MAGISTRAL
CLAVES DIDÁCTICAS

Por MONTSERRAT SANZ YAGÜE *y*
SANTIAGO RODRÍGUEZ DE LIMA
de la
UNIVERSIDAD DE ESTUDIOS EXTRANJEROS DE KOBE

Nagoya, Japón, marzo de 2020

Publicado por
Liberas Press

61-601 Yamazato-cho, Showa-ku, Nagoya, JAPÓN 466-0824
466-0824 愛知県名古屋市昭和区山里町 61 番地
ティアラ山里 601 号
Tel. (052) 870 0201
Fax (052) 870 0201

info@liberaspress.org
liberaspress.org

Serie Cambio Didáctico,
dirigida por Gisele Fernández y Arturo Escandón
© Montserrat Sanz Yagüe y Santiago Rodríguez de Lima
© De la presente edición, Liberas Press
ISBN: 978-4-909580-03-0
1.ª edición: marzo de 2020
Impreso en Japón

Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, total o parcialmente, almacenada o transmitida en manera alguna ni por ningún medio, sin permiso previo de los titulares del copyright.

Índice de contenidos

1. Contenido y método 3

1.1 Los rasgos gramaticales 3

1.2 Procesos de aprendizaje 4

1.3 El aprendizaje activo 4

1.4 Los ejercicios 5

2. Clave de los ejercicios 6

3. Referencias 57

1. Contenido y método

1.1 Los rasgos gramaticales

Los RASGOS GRAMATICALES son elementos no siempre visibles de la gramática. Estos rasgos, sin embargo, conforman los sistemas necesarios para crear oraciones en las lenguas humanas. Entre otros sistemas, podemos citar el de tiempo (presente, pasado...), de aspecto (perfectivo, imperfectivo, uso de verbos auxiliares...), de modo (*realis* / *irrealis*, indicativo, subjuntivo, uso de verbos auxiliares...), las funciones de los argumentos (sujeto, complemento...), los tipos de complementos del verbo (directo, indirecto, preposicional...), las modificaciones (adjetivos, adverbios...), las interacciones entre determinantes y cuantificadores (artículos, posesivos, numerales, indefinidos...), etc.

Existen diferentes tipos de rasgos gramaticales. Algunos son PURAMENTE ESTRUCTURALES, y sirven para marcar los vínculos entre los elementos léxicos. La concordancia de género en español es un ejemplo de este tipo de rasgos. Estos rasgos se reflejan a menudo en morfemas visibles. Otros, que podemos llamar RASGOS CARGADOS SEMÁNTICAMENTE, influyen de manera directa en el significado y se reflejan de distintas formas en varias construcciones y fenómenos gramaticales. Es el caso del aspecto, por ejemplo, que regula la diferencia entre *ser* y *estar*, el pretérito y el imperfecto, el uso gramatical o no del presente con diversos tipos de verbos, y otras interacciones indirectas entre los componentes de una oración. Estos rasgos no siempre están marcados visiblemente por morfemas concretos, y son rasgos que podríamos llamar de desarrollo, puesto que no se pueden fijar con la exposición a una

única estructura. En otras palabras, el conocimiento de estos rasgos se va reorganizando a medida que el alumno se ve expuesto a más construcciones en el *input*, y por tanto se desarrollan con el tiempo.

En este libro cubrimos en detalle un rasgo estructural, la concordancia de género y número; un rasgo semántico, el aspecto; y un rasgo híbrido, la persona gramatical, que es un exponente claro de la interfase entre la sintaxis y la semántica. Mantendremos esta introducción libre de citas, pero al final de este libro del profesor, el lector puede encontrar una lista de referencias en las que profundizar en los conceptos que exponemos aquí.

1.2 Procesos de aprendizaje

El proceso de adquisición de una lengua implica diferentes sub procesos. Por un lado, el alumno debe crear un sistema gramatical mental que se basa en elementos abstractos, como los rasgos gramaticales no visibles. Por otro, el aprendiz debe desarrollar fluidez y automaticidad en el uso de estos rasgos en oraciones concretas. Estos sub procesos atañen a los diferentes tipos de rasgos de diferentes formas. Los rasgos estructurales, una vez comprendidos, han de ser automatizados en gran medida a base de repetición. Sin embargo, los rasgos cargados semánticamente requieren reorganización constante en base a nuevos datos, a contrastes que aparecen en el *input* o que se le hacen notar al estudiante. Nosotros denominamos a esto un «avance en espiral», puesto que el alumno parece atravesar etapas de regresión, de las que sin embargo sale reforzado. La escalera de caracol que aparece en la portada del libro es una metáfora de ese avance en espiral.

Como explicamos en la introducción, las unidades de este libro avanzan también en espiral: las unidades referidas a uno de los tres rasgos fundamentales que se presentan (concordancia, aspecto, persona gramatical) no aparecen de forma consecutiva, sino alterna. Cuando el alumno alcanza la siguiente unidad referida a uno de los rasgos, ha tenido tiempo de asimilar la instrucción previa sobre ese rasgo, ha incorporado otras estructuras en su sistema gramatical, y puede repasar lo anterior y enlazar con el nuevo paso que se le propone. El profesor, por supuesto, puede elegir cubrir todas las unidades de un rasgo de forma consecutiva, pero aconsejamos ajustarse al orden en el que aparecen en el libro.

1.3 El aprendizaje activo

En el libro de texto, Satoru plantea dudas sobre el español que después le aclaran el profesor o Álex. Esto da comienzo al círculo virtuoso de reflexión que se propone en el aprendizaje activo y que comprende los siguientes pasos: experiencia concreta, observación reflexiva (o descripción de la experiencia), conceptualización abstracta de la experiencia, experimentación activa (planificación, acción, utilización de lo

aprendido). La duda de Satoru enlaza con la experiencia directa que tienen los estudiantes con el español, y plantea la posibilidad de que el profesor trabaje con los alumnos para conseguir una observación reflexiva antes de pasar a la conceptualización abstracta que se desarrolla en la unidad. El profesor debe explotar esta duda de Satoru de la mejor manera posible, haciendo que los alumnos traten de contestarla, evaluando así el alcance de su propio conocimiento. Las unidades proveen de suficientes pasos para ejercer la experimentación activa.

El libro finaliza con Satoru proponiendo una explicación gramatical él mismo, sin ayuda del profesor o de Álex, lo que simboliza el éxito de un estudiante reflexivo que se implica en el proceso de aprendizaje de forma activa.

El libro no prefija el tipo de vocabulario ni los temas sociales de los que se hablarán. Estos temas y vocabulario irán apareciendo en los ejercicios de producción, y son el lenguaje emergente con el que se trabajará en clase. El profesor debe sacar partido a todo lo que aparezca en los ejercicios, a los errores y a las construcciones correctas, así como utilizar el vocabulario que surja o explicar más profundamente las propiedades de este vocabulario (por ejemplo, si algún alumno genera una oración como *El domingo jugué con mis amigos*, en la que el verbo jugar está erróneamente utilizado, pues en español lo apropiado sería *El domingo salí con mis amigos / fui a divertirme con mis amigos / quedé con mis amigos*, el profesor puede aprovechar para explicar que el verbo *asobu* (遊ぶ) no corresponde directamente a *jugar* en español en muchos contextos.

1.4 Los ejercicios

Los libros de texto con base estructural suelen presentar la teoría sobre cierta construcción o elemento, a menudo en forma de paradigma, y asumen que tal explicación prepara al alumno para utilizar dicha construcción en los ejercicios. En nuestro método, en cambio, primero se verbaliza la razón de los fenómenos gramaticales a través de los diálogos entre Satoru, Álex y el profesor, y después se comprueba el grado de entendimiento de los alumnos con un ejercicio sencillo. Posteriormente, se van añadiendo ejercicios de producción dirigida, y luego espontánea. La PRODUCCIÓN DIRIGIDA simplemente demanda el uso de la construcción en oraciones independientes. La PRODUCCIÓN ESPONTÁNEA requiere que el alumno genere o comprenda el rasgo que se está estudiando en un contexto que él mismo crea. Asimismo, el proceso de identificar errores en las grabaciones o composiciones propias o de otros compañeros activa los mecanismos de atención que favorecen que el estudiante se enfoque en la forma de la gramática y en su relación con el significado. Estos ejercicios, por tanto, ponen en funcionamiento todo tipo de mecanismos de procesamiento, no solamente los que se incorporan en los ejercicios de *output* más comúnmente utilizados, como hablar o escribir. Por lo tanto, se favorece el proceso que llevará la información del *input* a la memoria operativa y por tanto a su posible asimilación.

Los ejercicios no utilizan el concepto de repetición. Se proporciona el número de ejemplos o frases que se consideran esrtictamente necesarios para que el alumno establezca los contrastes que se pretenden ilustrar. Asimismo, en todas las unidades, se intenta que el alumno identifique sus carencias y dónde se encuentra en su proceso de aprendizaje. Dada la variedad de ejercicios, el libro puede utilizarse en clases de conversación, gramática, composición o aquellas que recojan las cuatro destrezas.

2. Clave de los ejercicios

Los ejercicios que aparecen a lo largo de las unidades de este libro tienen los siguientes objetivos: 1) conseguir que los estudiantes adquieran los conceptos teóricos introducidos y que puedan aplicarlos de forma práctica a fragmentos reales de lenguaje; 2) Incitar a la reflexión sobre los errores y el estado de la propia interlengua o de la de estudiantes intermedios que tienen como lengua nativa el japonés. A continuación, explicaremos, cuando sea necesario, el motivo del ejercicio propuesto.

UNIDAD 1

En esta unidad, comenzamos a explorar el rasgo de género y el mecanismo que hace que los rasgos tengan dos opciones: marcado o no marcado. Esta introducción a la concordancia irá completándose en las siguientes unidades de esta unidad temática, que son la 4, la 7 y la 10.

1.1

EJERCICIOS

1. Es este un ejercicio de comprobación: se pretende verificar si el alumno entiende la diferencia entre un rasgo no marcado, que induce a una interpretación genérica, y un rasgo marcado que denota una interpretación femenina. Es un ejercicio muy sencillo que debería poder ser completado en pocos minutos.

	Oración	[femenino]	[ϕ femenino]
1.	Todos los <u>niños</u> deben ir a la escuela.		☐ Interpretación masculina √☐ Interpretación genérica
2.	Es una escuela de <u>niñas</u>.	√	☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica

3.	El profesor habló con la niña más pequeña.	√	☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica
4.	El profesor habló con un niño, pero no sabemos con quién.		☐ Interpretación masculina √☐ Interpretación genérica
5.	El profesor habló con los niños.		☐ Interpretación masculina √☐ Interpretación genérica
6.	Los niños jugaban con las niñas.	√	☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica
7.	Los niños jugaban con las niñas.		√☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica
8.	Fotografías de niños.		☐ Interpretación masculina √☐ Interpretación genérica
9.	Estos son los retratos de las niñas.	√	☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica
10.	Aquí los chicos se ponen en una mesa y las chicas en otra.		√☐ Interpretación masculina ☐ Interpretación genérica

2. En este ejercicio se les pide a los alumnos que contrasten sus respuestas con las de sus compañeros. Esta es la manera de transitar la zona de desarrollo próximo, con la ayuda de alguien que identifique algunos errores de los que uno mismo no se percata. Es la fase reflexiva. Aunque a menudo, y por falta de tiempo, este tipo de ejercicios es ignorado por los profesores, creemos que es importante entrenar al estudiante de este libro a que transite esa zona entre los conceptos que sabe y los conceptos teóricos que se les van proporcionando, con la colaboración de otra persona. Este ejercicio es tan sencillo que la comprobación debería poder realizarse en unos pocos minutos.

1.2

EJERCICIOS

1. Tras haber comprobado en los ejercicios anteriores que el alumno entiende el concepto, este es un ejercicio de producción dirigida en el que los alumnos deben realizar un esfuerzo mayor. De nuevo, el ejercicio se hace en parejas para que se complemente el conocimiento de los dos compañeros. Aunque el ejercicio no ofrece una gran dificultad, seguramente se generarán oraciones incorrectas en algún otro aspecto. Aunque el profesor debería centrarse fundamentalmente en los errores que se refieran a las marcas de género, pensamos que es conveniente corregir y comentar

todos los errores que los alunos tengan capacidad para entender en este estadio de su progreso. Esos errores también pertenecen a su zona de desarrollo próximo, que se puede transitar con el profesor.

	Oración (estos son ejemplos potenciales, pero el alumno generará otros)	[femenino]	[ϕ femenino]
1.	Mi prima me escribió una carta.	✓	
2.	El equipo de los niños perdió contra el de niñas.		✓Interpretación masculina
3.	Intenta que tu profesora te ponga una buena nota.	✓	
4.	Sus primos vinieron a la boda.		✓Interpretación genérica
5.	Los ministros están reunidos.		✓ Interpretación genérica
6.	En este gobierno hay igual número de ministros que de ministras.		✓Interpretación masculina

2. El objetivo de este ejercicio es que el alumno comience a evaluar el estado de su interlengua. En este texto aparecen errores comunes entre los estudiantes japoneses de nivel intermedio. Por ejemplo, en cuestiones de ortografía, a menudo se les olvida que los nombres propios como Osaka deben ser escritos en mayúsulas. De hecho, es común que escriban su propio nombre en minúsculas. El profesor puede aprovechar este error para comentar esto con ellos.

Texto corregido:

> Satoru es de Kobe, una ciudad muy bonita de Japón que está cerca de Osaka. Estudia español en la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Ha decidido pasar un año en el extranjero para practicar y perfeccionar el español. En su universidad hay un profesor muy bueno que le enseña muchas cosas. A sus amigos les encanta explicarle cosas de gramática, pero a veces no pueden explicar la gramática bien. Le gusta mucho aprender español.

3. Finalmente, llegamos a la etapa de producción espontánea. En estos momentos, cada persona debería estar preparada para decir algo de una persona. Quizá el haber visto algunos errores potenciales en el ejercicio anterior haga que se eviten algunos de ellos en su producción espontánea, aunque lo normal es que todavía, en este estadio de los estudios, permanezcan muchos errores. Los errores que se cometen en tareas orales a menudo son diferentes que los que se cometen por escrito. Es importante que el profesor tenga muy presente que la interlengua del estudiante no tiene un nivel fijo, sino que cada destreza se hallal en un estadio diferente, y que ese estadio va variando día a día, pero nunca por igual en todas las destrezas.

UNIDAD 2

El objetivo de esta unidad es entender la diferencia entre los PREDICADOS DE INDIVIDUO y los PREDICADOS DE ESTADIO. Este es el primer paso para una comprensión completa del sistema de aspecto, clave en cualquier lengua y muy marcado visiblemente en las oraciones del español. También tiene como objetivo que el estudiante identifique claramente las dudas conceptuales que le quedan en cuanto a estas construcciones. El resto de las unidades de esta ruta temática son la 4, la 8 y la 11.

Antes de comenzar...

Este ejercicio tiene como objetivo que el alumno se encuentre con algunas dificultades que luego le serán explicadas en la unidad. Crear la necesidad antes de proporcionar una respuesta es un método más efectivo, al menos en lo que se refiere a rasgos semánticos, que proporcionar la teoría y luego pedirle al alumno que la repita. En esta unidad queremos enfrentar al alumno con el contraste entre *ser* y *estar* desde una nueva perspectiva. El profesor puede aprovechar estas composiciones para evaluar el estado de cada uno de los estudiantes y así iniciar un control del progreso que se observará en posteriores unidades. Una autobiografía modelo podría ser la siguiente (por supuesto, las que generen los estudiantes contendrán errores, y, como dijimos en la anterior unidad, el profesor puede aprovechar para comentar aquellos que los alumnos tengan capacidad de comprender. Por otro lado, el vocabulario que aparezca se puede explotar también, haciendo tras oraciones con él, si se considera vocabulario importante):

> Nací en Hiroshima. En mi familia somos cinco: mis padres, mi hermano, mi abuela y yo. Mi padre se llama Haruhiko y es policía. Es un hombre alto y fuerte, y, aunque es simpático, también es muy estricto. Está en una unidad de la policía especial para los delitos relacionados con internet. Su trabajo es muy interesante, pero siempre está muy cansado cuando llega a casa. Mi madre, Midori, es maestra en un colegio de primaria. Le encanta estar con niños. Tiene

mucha energía y es muy cariñosa. Mi hermano tiene quince años y está en secundaria. Está en el club de tenis, y va todas las mañanas pronto al colegio para practicar. Es un buen deportista. Me gusta mucho mi abuela, porque cocina muy bien y siempre está de buen humor.

Estoy orgulloso de mi ciudad, Hiroshima, porque es una ciudad que lucha para conseguir la paz en el mundo. Todos los años hay una ceremonia el día 6 de agosto para conmemorar la caída de la bomba atómica y para recordar a las víctimas. Ojalá no haya nunca más guerras en el mundo.

2.1

EJERCICIOS

1. Ejercicio de comprobación inicial de que el concepto ha sido entendido.

		Propiedad	Estadio	Circunstancia externa
1.	*El Quijote* es la primera novela moderna.	√		
2.	El microondas está roto.		√	
3.	¿Eres enfermera?	√		
4.	Después del tifón, la ciudad está inundada.		√	
5.	¿Dónde está tu oficina?			√
6.	Ese yogur está caducado.		√	
7.	Los gatos son felinos.	√		
8.	La farmacia está al final de la calle.			√
9.	Este café es colombiano.	√		

2. Tras el ejercicio de comprensión anterior, pasamos a uno de producción controlada o dirigida. Solución:

El gazpacho es relajante / frío / bueno para la salud / rico / fácil de preparar / sano
El/este gazpacho está frío / templado / rico / caliente / caducado / listo

Los adjetivos *relajante*, *bueno para la salud*, *fácil de preparar* y *sano* se refieren a propiedades, son predicados de individuo (se refieren al individuo en su totalidad) y siempre se utilizan con *ser*. Los adjetivos *frío* y *rico* pueden ser usados tanto como propiedades como con la interpretación de estadio. Los adjetivos *templado*, *caliente*, *caducado* y *listo* son estadios, porque se refieren solo a un aspecto del gazpacho, la temperatura en el caso de *templado* y *caliente*. *Caducado* procede de un cambio de estado, por lo que es un estadio, y *listo* equivale a *preparado*, también proveniente de un cambio de estado, y por tanto también un estadio.

2.2

EJERCICIOS

1. El siguiente es también un ejercicio de comprensión, pero en el que las costrucciones aparecen en contexto. El comportamiento de los rasgos semánticos suele estar muy influenciado por elementos del contexto por lo que los ejercicios de oraciones sueltas no son completamente efectivos. De ahí un ejercicio como este.

> **Soy** de Madrid, pero mis padres **son** de Córdoba y ahora viven allí de nuevo. Córdoba **está** un poco lejos, y por eso no voy muchas veces. Pero cuando voy a visitar a mis padres, me quedo allí más de un mes. Me encanta. Córdoba **está** llena de rincones tranquilos y hermosos. Hay patios con flores por todas partes. Las calles de Córdoba **son** como un sueño feliz, en el que siempre hay luz y todo **está** en su sitio, todo **es** perfecto. Últimamente no he podido ir, porque mi coche **está** estropeado y no tengo dinero para arreglarlo ni para pagar el tren, que **es** un poco caro. Pero iré en cuanto pueda, y en cuanto las cosas en el trabajo **estén** tranquilas.

	Frase	¿Por qué con ser/estar?	¿Se puede usar la otra cópula?
1.	Soy de Madrid, mis padres son de Córdoba	De Madrid, de Córdoba, son predicados de individuo.	No. No se puede decir *estoy de Madrid.
2.	Córdoba está un poco lejos	Lejos es un adverbio de lugar. Aunque la situación geográfica de una ciudad se podría considerar un predicado de individuo, la lengua expresa las situaciones geográficas como circunstancias externas.	No, no se puede decir *es lejos. A veces, en el lenguaje coloquial, se oye Eso es lejos de aquí, pero lo correcto sería decir Eso queda/está lejos de aquí.

3.	Córdoba está llena de lugares tranquilos	El adjetivo llena expresa un cambio de estado. Por definición, un estadio.	No, no se puede decir *es llena.
4.	Las calles de Córdoba son como un sueño feliz	Como un sueño feliz actúa como predicado de individuo.	No, no se puede decir *están como un sueño
5.	Todo está en su sitio	De nuevo, un adverbio de lugar, en su sitio. Circunstancia externa.	No, no se puede decir *es en su sitio.
6.	Todo es perfecto	Perfecto es, normalmente, un predicado de individuo.	Sí, podríamos decir Todo está perfecto, refiriéndonos a un estadio.
7.	Mi coche está estropeado	Estropeado refleja un cambio de estado. Por lo tanto, un estadio.	No, no se puede decir *"es estropeado".
8.	El tren es un poco caro	Predicado de individuo.	Sí, en ocasiones, caro se utiliza con estar, cuando es un estadio: Los tomates están caros hoy.
9.	...las cosas en el trabajo estén tranquilas	Tranquilas en esta oración es utilizado como predicado de estadio.	Sí, se podría usar ser, si tranquilo se utiliza como predicado de individuo. Ejemplo: Pedro es muy tranquilo.

2. La descripción de Elvira y David es un ejercicio de producción espontánea, que además sirve para que el alumno cree su imagen de los personajes de este libro. Los personajes aparecerán a menudo, y el estudiante sentirá una cierta simpatía por ellos, habiéndoles dotado de un carácter. Ejemplo de solución (nótese que podemos usar comparaciones y otras construcciones que no han aparecido en el foco de esta unidad,

pero que el alumno puede aportar a la clase, puesto que tiene ese conocimiento o quiere expresar un significado para el que necesita esas construcciones):

> David es un chico no muy alto y un poco gordo, pero muy atractivo. Cuando lleva barba, tiene un estilo muy peculiar. Es rubio y llama mucho la atención. Tiene muchas admiradoras. Es simpático y casi siempre está de buen humor. Es muy amable y servicial, y siempre está dispuesto a ayudar a todo el mundo. Me gusta mucho estar con David.
>
> Elvira es un poco más alta que David, y es una chica elegante, aunque un poco rígida en su forma de pensar. No suele cambiar de opinión fácilmente, pero gracias a ella, las cosas que planeamos siempre salen adelante. Es muy buena organizadora de eventos. Además, es muy estudiosa. Está siempre atenta a todos los detalles. Tengo mucha suerte de tener estos dos amigos. Estoy muy contento.

3. En este ejercicio el alumno debe verbalizar su comprensión de la dferencia entre *ser* y *estar*. Es un ejercicio de tránsito por la zona de desarrollo próximo, con ayuda de un compañero. En clases de conversación, el profesor puede explotar este ejercicio de diferentes formas, haciendo que los alumnos conversen sobre estos u otros personajes, que se corrijan entre ellos, etc.

4 y 5. La reflexión sobre la propia lengua ahorra mucho camino en la comprensión de un rasgo semántico, y complementa muy bien las tareas anteriores de comprensión y producción dirigida y espontánea. Las dos oraciones en japonés que plantea el ejercicio contienen un predicado de estadio sobre la ventana. El japonés, además, permite distinguir si ese estadio de la ventana es producto de una acción anterior (caso B), o simplemente expresarlo como un estadio de la ventana, independientemente de cómo se haya producido (caso A). En español, lo único importante es que se trata de un predicado de estadio, y por eso aparece con *estar*. Pero la reflexión sobre el japonés les hará entender por qué un predicado que proviene de un cambio de estado es siempre expresado por *estar*.

UNIDAD 3

En esta unidad, comenzamos a discutir el tema de la persona gramatical que ha de ser señalada en el verbo en español. Este tema es particularmente difícil para los hablantes de japonés, pero la dificultad no radica solo en recordar las muchas formas de los verbos: el propio concepto de persona gramatical es confuso y de ahí que la conjugación de los verbos sea un aspecto fosilizable en el proceso de aprendizaje de este grupo de hablantes. En la etapa previa de estudio de los alumnos, suponemos que

el estudio de la persona gramatical se ha limitado a paradigmas en los que se sistematizan y practican las formas. Nosotros pretendemos que el estudiante comprenda el verdadero sentido de este rasgo estructural, que está muy conectado con el significado. Las otras unidades de esta ruta temática son 6, 9 y 12.

3.1

EJERCICIOS

1. En este ejercicio comprobamos que el alumno entiende lo que es un sujeto y la relación del sujeto con el concepto de persona gramatical. También se pretende que el alumno se percate de que la persona gramatical no es un asunto exclusivo de la conjugación de los verbos, sino que se materializa también en pronombres posesivos y clíticos de complemento.

	Oración	Sujeto/Otras palabras de persona gramatical
1.	Mi hermano y yo hemos arreglado la casa de nuestros padres.	Sujeto: primera persona del plural. Otras palabras: *mi, nuestro.*
2.	¿Vienes hoy a la fiesta de tu amigo?	Sujeto: segunda persona del singular. Otras palabras: tu.
3.	En verano, trabajas en la cafetería de tus padres, ¿verdad?	Sujeto: segunda persona del singular. Otras palabras: tus. Se refiere al receptor.
4.	Todos los días tomo el tren para ir a la oficina de mi padre y le ayudo con sus papeles.	Sujeto: primera persona del singular. Otras palabras: mi (referido al hablante). Le, sus (referidos al padre).
5.	Vuelve a tu casa y trae mi libro. Te lo presté, ¿recuerdas?	Sujeto: segunda persona del singular. Otras palabras: tu, mi, te.

2. El objetivo de este ejercicio es hacer ver al estudiante que en un texto o en una conversación en español, las personas del verbo cambian constantemente, se

actualizan según el contexto oracional, según lo que se trata de explicar. Se le puede comentar a los estudiantes que un *youtuber* que cuenta sus experiencias hablará fundamentalmente en primera persona (información suya, y cosas que hace él mismo); en una entrevista se usará mucho la segunda persona (para pedir información sobre las cosas que hace el entrevistado); en las noticias se usará exclusivamente la tercera persona (el locutor nunca habla de sí mismo, ni se dirige a la gente que ve las noticias), y un político o un director de una empresa, usan mucho la primera persona en plural (hablan de algo propio, pero no exclusivamente de sí mismos).

3.2

EJERCICIOS

1. El objetivo de este ejercicio es hacer ver al alumno que los verbos no aparecen en un orden fijo durante una conversación. Se pretende retirar al estudiante de su obsesión por el paradigma artificialmente ordenado en el que se presentan siempre las formas verbales. Hemos observado que los estudiantes que memorizan las conjugaciones en orden repasan todo el paradigma buscando la forma que necesitan para cada oración, haciendo que su fluidez no aumente. Pensamos que es importante ser capaz de producir cualquier forma en cualquier momento, de forma automática. El ejercicio del dado, que puede repetirse siempre al principio de cada clase, como ejercicio de "calentamiento", o cuando se produzcan momentos en los que no haya tiempo de comenzar una actividad que requiera más tiempo, es muy útil para automatizar las formas.

2. Este es un ejercicio en el que se comparan las oraciones del japonés y del español para que el alumno comprenda más produndamente el concepto de sujeto y cómo se refleja en la persona gramatical del verbo, y no lo confunda a partir de ahora con el de tópico en japonés.Veamos algunas traducciones al español:

1. 妹はいつもバイクで来る。

Mi hermana siempre viene en moto.

En esta escena, la persona gramatical es la tercera persona del singular, correspondiente a *Mi hermana*. La forma del verbo en esta frase es, por tanto, *viene*. En japonés, se prefiere la partícula de tópico (は) cuando, como en este caso, el sujeto es el agente de una acción.

2. コーヒーが冷めた？

¿Se te ha enfriado el café?

La segunda escena presenta al café como sujeto de la oración, con lo cual se trata de una «no persona», aunque este concepto todavía no ha sido explicado, por lo que en este punto podemos hablar de «tercera persona». En este caso, el japonés utiliza la partícula que marca caso nominativo, が. El verbo de la oración en español sería *se ha enfriado*. Pero la versión más natural contiene la expresión de la segunda persona, la persona afectada, en forma de pronombre: *se te ha enfriado*.

3. 駅まで一緒に行こう！

Vamos juntas a la estación. / ¿Por qué no vamos juntas a la estación? / Vayamos hasta la estación juntas.

El sujeto de la tercera escena es una primera persona del plural, *vamos*. Se puede poner en imperativo de primera persona del plural, que es la forma que se usa para las sugerencias que incluyen al hablante, *vayamos*.

4. あなたは早いね！

¡Qué rápido eres! / ¡Eres muy rápido, ¿eh?!

El sujeto de esta escena es la segunda persona del singular, y por tanto el verbo es *eres*. En japonés, en este caso, también aparece la segunda persona por medio de la palabra *anata*（あなた、貴方）, pero se usa con la partícula de tópico, no de sujeto. Es conveniente explicar también el uso del exclamativo *qué* en expresiones de este tipo.

3. En este ejercicio se profundiza aún más en el concepto de persona gramatical en español en contraste con los mecanismos más naturales en japonés. Esta reflexión es necesaria porque no es posible avanzar a niveles más altos sin entender estas diferencias entre el japonés y en español. Este ejercicio hace ver al estudiante que al expresar una frase en español, puede ocurrir que la frase cambie mucho respecto a las palabras que se usan en japonés.

	Oración	Persona gramatical
1.	Tengo hambre お腹がついた。	Español: primera persona del singular. Japonés: tercera persona del singular (お腹)
2.	Es muy alto 彼は背が高い。	En español, tercera persona del singular (él) En japonés, el sujeto es 背 (espalda). El tópico de la oración es *él*.

3.	Esa película es de miedo / da mucho miedo その映画は怖いです。	En español y en japonés, tercera persona del singular. Pero lo que en español se expresa con un verbo (*ser*, *dar*), en japonés corresponde a un adjetivo (怖い).
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	En español el sujeto es la biblioteca, una tercera persona del singular. En japonés, el sujeto es 本(los libros), que va marcado con が. Se prefiere una construcción existencial (correspondiente a *hay*) y poner a la biblioteca como el lugar donde están esos libros, no como la poseedora de los mismos. En español también se podría decir *En esa biblioteca hay muchos libros sobre Picasso.*
5.	En España comemos pulpo. スペインではタコを食べられている。	En español, primera persona del plural. En japonés, una pasiva sin sujeto (oración impersonal).

4. Ejercicio de producción espontánea. Los alumnos deberán mostrar que han entendido bien la diferencia entre las acciones que se refieren al emisor (en primera persona) y al receptor (en segunda persona). El ejercicio se puede utilizar como ejercicio de conversación, y puede ocupar un tiempo largo, siendo el foco principal de una buena parte de una clase, hasta que la representación de todos los diálogos haya llevado a una comprensión completa de las dos primeras personas.

UNIDAD 4

En esta unidad, profundizamos en el tema de la concordancia de género, al tiempo que proporcionamos los términos técnicos necesarios para abordarlo. Retomamos el tema de la unidad 1, e iniciamos así la primera vuelta de espiral del libro. El diálogo y los ejercicios le hacen ver al estudiante que hay varios mecanismos diferentes para marcar visiblemente el género en español.

4.1

EJERCICIOS

1. Este es un ejercicio de producción controlada. A diferencia de la primera vez en que tratamos el género, en esta tabla no damos a los estudiantes las palabras, sino que les pedimos que las busquen ellos. Las pueden buscar en el propio texto de la unidad, o en otros textos. Este no es un ejercicio fácil, pues requiere que experimenten a cambiar el género de palabras que quizá no se hayan planteado que pudieran ser del tipo 2.

Tipo 1	Tipo 2	Tipo 3
Profesor/profesora	el periodista/la periodista	Ciudad (la ciudad)
Amigo/amiga	El pianista / la pianista	el día
Vecino /vecina	El dentista / la dentista	la concordancia
Niño/ niña	El amante / la amante	el género
Abuelo /abuela	El ayudante /la ayudante	el nombre
Pintor /pintora	El atleta / la atleta	el hombre
Enfermero / enfermera	El cantante / la cantante	el rasgo

2. Ejercicio de producción espontánea sencilla, a nivel de oración. Se pretende que el alumno cree sintagmas con concordancia entre el determinante, el adjetivo y el sustantivo.

Nunca he estado en una ciudad americana.
El periodista atacó al político por sus asuntos de corrupción.
La periodista que vino ayer a realizar el reportaje ha sido secuestrada.

4.2

EJERCICIOS

1. Este ejercicio abre la puerta a diferentes temas que pueden aparecer a través de los textos elegidos. Además de para afianzar el conocimiento de los tipos de género, se pueden utilizar para aprender vocabulario, para explicar o conversar sobre cuestiones culturales interesantes, sobre construcciones de gramática, etc. También sirve para que aparezcan formas de pasado, que serán el tema de unidades posteriores. El

profesor puede aprovechar este ejercicio para hacer conversación, debate, o para pedirle a los estudiantes que hagan presentaciones de sus textos frente a sus compañeros. Ejemplo de texto:

> En lo que llevamos del siglo XXI ha habido varios conflictos en Latinoamérica. El siglo comenzó con el conflicto del gobierno colombiano contra las guerrillas como FARC o ELN y contra los cárteles de la droga. Este conflicto culminó en el *referendum* de 2016. En Cuba, Fidel Castro pasó el gobierno a su hermano Raúl, y posteriormente falleció Fidel. Unos años más tarde, hubo cambio de gobierno a un presidente externo a la familia Castro, Miguel Díaz-Canel. En Venezuela, el siglo comenzó con el auge del chavismo, pero la situación empeoró tras el fallecimiento de Hugo Chávez y se tornó insostenible durante las décadas posteriores. El conflicto se internacionalizó a principios de 2019. En México continuó el conflicto con los cárteles de la droga y los feminicidios (que son asesinatos de mujeres) en las fronteras. En países con El Salvador, Honduras o Guatemala, la situación económica provocó un éxodo hacia EEUU que causó un conflicto con el Presidente Trump, porque lo consideró una amenaza para la seguridad de EEUU y una emergencia nacional.

2. De igual forma, a través de este ejercicio de producción espontánea oral, apareerán temas diversos que se pueden explotar como el profesor lo crea conveniente. Es muy importante que el alumno no escriba su texto antes de hablar, pues debe darse cuenta de que sus dificultades a la hora de producir oralmente son distintas a las que muestra por escrito. Dado el excesivo énfasis en materiales escritos que se observa en la enseñanza de español, el alumno rara vez es consciente de que sus errores en la producción oral difieren grandemente de los de la producción escrita. Debe darse cuenta de que hay que desarrollar todas las destrezas, aunque esto suponga un esfuerzo adicional y debe analizar, junto con su compañeros, cuáles son sus errores cuando habla, para reflexionar sobre ellos y reconocerlos la próxima vez que emita un discurso.

UNIDAD 5

En esta unidad continuamos aprendiendo el sistema de aspecto, tema que comenzamos en la unidad 2. En esta ocasión nos centraremos en el contraste entre las dos formas de pasado. Contiene ejercicios más largos y exhaustivos que los de unidades anteriores, porque este rasgo semántico de desarrollo requiere un trabajo detallado durante un tiempo extenso para fijarse.

Antes de comenzar...

Ejercicio para generar en el estudiante la necesidad de utilizar los pasados. De nuevo, insistimos en que, al ser una actividad oral, no debe escribirse el texto. La necesidad de los estudiantes de sentirse seguros en su producción les lleva a querer escribir de antemano cualquier discurso que deban pronunciar. Sin embargo, debemos hacerles ver que la destreza oral presenta sus propias dificultades y que estas deben ser atendidas. De ahí que se le pida al estudiante que se grabe, para que analice sus errores y se percate de que muchos de ellos los habría podido detectar por escrito. Este análisis de la propia interlengua le hará internalizar algunos sistemas que le fallan en la producción oral.

Ejemplo de anécdota:

El verano pasado viajé a Myanmar (Birmania en español). Cuando quería visitar uno de los templos más importantes, fui a alquilar una bicicleta. Había una señora que conducía un tuk-tuk, un pequeño coche para turistas. Me insistía en que no alquilase una bicicleta y le pagase a ella para llevarme. Me insistía mucho, pero yo le dije que prefería la bicicleta. Quería ahorrar un poco de dinero, ser independiente. Me molestaba la señora. Finalmente, alquilé la bicicleta y emprendí el viaje al templo. Pero me perdí, y entré en lugares donde había muchos árboles, piedras y baches. Cerca del templo tuve un accidente. Me caí con la bicicleta y me dolía mucho la pierna. Cuando estaba en el suelo, vi que la bicicleta tenía una placa de la ciudad de Nagasaki, mi ciudad en Japón. ¡La bicicleta había sido robada en mi ciudad y enviada a Myanmar! Cuando estaba en el suelo, llegó el tuk-tuk de la señora. Me vio, me recogió, puso la bicicleta en su pequeño vehículo y me llevó a un sitio donde me curaron la pierna. Al final, tuve que pagarle a la señora por haberme ayudado y también tuve que pagar el alquiler de la bicicleta.

5.1

EJERCICIO

Este ejercicio pretende hacer que el estudiante verbalice la diferencia entre los conceptos de predicado de individuo y de estadio, como repaso y como condición necesaria para continuar aprendiendo el concepto de aspecto perfectivo e imperfectivo.

Un predicado de individuo es un adjetivo que predica del sujeto en su totalidad. Por eso, expresa una propiedad del sujeto. Un predicado de estadio predica de un estado en un momento determinado en la vida de ese sujeto.
El adjetivo *tranquilo* se puede utilizar para predicar de algo como individuo, en su

totalidad. Pero el adjetivo *contento* viene de un cambio de estado, y los cambios de estado son siempre estadios. Una prueba de esta diferencia es que se puede decir ponerse contento, pero no se puede decir **ponerse tranquilo*.

5.2

EJERCICIOS

1. Ejercicio de comprobación de que el alumno entiende lo que es un cambio de estado. Se puede utilizar para discutir los muchos ejemplos que surgirán entre los alumnos.

	Adjetivo	¿Relacionado con un verbo? ¿Es un verbo de cambio de estado?	¿Con qué cópula se usar normalmente?	¿Se puede usar con la otra cópula?
1.	Feliz	No	Ser	Sí. Felipe está feliz.
2.	Sucio	Sí. Ensuciar. Sí, cambio de estado.	Estar	Sí, pero no siempre. ?Felipe es sucio. Felipe es muy sucio Felipe es un chico sucio.
3.	Abierto	Sí. *Abrir*.	Estar *La puerta está abierta*	No.
4.	Ansioso	No	Estar *Mi hermano está ansioso por conocer a sus nuevos amigos*	A veces. *Mi hermano es muy ansioso*.
5.	Nervioso	No	Estar *Mi hermano está nervioso porque va a entrar a un Nuevo colegio*	Sí. *Mi hermano es una persona muy nerviosa*

6.	Alegre	No	Ser/ Estar *Ese chico es muy alegre* *Hoy estás muy alegre. ¿Por qué?*	
7.	Enfadado	Sí. *Enfadarse*.	Estar *Mi padre está enfadado*	No.

2. Ejercicio de repaso para reforzar los conceptos relativos a las cópulas.

Soy de Madrid, pero mis padres **son** de Córdoba y ahora viven allí de nuevo. Córdoba **está** un poco lejos, y por eso no voy muchas veces. Pero cuando voy a visitar a mis padres, me quedo allí más de un mes. Me encanta. Córdoba **está** llena de rincones tranquilos y hermosos. Hay patios con flores por todas partes. Las calles de Córdoba **son** como un sueño feliz, en el que siempre hay luz y todo **está** en su sitio, todo **es** perfecto. Últimamente no he podido ir, porque mi coche **está** estropeado y no tengo dinero para arreglarlo ni para pagar el tren, que **es** un poco caro. Pero iré en cuanto pueda, y en cuanto las cosas en el trabajo **estén** tranquilas.

	Frase	¿Por qué con ser/estar?	¿Se puede usar la otra cópula?
1.	Soy de Madrid, mis padres son de Córdoba	De Madrid, de Córdoba, son predicados de individuo.	No. No se puede decir *estoy de Madrid.
2.	Córdoba está un poco lejos	Lejos es un adverbio de lugar. Aunque la situación geográfica de una ciudad se podría considerar un predicado de individuo, la lengua expresa las situaciones geográficas como circunstancias externas.	No, no se puede decir *es lejos. A veces, en el lenguaje coloquial, se oye Eso es lejos de aquí, pero lo correcto sería decir Eso queda/está lejos de aquí.

3.	Córdoba está llena de lugares tranquilos	El adjetivo llena expresa un cambio de estado. Por definición, un estadio.	No, no se puede decir *es llena.
4.	Las calles de Córdoba son como un sueño feliz	Como un sueño feliz actúa como predicado de individuo.	No, no se puede decir *están como un sueño
5.	Todo está en su sitio	De nuevo, un adverbio de lugar, en su sitio. Circunstancia externa.	No, no se puede decir *es en su sitio.
6.	Todo es perfecto	Perfecto es, normalmente, un predicado de individuo.	Sí, podríamos decir Todo está perfecto, refiriéndonos a un estadio.
7.	Mi coche está estropeado	Estropeado refleja un cambio de estado. Por lo tanto, un estadio.	No, no se puede decir *"es estropeado".
8	El tren es un poco caro	Predicado de individuo.	Sí, en ocasiones, caro se utiliza con estar, cuando es un estadio: Los tomates están caros hoy.
9.	…las cosas en el trabajo estén tranquilas	Tranquilas en esta oración es utilizado como predicado de estadio.	Sí, se podría usar ser, si tranquilo se utiliza como predicado de individuo. Ejemplo: Pedro es muy tranquilo.

3. Ejercicio de producción espontánea. Se puede consultar el ejemplo de anécdota que proporcionamos al principio de esta unidad. Lo importante es que no debe ser escrita primero, sino verbalizada, un ejercicio mucho más difícil que escribir. Como venimos diciendo, los errores que surgen al hablar son diferentes que los que surgen al escribir, pero el alumno puede corregirse después, y prestar atención a algunos fenómenos que le ayudarán la próxima vez que trate de explicar algo oralmente. Para

este momento, el alumno debería encontrar más fácil utilizar las dos cópulas de forma correcta.

UNIDAD 6

En esta unidad regresamos al tema de la persona gramatical. Esta vez relacionamos la persona gramatical con los pronombres personales que tan difíciles resultan de usar en español, tanto por sus peculiaridades en esta lengua, como por sus diferencias con los pronombres del inglés.

Antes de comenzar...

Con este ejercicio se pretende repasar las formas verbales en presente y reforzar la automatización de estas formas mediante su producción aleatoria, como ya hicimos en la unidad 3. Se comienza por repasar el presente y se repite el ejercicio con los pasados.

6.1.2

EJERCICIOS

1. Ejercicio de comprobación de comprensión del concepto de pronombre personal y de su papel en la posición de sujeto y en la posición de complemento de preposición.

	Oración	Sujeto	Evento
1.	Mario está abriendo la puerta.	Agente	Agentivo
2.	Juan tiene mucho miedo.	Experimentante	No agentivo o estado
3.	Ayer cenamos pollo asado.	Agente	Agentivo
4.	Ana subió rápidamente las escaleras.	Agente	Agentivo
5.	Los pescadores atraparon un pez enorme.	Agente	Agentivo
6.	Los chicos se quedaron totalmente sorprendidos.	Experimentante	No agentivo o estado

7.	Estamos exhaustos.	Experimentante	No agentivo o estado

2. Verbalizar la diferencia hará que esta se fije en la mente del alumno. Respuesta: la posición de sujeto tiene rasgos de persona gramatical. Cuando el rasgo [persona gramatical] está presente, esa posición debe ser ocupada por un sujeto que pueda ser un agente o tema o por un pronombre personal. Pero si el pronombre personal representa un sustantivo que no puede ser agente, entonces no puede aparecer en esa posición. La posición de complemento de preposición no tiene rasgos de persona gramatical.

6.1.3

EJERCICIOS

1. De nuevo, pedimos que el alumno verbalice los conceptos linguísticos aprendidos. Esto les entrena a no temer al análisis lingüístico que deberán ejercer a partir de ahora en su proceso de aprendizaje. El niño es experimentante en todas estas oraciones porque se trata de eventos no agentivos, es decir, eventos donde no se requiere la participación voluntaria del sujeto.

2. Quiere decir que el sujeto no participa en el evento de forma volitiva. *La tormenta* es la causa de que los cristales se rompan, pero no tiene voluntad propia para causar este evento y por lo tanto no es agente. En el caso de *Llueve mucho*, ni siquiera existe una causa que pueda aparecer como sujeto. Otros ejemplos de fenómenos meteorológicos son *Hace calor*, *Está nevando*, etc. Otros ejemplos de causas que no tienen voluntad son *El viento abrió la puerta*, *Las gotas hacía sonar las hojas de los árboles*, etc.

6.2

EJERCICIOS

1. Este ejercicio de análisis de la interlengua es difícil y requerirá muchas ayuda del profesor, pero conviene dedicar tiempo a esto, pues la identificación de los errores es una reflexión necesaria para la comprensión total de la gramática.

	Oración	Error	Corregida
1.	Ellos llegaron allí (…), limpiaron, prepararon.	No debería ser tercera persona, sino primera del plural.	Llegamos allí, limpiamos, preparamos…
2.	Algunos partisteis carne / encendisteis el carbón	No debería ser segunda persona, sino tercera del plural	Algunos partieron, encendieron…
3.	Yo y tres amigos fui a un supermercado.	No debería ser primera persona del singular, sino del plural.	Tres amigos y yo fuimos…
4.	…por eso no pudieron ver luciérnagas.	No debería ser tercera persona, sino primera del plural.	… por eso no pudimos ver luciérnagas.
5.	Al día siguiente, salieron de allí.	No debería ser tercera persona, sino primera del plural.	Al día siguiente, salimos de allí.
6.	… y comieron pescado.	No debería ser tercera persona, sino primera del plural.	… y comimos pescado.

2. En este ejercicio se combina la producción escrita con la producción oral. Primero, el alumno debe escribir y examinar sus errores. Después, debe grabarse sin mirar el texto, para experimentar de nuevo el hecho de que sus dificultades son diferentes en modo oral y escrito, y tratar de enfrentarse a ese problema y pulir ambas habilidades.

UNIDAD 7

Volvemos al tema de la concordancia de género, que ya estudiamos en las unidades 1 y 4. En este caso, el alumno ya está preparado para entender profundamente la diferencia entre género y sexo, y para recibir los conceptos técnicos que le permitan

almacenar de modo más reflexivo los términos de vocabulario que se le vayan presentando en el *input* a partir de ahora.

7.1

EJERCICIOS

1. Ejercicio de refuerzo de los conceptos aprendidos, con las nuevas etiquetas técnicas.

	Género morfológico	Género sintáctico	Género invariable
Ejemplo	profesor/profesora	el periodista/la periodista	la ciudad
problema			el problema
cantante		el cantante/la cantante	
jugador	jugador /jugadora		
especialista		el especialista / la especialista	
director	director / directora		
abuelo	abuelo / abuela		
testigo		el testigo / la testigo	
revolución			la revolución
libertad			la libertad

2 y 3. Estos ejercicios tienen dos objetivos: por un lado, identificar algunos patrones de morfología de los sustantivos de género invariable. Por otro, desarrollar la capacidad de crear oraciones prestando atención a los rasgos gramaticales, no al significado. Esto realza las palabras funcionales, que suelen quedar en el olvido en el procesamiento del input a este nivel.

Otras palabras no femeninas en *-ema* son *poema*, *teorema*, *esquema*, *sistema*, etc. Otras palabras femeninas en *-ión* son *recepción*, *presentación*, *aplicación*, etc. Otras palabras en *-ad* son *bondad*, *felicidad*, *enemistad*, etc.

Las oraciones que se formen enseñarán al alumno la diferencia entre gramaticalidad e interpretabilidad, un concepto importante: la gramática es un mecanismo separado del mundo real. Una oración gramatical y con sentido podría ser *Ese poema habla sobre la felicidad*. Una oración sin sentido, pero estructuralmente correcta, puede ser: *El testigo de la bondad hizo una presentación sobre el sistema*.

4. Con este ejercicio, el alumno debería afianzar el concepto de que el género gramatical en español es un rasgo gramatical separado del concepto de sexo biológico y que por tanto se puede utilizar para designar otros aspectos semánticos de los sustantivos, como el tamaño, el ser contable/no contable, o simplemente para dar lugar a diferentes sustantivos sin relación dentre ellos, como *vela/velo*. El par *caballa/caballo* les debería indicar que, incluso cuando se trata de seres vivos que pueden tener sexo (como el caballo), el cambio de género no necesariamente alude al sexo.

Sustantivo	Significado en japonés	Palabra	Significado en japonés	¿Qué indica el cambio de género gramatical?
el barco	船	la barca	ボート	Diferencia de tamaño.
el leño	丸木	la leña	薪	Sustantivo contable / sustantivo no contable
el caballo	馬	la caballa	秋刀魚	Mamífero equino / especie de pez
el manto	マント	la manta	毛布	Prenda de ropa / artículo para cubrir una cama
el bromo	臭素 (bromine)	la broma	冗談	Elemento químico / pequeño chiste

el río	川	la ría	河口	Corriente de agua dulce / parte donde se juntan el río y el mar
el velo	覆面、ベール	la vela	ロウソク	Prenda de tela para cubrir la cara / elemento de cera para alumbrar
el cesto	籠	la cesta	籠	Diferencia de tamaño

Nota: el último par, *cesto/cesta*, no se encuentra claramente en japonés. Dependiendo de los dialectos del español, se pueden usar indistintamente, pero también suelen especializarse en su significado. Así, por ejemplo, en español peninsular se dice comúnmente cesta de la compra, y no cesto de la compra. En cambio, se dice cesto de la ropa sucia más a menudo que cesta de la ropa sucia. En inglés, esto correspondería a *basket/hamper*. Es dificil definir exactamente en qué consiste la diferencia entre las dos palabras, pero se puede pensar que es un par parecido a *barco/barca*.

7.2

EJERCICIOS

1. Se pide al alumno que, tras tres unidades sobre este tema, sea capaz de verbalizar esta diferencia lingüística formalmente. El sexo gramatical es un rasgo estructural que poseen algunas lenguas. Sirve para agrupar las palabras gramaticalmente en dos grupos: necesariamente femenino y no necesariamente femenino. Esto tiene consecuencias para la concordancia. El sexo es una propiedad biológica de algunos seres vivos. En el lenguaje, hay ocasiones en que las palabras designan entidades que tienen sexo biológico pero su sexo gramatical es invariable: víctima, testigo. En otras ocasiones, la palabra puede cambiar de género gramatical para expresar diferenca de sexo: hermano/hermana. Por último, en ocasiones el género gramatical se usa para designar otras cuestiones de significado que no tienen que ver con el sexo, como en los pares *barco/barca*, *leño/leña*, etc.

2. Más pares de palabras de este tipo son: cuadro/cuadra, peso/pesa, manzano/manzana, naranjo/naranja, jarro/jarra, huevo/hueva, copo/copa, puerto/puerta…

Otras palabras referidas a animales con género invariable son: *rana, sapo, elefante, cebra, jirafa, canguro, cucaracha, abeja,* etc.

UNIDAD ESPECIAL 1: EL PROCESO DE APRENDIZAJE

En el ejercicio de esta unidad se pide que los alumnos reflexionen y compartan su comprensión sobre los fenómenos del proceso de aprendizaje con otros estudiantes. Se puede dedicar una clase completa a este tema, pues, una vez comprendido el proceso, el estudiante se libera de muchos complejos de culpabilidad por sus errores y su motivación puede dispararse positivamente.

El proceso no es lineal, pues los rasgos de desarrollo requieren reorganización continua a medida que más estructuras aparecen en el input. Todo estudiante de una lengua experimenta un comienzo que suele avanzar sin mayores problemas, pero se estanca llegado a un nivel intermedio bajo. En ese momento, comienza a dudar, a cometer errores, a «regresar» en su conocimiento. Es posible que algún alumno comente que, al principio, es más fácil hablar que comprender, pero que pronto, el abismo entre ambas caapacidades se revierte: uno puede entender mucho más que lo que puede hablar. Esto también tiene que ver con las etapas de reorganización y con los mecanismos mentales que afectan al proceso de aprendizaje. Si el profesor lo desea, puede buscar más información sobre estas cuestiones, o hacer que los alumnos la busquen y exploren más profundamente el proceso.

UNIDAD 8

Esta unidad trata sobre el presente simple. Enlaza con las unidades en las que hemos cubierto cuestiones aspectuales de las cópulas *ser* y *estar* (unidades 2 y 5). El presente simple tiene aspecto imperfectivo, como la cópula *ser*. Es decir, efectúa una predicación a nivel de individuo sobre el sujeto. Por tanto, no expresa acciones que se estén realizando en el momento del habla. Este es un concepto difícil para los hablantes de japonés, puesto que el presente en japonés presenta un uso diferente y, dependiendo del verbo al que se aplique, puede englobar lo que en español se expresa mediante el presente simple, el futuro próximo (*ir a* + infinitivo), e incluso el presente progresivo. Lo importante en este estadio es que el alumno comprenda que el presente simple en español no es tan fácil de usar con verbos de acción como los libros de texto de español elemental parecen sugerir.

8.1

EJERCICIOS

1. Ejercicio de identificación de clases de verbos y de producción controlada.

	Verbo	Clasificación	Ejemplo de oración
1.	comprar	Acción	Siempre compro el pan en esa panadería.
2.	pertenecer	Estado	Pertenezco al club de lacrosse de mi universidad.
3.	desayunar	Acción	¿Desayunas café todas las mañanas?
4.	Jugar al tenis	Acción	Los niños del instituto del barrio juegan al tenis los lunes en estas pistas.
5.	Escribir una carta	Acción	Yo todavía escribo cartas a mis abuelos. No tienen internet.
6.	Saber inglés	Estado	Sé inglés, porque lo estudié como especialidad en mi universidad.
7.	Dormir	Acción	Duermo ocho horas todos los días.

2 y 3. Ejercicios para que el alumno comprenda la diferencia entre referirse al momento del habla o no, y como, según los verbos, algunos no pueden predicar a nivel de estadio. El alumno se dará cuenta de que no se puede simplificar pensando que el verbo en presente simple se refiere a un presente extendido y el progresivo se refiere al momento del habla. En la gramática existen interacciones entre los elementos de las frases y las propiedades de los verbos y sustantivos. Ninguna de las oraciones del ejercicio anterior se puede convertir en una afirmación sobre el momento del habla solo mediante el cambio al progresivo y dejando todos sus elementos como están. Para ello, hay que hacer otros cambios, como se indica a continuación:

1. *Siempre estoy comprando el pan en esa panadería

La oración sería posible si, por ejemplo, el hablante realiza una lamada de teléfono y dice: «En estos momentos estoy en la palnadería y estoy comprando pan. ¿Quieres que compre algo más?»

2. *Estoy perteneciendo al club de lacrosse de la universidad

No hay ninguna forma de poner este verbo en el tiempo progresivo.

3. *¿Estás desayunando café todas las mañanas?

Esta frase solo sería posible si alguien estuviese comprobando si las costumbres de alguien a quien dejó instrucciones para desayunar café todas las mañanas se estuvieran cumpliendo. En cualquier caso, no se referiría al momento del habla. Para que se refiera al momento del habla, la expresión adverbial *todas las mañanas* debería cambiar: *¿Estás tomando café ahora?*

4. ?Los niños del instituto del barrio están jugando al tenis todos los días en estas pistas.

Esta oración es posible, pero se refiere igualmente a una acción repetida todos los lunes, por lo que es extraña en el progresivo. De nuevo, cambiar la expresión adverbial por *ahora* arreglaría la oración: *Los niños del instituto del barrio están jugando al tenis ahora en estas pistas*.

5. Yo todavía estoy escribiendo cartas a mis abuelos.

Esta oración es correcta, pero se refiere a una acción repetida, similar a la que expresa el presente simple, y no al momento del habla. En progresivo, podría ser: *Estoy escribiendo una carta a mis abuelos ahora*.

6. *Estoy sabiendo inglés, porque lo estudié como especialidad en la universidad.

No hay ninguna forma de arreglar esta oración en presente progresivo.

7. Estoy durmiendo ocho horas todos los días.

El progresivo es correcto, pero solo como expresión de una acción repetida, al igual que el presente simple.

8.2

EJERCICIOS

1. El propósito de este ejercicio es examinar en contexto los conocimientos que han aparecido hasta ahora en el libro, y ampliar la discusión a otros errores comunes entre los estudiantes.

¿Conocéis a Hayao Miyazaki? Es uno de los directores más conocidas en Japón. Tiene una empresa, Studio Ghibli. «猫の恩返し» (Neko-no-ongaeshi, *La gratitud de los gatos*) es mi película favorita de Studio Ghibli. Presento sobre esta película.

Tengo tres razones por la que me gusta esa película. Primero, los personajes son muy atractivos. Haru tiene un carácter alegre y una actitud positiva. Además, es muy amable porque salva a un gato y por eso muchos gatos ayudaron a Haru. Baron es muy guapo y amable. Muta es torpeza, pero en realidad es también amable y valiente. Todos los otros personajes son únicos y atractivos.

En segundo lugar, me interesa el país de los gatos porque es un mundo irreal y extraño y su colores son brillantes. Muchos gatos vive como humanos, por ejemplo, comen muchos platos, celebra unas fiestas y duermen en camas.

Tercero, me gusta su desenlace. Primero Haru es ruda y no es seria, pero al fin se hace estar valiente.

Error	Tipo de error y sistema de la lengua	Corrección
uno de los directores más conoci<u>das</u>, tengo tres razones por <u>la</u> que me gusta, celebra unas fiestas, muchos gatos viv<u>e</u>, celebr<u>a</u> unas fiestas	Errores de concordancia	uno de los directores más conoci<u>dos</u>, tengo tres razones por <u>las</u> que me gusta, muchos gatos viv<u>en</u>, celebr<u>an</u> unas fiestas
Presento esta película	Uso erróneo del presente simple para indicar una acción que comienza en el momento del habla.	Voy a presentar esta película.
Muta es torpeza	Error de categoría sintáctica (sustantivo por adjetivo)	Muta es torpe
…se hace estar valiente	Verbo de cambio de estado incorrecto.	Se vuelve valiente, se convierte en un personaje valiente.

Nota: el error ejemplificado con la oración **Muta es torpeza* es recurrente entre los alumnos de español que son hablantes de japonés. En este libro no hemos dedicado un tema a la diferencia entre categorías sintácticas en las dos lenguas, pero, si el

profesor lo cree conveniente, puede dedicar una parte de la clase a comentar errores como **Yo soy felicidad*. Aquí van algunos ejemplos de oraciones que se pueden utilizar:

1. 姉は結婚して、ハワイに引っ越ししました。幸せだと言っています。
   Mi hija se casó y se fue a vivir a Hawaii. Me ha dicho que está muy feliz.

El nombre adjetival 幸せ (*shiawase*), que puede ser nombre también (*felicidad*), correspode en español al adjetivo *feliz* en este caso.

2. 彼女のおばあさんは凄く健康ですね！
   Su abuela está muy bien de salud/ muy sana, ¿verdad?

El nombre 健康 (*kenkou, salud*), corresponde al adjetivo *sano* en este caso, aunque en español se suele utilizar una expresión, *bien de salud*, en lugar del adjetivo.

3. 健康にいい食べ物を食べましょう。
   Debemos comer alimentos que sean buenos para la salud.

El nombre 健康 (*kenkou, salud*), corresponde al nombre *salud* en este caso.

4. その国の国民は幸せに過ごしています 。
   Los ciudadanos de ese país viven felices.

El nombre adjetival 幸せ (*shiawase*), que puede ser también sustantivo (*felicidad*), corresponde en español al adjetivo *feliz* en este caso.

5. 危険な場所に行かないでください。
   No vayas a lugares peligrosos.

El nombre adjetival 危険 (*kiken*), que puede ser nombre también (*peligro*), corresponde al adjetivo *peligroso* en este caso.

6. 静かな町です。実は、静かというよりつまらない町ですね。
   Es una ciudad muy tranquila. A decir verdad, más que tranquila es aburrida.

El nombre adjetival 静か (*shizuka*), corresponde al adjetivo *tranquila*.

7. そこに入るのは危険です。
   Es peligroso entrar ahí.

El nombre adjetival 危険 (*kiken*), que puede ser nombre también (*peligro*), corresponde al adjetivo *peligroso* en este caso.

2. Este ejercicio de producción espontánea tiene como objetivo que el estudiante tenga que reflexionar profundamente sobre qué tipo de verbos le permiten utilizar bien el presente simple y cuáles no. El profesor puede aprovechar para enseñar nuevos verbos y para llamar la atención al hecho de que los verbos de acción en presente simple a menudo necesitan complementos genéricos en plural, para mantener el significado de la oración como predicado de individuo. Un ejemplo de texto puede ser el siguiente.

> Soy estudiante de español y vivo en Tokio. Estudio en la Universidad de Sofía, donde hay un departamento de español muy antiguo. En Tokio no es fácil vivir cerca del trabajo o del lugar de estudio. Yo también vivo muy lejos de la Universidad, y tardo una hora y media en llegar a clase todos los días. Pero eso es normal en Tokio. Afortunadamente, hay trenes frecuentemente, y el transporte público funciona muy bien. Pero mis clases me gustan tanto que me levanto contento todos los días. Mis profesores son muy buenos. Por las tardes, trabajo en una cafetería. Estoy ahorrando dinero para ir un año a estudiar a España. Mi trabajo también me gusta. Me gustan los clientes. Muchos de ellos vienen frecuentemente y ya los conocemos. Después, vuelvo a mi casa, y, aunque estoy muy cansado, estudio para el día siguiente. Por la noche tomo un baño, como la mayoría de los japoneses, y me acuesto. Llevo una vida ajetreada pero feliz, porque estudio lo que me gusta.

UNIDAD 9

Esta es la tercera unidad de la ruta temática de la persona gramatical (las otras fueron la 3 y la 6). En ella damos un paso más hacia una comprensión completa del fenómeno. Se discute cómo la posición de sujeto tiene un rasgo semántico que va unido al rasgo de persona gramatical: el papel de agente. Cuando este papel está presente, solo un sustantivo o pronombre que represente a una entidad que puede actuar como agente podrá ocupar esa posición.

9.1

EJERCICIOS

1 y 2. Ejercicios de comprobación de la comprensión sobre los conceptos teóricos introducidos en el tema. En esta oración, la posición de sujeto contiene el rasgo [Ø persona gramatical]. El pronombre personal ellos, por definición, posee el rasgo

[persona gramatical]. De ahí que sea incompatible con el rasgo de la posición y no pueda ocuparla.

El Museo del Prado, como tal, no puede vender un cuadro. Lo que hacemos con cuando usamos los nombres de insituciones como agentes es coartar el significado de ese nombre para que se refiera en realidad a las personas que lo regentan.

3. En este ejercicio se comprueba que los estudiantes entienden los tipos de papeles semánticos (también llamados papeles temáticos en la literatura lingüística). Se utiliza el argumento de la película 千と千尋の神隠し (*El viaje de Chihiro*), de Hayao Miyazaki, para ejemplificar los papeles temáticos.

Oración	Sujeto	Papel semántico	[persona gramatical]/ [ϕ persona gramatical]
Chihiro y sus padres se encontraban delante de un gran túnel	Chihiro y sus padres	Tema de una situación (encontrarse)	[persona gramatical]
Sus padres decidieron entrar en el túnel	Sus padres	Agente	[persona gramatical]
La bruja Yubaba convirtió a sus padres en cerdos, porque violaron la ley.	La bruja	Agente	[persona gramatical]
Chihiro empezó a trabajar para la bruja Yubaba para poder regresar a su mundo.	Chihiro	Agente	[persona gramatical]

Chihiro deseaba estar con su amigo en su tiempo libre.	Chihiro	Experimentante	[ϕ persona gramatical]
Aquel mundo en el que vivía Chihiro era muy extraño.	Aquel mundo en el que vivía Chihiro	Tema	[ϕ persona gramatical]
Chihiro sentía nostalgia de su vida anterior.	Chihiro	Experimentante	[persona gramatical]

4. Este ejercicio de producción espontánea, como los anteriores de esta naturaleza en otras unidades, pretende hacer al estudiante percatarse de que los errores que se cometen en el lenguaje oral difieren de aquellos en el lenguaje escrito, puesto que hay mecanismos de procesamiento distintos. En el lenguaje oral uno se apoya más en el conocimiento impícito, mientras que el escrito recibe influencia del conocimiento explícito.

5. Una pregunta similar a esta apareció en la unidad 6, ejercicio 1.2. En este momento el alumno ya debería poder contestar con confianza. La espiral del conocimiento debería notarse en este punto en el que se retoman conceptos y se afinazan. Volver sobre una tarea anterior permite al estudiante apreciar su progreso y poner en valor sus nuevos conocimientos. Comparar sus respuestas con las de otra persona resulta también muy ilustrativo y motivador.

9.2

EJERCICIOS

1. Este ejercicio tiene como objetivo que el estudiante identifique el sujeto, y que se dé cuenta de que el sujeto no es siempre preverbal.

	Frase	(In)correcta	Sujeto, errores
1.	Por la mañana mi madre ha ido a Kobe para ver a mí	Incorrecta	Sujeto: mi madre. Error: para ver a mí → para verme
2.	Quiero tocar la guitarra mejor. Tengo que me ejercitar mucho.	Correcta la primera. Incorrecta la segunda.	Sujetos: yo. Error: Tengo que me ejercitar mucho →Tengo que ejercitarme mucho Mejor: Tengo que practicar mucho.
3.	Hoy una amiga mía vino a mi casa.	Correcta	Sujeto: una amiga mía
4.	Yo le compré dos pares de calcetines como regalo del día de padre porque no podemos vernos otra vez antes de ese día.	Casi correcta. Solo hay un error al final: antes de ese día.	Sujetos: yo, nosotros.
5.	Esa fiesta era para conocer nosotros. Había muchas personas.	Incorrecta	Sujeto: esa fiesta. Conocer nosotros → conocernos
6.	La pizzería, se llama «Napoli's» , era pequeña pero tuve unas pizzas muy ricas.	Incorrecta	Sujetos: la pizzería. Errores: Tuve unas pizzas muy ricas → Tenía unas pizzas muy ricas
7.	Estas pizzas no es muy caras	Incorrecta	Sujeto: Estas pizzas …no es muy caras → no son muy caras
8.	Fui a la peluquería y me teñí el cabello de azul oscuro	Correcta	Sujeto: yo

2. Este ejercicio tiene por objetivo que el estudiante identifique la diferencia entre los complementos de preposición y la posición de sujeto.

	Oración	1. Se refiere a… 2. Correcto / incorrecto	Oración corregida
1.	Mira estos libros. En ellos hay fotos muy bonitas.	1. Los libros 2. Correcto	
2.	Pon esos libros en la estantería. Ellos deben estar en la del salón.	1. Los libros 2. Incorrecto	Pon esos libros en la estantería. Deben estar en la del salón.
3.	Mira aquella estudiante. Ella es la chica de la que te hablé el otro día.	1. Aquella estudiante 2. Correcto, pero no natural.	Aunque la oración es correcta, no es muy natural usar el pronombre personal cuando no hay un contraste o una necesidad especial. Lo normal sería: *Es la chica de la que te hablé el otro día.*
4.	Allí hay una barca. Ve nadando hacia ella y súbete.	1. La barca 2. Correcto	
5.	Entre Francia y el Reino Unido hay un canal que va por debajo del mar. Por él cruzan todos los días miles de coches.	1. El canal 2. Correcto	
6.	Mi prima y yo vivimos en el extranjero. Ella se fue primero a Londres; después, yo me fui a Indonesia a vivir.	1. Mi prima 2. Correcto	Esta oración es completamente correcta porque hay un contraste entre mi prima y yo.

3. De nuevo, se requiere que el estudiante verbalice explícitamente lo que ha entendido. La diferencia entre los complementos de preposición y la posición de sujeto es que esta última tiene rasgos de persona gramatical. Los pronombres tienen rasgos de persona gramatical. Si la posición de sujeto tiene el rasgo [Ø persona gramatical], entonces son incompatibles con esa posición. En el caso de la primera y la segunda personas, como se refieren al emisor y receptor y estas son personas reales participantes en el discurso, sus posiciones de sujeto siempre tienen el rasgo [persona gramatical], por tanto esta situación solo se da con la tercera persona.

UNIDAD 10

En las unidades dedicadas a la concordancia (1, 4 y 7), hemos cubierto solo la concordancia de género. Ahora que el alumno debe haber entendido el mecanismo de rasgos marcados y no marcados, queremos extender el concepto al plural, fundamental en la gramática del español. Entre otras cosas, el plural sin determinante puede convertir a un sustantivo contable en uno no contable, y por tanto interaccionar con el presente simple para realizar predicaciones de nivel de individuo.

10.1

EJERCICIOS

1. Ejercicio de comprobación de la comprensión que ha adquirido el estudiante sobre estos conceptos.

	Oración	Interpretación
1.	No me gustan las películas de acción.	Clase de cosas
2.	Tengo muchos libros en mi casa.	Cantidad
3.	Ese actor es muy rico y tiene tres o cuatro casas.	Cantidad
4.	No me digas mentiras.	Clase de cosas
5.	Tengo ganas de verte.	Clase de cosas
6.	No hay tigres en este país.	Clase de cosas

2. La forma de plural puede expresar una clase de cosas porque el plural es un [Ø singular]. Esto quiere decir que se refiere a algo que es no necesariamente singular. En otras palabras, no hace referencia a una entidad en particular. Al quitar la

referencia de esta forma, podría tratarse de un plural (varias unidades de una entidad) o de ninguna unidad en particular. A esto último lo llamamos clase de cosas, porque el sustantivo recoge las propiedades de significado de la entidad, pero la forma utilizada (forma de plural) no se refiere a ningún individuo de esa entidad.

10.2

EJERCICIOS

1. Este es otro ejercicio de comprobación de que el estudiante ha comprendido los conceptos teóricos de la unidad.

Oración	Corrección
En el rodaje de Siete Samuráis, se utilizó una técnica nueva, la "Multicam", que puede sacar escena vigorosa.	escenas vigorosas
Nicky, la protagonista de la película, estaba deprimida, pero su amiga Úrsula la visita y su palabra le anima.	sus palabras
Por las tardes me quedo en mi casa escuchando músicas.	música
En el futuro, muchas personas ricas consiguen cuerpo mecánico.	cuerpos mecánicos
En la vacación de primavera voy a viajar.	vacaciones
Me gustan las arquitecturas de Europa.	Me gusta la arquitectura/ me gustan los edificios

2. En español, el plural puede designar a varios individuos o puede utilizarse, sin un determinante, para indicar una clase de cosas. Este último caso de un plural sin determinante se llama «plural escueto». En el primer caso que aparece en este ejercicio (*En el rodaje de Siete Samuráis, se utilizó una técnica nueva, la "Multicam", que puede sacar escena vigorosa*), el estudiante no se refiere a ninguna escena en particular. Por ello, en español es necesario utilizar el plural, que, sin determinantes,

significa una clase de cosas, un uso genérico del nombre. Quizá el estudiante no se ha dado cuenta de que *escena* es un nombre contable y, para usarlo en singular, necesita un determinante o cuantificador.

El segundo caso (*Nicky, la protagonista de la película, estaba deprimida, pero su amiga Úrsula la visita y su palabra le anima*), muestra un error en el que un nombre contable con determinante se usa erróneamente con el significado de plural. La frase puede ser gramatical si se hubiese tratado de una sola palabra, pero se entiende que hubo más de una palabra que dijo Úrsula y que animó a Nicky.

El tercer caso (*Por las tardes me quedo en mi casa escuchando músicas*) muestra una confusión entre un nombre no contable (*música*) y el nombre contable que designa los ejemplos de música que se pueden contar (*canciones*). Este es un error muy común entre hablantes de japonés, una lengua con nombres de naturaleza argumental, que por tanto no necesita determinante para realizar funciones sintácticas en una oración y donde los nombres contables y no contables no se distinguen a simple vista.

El cuarto caso (*En el futuro, muchas personas ricas consiguen cuerpo mecánico*) es similar al primero: uso de un singular como plural genérico. De nuevo, estas confusiones son muy normales entre los estudiantes japoneses, porque en su lengua el singular y el plural no se distinguen abiertamente y el estudiante no ha entendido bien el uso del plural escueto (sin determinante) en español para referirse a una clase de cosas.

El quinto error (*En la vacación de primavera voy a viajar*), incluye un nombre que en español siempre se usa en plural, lo cual es confuso para los aprendices, porque en realidad se trata de un periodo determinado de días libres que el estudiante concibe como un singular. Este error es muy difícil de evitar, y es común a aprendices de distintas L1, pues se trata de un uso muy peculiar del plural en español.

El último de los ejemplos de errores citados (*Me gustan las arquitecturas de Europa*) es similar al tercero. Aquí, un nombre no contable (*arquitectura*) se confunde con su equivalente contable (*edificio, monumento*). De nuevo, un error común en hablantes de lenguas sin plural visible.

3. Este es un ejercicio de conversación dirigida y espontánea al mismo tiempo. Las oraciones impersonales de este tipo son muy complicadas de entender y de producir, por lo que esta actividad lleva tiempo. El papel de la concordancia del sujeto en plural responde a una especie de conversión del verbo en una predicación de tipo genérico, no referida a un evento concreto. En este ejercicio, simplemente se presentan unos pocos ejemplos que pueden dar lugar a que el profesor introduzca el tema hasta el grado de profundidad que le parezca más adecuado a sus alumnos.

Posibles ejemplos:

Me han llamado de la universidad.
Le han dicho a mi tío que tiene cáncer.
A mi hermano le han nombrado director del departamento.
Han prohibido fumar en toda la universidad.

Ejemplos de diálogos:

Estudiante 1. A mi hermano le han nombrado director de su departamento.
Estudiante 2. ¿En serio?
Estudiante 3. ¿En qué empresa trabaja tu hermano?
Estudiante 4. En una empresa que fabrica coches.
Estudiante 5. ¿Qué departamento dirigirá tu hermano?
Estudiante 6. El departamento de marketing.
Estudiante 7. ¿Y está contento?
Etc.

UNIDAD 11

Tras unas unidades (2, 5 y 8) en las que hemos trabajado el tema del aspecto con las cópulas y el presente simple, pasamos ahora al pasado, un tema estrella en todos los métodos de español. El alumno debería estar preparado para entender la diferencia entre el imperfecto y el pretérito con la base adquirida sobre el rasgo perfectivo y no perfectivo.

Antes de comenzar...

Ejercicio para elicitar las dudas que tiene el alumno sobre el pasado en este momento de su desarrollo. Ejemplo de composición:

> Nací en Osaka. De pequeño, iba al colegio cerca de mi casa. Cuando salía del colegio, iba a casa a dejar la mochila, y luego iba con mis amigos a un parque muy grande que había en el barrio. No me gustaba estudiar. Después, fui a un colegio de secundaria que estaba un poco lejos, porque a mis padres les

gustaba más ese colegio. Era miembro del club de fútbol, y jugaba mucho. Un día me caí jugando al fútbol y me rompí la pierna.

11. 1

EJERCICIOS

1 y 2. Estos dos ejercicios y el siguiente son de comprobación de los conceptos técnicos. En este momento del método el estudiante ya debe estar preparado para hablar de rasgos gramaticales sin grandes problemas. Debería entender que la diferencia entre el presente simple y el presente progresivo es una diferencia de aspecto. El presente simple, como el verbo ser, predica del individuo en su totalidad y por tanto es lo que llamamos aspecto imperfectivo (más exactamente, no perfectivo). El presente progresivo se refiere a un estadio del individuo y tiene aspecto perfectivo. Estudio español es un predicado de individuo, y por lo tanto se interpreta como una propiedad, no como una acción: soy estudiante de español, esa es mi profesión. Estoy estudiando español, en cambio, en su primera intrepretación, se refiere al momento del habla. También se puede utilizar para designar una actividad continuada, en cuyo caso se convierte en equivalente a Estudio español, solo que implica que esa actividad se desarrollará solo durante un periodo determinado y se terminará al final de ese periodo. Esta implicación no existe en el presente simple.

3. *Cuando tenía cinco años* es una expresión que alude a una característica general, es decir, que predica a nivel del individuo en su totalidad. Es similar a la expresión *Tengo cinco años*. Aunque se refiera solo a un periodo de la vida de las personas, esto no significa que se trate e un estadio. Cuando se pronuncia, es una predicación de nivel de individuo.

4. Estos dos ejercicios son de producción espontánea y requieren mucho tiempo y atención. Por tanto, son apropiados para tareas en casa o como trabajos que se pueden asignar a los estudiantes para conseguir la nota del curso.

El otro día vi la película *La La Land*. Trata de un músico que quiere salvar el jazz, y de una chica que quiere ser actriz en Hollywood. Ambos se conocen en Los Ángeles y viven una relación amorosa. Incluso viven juntos. Los dos consiguen su sueño: ella se convierte en una actriz famosa y él logra tener un club de jazz de mucho éxito. Pero para entonces, ya su relación ha terminado, por culpa de las dificultades del camino.

Me gustó la banda sonora, pero me pareció pobre el intento por convertir a unos atractivos jóvenes actores de la época moderna en aquellos bailarines de la

época dorada de los musicales de Hollywood. Francamente, ni Emma Stone ni Ryan Goslin, los protagonistas, me parecen Ginger Rogers o Fred Astaire. A pesar de que les pusieron unos buenos profesores, se les veía muy incómodos en los números musicales, porque no saben bailar ni cantar, y lo hacían todo muy mecánicamente. Eso sí, los dos son muy guapos. La película parece más bien una colección de primeros planos de las caras de los dos. En cualquier caso, es entretenida y la música es muy buena.

5.

Una vez, cuando era estudiante, cogí un vuelo en Los Ángeles con destino a Madrid, que hacía escala en Atlanta. (*Era*: imperfectivo, porque ser estudiante es un predicado a nivel de individuo, no referido al momento del habla. El imperfecto es el "presente" en el pasado. *Hacía*: imperfectivo. Designa una propiedad del vuelo, que es predicado de individuo. *Cogí*: perfectivo, anterior al momento del habla.)

Cuando llegamos a Atlanta, nos dijeron que debíamos bajarnos del avión, y volver a una cierta hora. (*Llegamos, dijeron*: perfectivo, anterior al momento del habla. *Debíamos*: imperfectivo, porque está en una oración subordinada y es relativo al verbo principal, *dijeron*. Sería equivalente al presente simple en el tiempo pasado del que se habla).

Yo bajé y volví a la hora indicada, pero descubrí que el avión había partido ya. (*Bajé*, *volví*, *descubrí*: perfectivo, anterior al momento del habla. *Había partido:* pluscuamperfecto en imperfectivo. Corresponde al presente *ha partido*, que es lo que el autor de este texto habría dicho en aquel momento, si se le hubiera preguntado: "¿Ha partido ya?". Está en una oración subordinada y es relativo al verbo principal, *descubrí*.)

¡No me había dado cuenta de que en Atlanta había una hora más que en Los Ángeles, y mi reloj seguía con la hora de Los Ángeles! (*Había dado*: pluscuamperfecto en imperfectivo. Corresponde al presente *No me he dado cuenta*, que es lo que el autor de este texto habría dicho en aquel momento. *Había, seguía*: imperfectivo, correspondiente a una propiedad expresada en presente sobre Los Ángeles y Atlanta.)

Los trabajadores de la línea aérea me indicaron que tenía que ir a un lugar a que me dieran un billete para el día siguiente. (Indicaron: perfectivo, anterior al momento del habla. Tenía: imperfectivo, subordinado y relativo al momento expresado por *indicaron*. Dieran: imperfectivo en subjuntivo. Subordinado y relativo al momento expresado por *indicaron*).

Mientras caminaba hacia ese lugar, empecé a conversar con un señor que también había tenido un problema montándose en ese vuelo. (*Caminaba*: imperfectivo, en este caso como tiempo progresivo («estaba caminando»). Indica una acción

relativa a un periodo de tiempo en el pasado, el tiempo que llevó caminar de un lado a otro. *Empecé*: perfectivo, anterior al momento del habla. *Había tenido*: pluscuamperfecto en imperfectivo, pasado de *ha tenido*, que sería la forma que ese señor utilizó para explicar su problema cuando habló aquel día).

Cuando le conté mi situación, quedó muy preocupado. (*Conté, quedó*: perfectivo, anterior al momento del habla.)

Me preguntó si tenía tarjeta de crédito para poder reservar una habitación de hotel. Le dije que sí. Me acompañó hasta un hotel del aeropuerto. Abrió su cartera y solo tenía 20 dólares. Me los dio para que cenase. (Preguntó, dije, acompañó, abrió, dio: perfectivo, anterior al momento del habla. *Tenía, tenía:* imperfectivo, relativo al momento pasado indicado por los verbos en perfectivo, *preguntó* y *abrió*, respectivamente).

Le dije que no podía aceptarlos, y me dijo: "Acéptalos. Siento no tener más dinero en la cartera en este momento. Trabajo para la compañía de aviones Lockheed y gano una cantidad de seis cifras, no te preocupes. No puedo pagarte la habitación del hotel con mi tarjeta, porque mi mujer pensaría que hice algo malo. Pero si pudiera, lo haría. Tú eres estudiante y yo ya soy mayor. Eso sí: cuando puedas ayudar a alguien en la vida, hazlo". (*Dije, dij*o: perfectivo, anterior al momento del habla. *Hice*: pasado imaginado en una conversación con su mujer, que descubriría el pago de la visa en algún momento. *Podía:* imperfectivo, equivalente al presente no puedo, que sería lo que el autor diría en aquel momento).

Se aseguró de que estaba segura en el hotel y se despidió de mí. Me impresionó mucho su bondad y nunca he olvidado lo que me enseñó ese día. Desde entonces, siempre he intentado ayudar a quien lo necesitaba. (*Aseguró, despidió, impresionó, enseñó*: perfectivo, anterior al momento del habla. *He olvidado, he intentado*: presente perfecto, que es una mezcla entre perfectivo e imperfectivo, y que incluye el pasado, el momento del habla y un presente extendido.

11.2

EJERCICIOS

1. Ejercicio de automatización de las formas del verbo, en este caso, del pasado.

2. En este ejercicio, se vuelve a los conceptos teóricos aprendidos en la unidad, y se pide al estudiante que los aplique, situándose así en el área superior de su zona de desarrollo próximo, que debería haber ido alcanzando en estas unidades.

Ayer llovió todo el día. No pudimos hacer el picnic que queríamos hacer en el campo. Pero no nos dejamos vencer por el desánimo. Todos los amigos vinieron a mi casa, y pusimos una manta en el suelo del salón. Allí, pusimos todas las cosas que teníamos para comer en el campo, y comimos y bebimos en el suelo. Hacía mucho tiempo que no nos veíamos, y nos contamos todas las novedades. Como hacía calor en la habitación, al final salimos a la calle y nos mojamos con la lluvia. Nos divertimos mucho.

	[perfectivo] [ϕ perfectivo]	Razón
Llovió	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
pudimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
queríamos	[ϕ perfectivo]	Relativo al momento pasado (ayer), no al momento del habla. Equivalente al presente simple de aquel momento.
dejamos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
vinieron	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
pusimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
teníamos	[ϕ perfectivo]	Relativo al momento pasado (momento de poner las cosas en el suelo), no al momento del habla. Equivalente al presente simple de aquel momento.
comimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
bebimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
Hacía	[ϕ perfectivo]	Relativo al momento pasado (ayer), no al momento del habla. Equivalente al presente simple de aquel momento.

veíamos	[ϕ perfectivo]	Relativo al momento pasado (hacía mucho tiempo), no al momento del habla. Equivalente al presente simple de aquel momento.
Contamos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
hacía	[ϕ perfectivo]	Relativo al momento pasado (ayer), no al momento del habla. Equivalente al presente simple de aquel momento.
Salimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
Mojamos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla
Nos divertimos	[perfectivo]	Marcado como anterior al momento del habla

3. Ejercicio de producción oral espontánea y de identificación de errores en un compañero. En este momento, el alumno debería ser capaz de escuchar una grabación de forma crítica, identificando todo tipo de errores. De nuevo, este ejercicio pretende hacer notar al alumno que la destreza de producción oral avanza a menudo a un paso más lento que la de producción escrita, y que requiere habilidades algo distintas, como la automatización de las formas de los verbos, etc. Como ejemplo, sirve la anécdota del ejercicio 2.2 o del ejercicio 1.5.

4. Ejercicio de identificación de clases de verbos y de producción controlada.

	Verbo	Clasificación	Ejemplo de oración
1.	comprar	Acción	Estoy comprando pan. Compré pan ayer. Compraba pan todos los días cuando vivía en aquella ciudad.
2.	pertenecer	Estado	*Estoy perteneciendo a un club. Pertenecí a un club. Pertenecía a un club cuando tenía 18 años.

3.	desayunar	Acción	Estoy desayunando. Desayuné cereales ayer. Desayunaba a las 7 cuando iba al colegio. Ahora desayuno a las 8.
4.	Jugar al tenis	Acción	Estoy jugando al tenis. Jugué al tenis ayer. Jugaba al tenis cuando estaba en el colegio. Ahora ya no juego.
5.	Escribir una carta	Acción	Estoy escribiendo una carta. Escribí una carta la semana pasada. Escribía cartas cuando no había ordenadores. Ahora escribo correos electrónicos.
6.	Saber inglés	Estado	*Estoy sabiendo inglés. *Supe inglés. Supe la noticia cuando vi las noticias. Ya sabía inglés cuando tenía diez años.
7.	Dormir	Acción	Está durmiendo. Dormí ocho horas anoche. Dormía ocho horas al día cuando era pequeño. Ahora no tengo tanto tiempo para dormir.
8.	Vivir	Acción o estado	Estoy viviendo en NY. *Estoy viviendo (estoy vivo). Viví en NY tres años cuando era pequeño. Mi padre trabajaba/trabajó allí. Vivía en NY cuando era pequeño. Mi padre trabajaba/trabajó allí.
9.	Tener	Estado	*Estoy teniendo una casa Tuvimos una casa muy bonita en aquella ciudad cuando vivíamos allí. Teníamos una casa muy bonita cuando vivíamos allí.
10.	Trabajar	Acción	Estoy trabajando. Trabajé en aquella compañía ocho años. Trabajaba/trabajé en aquella compañía mientras estudiaba la carrera.

En este ejercicio de producción controlada, el alumno terminará de fijar la relación entre el aspecto gramatical (perfectivo o no perfectivo) y el aspecto léxico de los verbos (si los verbos indican una acción o un estado, una acción que tiene final de una que no lo tiene), cuestión fundamental para continuar avanzando en el dominio del español. Las oraciones (1) y (2) propuestas en el ejercicio son ambas correctas. La diferencia está en que, en la primera, el imperfecto *vivía* es un tiempo relativo a un momento del pasado (*cuando tenía cinco años*). Es decir, la oración subordinada temporal establece el periodo en el que debe interpretarse la oración principal. En cambio, en la segunda, el pretérito *viví* de la oración principal se utiliza en relación al momento del habla. En este caso, *cuando tenía cinco años* es una simple expresión adverbial, no el tiempo en el que ha de situarse la oración principal. La relación entre la oración principal y la subordinada es distinta, por tanto, a la que ocurre en (1). En cuanto a (3), es agramatical porque el sintagma verbal *tener cinco años* no se refiere a un punto específico antes del momento del habla, sino a un periodo.

UNIDAD 12

Por fin llegamos a la última unidad del curso, con uno de los problemas más difíciles para los aprendices japoneses de español, el de los clíticos átonos como *me*, *te*, *le*, otra expresión de la persona gramatical. Las anteriores unidades que trataron de la persona gramatical son la 3, la 6 y la 9.

12.1.1

EJERCICIOS

1, 2 y 3. Ejercicios de comprobación de conceptos teóricos. La diferencia entre *ageru* y *morau* es la dirección de la acción. Con *ageru*, la acción se origina en el sujeto/agente y se dirige hacia una persona que la recibe o a la que afecta. En *Mi amigo me dio un libro*, la acción se origina en *mi amigo*, que es el sujeto agente. La acción afecta a un objeto, *el libro*, que cambia de manos, y se dirige hacia el hablante, la primera persona, que se marca con *me*. En japonés, sería más natural expresar esta acción con *morau*, poniendo como sujeto el receptor de la acción en lugar del agente: (私は)友達に本をもらった。Es decir, aunque en el mundo real la acción es la misma (un amigo da al hablante un libro), la dirección de la acción se expresa gramaticalmente de forma contraria: el amigo es el sujeto en el caso del español, y el hablante aparece como receptor de esa acción; en cambio, en japonés, el hablante es el tópico que recibe la acción y el amigo aparece como un complemento circunstancial desde el que se origina la acción.

Cada estudiante dibujará la acción de diferentes maneras. Lo importante es que la flecha que lleve hacia el complemento indirecto en español debería llevar el

pronombre *me* encima. En el caso del japonés, sobre la palabra 私 debería aparecer una marca que especifique que es el destino de la acción, de *morau*. El complemento directo es, en ambos casos, el libro.

12.1.2

EJERCICIOS

1.

1. Isabel compró flores.
2. Isabel compró flores a su madre.
3. Isabel le compró a su madre flores.
4. Javier escribió una carta.
5. Javier escribió una carta a su novia.
6. Javier le escribió una carta a su novia.
7. A su novia, Javier le escribió una carta.
8. Me gustan las motocicletas.

2.

1. Isabel compró flores.

Foco principal: flores.

2. Isabel compró flores a su madre.

Foco principal: flores. Foco secundario: a su madre.

3. Isabel le compró a su madre flores.

Foco principal: a su madre. Foco secundario: flores.

4. Javier escribió una carta.

Foco principal: una carta.

5. Javier escribió una carta a su novia.

Foco principal: una carta. Foco secundario: a su novia.

6. Javier le escribió una carta a su novia.

Foco principal: una carta. Foco secundario: a su novia.

7. A su novia, Javier le escribió una carta.

Foco principal: a su novia (aparece movido de su posición inicial y separado con una coma. Es una estrategia especial para enfatizar más el foco. No la hemos cubierto en esta unidad, pero el profesor puede comentarla, pues es común encontrarla).

8. Me gustan las motocicletas.

Foco principal: las motocicletas.

3. El foco principal es el complemento directo porque está más cerca del verbo en el sentido gramatical: el complemento directo completa el significado del verbo y es necesario para que el verbo sea entendido correctamente.

4. Cuando el foco principal es el complemento indirecto se mueve más cerca del verbo (Ella dio a cada niño un libro). También se puede dar el caso de que el complemento indirecto es una información conocida. En ese caso, se saca a la posición de información conocida, antes del verbo, pero en ese caso hay que repetirlo después, en forma de pronombre. Si no se repitiera el verbo quedaría sin uno de sus complementos en su sintagma.

12.1.3

EJERCICIOS

1. Este es un ejercicio de comprobación de la comprensión de los conceptos aprendidos y en especial de la diferente función de cada tipo de pronombre.

Aquel chico es enfermero. Estuve hablando con él ayer y me dijo que le habían llamado para trabajar en el nuevo hospital que están construyendo en mi ciudad. Es muy simpático. Le dije que mi hermana estaba estudiando para ser médico y le interesó mucho conocerla. Él estudió para médico también, pero descubrió que lo que más le gustaba era ser enfermero, y cambió de carrera cuando apenas la había comenzado. En la Facultad de Medicina conoció a mucha gente interesante, me dijo. Pero ahora está muy contento con su nueva profesión. Espero poder hablar con él más veces. Quizá mi hermana lo conozca cuando se gradúe y empiece a trabajar.

Ejemplo	Función
Estuve hablando con él	Complemento de una preposición

Me dijo	Complemento indirecto (el complemento directo es la oración *que le habían llamado*…)
Le habían llamado	Complemento directo (aunque marcado con le porque es dativo, es decir, el sustantivo iría marcado con la preposición a: *llamar al chico*.)
Le dije	Complemento indirecto (el complemento directo es la oración *que mi hermana*…)
Le interesó	Complemento directo (aunque marcado con le porque es dativo, es decir, el sustantivo iría marcado con la preposición a: *interesar al chico*.)
conocerla	Complemento directo.
Él estudió	Sujeto
Lo que más le gustaba	Complemento directo (aunque marcado con le porque es dativo, es decir, el sustantivo iría marcado con la preposición a: *gustar al chico*.)
La había comenzado	Complemento de una preposición
Me dijo	Complemento directo.
Hablar con él	Complemento de una preposición
Lo conozca	Complemento directo.

2. Ejercicio de análisis de interlengua, que contiene errores típicos de los hablantes de japonés que estudian español a este nivel.

	Oración con error	Oración corregida
1.	El profesor llamó a nos para hablar sobre el examen.	El profesor nos llamó
2.	Quiero ver a ella antes del verano.	La quiero ver antes del verano
3.	El primer día fui a buscar él a la estación de Itayado.	El primer día le fui a buscar a la estación de Itayado

4.	Este día se envié unos mensajes en Messenger a mi amiga estadounidense	Ese día le envié unos mensajes…
5.	Tu amiga ha llamado a mí para ir a la fiesta.	Tu amiga me ha llamado para ir a la fiesta.

12.2

1 y 2. Ejercicios de reflexión sobre la lengua materna y las diferencias con el español.

1. 昨日歯が抜けた。Ayer se me cayó un diente.
2. 先週はおばさんから電話がかかって来た。La semana pasada me llamó por teléfono mi tía.
3. お母さんに手紙を書いた。Le escribí una carta a mi madre.
4. 弓ちゃんは弟の服を破った。Yumi le rompió la ropa a su hermano

3. En la oración *Hoy ha vuelto mi hermano a Japón desde Inglaterra*, la información nueva es *mi hermano* y por ello aparece en posición de foco. Podríamos considerar que el tópico o información conocida es *hoy*, pero en realidad, en esta oración, todo es información nueva. Es una oración que técnicamente se llama tética. Esto significa que cuenta una situación en su totalidad, presentando todos los elementos como información nueva (de la misma forma que los predicados de individuo se refieren al sujeto en su totalidad). La oración *Hoy vino una amiga mía a mi casa,* es de este mismo tipo, y toda la oración es noticia. En cambio, en *Hoy una amiga mía vino a mi casa,* el sujeto se presenta como información topicalizada expresamente. Esto quiere decir que damos énfasis o contraste a este sujeto. La frase significa: *Hoy UNA AMIGA MÍA vino a mi casa, no un profesor*, por ejemplo.

UNIDAD ESPECIAL 2: EL USO DEL DICCIONARIO

Los estudiantes japoneses de español tienen una gran dependencia del diccionario. Pero usar el diccionario o los traductores automáticos puede llevar al aprendiz por un

camino erróneo. En esta unidad, intentamos que el alumno aprenda a interpretar bien las entradas del diccionario y a buscar exactamente lo que están buscando.

2.1

EJERCICIOS

1.

Sustantivo	Con escribir	Con dibujar	En japonés
mapa	X	O	地図を描く
postal	O	X	ハガキを書く
carta	O	X	手紙を書く
e-mail	O	X	メールを書く
comic	O	O	漫画を描く、書く
retrato	X	O	似顔絵を描く
tu perro	X	O	あなたの犬を描く

2. Lo siguiente es la entrada del verbo *jugar* en un diccionario básico.

> **jugar:** [verbo] **1** Hacer algo como diversión o para pasar el tiempo: *¿Puedo ir a jugar al jardín?* **2** Participar en un juego o en un deporte: *Nunca juego a la lotería. ¿Jugamos al tenis?* **3** No tomar en serio algo importante: *No puedes jugar con los sentimientos de los demás*. | **jugarse** **4** Arriesgar o poner en peligro: *Los bomberos se juegan la vida para salvar a los demás*. **5** [expresión] **jugar limpio** No hacer trampas ni engaños: *Con mis amigos siempre puedo jugar limpio*. **jugar sucio** Engañar y hacer trampas: *No tienes amigos porque siempre juegas sucio*. [Es irregular] SINÓNIMOS: **1** divertirse. FAMILIA: juego, jugada, jugador, jugarreta, juguete, juguetería, juguetón, juguetear, vídeo-juego.

Ejemplos:

1. Mi hijo juega al fútbol los sábados por la mañana.
2. En el patio de la guardería siempre hay muchos niños jugando.

3. Me gusta pasar tiempo jugando con mi bebé.
4. No te juegues tu futuro haciendo una trampa en el examen.
5. Ese hombre es un jugador de baloncesto famoso.

3. No existe una correspondencia exacta entre el uso de una palabra (incluso un sustantivo) en una lengua y en otra. En este ejercicio este hecho queda patente.

1. *Fuimos a una tienda de sushi para celebrar el cumpleaños de mi amigo cenamos allí
2. *Vivo en una habitación cerca de la estación

El problema en (1) es el uso de la palabra *tienda*. En español, una tienda es un lugar donde se venden productos, no servicios. Si se trata de una tienda de sushi, el sushi se compra y se lleva para comer en casa. En esta frase, el estudiante quería decir que fueron a un *restaurante* de sushi. En japonés, la palabra 店 (*mise*) cubre los dos casos. En español, *mise* corresponde a *tienda* o a *establecimiento* (en este caso, *restaurante*).

En el ejemplo (2), el estudiante utiliza *habitación* cuando quiere decir *apartamento*. En japonés, 部屋 (*heya*) se usa indistintamente para estos dos significados del español.

Estos dos errores nos indican que, a menudo, la primera acepción que da el diccionario para una palabra no es la correcta en la otra lengua.

2.2

EJERCICIOS

1.

Palabra	Traducción al español	Explicación
見た	Sierra (en ocasiones aparece la palabra correcta, vi)	En inglés, esta palabra se traduce como *saw,* que puede ser el pasado del verbo *see* o la palabra *sierra* en español. El traductor automático confunde la categoría de la palabra en el paso del inglés al español.
軽い	Luz	En inglés, 軽い significa *light*. Como adjetivo, *light* es *ligero* en español, y como sustantivo es *luz*. 軽い es adjetivo, así que la traducción correcta debería haber sido *ligero*.
近い	Cerrar	En inglés, 近い equivale a *close*, que puede ser un adverbio de lugar o un verbo. La traducción como verbo es, efectivamente, *cerrar*, pero 近い no es un verbo. La traducción correcta es *cerca*.

秋	Caer	La estación del año 秋 corresponde al otoño. En inglés, esta estación se puede designar como *autumn* o fomo *fall*. El traductor coge esta última, que se traduce como caer en su acepción como verbo.
定規（じょうぎ)	Gobernante	定規 es regla (instrumento para medir, que en inglés corresponde a *ruler*). *Ruler* tiene otra acepción, gobernante, que es la que erróneamente aparece aquí.
党	Fiesta	*Party* puede significar *fiesta* o *partido político* en español. Esta palabra japonesa debería traducirse como *partido político* al español, pero el traductor toma la primera acepción de *party*, *fiesta*.

2. Con este ejercicio el estudiante se dará cuenta de que, de momento, no puede confiar completamente en un traductor automático, y por tanto debe contrastar distintas formas de introducir la información, o buscar en diferentes fuentes.

1. くるまを見た。 Vi un auto.
2. 車を見た。 Vi el coche.
3. 私の家は学校の近くにあります。Mi casa está cerca de la escuela.
4. 定規を借りてください。Pedir prestada una regla.
5. 秋が大好きです。Amo el otoño.
6. あきは良い季節ですね。Aki es una buena temporada.
7. その党は民主主義を守りたいと言っています。El partido quiere proteger la democracia.

3. Referencias

Adger, David. 2003. Core Syntax. A Minimalist Approach. Oxford University Press.

Amoretti, M.C. y N. Vassallo (Eds.). 2008. Knowledge, Language, and Interpretation. On the Philosophy of Donald Davidson, Ontos Verlag, Frankfurt.

Baker, Mark. 2001. The Atoms of Language. The Mind's Hidden Rules of Grammar. New York: Basic Books.

Baker, M. 2003. *Lexical Categories. Verbs, Nouns, and Adjectives*. Cambridge Studies in Linguistics 102. Cambridge: Cambridge University Press.

Baltin, Mark y Chris Collins (Eds.). 2001. *The handbook of contemporary syntactic theory*. Oxford, UK: Blackwell Publishers.

Bernstein, B. 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory Research Critique* (revised ed.). Oxford: Rowman and Littlefield.

Berwick, Robert and Noam Chomsky. 2011. The Biolinguistics Program: The Current State of Its Evolution. En Di Sciullo y Boeckx (Eds.): 19-41.

Berwick, Robert, Angela Friedeici, Noam Chomsky and Johan J. Bolhuis. 2013. Evolution, brain, and the nature of language. *Trends in Cognitive Science* 17.2. 89-98.

Bever, Thomas G. 1970. The Cognitive Basis for Linguistic Structures. Reimpreso y editado en Sanz, Laka & Tanenhaus. 2013.

Bever, Thomas G. 2012. Lessons from Psycholinguistics for Second Language Learning. En Sanz e Igoa (Eds.): 89-105.

Bever, Thomas G., John M. Carroll and Lance A. Miller (Eds.). 1984. *Talking minds: The study of language in the cognitive sciences.* Cambridge, MA: The MIT Press.

Bever, T.G. and David Poeppel. 2010. Analysis by Synthesis: A (Re-)Emerging Program of Research for Language and Vision. B*iolinguistics* 4.2–3: 174–200.

Biberauer, Theresa. 2008. (Ed.). *The limits of syntactic variation*. Amsterdam: John Benjamins.

Boeckx, Cedric and Kleanthes K. Grohmann. 2007. A Biolinguistics Manifesto. *Biolinguistics Journal.* 1(4), 1-8.

Boeckx, Cedric, María del Carmen Horno-Chéliz y José-Luis Mendívil-Giró. 2012. *Language from a Biological Point of View: Current Issues in Biolinguistics*. Cambridge Scholars Publishing.

Bornkessel-Schlesewsky y Mathias Schlesewsky. 2013. Neurotypology: Modelling cross-linguistic similarities and differences in the neurocognition of language comprehension. En Sanz, Laka y Tanenhaus (Eds.).

Campos, H. 1993. De la oración simple a la oración compuesta. Curso superior de gramática española. Georgetown University Press.

Carlson, G. 1977. *Reference to kinds in English*. PhD dissertation. University of Massachussetts at Amherst.

Carnie, Andrew. 2006. *Syntax: A Generative Introduction*. Second Edition. Wiley-Blackwell.

Civit i Contra, R. 2015. Event theory: non eventive constructions in Japanese and Spanish and applications for the teaching of imperfective in the L2 classroom. Tesis doctoral. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

Civit i Contra, R. 2016. Teoría de eventos y las construcciones no eventivas del español. *Cuadernos CANELA* 27: 110-126.

Civit i Contra, R. 2017. Cuantificación de eventos en predicados estativos con sintagmas adverbiales locativos. *Cuadernos CANELA* 28: 129-149.

Chomsky, Noam. 1966. *Language theory and language teaching*. En *Chomsky on democracy & education*. 2000. New York: RoutledgeFalmer: 348-355.

Chomsky, Noam. 1995. *The Minimalist Program*. MIT Press.

Chomsky, Noam. 2000. New Horizons in the Study of Language and Mind. Cambridge: CUP.

Chomsky, Noam. 2005. Three factors in language design. *Linguistic Inquiry* 36.1: 1-22.

Chomsky, Noam and James McGilvray. 2012. *The science of language: interviews with James McGilvray*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cook, Vivian. 2008. *Second Language Learning and Language Teaching*. 4th edition. London: Hodder Education.

Daniels, H. 1995. Pedagogic practices, tacit knowledge and discursive discrimination: Bernstein and post-Vygotskian research. *British Journal of Sociology of Education*, 16 (4), 517-532.

Davidson, D. 1967. The Logical Form of Action Sentences. En Rescher, Nicholas (Ed.): 37-71.

DeKeyser, Robert. 2003. Implicit and Explicit Learning. En Doughty & Long. (Eds.): 313-348.

Di Sciullo, Anna Maria y Cedric Boeckx (Eds.). 2011. The Biolinguistic Enterprise. New Perspectives on the Evolution and Nature of the Human Language Faculty. Oxford University Press.

Ellis, Nick C. 2008. Usage-based and Form-focused Language Acquisition: The Associative Learning of Constructions, Learned-attention and the Limited L2 Endstate. Capítulo 16 en P. Robinson and N. Ellis (Eds.): 372-405.

Ellis, Rod, Shawn Loewen, Catherine Elder, Rosemary Erlam, Jennifer Philip and Hayo Reinders. 2009. *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Escandón, A. 2012. The pedagogies of second language acquistion: Combining cultural-historical and sociological traditions. En H. Daniels (ed.), Vygotsky y Sociology, 211-232. London: Routledge.

Escandón, Arturo and Montserrat Sanz. 2011. The Bottom-up Move within Vygotsky's Zone of Proximal Development: A Pedagogical Application for Teaching Agreement in Spanish as a Foreign Language. RELC Journal 42: 345-361.

Fernández López, Sonsoles. 1997. Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Madrid: Edelsa.

Fodor, Janet D. 2001. Setting syntactic parameters. En Mark Baltin y Chris Collins (Eds.): 730-738.

Gass, Susan M. y Larry Selinker. 2001. *Second language acquisition. An introductory course*. London: Lawrence Erlbaum.

Haegeman, Liliane. 2006. Thinking syntactically: a guide to argumentation and analysis. Wiley.

Herburger, E. 2000. *What Counts: Focus and Quantification*. Cambridge, MA: The M.I.T. Press.

Hoshino, Noriko, Judith F. Kroll y Paola Dussias. Psycholinguistic Perspectives on Second Language Speech Production. En Sanz & Igoa. 107-129.

Iwasaki, Noriko. 2012. L2 Vocabulary Teaching: Debunking Pervasive Myths. En Sanz & Igoa. 201-220.

Jelinek, E. 1996. Thetic sentences. Ms. University of Arizona.

Jelinek, E. 2000. Zeroes and reference. Charla ofrecida en la conferencia GLOW (Generative Linguistics of the Old World). Universidad de Deusto

Jing Wu, Yan. 2012. Emotion Can Shut Down High-Level Mental Processes Without Our Knowledge. En Our Native Language. Sciencedaily: 2012.

http://sciencedaily.com/releases/2012/05/120508173511.htm

Jenkins, Lyle. 2000. *Biolinguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Kamata, S. (1996). *Gendai Nihongo no "teiru" kei asupekuto no imi kaishaku.* [Un análisis semántico de la expresión aspectual del japonés "teiru"] Jousai Daigaku Kenkuyuu Nenpou. Jinbun Shakai Kagaku Hen. Jousai University.

Kindaichi, H. (1950). Kokugo doushi no ichibunrui [Una clasificación de verbos del japonés] en *Kokugo Kenkyuu*, 15, 48-65 Reimpreso en H. Kindaichi (ed.). (1976). *Nihongo Doushi no Asupekuto* [Aspecto en los verbos japoneses], 5-26. Tokyo: Mugi Shobou.

Kindaichi, H. (1976). *Nihongo Dooshi no Asupekuto* [Aspecto en los verbos japoneses]. Tokyo: Mugi Shobokan.

Kousta, Stavroula-Thaleia, Gabriella Vigliocco, David P. Vinson, Mark Andrews and Elena Del Campo. 2011. The representation of abstract words: Why emotion matters. *Journal of Experimental Psychology General*. 140:14–34.

Krashen, Stephen D. 1982. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press.

Krashen, Stephen D. 2003. Explorations in Language Acquisition and Use. The Taipei Lectures. Portsmouth: Heinemann.

Krashen, Stephen D. 2014. The Compelling (not just interesting) Input Hypothesis. www.sdkrashen.com

Kuroda, S.Y. 1972. The categorical and the thetic judgment. *Foundations of Language* 9: 153–185.

Labruyère, Michael y Montserrat Sanz. 2014. Applied Biolinguistics. Ms. The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

Ladusaw, W.A. 1994. Thetic and Categorical, Stage and Individual, Weak and Strong. En Mandy HaIvey and Lynn Santelmann (eds.): 220-229.

Landman, F. 2000. *Events and Plurality. The Jerusalem Lectures*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Larson, R., y G. Segal. 1995. *Knowledge of Meaning: An Introduction to Semantic Theory*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Lee, Hye-won, Keith Rayner y Alexander Pollatsek. 2002. The processing of consonants and vowels in reading: Evidence from the fast priming paradigm. Psychonomic Bulletin & Review. 9 (4). 766-772.

Leont'ev, A. A. 1981. *Psychology and the language learning process*. Oxford/New York: Pergamon Press.

Lightfoot, David. 2006. *How new languages emerge*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mancini, S., N. Molinaro y M. Carreiras. 2013. Anchoring agreement. En Sanz *et al* (eds.): 280-293.

Mendikoetxea, Amaya. 2003. On the intricate relation between theory and description: A linguist's look at the *Cambridge Grammar of the English language*. *Círculo de Lingüística aplicada a la comunicación (CLAC)*16: 3-41. Universidad Complutense de Madrid.

Mendívil, Giró, José Luis. 2006. "Biolingüística : qué es, para qué sirve y cómo reconocerla." *Revista Española de Lingüística* 35/2 : 603-623.

Miyagawa, S. 1989. Syntax and semantics 22: structure and case marking in Japanese. San Diego: Academic Press.

Moravcsik, J.M. 1990. *Thought and Language*. London and New York: Routledge.

Moreno Burgos, J. 2013. *Estatividad y aspecto gramatical*. Tesis doctoral. Universidad de Regensburg.

Moro, Andrea. 2008. *The Boundaries of Babel. The Brain and The Enigma of Impossible Languages*. MIT Press. (La segunda edición es de 2015 y añade un capítulo más).

Murasagi, K. 1990. Adjectives, nominal adjectives and adjectival verbs in Japanese: their lexical and syntactic status. *UConn Working Papers in Linguistics*, 55-86. Storrs, Conn.: Department of Linguistics.

Nazzi, Thierry y Anne Cutler. 2019. How consonants and vowels shape spoken-language recognition. *Annual Review of Linguistics*. 5(1).

Nicolas, D. 2008. Mass nouns and plural logic. *Linguistics and Philosophy* 31: 211-244.

Nuzhdin, Georgy. 2012. The development of emotion words in light of the semantics of scripts. En Sanz & Igoa (Eds.): 221-251.

Piattelli-Palmarini, Massimo. 2008. Events and Conservativity: Clues towards Language Evolution. En M.C. Amoretti y N. Vassallo (Eds.). 2008.

Piattelli-Pañmarini, Massimo, Juan Uriagereka y Pello Salaburu. 2009. *Of Minds and Language. A dialogue with Chomsky in the Basque Country*. Oxford University Press.

Pienemann, Manfred. 1998. Language Processing and Second Language Development: Processability Theory. Amsterdam: John Benjamins.

Rodrigo, L., J.M. Igoa & M. Sanz. 2008. The acquisition of a typologically distant foreign language. Spanish speakers learning Japanese structures with asymmetric correspondences in Spanish. Poster at the International Conference on Models of Interaction in Bilinguals. University of Bangor, 24-26 October 2008.

Rodriguez de Lima, Santiago. 2017. La persona gramatical del español en la clase de ELE en Japón. Talleres de Lingüística para profesores organizados por The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition. Osaka, 13 de febrero de 2017.

Romero Díaz, J. 2014. Diferencias en los rasgos nominales del japonés y el español y sus consecuencias en el aprendizaje de ELE. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 627-635. Jaén: ASELE.

Romero Díaz, Juan. 2017. La sintaxis de las palabras. Categorías nominales en español y japonés. Talleres de Lingüística para profesores organizados por The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition. Osaka, 13 de febrero de 2017.

Sanz, Montserrat. 2002. Interpretable Features of the Object Position: Options for Parameters. In *Estudios de Lingüística Española 16. Investigaciones de vanguardia en la lingüística hispánica*. http://elies.rediris.es/elies16/, http://elies.rediris.es/elies16/Sanz.html

Sanz, Montserrat. 2012. Cuantificadores de evento y las oraciones con “se” en español. *The Kobe Gaidai Ronso* 63.3: 13-37.

Sanz, Montserrat. 2013. Las ciencias del lenguaje y la enseñanza de segundas lenguas. Charla plenaria en las I Jornadas de Formación de Profesores de Español. Hong Kong University. Febrero de 2013.

Sanz, Montserrat. 2017. Falsas concordancias en las oraciones con “se”. Talleres de Lingüística para profesores organizados por The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition. Osaka, 13 de febrero de 2017.

Sanz, Montserrat. 2017. Viaje al centro del lenguaje. La lingüística como herramienta en la era post método. Talleres de Lingüística para profesores organizados por The Kobe Project on Language Science and Second Language Acquisition. Osaka, 13 de febrero de 2017.

Sanz, Montserrat. 2017. La persona cero y las construcciones con se en español. *The Kobe Gaidai Ronso* 67.1. 23-37.

Sanz, Montserrat and Noritaka Fukushima. 2003. *Studies on the Acquisition of Spanish by Native Speakers of Japanese*. Kobe City University of Foreign Studies. Annals of Foreign Studies Vol. 57.

Sanz, Montserrat, Roger Civit, Santiago Rodríguez, Noritaka Fukushima, Takashi Nishikawa, Masami Miyamoto. 2005. *Hacia un método más eficaz del español para hablantes de japonés* (Yori yoi Supeingo kyouiku-wo mezashite). Kobe City University of Foreign Studies. Annals of Foreign Studies Vol. 65.

Sanz, Montserrat, Santiago Rodríguez y Danya Ramírez. 2007. Top-down and Bottom-up Knowledge in L2 Acquisition. A Case Study of Japanese Speakers Learning Spanish. Charla en The Japan Second Language Association Conference. 20 de mayo de 2007.

Sanz, Montserrat y Roger Civit. 2007. The *Poverty of the Stimulus* in L2 Acquisition or the Struggle between (Implicit) Hypothesis-Making and (Explicit) Reasoning. Charla en the Japanese Society for the Language Sciences Conference. 8 de julio de 2007.

Sanz, Montserrat y José Manuel Igoa. 2012. Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Sanz, Montserrat, Itziar Laka y Michael K. Tanenhaus (Eds.). 2013. *Language Down the Garden Path: the Cognitive and Biological Basis for Linguistic Structures.* Oxford University Press.

Sanz, Montserrat, Danya Ramírez Gómez and Juan Romero. 2015. Allanando el camino de la adquisición. De la lingüística a la gramática. *Cuadernos CANELA*. 107-126.

Sanz, Montserrat, Arturo Escandón, Juan Romero, Danya Ramírez y Roger Civit. 2015. *Enseñar español en Japón. Guía sobre algunos aspectos de la enseñanza a japoneses*. Annals of the Research Institute of Foreign Studies. Kobe City University of Foreign Studies.

Sanz, Montserrat y Michael Labruyère. 2019. Biolingüística aplicada: la enseñanza de lenguas sobre una base científica es ya posible. Charla impartida en el congreso internacional de CANELA.Universidad de Shizuoka. 18 de mayo de 2019.

Saville-Troike, Muriel. 2006. *Introducing second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schein, B. 1993. *Plurals and Events*. Cambridge, Mass: MIT Press.

Schein, B. 2002. Events and the semantic content of thematic relations. En G. Preyer y G. Peter (Eds.): 263-344.

Townsend, David. 2013. Enduring themes in sentence comprehension. Projecting linguistic structures. En Sanz, Laka y Tanenhaus (Eds.)

Townsend, David and Thomas G. Bever. 2001. Sentence Comprehension. The interaction between habits and rules. MIT Press.

VanPatten, Bill. 1996. Input processing and grammar instruction: Theory and research. Norwood, NJ: Ablex.

VanPatten, Bill. 2002. Giving Adult Language Learners Wings to Fly (and Acquire). Bill VanPatten Responds to Robert O'Neill's Criticism of SLA. Online interview. https://www.eslminiconf.net/may/story4.html

VanPatten, Bill. 2003. From Input to Output: A teacher's guide to second language acquisition. New York: McGraw-Hill.

VanPatten, Bill. 2004a. Input Processing in second language acquistion. En VanPatten (Ed.): 5-31.

VanPatten, Bill (Ed.). 2004b. *Processing Instruction. Theory, Research, and Commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Vigliocco, Gabriella, Stavroula-Thaleia Kousta, Pasquale Anthony Della Rosa, David P. Vinson, Marco Tettamanti, Joseph T. Devlin and Stefano F. Cappa. 2013. The Neural Representation of Abstract Words: The Role of Emotion. *Cerebral Cortex*. Publicado online en febrero de 2013.

Von Humboldt. William. 1836. On Language: On the Diversity of Human Language Construction and Its Influence on the Mental Development of the Human Species. Edited by Michael Losonsky. Cambridge University Press 1999.