

De la exotización a la excelencia: Superando percepciones a través de perspectivas teóricas

Montserrat Sanz Yagüe

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

II Jornadas de Formación del Profesorado de ELE en Entornos Asiáticos

Hong Kong, 9 de noviembre de 2024

Nota

Los contenidos de esta charla son propiedad de la autora. Algunos están basados en referencias que se especifican a lo largo de la charla. Otros existen en forma de manuscritos o materiales de enseñanza y están en proceso de elaboración como materiales publicables. Por favor, no utilice estos contenidos sin permiso de la autora. Si necesita utilizarlos, por favor, contacte a la autora a:

montse.sanz@inst.kobe-cufs.ac.jp

Muchas gracias.

Montserrat Sanz Yagüe

“In the confusion between Eastern and Western world-views, it is quite natural to fall into the trap of assigning one's own hierarchy of goals and value orientations to our counterparts from the other culture. The often-unexamined practice of making casual attributions about the behaviour of people from other cultures from our own perspective is part of a much larger picture, in which social interactions in one culture are distorted through the prism of values in another. For example, the pivotal Western notion of the 'teacher-as-facilitator' as being an ideal teacher/student relationship makes its entry here.(...)”

Greg Ellis, 1996. How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal* Volume 50/3, July 1996. Oxford University Press. 213-218). Pg. 216.



“En la **confusión entre las cosmovisiones orientales y occidentales**, es bastante natural caer en la trampa de asignar nuestra propia jerarquía de metas y valores a nuestros homólogos de la otra cultura. La práctica, **a menudo inconsciente**, de **interpretar el comportamiento** de personas de otras culturas **de forma ligera o desenfadada** desde nuestra propia perspectiva, es parte de un problema más amplio, en el cual las interacciones sociales en una cultura **se distorsionan** a través del prisma de los valores de otra. Por ejemplo, la noción fundamental occidental del "profesor como facilitador", considerada una relación ideal entre profesor y estudiante, es un ejemplo de esto.”

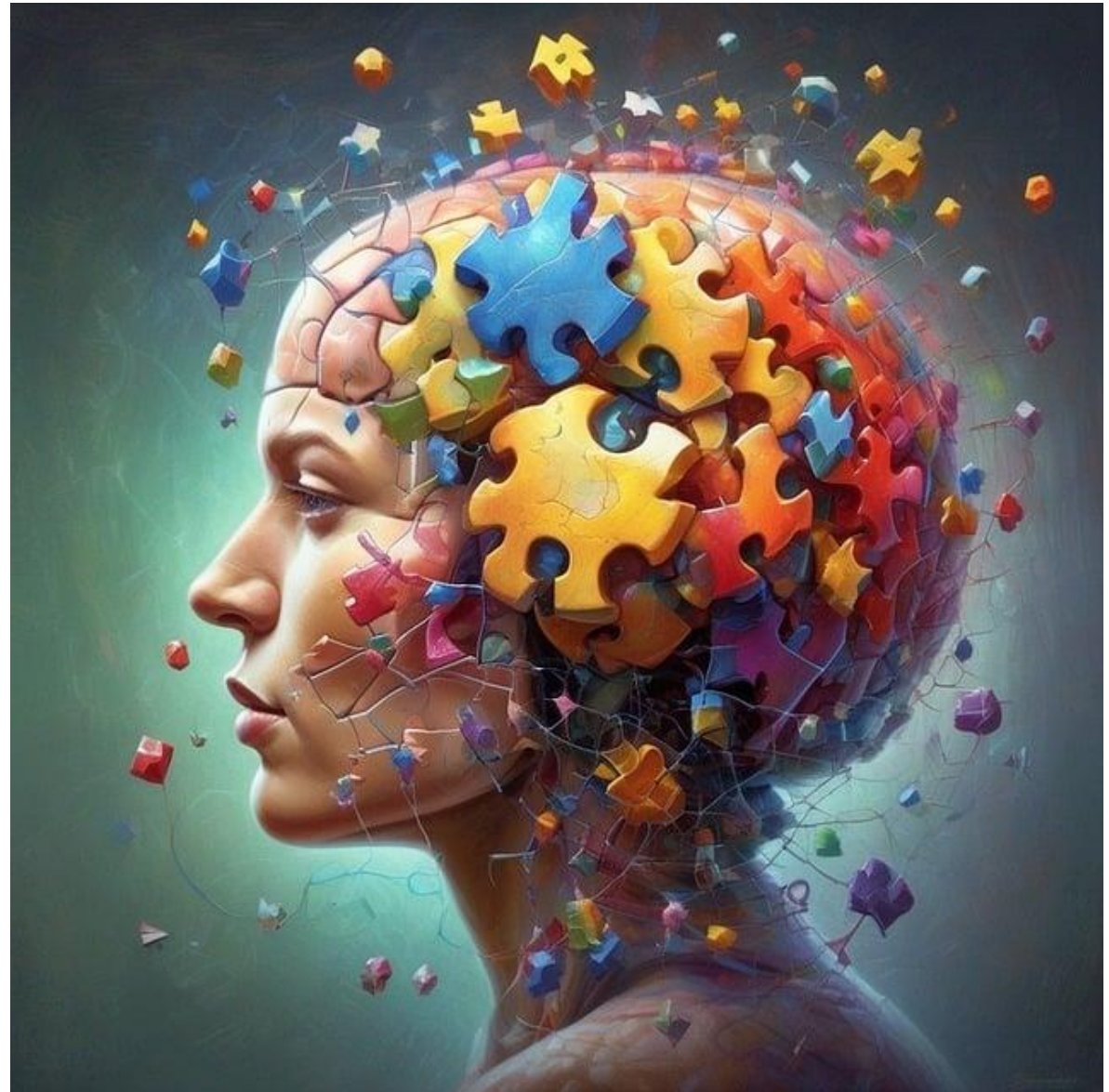
Greg Ellis, 1996. How culturally appropriate is the communicative approach? *ELT Journal* Volume 50/3, July 1996. Oxford University Press. 213-218). Pg. 216.

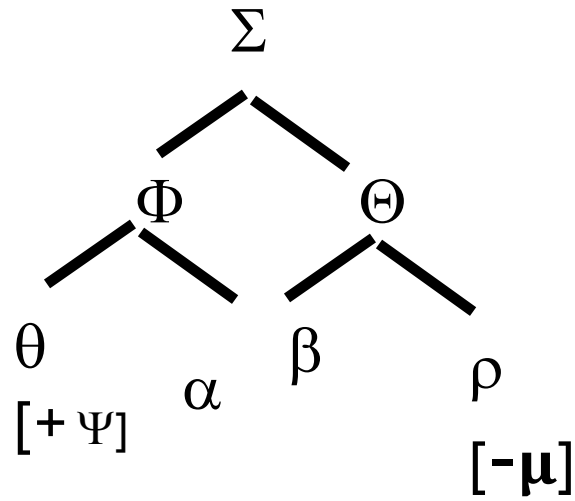
(Traducción nuestra)



PARTE I

La lengua humana,
la lingüística





Lengua-I

Rasgos abstractos,
variables,
mecanismos

Lengua-E

Sonidos, palabras

Juan está hablando con María
太郎は花子と話している
John is speaking to Mary

Errores de la Interlengua-E

Oración	Error(es)
*Cuando estaba estudiante del instituto...	Confusión entre <i>estar</i> y <i>ser</i> .
*Ahora tengo Lectura clase.	Modificación errónea de un sustantivo por otro.
* En el garaje hay tu coche.	Confusión entre <i>haber</i> y <i>estar</i> .
*Estaba muy felicidad.	Confusión entre sustantivo y adjetivo.
*Coreanos son muy trabajadores.	Falta de artículo.
*Tenía muchos equipajes y tardé cinco horas.	Plural erróneo en nombre no contable.
*En aquella zona están casas.	Confusión entre <i>haber</i> y <i>estar</i> o falta de artículo.
*Siguió nevando pero los seis “jizos” no sentían tantos fríos.	Concordancia errónea de <i>frío</i> . Confusión entre <i>frío</i> como adjetivo y como sustantivo.
*Después de la comida he leído una literatura.	Confusión entre <i>literatura</i> y <i>libro</i> .
*Ella es 18 años.	Confusión entre <i>ser</i> y <i>tener</i> en esta expresión.
*Nosotras profesor es venezolano.	Confusión entre pronombre personal y adjetivo posesivo.

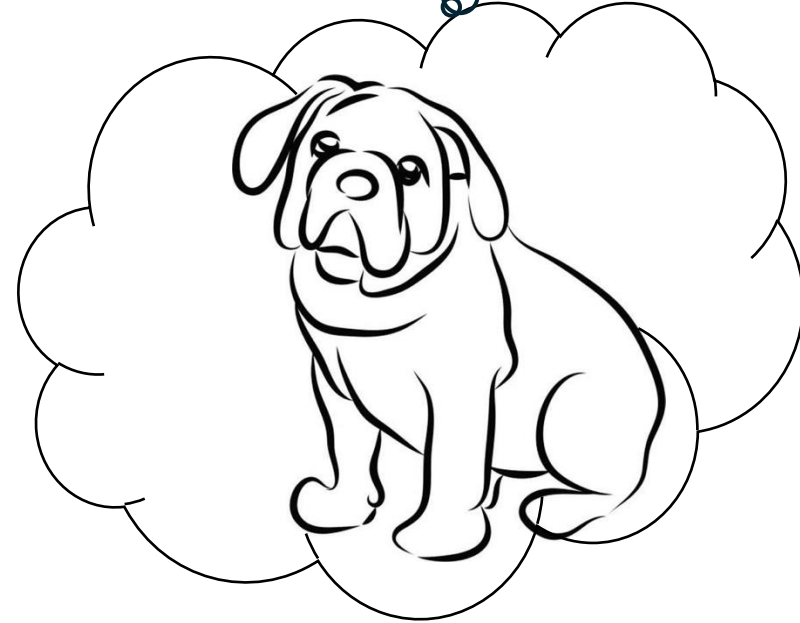
Errores de la Interlengua-E

Oración	Es el mismo error
*Cuando estaba estudiante del instituto...	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Ahora tengo Lectura clase.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
* En el garaje hay tu coche.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Estaba muy felicidad.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Coreanos son muy trabajadores.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Tenía muchos equipajes y tardé cinco horas.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*En aquella zona están casas.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Siguió nevando pero los seis “jizos” no sentían tantos fríos.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Después de la comida he leído una literatura.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Ella es 18 años.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.
*Nosotras profesor es venezolano.	Confusión sobre la naturaleza de los nombres.

1. Sustantivos en español vs. japonés, coreano y mandarín



1 perro



Japonés: *1 inu

Coreano: * 1 gae

Mandarín: *1 gǒu

Adaptado de Romero Díaz, Juan. 2017. La sintaxis de las palabras: categorías nominales en español y japonés. Talleres de lingüística para profesores de español. Organizados por el grupo de investigación The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition y CANELA. Osaka, febrero de 2017.

1. Sustantivos en español vs. japonés, coreano y mandarín



1 perro



Japonés: 1匹の犬 / 犬 1匹
(*ippiki no inu / inu ippiki*)

Coreano: 개 한 마리 (Gae han mali)

Mandarín: 一只狗 (yī zhī gǒu)

(Como en “una cabeza de ganado”)

Adaptado de Romero, Juan. 2017. La sintaxis de las palabras: categorías nominales en español y japonés. Talleres de lingüística para profesores de español. Organizados por el grupo de investigación The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition y CANELA. Osaka, febrero de 2017.

1. Sustantivos en español vs. japonés, coreano y mandarín



perro

Sustantivo = Individuo

Individuo del conjunto de individuos que tienen las propiedades de la perrez.



“perrez”

Sustantivo = Propiedades, clase de cosas

Entidad que tiene propiedades de la perrez.

Naturaleza de los sustantivos

[sustantivo como expresión de clases de cosas]

[sustantivo como individuo con ciertas propiedades]

[propiedades /individuo]



inglés, ruso...

Japonés, chino, coreano...

Español, italiano, francés...

Dos formas de cuantificar, de referenciar

[sustantivo como clase de cosas,
como expresión de propiedades]

La cuantificación es como un
partitivo, se refiere a una porción
de las propiedades.

[sustantivo como individuo con
ciertas propiedades]

La cuantificación se refiere a
cuántos individuos– del conjunto de
individuos con esas propiedades–
se refiere el sintagma.

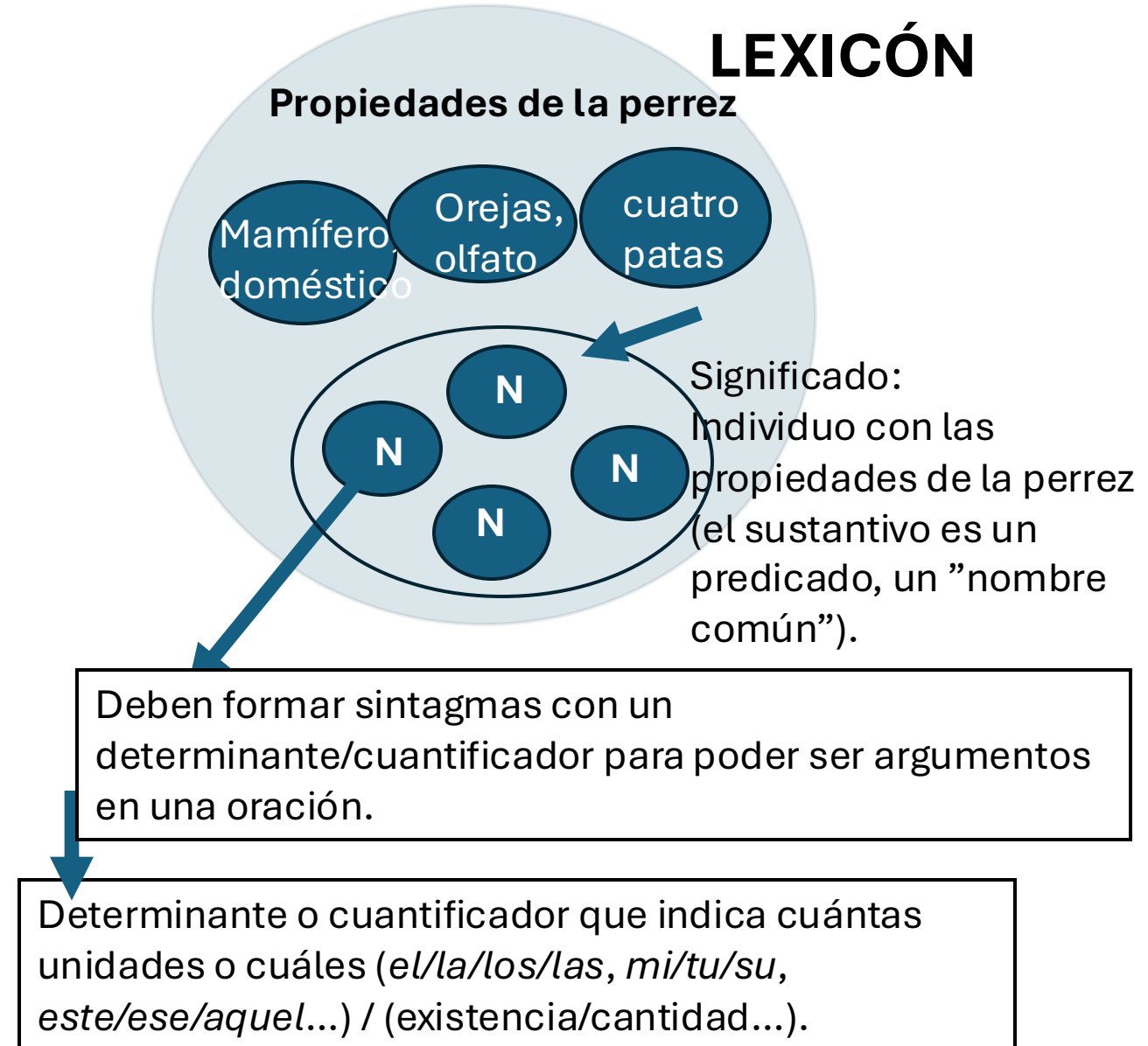
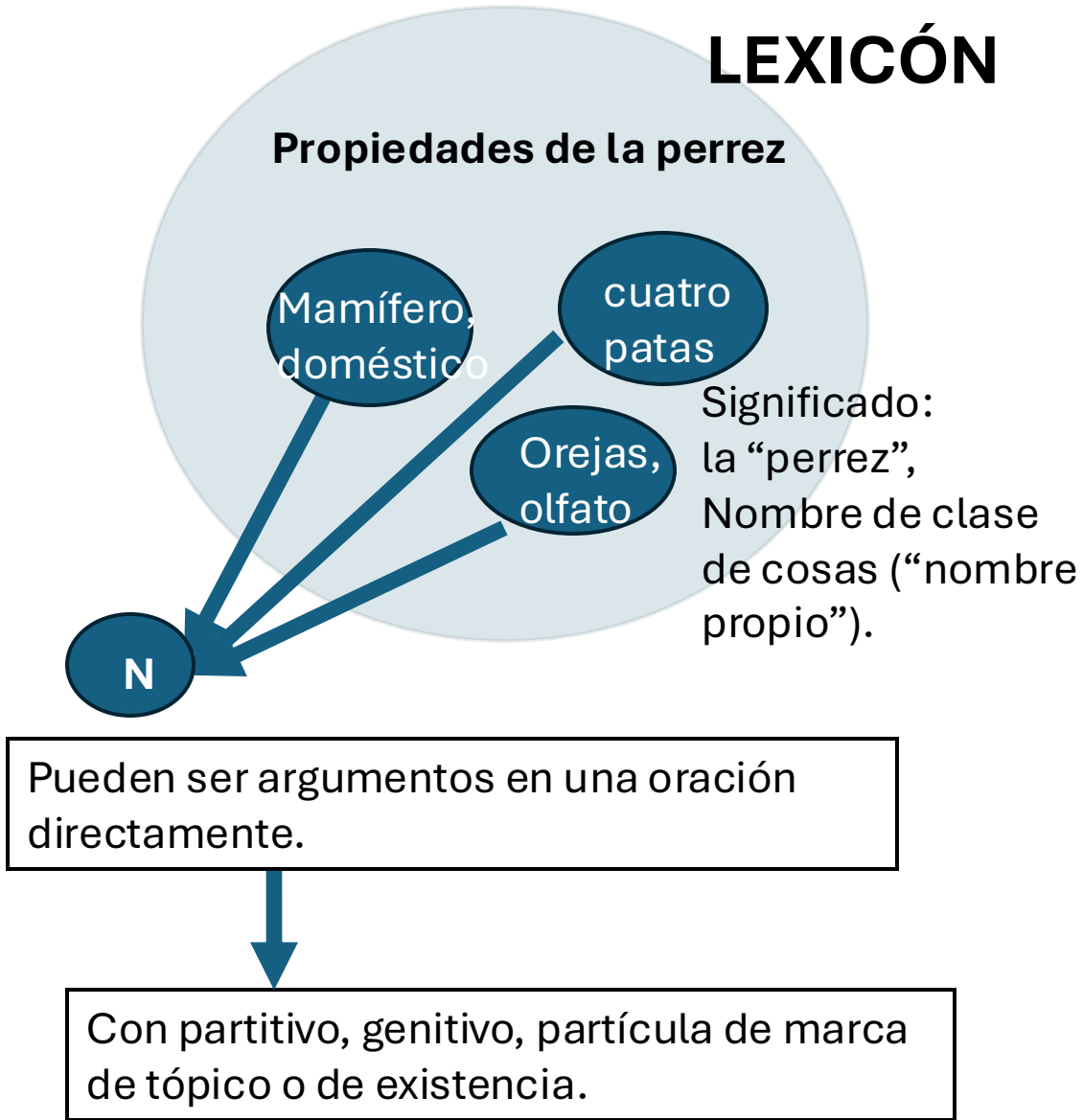


Inglés, ruso...

Japonés, chino, coreano...

Español, italiano, francés...

Dos formas de cuantificar, de referenciar



Consecuencias de los sustantivos-individuos

No pueden asumir directamente la función sintáctica de sujeto. Deben formar sintagmas.
→ Para ello son necesarios **los determinantes**. (*Profesor ha venido a tiempo).

Existe la distinción contable/no contable → Hay marcas de plural. (Muchas sillas/*Muchas naturalezas).

Los numerales se pueden unir directamente a los nombres. (Dos sillas).

La distinción entre sustantivo y adjetivo es relativamente clara. (Mi hermano / *Mi bueno).

No se puede usar un nombre para modificar a otro nombre. (*Lectura clase, *Familia restaurante).

Los pronombres son marcas de concordancia, categorías funcionales. Cambian según su función sintáctica. (*Yo/me/mi*).

Consecuencias de los sustantivos-propiedades

Pueden asumir directamente funciones sintácticas como sujeto, etc.

→ No existen **los determinantes**.

Los nombres son todos no contables → No hay marcas de plural.

Los numerales no se pueden unir directamente a los nombres

→ Son necesarios los clasificadores o alguna especie de partitivo.

La distinción entre sustantivo y adjetivo no es clara, la línea entre categorías léxicas es borrosa.

→ Se puede usar un nombre para modificar a otro nombre. (Family restaurant).

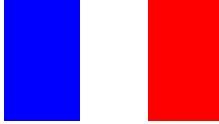
El aglutinamiento en el léxico es posible.

→ Los adverbios pueden convertirse en sufijos. (午前中).

Los “pronombres” no son categorías funcionales, son léxicas (como nombres propios). → No cambian según la función en la oración.

2. ¿Pronombres o “pronombres”?

□ Ich, mir 

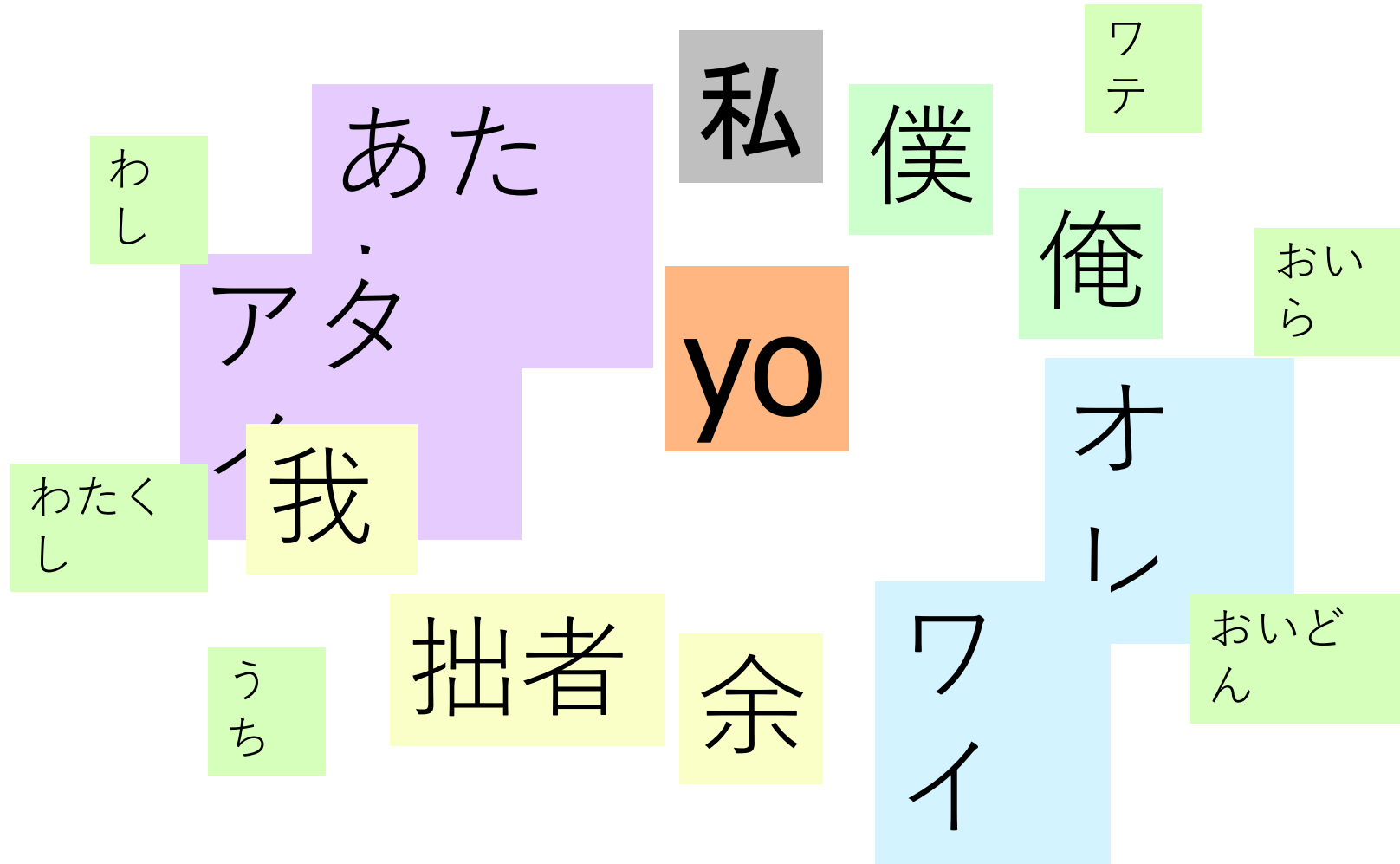
□ Je, moi 

□ Io, mi 

□ I, me 

Adaptado de Rodríguez de Lima, Santiago. 2017. La persona gramatical del español en la clase de ELE en Japón. Talleres de lingüística para profesores de español. Organizados por el grupo de investigación The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition y CANELA. Osaka, febrero de 2017.

2. ¿Pronombres o “pronombres”?



2. ¿Pronombres o “pronombres”?

あん
た

あなた

お
宅

tú

君

お
みや

お前

お
主

貴様

己

て
めえ

おま
ん

Para llamar a alguien que se llama Kanako Kobayashi

Kobayashi san

Madre (llamado por una persona que no es el hijo)

Kobayashi sama

Kanako chan

Hermana (llamado por una persona que no es el hermano)

Kanna chan

Kanako san

Profesora, doctora, presidente, jefe de sección, encargado

2. Pronombres en español vs. japonés, coreano y mandarín

En español, los pronombres son marcas de caso y concordancia.

→ Son categorías funcionales.

En la mayoría de estas lenguas, no son categorías funcionales, sino léxicas. → Son nombres propios.

En español, estas marcas son obligatorias (marcan todos los argumentos: sujeto, objeto directo, objeto indirecto, significado reflexivo, origen de algunos movimientos, etc.). (**Me** ha llamado **mi** hermana).

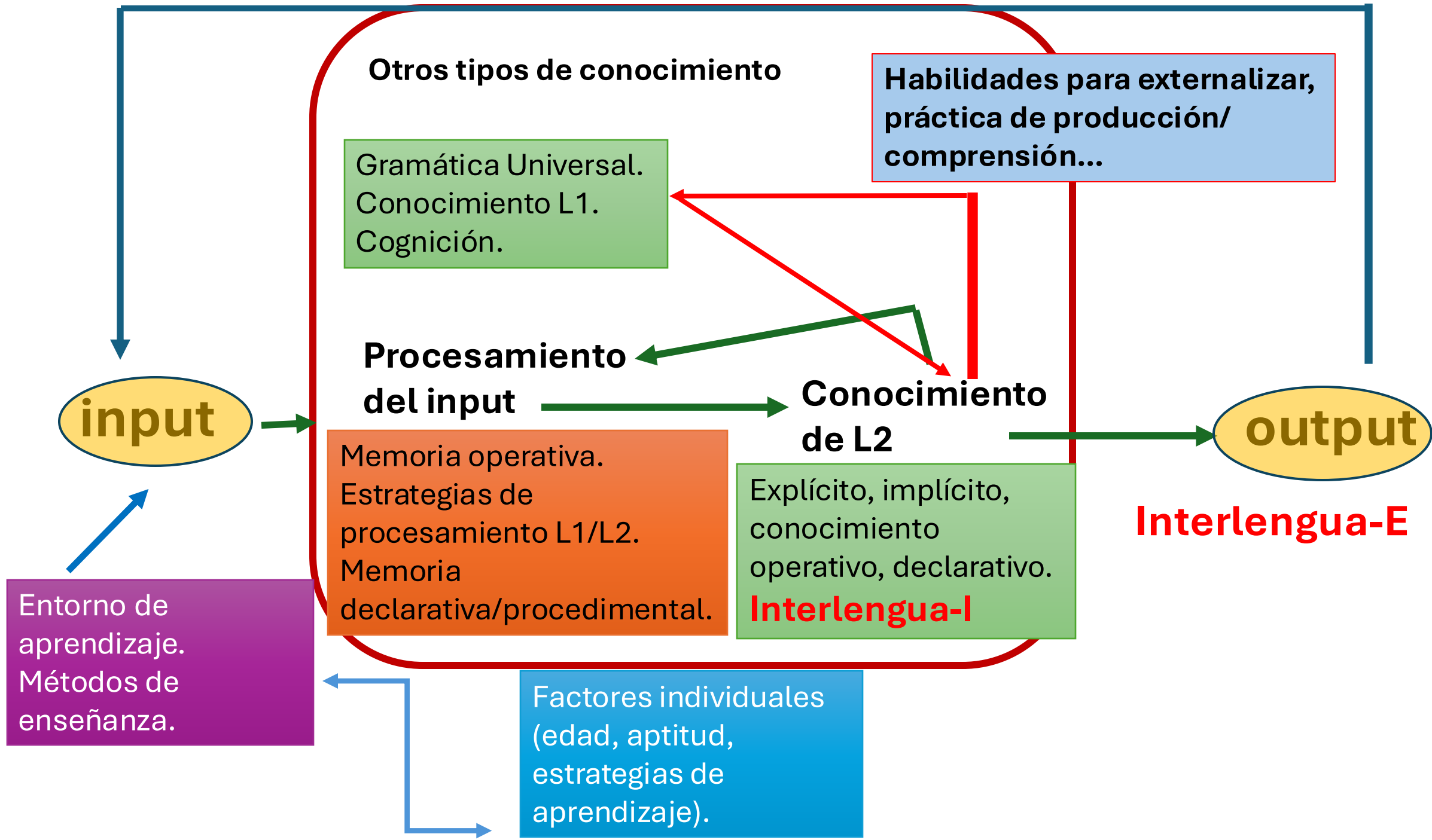
Los libros de texto hacen una equivalencia errónea entre pronombres y “pronombres”, basada solo en un significado aproximado, no en su categoría sintáctica.

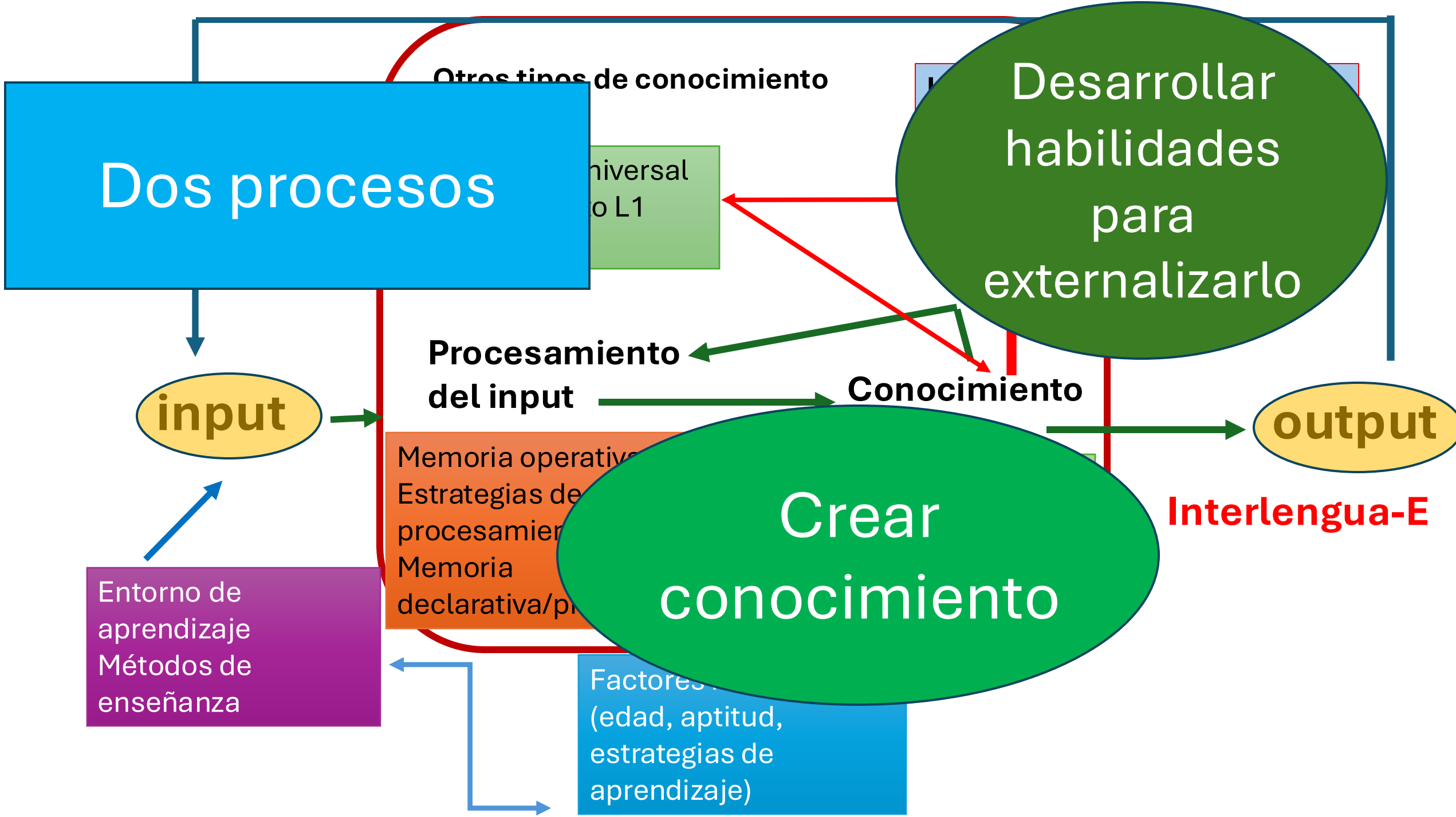
Conclusión de los ejemplos de lingüística

- Los rasgos visibles son solo una parte de la lengua.
- Las estructuras de la lengua no son construcciones inconexas.
- Un solo rasgo produce una cascada de efectos visibles.

Sería más productivo enfocarnos en los rasgos de la lengua-l que son difíciles de adquirir y que regulan varios fenómenos.

NOTA: Es una casualidad que algunas de las lenguas asiáticas más importantes sean similares en el parámetro de los nombres. Los parámetros no dependen de proximidad geográfica, cultural o histórica (dentro de las lenguas romances, hay diferencias significativas también, el inglés y el ruso pertenecen a diferentes categorías que el español...).





Algunos datos de aprendices de lenguas distantes a la L2.

Who has more rocks? / Who has more rock?



MacDonald, Danica & Susanne Carroll (2013). Who has more? Second language processing of mass - count nouns. Proceedings of the Annual Meeting of the Canadian Linguistic Association. Reported in Carroll and Meiser (2015).

Número

- 1) Who has more caterpillars? (nombre contable)
- 2) Who has more clothing? (nombre colectivo)
- 3) Who has more ketchup? (sustancia (no contable))

Los nativos de inglés calculan las unidades para los conceptos (1) y (2), pero estiman el volumen o el tamaño para los de (3).

Los hablantes de japonés o coreano no usan los mismos mecanismos. Con los tres ejemplos anteriores, pueden contestar bien. Con el ejemplo de la roca, contestaban al azar.

PARTE II

La Teoría Sociocultural



Basada en Escandón, A. y M. Sanz (2022). La actividad comunicativa conjunta entre el profesor y el estudiante: estadios de interiorización de las metas de la actividad y la Zona de Desarrollo Próximo. SakurEle, Instituto Cervantes de Tokio. 20 de marzo de 2022.

Actividad conjunta entre profesor y estudiantes universitarios:

sentido, motivo y actividad



Motivo hacer un posgrado en literatura inglesa

Motivo estudiar Económicas en España

Meta Hacer una presentación en grupos sobre “El consumo de café en España”

sentido

sentido

Actividad, motivo-meta y estadios

Estadio subestructural. Meta: la producción correcta de los aspectos formales del habla (oral o escrita).

Estadio estructural. Meta: no solo la producción correcta, sino que cumpla algunos parámetros de realización (e.g., pronunciación y prosodia, tiempo de realización, etc.).

Estadio funcional: Meta: una producción para resolver un problema funcional (la meta se puede alcanzar lingüística o extralingüísticamente).

Estadio retórico. Meta: una producción que incluya elementos extralingüísticos, y solo se puede realizar mediante el habla (e.g., comprensión de textos complejos, debates en la lengua meta...).

Actividades cuya meta está concebida a nivel subestructural

④ **-dor / -sor / -tor / -án / -ín / -ón** の語尾を持つ名詞は単数形の男性名詞であるが、語尾に **-a** を加えると女性名詞になる。

el profesor, la profesora / () autor, () autora / () doctor, () doctora / () bailarín, () bailarina / () capitán, () capitana


⑤ 不明な時は随時辞書で確認する必要がある。

男性名詞 () árbol () café () papel
女性名詞 () flor () leche () cama

2-2 自然の性による区別

① 「男性名詞」、「女性名詞」の区別が自明である場合

el hombre la mujer (男性/女性)
() padre () madre (父/母)
() hermano () hermana (兄弟/姉妹)
() abuelo () abuela (祖父/祖母)
() amigo () amiga (男性の友人/女性の友人)
() toro () vaca (雄牛/雌牛)



*身近な動物名には男性形と女性形がある。

② 人を示す名詞は、男女同形のものがあるので冠詞で区別する。

el/ la estudiante, el/ la joven, el/ la periodista, el/ la guitarrista

EJ1 Ejemplo: gato (el gato) / gatos (los gatos) **おこ**

1) profesor () / profesores () _____
2) árbol () / árboles () _____
3) universidad () / universidades () _____
4) información () / informaciones () _____

EJ2 Ejemplo: gato (un gato) / gatos (unos gatos) **おこ**

1) libro () / libros () _____
2) idioma () / idiomas () _____
3) estación () / estaciones () _____
4) hija () / hijas () _____

1 表を完成させよう。

男性	女性	男性	女性
hijo			profesora
	madre	estudiante	
	abuela	camarero	
hermano			médica
	tía		futbolista

2 次の名詞の単数形を複数形に、複数形を単数形にしよう。

(1) diccionario (2) ciudad (3) alemán (4) cervezas (5) trenes
(6) pez (7) canción (8) martes (9) examen (10) japonesas

3 不定冠詞をつけよう。

(1) () naranjas (2) () moto (3) () actores (4) () helado
(5) () gafas (6) () veces (7) () italianos (8) () idioma

4 定冠詞をつけよう。

(1) () padres (2) () gente (3) () clima (4) () toros
(5) () botellas (6) () radio (7) () nombres (8) () mano

5 次の単数形の名詞に指定された冠詞をつけ、どちらも複数形にして書こう。また、単数形、複数形それぞれの意味を答えよう。

Ej: (定冠詞 el)perro → los perros

(1) (不定冠詞) español →
(2) (定冠詞) habitación →
(3) (定冠詞) viernes →
(4) (不定冠詞) actriz →

4. EN 2006 HICE UN VIAJE DE TRES MESES POR ÁFRICA P. 139, E.J. 6-7

A. Una revista ha pedido a sus lectores que compartan experiencias increíbles. ¿Cuál de ellas te parece más interesante?

UNA EXPERIENCIA INCREÍBLE



GERMÁN

"En 2006 **hice** un viaje de tres meses por África, con solo una mochila y muy poco dinero. **Fueron** los meses más intensos de mi vida y **aprendí** muchas cosas."



ROSA

"Hace unos años **fui** un verano a Malta con una amiga. Allí conocimos a una compañía de circo y **vivimos** con ellos unos meses. Fue la mejor experiencia de mi vida. Mi amiga después **hizo** un curso en una escuela de circo y ahora es trapecista."



ALBERTO

"El año pasado **estudié** seis meses en una universidad de China. **Fue** una experiencia increíble."



LORENA

"En 1991 **viví** en un barco durante un año con un grupo de amigos. **Estuvimos** tres meses en el mar, sin pisar tierra. Luego, **fui**mos a la Polinesia y visitamos muchas islas. **Aprendimos** muchísimo sobre la cultura polinesia."



LEILA

"Hace unos meses **estuve** en una fiesta... ¡en casa de Shakira y Piqué!"

Ejemplo de actividad concebida a a niveles funcional, subestructural y estructural.

B. Completa el cuadro con las formas en negrita de la actividad anterior.

VERBOS REGULARES		
-AR ESTUDIAR	-ER APRENDER	-IR VIVIR
estudiaste	aprendiste	viviste
estudió	aprendió	vivió
estudiamos		
estudiasteis	aprendisteis	vivisteis
estudiaron	aprendieron	vivieron

VERBOS IRREGULARES		
IR / SER	ESTAR	HACER
fui	estuviste	hiciste
	estuvo	
		hicimos
fui	estuvisteis	hicisteis
	estuvieron	hicieron

C. ¿Qué dos conjugaciones tienen las mismas terminaciones en pretérito indefinido?

D. En dos casos, la forma es la misma que en presente de indicativo. ¿Cuáles?

E. ¿Conoces a gente con experiencias interesantes? Escribe algunas frases y luego léelas a un compañero.

Mi bisabuelo emigró a Estados Unidos en los años 20 y estuvo más de un mes en el barco.

Nivel estructural

<p>Estudiante (habla al compañero)</p> <p>(habla al profesor)</p>	<p>Mi abuelo vivió en Paraguay. Fue con su familia en mil novecientos... ¿eh?</p> <p><i>Sensei, chotto kudasai. Supeingo de senkyuhyakusanju to wa nan to iimasu ka?</i></p>	<p>Profesor, por favor. ¿Cómo se dice mil novecientos treinta en español?</p>
<p>Profesor</p>	<p>Mil novecientos treinta <i>to iu.</i></p>	<p>Se dice mil novecientos treinta.</p>
<p>Estudiante</p>	<p><i>Naruhodo.</i></p> <p><i>Naze sore ga nueve kara nove ni kawaru nodesu ka?</i></p>	<p>Ah, ya veo.</p> <p>¿Por qué cambia de nueve a nove?</p>
<p>Profesor</p>	<p><i>Ratengo de nueve wa nobemu desu. Supeingode wa nueve to tekiō sa reruga, nobenta to nobeshientosu wa ratengo no gogen o sonomama nokoshite iru.</i></p>	<p>En latín, nueve es novem. En español se adapta como nueve, pero noventa y novecientos, mantiene la raíz latina intacta.</p>

Nivel funcional

Estudiante (habla a su compañera)	Yo parece* que la experiencia de Leila es muy interesante. Me gusto Shakira mucho*...
Profesor (interrumpiendo)	A ver, no se dice yo parece. Se dice me parece. Repite. Me parece
Estudiante	Me parece.
Profesor	Muy bien. Tampoco se dice me gusto Shakira mucho. Se dice a mí me gusta mucho Shakira. Repite por favor. A mí me gusta mucho Shakira.
Estudiante	A mí me gusta mucho Shakira.
Profesor	Muy bien. Puedes continuar.

La actividad conjunta y los estadios

Problema: que el profesor prepare una actividad a nivel funcional o retórico, y el estudiante rebaje (boicotee?) la actividad a un nivel subestructural (traduciéndolo, poniendo la pronunciación en katakana u otro medio de transcripción local, haciendo preguntas sobre asuntos subestructurales...)



Disparidad entre el motivo del profesor o de la actividad y el motivo del estudiante. No se produce el desarrollo esperado. Una vez que se ha retrocedido de nivel, es difícil volver a la meta inicial.

A.A. Leontiev sostiene que es necesario mantener al estudiante muy cercano en términos de apoyo emocional, pero muy tenso en términos de exigencia de la actividad mental y de producción (tensión operativa). Si este equilibrio no se mantiene, la actividad fracasa.

Actividades de estadio subestructural y estructural. Problemas

Problema 1. La enseñanza de nociones y categorías fragmentadas de la morfología (e.g., artículo, nombre, verbo, conjugaciones, etc.) y no conceptos o modelos conceptuales que las integren en sistemas coherentes, que son los que subyacen a las oraciones (e.g., estructura informativa, tiempo y aspecto verbal, rasgos gramaticales, etc.) (cf. Sanz, 2010). Este problema se da en todos los contextos de ELE.

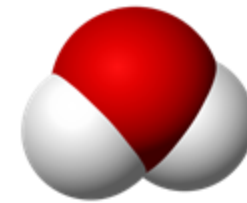
Actividades de estadio subestructural y estructural. Problemas

Problema 2. Las nociones de la gramática descriptiva para analizar la L2 con conceptos que no existen en su L1 crean confusión en el aprendiente. Este problema es más evidente en el contexto de ELE en el entorno asiático. (e.g., resulta contraproducente enseñar la categoría de sujeto gramatical y forzar su comparación en las construcciones japonesas, cuando esta lengua marca el tópico, no el sujeto).

La zona de desarrollo próximo

LÍMITE SUPERIOR
conceptos científicos

molécula H_2O



lluvia, charco, mar...

conceptos cotidianos

LÍMITE INFERIOR

La actividad conjunta y la ZDP: la concordancia

Movimiento ascendente en el estadio subestructural

- Escandón y Sanz (2011) obtuvieron resultados favorables al usar el movimiento descendente, basado en el método de desarrollo de actos mentales de Galperin para que los alumnos desarrollaran las nociones de concordancia de género y número en español.
- El desarrollo conceptual tuvo una repercusión positiva en la producción verbal de los estudiantes sin necesidad de reforzar patrones de producción oral mediante repetición. La actividad fue catapultada más allá del estadio estructural.

	El	libro		famoso	verde	
		jersey		caro	grande	
☺		reloj		pequeño	interesante	
		país				
		gente				
		hombre				
☺	La	maleta	es	blanca		
	Ø	Alejandro		famoso	agradable	feliz
				español	alegre	
		Cristina		guapa		
		Tania Leyla		venezolana		
☺☺	Los	bolígrafos		negros		
		pantalones				
	Las	playas	son	bonitas		
		sandalias				
☺☺						

Figure 1—Bottom-up move, schema drawn by one experimental group participant

La actividad conjunta y la ZDP: la concordancia. Movimiento ascendente y descendente.

Nuestro enfoque alternativo persigue que el *movimiento descendente* esté basado en nociones lingüísticas rigurosas y contribuya a que el *movimiento ascendente* se acelere. Como resultado, se espera que el estudiante acabe entrando en las actividades funcionales y retóricas con una meta acorde a la del profesor, sin rebajar las actividades al nivel subestructural.

Este enfoque se plasma en el libro *Magistral. Curso de fundamentos gramaticales*. Montserrat Sanz Yagüe y Santiago Rodríguez de Lima. Liberas Press. 2020.

LIBERAS PRESS

MAGISTRAL. CURSO DE FUNDAMENTOS GRAMATICALES

SANZ Y RODRÍGUEZ

MAGISTRAL

Curso de fundamentos gramaticales

Nivel intermedio

Serie Cambio didáctico

Montserrat Sanz Yagüe
Santiago Rodríguez de Lima



Movimiento ascendente

EJERCICIOS / 問題

1. Aquí tienes una tabla con sustantivos. Señala en el cuadro qué tipo de marca de género tienen, como se explica en esta lección.

次の表の名詞をこの課で学んだ文法的性の区別にしたがって、分類しなさい。

	Marca de género morfológico	Marca de género sintáctico	Marca de género invariable
Ejemplo	profesor/profesora	el periodista/la periodista	ciudad (la ciudad)
problema			
cantante			
jugador			
especialista			
director			
abuelo			
testigo			
revolución			
libertad			

Género y sexo no son lo mismo

Sustantivo	Significado en japonés	Palabra	Significado en japonés	¿Qué indica el cambio de género gramatical?
el barco		la barca		Diferencia de tamaño.
el leño		la leña		
el caballo		la caballa		
el manto		la manta		
el bromo		la broma		
el río		la ría		
el velo		la vela		
el cesto		la cesta		

7.2 Sintaxis y semántica: el blog de Satoru

Satoru さとる西へ

まずはこの 10 記事! さとるのプロフィール お問い合わせ search

やっと、「文法的な性」と「自然の性」の違いが分かるようになった。【女性(必ず女性)か[O 女性(一般的には男性; 女性とは限らない)]のいずれかの形だけの単語があることに気づいた。また、barco「船・汽船」や barca「小舟・ボート」のように、語形で「文法的な性」は示すけど、「(自然の)性」は示さない名詞のペアをいくつも学んだ。この例の場合、違いは船の大きさや種類だ(barca は小さく、エンジンが付いてないこともある)。

EJERCICIOS/ 問題

1. En la siguiente tabla hay sustantivos en plural. Indica cuándo el plural se refiere a muchos individuos o expresa una clase de cosas, algo genérico.

次の表には複数形名詞が載せてある。その意味はたくさんのもを指すのか、ものの種類を指すのかを判断してください。

	Oración	Interpretación
1.	No me gustan las películas de acción.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas
2.	Tengo muchos libros en mi casa.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas
3.	Ese actor es muy rico y tiene tres o cuatro casas.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas
4.	No me digas mentiras.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas
5.	Tengo ganas de verte.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas
6.	No hay tigres en ese país.	<input type="checkbox"/> cantidad <input type="checkbox"/> clase de cosas

	Oración	Persona gramatical
1.	Tengo hambre. お腹がすいた。	Español: primera persona del singular. Japonés: tercera persona del singular (お腹)
2.	Es muy alto. 彼は背が高い。	Español: Japonés:
3.	Esa película es de miedo / da mucho miedo. その映画は怖いです。	Español: Japonés:
4.	Esa biblioteca tiene muchos libros sobre Picasso. その図書館にピカソについての本がたくさんある。	Español: Japonés:
5.	En España comemos pulpo. スペインではタコが食べられている。	Español: Japonés:

4. **Escribe un diálogo entre dos personas que hablan sobre las cosas que hacen, lo que piensan y, además, dan su opinión sobre algo. Presta atención a la persona gramatical del verbo en cada oración. Después, vamos a representar los diálogos delante de la clase y vuestros compañeros os corregirán los errores.**

二人の人物の会話を作って書いてください。行動や考えていることや意見などについて書きなさい。それぞれの文章の動詞の主語の人称に注意しなさい。その会話を発表してクラスメートに間違いを指摘してもらいましょう。

EJERCICIOS / 問題

1. **¿Cuáles de los siguientes adjetivos crees que provienen de verbos o pueden dar lugar a verbos (A)? Y de estos verbos, ¿cuáles crees que indican cambio de estado (B)? Especifica con qué copula (ser o estar) se usan normalmente (C), y si se pueden utilizar con las dos (D).**

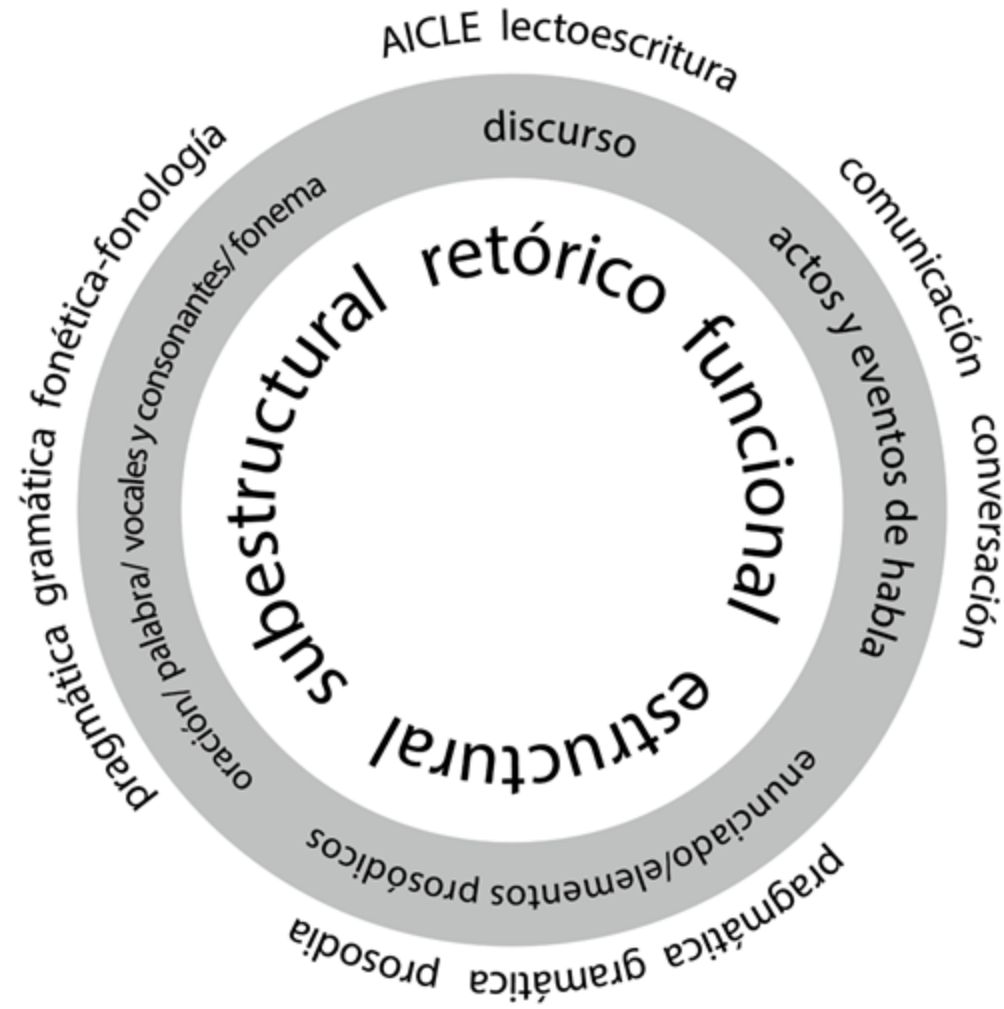
次の形容詞のうち、動詞から派生しているものや動詞を派生するものはどれだと思いますか？その中で状態の変化を表すものはどれですか？

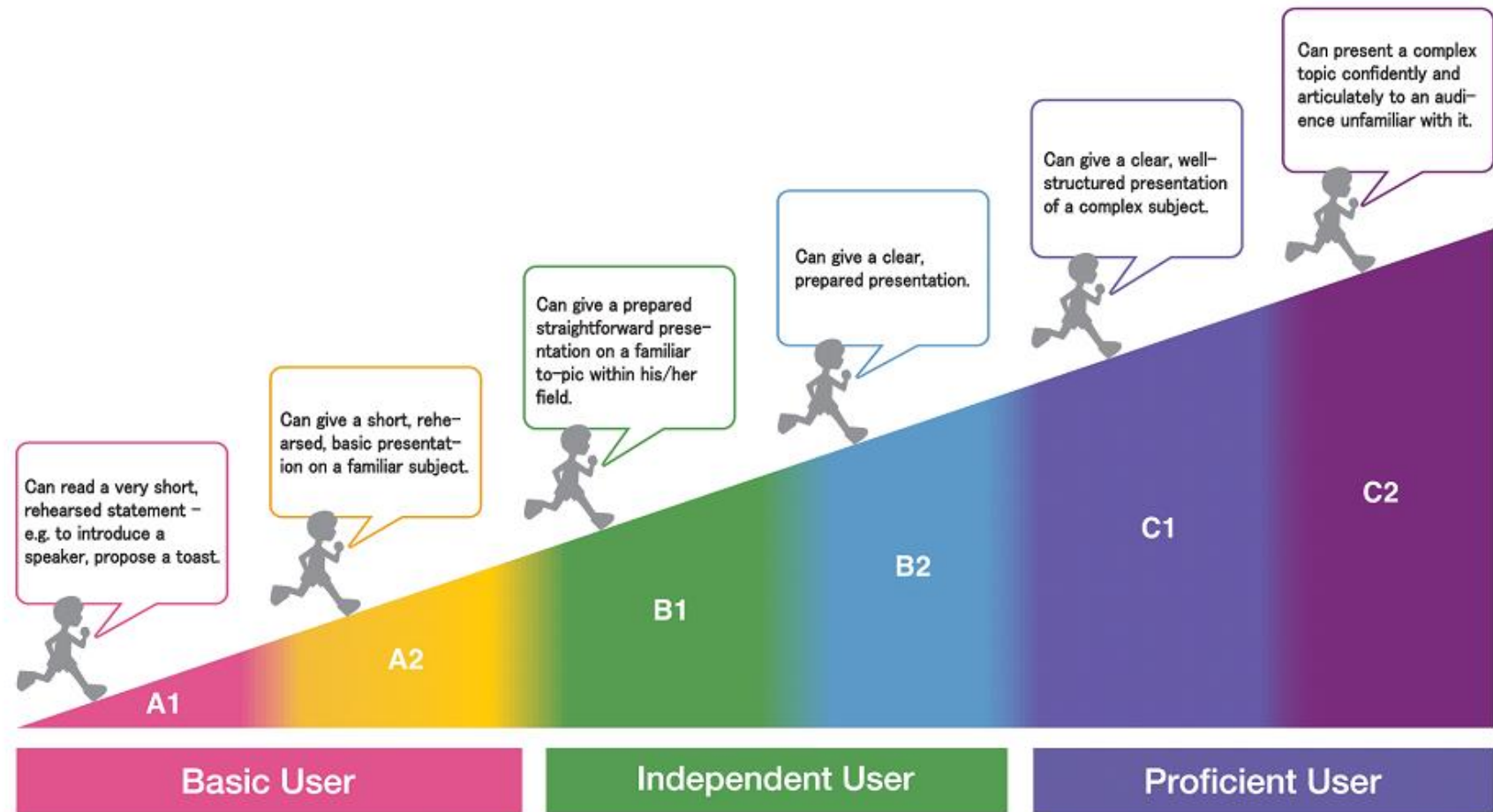
	Adjetivo	A. ¿Relacionado con un verbo? B. ¿Es un verbo de cambio de estado?	C. ¿Con qué cópula se usa normalmente?	D. ¿Se puede usar con la otra cópula?
1.	Feliz	A. No B. X	C. Ser	D. Sí. Ej.: <i>Felipe está feliz.</i>
2.	Sucio	A. Sí (ensuciar). B. Sí.	C. Estar	D. Sí, pero no siempre. Ej.: <i>Felipe es un chico sucio.</i>
3.	Abierto			
4.	Ansioso			
5.	Nervioso			
6.	Alegre			
7.	Enfadado			

Para entender el motivo-
meta de cada asignatura:

Estadios de desarrollo,
unidad lingüística de
análisis y asignaturas

Escandón, A. y M. Sanz Yagüe. 2024. La actividad comunicativa y el desarrollo del aprendiente. In Negueruela Azarola, E., A. Escandón y P. García. *Teoría Sociocultural y español LE/L2*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching.





PARTE III

El diseño curricular

Problemas con el MCER

Confusión entre capacidades de externalización y adquisición de conocimiento. El MCER está concebido como medio de evaluación de las capacidades de producción. Se confunde con una guía de enseñanza.

La producción no refleja todo el conocimiento. Para llegar a una producción defectuosa, hay que haber adquirido mucho conocimiento.

El niño pregramatical en la producción sabe de categorías, de relaciones sujeto-predicado, de posesión...

Pidgin de bebés

O-ta-nene (la pelota es del nene).

¿Mamá vene?



Estadio pre-
procesamiento: usamos
nuestra L1, nuestra
inteligencia, nuestros
poderes de deducción,
nuestra memoria
declarativa.



Tratamos las oraciones como
OBJETOS, aprendemos
SOBRE la lengua.



Estadio de procesamiento:
tenemos algunos rasgos abstractos de L2,
usamos nuestra memoria procedimental, al mismo tiempo que la declarativa.
Conocimiento explícito e implícito.



Las oraciones son PROCESOS,
No objetos.



¿Qué ocurre entre los dos tramos de la escalera?

Estadio de procesamiento: tenemos algunos rasgos abstractos de L2, usamos nuestra memoria procedimental, al mismo tiempo que la declarativa. Conocimiento explícito e implícito.



Las oraciones son PROCESOS, No objetos.



Pidginización, seguida de gramaticalización.



Después de eso, el proceso es desigual, accidentado:

- Entendemos más de lo que producimos.
- Nos estancamos en la producción.
- Se avanza en el conocimiento de lengua-L.
- Cambian las estrategias de procesamiento del input.

NOTA: la pidginización es ideal para la comprensión, pero hace que la producción suene muy defectuosa.

Un alumno intermedio oye esta oración en clase:

Un niño pequeño con una camiseta verde y unos pantalones azules está buscando a su madre en el supermercado.

niño

buscando

madre

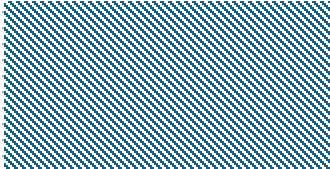
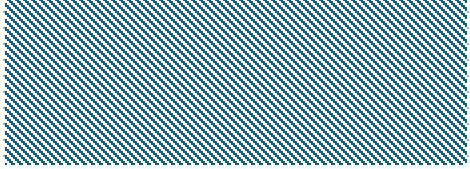
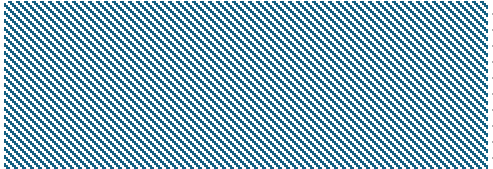
Un niño pequeño con camiseta verde y

pantalones buscando a madre en

supermercado.

Basado en Townsend and Bever 2001. *Sentence comprehension. The combination of habits and rules.* MIT Press.

Un  con una  y 

está  a su  en el 

Usamos diferentes sistemas de memoria para categorías funcionales y léxicas.

- **Léxicas:** memoria declarativa.

(la palabra se activa como una unidad).

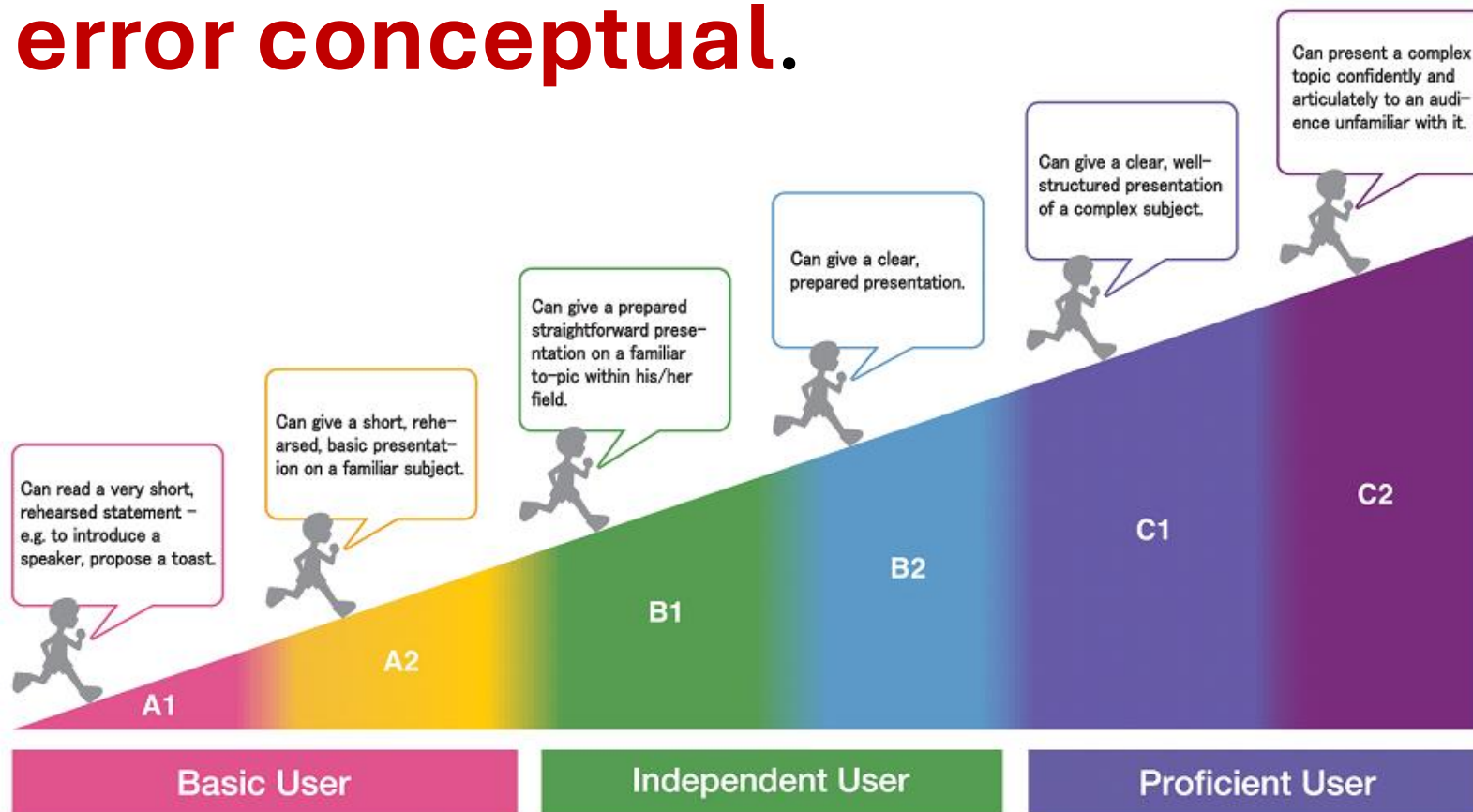
En la etapa pre-procesamiento, aprendemos fundamentalmente palabras, unidades de significado.

- **Funcionales:** memoria procedimental.

(contiene rasgos abstractos y operaciones computacionales).

En la etapa post-procesamiento, desarrollamos los elementos funcionales.

La definición de niveles como “can do statements” es un **error conceptual**.



Los “can do” de los primeros niveles son cualitativamente distintos a los de los niveles altos.

La definición de niveles como “can do statements” es un **error conceptual**.

- Las funciones que se señalan se pueden hacer aunque los elementos de las oraciones sean defectuosos estructuralmente.
- Poder hacer algo es el resultado visible del conocimiento.
- Estas directrices son descriptivas de los niveles, no son una guía para determinar lo que se debe enseñar.
- El procesamiento del input, la creación de conocimiento implícito y explícito, la relación entre estos tipos de conocimiento y las prácticas (las actividades) es muy compleja. Un alumno de nivel avanzado puede seguir teniendo errores de artículo, por ejemplo, que se consideran material de A2.

Conclusión de la parte III

- Solo hay dos niveles relevantes:
pre-procesamiento y post-procesamiento.
- Una persona en el post-procesamiento navega por múltiples niveles hasta llegar al dominio, dependiendo de la tarea, del día, del interlocutor, de las estrategias de procesamiento, de las estructuras...

Conclusión de la parte III

- La pidginización (la caída) es inevitable.
- Los niveles dependen de la habilidad para procesar el input y crear conocimiento, no solo de la habilidad para externalizar oraciones. Corregir errores de Interlengua-E como errores inconexos no ayuda a desarrollar mejores estrategias.

Recapitulación

La lingüística, la psicolingüística, las teorías de aprendizaje, los experimentos de procesamiento con aprendices de L2, nos ayudan a entender los fenómenos que se producen en los dos procesos: crear conocimiento y desarrollar mecanismos de externalización.

El autoconocimiento como docentes es más relevante que nuestra comprensión de las culturas.

“While there is a natural interface between the two fields [SLA and language education], opportunities for a more extensive dialogue are often restricted, with research often holding an independent identity in one field or the other. (...)

(...) the field has necessarily extended its scope to input matters and learner characteristics, [...] that spans a vast range of questions concerning the development of the learner’s second language (L2) repertoire, from processing, comprehension, representation, and knowledge issues to learner production at different developmental stages. The role of crosslinguistic influences, as well as L2 input and interaction and their contribution to such development, constitute significant areas of investigation, as does the significant inter-learner variability that arises in the differential experiences of language learning across individual learners and their levels of attainment.”

Howard, Martin. 2024. Second Language Acquisition and Language Education—Bidirectional Synergies between Research and Practice. *Education Sciences*. 14, 345.

“Si bien existe una interacción natural entre los dos campos [la adquisición de una segunda lengua y la enseñanza de idiomas], **las oportunidades para un diálogo más extenso suelen estar limitadas**, y la investigación a menudo mantiene **una identidad independiente en uno u otro campo**. (...)”

(...) **el campo ha ampliado necesariamente su alcance para abarcar aspectos de input y características del aprendiz**, [...], lo cual abarca una amplia gama de preguntas sobre el desarrollo de la segunda lengua en el aprendiz, desde **cuestiones de procesamiento, comprensión, representación y conocimiento hasta la producción del aprendiz en diferentes etapas de desarrollo**. El papel de las influencias interlingüísticas, así como del input y la interacción en L2 y su contribución a dicho desarrollo, constituyen áreas significativas de investigación, al igual que la considerable variabilidad entre aprendices, que surge de las diferentes experiencias de aprendizaje entre los individuos y de sus niveles de logro..”

Howard, Martin. 2024. Second Language Acquisition and Language Education—Bidirectional Synergies between Research and Practice. *Education Sciences*. 14, 345. Traducción nuestra.

Gracias por su atención

En el siguiente código QR pueden encontrar el handout y referencias.

