



Universidad
de Alcalá

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A UNIVERSITARIOS JAPONESES: ANÁLISIS DE MANUALES PUBLICADOS EN JAPÓN

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ. PATRIMONIO DE LA HUMANIDAD

Máster Universitario en Formación de Profesores de Español

Presentado por:

D. Jaime Recuero Díaz

Dirigido por:

D^a María del Carmen Fernández López

Alcalá de Henares, a 14 de septiembre de 2020.

Resumen

En las últimas décadas se han desarrollado propuestas de análisis de materiales de gran relevancia que han supuesto un avance en este campo académico cuyo desarrollo se ha potenciado desde la segunda mitad del siglo XX. En la actualidad se publican cada vez más libros de texto de ELE y L2, siendo de suma importancia el diseño de análisis, selección y producción de materiales didácticos. Estos instrumentos servirán para orientar a docentes para escoger los manuales más adecuados para sus alumnos y a los editores para elaborar nuevos y mejores materiales. En este estudio vamos a describir la situación de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas, examinando las características de este contexto educativo así como de las necesidades de los estudiantes nipones. Con ello, analizaremos si los manuales editados en Japón consideran las directrices de dos documentos de referencia de especial relevancia: el *Marco Común Europeo* y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*.

Palabras clave: Análisis de materiales, manuales de enseñanza, ELE, universidades japonesas, Japón

Abstract

In the last decades, highly relevant designs of textbook analysis have been developed and have represented a progress in this academic field whose development has been improved since the second half of the 20th century. Currently, more and more Spanish as a second or foreign language textbooks are published, being of great importance the design of analysis, selection and production of text materials. These instruments will help to guide teachers to choose the most appropriate textbooks for their students and publishers to develop new and better resources. In this paper we describe the situation of the teaching of Spanish as a second or foreign language in Japanese universities, examining the characteristics of this educational context and the necessities of Japanese students as well. In this way, we would analyze if the textbooks published in Japan consider the guidelines of two reference documents of special relevance: *Common European Framework* and *Curricular Plan* from *Instituto Cervantes*.

Keywords: Textbook analysis, textbooks, Spanish as a second or foreign language, Japanese universities, Japan

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	1
2. ESTADO DE LA CUESTIÓN	2
2.1 Perspectiva histórica del análisis de materiales.....	2
2.2 El papel del manual en el aula	14
2.3 Relevancia del análisis de materiales en la enseñanza de ELE.....	19
2.4 El MCER y el PCIC en el análisis de materiales	22
3. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN	27
3.1 Introducción.....	27
3.2 El sistema educativo japonés	28
3.3 Características del alumno japonés	31
3.5 Manuales de ELE en Japón.....	39
3.5 Problemas del uso de manuales españoles.....	44
4. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS	49
4.1 Objetivos del análisis.....	49
4.2 Justificación y descripción del corpus seleccionado	50
5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES	54
5.1 Análisis de los contenidos gramaticales	55
5.2 Análisis de las destrezas trabajadas en las actividades	56
5.2.1 Análisis de los manuales A	57
5.2.2 Análisis de los manuales B.....	58
5.3 Análisis de las funciones del PCIC en las actividades de interacción oral	60
5.3.1 Análisis de los manuales A	61
5.3.2 Análisis de los manuales B	62
5.3.3 Conclusiones	65
6. RESULTADOS	66
7. CONCLUSIONES	69
8. BIBLIOGRAFÍA	71
9. ANEXOS.....	77
Anexo I.....	77
Anexo II.....	78
Anexo III	83
Anexo IV	87
Anexo V A.....	96
Anexo V B.....	97
Anexo VI	98

1. INTRODUCCIÓN

Hoy en día hay cada vez más estudiantes interesados en estudiar el español como primera lengua extranjera, segunda lengua o que tienen la necesidad de usarlo como lengua de comunicación en su entorno laboral y social. Según el Instituto Cervantes (Fernández Vítóres 2019:12), hubo un total aproximado de 22 millones de estudiantes de español como lengua extranjera en el año 2019¹. Este cambio se ve reflejado en el consecuente incremento en la demanda de materiales comerciales, cambio que ha sido motivado también por la necesidad editorial de actualizar el diseño y elaboración de sus productos.

En el caso de la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE en adelante) podemos afirmar que la actual oferta de manuales y materiales de español es la mayor que ha existido en cantidad y calidad de recursos. Es interesante destacar que no sólo ha aumentado la cantidad de publicaciones en las últimas décadas, sino también su tipología y variedad, encontrando así materiales dirigidos a estudiantes de diferentes edades y nacionalidades, así como para instituciones educativas con currículos distintos. Ello supone un intento por responder a las diversas necesidades de un público objetivo cada vez más amplio y complejo, así como de englobar sus objetivos de aprendizaje y los enfoques metodológicos más populares.

En esta situación en la que nos encontramos con un mercado cuya demanda está en constante desarrollo, se requiere poder ofrecer materiales y recursos que consideren las necesidades, contextos de aprendizaje y características socioculturales que tenga cada grupo de estudiantes en particular. Consecuentemente, el análisis de materiales será un instrumento más necesario que nunca para poder clasificar, comparar y valorar los libros de texto y recursos didácticos que son editados en la actualidad con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza en la medida de lo posible. Estos instrumentos de evaluación permitirán no solo una mera clasificación de los materiales en función de sus características pedagógicas, sino analizar el modo en que estos se estructuran y presentan el contenido, comprendiendo mejor su influencia en el proceso de aprendizaje de los alumnos.

¹ Concretamente, el Instituto Cervantes calcula que hubo 21.882.448 estudiantes en 110 países diferentes en 2019, si bien este dato no refleja el número de alumnos pertenecientes a la educación privada. Asimismo, el Instituto Cervantes prevé que para el año 2050 pasaremos de los aproximadamente más de 580 millones de hispanohablantes a 756 millones. En esta cifra se incluirían tanto los nativos de la lengua como los de dominio limitado así como los estudiantes de ELE, por lo que podemos pensar que el futuro de la enseñanza de ELE en el mundo es bastante prometedor (Fernández Vítóres 2019:11-16).

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

2.1 Perspectiva histórica del análisis de materiales

El análisis de materiales comenzó a realizarse en Europa dada la necesidad de conocer las teorías del aprendizaje de la lengua y los enfoques metodológicos que eran más profusamente utilizados en los centros de enseñanza de lenguas extranjeras. Uno de los primeros trabajos precursores de este campo de estudio es el “Análisis de métodos para la enseñanza del español” de Raimundo Ezquerro publicado en 1974. En esta primera propuesta de análisis de materiales de enseñanza de español, se le había encargado desde la Asociación Europea de Profesores de Español al autor “un proyecto en el que se recopilara información sobre los métodos de español que estaban siendo utilizados en Europa, con el fin de conocer no sólo el autor y el nombre del método, sino la metodología y las teorías del aprendizaje lingüístico sobre las que se basaban dichos métodos” (Fernández 2005: 715). En este primer estudio focalizado en los materiales didácticos de enseñanza del español se valora la importancia del análisis de manuales, así como el papel que juegan en estos los contenidos fonéticos, léxicos y gramaticales, planteándose cuál es el contenido presentado y su progresión, además de los contenidos visuales y sonoros, los ejercicios y diálogos. El objetivo final de este documento era, en palabras de Ezquerro (1974), producir herramientas metodológicas que posibilitaran:

- Poner el contenido de un método de forma explícita y lo más objetiva posible, y que permita compararlo con el de otros métodos, incluso si éstos corresponden a concepciones teóricas y prácticas muy diferentes de las del primero.
- Comprobar si un método está bien elaborado con relación a sus propias leyes y conceptos. Para esto último, una comparación de los resultados del análisis con las intenciones y posiciones teóricas de los autores, expresadas, generalmente, en el prólogo o apéndices diversos, es de la máxima utilidad. (p.46)

Esto es, la propuesta de Ezquerro tenía el doble objetivo de mostrar claramente los contenidos de los manuales, así como de analizar la coherencia entre los enfoques metodológicos que declaran los autores y los que realmente se presentan en los libros de texto. Sería en 1975, un año después de esta primera publicación, cuando el autor diseña

un esquema que sirviera como base común para el análisis de manuales², enviándolo a especialistas de distintos países de Europa. Dicho esquema, es el siguiente:

1. —Descripción del método:
 - 1.1. —Ficha bibliográfica.
 - 1.2. —Material impreso.
 - 1.3. —Material sonoro.
 - 1.4. —Material visual.
 - 1.5. —Organización de una lección.

 2. —Principios metodológicos:
 - 2.1. —Lengua escrita y lengua hablada.
 - 2.2. —Nivel de la lengua que se ha de enseñar.
 - 2.3. —Constitución del léxico del método.
 - 2.4. —Progresión gramatical.
 - 2.5. —Utilización de la lengua 1 para el aprendizaje de la lengua 2.
 - 2.6. —Público a quien se dirige el método.
 - 2.7. —Papel de la imagen.
 - 2.8. —Presentación de la lengua, de tipo más bien global, o más bien analítica.

 3. —Ensayo de evaluación del método:
 - 3.1. —El léxico.
 - 3.2. —La gramática.
 - 3.3. —Los ejercicios.
 - 3.4. —Los diálogos.
 - 3.5. —Las imágenes.
 - 3.6. —Comentarios generales.
- (Ezquerria 1975:4-5)

Como podemos observar, y tal y como apunta Izquierdo (2009), sería complicado utilizar este esquema en la actualidad, puesto que no se incluyen diversos contenidos de gran importancia en los métodos modernos, como podrían ser las funciones comunicativas o el componente intercultural. Sin embargo, es incuestionable que, para el contexto en que este trabajo fue concebido, en este “esqueleto” se incluían elementos innovadores para la época, como son la presentación y uso de la lengua materna y meta, o el papel de los ejercicios y contenidos léxicos y gramaticales. Muchos de estos factores son estudiados hoy en día tanto en análisis de materiales como de necesidades, con el objetivo de valorar la calidad y eficacia de los libros de texto en un público determinado.

En este mismo año, además de esta primera base de instrumento de análisis, Ezquerria elaboró y envió a todos los miembros de la Asociación Europea de Profesores de Español un breve cuestionario que permitiera construir una lista de los manuales y

² Apuntamos la siguiente cita del autor: “Para que los análisis de estos métodos fueran comparables entre sí, era necesario establecer un “esqueleto” común, suficientemente profundo, pero lo bastante general para que pudiera servir de análisis a métodos muy diferentes y basados en principios a veces opuestos”. (p.4)

materiales más usados en la enseñanza de español en Europa, motivando así futuras investigaciones sobre la materia. En definitiva, Ezquerro constituyó los criterios mínimos de análisis de materiales en Europa, siendo el primer intento por normalizar los procesos de aprendizaje, intención que continúa hoy presente en los ya mencionados documentos de MCER y PCIC (Fernández 2017:705).

Siguiendo esta trayectoria histórica, la próxima propuesta de análisis a destacar sería publicada por Arizpe y Aguirre (1987) más de diez años después en EEUU. Este trabajo está dedicado a examinar el tratamiento de los contenidos culturales así como las referencias a los países de habla hispana en diferentes manuales de primer curso de universidad, centrándose en incorrecciones, estereotipos, simplificaciones excesivas y omisiones (Blanco Canales 2010:79).

Esta inclinación por analizar el componente cultural en libros de texto se volvería a dar poco después en EEUU con el estudio de Ramírez y Hall (1990), quienes analizan diversos manuales de ELE usados en la Escuela Secundaria de Nueva York. La meta de este trabajo era estudiar y desarrollar la cuestión de los contenidos socioculturales, la contextualización de la lengua y la integración de elementos culturales en los libros estadounidenses (Blanco Canales 2010:79). Para ello, usaron como base el *Modern Languages for Communication* (MLFC), programa publicado por el Departamento de Educación del Estado de Nueva York en 1987. Este estaba fundamentado en las teorías de la metodología comunicativa propuestas por el Consejo de Europa, estableciendo los aspectos funcionales de la lengua, los temas, las situaciones y las habilidades necesarias para responder a las necesidades comunicativas de los alumnos (Izquierdo 2009: 19-20). Debemos volver a fijar nuestra atención en los diferentes estudios que son publicados en España desde inicios de la década de los noventa. En primer lugar, cabe destacar la propuesta de Salaberri Ramiro en 1990 en la cual se plantean diez secciones emulando un cuestionario. Dichos apartados son: necesidades de los alumnos, objetivos, syllabus, metodología, contenido lingüístico, gradación del lenguaje, repaso, fases dentro de una unidad y destrezas, material de apoyo y otras cuestiones. De este modo, el trabajo de Salaberri tiene el objetivo de facilitar a los docentes la tarea de elección del material didáctico atendiendo a sus características de aprendizaje (Blanco Canales 2010: 9).

Otra importante publicación se da en 1994 con el análisis de Rueda Bernao de un total de doce manuales españoles cuyo enfoque metodológico es el nocional-funcional o comunicativo editados entre 1984 y 1992. En este trabajo la autora aplica los criterios que usan Ramírez y Hall en su estudio, describiendo así los temas, situaciones y funciones

que aparecen en los libros de texto observando cómo estos cambian en función del destinatario y el país (Fernández 2017: 16, Izquierdo 2009: 21).

Dos años después Martín Peris (1996) publica su tesis doctoral en la que analiza y describe las actividades de aprendizaje de manuales publicados desde 1979 (año de publicación de *Un nivel umbral*) hasta 1994 y de cierta popularidad en las clases de ELE en esta década (*Antena; E/LE Curso de español para extranjeros; Entre Nosotros; Español 2000; Esto Funciona; Fórmula; Intercambio; Método de Español para Extranjeros. Nivel Intermedio; Órbita; Para Empezar; Progresos; Rápido; Ven; Viaje al Español*) (Martín 1996: 15-16). Para lograr los objetivos de su tesis Martín elabora tres tablas de análisis, una para examinar la lección en su conjunto, otra para los ejercicios individuales que la componen y otra para las posibles agrupaciones de ejercicios en el interior de la lección (Martín 1996:11).

1.- LOS OBJETIVOS

- 11.- Comunicación
- 12.- Sistema formal
- 13.- Aspectos socioculturales
- 14.- Contenidos culturales
- 15.- Destrezas de aprendizaje

2.- LOS ESTRATOS

21.- El contenido

- 211.- Las reglas del sistema
- 212.- Las destrezas lingüísticas
- 213.- Los contenidos temáticos
- 214.- La lengua en uso

22.- Los procesos

- 221.- Planificación y organización
- 222.- Procesamiento de información temática
- 223.- Procesamiento de información lingüística
- 224a.- Evaluación de objetivos o de contenidos
- 224b.- Evaluación de los procedimientos
- 224c.- Evaluación de los materiales y su uso

23.- El aprendiente

- 231.- ¿Presentación de objetivos clara y transparente?
- 232.- ¿Relación previa con los contenidos?
- 233.- ¿Actualización de vínculos personales, implicación?
- 234.- ¿Posibilidad de exploración: riesgos, creatividad?
- 235.- ¿Consideración de distintos perfiles de aprendientes?
- 236.- ¿Cooperación, compartir conocimientos y capacidades?

3.- EL DESARROLLO DE LA AUTONOMÍA

- 31.- ¿Diversos niveles de competencia?
- 32.- ¿Indicaciones al respecto?
- 33.- ¿Autoevaluación?
- 34.- ¿Toma de decisiones del alumno?
- 35.- ¿Recurso a ayudas para aprendizaje autónomo?
- 36.- ¿Rutas de aprendizaje diversas?
- 37.- ¿Investigación sobre propio aprendizaje?

4.- EL APRENDIENTE COMO USUARIO DE LA LENGUA

- 41.- ¿Negociación / Interpretación en la recepción?
- 42.- ¿Negociación / Interpretación en la producción?
- 43.- ¿Negociación / Interpretación en la interacción?

5.- LA ORGANIZACIÓN Y LA ESTRUCTURA DE LA LECCIÓN

- 51.- ¿Ejercicios agrupados en unidades intermedias?
- 52.- ¿Ejercicios/unidades intermedias relacionadas y secuenciadas?
- 53.- ¿Alternancia de procesos de análisis y de síntesis?
- 54.- ¿Progresión comprensión-producción-interacción?

Tabla de análisis de las lecciones. Adaptada de Martín (1996:351)

En sus conclusiones, el autor declara que, gracias a la aplicación de estas tablas, “se puede llegar a cuantificar toda la extensa gama de variables”, así como obtener “una visión de la orientación general del manual” y examinar “la estructura interna de las lecciones y de sus unidades intermedias”. Todo ello permitiría “obtener una radiografía de cada uno de los manuales, en la que se puede apreciar su estructura y composición en distintos planos o capas, de las más generales a las más detalladas” (1996:464).

En este contexto en que el análisis de materiales empieza a tener una serie de propuestas de gran relevancia en este campo de estudio, Areizaga Orube (1997) termina de publicar su tesis doctoral titulada *Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera para adultos*. El objetivo de este estudio es examinar y comprobar la evolución de la enseñanza de lenguas entre la década de los setenta y los ochenta realizando un análisis longitudinal de manuales para la enseñanza de adultos, diez de ellos publicados en España y once en EEUU. La hipótesis con la que trabaja Areizaga plantea que la forma en la que se reflejan las distintas perspectivas del lenguaje y su proceso de enseñanza y aprendizaje está condicionada por los factores contextuales del medio en que los manuales se producen y utilizan, así como por las discusiones teóricas de la propia disciplina (Areizaga Orube 1997:9). Cabe apuntar que esta variación contextual en los manuales ya había sido estudiada por Rueda Bernao (1994) anteriormente, siendo este fenómeno ampliado en el estudio de Areizaga.

En la primera parte de su propuesta, la autora elabora un esquema en el que estudia dos elementos: los factores contextuales y las características metodológicas en relación con los factores contextuales. Reproducimos a continuación dicho esquema a partir de la publicación de Areizaga (1997):

1. Factores contextuales
 - 1.1 - Características de los alumnos
 - 1.2 - Características de la profesión
 - 1.3 - Relaciones con el mercado editorial
 - 1.4 - Marco de instrucción
 - 1.5 - Tendencias metodológicas que han tenido más influencia en cada medio
2. Características metodológicas en relación con los factores contextuales
 - 2.1 - Papel de la LI en el manual
 - 2.1.1 - Presencia / ausencia de LI en el manual
 - 2.1.2 - Usos y funciones
 - 2.2 - Orientación contrastiva (LI-L2) o no contrastiva
 - 2.2.1 - Explicaciones
 - 2.2.2 - Orientación de los contenidos

- 2.2.3 - Orientación inductiva / deductiva
- 2.3 - Orientación de la lengua meta y del componente cultural (hacia España / hacia América)
 - 2.3.1 - Aspectos dialectales del modelo de la lengua meta;
 - 2.3.2 - Representación del mundo de habla hispana: fotos y dibujos, referencias a nombres propios y representación de personas y lugares en diálogos, lecturas y notas culturales;
 - 2.3.3 - Funciones de los tipos de representación en el manual.
- 2.4 - Tratamiento del componente cultural:
 - 2.4.1 - Tipos de referencias a la cultura meta (mediante fotos, dibujos, nombres y textos): elementos de cultura formal / cultura no formal
 - 2.4.2 - Tratamiento como información cerrada o como proceso: descripción subjetivista / fundamentación en datos, referencias al cambio, variación y diversidad cultural y enfoque contrastivo C1 / C2 (relativismo cultural vs. etnocentrismo);
 - 2.4.3 - Grado de integración entre lengua y cultura: información en español, referencias en diálogos y textos, trabajo lingüístico relacionado con información cultural, uso de auténtico o simuladamente auténtico.
- 2.5 - Formato, organización y tipo de manual:
 - 2.5.1 - Aspectos formales: número de páginas, elementos auxiliares, organización en niveles.
 - 2.5.2 - Programación: número de horas, programación de objetivos y contenidos
 - 2.5.3 - Organización de la lección
 - 2.5.4 - Manual marcadamente universitario / no marcado: cantidad de metalenguaje, forma de presentar las explicaciones y la práctica y contenidos conceptuales / procedimentales
 - 2.5.5 - Declaraciones explícitas sobre las tendencias metodológicas que el manual suscribe.

Un aspecto de gran interés en este esquema es el posterior análisis que lleva a cabo sobre los elementos culturales presentes en los manuales que trata en su estudio. Seguidamente, Areizaga se propone examinar las características metodológicas de los manuales elegidos, estableciendo así una relación con la evolución en la enseñanza y aprendizaje de lenguas en la década de los setenta y ochenta. Con este objetivo en mente, procede a realizar un profundo análisis sobre la presentación que se realiza de la lengua meta en espacios como en los índices, textos y otros contextos de comunicación, así como las características de los ejercicios y actividades, y finalmente la forma de trabajo de las cuatro destrezas lingüísticas a lo largo de los libros.

En 2004 encontramos en el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* una propuesta global de análisis de materiales de Fernández López (2004). Si bien esta idea ya había sido desarrollada por la autora en 1995 con *Materiales didácticos de ELE: una propuesta de análisis*, siendo esta la primera aplicación práctica de un análisis de materiales en España, la versión de 2004 incluye una serie de mejoras y aspectos que no habían sido tratados en un principio (Blanco Canales 2010: 79).

Con el objetivo de examinar tanto manuales como materiales, Fernández elabora dos fichas para cada tipo de material didáctico. Esta herramienta de análisis sistemático se divide a su vez en cuatro apartados: descripción externa, descripción interna, análisis y observaciones. Siguiendo con la temática de este estudio, presentamos a continuación las fichas concebidas para analizar los manuales:

Descripción externa del manual		
Título		
Autor/es		
Datos bibliográficos		
Material	Impreso	
	Sonoro	
	Visual	
	Multimedia	

Tabla 1. Descripción externa del manual (Fernández 2004)

Esta primera tabla permite describir los datos bibliográficos y editoriales de los libros, así como de todos los materiales que componen la obra en sí, facilitando su clasificación y localización.

Descripción interna del manual	
Objetivos generales	
Metodología	
Organización en niveles	
Destinatario	
Programación de objetivos y contenidos	
Organización de cada lección	

Tabla 2. Descripción interna del manual (Fernández 2004)

En esta segunda tabla se recoge la información acerca de las características metodológicas de las obras que los autores y/o editores presentan en la introducción de las mismas, ofreciendo así una descripción formal y objetiva del material.

Análisis crítico del manual o material didáctico			
Papel de la L1			
Presentación de la L2	Contextualización de la lengua		
	Orientación deductiva/inductiva		
	Lengua oral/lengua escrita		
	Destrezas lingüísticas		
	Progresión de contenidos		
Contenidos comunicativos	Programación	Temas de comunicación	
		Situaciones de	

		comunicación	
		Funciones lingüísticas	
		Elementos pragmáticos	
		Comunicación no verbal	
	Presentación		
	Ejercitación		
Contenidos lingüísticos	Contenidos fonéticos y ortológicos	Metodología	
		Variedades de lengua	
		Ejercitación	
	Contenidos gramaticales	Progresión	
		Metodología	
		Presentación	Contextualización
		Ejercitación	Explicaciones
	Contenidos léxicos	Selección	
		Presentación	
Ejercitación			
Contenidos culturales	Programación	Cultura formal/ no formal	
		Diversidad cultural	
		Orientación contrastiva	
	Presentación	Integración lengua/cultura	
		Representación	
	Ejercitación		
Materiales de evaluación			
Observaciones			

Tabla 3. Análisis crítico del manual (Fernández 2004)

Esta tabla presenta el análisis de los principios metodológicos del material, siendo el más complejo y exhaustivo de la propuesta de Fernández (2004). Por un lado, es necesario que el analista realice una descripción objetiva de seis apartados: el papel de la lengua materna del estudiante, la presentación de la lengua meta, los contenidos comunicativos, los contenidos lingüísticos, los contenidos culturales y los materiales de evaluación; terminando con la valoración crítica del especialista en el espacio de *observaciones*.

En palabras de Fernández, el análisis de manuales y materiales didácticos es una “tarea compleja que ha de mantenerse en constante revisión” (Fernández 2017: 725). Siguiendo esta idea, publicaría una última versión de estas tablas en el capítulo 13 del *Manual del profesor de ELE* (2017), obra producida por el Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá. Considerando las corrientes metodológicas modernas en la

enseñanza de lenguas y las nuevas necesidades que surgen a partir de estas, Fernández actualiza este instrumento de análisis unificando la ficha de manuales y la de materiales y desarrollando diferentes secciones. De este modo, en la tabla del análisis crítico de los materiales se profundiza en la evaluación de las estrategias de aprendizaje y en general se amplían algunos apartados. El objetivo final de esta plantilla es presentar un análisis lo más general posible, de forma que pueda aplicarse a todo tipo de materiales didácticos, dejando en manos del analista el grado de concreción del estudio en función de sus propósitos (Fernández 2017: 719).

Otra propuesta relativamente reciente es *Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado*, tesis doctoral de Ezeiza Ramos presentada en 2009 y publicada dos años después, habiendo sido realizada bajo la tutorización de Martín Peris. El autor argumenta que los materiales de enseñanza, su caracterización, análisis, selección, diseño y uso son elementos clave en cualquier programa de formación de profesores de lenguas (Ezeiza 2009).

Ezeiza hace una extensa revisión de diversos estudios sobre el papel de los materiales didácticos en el aula y la evolución de su concepción en las últimas décadas, planteándose las ventajas y posibles inconvenientes de su uso por parte de los profesores. Asimismo, recoge un listado de los criterios que son demandados con mayor frecuencia por parte de docentes y expertos en cuanto a los libros de texto: accesibilidad, atractivo, autenticidad, autonomía, calidad de la edición, coherencia, congruencia, concienciación, contextualización, disponibilidad, diversidad, equilibrio, fondo afectivo, funcionalidad, generatividad, innovación, integración, maleabilidad, modularidad, motivación, organización, orientación y asistencia, relevancia, rigor, significatividad comunicativa, socialización, temporalización y transparencia (Ezeiza 2009:13-15). Todas estas demandas evidencian el hecho de que ningún material podrá responder completamente a las necesidades de los estudiantes, y mucho menos a las necesidades particulares de cualquier estudiante en específico. Por ello, para Ezeiza la capacidad del docente para elegir, adaptar y utilizar adecuadamente los materiales seguirá siendo clave en el proceso de aprendizaje y en el aprovechamiento máximo de los recursos que proporcionen los materiales.

Por último, cabe comentar que la propuesta de Ezeiza se basa en dos herramientas “con vocación formativa que, a diferente escala, pretenden servir para conocer mejor los materiales disponibles, para reflexionar sobre la práctica docente y para analizar posibles

vías de mejora, tanto en el ámbito del diseño de los materiales como en el de su aplicación en el aula” (Ezeiza 2009:1). Estos instrumentos de análisis destacan por tener en cuenta las necesidades de los estudiantes así como el contexto de enseñanza en el que son usados los materiales en cuestión, pudiendo valorar así la idoneidad de un método u otro. El primer proyecto, llamado NABIKAR 2004, fue concebido como una herramienta de corte cualitativo para facilitar la elección de materiales de profesores y/o responsables académicos de los centros de enseñanza. CUADERNO MAYOR es la segunda herramienta de la propuesta de Ezeiza, siendo esta un programa informático destinado a la creación de bases de datos de materiales de enseñanza. Este instrumento se diferencia de NABIKAR 2004 en cuanto a que su orientación es cuantitativa y está pensado para contextos de investigación más que de educación. El autor argumenta que, en comparación con el soporte tradicional, este tipo de herramientas electrónicas ofrece una serie de capacidades que facilita la recopilación, organización y presentación de datos. Asimismo, posibilita la exportación de información guardada a otro tipo de software que permita su aplicación estadística o cotejo con datos procesados a partir de otras fuentes. De este modo, Ezeiza elabora a modo de ejemplo un gráfico que muestra la proporción de actividades en las que se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas en manuales con un enfoque metodológico distinto:

Gráfico 7.5-0. Propuestas instruccionales que involucran actividades lingüísticas de comunicación (%).

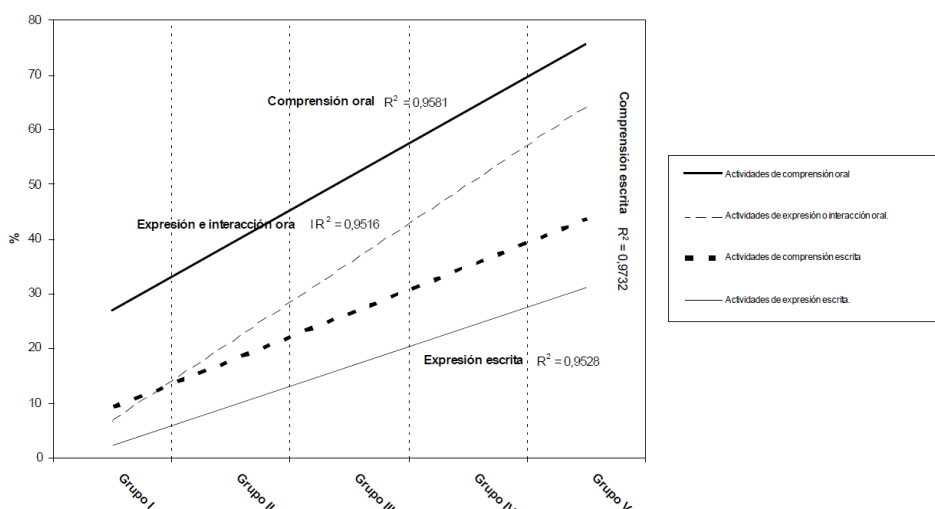


Figura 1. Comparativa de manuales de ELE (Ezeiza 2009:45)

Resulta de gran interés cómo la gráfica muestra el crecimiento claro y continuo de los porcentajes a medida que se desplazan de los manuales con base estructural (grupo I) a aquellos basados en el enfoque por tareas (grupo V). Ezeiza concluye afirmando que

CUADERNO MAYOR resulta un instrumento para el análisis de materiales muy eficaz desde el punto de vista epistemológico, además de ser muy útil para el campo profesional, debiendo ser administrado por instituciones cuya capacidad y personal permitan actualizar y mantener adecuadamente su base de datos.

No obstante, Fernández (2017) apunta que la aplicación de estas herramientas para clasificar diferentes materiales didácticos puede resultar excesivamente exhaustiva para el profesor de lenguas. Por un lado, el cuestionario de NABIKAR está compuesto por un total de 210 ítems a responder, mientras que CUADERNO MAYOR incluye un sistema de 993 descriptores, por lo que su completo uso requeriría una inversión de tiempo mayor que en el caso de otras propuestas.

De este modo, queremos comentar la propuesta de análisis de materiales de Blanco Canales (2010), la cual, si bien está dirigida en un principio a aprendices infantiles o juveniles, puede ser aplicada a cualquier manual o material didáctico de ELE. El estudio de la autora se basa en documentos educativos de gran relevancia como son el *Marco Común Europeo de Referencia para la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006). Respecto al MCER (2002), Blanco Canales destaca el carácter dinámico y participativo del aprendizaje, así como la promoción de la autonomía del alumno, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y el modo en que se conciben y reflejan las tareas de aprendizaje en los materiales. En cuanto al PCIC (2006), toma como modelo para el diseño de su herramienta las categorías para la organización de los objetivos, el tratamiento de los aspectos culturales, socioculturales e interculturales y la dimensión del aprendizaje de la lengua.

Además, la autora considera también las *Orientações curriculares para o ensino médio. Conhecimentos de língua estrangeira* (español) (2006), *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996), elaborados en Brasil y EEUU respectivamente. Del primero, se interesa por las características de las lenguas extranjeras en contextos escolares reglados, el papel de la lengua materna y la diversidad lingüística y cultural del español. Del segundo documento, además de resaltar las semejanzas existentes con algunos principios del MCER, señala el fomento de un *aprendizaje por contenidos y currículos integrados*, incorporando en su propuesta un apartado que examine si se da o no una integración de contenidos de otras áreas del currículo. La consulta de estos cuatro documentos permitiría así estudiar los fundamentos metodológicos y didácticos actuales sobre la enseñanza de lenguas extranjeras.

La herramienta de análisis de Blanco Canales se divide en ocho apartados: el primero recoge datos identificativos y bibliográficos del material; el segundo los aspectos formales con los elementos que componen la obra y sus características, edición, estructura y organización del manual; el tercer bloque se centra en la situación comunicativa, informando sobre las características de los alumnos y el contexto de aprendizaje. Reproducimos a continuación los apartados cuatro y cinco dedicados al estudio de los objetivos generales y de la metodología de enseñanza:

El alumno como agente social	Transacciones		Interacciones sociales		Acciones con textos orales y escritos	
El alumno como hablante intercultural	Diversidad cultural	Actitudes y factores afectivos	Referentes culturales	Normas y convicciones sociales	Participación en situaciones interculturales	Papel como intermediario cultural
El alumno como aprendiz autónomo	Control del proceso de aprendizaje	Planificación del aprendizaje	Gestión de recursos	Uso estratégico procedimientos de aprendizaje	Control de factores socio afectivos	Cooperación con el grupo
El alumno como estudiante de programa reglado	Competencia social y ciudadana		Competencia cultural y artística	Competencia medioambiental	Competencia para la salud	

Tabla 4. Tabla de objetivos generales (Blanco Canales 2010)

	SÍ	NO	100% - 50%	50% - 25%
Enseñanza orientada a la acción				
La tarea como elemento organizador				
Aprendizaje significativo				
Programación basada en las necesidades del alumno				
Aprendizaje inductivo y deductivo				
Aprendizaje cíclico				
Contextualización de los contenidos en textos y situaciones de comunicación				
Actividades creativas				
Actividades de comunicación que reproducen verdaderos procesos de intercambio de información				
Integración de destrezas				
La L1 como base estructural de referencia y contraste				
Concepción de la lengua como actividad en constante creación				
Presencia implícita y explícita de elementos socioculturales				
Presencia explícita de contenidos curriculares				
Desarrollo de estrategias discursivas y de comunicación				
Favorecedora de un aprendizaje estratégico				
Favorecedora de la autonomía del aprendizaje				
Observaciones:				

Tabla 5. Tabla de metodología (Blanco Canales)

Como podemos observar, el bloque número cuatro reúne las tres dimensiones del alumno que indica el PCIC, añadiendo una cuarta denominada *el alumno como estudiante de un programa de enseñanza reglada*. Además, se basa en los *Niveles de referencia para el español* de este mismo documento para ordenar la ficha con el objeto de identificar los objetivos del libro de texto. El quinto apartado dedica su espacio a analizar los principios metodológicos siguiendo las pautas de los documentos curriculares antes mencionados, ofreciendo una “síntesis de las investigaciones actuales sobre metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras” (Blanco Canales 2010: 82). Encontramos así secciones que agrupan información sobre la naturaleza del aprendizaje, la concepción de la lengua, la orientación de la enseñanza y el modo de presentación de los contenidos.

El siguiente bloque trata sobre las dinámicas de trabajo, dividiéndose en dos partes: la tipología de actividades y las dinámicas en sí, pudiendo reflexionar así acerca del modo de trabajar que se promueve en el manual. En el séptimo subapartado se estudian los diversos componentes: los enunciados, los textos (orales y escritos), su funcionalidad y tipología y las fichas presentes. El último bloque es el más extenso de todos, y está reservado al análisis de los contenidos de la obra, recogiendo los elementos comunicativos y lingüísticos, los componentes de otras áreas curriculares, los referentes culturales, los saberes y comportamientos culturales y los contenidos para el desarrollo en el alumno de un aprendizaje estratégico. El proceso de análisis concluye con una sección abierta de observaciones reservada a incluir las impresiones, comentarios críticos y aspectos de mejora en caso de que el analista lo considere necesario.

Una vez expuesta la evolución del desarrollo del análisis de materiales, procederemos a reflexionar acerca de su importancia para todo agente docente. Para comprender mejor el valor del uso de este instrumento, describiremos en primer lugar la relevancia del propio libro de texto en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Posteriormente,

2.2 El papel del manual en el aula

En primer lugar, resulta conveniente concretar el uso del vocabulario especializado a la hora de referirse a los diferentes materiales didácticos en la enseñanza de ELE, siendo común en este campo de estudio utilizar los siguientes términos: manual, manual escolar, manual de curso, recurso o material didáctico, libro de texto o libro escolar. Como ya presentó Fernández López (2000), es necesario diferenciar dentro de materiales

didácticos entre manuales y materiales complementarios, tal y como se encuentra en la literatura existente. Fernández López (2004) explica que los manuales son:

los instrumentos de trabajo que se detienen en la presentación de todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua: aspectos fonéticos y fonológicos, gramaticales, léxicos, las distintas situaciones comunicativas en las que se puede producir un intercambio comunicativo y sus peculiaridades, y por tanto las diferentes destrezas o habilidades lingüísticas; y todo ello atendiendo a los diferentes niveles de proceso de aprendizaje de una lengua. (p.724)

Por otro lado, los materiales son definidos por la autora como “instrumentos complementarios que se elaboran con el fin de proporcionar al alumno y al profesor un mayor apoyo teórico o práctico relacionado con un aspecto puntual y específico del aprendizaje de la lengua” (Fernández 2017:705). Además de estas explicaciones, el diccionario de términos clave de ELE define “libro de texto” como: “documento impreso concebido para que el docente desarrolle su programa: habitualmente, diseña y organiza de manera precisa la práctica didáctica, esto es, la selección, la secuencia y organización temporal de los contenidos, la elección de los textos de apoyo, el diseño de las actividades y de los ejercicios de evaluación”³. De este modo, en este estudio nos referiremos por igual a los materiales analizados tanto como manuales como libros de texto, pues, como veremos más adelante, en su introducción todos indican que incluyen todos los aspectos relacionados con la adquisición de una lengua, además de trabajar todas las destrezas lingüísticas de forma progresiva, y organizar la selección y la secuencia de los contenidos, textos, actividades y tareas de evaluación.

Para Ezeiza, el “volumen de ventas y [...] los estudios sobre el trabajo de aula” reflejan que materiales didácticos como los manuales suponen un recurso prioritario para los docentes (Ezeiza 2009: 5). Sin embargo, advierte de la existencia de una visión negativa hacia estos materiales y su uso como instrumento de enseñanza por parte de diferentes voces del mundo de la enseñanza (Ezeiza 2009:5-6), algo que señalan otros autores (Martínez Bonafé 1999).

Muchos profesores se han planteado durante décadas cuál debe ser el papel del manual didáctico en el aula de lenguas, y precisamente en la actualidad existe la opinión de que pueda resultar un instrumento que haya quedado obsoleto en comparación con las diversas ventajas que ofrecen las TIC y otros recursos electrónicos más cercanos con la

³ https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/librotexto.htm

realidad de los aprendices. Este debate sobre la funcionalidad del libro de texto no es en absoluto novedoso, publicándose diversos estudios sobre sus ventajas e inconvenientes desde la década de los años ochenta en EEUU (Ezeiza 2009:6).

Puesto que es innegable que este instrumento posee simultáneamente virtudes y desventajas en la enseñanza, destacamos a continuación algunos de los argumentos más relevantes que defienden y critican el valor de los manuales:

En contra

- Muchos materiales no consideran adecuadamente al alumno como un agente social activo (Ezeiza 2009).
- Algunos expertos señalan una escasa preocupación de los autores por lograr que los materiales se acerquen en la medida de lo posible a las necesidades de los estudiantes objetivo (Ezeiza 2009, Richards 2001, Tomlinson 2014), pues resulta demasiado difícil englobar las necesidades de un grupo en concreto con unas características particulares y responder de forma precisa.
- Algunos presentan una imagen distorsionada de la lengua y de la sociedad de la lengua meta.
- Los temas y la tipología de actividades no son de interés para los alumnos, quienes esperan tener oportunidades de comunicarse en español, pero la oferta editorial no responde a estas necesidades.
- Muchas de las actividades/contenidos se encuentran descontextualizados.
- En ocasiones el lenguaje pierde naturalidad en las muestras de lengua de textos, diálogos u otros contenidos, con el fin de presentar los diferentes apartados gramaticales de forma escrita (Richards 2001).
- Ciertos temas que puedan resultar polémicos suelen obviarse en los libros de texto para evitar generar controversia, mostrando una visión del mundo idealizada e irreal que muchas veces coincide con el punto de vista de la clase media caucásica como norma (Richards 2001).
- Se ha señalado que puede conducir a la pérdida de autonomía del profesor y a la desprofesionalización, y que favorece una enseñanza descontextualizada y uniformadora, mediante contenidos predeterminados (Richards 2001; Tomlinson 2014; Gómez 2014,). En este contexto, Hutchinson y Torres (1994) llegan a afirmar que, en caso de seguir estrictamente los contenidos del manual, “el profesor se convierte en menos que un cero a la izquierda para un guion

preparado”⁴. Asimismo, es relevante plantear si los principios pedagógicos más recientes son compatibles con el uso del manual.

A favor

- Ofrecen una gran ayuda en los contextos educativos en que los aprendices carecen de un contacto directo con la lengua meta (Ezeiza 2009).
- Los contenidos y actividades que contienen responden a necesidades generales y expectativas de aprendizaje de prácticamente todos los alumnos (Ezeiza 2009; Tomlinson 2014).
- El acceso a sus actividades e informaciones es siempre inmediato, ofreciendo un recurso pedagógico muy útil si el profesor decide adaptarlos en función del alumnado (Ezeiza 2009, Tomlinson 2014).
- Buena orientación a los estudiantes del programa de aprendizaje, mostrando de un modo claro los elementos propensos a ser evaluados (Richards 2001, Ezeiza 2009, Tomlinson 2014).
- Facilitan el aprendizaje autónomo de los alumnos fuera del aula.
- Aligeran la carga de trabajo de los profesores, lo cual les permite dedicar más recursos a la atención personalizada del alumno (Richards 2001, Ezeiza 2009, Tomlinson 2014).
- Ofrecen una base tanto a aprendices como docentes sobre la cual realizar una hipotética negociación de los objetivos, los contenidos, los procedimientos o del ritmo de trabajo (Tomlinson 2014).
- Pueden ser de gran importancia a la hora de desarrollar las competencias profesionales de los docentes (Richards 2001, Ezeiza 2009, Tomlinson 2014).
- La calidad del diseño y producción suele ser alta, teniendo una edición con una funcionalidad mayor que la del material producido por cualquier profesor en solitario (Richards, Ezeiza 2009, Tomlinson 2014).

Respecto a la posible desprofesionalización que producen los manuales, Martínez Bonafé (1999) señala que, según diversas investigaciones en la materia, el modo en que se presentan y organizan los contenidos curriculares en los materiales “actúa como un importante mecanismo de control técnico sobre la práctica de la enseñanza”. Esto supone que, implícita o explícitamente, puede apartar al profesor de la responsabilidad de

⁴ “The teacher becomes little more than a cipher for a prepared script”. Hutchinson and Torres (1994), *The textbook as agent of change*, p. 325.

reflexionar y planificar las clases, suprimiendo las interacciones con otros miembros docentes y llegando a limitar las relaciones profesor-alumno. Sin embargo, el mismo autor apunta que “Seleccionar, adaptar o crear materiales, y evaluarlos, es una actividad profesional que requiere preparación específica, lo cual debería contemplarse en los currícula [sic] de formación de profesores” (Martínez Bonafé 1999: 7).

En España la cultura de la enseñanza con manuales produce dos puntos de vista: por un lado, la del profesor, pues buena parte de su trabajo “en la planificación, desarrollo y evaluación se realiza sobre o en relación con un libro de texto”. Por otro lado, la del alumno, ya que “la práctica totalidad del tiempo de trabajo del escolar se realiza sobre o en relación con un tipo específico de material: el libro de texto” (Martínez Bonafé 1994:2).

En relación con el papel del manual en el aula, Ezeiza declara que, gracias a la literatura disponible, actualmente contamos con un “constructo teórico suficientemente consolidado como para abordar la investigación y la conceptualización de los materiales desde una instancia con estatuto propio” (Ezeiza 2009:17). Según este constructo, los manuales tendrían una posición equivalente al de docente y aprendiente en la dinámica de aula dentro de contexto de enseñanza reglada. Con el objetivo de examinar el valor del libro de texto en el proceso de aprendizaje, el autor apunta que los materiales no se encuentran influenciados únicamente por las figuras del profesor y alumno, sino que “en los procesos de creación, selección y uso de materiales intervendrían muchos otros agentes” (Ezeiza 2009:17). Algunos de estos serían editores, autores, inspectores, formadores, así como la formación y experiencia del docente o la visión de enseñanza y aprendizaje tanto del profesor como del alumno, destacando así la naturaleza multidimensional de los materiales. De este modo, el conjunto de factores relacionados con los materiales trascenderían el propio aula, produciendo un “constructo pedagógico, curricular y social muy complejo” (Ezeiza 2009:18). Aún con todo, Ezeiza insiste en la importancia del papel del docente como la figura con mayor responsabilidad en cuanto a la elección y uso de los materiales por encima de las decisiones que puedan tomar todos los agentes involucrados. De ellos dependerá el enfoque que se siga en la utilización del manual en el aula de idiomas.

En general, parece existir un consenso que admite que ningún material pedagógico encajará perfectamente en un programa (Richards 2001) ni podrá responder a todas las necesidades del alumnado. Y es precisamente por estos motivos que, al igual que otros autores, destacamos la importancia de la labor de los profesores de analizar objetiva y reflexivamente los materiales para seleccionar así aquellos que resulten más aptos para

sus grupos de alumnos, pudiendo modificarlos para adaptarlos a sus necesidades educativas.

Ezeiza declara que la postura general en la actualidad concibe a los materiales comerciales como instrumentos de enseñanza aptos, sin olvidar la necesidad de ampliar la oferta editorial de modo que pueda ofrecer materiales al mayor número de docentes y alumnos con necesidades particulares. A pesar de las críticas que puedan recibir, la realidad es que el libro de texto sigue siendo un elemento clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras independientemente del impacto de las nuevas tecnologías (Richards 2001), situación que continuará en la enseñanza de ELE de los próximos años.

2.3 Relevancia del análisis de materiales en la enseñanza de ELE

Una vez explicada la utilidad del libro de texto como material pedagógico, será necesario disponer de las herramientas necesarias para poder clasificarlos en función de diferentes variables. Antes de nada, debemos diferenciar entre análisis y evaluación de materiales, pues son términos que se refieren a procesos cuyos fines difieren entre sí. Tomlinson (2014) advierte que muchas publicaciones sobre evaluación de materiales mezclan los conceptos de “análisis” y “evaluación”, complicando el uso de los criterios que sugieren⁵. Este autor define a la “evaluación de materiales” como la determinación de la adecuación de los materiales a la situación de uso objetivo, proponiendo el uso de “análisis de materiales” para referirse al proceso anterior al de evaluar. Según esta idea, para evaluar el potencial de un manual dado sería necesario enunciar juicios o criterios subjetivos, de forma que no habría dos evaluaciones iguales de un mismo material, mientras que el análisis de materiales respondería a datos objetivos. Por ello, en este estudio utilizaremos este último término para referirnos a las diferentes formas que adquieren los instrumentos de análisis de materiales. No obstante, creemos que en estas herramientas puede reservarse un espacio para las observaciones personales de los profesores, pues la perspectiva del analista puede emitir juicios subjetivos inevitablemente al examinar diferentes materiales didácticos. Tras aclarar esta cuestión de carácter terminológico, nos centraremos en la relevancia de estos instrumentos pedagógicos y su impacto en la enseñanza de lenguas.

⁵ “Many publications on materials evaluation mix analysis and evaluation and make it very difficult to use their suggested criteria (...)” (Tomlinson, 2014: 173).

La evaluación y el análisis de materiales es un campo de la Lingüística Aplicada cuyo estudio en ELE es relativamente reciente, teniendo un progresivo desarrollo a medida que ha cambiado la concepción del diseño y uso de los libros de texto. Los primeros trabajos sobre este tema en España fueron publicados en la década de 1970, estableciéndose posteriormente las bases principales de la disciplina gracias al aumento de estudios de gran calidad y con la elaboración de diferentes criterios de análisis. Asimismo, el diseño de instrumentos de análisis de materiales para la enseñanza de lenguas es uno de los centros de interés de las políticas educativas europeas desde mediados de los años noventa (Blanco Canales 2010), así como el establecimiento de criterios de calidad que sirvan de referencia a los autores para la creación de materiales. Por ello, para alcanzar todo el potencial que pueden ofrecer los libros de texto, resulta imprescindible disponer de “herramientas para la investigación de métodos y materiales de enseñanza de lenguas y el desarrollo de sistemas que permitan garantizar la calidad en el diseño y aplicación de los mismos” (Comisión Europea, 1996: 68, citado en Ezeiza 2009:16).

Para Blanco Canales (2010) resulta imprescindible el desarrollo de instrumentos de análisis de materiales con el objetivo de:

- facilitar al profesor la selección del más adecuado a su situación educativa;
- orientar a los autores a la hora de establecer los criterios lingüísticos, didácticos y metodológicos fundamentales para el diseño y desarrollo de materiales;
- permitir a las editoriales detectar vacíos o necesidades, y orientar, así, la producción del sector en la dirección más conveniente;
- proporcionar a los investigadores información sobre cómo llevar a la práctica y adaptar los diferentes enfoques metodológicos y teorías de la lengua, consiguiendo así mejorar los procesos de aprendizaje del español como lengua extranjera.

La autora argumenta también que el diseño de análisis de materiales posibilitaría la detección de carencias, así como la creación de criterios y establecer guías para su producción y selección (Blanco Canales 2010: 19).

Fernández (2004) divide en cuatro los principales objetivos del análisis de materiales: conocer y dar a conocer el material, esto es, la descripción objetiva de las características del libro para que otros interesados puedan tener un primer acercamiento; comparar materiales que tengan objetivos, contenidos y/o nivel de lengua similares de forma que su análisis sirva para que el docente pueda seleccionar el mejor material que

se adecúe a las necesidades específicas de un grupo de estudiantes determinado; clasificar los distintos materiales disponibles en un entorno de aprendizaje dado, pudiendo organizarlos en función del enfoque metodológico aplicado, su finalidad y características; por último, analizar de un modo exhaustivo para comprobar los resultados que las diferentes metodologías didácticas ofrecen al aplicarlas al aula, como son las innovadoras tesinas de Areizaga Orube (1997) o Ezeiza Ramos (2007), estudios que comentaremos en el siguiente apartado.

Por otro lado, Ezeiza (2009) diferencia tres momentos diferentes en que se puede desarrollar el análisis de materiales en función del objetivo del estudio: antes, durante y después de la utilización de los manuales en el aula de idiomas. Respecto al primer tipo hablaríamos de un análisis “preactivo”, cuya meta sería estudiar las características, el potencial y la validez del material; el segundo sería un análisis “en uso” para aquellos trabajos que busquen desarrollar, innovar o investigar el currículo, o incluso para la formación del profesorado; y tendríamos un tercer y último análisis “retrospectivo” para el que se aplica con objeto de valorar la eficacia o la satisfacción que produce el material. El autor apunta que, según la naturaleza del estudio, cabe la posibilidad de combinar diferentes criterios, dando el ejemplo de un análisis conjunto “preactivo” y “retrospectivo” a la hora de seleccionar el material adecuado para un programa.

Así, aunque el análisis de materiales no ha sido por lo general un tema tan relevante en el ámbito académico, gracias al actual reconocimiento de su importancia en la docencia de ELE revistas como *Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera redELE* o *MarcoEle. Revista de Didáctica de ELE* dedican una sección a la publicación de reseñas de tipo descriptivo de manuales y otros recursos editoriales. Por ejemplo, en el número 30 (2018) de redELE podíamos encontrar un análisis del manual “¡Nos gusta! 2”⁶, continuación inmediata de “¡Nos gusta! 1”, uno de los libros de texto seleccionados para este mismo estudio.

En esta situación es muy importante, si no imprescindible, tomar en consideración las recomendaciones e instrumentos generados desde el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa y los organismos correspondientes de cada país. Así lo han hecho multitud de propuestas, fijando así los principios del análisis. Así, diversos autores defienden la importancia de que los materiales de enseñanza de ELE se adecúen

⁶ Disponible en: <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:5150c81a-d831-4cbc-b2c2-c7bda938c9b1/redele-2018-30-resena-mendez-gramatica.pdf>

a las directrices del MCER, pues, como afirma Fernández (2017), este documento será el que regule la homogeneidad en los resultados del aprendizaje y el éxito del hablante.

2.4 El MCER y el PCIC en el análisis de materiales

El Marco Común de la enseñanza de lenguas (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) son los dos documentos de mayor relevancia en la enseñanza actual del español como lengua extranjera. Asimismo, dentro del aumento de la oferta del mercado editorial encontramos que muchos materiales de enseñanza de ELE han sido concebidos incluyendo las directrices de estos textos, utilizándolos como marco de referencia para las bases de su diseño y producción.

El primer documento es obra del Consejo de Europa, organización que ha mostrado un gran interés por el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras desde su creación en 1949. Aproximadamente 20 años más tarde celebró el simposio sobre *La Enseñanza de Lenguas Modernas en la Educación de los Adultos*, gracias al cual se formaría un *Grupo de Expertos* que tendrían el objetivo de fijar un marco de referencia en el ámbito de la enseñanza de lenguas a adultos en Europa. Esta meta daría a luz al famoso texto “The Threshold Level” (van Ek, 1975) en inglés, tras el cual se publicarían sus respectivas versiones en otras lenguas del continente, llegando poco después a España “Un Nivel Umbral” (Stagter 1979). Pronto, este documento se convertiría en la obra de referencia del Consejo de Europa en la enseñanza de lenguas modernas, fijando una serie de criterios comunes. Tras su publicación, comenzaron a diseñarse programas, materiales y exámenes siguiendo sus pautas, culminando con la publicación en 2001 del *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR), cuyo título en español sería *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER en adelante), siendo traducida íntegramente por el Instituto Cervantes.

En comparación con *Un Nivel Umbral*, el MCER supone una obra más global, transparente y coherente entre los usuarios de las lenguas en Europa, mostrándose flexible a la hora de ser adaptada a contextos diferentes. Supone un documento descriptivo que evita la normatividad cuyo objetivo principal es plantear una base común para el desarrollo curricular, la elaboración de programas, exámenes y criterios de evaluación, de forma que puedan beneficiarse tanto los profesionales de la lengua y como los aprendientes. Para ello, el MCER fija una serie de niveles de competencia de los usuarios

de una lengua, describiendo los contenidos y objetivos de cada uno. Esta división por niveles es quizá el apartado más conocido del documento, siendo actualmente referencia para gran parte de los materiales didácticos actuales.

Asimismo, se plantea un importante cambio en la metodología con la inclusión en la enseñanza de dos conceptos novedosos: el *plurilingüismo* y el *enfoque centrado en la acción*. El primero se refiere a la presencia simultánea de dos o más lenguas en la competencia comunicativa de un individuo y a la interrelación que se establece entre ellas (diccionario de términos clave de ELE⁷), siendo necesario en una sociedad con multitud de lenguas y culturas como es la europea (Fernández 2017). El segundo término hace referencia a un enfoque metodológico que “considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto” (MCER, 9). Esta metodología destaca por hacer reflexionar al estudiante sobre el control de sus acciones en el proceso de aprendizaje, esto es, fomentando su autonomía como aprendiz de lenguas (“aprender a aprender”) y desarrollando estrategias de aprendizaje. Así, según este enfoque orientado a la acción, el aprendizaje se produce “a través del uso cuando los agentes sociales entran en acción para realizar tareas, lo cual requiere la activación estratégica de diferentes competencias” (Llorián, 2008:75), destacando el carácter multicompetente del alumno.

Como bien apunta (Llorián 2008), los objetivos generales del MCER se resumirían del siguiente modo:

- Promover y facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los diferentes países.
- Proporcionar bases comunes para el reconocimiento mutuo de certificaciones de idiomas.
- Ayudar a aprendientes, profesores, diseñadores de cursos, entidades examinadores y autoridades educativas a situar y a coordinar sus esfuerzos.

Respecto a la importancia que tienen los materiales didácticos en la enseñanza de lenguas, dado que este documento promueve una enseñanza centrada en las necesidades de comunicación de los alumnos, la producción de materiales y recursos pedagógicos deben tomar en cuenta y responder a estas necesidades. Entre las medidas generales del MCER, destacamos la siguiente:

⁷ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/plurilinguismo.htm

3. Fomentar la investigación y el desarrollo de programas que supongan la introducción, en todos los niveles educativos, de los métodos y materiales más apropiados que permitan a los distintos tipos de alumnos la adquisición de una competencia comunicativa adecuada a sus necesidades concretas (MCER, 2002:3).

Además, el MCER resalta el requerimiento de mantener una coherencia entre los siguientes componentes que forman parte de los sistemas educativos:

- La identificación de las necesidades.
- La determinación de los objetivos.
- La definición de los contenidos.
- La selección o creación del material.
- El establecimiento de programas de enseñanza y aprendizaje.
- Los métodos de enseñanza y aprendizaje empleados.
- La evaluación, los exámenes y las calificaciones (MCER, 2002:7).

Así, según las directrices de este documento, la producción y elección de materiales jugaría un papel importante junto a otros factores clave en el proceso de creación del diseño curricular, como pueden ser la formulación de objetivos o los métodos de enseñanza, debiendo mantener una relación equilibrada entre sí.

Entre las competencias que debe desarrollar el usuario de la lengua según el MCER está la capacidad de aprender (saber aprender). Dentro de esta, encontramos la subcategoría de destrezas de estudio, donde podemos leer los dos siguientes puntos respecto al papel de los materiales didácticos en la autonomía del aprendizaje:

- La capacidad de utilizar materiales disponibles para el aprendizaje independiente.
- La capacidad de organizar y utilizar materiales para el aprendizaje autodirigido.

El MCER detalla también algunas de las funciones de los agentes responsables y facilitadores del aprendizaje de las lenguas, y en el caso de los autores de manuales cabe destacar el siguiente párrafo:

Las aportaciones de estos profesionales influyen enormemente en el proceso de aprendizaje o de enseñanza, y deben estar basadas inevitablemente en fundamentos firmes (que rara vez se declaran explícitamente; a menudo no se examinan, y que incluso pueden ser inconscientes) respecto a la naturaleza del proceso de aprendizaje (MCER, 2002:139).

Seguidamente, y en relación con los profesores, el MCER apunta que estos no siempre tienen la posibilidad de analizar, evaluar, elegir y poner en uso los materiales didácticos de los cursos. Por ello, y vinculándolo con la cita anterior, podemos concluir que, según estas indicaciones, el cometido de los editores y productores de manuales y otros recursos didácticos resulta crucial en el proceso de enseñanza y aprendizaje, teniendo una gran

responsabilidad por ofrecer un abanico de materiales (que respete las indicaciones del MCER).

Transcurridos cuatro años desde la publicación del MCER, el Instituto Cervantes publica la versión actualizada del *Plan curricular del Instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español* (2006) (en adelante PCIC), basándose tanto en el Plan Curricular existente desde 1994 como en el “Nivel Umbral” y el MCER. De este último considera sus niveles comunes de referencia, así como sus categorías descriptivas del uso de la lengua, sus escalas ilustrativas de descriptores, así como los conceptos de plurilingüismo y pluriculturalismo. Dividido en tres tomos, el PCIC desarrolla y fija los niveles de referencia para la lengua española siguiendo las directrices del MCER, convirtiéndose hasta la fecha en el único documento definitivo que considera los seis niveles de progresión en el aprendizaje de lenguas creados por el Consejo de Europa⁸.

Los diferentes contenidos del PCIC se organizan en función de cinco componentes: el gramatical, el pragmático-discursivo, el nocional, el cultural y el de aprendizaje. A su vez, cada componente se divide en uno o más inventarios en los que se enlistan los conocimientos necesarios acorde a cada nivel. Respecto al sujeto del aprendizaje, considera al alumno como el centro de los programas curriculares, utilizando tres perspectivas: en primer lugar, como agente social, se espera que lleve a cabo determinadas transacciones, además de participar en interacciones sociales y desenvolverse con textos orales y escritos. Seguidamente, el alumno como agente hablante intercultural debe ser consciente de la diversidad cultural, participar en situaciones interculturales tomando el papel de intermediario cultural. Para ello debe conocer los referentes culturales y las convenciones sociales de la lengua meta. Por último, la dimensión de aprendiente autónomo concibe al aprendiz como responsable de su proceso de aprendizaje, debiendo controlarlo y planificarlo debidamente, así como desarrollar estrategias de aprendizaje.

Fernández (2017) afirma que los contenidos del PCIC pueden ser un gran instrumento de ayuda para los autores y analistas de materiales, puesto que sus inventarios permiten examinar si los libros de texto incorporan o no sus recomendaciones. De este modo, en relación con nuestro estudio, nos basaremos en la sección de “Funciones” del

⁸https://www.cervantes.es/lengua_y_ensenanza/aprender_espanol/plan_curricular_instituto_cervantes.htm

inventario A1-A2⁹ para comprobar si los manuales objetivo incluyen dichas funciones: 1. Dar y pedir información; 2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos; 3. Expresar gustos, deseos y sentimientos; 4. Influir en el interlocutor; 5. Relacionarse socialmente; 6. Estructurar un discurso (Instituto Cervantes, 2006).

Asimismo, en la actualidad diversas propuestas de análisis de materiales basan el diseño de sus instrumentos acorde a los criterios de alguno de estos documentos. Por ejemplo, en el estudio de Blanco Canales (2010) la autora toma en consideración tanto las recomendaciones del MCER como del PCIC en relación a las diversas dimensiones y competencias a desarrollar que forman parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Así, su herramienta de análisis responde a tres puntos principales: en primer lugar la “presencia, tratamiento y función de las tareas”, en segundo lugar el “carácter dinámico y reflexivo del aprendizaje” y por último el “desarrollo de estrategias de aprendizaje y fomento de la autonomía” (Blanco Canales 2010: 4).

De este modo, podemos afirmar que con la publicación de innovadores documentos que han supuesto un antes y un después en la enseñanza de ELE como son el MCER y el PCIC, el mercado editorial ha tenido muy en cuenta sus directrices a la hora de publicar nuevos materiales didácticos. Esto se debe a la importancia que dan las editoriales e instituciones a tomar en consideración los nuevos avances en la metodología y didáctica de enseñanza de lenguas, adaptando la oferta a las nuevas necesidades que surgen en la actualidad. En conclusión, las novedosas ideas que plantean el MCER y el PCIC han cambiado sustancialmente el concepto del aprendizaje de ELE, habiendo programas, exámenes y materiales que siguen sus recomendaciones para determinar los contenidos, objetivos y la metodología de enseñanza. En el análisis de materiales didácticos sus esquemas e inventarios nos servirán para delimitar las pautas a seguir a la hora de examinar los libros de texto actuales.

⁹ Este inventario puede consultarse en el siguiente enlace:
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm

3. CONTEXTUALIZACIÓN: LA ENSEÑANZA DE ELE EN JAPÓN

3.1 Introducción

En las últimas décadas la imagen de la lengua española se ha ido intensificando gracias a la mejora de las relaciones comerciales y diplomáticas con países hispanohablantes, el aumento de emigrantes latinos y la propagación de referentes culturales del mundo hispano (Rey 2003, Sunden 2010). De este modo, cada vez hay más publicaciones sobre la enseñanza de español en el campo de la investigación en Japón (Sunden 2010), ya sea por las diferentes asociaciones de hispanistas y profesores como de las propias revistas universitarias. Asimismo, el número de estudiantes de español ha aumentado considerablemente en las últimas décadas, lo cual supone un desarrollo consecuente en la oferta de materiales (Sunden 2010).

Respecto al número de estudiantes de ELE, si bien el Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología no actualiza la información desde el año 2000, afirma que había para ese año 61.151 alumnos (Ugarte 2012). Álvarez (2012) aumenta la cifra hablando de un total de cien mil estudiantes japoneses en todo el país. Actualmente hay una población total de 125.930.000 personas en Japón¹⁰, por lo que estos números no parecerían demasiado relevantes. Con todo, para el año 2000 el español en Japón era la tercera lengua con mayor número de departamentos en universidades, así como el cuarto idioma respecto al número de docentes y ocupando el sexto lugar como la lengua más estudiada (Rey 2000, citado en Aristimuño 2010:708). En general, la enseñanza de ELE en las universidades japonesas suele darse en dos contextos diferentes: como especialidad o bien como asignatura optativa que forma parte de una carrera diferente (del Campo 2004, Rubio 2011, Sanz et al 2015). En ambos casos se sigue un sistema de créditos que permite a los estudiantes elegir entre una gran variedad de asignaturas (Rey 2003, López 2016).

En el anexo II se incluye una versión más extendida sobre la evolución histórica de la enseñanza del español en Japón así como su situación actual en la universidad japonesa.

¹⁰ A fecha de 1 de agosto de 2020. Consultado en Statistical Handbook of Japan <http://www.stat.go.jp/>

3.2 El sistema educativo japonés

En primer lugar, resulta imprescindible describir las características del sistema educativo japonés para poder comprender los próximos apartados. En Japón, la educación obligatoria comienza con el estudio de la educación primaria (初等教育, *shotôkyôiku*) a partir de los 6 años hasta los 12 y después la educación secundaria (中等教育, *chûtôkyôiku*). Esta última se divide en la “escuela media” (中学校, *chûgakkô*), aproximadamente de los 13 a 15 años, y en la “escuela superior” (高等学校, *kôtôgakkô*), en la que estudian de los 16 a los 18 años. Si bien la educación obligatoria es muy similar a la española, esta segunda etapa de la educación secundaria no es de carácter obligatorio (Sanz 2015).

Durante la educación primaria y secundaria se espera del alumno japonés que adopte una actitud pasiva/receptiva, escuchando en silencio y obedeciendo al profesor, quien es percibido como el centro de la clase (Yoneyama 2001: 63-64, citado en Sanz 2015). Esta actitud es un reflejo de la concepción social existente en el país que tiende a suprimir la individualidad y espontaneidad frente a la cohesión con el grupo al que pertenece (Rubio 2011). Cabe añadir la importancia de la jerarquía vertical existente en la sociedad japonesa, estableciéndose unas fuertes relaciones de respeto a personas de edad superior en un mismo grupo social que se reflejan en el propio uso del lenguaje (Álvarez 2012). Otra característica de la educación japonesa es el frecuente empleo de la memorización y repetición como método de estudio, siendo el error concebido negativamente por lo general. Por tanto, el estudiante japonés universitario ha recibido una instrucción formal con una gran exigencia y competencia, siendo necesario una fuerte disciplina para superar estos años de estudio intensivo. Sin embargo, durante este periodo no se le habrá exigido unas dotes de creatividad y participación que más tarde le serán requeridos en las clases de conversación de español.

Tras doce años de enseñanza en los que el alumno japonés ha estado sometido a un “fuerte adiestramiento” (Rey 2000:104, citado en Rubio 2011), se enfrenta a un “infierno de exámenes”¹¹ (Rey 2003) con el objetivo de entrar al mejor centro universitario. Esto se debe a que el prestigio del que goce la universidad a la que acceda el estudiante será un factor decisivo a la hora de conseguir un mejor o peor puesto laboral, en muchas ocasiones más que los propios logros académicos (Rey 2003, Álvarez 2012,

¹¹ 受験地獄 (*jukenjigoku*), en japonés.

Sanz 2013, Sanz 2015). Es por ello por lo que los exámenes de ingreso a la universidad son tan relevantes en la vida académica de todos los estudiantes japoneses, siendo preparados para ello prácticamente desde que inician la educación obligatoria.

Una vez terminada una vida de estudiante marcada por el estrés y los exámenes, la época universitaria se concibe para la mayoría como un periodo de relajación (Rey 2003, Rubio 2011, Sanz 2015). En comparación con la enseñanza obligatoria, en muchas ocasiones es este el momento en que el estudiante japonés tiene la primera oportunidad de estudiar y aprender por gusto, pudiendo escoger tanto la propia carrera como algunas asignaturas para reunir los créditos necesarios. No obstante, muchos alumnos centran más su atención en los clubs y trabajos a tiempo parcial que en el propio estudio en sí (Rey 2003, Álvarez 2012, Sanz 2015). Asimismo, en el tercer o cuarto año de estudio la gran mayoría de los estudiantes comienza a buscar trabajo¹² de forma que al terminar sus estudios tengan un puesto asegurado en una empresa. Por este motivo, durante este periodo muchos japoneses suelen faltar a algunas clases despreocupándose de sus propios estudios, fenómeno que tienen en cuenta los profesores a la hora de evitar suspenderles por ello, en especial si es su último año universitario (Sanz 2015). El problema que deriva esta práctica es que las horas dedicadas a asistir a las reuniones de las empresas rara vez son recuperadas, y, una vez asegurado un puesto laboral, no son pocos los casos de estudiantes que pierden la motivación de continuar estudiando el español al no estar relacionado con su futuro trabajo (Sanz *et al* 2015). Todo ello dificulta más el mantenimiento de un estudio continuo y dedicado, encontrando aprendices interesados y motivados por aprender y otro tipo de alumnos que se despreocupan de sus labores como estudiantes dado que el propio sistema se lo permite.

Es necesario señalar que a nivel universitario no existen orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación ni de otro tipo de organismo público o estatal (Trujillo 2016). Esto supone que cada departamento goza de total autonomía para establecer la programación de objetivos de los cursos, los contenidos, la metodología y demás aspectos curriculares (Álvarez 2012: 44). Según Del Campo (2004), en las universidades japonesas los profesores suelen disfrutar de una notable libertad en el proceso de enseñanza, teniendo libertad para diseñar su programa y sistema de evaluación. No obstante, en algunos centros ciertos elementos como la elección del libro de texto vienen impuestos según la administración del departamento de lenguas, anteponiendo por

¹² Esta actividad de búsqueda de trabajo se denomina 就職活動 (*shūshokukatsudô*).

lo general los manuales japoneses independientemente de la lengua materna del profesor (Sanz 2013, Millanes y Romero 2014).

Para muchas universidades, uno de los requisitos obligatorios de los futuros docentes es presentar en su currículum un número determinado de publicaciones en el campo académico, normalmente tres o cinco, lo cual genera casos de docentes que dan prioridad a sus logros académicos antes que como instructor para encontrar trabajo (del Campo 2004). Según Okada (2013), la mayor parte de los docentes de ELE en todo Japón son investigadores de alguna área en concreto, o al revés, casi todos los investigadores de alguna área sobre el mundo hispano son profesores de español. Esto supone que investigadores sobre la sociedad y cultura de España o Latinoamérica deben encargarse en muchas ocasiones de impartir asignaturas sobre lingüística básica, áreas del conocimiento que puede resultarles ajenas e indiferentes.

La principal problemática que tiene que afrontar la universidad es el descenso del número de estudiantes de 18 años. Si bien durante este estudio se ha recalcado el aumento del número de alumnos de ELE en las últimas décadas, el problema demográfico que sufre el Japón actual supone que cada vez hay más ancianos y menos jóvenes en la sociedad contemporánea. Asimismo, ninguna de las universidades japonesas figura entre las 50 mejores del mundo, según un estudio de 2004 en el que las mejores son las americanas (Cortazzi 2004, citado en Rey 2004).

La metodología de enseñanza de lenguas, concretamente respecto al inglés, tanto en el periodo de educación anterior a la universidad como en el universitario se caracteriza por centrarse en la gramática, abundando los métodos tradicionales de gramática-traducción (Rubio 2011, Rey 2003, Álvarez 2012, Sanz 2015). Los estudiantes son preparados de este modo para superar los exámenes a menudo mediante pruebas exclusivamente escritas, tal y como deberán realizar en el examen de ingreso al mundo universitario. En Japón, así como en otros países de su entorno (Álvarez 2012), el aprendizaje de lenguas extranjeras basado en la gramática y la traducción tiene una larga tradición que se remonta a la enseñanza del chino, en la que el estudio centrado en la lectura y escritura se imponía respecto a otras habilidades, característica que se repite en la actualidad (Aristimuño 2010). La enseñanza del español sigue este enfoque metodológico, en especial en las asignaturas impartidas por profesores japoneses (Rey 2003). Diversos autores han criticado este método puesto que apenas presta atención a la producción, además de que la traducción inmediata a la L1 impide la comprensión en la L2, y que el orden con el que se tratan los temas lingüísticos es el mismo con el que

aparecen en el texto a traducir (Sanz *et al*, 2015). Aún con todo, muchos profesores continúan creyendo que es efectivo a enseñar lenguas extranjeras a los japoneses (según la encuesta de Romero y Millanes 2014), siendo abundantemente usado hoy en día.

3.3 Características del alumno japonés

A la hora de considerar el perfil del estudiante universitario japonés es muy importante evitar caer en estereotipos de carácter cultural o social. Para Rubio (2011) dicho perfil debe construirse a partir de las propias manifestaciones de los alumnos, buscando características comunes a todos dentro de la heterogeneidad. En relación con esto, en el año 2012 se realizó una importante encuesta en 40 universidades de Japón con el nombre de “Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español”, a la cual respondió un total de 3.662 estudiantes¹³. Este cuestionario fue elaborado por el Grupo de Investigación de didáctica del español (GIDE), un círculo de profesores de español del área de Tokio cuyo objetivo es investigar para lograr una mayor calidad educativa¹⁴. El objetivo de la encuesta era profundizar sobre sus motivaciones, intereses y expectativas para estudiar español, además de recabar información sobre sus características cognitivas, estrategias y otros datos sobre su contexto de aprendizaje¹⁵.

Los resultados de este cuestionario son relevantes para nuestro trabajo por diversos motivos. En primer lugar, se trata del análisis de necesidades de los estudiantes japoneses más exhaustivo y reciente. Además, a pesar de la posible heterogeneidad que pueda haber dentro de semejante número de estudiantes, este análisis consideraba un mismo contexto de aprendizaje para todos los encuestados, es decir, la universidad japonesa. Así, aspectos como la edad (entre 18 y 22 años), creencias socioculturales, la influencia de la lengua materna y de sus conocimientos de lengua inglesa en los casos de transferencia serán muy similares si no iguales en la mayoría de casos. Asimismo, la gran parte de los estudiantes universitarios carece de conocimientos previos de lengua española, tanto en contextos reglados como no reglados (Rubio, 2011). En este estudio,

¹³ De estos 3.662 estudiantes, 3.049 no eran alumnos de especialidad, 466 sí lo eran y 147 pertenecían a otras titulaciones. Asimismo, 2.418 pertenecían a su primer año de estudios universitarios, 1.199 correspondían al segundo y 17 al tercero. 28 de los encuestados no respondieron a esta cuestión.

¹⁴ Más información en su página web oficial: <http://gide.curhost.com/index.html>

¹⁵ Pueden consultarse los resultados en el siguiente enlace: <http://gide.curhost.com/archivos/201401analisisYresultados.pdf>

1.714 de los estudiantes eran mujeres, mientras que los varones componían 1.539 y 409 no respondieron al respecto. Esta diferencia de ratio entre los sexos se debe a la actual inclinación de las mujeres japonesas por elegir carreras de letras, habiendo así una notable mayoría de estudiantes femeninas en las clases de ELE (Rey 2003).

En la encuesta de GIDE, la mayoría de los estudiantes declaró que su motivación para estudiar español era “Para comunicarme con la gente cuando vaya a países de habla española”, mientras que la tercera opción más votada fue “Para comunicarme con los hispanohablantes que viven en Japón”. Estos resultados parecen indicar que para muchos japoneses la principal motivación por estudiar español es su interés por comunicarse e interactuar con personas de otros países. Asimismo, frente a la pregunta “¿Por qué estudias español?”, la opción con más respuestas fue “Porque el español es una de las lenguas más habladas en el mundo”. Interesantemente, este dato coincide con otros cuestionarios realizados en un contexto universitario (Rubio 2011,, Quintero 2003, citado en Del Campo 2004). La segunda opción más votada era “Porque me gusta la cultura del mundo hispano”, que, de nuevo, tiene un puesto similar a las conclusiones de otras investigaciones (Rubio 2011, Trujillo 2013).

En cuanto al interés por la cultura, cabe señalar que dentro de los estudiantes que eligieran esta opción, un 73% de los varones lo hacían por su interés por el deporte. Este dato resulta preocupante para Sanz (2013), reflejo de la motivación temporal para muchos estudiantes por estudiar un idioma extranjero basándose en sus pasatiempos y por ser un signo más de una sociedad que no presta atención a la responsabilidad de las decisiones. Se podría afirmar así que la motivación de estos estudiantes es más integradora que instrumental (Rubio 2011). Independientemente de esto, es innegable que los estudiantes japoneses muestran por lo general una actitud positiva hacia la lengua y cultura meta.

Dadas sus expectativas de aprendizaje, si bien el método comunicativo podría parecer el más apto para los aprendices japoneses, muchos profesores que han utilizado este enfoque afirman que no es efectivo debido a la educación que se les ha impuesto basada en la memorización y falta de participación activa, resultando muchas actividades demasiado complicadas de aplicar en el aula al requerir un cierto grado de imaginación y creatividad (Aristimuño 2010). Con esta información, resulta evidente que gran parte del alumnado japonés de ELE tiene unas fuertes expectativas por utilizar la lengua española para comunicarse, siendo necesario adaptar los enfoques metodológicos y materiales para ello.

Diversos profesores universitarios apuntan las siguientes características de los alumnos japoneses: “(son) reticentes a participar por iniciativa propia; suelen limitarse a escuchar en actitud tranquila; no hacen muchas preguntas al profesor, aunque a veces no entiendan; sólo participan cuando el profesor les asigna un turno; ofrecen cierta resistencia a las actividades de práctica oral; suelen tener altos niveles de gramática, comprensión lectora y expresión escrita pero bajos niveles en la comprensión auditiva y la expresión oral, además suelen necesitar mucho tiempo antes de contestar a una pregunta formulada por el profesor” (Rubio 2011). Existen varios autores que apuntan que, a la hora de comprender los motivos que pudieran explicar estos rasgos, es necesario considerar las diferencias socioculturales entre los hispanohablantes y japoneses.

Respecto a las características socioculturales, el ritmo de la conversación es más lento que el español, dándose la tendencia a no interrumpir y esperar a que el *interlocutor* termine de hablar, abundando los silencios y una falta de contacto visual y físico (Rubio 2011, Aristimuño 2010). En relación a esto último, hay que señalar que en la cultura japonesa el silencio no tiene una connotación negativa como se percibe en occidente, además que el propio sistema educativo no les exige una participación activa (Sanz 2015). Rubio (2011) considera que es posible que estas diferencias socioculturales para con el profesor hispanohablante puedan provocar que algunos estudiantes se sientan inseguros al no estar acostumbrados a un contacto visual directo, si bien este es un elemento de comunicación más en el aula de ELE.

Otro motivo que pudiera explicar esta falta de intervención durante las clases es el miedo al error, tal y como mencionamos anteriormente. Según diversos autores, otra de las características del estudiante japonés es la búsqueda de la perfección, lo cual puede hacer que muchos estudiantes se cohiban a participar con tal de evitar cometer errores¹⁶ (Rubio 2011, Rey 2003, Sanz 2015). En el estudio de Trujillo (2016), si bien la mayoría de los japoneses encuestados concebía el error como algo positivo, un 43% percibía negativamente los errores repetidos y fosilizados, llegando a considerar comprensible que un profesor llegara a enfadarse por ello. Asimismo, en otro estudio similar se les preguntaba también sobre si sentían indefensión por miedo al error cuando usaban una lengua extranjera, declarando un 75,25 % que sí mientras solo el 24,75% afirmaba no

¹⁶ Existe un proverbio en japonés que dice así: 出る杭は打たれる (*derukuihautareru*), literalmente “el clavo que sobresale recibirá un martillazo”, haciendo referencia a la mala imagen que recibe aquel que destaca por encima del resto dentro de un grupo. Para Sanz (2015), este dicho podría explicar la reticencia de los alumnos de participar en clase y contestar a las preguntas del profesor.

sentirse afectado (Martínez 2001:249). Para Martínez (2003), esta inclinación perfeccionista puede hacer que este tipo de alumno necesite un tiempo superior al de otro perfil de estudiantes para elaborar sus respuestas. Por todas estas razones, muchos aprendientes japoneses evitarán destacar por encima del grupo, produciendo en determinadas situaciones un filtro afectivo que podría llegar a obstaculizar la adquisición del lenguaje meta (Martínez 2003:611).

Martínez (2001: 246-247) defiende la hipótesis según la cual los alumnos japoneses son claramente conscientes de que poseen un estatus social concreto en el aula, dando una gran importancia a las diferencias entre su relación con el profesor. De esta manera, este será percibido como una figura de autoridad que deberán respetar, actitud que, citando a Nozaki (Nozaki, 1993: 28), Martínez asocia a la necesidad de obedecer al docente o esperar a ser preguntado para participar. En un estudio posterior, la autora señalaría que en el sistema japonés ser un buen estudiante implica ser tranquilo, pasivo y obediente y superar con éxito las pruebas escritas (Martínez, 2003:611). Otra característica a considerar en el perfil del estudiante japonés es la importancia que dan a su conciencia igualitaria, de forma que se preocupen por que todos sus compañeros tengan las mismas oportunidades para hablar en la lengua meta (Sauras 2013: 3).

Un ejemplo de adaptación del currículo a las características especiales de los japoneses fue la prolongación del curso de nivel A1 en el Instituto Cervantes de Tokio, pasando de las 60-90 horas que suele durar en la mayoría de centros a las 120 horas, casi el doble de la duración. Entre los motivos que explicarían esta decisión está el aumento del uso de tareas cortas y cuyas pautas han sido debidamente explicadas, lo cual implica una prolongación de la carga horaria del curso. Otra razón a considerar es el aumento en la motivación de los alumnos que se produce cuando realizan satisfactoriamente ejercicios semejantes a los que se incluyen en los exámenes del DELE. Esto es debido a la importancia de la “cultura de certificación” existente en Japón (Sauras 2013). De este modo, la programación del Instituto Cervantes de Tokio se ha preocupado más por adaptarse a las necesidades de sus alumnos que por vincularse con el enfoque orientado a la acción.

Volviendo a los resultados del cuestionario de GIDE, para comprender sus preferencias a la hora de estudiar, la respuesta más votada fue “Me gusta aprender escuchando”, seguida muy cerca de “Cuando cometo un error lo analizo”, “Aprendo leyendo y viendo imágenes” y “Me gusta conocer las reglas gramaticales”. Respectivamente, estas opciones harían referencia a un estilo cognitivo auditivo, a un uso

del hemisferio izquierdo por parte de alumnos teóricos y reflexivos y un estilo visual para aprender (Lago *et al* 2011). Según el estudio de Rubio (2011), se llegó también a la conclusión de la existencia de una preferencia por el estilo auditivo y visual en cuanto al modo sensorial, obteniendo resultados bajos para el kinestésico. Sin embargo, Trujillo (2013) aplicó también un análisis de necesidades a un grupo de alumnos japoneses que estudiaron en el centro de Alcalíngua y concluyó que las formas de aprendizaje que más les gustaba usar se correspondía con un estilo de aprendizaje global. Así, las tres maneras de aprender que preferían eran, según el orden de votación, *conversando, con fotos, vídeos y películas, con actividades relacionadas con las experiencias de los estudiantes, con acontecimientos y datos sobre la actualidad y escuchando y usando los CDs del libro, canciones, grabaciones de audio, etc* (Trujillo 2013:76). En general, Martínez (2003) afirma que existe una tendencia hacia un estilo reflexivo teórico, y cita a Honey y Mumford (1986) en cuanto a que “se trata de estudiantes a los que les gusta tener tiempo para analizar, abstraer, estructurar y sintetizar la gramática de L2 y así desentrañar, en dichos procesos, la lógica en ella inserta”.

No obstante, Martínez (2003) afirma que los estilos de aprendizaje están determinados culturalmente en los estudiantes japoneses. Por ello, optan por trabajar en grupos donde se pueda llegar a un consenso; tienen un sentido claro de las diferencias entre su posición y la del profesor, y debido a eso esperan a ser preguntados para participar; se esfuerzan notablemente en el aprendizaje llegando a ser muy perfeccionistas, razón por la cual generan un miedo a cometer errores; y se ajustan a un discurso firmemente formalizado, lo cual dificulta su capacidad para expresar ideas y actuar con espontaneidad (Martínez 2003:617).

Asimismo, la autora declara que su modo de aprendizaje se encuentra influido también por experiencias anteriores de aprendizaje, como puede ser la fuerte educación que reciben para superar los duros exámenes de ingreso a la universidad. Esto condicionaría un estilo de aprendizaje de lenguas extranjeras limitado por el método de gramática-traducción, el cual favorece el desarrollo de las destrezas escritas en detrimento del resto de competencias. Esta influencia de la cultura educativa de Japón se puede observar en los resultados del cuestionario de GIDE, donde, frente a la pregunta “¿Cómo aprendes gramática?”, casi un 80% de los encuestados afirmó que primero aprendían las reglas y luego las aplicaban, preferencia enraizada en el aprendizaje de lenguas extranjeras en Japón (Lago *et al* 2013).

En relación a las dinámicas de trabajo, la opción menos votada en el cuestionario de GIDE fue “Solo”, mientras que “Toda la clase con el profesor” recibió la mayoría de votos. La encuesta de Trujillo (2013) reveló respuestas diferentes, concluyendo que muchos alumnos preferían trabajar de manera colectiva que individual, reflejo de los métodos de estudio que han seguido para aprender inglés y otras lenguas extranjeras. Así, la opción “solo o con el profesor” fue más votada, seguida de “en pequeños grupos” y siendo “en parejas” la dinámica peor valorada. Sin embargo, los resultados del cuestionario de GIDE señalan que prefieren trabajar todos juntos o bien en parejas antes que de forma individual, siendo así necesarios nuevos estudios que actualicen esta información.

En una encuesta realizada por diferentes profesores de ELE en Japón en la que se les preguntaba cuál era la metodología más adecuada para el alumnado japonés, el método de gramática-traducción fue la opción más votada con un 29%, seguido del enfoque comunicativo con un 25% (Romero y Millanes, 2014). Estos resultados demuestran la discrepancia de opiniones existente entre los docentes, de forma que no existe ningún consenso sobre cuál de los dos enfoques resulta más eficaz en el aula japonesa. Aún con ello, en la misma encuesta un 59% de los profesores consideraba que los métodos de enseñanza actuales cubrían las dificultades específicas de los estudiantes japoneses.

Actualmente se están implementando clases orientadas a la comunicación en la enseñanza de idiomas extranjeros, pero la mayoría de los libros de texto utilizados en las universidades siguen presuponiendo que necesitan desarrollar conocimientos gramaticales (Sunden 2010). Resulta necesario apuntar que los resultados del análisis de necesidades de GIDE revelaron que la mayoría de los alumnos japoneses estudian español con el objetivo de comunicarse con hispanohablantes, mostrando un gran interés por el aprendizaje de las destrezas orales antes que la gramática (Lago *et al* 2011). Otro estudio similar es el de Trujillo (2013), en el cual un 60% de los encuestados señaló que en el futuro querían potenciar el español oral, la conversación y el español para los negocios. Asimismo, Del Campo (2004) cita un estudio realizado por Montero (2002) en el que confirmaba que a los estudiantes no les gustaba estudiar la gramática, concibiéndola como un elemento demasiado complicado debiendo memorizar una gran cantidad de reglas, llegando incluso a perder la motivación. Por otro lado, estos mismos estudiantes declaraban que querían tener más clases de conversación, considerándolas necesarias para poder comunicarse en la lengua meta (Del Campo 2004: 40).

Sin embargo, diversos autores apuntan que utilizar libros de texto que siguen las directrices del MCER en Japón supone una inversión de tiempo innecesariamente alta (Sunden 2010). Para esta autora, parece que una buena manera de aprender de manera efectiva es primero explicar la gramática en japonés y luego usarla para practicar la conversación. También es necesario tener en cuenta el entorno circundante. Resulta importante recordar que cuando se aprende en Japón, la mayoría de los estudiantes tienen acceso al idioma solo en el aula, mientras que al aprender un idioma en el extranjero, el entorno está rodeado por el idioma de aprendizaje. Es por ello por lo que los libros de texto deben considerar esta diferencia de contextos de aprendizaje, de forma que la adopción de materiales didácticos que siguen rigurosamente las guías del MCER resultan inviables en Japón si no se adaptan debidamente, pudiendo desmotivarlos al no ser capaces de alcanzar las metas establecidas (Sunden 2010). No obstante, no podemos olvidar que el Instituto Cervantes de Tokio lleva a cabo sus clases siguiendo el enfoque del MCER.

Este centro comenzó sus cursos en 2007 recibiendo principalmente a alumnos adultos cuyas razones para estudiar español en el centro eran el ocio y el prestigio de la institución. Como ya hemos mencionado, la metodología de enseñanza del Instituto Cervantes, el enfoque orientado a la acción, está basada en las directrices del MCER, según la cual el profesor concibe al aprendiz como un agente social. Asimismo, el centro de la enseñanza pasa del docente al estudiante, siendo el primero un facilitador del aprendizaje de forma que se preste una mayor atención a las necesidades del aprendiente. Sin embargo, para muchos de estos primeros estudiantes esta metodología supone todo un choque en la cultura educativa. Sauras (2013) se pregunta si el enfoque orientado a la acción es verdaderamente útil para los alumnos japoneses de nivel básico, así como qué tipo de cambios son necesarios para aumentar la efectividad del aprendizaje sin que los principios de este método se vean afectados. Declara que, de forma inevitable, el modo en el que ciertos elementos que son trabajados en el enfoque del MCER son resentidos a la hora de adaptarlos al estilo de aprendizaje japonés. Algunos de estos, señala Sauras, son la fluidez del profesor durante las sesiones, así como la relación profesor-alumno.

Respecto al primero, el autor afirma que en los niveles iniciales es muy importante definir previamente y con claridad cuál es el papel que debe realizar el alumno en cada actividad (Sauras 2013: 2), pues en caso contrario este se sentirá desorientado y podrá solicitar ayuda a sus compañeros utilizando la lengua materna: “dicha inseguridad se extiende a menudo a la propia conversación”. Así, para este autor es relativamente común

que muchos estudiantes de nivel inicial, con el objetivo de asegurar la transmisión del mensaje, se dediquen a traducir al japonés para sus compañeros todo lo que hayan dicho en la lengua meta.

En cuanto al segundo elemento, es necesario apuntar que en el sistema educativo japonés, donde la jerarquía social juega un papel muy importante, la figura del profesor es radicalmente opuesta a como lo concibe el enfoque orientado a la acción, siendo el centro de la clase (Sanz 2015). De este modo, actividades que habían sido programadas para fomentar el desarrollo de las habilidades comunicativas terminan siendo realizadas por muchos estudiantes con el objetivo de mostrar el conocimiento y uso de diferentes estructuras lingüísticas (Sauras 2013:3). Además, el miedo al error y la inseguridad de usar oralmente la lengua meta típicamente asociados a los rasgos del estudiante japonés conllevan que este optará por el silencio en caso de que el profesor le haga una pregunta de cuya respuesta no esté totalmente seguro, limitando así la elección de temas a tratar en el aula. Así pues, en este contexto educativo el hecho de pedir la opinión personal de un estudiante en una clase puede llegar a ser vista como un acto de vagancia profesional por parte del docente en lugar de un intento por facilitar al alumno la oportunidad de participar y utilizar la lengua meta para comunicarse (Sauras, 2013:2).

Para asegurar la efectividad de las clases del centro, el equipo docente del Instituto Cervantes de Tokio llevó a cabo dos decisiones: por un lado la reducción de las correcciones de los errores en las producciones orales y por otro el fomento de tareas cuyos objetivos sean muy concretos y limitados de forma que todos los estudiantes puedan trabajar sin problemas. En palabras de Sauras (2013), estas dos acciones aumentan tanto la motivación como la sensación de éxito del alumno japonés.

Con todo, utilizar nuevos métodos de enseñanza es un cambio necesario para muchos autores y docentes (Aristimuño 2010, Sunden 2010). El problema es llegar a un consenso sobre qué cambio en concreto hay que realizar y de qué modo hay que aplicarlo. Sunden (2010) señala la urgencia por crear un “marco de referencia común en Japón”. Ello posibilitaría un desarrollo de material didáctico y una formación de profesores acorde con las necesidades del alumno japonés, aplicándolo en instituciones de educación pública, instituciones de educación de idiomas y cursos de idiomas de organizaciones internacionales de intercambio. Diversos autores señalan la necesidad de utilizar una metodología adaptada a las características específicas del alumnado japonés y que tenga en cuenta su contexto así como sus propias facultades como aprendientes, en lugar de importar los enfoques aplicados en Europa sin una adaptación previa (Cobo 1997, Sunden

2010). Esto se debe a que los estilos y contextos de aprendizaje difieren significativamente entre Oriente y Occidente, más concretamente entre España y Japón.

Sanz (2015) aboga por cambiar el papel del estudiante de forma que este sea más activo y participativo, desviando el foco del profesor a este. Según Savignon, el método comunicativo concibe al aprendiente como el centro del aprendizaje, debiendo programar los objetivos acorde a sus necesidades comunicativas (Savignon 2002:4, citado en Sanz 2015). Además, dado que un objetivo claro puede motivar a los estudiantes, Sunden (2010) considera necesario establecer estándares para los estudiantes japoneses de ELE, como el MCER. Para ello, son necesarias investigaciones sobre las necesidades de los estudiantes, averiguando así cuáles son sus objetivos de aprendizaje.

Otro cambio propuesto es una mayor utilización de textos reales en el aula, lo cual, si bien supone todo un desafío para los estudiantes de niveles iniciales, este tipo de recursos aporta un valor significativo para que adquieran una mayor naturalidad en el uso del lenguaje meta (Sanz 2015). Asimismo, la autora apoya una corrección suave a la hora de tratar el error en clase para aumentar la confianza en los estudiantes, pudiendo disminuir así el miedo a equivocarse. López (2016) afirma que además de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje, hace falta crear un contexto de estudio libre de presión alguna, facilitando la reflexión personal sobre sus dificultades y logros, consiguiendo así que tomen consciencia sobre su propio proceso de aprendizaje.

3.5 Manuales de ELE en Japón

Como ya hemos señalado, la enseñanza de ELE y lenguas extranjeras en general en Japón se ha centrado en el aprendizaje de contenidos gramaticales (Sunden 2010, Sanz 2013, Romero y Millanes 2014) y en la comprensión lectora (Sunden 2010). Actualmente, se están implementando en la educación de cada idioma extranjero clases orientadas a la comunicación, pero la mayoría de los libros de texto utilizados en las universidades continúan presuponiendo que los alumnos necesitan desarrollar conocimientos gramaticales priorizando otro tipo de objetivos. Así, aunque el aprendizaje de la gramática sigue siendo el centro de muchos libros de texto actuales, hay una tendencia a facilitar las explicaciones y a aumentar el número de actividades. Asimismo, el contenido de la conversación se ha vuelto más práctico que antes, introduciendo elementos culturales y usando fotografías e imágenes más atractivas (Sunden 2010:62-63). Aún con todo, la mayoría de profesores de universidades japonesas que se encarga de impartir clases con

un componente comunicativo utiliza claramente manuales publicados en el extranjero (Sunden 2010: 63).

Sanz (2013) afirma que la gran mayoría de los manuales japoneses están enfocados a aprendices de español como L2, con enfoques muy tradicionales y niveles básicos. Romero y Millanes (2014) señalan que las características estructurales de estos libros de texto suelen repetirse en la mayoría de estos: tienen un tamaño B5 y contienen de 55 a 90 páginas, usando la variedad castellana a lo largo de todo el contenido. Las lecciones empiezan normalmente con un diálogo y seguidamente se presenta la teoría gramatical y actividades de vacío de información o de respuesta cerrada, teniendo así ciertos “toques audiolinguales” (Sanz 2013). Respecto al apartado de gramática, si bien las diferentes estructuras aparecen en un orden creciente de complejidad, Romero y Millanes afirman que esto provoca que algunos textos se muestren artificiales al evitar introducir contenidos que puedan resultar demasiado difíciles. Dan el ejemplo del uso de la estructura “Mi nombre es” en lugar del verbo reflexivo “llamarse”. Aunque no hemos observado este fenómeno en concreto en los manuales analizados, coincidimos con estos autores en cuanto a esta pérdida de la naturalidad en los diálogos y textos de los materiales japoneses.

En la encuesta recogida por Romero y Millanes (2014), diez profesores comentaron las siguientes características de los manuales japoneses: hacen mucho énfasis en la gramática sin demasiadas explicaciones; repiten los patrones tradicionales de enseñanza de lenguas basados en la memorización gramatical, el desarrollo de conocimientos teóricos y la traducción al japonés; tienden a presentar el vocabulario en forma de listas de palabras descontextualizadas y con apoyo visual escaso o con una calidad mejorable; tanto las explicaciones como los enunciados aparecen escritos en lengua japonesa; presentan errores en cuanto al componente pragmático y sociocultural; presentan una imagen estereotipada de España. En cuanto a las principales aportaciones, su propia estructura refleja el calendario japonés universitario, de forma que las quince semanas de clase pueden ser abarcadas en aproximadamente otras quince lecciones. Además de estar bien adaptados al calendario universitario, se resaltó que el orden y la linealidad que caracterizan a la estructura de las lecciones proporcionan una sensación de progresión al estudiante.

Es notablemente común que en los libros de texto japoneses los ejercicios de práctica de la teoría gramatical se limiten a unos pocos ejercicios de rellenar huecos (Okada 2013:26). Sanz *et al* (2015) explican que los estudiantes completan estas

actividades de corte estructural una vez el profesor realiza las explicaciones teóricas, consultando el diccionario electrónico en el proceso. Asimismo, suelen incluirse también ejercicios de traducción, produciendo un sistema de enseñanza lento e ineficaz para los autores, que, sin embargo, parece producir una sensación de progreso en el estudiante. Al no dejar espacio para la reflexión sobre el uso de las estructuras gramaticales y la intención comunicativa que pueden llevar implícitas, la presentación y secuenciación de las actividades estructurales típicas de los manuales japoneses no son todo lo efectivas como pudieran ser. Es decir, parece interesar más un estudio superficial de los contenidos que profundizar en su uso práctico. A pesar de que se puede argumentar que dicha profundización puede ser excesivamente complicada en niveles iniciales, esta idea no quita que se estudien igualmente estas mismas estructuras. Para Moreno (2019), es más lógico enseñar a dotar de un significado personal a los contenidos teóricos para conseguir que los estudiantes realmente logren comprender el uso de las estructuras, para qué usarlas y por qué. Dado que los estudiantes japoneses están educados para contestar preguntas de respuesta cerrada, la autora propone que los docentes proporcionen estrategias para que desarrollen una comprensión global del contenido, fomentando así su autonomía como aprendientes y puedan aprender a aprender.

Respecto a la escasez de explicaciones gramaticales, Okada (2013) defiende la idea de que cuantos más comentarios en relación a estos contenidos se realicen en una clase de ELE, en la que ya de por sí el tiempo es limitado, el flujo de la clase queda negativamente resentido. Por este motivo, no son pocos los profesores japoneses que prefieren evitar aquellos manuales en los que dichas explicaciones sean excesivamente largas. De este modo, existen manuales en los que estas llegan a ser casi eliminadas por completo, en cuyo caso se presentan enlaces a internet a los que pueden acceder los alumnos en cualquier momento para consultar las reglas. Otro problema relacionado que apunta el autor es la existencia de estudiantes que dejan de atender al profesor al estar más centrados en la teoría escrita en el libro. Por ello, existe esta tendencia a reducir la cantidad de teoría gramatical en muchos materiales japoneses. No obstante, este autor admite que esta característica puede resultar una desventaja para aquellos estudiantes que deseen repasar o estudiar por su cuenta utilizando este tipo de materiales, siendo necesario adquirir recursos didácticos externos para cubrir esta carencia (Okada 2013: 27).

Okada (2013) remarca la considerable dificultad que acarrea intentar aprender una lengua tan diferente como es la española centrándose en desarrollar las capacidades comunicativas de los estudiantes japoneses considerando las distancias lingüísticas para

con su lengua materna y teniendo en cuenta la notable limitación horaria de un curso universitario (únicamente 90 horas al año). Este autor, para obtener información sobre la concepción de los estudiantes japoneses de los materiales japoneses con un componente comunicativo, realizó una encuesta en la Universidad de Hokkaido al alumnado que había terminado los dos semestres de clases obligatorias, preguntándoles cuáles eran sus impresiones sobre contenidos del libro y de qué modo consideraban que habían aprendido. Asimismo, se llevó a cabo una segunda encuesta entre los alumnos de primer curso tras haber transcurrido las cinco o seis primeras semanas aproximadamente, con el objetivo de conocer cuáles eran sus expectativas a la hora de utilizar el manual de curso para aprender español. Se les preguntó también si preferían estudiar principalmente contenidos lingüísticos, o bien conocimientos respecto a la sociedad y cultura de la lengua meta. Ambas encuestas eran de carácter anónimo y fueron realizadas en 2012 (la primera en enero y la segunda en mayo).

Frente a la primera pregunta, “¿Cuál es la sección del libro de texto que más ha usado para estudiar y/o consultar?”(あなたはどのセクションを最もよく見ましたか (勉強したり参考にしましたか) ?), las respuestas obtenidas revelan que no hubo ni un solo estudiante que admitiera haber prestado atención ni a los diálogos ni a las secciones de práctica oral para estudiar.

La segunda cuestión trataba sobre las actividades del manual, preguntando: “¿Considera que la cantidad de ejercicios del libro es suficiente?” (教科書に載っている練習問題の量は十分でしたか?) El autor declara que esta cantidad de actividades no permite realmente comprobar si los estudiantes han logrado comprender el uso de los nuevos patrones de gramática que se exponen en cada unidad. Sin embargo, en la encuesta realizada en la Universidad de Hokkaido más de la mitad de los encuestados afirmaron que el número de ejercicios era suficiente. No obstante, en la encuesta no se preguntaba a los estudiantes exclusivamente sobre la sección de práctica de la gramática, sino englobando todas las tareas del manual, esto es, incluyendo también las tareas de práctica oral, por lo que es probable que sus respuestas no contemplaran el objetivo de la pregunta propuesta.

En cuanto a la tercera pregunta, “¿Las explicaciones gramaticales del manual eran suficientes?” (教科書の) 文法の部分の説明は十分でしたか?, 25 alumnos declararon que las explicaciones eran proporcionalmente justas, mientras que 17 estudiantes

afirmaron que les habría gustado que se ampliara la sección. Frente a la cuarta pregunta, “¿Cuál es la sección del libro que más te impactó o pareció interesante?”, 21 estudiantes afirmaron que esta se correspondía a los diálogos, seguidos de 8 alumnos que eligieron la sección de gramática. Entre los posibles motivos que explicaría la mayoría de respuestas, el autor informa que la sección de los diálogos combina expresiones utilizadas en la vida diaria con situaciones y contextos típicos, intentando reproducir la realidad de la lengua y cultura meta. Es decir, la única parte de las lecciones en la que se encuentra el componente cultural es la elegida como el apartado más interesante para estos estudiantes.

Según Okada, en los últimos años se han ido produciendo libros de texto en los que se ha procurado presentar la gramática a través de los usos que tienen las diferentes estructuras en expresiones y oraciones, en lugar de presentarla de forma aislada y descontextualizada, además de fomentar la práctica de conversaciones para promover un uso real de la lengua (Sunden 2010). Imitando esta tendencia, el modo de concebir la enseñanza de muchos docentes en Japón ha cambiado, haciendo cada vez más hincapié en las destrezas comunicativas, concretamente el desarrollo de la interacción y expresión oral. También se ha ido dedicando un espacio a la práctica de la comprensión auditiva, preocupándose por ofrecer el estudio de un léxico comúnmente usado en la vida diaria, así como limitando la cantidad de contenidos gramaticales a aprender, especialmente los diferentes tiempos verbales.

Sin embargo, los materiales didácticos de ELE en Japón no parecen cambiar demasiado su enfoque metodológico ni adaptarse a las necesidades que van surgiendo. **Tampoco se adecúan a la realidad sociocultural de los alumnos.** Al igual que en la situación que describía Blanco Canales (2010) respecto a los libros de texto producidos para niños y adolescentes, resulta complicado encontrar una notable evolución metodológica en las publicaciones de materiales didácticos de ELE en Japón. Estos libros “suelen tener unas características muy similares, ajenas en muchos casos a las corrientes metodológicas en vigor para la enseñanza de las lenguas en general” (Fernández 2017:716).

Richards (2001) apunta que los editores intentarán por lo general satisfacer las expectativas de los profesores, incluyendo los contenidos esperados en función del nivel de competencia lingüística. Por ello, si se publicara un manual de A1 en el que no apareciera el presente continuo (**concretar**) podría generar el rechazo de muchos docentes independientemente del resto de ventajas didácticas que pueda ofrecer (Richards 2001:3). Este mismo fenómeno parece tener lugar en el mundo editorial japonés, donde la mayoría

de libros de enseñanza de lenguas incluye prácticamente el mismo contenido teórico. Luis Blanco (2014:13) comenta la siguiente anécdota que demuestra cómo los intereses comerciales se imponen frente a otros criterios en el panorama editorial de Japón:

Según testimonios de autores hispanohablantes recogidos durante el LIX Congreso anual de la Asociación japonesa de hispanistas (que tuvo lugar en Tokio en 2013), buena parte de la mala calidad de las fotografías o dibujos que acompañan a los textos se debe a la política de las editoriales. Según nos comentaron, las editoriales se implican en función de los réditos económicos que esperan conseguir por la publicación. Dicha implicación está supedita además a la fama de la que goce el autor o autores del manual. Por otra parte, se nos informó durante el citado congreso de que las editoriales son además, las responsables de que el enfoque didáctico y la estructuración de los contenidos no varíe mucho de unos manuales a otros. Llegando incluso a variar, de manera unilateral, los contenidos pactados con los autores. Es evidente que, en el negocio editorial, los intereses económicos son primordiales frente a otro tipo de criterios.

A través de este apartado, hemos comprobado las características de la mayoría de manuales japoneses y los motivos por los que estas se dan. A continuación, estudiaremos las razones por las que los materiales editados en España podrían no ser del todo efectivos en las clases de la universidad de Japón.

3.5 Problemas del uso de manuales españoles

Una de las opciones por las que optan diversos docentes en Japón es el uso de materiales didácticos editados en España con un componente comunicativo casi inexistente en la mayoría de manuales japoneses. Sin embargo, no son pocos los detractores de estos libros, afirmando que su utilización en el aula japonesa acarrea una serie de problemas.

En primer lugar, los manuales publicados en España no suelen tener en cuenta el contexto educativo asiático (Escandón 2006, Romero y Millanes 2014), de forma que las situaciones socioculturales presentadas suelen atender a las perspectivas de aprendizaje del alumnado europeo, algo que supone un problema para el estudiante japonés. Es necesario considerar que los referentes culturales presentes en muchas de las actividades y contenidos de los manuales españoles son propios de la cultura occidental europea pero resultan problemáticos en el aula de Japón. Muchas figuras célebres en el mundo hispánico son desconocidas para la mayoría del alumnado japonés, siendo especialmente complicado trabajar con personajes mínimamente antiguos o incluso actuales al no corresponderse con la realidad social y cultural del universitario del Japón actual (Escandón 2006). Además, hay que considerar que, al contrario que los materiales

japoneses, su contenido no contempla el calendario japonés de los cursos universitarios, siendo necesario una gran adaptación en este sentido para los profesores.

Asimismo, todas las explicaciones y enunciados están en español, aspecto que causa bastante rechazo en el alumnado japonés (Sunden 2010, Romero y Millanes 2014), el cual está acostumbrado a recibir las instrucciones en su lengua materna. Además, incorporan demasiado léxico nuevo sin una correcta preparación anterior. Esto es importante señalar puesto que los estudiantes japoneses no deducen de un modo tan efectivo y rápido como los de países europeos (Romero y Millanes 2014), dificultando su aprendizaje y memorización (Moyano 2009).

Cabe a destacar que en estos materiales se emplean actividades y técnicas de aprendizaje con las que no está familiarizado el público japonés, el cual está mucho más acostumbrado a trabajar con un enfoque más tradicional centrado en el aprendizaje de la teoría gramatical y la traducción. Sauras (2013) pone el ejemplo de la dificultad que supone trabajar con actividades típicas de los manuales españoles en las que el alumno debe hablar acerca del barrio en el que vive, sus gustos personales o bien las características de su familia. Sin embargo, muchos estudiantes japoneses prefieren evitar tener que conversar acerca de su vida privada (Sauras, 2013:4), por lo que este tipo de preguntas serán ignoradas por aquellos japoneses que no estén familiarizados con estos métodos.

Esto no significa que no se pueda usar el método comunicativo en el aula de ELE de Japón. Según Moreno (2019), cabe replantearse un modo de actuación diferente que resulte efectivo, evitando así los conocidos silencios de los estudiantes japoneses. La autora afirma que este tipo de alumnos es perfectamente capaz de participar en actividades comunicativas, siendo necesario contextualizar debidamente los contenidos, así como de fomentar el uso de estrategias de aprendizaje y explicitar los objetivos, entre otras medidas. Es por ello importante utilizar un tratamiento pedagógico diferenciado que pueda adaptarse y responder a las características de estos aprendientes. En los últimos años, a medida que ha aumentado el número de japoneses que viajan al extranjero por motivos laborales y turísticos, ha aumentado el número de estudiantes que desean adquirir habilidades prácticas y de comunicación (Sunden 2010:63). Ello ha motivado este cambio en el enfoque metodológico de forma que, sin abandonar el estudio centrado en la gramática, se motiva el aprendizaje comunicativo en nuevos materiales didácticos.

Sin embargo, en Japón todavía abundan los métodos de enseñanza de español de corte tradicional cuyo objetivo se centra en la enseñanza de la gramática, ignorando la

competencia comunicativa en el proceso. Esto es, a pesar del transcurso de casi 20 años desde la publicación del MCER y diversos autores han incorporado muchas de sus directrices en nuevos manuales, los materiales editados en Japón no parecen seguir el mismo ejemplo, dando continuación a un modelo de enseñanza-aprendizaje anclado en la tradición universitaria japonesa. Actualmente hay muchos estudios y artículos sobre el MCER en sociedades académicas y revistas japonesas, y se discute activamente sobre cómo aplicar sus recomendaciones de forma efectiva. Aún con todo ello, a fecha del año 2009 todavía no se había publicado ni un solo volumen centrado en el MCER en Japón (Sunden 2010:63). En cuanto a la elección de los libros de texto, los profesores a menudo consideran una variedad de requisitos y, dadas las limitaciones de tiempo, eligen uno que sea específico para un área determinada, siendo necesario tener una comprensión clara del nivel y los objetivos del alumnado. Esta tarea será más fácil si se cuenta con un estándar común que sirva de referencia (Sunden 2010:64).

Para Escandón (2006), las directrices del MCER implican un replanteamiento no solo del currículo de los programas de español lengua extranjera en la educación universitaria japonesa, sino la transformación de la división del trabajo con clase de gramática y comunicación que se ha venido empleando hasta el día de hoy. No obstante, hay docentes japoneses que señalan cierta inconveniencia en la adopción de las ideas del Consejo de Europa en el aula de Japón. Sunden (2010) admite que las orientaciones del MCER proporcionan una consistencia a los contenidos de los manuales, pero muchas otras características pueden suponer un obstáculo en el aprendizaje de los japoneses. A través de una serie de entrevistas a alumnos japoneses que estudiaron español utilizando un libro de texto con la metodología del MCER, Sunden recogió las siguientes desventajas: A pesar de tratarse de un libro pensado para niveles iniciales, dado que absolutamente todas las explicaciones gramaticales se encuentran en perfecto español, se daban casos de apartados que no llegaban a ser entendidos del todo. Asimismo, el uso de temas desconocidos parece no haber funcionado favorablemente entre los aprendientes, quienes no están acostumbrados a trabajar con ellos. Con ello, concluía que el uso del MCER, un estándar establecido en un área cultural específica, fue uno de los factores que dificultó el aprendizaje de estudiantes tan diversos procedentes de Asia y África (Sunden 2010: 62).

Para Sunden, los manuales basados en las directrices del MCER pueden resultar útiles para alumnos procedentes de países con idiomas relativamente cercanos como son los de la Unión Europea o Estados Unidos. Sin embargo, no es tan fácil para quienes

proviene de países con contextos muy diferentes y sin conocimientos previos utilizar dichos libros de texto. Argumenta que, dado que los idiomas europeos tienen sistemas lingüísticos muy similares entre sí, ello facilita establecer una conexión aunque los sistemas gramaticales difieran. Añade además que al tratarse de lenguas indoeuropeas sus hablantes pueden comprender el significado de las palabras de otro idioma de la misma familia por analogía. Asimismo, puesto que el origen y la evolución histórica del japonés en comparación con cualquier lengua europea es muy diferente, resulta imposible para un estudiante nipón deducir el significado de las palabras entre idiomas tan separados. Sunden (2010) considera que, debido a ello, probablemente sea difícil aplicar el MCER con hablantes nativos de japonés cuyos sistemas lingüísticos son muy diferentes.

Hay que apuntar que mientras documentos como el MCER o el PCIC consideran a la sociedad actual como una estructura social plurilingüe, resulta complicado extrapolar esta perspectiva a las organizaciones educativas del Japón contemporáneo. Las culturas no nativas de Japón son escasas en comparación con Europa: Corea del Sur, China, Taiwán, Vietnam, Tailandia, Okinawa y la etnia Ainu. Asimismo, los occidentales son un porcentaje de la población muy bajo todavía, por lo que la concepción de la sociedad de Japón para muchos nativos japoneses es aún hoy día bastante homogénea.

Dadas las dificultades de emplear materiales de editoriales españolas sin una correcta adaptación, y la escasa oferta de recursos educativos con objetivos comunicativos disponibles en Japón (Moyano 2009), supone que muchos docentes se vean obligados a tener que producir sus propios materiales específicos para sus clases de conversación. No consideramos que esta opción sea un problema, pues es el docente el responsable final en cuanto a la elección del material. Elaborar materiales didácticos originales teniendo en cuenta las características del grupo de estudiantes del que se ocupa el profesor es una alternativa relativamente común en la enseñanza de lenguas extranjeras, además de permitir adaptarse a los intereses personales del alumnado, y por ello resulta perfectamente válida. No obstante, tal y como citamos al principio de este estudio, defendemos que la oferta editorial de un país en el que se ofrezcan clases de ELE de forma reglada debe incluir una tipología de materiales disponibles lo suficientemente amplia como para que el profesor de ELE pueda escoger diferentes opciones metodológicas en función de las necesidades de sus aprendices. Ello incluye la publicación de manuales con objetivos comunicativos y que incluyan los últimos avances pedagógicos en el campo de la enseñanza. Sin embargo, tal y como otros autores han apuntado anteriormente, en Japón no parece que podamos encontrar un abanico de libros de texto semejante, carencia

editorial que consideramos que debe ser tomada en cuenta por los profesionales de ELE para mejorar la situación del aprendizaje actual en las universidades del país. Es por ello por lo que nos parece necesario un aumento en la oferta de las publicaciones de manuales y recursos didácticos que tengan en cuenta la realidad sociocultural de los alumnos, sus necesidades y expectativas de comunicación. Tampoco existen demasiadas publicaciones en el ámbito de ELE en Japón dedicadas a analizar y comparar los diversos manuales y materiales publicados en este país. Son destacables, no obstante, los recientes estudios de Luis Blanco 2014, Romero y Millanes 2014, Manadé-Rodríguez & Álvarez 2018 y Moyano 2020.

En conclusión, la enseñanza actual de ELE en las universidades japonesas continúa aplicando un enfoque tradicional condicionado por el contexto de aprendizaje y el propio sistema educativo del país. Consecuentemente, las características pedagógicas de los manuales reflejan esta situación repitiendo un metodología de enseñanza de lenguas extranjeras que diversos profesores consideran un método eficaz en lugar de adoptar las directrices de nuevos documentos de referencia al considerarlos descontextualizados de la realidad japonesa. Sin embargo, hemos comprobado que las expectativas y necesidades de los alumnos nipones se diferencian de este planteamiento, teniendo la motivación por aprender a utilizar la lengua meta como un instrumento de comunicación. De este modo, a continuación llevaremos a cabo un análisis de seis manuales de ELE editados en Japón para comprobar los principios metodológicos de estos y si se ajustan a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes nipones.

4. METODOLOGÍA DEL ANÁLISIS

Hasta ahora, hemos descrito la evolución histórica del análisis de materiales de ELE y se ha explicado su importancia como instrumento de mejora de la calidad de la enseñanza de idiomas. También se han contextualizado las características de la enseñanza de ELE en Japón y de los libros de texto típicamente usados en las aulas de la universidad. Tras establecer el estado de la cuestión y explicar el marco teórico de este trabajo, procederemos a desarrollar los objetivos del análisis y la metodología que se seguirá en consecuencia.

4.1 Objetivos del análisis

El objetivo principal de este estudio es analizar los distintos enfoques metodológicos presentes en los manuales utilizados actualmente en Japón y comprobar si siguen las directrices del MCER y el PCIC. Esto se llevará a cabo mediante los siguientes objetivos específicos:

- Analizar y comparar los contenidos gramaticales que se abarcan en las diferentes lecciones de los materiales didácticos. Para ello, se consultará el inventario de gramática A1-A2 del PCIC (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm).
- Examinar y contabilizar la integración de destrezas trabajadas en las actividades y ejercicios de los manuales. Este análisis debe responder a las siguientes preguntas: ¿se trabajan por igual todas las destrezas a lo largo del libro? ¿Se privilegia el desarrollo de una destreza en concreto? De ser así, ¿cuál? Asimismo, ¿ello se corresponde con los principios metodológicos descritos en el prefacio del libro?
- Comprobar que se fomenta la práctica oral siguiendo las directrices del PCIC dadas las expectativas del alumnado de practicar la producción oral. Para ello, se utilizará el inventario de funciones del PCIC correspondientes al nivel A1 (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/05_funciones_inventario_a1-a2.htm) y se comparará el tratamiento de dichas funciones en una lección en la que se trabaje un tema común con los mismos objetivos de aprendizaje.

En resumen, este análisis de materiales tiene como objetivo evaluar si los manuales escogidos consideran las necesidades y expectativas de aprendizaje del alumno japonés que se han recogido en el apartado 3.3 de este estudio. Una vez se comenten los resultados obtenidos, se propondrán posibles cambios para las perspectivas de futuro de la producción de materiales de ELE en Japón.

4.2 Justificación y descripción del corpus seleccionado

Hemos escogido concretamente seis manuales basándonos en la experiencia previa del autor como profesor de intercambio en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe en los años académicos 2018-2019 y 2019-2020. Para la preparación del diseño curricular de las asignaturas que se impartieron, consultamos diversos materiales de enseñanza publicados en Japón para seleccionar los libros de texto más frecuentemente usados en el ámbito universitario japonés y comprobar cuáles eran sus características metodológicas y objetivos de aprendizaje. De este modo, observamos cómo en gran parte de los materiales el estudio de la gramática condicionaba la presentación del resto de elementos del libro. Por ello, comprendimos la necesidad de realizar un análisis de algunos de los materiales didácticos más populares en el aula universitaria de Japón para comprobar si realmente ha habido una evolución metodológica en la oferta editorial del país.

El corpus que hemos seleccionado está formado por 6 manuales de español como lengua extranjera destinados a alumnos japoneses de primer año de estudios universitarios. Los criterios que hemos seguido a la hora de seleccionar los materiales para el análisis de este estudio son:

- Los materiales son libros de texto de ELE editados en Japón cuyo público objetivo son estudiantes universitarios japoneses.
- El nivel de los contenidos es inicial absoluto, pudiendo ser utilizado en los primeros cursos universitarios de ELE.
- Los manuales son libros publicados en los últimos 10 años.
- Los manuales han sido publicados en formato físico y pueden incluir o no recursos sonoros o audiovisuales.

La razón por la cual se han escogido libros publicados entre 2010 y 2020 es debido al objetivo de analizar los distintos enfoques metodológicos utilizados actualmente en Japón y comprobar si siguen las directrices del MCER y el PCIC. De este modo podremos comprobar si, como ha sucedido con la mayoría de materiales publicados en España, estos

manuales han aplicado sus recomendaciones a la hora de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mientras las publicaciones en España de los diferentes materiales de aprendizaje de español se dan por diversas editoriales especializadas en la enseñanza del español como lengua extranjera o en la enseñanza de lenguas en general, en Japón suelen ser también editoriales especializadas de gran envergadura. En nuestro trabajo los seis libros seleccionados son editados por Asahi, empresa editorial de gran presencia en Japón cuyas principales publicaciones son materiales y recursos didácticos para el estudio de lenguas extranjeras, así como libros de divulgación.

Barreyro (2020) divide en dos los tipos de materiales didácticos para su estudio sobre la enseñanza del artículo definido en los manuales de ELE en Japón en función de si el enfoque didáctico es de corte tradicional o más centrado en el aprendizaje del componente comunicativo. En nuestro análisis seguiremos una clasificación similar, diferenciando entre materiales A y materiales B. A continuación, presentamos las características de cada uno:

Los materiales A tienen como eje principal el estudio de la gramática. El prefacio está completamente escrito en japonés, y los enunciados y explicaciones aparecen escritos en la lengua materna de los estudiantes, utilizando en algunos casos el español. A la hora de explicar el significado y uso de las reglas gramaticales usan el japonés e incluso el inglés para situar equivalencias, pero no utilizan el español más que para ofrecer ejemplos de uso. Estas explicaciones son escasas y no suelen ocupar más de una línea por estructura gramatical. Presentan de 14 a 15 lecciones para adaptarse al calendario curricular de Japón, incluyendo dos secciones de repaso repartidas cada 7 lecciones aproximadamente. Las unidades, de cuatro páginas de extensión, comienzan con la sección de gramática. En esta se presentan las reglas y estructuras mediante cuadros y esquemas, seguida de un apartado de diálogo y otro de ejercicios. Exceptuando los textos de diálogo, la lengua meta no se presenta de forma contextualizada. La mayor parte de las actividades son de corte estructural, dedicándose a las tareas de rellenar huecos, unir y reestructurar oraciones, así como de ejercicios de respuesta cerrada. Incluyen asimismo actividades de traducción a nivel oracional tanto de la lengua materna a la lengua meta como en sentido contrario. En los ejercicios de producción oral las dinámicas de trabajo suelen ser individuales o en parejas, utilizando rara vez alguna actividad grupal. Las muestras de audio pueden descargarse a través de un código QR proporcionado en las primeras

páginas del libro. El diseño del material resulta apagado al no utilizar muchos colores ni imágenes, predominado el uso de un único color con variaciones de tonalidad del mismo.

Los materiales B también se centran en el estudio de la gramática, con la diferencia de que tienen un claro enfoque comunicativo y presentan contextualizadas las muestras de la lengua meta. Los enunciados y explicaciones están escritos tanto en la lengua materna como en la lengua meta de los alumnos, normalmente destacando en negrita esta última. Este es el caso de los preámbulos, que aparecen en ambas lenguas. Las explicaciones son más extensas que en los materiales A y no suelen establecer una comparación de significados entre el japonés y el español para explicar su uso. En caso de hacerlo, generalmente se da en las primeras lecciones, desapareciendo posteriormente. Presentan 12 lecciones principales, pudiendo o no incluir secciones de repaso o de ampliación de los contenidos. Cada lección tiene una extensión de entre 6 y 10 páginas, en las cuales se organizan los contenidos de forma alterna, presentando actividades y explicaciones en las mismas páginas. Aunque sigue habiendo ejercicios de corte estructural para practicar los recursos gramaticales, encontramos una integración de destrezas lingüísticas global en las actividades, siendo raros los ejercicios de traducción. Las actividades de conversación se dan tanto en parejas como en grupo. Se incluyen tareas de reflexión que fomentan el aprendizaje autónomo del estudiante. Las muestras de audio se proporcionan tanto en formato digital gracias a un código QR o mediante un CD-ROM. El diseño de los manuales es mucho más colorido, visualizando mejor el contenido y abundando el uso de imágenes de gran calidad. Asimismo, constan de una continuación, siendo así una colección de dos tomos ordenados según el nivel de complejidad lingüística. A continuación presentamos los materiales del corpus que hemos dividido en función de esta clasificación:

Materiales A	Materiales B
¡Bienvenidos a Japón! – Nueva edición	Entre amigos 1 – 2ª edición
Intenso Nueva Edición – Curso Intensivo de Español	¡Muy bien! Curso de español 1
Espiguita – Primer curso de español	¡Nos gusta! 1 Gramática para hablar

En el Anexo III se incluye la descripción externa de los materiales. En el Anexo IV se añade también la explicación de los principios metodológicos descritos por los autores, así como la descripción de la macroestructura de cada manual y de la estructura de las

unidades, de forma que su consulta facilite la comprensión de los principios metodológicos descritos por los respectivos autores.

Este estudio pretende comprobar cuál es el tratamiento de la lengua y cómo esta es trabajada en diferentes manuales de ELE publicados en Japón en los últimos años. No obstante, en este análisis nos hemos centrado únicamente en el libro de texto del alumno, conscientes de que muchos de estos materiales incluyen un cuaderno de ejercicios en el que, como su propio nombre indica, se añade una mayor cantidad de actividades prácticas. Si bien sería necesario analizar en profundidad este recurso didáctico para valorar en conjunto la presentación global de la lengua meta, hemos decidido no hacerlo por múltiples motivos: en primer lugar, la propia naturaleza del cuaderno de ejercicios hace que este sea un material complementario del manual principal, lo cual significa que se deja en manos del docente la decisión de usarlo en sus clases o no. En segundo lugar, no todos los manuales analizados incluían un suplemento en forma de libro de actividades, o bien se ha añadido en ediciones posteriores a la que se ha usado para este estudio, por lo que no nos ha parecido adecuado incluir su análisis o bien el autor no disponía de dichos materiales. Por último, puesto que hemos decidido centrarnos en las características del libro de texto del alumno, dejamos para investigaciones futuras un tratamiento más amplio de los manuales publicados en Japón en las que se valore incluir estos recursos complementarios.

Asimismo, queremos apuntar que entre la bibliografía utilizada para la consulta de este trabajo se han utilizado diversos estudios relativos a la problemática de la enseñanza de ELE en el alumno japonés realizados hace ya más de diez años. Dado que la metodología de idiomas ha avanzado desde entonces y se han publicado nuevos materiales con enfoques más modernos, señalamos la relevancia de realizar nuevas investigaciones sobre las necesidades de este alumnado tal y como han hecho otros autores. Este cambio metodológico puede arrojar algo más de luz a la hora de comprender mejor sus expectativas, estrategias y métodos de aprendizaje, y en general sus características como estudiantes. De este modo, se podrá mejorar la eficiencia en su enseñanza-aprendizaje en lugar de repetir los mismos sistemas tradicionales.

5. ANÁLISIS DE LOS MANUALES

Aunque ninguno de los manuales hace referencia alguna al MCER en cuanto al nivel de los destinatarios, consideraremos que parten de un nivel de competencia A1 pudiendo llegar a abarcar contenidos correspondientes a un A2 puesto que están dirigidos a estudiantes universitarios de nivel inicial. Así, en el apartado 5.1 se contrastarán los contenidos gramaticales que aparecen en las unidades de los manuales A y B con el inventario de gramática A1-A2 del PCIC. Ya que se expondrán y comentarán solo los resultados del análisis, se han creado unas tablas en las que figuran la información de los contenidos gramaticales y léxicos que pueden consultarse en los anexos VA y VB.

Seguidamente, en el apartado 5.2 se presentará gráficamente la contabilización de las destrezas lingüísticas trabajadas en las actividades de los manuales con el objetivo de mostrar el porcentaje de la distribución de cada destreza. Antes de nada, resulta necesario ofrecer una aclaración terminológica para explicar cómo se ha llevado a cabo este análisis. A la hora de seleccionar los ejercicios didácticos hemos seguido la definición que hace Martín Perís (1996) de “actividad de aprendizaje”: “Todas aquellas acciones o procesos que el grupo de aprendizaje lleva a cabo en el aula, en relación directa con la consecución de su objetivo, y cuya realización está sugerida, indicada o inducida por el contenido del manual”. Se incluiría así toda actividad cuya ejecución sea individual o conjunta, así como “aquellas que atañen al conocimiento y uso de la lengua, y aquellas otras que se relacionan con la dinámica del grupo o con las reacciones subjetivas emocionales a las vivencias experimentadas en el aprendizaje” (Martín Perís 1996:338). De este modo, el conteo se ha llevado a cabo teniendo en cuenta esta definición, así como siguiendo las indicaciones de los enunciados de cada actividad y, en caso de haberlos, de los pictogramas que señalan las destrezas practicadas en cada ejercicio. Se han descartado aquellas actividades de corte estructural cuya función es la de precisar mecánicamente las estructuras gramaticales y léxicas para este apartado.

Por último, en el apartado 5.3 se comprueba si se consideran las funciones del PCIC en las actividades de interacción oral de los manuales. Puesto que el inventario A1-A2 del PCIC se compone de seis funciones diferentes, y abarcar todas ellas en todo el contenido de los seis manuales supondría una tarea de dimensiones excesivas para este estudio, hemos decidido centrar el análisis en la función número 3: “Expresar gustos, deseos y sentimientos”. Asimismo, delimitaremos el análisis en una única lección común a todos los manuales en la que coincida la misma estructura gramatical con la que llevar

a cabo la función 3 del PCIC. Hemos elegido así las lecciones de los manuales A y B en la que se enseña el verbo *gustar*, siendo la unidad 6 de “Intenso”, la número 7 de “¡Bienvenidos a Japón!”, “¡Nos gusta! 1” y “¡Muy bien! 1”, la 8 de “Espiguita” y la lección 10 de “Entre amigos 1”. Ello permitirá comprobar si los manuales atienden a las directrices del PCIC como documento de referencia para plantear las actividades comunicativas sobre los gustos personales de los estudiantes.

5.1 Análisis de los contenidos gramaticales

Por lo general, tanto los manuales A como los B dedican las cuatro o cinco primeras lecciones única y exclusivamente al estudio de estructuras propias del nivel A1, como puede ser el género y número de los sustantivos y adjetivos, los pronombres personales de sujeto, los verbos *ser*, *estar* y *haber*, los artículos determinados e indeterminados, los determinantes, adjetivos y pronombres demostrativos, el presente de indicativo de los verbos regulares... etc. A partir de la quinta lección, el manual A “Espiguita”, introduce contenidos propios de un nivel A2, como son la perífrasis verbal “*tener + que*”, e “*ir + a*”. En la sexta lección, los tres manuales A presentan los pronombres personales de objeto directo como las estructuras gramaticales sobre los que trata el capítulo, e “Intenso” añade la forma no personal del gerundio. Este manual A presenta el pretérito indefinido en la séptima lección y cabe resaltar que el libro “¡Bienvenidos a Japón!” incluye el superlativo relativo, contenido que pertenece al inventario de gramática B1 del PCIC. De este modo, en las lecciones posteriores se intercalan estructuras propias del inventario de A1, A2 y B1 en los tres manuales A. En las últimas lecciones de “¡Bienvenidos a Japón!” e “Intenso” se incluye el imperativo, el futuro imperfecto de indicativo, el condicional simple y el presente de subjuntivo. “Espiguita” no introduce este contenido en las lecciones principales, pero sí que las incluye en las unidades extra al final del libro, además de añadir en alguna lección los dos tipos de oraciones pasivas y las oraciones impersonales con *se*. Así, explícita o implícitamente, los tres manuales A llegan a presentar el imperfecto de subjuntivo, contenido avanzado perteneciente a un nivel B2 de competencia lingüística según el inventario de gramática del PCIC. En conclusión, los manuales A analizados incorporan recursos gramaticales de un nivel intermedio a pesar de estar dirigidos a estudiantes que comienzan sus estudios de ELE. Es necesario recordar que, como habíamos visto en el apartado 3.5, la mayoría de manuales editados en Japón están concebidos para ser usados en un semestre o un año académico. De este modo, los

estudiantes que usaran estos materiales podrían llegar a estudiar hasta el presente o incluso el pretérito imperfecto de subjuntivo en su primer año de estudios.

Por el contrario, aunque los manuales B también comienzan a introducir estructuras asociadas al inventario A2 del PCIC, no presentan contenidos más avanzados a este nivel. Otra gran diferencia entre los dos tipos de materiales son los tiempos verbales que incluyen en sus temarios, pues los manuales B únicamente llegan a introducir el presente y el pretérito indefinido en sus doce lecciones. En cambio, los manuales A añaden el pretérito imperfecto, perfecto y pluscuamperfecto de indicativo; las formas personales del gerundio, participio e imperativo; el futuro imperfecto de indicativo; el condicional simple y el presente de subjuntivo. Este análisis nos demostraría cómo los objetivos de estos manuales A serían presentar la mayor cantidad de estructuras gramaticales en el menor tiempo posible. Esto no tendría por qué ser un problema de no ser porque las lecciones no se detienen lo suficiente como para desarrollar y poner en práctica estos contenidos, teniendo únicamente de tres a nueve ejercicios por lección así como explicaciones escuetas. Estos libros de texto requerirían así una clara ampliación del temario mediante el trabajo del profesor. De no ser así no creemos que el resultado diste mucho de un aprendizaje superficial de las reglas y usos de cada estructura.

5.2 Análisis de las destrezas trabajadas en las actividades

Consideramos la definición que hace el Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes¹⁷ para identificar dichas destrezas: expresión oral (EO), expresión escrita (EE), comprensión oral (CO), comprensión escrita (CE) y también la interacción oral (IO), puesto que, como veremos posteriormente, esta quinta destreza tiene una gran importancia en los manuales analizados, siendo necesario diferenciarla de la expresión oral. De este modo, se contabilizarán las actividades en función de las destrezas lingüísticas involucradas en su realización. A la hora de realizar este cálculo, se tendrán en cuenta todos los ejercicios presentados tanto en las diferentes secciones de las unidades principales como en aquellos apartados de repaso o de ampliación de los contenidos.

¹⁷ Puede consultarse en el siguiente enlace:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

5.2.1 Análisis de los manuales A

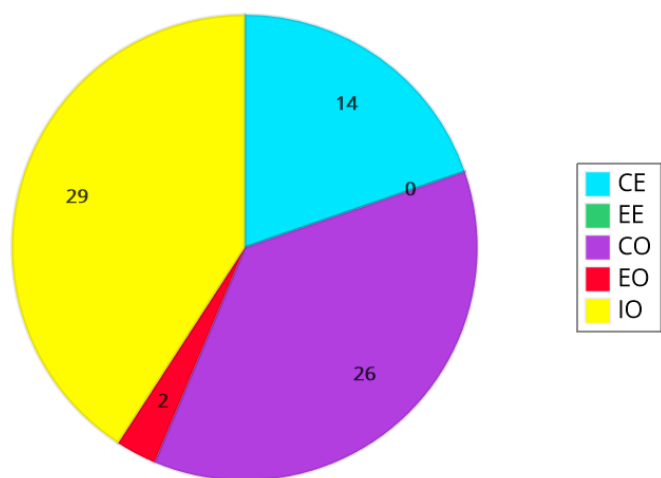


Figura 2. Gráfico de integración de destrezas del manual "Intenso".

El gráfico indica que la interacción oral es la destreza con más representación en las actividades del manual "Intenso", componiendo un 41% del total. La comprensión oral se sitúa muy cerca suponiendo un 36%, mientras que la comprensión escrita constituye un 20% del libro. La expresión oral se convierte así en la destreza menos trabajada en comparación, teniendo tan solo un 3% del porcentaje de actividades. Sin embargo, la expresión escrita es completamente ignorada en este libro de texto, ya que no hemos encontrado ningún ejercicio dedicado al desarrollo y práctica de esta destreza. De este modo, tres cuartas partes de las actividades del manual (77%) se reservarían para trabajar únicamente la interacción y comprensión oral.

El gráfico indica que la interacción oral es la destreza con más representación en las actividades del manual "Intenso", componiendo un 41% del total. La comprensión oral se sitúa muy cerca suponiendo un 36%, mientras que la comprensión escrita constituye un 20% del libro. La expresión oral se convierte así en la destreza menos trabajada en comparación, teniendo tan solo un 3% del porcentaje de actividades. Sin embargo, la expresión escrita es completamente ignorada en este libro de texto, ya que no hemos encontrado ningún ejercicio dedicado al desarrollo y práctica de esta destreza. De este modo, tres cuartas partes de las actividades del manual (77%) se reservarían para trabajar únicamente la interacción y comprensión oral.

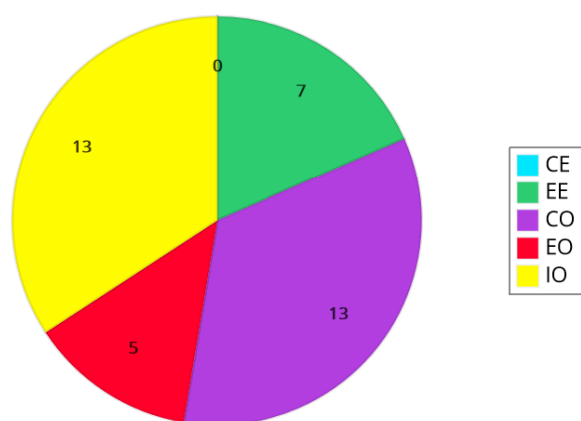


Figura 3. Gráfico de integración de destrezas del manual "Espiguita".

Según el gráfico de integración de destrezas, tanto la comprensión como la interacción oral se encuentran con la misma frecuencia en "Espiguita", suponiendo un 34% del total cada una, seguidas de la expresión escrita con un 18% y la expresión oral con un 13%. Así, se podría argumentar que, exceptuando las actividades estructurales, la mayoría de ejercicios del libro se centran en la producción oral. Sin embargo, volvemos a encontrarnos con el caso de un manual que excluye una destreza lingüística en sus actividades, pues no hemos encontrado un solo ejercicio de comprensión escrita en todo el libro. De nuevo, las muestras de la lengua de cada lección se dan en forma de diálogo tanto como texto escrito como oral, pero no los hemos incluido en el recuento puesto que no se explicitaba ninguna instrucción o enunciado para trabajarlo como actividad.

Según el gráfico de integración de destrezas, tanto la comprensión como la interacción oral se encuentran con la misma frecuencia en "Espiguita", suponiendo un 34% del total cada una, seguidas de la expresión escrita con un 18% y la expresión oral con un 13%. Así, se podría argumentar que, exceptuando las actividades estructurales, la mayoría de ejercicios del libro se centran en la producción oral. Sin embargo, volvemos a encontrarnos con el caso de un manual que excluye una destreza lingüística en sus actividades, pues no hemos encontrado un solo ejercicio de comprensión escrita en todo el libro. De nuevo, las muestras de la lengua de cada lección se dan en forma de diálogo tanto como texto escrito como oral, pero no los hemos incluido en el recuento puesto que no se explicitaba ninguna instrucción o enunciado para trabajarlo como actividad.

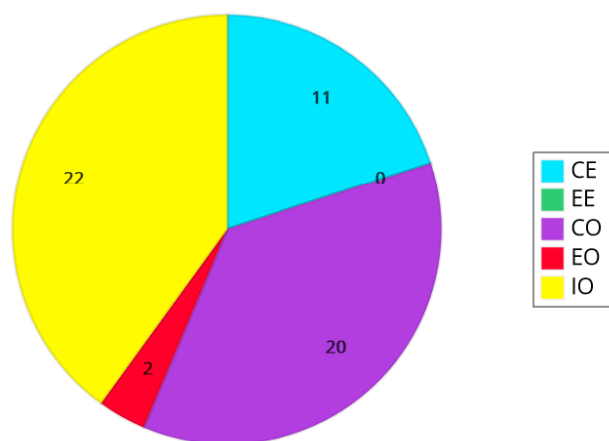


Figura 4. Gráfico de integración de destrezas del manual “¡Bienvenidos a Japón!”.

Como puede apreciarse, los resultados indican que la interacción oral es de nuevo la destreza con mayor representatividad en las actividades del manual, componiendo un 40% del total, seguida de la comprensión oral con un 36% y la comprensión escrita con un 20%. Por el contrario, la expresión oral cuenta con tan solo dos ejercicios, suponiendo tan solo un 4% sobre el resto. Resulta sorprendente comparar estos datos con la gráfica de “Intenso”, ya que encontramos un ratio casi idéntico en cuanto a la proporción de destrezas trabajadas.

Podemos concluir así que estos dos manuales A persiguen objetivos didácticos similares, destacando y desatendiendo las mismas destrezas en las actividades propuestas. De este modo, el ratio de distribución de destrezas en los manuales A indica una desproporción en el trabajo de las cinco destrezas lingüísticas. Así pues, en los tres casos analizados destacaban dos mismas destrezas sobre el resto: la comprensión e interacción oral. Asimismo, hemos observado que siempre faltaba el tratamiento de una destreza en cada libro, siendo esta la expresión o comprensión escrita dependiendo del material.

5.2.2 Análisis de los manuales B

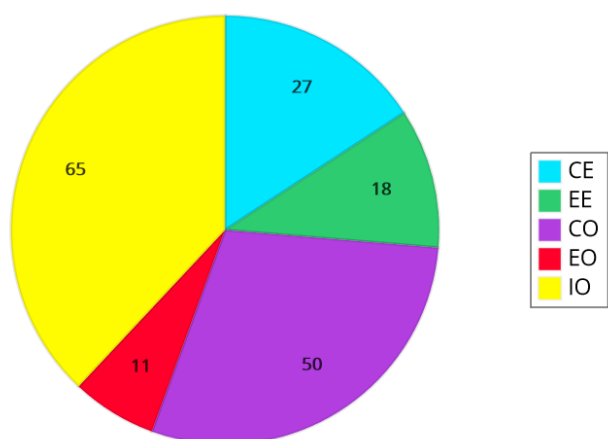


Figura 5. Gráfico de integración de destrezas del manual “Entre amigos 1”.

Tal y como se puede observar, la interacción oral se presenta como la destreza a la que más atención se le dedica en el manual, representando un 38% de los ejercicios. La segunda destreza con mayor presencia es la comprensión oral, con un 29% del total, seguida de la comprensión escrita con un 16% y la expresión escrita con un 10%. La expresión oral se convierte así en la destreza con la menor representatividad en el total de actividades, constituyendo un 6%.

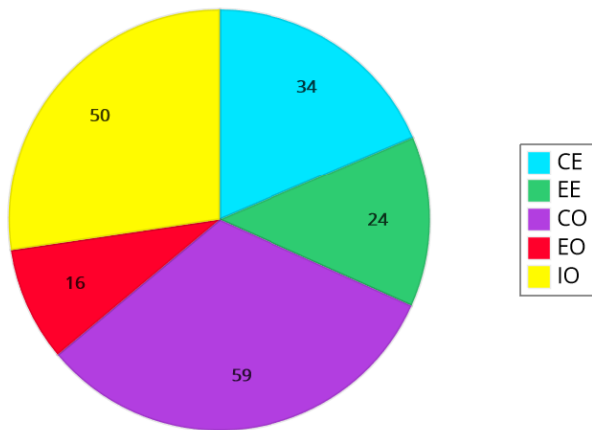


Figura 6. Gráfico de integración de destrezas del manual “¡Nos gusta! 1”.

Según indica el gráfico, la destreza que más se trabaja en “¡Nos gusta! 1” es la comprensión oral con un 32% sobre el total de actividades, es decir, casi un tercio. A continuación encontramos la interacción oral, que supone un 27%, y después la comprensión escrita con un 19%. Las dos destrezas que menos atención reciben son la expresión escrita y la oral, con un 13% y 9% de forma respectiva.

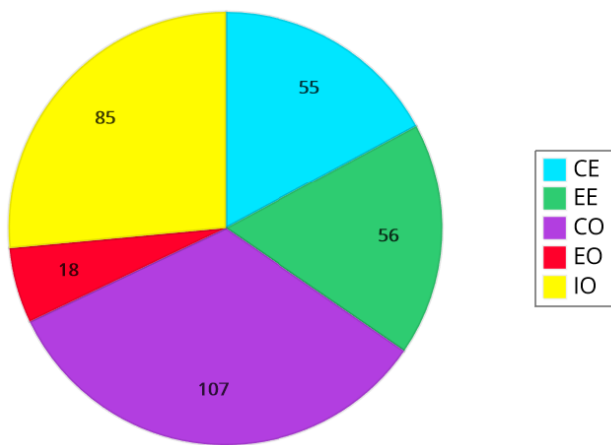


Figura 7. Gráfico de integración de destrezas del manual “¡Muy bien! 1”.

Los resultados del gráfico muestran que la comprensión oral es de nuevo la destreza más trabajada de todas, constituyendo un tercio (33%) de la totalidad de actividades. La interacción oral es la segunda destreza con más predominio, teniendo un 26%. Estos resultados son semejantes a los de “¡Nos gusta! 1”, lo cual indicaría que comparten una misma puesta práctica de su metodología. Seguidamente, las destrezas de comprensión y expresión escrita tienen casi el mismo número de ejercicios en el libro, teniendo así un 17% cada una respecto al resto. Por último,

la expresión oral vuelve a tener la cifra más baja con un 6% de frecuencia en los ejercicios. Así, en “¡Muy bien! 1”, las actividades de comprensión y producción oral engloban aproximadamente dos tercios del total, teniendo así el doble de representación sobre las destrezas de comprensión y expresión escrita.

5.2.3 Conclusiones

Examinando y comparando los gráficos, podemos concluir que las destrezas más trabajadas en todos los manuales analizados, tanto los A como los B, son la comprensión y la interacción oral. De este modo, encontramos resultados similares de proporción de destrezas en manuales cuya metodología habíamos asumido que era distinta, como es el

caso de “Entre amigos 1” y “¡Bienvenidos a Japón”, donde observamos un ratio parejo en las dos destrezas que más se repiten. Sin embargo, es necesario considerar las diferencias existentes en los dos tipos de libros de texto en cuanto a la presentación y contextualización de las actividades en las que se desarrollan estas destrezas, así como las dinámicas de trabajo. De esta forma, mientras la mayoría de ejercicios de los manuales A son presentados de forma individual, es decir, desconectados de la secuenciación del resto de actividades, en los manuales B no sucede lo mismo. En estos, encontramos buena parte de los ejercicios interrelacionados con otros en los que se trabajan distintas destrezas, obteniendo así un desarrollo conjunto y una contextualización más clara de las tareas. Gracias a esto, las secciones de práctica son trabajadas de forma que todos ejercicios se relacionan con el resto dando la impresión de estar integrados en un mismo sistema. Asimismo, si bien los gráficos han sido elaborados contabilizando el número de ejercicios en función de la destreza que involucran en su realización, cabe recordar que el modo de trabajo puede diferir notablemente entre actividades dedicadas a una misma destreza lingüística. Por ejemplo, en aquellos ejercicios de desarrollo de la interacción oral debe diferenciarse entre tareas de práctica controlada y práctica libre, pues los objetivos didácticos, la ejecución y los resultados serán muy distintos. De este modo, en los manuales A se aprecia una mayor cantidad de ejercicios cuya práctica es controlada por medio de expresiones y estructuras que aparecen explícitamente para que el alumno las utilice para formar su discurso. Por otro lado, aunque en los manuales B también se dan este tipo de ejercicios, encontramos mucho más frecuentemente tareas de práctica libre, planteándose una vez se han realizado actividades posibilitadoras.

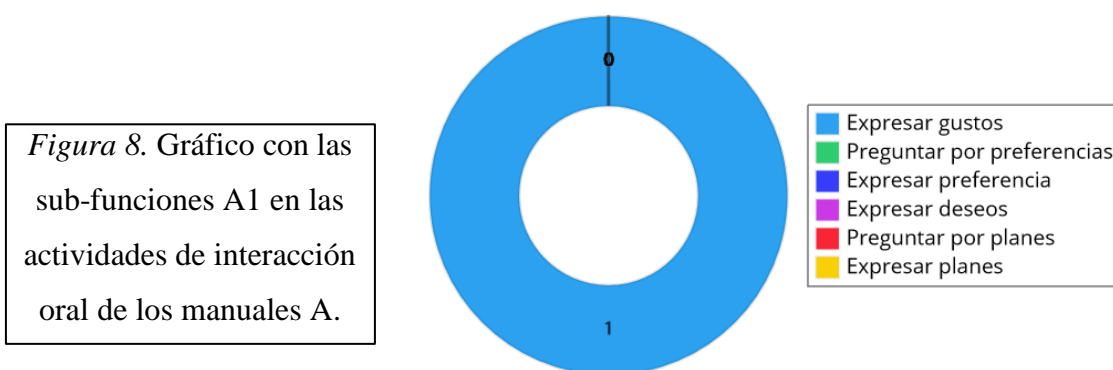
En conclusión, si bien todos los materiales analizados priorizaban las actividades de desarrollo de comprensión e interacción oral, los manuales B presentan una integración de destrezas más completa. Por otro lado, todos los manuales A desatendían la práctica de una destreza en sus ejercicios. De este modo, la proporción de destrezas trabajadas se muestra más equilibrada en los manuales B, mientras que en los de tipo A se observa una clara desproporción, priorizando notablemente unas destrezas sobre otras.

5.3 Análisis de las funciones del PCIC en las actividades de interacción oral

A continuación, se presentarán los resultados del análisis mediante una serie de gráficos para visualizar la representación de las funciones del inventario de funciones del PCIC en una única lección. Puesto que los manuales están dirigidos a estudiantes iniciales de

español, nos centraremos en un principio en la función 3 “Expresar gustos, deseos y sentimientos” para el nivel A1, la cual se divide en seis subfunciones: “expresar gustos e intereses”, “preguntar por preferencias”, “expresar preferencia”, “expresar deseos”, “preguntar por planes e intenciones” y “expresar planes e intenciones”. Esto nos permitirá examinar si las actividades de interacción oral de los libros de texto consideran estas subfunciones en su realización. Comenzaremos con el caso de los manuales A.

5.3.1 Análisis de los manuales A



Todas las actividades de interacción oral encontradas en la lección 6 de “Intenso”, la número 7 de “¡Bienvenidos a Japón!” y la 8 de “Espiguita” trabajan la misma subfunción por igual: “Expresar gustos e intereses”. Así pues, se propone la aplicación de la estructura “(No) me gusta (mucho) + SN” mediante ejercicios de práctica controlada en los que se proporcionan explícitamente las expresiones a utilizar así como los temas sobre los que hablar. Cabe a destacar que todas estas actividades tienen una misma dinámica de trabajo en parejas, pero ninguna en grupos. Si bien los manuales A presentan otros verbos para expresar gustos como pueden ser *interesar*, *preferir* o *parecer*, las actividades se limitaban únicamente al presente del verbo *gustar*. De este modo, solo se trabajaría una sola subfunción del nivel A1. Sin embargo, puesto que estos manuales introducen en las lecciones tratadas contenidos gramaticales asociados al nivel A2 según indica el PCIC, hemos decidido incluir un segundo gráfico que analice tanto las subfunciones A1 como A2. El resultado es el siguiente:

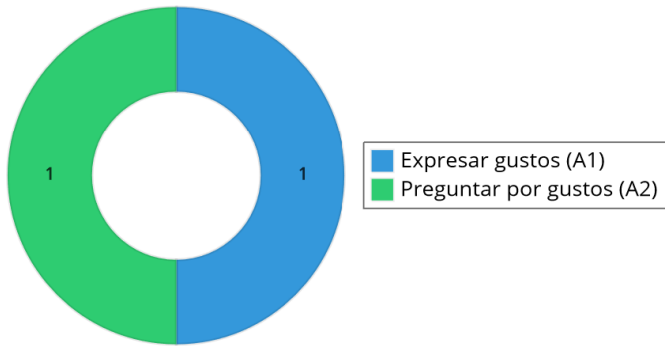


Figura 9. Gráfico con las sub-funciones A1-A2 en las actividades de interacción oral de “Intenso” y “Espiguita”.

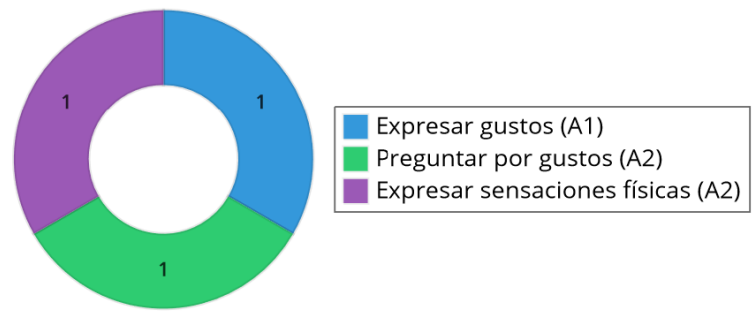
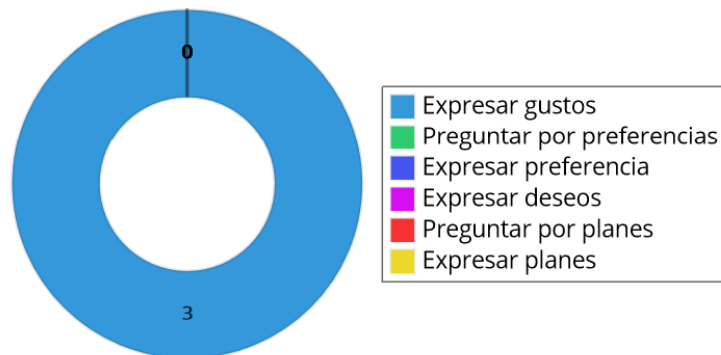


Figura 10. Gráfico con las sub-funciones A1-A2 en las actividades de interacción oral de “¡Bienvenidos a Japón!”.

Tal y como puede apreciarse, en los tres manuales se añade una sub-función del nivel A2: “Preguntar por gustos”. Esta sería trabajada mediante el uso de la estructura “¿Te gusta / interesa + SN / inf.?” como indica el inventario de funciones A1-A2 del PCIC. Asimismo, “¡Bienvenidos a Japón!” añade la sub-función “expresar sensaciones físicas” en un ejercicio en el que se debe utilizar la expresión “Me duele + SN” para practicar el léxico de las partes del cuerpo. Seguidamente, veremos los resultados en los manuales B.

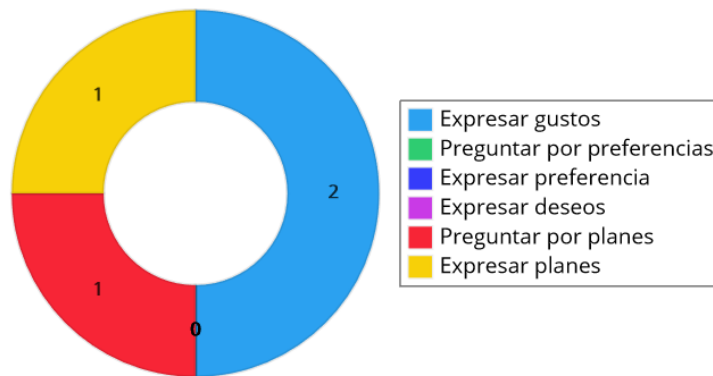
5.3.2 Análisis de los manuales B

Figura 11. Gráfico con las sub-funciones A1 en las actividades de interacción oral de “Entre amigos 1”.



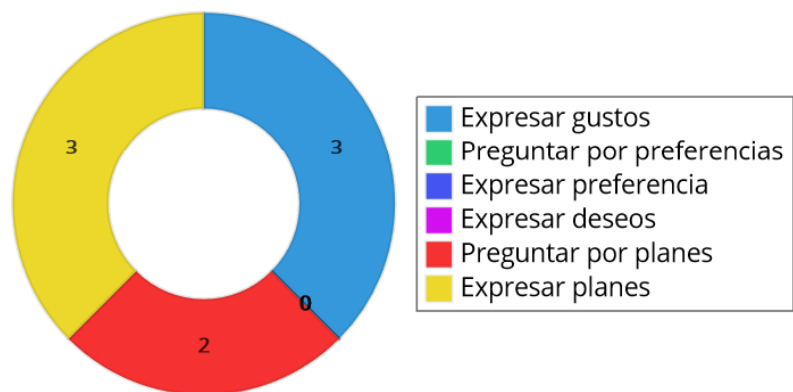
El gráfico indica que, al igual que los manuales A, la lección 10 “Entre amigos 1” solo trabaja la sub-función “expresar gustos e intereses” correspondiente al nivel A1. No obstante, se diferencia de los materiales A al presentar 3 actividades distintas en lugar de una única opción en toda la lección.

Figura 12. Gráfico con las sub-funciones A1 en las actividades de interacción oral de “¡Nos gusta! 1”.



En comparación, la unidad 7 de “¡Nos gusta! 1” añade dos sub-funciones más: “Preguntar por planes” y “expresar planes” mediante el uso de marcadores temporales en la sección de práctica.

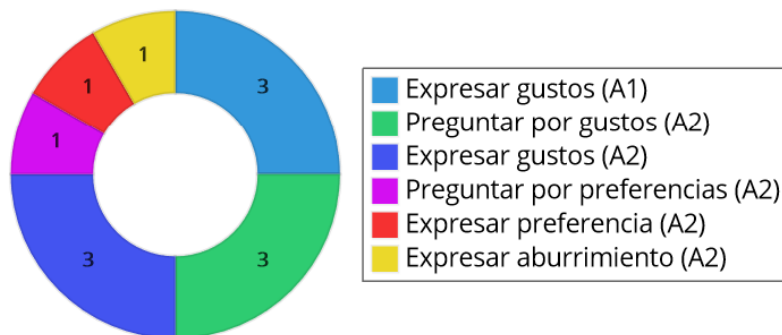
Figura 13. Gráfico con las sub-funciones A1 en las actividades de interacción oral de “¡Muy bien! 1”.



La lección 7 de “¡Muy bien! 1” trabaja las mismas sub-funciones que en el caso de “¡Nos gusta! 1”, presentando más actividades de desarrollo de la interacción oral. Este manual se muestra así como el libro con un mayor número de ejercicios en los que se pone en práctica las sub-funciones del nivel A1.

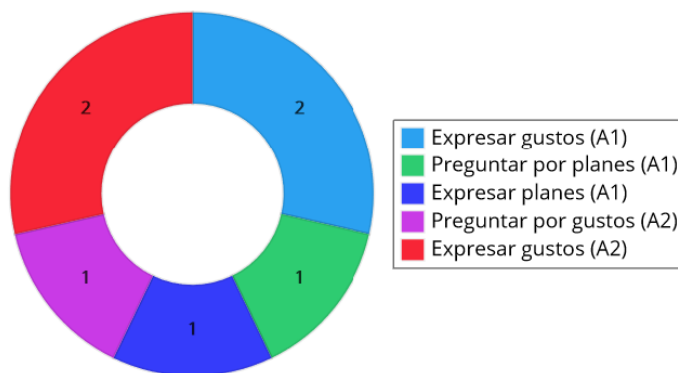
Tal y como hicimos con los manuales A, incluimos un gráfico en el que se muestran conjuntamente las sub-funciones asociadas tanto para el nivel A1 como el A2, de forma que pueda apreciarse el total de sub-funciones implicadas en cada lección.

Figura 14. Gráfico con las sub-funciones A1-A2 en las actividades de interacción oral de “Entre amigos 1”.



El gráfico nos indicaría que “Entre amigos 1” es el libro de texto con un mayor número de sub-funciones pertenecientes al nivel A2, siendo el único en trabajar “expresar preferencia” y “expresar aburrimiento” al añadir los verbos *encantar*, *interesar*, *parecer* e *importar*.

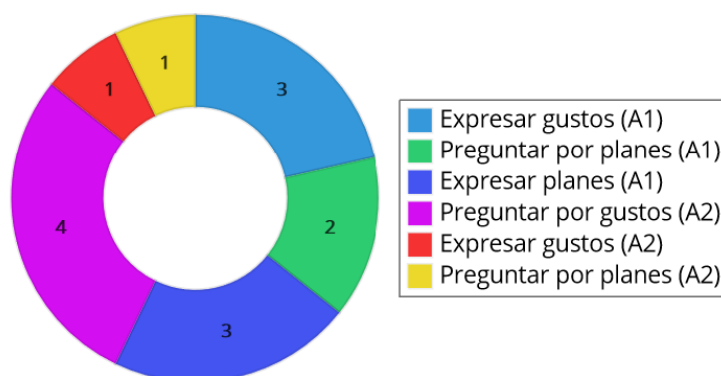
Figura 15. Gráfico con las sub-funciones A1-A2 en las actividades de interacción oral de “¡Nos gusta! 1”.



“¡Nos gusta! 1” sería el manual

B que menos sub-funciones totales incorporaría en comparación, predominando las relativas al nivel A1 sobre las de A2. Además del verbo *gustar*, pondría en práctica *encantar* mostrando las diferencias entre el uso de ambos verbos.

Figura 16. Gráfico con las sub-funciones A1-A2 en las actividades de interacción oral de “¡Muy bien! 1”.



Por último, “¡Muy bien! 1” también fomenta el uso de las sub-funciones A1 sobre las correspondientes al nivel A2, centrándose por igual tanto en las actividades dedicadas a la expresión de gustos e interés como en aquellas que tratan los planes. Añade asimismo los verbos *encantar* e *interesar* y la perífrasis verbal “*ir a + infinitivo*” para preguntar por intenciones.

5.3.3 Conclusiones

Hemos podido comprobar cómo los manuales A apenas incluyen sub-funciones a desarrollar en sus respectivas lecciones debido al menor número de actividades de interacción oral que incluyen. Por el contrario, los manuales B presentan una mayor representación de las funciones planteadas por el PCIC gracias a un porcentaje más elevado de ejercicios de práctica oral. Aún con todo, ninguno de estos materiales incluía todas las propuestas del nivel A1 que indica el PCIC, omitiéndose las sub-funciones “preguntar por preferencias”, “expresar preferencia” y “expresar deseos”. Esto es debido a que en las lecciones analizadas no había una sola actividad en la que se sugiriera utilizar los verbos *preferir* y *querer* puesto que no se llegaban a enseñar junto a los contenidos teóricos de la unidad. Al incluir las sub-funciones correspondientes al nivel A2 los gráficos nos indicarían que cada manual B contempla diferentes sub-funciones en las actividades de interacción oral. No obstante, “expresar gustos e intereses” sigue mostrándose como la sub-función tanto del nivel A1 como A2 que más se repite en estos materiales.

6. RESULTADOS

El objetivo del análisis realizado era estudiar el tratamiento de la lengua meta en los manuales y comprobar si seguían las recomendaciones de documentos de referencia como el MCER y el PCIC. Para ello, se han examinado las características de los contenidos gramaticales, la integración de destrezas lingüísticas en las actividades, así como la representación de las sub-funciones del PCIC en los ejercicios de interacción oral. Hemos podido comprobar que los resultados eran muy similares entre los manuales con una misma tipología y muy distintos al compararlos entre sí.

Por un lado, todos los manuales A introducían una mayor cantidad de estructuras gramaticales, especialmente de diferentes tiempos verbales, llegando a presentar contenidos de un nivel de competencia gramatical correspondiente al B1. Los manuales B, a pesar de estar dirigidos al mismo perfil de estudiante y tener un mayor número de páginas en total, mostraban menos contenidos teóricos sobre gramática, correspondiendo todos a un nivel A1 y A2. Por el contrario, estos materiales incluían más vocabulario y actividades teniendo así más oportunidades para poner en práctica la lengua meta.

Al analizar la proporción de destrezas trabajadas en las actividades, hemos podido comprobar que todos los manuales destacaban la interacción y la comprensión oral sobre el resto, encontrando así un mayor número de ejercicios al respecto. Este rasgo parece indicar que los libros de texto analizados priorizan el desarrollo de estas dos destrezas en sus secciones de práctica, correspondiéndose así con las expectativas de un aprendizaje comunicativo de muchos estudiantes japoneses como hemos visto anteriormente en el apartado 3.3. Sin embargo, las destrezas referidas al discurso escrito tenían una representación comparativamente menor, lo cual es especialmente notable en los manuales A, donde una de las dos destrezas era directamente desatendida en función del libro.

Este fomento de la interacción oral se correspondería con los enfoques descritos en los prefacios de “Intenso” y “¡Bienvenidos a Japón!”, donde se explicita que uno de los objetivos del manual es el aprendizaje de un español de uso práctico. Sin embargo, hemos podido verificar que la función 3 del PCIC apenas tenía una representación acorde con las orientaciones de este documento en las unidades dedicadas a la enseñanza del verbo *gustar*. Esto se debía en parte al bajo número de actividades comunicativas encontradas en los dos libros en comparación con los manuales B, además de la falta de una mayor diversidad tipológica, debiendo realizar las mismas tareas de respuesta cerrada.

Con ello, el planteamiento de los contenidos en estos materiales no parece coincidir con lo estipulado en sus preámbulos. En el caso de “Espiguita”, las autoras declaran en el prefacio que el objetivo del libro es la adquisición de diferentes estructuras gramaticales, lo cual coincide con los resultados de este estudio, de forma que los ejercicios de práctica oral se situarían en un nivel de relevancia menor. Este análisis demuestra cómo los manuales A consiguen presentar una notable cantidad y variedad de estructuras gramaticales atendiendo al calendario universitario de Japón, lo cual refleja su propia estructura externa e interna (véase el Anexo V). Sin embargo, no parecen considerar el desarrollo de un aprendizaje completo de todas las destrezas involucradas en el estudio de la lengua española tal y como indica el MCER ni incluyen todas las funciones que señala el PCIC.

Por otra parte, hemos comprobado cómo los manuales B contienen una proporción de destrezas más completa en las actividades, destacando la comprensión y la interacción oral sobre el resto sin llegar a desatender ninguna destreza. Respecto a las sub-funciones pertenecientes a la función 3 del inventario A1-A2, hemos visto cómo ningún manual contemplaba todas las opciones que propone el PCIC, predominando “expresar gustos e intereses” sobre el resto. No obstante, los manuales B eran los únicos materiales analizados que incluían entre cinco y seis sub-funciones diferentes gracias a un mayor número de actividades de interacción oral y una mayor diversidad de objetivos comunicativos.

Los manuales B presentan una mayor variedad tipológica de actividades en las que practicar todas las destrezas con diferentes dinámicas de trabajo, por lo que se centran más en el uso práctico del lenguaje. Los manuales A tendrían una visión metodológica casi opuesta, presentando una notable mayor cantidad de teoría y menos oportunidades para practicar. Así, hemos comprobado cómo llegan a incluir contenidos notablemente avanzados sin dejar un suficiente margen de trabajo para asimilarlos mediante ejercicios que planteen diferentes situaciones comunicativas. Cabe a destacar que las lecciones de manuales B como “¡Nos gusta! 1” y “¡Muy bien! 1” comienzan indicando los objetivos y contenidos que aprenderá el alumno a lo largo de la unidad. Asimismo, reservan un espacio para la autoevaluación y reflexión sobre el aprendizaje del estudiante, desarrollando así la capacidad de aprender tal y como describe el MCER. En cambio, las lecciones de los manuales A son comparativamente más cortas, por lo que no hay espacio suficiente para indicar los objetivos de aprendizaje o bien no resulta necesario para los autores.

Además, la competencia intercultural es explotada en las diferentes actividades y textos de los manuales B, e incluyen apartados en cada lección para desarrollar la reflexión del alumno sobre su propio aprendizaje. Con todo ello, podemos afirmar que estos materiales toman en cuenta los documentos de referencia citados para llevar a cabo el aprendizaje de la lengua meta. Además de presentar un claro enfoque comunicativo, su integración de destrezas se corresponde con las directrices del MCER, y trabajan una mayor variedad de funciones comunicativas correspondientes al PCIC en las actividades de interacción oral.

Llegamos pues a la conclusión de que los manuales A se asocian con aquellos libros de texto cuyos métodos de enseñanza se circunscriben en enfoques tradicionales donde la gramática se sitúa por encima del resto de competencias. En cambio, los manuales B analizados suponen la incorporación y aplicación de nuevos enfoques metodológicos en un contexto en que la enseñanza tradicional de lenguas ha sido y sigue siendo la corriente principal.

7. CONCLUSIONES

En este Trabajo de Fin de Máster hemos intentado destacar la importancia del análisis y evaluación de materiales como instrumento pedagógico y contextualizar la situación actual de la enseñanza de ELE en las universidades japonesas. Asimismo, hemos analizado seis manuales diferentes con el propósito de comprobar el enfoque metodológico de estos materiales para estudiar su efectividad en el alumnado nipón.

Las características pedagógicas de los manuales B nos muestran un cambio en el enfoque de enseñanza del español en la universidad japonesa además de ser una importante novedad en la oferta editorial de Japón. Representan el intento por acercarse a la realidad del alumno japonés incluyendo referentes socioculturales reconocibles e integrando la competencia intercultural, así como ofreciendo un mayor número de oportunidades para desarrollar la competencia comunicativa. De este modo, atienden a las directrices del MCER y el PCIC respecto a la concepción del alumno como hablante intercultural y agente social, centrando el proceso de enseñanza en este de forma que se convierta en un usuario competente del español. Todo ello considerando tanto el calendario universitario como los intereses y el estilo de aprendizaje del estudiante japonés. Ello ha hecho que “Entre amigos 1” y “¡Nos gusta! 1” sean algunos de los manuales más vendidos y usados en las clases universitarias (Moyano López 2020).

No obstante, a pesar de ser un signo de adaptación a los avances en lingüística y en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras, no consideramos que estos materiales sean un recurso suficiente para mejorar el contexto de enseñanza universitario de Japón. La principal problemática a la que se enfrenta la enseñanza de ELE y de lenguas extranjeras en general en Japón no es solo la mejora de los materiales didácticos, sino también los rasgos del propio contexto de enseñanza. El tiempo limitado en cada curso junto al elevado número de estudiantes, muchas veces poco motivados, limitan notablemente la calidad del aprendizaje, así como los enfoques metodológicos y las características de los libros de texto que se usarán. Por estas razones muchas veces son omitidos los ejercicios de práctica abierta en las clases de gramática, donde lo prioritario parece ser abarcar el mayor número de estructuras posibles para que los estudiantes estén capacitados para atender asignaturas más avanzadas de lectura y composición.

Algunos de los materiales analizados se presentaban como una posible solución al sistema tándem de dos profesores en la universidad estudiando la teoría gramatical y practicando la conversación mediante el mismo libro de texto. Aún con todo ello, las

características del propio contexto educativo en la universidad japonesa siguen determinando la naturaleza del resto de elementos involucrados en la enseñanza de ELE. La carga horaria, los objetivos curriculares, la falta de formación del profesorado, la problemática asociada a la división tradicional de las clases de gramática y de conversación y el propio sistema educativo condicionan la calidad de las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, la publicación de manuales que intentan aplicar nuevos enfoques metodológicos suponen un primer paso en la mejora de la enseñanza. Además de los materiales B que hemos analizado, en los últimos años se han editado nuevos materiales que tienen como objetivo responder a las necesidades de los japoneses. “Magistral: curso de fundamentos gramaticales” (Sanz y Rodríguez 2020) es un ejemplo de un manual centrado en conceptos problemáticos para el estudiante japonés, concretamente la concordancia, el aspecto y la persona gramatical. Su objetivo es distanciarse de los métodos tradicionales de enseñanza fomentando la reflexión y el aprendizaje activo para evitar la fosilización de los errores más frecuentes en los alumnos nipones. Este tipo de publicaciones pone de manifiesto la evolución metodológica que poco a poco se está recogiendo en el aula universitaria de Japón. Así, resulta necesario recoger sus características didácticas gracias al análisis de materiales, debiendo resaltar su importancia en el proceso de mejora del currículo y de la enseñanza en general.

Creemos así necesario continuar investigando sobre los estilos de aprendizaje de los alumnos japoneses y aplicando análisis de necesidades en diferentes contextos universitarios para poder comprender mejor sus motivaciones y deseos por aprender. Ello nos permitirá mejorar la efectividad de la enseñanza en un país cuyos estudiantes han mostrado activamente un interés por estudiar la lengua y cultura española, y, consecuentemente la calidad de los materiales didácticos. Es labor de los docentes y productores de libros seguir investigando sobre la eficacia de estas nuevas ideas, además de reconocer la importancia del análisis de materiales para ello, para la cual esperamos haber podido contribuir al respecto con este pequeño estudio.

8. BIBLIOGRAFÍA

Álvarez, A. (2012). *Manual para el profesor de ELE en Japón*. Lugo: Axac.

Arboleda, D. (2017): “Ficha de análisis especializada para manuales de aprendizaje de español como segunda lengua”. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (33), 2.

Areizaga, E. (1997): “Dos décadas de enseñanza del español como lengua extranjera a adultos en sus materiales”, Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco

Aristimuño, I. (2010). “Los Métodos en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *Doshisha Studies in Language and Culture*, 12(4), 691-716.

Barreyro, E. (2020): “Los rasgos del artículo definido en español: una propuesta didáctica para la enseñanza de determinantes a hablantes nativos de japonés”, Memoria de Máster, *Departamento de Español de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe*.

Blanco Canales, A. (2010): “Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes”, *RESLA*, 23, pp. 71-91.

Blanco Cendón, F. (2011): “Elaborar un libro de texto de ELE en Japón”. En Heikel, S., Roa, G. H., & Diaz, M. S. (Eds.). (2011). *El camino de Santiago: encrucijada de lenguas y culturas: Actas del XLV Congreso Internacional de la AEPE*. AEPE.

Cobo, C. V. F. (1999): “Dificultades culturales de los alumnos japoneses”. En *Español como lengua extranjera, enfoque comunicativo y gramática: actas del IX congreso internacional de ASELE, Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998* (pp. 183-190). Servicio de Publicaciones.

Concha, M. G. (2019): “Textos y contextos: pretextos para mejorar y estimular la comprensión y la interacción en el aula de ELE”. *明治学院大学教養教育センター紀要: カルチュラル= The MGU journal of liberal arts studies: Karuchuru*, 13(1), 113-131.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica del MECD-Subdirección General de Informaciones y Publicaciones / Grupo ANAYA.

Recuperado de <http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco/>

De Pablos Ortega, C. (2019): “Análisis y diseño de materiales didácticos”. En *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: metodologías, contextos y recursos para la enseñanza del español L2* (pp. 80-93). Routledge.

Del Campo, R. (2004): “Análisis de Necesidades de los Estudiantes Japoneses de ELE en las Universidades Japonesas”. *Trabajo de fin de Máster, Madrid: Universidad de Nebrija*. Disponible en: <https://www.mecd.gob>.

[es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/1- semestre/delcampo.html](https://www.cervantes.es/educacion/mc/redele/bibliotecavirtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/1- semestre/delcampo.html)

Díez, M. D. P. (2018): “Propuesta de plantilla de análisis de manuales ELE españoles desde 1986-2016. Proposal of table analysis of manuals ELE editorials since 1980 to 2016”. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 27, 99-114.

Escandón, A. (2006): “Gramática o comunicación en la enseñanza del ELE en Japón: La zona de desarrollo próximo de Vygotsky como enfoque integrador”. *Cuadernos Canela*, 18, 77-98.

Escandón, A. (2017): “La enseñanza universitaria de ELE/EL2 en Japón: tiempo de reformas”. *Boletín de ASELE*, 56, 25-29.

Ezquerro Ramos, J. (1974): “Análisis de métodos para la enseñanza del español”, *Boletín de AEPE* 11: 31-46. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_11_06_74/boletin_11_06_74_06.pdf

Ezquerro Ramos, J. (1975): “Métodos de español utilizados en Europa I”, *Boletín de AEPE* 12: 3-65. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_12_07_75/boletin_12_07_75_03.pdf

Fernández López, M. C. (2000): “Selección de manuales y materiales didácticos”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, nº 27, pp. 17-43.

Fernández López, M. C. (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, pp. 715-734.

Fernández López, M.^a C. (2017): “Análisis de manuales y materiales didácticos”. En Cestero Mancera, A. M. y Penadés Martínez, I. (eds.), *Manual del profesor de ELE*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, pp. 693-728.

Fernández Vítóres, D. (2019): “El español: una lengua viva. Informe 2019”. *Instituto Cervantes, 2019*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2019.pdf.

García, N. M. (2009): “La (des) motivación del profesor de español en Japón”. En *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 645-658). Servicio de Publicaciones.

GIDE (2016): “Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: Enseñar español como segunda lengua en Japón”.

Recuperado de <http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf>

Gómez, P. G. (2014): “El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras”. En *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?[Recurso electrónico]: reflexiones en torno a la teoría y la práctica* (pp. 151-164). Ministerio de Educación Cultura y Deporte.

Gorges Diehl, E. J. (2015): “El uso de la L1 en determinados niveles (A1.1) y contextos de enseñanza: comparación de manuales para niños publicados en español con carácter internacional (monolingües) y manuales para niños alemanes (bilingües)”, Memoria de Máster inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Instituto Cervantes / Biblioteca Nueva.

Izquierdo, C. (2009): “La gramática en los manuales de español para fines específicos”. *Biblioteca RedeELE*.

Lago, P., Ochiai, S., & Omori, H. (2011): “Cuestionario sobre análisis de necesidades aplicado a los alumnos universitarios japoneses de español”. En *Marco teórico y Resultados. (Presentación Oral en el 57 Congreso de la Asociación Japonesa de Hispanistas. 9 de octubre de 2011.)*.

Luis Blanco, J. (2014). Tratamiento de la cultura en 26 manuales de ELE editados en Japón. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (19).

Llorián González, S. (2007). *Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas*. Santillana Universidad de Salamanca.

López, A. V. (2016): “Conciencia de aprendizaje de ELE en universitarios japoneses: un estudio de casos”. *Cuadernos CANELA*, 27, 87-109.

Manadé-Rodríguez, C., & Álvarez, A. R. (2018): “Presencia y tratamiento de la cultura: La competencia intercultural y el humor en los manuales de ELE utilizados en Japón”. *Anuario de estudios filológicos*, (41), 115-137.

Martín Peris, E. (1996): “Las actividades de aprendizaje en los manuales de español como lengua extranjera”. Tesis doctoral, Barcelona: Universitat de Barcelona. Recuperado de www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2004.html.

Martínez Bonafé, J. (1999): “Materiales curriculares y cambio educativo. Siete cuestiones abiertas y una propuesta de urgencia”. *Web Universitat de València*, 1-17.

Masuda, K. (2014): “Actitudes lingüísticas en torno al E/LE en Japón. Influencia de la actitud monocentrista hacia la LM ante la adquisición de la LE”. Memoria de Máster, Universitat de Barcelona.

Millanes Díez, J., & Romero Díaz, J. (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* (pp. 1-20).

Moyano López, J. C. (2009): “Sobre la necesidad de un manual para la clase de español como segundo idioma del profesor nativo en las universidades japonesas”. 慶應義塾大学日吉紀要. 言語・文化・コミュニケーション (*Language, culture and communication*). No.41 (2009), p.67- 88.

Moyano López, J. C. (2010): “Cómo organizar un curso entre un profesor japonés y un profesor nativo usando las tablas de contenidos de GIDE”. *Cuadernos Canela*, 165-178.

Moyano López, J. C. (2011): “Tratamiento de las formas canté y cantaba en 20 manuales de español publicados en Japón”. 清泉女子大学紀要= *Bulletin of Seisen University*, 59, 217-241.

Moyano López, J. C. (2020): “De ámbar a Muy bien: evolución de los libros de ELE publicados en Japón en los últimos 10 años”. 清泉女子大学紀要= *Bulletin of Seisen University*, 115-129.

Ramos, J. E. (2009): “Analizar y comprender los materiales de enseñanza en perspectiva profesional: algunas claves para la formación del profesorado”. *MarcoELE. Revista De Didáctica Español Lengua Extranjera*, (9*), 1-676.

Rey, F. (2004). El español en las universidades japonesas: panorama general 2003. *Coloquio de la AEPE- 31-3-2004*. Nagoya: Universidad Chukyo. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/coloquio_2004/coloquio_2004_22.pdf

Richards, J. C. (2001): “The role of textbooks in a language program”. *RELC Guidelines*, 23(2), 12-16.

Rubio Martín, R. (2011): “Diseñando el perfil del estudiante universitario japonés de español como lengua extranjera/segunda lengua”. En *Instituto Cervantes 20º Aniversario, Congreso mundial de profesores de español*.

Rueda Bernao, M. J. (1994): “Análisis de cuatro manuales para la enseñanza del español/lengua extranjera”, *REALE*, 2, pp. 74-114.

Sanz, C. M. (2015): “El alumno japonés en el aula de ELE: cómo lograr una comunicación eficaz”. En *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 681-690). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Sanz, M., A. Escandón, J. Romero, D. Ramírez & R. Civit. (2015): “Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses”. 神戸市外国語大学外国学研究= *Annals of the Research Institute of Foreign Studies*, 89. Kobe City University of Foreign Studies.

Sanz, M. (2013): “Situación presente y futura del español en Japón. Elucubraciones de una profesora dirigidas a otros profesores en Asia (y a las autoridades)”.

Recuperado de <http://languagescience-kobe.org/academic-blog/2/21/2013/-situacion-presente-y-futura-del-espaol-en-japn-elucubraciones-de-una-profesora-dirigidas-a-otros-profesores-en-asia-y-a-las-autoridades>

Sanz, M. y Rodríguez S. (2020) *Magistral: curso de fundamentos gramaticales*, Tokio, Editorial LIBERAS PRESS.

Sauras, M. (2013): “La motivación del alumno japonés en los cursos de nivel A del Instituto Cervantes de Tokio”. En *Actas del I Congreso Internacional sobre el español y la cultura hispánica del Instituto Cervantes de Tokio* (2013). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/tokio_2013.htm

Sayaka, S. (2018): “Análisis de un libro de texto de español como segunda lengua extranjera a través de los cuatro puntos de la competencia comunicativa”. *関西大学外国語学部紀要 = Journal of foreign language studies*, 18, 5-20.

Takagi, K. Y. (2016): “¿Qué miro yo que ellos no ven? O ¿qué no miro yo que ellos ven? Invitación a una reflexión colectiva sobre las ventajas de los profesores nativos y las de los no nativos de la lengua española en la evaluación de la expresión oral de los alumnos”. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 1271-1281). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

Trujillo, C. M. (2013): “La enseñanza del español a japoneses: análisis de necesidades”. *Trabajo Final de Máster*, *RedELE (Red electrónica didáctica del español como lengua extranjera)*. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/redele/BibliotecaVirtual/2013/memorias-master/Cathaysa-Martel-Trujillo-.html> [consulta: 21 de agosto de 2020].

Trujillo, C. M. (2016): “El profesor de ELE ideal en el contexto universitario japonés: preferencias de los estudiantes”. En *La formación y competencias del profesorado de ELE: XXVI Congreso Internacional ASELE* (pp. 607-616). Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.

岡田敦美 (2013): “初習外国語としてのスペイン語の授業や教材のあり方と, 社会や文化に関する理解について: 学生の要望や教科書の使い方の分析”. *メディア・コミュニケーション研究*, 64, 21-37.

中島さやか, 落合佐枝, 菅原昭江, & 大森洋子 (2011): “日本の大学における初級スペイン語教育のための教科書評価の枠組み (試案) と『Entre amigos』のケース: コミュニケーション能力獲得を目指した授業で”, *明治学院大学教養教育センター紀要: カルチュラル = The MGU journal of liberal arts studies :Karuchuru*, 5 (1), 183-200

寸田知恵. (2010): “日本のスペイン語教育における授業内容の標準化の必要 (La necesidad de normalizar el contenido de la enseñanza de español en Japón)”. 関大学外国語教育フォーラム, 9, 53-66.

Manuales utilizados para el análisis

Equipo Kioto Karasuma (2019) *Intenso Nueva Edición - Curso Intensivo de Español*, Tokio, Editorial Asahi.

Equipo para la elaboración de manuales de español (2010) *Entre amigos*, Tokio, Editorial Asahi.

Lago, P., Moreno, C., Ochiai, S. y Omori, H. (2016) *¡Nos gusta I! Gramática para hablar*, Tokio, Editorial Asahi.

Moyano López, J. C., García Ruiz-Castillo, C. y Hiroyashu, Y. (2018) *¡Muy bien! Curso de español I*, Tokio, Editorial Asahi.

Okada A. y Nasu M. (2017) *Espiguita – Primer curso de español*, Tokio, Editorial Asahi.

Sho, M., Fukuchi, K., Kohatsu F., Matayoshi, P. y Uechi L. (2020) *¡Bienvenidos a Japón! – Nueva edición*, Tokio, Editorial Asahi.

9. ANEXOS

Anexo I

Anexo II

La enseñanza de ELE en Japón: breve historia y situación actual

La imagen de España en el país nipón está estrechamente asociada a su cultura popular (Rubio 2011,) debido en general a la evolución histórica de las relaciones entre los dos países, como veremos a continuación. Si bien a finales del siglo XIX se ofrecían algunas modestas clases de español en algunas instituciones y a principios del XX en nueve centros de educación (Rey 2003), la evolución histórica que tuvo lugar en el país hizo que se desatendiera su aprendizaje casi en su totalidad, retomando el estudio entre los japoneses en la década de los años cincuenta, durante la posguerra (Sunden 2010). Sería en este periodo de recuperación económica cuando se creó la *Asociación Japonesa de Hispanistas* en 1956, importándose los primeros libros de español y fundándose el departamento de español de la Universidad Sofía en Tokio 2 años después (Aristimuño 2010). La enseñanza del español empezaría a tener cada vez más presencia en el sistema universitario de Japón durante las décadas de los años setenta y ochenta, inaugurándose más departamentos y produciéndose un gran interés por el desarrollo económico de Iberoamérica (Ugarte 2012, Álvarez 2012).

En el año 1988 se funda la Confederación Académica Nipona, Española y Latinoamericana (CANELA), otra de las asociaciones de hispanistas con mayor relevancia en el ámbito japonés, editando desde entonces la revista “Cuadernos Canela”¹⁸, en la que docentes e investigadores publicarían sus trabajos relacionados con el mundo de ELE en Japón. Respecto al campo de la investigación y divulgación, se han desarrollado las investigaciones de los estudios hispánicos en diferentes lugares en Japón gracias a la creación de departamentos y de programas de posgrado en distintas universidades. De este modo, entre 1868 y 2005 se ha publicado un total de 2.875 libros y 9.187 artículos relacionados con los estudios hispánicos (Ueda y Bando 2014), número que habrá aumentado todavía más en la actualidad.

La cuestión de la motivación del estudiante japonés por estudiar español queda detallada en el apartado 3.3, pero por lo general los estudiantes suelen escoger el español como idioma por motivos culturales y comunicativos más que para su futuro laboral (Rey 2003, Sanz 2013). Algo parecido ocurrió hace años con la lengua coreana, que gracias a

¹⁸ El archivo de publicaciones entre 1989 y 2011 puede consultarse en el siguiente enlace:

<http://www.canela.org.es/cuadernos-canela/indice/>

Los números publicados desde 2012 se encuentran en esta otra página web:

<http://cuadernoscanela.org/index.php/cuadernos/index>

la emisión de una telenovela llamada “Sonata de Invierno” ha hecho que millones de japoneses se hayan interesado por la lengua y cultura de Corea del Sur, aumentando considerablemente el turismo en este país y acabando con la gran discriminación que sufrían muchos inmigrantes coreanos (Sanz 2013, Ugarte 2012). Para Ugarte, un fenómeno similar ha sucedido en el caso de la imagen de Gaudí en Japón, popularizándose la Sagrada Familia y el Parque Güell en la década de 1980 y generando un gran interés por la lengua española. Esta fascinación por lo español tendría su culmen en 1992 con la Exposición Universal de Sevilla y los Juegos Olímpicos de Barcelona, llegando al país nipón iconos culturales como el flamenco, la paella, la tauromaquia, la Alhambra de Granada o el Camino de Santiago (Ugarte 2012, Álvarez 2012). En estos años sería cuando se produciría la llegada de miles de descendientes de japoneses desde Iberoamérica con la modificación de la ley de inmigración. Estos descendientes son denominados “nikkei”, procedentes principalmente de Perú, Paraguay y Brasil, y traerían consigo otro aumento en el interés por aprender su lengua y cultura. Cabe resaltar el aumento de relaciones comerciales entre Japón y Latinoamérica, concretamente México.

La mayoría de instituciones dedicadas al mundo del ELE son principalmente universidades seguidas de algunos centros de enseñanza secundaria. Así, en el año 2007 un total de 135 institutos ofrecían clases de español como lengua extranjera, reflejo de este crecimiento por el interés de esta lengua, 30 más en tan solo dos años (Sunden 2010). En el ámbito universitario, Ugarte (2012) señala que hay 240 universidades japonesas que ofertan clases de español, ya sea como especialidad o como una lengua extranjera optativa, siendo 17 de ellas centros que cuentan con departamento de español propio, si bien Álvarez (2012) aumenta esta cifra a 19. Según la base de datos del hispanismo de la página web del Instituto Cervantes, hay actualmente 52 departamentos de universidades japonesas que ofertan clases de español¹⁹, aunque esta información puede estar desactualizada (Rey 2003). Hay que añadir los dos años de maestría y los tres mínimos años de doctorado. A pesar de que los cursos de posgrado centrados en la lengua española todavía no son tan abundantes, poco a poco está aumentando la oferta (Rey 2003).

El español se imparte en las universidad como especialidad o bien como asignatura optativa. En este segundo caso, el español se enseña como segunda o tercera lengua, en cuyo caso los estudiantes disponen de dos clases de hora y media, cada una por semana, teniendo 30 clases en total al año, siendo cursos de uno o hasta dos años

¹⁹ <https://hispanismo.cervantes.es/>

generalmente. Según Sunden (2010), hay bastantes más alumnos que estudian español como segunda o tercera lengua en las universidades que aquellos de especialidad. En estos casos, la mayoría de las clases ofertadas se centran en el estudio de la gramática y en la lectura de textos y, tras dos años de estudio, el resultado es la construcción de oraciones deficitarias en muchos de los estudiantes, o incluso cercano a nulo debido a una metodología ineficiente (Sanz et al 2015).

En el caso de las carreras de especialidad, se imparten por lo general 6 asignaturas obligatorias relacionadas con el español de hora y media de duración cada una cada semana, teniendo unas 15 clases por semestre y un total de 30 por año de curso. La duración total es de cuatro años de estudio, dividiéndose de forma que los dos primeros años de carrera estas asignaturas suelen ser Gramática, Conversación, Lectura y Composición, y normalmente en los dos últimos los estudiantes deben escoger un área determinada para participar en un sistema de seminarios sobre la cual versará su tesina final (Rey 2003). Este campo de estudio puede estar relacionado con la propia carrera, estudiando así Lingüística o Literatura, o bien puede tratarse de un área diferente, aprendiendo sobre Historia, Economía, Política, etc. (Rey 2003). El esfuerzo invertido tras cuatro años de estudio en este contexto conseguirá que aproximadamente la mitad de los alumnos logren obtener un nivel B2 de competencia lingüística, e incluso algún aprendizante llegará a tener un C1, una situación desalentadora para Sanz (2013).

Tanto en las carreras de especialidad como en las asignaturas optativas, hay profesores de ELE que señalan que hay un excesivo número de alumnos por clase (Romero y Millanes 2014), si bien encontramos una mayor cantidad de estudiantes en los cursos no especializados, pudiendo tener treinta, cuarenta o más (Sanz *et al* 2015). Igualmente, en ambos casos cada asignatura tiene una duración de 45 horas anuales, teniendo además dos meses de vacaciones al final de cada semestre, lo cual dificulta un estudio y aprendizaje constante del idioma meta (López 2016).

Actualmente la principal preocupación en la política educativa japonesa es la mejora del bajo nivel de inglés de la población, siendo esta la lengua extranjera con mayor peso en el país. Entre otras medidas, el gobierno ha impulsado una mayor formación del profesorado y una impartición de las clases en lengua inglesa (Ugarte 2012). Sin embargo, estos esfuerzos no se observan para mejorar la calidad de la enseñanza universitaria de otras lenguas internacionales, donde la mayor parte de las asignaturas son impartidas en la lengua materna de los estudiantes. En el caso del español, existe por lo general un sistema de repartición de las clases entre los profesores nativos hispanos y japoneses,

encargándose los primeros de las asignaturas de conversación y los segundos de las clases centradas en el estudio de la gramática y lectura (Ugarte 2012, López 2016). En el caso de la enseñanza universitaria de español donde hay tan solo dos días de clase a la semana, Sunden (2010) defiende este sistema tándem según el cual se imparten de forma separada las clases de gramática y conversación. De acuerdo a esta autora, escuchando las explicaciones sobre la teoría en su lengua materna y aprendiendo a usarlas de los profesores nativos, puede ser posible lograr un aprendizaje muy eficiente, especialmente para los estudiantes de nivel inicial.

No obstante, existen voces detractoras de este sistema dado que en muchas ocasiones estos docentes no se coordinan en la preparación del programa al no tener ni siquiera contacto entre ellos (Rubio 2011, Rey 2003). Además, mientras los nativos suelen usar en sus clases manuales españoles de corte comunicativo, los profesores japoneses normalmente utilizan los libros de texto editados en Japón (Romero y Millanes 2014), de forma que sus clases presentan tanto unos objetivos como una metodología de enseñanza radicalmente distinta.

Otra gran institución educativa a tener en cuenta es el Instituto Cervantes de Tokio, el cual abrió sus puertas en 2007 emulando la oferta mayoritaria de otros centros de la misma institución impartiendo cursos de 60 horas con 8 a 17 alumnos por aula. Así, en el primer año académico 2007-2008 los cursos más demandados fueron los de nivel A1, A2/1 y B1, así como los cursos específicos de preparación del DELE. Si bien se valoró en un primer momento la calidad de la enseñanza y de las actividades culturales, las principales críticas recibidas señalaron una excesiva carga horaria de los cursos y el uso de una metodología a la que no estaban acostumbrados los japoneses (Ugarte 2012). Nos centraremos en este caso particular a la hora de hablar de las características del alumnado japonés en el próximo apartado.

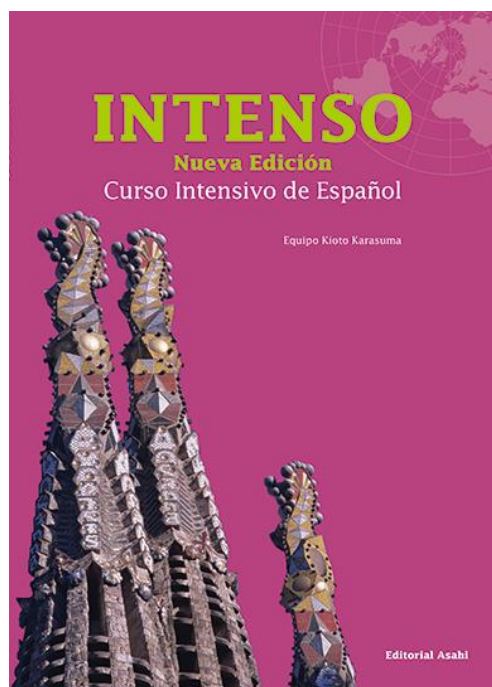
Diversos autores señalan la necesidad de mejorar la formación del profesorado, los programas curriculares, la producción de materiales didácticos, así como de continuar las investigaciones sobre las necesidades de aprendizaje de los estudiantes japoneses, “haciendo énfasis en los factores afectivos y poniendo el acento en la dimensión sociocultural” (Rey 2003). Aún con todo, el español se ha proclamado poco a poco como uno de los idiomas extranjeros más escogidos después del inglés en Japón (Rey 2003). El aumento en el interés por este idioma se ha reflejado en la creación de diferentes asociaciones de investigadores y profesores y revistas de divulgación, así como de instituciones de renombre como el Instituto Cervantes de Tokio y el desarrollo del examen

del DELE en múltiples universidades japonesas. Esto ha supuesto un incremento en la oferta de cursos en centros de secundaria y de enseñanza superior, formándose cada vez más docentes de ELE y produciéndose más materiales didácticos disponibles. Es notable también el esfuerzo invertido por los gobiernos de España y Japón por impulsar becas de estudios y para investigadores de ambos países, así como las relaciones de cooperación entre diferentes universidades. Gracias al interés por estudiar español en Japón y a la incorporación de la enseñanza del japonés en las aulas universitarias españolas, actualmente se ofrecen diversos programas de convenios internacionales y de intercambio²⁰. Por todo ello, el futuro de la enseñanza de ELE en Japón parece ser prometedor.

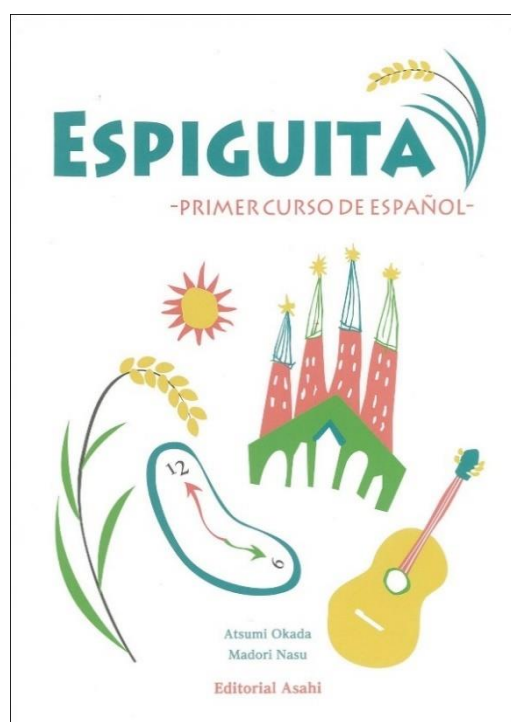
²⁰ Destacamos los programas de intercambio de la Universidad de Salamanca, gracias a su Centro Cultural Hispano-Japonés, así como la Universidad Complutense de Madrid, la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Santiago de Compostela, la Universidad de Valladolid y en el caso de la Universidad de Alcalá el centro dedicado a la enseñanza de español para extranjeros de Alcalingua.

Anexo III

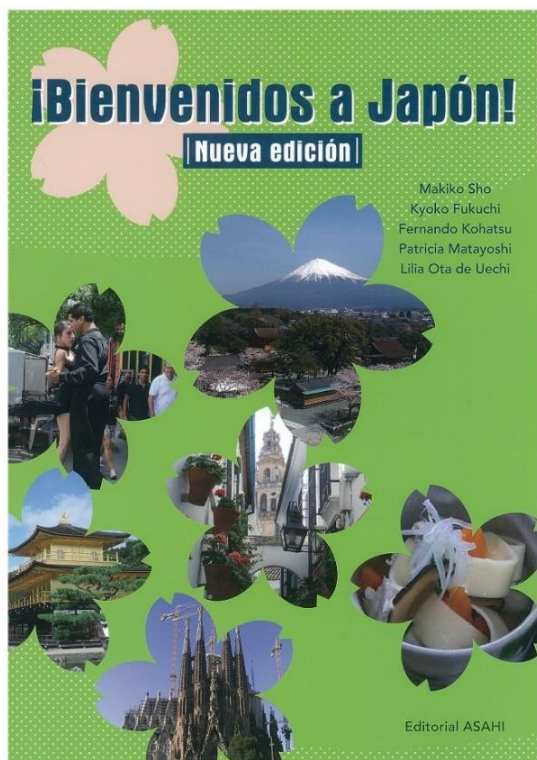
Descripción externa de los manuales



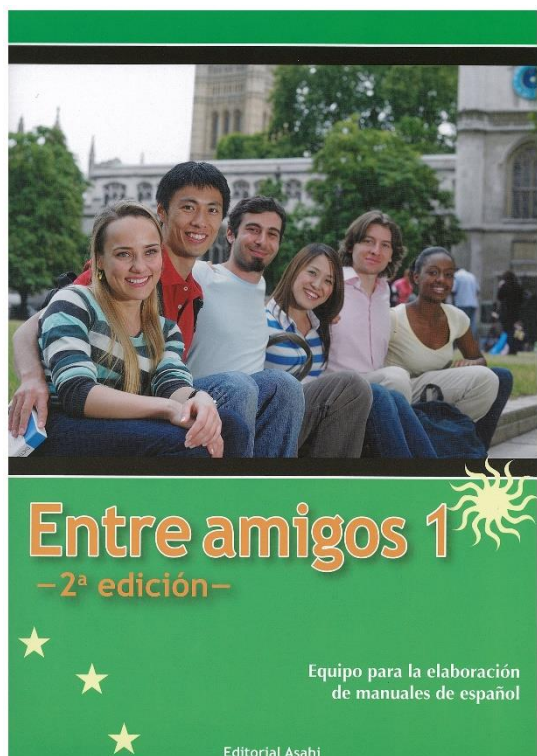
Título	Intenso Nueva Edición - Curso Intensivo de Español 世界につながるスペイン語 改訂版	
Autor/es	Ignacio Aristimuño, 稲本 健二, 久野 聖子, 松久 玲子, 宮地 隆廣, 立林 良一	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2019
Material	Impreso	Libro del alumno (112 páginas) y un cuadernillo con la guía didáctica del libro en el que se incluyen explicaciones en japonés, test con sus soluciones, las soluciones de los ejercicios del libro de texto, traducciones al japonés de todos los diálogos y transcripciones (52 páginas).
	Auditivo	Pistas de audio en mp3 disponibles en “ https://text.asahipress.com/free/player/index.html?bookcode=255103 ”.
	Visual	No.
	Multimedia	No.



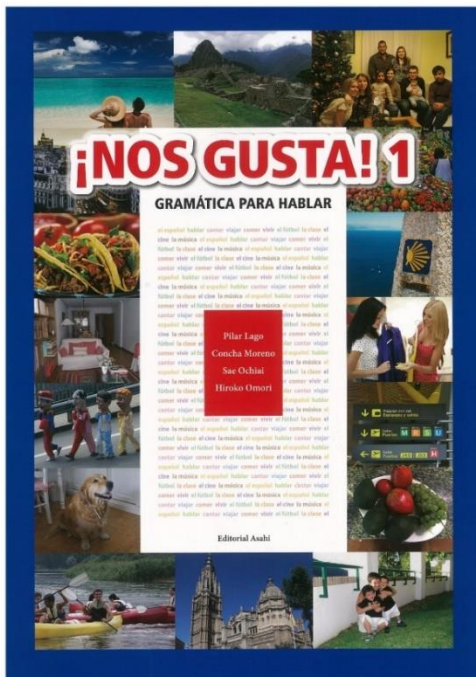
Título	Espiguita – Primer curso de español エスピギータ-実りのスペイン語	
Autoras	Atsumi Okada, Madori Nasu	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2017
Material	Impreso	Libro del alumno (96 páginas)
	Auditivo	Pistas de audio en mp3 disponibles en “ https://text.asahipress.com/free/player/index.html?bookcode=255084 ”.
	Visual	No.
	Multimedia	No.



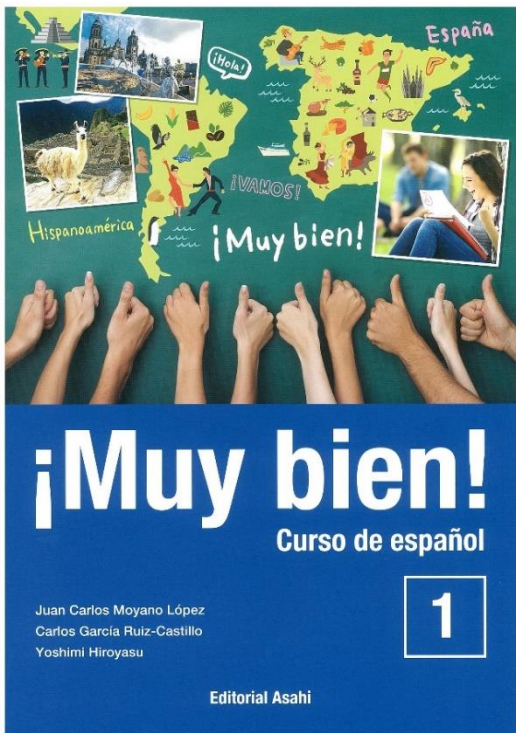
Título	¡Bienvenidos a Japón! – Nueva edición ディエゴと日本再発見! 初級スペイン語 新版	
Autor/es	Makiko Sho, Kyoko Fukuchi, Fernando Kohatsu, Patricia Matayoshi, Lilia Ota de Uechi	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2020
Material	Impreso	Libro del alumno (112 páginas).
	Auditivo	Pistas de audio en mp3 disponibles en “ https://text.asahipress.com/free/player/index.html?bookcode=255110 ”.
	Visual	No.
	Multimedia	Ejercicios tipo test en línea como complemento al libro del alumno. Disponibles en “ https://text.asahipress.com/free/spanish/bienvenidosajapon/index.html ”.



Título	Entre amigos 1 – 2ª edición 総合スペイン語コース初級 改訂版	
Autor/es	Equipo para la elaboración de manuales de español: Hiroyasu Y., Ochiai S., Omori Y., Moyano J. C., Nakajima S., Rubio R., Yoldi M.	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2013
Material	Impreso	Libro del alumno (128 páginas) y un cuadernillo con la guía didáctica del libro en el que se incluyen las soluciones, traducciones al japonés de todos los diálogos y transcripciones.
	Auditivo	CD y pistas de audio en mp3.
	Visual	No.
	Multimedia	No.



Título	¡Nos gusta! 1 Gramática para hablar	
Autoras	Pilar Lago, Concha Moreno, Sae Ochiai, Hiroko Omori	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2016
Material	Impreso	Libro del alumno (96 páginas).
	Auditivo	CD y pistas de audio en mp3.
	Visual	No.
	Multimedia	No.



Título	¡Muy bien! Curso de español 1	
Autor/es	Juan Carlos Moyano López, Carlos García Ruiz-Castillo, Yoshimi Hiroyasu	
Datos bibliográficos	Lugar de publicación	Tokio, Japón
	Editorial	Asahi
	Año de publicación	2018
Material	Impreso	Libro del alumno (136 páginas) y un cuaderno de ejercicios formales para los alumnos de envío gratuito con solicitud previa.
	Auditivo	Pistas de audio en mp3 descargables a través de un código QR. Disponibles también en "https://text.asahipress.com/free/player/index.html?bookcode=255094" .
	Visual	Actividad de vídeo con y sin subtítulos al principio y al final de cada unidad, descargables a través de un código QR. Disponibles también en "https://text.asahipress.com/text-web/spanish/muybien/index.html" .

	Multimedia	Un archivo PPT con la versión digital del libro, desde la que se puede acceder fácilmente a los audios, transcripciones, soluciones, traducciones al japonés y materiales adicionales.
--	------------	--

Anexo IV

Descripción del prefacio, la macroestructura y estructura interna de las lecciones

Manual A: Intenso Nueva Edición – Curso Intensivo de Español

En el preámbulo, escrito íntegramente en japonés pensando en el alumno, se explicita que el libro está dirigido a estudiantes iniciales de español como segunda lengua extranjera, por lo que puede deducirse que se refiere a alumnos universitarios (Este dato se confirma en la página web de la editorial <https://text.asahipress.com/spanish/detail.php?id=1602> この書籍は大学向け教科書です). El objetivo del manual es la adquisición de un español de uso práctico, de forma que el centro del aprendizaje no es únicamente la gramática sino también el aspecto práctico del idioma. El contenido léxico es presentado en orden de complejidad gradual, mostrando desde el inicio expresiones sencillas de uso cotidiano hasta llegar a un vocabulario más complejo.

El libro se estructura en 14 lecciones principales, si bien cuenta con una breve lección preliminar en la que se estudia escuetamente el alfabeto español así como las principales características fonéticas del idioma. Cuenta también con dos secciones de repaso cada siete lecciones, cada una con 9-10 ejercicios estructurales en los que aparecen los aspectos gramaticales previamente estudiados. Asimismo, incluye un apéndice en el que se presentan estructuras gramaticales avanzadas que no se han incorporado en las lecciones, así como un anexo con todo el vocabulario aparecido en el libro. Por último, el aspecto más novedoso de “Intenso. Curso intensivo de español” es la ampliación del contenido práctico con el apartado “Práctica” en las últimas páginas, el cual contiene ejercicios comunicativos que trabajan el componente intercultural.

Respecto a la división interna de las unidades, estas contienen tres partes diferenciadas: la sección de “Gramática”, como su propio nombre indica, contiene las reglas, explicaciones y ejemplos de las estructuras gramaticales, siendo introducidas por un breve diálogo. Seguidamente, encontramos el apartado “Diálogo”, en el que se muestra una conversación no tan escueta como la primera, que sirve a modo de ejercicio de comprensión lectora y auditiva para entender el uso de los recursos gramaticales y léxico en contexto. Esta sección está pensada para que el profesor y/o los alumnos lean y repitan las expresiones del texto, además de presentar el léxico utilizado para que los estudiantes puedan memorizarlo. La tercera parte se denomina “Ejercicios”, en la cual podemos encontrar tres actividades en todas las lecciones. Está concebida para comprobar que los

aprendientes hayan comprendido los usos de los recursos gramaticales estudiados. Si bien los capítulos terminan en este punto, al final del manual se incluye el apartado de “Práctica” como hemos indicado anteriormente. En él se pueden aprender diferentes elementos culturales del mundo hispano contextualizados en un texto para fomentar así la destreza de comprensión escrita. A continuación, encontramos de 2 a 4 actividades de práctica oral o escrita, concluyendo con otros tres ejercicios de corte estructural al igual que en el apartado “Ejercicios”. Cabe resaltar que, si bien “Práctica” es la única sección del libro en la que se fomenta el desarrollo de la competencia comunicativa e intercultural, los autores apuntan que puede trabajarse en caso de que el límite de tiempo lo permita. De este modo, puede deducirse que para aquellos cursos de español que no cuenten con demasiada libertad temporal, este apartado no resulta imprescindible en el plan original de los autores.

Manual A: Espiguita – Primer curso de español

En el prefacio, escrito en japonés, se comentan los diversos países del mundo en que se habla español, destacando así la naturaleza internacional del idioma y la importancia de su aprendizaje para adquirir una perspectiva multinacional. No obstante, entre las diferentes características del manual que figuran en esta introducción se señala que el español que se muestra pertenece exclusivamente a la variedad castellana. Las autoras declaran que el objetivo del libro es el aprendizaje y adquisición de los recursos gramaticales, incluyendo secciones en las que se practiquen ejercicios de conversación y de comprensión auditiva. Consideran que el uso del español en las explicaciones de gramática y los enunciados de las actividades facilita su utilización para los profesores nativos, pudiendo ser utilizado en las clases de conversación. Se añade que, dado que los libros de texto tradicionales no se dirigen a los estudiantes de las carreras de ciencias, este manual tiene en cuenta sus necesidades al incluir situaciones comunicativas y un léxico acorde a sus intereses. Si bien no aparece explícito, con este comentario se puede deducir que el libro se dirige a estudiantes universitarios de español como segunda lengua extranjera, lo cual se confirma en la página web de la editorial (<https://text.asahipress.com/spanish/detail.php?id=1424> この書籍は大学向け教科書です。).

Se indica que el libro de texto está concebido para ser utilizado en clases semanales, esto es, una lección por semana. Dado que presenta un total de 15 lecciones demuestra tener

una organización adaptada al calendario universitario de Japón. Añade dos lecciones suplementarias en el caso de que el docente opte por ampliar los contenidos a estudiar, pudiendo llegar a abarcar hasta el pretérito imperfecto de subjuntivo, si bien en el prefacio no se proporciona ninguna explicación sobre su utilización en el programa. Contiene también dos secciones de repaso cada siete lecciones, presentando al término de cada una un mapa de España y otro de Hispanoamérica con información sociocultural escrita completamente en japonés. Ofrece asimismo un apéndice con algunos de los recursos teóricos estudiados en las lecciones principales y una sección con listas del léxico ya visto. A modo de curiosidad, se incluye una receta de tortilla de patatas en español y japonés desconectada del resto del contenido del libro.

La estructura interna de las lecciones se sucede de la siguiente forma: comienzan con el apartado de “Gramática” introduciendo las diferentes estructuras en tablas acompañadas de sus explicaciones (en japonés), diversos ejemplos de uso en forma de frases y algún breve ejercicio de huecos. A continuación, la sección “Ejercicios” presenta una serie de “ejercicios estándar” (標準的な練習問題) para fomentar un uso práctico de la teoría estudiada, siendo estos de corte estructural. Aunque en el prefacio se dice que en este apartado se incluyen tareas de redacción (作文), solo hemos encontrado ejercicios de traducción y de cambio de frases añadiendo o quitando algún elemento gramatical. Seguidamente, encontramos en la última página de la lección 3 secciones: “Diálogo”, en la que se presenta una conversación que sirve de ejercicio de comprensión auditiva y lectora (a pesar de no incluir ninguna pregunta para comprobar que realmente el estudiante ha entendido su contenido); “Actividades”, en la que, a pesar del plural, se pone en práctica la competencia comunicativa mediante una única tarea de interacción oral de práctica controlada; y finalmente “Escucha”, en el que aparece un breve texto oral para trabajar la comprensión auditiva. Cabe resaltar que las autoras apuntan que esta última página supone una parte de ampliación del contenido de la lección, siendo prescindible en caso de que así lo decida el profesor²¹. Es decir, las únicas secciones de los capítulos en las que se posibilita la interacción oral así como la práctica de las

²¹ (最後のページは授業時間や進行状況にあわせて選択的に用いることができる拡張コンテンツ (①ミニ・スキット、②基礎的な口頭練習、③易しいリスニング) です。)

destrezas de comprensión oral y escrita son, a juicio de las autoras, las partes menos importantes.

Manual A: ¡Bienvenidos a Japón! Nueva edición

En este manual encontramos también un prefacio escrito en lengua japonesa. En él se explicita que entre los objetivos del manual está el fomento de la competencia intercultural. Aunque no se indica el público específico al que está dirigido el libro, muchos diálogos tratan sobre estudiantes de una universidad japonesa, por lo que se puede decir que “¡Bienvenidos a Japón!” está dirigido a alumnos universitarios de nivel inicial de español. La página web de la editorial confirma este dato (<https://text.asahipress.com/spanish/detail.php?id=1667> この書籍は大学向け教科書です。). Los autores argumentan que, para poder establecer un intercambio multicultural favorable, es importante comunicarse activamente y desarrollar conocimientos y habilidades básicos. Para ello, apoyan un estudio correcto sobre la cultura nativa, de forma que los estudiantes sean capaces de presentar y comunicarse en español sobre la cultura japonesa. De este modo, este manual que está dirigido a estudiantes de ELE de nivel básico tiene como temática principal todo lo relacionado con Japón, presentando situaciones, temas y un léxico relacionado con esta temática. Así, la meta de este libro de texto es el aprendizaje de un español práctico que pueda usarse en diferentes contextos comunicativos e interculturales, convirtiéndose en un puente que conecte Japón con el mundo. Esta segunda edición actualiza y mejora las actividades y las listas de vocabulario, añadiendo recursos electrónicos de “eLearning” a los que pueden acceder los estudiantes fácilmente a través del móvil, tabletas y ordenadores.

El libro se compone de 14 lecciones temáticas de cuatro páginas de extensión cada una, además de una lección preliminar en la que se introducen los saludos y expresiones útiles en clase, el alfabeto y los rasgos fonéticos básicos del español. Cada siete lecciones se incorpora una sección de repaso que contiene ejercicios de comprensión oral y lectora, habiendo así un total de 2 secciones en el manual. Incluye un apéndice con tablas de conjugación de verbos, listas de vocabulario y otros recursos teóricos estudiados en las lecciones principales. El libro concluye con cuatro secciones extra: la primera, de una página, contiene descripciones de diferentes platos japoneses en español y japonés; la segunda, de cinco páginas de extensión, ofrece una serie de textos orales y escritos sobre las Navidades en el mundo hispano; la tercera presenta en seis páginas diferentes recetas

escritas en español, siendo cuatro platos japoneses y dos españoles; por último, se muestran las 21 banderas de los países hispanohablantes con sus respectivos nombres y capitales. En el prefacio se menciona brevemente su existencia pero no se explica su función concreta en la utilización del manual, por lo que puede deducirse que son incorporaciones extra para añadir textos con elementos interculturales.

La estructura interna de las lecciones se divide en cuatro apartados, empezando por “Gramática”, en la que se presentan estructuras gramaticales organizadas de forma sistemática, siendo estas útiles para utilizar en la práctica oral (pero es exactamente el mismo contenido que el resto de manuales A). Seguidamente, encontramos la sección “Diálogo”, en la que se dan conversaciones en torno a un chico argentino de descendencia japonesa y sus vivencias en Japón, contando diferentes que sirven para presentar diversos aspectos socioculturales. Si bien el cometido del diálogo es funcionar como comprensión oral y escrita, no encontramos ningún ejercicio relacionado, apuntándose el vocabulario y las expresiones utilizadas en una tabla denominada “Para comunicarse”. A continuación, el apartado “Ejercicios” incluye tres actividades en todas las lecciones en las que se practican las estructuras teóricas estudiadas en las secciones anteriores, siendo dos de ellas de corte estructural y una dedicada a la traducción del japonés al español. La sección “Ejercicios” concluye con el subapartado “Un poquito más” o “Patrimonios de la humanidad”, en los que se incorpora un texto en español o japonés sobre diferentes aspectos de la cultura de Japón. Según los autores, el objetivo de estos subapartados es que el alumno pueda identificar de forma objetiva los puntos en común y las diferencias entre la cultura meta y la nativa. Por último, tenemos el apartado “Práctica”, dedicado al desarrollo de las destrezas comunicativas a través de actividades que se apoyan en algunas ilustraciones. En él se incluyen otros tres ejercicios de interacción y comprensión oral.

Manual B: Entre amigos 1 – 2ª edición

En el prólogo los autores afirman que el objetivo de la obra es ofrecer un libro de texto que pueda solucionar los problemas de coordinación entre las clases de gramática impartidas por un profesor japonés y las de conversación por un nativo. Esto es, ofrecer un doble objetivo inexistente en la oferta editorial de Japón: adquirir una buena base de gramática y una eficacia en la comunicación oral. Para que ambos tipos de docentes puedan utilizar el manual los autores afirman haber mantenido una coherencia y armonía entre las actividades de corte gramatical y las de tipo comunicativo, de forma que el estudiante pueda usar el libro en las dos clases por igual de forma progresiva. Asimismo, añaden que el título “Entre amigos” fue elegido por el deseo de que los estudiantes pudieran hacer muchas amistades hispanas gracias a su uso y aprendizaje.

El manual se compone de 12 unidades más 3 capítulos extra dedicados a ampliar los contenidos. Las unidades 13, 14 y 15 son suplementos para introducir exclusivamente estructuras gramaticales más avanzadas en caso de que el docente considere la necesidad de incorporarlas una vez concluido el último capítulo del libro. Se cuenta también con 4 secciones de repaso, apareciendo una vez terminadas 3 lecciones para poner en práctica la teoría ya estudiada. Asimismo, añade las actividades comunicativas del alumno B para aquellos ejercicios cuya realización requiere de una dinámica de trabajo en pareja. Finalmente, el manual contiene una guía didáctica exclusiva de la segunda edición para facilitar al profesor la preparación de las clases. Dicha guía ofrece cuatro posibles planes anuales a seguir en función de las restricciones de tiempo o las características concretas del grupo de alumnos, proponiendo añadir o eliminar contenidos y/o actividades en consecuencia. Cabe resaltar que, si bien se indican las partes que los autores recomiendan dar más importancia, en ninguno de los planes alternativos se incluye la sección de referentes culturales “¿SABÍAS QUE...?”.

Cada unidad se divide en cinco secciones diferentes diseñadas para facilitar el reparto de los contenidos entre los profesores. Los capítulos comienzan con el apartado “OBSERVA” que presenta un diálogo o texto a modo de muestra de la lengua y actividad de introducción del tema de la lección. La siguiente sección llamada “APRENDE Y PRACTICA” contiene las explicaciones y ejercicios de las estructuras gramaticales, seguida de “Y ADEMÁS...”, apartado en el que se trabaja el vocabulario y se amplían las expresiones de la lección. “COMUNÍCATE” es la parte en la que se encuentran las tareas dedicadas a la comunicación en clase. Por último, “¿SABÍAS QUE...?” concluye

el capítulo introduciendo los aspectos culturales para reflexionar sobre las diferencias entre Japón y el mundo hispano, potenciando así la competencia intercultural.

Manual B: ¡Nos gusta! 1 Gramática para hablar

En el prólogo se describe al libro de forma explícita como un manual de gramática y comunicación destinado a estudiantes universitarios de nivel inicial. El objetivo de la obra es, en palabras de las autoras, ofrecer un curso de español de *syllabus* gramatical de manera distinta, fomentando la motivación de los aprendientes por aprender español. Para ello, la gramática es concebida como un medio para aprender a expresarse y no una meta en sí, debiendo presentar sus reglas y estructuras contextualizadas y asociadas a las funciones comunicativas y al vocabulario de las mismas. Según las autoras, el aprendizaje de la gramática es más eficiente cuando los estudiantes reflexionan y crean sus propias reglas en lugar de simplemente memorizarlas. Este fomento por la reflexión y la producción de estrategias de aprendizaje conseguirá que el alumnado sea capaz de controlar su proceso de aprendizaje. Afirman también que las propuestas prácticas de los contenidos gramaticales consideran la realidad del alumno japonés, siendo así actividades significativas. Asimismo, los recursos teóricos del manual se presentan gradualmente considerando el nivel de los alumnos a medida que avanzan en el estudio. Por último, las autoras declaran que la unión de la dimensión intercultural con el enfoque gramatical descrito tiene el objetivo de que el estudiante japonés consiga unificar su propia realidad con la del mundo hispano. Los principios descritos muestran claramente un enfoque comunicativo en el manual, fomentando además una autonomía del aprendizaje tal y como describe el MCER.

El libro se divide en 13 unidades y 4 secciones de repaso. Las últimas páginas del manual incluyen las transcripciones de las actividades de comprensión oral de la sección “Práctica”. Si bien la unidad preliminar se dedica a dar explicaciones básicas sobre la fonética y ortografía de la lengua española, el resto de capítulos sigue una estructura similar: comienzan con la sección llamada “En contexto”, en la cual se encuentra un diálogo que sirve como actividad de comprensión oral y lectora en la que se contextualizan los contenidos gramaticales y las funciones comunicativas que se estudiarán en la lección. El siguiente apartado, “Gramática”, incluye las reglas gramaticales mediante sencillos esquemas, tablas y ejercicios de corte estructural. Seguidamente, encontramos la sección “Práctica”, en la que se trabajan las cuatro destrezas lingüísticas con actividades de consolidación de formas y estructuras,

encontrando ejercicios de práctica controlada y libre. La última página de las unidades contiene dos apartados: el primero, “Tarea final”, presenta un trabajo de dinámica grupal en el que los estudiantes deberán demostrar que realmente han comprendido y asimilado los contenidos estudiados, pudiendo así relacionar la teoría con la práctica real. Finalmente, la unidad concluye con la sección “Autoevaluación”, en la que el estudiante debe responder de dos a tres preguntas vinculadas con el tema del capítulo con el objetivo de controlar su propio aprendizaje. De este modo, la metodología del manual es comunicativa en incorpora el concepto de tarea o proyecto final propio del enfoque por tareas. Asimismo, se reserva un espacio al final de cada unidad en la que se incentiva la autonomía de aprendizaje de los aprendientes, siguiendo así las directrices del MCER.

Manual B: ¡Muy bien! Curso de español 1.

En el propio prefacio se comenta que se ha producido un cambio metodológico en la forma de enseñar ELE en Japón con la aparición en el mercado editorial de diferentes manuales que incluyen objetivos comunicativos y la integración de los contenidos léxicos, fenómeno que se ha dado también en programas curriculares. Sin embargo, los autores creen que este cambio no es suficiente para que los estudiantes consigan ser usuarios competentes de la lengua española, siendo este el objetivo de la obra junto a un fácil uso del libro para los docentes. De este modo, la elaboración del manual “¡Muy bien! 1” tenía como meta la mejora de elementos de otros libros de texto incluyendo los cambios positivos que han traído y añadiendo nuevos contenidos y perspectivas.

La obra se compone de doce unidades temáticas en torno a cuestiones relacionadas con la realidad de los estudiantes para fomentar su interés en el estudio, pudiendo usarse tanto en cursos anuales como semestrales o incluso trimestrales. No obstante, la organización original de los elementos de cada capítulo está pensada para los cursos de universidad de un año en los que dos profesores imparten una clase a la semana cada uno, de forma que ambos docentes puedan utilizar el mismo manual. De este modo, las unidades presentan una división clara en dos apartados principales, permitiendo una flexibilidad en su uso según los objetivos de enseñanza y las características del curso, pudiendo avanzar en los contenidos lineal y conjuntamente, o bien repartiéndose la sección de teoría y la de práctica de forma respectiva. En el caso de cursos anuales con una única clase semanal el profesor puede escoger una de los dos secciones en función de los objetivos del programa.

Observamos así el modo en que la estructura del manual se muestra flexible para facilitar su uso, además del deseo de los autores por que los contenidos sean significativos para el alumnado y estén contextualizados.

Cada unidad comienza dejando claros los objetivos de aprendizaje en español y en japonés con el subapartado “Seré capaz de”, proporcionando a los estudiantes una clara idea de las tareas que van a realizar. Después, se da la oportunidad de visualizar un vídeo en el que diferentes personas dialogan, debiendo completar a continuación un ejercicio de comprensión lectora y auditiva e incentivando la interacción oral sobre la misma temática introducida. De este modo, se dan las muestras de la lengua desde el primer momento, además de animar a la reflexión sobre los contenidos y a la acción. Seguidamente, encontramos la sección “Aprendemos”, en la que se presentan los recursos gramaticales y léxicos de la lección que son puestos en práctica tanto con ejercicios de corte estructural como con actividades que fomentan el desarrollo de las cuatro destrezas. En la segunda sección principal, denominada “Acción en contexto”, se ponen en práctica los contenidos teóricos ya presentados con una notable variedad de tareas y dinámicas de trabajo. Finalmente, la lección concluye con el apartado “¿Eres capaz?”, en el que se dan cuatro ejercicios con los que el estudiante puede comprobar si ha alcanzado los objetivos previamente planteados, y un último subapartado que invita a la reflexión sobre lo estudiado.

Además de presentar los contenidos funcionales, léxicos y gramaticales en forma de espiral, pudiendo repasar estructuras ya vistas anteriormente, se observa un esfuerzo por que sean trabajados de forma contextualizada en tareas de diferente tipología. Además de las grabaciones de voz, el uso de vídeos supone un recurso audiovisual que posibilita una perspectiva distinta para estudiar la lengua meta. Los elementos socioculturales son contextualizados también a lo largo de todo el manual, apareciendo referentes tanto de la cultura hispana como japonesa, motivando así el desarrollo de la competencia intercultural. Asimismo, los autores han considerado la importancia de las estrategias de aprendizaje con la última sección de las unidades, fomentando así la autonomía y control del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Así pues, “¡Muy bien! 1” muestra un claro enfoque comunicativo además de seguir las recomendaciones del MCER por usar una metodología centrada en la acción, atender al componente sociocultural y considerar la autonomía de los estudiantes para aprender.

Anexo V A
Niveles de competencia lingüística de los contenidos gramaticales por lección

	¡Bienvenidos a Japón!			Espigueta – Primer curso de español			Intenso – Curso Intensivo de Español		
	A1	A2	B1	A1	A2	B1	A1	A2	B1
Lección 1	x			x			x		
Lección 2	x			x			x		
Lección 3	x			x			x		
Lección 4	x			x			x		
Lección 5	x			x			x	x	
Lección 6	x	x		x	x		x	x	
Lección 7	x	x	x	x	x		x	x	
Lección 8	x	x		x	x		x	x	
Lección 9	x	x		x	x	x	x	x	
Lección 10		x			x			x	x
Lección 11		x	x	x	x		x	x	x
Lección 12		x		x	x				x
Lección 13			x		x	x			x
Lección 14			x		x				x
Lección 15	No corresponde				x		No corresponde		

Anexo V B

Niveles de competencia lingüística de los contenidos gramaticales por lección

	¡Nos gusta! 1 Gramática para hablar			¡Muy bien! Curso de español 1			Entre amigos 1		
	A1	A2	B1	A1	A2	B1	A1	A2	B1
Lección 1	x			x			x		
Lección 2	x			x			x		
Lección 3	x			x			x		
Lección 4	x			x			x		
Lección 5	x	x		x	x		x	x	
Lección 6	x	x		x	x		x	x	
Lección 7	x	x		x	x			x	
Lección 8		x		x	x		x	x	
Lección 9	x	x		x	x		x	x	
Lección 10	x	x		x	x		x	x	
Lección 11		x		x	x		x	x	
Lección 12		x			x			x	

Anexo VI A

Contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de los manuales A por lección

	¡Bienvenidos a Japón!	Espigueta – Primer curso de español Utiliza en ocasiones el inglés para establecer comparaciones con el español a la hora de explicar ciertos contenidos gramaticales (39)	Intenso - Curso Intensivo de Español
Pre-unidad	Saludos, despedidas, nombres, países hispanohablantes, alfabeto, letras.	No corresponde.	Alfabeto, letras.
Unidad 1	Acentos, interrogaciones, saludos.	Saludos, despedidas, nombres, alfabeto, letras, números 0 -10 Léxico: países Funciones: Saludos, despedidas.	Pronombres personales; Presente verbo <i>ser</i> ; países y nacionalidades; saludos y despedidas.
Unidad 2	Números 0-15; género y número de los sustantivos; artículos determinados e indeterminados; verbo <i>haber</i> Funciones: pedir la cuenta, preguntar direcciones simples	Género y número de los sustantivos; artículos determinados e indeterminados; adjetivos Léxico: números 11 – 39; adjetivos calificativos (escasos) Diálogo: pedir en cafetería	Género y número de los sustantivos; artículos determinados e indeterminados; adjetivos Léxico: adjetivos calificativos Funciones: responder a preguntas simples; describir personas (por la teoría, no porque se practique)
Unidad 3	Pronombres personales; presente verbo <i>ser</i> ; adjetivos calificativos; las conjunciones "y / e", "o / u", "pero" Funciones: descripción rasgos físicos personas, presentar un famoso japonés	Pronombres personales; presente verbo <i>ser</i> ; orden y estructura sintáctica del español; pronombres interrogativos <i>quién, dónde, qué</i> ; adjetivos y pronombres demostrativos (no cometen el error de escribirlos con acento, pero indican que puede darse el caso de llevarlo)	Presente verbo <i>estar</i> ; diferencias entre <i>estar</i> y <i>ser</i> ; uso impersonal de la tercera persona del singular del verbo <i>haber</i> Léxico: las horas, los días de la semana y los meses; números 1 – 1000 Funciones: preguntar y responder por precios; preguntar y ser capaz de decir las horas (errata pag. 15, a cuánto estamos hoy)

		<p>Léxico: países, nacionalidades y lenguas</p> <p>Funciones: preguntar y describir objetos; presentarse</p>	
Unidad 4	<p>Presente verbo <i>estar</i>; diferencias verbo <i>estar</i> y <i>ser</i>, diferencias <i>estar</i> y <i>haber</i>; pronombres y adjetivos indefinidos y <u>cuantitativos</u> (alguien, nadie, alguno, ninguno, algo, nada)</p> <p>Funciones: situar espacialmente lugares</p>	<p>Presente verbo <i>estar</i>; presente verbo <i>haber</i>; diferencias <i>estar</i> y <i>haber</i>; adjetivos posesivos; preposiciones de lugar</p> <p>Léxico: números 40 – 100;</p> <p>Funciones: preguntar y contestar por la localización de las ciudades</p>	<p>Determinantes demostrativos; pronombres demostrativos (incluyen acentos a pesar de que la RAE lo desaconseja); determinantes posesivos; presente verbos <i>hablar</i>, <i>comer</i>, <i>vivir</i> (y otros verbos cuya terminación es <i>-ar</i>, <i>-er</i>, <i>-ir</i>).</p> <p>Léxico: lenguas; familia.</p> <p>Funciones: preguntas y respuestas sencillas en presente (“¿Qué estudias?”, “¿Dónde vives?”)</p>
Unidad 5	<p>Verbos <i>hablar</i>, <i>comer</i>, <i>vivir</i>; preposiciones <i>a</i>, <i>con</i>, <i>de</i>, <i>en</i>, <i>para</i>, <i>sobre</i>; determinantes posesivos</p> <p>Funciones: explicación simple de para qué estudia el español</p>	<p>Verbos <i>hablar</i>, <i>comer</i>, <i>vivir</i>;</p> <p>Léxico de fechas (horas, días, meses),</p> <p>Funciones: ser capaz de preguntar y decir la hora; preguntar y responder cuestiones simples</p>	<p>Diptongos en la conjugación de verbos (<i>empezar</i>, <i>volver</i>, <i>pedir</i>, <i>jugar</i>); presente de verbos irregulares (<i>hacer</i>, <i>saber</i>, <i>dar</i>, <i>tener</i>, <i>venir</i>, <i>decir</i>, <i>ir</i>, <i>oír</i>); perífrasis <i>tener + que</i>, <i>ir + a</i>, <i>vamos + a</i>; pronombre relativo <i>que</i></p> <p>Léxico del tiempo atmosférico, las estaciones, expresiones de frecuencia (<i>siempre</i>, <i>nunca</i>, <i>a veces</i>, <i>de vez en cuando</i>)</p> <p>Funciones: traducir.-</p>
Unidad 6 Los pronombres personales de objeto directo coinciden	<p>Las horas y los minutos, pronombre exclamativo e interrogativo <i>qué</i>, pronombres personales de objeto directo</p> <p>Funciones: formular preguntas simples y responder sobre horas, precios y clima</p>	<p>Verbos irregulares con cambio vocálico: <i>querer</i>, <i>poder</i>, <i>seguir</i>, <i>jugar</i>; pronombres personales de objeto directo; los adverbios <i>muy/mucho</i>;</p> <p>las conjunciones "y", "o", "pero", "porque"</p> <p>Funciones: hablar de lo que se desea hacer en el futuro usando el presente de indicativo</p>	<p>Pronombres personales de objeto directo; verbo <i>gustar</i>; pronombres personales tónicos; el gerundio</p> <p>Léxico: bar/cafetería</p>
Unidad 7	Verbo <i>gustar</i> ; las comparaciones en	Verbos irregulares con cambio en la primera	Pretérito indefinido; pronombres interrogativos

	<p>español; el superlativo; órdenes en infinitivo (“no dormir”, “a trabajar”)</p> <p>Léxico: las partes del cuerpo.</p> <p>Funciones: expresar y preguntar gustos.</p>	<p>persona; verbos <i>saber</i> y <i>conocer</i>; verbos irregulares <i>tener, decir, venir, ir</i>; perífrasis verbal <i>ir a/vamos a</i>;</p> <p>pronombres personales de objeto indirecto</p> <p>Funciones: (en el repaso) presentar a un amigo (escrito)</p>	<p>Léxico: temporal (<i>ayer, anteayer, la semana pasado, el mes pasado, el año pasado</i>)</p> <p>Se indica la diferencia billete/boleto en función del registro lingüístico</p>
Unidad 8	<p>Verbos <i>querer, poder, pedir</i>; verbo <i>tener</i>; conjugación de diferentes verbos (<i>empezar, volver, servir, hacer, decir, salir, venir</i>).</p> <p>Funciones: expresar capacidad (poder hacer algo); expresar deseos usando el verbo <i>querer</i> y la perífrasis <i>querer hacer</i>.</p>	<p>Verbo <i>gustar, interesar, doler, parecer</i>; pronombres con preposición; conjunciones <i>si, por eso, aunque, como</i></p> <p>Léxico: expresiones del tiempo</p> <p>Funciones: expresar preferencias</p>	<p>Repaso gramatical en forma de diálogo; verbos reflexivos</p> <p>Léxico: diferentes verbos reflexivos</p>
Unidad 9	<p>Verbos <i>ir, saber, conocer</i>; pronombres relativos <i>que, quien, quienes</i>.</p> <p>Funciones: expresar conocimiento de la existencia de lugares, personas, y conceptos (conozco Kamakura, sé quién es Messi)</p>	<p>Verbos pronominales (i wash my hands > me lavo las manos); oraciones impersonales con <i>se</i>; conjunción <i>que</i> (comparación con el inglés)</p>	<p>Pretérito imperfecto; pronombres relativos</p> <p>Léxico: festividades y fiestas</p>
Unidad 10	<p>Verbos pronominales; formación de adverbios a partir de adjetivos (lento > lentamente)</p> <p>Funciones: hablar sobre las actividades cotidianas y del tiempo libre; decir la hora y hablar de horarios</p>	<p>Pretérito indefinido de verbos regulares; expresión <i>hace – que</i></p> <p>Léxico: números 100 – 10000</p> <p>Funciones: preguntar y responder por acciones pasadas</p>	<p>Participio; pretérito perfecto compuesto; oraciones impersonales (verbos meteorológicos, eventuales, gramaticales, con el pronombre <i>se</i>); oraciones pasivas (perifrásticas y reflejas)</p> <p>Léxico: transportes (se incluye boletería y boleto indicando que son términos de América)</p>
Unidad 11	<p>El gerundio; el participio; el superlativo <i>-ísimo</i> en adjetivos</p> <p>Léxico de frecuencia.</p>	<p>Pretérito indefinido de verbos irregulares; pronombre relativo <i>que</i>; adjetivos posesivos (en forma completa)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto; pronombres indefinidos; oraciones comparativas; el superlativo</p> <p>Léxico: biblioteca</p>

	Funciones: hablar de acciones pasadas usando el participio (“¿Has comido/visitado...?”); expresar acciones que tiene lugar en el presente (“estar haciendo”)		
Unidad 12	Pretérito indefinido; pretérito imperfecto; diferencias entre los dos tiempos (con ejemplos, sin explicación) Funciones: hablar de eventos pasados usando el indefinido (“Nací en...”, “estudié primaria en...”, “ayer hice...”)	Gerundio; pronombres y adjetivos indefinidos (comparación con inglés); oraciones temporales con <i>cuando</i> ; pronombre personal <i>lo</i>	Futuro simple; condicional Léxico: nah
Unidad 13	Futuro simple de indicativo; condicional Funciones: hablar de intenciones futuras (“mañana iré a...”)	Participio pasado; pretérito perfecto; oraciones pasivas (perifrásticas y reflejas) Léxico. marcadores temporales <i>ya, todavía, alguna vez, nunca</i> Funciones: hablar de acciones pasadas con el pretérito perfecto	Presente de subjuntivo, conjugación y usos Léxico: hospital
Unidad 14	Los 3 condicionales (se presenta implícitamente el imperfecto de subjuntivo sin explicaciones); el imperativo Funciones: dar órdenes y consejos usando el imperativo	Oraciones comparativas (de superioridad, de igualdad e irregulares); el superlativo; pronombre relativo <i>donde</i> Funciones: expresar comparaciones, gustos y deseos	Más usos del presente de subjuntivo; imperativo (se incluye cortesía) Léxico: aeropuerto
Unidad 15	No corresponde	Pretérito imperfecto; diferencias entre el imperfecto y el indefinido	No corresponde
Apéndice	Conjugaciones, tablas de vocabulario según los campos semánticos,	- Tablas de vocabulario y gramática (los pronombres interrogativos tienen	Pretérito perfecto de subjuntivo; pretérito imperfecto de subjuntivo; los 3 condicionales; usos del infinitivo (función

	información cultural sobre las navidades en España, Sudamérica, México y Japón, recetas hispanas y japonesas en español.	<p>sus equivalentes en inglés), 3 páginas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Otras 3 páginas con el vocabulario aparecido ordenado por orden de aparición - Receta bilingüe de tortilla de patatas 	nominal, con y sin preposición...)
Otros anexos		<p>Unidades extra:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Suplemento 1: futuro simple; condicional simple; - Suplemento 2: Imperativo; presente de subjuntivo; pretérito imperfecto de subjuntivo 	Listas de vocabulario en función del campo semántico (3 páginas)

Anexo VI B

Contenidos gramaticales, léxicos y funcionales de los manuales B por lección

	<p>¡Nos gusta! 1 Gramática para hablar</p> <p>En general, se intercalan referentes culturales de la lengua meta y la materna en forma de nombres de personas, lugares, actividades y festividades, pero carece de una sección propia</p>	<p>¡Muy bien! Curso de español 1</p>	<p>Entre amigos 1</p>
Pre-unidad	<p>Unidad preliminar</p> <p>Alfabeto, letras, reglas acentuación y pronunciación</p> <p>Léxico: nombres españoles; expresiones útiles en clase; objetos del aula; números 0 – 20;</p> <p>Funciones: presentaciones, saludos y despedidas</p> <p>Cultural: nombres españoles</p>	No corresponde	<p>Mapa del mundo con los países hispanohablantes y las principales lenguas</p>
Unidad 1	<p>Género y número de los sustantivos; artículos determinados e indeterminados</p> <p>Léxico: objetos de la casa</p> <p>Funciones: expresar determinación e indeterminación</p> <p>Culturales: algunas menciones a lugares</p>	<p>Alfabeto, letras, reglas acentuación y pronunciación; países de habla hispana; expresiones útiles en clase; números 0 – 10.</p> <p>Funciones: Saludos, despedidas y agradecimientos.</p> <p>Preguntar y responder por información básica; rellenar un formulario, saludar y despedirse.</p>	<p>Alfabeto, letras, reglas de ortografía y pronunciación</p> <p>Léxico: nombres españoles; ciudades españolas; números 1 – 10; expresiones útiles en clase</p> <p>Funciones: saludos</p> <p>Contenido cultural: nombres y apellidos españoles</p>
Unidad 2	<p>El verbo <i>ser</i> y los pronombres de sujeto; género y número de los adjetivos; género y número de las nacionalidades</p> <p>Léxico: países y nacionalidades; profesiones; adjetivos calificativos</p>	<p>Pronombres personales de sujeto; presente de indicativo del verbo <i>ser</i>; género y número de las nacionalidades; países y nacionalidades; profesiones; interrogativos (1); demostrativos (1)</p> <p>Funciones: presentarse y presentar a otra persona; preguntar y responder por el</p>	<p>Género y número de los sustantivos; artículo determinado; pronombres personales de sujeto; presente de indicativo del verbo <i>ser</i>; oraciones interrogativas y negativas</p> <p>Léxico: números 0 – 30; género y número de las nacionalidades; profesiones</p>

	<p>Funciones: preguntar, afirmar y negar; hablar de la nacionalidad y profesiones; describir personas</p> <p>Culturales: países de habla hispana</p>	<p>nombre, la nacionalidad y la profesión.</p>	<p>Funciones: presentaciones propias y sobre famosos sencillas (nacionalidad y profesión)</p> <p>Cultural: personajes históricos del mundo hispano</p>
Unidad 3	<p>Presente de indicativo de los verbos regulares</p> <p>Léxico: lugares de trabajo; días de la semana; expresiones de frecuencia; verbos de acciones cotidianas</p> <p>Funciones: hablar de acciones cotidianas</p>	<p>El artículo determinado e indeterminado; adjetivos posesivos (1); adjetivos calificativos; verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> (localización); ciudades de España, países de Hispanoamérica y direcciones.</p> <p>Funciones: hablar sobre mi universidad y de mi ciudad; preguntar y contestar por la localización de las ciudades; hablar en público sobre mi universidad</p>	<p>El artículo indeterminado; adjetivos posesivos; adjetivos calificativos; presente de indicativo del verbo <i>tener</i>; pronombres interrogativos (1)</p> <p>Léxico: números 30 – 99; la familia</p> <p>Funciones: presentar a miembros de la familia</p> <p>Cultural: gestos españoles</p>
Unidad 4	<p>El verbo <i>estar</i> y la forma <i>hay</i>; determinantes indefinidos; los determinantes demostrativos y adverbios de lugar</p> <p>Léxico: expresiones de localización; lugares públicos</p> <p>Funciones: expresar existencia y localización; presentar y describir una ciudad</p> <p>Culturales: Se habla de Salamanca contextualizado en un texto de ejemplo</p>	<p>Verbos en presente; interrogativos (2); números 11-30; las horas y los minutos; preposiciones <i>a, de, en, por, con</i>.</p> <p>Lenguas, vocabulario vida diaria, días de la semana y horario</p> <p>Cultura: horarios juventud española.</p> <p>Funciones: hablar sobre los estudios; entender y hablar sobre las actividades cotidianas y del tiempo libre; decir la hora y hablar de horarios</p>	<p>Adjetivos demostrativos; pronombres demostrativos; presente de indicativo del verbo <i>estar</i>; usos del verbo <i>haber</i></p> <p>Léxico: números 100 – 999.999; números ordinales; adverbios de lugar; expresiones de localización; instalaciones universidad</p> <p>Funciones: describir el entorno de la casa</p> <p>Culturales: Ciudades patrimonio de la humanidad (Santiago de Compostela y Valparaíso)</p>
Unidad 5	<p>El verbo <i>tener</i>; verbo <i>estar</i> para expresar estados; determinantes posesivos; oraciones exclamativas</p> <p>Léxico: la familia; los meses del año; números 20 – 100</p> <p>Funciones: expresar pertenencia y estados;</p>	<p>Demostrativos (2); adjetivos posesivos (2); verbo <i>tener</i></p> <p>Números 30-100; léxico de descripción de personas (físico y carácter); léxico de la familia</p> <p>Funciones: hablar sobre la familia; hablar sobre el carácter y el aspecto físico de una persona</p>	<p>Presente de indicativo de verbos regulares e irregulares (<i>hacer</i> e <i>ir</i>); usos del presente de indicativo; pronombres interrogativos (2)</p> <p>Léxico: actividades cotidianas; los días de la semana; adverbios de frecuencia</p>

	hablar de fechas y de la edad		Funciones: explicar las acciones del día a día Cultural: Don Quijote de la Mancha
Unidad 6 Los pronombres personales de objeto directo coinciden	Presente de indicativo de los verbos irregulares (1 y 2) Léxico: las horas; verbos de acciones cotidianas Funciones: hablar de horarios; pedir y dar información; hacer planes	Uso de <i>hay</i> y <i>estar</i> ; verbo <i>ir</i> ; futuro con la perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo; perífrasis <i>tener y querer que</i> + infinitivo; verbos de cambio vocálico e > ie Léxico: lugares famosos; medios de transporte; ciudades españolas Funciones: presentar y hablar sobre un país Culturales: ciudades famosas del mundo hispano	Preposiciones (<i>a, de, en, con, por, para</i>); futuro con la perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo; verbos con cambio vocálico (1); verbos <i>salir</i> y <i>venir</i> Léxico: las horas; los meses y estaciones; los medios de transporte Funciones: presentar la ciudad Cultural: museos de países hispanos
Unidad 7	El verbo <i>gustar, encantar</i> y <i>molestar</i> ; presente de indicativo de los verbos irregulares (3); pronombres con preposición Léxico: la comida; actividades de ocio y tiempo libre Funciones: expresar gustos y aficiones; expresar acuerdo y desacuerdo sobre los gustos; manejarse en un restaurante	Pronombres con preposición; verbos <i>gustar, encantar</i> e <i>interesar</i> ; perífrasis <i>ir a, tener que, poder, querer, preferir</i> + infinitivo Léxico: actividades de tiempo libre; deportes; marcadores temporales de frecuencia Funciones: expresar gustos; expresar acuerdo y desacuerdo sobre los gustos	Verbos con cambio vocálico (2); verbos <u>reflexivos</u> Léxico: partes de la casa; el clima Funciones: explicar los hábitos y costumbres de los japoneses Cultural: hábitos y costumbres españolas (y argentinas)
Unidad 8	Expresiones reflexivas Léxico: verbos de actividades cotidianas; partes del día; animales Funciones: hablar de hábitos; expresar relaciones temporales; hablar de horarios	Verbos irregulares (1); pronombres de objeto directo; <u>pronombres</u> (o adje?) indefinidos (<i>muy, mucho, más</i>); numerales ordinales (en léxico?) Léxico: números 100 – 999.999; comida; colores; ropa; (en el tema de los gustos y preferencias es la única unidad que añade al menos 3 campos semánticos diferentes: la comida, los colores y la ropa) Funciones: describir imágenes y las acciones y	Los pronombres de objeto directo; verbos <i>ver, saber</i> y <i>conocer</i> ; perífrasis <i>saber</i> + infinitivo y <i>poder</i> + infinitivo Léxico: comida y bebida; recetas de cocina Funciones: pedir al camarero las partes de un menú; explicar las comidas que se toman en los fines de semana Culturales: comidas del mundo hispano

		<p>elementos que se observan en ellas</p> <p>Cultura: los mercados españoles</p> <p>La cultura aparece así contextualizada en los textos y actividades del manual</p>	
Unidad 9	<p>El objeto directo; pronombres de objeto directo</p> <p>Léxico: ropa; colores y materiales; establecimientos; números 100 – 10.000.000</p> <p>Funciones: manejarse en un comercio; describir prendas y objetos</p>	<p>Verbos irregulares (2); pronombres de objeto directo e indirecto; verbos <i>saber</i> y <i>poder</i>; verbos <i>ser</i> y <i>estar</i> + adjetivo;</p> <p>Léxico: adjetivos calificativos; comida (2)</p> <p>Funciones: preguntar y responder horarios; presentar un plato famoso</p> <p>Cultura: comidas típicas del mundo hispano</p>	<p>Los pronombres con preposición; los pronombres de objeto indirecto; verbos <i>dar</i>, <i>traer</i> y <i>decir</i>; la comparación del adjetivo; comparativos irregulares; el superlativo</p> <p>Léxico: ropa, accesorios y complementos; adjetivos calificativos; los colores</p> <p>Funciones: hablar con el dependiente de una tienda de ropa</p> <p>Culturales: La Navidad en el mundo hispano</p>
Unidad 10	<p>El objeto indirecto; pronombres de objeto indirecto; presente de indicativo de los verbos irregulares (4)</p> <p>Léxico: objetos de uso cotidiano</p> <p>Funciones: pedir y ofrecer favores; justificar una petición; conceder o negar una petición</p>	<p>Verbos pronominales; expresiones del clima</p> <p>Léxico: clima; verbos de la rutina diaria</p> <p>Funciones: hablar sobre las rutinas de un país</p> <p>Cultura: la rutina en España y México</p>	<p>Verbo <i>gustar</i>; verbos <i>encantar</i>, <i>interesar</i>, <i>parecer</i> e <i>importar</i>; la comparación del adjetivo; la comparación de cantidades</p> <p>Léxico: actividades de tiempo libre; deportes</p> <p>Funciones: expresar gustos respecto a actividades/hobbies</p> <p>Culturales: fiestas populares del mundo hispano</p>
Unidad 11	<p>Perífrasis verbos + infinitivo; los verbos <i>conocer</i> y <i>saber</i>; la comparación</p> <p>Léxico: tiempo atmosférico; las estaciones del año; viajes</p> <p>Funciones: expresar obligación personal e impersonal; posibilidad; conocimiento y desconocimiento; hablar del futuro inmediato; planear un viaje; hablar</p>	<p>Verbos de estados físicos y de ánimo (<i>estar</i> + adjetivo); <i>estar/encontrarse</i> + bien; <i>tener</i> + sustantivo (sensaciones físicas); verbo <i>doler</i>; los cuantificadores; conjunciones (<i>porque</i>, <i>como</i>, <i>por eso</i>);</p> <p>Léxico: estados y sensaciones;</p> <p>Funciones: dar consejos</p> <p>Cultural: nada</p>	<p>Verbo <i>doler</i>; verbo <i>estar</i> (2); verbos <i>ser/estar</i> + adjetivo; frases exclamativas; perífrasis <i>tener que</i> + infinitivo y <i>hay que</i> + infinitivo;</p> <p>pronombres y adjetivos indefinidos</p> <p>Léxico: las partes del cuerpo; estados físicos y emocionales</p> <p>Funciones: expresar diferentes estados físicos y emocionales y ofrecer remedios</p>

	de habilidades que se aprenden; hablar del tiempo atmosférico		Cultural: hábitos deportivos de España y Japón
Unidad 12	Pretérito indefinido (lo llaman perfecto simple) (verbos regulares e irregulares); <u>marcadores temporales</u> Funciones: hablar de acciones pasadas enmarcadas en un tiempo determinado; hablar de acciones sucesivas en el pasado	<u>Marcadores temporales</u> (léxico?) ; pretérito indefinido (lo llaman perfecto simple) del verbo <i>ir</i> ; pretérito indefinido de verbos regulares; pretérito imperfecto (<i>ser, estar, haber</i>) Léxico: lugares; viajes Funciones: hablar sobre acciones pasadas y planes futuros	Pretérito indefinido de indicativo (verbos regulares e irregulares); adjetivos y pronombres posesivos Léxico: marcadores temporales Funciones: explicar un viaje realizado en el pasado Cultural: lenguas (y comunidades autónomas) en España
Unidad 13	No corresponde	No corresponde	(Unidad extra) Pretérito imperfecto de indicativo (verbos regulares e irregulares); pronombre relativo <i>que</i>
Unidad 14	No corresponde	No corresponde	(Unidad extra) Las formas no personales: infinitivo, gerundio y participio; perífrasis <i>estar</i> + gerundio; pretérito perfecto de indicativo; otros usos de las formas no personales (como sustantivos, adjetivos y adverbios)
Unidad 15	No corresponde	No corresponde	(Unidad extra) Futuro de indicativo; imperativo
Apéndice	Transcripciones de las actividades de comprensión oral de la sección <i>Práctica</i>	Fichas de actividades del alumno B	Fichas de actividades del alumno B
Otros anexos	Secciones de repaso cada 3 unidades (2 páginas).	No corresponde	Planes alternativos para el uso del manual.