

**EL GÉNERO GRAMATICAL EN ELE
PARA ESTUDIANTES JAPONESES**

Trabajo de Fin de Grado



FACULTAD DE FILOLOGÍA

Doble Grado en Filología Clásica y Filología Hispánica

Ánchel B. López Díez

Junio 2022

Tutor: Juan Pablo Mora Gutiérrez

Índice

1. INTRODUCCIÓN	2
2. QUÉ ES EL GÉNERO GRAMATICAL	3
2.1 DEFINICIÓN FORMAL	3
2.2 PARÁMETROS DE EFECTO DEL GÉNERO: CONCORDANCIA Y ASIGNACIÓN	5
2.2.1 <i>Concordancia</i>	6
2.2.2 <i>Asignación</i>	7
3. EL GÉNERO EN ESPAÑOL	8
3.1 LA CONCORDANCIA EN ESPAÑOL	8
3.2 LA ASIGNACIÓN EN ESPAÑOL	10
3.2.1 <i>Clases de nombres según el género</i>	10
3.2.2 <i>Morfología: marcas de género en los sustantivos. ¿Un estudio paradigmático?</i>	11
4. ELE EN JAPÓN	13
4.1 EL ESTUDIANTE JAPONÉS.	13
4.1.1 <i>Características habituales</i>	13
4.1.2 <i>Estilo de aprendizaje: ¿guía de doble filo?</i>	15
4.1.3 <i>El sistema y el español en Japón</i>	17
4.2 LA METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA: EL MÉTODO FUNCIONAL-COMUNICATIVO FRENTE AL MÉTODO TRADICIONAL GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN	19
5. DIDÁCTICA DEL GÉNERO EN ELE EN JAPÓN	21
5.1 EL RETO: EXPLICAR EL GÉNERO A UN ESTUDIANTE CON L1 SIN GÉNERO	21
5.2 NOCIONES DE GÉNERO EN JAPONÉS	22
5.3 EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL <i>MODELO</i> DE GIDE	23
5.4 INSERTAR LA EXPLICACIÓN GRAMATICAL EN SU CONTEXTO FUNCIONAL	24
5.5 CÓMO ENFRENTAR 2 TIPOS DE PROBLEMA	24
5.5.1 <i>Problemas de asignación</i>	24
5.5.2 <i>Problemas de concordancia</i>	25
6. CONCLUSIONES	26
BIBLIOGRAFÍA	29

1. Introducción

‘Gender is the most puzzling of the grammatical categories’ (Corbett, 1991). Así comienza una de las obras más influyentes del estudio del género gramatical en las lenguas del mundo. Como suele ocurrir, estos puntos especialmente conflictivos de una lengua suponen un quebradero de cabeza no tanto (o incluso en absoluto) para sus hablantes nativos como para los dos colectivos que se ven obligados a encontrarles una explicación: lingüistas y estudiantes de L2.

Una de las labores prácticas del primero de estos dos grupos es ayudar al segundo en su tarea. O lo que es lo mismo: en el terreno de la enseñanza de segundas lenguas no basta con entender el fenómeno, sino que hay que procurar en última instancia llegar a una explicación de este lo más satisfactoria posible. Tanto la forma de enseñar como la forma de aprender son materias que llevan décadas en evolución y revolución, y paralelamente ha ido creciendo la conciencia de que el aprendiz y sus condiciones particulares afectan directamente al proceso de aprendizaje (Martínez, 2001).

Con esa idea de fondo, este trabajo es un intento por aportar algo de luz a la cuestión de la explicación del género gramatical en español para estudiantes japoneses, teniendo en cuenta los posibles condicionamientos por parte de su propia lengua, que carece de género, su cultura educativa, su estilo de aprendizaje y demás parámetros influyentes. No obstante, es muy posible que una parte de los contenidos aquí presentados sea razonablemente extrapolable al caso de estudiantes de otras culturas diferentes de la japonesa cuya lengua tampoco tenga género gramatical.

Que la L1 del estudiante tenga o no género gramatical no es para nada un asunto baladí, ya que los estudios de ELE presentan resultados significativamente diferentes entre estudiantes nativos de L1 con género y estudiantes cuya L1 no tiene género, especialmente cuanto mayor es su edad (Ogneva, 2022). La idea de que en la enseñanza de ELE se puedan estar descuidando las explicaciones del género por la fuerte presencia de orígenes lingüísticos europeos/romances entre los estudiantes es preocupante teniendo en cuenta ciertos datos, como que las lenguas del mundo con género gramatical son la minoría (Haspelmath, 2008) o como la perspectiva de que para 2060 el segundo país con

mayor número de hispanohablantes sea uno de habla principalmente inglesa, sin género (Instituto Cervantes, 2021).

Este análisis va de lo general a lo particular: partimos de la definición del género en el lenguaje como abstracción y en las lenguas del mundo y de ahí a sus manifestaciones específicas en español, para después hablar sobre el perfil del estudiante japonés, la situación de los estudios de ELE en el país y el enfoque didáctico con el que afrontarlos. Adicionalmente, nos concentraremos en la morfología nominal, esfera donde se dan los fenómenos relativos al género en su práctica totalidad, y en sus efectos en la sintaxis.

2. Qué es el género gramatical

2.1 Definición formal

Todas las definiciones canónicas actuales del género gramatical coinciden en un punto: la clave está en la concordancia. El género es una cualidad que reconocemos por la manera de reaccionar ante un sustantivo los elementos que hay a su alrededor. Corbett utiliza la definición que da Hockett en su *Curso de lingüística moderna* (1958): “*Genders are classes of nouns reflected in the behavior of associated words*” (Corbett, 1991).

Para detectar el género de un sustantivo o pronombre tenemos que prestar atención a la forma que adoptan los elementos que tiene asociados. La manera de coordinarse todos esos elementos para presentar un aspecto determinado común y en consonancia con el núcleo nominal es lo que llamamos concordancia.

La Nueva Gramática de la Lengua Española (RAE, 2009) incluye otro concepto clave: el carácter inherente del género.

2.1a El género es una propiedad de los nombres y de los pronombres que tiene carácter inherente y produce efectos en la concordancia con los determinantes, los cuantificadores, los adjetivos y, a veces, con otras clases de palabras.

El género es inherente al sustantivo, es decir, es parte de él inseparablemente y no debemos buscar ningún constituyente encargado de atribuirle un género concreto. Un sustantivo no tiene por qué tener ninguna marca particular que lo asocie con un género, porque es algo intrínseco en él. Hay lenguas en las que la manifestación del género de un signo es más semántica y lenguas en las que es más formal. Lo común es que cada lengua esté en un término medio, con casos de ambos tipos. La asignación de género a un sustantivo, de la que hablaremos más adelante, es uno de los puntos más complejos en los estudios del español.

Hay otro elemento recurrente en las definiciones más tradicionales que constituye lo que podríamos considerar el aspecto más incómodo y entorpecedor en lo relativo a la definición del género gramatical: su relación con el sexo biológico.

Su origen etimológico, el sustantivo latino *genus*, significaba originalmente “tipo, clase”. Hablar del género de un sustantivo implica hablar de un paradigma al que pertenece y no del sexo de su referente. En el caso de los nombres de referente animado, a veces la distinción de género gramatical coincide con una distinción de sexo biológico, pero muchas otras veces no, y mucho menos en el caso de los nombres de referente inanimado (Corbett, 1991; RAE, 2009). La polisemia de la palabra “género” en español es un inconveniente en este sentido para el lingüista, que tal vez no tendría este problema si se hablara, por ejemplo, de sustantivos del primer o segundo paradigma, o de sustantivos de clase “el” y de clase “la”, denotándolos por la forma de concordancia. Este problema de las etiquetas ya lo refiere Alarcos (2007):

70. Las etiquetas usadas para designar a los dos géneros, masculino y femenino, pueden sugerir que el significado de este accidente gramatical se corresponde con las diferencias sexuales de los entes de la realidad a que se refieren los sustantivos. [...] Pero no siempre el sexo determina diferencias de género.

En todo caso, las definiciones clásicas de género gramatical que partían de una base sexual no nos ayudan a delimitar correctamente nuestro objeto de estudio. Un ejemplo de estas es la de Lázaro Carreter (1968):

Género. 1.– Categoría gramatical que, en indoeuropeo, afectaba al sustantivo mediante ciertos morfemas que señalaban la distinción de sexos y era, por tanto, un género natural basado en la oposición masculino/femenino. A la vez, se desarrolla un género gramatical o formal que se presenta no solo en los nombres de objetos sin sexo, sino también en los adjetivos, pronombres, numerales (y después, en los artículos) [...].

Szemerényi (1987) utiliza directamente un criterio matemático para descartar una relación decisiva entre el género de un sustantivo y el sexo asociado a su referente:

Está en cierta relación con el género natural [...], pero no es decisivo. Ello se deduce ya del hecho de que en el indoeuropeo había tres géneros que se mantuvieron en casi todas las lenguas i-e. documentadas tempranamente.

El indoeuropeo tenía más géneros en la lengua que sexos biológicos en los referentes. Por supuesto, esto no solo ocurre en la familia indoeuropea: conocemos decenas de lenguas del mundo que tienen cuatro, cinco o más géneros en su morfología sustantiva (Haspelmath, 2005).

2.2 Parámetros de efecto del género: concordancia y asignación

Hay dos dimensiones en las que se mueve el género gramatical: la concordancia entre un núcleo y las palabras que dependen de él y la asignación, la vinculación entre un sustantivo y un género. Podría decirse que cada una de estas dimensiones se relaciona con uno de los ejes saussureanos: la concordancia con el eje sintagmático (nivel sintáctico, relación entre las unidades que forman parte de una oración) y la asignación con el eje paradigmático (nivel léxico, oposición entre la unidad que cumple una función y el resto de unidades del sistema que podrían sustituirla de forma equivalente).

Alarcón (2011) clasifica los errores de aprendices de español L2 relativos al género según estos dos niveles. Debemos tenerlos en cuenta a la hora de planificar un método para

encarar el género gramatical en la clase de ELE, ya que en ellos estará la naturaleza de los problemas que se encuentren los estudiantes.

2.2.1 Concordancia

En este caso, Corbett cita a Steele (1978), que explica la concordancia de la siguiente manera: *“The term agreement commonly refers to some systematic covariance between a semantic or formal property of one element and a formal property of another”*.

La concordancia no se da solamente en género, sino que también se da en número, persona, caso, etc. En el caso del género, esta variación conjunta se da entre una propiedad intrínseca del elemento regido y una propiedad formal del elemento regente, terminología que utiliza Martínez (1994), quien habla de “valencias”, valiéndose de la química para explicar este proceso combinatorio. Si no se respetan las exigencias combinatorias, el resultado es agramatical.

Decimos que los elementos “concuerdan” o “conciertan” para manifestarse con una flexión determinada, la exigida por el género del núcleo sustantivo del que dependen, que es equivalente de tal manera que si sustituyésemos ese núcleo sustantivo por otro equivalente de distinto género, todos estos elementos subordinados cambiarían a su vez a otra flexión, la correspondiente con el nuevo género.

Gracias a la concordancia podemos percibir la presencia del género de forma explícita en las lenguas (*‘el sustantivo solo manifiesta explícitamente el género que comporta cuando está acompañado del artículo. De lo contrario, las señales que permiten la adscripción de uno u otro género a un sustantivo consisten en hechos sintácticos como la concordancia’*. Alarcos, 2007). Además, nos permite identificar la cantidad de géneros que una lengua presenta. Si todos los adjetivos, por ejemplo, tuvieran una sola terminación, no habría géneros en absoluto (Bello, 1988).

En las lenguas del mundo, son muchas las clases de palabra susceptibles de que los rasgos del grupo nominal se extiendan sobre ellas: adjetivos, determinantes de todo tipo, participios, formas personales del verbo, pronombres, etc. Incluso aquellas que en español resultan ser invariables, como los adverbios y las adposiciones (Corbett, 1991).

La concordancia se puede dar tanto sobre elementos en posición atributiva como sobre elementos en posición predicativa. Cada clase de palabra tiende a aparecer más en una posición o en otra: por ejemplo, el artículo siempre estará en posición atributiva, al contrario que un verbo en forma personal, que nunca lo estará. A veces un adjetivo concuerda cuando está en posición atributiva, pero no en posición predicativa (Corbett, 1991). La sintaxis de cada palabra cambia radicalmente dependiendo de su posición, lo cual puede ser una fuente de problemas para nuestros estudiantes. Podemos imaginar, además, que las posiciones predicativas pueden ser más problemáticas que las atributivas, como cuando estudiamos poesía épica grecolatina y nos cuesta más relacionar morfológicamente palabras que están más alejadas entre sí por hipérbaton con razones métricas o por la causa que fuese; por el contrario, apenas dudamos al relacionar una palabra con el artículo que la precede si concuerda debidamente.

2.2.2 Asignación

Llamamos asignación a la condición por la que un signo tiene asociado un género determinado en el sistema, al emparejamiento signo-género. Esto afecta a los sustantivos, de los ya hemos dicho que es parte intrínseca, y al resto de clases de palabras que presentan diferentes formas según el género que deban manifestar. Una vez más, esto no afecta solo al género, sino también al número, persona, caso, etc.

Hay varios sistemas de asignación de género. Como hemos anticipado a la hora de definir el género gramatical, un signo no tiene por qué presentar en su morfología marcas explícitas que lo asocien con un género concreto, dada la naturaleza inherente de este parámetro.

En este sentido, podemos hablar de un continuo cuyos extremos serían dos formas de manifestarse el género en la morfología de un sustantivo: asignación encubierta (*covert*) y asignación descubierta (*overt*). La asignación de género encubierta es puramente semántica y no presenta muestras de ningún tipo en la morfología. La asignación descubierta, por el contrario, es puramente formal, y se muestra sin falta mediante alguna clase de formante. Todas las lenguas con género gramatical se ubicarían en algún punto del continuo, tendiendo más o menos a uno de estos parámetros (Corbett, 1991). En el

extremo de la marcación formal explícita estaría la redundancia de criterios de asignación, que da lugar a una concordancia aliterativa, en la que todo el alcance sintáctico de un sustantivo presenta el mismo marcador de género. Esto (que en realidad se da en el suajili, sin ir más lejos) es el mundo ideal del lingüista, en el que no hay que romperse la cabeza para explicar las relaciones morfológicas entre palabras, ya que saltan a la vista y se manifiestan de forma regular y armónica. No obstante, estos son casos excepcionales, muy lejos al que nos ocupa en este trabajo.

En el caso de los referentes sexuados se pueden dar diferentes situaciones según la simetría o asimetría que haya entre los diferentes sexos del referente y los signos utilizados en la lengua para referirlos, y según la cantidad de raíces distintas que presenten esos signos. Lo veremos con más detalle en el caso concreto del español.

3. El género en español

En este apartado veremos los comportamientos específicos del género gramatical en español, y destacaremos algunos puntos potencialmente conflictivos.

En español, todos los sustantivos pertenecen a dos géneros: masculino y femenino. Todos los adjetivos y demás que estén concertando con un núcleo sustantivo presentaran formas asociadas a uno de estos dos géneros. Ciertamente, existe un género neutro en español, pero dada su naturaleza casi marginal, su pertenencia a un nivel avanzado, que no pertenece al ámbito de la morfología sustantiva y que ni siquiera se manifiesta en la flexión, apenas va a ser mencionado en este trabajo. A lo sumo podría ser relevante explicar en este ámbito estructuras sustantivadoras como *lo* + adjetivo (con su aspecto masculino) o equivalente, por ser el uso estrella del artículo neutro *lo*.

3.1 La concordancia en español

La concordancia de género no es opcional en español (RAE, 2009). Un complemento subordinado siempre presentará el género indicado por el núcleo subordinante, siguiendo la regla gramatical. Cualquier excepción que pueda encontrarse a esta regla se podrá

explicar por concordancia *ad sensum*, es decir, basada en el referente y no en la forma de la palabra. Esto ocurre, por ejemplo, con los pronombres, con los que muchas veces el sexo del referente se impone sobre el género gramatical (Yang, 2015): “*Sonia es un gran personaje [femenino], pero no la aguanto*”. Aun así, en estos casos no se está dejando de concordar, sino que solo se está concordando con un criterio diferente al puramente sintáctico.

También se rompe, lógicamente, cuando un elemento complementa en posición predicativa a dos núcleos coordinados de diferente género, en cuyo caso el complemento se muestra en masculino, por ser este el género no marcado del español. Sobre las connotaciones extralingüísticas de este aspecto se hablará en el punto 3.3.

Participan de la concordancia en español los adjetivos, determinantes (los variables), participios y pronombres. Así como sí podemos eliminar de un plumazo cualquier problemática sobre las categorías que en español son invariables, no debemos dar por supuesto el hecho de que las formas no personales del verbo no conciertan en género en español. Al fin y al cabo, la mitad de nuestros paradigmas verbales son formas compuestas por un verbo auxiliar y un participio que, si fuera por su cuenta, sí concertaría.

Por si fuera poco, tenemos otras formas perifrásticas con diferentes verbos auxiliares en las que el participio sí concierta, como son las formas pasivas (*él fue visto, ella fue vista*), y otras tantas que, de por sí, son sumamente polémicas por lo poco sistemático de su paradigma o por las diferentes posibilidades de análisis, que podrían colocar al participio como un atributo o complemento predicativo (RAE, 2009): *estar + participio, tener + participio, llevar + participio*, etc. En todo caso, la pluralidad de situaciones que se dan a este respecto en las formas verbales perifrásticas del español deja claro que no podemos simplemente dar por sentado que las formas compuestas no concuerdan como si fuera algo natural: debemos esperar encontrarnos problemas por este motivo.

En español hay adjetivos variables, que presentan una forma diferente para cada género, y adjetivos invariables, que solo presentan una forma que se usa indistintamente para el masculino y para el femenino. Los adjetivos conciertan con el sustantivo al que modifican independientemente de su posición, sea atributiva o predicativa. Lo mismo es aplicable a los participios.

El tema del artículo masculino (y otros determinantes por analogía) ante sustantivos femeninos que comienzan por /a/ tónica tiene motivos ajenos al género. Habría que explicarlo como una regla aparte, ya dependiendo del profesor y del nivel lo que convenga entrar en explicaciones diacrónicas.

3.2 La asignación en español

Vamos a ver ahora la relación entre significantes, significados y el género en los signos del español, y los comportamientos que encontramos en relación con su referente.

3.2.1 Clases de nombres según el género

Sustantivos con referente sexuado

Los nombres de referente sexuado presentan diferentes situaciones según cantidad de signos por sexo y la raíz de estos. En español se dan los siguientes casos (RAE, 2009):

- Sustantivos variables. Una raíz con alternancia flexiva (*el gato/la gata, el duque/la duquesa*).
- Sustantivos heterónimos. Diferentes raíces (*el toro/la vaca, el yerno/la nuera*).
- Sustantivos comunes en cuanto al género. No experimentan cambios en su forma, explicitan el género a través de los elementos que los acompañan (*el/la artista, profesionales destacados/as*).
- Sustantivos epicenos. No varían y se utiliza solo un género, sea masculino (*el personaje, el rinoceronte*) o femenino (*la víctima, la lechuza*), para designar al referente en ambos sexos. Se les suele añadir los modificadores *macho/hembra* para animales y plantas, y *masculino/femenino* para seres humanos.

Yang (2015) menciona además una clase de nombres que suelen coincidir con las profesiones y que, sean variables o no, se utilizan en ocasiones como invariables y habitualmente acompañados por el modificador *mujer* cuando el referente es una mujer: *la médica/la médico/la mujer médico, la poeta/la mujer poeta*.

Sustantivos con referente no sexuado o inanimado

Los sustantivos no sexuados, como su nombre indica, no precisan de ninguna variante para diferenciar entre los sexos del referente. Aun así presentan en ocasiones diferentes variantes con una misma raíz para expresar otro tipo de informaciones, en este caso según criterios semánticos.

No es sencillo clasificar estos criterios que explican estas parejas, y están lejos de ser sistemáticos, pero sí hay algunos en los que hay cierto consenso, como son el árbol y su fruto (*cerezo/cereza*), el tamaño (en *barco/barca* el masculino es más grande, mientras que en *huerto/huerta* es más pequeño) o la contabilidad (*leño/leña*), siendo normalmente el femenino el incontable (Yang, 2015). También hay casos de mera paronomasia, de coincidencia fortuita a pesar de tener distinto origen, como en *casa/caso* o *foca/foco* (RAE, 2009).

Similarmente a lo que ocurre con los sustantivos de referente sexuado, entre los inanimados hay sustantivos ambiguos en cuanto al género. Para un mismo signo pueden manifestarse ambos géneros a pesar de corresponderles el mismo referente. En ocasiones, una de las formas está marcada por su cariz literario: *el mar/la mar*, *el tizne/la tizne* (RAE, 2009).

Existen ciertos patrones que vinculan a cada uno de los géneros con diferentes hiperónimos, pero es complejo establecer un criterio lógico que los relacione, además de que todos los hipónimos parecen adoptar ese mismo género simplemente por la omisión del hiperónimo en la enunciación. Así, por ejemplo, son masculinos los barcos, los colores o los cuadros, y femeninas las islas, las horas o las sierras (Yang, 2015). No obstante, como decimos, poco fruto parece que se puede sacar de aquí para facilitar la asociación del sustantivo y su género, por la dificultad de hallar un criterio sistemático.

3.2.2 Morfología: marcas de género en los sustantivos. ¿Un estudio paradigmático?

Este es un apartado delicado. Dice la NGLLE: “Es muy polémica la cuestión de si existe o no en español un morfema flexivo de género, en el sentido de un segmento al que corresponda esa información morfológica” (RAE, 2009).

Si tuviéramos que ubicar el español en algún punto del continuo entre asignación encubierta y asignación descubierta del que habla Corbett, sin duda no habría consenso. La pregunta es: ¿hay morfemas de género en español? ¿Hay en los sustantivos un segmento concreto cuya finalidad es contener la información relativa al género?

Podemos decir con cierta seguridad que en español tenemos recursos para aportar información de género a una palabra, y por tanto para reconocer esa información. Esto se ve claro en los mecanismos de composición y en los neologismos. Aunque no hayamos escuchado nunca una palabra, porque acaba de nacer de la mano de un hablante individual, sabemos hacer que concierten con ella los elementos que la rodean sin problema alguno, y eso es porque en el sistema hay una serie de segmentos que siempre tienen asociados los mismos géneros. Por ejemplo, si la composición acaba en *-ción*, será femenina, mientras que si acaba en *-erio* será masculina. El problema en este caso es que estos sufijos no están destinados exclusivamente a la asignación del género: contienen otro tipo de información y, de forma colateral, tienen un género asociado.

Podemos ir un paso más allá: los hablantes somos capaces de forzar el sistema para que una palabra que en principio no es variable en género sí lo sea: es lo que ocurre si alguien dice “los estudiantes y *las estudiantas*”. En este caso, el contenido que hemos agregado a esa palabra está exclusivamente relacionado con el género. Es decir, tenemos la posibilidad en nuestra lengua de aportar información puramente de género a una palabra mediante un segmento en la morfología. Esa opción está en el sistema.

Ahora bien, para llegar a esa conclusión nos hemos tenido que ir a los límites del sistema, a los márgenes donde este es más flexible. En la lengua común, la cantidad de contraejemplos es tan aplastante que tratar de teorizar creando paradigmas en los que una terminación se corresponde con un género resulta tener más inconvenientes que ventajas (RAE, 2009). Tenemos en español sustantivos masculinos y femeninos en todas las terminaciones posibles, en todas las vocales y en consonante, y en ningún caso se trata de excepciones (nadie diría que *mano* es una excepción por ser un femenino en /o/).

Antonio Fábregas (2022) propone una clasificación más sofisticada basándose en las terminaciones de los sustantivos. Los organiza en 9 clases según su alternancia, la

presencia y conservación de sus marcas y la naturaleza composicional o idiomática de su género. Esta clasificación no nos ayuda en nuestra misión, ya que los criterios de clasificación son bastante complejos y exigen un conocimiento técnico de morfología tal vez demasiado avanzado para nuestro destinatario. Además, si lo miramos desde la óptica de la enseñanza, esta clasificación peca de lo mismo que todas las demás: aporta nuevas formas de trabajar los sustantivos de referente sexuado, pero los de referente no sexuado apenas presentan criterios diferenciadores que podamos utilizar.

Por todo ello, no parece que podamos aspirar a una solución definitiva que consista en el estudio de paradigmas según terminaciones, porque la lista de palabras que se escapan de la regla sería inasumible. Como mucho, esto podría funcionar para memorizar los géneros de los sufijos del español, que a pesar de contener información de género solo de forma colateral, tiene un comportamiento regular y favorecedor para el estudio.

4. ELE en Japón

En esta sección vamos a centrarnos en analizar brevemente las características del estudiante objetivo de este trabajo y de su contexto, así como del sistema educativo y la situación de la enseñanza de español en el país. Naturalmente, un panorama completo de todo lo mencionado sería materia más que suficiente para un trabajo entero, de modo que trataremos de ceñirnos lo mejor posible a lo que pueda concernir a nuestro tema.

4.1 El estudiante japonés.

4.1.1 Características habituales

Vamos a ver algunas de las características tradicionalmente atribuidas a los estudiantes japoneses. Cuando hablamos de enseñanza de español en Japón, como veremos más adelante en el punto 4.1.3, hablamos sobre todo de universitarios, aunque también hay estudiantes de educación secundaria, bachillerato y, curiosamente, jubilados (Gómez Bedoya, 2008). Salta a la vista que el origen de la motivación de estos grupos para emprender el estudio del español puede variar enormemente.

Desde que son pequeños, los japoneses están acostumbrados a dedicar una gran cantidad de esfuerzo a aquello que aprenden (Álvarez, 2012). Esto tiene relación con la cultura, y especialmente con el sistema, que no pone nada fácil dejar las cosas a medias: está mal considerado y te hace susceptible de sufrir cierta presión ambiental (un elemento de importancia mayúscula en Japón). Esto se aplica para empleos, estudios y aficiones por igual.

Acompañando a las horas y el esfuerzo, también destaca una buena autodisciplina, que puede favorecer una relación con el profesor en la que el alumno se regula a sí mismo lo máximo posible (Álvarez, 2012), más aún en la actualidad con todos los medios informáticos a nuestra disposición.

Entroncando con la cuestión del ambiente y la presión social, otra característica fundamental es la mentalidad de grupo, la dependencia los unos de los otros que se da entre los estudiantes (Martínez, 2012). La profesora Concha Moreno lo explica diciendo que “el estudiante japonés, antes de contestar, mira a su compañero o compañera en busca de apoyo” (Badillo, 2021). El caso es que la acción individual, elevar la voz por encima del resto del grupo, es algo por lo que el estudiante japonés prefiere no tener que pasar, y es una potencial fuente de frustración. El profesor tiene que aprender a trabajar teniendo esto en cuenta.

Estrechamente unido a esa mentalidad de grupo está el temor y rechazo a la improvisación. Martínez (2012) llama a esto “el valor de la formalización – casi ritual – del discurso”. A la hora de dar una respuesta, se encuentra preferible tener un fuerte apoyo detrás antes que la originalidad o la genuinidad. El error tiene una imagen tan negativa que el estudiante está dispuesto a tomar muy pocos riesgos si no está totalmente seguro de su respuesta. Ante una pregunta en directo, es frecuente que le tome mucho tiempo responder, debido a la búsqueda desesperada de una respuesta firme tanto en su propia cabeza como en la boca o siquiera los ojos de sus compañeros. Este es uno de los puntos cruciales que las tendencias modernas están tratando de cambiar. Sin ampliar al máximo posible ese margen de aceptación del error, es imposible proceder con métodos basados en la comunicación y en la generación continua de output. Se está tratando de instalar en

la educación de lenguas la filosofía de que de los errores se aprende y que son una parte fundamental del proceso.

Se habla también del carácter metódico de los estudiantes japoneses, que prefieren seguir unas pautas preestablecidas sobre unos materiales preestablecidos (de nuevo, dejar el menor espacio posible a la improvisación). Además, habría una preferencia por lo concreto: partir de un análisis profundo, pero siempre para llegar a un fin concreto, no para quedarse en las abstracciones (Álvarez, 2012).

Estas últimas características nos sirven para introducir el siguiente punto: el asunto de los estilos de aprendizaje, y cómo nos podemos aprovechar de ellos en la enseñanza de español para japoneses.

4.1.2 Estilo de aprendizaje: ¿guía de doble filo?

Inmaculada Martínez Martínez (2001) hizo un análisis muy detallado de los estilos de aprendizaje de los universitarios japoneses estudiantes de ELE, en el que concluye que los estilos mayoritarios son el Reflexivo y el Teórico, con una alta correlación entre ambos (Reflexivo-Teórico = .53815, siendo 1 la correlación positiva perfecta). Después vendrían de las combinaciones de ambos estilos con el Pragmático (Teórico-Pragmático = .49493; Reflexivo-Pragmático = .26659), y en los puestos de menor popularidad estarían las combinaciones del estilo Activo (incompatible con el Teórico y el Reflexivo, solo ligeramente compatible con el Pragmático).

La conclusión del estudio es una hipótesis en la que el estilo de aprendizaje preferente entre los estudiantes de ELE en Japón sería el Reflexivo-Teórico. A simple vista, esto parece encajar con las características descritas en el punto anterior.

Teniendo esto en cuenta, lo ideal sería proceder en el aula con actividades que den lugar a la observación, la reflexión, el análisis personal con detenimiento, la estructuración clara, encajar todas las piezas en su sitio del sistema, establecer fuertemente los vínculos entre conceptos, etc., y convendría evitar dinámicas que impliquen hacer destacar al estudiante, los juegos de rol, la acción sin planificación previa, el contrarreloj, la falta de

claridad en los objetivos, la interacción con las emociones y elementos similares (Martínez, 2001).

No obstante, nos gustaría poner sobre la mesa la siguiente duda: diseñar el modelo de trabajo en el aula limitándose a seguir el camino que parecen señalar estos EA (Estilos de Aprendizaje), guiándose ciegamente por ellos, ¿no contribuiría a perpetuar varios problemas de los que adolece la enseñanza japonesa desde los comienzos de la enseñanza de segundas lenguas en el país? Estos problemas a los que nos referimos no van más lejos que los obstáculos apreciables en las características mencionadas anteriormente.

Yéndonos un poco al extremo: atendiendo a esas características tradicionalmente atribuidas al alumno japonés y al EA dominante, podríamos llegar a la conclusión de que lo más cómodo para todos es adoptar la metodología tradicional, en la que el profesor (quizás incluso preferiblemente japonés, ya que forma parte de la cultura de los estudiantes y no va a incomodarlos incurriendo en lo descrito en las contraindicaciones de más arriba) da su explicación de la gramática correspondiente y manda unos ejercicios de fijación de formas (GIDE, 2015), todo bien estructurado y con tiempo para hacerlos detenidamente por su cuenta. Esta idea es diametralmente opuesta a las tendencias que dominan hoy el panorama de la enseñanza de segundas lenguas en general en Japón, no solo del español. De esto y de los apuntes a la posibilidad de que estas preferencias vengan provocadas por el propio sistema educativo, hablaremos en el apartado 4.2.

En todo caso, nos parece que parte de los avances en este sentido han de ser muy difíciles si se cede completamente a la comodidad del estudiante, si nos forzamos a respetar a toda costa su zona de confort. Lo ideal sería que parte de ese gran esfuerzo dedicado individualmente al estudio de la teoría y los ejercicios, se desplazase a su participación activa en las sesiones de clase, para que estas puedan ser más prácticas y, de esta manera, acercarse más a la realidad y a lo concreto, que no deja de ser otra de sus preferencias. Naturalmente, esto es más fácil decirlo que llevarlo a cabo.

No obstante, dada la naturaleza bastante teórica del tema de este trabajo (el género *gramatical*, lo tiene hasta en el apellido), sí es posible que, al margen de la metodología del curso, podamos aprovecharnos de estas preferencias naturales del estudiante japonés, por mucho que tengan origen en el individuo o en el sistema.

4.1.3 El sistema y el español en Japón

En el cambio de siglo entre el XIX y el XX, con la Restauración Meiji, llega la apertura de Japón a las relaciones con el resto del mundo, y con ella la enseñanza de lenguas extranjeras. Es una historia breve, por lo que Japón no es un país con gran experiencia en este ámbito. Sin embargo, estamos actualmente en mitad de un gran movimiento de internacionalización que lleva décadas en activo: se ha promovido la movilidad académica, la enseñanza del inglés, los estudios internacionales, etc. (Badillo, 2021). Con el tiempo, se dio un proceso de transformación al pasar a dar más importancia a la cultura que rodea a esas lenguas. Así, en nuestro caso, se pasa de lengua española a hispanismo.

Aunque existen desde la misma era Meiji, el boom de los departamentos de lenguas extranjeras en general llega en los 60 con el milagro económico. El español no es una excepción. Desde entonces hasta hoy, hay 19 universidades con departamento de español y oferta de estudios específicos (Álvarez, 2021; Badillo, 2021).

Badillo (2021) presenta las siguientes cifras sobre la enseñanza de español en Japón en todos los niveles.

- No es posible estudiar español en preescolar y educación primaria (小学校, *shōgakkō*) en Japón: solo hay 1 centro (privado) en todo el país en el que se enseña.
- En educación secundaria (中学校, *chūgakkō*) la enseñanza de cualquier segunda lengua diferente del inglés es también casi inexistente: solo se imparten en 30 centros, 28 de ellos privados. Esto implica que solo el 0,1% de los estudiantes está matriculado en una lengua distinta del inglés, que por lo general suele ser el francés. Habría 161 estudiantes en total en 2016.
- En el bachillerato (高校, *kōkō*) se amplía la oferta con 677 centros. Las lenguas más estudiadas son el chino y el coreano. El francés duplica las cifras del español, que tenía 2863 estudiantes matriculados en 2018.
- Un 31% de las universidades tendría en 2018 oferta de español al menos como lengua adicional en otros estudios no especializados.

El inglés sí que está presente en todas las etapas de la educación japonesa. Es por eso que en realidad, cuando hablamos de ELE en Japón, por lo general estamos hablando de una L3 para el estudiante. Si bien la enseñanza del inglés no da resultados que podamos llamar óptimos, los conocimientos de los estudiantes de esta lengua afectan a su estudio de otras lenguas europeas, hay influencia y a menudo comparación.

A partir de cierto punto, la enseñanza en Japón está absolutamente condicionada por la prueba de acceso a la universidad, de gran dificultad, a la que se dedica por completo el último curso del bachillerato, en el que los estudiantes abandonan sus clubes extraescolares para centrarse de forma exclusiva en el examen. Este tiene naturaleza escrita, por lo que todo el estudio previo se enfoca en fortalecer las destrezas relativas a lo escrito y lo literario. También se centran solo en la lengua escrita las pruebas de nivel de idioma, otro problema del sistema educativo japonés: los padres suelen declarar que sus hijos están obsesionados con el TOEFL, el TOEIC y demás.

La prueba de acceso a la universidad es crucial también porque determina a qué universidad podrá entrar el estudiante. Hay muchos tipos de universidad en Japón (privadas, públicas nacionales, públicas locales, generales, especializadas, etc.). Todas las universidades están clasificadas en diferentes rankings de calidad, y la cuestión del prestigio y el estatus de cada una tiene mucha fuerza en el país. Cuanto más alto en el ranking, más difícil es entrar. La motivación del estudiante se ve muy afectada por esta cuestión: no tendrá el mismo perfil el estudiante que entra en una universidad especializada en estudios internacionales que el que apunta a entrar a una universidad generalista de lo alto del ranking.

Otro elemento relevante del sistema japonés es el llamado *shūkatsu*, o *job hunting*, el proceso por el que los estudiantes de último y hasta penúltimo año comienzan a relacionarse con empresas que acuden a las universidades para reclutarlos. Si bien está perdiendo fuerza con los años, este proceso sigue siendo un elemento protagonista en la carrera de la mayoría de los japoneses. En una encuesta del Ministerio de Educación japonés en 112 universidades, las cifras dicen que en 2022 el 77% de los estudiantes solicitaron hacer *shūkatsu*, y que de ellos, al graduarse, el 89,7% acabó contratado con éxito por la empresa con la que se relacionó (MEXT, 2022). Es muy frecuente que, especialmente en las carreras de humanidades, los puestos de trabajo a los que acceden

los estudiantes no tengan relación con los contenidos de su especialidad, sino que consistan en trabajo genérico de oficinas, ventas o similares. Es por ello que a menudo el universitario no tiene una especial voluntad o presión por convertirse en un investigador competente, o hasta en dominar a nivel profesional su materia de estudio.

4.2 La metodología de enseñanza: el método funcional-comunicativo frente al método tradicional gramática-traducción

Como se ha dicho anteriormente, Japón lleva unas décadas en un proceso de transformación en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras en general. Tradicionalmente, una segunda lengua la enseñaba un profesor japonés, con el japonés como vehículo, basándose en libros de texto y en ejercicios de traducción (Badillo, 2021). Hay que partir de esta situación extrema para entender la fuerte contraposición que se da hoy entre dos metodologías contrarias: el método funcional-comunicativo y el método tradicional gramática-traducción.

En 2015, GIDE (Grupo de Investigación en Didáctica del Español, con base en Kanto, concretamente en Tokyo) publica su *Modelo de contenidos para un modelo de actuación*, con los siguientes objetivos (GIDE, 2015):

¿Qué objetivos persigue este modelo de contenidos?

- *Establecer criterios comunes para la enseñanza del español en Japón determinando niveles y contenidos.*
- *Renovar la enseñanza del español ofreciendo una metodología alternativa a la enseñanza tradicional teniendo en cuenta las necesidades del alumnado.*
- *Presentar la gramática desde otra perspectiva: insertada en contenidos culturales y funcionales, y relacionada con el léxico.*
- *Ofrecer al profesorado un punto de inflexión para que se detenga y reflexione sobre su práctica diaria, de manera que esta reflexión le lleve a actuar de un modo más acorde con la realidad del alumnado de hoy en día.*

GIDE propone un “cambio definitivo” en la forma de enseñar español en Japón, poniendo al estudiante “como eje del proceso didáctico, lo cual supone primar la motivación,

atender a sus necesidades y facilitar que participen y estén activos a lo largo de la instrucción” (GIDE, 2015). Vemos aquí como el *Modelo* también propone evitar las potenciales cadenas que supondría orientarse exclusivamente por los EA.

El *Modelo* contiene unas tablas en las que se describen las competencias desarrolladas por el hablante durante el estudio de algunos temas específicos. Este es su mayor atractivo: lejos de quedarse en ítems gramaticales, se explica el contenido funcional, pragmático y sociocultural, y se dividen las posibilidades de uso práctico en actuaciones interpersonales, interpretativas y expositivas. De esta manera se abarcan todas las destrezas clásicas, comprensión y expresión orales y escritas. No se andan con generalidades: las tablas están completas con 12 temas concretos y sus correspondientes competencias, de forma que un docente puede partir directamente de ellas.

No obstante, el *Modelo* no está libre de críticas. El profesor Masamichi Kawaguchi, miembro del grupo TADESCA (Taller de Didáctica del Español en Kansai, con base en Kobe, que colabora a menudo con GIDE en sus actividades) y especialista en gramática, escribió al año siguiente algunas observaciones en torno al trabajo de GIDE (Kawaguchi, 2016). Kawaguchi defiende el método tradicional que pone el foco en la gramática, ya que, sin ser capaces de ubicar cada elemento en su sitio del sistema, los estudiantes nunca podrán llegar a dar uso funcional a sus conocimientos. Pone en duda que la gramática sea un elemento en sí desmotivador como sugiere el *Modelo*, y también que el hecho de llegar a comunicarse con los nativos hispanohablantes sea realmente la “necesidad” que el docente necesita cubrir en última instancia. Para él, esa es solo la voluntad final del estudiante, que no siempre ha de coincidir en todo punto con el itinerario de las asignaturas.

En definitiva, Kawaguchi duda que una serie de actividades más funcionales que sigan a la explicación gramatical y los ejercicios morfosintácticos (“de rellenar huecos”, que se repite en el *Modelo* al caracterizar el método tradicional) es suficiente para constituir una gran reforma. Teme que el nuevo método no sea capaz de superar los problemas del tradicional y que, además, se pierdan las virtudes que pueda tener este (Kawaguchi, 2016).

Concha Moreno y Daniel Fernández, de GIDE, responden a su vez a Kawaguchi alegando que el *Modelo* jamás niega la importancia de la gramática, sino que se limita a

considerarla un medio y no un fin, y reivindican la importancia capital de la motivación del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Fernández, 2018).

Nos parece que el *Modelo* es un paso clave para el progreso de la enseñanza de ELE en Japón en la mejor dirección, con el estudiante, la interacción real y el uso funcional de la lengua como centro en torno al que un curso debe orbitar. No obstante, también valoramos enormemente la existencia de observaciones a modo de *feedback* como las del profesor Kawaguchi, buscando las flaquezas de la propuesta. Este tipo de respuestas son necesarias para identificar las posibles debilidades de un trabajo clave como este. Si bien no nos identificamos con la postura de Kawaguchi, es cierto que la obra de GIDE tiene muchas luces, pero también sus sombras: entre otras cosas, se beneficia de un sistema en el que no es necesario convertir al estudiante universitario en un investigador hecho y derecho para cumplir lo que se espera de la oferta educativa. En ese sentido, podríamos decir que se puede permitir ser, como dirían los japoneses, 甘い (*amai*), dulce, con el sentido de blando. Por otro lado, podríamos pensar que un hispanista (experto en cultura y sociedad) que ha estudiado la lengua a través de la interacción causará una mejor impresión que otro que la ha estudiado a través de la pura gramática. *¿In medio virtus?*

5. Didáctica del género en ELE en Japón

5.1 El reto: Explicar el género a un estudiante con L1 sin género

No podemos esperar de un estudiante japonés las mismas reacciones en cuanto al género que de un estudiante italiano, francés, rumano o hablante de cualquier otra lengua de L1 con género. Ogneva (2022) muestra que diferencia de precisión entre estudiantes con L1 con y sin género es muy significativa, incluso en niveles avanzados. En sustantivos de baja frecuencia, la diferencia se amplía aún más.

Son especialmente problemáticas las formas femeninas, y se tiende a generalizar el masculino tanto en la asignación de género como en la concordancia. Al usar la forma no marcada (o incluso forma de diccionario), podemos interpretar que, más que escoger el

masculino en esos casos, lo que están haciendo es no concordar en absoluto, o asignar por defecto. La precisión es mayor al concordar determinantes con un nombre que al concordar adjetivos, y también es mayor al asignar el género a sustantivos que presentan algún tipo de indicador explícito de género (Ogneva, 2022).

En definitiva, es una cuestión de intuición: no podemos esperar que, desde el punto de partida, el estudiante desarrolle un sentido que le ayude a asignar y concordar con una precisión aceptable. Es una capacidad que hay que desarrollar con la práctica, no hay que darlo por hecho.

5.2 Nociones de género en japonés

No hay género gramatical en la morfología del japonés. Existen ciertas nociones relacionadas con el género en el sistema, pero no las suficientes para que pensemos que el estudiante parte de una L1 con presencia de género en absoluto.

Hay palabras de referente humano con variantes heterónimas para referirse a cada sexo: pronombres personales de 3ª persona (*kare*, él / *kanojo*, ella), sustantivos de parentesco (*chichi*, padre / *haha*, madre) y otros similares que encontramos en casi todas las lenguas, con o sin género. Hay palabras que distinguen entre sexos alternando con los caracteres de hombre (男) y mujer (女): 男子, *danshi*, chico; 女子, *joshi*, chica. En otros casos, hay una variante no marcada y una marcada en femenino: 神, *kami*, dios/a; 女神, *megami*, diosa. La distinción de este tipo es una tendencia emergente, en auge, especialmente en los pronombres (Iwasaki, 2013).

Otra noción interesante es la clasificación semántica que se da de los diferentes objetos para elegir el clasificador que ha de utilizarse a la hora de contar unidades: hay clasificadores para objetos pequeños, alargados, planos, máquinas, animales pequeños, animales grandes, etc. También hay clasificadores para objetos específicos, como palillos para comer, o libros y revistas. No obstante, esta clasificación semántica no se manifiesta más allá de la contabilización de unidades.

Menos relevantes para nuestro tema son las diferencias de registro oral entre hablantes masculinos y femeninos (más un continuum que dos extremos). Estas diferencias se manifiestan en la elección de léxico, pronombres de 1ª y 2ª persona (asociados a imágenes más o menos marcadas en sexo o formalidad), partículas, formas de mayor o menor distancia, etc. En esta dimensión no se presentan nociones de género gramatical distintas de las ya mencionadas.

5.3 El plan curricular del Instituto Cervantes y el *Modelo de GIDE*

Yang (2015) presenta un análisis muy detallado de la presencia del género gramatical a lo largo del plan curricular de Instituto Cervantes (que no está enfocado en Japón, sino en la enseñanza de ELE en general). Aquí están los principales puntos:

- En los niveles A1-A2, el esfuerzo se concentra en las terminaciones, lo cual encierra cierto peligro al no ser en realidad la característica funcional del género, que sí es la concordancia. Además, la separación de sexo y género se omite, y la explicación de las dinámicas del género no constituye un ítem como tal.
- En los niveles B1-B2, se presentan algunas motivaciones semánticas del género sencillas (árbol/fruta), sufijos propios de formas femeninas (-triz, -ez, -dad, -ción, -sión) y la aparición del artículo “el” ante sustantivos femeninos que comienzan con /a/ tónica. No obstante, algunos de estos sustantivos están ya presentes en los niveles A1-A2 (aula, agua), lo cual implica dejar en suspensión esa cuestión durante los primeros niveles.
- En los niveles C1-C2 aparecen criterios semánticos más complejos, como la contabilidad, el tamaño, etc., los sustantivos ambiguos en cuanto al género y las variantes diatópicas que se dan en las diferentes zonas de habla hispana.

La enseñanza del género se distribuye entre los diferentes niveles: concuerdan con otros autores en que no hay que limitarla a los niveles esenciales.

La principal carencia que Yang le encuentra al PC es la ausencia de la concordancia, que no se menciona explícitamente, pero sí se mencionan los elementos que deben concordar en género con un núcleo sustantivo. Tampoco aparece el uso genérico del masculino a pesar de su alta frecuencia de uso.

El Modelo de GIDE, por su parte, que sí está enfocado concretamente en hablantes japoneses, tampoco incluye el género gramatical en su índice de contenidos gramaticales trabajados en sus temas. Uno de los contenidos de este índice son los sustantivos y su morfología, punto trabajado en el Tema 1, pero no se entra en más detalles. Si bien las tablas del *Modelo* son de carácter meramente referencial, podríamos decir que en este sentido se queda corto, dada la alta frecuencia de esta clase de errores en los estudiantes japoneses, que no tienen género en su L1.

5.4 Insertar la explicación gramatical en su contexto funcional

En la línea de lo explicado en el punto 4.2, lo ideal sería encontrar formas de enseñar el género gramatical en todas sus dimensiones que sean lo más compatibles posible con la metodología funcional-comunicativa. Dada la naturaleza teórica del tema (un ítem gramatical, un parámetro morfológico), esto no siempre va a ser posible, pero ese es el objetivo para encajar con la tendencia de la enseñanza de ELE en Japón, que ya hemos valorado como un camino deseable.

Cada uno de los problemas relacionados con el género se prestará más o menos a solucionarse con ejercicios de carácter funcional, o estará vinculado a una destreza que puede desarrollarse en mayor o menor medida con ese tipo de ejercicios prácticos.

5.5 Cómo enfrentar 2 tipos de problema

Siguiendo la línea de nuestra descripción del género gramatical, tomamos como referencia a Alarcón (2006) para clasificar los errores relativos al género en dos tipos: aquellos relacionados con la concordancia y aquellos relacionados con la asignación. Al tener diferente naturaleza y diferente ámbito, vamos a examinar posibles soluciones para ambas clases por separado.

5.5.1 Problemas de asignación

El caso de la asignación es complicado. Yang (2015) enumera múltiples metodologías de las cuales ninguna parece suficientemente satisfactoria como para considerarla definitiva.

El problema siempre es el mismo: no hay forma de escribir leyes sobre la relación entre los signos y su género. La cantidad de excepciones es siempre aplastante e invalidante. Los métodos para entrenar la asignación están vinculados al léxico, y por tanto depende de la memorización tanto como el estudio de vocabulario en sí. Este es un obstáculo difícil de sortear.

La propuesta tradicional consistente en estudiar cada vocablo con su género es “acientífica e ineficaz” (Yang, 2015). La propuesta basada en el estudio por terminaciones o paradigmas, como se ha dicho antes en este trabajo, tampoco funciona: se han hecho propuestas con más excepciones que reglas, y algunos paradigmas deberían explicarse con criterios diacrónicos, lo cual es del todo inviable. La propuesta más favorable, aunque quizás algo decepcionante, parece ser la que invita a estudiar (y también nombrar en cualquier input/output) cada sustantivo con su artículo, basándose que normalmente los signos no suelen aparecer totalmente aislados en el discurso. Memorizando cada sustantivo junto a un determinante, se asimila la concordancia en posición atributiva a la vez que el significado en sí. Eso sí: exige tener muy claro el artículo correspondiente a priori, y también la regla de los femeninos que comienzan por /a/ tónica (Yang, 2015).

Si bien no parece un gran avance, este principio de usar la concordancia para favorecer la precisión de asignación del género nos sugiere que esta destreza también podría verse desarrollada como efecto colateral de los ejercicios prácticos de concordancia.

5.5.2 Problemas de concordancia

La concordancia es otra historia, y parece mucho más clave si nuestra intención es acercar lo máximo posible la práctica del género a la metodología funcional-comunicativa. Yang (2015) incluye un método realmente prometedor y que podría tratar de llevarse al terreno que buscamos: basándose en la importancia de prestar atención a los elementos formales a la vez que se procesa una interacción comunicativa, el plan sería diseñar un ejercicio en el que la interpretación correcta del contenido dependa de la correcta asociación entre sustantivos y otros elementos. Sin embargo, como la propia Yang indica, el problema está en que, en estos ejercicios, la cantidad de sustantivos de referente animado tienden a aparecer en una proporción demasiado grande en comparación con los sustantivos inanimados.

La clave para practicar la concordancia estaría en ejercicios que hagan que el alumno tenga que vincular sustantivos con elementos de todo tipo en el ámbito de su sintagma (en posición atributiva) y fuera del mismo (en posición predicativa). Así, la práctica de la concordancia no está vinculada al vocabulario, sino a la sintaxis, a las relaciones entre signos. Si pensamos en situaciones comunicativas realistas en las que puedan aparecer enunciados favorecedores en este sentido, lo primero que se nos viene a la cabeza son las descripciones. Seguramente esta es la razón por la que el *Modelo* de GIDE (2015) asocia el estudio de la morfología sustantiva al tema de trata de hablar sobre uno mismo y sobre los demás (pero, de nuevo, seres animados).

No es fácil encontrar otros contextos comunicativos realmente funcionales que cumplan nuestros requisitos sin entrar en el uso de gramática más avanzada como las comparaciones, las contraposiciones u otras estructuras que impliquen subordinación. No es menos cierto, por otro lado, que la concordancia predicativa apenas excede los límites del atributo en los niveles elementales, y que se va sofisticando a medida que el temario se complica. Precisamente por el menor alcance de la concordancia, es posible que en los primeros estadios del aprendizaje de ELE tengamos que conformarnos con lo que ya tenemos: con la combinación de ejercicios teóricos orientados a la forma y con el riego por goteo con el que contribuyan los ejercicios que impliquen más producción. Desde los niveles intermedios podríamos aspirar más a sesiones o ejercicios orientados específicamente a pulir el dominio del género, recurriendo a funcionalidades que exijan el uso de estructuras con las características ya mencionadas.

6. Conclusiones

El género gramatical es una dimensión que por lo general recibe muy poca atención en los programas de estudios de español para estudiantes extranjeros cuya L1 no tiene género, a pesar de ser este un factor decisivo. Las dificultades relativas al género se dan en todos los niveles de enseñanza entre los estudiantes de estas características.

Los estudiantes japoneses, cuya lengua materna no presenta en su morfología muchos parámetros que el español sí, como el género, número o la persona, tienen que poner en orden muchos elementos formales al tiempo que asimilan o producen un discurso. Todos estos parámetros se reflejan obligatoriamente en la sintaxis, y los errores en este sentido pueden afectar a la correcta comprensión del discurso. Sin embargo, mientras que el número, la persona y otros parámetros dependen del contexto para seleccionarse y tienen unos morfemas concretos que los representan, el género es inherente a cada palabra, no depende del contexto y no siempre puede identificarse en la forma. Por ello requiere una atención y una forma de abordarlo diferentes.

Los estudios de lenguas extranjeras en general están en auge en Japón, y en las últimas décadas se busca huir de la metodología tradicional, que no ha dado resultados, para adoptar un enfoque más centrado en la comunicación, en el uso real, funcional del idioma aprendido. Por ello, es deseable tratar de encajar en la medida de lo posible en esta corriente cualquier intento de método de enseñanza de un elemento gramatical.

No son pocas las propuestas que presentan métodos destinados a facilitar el estudio del género para los estudiantes de ELE. Sin embargo, no hay ninguna satisfactoria. Todas se quedan en la superficie del problema o tropiezan con un mismo obstáculo: no se puede hacer leyes en materia del género gramatical en español. Crear un sistema de reglas por terminaciones implica tener que crear una lista el doble de larga de excepciones a esas reglas (Yang, 2015). Hay autores que opinan que este problema no tiene solución, y que no podemos aspirar a más que depender de la memoria y la costumbre.

Sin embargo, tras observar el panorama de estudios sobre nuestro tema, una cosa salta a la vista: al mencionar el género gramatical, los planes de estudios omiten por completo la concordancia, el único parámetro que lo caracteriza con seguridad. Los planes de estudios se centran más en las terminaciones, que no es un criterio firme para identificar el género de un signo, y las propuestas metodológicas giran exclusivamente en torno a la asignación desde el estudio del vocabulario. Las soluciones propuestas para los problemas de concordancia beben, por lo general, de los ejercicios dedicados a otros contenidos gramaticales cuyas estructuras exigen la concordancia como elemento imprescindible para funcionar correctamente. En definitiva: el factor concordancia se ha descuidado.

Teniendo esto en cuenta, nosotros nos preguntamos si no podría ser este un camino a seguir, como mínimo, digno de cierta atención. Si es la única señal inequívoca que nos permite saber el género de un signo, ¿podemos utilizar de alguna manera la concordancia para favorecer una mayor precisión en la asignación?

No parece fácil: al fin y al cabo, la concordancia se manifiesta en la sintaxis, en el mismo sintagma al que pertenece un signo o hasta en otro sintagma distinto en la oración, por lo que no resultaría sencillo explotar este parámetro en el estudio del vocabulario, por ejemplo. Ha habido intentos humildes, como el de asociar cada sustantivo con su artículo, pero ¿podríamos ir más allá?

Nosotros apuntamos a una posible línea de investigación que nos habría gustado encontrar y que podría contribuir a la búsqueda hasta cierto punto desesperada de un enfoque más efectivo para abordar nuestro tema: estudiar la efectividad que tendrían para la práctica del género las técnicas de memorización de léxico basadas en estudiar los vocablos combinados en oraciones completas. Este método sería llevar al siguiente nivel el método de la unión del sustantivo con su artículo incluyendo determinantes, adjetivos y estructuras de mayor o menor complejidad, y relaciones formales tanto en posición atributiva como predicativa. Podría experimentarse con el fin de obtener datos sobre si estas técnicas favorecen la precisión en la asignación de género para el vocabulario estudiado, y si la corrección en la concordancia también se ve beneficiada. Sería especialmente interesante poner a prueba estas técnicas con sustantivos cuyas formas no den pistas sobre su género, y sería imprescindible no limitarse a jugar con las variantes de los sustantivos animados, y prestar especial atención a los sustantivos inanimados, que tienden a beneficiarse mucho menos de todas las clasificaciones y métodos propuestos.

Bibliografía

- ALARCÓN, Irma. *The second language acquisition of Spanish gender agreement: The effects of linguistic variables on accuracy*. Munich, Germany: Lincom Europa, 2006.
- ALARCOS LLORACH, Emilio. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2007.
- ÁLVAREZ PEREIRA, Abel. *Manual para el profesor de ELE en Japón*. Lugo: Editorial Axac, 2012.
- BADILLO MATOS, Ángel. *Lengua y cultura en español en el Japón de la era Reiwa*. Madrid: Real Instituto Elcano, 2021. Disponible en:
<https://www.realinstitutoelcano.org/monografias/lengua-y-cultura-en-espanol-en-el-japon-de-la-era-reiwa/>
- BELLO, Andrés. *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: Arco Libros, 1988.
- CORBETT, Greville. *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- FÁBREGAS, Antonio. “Hacia una caracterización sintáctica del género del sustantivo en español”. *Revista Española de Lingüística*, 52/1 (2022): pp. 39-96. Disponible en:
<https://doi.org/10.31810/rsel.52.1.2>
- GIDE. *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*. Tokio: Autopublicación, 2015. Disponible en:
<http://gide.curhost.com/archivos/201601Modelo.pdf>
- GÓMEZ BEDOYA, María. “El aprendizaje en la tercera edad. Una aproximación en clase de ELE: Los aprendientes mayores japoneses en el Instituto Cervantes de Tokio”. Trabajo fin de máster, Universidad Antonio de Nebrija, 2008. Disponible en:
<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriamaester/1-semestre/gomez.html>
- HASPELMATH, M., M. S. Dryer, D. Gil, B. Comrie. *WALSin: The World Atlas of Languages Structures*. Oxford University Press, 2005.
- INSTITUTO CERVANTES (Alcalá de Henares). *Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español*. Madrid: Instituto Cervantes; Biblioteca Nueva, 2006.
- INSTITUTO CERVANTES. *El español: una lengua viva. Informe 2021*. Instituto Cervantes, 2021. Disponible en:
https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2021.pdf
- IWASAKI, Shiochi. *Japanese. Revised edition*. Philadelphia: John Benjamins, 2013.
- KAWAGUCHI, Masamichi. “Algunas observaciones de un gramático en torno a *Un modelo de contenidos para un modelo de actuación: enseñar español como segunda lengua extranjera en Japón*”. *Lingüística Hispánica*, Vol. 39 (2016): pp. 57-72.

- LÁZARO CARRETER, Fernando. *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Editorial Gredos, 1990.
- MARTÍNEZ GARCÍA, José Antonio. *Propuesta de gramática funcional*. Madrid: Ediciones Istmo, 1994.
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada. "Explorar los estilos de aprendizaje del estudiante japonés: una posible clave para mejorar la didáctica del español en Japón". V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje, Santander, 27, 28 y 29 de junio de 2012. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651453>
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada. "Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2001. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/4338/>
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada. "Interculturalidad desde la perspectiva docente e investigadora: el estilo de aprendizaje del estudiante japonés de ELE" en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.): *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad*. Murcia: Universidad de Murcia, 2003.
- MEXT, 令和3年度大学等卒業予定者の就職内定状況調査（2月1日現在）について。Comunicado del Ministerio de Educación, Cultura, Deporte, Ciencia y Tecnología, Tokyo, 2022. Disponible en: https://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/naitei/kekka/k_detail/1422624_00002.htm
- MORENO, Concha y Fernández, Daniel. Reflexiones en torno al Modelo de Contenidos: propuesta de objetivos, papel de la gramática y motivación del alumnado. *Lingüística Hispánica*, Vol. 41 (2018): pp. 45-76.
- OGNEVA, Anastasiia. (2022). Exploring grammatical gender in L2 Spanish: is a transparent gender system easy to use for Russian-speaking students? *Sintagma: revista de lingüística*, 2022, vol. 34, p. 81-101. Disponible en: <https://doi.org/10.21001/sintagma.2022.34.05>.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 2009.
- SZEMERÉNYI, Oswald. *Introducción a la lingüística comparativa*. Madrid: Gredos, 1987.
- WANG, Yingli. "Influence of Planning on Student's Language Performance in Task-based Language Teaching". *English Language Teaching* vol. 1 n°1 (2008).
- YANG, Jingyuan. "El género gramatical en una gramática del español como segunda lengua". Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, 2015. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40011/>