



Lingüística  
Colección  
Japón

ANÁLISIS DE USOS  
DE PARTÍCULAS  
JAPONESAS *WA* Y *GA*  
BASADO EN CORPUS  
DE ESTUDIANTES  
ESPAÑOLES

EMI TAKAMORI



ANÁLISIS DE USOS DE PARTÍCULAS  
JAPONESAS WA Y GA BASADO  
EN CORPUS DE ESTUDIANTES  
ESPAÑOLES

EMI TAKAMORI



ANÁLISIS DE USOS DE PARTÍCULAS  
JAPONESAS WA Y GA BASADO  
EN CORPUS DE ESTUDIANTES  
ESPAÑOLES

EMI TAKAMORI



## **Colección Japón**

Esta colección nace con el propósito de reunir obras sobre estudios japoneses con el rigor científico necesario para la comunidad académica, a la vez que ofrecer un elenco de trabajos que sirvan para un amplio conocimiento de la cultura japonesa. Agradecemos a los lectores que hayan elegido estos volúmenes para instruirse en este campo y esperamos que tengan una agradable y fructífera lectura.

### **CONSEJO DE DIRECCIÓN**

Director científico: Kayoko Takagi Takanashi (Universidad Autónoma de Madrid)  
Secretario: Ana María Goy Yamamoto (Universidad Autónoma de Madrid)  
Director técnico: Juan Manuel Guillem Mesado (Universidad Autónoma de Madrid)

### **CONSEJO EDITORIAL**

Tomás Albaladejo Mayordomo (Universidad Autónoma de Madrid)  
Clara Janés Nadal (Real Academia Española)  
Carlos Martínez Shaw (Real Academia de la Historia)  
Antonio Moreno Sandoval (Universidad Autónoma de Madrid)  
Alain Rocher (Universidad III Bordeaux)  
Toshihiro Takagaki (Universidad de Kanagawa)  
Michiko Tanaka (Colegio de México)

### **CONSEJO ASESOR**

Raquel Bouso García (Universidad Pompeu Fabra)  
Valeria Camporesi (Universidad Autónoma de Madrid)  
María Amelia Fernández Rodríguez (Universidad Autónoma de Madrid)  
María Pilar Garcés García (Universidad de Valladolid)  
Amaury García Rodríguez (Colegio de México)  
James Heisig (Nanzan Institute for Religion and Culture)  
Shūhei Hosokawa (National Institute of Japanese Studies)  
David Mervart (Universidad Autónoma de Madrid)  
Daniel Sastre (Universidad Autónoma de Madrid)  
Hirotō Ueda (Universidad de Tokyo)

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica fijada en cualquier tipo de soporte, sin la preceptiva autorización.

© de la edición: UAM Ediciones, 2017

© de los textos: el autor / la autora, 2017

Ediciones Universidad Autónoma de Madrid

Campus de Cantoblanco

C/ Einstein, 1

28049 Madrid

Tel. 914974233

<http://www.uam.es/publicaciones>

[servicio.publicaciones@uam.es](mailto:servicio.publicaciones@uam.es)

Diseño de colección y diseño de cubierta:

Miguel Ángel Tejedor López

Diseño del logotipo de la colección:

Eddy Y. L. Chang

ISBN: 978-84-8344-592-1

Depósito Legal: M-28373-2017

Printed in Spain - Impreso en España

---

## ÍNDICE

---

INTRODUCCIÓN .....	11
CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICAS .....	15
1. Corpus de estudiantes: diseño y metodología .....	15
1.1. Un pequeño corpus de estudiantes como medio de investigación .....	15
1.2. El uso de los corpus de estudiantes para el análisis de la adquisición de la lengua extranjera (ALE).....	19
1.2.1. Fundamentos teóricos: el análisis de la interlengua y sus limitaciones .....	19
1.2.2. Análisis de la interlengua de japonés .....	23
2. El empleo de los corpus de estudiantes para usos pedagógicos	29
2.1. Uso directo e indirecto .....	29
2.2. Aplicación del corpus al uso pedagógico del japonés como lengua extranjera (JLE).....	35
3. Recopilación del Corpus C-ORAL-JLE .....	37
3.1. Selección de los sujetos .....	38
3.1.1. Criterios de selección de los sujetos para el corpus	38
3.1.2. Descripción general de los sujetos.....	41
3.1.3. Procedimiento de la grabación.....	43
3.1.4. Grabación, procesamiento y transcripción.....	44
4. Diferencias básicas de las estructuras gramaticales entre el japonés y el español .....	45

5. Conclusión al capítulo .....	50
CAPÍTULO II. PARTÍCULAS WA Y GA .....	53
1. Introducción al capítulo .....	53
2. Revisión bibliográfica: el uso general de <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	54
2.1. Lenguas de sujeto predominante y lengua de tema predominante .....	54
2.2. Características del tema .....	56
2.2.1. Información dada y carácter definido.....	56
2.2.2. Establecimiento del marco ( <i>Frame setting</i> ) y tema contrastivo.....	61
2.3. Las partículas <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	64
2.3.1. Dicotomía de información nueva y dada .....	64
2.3.1.1. Taxonomía de oración.....	64
2.3.1.2. Sintagmas nominales tematizados de carácter indefinido.....	68
2.3.1.3. El efecto escenario ( <i>Staging effect</i> ).....	70
2.3.2. Foco .....	73
2.3.2.1. Contraste con <i>wa</i> .....	74
2.3.2.2. Mención exhaustiva con <i>ga</i> .....	78
2.3.2.3. Bunretsu-bun (Oración escindida).....	80
2.3.3. Alcance sintáctico.....	85
2.4. Recapitulación.....	89
3. Revisión bibliográfica: Adquisición de <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	92
3.1. Análisis de los errores sobre <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	92

3.2. Estudios comparativos entre el japonés y el español con respecto a la tematización.....	97
4. Elipsis de las partículas <i>wa</i> y <i>ga</i> en el lenguaje hablado .....	105
5. Metodología para la extracción de los errores de <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	108
5.1. Taxonomía de los errores.....	108
5.1.1. Categoría sobre el alcance sintáctico .....	111
5.1.2. Categoría de respectividad de <i>wa</i> .....	111
5.1.3. Categoría de oración descriptiva <i>ga</i> .....	114
5.1.4. Categoría sobre el efecto escenario.....	116
5.1.5. Categoría sobre el establecimiento de marco.....	116
5.1.6. Categoría sobre el foco .....	117
5.1.7. Categoría sobre el abuso .....	121
6. Recapitulación de la taxonomía .....	122

CAPÍTULO III. ANÁLISIS DE ERRORES Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA.....	123
1. Introducción al capítulo .....	123
2. La suma del número de usos correctos y errores de cada partícula.....	124
3. El uso de las partículas <i>wa</i> y <i>ga</i> .....	127
3.1. El uso de <i>ga</i> : alcance sintáctico y mención exhaustiva ...	129
3.2. El uso de <i>wa</i> y <i>ga</i> : oración con y sin tema.....	135
3.3. Oración escindida .....	148
3.4. El <i>wa</i> como establecimiento de marco y contraste .....	150
3.5. Abuso de <i>wa</i> .....	159
3.6. Abuso de <i>ga</i> .....	171

3.7. Conclusiones del análisis de errores de <i>wa</i> y <i>ga</i> y sugerencias para la enseñanza.....	174
CONCLUSIÓN GENERAL.....	181
BIBLIOGRAFÍA.....	185
APÉNDICE.....	213
Apéndice A. El procedimiento de la grabación .....	213
Apéndice B. Encuesta antes de la prueba .....	217
Apéndice C: Encuesta después de la prueba .....	221
Apéndice D. Ejemplo de transcripción (con cabecera) .....	223
Apéndice E. Abreviaturas utilizadas.....	227
Apéndice F. Índice de figuras, gráficos y tablas.....	228

# INTRODUCCIÓN

Este estudio tiene como objetivo aclarar el uso de las partículas del japonés *wa* y *ga* a través de un corpus original de habla espontánea creado para la investigación de la interlengua, cuyos sujetos son veinte estudiantes españoles de nivel intermedio.

El análisis de los errores cometidos por un grupo de estudiantes de la misma lengua materna se aparta de la corriente principal del estudio de la adquisición de la lengua extranjera (ALE) en dos aspectos principales. En primer lugar, la influencia de la lengua materna es solo uno de los factores de la comisión de errores y existe una universalidad en el proceso del aprendizaje que se comparte entre todos los estudiantes, independientemente de su lengua materna (Selinker 1972; Krashen 1982). En segundo lugar, los errores no reflejan la totalidad de la interlengua, ya que los estudiantes cometen equivocaciones esporádicas al igual que los hablantes nativos (Corder 1967) y, por otra parte, usan estrategias para evitar errores sustituyendo deliberadamente expresiones conflictivas por otras más familiares (Gass y Selinker 2001). De acuerdo con estas críticas, la influencia de la lengua materna (interferencia) ha sido reconsiderada como transferencia, que puede ser positiva o negativa (Kellerman 1978), al mismo tiempo que se da importancia a observar lo que pueden hacer los estudiantes (Dulay y Burt 1982). Siguiendo a esta idea, este estudio pretende analizar no solamente errores sino también usos correctos para poder aclarar el mecanismo de transferencia de la lengua materna y otros factores que dificultan el aprendizaje. En concreto, observaremos la interlengua de apren-

dientes españoles de la etapa intermedia del aprendizaje, sobre todo, en su uso de las partículas principales.

Los datos lingüísticos que utilizamos para la extracción es la transcripción del corpus de habla espontánea. A pesar del aumento de los estudiantes de japonés en España en la última década, no existen datos que muestren cómo los alumnos españoles realizan interacciones comunicativas en japonés. El japonés y el español son idiomas que pertenecen a grupos de diferente tipología lingüística, y los alumnos nativos de cada lengua presentan distintos estilos de interacción (Mizutani 1993; Tannen 1984). Construir un corpus de lengua oral es costoso. Sin embargo, dicho corpus nos puede proporcionar datos para que los profesores puedan reflexionar sobre las dificultades tanto fonéticas como gramaticales y pragmáticas que tienen los estudiantes a la hora de producir enunciados y comunicarse con sus interlocutores japoneses. En la metodología pedagógica, hoy en día, se respeta cada vez más la capacidad comunicativa de acuerdo con el criterio estándar de japonés, desarrollado en la Fundación Japón, basado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER) (Council of Europe 2001). El estudio del lenguaje hablado de estudiantes revela directamente lo que pueden y no pueden expresar estos en cierta etapa del aprendizaje, lo cual podría ayudar a reconsiderar los elementos lingüísticos que hay que reforzar en la enseñanza o aquellos que se deben aplazar a una etapa posterior para que los estudiantes puedan cumplir los objetivos apropiados de comunicación según el nivel.

Dentro de varios elementos que podemos investigar con el corpus, este estudio se concentra en el análisis de los usos de las partículas *wa* y *ga*. Las partículas japonesas son uno de los constituyentes sintácticos que aparecen con más frecuencia, siendo, a la vez, difíciles de dominar hasta un nivel avanzado por la variedad de las funciones que tiene cada una. Existen bastantes estudios sobre este tema; sin embargo, no hay ningún estudio que establezca una taxonomía detallada de cada partícula para poder examinar las funciones especialmente problemáticas. Además, no existen estudios que observen el uso de estas partí-

culas empleadas por estudiantes españoles. Las partículas *wa* y *ga* en japonés corresponden, en cierto sentido, al sintagma nominal de carácter definido e indefinido y al orden de las frases en español. El análisis de los usos de partículas, por tanto, podría proporcionar una idea sobre en qué nivel aparece la transferencia de la lengua materna para poder aplicarla a la enseñanza de japonés como lengua extranjera (JLE).

El objetivo de este estudio consiste en los dos puntos siguientes:

- 1) Recopilar el corpus de japonés hablado por estudiantes españoles.
- 2) Observar y analizar los errores de partículas extraídos en el corpus para reconsiderar las metodologías pedagógicas.

A fin de llevar a cabo estos objetivos mencionados, se establecen los siguientes objetivos subordinados:

- 1) Recapitular los usos de partículas *wa* y *ga* y hacer una taxonomía de errores que facilite su extracción.
- 2) Realizar un estudio comparativo entre partículas japonesas y algunos fenómenos lingüísticos correspondientes en español.
- 3) Observar los errores extraídos y ver si existe transferencia tanto positiva como negativa del español.
- 4) Examinar si existen otros factores que causen dificultades de aprendizaje.

Para tal fin, el estudio se articula en tres capítulos. El capítulo I aborda los planteamientos teóricos en tres etapas. En primer lugar, se presentan los antecedentes de la investigación sobre el corpus de aprendientes, el marco teórico sobre el análisis de errores y los estudios anteriores respecto al análisis de japonés con corpus. A continuación, se explica el diseño y la compilación del corpus C-ORAL-JLE: los criterios de selección de los sujetos para el corpus y el procedimiento de grabación y transcripción. Por último, se realizan comparaciones gramaticales entre el japonés y el español para facilitar la comprensión de los capítulos que siguen sobre las partículas japonesas.

El capítulo II presenta una revisión bibliográfica con el objeto de crear una taxonomía de errores de las partículas *wa* y *ga*. La revisión empieza por la definición de la tematización, las funciones fundamentales de dichas partículas y, después, la adquisición de estas partículas y los estudios comparativos entre dos idiomas con respecto a la tematización. Al final del capítulo se desarrolla una clasificación detallada de *wa* y *ga* que se utiliza en la anotación del corpus compilado.

El capítulo III recoge los errores de las partículas extraídas en el corpus según la taxonomía realizada en el capítulo anterior y analiza de manera tanto cuantitativa como cualitativa los errores frecuentes. Se observan también las circunstancias lingüísticas que podrían haber causado los errores a fin de poder aplicar el análisis al plano pedagógico. El proyecto concluye con los apéndices que muestran el procedimiento de la grabación, las encuestas y las pruebas utilizadas para la recopilación del corpus y un ejemplo de la transcripción.

# CAPÍTULO I.

## CONSIDERACIONES TEÓRICAS

### 1. CORPUS DE ESTUDIANTES: DISEÑO Y METODOLOGÍA

#### 1.1. UN PEQUEÑO CORPUS DE ESTUDIANTES COMO MEDIO DE INVESTIGACIÓN

CORPUS, que significa “cuerpo” en latín, se refiere desde la época de la Roma antigua a un conjunto de documentos y bibliografía. Hoy en día, sin embargo, un corpus indica principalmente una colección de los textos lingüísticos en forma electrónica seleccionada de acuerdo con unos criterios externos para representar, en la medida de lo posible, una variedad de la lengua como fuente de datos para la investigación lingüística (Sinclair, 2004). Mientras que un corpus general puede contener millones de palabras, suficientes datos estadísticamente relevantes para reflejar la tendencia de la población, existen pequeños corpus especializados que representan un registro, un género o el lenguaje de un grupo limitado. La lista de Flowerdew (2004: 21), que muestra diferentes parámetros de cómo debe ser un corpus especializado, recoge estas variabilidades de representatividad:

- Objetivo específico de compilación, p.ej. investigación de un fenómeno particular de léxico y gramática.
- Contextualización: situación, participantes y objetivos de comunicación.

- Género, p.ej. promocional (oferta de beca, carta de venta).
- Tipo de texto/discurso, p.ej. material didáctico de una clase de biología, conversación casual.
- Tema de conversación, p.ej. economía.
- Variedad de inglés, p.ej. inglés de estudiantes.

Uno de los corpus especializados, el corpus de estudiantes o aprendices, ofrece datos objetivos que pueden ayudar a describir la sublengua de los estudiantes, diferenciada normalmente de la de los nativos. Estos datos auténticos, como afirma Granger (1998), aclaran no solamente los errores sino también la totalidad de la interlengua de los estudiantes y permiten concentrarse en los fundamentos teóricos al mismo tiempo que concretar asuntos pedagógicos (véase el apartado 2). Sin embargo, esta idea es reciente y hace solamente dos décadas que la noción del corpus como modelo de inglés nativo ha sido desafiada con la aparición del corpus de estudiantes en los trabajos de Granger y sus colegas (McCarthy y O’Keeffe, 2010: 8).

En 1993 empezaron el proyecto de construir el *Internacional Corpus of Learner English (ICLE)* con una colaboración mundial para proporcionar una interpretación estadística del léxico, la gramática y el discurso de los estudiantes dependiendo de su lengua materna. Las editoriales tienen también un rol importante en construir los corpus de estudiantes destinados al diseño de materiales didácticos de inglés como lengua extranjera (en adelante ILE). El *Cambridge Learner Corpus (CLC)*, que forma parte del *Cambridge English Corpus (CEC)*, está compuesto por más de 200 mil textos de exámenes escritos por estudiantes de varias lenguas maternas (148 lenguas diferentes en 2013) y, entre ellos, 23 millones de palabras de 115,000 textos han sido etiquetadas por el sistema de etiquetación de errores de estudiantes. Gracias a este sistema, ha sido posible buscar las palabras o las estructuras gramaticales que provocan los errores más frecuentes. El *Longman Learner Corpus (LLC)* tiene 10 millones de palabras tomadas de exámenes y textos escritos por estudiantes del mundo entero, y ha sido la fuente de información para recopilar el *Longman Active Study Dictionary*, un diccionario para estudiantes de nivel intermedio.

En la Hong Kong University of Science and Technology (HKUST) se ha creado un corpus de inglés escrito (30 millones de palabras) de estudiantes cantoneses antes de acceder a la universidad. Esta colección de datos puede ofrecer un conocimiento concreto sobre las necesidades pedagógicas de los estudiantes cantoneses para poder aplicarse luego al diseño de programas y a la producción de materiales didácticos. De hecho, la investigación sobre este corpus de HKUST ha llevado a la creación de un instrumento de aprendizaje denominado *Electronic Language Learning and Production Environment tool*, que, ayuda a los estudiantes a mejorar aspectos léxicos, gramaticales y discursivos de la lectura y la redacción en inglés<sup>1</sup>.

Por tanto, se manifiesta la importancia de recopilar un pequeño corpus especializado<sup>2</sup>, sobre todo para satisfacer las necesidades pedagógicas. Los corpus de escala pequeña no son adecuados para un cierto tipo de análisis sobre el léxico y la fraseología (Koester, 2010: 66), sin embargo, cubren ciertas carencias que tienen los corpus grandes. En primer lugar, el pequeño corpus especializado permite una conexión estrecha entre el corpus y los contextos en los cuales se han producido los textos del corpus. El lenguaje tiene la potencial creatividad de dar un sentido en respuesta a una interacción personal en un contexto particular con un objetivo específico de comunicación. Sin embargo, en un corpus general los aspectos de la lengua a nivel situacional y discursivo se descuidan y el corpus suele descontextualizarse (*decontextualize*), lo que hace complicado la re-contextualización en el proceso de la enseñanza (McEnery *et al.*, 2006). Un corpus pequeño, en cambio, facilita la comprensión de los usos de la lengua que reflejan los marcos particulares de la producción. Incluso los patrones de un idioma pueden ser localizables en un corpus de peque-

---

<sup>1</sup> Véase a Granger (1998) y Pravec, N.A. (2002) para una explicación extensa sobre el corpus de estudiantes de ILE.

<sup>2</sup> Según Koester (2010: 69-70), el tamaño de un corpus pequeño del lenguaje hablado se considera, como norma, que no supera a un millón de palabras (O'Keeffe, 2007: 4) o 250 mil palabras (Flowerdew, 2004: 19) y que contiene al menos 10 textos de muestreo, cada uno de los cuales consiste en mil palabras como mínimo (Biber 1999).

ñas dimensiones, puesto que algunos patrones están conectados con el factor pragmático dependiendo de género, poder social y meta del discurso en un contexto particular.

En segundo lugar, el recopilador de un corpus pequeño suele ser el propio analista del corpus, por tanto, está muy familiarizado con el contexto de dicho corpus. Esto significa que los descubrimientos cuantitativos se equilibran y se complementan con los cualitativos (Flowerdew, 2004; O’Keeffe, 2007 en Koester, 2010: 67). Un corpus pequeño bien enfocado puede ser un instrumento pertinente para el uso especial de una lengua, que permite a un lingüista examinar datos a fondo para aclarar usos particulares. A diferencia de un corpus general a gran escala, uno pequeño puede ser un medio para estudiar el uso de la lengua por parte de un grupo homogéneo que tiene el mismo trasfondo social y/o lingüístico (McCarthy y O’Keeffe, 2010: 6).

Es esencial, por lo tanto, que un corpus pequeño y especializado contenga las informaciones del trasfondo para que pueda realizarse un análisis cualitativo. La observación etnográfica, realización de entrevistas y descripción de las situaciones en las que se graban los discursos, así como la información detallada sobre los hablantes y las metas de interacción puede ayudar a interpretar las variaciones lingüísticas específicas (Warren, 2004 en Koester, 2010: 72). El HKUST, por ejemplo, incluye el lugar de nacimiento, sexo, profesión, currículum académico, experiencia fuera de su país e indicación sobre la lengua materna. Estas informaciones se suelen indicar en la cabecera de cada transcripción o guardar en una base de datos.

Además, un corpus pequeño hace posible la anotación manual, que facilita el análisis de errores (Ragan, 2010: 216). Como informa Granger (1992: 61 en Ragan, 2010: 216-7), incluso el ICLE opta por el análisis de manera manual para evitar una corrección excesiva y para identificar los errores del nivel avanzado, que son principalmente de carácter semántico y estilístico. Lo que se denomina “sonoridad extranjera” (*foreign-soundingness*) no se puede atribuir a errores reales sino a una variedad de fenómenos donde el uso adecuado del léxico

y la estructura tienen un papel importante, que se debe detectar a través de la observación humana.

En el área de la pedagogía de lenguas extranjeras, los investigadores que han aplicado un corpus dentro de las clases (Flowerdew, 2004; Granger, 1992; Tribble, 2002; Ragan, 2001) señalan que el estudio cualitativo de un corpus pequeño obliga a ver lo que de otra forma hubiera sido ignorado, validando la intuición de los docentes y desarrollando la de los estudiantes. Un corpus grande y general, por el contrario, no satisface las necesidades específicas de los estudiantes, ya que contiene demasiados datos poco enfocados para poder trabajar en las clases. El corpus pequeño, sobre todo el corpus en el que aparecen los mismos estudiantes que van a utilizarlo, puede ser, como argumenta Ragan (2001: 209), “un instrumento ideal para la mediación entre lo empírico y lo intuitivo, y por tanto, entre la descripción y la prescripción”<sup>3</sup>. Antes de avanzar hacia el tema de la aplicación pedagógica del corpus, revisaremos cómo se analiza el lenguaje de los estudiantes y cómo se clasifican los errores aparecidos en un corpus.

## 1.2. EL USO DE LOS CORPUS DE ESTUDIANTES PARA EL ANÁLISIS DE LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA EXTRANJERA (ALE)

### 1.2.1. *Fundamentos teóricos: el análisis de la interlengua y sus limitaciones*

Los corpus de estudiantes de un idioma se caracterizan por sus características lingüísticas distintas a las de la lengua producida por los nativos y, por tanto, se suelen utilizar para el análisis de errores. Dicha área de estudio se remonta a los análisis contrastivos desarrollados por C. Fries (1945) y R. Lado (1957), que fueron el núcleo del

---

<sup>3</sup> En cuanto al uso inmediato del corpus local de estudiantes (*Local learner corpus*), véase 2.1.

estudio de la adquisición de lenguas extranjeras durante tres décadas, hasta los años 60. Bajo la influencia del conductismo, se consideraba que el aprendizaje equivalía a la formación de costumbres a través de la imitación y el refuerzo, y que las costumbres previamente adquiridas (en el caso de la adquisición de la segunda lengua (L2), las reglas de la lengua materna (L1)) impiden el aprendizaje de una costumbre nueva; en nuestro caso, la de L2. La transferencia de la lengua materna era la mayor preocupación, por lo que el estudio contrastivo entre L1 y L2 era una corriente dominante para prevenir los errores de los estudiantes.

Sin embargo, esta teoría del aprendizaje fue negada, en primer lugar, por Noam Chomsky. Él observó la creatividad lingüística de niños, llegando a la conclusión de que no era posible explicar solamente por imitación de la lengua de adultos. Además, los padres no siempre corrigen los errores ni recompensan los usos correctos, por lo que el aprendizaje de los niños no se consigue a través del refuerzo como hacen los animales. Esta idea influyó también en la adquisición de la L2. Corder (1967) dio importancia a la observación de los errores producidos por los estudiantes para conocer el proceso interno del aprendizaje. Dulay y Burt (1973,1974) hicieron un análisis cuantitativo de los errores y concluyeron que entre dos tipos de errores (errores del desarrollo y errores de interferencia), la segunda, es decir, la transferencia de L1, ocupa solamente 5% de los errores totales. Este porcentaje tiene margen de debate (Ellis 1985); de todos modos, el estudio contrastivo fue gradualmente sustituyendo el análisis de errores.

El análisis de errores a finales de los años 60 se limitaba a hacer una descripción de estos y no llegaba a construir una base teórica hasta que apareció el trabajo de Selinker (1972). Selinker argumentó que los estudiantes construyen, a pesar de la diferencia de L1, un sistema lingüístico similar y común que transforman según la fase del aprendizaje y lo denominó "Interlengua". Los procesos cognitivos para la formación de la interlengua son los siguientes:

- (1) Transferencia lingüística: las reglas de L1 influyen en el proceso cognitivo de construcción del sistema lingüístico de L2.
- (2) Transferencia de instrucción: algunos aspectos de la interlengua se atribuyen a la enseñanza.
- (3) Estrategia del aprendizaje de L2: el acercamiento del estudiante a la materia recién aprendida para entender el aporte (*input*) y controlar el resultado (*output*), como por ejemplo la simplificación de reglas gramaticales.
- (4) Estrategia de comunicación de L2: es la estrategia del estudiante de anteponer una comunicación cómoda al esfuerzo de incorporar las distinciones que hacen los nativos de L2 (la suspensión del desarrollo por el estudiante causa la fosilización).
- (5) Hipergeneralización de las reglas de la lengua meta: las reglas de L2 se generalizan y se aplican de manera excesiva.

La transferencia de L1, que había sido olvidada por el marco teórico, se incorporó en el enfoque del estudio de la adquisición de L2 como una aportación inherente y en otros aspectos pedagógicos y comunicativos. Este resumen de los procesos cognitivos ofreció una orientación a la investigación de la interlengua con respecto a cómo tratar los errores.

Ellis (1997:18) señala dos pasos para analizar errores: primero, identificarlos comparando las oraciones de los estudiantes y las oraciones correctas; y después, clasificarlos basándose en la categoría gramatical, para conocer en qué manera las oraciones de los estudiantes difieren de las oraciones correctas. A la hora de identificar errores, lo primero que hay que tener en cuenta es el concepto del término "error". Corder (1967) señaló que los fallos que comete el alumno en sus producciones no son siempre errores y sentó las bases para diferenciar "error" y "falta". Según Corder, el error es una desviación que aparece en la producción de los estudiantes como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta, mientras que la falta se refiere a las equivocaciones esporádicas cometidas por la falta de concentración, descuido u otros aspectos del empleo de la lengua, que pueden cometer los hablantes nativos también. Por tanto, se ha de distinguir la falta del error sistemático que refleja la

competencia transicional de cada etapa de aprendizaje. No es tan fácil llevar a cabo esta distinción en la práctica, pero Ellis (1997) propone dos maneras para hacer esta distinción: comprobar la consistencia del empleo de la lengua por el alumno y pedir la autocorrección de su propio enunciado.

Los errores de los estudiantes muestran el sistema de la interlengua que se emplea en una determinada fase del aprendizaje y son significativos de tres maneras, según Corder (1967: 168-9). Primero, los errores pueden dar a conocer a los profesores hasta qué punto han progresado los alumnos y lo que les falta para alcanzar la meta. Segundo, los errores ofrecen a los investigadores las pruebas de cómo han aprendido y adquirido el idioma hasta cierto punto, y qué tipo de estrategias y procesos han empleado para descubrir el idioma. Por último, los errores pueden dar pistas sobre los estudiantes mismos para averiguar si las hipótesis creadas sobre la lengua meta (LM) son correctas o no.

El análisis de errores, por otro lado, se enfrenta a varias críticas con respecto a la metodología. Schachter y Celce-Murcia (1983) señalan algunos puntos que se han de tener en cuenta a fin de mejorar el análisis y de sacar conclusiones más fiables. En primer lugar, la extracción aislada de los errores del corpus puede no aclarar el sistema general de la interlengua, puesto que la frecuencia mayor de un tipo de error en sí mismo no es suficiente para averiguar cuál es la causa de las dificultades. Por tanto, una observación más profunda incluiría la inspección de los usos correctos que hacen posible que se contemplen las estrategias empleadas por los estudiantes.

En segundo lugar, decisiones tomadas a la ligera en la clasificación de errores pueden esconder estrategias que emplean los estudiantes. Schachter y Celce-Murcia muestran unos ejemplos de errores frecuentes cometidos por estudiantes chinos de la lengua inglesa que muestran una falta de marcadores de sujeto relativo, como se muestra en el siguiente ejemplo: *There are so many Taiwan people \* live around the lake*. Este error, a primera vista, indica una simple falta de un pronombre relativo, sin embargo, si se analiza la producción por parte

del estudiante, es posible deducir que el alumno intenta establecer una oración de tema - comentario, lo cual es aceptable en la lengua china. Asimismo, no resulta sencilla determinar si es un error interlingüístico o transicional del aprendizaje. Para una investigación más seria hace falta consideración tipológica.

En tercer lugar, la frecuencia de errores no resulta informativa para ofrecer sugerencias pedagógicas si no se trata bien estadísticamente. En los estudios más sofisticados, se suele enfatizar la frecuencia relativa en contraposición con la frecuencia absoluta. Es decir, la fracción obtenida por el número total de un error como numerador y el número total de ese tipo de error que se podría haber cometido como denominador ofrece un porcentaje preciso, mediante el cual se puede observar con qué frecuencia un estudiante emplea una estructura correcta e incorrecta<sup>4</sup>. Aun así, hay que tener en cuenta que la alta frecuencia de un error no coincide completamente con la alta dificultad de un elemento o una estructura, puesto que los estudiantes pueden evitar el uso de los patrones que no dominan bien. Es importante saber lo que no harían los estudiantes y por qué no, pero el análisis de errores no puede revelar este aspecto.

Por último, se ha de mencionar que los muestreos para el análisis de errores suelen ser limitados y predispuestos, debido al hecho de que los investigadores trabajen con los sujetos disponibles en sus circunstancias, pero que no son totalmente heterogéneos. Por tanto, se debe considerar si los resultados obtenidos estadísticamente reflejan una tendencia particular en un corpus específico y si, por tanto, no se ha de sacar una conclusión general.

### 1.2.2. *Análisis de la interlengua de japonés*

Los estudios de la adquisición de japonés como lengua extranjera aumentaron considerablemente al comienzo de los años 90 y los estu-

---

<sup>4</sup> Luego veremos que en este estudio se prefiere la frecuencia normalizada por cada mil.

dios contrastivos que ocupaban el área hasta entonces fueron reemplazados poco a poco por los estudios de la interlengua (Nagatomo, 1995). La observación de la interlengua sobre el sistema fonético muestra claramente que existe tanto transferencia de la lengua materna como errores que no se atribuyen a la misma.

Dentro de los estudios que analizaron la adquisición fonética de los estudiantes de la misma lengua materna, Fukuoka (1995) señala que los nativos del dialecto de Shanghai, que tiene contraste en la articulación con y sin vibración de las cuerdas vocales, podían adquirir fácilmente la pronunciación de la consonante oclusiva sonora (ej. [b]), mientras que los nativos del mandarín no, ya que solamente existe contraste entre consonante aspirada y no aspirada. Esto indica que el dialecto de Shanghái como lengua materna aporta transferencia positiva al aprendizaje fonético. Por otro lado, Toda (1994, 1998, en Ayusawa, 1999: 7) hace alusión a que varios de ellos (australianos), en vez de poner la pausa de la doble consonante (CVCCV) demasiado corta, pronuncian una vocal (CVVCV) demasiado larga, resultando que la palabra suena como si tuviera doble consonante<sup>5</sup>. Este fenómeno es algo que no se preveía como transferencia posible del inglés. Los estudios longitudinales de Toda (1997) muestran que los estudiantes ingleses prolongan las consonantes y las vocales largas cada vez más a lo largo del aprendizaje hasta sobrepasar el promedio y después corrigen la longitud de pronunciación para acercarse a la de los nativos durante el nivel intermedio-avanzado. Asimismo, Toda (2003) argumenta que los estudiantes ingleses muestran estrategias específicas y diferentes a las de los nativos en el sistema de la interlengua para realizar el contraste fonético. En primer lugar, procuran pronunciar la doble consonante del japonés sustituyéndola por las consonantes sin vibración de cuerdas vocales que aparecen seguidas entre dos palabras como [white-tie] y [rock-cake]. Esto puede crear una pausa de mora que tiene doble consonante en japonés facilitando

---

<sup>5</sup> La palabra «かゝて (Kate)» que pronuncian los estudiantes australianos suena como «かゝつて (Katte)» para los nativos japoneses (Toda, 2003: 77).

la longitud de cada sílaba de manera adecuada. La otra estrategia es alargar la vocal precedente a la doble consonante. Una palabra CVCCV se pronuncia segmentada en CV-C-CV por los nativos de japonés, en cambio, se divide en CVC-CV por estudiantes de inglés, y la incapacidad de controlar la pausa de la doble consonante se compensa alargando la vocal de la primera sílaba.

Ayusawa (1993) analiza la entonación de una oración interrogativa por estudiantes con distintos niveles de formación e indica que existen siete etapas comunes de aprendizaje. Sin embargo, también señala, citando a Arai (1995) y Ayusawa (1999, 2001), la interferencia de cada lengua, tanto en cuanto a la entonación como al acento de cada palabra (Ayusawa, 2003). Por ejemplo, los estudiantes de los EE.UU. (Arai, 1995) suelen poner acento en la primera sílaba para las palabras sin acento, como en “学生ですか (\**Gakusei desu ka?*: ¿Eres estudiante?)”<sup>6</sup>. Mientras tanto, los estudiantes franceses tienden a no poner acento a la palabra interrogativa sino moverlo a la siguiente palabra, como en “どんな写真があるの (\**Donna SHAshin ga aru no?*: ¿Qué fotos tienes?)” (Ayusawa, 1999, 2001). Los estudiantes coreanos también tienen dificultad en poner acento a la primera sílaba de las palabras interrogativas por transferencia negativa de su lengua materna (Li, 1995). El acento de las frases se adquiere si son utilizadas frecuentemente y, por tanto, cuando uno tiene que pronunciar una frase imprevista es cuando aparece la transferencia de la lengua materna o un patrón de la interlengua. Ayusawa (1993) también advierte que el acento y la entonación no se adquieren de manera natural en proporción con la duración de la estancia en Japón y que es preciso recibir un entrenamiento específico.

En cuanto a la percepción del sonido, Minakawa y Kiriya (1996) y Minakawa (1997) realizaron un experimento para captar la vocal larga en los hablantes de varias lenguas maternas y extraer las conclusiones sobre la tasa de errores. Esta era más elevada en hablantes

---

<sup>6</sup> En cuanto al sistema fonético del idioma japonés, véase el 4 de este capítulo.

de español que en otros, a pesar de que el sistema de acento de la lengua española (ritmo de sílaba) tiene poca variación en la duración de cada sílaba. Este resultado indica que las características de la lengua materna sobre la duración de la sílaba no afectan a la percepción de la vocal larga. Además, independientemente de la lengua materna, la última sílaba de la palabra suele ser percibida incorrectamente y la vocal larga que cae en el tono bajo se confunde con una vocal sencilla. Al contrario, la vocal sencilla del tono alto se confunde con una vocal larga. La adquisición de la vocal larga se desarrolla fundamentalmente en el nivel intermedio-avanzado, sin embargo, en cuanto a la percepción, incluso los estudiantes de nivel avanzado no pueden establecer una clara división entre la vocal corta y larga (Koguma, 2000, 2001). La capacidad humana de distinguir la duración de la pronunciación es bastante más baja que la de diferenciar la frecuencia (tono), por tanto, en general resulta más difícil dominar la longitud vocálica en la pronunciación (Nishinuma, 1996, en Koguma, 2002: 189-190).

En cuanto a la observación de la interlengua en el ámbito gramatical, existen varios estudios que analizan el japonés empleado por los estudiantes chinos (Kuriyama, 2004; Mochizuki, 2009; Shimada, 2011) y coreanos (Heo, 2008; Wako, 2010). Estos estudios suelen categorizar los errores según las formas lingüísticas, como errores en el uso de partículas, de la voz gramatical, de perífrasis gramatical, de la oración subordinada, etc. Mochizuki (2009), por ejemplo, analiza los errores de la voz gramatical (verbos transitivos e intransitivos, voz pasiva y voz causativa) observados en las redacciones escritas por los estudiantes chinos y atribuye las causas de los errores a la interferencia de su lengua materna, el chino en este caso. Mochizuki señala que es notable el número de errores en los que se usan verbos intransitivos en vez de verbos transitivos y explica que “los estudiantes chinos tiene la idea de que los verbos transitivos en japonés son verbos de acción que no indican tiempo perfecto, mientras que los verbos intransitivos son verbos de acción de tiempo perfecto”. Es decir, en la lengua china, a diferencia del japonés, los verbos no cambian su forma por la transitividad, sino que se añade un comple-

mento como *zhe* 着, *chulai* 出来, *hao* 好 o *dao* 到 a fin de indicar el tiempo perfecto. Por ejemplo, el verbo *hunza* 混杂 significa la acción de mezclar pero si se quiere indicar que la acción está cumplida, se pone *zhe* 着 como la oración que se muestra abajo. *Hunza zhe* 混杂着, entonces, tiene el sentido de acabado que contiene el verbo intransitivo 混ざる (*mazaru*) en japonés, por tanto se selecciona la forma intransitiva.

Ej. 1

本格的な方言の中に標準語を\*混ざって (混ぜて) しゃべる人もだんだん増えてきました。

*Honkakuteki na hōgen no naka ni hyōjun-go o \*mazatte (mazete) shaberu hito mo dandan fuete kimashita.*

方言里 混杂 着 普通话来使用的人也越来越多了

‘Hay cada vez más gente que habla un dialecto mezclándolo con la lengua estándar.’

(Mochizuki 2009: 88)

Mochizuki menciona que este error se atribuye a la interferencia de la lengua materna, pero se puede considerar también que es una hipótesis de la interlengua causada por un falso concepto que se ha convertido en una hipótesis (*False Concepts Hypothesized*).

Wako (2010) analiza las partículas a través de entrevistas con estudiantes coreanos y argumenta que, por un lado, la pequeña diferencia de uso entre las partículas del japonés y del coreano causa una interferencia negativa, como por ejemplo, “友だち\*を (に) 会う” (*tomodachi \*o (ni) au*: ver a un amigo)” y “タクシー \*を (に) 乗る” (*takushi \*o (ni) noru*: coger un taxi)”. Por otro lado, las partículas como *ni* y *de* que casi no tienen ninguna discrepancia de uso con las del coreano, en vez de favorecer la interferencia positiva, ocasionan errores como “中 \*に (で) 食べる” (*naka \*ni (de) taberu*: comer dentro)”. Para explicar este tipo de errores, Wako introduce una explicación de la estrategia de aprendizaje, ユニット形成 (*yunitto keisei*: formación de unidad) mencionada por Sakota (2001), según la cual los estudiantes

tienden a seleccionar una partícula no en función del predicado, como debería hacerse, sino del sustantivo del que procede. Por ejemplo, con los sustantivos que indican una localización como “中・前 (*naka, mae*: dentro, frente)”, se usa *ni* porque en la etapa inicial del aprendizaje se introduce la unidad de frase como “中にある・前にある (*naka ni aru, mae ni aru*: estar dentro, estar frente)”. Asimismo, se selecciona *de* con los sustantivos que representan un lugar concreto como “食堂 (*shokudō*: cafetería) y se cometen errores como “食堂 \*で (に) いる (*shokudō \*de (ni) iru*)”.

La transferencia lingüística ocurre no solamente en el ámbito del conocimiento de la lengua, como hemos observado hasta ahora, sino también en la manera de utilizarlo en los contextos reales. Esta transferencia pragmática se atribuye a dos factores: por un lado, al valor de la fuerza locutiva asignado a una expresión de L1 que afecta a la comprensión; por otro lado a la producción de la correspondencia entre una forma lingüística de L2 y sus funciones, cuando el reconocimiento social que dirige la interpretación y la ejecución del acto lingüístico de L2 está influido por la evaluación subjetiva del contexto correspondiente de L1 (Kasper, 1992: 209). Los estudios pragmáticos de la lengua japonesa son abundantes, ya que tiene un sistema elaborado de expresiones honoríficas, estilos de habla y expresiones de reserva e intimidad, que codifica la organización social directamente en la lengua (Taguchi, 2008). Las partículas oracionales también se consideran una de las características lingüísticas que actúan en la competencia discursiva. La partícula *ne*, sobre todo, es un marcador directo del terreno afectivo común (*affective common ground*) que contribuye a mantener una unidad afectiva, meta importante en una conversación en japonés (Cook, 1990).

Aparte de aquellos que analizan características lingüísticas específicas, existen otros estudios que comparan los actos de habla, tales como petición, rechazo, cumplimiento, agradecimiento y reclamación entre los hablantes nativos de japonés. La mayoría de los estudios pragmalingüísticos de la interlengua en japonés se realizaron con estudiantes chinos, coreanos y norteamericanos (Fujimori, 1995; Hajikano, *et.al.*, 1996; Ikoma y Shimura, 1993; Jones, 1998; Kumai, 1992;

Lee, 2004; Mizuno, 1996; Nishimura, 1998; Park, 2000; Saito y Beec-ken, 1997; Shi, 2005; Yamashita, 1998). Algunos actos de habla para expresar reclamación pueden amenazar la dignidad o imagen del interlocutor (Brown y Levinson, 1987) y por tanto, es importante que los estudiantes sepan qué tipo de actos se consideran una violación de las reglas sociales y cómo atenuar la fuerza ilocutiva del acto de acuerdo con variantes tales como rango social, edad o nivel de intimidad, que determinan la relación personal entre los interlocutores (Shimizu, 2009).

Los estudios que comparan el acto de reclamación entre los nativos de japonés, los nativos coreanos y los estudiantes de japonés muestran el resultado opuesto. Lee (2004), por un lado, señala que los estudiantes coreanos tienden a realizar el acto de reclamación de manera directa, mientras que los nativos japoneses suelen evitar el acto o preguntar los motivos del acto que provoca la reclamación. Park (2000), por otro lado, argumenta que los estudiantes coreanos intentan utilizar expresiones de atenuación como “申し訳ないんですが” (*mōshiwakenai n desu ga*: Lo siento pero)” y expresiones de elipsis con las partículas conjuntivas “から” (*kara*: por eso)” y “けど” (*kedo*: pero)” con más frecuencia que los nativos japoneses. La reclamación directa de los estudiantes coreanos puede ser resultado de una transferencia del coreano como L1, ya que en ambos estudios el acto en coreano tiene un nivel más alto de franqueza. En cuanto a la atenuación, Park (2000) comenta que es un fenómeno de la interlengua, en la que se produce la hipercorrección.

## 2. EL EMPLEO DE LOS CORPUS DE ESTUDIANTES PARA USOS PEDAGÓGICOS

### 2.1. USO DIRECTO E INDIRECTO

La lingüística de corpus abre nuevas perspectivas pedagógicas y se aplica a varias áreas diferentes de la enseñanza de idiomas extranje-

ros: diseño de los materiales didácticos, diseño del programa, evaluación y metodología de enseñanza en las clases. Como afirma Römer (2008), al clasificar las aplicaciones pedagógicas del corpus tales como el uso de corpus y los métodos en el contexto de la enseñanza, se puede identificar una distinción entre las aplicaciones directas e indirectas, dependiendo de quién o cómo se afecta a la enseñanza a través del corpus. Es decir, los corpus, “indirectamente”, podrían ayudar a los investigadores y a los autores de los materiales didácticos a hacer decisiones sobre qué y cuándo enseñar. Al mismo tiempo, los estudiantes y profesores podrían acceder “directamente” a ellos durante las clases, lo cual afecta a cómo se enseña y cómo se aprende.

El uso indirecto del corpus se refiere a que estos se pueden utilizar como un instrumento de referencia cuando los expertos en enseñanza diseñan el programa de estudio y elaboran los materiales didácticos. El corpus puede proporcionar un recurso estadístico de cómo la gente realiza interacciones en las situaciones diarias, de manera que los lexicógrafos o los autores de los materiales didácticos acceden a las informaciones tanto de vocabulario, como de gramática y de factores pragmáticos. En cuanto al uso del corpus de estudiantes, hace no mucho se publicó el primer material de referencia y todavía hay pocos trabajos aplicados al mundo de la enseñanza. El primer material que incorpora los datos de un corpus de estudiantes es un diccionario llamado el *Longman Essential Activator* (LEA, 1997). Los compiladores del diccionario analizan cómo los estudiantes utilizan las palabras en el corpus del *Longman Learners' Corpus* para incluir informaciones en el diccionario que advierten de los errores frecuentes, por ejemplo, resaltando el código gramatical, añadiendo un ejemplo o incluso poniendo una nota específica sobre el problema en particular. Los corpus con la información sobre los perfiles de los estudiantes, por ejemplo, nivel y lengua materna, también ayudan a los lexicógrafos a elegir las palabras apropiadas para el nivel del diccionario, a saber qué errores son comunes y a decidir qué observaciones deben poner para satisfacer a los estudiantes en general.

La aplicación del corpus de estudiantes al diseño de materiales es todavía muy escasa y según Meunier (2010) esto se debe a dos causas siguientes. En primer lugar, todavía existe una creencia de que el aducto (*input*) incomprensible y erróneo es perjudicial para el aprendizaje. Y, en segundo lugar, los corpus de estudiantes suelen ser tan especializados en relación al nivel y a la lengua materna de los estudiantes que impiden realizar generalizaciones y pueden carecer de relevancia. Sin embargo, –reconoce la misma Meunier– el *English Profile Project* en curso es la mayor contribución al uso de corpus al área de la enseñanza del ILE. Este proyecto pretende crear descripciones de lo que los estudiantes pueden hacer en inglés de acuerdo con los seis niveles del MCER<sup>7</sup>, a través del análisis empírico del *Cambridge Learner Corpus of Cambridge* (los exámenes escritos del *English for Speakers of Other Languages*) y de los datos del lenguaje hablado grabados durante las clases. Las descripciones ofrecen informaciones detalladas sobre las destrezas concretas de cada nivel intentando conectar el uso léxico y gramatical y, como afirma McCarten (2010: 415), esto establecerá un punto de referencia para los materiales didácticos durante muchos años. Además, un corpus especializado de un grupo homogéneo puede contribuir a la enseñanza a nivel local, como en la Hong Kong University of Science and Technology (HKUST). En la HKUST, una colección de inglés escrito por los estudiantes cantoneses antes de estudiar en la universidad ofrece datos fundamentales para que los docentes se apliquen sobre qué destrezas deben mejorar los estudiantes durante los cursos en la universidad.

El uso directo de corpus, en cambio, significa que los profesores de idioma y sus estudiantes acceden a los corpus para hacer concordancias y encontrar las funciones léxico-gramaticales. A diferencia de la pedagogía tradicional, los profesores no explican las reglas de la lengua sino que se comportan como facilitadores de las actividades (Römer, 2008: 119) para que los estudiantes puedan encontrar o in-

---

<sup>7</sup> Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) (Consejo de Europa 2002).

ducir los patrones de L2 por su cuenta a través de datos auténticos. Este enfoque del aprendizaje hace hincapié en el papel más activo de los estudiantes con su famoso lema “*Every student a Sherlock Holmes!*” (Johns, 1997: 101) para desarrollar la autonomía de los estudiantes. El método en que se hacen concordancias en las clases de ILE se considera motivador (Kettemann, 1995: 30) y creativo (Sinclair, 1997), y la eficacia de este acercamiento (conocido como *Data-Driven Learning* [DDL]) sobre el aprendizaje de vocabulario se ha demostrado recientemente (cf. Chambers, 2010: 346-349, en Römer, 2008: 118-120). La accesibilidad inmediata de los datos beneficia también a los profesores. Por ejemplo, a los profesores no-nativos, que a veces requieren la intuición de los hablantes nativos para algunos aspectos de la lengua, el corpus puede funcionar como un informante nativo incansable (Barnbrook, 1996: 140 en Römer, 2008: 120). Además, las concordancias en el corpus ayudan a los profesores, sobre todo, a aquellos en formación (Hunston y Francis, 2000: 272 en Römer, 2008: 120), a reflejar y enriquecer el conocimiento de su propio idioma (Barlow, 1996:30 en Römer, 2008: 120) para poder crear un ambiente de aprendizaje con abundantes datos auténticos.

Por otro lado, pueden existir también reacciones negativas por parte de los estudiantes y limitaciones sobre el DDL. En primer lugar, es posible que el contenido del corpus lleve demasiados datos irrelevantes, datos demasiados difíciles o que muestre más detalles de los que se espera que los estudiantes aprendan (Gilquin y Granger, 2010: 366). En segundo lugar, el corpus contiene el lenguaje descontextualizado (Aston, 1995; Widdowson, 1998; McEnery, *et.al.*, 2006) y es difícil reconocer a simple vista en qué situación se ha producido cada línea de concordancia. Como afirma Sripicharn (2004 en Gilquin y Granger, 2010: 360), mientras que los hablantes nativos son capaces de contextualizar las líneas de concordancias (mediante la identificación de las escenas de las concordancias y el tipo de texto del que han sido extraídas), los estudiantes normalmente carecen de esta capacidad. La frase que los estudiantes consultan en las concordancias no es familiar para ellos en el momento de la búsqueda, por lo tanto la

falta de vínculo con el contexto les causa demasiada carga cognitiva para captar el significado. Se ha de tener en cuenta también, como argumenta Flowerdew (2001: 373), que los aspectos pragmáticos no son transferibles directamente a la pedagogía. La descontextualización del corpus esconde el conocimiento del contexto y de la cultura en la relación entre receptor y emisor, así como las prácticas sociales de la comunidad, para que se pueda saber si la fuerza pragmática de una expresión es adecuada o no. La falta de competencia pragmática debe indicarse a los estudiantes no mediante la utilización de técnicas de concordancia, que pueden transmitir una información equivocada, sino más bien de manera más indirecta, es decir, mediante las actividades como debate apoyadas por un marco contextual bien definido.

En tercer lugar, a fin de llevar a cabo el DDL, es necesario equipar la clase con ordenadores, corpus y programas informáticos para la concordancia y todo esto tiene un costo económico elevado, que las instituciones no siempre pueden financiar (Gilquin y Granger, 2010: 366). Además de la instalación en las clases, puede suceder que los profesores no tengan suficiente conocimiento sobre el corpus y sus aplicaciones. No solamente los profesores sino también los estudiantes necesitarían recibir una formación para adquirir una técnica básica para tratar el corpus. Algunos estudiantes consideran el DDL como algo que consume tiempo y es aburrido (Chambers, 2010: 348) y otros tienen dificultades en realizar una búsqueda efectiva y sacan inferencias incorrectas porque, además de no estar acostumbrados al manejo del corpus, la estrategia inductiva de aprendizaje no corresponde con su estilo de aprendizaje (Gilquin y Granger, 2010: 366). Como proponen Chambers (2010) y Römer (2008), es indispensable que en la clase se acceda a los recursos más simples o que el profesor haya preparado de antemano los materiales de concordancia para que el DDL se aplique con facilidad.

En último lugar, el DDL se tiende a aplicar solamente a los estudiantes de nivel avanzado para dominar el uso de la lengua meta. El enfoque de Lee y Liou (2003) y Tian (2005) muestran que diferentes niveles de estudiantes, incluidos estudiantes de instituto, pueden be-

neficiarse del DDL. Sin embargo, al analizar los datos lingüísticos naturales de los nativos, obviamente se requiere un nivel de la lengua que permita la comprensión básica. Boulton (2008) presenta resultados que indican que los estudiantes de nivel inferior (nivel intermedio según el TOEIC<sup>8</sup>) han podido detectar los patrones de significado tanto verbos básicos como verbos preposicionales (*pick up* y *look up*) mediante las concordancias sin elaboración previa. Sin embargo, como el mismo Boulton afirma, es necesario realizar más estudios empíricos para convencer a audiencias más amplias.

A fin de resolver estas limitaciones y ayudar a los estudiantes a “autenticar” (Widdowson, 2003: 66) los materiales con los que trabajan, han aparecido dos tipos de corpus: corpus pedagógico (Willis, 2003: 163) y corpus local de estudiantes (*local learner corpus*) (Seidlhofer, 2002: 213). El primer corpus consiste en textos usados en las clases (los materiales didácticos existentes, las transcripciones de las clases magistrales y otros recursos adicionales del profesor). Aunque es posible que el corpus consista en textos no auténticos, estos textos ya han sido procesados por los estudiantes, por tanto, están mejor contextualizados y son más relevantes para ellos (Gilquin y Granger, 2010: 366).

El segundo tipo de corpus se compone de datos producidos por los mismos estudiantes que van a utilizar el corpus. El pequeño corpus de estudiantes en sí ya presenta las características típicas de la interlengua del grupo homogéneo y puede servir para despertar la conciencia de los estudiantes hacia las formas y las funciones (Granger y Tribble, 1998). Si los datos pueden resolver las preguntas que tienen los estudiantes sobre lo que ellos mismos han escrito, este enfoque en los textos familiares motiva a los estudiantes y promueve aún más su conciencia hacia la lengua. Esto es así porque la conciencia se desarrolla cuando uno hace uso de su intuición para cumplir un acto lingüístico en una situación determinada y tanto el

---

<sup>8</sup> *Test of English for International communication*: <https://www.ets.org/toeic/>

uso gramatical y léxico como la aplicación de la lengua para el objetivo discursivo responden a las demandas de la situación (Ragan, 2001: 212-3). Mukherjee y Rohrbach (2006: 228 en Granger, 2009: 20) añaden que “la localización de la compilación de los corpus de estudiantes” puede llevar a los profesores a dedicarse más a actividades basadas en corpus, ya que son los eductos (*output*) de sus propios estudiantes y puede motivar también a estos a reflejar más su propio uso de L2.

## 2.2. APLICACIÓN DEL CORPUS AL USO PEDAGÓGICO DEL JAPONÉS COMO LENGUA EXTRANJERA (JLE)

En la enseñanza de japonés (JLE) todavía existen pocas publicaciones basadas en corpus. En cuanto al diccionario, existen solamente dos: 日本語表現活用辞典 *Nihongo hyōgen katsuyō jiten* (Diccionario de expresiones japonesas) (Himeno, 2004) y 知っておきたい日本語コロケーション辞典 *Shitteokitai nihongo korokēshon jiten* (Diccionario básico de unidad fraseológica en japonés) (Kindaichi, 2006). El primer diccionario está compuesto por más de 25.000 frases basadas en verbos y adjetivos principalmente. Está destinado a los estudiantes y registra la lectura del *Kanji*. Sin embargo, no se explica el significado de cada entrada, por lo que es necesario utilizar otros diccionarios de japonés. El segundo diccionario fue compilado básicamente para nativos japoneses y es de utilidad para profesores de japonés. Contiene también errores frecuentes de colocación, por ejemplo “将棋を \*打つ (指す) (*Shōgi* o \**utsu (sasu)*): jugar al ajedrez japonés”.

Además, hay proyectos que están en marcha para aplicar los corpus a la enseñanza<sup>9</sup> y se están produciendo varios estudios que insisten en la investigación sobre el valor de colocaciones y su aplicaciones en la enseñanza (Kano; 2000; Komiya, 2001; Oso y Taki-

---

<sup>9</sup> La profesora Oso de la Universidad de Nagoya inició en el 2001 un proyecto para compilar un diccionario de japonés para estudiantes con el uso de corpus. En la Universidad de Tokio de Estudios Extranjeros la profesora Umino continúa trabajando en la recopilación de corpus de estudiantes.

zawa, 2003, Fukada y Oso, 2007; Miyoshi, 2007; Muraki, 2007; Terashima y Kobayashi, 2009-10). Kano (2000) y Terashima y Kobayashi (2009-10) proponen la enseñanza de vocabulario compuesto de dos *kanji* empleando la idea de colocación léxico-gramatical según la categoría gramatical. Fukada y Oso (2007) analizan el Meidai Kaiwa Corpus (corpus hablado de charlas informales) para observar los lugares frecuentes donde aparecen algunas formas verbales en las conversaciones diarias. El 76% de los usos del verbo “言う (*Iu*: decir)”, por ejemplo, está en forma pasiva, y este verbo ocupa un tercio de la totalidad de las apariciones en forma pasiva. Con respecto a la forma causativa, casi la mitad de su empleo lleva el verbo *dar* o *recibir*, como por ejemplo, “させてくれない (*sasete kurenai*: no me deja hacer)” o “やらせていただきます (*yarasete itadakimasu*: recibo favor de dejarme hacer)”. Estas implicaciones pueden ofrecer un criterio para la selección de las prácticas didácticas, aunque este análisis parece responder más a aspectos de patrones sintácticos que a aquellos de colocación.

Al desarrollar el estudio de la colocación en japonés, se provocan discusiones sobre la definición del concepto “colocación”. En la lingüística de la lengua japonesa, generalmente la colocación se interpreta como una unidad conexas de palabras, no establecida con una definición común. Entre las definiciones propuestas, Muraki (2007), por ejemplo, argumenta que la colocación típica es la combinación de palabras independientes como sustantivos, verbos, adjetivos<sup>10</sup> y adverbios cuya relación está caracterizada por la subordinación de una palabra a la otra. Por tanto, la combinación de relación paralela e interdependiente como “痛いだの痒いだの (*itai da no kayui da no*: me duele y me pica)” o “桜を見る (*sakura o miru*: ver cerezos)”<sup>11</sup> no se consideraría como unidad fraseológica. Además, Kindaichi (2006: 2) y Yamada (2007: 50) admiten que los

---

<sup>10</sup> Se refiere a los sintagmas nominales, verbales y adjetivales que se componen con una partícula como «桜の (*sakura no*: de cereza)».

<sup>11</sup> Esta frase «桜を見る (*sakura o miru*: ver cerezos)» hace referencia a la costumbre japonesa de ir a contemplar la belleza de cerezos florecidos.

modismos se incluyen dentro de la colocación. A este respecto, Muraki (2007: 13) señala que cada palabra de la colocación conserva un sentido léxico, mientras que las palabras en los modismos no pueden separarse. También define las características de los modismos en los siguientes cinco puntos: 1) la irregularidad de la combinación de sus componentes, 2) la imposibilidad de división semántica, 3) la fijación de la forma, 4) la propiedad como palabra y 5) el nivel de grado de confección previa (既製品性 *kiseihinsei*). Por otro lado, Noda (2007: 18) incluye partículas y verbos auxiliares en la colocación para definir “colocación gramatical” en el sentido de que una palabra afecta a la selección de la categoría gramatical de la otra, como la concordancia entre “しか (*shika*: nada más que)” y la forma negativa. En el estudio del japonés, se espera que estos conceptos de unidad fraseológica se desarrollen de ahora en adelante y que se apliquen a los materiales didácticos del JLE.

### 3. RECOPIACIÓN DEL CORPUS C-ORAL-JLE

El pequeño corpus de estudiantes puede ser una fuente de datos lingüísticos que reflejen la interlengua en cierta etapa del aprendizaje, y al mismo tiempo proporcionar un material didáctico que active la consciencia de los estudiantes sobre sus errores frecuentes. En este trabajo, el corpus de estudiantes de japonés (JLE) se ha recopilado teniendo en cuenta ambos objetivos, cumpliendo las condiciones para que un corpus sea válido: representatividad, autenticidad y legibilidad informática. Este corpus consiste en diferentes tipos de habla espontánea, monólogos, diálogos, descripción de imágenes, interrogación, manifestación de opiniones y expresión de desagrado en una situación simulada, a fin de poder observar diferentes aspectos de la interlengua a partir del mismo. La selección de los sujetos del corpus los limita a españoles que comparten un mismo perfil: su lengua materna es únicamente el castellano y tienen un determinado nivel de japonés para expresarse. La transcripción del habla se ha re-

alizado de acuerdo con el criterio sistemático de anotación creado por la autora misma, basándose en las pautas existentes en el Laboratorio de Lingüística Informática de la Universidad Autónoma de Madrid. Tanto las grabaciones como las transcripciones estarán disponibles en una página web<sup>12</sup> con autorización para la grabación y utilización del corpus firmada por los sujetos del corpus.

### 3.1. SELECCIÓN DE LOS SUJETOS

#### 3.1.1. Criterios de selección de los sujetos para el corpus

Ante las circunstancias descritas anteriormente, se han establecido los siguientes criterios de nivel de japonés para seleccionar a los sujetos del corpus. Los sujetos tienen que cumplir al menos uno de estos cuatro criterios:

- Criterio 1: Poseer como mínimo el N3 del JLPT
- Criterio 2: Haber estado matriculado en un curso de japonés de nivel B1 como mínimo
- Criterio 3: Estar en posesión del título de licenciado o graduado en Estudios Japoneses.
- Criterio 4: Haber estado matriculado como mínimo en un curso de japonés de nivel intermedio en Japón

Según el punto de referencia del JLPT<sup>13</sup>, el N3 corresponde al nivel en el que uno es capaz de entender el contenido concreto de un tema cotidiano en la lectura y la comprensión oral. El JLPT no realiza examen de expresión oral, sin embargo, un proyecto de investigación del JLPT, “日本語能力試験 Can-do 自己評価調査プロジェクト *Nihongo nōryoku shiken can-do jiko hyōka chōsa purojekuto* (Informe de autoevaluación proactiva del Examen de Aptitud en Lengua Japonesa)” ofrece una idea general acerca de la competencia oral de cada nivel<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> <http://www.llif.uam.es/ESP/Japones.html>

<sup>13</sup> Véase la descripción de los niveles: <http://www.jlpt.es/userfiles/file/infoNiveles.pdf>

<sup>14</sup> Véase: [http://www.jlpt.jp/about/candoreport\\_speaking1.html](http://www.jlpt.jp/about/candoreport_speaking1.html)

Este trabajo dirigido a los estudiantes que han aprobado cada nivel está formado por cuatro secciones: comprensión oral, expresión oral, lectura y escritura, y cada sección consta de descripciones concretas de varias destrezas. En el caso de la categoría de “expresión oral” del N3, por ejemplo, se pregunta si es capaz de contar el argumento de un libro o no. Los aprobados tienen que responder el grado de facilidad con cuatro niveles: 1.No soy capaz, 2. No soy suficientemente capaz, 3. Es difícil pero soy capaz, 4. Soy capaz. Se muestra el promedio del grado de cada destreza según el nivel del JLPT. Por ejemplo, el promedio del grado en cuanto a dicha pregunta en el N3 es de 2,76, lo cual significa que, en general, el N3 no es suficiente para realizar dicha destreza lingüística en japonés.

Según el informe de dicho proyecto, los aprobados del N3 poseen el nivel suficiente para explicar sus propias experiencias de viajes, para comentar las condiciones de compra en una tienda, para hablar con alguien sobre un tema familiar y cotidiano como aficiones y planes de fines de semana, etc<sup>15</sup>. Al comparar con los aprobados del N4, que no alcanzan a realizar una explicación coherente y se limitan a realizar interacciones simples, como presentaciones de sí mismos y descripciones de su propia habitación<sup>16</sup>, se puede considerar que quien tiene el N3 o un nivel más avanzado puede hablar con suficiente fluidez y sin detenerse demasiado, siendo por tanto adecuado como sujeto para el corpus de aprendices.

En cuanto a las destrezas de los niveles, se observan ciertas similitudes entre el N3 del JLPT y el B1 del MCER. Según las anotaciones del MCER sobre la capacidad de expresión oral, alguien que tenga un nivel B1 sabe realizar con razonable fluidez una descripción sencilla, por ejemplo, de experiencias y sueños, y también puede explicar bre-

---

<sup>15</sup> Estas destrezas son las que tienen más de 3,0 puntos como promedio y significa que la mayoría de los aprobados creen que son capaces de realizarlas aunque les parezcan difíciles. (véase: [http://www.jlpt.jp/about/candoreport\\_speaking1.html](http://www.jlpt.jp/about/candoreport_speaking1.html))

<sup>16</sup> El término medio del N4 en cuanto a la destreza «Poder hablar sobre un tema familiar tal como su propia familia y su ciudad» es 2,91. ([http://www.jlpt.jp/about/candoreport\\_speaking2.html](http://www.jlpt.jp/about/candoreport_speaking2.html))

vemente sus opiniones y proyectos. Mientras tanto, en el A2, aunque sabe hacer una descripción o presentación sobre su entorno, se limita a ser breve, utilizando un lenguaje sencillo<sup>17</sup>. Obviamente, no es posible esperar una perfecta concordancia entre dos marcos diferentes de nivel lingüístico, ni tampoco es el objetivo de esta investigación buscar una correspondencia entre el nivel del JLPT y del MCER; sin embargo, como segundo criterio para la selección de los sujetos equivalentes al N3 del JLPT, el B1 del MCER parece suficiente y apropiado.

En realidad, el MCER no está completamente difundido en la enseñanza del japonés en España. Se aplica en las Escuelas Oficiales de Idiomas en el caso de este país<sup>18</sup> y en algunos centros de idiomas anejos a la universidad<sup>19</sup>; sin embargo, las universidades que ofrecen el título de grado o que ofrecían el título de licenciatura en Estudios Japoneses, tales como la Universidad Autónoma de Madrid (UAM) y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), dependen del propio diseño de los cursos y no hay mención al nivel bajo el criterio del MCER ni del JLPT<sup>20</sup>. Sobre todo, el JLPT es un examen que certifica el nivel; no obstante, no coincide con un marco del nivel que se utilice en el proceso del aprendizaje o de la evaluación continua ni en Japón ni en España. Teniendo en cuenta la situación de que hay estudiantes

---

<sup>17</sup> Véase la destreza de «Hablar, Expresión oral» en el cuadro 1 «Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación», (pp. 30-31) y las descripciones de «Expresión oral en general» y «Monólogo sostenido: descripción de experiencias» en el capítulo 4.4.1.1. Actividades de expresión oral (p. 62) de *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf))

<sup>18</sup> «El nivel intermedio tiene como referencia el nivel umbral (B1) del MCER y supone la capacidad de: utilizar el idioma interactiva, receptiva y productivamente, con cierta seguridad y flexibilidad, en situaciones habituales y menos corrientes, comprendiendo y produciendo textos orales o escritos sobre temas generales o de interés personal, con un dominio razonable de un repertorio amplio de recursos lingüísticos sencillos, en una variedad formal e informal de lengua estándar» (<http://www.educa.madrid.org/web/eoi.jesusmaestro.madrid/Idiomas/japones.html>).

<sup>19</sup> El Centro Superior de Idiomas Modernos (CSIM) en la Universidad Complutense de Madrid indica que sus cursos están adaptados a las directrices del Consejo de Europa en materia de niveles de lengua y procedimientos de evaluación, especificadas en el documento Marco de Referencia Europeo (<http://www.ucm.es/info/idiomas/idiomas/japones/japones.htm>).

<sup>20</sup> Véase cada página web; UAM (<http://www.uam.es/otroscentros/asiaoriental/especifica/>) y UAB (<http://www.uab.cat/servlet/Satellite/els-estudis/totes-les-titulacions/informacio-general/estudis-d-asia-oriental-grau-eees-1096481809535.html?param1=1223967776732&param10=3>)

con suficiente nivel, pero no calificados bajo estos marcos, el título del grado en Estudios Japoneses en España se añade como tercer criterio para ser sujeto del corpus.

En cuarto y último lugar, los estudiantes sin ningún título pero que han estudiado en Japón y que han completado cursos de nivel intermedio también han participado como sujetos del corpus. En Japón no existe un marco de referencia como el MCER, sin embargo, el concepto de nivel intermedio que se comparte gracias a las descripciones del JLPT y a la publicación de manuales didácticos es semejante a las destrezas del N3 del JLPT o del B1 del MCER. Por ejemplo, el manual *Minna no Nihongo Intermedio I* (Surī ē nettowāku, 2008), que es la continuación de *Minna no Nihongo Básico I y II* (Surī ē nettowāku, 1998a, 1998b), uno de los libros más utilizados en el mundo, consiste en ejercicios orales cuyo objetivo es poder reproducir los hechos cotidianos y las propias experiencias de los estudiantes, por ejemplo, explicar las características de la vivienda de su país (Lección 1), relatar un acontecimiento relacionado con el uso del teléfono (Lección 4), etc. Estas tareas, puesto que son cotidianas, concretas y familiares para los estudiantes y consisten en un número limitado de oraciones, se corresponden con las descripciones del N3 y del B1.

### 3.1.2. Descripción general de los sujetos

La Tabla 1 muestra la descripción general de los sujetos en el corpus. Los estudiantes españoles de lengua japonesa son, en total, veinte: ocho estudiantes varones y doce estudiantes mujeres, que han superado al menos uno de los cuatro criterios mencionados en el apartado anterior. Se ha grabado también el habla de dos nativos japoneses como modelo de comparación. La duración total de la grabación es 12 horas 45 minutos y 8 segundos y el recuento total de palabras<sup>21</sup> equivale a 62710:

---

<sup>21</sup> El recuento total de palabras se ha calculado con *Juman*, sistema automático de análisis morfológico japonés.

Sujeto <sup>22</sup>	Edad	Criterio de nivel	Estancia en Japón <sup>23</sup>	Duración total de la grabación	Recuento total de palabras	Fecha de la grabación
SPF01	25-30	N3 (2010)	11m (09-10)	00:31:22	2228	03/02/2011
SPF02	18-25	N3 (2010)	2m (08), 15m (09-10)	00:26:18	1719	18/02/2011
SPF03	25-30	N4 (2008), Licenciado	2s (07)	00:44:54	3511	24/02/2011
SPF04	18-25	N4 (2008) Intermedio	6m (10-11)	00:23:54	2215	25/05/2011
SPF05	18-25	N2 (2009), Licenciado	12m (08-9)	00:47:45	3085	27/06/2011
SPF06	18-25	N2 (2011)	10d (11)	00:23:04	1911	15/12/2011
SPF07	25-30	N2 (2010), Licenciado	3,5a (08-12)	00:25:10	2411	26/04/2012
SPF08	20-25	N3 (2012)	5m (12)	00:21:26	1427	27/09/2012
SPF09	25-30	N2 (2012)	12m (11-12)	01:32:34	9911	07/10/2012
SPF10	20-25	N3 (2012)	10m (11-12)	00:28:47	2055	22/10/2012
SPF11	20-25	N4 (2011), B2	6s (12)	00:20:21	2034	29/01/2013
SPF12	20-25	N4 (2012) Intermedio	1m (10), 6m (12)	00:35:26	2391	12/02/2013
SPM01	25-30	N4 (2009), Licenciado	2s (08)	00:31:48	1614	31/01/2011
SPM02	25-30	Licenciado	12m (08-9)	01:05:40	5471	01/03/2011
SPM03	18-25	N2 (2009)	1m (08), 2m (09)	00:21:35	1725	07/02/2011
SPM04	25-30	N2 (2009), Licenciado	1m (08-9)	00:30:58	2127	10/02/2011
SPM05	25-30	N4 (2009), Licenciado	12m (07-8)	00:46:49	4185	01/06/2011
SPM06	25-30	N4 (2009), B1	2s (06), 1m (07), 2m (10)	00:45:30	4538	15/08/2011
SPM07	20-25	N3 (2012)	6m (12)	00:34:35	1880	24/09/2012
SPM08	20-25	N3 (2012)	3s (07), 1m (11), 3m (12)	00:33:00	2163	16/10/2012
Sujeto	Edad	Profesión	Estancia fuera de Japón	Duración total de la grabación	Recuento de palabras	Fecha de la grabación
JPF01	25-30	Estudiante de posgrado	1a (05-06) en Francia	11:57	1377	12/03/2012
JPM01	25-30	Estudiante de posgrado	1m (05) en Argentina y 6m (06) y 9m (11-12) en España	20:26	2732	12/06/2012

Tabla 1. Descripción general de los estudiantes españoles y los nativos japoneses

<sup>22</sup> Los códigos SPM y SPF son abreviación de Spanish Male y Spanish Female.

<sup>23</sup> Cada signo D, S, M, A representa «día», «semana», «mes» y «año».

### 3.1.3. Procedimiento de la grabación

Este corpus, ante todo, tiene por objeto observar los aspectos globales del idioma japonés hablado por los estudiantes españoles. Por tanto, se han recopilado varios tipos de habla: 1) monólogo, 2) descripción de viñetas, 3) interrogación y (4) expresión de desagrado. Las primeras tres partes contienen el diálogo en el que el interlocutor (la investigadora misma) hace preguntas o ofrece un tema relacionado para que el sujeto manifieste sus opiniones:

Tipo de habla	Tema
1-1. Monólogo	Recuerdos en Japón
1-2. Diálogo (preguntas y respuestas)	(El interlocutor hace preguntas basadas en un monólogo)
1-3. Diálogo (opiniones)	¿Las ciudades en Japón son cómodas para vivir para los extranjeros? ¿Y Madrid?
2-1. Descripción de cuatro viñetas	Un padre que se ha quedado solo en casa con su hijo pequeño
2-2. Diálogo (opiniones)	La vida en pareja: reparto de las tareas del hogar entre el hombre y la mujer
3-1. Interrogación	(El interlocutor lee la mitad de una noticia sobre una propuesta de matrimonio y el estudiante hace preguntas acerca del contenido)
3-2. Diálogo (opiniones)	¿Por qué hoy en día hay cada vez menos gente que se casa tanto en España como en Japón?
4. Rellenar un bocadillo en las viñetas (expresión de desagrado)	(¿Qué harías o qué dirías si alguien se te cuela en la cola del autobús en Japón?)

Tabla 2. Contenido del corpus

Todas las explicaciones sobre la prueba y las preguntas han sido realizadas en japonés (véase todo el procedimiento de la grabación resumido en el Apéndice A). Antes y después de la grabación se

realiza una encuesta. La primera encuesta trata de recopilar los datos del sujeto, así como sus datos personales (sexo, edad, lugar de nacimiento, historia académica y profesión), competencia del idioma (lengua materna; competencia en idiomas extranjeros además del japonés, evaluada por sí mismo con la escala de A1 a C2 del MCER), nivel de japonés (autoevaluación basada en el MCER y el título del JLPT, historia de aprendizaje y frecuencia de hablar japonés en la vida actual, etc.) y experiencia viviendo fuera de España (véase Apéndice B). En la última encuesta se pregunta si la conciencia de estar siendo grabado y el nerviosismo durante la prueba han afectado a su discurso en japonés. También, se pide a cada estudiante que intente recordar su propio discurso para mencionar la mayor cantidad posible de errores cometidos durante la prueba (véase Apéndice C).

#### 3.1.4. *Grabación, procesamiento y transcripción*

El hecho de que este corpus pueda ser publicado nos obliga a respetar lo establecido legalmente al respecto. Por ello, antes de la grabación se advirtió de la misma a los participantes y se les informó de que debían firmar un permiso en el que autorizaban la grabación de su voz. Para realizar las grabaciones hemos utilizado una Digital Audio Tape (DAT), que permite la grabación digital del sonido en una cinta con un nivel de calidad profesional. Con un cable RCA se conecta la grabadora al ordenador y se transfiere la información a tiempo real. Además de la DAT, en otras ocasiones se ha utilizado un Minidisk y una grabadora digital Edirol R-09HR que permite la transferencia de datos al ordenador vía USB. Para la edición de las grabaciones, contamos con diferentes programas para el tratamiento del sonido, de funcionamiento bastante sencillo. En nuestro caso se utilizó el programa CoolEdit, con el que trasladamos el sonido de las cintas DAT al ordenador. Este programa nos permite manipular el sonido, mejorando su calidad, eliminando ruidos o cortando partes que no son relevantes.

El corpus ha sido transcrito por la investigadora misma y revisado por una nativa española que posee el N1 del JLPT. La transcripción lleva una cabecera en inglés (véase el apéndice D), en la que se indica la información sobre los participantes. El texto transcrito de la grabación, al no ser un lenguaje escrito, sigue las convenciones desarrolladas específicamente para el lenguaje hablado espontáneo. Nuestro corpus C-ORAL-JLE está basado en el sistema desarrollado para el proyecto del C-ORAL.ROM (Cresti y Moneglia, 2005) y para el C-ORAL-JAPÓN (Garrote, *et al.* 2015).

#### 4. DIFERENCIAS BÁSICAS DE LAS ESTRUCTURAS GRAMATICALES ENTRE EL JAPONÉS Y EL ESPAÑOL

La lengua japonesa no pertenece a ninguna agrupación lingüística. Existen distintas teorías sobre el parentesco lingüístico entre el japonés y el coreano, o sobre las similitudes con idiomas de la rama uralo-altaica, o con los de la malayo-polinesia. Sin embargo, la teoría más aceptada actualmente es la que considera al japonés una influencia de múltiples idiomas teniendo su raíz más cercana en la familia uralo-altaica (las lenguas que pertenecen a la agrupación urálica son el finés, el estonio, el húngaro y el samoyedo de Siberia, y las altaicas son el mongol, el turco, etc.). La lengua china pertenece a otra familia lingüística (sino-tibetana) y no comparte la misma lengua ancestral con el japonés, excepto en la escritura y en partes del vocabulario (Takagi y Takamori, 2009: 13). Con respecto a las estructuras gramaticales, el idioma japonés difiere del español tipológicamente, como se observa en la siguiente tabla:

	Tipología morfológica	Orden canónico	Prominencia
Japonés	Lengua aglutinante	SOV	Sujeto y tema
Español	Lengua fusionante	SVO	Sujeto

Tabla 3. Resumen de la comparación lingüística entre japonés y español

En la lengua japonesa no existe flexión nominal sino flexión verbal y adjetival, aunque no se aplica según la persona del caso nominativo. Como el japonés es una lengua aglutinante, a los verbos y los adjetivos se les posponen los morfemas que indican tiempo, aspecto y modo, como en los siguientes ejemplos:

Ej. 2 *Kaku* (escribir):

*Kaku* + *NAI* (negación) -> *Kakanai*

*Kaku* + *TA* (pasado, pretérito perfecto) -> *Kaita*

*Kaku* + *TAI* (deseo) -> *Kakitai*

Ej. 3 *Oishii* (rico, bueno):

*Oishii* + *NAI* (negación) -> *Oishikunai*

*Oishii* + *TA* (pasado) -> *Oishikatta*

El orden canónico de los componentes gramaticales es Sujeto-Objeto-Verbo (Kuno, 1973) y se usan las posposiciones como marcadores de caso:

Ej. 4

*Haha* (S)            *ga*            *tegami* (O)            *o*            *kaita* (V).

Mi madre (marcador de sujeto)    carta    (marcador de objeto)    escribir-ta (pasado)

Mi madre escribió una carta.

El objeto directo (OD) e indirecto (OI) se colocan en el siguiente orden y los modificadores van delante del componente modificado.

Ej. 5

*Haha*    *ga*    *sensei*    *ni*    *totemo*    *nagai*    *tegami*    *o*    *kaita*.

Mi madre (sujeto) profesor (OI) muy    largo    carta    (OD)    escribir-ta (pasado)

Mi madre escribió una carta muy larga al profesor.

Otra tipología conocida es la de prominencia de sujeto y tópico desarrollada por Li y Thompson (1976). La lengua japonesa tiene dos marcadores, *wa* y *ga*, que expresan el tema y el sujeto:

Ej. 6

*Tegami wa haha ga kaita*

Carta (tema) mi madre (sujeto) escribir-ta (pasado)

La carta, mi madre la escribió.

El japonés no tiene artículos; sin embargo, el marcador tematizador *wa* puede significar un concepto determinado como hacen los artículos definidos en español. Los marcadores de japonés, que se suelen llamar “partículas”, se examinarán detalladamente en la tercera parte de este estudio.

El orden básico de las palabras en japonés es un factor determinante para interpretar el sentido de la oración. Como el experimento de Hayashibe (1975) muestra, los nativos japoneses suelen estimar que el caso nominativo puesto en el inicio de la oración es el agente de la acción, independientemente de los marcadores de caso. En realidad, en el lenguaje hablado la omisión de los marcadores de caso como *wa* (tema), *ga* (sujeto), *o* (complemento directo) y *e* (dirección) es un fenómeno bastante frecuente. En japonés oral, por otro lado, es habitual que se anteponga un componente violando la regla del orden canónico, a fin de facilitar el procesamiento cognitivo y de satisfacer las necesidades pragmáticas. Es decir, la información conocida precede a la información nueva para que el oyente pueda acceder al concepto nuevo eficazmente, relacionándolo con el concepto ya reconocido (Kuno, 1978; Hayashibe, 1986; Nozaki, Yumura y Nishida, 1990). Por tanto, la información nueva se coloca al lado del predicado (Nozaki, Yumura y Nishida, 1990: 167):

Ej. 7

きのう公園を(一匹の)犬が走っていた。

*Kinō kōen o (ippiki no) inu ga hashitteita.*

Ayer parque en (un) perro (sujeto) correr-teía (progresivo, pasado).

Ayer un perro estuvo corriendo en el parque.

(その) 犬 は おととい 川岸 を 走っていた。  
 (sono) Inu wa ototoi kawagishi o hashitteita.  
 (Ese) perro (tema) anteayer orilla del río a correr-teia (progresivo, pasado).  
 El perro anteayer estuvo corriendo a la orilla del río.

Ej. 8

村人 は (その) 教授 を (とある) 山小屋へ 案内した。  
 Murabito wa (sono) kyōju o (toaru) yama-goya e annai-shita.  
 El aldeano (tema) (ese) profesor (CD) (una) cabaña a llevar-ta (pasado).  
 El aldeano llevó al profesor a una cabaña.

村人 は (その) 山小屋 へ (ひとりの) 教授 を 招待した。  
 Murabito wa (sono) yama-goya e (hitori no) kyōju o shōtai-shita.  
 El aldeano (tema) (esa) cabaña a (un) profesor (CD) invitar-ta (pasado).  
 El aldeano invitó a la cabaña a un profesor.

Esta organización de los elementos oracionales sucede también en el español hablado. En la lengua española, el orden SVO es el más frecuente (Butt y Benjamin, 2011 en Fernández y Abad, 2011: 59) y tradicionalmente se explica que éste es el orden de partida de las lenguas romances, diferenciándose así del latín, que poseía un orden flexible y colocaba el verbo al final (Hidalgo, 2003: 16). Sin embargo, el español estándar no tiene restricción gramatical respecto a que el sujeto preceda al verbo como en francés. En la oración con verbos psicológicos como *gustar*, el objeto indirecto suele preceder al verbo mientras que el sujeto aparece en posición posverbal. También se permite el orden VSO, a diferencia del italiano:

Ej. 9 Acaba de romper (V) el niño (S) una jarra de cristal (O).  
 (Zubizarreta, 1999: 4217)

En cuanto al orden VOS, los datos de Silva-Corvalán (1984, en Padilla García, 1996: 344) presentan solamente un 8% de casos, sin embargo, Zubizarreta (1999: 4233) argumenta que si el acento nuclear cae sobre el sujeto de manera que satisfaga la ley de correspondencia entre foco y acento, es posible utilizar dicho orden:

Ej. 10

Se comió (V) un ratón (O) EL GATO (S).

[¿Quién se comió un ratón?]

El cambio de orden de los elementos oracionales en español también tiene relación con la tematización. La lengua española, según Li y Thompson (1976), se clasifica como lengua de prominencia de sujeto como el inglés. Sin embargo, como menciona Hidalgo (2003: 119), el español es una de las lenguas que emplean con mayor profusión que otras las construcciones que expresan la función tema y, por tanto, se muestra una tendencia comparativa y cualitativamente distinta hacia la manifestación del tema. La posposición del sujeto se favorece también con los verbos presentacionales como *llegar*, *ocurrir* y *venir* (cf. Suñer, 1982, Noda, 1994):

Ej. 11

Llegó la noche.

(Noda, 1994: 84, 87)

También es frecuente encontrar el orden VS en los pasajes descriptivos de una narración, especialmente en aquellos que describen sonidos, olores u cualquier otro tipo de percepciones (cf. Fernández Ramírez, 1986, en De Sarralde, 2005: 80):

Ej. 12 Cantan los pájaros en el alero, muge la vaca en el establo [...]

(Fernández Ramírez, 1986/1951: 445)

La lengua japonesa y la española parecen estar en dos extremos diferentes desde la perspectiva de la tipología lingüística. Sin embargo, desde el punto de vista de la oralidad, comparten una característica común: flexibilidad de orden de las palabras. Puesto que en español ciertas posiciones pueden funcionar exclusivamente como tema (Zubizarreta, 1999: 4220), realizaremos un análisis minucioso de este aspecto en el tercer capítulo del proyecto.

## 5. CONCLUSIÓN AL CAPÍTULO

La aplicación del corpus al estudio lingüístico y a la enseñanza de una lengua extranjera es una metodología bastante novedosa. Los corpus de habla espontánea siguen siendo pocos y todavía no se ha llegado a realizar un uso directo de corpus en la enseñanza del JLE. Además, no existe un corpus de estudiantes de un grupo específico como hablantes de español para que los docentes en España puedan elaborar los materiales didácticos basados en su interlengua. Las lenguas española y japonesa tienen sistemas lingüísticos totalmente diferentes, sin embargo, en el ámbito de la oralidad, ambos tienen flexibilidad del orden de palabras dependiendo del elemento que uno quiere tematizar o enfatizar. Teniendo en cuenta estos asuntos, cabe destacar la necesidad y utilidad de recopilar un corpus de habla espontánea de estudiantes españoles.

El pequeño corpus especializado de un grupo homogéneo puede satisfacer las necesidades tanto analíticas como pedagógicas, en el sentido de que permite al investigador equilibrar los descubrimientos cuantitativos y cualitativos dando importancia al contexto en el que se producen los enunciados. La partícula japonesa tematizadora, sobre todo, es un constituyente lingüístico cuyos usos se determinan por el contexto. No es posible depender totalmente del procesamiento automático para detectar usos erróneos como lo que se hace para encontrar unidades fraseológicas en un corpus grande, sino que es indispensable realizar una anotación manual examinando cuidadosamente el contexto y la intención del hablante. Sería adecuado, por tanto, que un corpus de aprendientes de habla espontánea tuviera un tamaño limitado para poder trabajar con detalle. Cabe recalcar también la importancia de considerar sobre el concepto de "error" a la hora de identificarlos. Siguiendo a los pasos señalados (véase 1.2.1), tenemos que respetar la autocorrección del hablante y observar también usos correctos del mismo hablante para distinguirlos de la falta, una desviación accidental. A pesar de que existen ciertas limitaciones en el análisis de errores, el estudio de estos puede

dar pistas a los docentes para saber hasta qué punto pueden progresar los alumnos en una etapa determinada del aprendizaje, lo cual les proporciona una idea de cómo debe desarrollarse la enseñanza de cierto elemento lingüístico de una lengua meta.



## CAPÍTULO II. PARTICULAS WA Y GA

### 1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

En este capítulo se analiza el uso de las partículas *wa* y *ga* por parte de veinte estudiantes españoles de japonés de nivel intermedio a través del C-ORAL-JLE. El objetivo de la observación es ilustrar algunos aspectos de la interlengua de la etapa media del aprendizaje, para después reconsiderar el diseño de materiales didácticos con respecto a dichas partículas en la última parte del proyecto.

En general, el uso de partículas es una de las principales dificultades en el aprendizaje de japonés como lengua extranjera. Entre ellas, la distinción entre *wa* y *ga* puede ser un obstáculo incluso en el nivel avanzado debido a la variedad de sus funciones y también por la cuestión de la tematización (Sakamoto, Machida y Nakakubo 1995; Yokobayashi, 1994). Hay estudios que muestran que la tipología de predominancia del tema (PT) - predominancia del sujeto (PS) (Li y Thompson, 1976) de la lengua materna (L1) es transferible a la lengua meta (LM), aunque la mayoría de los estudios tratan la interferencia de L1 de PT en LM de PS (Schachter y Rutherford, 1979, Heubner, 1983, Rutherford, 1983, Sasaki, 1990). Es cierto que la interferencia de la L1 puede sumar solamente un promedio de 33% de la totalidad de errores, según las investigaciones existentes (Ellis, 1997: 29), y, de hecho, existe un estudio que niega la transferencia de los rasgos (Fuller y Gundel 1987). Sin embargo, todavía no existen suficientes estudios que observen la interferencia de la prominencia de sujeto en LM de

PT<sup>1</sup> y, por tanto, resulta interesante hacer un análisis de la interlengua de japonés (PT)<sup>2</sup> de los estudiantes españoles (PS).

Entre los lingüistas de japonés el uso de *wa* y *ga* ha sido y sigue siendo un tema del debate ya desde los principios del siglo pasado, desarrollándose varias teorías que explicarían su función sintáctica, las oraciones típicas en la que aparece cada partícula y sus usos desde el punto de vista discursivo (Kuno, 1973; Kuroda, 1965; Matsushita, 1928, 1930; Maynard, 1987; Mikami, 1960, 1963; Mio, 1948; Niwa, 2004; Noda, 1996, Ono *et al.*, 2000; Yamada, 1936). Sin embargo, estas propuestas, que son complejas y variadas, no están aplicadas suficientemente a la enseñanza del japonés como lengua extranjera (JLE). La dificultad que perciben los estudiantes con respecto a estas partículas se podría atribuir a la introducción no sistematizada o bien no adecuada con la etapa de aprendizaje.

En este capítulo, primero se revisan tanto los usos convencionales como los descubrimientos recientes para poder así realizar un resumen de las características de cada partícula. A continuación, de acuerdo con el resumen realizado, se construye una taxonomía de los errores que cometen los estudiantes en su discurso oral, con objeto de poder analizar las dificultades de forma cuantitativa y cualitativa.

## 2. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: EL USO GENERAL DE WA Y GA

### 2.1. LENGUAS DE SUJETO PREDOMINANTE Y LENGUA DE TEMA PREDOMINANTE

Li y Thompson desarrollaron una tipología de lenguas de acuerdo con la predominancia del tema y/o el sujeto y señalan que cualquier

---

<sup>1</sup> Jin (1994) estudia la interlengua de chino y Jung (2004) la de coreano de los estudiantes ingleses y argumentan la posible transferencia de las características de PS en el aprendizaje de la lengua de PT.

<sup>2</sup> El idioma japonés, en efecto, se clasifica en la tipología de prominencia tema y sujeto al igual que coreano (Li y Thompson 1976: 146). Véase el siguiente apartado.

lengua puede pertenecer a uno de los cuatro tipos siguientes (1976: 460):

- Lenguas con sujeto prominente: familias indoeuropea, níger-congo, fino-hungria, semítica.
- Lenguas con tópico prominente: familia sinotibetana.
- Lenguas con sujeto prominente y tópico prominente: japonés y coreano.
- Lenguas sin ningún participante prominente: tagalo, ilocano (familia austronesia).

En japonés se puede indicar el tema con *wa* y el sujeto con *ga*, aunque existen diversas opiniones sobre la definición del sujeto en japonés (Mikami, 1960, Shibatani, 1977, Kanaya, 2002)<sup>3</sup>. Según Li y Thompson (1976), las diferencias entre tema y sujeto se resumen en los siguientes tres puntos:

- Estrategia discursiva
- Relación sintáctica con la predicación
- Proceso gramatical

El tema establece el centro de atención de la oración y anuncia el tópico principal del discurso. En un discurso que conlleva la serialización de la información que se quiere comunicar, el tema con carácter definido aparece en la posición inicial del enunciado para que el proceso de serialización sea eficaz. En cambio, el sujeto no necesariamente depende del discurso sino que se entiende en el interior de la estructura sintáctica interna de la oración. Tiene que ser argumento del constituyente predicativo, aunque su posición en la oración es arbitraria, dependiendo de la lengua. En el siguiente ejemplo (1), nótese que en la situación de “José presentó María a Guillermo”, se expresa marcando el sujeto (José) con *ga* en ambas oraciones (1a) y (1b), mientras que en la oración (1b) el objeto directo, María, aparece al princi-

---

<sup>3</sup> Argumentan la innecesidad de aplicar la noción de sujeto desarrollada en la gramática de constituyentes, señalando el hecho de que el japonés no necesita un sujeto que gobierne la concordancia gramatical sobre el predicado.

pio de la oración marcada con *wa* sin precisar concordancia con el verbo. Este tipo de oración con doble nominativo es frecuente en las lenguas de tema predominante, en la que es fácil distinguir entre tema y sujeto.

Ej. 1

- a. José ga Guillermo ni María o shoukaishita.  
José ga Guillermo ni María o shoukaishita.  
José presentó María a Guillermo.
- b. María wa José ga Guillermo ni shoukaishita.  
María wa José ga Guillermo ni shoukaishita.  
En cuanto a María, José la presentó a Guillermo.

Asimismo, el sujeto tiene un rol predominante en el proceso gramatical de reflexivización y pasivización, mientras que el tema es, sintácticamente, independiente del resto de la oración y de estos procesos. A continuación, de acuerdo con los estudios existentes, vamos a observar más profundamente las características del tema.

## 2.2. CARACTERÍSTICAS DEL TEMA

### 2.2.1. Información dada y carácter definido

Los estudios sobre el tema se han asociado con la organización de la información y el tema se ha considerado como una noción relacionada con el foco. La Escuela de Praga, probablemente la más influyente, argumenta que la identificación de la entidad conocida (tema) y la confirmación de la entidad nueva (rema) son procesos importantes en la estructura de la lengua. Asimismo, Chafe (1976) utiliza el término “*packaging*” (empaquetamiento) para denominar el fenómeno en que se ajusta por parte del hablante la forma del mensaje al estado temporal del pensamiento del interlocutor, de manera que el mensaje sea asimilado fácilmente por el otro. Y este fenómeno cognitivo es pertinente para el concepto de sintagma nominal, en primer lugar, si es información nueva o conocida. Según Chafe, la clave de

esta distinción depende de la conciencia del interlocutor sobre la información en el momento en que se produce el acto del habla. Por ejemplo, en el siguiente enunciado 2, *your father* (tu padre) se considera como una información nueva, aunque el interlocutor tiene conocimiento previo sobre su padre, ya que el hablante supone que el interlocutor no estaba pensando en él en ese momento del habla.

Ej. 2

*I saw your father yesterday.*

(Chafe 1976: 30)

El siguiente texto en japonés, que es el inicio de un cuento antiguo de Japón, muestra que los personajes, おじいさん (*ojīsan*: abuelo) y おばあさん (*obāsan*: abuela) marcados con *ga* en la primera mención, se expresan con *wa* en la segunda. Nótese también que se traducen en español primero con artículos indefinidos y después con definidos.

Ej. 3

むかしむかし、あるところにおじいさんとおばあさんが住んでいました。ある日、おじいさんは山に芝刈りに、おばあさんは川に洗濯に行きました。

*Mukashi mukashi, aru tokoro ni ojīsan to obāsan ga sunde imashita. Ojīsan wa yama ni shibakari ni, obāsan wa kawa ni sentaku ni ikimashita.*

Érase una vez, en un lugar en el que vivían un abuelo y una abuela. Un día el abuelo fue a cortar leña y la abuela fue a lavar ropa en un río.

Este cambio de selección de *ga* en *wa* o de artículo indefinido en definido significa que estas entidades se han convertido en información conocida para los lectores y se han incorporado a lo que se ha denominado “*Common Ground* (CG)” (originalmente de Stalnaker, 1974), información compartida entre los interlocutores. La información debe ser empaquetada de acuerdo con el CG en el momento del habla, que se modifica continuamente a lo largo de la comunicación (Féry y Krifka, 2007: 3).

Al igual que el valor informativo de los referentes, el carácter definido y su relación con el tema son constantemente objeto de análisis. Según Chafe (1976: 40),

*“The assumption in this case is not just «I assume you already know this referent», but also «I assume you can pick out, from all the referents that might be categorized in this way, the one I have in mind. »”*

y, por tanto continúa argumentando que el carácter definido se atribuye a que tanto el hablante como el oyente puedan identificar qué es de lo que se trata en la conversación como información expresada por un término deíctico y anafórico, el nombre propio, y algo identificable por el contexto. El carácter definido y el concepto dado a menudo van juntos, salvo en los casos en los que el referente indefinido es diferente del referente que ha establecido el concepto dado, como en el siguiente ejemplo:

Ej. 4

*I saw an eagle this morning.*

*Sally saw one too.*

(Chafe 1976: 43)

El *one* (uno) en este ejemplo indica *an eagle* (una águila) establecido como una información dada, sin embargo, el referente de *one* es diferente al de *an eagle* pronunciado por el interlocutor. El estatus de carácter definido se expresa con artículos definidos en algunas lenguas, mientras que en otras lenguas se marca con demostrativos o también con nombres propios, ya que son etiquetas para los referentes particulares (Chafe, 1976: 40-44).

En cuanto a la asociación entre el tema, la información dada y el carácter definido, hay estudios, como Li y Thompson (1976) y Chafe (1976), que ven una tendencia muy fuerte a que exista una vinculación. Sin embargo, hay otros que restringen esta relación en un sentido más cerrado. Por un lado, Gundel (1988, en Hidalgo, 2003: 59-60) explica que la distinción dado/nuevo se ha utilizado en tres sentidos, un sentido relacional y dos sentidos referenciales, y que, de acuerdo con la función de tema, entendida en la definición de *aboutness* (respectividad), solamente en el sentido relacional el tema es dado con respecto al comentario. El concepto de la respectividad forma parte

siempre de las definiciones importantes de tema y, como comenta Hidalgo (2003: 38-40), a pesar de la ambivalencia<sup>4</sup>, los autores y modelos que han tratado la cuestión del tema coinciden en definirlo como “aquello de lo que se trata” un fragmento de discurso determinado, ya sea un texto, una oración o incluso una secuencia.

*“The most general characteristic of predicative constructions is suggested by the terms «topic» and «comment» for their ICs [Intermediate Constituents]: the speaker announces a topic and then says something about it.”*

(Hockett, 1958: 201)

Ya que el comentario se produce sobre el tema, éste debe ser puesto en relación con el comentario y el comentario es nuevo en relación con el tema. En cambio, en sentido referencial, la distinción dado/nuevo es de naturaleza cognitiva o discursiva, que es una cuestión empírica. El estado en que un referente esté activado en la conciencia del hablante y del oyente no es una condición necesaria para que un referente desempeñe la función de tema. Asimismo, la idea de una información dada se aplica a los referentes discursivos, siendo claramente diferentes de la función de tema oracional, por lo que no puede identificarse uno y otro aspecto en la organización del discurso.

Por otro lado, Gundel (1985: 87, en Hidalgo, 2003: 53-54) argumenta que, puesto que el tema es aquello acerca de lo cual el hablante quiere comunicar algo y la información obtenida de un enunciado determinado se almacena en relación con el tema, resulta razonable asumir que un enunciado será adecuado pragmáticamente sólo si el oyente es capaz de identificar inequívocamente el tema, ya sea a par-

---

<sup>4</sup> Mientras que en las definiciones de Givón (1990) y Dik (1980) el tema se asocia a las entidades o participantes en el discurso y puede por tanto expresarse e identificarse con algún tipo de objeto (y con ciertas expresiones lingüísticas), la definición de Reinhart (1982) pone de manifiesto, por el contrario, el hecho de que se trata de una relación, no una entidad: se habla del tema o asunto «de algo» o «respecto a algo», idea que se aproxima al sentido metafórico de marco unificador, es decir, como explica Goutsos, al modo en que los hablantes organizan lo que dicen. Esta perspectiva entiende la noción de tema como un marco de organización del discurso (Hidalgo, 2003: 40-41).

tir del contexto discursivo (lingüístico o extralingüístico) o de alguna expresión de la oración en cuestión. Esta observación se apoya en la investigación empírica sobre las lenguas que expresan la función del tema mediante morfemas (como en el japonés), que suelen restringir esta función a los referentes definidos y genéricos (Hidalgo, 2003: 54). En el caso de las lenguas de sujeto predominante, no se produce la restricción sobre el carácter definido de los sintagmas nominales en construcciones tematizadoras con la dislocación a la izquierda o a la derecha. No obstante, en español no solamente el referente indefinido específico sino también el indefinido inespecífico pueden resultar aceptables, como en los siguientes ejemplos:

Ej. 5

- (a) Una hija de un amigo mío hizo la carrera en dos años.
- (b) A un chico de mi colegio, el director le cogió fumando en el patio.
- (c) El director le cogió fumando en el patio, a un chico de mi colegio.

(Hidalgo, 2003: 54)

La aceptabilidad de los indefinidos se explica por el hecho de que la función de tema fortalece la lectura referencial. Es decir, según Leonetti (1991: 174) no es correcto sostener que la naturaleza temática es el origen de algunas interpretaciones, como la específica o la referencial. Se trata, sencillamente, de dos propiedades concomitantes, que se favorecen mutuamente. Por lo tanto, frente a la ambigüedad de la siguiente oración en inglés, que admite una interpretación cuantificadora y referencial, cada una de las oraciones en español favorece una de las dos lecturas alternativas.

Ej. 6.

Many unicorns exist. [interpretación cuantificadora y referencial]

Existen muchos unicornios. [interpretación cuantificadora]

Muchos unicornios existen. [interpretación referencial]

(Leonetti, 1991: 174, en Hidalgo, 2003: 56)

### 2.2.2. Establecimiento del marco (*Frame setting*) y tema contrastivo

El tematizador *wa* forma la estructura Tema-Comentario, a través de la cual el hablante intenta incrementar el conocimiento con respecto a una información dada y compartida con otra persona. Sin embargo, la respectividad no es siempre característica del tema y esta perspectiva fue rechazada por Chafe (1976). Chafe define el tema “real” (en las lenguas de tema predominante) del modo siguiente (1976: 50):

*“What the topics appear to do is limit the applicability of the main predication to a certain restricted domain. The topic sets a spatial, temporal, or individual framework within which the main predication holds.”*

Chafe presenta un ejemplo de oración en chino diciendo que en este caso (Ejemplo 7) “The bigness of trunks applies within the domain of those trees”:

Ej. 7

Nèi-xie shùme shù-shēn dà.

Those tree tree-trunk big

*As for those trees, the trunks are big.*

En cuanto a estos árboles, los troncos son grandes.

(Chafe, 1976: 51)

El motivo de que Chafe mencione que este rol de tema es “real” es porque la oración en chino no incluye el carácter contrastivo de la traducción en inglés *As for* (en cuanto a). La oración tematizada en inglés tiene un foco contrastivo, que implica la presencia de otros candidatos, en la cabeza de la oración, en una posición no usual. Es decir, se imagina que la oración en inglés mencionada arriba fue pronunciada en un contexto en el que el oyente se supone que tiene en su mente otras posibles alternativas a esos árboles. Sin embargo, en inglés también se puede establecer un marco en el que se interprete el predicado con adverbios temporales, aunque en la mayoría de los casos se utilizan preposiciones u otros recursos similares.

Ej. 8

*Tuesday I went to the dentist.*

*In Dwinelle Hall people are always getting lost.*

(Chafe, 1976: 52)

A este respecto, Jacobs (2001: 656) añade que el hecho de restringir el dominio significa que el constituyente inicial, el tema, es crucial para cumplir la condición verdadera de la frase. Nótese en el siguiente ejemplo (9) en que el hecho de *Peter was a crocodile* se afirma solamente dentro del sueño del hablante.

Ej. 9

*In my dream Peter was a crocodile.*

(Jacobs, 2001: 657)

Por otro lado, Chafe (1976: 35-36) señala tres factores que conllevan el carácter contrastivo. En primer lugar, la oración contrastiva se produce en una situación en la que el conocimiento de fondo es dado o cuasi-dado<sup>5</sup>. Por ejemplo, para que *mi hermano* en la siguiente oración sea contrastivo, el hecho de que alguien hable japonés tiene que estar compartido entre los interlocutores.

Ej. 10

MI HERMANO habla japonés.

En segundo lugar, el hablante supone que un número limitado de candidatos está disponible en la mente del oyente. En el ejemplo anterior, el hablante imagina que el oyente piensa acerca de otros candidatos como *yo*, *mi hermana*, etc. La oración contrastiva es cualitativamente diferente de aquellas que simplemente proveen nueva información a partir de posibilidades ilimitadas. Y, en último lugar, el carácter contrastivo es una afirmación de cuál es el candidato correcto; sin embargo, no ofrece información nueva en el sentido de un referente que

---

<sup>5</sup> Se trata de una situación en la que el hablante supone arbitrariamente que el oyente tiene la información en la conciencia en un momento del habla que evidentemente es impensable.

se introduzca por primera vez en la conciencia del oyente. En el ejemplo (11), la entidad, *mi hermano*, es una nueva información para el interlocutor. No obstante, tampoco es totalmente nueva en su conciencia, puesto que ya se suponía la posibilidad de que el otro supiera japonés.

Ej. 11

¿Sabes japonés?

... MI HERMANO habla japonés.

De hecho, algunos lingüistas argumentan que la función de tema y el carácter contrastivo no tienen relación disyuntiva y distinguen entre “tema contrastivo” y “tema temático” (Noda, 1996; Molnár, 2006; Tomioka, 2010). Según Molnár, ambos presentan el mismo rol como “*pragmatic restrictor* (restringidor pragmático)”, en el sentido de que se restringe el dominio del predicado llamando la atención del interlocutor en una de estas dos maneras: por elegir una entidad sobresaliente que ya está en el foco de la atención del hablante/oyente o por dirigir la atención a esta entidad subrayándola (2005: 207). Y comenta que este último caso puede ocurrir simultáneamente con el foco, aunque se limite a “*secondary instantes of focussing* (instancias secundarias de foco)” o “*focus restriction of topics* (restricción focal de temas)” (2005: 208). El siguiente ejemplo (12), extraído de *Annie Hall*, una de las películas de Woody Allen mencionada en el enunciado anterior, contiene el carácter temático, y también se interpreta como información focalizada dentro del mismo enunciado, sirviendo de alternativa contrastiva de *every Woody Allen movie* (todas las películas de Woody Allen). Es un ejemplo similar a otro anterior.

Ej. 12

A: *You see every Woody Allen movie as soon as it comes out.*

B: *No – ANNIE HALL I saw (only) yesterday.*

(Molnár, 2006: 209)

Teniendo en cuenta el carácter de tema contrastivo, se observa cierta similitud con las expresiones adverbiales que funcionan como establecimiento del marco que define Chafe (1976), si expresa una pers-

pectiva alternativa de manera explícita. Como explican Féry, Fanselow y Krifka (2006), lo que es común en ambas definiciones es que ofrecen solamente una respuesta limitada o incompleta. Es decir, el tema contrastivo indica que el tema de la oración diverge de la expectativa de que se proporcione de una información abarcadora, mientras que los “*frame setters* (establecedores de marco)” indican que la información ofrecida está restringida a una dimensión específica<sup>6</sup>. En el siguiente ejemplo, el establecedor de marco, *Physically* (físicamente), a la vez que limita la pertinencia del predicado en un dominio restringido, implica otras perspectivas alternativas que contrastan con su estado físico.

Ej. 13

*Physically, Peter is well.*

(Jacobs, 2001: 655)

En este apartado, hemos repasado brevemente la tipología lingüística desde el punto de vista de la tematización, las definiciones de tema, respectividad y establecimiento de marco, y sus aspectos generales de acuerdo con la organización de información. A continuación, seguiremos revisando los estudios específicos de las partículas *wa* y *ga* en japonés, a fin de comprender sus funciones tanto oracionales como discursivas.

## 2.3. LAS PARTÍCULAS WA Y GA

### 2.3.1. Dicotomía de información nueva y dada

#### 2.3.1.1. Taxonomía de oración

Matsushita (1928, 1930) distinguió *wa* y *ga* por primera vez e introdujo la función de tema y la noción de la información dada de *wa*. Matsushita,

---

<sup>6</sup> Por esta similitud del tema contrastivo y el *frame-setter* en el proceso de organizar la estructura de información, se agrupan en una definición nueva, “*Delimitation*” (Krifka 2007, Féry y Krifka 2007).

por un lado, denomina “題目語 *Daimoku-go*” (palabra de tema) la palabra marcada con las partículas *wa* y *mo* y la partícula nula, y explica que dicha palabra presenta un objeto del juicio cuyo comentario aparece después. Así pues, el objeto tiene que ser un concepto determinado tanto para el hablante como para el oyente. Por otro lado, menciona que se marca con *ga* un concepto indeterminado y variable. Veamos algunos ejemplos. Los dos que aparecen a continuación se producen cuando la policía ha citado a una persona para su comparecencia ante la comisaría.

Ej. 14

- (a) 私<sub>wa</sub>何某と云ふ者ですが、御呼出ですから参りました。  
*Watashi wa nanigashi to iu mono desu ga, oyobidashi desu kara mairimashita.*  
 Yo me llamo tal. He venido porque me han citado.
- (b) 私<sub>ga</sub>御呼出の何某です。  
*Watashi ga oyobidashi no nanigashi desu.*  
 Yo soy tal que han citado.

(Matsushita, 1930: 776)

El primer ejemplo (14a) se dirige al recepcionista de la comisaría que no sabe nada de la persona. En este caso, aunque su nombre es desconocido, es la persona misma quien está ante los ojos de la policía y “*Watashi*” se marca con *wa* como concepto determinado. Por otro lado, el segundo ejemplo (14b) se expresa ante el investigador de la policía que esperaba su comparecencia y que sabe su nombre. En este caso, antes de saber que *Watashi* es la persona a la que busca, esa persona, aunque está ante sus ojos, está fuera de su ámbito de conocimiento y por tanto no puede ser un concepto determinado sino indeterminado y variable. Matsushita añade que el segundo ejemplo se puede sustituir como sigue:

Ej. 15

- 御呼出の何某<sub>wa</sub>私でございます。  
*Oyobidashi no nanigashi wa watashi de gozaimasu.*  
 La persona a la que han citado llamada tal soy yo.

(Matsushita, 1930: 777)

A través de las oraciones anteriores, se observa que el sujeto marcado con *ga* es la información nueva para el oyente y que el predicado equivale a la información dada. La clasificación de las oraciones nominativas por Mikami (1953), “指定文 (*Shitei-bun*)” (oración de especificación)” y “措定文 (*Sotei-bun*)” (oración de suposición), aclara bien este punto de vista. En la primera clase de oración, el sujeto y el predicado señalan la misma cosa y, si el predicado es un pronombre o nombre propio, se puede intercambiar con el sujeto cambiando *wa* y *ga*. En cambio, en la segunda clase de oración, el predicado indica el atributo del sujeto y ambos no son intercambiables:

指定文 (*Shitei-bun*: oración de especificación):

Ej. 16

(a) 君の帽子はどれです？ → どれが君の帽子です？

*Kimi no bōshi wa dore desu?* → *Dore ga kimi no bōshi desu?*

Tu gorro, ¿cuál es? → ¿Cuál es tu gorro?

(b) 議長は山田さんだ。 → 山田さんが議長だ。

*Gichō wa yamada-san da.* → *Yamada-san ga gichō da.*

El presidente es el Sr. Yamada. → El Sr. Yamada es presidente.

措定文 (*Sotei-bun*: oración de suposición):

Ej. 17 犬は動物だ → ×動物が犬だ。

*Inu wa dōbutsu da.* → ×*Dōbutsu ga inu da.*

El perro es un animal.

En cuanto a la oración con *ga*, puede que la oración entera sea información nueva para el oyente. Mio (1948) clasificó las oraciones en cuatro grupos y entre ellos denominó “*Handan-bun* (oración de juicio)” la oración en que se muestra la subjetividad del hablante acerca de un tema con *wa* y “*Genshō-bun* (oración de fenómeno)” la oración que describe un acontecimiento temporal con *ga*. Con respecto a la segunda, Kuroda (1965) y Kuno (1973) denominan este uso de *ga* “descripción neutral” más tarde. En el ejemplo (18a) nótese que el hablante expresa su propia interpretación del tema, la lluvia. Y en (18b), al contrario, describe el tiempo actual como tal.

## Ej. 18

- (a) 雨は水滴だ。(判断文)

*Ame wa suiteki da.*

La lluvia son gotas de agua. (Oración de juicio)

- (b) 雨が降ってる。(現象文) (中立叙述)

*Ame ga futteru.*

Está lloviendo. (Oración de fenómeno) (Descripción neutral)

(Mio, 1948: 77)

En cuanto a la oración de juicio, Kuno (1973) insiste que el sustantivo que equivale al tema tiene que ser un sustantivo de término genérico, deíctico o anafórico.

## Ej. 19

- (a) 鯨は哺乳動物です。(総称)

*Kujira wa honyū dōbutsu desu.*

Las ballenas son mamíferos. (Término genérico)

- (b) 太郎は私の友達です。(対象指示)

*Tarō wa watashi no tomodachi desu.*

Tarō es un amigo mío. (Deíctico)

- (c) 二人はパーティーに来ました。(文脈指示)

*Futari wa pātī ni kimashita.*

Los dos han venido a la fiesta. (Anafórico)

(Kuno, 1973: 29-30)

Según la definición de Krifka *et al.* (1995), la oración con término genérico se distingue en dos tipos: referencia de clase (*kind reference*) y oración característica (*characteristic sentence*). En una frase como “恐竜は絶滅した (*Kyōryū WA zetsumetsushita*: El dinosaurio se extinguió)”, “恐竜 (*Kyōryū*: dinosaurio)” no implica un individuo específico sino una especie en general porque el verbo “絶滅した (*zetsumetsu-shita*: extinguir)” en sí se utiliza solamente para un grupo de criaturas. Por otro lado, la frase como “ライオンは危険だ (*Raion WA kiken-da*: Los leones son peligrosos)” se interpreta, a través de la frase entera, que representa una característica general de leones como

especie y no de un león en concreto. La especie o clase se refiere también a un grupo de personas como “日本人 (*Nihonjin*: los japoneses)”, una materia natural e industrial como “金 (*kane*: dinero)”, “水 (*mizu*: agua)” y “コンピューター (*kompūtā*: ordenador)” (Yoshida, 2004: 3). Por otra parte, de acuerdo con Fukuzawa (1985: 3), un concepto abstracto como “結婚 (*kekkon*: matrimonio)” también se interpreta como un término genérico. En resumen, una oración con término genérico expresa un comentario general acerca de una especie, un conjunto de personas o de objetos o un concepto abstracto. El concepto determinado e indeterminado es una característica típica de *wa* y *ga*; sin embargo, a continuación mostraremos cómo este concepto resulta inaplicable teniendo en consideración los dos estudios siguientes.

### 2.3.1.2. Sintagmas nominales tematizados de carácter indefinido

Los sintagmas nominales tematizados, en muchos casos, tienen carácter definido. Según la definición de tema de Chafe (1976), los sintagmas nominales indeterminados, tales como “多くの (*ōku no*: mucho/a)”, “誰か (*dare ka*: alguien)”, “ある人 (*aru hito*: una persona)” no pueden ser tema y, por tanto no se marcan con *wa*. Niwa (2004), sin embargo, explica que aunque no es identificable el objeto de la descripción, si se pone un dominio de existencia, se puede anotar el atributo o el estado de un objeto indeterminado. Nótese en el ejemplo (20) que establecer el dominio como “3年B組 (*san-nen B-gumi*: grupo B del tercer año)”, “ワールドカップの開催中 (*wārudokappu no kaisaichū*: durante la celebración de la copa mundial)” o “地震があった時 (*jishin ga atta toki*: cuando hubo un terremoto)” conlleva un sentido determinado y hace posible el uso de *wa* para los sintagmas nominales indeterminados.

Ej. 20

- (a) ? 誰かは、道子のことが好きらしい。

*Dareka wa, Michiko no koto ga suki rashii.*

Parece que a alguien le gusta Michiko.

- (b) 3年B組の誰かは、道子のことが好きらしい。

*San nen B-gumi no dareka wa, Michiko no koto ga suki rashii.*

- Parece que a alguien del grupo B del tercer año le gusta Michiko
- (c) ワールドカップの開催中、多くの人たちは、テレビに釘付けだった。  
*Wārudokappu no kaisaichū, ōku no hito-tachi wa, terebi ni kugizuke datta.*  
 Durante la celebración de la copa mundial, mucha gente estaba engan-  
 chada a la televisión.
- (d) 数年前大きな地震があった時、ある人は、人間が地球を搾取した崇  
 りだと言った。  
*Sūnen mae ōkina jishin ga atta toki, aru hito wa, ningen ga chikyūo saku-  
 hushita tatari da to itta.*  
 Hace algunos años, cuando hubo un terremoto grande, una persona  
 dijo que había caído una maldición sobre los seres humanos que habían  
 explotado la tierra.

(Niwa, 2004: 6)

El siguiente tipo de SN con carácter indefinido forma una oración marcada con tema *wa* llamado “存否の題目語 (*Zompi no daimokugo*: Tema de existencia y negación)”. En primer lugar, Niwa (2004) argumenta que cuando se pregunta si existe un objeto o no en una oración interrogativa, este objeto puede ser un concepto indeterminado como “お医者様 (*Oisha-sama*: médico)” del siguiente ejemplo.

Ej. 21

お客様の中に、お医者様はいらっしゃいますか？  
*Okyaku-sama no naka ni oisha-sama wa irasshaimasu ka?*  
 ¿Hay algún médico entre ustedes?

(Niwa, 2004: 2)

En la estructura de tema-comentario, no tiene valor informativo comentar algo sobre un concepto no identificable para el interlocutor. Sin embargo, una oración como la del ejemplo (21) no ofrece ninguna información sobre el tema sino que pregunta sobre su existencia. Por tanto, la idea del carácter definido e indefinido no puede ser un motivo para explicar la elección de *wa*.

En segundo lugar, el sintagma nominal en la oración negativa se suele marcar con *wa*, puesto que la oración negativa presupone su versión afirmativa en la que se expresa el futuro tema de la conver-

sación. Nótese que el siguiente ejemplo (22) normalmente se expresa en un contexto en el que se está hablando de los perros.

Ej. 22

私の家に犬はwaいません。

*Watashi no ie ni inu wa imasen.*

En mi casa no hay perros.

(Niwa, 2004: 9)

El uso de *wa* en la oración negativa también se menciona en Noda (1998: 215-218), aunque Noda lo considera como término de contraste en vez de tema. Como la negación de la oración copulativa (ではな<sub>い</sub>: *de wa nai*) lleva *wa*, la oración negativa suele presuponer la oración afirmativa. En el apartado sobre el contraste (2.3.2.1), se explicará más detalladamente.

### 2.3.1.3. El efecto escenario (*Staging effect*)

Maynard (1987) argumenta, observando la organización narrativa, que en los estudios anteriores falta examinar los roles de *wa* y *ga* a la hora de manifestar el punto de vista del narrador. Por ello, introdujo el término “*Staging* (efecto escenario)”, estrategia en la que se manipula la tematización (incluida la no tematización) desde su perspectiva de la narración. De hecho, a medida que se desarrolla la historia, un personaje se marca con *wa*, mientras que el otro sigue marcado con *ga* aunque sea información previa. Maynard explica este fenómeno del modo siguiente (1987: 61):

*“It is as if the narrator places participants at different spots on the narrative stage for different durations of time in the consciousness of the narrator and his/her intended audience, reader. More specifically, the thematized participants are expected to remain on stage for a longer period of time and this serves to provide points of reference for the development of the thematic flow.”*

Por el contrario, según Maynard (1987: 62), los participantes no-tematizados ofrecen la información subordinada y secundaria dentro

de la estructura de la narración. En vez de permanecer en la escena durante largo tiempo, aparecen, desaparecen y/o reaparecen en varias fases del desarrollo de la historia y, en consecuencia, sus acciones se describen vívidamente dando impacto dramático y llamando la atención de los lectores. Esta manera de descripción que tiene relación con que la oración marcada con *ga* se considera como *Genshō-bun* (oración de fenómeno). Es decir, que expresa un fenómeno como tal sin procesarlo lógicamente (véase 2.3.1.1) y, por tanto, incluso cuando un concepto determinado y previo se marca con *ga*, se da la impresión de emergencia e inmediatez. Veamos los ejemplos concretos. El siguiente ejemplo (23) es una parte de la novela cuya protagonista se llama Michiko. Por tanto, Michiko siempre se marca con *wa* (① y ④), aunque otro personaje, la madre de Michiko, se marque con *ga* incluso para la segunda aparición como información previa (② y ③). De esta manera, la descripción de la madre se realiza desde el punto de vista de la protagonista, Michiko. Además, las acciones de la madre se expresan más vívidamente con *ga*.

Ej. 23

大学生になったミチコ①は、アルバイトに専念出来るようになって、親のご機嫌を取らなくても、お小遣いには不自由しなくなった。

*Daigakusei ni natta Michiko ①wa, arubaito ni sennen dekiru yōni natte, oya no gokigen o toranakutemo, okozukai niwa fujiyū shinakunatta.*

「お洗濯の手伝いをしてよ」とママ。

“*Osentaku no tetsudai o shiteyo*” to Mama.

「駄目。バイトが忙しいもん」とミチコ。

“*Dame. Baito ga isogashii mon*” to Michiko.

おじいちゃんが倒れた。寝たつきりになった。ママ②が大変だ。疲れ果てて悲鳴を上げる。

*Ojīchan ga taoreta. Netakkiri ni natta. Mama ②ga taihen da. Tsukare hatete himei o ageru.*

「お願い。お小遣い渡すから、おじいちゃんの面倒見てよ。」

“*Onegai. Okozukai watasu kara, ojīchan no mendo mite yo.*”

「駄目。バイトがあるもん」

“*Dame. Baito ga aru mon*”

ミチコはあくまでも冷淡。ママ③が額を押さえて吐息を漏らした。  
*Michiko wa akumademo reitan. Mama ③ga hitai o osaete toiki o morashita.*  
 ママには分からないだろうね。バイトは大事。ミチコ④は一人で頷いた。  
*Mama niwa wakaranai darō ne. Baiato wa daiji. Michiko ④wa hitori de unazuita.*

Michiko ya es estudiante universitaria y se dedica a un trabajo temporal. Ya no depende de sus padres para pedir dinero.

“Ayúdame a hacer la colada”, dice la madre.

“No puedo. Estoy ocupada con el trabajo.”, contesta Michiko.

Un día mi abuelo cayó enfermo. Ahora es un anciano en cama. La madre está en apuros. Tan agotada que da un grito.

“Por favor, Michiko. Ayúdame a cuidar a tu abuelo, que te doy dinero”, pide la madre.

“No puedo. Tengo trabajo.”

Michiko es siempre fría. – La madre suspira tocándose la frente.

Mamá, tú no lo comprenderás. El trabajo es importante. - Michiko asiente con la cabeza sin que nadie la vea.

(Maynard, 2005: 69)

El siguiente ejemplo (24) es la continuación de la novela anterior y en él se observa que Michiko está marcado con *ga* (⑤). Este fenómeno de no-tematización también pretende un “*staging effect*” con el que el narrador quiere transmitir la información como algo nuevo y fresco. Es decir, Michiko, que le negaba a su madre querer cuidar de su abuelo, ahora le atiende por su voluntad propia porque ha venido a su casa materna como asistente de ancianos, su trabajo temporal. Al utilizar *ga*, la acción de Michiko se describe con la misma sensación que cuando se pronuncia la oración de fenómeno y por tanto, se provoca un efecto literario y una sorpresa a los lectores.

Ej. 24

「はい、おじいちゃん、ご飯を食べましょうね」

“Hai, ojīchan, gohan o tabemasho ne”

ミチコ⑤がおじいちゃんの口にご飯を運ぶ。

*Michiko ⑤ga ojīchan no kuchi ni gohan o hakobu.*

トイレをさせるのも、着替えをさせるのも、みんなミチコの仕事になった。  
*Toire o saseru no mo, kigae o saseru no mo, minna Michiko no Shigoto ni natta.*

“Venga, abuelo. Comemos.”

Michiko le lleva la comida hasta la boca. Ahora todo, incluso ayudarle a hacer sus necesidades y cambiarle la ropa, se ha convertido en el trabajo de Michiko.  
 (Maynard, 2005: 69)

De acuerdo con el efecto escenario (Maynard, 1987: 63), los eventos tematizados suelen ser integrados, más que como sucesos independientes, como cambios de estado ocurridos a los participantes tematizados. En cambio, el uso de *ga* describe un incidente de manera momentánea e improvisada, y transmite inmediatez de expresión.

### 2.3.2. *Foco*

Mikami (1963), Kuroda (1965) y Kuno (1973) analizan la diferencia entre *wa* y *ga* para introducir dos nociones distintas: contraste y mención exhaustiva (*exhaustive listing*).

Ej. 25

(a) John *wa* kita.

- Tema (John ha venido)
- Contraste (En cuanto a John, ha venido, pero los otros no / no sé sobre los demás.)

(b) John *ga* kita.

- Descripción neutral de una acción o un estado temporal. (John ha venido).
- Mención exhaustiva (Es John quien ha venido.)

Estos usos se comprenden mejor desde el punto de vista del foco, un concepto basado en la existencia de una serie de alternativas semánticas y el centro informativo del enunciado de acuerdo a la dimensión pragmática<sup>7</sup>. El ejemplo (26a) muestra que la respuesta

<sup>7</sup> Según Molnár y Winkler (2006: 3) hay dos dimensiones más a la hora de considerar el foco: el nivel sintáctico y la interpretación fonológica dependiendo del acento.

focalizada, Ken, forma un centro informativo del enunciado excluyendo la posibilidad de que otros dos candidatos hayan aprobado al examen<sup>8</sup>. En otras palabras, el hablante subraya a Ken como el único candidato que ha aprobado al examen entre la mención exhaustiva (tres examinandos mencionados en total).

Ej. 26 (a)

三人の中で誰が試験に受かったの？[ケン] が受かった。

*San nin no naka de dare ga shaken ni ukatta no? [Ken] ga ukatta.*

¿De los tres quiénes han aprobado al examen? [Ken] ha aprobado.

En el siguiente ejemplo (26b) también Ken sirve como el foco del enunciado siendo centro informativo. Sin embargo, como explican Féry, Fanselow y Krifka (2006: en Tomioka, 2010: 6), no excluye la posibilidad de otras alternativas sino ofrece una respuesta abarcadora permitiendo un espacio para imaginar qué pasaron con otros dos examinandos:

Ej. 27 (b)

誰が試験に受かったの？[ケン] は受かった (けど)。

*Dare ga shaken ni ukatta no? [Ken] wa ukatta (kedo).*

¿Quiénes han aprobado al examen? [Ken] ha aprobado, por lo menos.

El acento es un factor importante para interpretar el foco. En el caso del japonés, tanto en el foco neutral con *ga* como en el foco contrastivo con *wa* se observa el fenómeno prosódico en que se sube el tono de la frase focalizada y se baja rápidamente en la frase posterior (*Post Focus Reduction*: Ishihara, 2003 en Tomioka, 2010: 5).

### 2.3.2.1. Contraste con *wa*

Mio (1948) ya señalaba que “A は B (A *wa* B)” es una oración de juicio subjetivo que significa “A corresponde a B” y que al mismo tiempo

<sup>8</sup> Este tipo del foco fue denominado «*information focus*» (Jackendoff 1972) o «*presentational focus*» (Rochemont 1986).

implica que “A no es C ni D”. Además, al enumerar más de dos sustantivos del mismo tipo marcados con *wa*, se forma una oración de contraste<sup>9</sup>:

Ej. 28

父の手は大きい。私の手は小さい。

*Chichi no te wa ōki. Watashi no te wa chīsai.*

La mano de mi padre es grande. Mi mano es pequeña.

(Mio, 1948: 94-95)

Este *wa*, al mismo tiempo que indica el tema, alude al contraste entre dos oraciones. Por otro lado, los *wa* subrayados en el siguiente ejemplo expresan el contraste exclusivamente:

Ej. 29

私は肉は好きだが、魚は好きではない。

*Watashi wa niku wa suki daga, sakana wa suki de wa nai.*

A mi me gusta la carne pero no el pescado.

(Noda, 1996: 203)

El *wa* contrastivo, aparte de mostrar dos o más factores contrastantes como en el ejemplo anterior, se emplea para enumerar los elementos similares:

Ej. 30

出席日数は足りないし、レポートも提出していない。試験は受けていない。三拍子揃って、もう一年留年するか？

*Shusseki nissū wa tarinaishi, repōto mo teishutsushiteinai. Shiken wa uketeinai. Sanbyōshi sorotte, mō ichinen ryūnen suru ka?*

Faltan días de asistencia y no has entregado el trabajo tampoco. Ni te has presentado al examen. Resumiendo todo, no hay más remedio que repetir el curso, ¿eh?

(Noda 1996: 209)

---

<sup>9</sup> Mio (1948: 94-5) la denominó «連立の判断式 (*renritsu no handan-shiki*: oración de juicio alineada)».

Estos *wa* se pueden sustituir por otra partícula, “も (*mo*: también, incluso)”; sin embargo, el uso de *wa* intensifica la reacción negativa del hablante sobre dos o más asuntos que suceden consecutivamente (Noda, 1996: 210).

Los *wa* mencionados anteriormente muestran el contraste explícitamente mediante la aparición de dos elementos contrastantes, el uso de partículas conjuntivas como “が (*ga*)” y “し (*shi*: además)”. Noda (1996) comenta que el *wa* puede dar el sentido de contraste implícito en caso de que el *wa* marque un constituyente del predicado y éste hace que surja fácilmente otro constituyente de la misma clase. En el siguiente ejemplo, el *wa* pospuesto a 食器 (*shokki*: los platos) que está junto al predicado adquiere el sentido de contraste e implica que los niños han traído los platos, y no han traído otras cosas:

Ej. 31

子供たちは食器は持ってきた。

*Kodomotachi wa shokki wa mottekita.*

Los niños han traído los platos.

(Noda, 1996: 211)

El contraste *wa* no solamente aparece en el sintagma nominal sino también dentro de la frase verbal y adjetival de modo siguiente:

Ej. 32

(a) 読める -> 読めはする

*Yomeru -> Yome wa suru*

Poder leer (verbo) -> Poder leer por lo menos

(b) 美しい -> 美しくはある

*Utsukushii -> Utsukushiku wa aru*

Precioso (adjetivo) -> Es precioso por lo menos

(c) それとなくは言った。

*Soretonaku wa itta.*

Lo dije con medias palabras.

Si un constituyente adverbial que indica la cantidad se marca con *wa*, significa “al menos”. Por otra parte, si una frase que expresa todo como “*zenbu* (todos)” y “*zen'in* (toda la gente)” se marca con *wa* y acaba con el predicado negativo, se forma una oración de negación parcial.

Ej. 33

(a) 二百冊は売れる。

*Nihyaku satsu wa ureru.*

Se venderán doscientos libros (por lo menos).

(b) ちょっとは食べたら?

*Chotto wa tabetara?*

Come algo. (Aunque no sea mucho à Come algo por lo menos.)

(c) 全部は食べなかった。

*Zenbu wa tabenakatta.*

No comí todo. (Comí algo à Negación parcial)

(d) 彼らは全員は来なかった。

*Karera wa zen'in wa konakatta.*

En cuanto a ellos, no han venido todos.

(Algunas personas han venido à Negación parcial)

(Noda, 1996: 225)

Por último, el *wa* contrastivo aparece con frecuencia en la oración negativa (Kuno, 1973; Mikami, 1953; Niwa, 2004; Noda, 1996, véase 2.3.1.2) puesto que la negación se admite en el presupuesto de que pueda ocurrir el suceso afirmativo correspondiente. La negación copulativa “*ではない (de wa nai)*” refleja el hecho de que el *wa* se incorpora formalmente en la negación. Sin embargo, como argumenta Noda (1996), no se aplica siempre esta fórmula en los casos siguientes: 1) cuando hay conexión fuerte entre el predicado y el constituyente, como en una locución, 2) descripción neutral (véase 2.3.1.1) y 3) cuando el constituyente está focalizado:

Ej. 34 Locución

若い女はほとんど口をきかなかった。

*Wakai onna wa hotondo kuchi o kikanakatta.*

La chica joven no habló casi nada.

(Murakami Haruki “El fin del mundo y un despiadado país de las maravillas”: 17 en Noda 1996: 218)

Ej. 35 Descripción neutral

ホタルがない。

Hotaru ga inai.

No hay luciérnaga.

(Eriko Kitagawa “Kimi to ita natsu”: 17 en Noda, 1996: 218)

Ej. 36 Focalizada

パソコンウイルスというのは、（省略）そして自然界に存在するウイルスと違って、人間が作ったものだということである。この点が、意外と知られていない。

Kono ten ga igaito shirarete inai.

ESTE punto, sin embargo, no es conocido, sorprendentemente.

(Takao Yamamoto et al “Virus informático”: 62 en Noda, 1996: 218)

A continuación, veamos el tercer caso: la oración focalizada con la partícula *ga*.

### 2.3.2.2. Mención exhaustiva con *ga*

Kuno (1973) argumenta que el uso de *ga* como mención exhaustiva suele aparecer cuando el predicado implica estado constante o acciones repetitivas, mientras que el uso de la descripción neutral, que es un concepto parecido a la oración de fenómeno de Mio (1948), se limita a situaciones temporales. En estos casos, el *ga* como descripción neutral indica que toda la oración conlleva una información nueva para el oyente, mientras que el *ga* como mención exhaustiva marca solamente el sintagma nominal que lleva un concepto nuevo y forma un foco informativo.

Ej. 37

(a) 太郎が賢い。(estado constante → [Listado exhaustivo])

Tarō ga kashikoi.

Taro es inteligente.

(b) 空が青いね。(estado temporal → [Descripción neutral])

Sora ga aoi ne.

El cielo está azul.

(Noda 1996: 32)

El primer ejemplo (38a) no se utiliza para describir lo bonito que es Tokio (sería con *wa*) sino para destacar que es Tokio la ciudad más bonita, descartando otras posibilidades existentes. Por tanto, la oración de comparación superlativa conlleva esta función de *ga* (ejemplo 38b).

Ej. 38

- (a) 東京のほうがきれい。  
*Tokyō no ho ga kirei.*  
Tokio es más bonito.
- (b) 東京が一番きれい。  
*Tokyō ga ichiban kirei.*  
Tokio es lo más bonito.

A diferencia de otros estudios gramaticales, Ono, Thompson y Suzuki (2000) observan, basados en conversaciones grabadas, la baja frecuencia en la aparición de *ga*<sup>10</sup>, y además señalan que la mayoría de esos *ga* tienden a ocurrir con predicados intransitivos, sobre todo existenciales (p. ej. *iru* y *aru* (existir)), verbos de movimiento (p. ej. *kuru* (venir)) y presentativos (p. ej. *dekiru* “hacerse”). Por ello, argumentan que, en vez de asumir que *ga* es por defecto nominativo o marcador gramatical del sujeto, el valor por defecto o genérico es no usar *ga*, y que *ga* aparece en las situaciones muy marcadas pragmáticamente, en las que se nota algo impredecible sobre la relación entre el SN marcado con *ga* y el predicado, de manera que la señal explícita de la relación se haga relevante. El siguiente ejemplo (39a) muestra que cuando el sujeto del predicado se puede presuponer según el contexto, no se marca con *ga*. Y si se intenta marcar con *ga* como en el ejemplo (39b), adquiere el significado de mención exhaustiva:

Ej. 39(a)

*Atashi - mada oboekirenai*

Todavía no puedo aprender de momeria.

<sup>10</sup> El SN marcado con *ga* aparece solamente en el 10% de los lugares donde podría haber aparecido (Ono, Thompson y Suzuki 2000: 62).

Ej. 39(b)

*Atashi ga mada oboekirenai*

Soy yo quien no puede aprender de memoria.

(Ono, Thompson y Suzuki, 2000: 71)

Nótese también en el siguiente ejemplo (40), en el que hay problema de relación con el referente, que el concepto del SN ha sido aclarado en el siguiente enunciado reparativo (Schegloff, *et al.*, 1977) marcado con *ga*:

Ej. 40

[Están discutiendo sobre el hecho de que un amigo canceló un viaje a Australia. R aclara que se trata de los gastos de viaje pagados previamente, que eran 150 mil yenes, en lugar de los gastos de cancelación]

R: *Kyanseruryo toshite*

Como los gastos de cancelación

*dakara juugoman kakatta wake [ne]*

Es decir, le costó 150 mil yenes

H: [un]

R: *ano ryohi ga*

Pues los gastos de viaje

(Ono, Thompson y Suzuki, 2000: 72)

En este punto, se entiende que *ga* como mención exhaustiva aparece cuando el hablante considera apropiado conectar el predicado con el concepto destacado, para diferenciarlo con respecto a otras interpretaciones potenciales.

### 2.3.2.3. *Bunretsu-bun* (Oración escindida)

La oración escindida en japonés es una oración copulativa en la que cierto constituyente se extrae para formar el predicado, al tiempo que el resto de la cláusula se nominaliza con “*の no*” marcado con *wa* o *ga* (Kamio, 1990; Sunakawa, 2005). La oración escindida no siempre se puede sustituir por la oración ordinaria, ya que aporta la carga pragmática en la que la focalización implica la completitud y enfati-

zación. Las funciones de *wa* y *ga*, como hemos visto hasta ahora, también se mantienen en la oración escindida, por lo que el SN marcado con *wa* proporciona información dada y presupuesta, mientras que el sintagma marcado con *ga* sirve como foco informativo proporcionando nueva información (Kumamoto, 1989):

Ej. 41

- (a) ジョンが窓を割った。→ 窓を割ったのは [(f) ジョン] だ。  
*John ga mado o watta. -> Mado o watta no wa [(f) John] da.*  
 John rompió la ventana. -> Fue [(f) John] el que rompió la ventana.
- (b) ジョンはあそこにいる。→ [(f) あそこにいる] のがジョンだ。  
*John wa asoko ni iru. -> [(f) Asoko ni iru] no ga John da.*  
 John está allí. -> [(f) La persona que está allí] es John.

Sin embargo, no siempre las oraciones escindidas con *wa* y *ga* siguen estos patrones. Veamos los siguientes ejemplos, clasificados en tres tipos, dependiendo del valor informativo que tienen el constituyente nominalizado y el predicado copulativo (cf. Declerk, 1989; Fernández Laborans, 2001):

1) Escindidas de foco informativo: el constituyente nominalizado proporciona información dada en el contexto precedente, mientras que el foco de la escindida proporciona información nueva y es marcadamente contrastivo:

Ej. 42

窓ガラスを割ったのは [(f) ジョン] です。  
*Mado garasu o watta no wa [(f) John] desu.*  
 Fue [(f) John] el que rompió el cristal de la ventana.

Ej. 43

絵をインテリアの一部と考えるのがヨーロッパの人たちです。そのためには、インテリア全体の中で絵だけが浮いて見えないような工夫が必要です。このとき**いちばん大切な**が [(f) インテリアとの色合わせ]。家具や小物の中の色を、絵のモチーフやマットの部分でもリピートして使うとリズム感が生まれ、空間が生き生きしてくるのです。  
*Konotoki ichiban taisetsuna no ga [(f) interia to no iroawase].*

Lo más importante para esto es [(f) la combinación del color en la decoración de interiores].

(Amano, 1995: 8)

2) Escindidas de foco anafórico: el foco posee acento no marcado y contiene información dada, siendo el tema en función del contexto precedente:

Ej. 44

前線に送られるのは、なんとか回避できた。ゲオルゲ・グロスと出会ったのは、[(f) この頃] だった。

*Zensen ni okurareru no wa, nantoka kaihi dekita. George Grosz to deatta no wa, [(f) kono koro] data.*

A duras penas pude evitar que me enviaran a la primera línea. Fue [(f) este momento] cuando conocí a George Grosz.

(20世紀美術家列伝 [20 seiki bijutsuka retsuden: vida de los artistas en el siglo XX])<sup>11</sup>

3) Escindidas discontinuas: son oraciones íntegramente remáticas:

Ej. 45

約57億円をかけ、今春開校したばかりの東京都立新宿山吹高校。(省略) 多様な講座が用意されている。驚かされるのは、チャイムの鳴らない校  
内を好きな服装で闊歩する生徒の意欲の高さだ。

*Odorokasareru no wa, chaimu no naranai kōnai o sukina fukusō de kappo suru seito no iyoku no takasa da.*

Lo sorprendente es el fuerte afán de los alumnos vestidos cada uno a su gusto que van tranquilamente (con confianza) por la escuela donde no suena el timbre.

(Periódico Maichini de 05-07-1991, en Ito, 2009: 57)

Ej. 46

はじめにキツネが飛び出しました。次にネズミが顔を出しました。そして、最後に出てきたのが、なんと見たこともない大きい動物でした。

*Saigo ni detekita no ga, nanto mita koto mo nai ōkii dōbutsu deshita.*

<sup>11</sup> La frase es una parte del libro escrito por Edward Lucy Smith y traducido por Motoaki Shinohara, *et.al* (1995) y fue extraído de Kotonoha Shonagon (corpus escrito por el National Institute for Japanese Language and Linguistics [NINJAL]): <http://www.kotonoha.gr.jp/shonagon/> [accedido en 05/07/2013].

El que salió al final resultó ser un animal grande que nunca había visto.

(Sunakawa, 2005: 102)

Al observar los ejemplos (44) y (45), se observa que la cláusula marcada con *wa* en la oración escindida no siempre indica una información referencial. A este respecto, algunos estudios señalan desde el punto de vista pragmático que la oración escindida con *wa* introduce un nuevo tema en el discurso dirigiendo al oyente o al lector hacia la cláusula posterior a *wa* (Ito 2009). Además, como muestra el ejemplo (47) más adelante, las oraciones escindidas con *wa*, que aparecen frecuentemente en la conversación diaria, tienden a contener verbos que se refieren a la opinión o el sentimiento del hablante (Mori 2008)<sup>12</sup>. Esta construcción tiene una función anticipatoria del tema que sigue después y permite al interlocutor prever el desarrollo de la conversación. Mori comenta también que en la conversación espontánea, la oración escindida no forma una expresión copulativa completa, como se ve a continuación:

Ej. 47

私が思ったのは、日本が、アメリカかぶれしているのと一緒に、韓国も日本かぶれしてるみたいなところを感じたところがあるのね

*Watashi ga omotta no wa, Nihon ga, Amarika kabure shiteiru no to issho de, Kankoku mo Nihon kabure shiteru mitaina tokoro o kanjita koto ga aru no ne*

Lo que me parecía a mí es que al igual que Japón está imbuido de los EE.UU., Corea también tiene algunos aspectos que están infestados de Japón.

(Mori, 2008: 30)

Asimismo, los ejemplos (43) y (46) muestran que en la oración escindida “X no *ga* Y da”, Y, en vez de X, puede ser foco (Amano, 1995), o puede que la oración entera sea remática (Sunakawa, 2005).

Katō (2000, 2009) se apoya más en el marco de la Teoría de la Relevancia que en la distinción de foco y presuposición para comprender las funciones pragmáticas de la oración escindida. De acuerdo

<sup>12</sup> Esta tendencia había sido comentado por Kim (1995), que analizó *WH-cleft* (las oraciones pseudo-escindidas).

con la Teoría de la Relevancia, el hablante, que asume que el oyente espera que el enunciado sea tan pertinente como pueda, formula el enunciado de manera que el oyente pueda distribuir correctamente información de trasfondo (*background information*) e información en primer plano (*foreground information*) (Katō, 2000: 11). La primera contribuye indirectamente a la relevancia reduciendo el esfuerzo del procesamiento requerido en el proceso de comprensión, mientras que la segunda es relevante (no tiene que ser nueva) por sí misma produciendo una implicación contextual, una conclusión deducible desde la contribución (el input) y el contexto juntos (Sperber y Wilson, 1995: 217 en Katō, 2000). Katō aplica este marco para clasificar la oración escindida “X no *ga* Y da” en tres tipos: 1) X= Información en el primer plano, 2) Y=Información en el primer plano y 3) X, Y= Información en el primer plano.

En el primer tipo de oración escindida, Katō analiza periódicos, revistas semanales, novelas y ensayos. Con este análisis encuentra una tendencia a que en Y (*trasfondo*) aparezcan palabras que expresan conceptos generales y abstractos como “狙い (*nerai*: objetivo)” y “きっかけ (*kikkake*: motivo)” en comparación con X (*primer plano*) que contiene una descripción más específica como la siguiente:

Ej. 48

米国は自国の関心のある分野での合意を優先させたいのが本音だ。

*Beikoku wa jikoku no kanshin no aru bunya de no gōi o yūsen sasetai no ga honne da.*

En cuanto a los Estados Unidos, su intención verdadera es dar prioridad al consenso en el ámbito que le interesa a su propio país.

(Periódico *Asahi*, 27/03/1999 en Katō, 2009: 127)

Cuando la información en el primer plano se destaca en el lugar de X con *ga*, una palabra como “本音 (*honne*: intención verdadera)” en Y implica la relación con el contexto anterior (lo que se ha referido previamente es una respuesta pretendida) y reduce el esfuerzo cognitivo para interpretar la información.

Por otro lado, en el segundo tipo, la información de trasfondo X aporta la función discursiva de reducir los candidatos. De esta

manera, a partir de la información enciclopédica y la información en el primer plano Y, especifica una respuesta particular entre los posibles candidatos para cambiar el conocimiento cognitivo del oyente. En este proceso, Y corta el tema que precede del contexto anterior para introducir el nuevo tema en el discurso (Katō, 2000: 23). A diferencia de la oración escindida con *wa*, el uso de *ga* podría tener un efecto estilístico, que alude a una sensación de emergencia y inmediatez para atraer la atención del oyente (véase 2.3.1.3). Esta diferencia también se puede aplicar a las oraciones escindidas con *wa* y *ga* en las que tanto X como Y proporcionan información en primer plano. Con respecto a la introducción del tema en el discurso, Katō (2000) indica que es muy probable que Y sea del segundo tipo, pero que todavía carece de evidencias suficientes para llegar a esa conclusión.

### 2.3.3. Alcance sintáctico

Yamada (1936), pionero en la clasificación de las partículas japonesas, argumenta mostrando el siguiente ejemplo (49b) que el sintagma marcado con *wa* modifica no solamente a la cláusula subordinada “飛ぶ時 (*tobu toki*: cuando vuela)” sino también a la principal “する (*suru*: hacer)”. Es decir, el *scope*, el alcance sintáctico de *wa*, salta de la oración subordinada y llega hasta el predicado de la oración principal. El alcance de *ga*, por otro lado, se limita al predicado “飛ぶ (*tobu*: volar)” de la subordinada (ejemplo 49a):

Ej. 49

(a) 鳥が飛ぶ時には空気が動く。

*Tori ga tobu toki niwa kūki ga ugoku.*

Cuando el ave vuela, se mueve el aire.

(b) 鳥は飛ぶときに羽をこんな風にする。

*Tori wa tobu toki ni hane o konna fū ni suru.*

El ave, cuando vuela, mueve las alas así.

(Yamada, 1936: 489)

Después, Mikami (1960) señala que la primera frase marcada con *wa* en (50) puede abarcar las oraciones próximas sirviendo como tema de esas oraciones:

Ej. 50

吾輩は猫である。名前はまだない。どこで生まれたかとんと検討がつかぬ。  
*Wagahai wa neko de aru. Namae wa mada nai. Doko de umareta tōnto kentō ga tsukanu.*  
 Soy un gato. Todavía no tengo nombre. No tengo ni idea del lugar dónde nació.  
 (Yo soy un gato de Souseki Natsume)

Esta noción de tema, que pone de manifiesto una relación con respecto a un contenido más amplio de la oración, se considera como el tema del discurso (Dijk, 1981 y Reinhart, 1982 en Hidalgo, 2003: 46-50). El tema del discurso, como sugiere Reinhart, es de naturaleza pragmática y atiende a la coherencia discursiva, mientras que la función de tema oracional, como en el ejemplo anterior (50), se asocia únicamente a ciertos constituyentes o relaciones oracionales. Noda (1996) fue influido por esta idea sobre el alcance sintáctico de *wa* y señaló que, como en los siguientes ejemplos (51) y (52), las expresiones de negación como “*のではない (no de wa nai)*” y “*わけではない (wake de wa nai)*” modifican toda la parte anterior, formando un alcance para dar sentido a la negación parcial. Si el sujeto se incluye dentro del alcance, se marca con *ga*.

Ej. 51 (すべての猫がマタタビに目がない) わけではない。  
*(Subete no neko ga matatabi ni me ga nai) wake de wa nai.*  
 No (todos los gatos se pirran por (los kiwis).

(Noda, 1996: 175)

Ej. 52

- (a) 彼らは全員行かなかった。  
*Karera wa zen'in ikanakatta.*  
 Ninguno de ellos ha ido.
- (b) 彼らは(全員行った) のではない。  
*Karera wa (zen'in itta) no de wa nai.*  
 No es que (todos ellos hayan ido).

Noda indica, por un lado, que esta función de *wa* se debe apuntar en primer lugar por su prioridad sobre otros usos. Y por

otro lado, señala que algunas cláusulas subordinadas, como la cláusula coordinante y la cláusula de citación, cuyo nivel de subordinación es relativamente bajo, permiten marcar el sujeto con *wa*. Es decir, a diferencia de la cláusula condicional del ejemplo (53), donde la subordinada depende de la realización de la principal, la cláusula coordinada y la cláusula de citación en los ejemplos (54) y (55) no están lejos de ser una oración simple e independiente:

Ej. 53

彼が来るなら、私も行きます。

*Kare ga kuru nara, watashi mo ikimasu.*

Si viene él, yo también iré.

(Iori, Matsuoka, Nakanishi, Yamada y Takanashi, 2001: 325)

Ej. 54

田中さんは映画を見たが、林さんは家でテレビを見た。

*Tanaka san wa eiga o mita ga, Hayashi san wa ie de terebi o mita.*

El Sr. Tanaka vio una película, pero el Sr. Hayashi vio la televisión en casa.

(*ibid.*)

Ej. 55

山田さんはもう帰ったと思います。

*Yamada san wa mou kaetta to omoimasu.*

Creo que el Sr. Yamada ya ha vuelto a casa.

(Suri ē nettowāku, 1998a: 174)

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre el uso de *wa* y *ga* en la cláusula subordinada independiente? Ichikawa (1995: 273) argumenta que dos elementos contrastados en una cláusula coordinada normalmente se marcan con *wa*, como en el ejemplo (56a). Sin embargo, si uno enfatiza un elemento más que el otro, se marca con *ga*. Nótese que, en los siguientes ejemplos (56), mientras que en el primero se comparan simplemente dos aspectos de un jersey (uno positivo y otro negativo), en el segundo se enfoca el sintagma posterior con *ga* y se enfatiza la opinión negativa del hablante sobre el diseño del jersey:

Ej. 56

(a) このセーターは、色はいいけど、デザインは悪い。

*Kono sētā wa, iro wa ī kedo, dezain wa warui.*

Este jersey tiene un color bonito, pero el diseño es malo.

(b) このセーターは、色はいいけど、デザインが悪い。

*Kono sētā wa, iro wa ī kedo, dezain ga warui.*

Este jersey tiene un color bonito pero está mal diseñado.

(Tsukuba Language Group, 1992: 44)

Este efecto se produce por la función de *ga* de descartar otras opciones y, en consecuencia, de enfocar lo expresado (véase 2.3.2.2). Concretamente, el ejemplo (56b) implica que el hablante apunta con firmeza que lo malo es el diseño y no la calidad de la tela ni la fabricación. Al mismo tiempo, es posible comentar que la ausencia de *ga* en la oración subordinada “色はいいけど (*iro wa ī kedo*: el color es bueno pero)” se deba a que *wa* hace presumir la apariencia del otro elemento contrastado, aunque normalmente se utiliza la estructura de “(Sujeto 1) *wa* (Sujeto 2) *ga* (Predicado)” para expresar el atributo de una cosa, como en el siguiente ejemplo (57). Dicho a la inversa, no se suele considerar aceptable una oración como la del ejemplo (58), en la que se conectan dos frases de dicha estructura con *ga* si están contrastadas:

Ej. 57

このセーター は 色 が いい。

*Kono sētā wa iro ga ī.*

Sujeto 1 Sujeto 2 predicado

En cuanto a este jersey, el color está bien. (Este jersey tiene un buen color.)

Ej. 58

? このセーターは、色がいいけど、デザインが悪い。

*Kono sētā wa iro ga ī kedo, dezain ga warui.*

Este jersey tiene buen color pero está mal diseñado.

Asimismo, la frase subordinada que modifica a un sustantivo, como en el siguiente ejemplo (59), puede llevar *wa* en el caso de que

el sujeto de la subordinada implique contraste (véase 2.3.2.1). En el este ejemplo se presupone con el uso de *wa*, que el Sr. Tanaka, por algún motivo, no ha visto la misma película que los demás.

Ej. 59

これは田中さんは見なかった映画だ。

*Kore wa Tanaka-san wa minakatta eiga da.*

Esta es la película que el Sr. Tanaka no ha visto.

(Iori, *et al.*, 2001: 327)

Como hasta ahora, la regla de uso de *ga* en la oración subordinada es fundamental y se prefiere sintácticamente. Sin embargo, sobre todo cuando el grado de subordinación no es suficientemente alto, la selección de *wa* y *ga* puede variar según cómo influya a la implicación.

## 2.4. RECAPITULACIÓN

La siguiente tabla muestra el resumen de los usos de *wa* y *ga* visto desde tres perspectivas principales: dicotomía de información nueva y dada, foco y alcance sintáctico:

	Frase (F) は [WA]	Frase (F) が [GA]
Información nueva y dada	F: Tema (posición inicial del enunciado)	F: Sujeto
	F (SN): Información dada (F: término genérico, deíctico o anafórico) -> Oración de juicio	F (SN, oración): Información nueva -> Oración de fenómeno (Descripción neutral)
	Oración sustantiva, A <i>wa</i> B: - <i>Shitei-bun</i> : especificación (A=B) - <i>Sotei-bun</i> : suposición (B es atributo de A)	Oración sustantiva, B <i>ga</i> A (A=Tema): - <i>Shitei-bun</i> : especificación (B=A)
	Oración interrogativa y negativa de existencia: concepto indeterminado	Efecto escenario ( <i>staging effect</i> )
	Establecimiento del marco	
Foco	Contraste (tema contraste): Dejar margen para imaginar otras alternativas (respuesta incompleta)	Mención exhaustiva (foco informativo): Excluir la posibilidad de otros candidatos dentro de una serie de alternativas (respuesta completa)
	Interpretación pragmática: - Numeral+ <i>wa</i> predicado: <i>al menos</i> - Negación parcial ([Zen-/Minna] <i>wa</i> +Negativo)	
	- F no tiene que estar en la posición inicial del enunciado	Suele aparecer... - en las oraciones de estado constante y acción repetitiva - en las oraciones comparativas - para aclarar la relación entre S y el predicado ( <i>repair</i> )
Alcance sintáctico	-F (SN) modifica el predicado de la oración principal saltando la subordinada - F (SN) abarca otras oraciones para indicar el tema del discurso	F (SN) equivale al sujeto de la oración subordinada dependiente (condicional, temporal y modificador nominal)
	Negación parcial ([- <i>ga</i> ... no de] <i>wa</i> nai.)	

Tabla 1. Resumen de *wa* y *ga*

Básicamente, *wa* marca una información dada con un término genérico, deíctico o anafórico, mientras que *ga* forma una oración que describe un acontecimiento con una información nueva (2.2.1). Sin embargo, hay que tener en cuenta, en primer lugar, que en oraciones interrogativas y negativas de existencia, *wa* puede marcar un concepto indeterminado y nuevo. Asimismo, *wa* puede ir acompañada de una información indefinida si ésta se señala dentro de un dominio determinado (2.3.1.2). En segundo lugar, un concepto dado puede ser marcado con *ga* como una estrategia de descripción llamada efecto escenario (2.3.1.3). Y, en último lugar, las expresiones adverbiales que funcionan como establecimiento de marco pueden ofrecer información parcialmente nueva, formando foco en la oración y sirviendo como tema contrastivo (2.2.2).

El *wa* contrastivo, a diferencia del *wa* temático, no tiene restringida su posición al comienzo del enunciado, sino que puede aparecer justo antes del predicado o incluso dentro de la frase verbal y adjetival. El carácter contrastivo reside en que se asume la existencia de otras alternativas, aunque no forma una respuesta completa, tal como es en el caso del foco. Debido a esta característica, cuando un numeral se marca con el contraste *wa*, se introduce el significado de “al menos”. Asimismo, el *wa* contrastivo puede formar una negación parcial con palabras como “*Zenbu*” y “*Minna*”, cuyo significado es “todo” (2.3.2.1).

Por el contrario, el *ga* como mención exhaustiva excluye la posibilidad de que otras sean las respuestas para ofrecer una única información correcta. Mientras que *ga* como descripción neutral indica que toda la oración lleva una información nueva para el oyente, *ga* marca un concepto nuevo formando un foco informativo y el resto de oración equivale a una información dada. De acuerdo con esta característica, *ga* como mención exhaustiva suele aparecer en las oraciones que no contienen un cambio dinámico (dicho caso se expresaría como *genshō-bun* (oración de fenómeno) y en las oraciones comparativas). Además, se ha observado en el discurso que este *ga* no aparece con frecuencia, puesto que en el japonés hablado se suele

omitir el marcador de caso para el sujeto si es obvio en el contexto y, por tanto, *ga* aparece para marcar la relación con el predicado y enfatizar la precisión de la información, como vemos en el fenómeno de la reformulación de habla (*repair*) (2.3.2.2).

En último lugar, la dicotomía entre *wa* y *ga* tiene también relación con la estructura gramatical de una oración. Esto es debido a que *wa* es un marcador de tema tanto oracional como discursivo, y el alcance sintáctico de *wa* salta a la oración subordinada, sirviendo como agente de la acción que se expresa en el predicado principal. Puede, incluso, seguir siendo un tema del párrafo abarcando a las otras oraciones. En cambio, el *ga* representa el sujeto de la oración próxima, por lo que en una oración compuesta se marca con *ga* el sujeto de la cláusula subordinada dependiente como oración condicional, temporal, y modificador nominal, salvo en el caso en que se quiera expresar contraste dentro de la misma. De esta forma, la negación parcial se expresa con la estructura, “[*-ga ... no de*] *wa nai*”.

Antes de avanzar con la taxonomía de errores según este resumen de *wa* y *ga*, vamos a revisar los estudios precedentes que han contribuido a investigar sobre la adquisición del uso de estas partículas.

### 3. REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA: ADQUISICIÓN DE WA Y GA

#### 3.1. ANÁLISIS DE LOS ERRORES SOBRE WA Y GA

En los años 80, cuando los estudios de la adquisición de la segunda lengua (ASL en adelante) empezaron a florecer en Japón, aparecieron también investigaciones sobre la adquisición de las partículas por parte de distintos tipos de estudiantes. Ichikawa (1989), por ejemplo, analiza 505 ejemplos de errores de *wa* en redacciones de estudiantes universitarios<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Se realiza un análisis a través de las redacciones con y sin tema, el resumen de una lectura y una comprensión oral y descripción de un dibujo. Consiste en 4601 oraciones hechas

y observa que el abuso de *wa*, es decir, los casos en los que aparece *wa* en lugar de otras partículas que se han de utilizar, o simplemente cuando no se ha de usar ninguna partícula, era el tipo de error más observado (43%), frente a la falta de *wa* (29%) y al uso incorrecto de otras partículas en vez de *wa* (29%). Además, el 48% de los errores cometidos en el caso nominativo *ga* se deben a la confusión con *wa*, entre los cuales aproximadamente la mitad (47%) aparecen en una oración subordinada. Como afirma Ichikawa, es complicado para los estudiantes construir una oración compleja con el uso correcto de *ga* y decidir qué elemento se debe tematizar en una oración simple.

En el mismo período, Komori y Sakano (1988)<sup>14</sup> aplican la metodología de Dulay y Burt (1974) para descubrir la tasa de acierto (*accuracy order*) de cada morfema. La tasa de acierto está basada, como índice, en la tasa de uso correcto de un morfema por parte de los estudiantes en ciertas etapas del aprendizaje. Se considera que los morfemas que se utilizan con mayor precisión se adquieren en la etapa más temprana del aprendizaje (Dulay y Burt, 1973) y que la acumulación de estos datos ayuda a predecir cómo evolucionará el aprendizaje del morfema en cuestión (Toyama, 2005: 105). Komori y Sakano argumentan que la partícula *wa* se aprende antes de otras partículas como *de*, *ni*, *o* y *ga*. El hecho de que el aprendizaje de *wa* preceda al de *ga* se ve reflejado también en estudios posteriores (Yagi, 2000; Taniguchi, 1998)<sup>15</sup>. Doi y Yoshioka (1990), por ejemplo, aplican el Modelo de Piennemann y Johnston (1987) al análisis de *wa*, *ga* y *o*. El análisis de la entrevista con 24 estudiantes muestra el orden implicado del uso de las partículas: tema *wa* (61,7%) > objeto *o* (51,4%) > sujeto *ga* (48,3%).

---

por los estudiantes de japonés, cuya mayoría son de origen chino (64%), malayo (12%), coreano (11%) y otros (americano, tailandés, indonesio, etc.) (13%).

<sup>14</sup> Entrevistaron a 22 estudiantes universitarios de diferentes nacionalidades con preguntas de nivel básico que contenían 15 puntos gramaticales y 7 partículas ya aprendidas.

<sup>15</sup> Yagi (2000) observa las redacciones escritas por 38 estudiantes americanos universitarios del nivel básico-intermedio y descubre el orden de precisión de varios morfemas, mientras que Taniguchi (1998) realiza un estudio longitudinal de la producción de 8 brasileños para analizar el aprendizaje de las partículas de manera natural.

Sin embargo, otros estudios que analizan el uso de partículas por estudiantes de nivel intermedio y avanzado (Ishida, 1991; Sakamoto *et al.*, 1995; Yokobayashi, 1995)<sup>16</sup> aclaran que el aprendizaje no se desarrolla de manera lineal. Es decir, en el nivel intermedio se observa notablemente una mezcla de *wa* y *ga* y la existencia de numerosos errores, principalmente el uso de *ga* en lugar del tematizador *wa*. Pero, además, incluso en el nivel avanzado y nativo siguen apareciendo los errores de *wa* y *ga*, si bien se limitan al nivel discursivo.

Además, existen otros estudios que analizan la adquisición de *wa* y *ga* según las funciones y teniendo en cuenta las diferencias de dificultad. En cuanto al uso de *wa*, la mayoría de los estudios muestran que el nivel de precisión del *wa* contrastivo es menor que el del *wa* temático, ya sea en el aprendizaje en el aula (Haneda, 1994; Russell, 1985 y 2005; Sakamoto, 1993; Yagi, 1996), como en la adquisición en un entorno natural (Toyama, 2005). Sin embargo, Sakamoto (1993) realiza un estudio longitudinal de 30 estudiantes en tres niveles distintos y señala que el nivel de dificultad entre el contraste y el tema varía según el nivel. En el nivel intermedio, el *wa* temático parece más difícil que el *wa* contrastivo. Sakamoto atribuye este fenómeno a la influencia de las indicaciones pedagógicas resumidas en este nivel, que pueden causar confusión entre los usos variados de *wa* y *ga*. Toyama (2003) y Yagi (2000)<sup>17</sup>, por otro lado, observan qué casos gramaticales de la oración se suelen tematizar con *wa* o no en la producción de los estudiantes, y aclaran que los estudiantes de nivel bajo sobresalen en el uso del *wa* temático para el caso nominal. Después del caso nominal, las expresiones adverbiales, el caso acusativo y dativo y el caso locativo (en este orden) son los que tienen más frecuencia de ser tematizados con *wa*.

---

<sup>16</sup> Ishida (1991) analiza las expresiones orales de los estudiantes franceses, que se han dividido en dos grupos según la etapa de aprendizaje. Sakamoto *et al.* (1995) realiza una entrevista de una hora con tres hablantes de japonés de nivel nativo que llevan viviendo en Japón más de 20 años (sus lenguas maternas son inglés y alemán). Yokobayashi (1995), por otro lado, utilizan los datos conversacionales de 15 estudiantes de nivel intermedio y 12 estudiantes de nivel avanzado.

<sup>17</sup> Tōyama (2003) analiza las entrevistas de 5 estudiantes que adquieren japonés de manera natural. Su lengua materna es tagalo. Yagi (2000), por otro lado, separa 27 estudiantes en dos grupos según la duración total de aprendizaje. El grupo de nivel bajo terminó de estudiar 100 horas, mientras que el otro grupo 150 horas. Sus lenguas maternas son distintas pero todos son del sudeste asiático.

Con respecto al uso de *ga*, Sakamoto (1993) y Russell (1985, 2005)<sup>18</sup> muestran que el acierto en el uso apropiado de la descripción neutral *ga* es más alta que otras funciones de *ga* y que la función de marcar el sujeto en la oración subordinada supone el acierto más bajo. Sin embargo, como afirma Russell (2005), la variabilidad en la prueba puede afectar al resultado de la precisión. Los siguientes datos indican el orden de acierto según el tipo de las tareas asignadas a los sujetos del experimento:

RANK	PARTÍCULA	FUNCIÓN	ACIERTO (%)
1	GA	Descripción neutral	92,6
2	WA	Tema	84,6
3	WA	Contraste	78,8
4	GA	Mención exhaustiva	45,6
5	GA	Cláusula subordinada	32,4

Tabla 2. Tasa de precisión en la prueba *cloze* (Russell, 1985)

RANK	PARTÍCULA	FUNCIÓN	ACIERTO (%)
1	GA	Descripción neutral	92,3
2	GA	Mención exhaustiva	85,7
3	WA	Tema	82,4
4	WA	Contraste	70,7
5	GA	Cláusula subordinada	68,4

Tabla 3. Tasa de precisión en la redacción escrita de un cuento (Russell, 1985)

Contraste *wa* > Tema *wa* > Objeto *ga* > Descripción neutral *ga* >  
 {Mención exhaustiva *ga*, oración subordinada *ga*}

Figura 1. Orden de acierto en la producción libre (Russell, 2005)

<sup>18</sup> Russell (1985) examina a 34 estudiantes de nivel intermedio-avanzado a través de dos pruebas distintas: una prueba supresión con espacios en blanco y redacción escrita de un cuento antiguo. Mientras tanto, Russell (2005) selecciona 20 sujetos que estuvieron en Japón durante dos años sumergidos en el ambiente y establece dos grupos según si han recibido formación de japonés después de su regreso. A fin de observar la adquisición y la regresión, tres pruebas de producción libre se realizaron a lo largo de dos años.

Una prueba de producción libre permite a los sujetos evitar el uso de los puntos gramaticales no suficientemente adquiridos y sustituirlos por otras estructuras más fáciles, por lo tanto los puntos en cuestión no aparecen o aparecen muy poco en los datos para poder analizar el grado de adquisición. Además, en comparación con la prueba escrita, la prueba oral no les deja el tiempo de reflexión para poder corregir las faltas. Con el fin de obtener el orden de adquisición, se necesitarían pruebas de diferentes tipos que abarquen el uso y la comprensión global de la lengua por los estudiantes.

La producción oral espontánea, por otro lado, proporciona los datos de cómo los sujetos manejan los aspectos discursivos. Watanabe (2003) compara la narración entre los nativos de japonés y los estudiantes que habían cursado su estudio durante 450 horas para observar la coherencia en el discurso. Con respecto al uso de *wa* y *ga*, Watanabe argumenta que los nativos suelen referirse a los personajes principales con el uso de *ga* y mantener la perspectiva del sujeto durante el discurso, mientras que los estudiantes utilizan *wa* cada vez que aparece un personaje, lo cual causa confusión sobre quién es el personaje más importante. Este comentario refleja el hecho de que los estudiantes de este nivel todavía no son capaces de manejar el efecto escenario (*staging effect*) de *wa* y *ga* mencionado por Maynard (véase 2.3.1.3). El enfoque de *wa* y *ga*, sin duda, cambia de escala a medida que se avanza de nivel. En el nivel intermedio-avanzado, la distinción de cinco funciones de *wa* y *ga* como hemos visto previamente no es suficiente para analizar el uso de estas partículas a nivel discursivo y, por tanto, se necesitan más estudios sobre la adquisición de *wa* y *ga* en el ámbito de la competencia discursiva.

En el siguiente apartado hablaremos de la comparación entre el japonés y el español sobre la oración con tema y sin tema, considerando la posible interferencia de la lengua materna de los estudiantes españoles. En cuanto a la interferencia de la lengua materna en el uso de *wa* y *ga*, algunos estudios como Hanada (1994) y Nagatomo (1991) reconocen la interferencia positiva del coreano en el japonés, mientras que Yagi (1999) señala que la adquisición de *wa* se produce más

pronto que la de *ga*, sin importar la lengua materna de los estudiantes, y admite la predominancia del tema en la ASL en general.

### 3.2. ESTUDIOS COMPARATIVOS ENTRE EL JAPONÉS Y EL ESPAÑOL CON RESPECTO A LA TEMATIZACIÓN

La lengua española pertenece a una lengua de predominancia de sujeto según la tipología de Li y Thompson (1976) y el tema se expresa, por tanto, no a través de un morfema como *wa* del japonés, sino mediante otros dos medios: cambiar el orden de las frases y poner una pausa. La discrepancia entre varias definiciones del tema en la lengua española se debe a cómo interpretar estos dos factores, según los cuales existen tres maneras de representar el tema en la lengua española: topicalización, dislocación a la izquierda y posición preverbal de un sujeto de carácter definido.

La topicalización fue estudiada por Contreras (1978: 98 en Hidalgo, 2003: 18, 186) inspirado en Ross (1967), que distinguió el fenómeno de la topicalización<sup>19</sup> y de la dislocación a la izquierda dependiendo de si el constituyente antepuesto se recuperaba en la predicación anafóricamente. Contreras define la topicalización del modo siguiente:

“La topificación consiste en la selección de un elemento de la oración como tópico de la predicación contenida en la oración, lo que se marca o bien asignando al elemento topicalizado la posición inicial, o si ésta le corresponde de todos modos, separándolo del resto de la oración por una pausa o anteponiéndole expresiones topicalizadores como *en cuanto a*, *hablando de*, etc. En algunos casos, el elemento topicalizado deja como rastro un elemento pronominal en su posición original.”

El tema aparecido con expresiones topicalizadoras se llama a menudo “el tema vinculante (*hanging topic*)”. Aparece siempre en la periferia izquierda de la cláusula matriz, sin tener dependencia

---

<sup>19</sup> Contreras demonina topificación el fenómeno de topicalización.

gramatical con el verbo de la oración, aunque puede entrar en relación referencial con una posición dentro de la oración ocupada por un elemento pronominal tónico o clítico, un epíteto, o puede tener simplemente una relación de tipo inalienable con un sintagma dentro de la oración (Zubizarreta, 1999: 4220-4221):

Ej. 60

En cuanto al *hermano*, parece que *el desgraciado* se lleva bien con todo el mundo, inclusive con los padres.

En cuanto al BMW, parece que *los frenos* le fallan constantemente.

El tema vinculante, sin embargo, difiere del tematizador *wa* en que aquel tiene como función cambiar de tema en un discurso dado. La aparición de estas expresiones se atribuye a la introducción de un asunto nuevo o a la reintroducción de temas abandonados o relegados temporalmente en el discurso, ofreciendo al oyente ciertas indicaciones meta-textuales acerca de la organización del habla (Hidalgo, 2003: 186).

En la descripción de Contreras, por otro lado, el tópico aparece separado del resto de la oración por una pausa, representado por distintos constituyentes. Pueden ser nominales o pronominales, incluso verbales, desempeñando distintas funciones semánticas (Contreras, 1978: 99 en Hidalgo, 2003:19):

Ej. 61

*Este gobierno estúpido*, ¿qué es lo que pretende?

*Vender*, vendió hasta su casa la pobre.

Además, en español se encuentran casos de constituyentes tematizados que no contienen una copia anafórica en la predicación. Barnes (1985 en Hidalgo, 2003: 177-178), que crea una tipología para el francés, considera que este tipo de tema se interpreta adverbialmente como el tema del estilo chino (Chafe, 1976: 50) estableciendo un marco espacial, temporal o individual sobre el que gira la predicación:

Ej. 62

Ya, pero sabes, *el metro*, con el Metrobus, puedes ir donde quieras.

(Barnes, 1985: 101, traducción del francés al español, en Hidalgo, 2003: 177)

En el caso de la dislocación a la izquierda, hay dependencia gramatical entre el tema y la posición dentro de la oración. Cuando el tema se relaciona con la posición de objeto directo u objeto indirecto, encontramos obligatoriamente la presencia del clítico acusativo y del clítico dativo, respectivamente (Zubizarreta, 1999: 4222-4223):

Ej. 63

*A sus amigos*, María *los* invitó a cenar.

Estoy segura de que *a María*, Pedro *le* habla por teléfono todos los días.

Mediante esta construcción, el hablante expresa la relación tema-comentario de forma explícita sintácticamente para orientar al oyente sobre aquello de lo que el hablante se propone formular la predicación (Hidalgo, 2003: 119-220). Mientras que la tematización se copia anafóricamente en la predicación, la variante sin copia pronominal se encuadra en los procesos de “rematización” (Hidalgo, 2003: 20):

Ej. 64

LAS ACELGAS detesta María.

(Hernanz y Brucart, 1987: 94, en Hidalgo, 2003: 20)

En esta construcción el rema (LAS ACELGAS) se proyecta hacia una posición eminente dentro de la oración y esto se considera como “foco contrastivo”. El foco contrastivo niega el valor atribuido por la presuposición a una cierta variable y, por otro lado, asigna un valor alternativo a esta variable (Zubizarreta, 1999: 4248). El acento nuclear que identifica el foco contrastivo será necesariamente enfático frente al foco neutro (Zubizarreta, 1999: 4229, 4239). La anteposición de un sintagma a la periferia izquierda de la oración, según interpreta Zubizarreta (1999: 4240- 41), implica que el foco antepuesto deba estar adyacente al verbo, y explica la agra-

maticalidad con que se copia el constituyente antepuesto mediante un clítico si es un foco antepuesto:

Ej. 65

EL DIARIO (\*lo) compró Pedro. (foco)

\*EL DIARIO Pedro compró.

El diario, Pedro lo compró. (dislocación a la izquierda)

(Zubizarreta, 1999: 4240-41)

El caso nominal en el que cae el acento nuclear enfático, entonces, se interpreta como foco contrastivo (ejemplo 66) y éste en japonés se expresa con el *ga* de mención exhaustiva (ejemplo 67):

Ej. 66

EL GATO comió un ratón.

Ej. 67

猫がねずみを食べた。

*Neko ga nezumi o tabeta.*

En último lugar, vamos a revisar el estudio de Noda (1994), pionero de los estudios comparativos sobre el tema entre el japonés y el español. Noda clasifica que la oración con tema “有題文 (*Yūdai-bun*)” y la oración sin tema “無題文 (*Mudai-bun*)” en español se corresponden con las del japonés del modo siguiente:

Oración con tema:

Japonés: TEMA WA PREDICADO

彼女 は 何も言わなかった。

*Kanojo wa nanimo iwanakatta.*

Español: TEMA PREDICADO

Ella no añadió nada.

Oración sin tema:

Japonés: SUJETO GA PREDICADO

夜 が 来ました。

*Yoru GA kimashita.*

Español: PREDICADO SUJETO  
 Llegó la noche.

(Noda, 1994: 84)<sup>20</sup>

Noda considera que el caso nominativo con el carácter definido que se antepone al predicado es un tema en español, mientras que en una oración sin tema el caso nominativo va después del predicado. Tanto en español como en japonés, los predicados que expresan la existencia y la aparición de algo suelen formar oración sin tema:

Ej. 68

広げてみると、バナナの絵が描いてあるきれいなグラスが出て来た。

(*Hirogete miru to, banana no e ga kaitearu kireina gurasu ga detekita*).

Lo abrí y salió un bonito vaso con el dibujo de un plátano.

(*Kitchen*, en Noda, 1994: 90)

No obstante, los predicados que indican el fin, el cambio, el estado y la acción no suelen formar oración sin tema en español, es decir, se mantiene el orden canónico del sujeto y del predicado en la oración, puesto que el cambio de estado debe ser mencionado después de reconocer qué es de lo que se trata:

Ej. 69

話をやめると老人の作り笑いが消えた。

(*Hanashi o yameru to rōjin no tsukuriwarai ga kieta*.)

Cuando terminó de hablar, la falsa sonrisa del viejo se apagó.

(*Chinmoku*, en Noda, 1994: 91)

Ej. 70

ああ、月がとてもきれい。

(*Aa, tsuki ga totemo kirei*.)

Oh, la luna está preciosa.

<sup>20</sup> Noda añade que una oración en la que un caso nominal de carácter indefinido precede al predicado se considera como una oración sin tema (Noda 1994: 99):

Ej. *Una mariposa nocturna* revoloteó sobre su cabeza mientras las luces estuvieron encendidas.

雄一が私を見て笑った。  
 (Yūichi ga watashi o mite waratta.)  
 Yuichi, mirándome, sonrió.

(Kitchen, en Noda, 1994: 92)

Wood (2011), que observa la traducción de textos en japonés hecha por estudiantes españoles basado en este análisis comparativo de Noda, argumenta que, por tanto, ellos pueden traducir una oración presentativa (véase I, 4) con menos errores de la partícula *ga* que una oración sin tema en la que se mantiene el orden canónico de los constituyentes. Esta clasificación de oración, sin embargo, ha sido puesta en duda por el mismo Noda y también por Terasaki (2013), quien hace alusión a las oraciones con los sintagmas nominales de carácter indefinido. En primer lugar, Noda considera el siguiente ejemplo como una oración de tema, pero, al mismo tiempo, duda si una emisión de sonido no se puede tratar como el ejemplo anterior con los verbos de aparición:

Ej. 71

- ¡Ding-dong! – el timbre sonó inesperadamente.

(Noda, 1994: 100)

En segundo lugar, un caso nominal indefinido también puede tener un sentido genérico, que se considera como uno de los requisitos para ser un tema:

Ej. 72

Un estudiante de medicina debe saber esto.

(Ueda, 2011:89 en Terasaki, 2013:104)

Por otro lado, tanto Noda como Terasaki admiten que *wa* y *ga* en japonés y el artículo determinado/indeterminado en español no se corresponden completamente porque el primero funciona a nivel oracional mientras que el segundo funciona a nivel de sintagma. Es decir, el contraste entre *wa* y *ga* tiene relación con la facilidad con que se encuentra la conexión entre el sintagma y el

predicado y, en cambio, la definitud del artículo depende de si el oyente o el lector puede detectar lo que indica la frase concretamente o no (Noda, 1994: 94). Como en el siguiente ejemplo, la frase mencionada en el contexto anterior siempre se marca con el artículo determinado en español a pesar de que en japonés no se marca con *wa* sino con *ga*.

Ej. 73

ふたたび三月になり、ジプシーたちが舞い戻ってきた。  
(*Futatabi san gatsu ni nari, jipushītachi ga maimodottekita*)

En marzo volvieron los gitanos.

(*Cien años de soledad*, en Noda, 1994: 95)

Con respecto a este fenómeno, la explicación de Maynard a través del efecto de escenario (véase 2.3.1.3) es la más convincente. Es decir, el uso de *ga* está motivado por el hecho de que la vuelta de los gitanos es algo imprevisto y sorprendente para el protagonista.

En la bibliografía sobre la tematización, se menciona ocasionalmente la posibilidad de encontrar más de un constituyente tematizado (Lambrecht, 1981; Barnes, 1985; Ashby, 1988; Cinque, 1997) y, según Lambrecht (1981), que pueda haber un máximo de dos constituyentes dislocados en una oración (citado en Hidalgo, 2003: 182). Barnes (1985), a la luz de los datos en francés hablado, observa que la mayoría de las tematizaciones múltiples muestran las siguientes propiedades: 1) uno de los constituyentes es un pronombre en primera persona y 2) sólo uno de los constituyentes antepuestos aparece copiado anafóricamente en la predicación (citado en Hidalgo, 2003: 183).

Ej. 74

Entonces yo, este abrigo que traigo hoy, lo he hecho un poco porque reconozco que es superbarato.

(Hidalgo, 2003: 183)

Pero en español hablado es posible encontrar casos de temas múltiples y no anafóricos como en el siguiente ejemplo:

Ej. 75

Yo lo que acaba de decir Armando estoy completamente de acuerdo.

(Hidalgo, 2003: 184)

Larsson (1979) sugiere que existe una jerarquía en los temas de los constituyentes dislocados, por lo que la primera expresión se refiere a un tema más general del discurso y establece los límites sobre los que hay que efectuar la interpretación de la segunda expresión (citado en Hidalgo, 2003: 184). Como argumenta Barnes, el pronombre marca la contribución que el hablante quiere efectuar en su turno de palabra sobre el tema de conversación. El segundo constituyente tematizado está más ligado semántica y pragmáticamente a la predicación, en cuanto que constituye realmente el tema sobre el que debe interpretarse la misma (en Hidalgo, 2003: 184). Hay casos en los que es difícil aplicar el principio de una jerarquía de temas, como en el siguiente ejemplo:

Ej. 76

La boda, a Fernán la boda le salió rentable.

(Hidalgo, 2003: 185)

Hidalgo resume, a través de casos como el ejemplo anterior, que no existe una jerarquía clara, que es una estrategia del hablante con la que ha escogido la tematización múltiple precisamente para englobar el tema del discurso de una forma más adecuada y de esa manera captar el tema en su totalidad (2003: 185-6).

En el caso del japonés, no todos los temas múltiples se marcan con *wa*. Kuno (1973: 30-31) comenta que cuando aparecen dos o más *wa* en una oración simple, solamente el primer *wa* marca el tema mientras que otras frases marcadas con *wa* se interpretan como contraste. Por tanto, el siguiente ejemplo (77a) alude a una implicación contrastada, que se indica entre paréntesis. Si se quiere que no tengan relación, hay que optar por una partícula nula o por usar otra frase para la tematización (ejemplo 77b).

Ej. 77 (a)

兄はスペイン語は学んでいません。

Ani *wa* *supeingo wa* *manande imasen.*

Mi hermano mayor no aprende español. (-> Aprende otro idioma/otros idiomas.)

(Kuno, 1973: 30)

Ej. 77 (b)

スペイン語、兄は学んでいません。

*Supein go, ani wa manande imasen.*

Español, mi hermano mayor no lo aprende.

En este apartado hemos revisado desde un punto de vista panorámico el fenómeno de la tematización tanto en español como en japonés. Tendremos en cuenta esta diferencia de tematización en los dos idiomas, ya que puede afectar a su interlengua, a pesar de que los estudiantes no sean conscientes de dicho fenómeno.

#### 4. ELIPSIS DE LAS PARTÍCULAS WA Y GA EN EL LENGUAJE HABLADO

La elipsis de las partículas es un fenómeno muy frecuente en el lenguaje hablado del japonés. En cuanto a la definición del lenguaje hablado, Noda (1996: 267) comenta que es un estilo de habla que utilizan los interlocutores íntimos para realizar una charla concreta de manera informal. Kusumoto (2002: 22-23), sin embargo, admite que el nivel de formalidad no es un primer factor que afecta a la aparición de la elipsis de las partículas y añade que el contexto del lenguaje hablado consiste en que una persona habla físicamente o psicológicamente próximo al hablante y que el hablante habla sobre un contenido directo y realista para él y el oyente. Algunas partículas de caso, como *ga*, *o*, *e*, una parte de los usos de *ni* y *de*, y el marcador tematizador *wa* pueden ser omitidos cuando existen otros factores que determinan la relación sintáctica explícitamente (Hasegawa, 1993: 160). No obstante, hay algunos casos en los que no se produce elipsis.

Los casos de *wa* y *ga*, cuando forman foco, es decir, llevan sentido contrastivo o exclusivo, no se pueden omitir:

Ej. 78

(a) 僕 (は・\**o*) 行くけど山田は行かないよ。(Tsutsui, 1983 en Katō, 2003: 338)

*Boku (wa · \*nulo) iku kedo Yamada wa ikanai yo.*

Yo iré pero Yamada no.

(b) [誰の責任かについて話している] 山下 (が・\**o*) 悪いんだよ。(Katō, 2003: 349)

*[Dare no sekinin ni tsuite hanashiteiru] Yamada (ga · \*nulo) warui n da yo.*

[Hablan de quién tiene la responsabilidad] Yamada tiene la culpa.

Y, según Kurosaki (2003: 79), *wa* en una oración que representa un acontecimiento objetivo y constante (término genérico) no puede ser omitido.

Ej. 79

市民運動 (は・\**o*)、住民が一丸となった時に初めて意味を持ち、力を発揮するのです。

*Shimin undō (wa · \*nulo), jumin ga ichigan to natta toki ni hajimete imi o mochi, chikara o hakki suru no desu.*

El movimiento civil manifiesta su poder y sentido solamente cuando los ciudadanos consolidan la unión.

En el caso de *ga*, Kurosaki (2003) y Maeda (1998) comentan que cuando *ga* marca el nominativo de una cláusula subordinada que modifica un sustantivo, no se puede omitir:

Ej. 80

先週山本 (が・\**o*) 食べたレストランとても高かったんだって。

*Senshū Yamamoto (ga · \*nulo) tabeta resutoran totemo takakatta n datte.*

El restaurante en el que comerá Yamamoto la semana próxima cuesta mucho.

(Maeda, 1998: 61)

Kurosaki (2003) concluye que *ga* en una oración que expresa existencia de algo no se puede omitir, aunque la existencia de algo abstracto permita omitir dicha partícula:

## Ej. 81

村の西のはずれに、小さい池 (が・\* ㊦) ある。

*Mura no nishi no hazure ni, chīsai ike (ga · \*nulo) aru.*

En el extremo oeste del pueblo hay un estanque pequeño.

(Kurosaki, 2003: 80)

あ、そうそう、でさあ、実は君に頼み (が・? ㊦) あるんだ。

*A, sō sō, de sā, jitsu wa kimini tanomi (ga · ? nulo) aru n da.*

Ah, es que tengo un favor que te quiero pedir.

(*ibíd.*: 81)

Niwa (1989) analiza la elipsis de partículas desde el punto de vista de la topicidad y el orden de frases, y comenta que el nominativo que está en la cabeza del enunciado y que no tiene la respectividad suele llevar la partícula *ga*:

## Ej. 82

ねえ、あしたマイラってお客さん (が・\* ㊦) 来るんだって。

*Nee, ashita Maira tte okyakusan (ga · \*nulo) kuru n datte.*

Oye, mañana me han dicho que vendría una invitada llamada Maira.

ねえ、マイラってお客さん (が・? ㊦) あした来るんだって。

*Nee, Maira tte okyakusan (ga · ?nulo) ashita kuru n datte.*

Oye, me han dicho que una invitada llamada Maira vendría mañana.

(Niwa, 1989: 54)

Por otro lado, algunos investigadores admiten un tipo de elipsis que no se puede recuperar con ninguna partícula y que reconocen como marcador nulo con funciones especiales. El marcador nulo principalmente llama la atención del oyente (Hasegawa, 1993) sobre un conocimiento que todavía no está activado en el contexto del habla (Onoue, 1987), a la vez que se desenfoca el nominativo para evitar el significado de contraste y de mención exhaustiva (Hasegawa, 1993; Katō, 2003). El marcador nulo suele aparecer en las oraciones en las que el hablante intenta compartir un sentimiento con el oyente, o cuando el hablante ofrece o pide una infor-

mación provechosa al oyente (Kusumoto, 2002; Hasegawa, 1993; Onoue, 1987).

Ej. 83

ほんとに、あたくし  $\emptyset$ 、びっくりしました。

*Hontoni atakushi [nulo], bikkuri-shimashita.*

De verdad me sorprendí.

(Hasegawa, 1993: 164)

このパン ( $\emptyset$ ・\*は・\*が)、かびが生えてるよ。

*Kono pan (nulo・\*wa・\*ga), kabi ga haeteru yo.*

Este pan tiene moho.

(*ibid.*:163)

## 5. METODOLOGÍA PARA LA EXTRACCIÓN DE LOS ERRORES DE WA Y GA

### 5.1. TAXONOMÍA DE LOS ERRORES

Teniendo en cuenta el resumen de *wa* y *ga*, estableceremos una taxonomía de los errores cometidos por los estudiantes españoles. La anotación de errores de *wa* y *ga* en los estudios anteriores se suele clasificar, de acuerdo con sus funciones, en cinco categorías diferentes en total (véase 4.1). Sin embargo, en este proyecto intentaremos realizar una clasificación más detallada conforme a las funciones diversas, tanto gramaticales como discursivas, a fin de detectar los factores de dificultad en el aprendizaje. La siguiente tabla resume las doce categorías de errores que se anotan en nuestro corpus de estudiantes<sup>21</sup>:

<sup>21</sup> La repetiremos después de las explicaciones de todas las categorías en el último apartado.

1. Alcance sintáctico	- GA que marca el sujeto de la cláusula subordinada (1): <%er: as.ga>
2. Tema temático I Respectividad (Caso nominativo o caso dativo/acusativo)	- WA (término genérico) (2): <%er: gen.wa>
	- WA (carácter definido) (3): <%er: def.wa>
	- WA (carácter indefinido) (4): <%er: ind.wa>
3. Oración descriptiva	- GA como descripción neutral (5): <%er: dn.ga>
	- WA/GA (en la oración escindida) (6) <%er: esc.wa/ga>
4. Efecto del escenario ( <i>staging effect</i> )	- GA que marca el concepto dado en un acontecimiento inesperado para el hablante (7): <%er: se.ga>
5. Tema temático II Establecimiento de marco ( <i>frame-setting</i> )	- WA que establece un marco espacial, temporal o individual en el que la siguiente expresión se interpreta (8): <%er: fs.wa>
6. Foco	- WA como tema contrastivo (9): <%er: con.wa>
	- GA como mención exhaustiva ( <i>exhaustive listing</i> ) (10): <%er: el.ga>
7. Abuso ( <i>over-use</i> )	- GA innecesario (11): <%er: ab.ga>
	- WA innecesario (12): <%er: ab.wa>

Tabla 4. Recapitulación de la taxonomía de usos de *wa* y *ga*

Además, se extraen no solamente los errores sino también los usos correctos con el fin de poder distinguir el error sistemático de la falta (véase I, 1.2.1). La manera de anotación es la siguiente: la partícula correcta se marca entre el signo <%cu:>, abreviación de “*correct use* (uso correcto)”, y el otro signo </>, que significa “fin de uso”, mientras que la partícula errónea se marca entre el signo <%er:> y </>. En cuanto a *wa* y *ga*, se anota también una de las once categorías de uso después de <%cu:> o <%er:>. Por ejemplo, el siguiente uso de *wa* seguido de “奥さん (*okusan*: esposa)” se marca como uso incorrecto porque es el sujeto dentro de la oración subordinada y viola la regla del alcance sintáctico. El signo <%er: as.ga> indica que es un error de uso de dicho *ga*. .

Ej. 84

&nanka 奥さん <%er: as.ga> は </> / 来た時は / 家は / めちゃくちゃだつて  
-> (SPF04, Descripción)

*&nanka oku-san* <%er: as.ga> *wa* </> / *kita toki wa* / *ie wa* / *mechakucha datte* ->  
 Cuando vino la esposa, la casa estaba patas arriba.

Igualmente, cuando falta una partícula necesaria, se marca “nulo” en el espacio entre el signo <%er:> y </>. El siguiente enunciado también contiene un error de *ga* del alcance sintáctico, pero a diferencia del ejemplo anterior, no se utilizó nada en lugar de *wa*.

Ej. 85

お母さん <%er: as.ga> nulo </> 戻ると / xxx 家はちょっと / 汚いと /  
 (SPM08, Descripción)

*Okāsan* <%er: as.ga> *nulo* </> *modoru to* / *xxx ie wa chotto* / *kitanai to* /  
 Cuando vuelve la madre, la casa está un poco sucia.

Dentro de todos los *wa* aparecidos en el corpus, no se consideran los *wa* que tienen las siguientes características:

- 1) Los *wa* incorporados en una expresión con función de conjunción como “あとは (*ato wa*: aparte, y)” y “一方では (*ippō de wa*: por otro lado)” cuya supresión no afecta al sentido en sí.
- 2) Los *wa* incorporados en la negación “ではない (*de wa nai*)”, porque se aprende como una forma negativa y probablemente no se cuestiona la selección de *wa* al usarlo.
- 3) Los *wa* incorporados dentro del SN con los pronombres demostrativos como “これは (*kore wa*)” y “それは (*sore wa*)”, en que no se identifica a qué se refiere. Algunos estudiantes abusan de esta expresión como relleno de pausas discursivas o como un intento de mantener coherencia en el discurso.
- 4) Los *wa* marcados en una expresión errónea que no tiene sentido alguno:
- 5) Cuando el hablante reinicia o reformula el enunciado, se etiqueta la categoría solamente en la frase que aparece en la última vez.
- 6) Cuando el estudiante repite inmediatamente la misma frase de lo que ha dicho la entrevistadora.

### 5.1.1. Categoría sobre el alcance sintáctico

Como el alcance sintáctico de *wa* y *ga* da preferencia a otros usos (véase 2.3.3), esta clase de error precede a otras categorías: Categoría 1 <%er: as.ga>. Cuando el sujeto de la oración subordinada no se marca con *ga*, se anota con <%er: as.ga>. La oración subordinada en este caso se limita a la oración condicional, la oración relativa y la cláusula conjuntiva de tiempo como “- とき (*toki*: cuando...)”, “- とたん (*totan*: en cuanto...)”, “~てから (*tekara*: después de...)”, etc., según lo que argumenta Noda (1996) (véase 2.3.3). Los siguientes enunciados son ejemplos de uso correcto e incorrecto de esta clase de *ga*:

Ej. 86 Uso correcto de “alcance sintáctico”

でお母さん <%cu: as.ga> が </> 戻ったら / hhh {%act: laugh} &nanka / すごい / hhh {%act: laugh} / ことになったんですよね /// (SPF06, Descripción)  
*De okasan <%cu: as.ga> ga </> modottara / hhh {%act: laugh} &nanka / sugoi / hhh {%act: laugh} / koto ni natta n desu yo ne ///*

Cuando volvió la madre, resultó un desastre.

Ej. 87 Error “alcance sintáctico” (Ejemplo repetido de Ej.86)

だんなさんは頑張ったけど / &nanka 奥さん <%er: as.ga> は </> / 来た時は / 家は / めちゃくちゃだつて -> (SPM04, Descripción)  
*Dannasan wa gambatta kedo / &nanka okusan <%er: as.ga> wa </> / kita toki wa / ie wa / mechakucha datte ->*

Cuando vino la esposa, la casa estaba patas arriba.

Los *wa* que se marcan en la cláusula matriz y, por otro lado, se clasifican en una de las categorías de *wa* explicadas en el siguiente apartado.

### 5.1.2. Categoría de respectividad de *wa*

La partícula *wa* marca los referentes genéricos y definidos (Hidalgo, 2003; Kuno, 1973) sobre los cuales el hablante hace un comentario a continuación. Una oración con término genérico, como hemos mencionado previamente (véase 2.3.1), se expresa con un comentario general acerca de una especie, un conjunto de personas o de objetos, o

un concepto abstracto. El *wa* marcado con un referente genérico se clasifica del siguiente modo: Categoría 2 <%er: gen.wa>.

Nótese los siguientes enunciados de estudiantes que muestran tanto un uso correcto como erróneo de este uso de *wa*:

Ej. 88 Uso correcto de “carácter genérico”

男の人 <%cu: gen.wa> は </> / &to -> 家事 -> に / あまり上手じゃな くいか  
ら > / (SPF02, Diálogo sobre las viñetas)

Otoko no hito <%cu: gen.wa> wa </> / &to -> kaji -> ni / amari jōzu jana <ikara> /  
Los hombres no hacen muy bien las tareas de casa.

Ej. 89 Error de “carácter genérico”

もみじ -> <%er: gen.wa> が </> / {%com: noise of touching paper} &uun / す  
ぐ / 消えますから / 悲しい -> で / (SPF05, Monólogo)

Momiji -> <%er: gen.wa> ga </> / {%com: noise of touching paper} &uun / sugu /  
kiemasu kara / kanashii -> de /

Las hojas del arce desaparecen rápido, por eso me pongo triste.

Además del carácter genérico, tanto el hablante como el oyente pueden identificar de qué trata el comentario, si tiene carácter definido como término deíctico o anafórico, nombre propio, referente único como “sol” o algo identificable por el contexto (Chafe, 1976, véase 2.2.1). Esta categoría de *wa* se indica del modo siguiente<sup>22</sup>: Categoría 3 <%er: def.wa>. Véanse los siguientes ejemplos. Se considera que el caso nominal “お母さん (*okāsan*: madre)” tiene carácter definido, puesto que señala el personaje que aparece en las viñetas (véase apéndice A):

Ej. 90 Uso correcto de “carácter definido”

このお母さん <%cu: def.wa> は </> hhh {%act: laugh} / &nanka 楽しみに /  
行く hhh {%act: laugh} そうです hhh {%act: laugh} /// (SPF11, Descripción  
de la primera viñeta)

<sup>22</sup> En aquellos casos, como el siguiente ejemplo, que se pueden clasificar tanto como genérico como anafórico, se da prioridad a la primera categoría:

Ej. 日本の服 <%cu: gen.wa> は </> / あまり -> &なん / &ano 体に -> フィット? <しない?>  
Nihon no fuku <%cu: gen.wa> wa </> / amari -> &nan / &ano karada ni -> fitto? <shinai?>  
La ropa de Japón no se pega bien al cuerpo.

*Kono okasan <%cu: def.wa> wa </> hhh {%act: laugh} / &nanka tanoshimi ni iku hhh {%act: laugh} sō desu. hhh {%act: laugh} ///*

Esta madre parece que se va con mucha ilusión.

El siguiente ejemplo (91) muestra un error de esta categoría. El caso nominal “男 (*otoko*: hombre)” en el ejemplo es anafórico, siendo protagonista de la historia que sale en la segunda viñeta:

Ej. 91 Error “carácter definido”

*そして / &uun // まず / &uun / &em {%com: noise of tapping table} 男 <%er: def.wa> が </> / &ee赤ちゃんと -> 遊んで / (SPF05, Descripción de la segunda viñeta)*

*Soshite / &uun // mazu / &uun / &em {%com: noise of tapping table} otoko <%er: def.wa> ga </> / &ee aka-chan to -> asonde /*

Y primero el hombre (mencionado en la primera viñeta) juega con el bebé

No obstante, la partícula *wa* puede marcar el objeto indeterminado en los siguientes casos (véase 2.3.1.2): 1) oración interrogativa que pregunta si existe un objeto o persona en cuestión, 2) oración con término indefinido pero en la que se establece un dominio de existencia, y 3) oración negativa en la que se espera que pueda ocurrir el suceso afirmativo correspondiente. Este *wa* se clasifica como lo siguiente: Categoría 4 <%er: ind.wa>. En nuestro corpus, no ha aparecido ninguna oración interrogativa que se pueda incluir en esta categoría. En el siguiente ejemplo, nótese la compatibilidad de la palabra indeterminada “ある (*aru*: un, una)” y la partícula *wa*, debido a que se refiere a uno de los amigos del hablante y que se limita dentro del dominio de sus amigos. Esta frase se sustituye por “友達が駒場に住んでいた (*Tomodachi ga Komba ni sundeita*)” en la que se menciona un amigo indeterminado.

Ej. 92 Uso correcto de “carácter indefinido” (gama)

*ある友達 <%cu: ind.wa> は </> / 駒場 -> に住んでいた (SPM05, Diálogo)*

*Aru tomodachi <%cu: ind.wa> wa </> / Komaba -> ni sundeita*

Un amigo mío vivía en Komaba.

El siguiente enunciado es un ejemplo de oración negativa en la que el hablante niega el presupuesto de que exista Dios:

Ej. 93 Uso correcto de “carácter indefinido” (oración negativa)

私 <%cu: def.wa> は </> / 神 -> は // &ee -> [/] 神 <%cu: ind.wa> は </> / な  
いと思い <ます>

Watashi <%cu: def.wa> wa </> / kami -> wa // &ee -> [/] kami <%cu: ind.wa> wa  
</> / nai to omoi <masu>

Yo pienso que Dios no existe.

Ahora veremos algunos errores de esta categoría. El caso nominal “四人 (*yo-nin*: cuatro personas)”, en el ejemplo (94), es un número de personas indefinidas en sí. Sin embargo, se refiere a cuatro personas dentro de una gama, en este caso, los amigos del hablante. Por ello, es preferible el uso de *wa*:

Ej. 94 Error de “carácter indefinido” (gama)

友達の中に / &かけ [/] 四人 ↑ [/] 四人 <%er: ind.wa> が </> / &ee / その人  
の / &ee / 両親が / 結婚していません /// (SPF05, Diálogo)

Tomodachi no naka ni / &kake [/] yo-nin ↑ [/] yo-nin <%er: ind.wa> ga </> / &ee /  
sono hito no / &ee / ryōshin ga kekkonshite imasen ///

De mis amigos, cuatro de ellos tienen padres que no están casados.

El siguiente ejemplo (95), por otro lado, es una oración negativa en la que se niega la presunción de que haya un motivo en particular por el que desprecia el matrimonio:

Ej. 95 Error de “carácter indefinido” (oración negativa)

あたしも / &nanka / &aa 離婚 {%com: confused with 結婚} したくないな  
と思って / [...] 一つの理由 <%er: ind.wa> が </> ないけど / で / 今そんな感  
じたぶん / (SPF12, Diálogo)

Atashimo &nanka / &aa rikon {%com: confused with kekkon} shitaku nai na to omotte  
/ [...] hitotsu no riyū <%er: ind.wa> ga </> nai kedo / de / ima sonna kanji tabun /

Yo tampoco quiero casarme. No tengo un motivo (en particular) pero de momento pienso así más o menos.

### 5.1.3. Categoría de oración descriptiva *ga*

Esta categoría equivale al uso de descripción neutral *ga* (véase 2.3.1.1): Categoría 5 <%er: dn.ga>. Los siguientes enunciados son ejemplos correcto e incorrecto:

## Ej. 96 Uso correcto de “descripción neutral”

春休み -> は / &to -> / 私は [/] &mm 私の両親 / &ki -> &ee / が [///] 私の両親 <%cu: dn.ga> が </> 来て -> / (SPF02, Monólogo)

Haruyasumi -> wa / &to -> / watashi wa [/] &mm watashi no ryōshin / &ki -> &ee ga [///] watashi no ryōshin <%cu: dn.ga> ga </> kite ->

En las vacaciones de primavera vinieron mis padres

## Ej. 97 Error de “descripción neutral”

夜の空を見て / &ee -> / 星 <%er: dn.ga> は </> きらきらした /// (SPM03, Monólogo)

Yoru no sora o mite / &ee -> / hoshi <%er: dn.ga> wa </> kirakira shita ///

Al ver el cielo de noche, las estrellas centelleaban.

Incluiremos en este apartado tanto el *wa* como el *ga* que forman una oración escindida discontinua “X no wa/ga Y da”, cuyo valor informativo es íntegramente remático (véase 2.3.2.3): Categoría 6 <%er: esc.wa/ga>. Veamos los siguientes ejemplos:

## Ej. 98 Uso correcto de “oración escindida”

先生 <%er: as.ga> は </> / 言ったこと <%cu: esc.wa> は </> / &nankaまず / &mm -> あなた <%cu: def.wa> は </> / 彼氏を / &ee 外国で 会ったから / (SPF01, Diálogo)

Sensei <%er: as.ga> wa </> / itta koto <%cu: esc.wa> wa </> / &nanka mazu / &mm -> anata <%cu: def.wa> wa </> / kareshi o / &ee gaikoku de atta kara /

Lo que ha dicho el profesor es que cómo has conocido a tu novio en un país extranjero

## Ej. 99 Uso correcto de “oración escindida” por un nativo japonés

一番 -> &ano印象に残ったの <%cu: esc.ga> が </> みんなすごく優しいところ > だな / っていうところです /// (JPF01, Monólogo)

Ichiban -> &ano inshō ni nokotta no <%cu: esc.ga> ga </> minna sugoku yasashii tokoro dana / tte iu tokoro desu ///

Lo que me impresionó es que todos eran muy simpáticos.

En cuanto a la partícula *ga* en la oración escindida, no ha aparecido ningún uso en nuestro corpus del JLE, aunque hemos registrado algunos usos en el habla de los nativos japoneses. Como menciona-

mos en el apartado 2.3.2.3, el uso de *ga* alude a una sensación de emergencia e inmediatez para atraer la atención del oyente.

#### 5.1.4. Categoría sobre el efecto escenario

En el discurso de cierta longitud, si el hablante quiere transmitir una información sorprendente o inesperada sobre el nominativo ya mencionado, es preferible que dicho nominativo de término deíctico o anafórico no sea tematizado, sino marcado con la descripción neutral *ga* (véase 2.3.1.3): Categoría 7 <%er: se.ga>. En el siguiente ejemplo, la vuelta de “奥さん (*okusan*: esposa)” que aparece en la cuarta viñeta se expresa correctamente con el *ga* de esta categoría, ya que es repentina e imprevista para el curso de la historia:

Ej. 100 Uso correcto de “efecto escenario”

何時間経って / 奥さん <%cu: se.ga> が </> / 戻ってきて / (SPF07, Descripción de la cuarta viñeta)

*Nanjikan tatte / okusan <%cu: se.ga> ga </> / modottekite /*

Después de varias horas la esposa volvió.

El siguiente ejemplo es la descripción de la misma escena en la que no se emplea este *ga*:

Ej. 101 Error de “efecto escenario”

あとこの時は / 奥さん <%er: se.ga> は </> 結婚式から来た [ / ] 帰ってきた  
/// (SPF01, Descripción)

*Ato kono toki wa / oku-san <%er: se.ga> wa </> kekkon-shiki kara kita [ / ] kaettekita ///*

Y en este momento la esposa volvió de la boda.

#### 5.1.5. Categoría sobre el establecimiento de marco

La cuarta categoría trata del *wa* temático que establece un marco espacial, temporal o individual en el que la siguiente expresión se interprete (véase 2.2.2). Para evitar el solapamiento con las categorías del *wa* de la respectividad, esta categoría se marca solamente en el sintagma no-

minal que no funciona como caso nominativo, dativo ni acusativo: Categoría 8 <%er: fs.wa>. Los siguientes enunciados son ejemplos correctos. En el ejemplo (102), la veracidad del hecho de que existe un vagón exclusivo para las mujeres se restringe durante “一時間ぐらい (*ichi jikan gurai*: durante una hora más o menos)”, por lo cual ésta se considera como una expresión adverbial que establece un marco:

Ej. 102 Uso correcto de “establecimiento de marco”

朝 / から {%com: noise of a car} / &eeto -> 一時間ぐらい {%com: pronounce slowly} <%cu: fs.wa> は </> / 女性の車両 / が {%act: laugh} ある ↑ /// (SPF02, Monólogo)

*Asa / kara* {%com: noise of a car} / &eeto -> *ichi jikan gurai* {%com: pronounce slowly} <%cu: fs.wa> *wa* </> / *josei no sharyō / ga* {%act: laugh} *aru* ↑ ///

Durante una hora más o menos desde la primera hora hay un vagón de uso exclusivo para las mujeres.

Ahora veamos un enunciado en el que se observa un error de esta categoría. En el ejemplo (103), el hablante quiere expresar que el calor húmedo de Japón es el factor principal que impide tener una vida cómoda, pero que esto sucede solamente en verano. Por tanto, la palabra “夏 (*natsu*: verano)” debe estar marcada con *wa*:

Ej. 103 Error de “establecimiento de marco”

\*SPF08: [<] <でも> / &aa / 夏 <%er: fs.wa> に </> / &aa // humedad {%com: Spanish} ///

[<] <Demo> / &aa / *natsu* <%er: fs.wa> に </> / &aa // humedad {%com: Spanish} ///

Pero en verano (el clima de Japón) es húmedo.

\*INT: 蒸し暑い ///

*Mushiatsui* ///

Calor húmedo.

### 5.1.6. Categoría sobre el foco

El último uso del *wa* es el que indica tanto explícitamente como implícitamente la existencia contrastada de otras alternativas: Categoría 9 <%er: con.wa>. Veamos los ejemplos de uso correcto: en el ejemplo

(104), el hablante compara el tamaño del pan de molde que se vende en el supermercado en Japón y en España. Por lo tanto, cuando menciona “スペイン (Supein: España)”, debe estar marcado con *wa* de contraste:

Ej. 104 Uso correcto de “contraste explícito”

\*INT: はい<はいそうだね /// 普通八枚> ///

*Hai <hai sō dane /// Futsū hachi-mai> ///*

Sí, sí es verdad. Normalmente (llevan) ocho (rebanadas de pan) (En Japón).

\*SPF11: ¬ [<] <あつて / でもスペイン <%cu: con.wa> は </> / <この大きさ  
{%act: laugh}> ///

¬ [<] <atte / demo Spain <%cu: con.wa> wa </> / <kono ōkisa{%act:  
laugh}> ///

Pero en España es así de grande.

El siguiente ejemplo es uso correcto del contraste implícito de *wa*. Nótese en el ejemplo (105) que la frase “直接は言えない (*chokusetsu wa ienai*: no poder decir directamente)” implica el hecho contrario: lo dice indirectamente o discrimina indirectamente:

Ej. 105 Uso correcto de “contraste implícito”

ちょっと → 差別します /// 外人として /// “いや → 外人なら →” とか → &nanka  
// 直接 <%cu: con.wa> は </> 言え → [/] えなけい <ど> / (SPM04, Diálogo)

*Chotto → sabetsu shimasu /// Gaijin toshite /// Iya → gaijin nara → toka → &nanka  
// chokusetsu <%cu: con.wa> wa </> 言え → [/] enai ke <do> /*

Discriminamos un poco a los extranjeros. Por ejemplo, decimos “siendo extranjero”, aunque no lo podamos expresar directamente

Los siguientes ejemplos son aquellos en que falta el contraste *wa*. En el ejemplo (106), el hablante compara explícitamente las temperaturas dentro y fuera de los baños termales, sin embargo, carece de *wa* en la primera parte:

Ej. 106 Error de “contraste explícito”

温泉の中で <%er: con.wa> nulo </> / 暖かった {%alt: あたたかった} けど  
→ 外 <%cu: con.wa> は </> すごい寒かった /// (SPM03: Monólogo)

*Onsen no naka de <%er: con.wa> nulo </> atatakakatta {%alt: atatakatta} kedo -> soto <%cu: fs.wa> wa </> sugoi samukatta ///*

Hacía calor dentro de las aguas termales pero mucho frío fuera.

El siguiente ejemplo carece de *wa* contrastivo que implique la alternativa opuesta: “日本人 (*Nihonjin*: japoneses)” se alega como una nacionalidad de personas a las que el hablante conoció, entre otras.

Ej. 107 Error de “contraste implícito”

日本人 [/] 日本人 <%er: con.wa> が </> もちろん / &ee -> でも / &ee -> / 世界 -> 中で / いろいろな / &een [/] いろいろな / 人 -> を / 出会いました ///

(SPF05, Monólogo)

*Nihon jin* [/] *Nihon jin* <%er: con.wa> *ga* </> *mochiron* / &ee -> *demo* / &ee -> / *sekai* -> *jū de* / *iroirona* / &een [/] *iroirona* / *hito* -> *o* / *deaimashita* ///

A los japoneses, por supuesto, pero conocí a varias personas del mundo.

En el ejemplo (108), falta *wa* para expresar el hecho de que quieran vivir juntos pero no para siempre:

Ej. 108 Error de “contraste implícito”

&aa / 一緒 [/] 一生一緒 <%er: con.wa> nulo </> <住みたくないから> ///

(SPF08, Diálogo)

&aa / *issho* [/] *isshō issho* <%er: con.wa> *nulo* </> <*sumitakunai kara*> ///

Toda mi vida no quiero vivir juntos.

En cuanto a la partícula *ga*, puede marcar un sintagma nominal focalizado, cuyo uso se denomina “mención exhaustiva” (véase 2.3.2.2). El foco representa el centro informativo del enunciado indicando la presencia de las alternativas que son relevantes para la interpretación de expresiones lingüísticas: Categoría 10 <%er: el.ga>. En el siguiente ejemplo se ve un uso correcto de este *ga* por parte de los estudiantes, en el que “彼女 (*kanojo*: novia)” aparece como información nueva y focalizada:

Ej. 109 Uso correcto de “mención exhaustiva”

\*INT: [ < ] <うち> はどうやって探した ?

[<] <uchi> wa doyatte sagashita?

¿Cómo encontraste la casa?

\*SPM08: 彼女 <%cu: el.ga> が </> 探しました ///

Kanojo <%cu: el.ga> ga </> sagashimashita ///

La encontró mi novia.

A continuación veamos algunos errores. En el ejemplo (110), nótese que el hablante debería haber utilizado *ga* en vez de *wa*, ya que quería destacar que fue su amiga la que tenía la llave de su habitación, excluyendo la posibilidad de que otro candidato –en este contexto, él mismo– la tuviera:

Ej. 110 Error de “mención exhaustiva”

私のルームに帰りたいですけど / 私の友達 <%er: el.ga> は </> / 鍵があります (SPM06, Monólogo)

Watashi no rūmu ni kaeritai desu kedo / watashi no tomodachi <%er: el.ga> wa </> / kagi ga arimasu

Yo quiero volver a mi habitación pero es mi amiga la que tiene la llave.

Hay algunos casos en los que resulta difícil distinguir si se trata de un error de contraste *wa* o de una mención exhaustiva *ga*. En el siguiente ejemplo (111), en el que falta una partícula, si se interpreta que se contrastan la acción de la madre con la del padre, “お父さん (*otosan*: el padre)” se puede marcar con el *wa* contrastivo. No obstante, si se tiene en cuenta que las viñetas muestran una historia en la que el padre, que normalmente no hace ninguna de las tareas de casa, un día cuida a su hijo, es preferible usar *ga* para enfatizar que es el padre el que se queda en casa con su niño:

Ej. 111

一番のは / &mm -> / 女の人は [/] お母さんは / &ee -> うちを出て / &mm -> 友達の / 結婚式に ↑ / 行く ↑ / と思います /// そして / &ee お父さん { %alt: おとうとさん } <%er: el.ga> nulo </> / 子ども -> と / うちに残ります /// (SPM01, Descripción de la primera viñeta)

Ichiban no wa / &mm -> / onna no hito wa [/] okāsan wa / &ee -> uchi o dete / &mm -> tomodachi no / kekkon-shiki ni ↑ / iku ↑ / to omoimasu /// Soshite / &ee otōsan { %alt: otōtosan } <%er: el.ga> nulo </> / kodomo -> to / uchi ni nokorimasu ///

En el primer dibujo la madre sale de casa y creo que va a la boda de un amigo. Y el padre se queda en casa con su niño.

La clasificación de errores se realiza, al igual que en este caso, considerando la interpretación del hablante sobre las viñetas y lo que querría expresar el hablante al observar no solamente un fragmento del habla sino también del discurso en general.

### 5.1.7. Categoría sobre el abuso

Estas categorías se establecen para observar el abuso de estas partículas. Cuando se observan *wa* o *ga* en un lugar donde no hace falta poner ninguna partícula, se anota esta categoría de error: Categoría 11 <%er: ab.wa> y Categoría 12 <%er: ab.ga>.

En primer lugar, veamos una muestra de abuso de *wa*. Como en el ejemplo (112), el adverbio “全部 (*zenbu*: todo)” no lleva ninguna partícula, a no ser que modifique el predicado negativo para expresar negación parcial.

Ej. 112 Abuso de *wa*

これ <%cu: def.wa> は </> 全部 <%er: ab.wa> は </> / &to / 一番強い / 思い (SPF02, Monólogo)

Kore <%cu: def.wa> wa </> zenbu <%er: ab.wa> wa </> / &to / ichiban tsuyoi / omoi  
De todo esto es de lo que me acuerdo más.

El siguientes ejemplo representa un abuso de *ga*. Algunos estudiantes tienden a poner *ga* innecesariamente para expresar cantidad y duración:

Ej. 113 Abuso de *ga*

&ee -> 十 -> 二時間 / &ee -> / <%er: ab.ga> が </> / かかった -> hhh {%act: laugh} けど (SPF05, Monólogo)

&ee -> jū -> ni jikan / &ee -> / <%er: ab.ga> ga </> / kakatta -> hhh {%act: laugh} kedo  
Tardó doce horas.

Esta clasificación se aplica en todos casos de *wa* y *ga* aparecidos en el C-ORAL-JLE. El resultado cuantitativo de la anotación y su aná-

lisis cualitativo se realizan en la tercera parte de este trabajo de investigación.

## 6. RECAPITULACIÓN DE LA TAXONOMÍA

Volveremos a resumir la taxonomía de doce anotaciones de usos de *wa* y *ga* en la tabla siguiente:

1. Alcance sintáctico	- GA que marca el sujeto de la cláusula subordinada (1): <%er: as.ga>
2. Tema temático I Respectividad (Caso nominativo o caso dativo/acusativo)	- WA (término genérico) (2): <%er: gen.wa>
	- WA (carácter definido) (3): <%er: def.wa>
	- WA (carácter indefinido) (4): <%er: ind.wa>
3. Oración descriptiva	- GA como descripción neutral (5): <%er: dn.ga>
	- WA/GA (en la oración escindida) (6) <%er: esc.wa/ga>
4. Efecto del escenario ( <i>staging effect</i> )	- GA que marca el concepto dado en un acontecimiento inesperado para el hablante (7): <%er: se.ga>
5. Tema temático II Establecimiento de marco ( <i>frame-setting</i> )	- WA que establece un marco espacial, temporal o individual en el que la siguiente expresión se interpreta (8): <%er: fs.wa>
6. Foco	- WA como tema contrastivo (9): <%er: con.wa>
	- GA como mención exhaustiva ( <i>exhaustive listing</i> ) (10): <%er: el.ga>
7. Abuso ( <i>over-use</i> )	- GA innecesario (11): <%er: ab.ga>
	- WA innecesario (12): <%er: ab.wa>

Tabla 5 (Repetición de la Tabla 4). Recapitulación de la taxonomía de usos de *wa* y *ga*

# CAPÍTULO III.

## ANÁLISIS DE ERRORES Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

### 1. INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO

Esta parte del estudio consiste en analizar los errores extraídos del C-ORAL-JLE de acuerdo con las taxonomías realizadas en la parte anterior en cuanto a las partículas de tema y sujeto, *wa* y *ga*. A la hora de la extracción, utilizamos el programa de uso gratuito “TexSTAT<sup>1</sup>”, desarrollado por la *Freie Universität Berlin*, que produce un listado de concordancia. Este programa no solamente facilita sacar el número total de usos correctos y errores que han sido previamente anotados en el corpus, sino que también muestra con qué tipo de palabras aparecen errores frecuentemente y permite acceder al texto rápidamente en caso de que se necesite consultar el contexto del habla. Con esto, pretendemos llevar a cabo el análisis cuantitativo para observar alguna tendencia común entre los alumnos, teniendo en cuenta su perfil obtenido por la encuesta respecto al nivel de japonés, duración del aprendizaje, período de estancia en Japón, etc. (véase I, 3.1). Al mismo tiempo, nos fijaremos en los errores idiosincrásicos e intentaremos averiguar cualitativamente las causas de errores frecuentes de cada individuo.

---

<sup>1</sup> <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/en/textstat/>

## 2. LA SUMA DEL NÚMERO DE USOS CORRECTOS Y ERRORES DE CADA PARTÍCULA

En primer lugar, documentaremos la suma de los usos tanto correctos como erróneos anotados en C-ORAL-JLE con respecto a las partículas. El siguiente Gráfico 1 muestra el uso total de las partículas *wa* y *ga* extraídas en el habla de veinte estudiantes españoles:

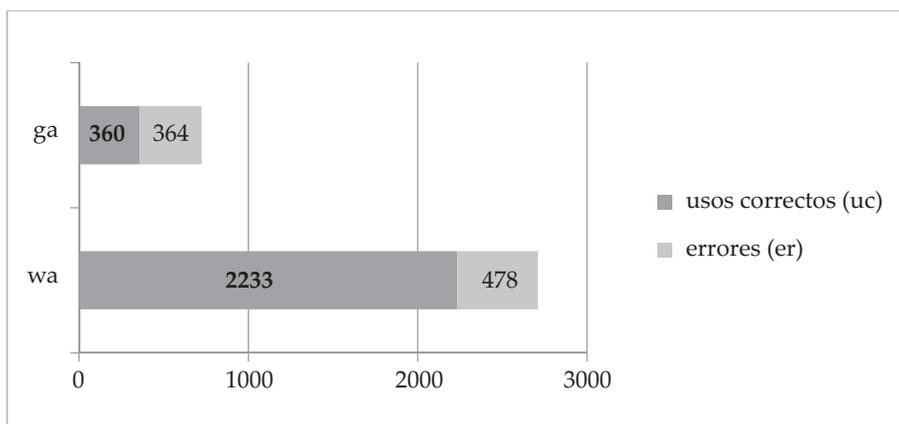


Gráfico 1. Suma de los usos de *wa* y *ga* extraída en el C-ORAL-JLE

Como muestra el gráfico anterior, la partícula *ga* aparece con mucha menos frecuencia que la partícula *wa* en el habla de los estudiantes. Al mismo tiempo, la tasa de uso correcto de *ga* es bastante baja en comparación con *wa*, ya que la mitad de los usos de los estudiantes de *ga* son incorrectos, mientras que los usos correctos del *wa* superan el 80% de acierto.

Recogeremos ahora el uso total de cada partícula por parte de cada estudiante. En las tablas que siguen, el número exacto extraído del corpus se indica como frecuencia absoluta (Frec.ab) y su valor relativo se expresa como frecuencia normalizada (Frec.norm)<sup>2</sup> de casos

<sup>2</sup> La frecuencia normalizada es necesaria cuando el tamaño del texto de cada sujeto es diferente, como es este caso (McEnery, Xiao y Tono, 2006: 52-53). Como el rango de palabras

por cada mil palabras. Se muestra también la tasa de acierto de cada alumno en la última columna, la cual se calcula sobre los usos correctos dividiendo por el número total. Además, debajo de los datos de veinte estudiantes, aparece el uso de dos nativos japoneses, JPF01 y JPM01, como grupo de control:

Hablaante	Recuento total	WA						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	103	46,2	22	9,9	125	56,1	82,4%
SPF02	1719	117	68,1	15	8,7	132	76,8	88,6%
SPF03	3511	107	30,5	24	6,8	131	37,3	81,7%
SPF04	2215	138	62,3	53	23,9	191	86,2	72,3%
SPF05	3085	110	35,7	32	10,4	142	46,0	77,5%
SPF06	1911	82	42,9	12	6,3	94	49,2	87,2%
SPF07	2411	91	37,7	13	5,4	104	43,1	87,5%
SPF08	1427	49	34,3	14	9,8	63	44,1	77,8%
SPF09	9911	345	34,8	81	8,2	426	43,0	81,0%
SPF10	2055	75	36,5	9	4,4	84	40,9	89,3%
SPF11	2034	70	34,4	8	3,9	78	38,3	89,7%
SPF12	2391	47	19,7	8	3,3	55	23,0	85,5%
SPM01	1614	79	48,9	7	4,3	86	53,3	91,9%
SPM02	5471	180	32,9	25	4,6	205	37,5	87,8%
SPM03	1725	68	39,4	4	2,3	72	41,7	94,4%
SPM04	2127	89	41,8	47	22,1	136	63,9	65,4%
SPM05	4185	159	38,0	26	6,2	185	44,2	85,9%
SPM06	4538	177	39,0	39	8,6	216	47,6	81,9%
SPM07	1880	53	28,2	13	6,9	66	35,1	80,3%
SPM08	2163	94	43,5	26	12,0	120	55,5	78,3%
JPF01	1377	33	24,0	0	0	33	24,0	100%
JPM01	2732	45	16,5	0	0	45	16,5	100%

Tabla 1. Número total de usos de *wa* según cada estudiante

va de las 1614 de SPM01 a las 9911 de SPF09, para poder comparar sobre una base común, establecemos el criterio de X palabras por cada 1000. La frecuencia normalizada se calcula multiplicando la frecuencia absoluta de casos por 1000 y se divide por el número total de palabras del texto de cada hablante.

Hablaante	Recuento total	GA						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	15	6,7	26	11,7	41	18,4	36,6%
SPF02	1719	16	9,3	10	5,8	26	15,1	61,5%
SPF03	3511	34	9,7	20	5,7	54	15,4	63,0%
SPF04	2215	21	9,5	20	9,0	41	18,5	51,2%
SPF05	3085	38	12,3	12	3,9	50	16,2	76,0%
SPF06	1911	28	14,7	5	2,6	33	17,3	84,8%
SPF07	2411	22	9,1	11	4,6	33	13,7	66,7%
SPF08	1427	4	2,8	13	9,1	17	11,9	23,5%
SPF09	9911	32	3,2	74	7,5	106	10,7	30,2%
SPF10	2055	5	2,4	15	7,3	20	9,7	25,0%
SPF11	2034	14	6,9	11	5,4	25	12,3	56,0%
SPF12	2391	6	2,5	7	2,9	13	5,4	46,2%
SPM01	1614	6	3,7	15	9,3	21	13,0	28,6%
SPM02	5471	27	4,9	22	4,0	49	9,0	55,1%
SPM03	1725	12	7,0	12	7,0	24	13,9	50,0%
SPM04	2127	17	8,0	15	7,1	32	15,0	53,1%
SPM05	4185	6	1,4	23	5,5	29	6,9	20,7%
SPM06	4538	16	3,5	31	6,8	47	10,4	34,0%
SPM07	1880	24	12,8	7	3,7	31	16,5	77,4%
SPM08	2163	17	7,9	15	6,9	32	14,8	53,1%
JPF01	1377	42	30,5	0	0	42	30,5	100%
JPM01	2732	60	22,0	0	0	60	22,0	100%

Tabla 2. Número total de usos de *ga* (sujeto) según cada estudiante

Las siguientes Tablas 3 y 4 muestran la media de las frecuencias normalizadas de los estudiantes y de los nativos con su dispersión.

Hablaantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	39,7	10,9	8,4	5,6	48,1	14,5
Nativos	20,2	5,3	0	0	20,2	5,3

Tabla 3. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa*

Habla ntes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	6,9	3,8	6,3	2,3	13,2	3,7
Nativos	26,2	6,0	0	0	26,2	6,0

Tabla 4. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (sujeto)

Estos valores de frecuencias normalizadas nos sirven para hacer observaciones comparables. Lo más significativo es que se da un uso inverso de *wa* y *ga* en los hablantes nativos y los no nativos: el *wa* es utilizada por los nativos 20 palabras cada mil mientras que los estudiantes españoles duplican su uso, tanto correcto como incorrecto, mientras que el *ga* es utilizada mucho más por los nativos que por los estudiantes españoles. Estos últimos, además, cometen un número similar de errores y usos correctos. Por tanto, la distancia en uso (competente) de *ga* con respecto a los hablantes nativos es aún mayor. Como analizaremos más adelante, esta diferencia en el uso de *ga* se atribuye a que los nativos japoneses utilizan el *ga* de alcance sintáctico, de mención exhaustiva (véase II, 2.3) y de descripción neutral con más frecuencia que los estudiantes. Respecto a la tasa de acierto, SPF06 muestra más de 85% en *wa* y *ga*. SPF06 es autodidacta de japonés durante cinco años y ha estado solamente diez días en Japón, aunque tiene oportunidad de comunicarse en japonés de vez en cuando estando en Madrid. Por otro lado, otros dos estudiantes, SPF05 y SPM07 han producido usos correctos de la partícula *ga* con más de 70% de precisión, sin embargo, su tasa de acierto de la partícula *wa* es menor que el promedio. Parece ser que existe posible hipergeneración de la regla de *ga* sobre el uso de *wa*. Analizaremos este respecto en el siguiente apartado.

### 3. EL USO DE LAS PARTÍCULAS WA Y GA

Los siguientes gráficos muestran el número total de los usos de cada función de *wa* y *ga* anotados según los criterios de la primera parte

de este estudio. En cuanto al *wa*, la categoría de <def.wa>, que marca término deíctico, anafórico y el nombre propio (véase II, 5.1.2), es la más usada, al mismo tiempo que el abuso de *wa* suma la mayoría de los errores de dicha partícula. Respecto a la partícula *ga*, en cambio, la mitad de los usos aproximadamente son erróneos en todas las categorías.

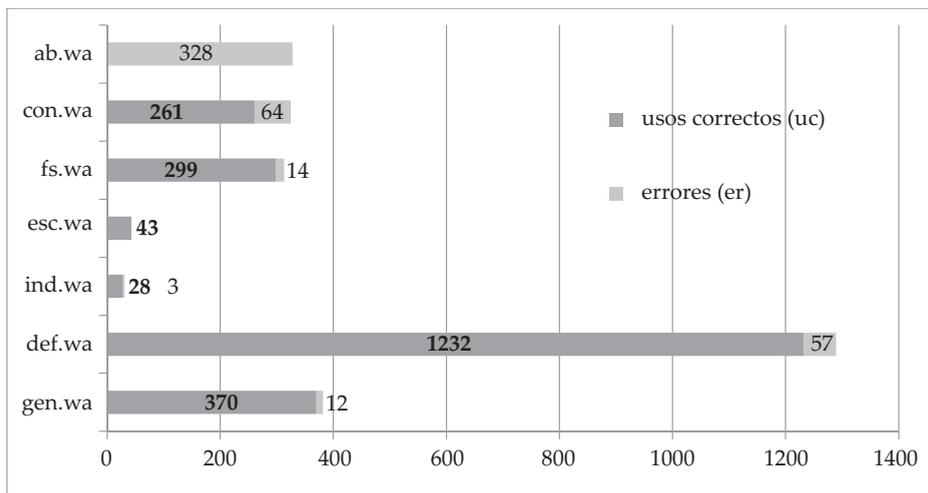


Gráfico 2. Número total de la partícula wa según la función clasificada

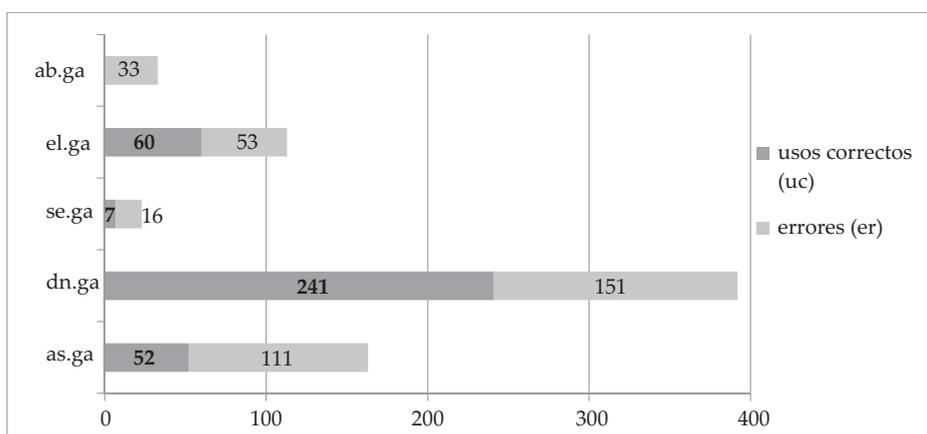


Gráfico 3. Número total de la partícula ga según la función clasificada

A continuación, nos fijaremos en algunas funciones de *wa* y *ga* que se han extraído con cierto número de usos de nuestro corpus de estudiantes y observaremos en qué entorno lingüístico aparecen errores más frecuentemente.

### 3.1. EL USO DE GA: ALCANCE SINTÁCTICO Y MENCIÓN EXHAUSTIVA

Analizamos en este apartado las dos funciones más difíciles de adquirir de la partícula *ga*, alcance sintáctico y mención exhaustiva (véase II, 3.1). La siguiente Tabla 5 desglosa el número de usos correctos y erróneos, la suma y la tasa de acierto de cada estudiante:

Habla nte	Recuento total	Alcance sintáctico (as.ga)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	2	0,9	15	6,7	17	7,6	11,80%
SPF02	1719	2	1,2	0	0,0	2	1,2	100,00%
SPF03	3511	0	0,0	1	0,3	1	0,3	0,00%
SPF04	2215	0	0,0	4	1,8	4	1,8	0,00%
SPF05	3085	9	2,9	3	1,0	12	3,9	75,00%
SPF06	1911	6	3,1	1	0,5	7	3,7	85,70%
SPF07	2411	8	3,3	5	2,1	13	5,4	61,50%
SPF08	1427	1	0,7	4	2,8	5	3,5	20,00%
SPF09	9911	7	0,7	24	2,4	31	3,1	22,60%
SPF10	2055	0	0,0	7	3,4	7	3,4	0,00%
SPF11	2034	3	1,5	2	1,0	5	2,5	60,00%
SPF12	2391	1	0,4	1	0,4	2	0,8	50,00%
SPM01	1614	0	0,0	6	3,7	6	3,7	0,00%
SPM02	5471	6	1,1	8	1,5	14	2,6	42,90%
SPM03	1725	2	1,2	7	4,1	9	5,2	22,20%
SPM04	2127	3	1,4	2	0,9	5	2,4	60,00%
SPM05	4185	0	0,0	10	2,4	10	2,4	0,00%
SPM06	4538	0	0,0	5	1,1	5	1,1	0,00%
SPM07	1880	2	1,1	3	1,6	5	2,7	40,00%
SPM08	2163	0	0,0	3	1,4	3	1,4	0,00%
JPF01	1377	15	10,9	0	0,0	15	10,9	100,00%
JPM01	2732	12	4,4	0	0,0	12	4,4	100,00%

Tabla 5. Usos de la partícula *ga* (alcance sintáctico)

Hablaante	Recuento total	Mención exhaustiva (el.ga)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	8	3,6	5	2,2	13	5,8	61,50%
SPF02	1719	3	1,7	1	0,6	4	2,3	75,00%
SPF03	3511	0	0,0	2	0,6	2	0,6	0,00%
SPF04	2215	2	0,9	6	2,7	8	3,6	25,00%
SPF05	3085	3	1,0	2	0,6	5	1,6	60,00%
SPF06	1911	3	1,6	0	0,0	3	1,6	100,00%
SPF07	2411	5	2,1	2	0,8	7	2,9	71,40%
SPF08	1427	0	0,0	3	2,1	3	2,1	0,00%
SPF09	9911	2	0,2	9	0,9	11	1,1	18,20%
SPF10	2055	0	0,0	3	1,5	3	1,5	0,00%
SPF11	2034	2	1,0	4	2,0	7	3,4	33,30%
SPF12	2391	0	0,0	0	0,0	0	0,0	-
SPM01	1614	1	0,6	1	0,6	2	1,2	50,00%
SPM02	5471	8	1,5	4	0,7	12	2,2	66,70%
SPM03	1725	2	1,2	1	0,6	3	1,7	66,70%
SPM04	2127	2	0,9	1	0,5	3	1,4	66,70%
SPM05	4185	2	0,5	1	0,2	3	0,7	66,70%
SPM06	4538	3	0,7	4	0,9	7	1,5	42,90%
SPM07	1880	4	2,1	2	1,1	6	3,2	66,70%
SPM08	2163	10	4,6	2	0,9	12	5,5	83,30%
JPF01	1377	12	8,7	0	0,0	12	8,7	100,00%
JPM01	2732	6	2,2	0	0,0	6	2,2	100,00%

Tabla 6. Usos de la partícula *ga* (mención exhaustiva)

Hablaantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	1,0	1,0	2,0	1,6	2,9	1,7
Nativos	7,6	4,6	0	0	7,6	4,6

Tabla 7. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (alcance sintáctico)

Habla	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	1,2	1,2	1,0	0,7	2,2	1,5
Nativos	5,5	4,6	0	0	5,5	4,6

Tabla 8. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (mención exhaustiva)

Aunque existe diferencia en el uso entre los dos nativos japoneses, ambas funciones de *ga* se utilizan con mucha menos frecuencia por los estudiantes españoles que por los nativos.

En cuanto al alcance sintáctico, registramos más de 60% de tasa de acierto en el habla de seis estudiantes (F02, F05, F06, F07, F11, M04<sup>3</sup>). De ellos, SPF02 la utiliza solamente dos veces; en una de los cuales aparece junto con un verbo de existencia “ある (*aru*: haber, estar)” y en la otra *ga* aparece dentro de una frase bien usada “都合が悪い (*tsugō ga warui*: conviene mal)”, por tanto, no podemos asegurar que SPF02 maneje el alcance sintáctico con alta precisión. Excepto SPF02 y SPF11, otros cuatro estudiantes tienen el N2 del JLPT y su tasa de acierto sobrepasa la de los demás. Asimismo, más de la mitad de los estudiantes muestran una precisión superior al 50% en la función de mención exhaustiva. Sin embargo, estos alumnos, excepto SPF04, SPF05, SPF06, SPM02 y SPM08, emplean este *ga* solamente en la expresión comparativa, “～のほうが (- *no hō ga*: es más/mejor -)”. El *ga* aparecido en la expresión comparativa suma 49 casos de 60 usos en total:

Ej. 1

日本と比べると -> / スペインのほう <%cu: el.ga> が -> </> 危ない {%act: laugh} と思うから / (SPF01, Monólogo)

*Nihon to kuraberu to -> / Supain no hō <%cu: el.ga> ga -> </> abunai {%act: laugh} to omou kara /*

En comparación con Japón, es más peligroso en España, creo.

<sup>3</sup> A partir de ahora, cuando ponemos los hablantes españoles entre paréntesis, se omite SP.

Ahora prestaremos atención a los errores de estas funciones de *ga*. Como muestra la siguiente tabla 9, la mayoría de las confusiones del alcance sintáctico ocurren con el tematizador *wa*, para el que registramos 73% de errores en total:

Error	Número	Porcentaje
<i>Wa</i>	81	73,0%
Nulo	25	22,5%
<i>Ni</i>	1	0,9%
<i>O</i>	1	0,9%
<i>Mo</i>	1	0,9%
<i>No</i>	1	0,9%
otros	1	0,9%
Total	111	100,0%

Tabla 9. Confusión del alcance sintáctico de *ga* con otras partículas

El segundo fallo más frecuente es la confusión con la partícula nula. Diez alumnos produjeron 25 errores de este tipo, que equivalen al 22,5% del total. Aunque es bastante frecuente la elipsis de las partículas en japonés hablado (véase II, 4), no se puede omitir la partícula marcada al sujeto de la oración subordinada:

Ej. 2.

若い人 <%er: as.ga> nulo </> / 遊びに行くためも / 不便です /// (SPM01, Monólogo)

*Wakai hito <%er: as.ga> nulo </> / asobi ni iku tame mo / fuben desu ///*

Es inconveniente para los jóvenes que salgan.

Al haber comparado los usos correctos con los errores, hemos confirmado que los verbos de existencia y de aparición pueden presentar el uso correcto de *ga*, aunque no sabemos si el estudiante lo utiliza por el motivo adecuado. 23 de 52 usos correctos (44,2%) aparecen con verbos como “いる (*iru*: haber)”, “ある (*aru*: haber, estar)”, “来る (*kuru*: venir)”, “帰る (*kaeru*: volver)”, “戻る (*modoru*: volver)”, “着く (*tsuku*: llegar)”, “生まれる (*umareru*: nacer)” y “できる (*dekiru*:

hacerse)”, mientras que de 111 errores, estos verbos aparecen solamente en 17 casos (15,3%). De hecho, seis de ocho usos correctos de SPF07, cuatro de seis usos correctos de SPM02 y los dos usos correctos de SPM03 consisten en la partícula *ga* regida por estos verbos, mientras que todos los errores suyos de *ga* aparecen con otros tipos de predicado. Hemos analizado también si el tipo de oración subordinada (ej. condicional, temporal, causal, modificación nominal, etc.) y el tipo de nominativo (ej. genérico, pronombre personal o demostrativo, etc.) afecta la dificultad de marcar el sujeto con *ga*; sin embargo, no había diferencia notable entre los usos correctos e incorrectos.

Respecto a los errores del mención exhaustiva, como presenta la Tabla 10, el 86,8% de los errores fueron causados por la confusión con la partícula *wa*:

Error	Número	Porcentaje
<i>Wa</i>	46	86,8%
nulo	3	5,7%
<i>De</i>	1	1,9%
<i>O</i>	2	3,8%
otros	1	1,9%
Total	53	100,0%

Tabla 10. Confusión de la mención exhaustiva *ga* con otras partículas

Cuando nos fijamos en el contenido de los enunciados que contienen estos errores, registramos, en primer lugar, diez errores en la oración superlativa cometidos por nueve estudiantes (F02, F04, F07, F08, F10, M02, M06 y M08). SPF04 muestra un uso correcto (es el único uso correcto de *ga* aparecido en la oración superlativa dentro de nuestro corpus), que se produjo por la concordancia con la palabra “好きな (*sukina*: favorito)”, mientras que se abusa de *wa* para otra oración superlativa:

## Ej. 3

日光 <%cu: el.ga> が </> 一番好きな場所 <です> /// (SPF04, Monólogo)  
 Nikko <%cu: el.ga> ga </> ichiban sukina basho <desu> ///  
 Nikko es el lugar que más me gusta.

## Ej. 4

これ <%er: el.ga> は </> / 一番 {%alt: いちば -> ん} 違うの <ことです> ///  
 (SPF04, Monólogo)  
 Kore <%er: el.ga> wa </> / ichiban {%alt: ichiba -> n} chigau no <koto desu> ///  
 Esto es la cosa más diferente que hay.

Aparte de la dificultad de formar oraciones superlativas con *ga*, podemos señalar que el pronombre demostrativo podría causar el abuso de *wa*. De diez errores de *ga* en oración superlativa, tres casos (F07, M06 y M08), además del caso del ejemplo (5), marcan el sujeto con pronombre demostrativo.

## Ej. 5

日本 <%cu: ac.de> で </> <%cu: fs.wa> は </> もっと自然にお母さんと一緒に  
 に <育つの> / それ <%er: el.ga> は </> いちばん &い [ / ] &い [ / ] いい / です  
 <<%cu: comp.ne> ねえ </>> /// (SPF07, Diálogo)  
 Nihon <%cu: ac.de> de </> <%cu: fs.wa> wa </> motto shizen ni okāsan to issho ni <sodatsu  
 no> / sore <%er: el.ga> wa </> ichiban & [ / ] & [ / ] ī / desu <<%cu: comp.ne> nee </>> ///  
 En Japón (los niños) crecen con la madre de forma más natural. Es lo mejor.

El error de *ga* con pronombre demostrativo se observa en otros diez casos que no son oraciones superlativas. Como muestran el siguiente ejemplo, los hablantes intentan resumir sus experiencias u opiniones utilizando pronombres demostrativos:

## Ej. 6

たぶんこの三つの点 <%cu: ob.o> を </> 集めて {%com: noise of moving  
 desks on the upper floor} / 私にとって <%cu: fs.wa> は </> / これ <%er: el.ga>  
 は </> / 思い出 / として / って言われる / 経験だった /// (SPF09, Monólogo)  
 Tabun kono mittsu no ten <%cu: ob.o> o </> atsumete {%com: noise of moving  
 desks on the upper floor} / watashi ni totte <%cu: fs.wa> wa </> / kore <%er: el.ga>  
 wa </> / omoide / to shite / tte iwareru keiken datta ///

A lo mejor estas tres cosas juntas, para mí estas son las experiencias que podría llamar como recuerdos.

A lo que se refieren estos pronombres demostrativos es el tema, por tanto, la explicación gramatical de esta función de *ga* puede confundir a los alumnos, sin embargo, podemos introducirla como una frase hecha para cerrar el discurso. De manera similar, los pronombres personales también causan el abuso de *wa* y registramos nueve errores cometidos por cinco estudiantes (F01, F04, F09, F11 y M07).

Ej. 7

来週 <%cu: con.wa> は </> / 私 <%er: el.ga> は </> 全部するとか /// (SPF01, Diálogo)

*Raishū* <%cu: con.wa> *wa* </> *watashi* <%er: el.ga> *wa* </> *zenbu suru toka* ///

La semana que viene hago yo todo. (no el marido)

La costumbre adquirida en el nivel básico de utilizar *wa* para referirse al hablante mismo o a una persona no será fácil de cambiar. Sin embargo, podemos dar oportunidades a los alumnos para que reflejen el uso de *ga* en un contexto bastante obvio, como los ejemplos anteriores en que se excluye uno u otros candidatos que aparecen.

### 3.2. EL USO DE WA Y GA: ORACIÓN CON Y SIN TEMA

La siguiente tabla muestra la tasa de acierto de cada estudiante de dos clases del tematizador *wa*: carácter genérico y definido:

Hablaante	Recuento total	Carácter genérico (gen.wa)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	8	3,6	0	0,0	8	3,6	100,00%
SPF02	1719	17	9,9	0	0,0	17	9,9	100,00%
SPF03	3511	17	4,8	0	0,0	17	4,8	100,00%
SPF04	2215	20	9,0	1	0,5	21	9,5	95,20%
SPF05	3085	15	4,9	3	1,0	18	5,8	83,30%
SPF06	1911	18	9,4	1	0,5	19	9,9	94,70%
SPF07	2411	10	4,1	0	0,0	10	4,1	100,00%
SPF08	1427	5	3,5	0	0,0	5	3,5	100,00%
SPF09	9911	51	5,1	3	0,3	53	5,3	94,40%
SPF10	2055	8	3,9	0	0,0	8	3,9	100,00%
SPF11	2034	7	3,4	0	0,0	7	3,4	100,00%
SPF12	2391	4	1,7	0	0,0	4	1,7	100,00%
SPM01	1614	21	13,0	0	0,0	21	13,0	100,00%
SPM02	5471	42	7,7	1	0,2	43	7,9	97,70%
SPM03	1725	14	8,1	0	0,0	14	8,1	100,00%
SPM04	2127	20	9,4	0	0,0	20	9,4	100,00%
SPM05	4185	32	7,6	1	0,2	33	7,9	97,00%
SPM06	4538	19	4,2	1	0,2	20	4,4	95,00%
SPM07	1880	9	4,8	0	0,0	9	4,8	100,00%
SPM08	2163	26	12,0	0	0,0	26	12,0	100,00%
JPF01	1377	2	1,5	0,0	0,0	2,0	1,5	100,00%
JPM01	2732	5	1,8	0,0	0,0	5,0	1,8	100,00%

Tabla 11. Uso del tematizador *wa* (término genérico) por cada hablante

Hablaante	Recuento total	Carácter definido (def.wa)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	67	30,1	0	0,0	67	30,1	100,00%
SPF02	1719	72	41,9	1	0,6	73	42,5	98,60%
SPF03	3511	57	16,2	2	0,6	59	16,8	96,60%
SPF04	2215	66	29,8	6	2,7	72	32,5	91,70%
SPF05	3085	74	24,0	18	5,8	92	29,8	80,40%
SPF06	1911	30	15,7	5	2,6	35	18,3	85,70%
SPF07	2411	32	13,3	0	0,0	32	13,3	100,00%
SPF08	1427	32	22,4	0	0,0	32	22,4	100,00%
SPF09	9911	166	16,7	2	0,2	168	17,0	98,80%
SPF10	2055	45	21,9	0	0,0	45	21,9	100,00%
SPF11	2034	52	25,6	1	0,5	53	26,1	98,10%
SPF12	2391	30	12,5	0	0,0	30	12,5	100,00%
SPM01	1614	37	22,9	2	1,2	39	24,2	94,90%
SPM02	5471	98	17,9	4	0,7	102	18,6	96,10%
SPM03	1725	47	27,2	0	0,0	47	27,2	100,00%
SPM04	2127	42	19,7	1	0,5	43	20,2	97,70%
SPM05	4185	66	15,8	3	0,7	69	16,5	95,70%
SPM06	4538	107	23,6	3	0,7	110	24,2	97,30%
SPM07	1880	29	15,4	5	2,7	34	18,1	85,30%
SPM08	2163	44	20,3	4	1,8	48	22,2	91,70%
JPF01	1377	15	10,9	0	0,0	15	10,9	100,00%
JPM01	2732	19	7,0	0	0,0	19	7,0	100,00%

Tabla 12. Uso del tematizador *wa* (carácter definido) por cada hablante

Hablaantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	6,5	3,2	0,1	0,3	6,7	3,2
Nativos	1,6	0,3	0	0	1,6	0,3

Tabla 13. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (carácter genérico)

Hablantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	21,7	7,0	1,1	1,5	22,7	7,2
Nativos	8,9	2,8	0,	0	8,9	2,8

Tabla 14. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (carácter definido)

La tasa de acierto del tematizador *wa* es, en general, bastante alta, y el promedio llega aproximadamente al 95%. Sin embargo, cabe destacar que el *wa* tanto de carácter genérico como de carácter definido se emplean con demasiada frecuencia (6,5 y 21,7 por mil) en comparación con los nativos (1,6 y 8,9). Puede que los nativos japoneses omitan el caso nominativo de *wa* siendo obvio por el contexto o que los estudiantes empiezan el enunciado con *wa* para poder planificar el habla. En cambio, como muestra la siguiente Tabla 15, el *ga* de descripción neutral es utilizado poco por los estudiantes (4,6 por mil frente a 11,1 de los nativos). Además, la tasa de precisión de este *ga* es baja al 61,5%, aunque existe cierta diferencia entre los alumnos:

Hablaante	Recuento total	Descripción neutral (dn.ga)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	5	2,2	5	2,2	10	4,5	50,0%
SPF02	1719	10	5,8	5	2,9	15	8,7	66,7%
SPF03	3511	33	9,4	13	3,7	46	13,1	71,7%
SPF04	2215	19	8,6	7	3,2	26	11,7	73,1%
SPF05	3085	23	7,5	4	1,3	27	8,8	85,2%
SPF06	1911	18	9,4	1	0,5	19	9,9	94,7%
SPF07	2411	8	3,3	4	1,7	12	5,0	66,7%
SPF08	1427	3	2,1	4	2,8	7	4,9	42,9%
SPF09	9911	23	2,3	40	4,0	63	6,4	36,5%
SPF10	2055	5	2,4	4	1,9	9	4,4	55,6%
SPF11	2034	9	4,4	3	1,5	12	5,9	75,0%
SPF12	2391	5	2,1	4	1,7	9	3,8	55,6%
SPM01	1614	5	3,1	6	3,7	11	6,8	45,5%
SPM02	5471	13	2,4	8	1,5	21	3,8	61,9%
SPM03	1725	8	4,6	2	1,2	10	5,8	80,0%
SPM04	2127	12	5,6	6	2,8	18	8,5	66,7%
SPM05	4185	4	1,0	6	1,4	10	2,4	40,0%
SPM06	4538	13	2,9	19	4,2	32	7,1	40,6%
SPM07	1880	18	9,6	1	0,5	19	10,1	94,7%
SPM08	2163	7	3,2	9	4,2	16	7,4	43,8%
JPF01	1377	12	8,7	0	0,0	12	8,7	100,0%
JPM01	2732	37	13,5	0	0,0	37	13,5	100,0%

Tabla 15. Uso de la partícula *ga* (descripción neutral)

Hablaantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	4,6	2,8	2,3	1,2	6,9	2,8
Nativos	11,1	3,4	0	0	11,1	3,4

Tabla 16. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (descripción neutral)

Curiosamente, SPF05, SPF06 y SPM07, cuya tasa de acierto del *wa* no llega al 95%, muestran más de 80% de precisión para la descripción neutral *ga*. Esto indicaría que ocurre una confusión entre *wa* y *ga* al adquirir el uso de *ga*. Además, al observar los errores de *wa*

cometidos por SPF05, podemos señalar que seis de 18 errores de <%er: def.wa> han ocurrido con el sujeto, 私 (*watashi*: yo) cuando la hablante intenta introducir un nuevo tema en su monólogo:

Ej. 8

そして / hhh {%act: laugh} / ある日 / 私 <%er: def.wa> が </> / &aa / もう / 夏 -> でしたから / &ee -> // &ee -> 休みの日 <%cu: ob.ga> が -> </> / いろいろ / ありましたか <ra> /

*Soshite / hhh {%act: laugh} / aru hi / watashi <%er: def.wa> ga </> / &aa / mou / natsu -> deshita kara / &ee -> // &ee -> yasumi no hi <%cu: ob.ga> ga -> </> / iroirona / arimashita ka <ra> /*

Y un día, como estamos en verano ya, tenía varios días libres.

SPF05 emplea el tematizador *wa* correctamente para marcar 私 (*watashi*: yo) en otras partes del discurso. Por tanto, cabe reseñar la posibilidad de que la hablante confunda la explicación gramatical de la partícula *ga* de dar información nueva al oyente con la idea de proporcionar nuevo tema del habla. Las palabras “información nueva” se utilizan frecuentemente en el libro del JLE para contrastar con “la información dada” del tematizador *wa*. Los profesores deben tener precaución a la hora de utilizar este tipo de conceptos, ya que es fácil que los alumnos lo interpreten de manera distinta. Análogamente, otras seis confusiones de *wa* por *ga* de SPF05 han ocurrido cuando se marca un personaje principal ya referido previamente:

Ej. 9

それから / 鹿 -> <%cu: op.ni> に </> / &mm -> &kk [/] クッキー <%cu: ob.o> を </> / あげて / でも &so {%act: laugh} [/] そのとき <%cu: pt.ni> に </> / &mm -> / 友達 <%er: def.wa> が </> / ポケットの -> 中 <%cu: dest.ni> に </> / &ee レールパスの -> チケット <%er: ob.o> が </> / 入っていました /// (SPF05, Monólogo)

*Sorekara / shika -> <%cu: op.ni> ni </> / &mm -> &kk [/] kukkī <%cu: ob.o> o </> / agete / demo &so {%act: laugh} [/] sono toki <%cu: pt.ni> ni </> / &mm -> / tomo-dachi <%er: def.wa> ga </> / poketto no -> naka <%cu: dest.ni> ni </> / &ee rēru pasu no -> chiketto <%er: ob.o> ga </> / haitte imashita ///*

Después dabamos las galletas a los ciervos, pero en ese momento los amigos tenían el billete de tren en su bolsillo.

Como SPF05 muestra tres usos correctos del *ga* de efecto de escenario, sabe que el nominativo de carácter definido no siempre se expresa con *wa* sino puede llevar *ga*. Sin embargo, parece que no sabe muy bien en qué momento se emplea y lo inserta innecesariamente para referirse a la segunda aparición del personaje principal.

SPF06 y SPM07 también hipergeneralizan el uso de *ga* para los nominativos de carácter definido. En los cinco errores de <def.wa> de SPF06, por ejemplo, se marcan a las personas o situaciones recién referidas. Dos de ellos se deben quizás a los predicados, “起こる (*okoru*: ocurrir)” y “多い (*ōi*: abundante)”, que congenian con la descripción neutral *ga*. Otros tres errores, por otro lado, habrían sido cometidos por la confusión con el alcance sintáctico (ejemplo 10) y con la mención exhaustiva (ejemplo 11):

Ej. 10

スペイン人の友達 <%cu: dn.ga> が -> </> あつ <て> / [...] そこ <%cu: ex.ni> に -> </> 住んでる友達 <%er: def.wa> が </> / &aa Google / の人なん <で> / &sono / Googleからも / &eem -> / &nanka / すごく / &een -> &た [/] &ee 助けてもらった /// (SPF06, Diálogo)

*Supeinjin no tomodachi <%cu: dn.ga> ga -> </> at <te> / [...] soko <%cu: ex.ni> ni -> </> sunderu tomodachi <%er: def.wa> ga </> / &aa Gūguru / no hito nan <de> / &sono / Google kara mo / &eem -> / &nanka / sugoku / &een -> &ta [/] &ee tasukete moratta ///*

Tenía un amigo español [...] el amigo que vive allí es de Google pues desde Google también recibió ayuda.

Ej. 11

それ <%er: def.wa> が </> / &ano たくさん / の人 <%cu: as.ga> が </> したん [/] したことですか /// (SPF06, Preguntas)

*Sore <%er: def.wa> ga </> / &ano takusan / no hito <%cu: as.ga> ga </> shita n [/] shita koto desu ka ///*

¿Es algo que han hecho muchas personas?

Es posible que estos hablantes, cuando aumente el uso de *ga* en su habla, pierdan la precisión del tematizador *wa* que empleaban bien en la etapa previa. Este resultado apoya a los estudios anteriores que

señalan el hecho de que el aprendizaje de *wa* y *ga* no se desarrolla de manera lineal (véase II, 3.1). Nuestro estudio, por otro lado, indica que la mejora del uso de la descripción neutral *ga* parece ser un fenómeno individual y no siempre se observa a medida que aumenta el nivel y/o la duración de la estancia en Japón. SPF09 y SPM04, que tienen el N2 del JLPT, muestran una tasa de acierto baja de la descripción neutral *ga* y otros estudiantes que tienen el N3, como SPM07, no manifiestan alta precisión.

Recogemos ahora los usos correctos e incorrectos de la descripción neutral *ga*. Si nos fijamos en los predicados que rigen dicha partícula, los verbos de existencia como “ある (*aru*: haber, estar)” y “いる (*iru*: existir)” aparecen en 61 casos de 241 usos correctos (25,3%), mientras que en 151 casos registramos diez errores (6,6%). Este resultado manifiesta que un cuarto de los usos correctos de *ga* aparecen con verbos existenciales y que los errores de *ga* ocurren en otro entorno lingüístico. Asimismo, los verbos de aparición como “来る (*kuru*: venir)”, “出る (*deru*: salir)”, “できる (*dekiru*: hacerse)” y “生まれる (*umareru*: nacer)” atraen correctamente el *ga* en 19 ocasiones (7,9%), mientras que se observan solamente 3 errores con estos verbos (2,0%).

Los errores, como muestra la siguiente tabla, consisten mayoritariamente en la confusión con la partícula *wa* (75,5%):

Error	número	porcentaje
<i>Wa</i>	114	75,5%
nulo	14	9,3%
<i>O</i>	8	5,3%
<i>De</i>	5	3,3%
<i>Ni</i>	4	2,6%
otras	6	4,0%
Total	151	100,0%

Tabla 17. Confusión de la descripción neutral *ga* con otras partículas

Al observar las 114 confusiones con *wa*, encontramos algunas concordancias comunes en el habla de estudiantes en las que aparece un *wa* erróneo. En primer lugar, nueve enunciados de cuatro estu-

diantes (F03, F04, F05 y F07) emplean mal el *wa* cuando el sujeto está modificado con la palabra “いろいろな (*iroirona*: varios)”:

Ej. 12

いろいろな人 <%er: dn.ga> は </> / &その / &mm / &mm / de [/] de repente  
{%com: Spanish} / 立てました? (SPF03, Monólogo)

*Iroirona hito* <%er: dn.ga> *wa* </> / &sono / &mm / &mm / de [/] de repente {%com: Spanish} / *tatemashita* ?

Varias personas de repente se pusieron de pie.

SPF05 muestra algunos usos correctos de *ga* con esta palabra cuando se rige por verbos de existencia. SPF04 y SPF07, en cambio, emplean mal el *ga* incluso con verbo de existencia, “ある (*aru*: haber, estar)”. SPF05 tiene alta tasa de acierto de *ga*, sin embargo, marca *wa* para el sujeto, “いろいろな人 (*iroirona hito*: varias personas)”.

De manera similar, tres estudiantes (F01, F09 y F11) utilizan equivocadamente *ga* en seis enunciados en los que llevan las siguientes palabras en el sujeto, “たくさん (*takusan no*: muchos/as)”, “多くの (*ōku no*: muchos/as)” y “いっぱい (*ippai no*: muchos/as)”:

Ej. 13

たくさんの人 <%er: dn.ga> は </> / 話し <%er: ab.o> を </> かけてでも私  
<%cu: def.wa> は </> 返事できなかったんです /// (SPF11, Monólogo)

*Takusan no hito* <%er: dn.ga> *wa* </> / *hanashi* <%er: ab.o> *o* </> *kakete demo watashi* <%cu: def.wa> *wa* </> *henji dekinakatta n desu* ///

Mucha gente me hablaba pero yo no sabía cómo responder.

De tres alumnas, SPF11 muestra dos usos correctos de *ga*. como en “たくさん日本人がいる (*Takusan no nihonjin ga iru*: Hay muchos japoneses)” y “たくさんゴミ箱がある (*Takusan no gomibako ga aru*: Hay muchos cubos de basura)”. En español, su lengua materna, las palabras “varios” y “muchos” son cuantificadores indefinidos (Sánchez 1999: 1036), por tanto no parece complicado comprender el uso de la descripción neutral *ga* con estas palabras; sin embargo, registramos 15 errores (13,2%) en total.

Relacionado con el concepto indefinido, otros doce errores (10,5%) se produjeron por ocho estudiantes (F01, F02, F03, F06, F12, M02, M04 y M06) en el contexto en el que el sujeto tiene carácter indeterminado:

Ej. 14

間違った外国人 <%er: dn.ga> は </> / &to -> / 入って / でも / ほんとうに  
{%act: laugh} / &mm / ちよつと / &na [/] ちよつと後で / “ああ” / “ああ”  
<&to -> / 分かった> /// (SPF02, Diálogo)

Machigatta gaikokujin <%er: dn.ga> wa </> / &to -> / haitte / demo / honto ni {%act:  
laugh} / &mm / chotto / &na [/] chotto ato de / “aa” / “aa” <&to -> / wakatta> ///

Un hombre extranjero que se equivocó entró (en el vagón de mujeres) pero después de un ratito se dio cuenta.

El uso de *ga* en estos contextos podría ser facilitado por la transferencia positiva de los artículos indefinidos españoles. Sin embargo, de estos ocho estudiantes, solamente SPM02 muestra un uso correcto. Además, de doce errores, cinco errores de tres estudiantes (F06, M02 y M06) se han producido a la hora de referirse a “un amigo mío” o “un colega mío”:

Ej. 15

私の友達 <%er: dn.ga> は </> &ee福岡<%cu: ex.ni> に </> 住んでいました  
けど -> / &ee九州 <%er: rec.o> で </> ちよつと旅行しました /// (SPM06,  
Monólogo)

Watashi no tomodachi <%er: dn.ga> wa </> &ee Fukuoka <%cu: ex.ni> ni </> sunde  
imashita kedo -> / &ee Kyūshū <%er: rec.o> de </> chotto ryoko-shimashita ///

Mi amiga vivía en Fukuoka y viajé un poco por Kyushu.

El uso de *wa* suena como si el hablante tuviera solamente un amigo o un colega, como sucede en español cuando se pone “mi amigo” o “mi colega” al comienzo del enunciado para la primera aparición en el discurso. En cuanto a SPM02, como hemos mencionado antes, muestra un uso correcto de *ga* al referirse a “一人の子どもが (*hitori no kodomo ga*: un niño)”, sin embargo, se equivoca dos veces para contar las historias sobre dos colegas suyos. En el libro

del JLE, no suele aparecer el *ga* que marca una de las cosas en la posesión del hablante. En el nivel intermedio, cuando se requiere mantener cierta extensión del monólogo, sería provechoso introducir esta expresión, al mismo tiempo que repasar el uso de *ga* que marca el sujeto con carácter indefinido a través de la búsqueda de similitud de uso con los artículos indefinidos españoles.

En tercer lugar, la confusión de *ga* por *wa* aparece en el contexto en el que el hablante intenta describir algo que está dentro de un tema del discurso. Nótese en los siguientes ejemplos que los sujetos subrayados pertenecen a Japón, el tema del monólogo:

Ej. 16

終電 <%er: dn.ga> は </> ↑ / &nn -> 早いと思います (SPM02, Monólogo)

Shūden <%er: dn.ga> wa </> ↑ / &nn -> hayai to omoimasu.

Creo que el último tren (de Japón) sale pronto.

Ej. 17

\*SPF02: → 住みにくい / <と思った> ///

Suminikui / <to omotta> ///

Me parecía incómodo vivir (en Japón).

[...]

\*SPF02: → 物価 <%er: dn.ga> は </> / 高い ///

Bukka <%er: dn.ga> wa </> / takai ///

Los precios son caros.

Los estudiantes habrían utilizado la partícula *wa*, porque se habla del *último tren de Japón* y los *precios de Japón*. Son en total nueve errores (7,9%) de seis estudiantes (F02, F08, M01, M03 y M05) que cometen este tipo de fallos. En el caso del español, se utilizaría el artículo, ya que “el artículo orienta al receptor hacia una entidad de especial importancia, prominencia o relevancia en el discurso” (Leonetti, 1999: 794). No obstante, es más natural en japonés utilizar la estructura de doble nominativo como “日本 [N1]は終電 [N2]が早い (Nihon [N1] wa shūden [N2] ga hayai: En Japón [N1] el último tren [N2] sale pronto)” y “日本 [N1]は物価 [N2]が高い (Nihon [N1] wa bukka [N2] ga takai: En Japón [N1] los precios [N2] son caros)”. La frase con *ga*

transmite una descripción vívida del hablante sobre el tema. La estructura de doble nominativo, sin embargo, no parece fácil para estos niveles. De hecho, en nuestro corpus, han aparecido solamente dos usos correctos (M04 y M06) en total, si no incluimos los enunciados con verbos de existencia, mientras que hay siete errores (6,1%) de seis alumnos (F01, F03, F08, F11, F12 y M08):

Ej. 18

日本人 <%cu: gen.wa> は </> 足 <%er: dn.ga> は </> ほんとうに &nanka 細  
いから / (SPF01, Monólogo)

*Nihonjin <%cu: gen.wa> wa </> ashi <%er: dn.ga> wa </> honto ni &nanka hosoi kara /*  
Los japoneses tienen piernas realmente finas.

Si prestamos atención al predicado de estos 16 errores que tiene la estructura de doble nominativo, todos se componen de adjetivos que expresan el estado de algo (no de cantidad como “多い (*ooi*: abundante)” y “少ない (*sukunai*: escaso)”. De hecho, 32 casos de 114 confusiones con *wa* ocurren cuando el predicado es un adjetivo o un verbo de estado como “違う (*chigau*: diferente)”, lo que llega al 28,1% de errores en total, frente a solamente 10 usos correctos (4,1%) con adjetivos. Este resultado manifiesta que los estudiantes no están acostumbrados a la estructura de “S (sujeto) *ga* <adjetivos>” cuando hacen una descripción. En el nivel básico, los adjetivos se introducen en un diálogo con *wa* hablando de un tema como lo siguiente:

Ej. 19

日本の食べ物はどうですか。

*Nihon no tabemono wa dō desu ka.*

¿Qué tal es la comida de Japón?”

...おいしいです。

*Oishii desu.*

Es rica.

En el nivel intermedio, por tanto, deberíamos repasar el uso de *ga* en el siguiente tipo de respuesta más elaborada, en la que se realiza una descripción personalizada sobre un tema de habla:

Ej. 20 (repetición al anterior con diferente respuesta)

... 魚が新鮮でおいしいです。

*Sakana ga shinsen de oishii desu.*

Los pescados son muy frescos y buenos.

Por último, veamos la partícula *ga* de efecto escenario (véase II, 2.3.1.3). Esta función de *ga* aparecía correctamente solamente en siete enunciados de cinco estudiantes (F02, F03, F05, F06 y F07), mientras que registramos 16 errores, 14 abusos de *wa*, un nulo y un uso de la partícula *ni*. La mayoría de los errores han aparecido al mencionar el llanto repentino del bebé (cinco errores) y la vuelta de la madre (nueve errores) en la descripción de las viñetas. La escena con bebé ha sido expresada con *ga* por dos nativos japoneses, aunque son casi los únicos usos de esta función de *ga* en su corpus<sup>4</sup>.

Ej. 21

まず赤ん坊と / 遊んでいます /// でも / 料理 <%cu: ob.o> を-> </> 作り始めて / 赤ん坊 <%er: se.ga> は </> / 泣き出して / (SPF11, Descripción de la tercera viñeta)

*Mazu akambo to / asonde imasu /// Demo / ryōri <%cu: ob.o > o -> </> tsukuri hajimete / akanbō <%er: se.ga> ga </> / nakidashite /*

Al principio juega con su bebé. Pero cuando empieza a cocinar, el bebé se pone a llorar.

Este uso de *ga* revierte la idea principal de que un componente de oración ya identificable se marca con el tematizador *wa*. En este sentido, no sería recomendable introducirlo en una etapa temprana de aprendizaje para evitar confusión. Además, no es necesario saber esta función de *ga*, ya que no se tiene nivel para realizar descripción de una historia. Sin embargo, cuando el hablante llega al nivel en el que intenta expresar un acontecimiento imprevisto, que también suele ser tema frecuente de habla diaria, el empleo de *ga* para marcar el sujeto que causa sorpresa al hablante es imprescindible y eficiente

<sup>4</sup> JPM01 utiliza el *ga* de efecto escenario en el monólogo. La vuelta de la madre en la viñeta ha sido expresada con *ga* también pero ha sido categorizada como el *ga* de alcance sintáctico.

a fin de transmitir el flujo de la historia. Si presentamos esta función de *ga* en un contexto bastante transparente en el que se describe la acción inesperada de un personaje, no sería tan complicado para los estudiantes asimilarla. A partir del nivel avanzado, los estudiantes deberían sumergirse en el habla de nativos en el que desarrollaran una historia para tener varias ocasiones de escuchar la partícula *ga* y acostumbrarse a su uso.

### 3.3. ORACIÓN ESCINDIDA

En este apartado, observaremos los usos de la oración escindida, con 43 usos sin errores. No registramos ningún uso de *ga* en nuestro corpus del JLE, mientras que en el habla de dos nativos japoneses *ga* (tres veces) ha aparecido más que *wa* (una vez). Uno de los cuatro enunciados extraídos del habla de dos nativos es el siguiente:

Ej. 22

一番 -> &ano印象に残ったの <%cu: esc.ga> が </> みんなすごく優しい ところだな / っていうところです /// (SPF01, Monólogo)

Ichiban -> &ano inshō ni nokotta no <%cu: esc.ga> ga </> minna sugoku yasashii tokoro dana / tte iu tokoro desu ///

Lo que más me impresionó es que todos eran muy amables.

Como argumenta Mori (2008) (véase también III, 2.3.2.3), la oración escindida que aparece en el habla espontánea no es copulativa y tiene el rol importante de predecir el flujo de discurso. En el monólogo de estudiantes también se observaban oraciones escindidas que ayudan a organizar el discurso en este sentido:

Ej. 23

他の驚いた -> / こと <%cu: esc.wa> は </> [ / ] は / 電車の中 /// 例えばスペイン <%cu: ac.de> で </> / (SPF01, Monólogo)

Hoka no odoroiita -> / koto <%cu: esc.wa> wa </> [ / ] wa / densha no naka /// Tatoeba Supein <%cu: ac.de> de </> /

Lo más sorprendente era dentro del tren. Por ejemplo, en España...

Por otro lado, tres estudiantes que no usaron oraciones escindidas en su monólogo (F05, F12 y M03) tendían a repetir el mismo patrón de descripción, como en el siguiente ejemplo:

Ej. 24

私 <%er: def.wa> が </> / 学生寮 <%er: ex.ni> で -> </> / &ee -> // &ee -> &mm -> 住んで / &mm -> / それ <%cu: def.wa> は </> / ほんとにほんとに / 楽しかったです /// (SPF05, Monólogo)

*Watashi <%er: def.wa> ga </> / gakuseiryō <%er: ex.ni> de -> </> / &ee -> // &ee -> &mm -> sunde / &mm -> / sore <%cu: def.wa> wa </> / honto ni honto ni / tanoshikatta desu ///*

Viví en la residencia de estudiantes y era muy muy divertido.

Ej. 25

みんなと / パーティーとか -> カラオケとか -> / &ee に行って / ですごく楽しかった /// (SPF12, Monólogo)

*Minna to / pātī toka -> karaoke toka -> / &ee ni itte / de sugoku tanoshikatta* ///

Fuimos juntos a fiestas y karaoke y me lo pasé muy bien.

Ej. 26

すごく / いい経験と 思います /// また / &mm -> 知らない人と -> [...] クリスマスの {%alt: ん} 時に -> / 沖縄 / に -> (SPM02, Monólogo)

*Sugoku / ii keiken to omoimasu* /// Mata / &mm -> shiranai hito to -> [...] kurisumasu no {%alt: n} toki ni -> / Okinawa ni ->

Ha sido muy buena experiencia. Y, en Navidades, a Okinawa

SPF05 utiliza ocho veces en su monólogo el pronombre demostrativo “それは／が (*sore wa/ga*: eso es)” para referirse a la situación que había explicado y para comentar sus impresiones después. El uso de oración escindida podría disminuir el abuso de pronombres demostrativos en el habla de estudiantes, lo cual ya había sido señalado por varios estudios anteriores (Kondo, 2004; Izuhara, 1991; Sakaue, 2010; Takamori, 2014). SPF12, por otro lado, prefiere describir lo que hizo con la forma verbal *te* para poner sus impresiones después y repite esta manera de expresión cuatro veces en su monólogo. Mientras tanto, SPM02 siempre utiliza la conjunción *mata* (*mata*: además) al cambiar el tema. La repetición de la misma palabra y el mismo patrón

de frase puede causar impresión cargante al oyente, por lo tanto, a partir del nivel intermedio, ha de destacarse la utilidad de la oración escindida en el monólogo.

Además, tres estudiantes (F10, M04 y M06) en tres enunciados no pudieron formar una oración escindida correctamente y dijeron “私の考え方は (*watashi no kangae-kata wa*: mi manera de pensar es)” en vez de “私が考えたのは (*watashi ga kangaeta no wa*: lo que pensé es)” o “私が思うのは (*watashi ga omou no wa*: lo que yo pienso es)” como el siguiente:

Ej. 27

私の考え方 <%cu: esc.wa> は </> / “ああたぶん / 日本語話せるとか -> / たぶんできるかな” ///

*Watashi no kangaekata <%cu: esc.wa> wa </> / “Aa tabun / nihongo hanaseru toka -> / tabun dekiru kana”*

Lo que pensaba era como, “Bueno, podré hablar japonés. No habrá problema.”

En español, su lengua materna, existen varias locuciones que indican al oyente el comienzo de sus opiniones, como *según mi opinión* y *a mi manera de ver* y sería por eso que estos estudiantes españoles han puesto al principio del enunciado la frase errónea “私の考え方は (*watashi no kangae-kata wa*: mi manera de pensar es)” intentando traducir la expresión *según mi modo de ver* al japonés. Ya que la oración escindida en habla espontánea no es necesariamente copulativa, frases como “私が思うのは (*watashi ga omou no wa*: lo que yo pienso es)” podrían sustituir las citadas frases españolas de opinión, lo que facilitaría a los alumnos comenzar la expresión de opiniones.

### 3.4. EL WA COMO ESTABLECIMIENTO DE MARCO Y CONTRASTE

Las siguientes tablas muestran la frecuencia normalizada y la tasa de acierto de *wa* de establecimiento de marco (véase II, 2.2.2):

Hablaante	Recuento total	Establecimiento de marco (fs.wa)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	7	3,1	0	0,0	7	3,1	100,00%
SPF02	1719	13	7,6	0	0,0	13	7,6	100,00%
SPF03	3511	11	3,1	3	0,9	14	4,0	78,60%
SPF04	2215	24	10,8	0	0,0	24	10,8	100,00%
SPF05	3085	14	4,5	3	1,0	17	5,5	82,40%
SPF06	1911	20	10,5	0	0,0	18	9,4	100,00%
SPF07	2411	19	7,9	0	0,0	19	7,9	100,00%
SPF08	1427	2	1,4	3	2,1	5	3,5	40,00%
SPF09	9911	75	7,6	2	0,2	77	7,8	97,40%
SPF10	2055	4	1,9	0	0,0	4	1,9	100,00%
SPF11	2034	4	2,0	0	0,0	4	2,0	100,00%
SPF12	2391	2	0,8	0	0,0	2	0,8	100,00%
SPM01	1614	7	4,3	0	0,0	7	4,3	100,00%
SPM02	5471	24	4,4	1	0,2	25	4,6	96,00%
SPM03	1725	1	0,6	0	0,0	1	0,6	100,00%
SPM04	2127	10	4,7	0	0,0	10	4,7	100,00%
SPM05	4185	35	8,4	0	0,0	35	8,4	100,00%
SPM06	4538	14	3,1	1	0,2	15	3,3	93,30%
SPM07	1880	8	4,3	1	0,5	9	4,8	88,90%
SPM08	2163	5	2,3	0	0,0	5	2,3	100,00%
JPF01	1377	5	3,6	0	0,0	5	3,6	100,00%
JPM01	2732	6	2,2	0	0,0	6	2,2	100,00%

Tabla 18. Usos del *wa* de establecimiento de marco

Hablaantes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	4,7	3,1	0,3	0,5	4,9	2,9
Nativos	2,9	1,0	0	0	2,9	1,0

Tabla 19. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (establecimiento de marco)

No se observa tanta diferencia de frecuencia media entre estudiantes y nativos como otras funciones de *wa* que hemos visto previamente y se observa alta tasa de acierto excepto SPF08. La siguiente Tabla 20, por otro lado, muestra el contenido de errores.

Error	fs.wa	
	Nº de error	Porcentaje
nulo	6	42,9%
NI	4	28,6%
Otras frases	2	14,3%
DE	1	7,1%
MO	1	7,1%
Total	14	100,0%

Tabla 20. Confusión del establecimiento de marco *ga* con otras partículas

La omisión de la partícula (42,9%) y la confusión con la partícula *ni* (28,6%) constituyen la mayoría de los errores. Seguiremos mirando la siguiente Tabla 21, que indica las circunstancias lingüísticas en las que aparecen los errores:

Error	fs.wa	
	Ejemplos corregidos	Nº de errores
Experimentante	私には ( <i>watashi ni wa</i> : para mí)	4
Cláusula temporal	入ったとき (に) は ( <i>haitta toki (ni) wa</i> : cuando entré)	3
Palabras de expresión temporal	二年後は ( <i>ni nen atowa</i> : después de dos años)	3
Caso locativo	日本では ( <i>Nihon de wa</i> : en Japón)	2
Palabra semánticamente amplia	大阪弁は ( <i>Osakaben wa</i> : En cuanto al dialecto de Osaka)	2
Total		14

Tabla 21. Circunstancia lingüística de errores del establecimiento de marco *ga*

De catorce errores en total, en cuatro enunciados de tres alumnas (F05, F08 y F09) faltaba la partícula cuando se expresa el experimentante, aunque registramos ocho usos correctos en el habla de cuatro estudiantes, incluso SPF05. Esta expresión, excepto dentro de una oración subordinada, se combina con la partícula *ni* para mostrar sensación y valor del hablante:

## Ej. 28

だからその人の / 父親 <%cu: def.wa> は </> / あまりスペイン語 <%cu: con.wa> は </> / あまりしゃべれませんから / ちよっとその人 <%cu: agex.ni> に </> <%er: fs.wa> nulo </> / &mm -> / スペイン人と付き合う {%alt: つきあい} の <%cu: gen.wa> は </> 難しい /// (SPF05, Diálogo)

*Dakara sono hito no / chichioya <%cu: def.wa> wa </> / amari Supeingo <%cu: con.wa> wa </> / amari shaberemasen kara / chotto sono hito <%cu: agex.ni> ni </> <%er: fs.wa> nulo </> / &mm -> Supeinjin to tsukiau / {%alt: tsukiai} no <%cu: gen.wa> wa </> muzukashii ///*

Como el padre de esa persona no habla bien español, para él es difícil tratar con los españoles.

El segundo error más frecuente ocurre en cláusulas temporales con *とき* (*toki*: - cuando) y en palabras de expresión temporal:

## Ej. 29

女 -> <%cu: as.ga> が </> / 家 <%cu: dest.ni> に </> / 帰るとき <%cu: pt.ni> に </> <%er: fs.wa> nulo </> / &nn 男 -> <%er: def.wa> が </> / &nn -> // 疲れて切れる -> (SPF05, Descripción de la última viñeta)

*Onna -> <%cu: as.ga> ga </> / ie <%cu: dest.ni> ni </> / kaeru toki <%cu: pt.ni> ni </> <%er: fs.wa> nulo </> / &nn otoko -> <%er: def.wa> ga </> / &nn -> // tsukarete kireru ->*

Cuando la mujer volvió a casa, el hombre estaba agotado.

Ya que la partícula *ni* indica un punto temporal, cuando el predicado de la oración principal expresa una continuidad, necesita la partícula *wa* para ampliar el espacio temporal. Registramos este tipo de error en tres enunciados de dos hablantes (F05 y M06). Asimismo, tres alumnos (F03, F08 y M02) emplean mal el *ni* en la oración copulativa. En cuanto a la cláusula temporal, sin embargo, se observa más el abuso de *wa* (12 abusos) cuando la oración principal contiene un verbo de puntualidad (véase 3.5).

En último lugar, mencionaremos algunos enunciados en los cuales aparecen otras frases erróneas cuando el hablante intenta escoger una palabra semánticamente amplia como el tema de la siguiente parte del discurso. Nótese en el ejemplo (30) que la hablante empieza

con “大阪弁 (*Osakaben*: dialecto de Osaka)” para mencionar después una palabra del dialecto que puede manejar:

Ej. 30

大阪弁 / &nn -> <%er: fs.wa> を使ったら </> / “めっちゃ” だけ <使える> /// (SPF09, Diálogo)

*Osakaben* / &nn -> <%er: fs.wa> o *tsukattara* </> / “*meccha*” *dake* <*tsukaeru*> ///

El dialecto de Osaka, puede utilizar solamente *Meccha*.

Ej. 31

景色 -> <%er: fs.wa> として </> 何でも -> あり <ます> /// (SPM07, Diálogo)

*Keshiki* -> <%er: fs.wa> *toshite* </> *nandemo* -> *ari* <*masu*> ///

El paisaje, hay de todo.

El mismo tipo de error se observa frecuentemente en el habla de SPF04, aunque no registramos esta expresión como error, ya que el *wa* aparece correctamente. En su habla, se inserta la expresión errónea, “～を話すときは (- o *hanasu toki wa*)”, como una traducción directa de *hablando de* - en español, cuando escoge un asunto previamente mencionado para profundizarlo como el tema de la siguiente frase:

Ej. 32

寺の話すのとき <%cu: fs.wa> は </> / <日光 <%cu: el.ga> が </> 一番好きな場所 <です> /// (SPF04, Monólogo)

*Tera no hanasu no toki* <%cu: fs.wa> *wa* </> *Nikkō* <%cu: el.ga> *ga* </> *ichiban sukina basho* <*desu*> ///

Hablando de templos, Nikko es el lugar que más me gusta.

Este uso, que apenas aparecía en el libro del JLE, de hecho, se ha incorporado en el nuevo libro de la Fundación Japón, まるごと (*Marugoto*) (Kijima, Shibahara y Hatta, 2013), y se aprende desde el nivel inicial A1:

Ej. 33

食べ物、何が好きですか。

*Tabemono wa, nani ga sukidesu ka.*

La comida, ¿qué te gusta a ti?

(Kijima, *et al.*, 2013: 54)

Se espera que desde la primera etapa del aprendizaje se acostumbren a este uso de *wa*, que establece el marco de discurso sin ser caso nominativo, aunque en el nivel intermedio habría necesidad de revisarlo para que puedan organizar los temas que aparecen en un monólogo largo (véase también el siguiente apartado).

A continuación, observaremos el *wa* que indica el contraste en las siguientes tablas.

Habla	Recuento total	Contraste (con.wa)						Acierto
		Usos correctos		Errores		Total		
		Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	Frec.ab	Frec.norm	
SPF01	2228	13	5,8	2	0,9	15	6,7	86,70%
SPF02	1719	12	7,0	3	1,7	15	8,7	80,00%
SPF03	3511	17	4,8	3	0,9	20	5,7	85,00%
SPF04	2215	22	9,9	1	0,5	23	10,4	95,70%
SPF05	3085	3	1,0	3	1,0	6	1,9	50,00%
SPF06	1911	6	3,1	1	0,5	7	3,7	85,70%
SPF07	2411	19	7,9	1	0,4	20	8,3	95,00%
SPF08	1427	1	0,7	5	3,5	6	4,2	16,70%
SPF09	9911	33	3,3	4	0,4	37	3,7	89,20%
SPF10	2055	9	4,4	0	0,0	9	4,4	100,00%
SPF11	2034	2	1,0	1	0,5	3	1,5	66,70%
SPF12	2391	7	2,9	6	2,5	13	5,4	53,80%
SPM01	1614	7	4,3	2	1,2	9	5,6	77,80%
SPM02	5471	11	2,0	3	0,5	14	2,6	78,60%
SPM03	1725	2	1,2	3	1,7	5	2,9	40,00%
SPM04	2127	8	3,8	1	0,5	9	4,2	88,90%
SPM05	4185	2	4,8	3	0,7	23	5,5	87,00%
SPM06	4538	23	5,1	8	1,8	31	6,8	74,20%
SPM07	1880	4	2,1	7	3,7	11	5,9	36,40%
SPM08	2163	14	6,5	5	2,3	19	8,8	73,70%
JPF01	1377	5	3,6	0	0,0	5	3,6	100,00%
JPM01	2732	10	3,7	0	0,0	10	3,7	100,00%

Tabla 22. Usos del contraste *wa* (contraste)

Habla ntes	Usos correctos		Errores		Total	
	Media	Dispersión	Media	Dispersión	Media	Dispersión
Estudiantes	4,1	2,5	1,3	1,1	5,3	2,4
Nativos	3,6	0,0	0	0	3,6	0,0

Tabla 23. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (contraste)

La frecuencia normalizada media no difere mucho entre estudiantes y nativos y la mayoría de los alumnos, excepto SPF08, SPM03 y SPM07, muestran más de 50% de acierto. La siguiente tabla, por otro lado, expresa el contenido de 62 errores extraídos del corpus. La falta de la partícula suma el 59,7% del total:

Error	Con.wa	
	Nº de error	Porcentaje
nulo	37	59,7%
<i>ni</i>	9	14,5%
<i>de</i>	4	8,1%
<i>ga</i>	6	9,7%
<i>mo</i>	2	3,2%
<i>no</i>	1	1,6%
<i>o</i>	1	1,6%
Otras frases	1	1,6%
Total	62	100,0%

Tabla 24. Confusión del contraste *wa* con otras partículas

De 37 faltas de dicha partícula, nos fijaremos en cinco enunciados de negación parcial (F01, F06, F08 y M05), que puede ocasionar malentendidos. El uso correcto de *wa* para la negación parcial no ha aparecido en nuestro corpus. Como muestran los siguientes ejemplos, el hecho de no poner *wa* en aquellos adverbios que expresan la totalidad y la continuidad convierte la oración parcialmente negativa, que es lo que quiere transmitir el hablante, en oración totalmente negativa:

Ej. 34

スペイン <%cu: def.wa> は </> & ま [/] 毎年 -> <%er: con.wa> nulo </> 誘われてないんですから -> (SPF06, Diálogo)

Supein <%cu: def.wa> wa </> & ma [/] maitoshi -> <%er: con.wa> nulo </> sasowa-retenai n desu kara ->

España no está invitada todos los años.

El uso de *wa* cambia el nivel de negación cuando se coloca junto con los adverbios “全部 (*zenbu*: todo)”, “一生 (*isshō*: toda la vida)”, “ずっと (*zutto*: para siempre)”, “いつも (*itsumo*: siempre)” y los prefijos como “毎 (*mai*: cada)”. En la enseñanza del JLE, no se suele prestar atención a esta función de *wa*, sin embargo, es de uso diario y si se presenta un contexto en el que es necesario expresar una negación parcial, no sería tan complicado usarlo para estos adverbios de manera restringida.

Cuando observamos en qué entorno lingüístico aparecen estos errores, el caso locativo y los adverbios suman más del 70% del total:

Error	Con.wa	
	Nº de error	Porcentaje
Caso locativo	18	29,0%
Adverbio temporal	18	29,0%
Otros adverbios	9	14,5%
Caso nominativo	13	21,0%
Agente de experiencia	1	1,6%
Otras frases	3	4,8%
Total	62	100,0%

Tabla 25. Circunstancia lingüística en la que aparece el contraste *wa*

Los 18 errores de caso locativo han sido cometidos por diez alumnos (F01, F02, F03, F05, F09, M02, M03, M06, M07 y M08), aunque registramos 19 usos correctos de los mismos estudiantes, excepto SPF05 y SPF07. De estos 18 errores, once son la falta de *wa* en la combinación con otra partícula de caso locativo como *ni* y *de* como en el siguiente ejemplo:

Ej. 35

マクド <%cu: gen.wa> は </> いつでも赤いです /// でも京都 <%cu: gl.de> で </> <%er: con.wa> nulo </> // 茶色 ↑ (SPM08, Diálogo)

*Makudo* <%cu: gen.wa> *wa* </> *itsudemo akaidesu* /// *Demo kyōto* <%cu: gl.de> *de* </> <%er: con.wa> *nulo* </> // *chairo* ↑

El cartel del McDonald es siempre rojo. Pero en Kyoto, tiene color marrón.

Asimismo, de los 18 errores en adverbios temporales como “今 (*ima*: ahora)” y “年 (*nen*: año)”, los cuales se observaban en el habla de ocho estudiantes (F02, F03, F06, F08, F12, M02, M05, M06 y M07), la mayoría consiste en no usar *wa* cuando se comparan las situaciones de dos momentos diferentes:

Ej. 36

今 <%er: con.wa> nulo </> そんな感じたぶん / = 何だっけ [///] 二年 / 後 {% alt: あと} <%er: con.wa> で </> / 意見違います > /// (SPF12, Diálogo)

*Ima* <%er: con.wa> *nulo* </> *sonna kanji tabun* / = *dan dakke* [///] *ni nen* / *ato* {% alt: ato} <%er: con.wa> *de* </> / *iken chigai* <masu> ///

Ahora pienso así, pero quizás después de dos años tenga diferente opinión.

Respecto al adverbio “今 (*ima*: ahora)”, registramos varios usos correctos. Sin embargo, no encontramos ningún uso correcto con las expresiones adverbiales “二年後 (*ni nen go*: después de dos años)” (F12), “三十年前 (*sanjū nen mae*: hace 30 años)” (M02), “二千七年 (*ni-sennana nen*: 2007 *nen*)” (F03) y “二年間 (*ni nen kan*: durante dos años)” (M01). Esto podría atribuirse a la formación de una unidad (Sakota 2011, véase I, 4.2), ya que estas expresiones aparecen siempre con otra partícula como “後で (*ato de*: después)” y “前に (*mae ni*: antes)” o con ninguna partícula “間 (*kan*)” para modificar el predicado verbal, y los estudiantes no están acostumbrados a combinarlas con la partícula *wa*.

De nueve errores de otros adverbios, en cambio, siete (F02, F08, F09, M06 y M07) eran aquellos adverbios que cambian el sentido con y sin la partícula *wa* como “最初 (*saisho*: primero/al principio)”, “はじめ (*hajime*: primero/principio)” y “ほんと (*honto*: realmente/la verdad es)”:

Ej. 37

最初 <<%er: con.wa> に </> / &aa / “それ <%er: ab.wa> は </> おいしそう”  
と / &mm -> “うまい” / だけ / hhh {%act: laugh} / 言いましたけど / &aa /  
だんだん / 私の日本語 <%cu: def.wa> は </> / [...] 最初よりいい / (SPF08,  
Monólogo)

*Saisho* <<%er: con.wa> ni </> / &aa / “sore <%er: ab.wa> wa </> oishiso” to / &mm  
-> “umai” / dake / hhh {%act: laugh} / iimashita kedo / &aa / dandan / watashi no  
nihongo <%cu: def.wa> wa </> / [...] saisho yori ii /

Al principio decía solamente “Eso parece rico” y “Bueno”, pero poco a poco mi japonés ha mejorado.

Como vamos a comentar en el siguiente apartado, no solamente la falta de *wa* sino también el abuso de *wa* resulta problemático a la hora de utilizar estos adverbios. En la enseñanza del JLE, el uso del contraste *wa* se explica con los ejemplos de contraste explícito en el nivel básico. Sin embargo, más adelante no se trata con mucha atención el contraste implícito, a pesar de que es este tipo el que puede causar malinterpretación. En cuanto a los adverbios, se limita a algunos que pueden tener doble sentido con y sin *wa*, por lo que sería conveniente tener oportunidad de repasarlos junto con el suplemento de *wa*.

### 3.5. ABUSO DE WA

Se tiende a abusar de la partícula *wa*: registramos 116 *wa* que aparecen incorrectamente en lugar de otros marcadores de caso, *ga*, *o*, *ni* y *de*, además de 212 *wa* en total que se usan innecesariamente o se usan en vez de otras partículas o frases:

Hablaante	Rec. total	Abuso de wa (ab.wa)										TOTAL	
		Innecesarios/ Otros		GA (acusativo)		O		NI		DE			
		F.ab	F.n.	F.ab	F.n.	F.ab	F.n.	F.ab	F.n.	F.ab	F.n.	F.ab	F.n.
SPF01	2228	17	7,6	2	0,9	0	0,0	1	0,4	0	0,0	20	9,0
SPF02	1719	10	5,8	0	0,0	1	0,6	0	0,0	0	0,0	11	6,4
SPF03	3511	8	2,3	4	1,1	2	0,6	0	0,0	0	0,0	14	4,0
SPF04	2215	24	10,8	4	1,8	12	5,4	3	1,4	2	0,9	45	20,3
SPF05	3085	0	0,0	2	0,6	0	0,0	2	0,6	0	0,0	4	1,3
SPF06	1911	5	2,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	5	2,6
SPF07	2411	4	1,7	4	1,7	3	1,2	1	0,4	0	0,0	12	5,0
SPF08	1427	3	2,1	2	1,4	0	0,0	1	0,7	0	0,0	6	4,2
SPF09	9911	52	5,2	2	0,2	11	1,1	3	0,3	1	0,1	69	7,0
SPF10	2055	4	1,9	2	1,0	1	0,5	1	0,5	1	0,5	9	4,4
SPF11	2034	3	1,5	2	1,0	1	0,5	0	0,0	0	0,0	6	2,9
SPF12	2391	1	0,4	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,4
SPM01	1614	1	0,6	1	0,6	0	0,0	0	0,0	1	0,6	3	1,9
SPM02	5471	11	2,0	2	0,4	2	0,4	0	0,0	1	0,2	16	2,9
SPM03	1725	1	0,6	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6
SPM04	2127	23	10,8	5	2,4	13	6,1	4	1,9	0	0,0	45	21,2
SPM05	4185	14	3,3	2	0,5	1	0,2	1	0,2	0	0,0	18	4,3
SPM06	4538	21	4,6	0	0,0	1	0,2	4	0,9	0	0,0	26	5,7
SPM07	1880	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SPM08	2163	10	4,6	2	0,9	3	1,4	1	0,5	1	0,5	17	7,9

Tabla 26. Número total de abusos de la partícula *wa*

La siguiente tabla muestra la media de las frecuencias normalizadas para el abuso de la partícula *wa* con dispersión:

Hablaantes	Innecesario/ otros		GA		O		NI		DE		TOTAL	
	Media	Disp.	Media	Disp.	Media	Media	Media	Disp.	Media	Disp.	Media	Disp.
Estudiantes	3,4	3,3	0,7	0,7	0,9	1,7	0,4	0,5	0,1	0,3	5,6	6,7

Tabla 27. Frecuencias normalizadas medias para el abuso de la partícula *wa*

Sin embargo, el abuso de *wa* está concentrado en algunos estudiantes y ocho estudiantes (F05, F06, F11, F12, M01, M02, M03 y M07) no abusan o abusan poco. La frecuencia normalizada de estos estudiantes suma menos de 3,0 palabras por mil, mientras que dos estu-

diantes (F04 y M04) muestran una cifra de dos dígitos. Aquellos estudiantes que abusan de *wa*, en general, no se confunden con otros marcadores de caso, sino más bien lo emplean innecesariamente.

La siguiente tabla muestra con qué palabras aparece el abuso de *wa*:

Errores		Abuso de <i>wa</i>			
		Nº de error		Porcentaje	
Adverbios	<i>Minna/Zenbu</i>	131	55	61,8%	25,9%
	Adverbios de tiempo		33		15,6%
	Adverbios y conjunciones de orden		16		7,5%
	Otros		27		12,7%
Caso locativo		16	7,5%		
Cláusula de tiempo		12	5,7%		
Final de oración		10	4,7%		
Partícula nula		7	3,3%		
En lugar de otras partículas ( <i>mo, no, to, kara</i> )		17	8,0%		
Otras frases		19	9,0%		
Total		212	100,0%		

Tabla 28. Circunstancia lingüística en la que aparecen abusos de *wa*

En primer lugar, observamos un alto número de errores de *wa* innecesario (61,8%) que se añaden a los adverbios. Entre tanto, la mitad de los estudiantes (F01, F02, F03, F06, F08, F09, F12, M04, M06 y M08) emplean *wa* innecesariamente para modificar la palabra “みんな (*minna*: todo)” (31 enunciados). Asimismo, después de la palabra, “全部 (*zenbu*: todo)”, aparece *wa* innecesario en 24 enunciados por parte de la mitad de los estudiantes (F01, F02, F03, F04, F09, F10, F11, M05, M06 y M08). En total, registramos 55 errores de *wa* (25,9%) con palabras que expresan la totalidad. Estas palabras se suelen usar como adverbio señalando la totalidad de la cosa o la gente tematizada:

Ej. 38

きのうのパーティーの料理は全部自分で作りましたか。

*Kinō no pātī no ryōri wa zenbu jibun de tsukurimashita ka.*

La comida de la fiesta de ayer, ¿la has hecho toda tú?

(Surī ē nettowāku, 1998a: 198)

Ej. 39

富士大学に外国人の先生がいますか。

*Fuji daigaku ni gaikokujin no sensei ga imasu ka.*

Hay profesores extranjeros en la Universidad de Fuji?

...はい、三人います。みんなアメリカ人です。

*Hai, san nin imasu. Minna Amerikajin desu.*

Sí, hay tres personas. Todos son americanos.

(Surī ē nettowāku, 1998: 88)

Los siguientes ejemplos son aquellos en los que el *wa* se marca con estos adverbios innecesariamente:

Ej. 40

あとは / &nn -> もちろん景色です /// [...] 神社も / 全部 <%er: ab.wa> は </> とてもきれいでした <景色 <%cu: def.wa> は </>> (SPF11, Monólogo)

*Ato wa / &nn -> mochiron keshiki desu /// [...] jinja mo / zenbu <%er: ab.wa> wa </> totemo kirei deshita <keshiki <%cu: def.wa> wa </>*

Y, el paisaje, por supuesto. [...] El paisaje, todo era muy bonito. El templo sintoísta también.

Ej. 41

みんな <%er: ab.wa> は </> / アメリカ人 <%er: res.ni> の </> / &nn -> &なり [ / ] ちよつとなりたいたいと思うけどスタイルだ <け> /// (SPM06, Diálogo)

*Minna <%er: ab.wa> wa </> / Amerika-jin <%er: res.ni> no </> / &nn -> &nari [ / ] chotto naritai to omou kedo sutairu da <ke> ///*

Todos (los japoneses) quieren ser como americanos, pero (se parecen) solamente en el ámbito de la moda.

La palabra “みんな (*minna*: todo)” puede ser un caso nominativo con *wa* cuando la palabra señala a la gente deícticamente específica, como el público o los lectores. Sin embargo, en otros casos se suele utilizar como adverbio. La manera correcta de expresar los ejemplos anteriores, entonces, sería “景色は全部 (*Kishiki wa zenbu*: todos los

paisajes)” y “日本人はみんな (*Nihonjin wa minna*: todos los japoneses)”. Los siguientes ejemplos, por otro lado, son oraciones de descripción neutral en las que no hay necesidad de emplear *wa* en ninguna parte del enunciado:

## Ej. 42

スーパーでも [...] みんな <%er: ab.wa> は </> 優しいから / 手伝-> いました ↑ (SPF01, Monólogo)

*Sūpā demo [...] minna* <%er: ab.wa> *wa* </> *yasashi kara / tetsuda -> imashita* ↑  
También en el supermercado [...] La gente se comportó muy amablemente conmigo y me ayudó.

## Ej. 43

二番目 <%er: gl.de> に </> <%cu: def.wa> は </> / &maa -> / 始めて <%cu: con.wa> は </> / 全部 <%er: ab.wa> は </> オッケイ -> みたいな感じだから (SPM04, Descripción de la segunda viñeta)

*Niban me* <%er: gl.de> *ni* </> <%cu: def.wa> *wa* </> / &maa -> / *hajimete wa* <%cu: con.wa> *wa* </> / zenbu <%er: ab.wa> *wa* </> *okkei -> mitaina kanji dakara*

En la segunda viñeta al principio todo parece bien.

Estos enunciados pueden llevar *ga* de descripción neutral, pero el hecho de marcar las palabras de totalidad como “全部 (zenbu)”, “みんな (minna)”, y “すべて (subete)” con *ga* puede dar implicación en la que se niega la posibilidad de excepción (mención exhaustiva) y enfatizar la homogeneidad de la totalidad. Registramos tres usos correctos de este tipo de *ga* (F06) y otros tres abusos de *wa* (F08, M06 y M07):

## Ej. 44 Uso correcto

テレビから来た-> [...] みんな <%cu: dn.ga> が </> 私たち <%cu: obp.o> を </> / 見てた-> (SPF06, Monólogo)

*Terebi kara kita -> [...] minna* <%cu: dn.ga> *ga* </> / *watashitachi* <%cu: obp.o> *o* </> / *miteta ->*

Todos los de la televisión nos veían.

## Ej. 45 Error

もう / あそこ <%cu: dest.ni> に-> </> / 行った感じ-> / &ee / &き [/] 気が &し [/] しました /// &ee -> / o sea {%com: Spanish} /&ee 全部 <%er: dn.ga>

は-></> &nanka // &ee familiar {%com: Spanish} ↑ [/] familiar 感じ / &ee  
 しました /// (SPM07, Monólogo)

Mo / asoko <%cu: dest.ni> ni -></> / itta kanji -> / &ee / &ki [/] ki ga &shi [/] shi-  
 mashita /// &ee -> / o sea {%com: Spanish} / &ee zenbu <%er: dn.ga> wa -></>  
 &nanka // &ee familiar {%com: Spanish} ↑ [/] familiar kanji / &ee shimashita ///  
 Tenía sensación de que ya había estado allí. Todo me parecía familiar.

En español, el cuantificador *todo* se clasifica como “cuantificador indefinido” (Sánchez 1999: 1039). Sin embargo, puede ser definido, puesto que el dominio sobre el que el cuantificador universal proyecta su significado de totalidad puede bien ser absoluto o irrestricto, o ser un dominio restringido y, por tanto, definido (Sánchez: *ibid.*). En japonés, por otro lado, independientemente del dominio proyectado, el hecho de que el significado de totalidad sea o no información compartida con el interlocutor determina la selección de las partículas *wa* y *ga*. Teniendo en cuenta esta diferencia, junto con la dificultad en usar las palabras de “みんな (*minna*)” y “全部 (*zenbu*)” como adverbios, podríamos destacar que una oración descriptiva como la siguiente es un obstáculo para los estudiantes españoles:

Ej. 46

うちに帰ると、窓ガラスが全部割れていた。

*Uchi ni kaeru to, mado garasu ga zenbu wareteita.*

Al volver a casa, todas las ventanas estaban rotas.

De hecho, se observaba el abuso de *wa* en la descripción de viñetas como en el siguiente ejemplo:

Ej. 47

マリアさん <%er: as.ga> は </> / 帰るときに / 全部 <%er: ab.wa> は </> / ひ  
 どいでした /// (SPM06, Descripción)

*Maria san <%er: as.ga> wa </> / kaeru toki ni / zenbu <%er: ab.wa> wa </> / hi-  
 doideshita ///*

Cuando volvió María, todo estaba desastroso.

Además, el abuso de *wa* con palabras de totalidad en oración negativa transforma la oración en oración negativa parcial (véase tam-

bién 3.4), aunque se puede interpretar la intención del hablante por el contexto y la repetición parafrástica:

Ej. 48

これ <%cu: def.wa> は </> 好きではない /// 全部 <%er: ab.wa> は </> 好きではなかった /// (SPM06, Monólogo)

Kore <%cu: def.wa> wa </> suki de wa nai /// Zenbu <%er: ab.wa> wa </> suki dewa nakatta ///

No me gusta esto /// A mí no me gustaba nada ///

Registramos también 33 usos innecesarios de *wa* (15,6%) que marcan los adverbios temporales como “時々 (*tokidoki*: a veces)”, “いつも (*itsumo*, siempre)”, “今 (*ima*: ahora)”, “前 (*mae*: antes)”, “ある日 (*aru hi*: un día)”, “この間 (*kono aida*: el otro día)”, “最近 (*saikin*: últimamente)” y “毎日 (*mainich*: todos los días)”. El *wa* innecesario puede dar una implicación de contraste que el hablante no buscaba:

Ej. 49

その人 <%cu: def.wa> は </> 毎日毎日毎 / 週末 <%er: ab.wa> は </> 行きたいし (SPM05, Monólogo)

Sono hito <%cu: def.wa> wa </> mainichi mainichi mai / shūmatsu <%er: ab.wa> wa </> ikitaiishi

Esa persona quiere ir todos los días, todos los fines de semana.

Asimismo, observamos que el *wa* innecesario se añade a los adverbios y conjunciones que indican el orden de acción como “まず (*mazu*: principio)”, “最後に (*saigo ni*: al final)” y “その後 (*sonoato*: después)”, y registramos 16 errores (7,5%) en total. El suplemento de *wa* a la palabra “まず (*mazu*)” da una implicación, como hemos tratado en el apartado anterior sobre el contraste, de que uno tiene que hacerlo sin falta antes de seguir con la próxima fase. No afecta mucho al significado del enunciado en sí. Sin embargo, algunos estudiantes como SPF09 lo tienen focalizado y siempre abusan de *wa*:

Ej. 50

まず <%er: ab.wa> は </>> / 先生 <%cu: def.wa> は </> / “はい / じゃあ / いえ / &な [I] 何を &ほうほ [I] 話したい” って聞いて / (SPF09, Monólogo)

*Mazu* <%er: ab.wa> wa </> / *sensei* <%cu: def.wa> wa </> / “Hai / ja / iie / &na [ / ] nani o &houho [ / ] hanashitai” tte kite /

Primero, el profesor me pregunta, “¿Quieres hablar de algo en particular?”

Por otra parte, hay 27 errores de *wa* añadido a otros adverbios que nunca aparecen con *wa* (12,7%) como “あまり (*amari*: no muy)”, “どんどん (*dondon*: cada vez más)”, “たぶん (*tabun*: quizás)”, “どうせ (*dōse*: después de todo)” y “もちろん (*mochiron*: por supuesto)”:

Ej. 51

例えば / &mm / たぶん <%er: ab.wa> は -> </> 私た / ち <%cu: def.wa> は -> </> / 札幌から -> / 旭川まで / 四時間 &か [ / ] かったかもし <れない> [ / ] (SPM02, Diálogo)

Tatoeba / &mm / tabun <%er: ab.wa> wa -> </> watashi ta / chi <%cu: def.wa> wa -> </> / Sapporo kara -> / Asahikawa made / yo-jikan &ka [ / ] kakatta kamoshi <renai> [ / ]

Es posible que hayamos tardado cuatro horas en llegar a Asahikawa desde Sapporo.

Este abuso de *wa* se observa en el habla de algunos estudiantes, como SPF04, SPF09, SPM04, SPM05 y SPM06, y algunos lo repiten varias veces. La implicación que da el *wa* puede ser difícil de manejar, sobre todo en discurso oral. Sin embargo, si hay oportunidad de que reflejen su propia habla, el *wa* mal puesto en estos adverbios podría solucionarse con la consciencia de cada hablante.

Aparte de adverbios, el uso innecesario de *wa* se observa en el caso locativo (7,5%), cláusula temporal (5,7%) y fin del enunciado (4,7%). El abuso en caso locativo aparece mayoritariamente en el habla de tres estudiantes, SPF09, SPM02 y SPM05. De sus errores observamos, por un lado, el típico error de distinguir dos tipos de oración, oración presentativa (véase I, 4) y oración descriptiva, como el siguiente ejemplo:

Ej. 52

地下鉄 <%er: ac.de> に </> <%er: ab.wa> は </> / 私 <%cu: def.wa> は </> / 見た / &ee &こ [ / ] 黒人 (SPM02, Diálogo)

*Chikatetsu* <%er: ac.de> ni </> <%er: ab.wa> wa </> / *watashi* <%cu: def.wa> wa </> / *mita* / &ee &ko [/] *kokujin*

En el metro ví a un negro.

Por otro lado, el siguiente enunciado lleva dos elementos informativos previamente mencionados “その日本人 (*sono Nihonjin*: estos japoneses)” y “家族 (*kazoku*: familia)” en cuya casa la hablante se quedó en Japón, que inducen el uso incorrecto de *wa*:

Ej. 53

高級店だったからいっぱい->の / 中国人日本人入って / その日本人の中に <%er: ab.wa> は </> / こういう家族あったんです /// (SPF09, Monólogo)

*Kōkyūten datta kara ippai -> no / chūgokujin nihonjin haitte / sono nihonjin no naka ni* <%er: ab.wa> wa </> / *koiu kazoku atta n desu* ///

Siendo tienda de lujo, entraban muchos chinos y japoneses y dentro de estos japoneses estaba esta familia.

Además, otros cinco errores de SPF09 se atribuyen a que la hablante produce una oración demasiado larga y mal estructurada, en la que existe, al final, una partícula *wa* que no se conecta a ningún predicado:

Ej. 54

若者中 {%alt: なか} <%er: gl.de> に </> <%er: ab.wa> は </> [...] 外国まだ行った事がない / &eeto -> の種類は [...] 性格 <%er: dn.ga> は </> / たぶん / &eeto / <違う [/] 違うと思います> /// (SPF09, Diálogo)

*Wakamono naka* {%alt: naka} <%er: gl.de> ni </> <%er: ab.wa> wa </> [...] *gaikoku mada itta koto ga nai* / &eeto -> *no shurui wa* [...] *seikaku* <%er: dn.ga> wa </> / *tabun* / &eeto / <chigau [/] *chigau to omoimasu*> ///

De los jóvenes, es diferente el carácter personal de aquellos que no han salido nunca de Japón.

Doce abusos de *wa* en la cláusula temporal han sido cometidos por siete alumnos (F01, F03, F04, M01, M04, M05 y M08) con las frases como “～とき (- *toki*: cuando -)” y “～あと (- *ato*: después de-)”. Como hemos mencionado en el apartado de 3.1.4, cuando el predicado de la cláusula principal es momentáneo, no se puede emplear *wa*:

Ej. 55

お母さ → ん <%cu: def.wa> は </> / &かえら [ / ] 帰る { %alt: かえ / る } のとき <%er: ab.wa> は </> // 全部 <%er: ab.wa> は → </> / 見ました /// (SPF04, Descripción de la última viñeta)

Okāsa → n <%cu: def.wa> wa </> / &kaera [ / ] kaeru { %alt: kae / ru } no toki <%er: ab.wa> wa </> // zenbu <%er: ab.wa> wa → </> / mimashita ///

Cuando volvió la madre, vio todo.

Algunos casos de *wa* innecesarios se añaden al final de la oración, y en total registramos diez errores (4,7%) de cinco hablantes (F02, F09, M04, M05 y M06). De estos errores, dos enunciados en los siguientes ejemplos tienen estructura adversativa, y parece que dichos errores han sido afectados por la función de contraste que representa el *wa*:

Ej. 56

マドリード <%cu: def.wa> は </> / たぶん / &eeto → 大き → な町 <%er: ab.wa> は </> / でもそんなに大きいじゃない (SPF02, Diálogo)

Madorido <%cu: def.wa> wa </> / tabun / &eeto → ōki → namachi <%er: ab.wa> wa </> / demo sonna ni ōkii ja nai

Madrid es grande pero quizás no tan grande.

Ej. 57

女 <%cu: gen.wa> は </> スカートで &maa みんなスカートけど / 女 <%cu: gen.wa> は </> ピンク <%er: ab.wa> は </> 男 <%cu: gen.wa> は </> / 青い (SPF09, Monólogo)

Onna <%cu: gen.wa> wa </> skāto de &maa minna skāto kedo / onna <%cu: gen.wa> wa </> pinku <%er: ab.wa> wa </> otoko <%cu: gen.wa> wa </> / aoi

Las mujeres visten de falda, bueno todos de falda pero las mujeres son de rosa y los hombres de azul.

En otros enunciados, como en los siguientes ejemplos, por otra parte, el *wa* se emplea en lugar de las partículas oracionales, *ka*, *ne* y *yo*, que expresan las emociones de manera exclamativa como el siguiente:

Ej. 58

じゃあこの番組 <%cu: ob.o> を </> 見たこ hhh { %act: stammer } [ / ] きのう見た ? 面白かった <%er: ab.wa> は </>” /// (SPF09, Diálogo)

*Jya kono bangumi <%cu: ob.o> o </> mita ko hhh {%act: stammer} [!] kinō mita ?  
Omoshirokatta <%er: ab.wa> wa </>” ///*

¿Has visto entonces este programa? ¿Lo viste ayer? ¡Qué divertido!, ¿verdad?

Otros abusos de *wa* aparecen como errores de otras partículas como も (*mo*) (once errores) y partícula nula (siete errores). En español, la presencia de la palabra *además* es suficiente para hacer conexión paralela al enunciado anterior como el ejemplo (59) (después de la comida japonesa, habla de los recuerdos con sus amigos japoneses). Sin embargo, en japonés, el *wa* tiene que sustituirse por el *mo*, ya que este enunciado comparte el mismo tema con el anterior, y el *wa*, al contrario, da matiz contrastivo:

Ej. 59

それに / &mm -> &to -> / もちろん日本人の友達 -> <%er: ab.wa> は </> /  
&to / 強い思い出 <%cu: ob.o> を </> / くれ <ta> ↑ /// (SPF02, Monólogo)  
Soreni / &mm -> &to / mochiron Nihonjin no tomodachi -> <%er: ab.wa> wa </>  
&to / tusyoi omoide <%cu: ob.o> o </> kure <ta> ↑ ///

Además, mis amigos japoneses, por supuesto, me dieron recuerdos fuertes.

Los siguientes enunciados no necesitan la partícula, siendo un conocimiento para el interlocutor que todavía no está activado en el contexto de habla (Onoue, 1987, véase II, 4). El suplemento de *wa* innecesario añade también matiz contrastado y suena como si hubiera otra persona que el hablante no quiere que vuelva (ejemplo 60) y se implica que podría haber otra comida que no parece rica (ejemplo 61):

Ej. 60

“お母さん <%er: ab.wa> は -> </> 帰ってください” /// (SPF04, Descripción)  
“Okāsan <%er: ab.wa> wa -> </> kaette-kudasai” ///

Madre, ¡Por favor, vuelve!

Ej. 61

最初 <%er: con.wa> に </> / &aa / “それ <%er: ab.wa> は </> おいしそう  
”(SPF08, Monólogo)

*Saisho* <%er: con.wa> ni </> / &aa / “Sore <%er: ab.wa> wa </> oishisō”

Al principio, (solo decía) “Eso parece rico”.

En último lugar, una observación cualitativa revela que algunos hablantes como SPF04 y SPF09 utilizan *wa* para presentar el siguiente tema de habla, aunque no había aparecido previamente. Por ejemplo, SPF04 en el siguiente enunciado no había mencionado antes su interés por el “まんが (*manga*)” sino que lo menciona por primera vez en este enunciado para poder seguir hablando de manga más adelante. Igualmente, SPF09 en el siguiente ejemplo recuerda la fuerte influencia de los medios de comunicación en Japón y lo inserta con *wa* como si quisiera informar el tema del habla que viene:

Ej. 62

私 <%cu: def.wa> は </> / まんが <%er: ob.ga> は </> / 大好き /// (SPF04, Monólogo)

*Watashi* <%cu: def.wa> wa </> / *manga* <%er: ob.ga> wa </> / *daisuki* ///

A mí me encanta el manga.

Ej. 63

そう / メディアのパワー <%er: dn.ga> は </> / &etto / 強い / と思っていた  
/// (SPF09, Monólogo)

*So* / *media no pawā* <%er: dn.ga> wa </> / &etto / *tsuyoi* / *to omotteta* ///

Eso. A mí me parecía que la influencia de los medios de comunicación era fuerte (en Japón).

Como vemos en estos ejemplos, el uso de la palabra “tema” para explicar una función de la partícula *wa*, que se suele utilizar en libros gramaticales del JLE, puede ser malinterpretado, al igual que pasa con la palabra “nueva información” para explicar una función de *ga*. Hay que tener cautela a la hora de utilizar estos conceptos y, al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que el uso del tematizador *wa* en el monólogo tiene diferente nivel de dificultad de *wa* en el diálogo. En el diálogo, se puede preguntar al interlocutor sobre un nuevo tema poniendo el *wa* como en “(Tema nuevo) どうですか (... *wa dō desu ka*: ¿Qué tal es ...?)”. Este uso de *wa* puede hacer pensar a los alumnos

que el *wa* expone el siguiente tema de discurso. Además, en el monólogo, el hablante es la única persona que organiza el discurso ofreciendo los temas de manera consecutiva. Se necesitaría observar el habla espontánea de los nativos y practicar para aprender a cambiar el tema en su propio monólogo.

### 3.6. ABUSO DE GA

Registramos 33 usos innecesarios de *ga* en total. Es un número mucho menor que la partícula *wa*. Tres alumnos, SPF04, SPM04 y SPM05, muestran también un registro alto en el abuso de *wa*. En cuanto a los errores de mal uso de *ga* en lugar de otras partículas, el uso innecesario es el más relevante (33 casos) seguida por la confusión con la partícula *o* (27 casos), *ni* (9 casos) y *de* (1 caso), aunque la confusión con estos marcadores de caso se explicaría por el otro uso de *ga* como complemento directo. Es por eso por lo que no hemos incluido dichos casos en el número total de abuso de *ga* (véase 2, Gráfico 3). La siguiente tabla indica con qué palabras aparecen 33 usos innecesarios de *ga*:

Error	Abuso de <i>ga</i>	
	Nº de error	Porcentaje
<i>Adverbios</i>	9	26,5%
<i>Minna/Zenbu</i>	8	23,5%
Duración/Cantidad/Contador	4	11,8%
<i>mo</i>	4	11,8%
<i>no</i>	2	5,9%
<i>to</i>	1	2,9%
<i>Ni+ga-arū</i>	1	2,9%
Otras frases	5	14,7%
Total	33	100,0%

Tabla 29. Circunstancia lingüística en la que aparecen abusos de *ga*

Nueve enunciados de cinco estudiantes (F04, M03, M04, M05 y M06) utilizan *ga* innecesariamente para marcar algunos adverbios

como “たくさん (*takusan*: mucho)”, “あまり (*amari*: no muy)”, “ちょっと (*chotto*: un poco)”, “まだ (*mada*: todavía)” y “いっぱい (*ippai*: mucho)”. Suman el 26,5% del total de abusos:

Ej. 64

もみじ <%er: dn.ga> は </> たくさん <%er: ab.ga> が </> ありました {%act: laugh} /// (SPF04, Monólogo)

*Momiji* <%er: dn.ga> wa </> たくさん <%er: ab.ga> ga </> arimashita {%act: laugh} /// Hubo muchos arces.

El segundo abuso más frecuente de *ga* se coloca en las palabras de totalidad, “全部 (*zenbu*)” y “みんな (*minna*)”. Tres de cuatro abusos de *ga* con “全部 (*zenbu*)” han sido causados por el verbo “ある (*aru*: haber, estar)”, que rige la partícula para expresar el objeto, como en el caso siguiente:

Ej. 65

東京 <%cu: def.wa> は </> 大きい / から / &to -> 全部 <%er: ab.ga> が </> / <ある> (SPF02, Diálogo)

*Tokyō* <%cu: def.wa> wa </> ōkii / kara / &to -> *zenbu* <%er: ab.ga> ga </> / <aru> Tokio es grande, así que hay de todo.

En este contexto, es mejor expresarse con “何でも (*nandemo*: cualquiera)”, ya que la palabra “全部 (*zenbu*: todo)” requiere mencionar el dominio de la totalidad para las cosas que existen en Tokio como en “東京は必要なものが全部ある (*Tokyō wa hitsuyōna mono ga zenbu aru*: En Tokio hay todo lo que necesitas)”. Todos los cuatro abusos de “みんな (*minna*)”, por otro lado, han sido cometidos por SPF06, quien muestra alta tasa de acierto en el uso de descripción neutral *ga*. En el siguiente ejemplo (66), el *ga* puesto en “みんな (*minna*: todos)” no es necesario para que la palabra funcione como adverbio y modifique hasta el predicado “結婚してた (*kekkon-shiteta*: se había casado)”:

Ej. 66

前 <%cu: fs.wa> は </> / ね / &ano みんな <%er: ab.ga> が </> / &ee -> 一緒に住んでいたの <%cu: esc.wa> は </> / たぶん結婚してたんですか <ら> /

(SPF06, Diálogo)

Mae <%cu: fs.wa> wa </> / ne / &ano minna <%er: ab.ga> ga </> / &ee -> isshoni  
sunde-ita no <%cu: esc.wa> wa </> / tabun kekkon-shiteta n desu ka <ra> /  
Antes vivían juntos porque ya se habían casado todos.

Son ocho casos en total, de tres alumnos (F02, F05 y F06), un número menor que el de abusos de *wa*. Sin embargo, equivale al 23,5% del abuso de *ga* en total.

Por otra parte, tres estudiantes (F03, F05 y M04) insertan *ga* para marcar la duración de tiempo, cantidad y contadores:

Ej. 67

友達 <%er: dn.ga> は </> / 百 -> 人ぐらい <%er: ab.ga> が </> ある (SPM04,  
Monólogo)  
Tomodachi <%er: dn.ga> wa </> / hyaku -> nin gurai <%er: ab.ga> ga </> aru  
Tengo unos cien amigos.

Otros tres alumnos (F03, F04, M06), además, se equivocan en la posición de la partícula *mo* y deja la partícula *ga* sin sustituir:

Ej. 68

いろいろな / 店 [ / ] 店 <%er: ab.ga> が </> ありましたが ↑ (SPF03, Monó-  
logo)  
Iroirona / mise [ / ] mise <%er: ab.ga> ga </> arimashita mo ↑  
Había también varias tiendas.

El abuso de *ga* aparecido en el patrón de frase de “～があります / います (-*ga arimasu/imasu*: hay -)” llegando a 18 casos de 33 errores en total y parece ser que algunos alumnos, incluidos aquellos que poseen el N2 del JLPT, emplean *ga* sin reflexionar sobre qué constituyente de la oración marca dicha partícula. Cuando aprenden este patrón de frase, están en una etapa inicial del aprendizaje y no tienen la suficiente competencia de la lengua para poder analizar otros elementos utilizados junto con el patrón. Cabe destacar, por tanto, la necesidad de repasar el patrón de frase con adverbios, contadores y la partícula *mo* a fin de evitar la fosilización del abuso de la partícula.

### 3.7. CONCLUSIONES DEL ANÁLISIS DE ERRORES DE WA Y GA Y SUGERENCIAS PARA LA ENSEÑANZA

Este estudio descriptivo de las partículas *wa* y *ga* basado en el corpus de los aprendices españoles revela que la diferencia de nivel (la posesión del N2 del JLPT) y la duración de la estancia en Japón no afectan directamente a la tasa de acierto de usos correctos de estas partículas sino que, más bien, hay bastantes diferencias individuales. Sin embargo, también hemos descubierto que hay tendencia a abusar de la partícula *wa* y que, en general, la tipología de prominencia de sujeto de la L1 no se transfiere a la lengua de meta de prominencia de tema sino, al contrario, se produce la tematización de manera excesiva en la etapa intermedia de su interlengua. Una posible interpretación de este resultado, por un lado, se debería al hecho de que la lengua española, a diferencia del inglés, permite tematizar un complemento directo colocándolo a la cabeza del enunciado y que en ese sentido, es cercana a la lengua de prominencia tema-sujeto. Por otro, podría señalarse que existen algunas palabras específicas que causan el abuso de *wa* como “いろいろな (*iroirona*: varios)”, “たくさん ( *takusan no*: muchos)” y “みんな ( *minna*: todos)” y “全部 (*zenbu*: todos)”. Las palabras españolas equivalentes a éstas son cuantificadores indefinidos y este hecho podría explicar que los alumnos no aprovechan el concepto común del carácter indefinido entre japonés y español a la hora de expresarse en japonés. Esto se atribuiría a que estas palabras en japonés se colocan al principio de la oración, mientras que en una oración española sin tema, los casos nominativos suelen aparecer al final de oración. De hecho, cuando están presentes verbos de existencia, tienden a mostrar usos correctos de la partícula *ga* de descripción neutral.

En cuanto al uso de *ga*, que es más frecuente que el *wa* en el habla de nativos japoneses, no registramos muchos usos. Sin embargo, algunos hablantes que muestran una alta tasa de acierto de *ga* abusan de él en vez de *wa*. Como argumentan algunos estudios anteriores, aparece la confusión de *ga* con *wa* a partir de cierta etapa del apren-

dizaje. La observación cualitativa de una hablante que abusa de *ga* señala que el cambio de tema es un factor que motiva el uso de la partícula. Este hecho nos hace pensar que la palabra explicativa, “nueva información”, de la partícula causa la confusión de su uso. Igualmente, el empleo del término, “tema”, de la partícula *wa* podría provocar el error en el que uno la pone junto a una palabra que expresa el siguiente tema en el monólogo.

Por último, ofreceremos, en las tablas siguientes, la recapitulación de los usos correctos y los errores frecuentes de los aprendientes aparecidos en nuestro corpus y algunas sugerencias para la enseñanza con el fin de evitar o corregir estos errores de *wa* y *ga*:

Función	Usos correctos	Errores frecuentes	Aplicación a la enseñanza
Alcance sintáctico <i>ga</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuatro estudiantes del N2 muestra más de 60% de precisión, lo cual sobrepasa de otros alumnos.</li> <li>- Los 44,2% de <i>ga</i> se rigen por verbos de existencia y aparición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El tipo de oración subordinada no afecta a la dificultad de usar <i>ga</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La introducción de este <i>ga</i> puede ser en la última etapa del aprendizaje.</li> </ul>
Mención exhaustiva <i>ga</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El <i>ga</i> aparecido en la expresión comparativa «<small>「</small>存在 比較<small>」</small> (i)» se adquiere con facilidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hay confusión entre <i>wa</i> y <i>ga</i> en oración superlativa y cuando se coloca detrás de pronombres demostrativos y personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podría introducirse el <i>ga</i> marcado con pronombres demostrativos dentro de una expresión hecha para cerrar monólogo.</li> <li>- Utilizar un contexto obvio en el que aparecen dos personas, incluido el hablante, y en la que se niega una acción de la otra persona.</li> </ul>
Descripción neutral <i>ga</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los 31,4% de <i>ga</i> se rigen por verbos de existencia y aparición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El 23,7% de las confusiones con <i>wa</i> ocurren con las palabras que equivalen al concepto indefinido en español.</li> <li>- Para una descripción con adjetivos, se utiliza <i>wa</i> en vez de <i>ga</i> (14,0%).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repasar la correspondencia entre el <i>ga</i> y el concepto indefinido en español a la hora de la descripción.</li> <li>- Acostumbrarse a la estructura de «S <i>ga</i> &lt;adjetivos&gt;» cuando uno hace una descripción sobre un tema que se incluye el S.</li> </ul>
Efecto de escenario <i>ga</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El uso en sí aparece muy poco en nuestro corpus.</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducir en la etapa avanzada del aprendizaje en la que uno puede contar con eficacia un acontecimiento inesperado.</li> </ul>

Tabla 30. Recapitulación de errores de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza (Continúa)

<p>Tema <i>wa</i> (en caso nominativo)</p>	<p>- Alta precisión en general</p>	<p>- Cuando llega al nivel en el que usa la descripción neutral <i>ga</i> con cierta precisión, se confunde el tema <i>wa</i> por <i>ga</i>. - Se emplea mal <i>ga</i> en vez de <i>wa</i> cuando hay cambio de tema en el monólogo</p>	<p>- No utilizar el concepto descriptivo &lt;nueva información&gt; para referirse a la función de <i>ga</i> para evitar malinterpretación.</p>
<p>Oración escindida <i>wa</i> y <i>ga</i></p>	<p>- Los alumnos utilizan siempre <i>wa</i>, mientras que los nativos emplean <i>ga</i>.</p>	<p>- Si no se utiliza oración escindida, el monólogo puede sonar redundante por el abuso del mismo patrón de descripción.</p>	<p>- Introducir como una expresión de insertar el siguiente tema de monólogo y de manifestar opiniones, cuyo enunciado no tiene que ser copulativo.</p>
<p>Establecimiento de marco <i>wa</i></p>	<p>Alta precisión en general</p>	<p>- Falta de <i>wa</i> en «<i>には</i>(<i>niwa</i>: para)», cláusula temporal «<i>ときは</i> (<i>toki wa</i>: cuando)», palabras de expresión temporal, aunque el número de estos errores no es alto. - Falta de <i>wa</i> cuando se escoge una palabra mencionada previamente para profundizar en el tema en el siguiente enunciado.</p>	<p>- Acostumbrarse al uso de <i>niwa</i> para expresar el agente de experiencia. - Diferenciar el uso de <i>wa</i> en la cláusula temporal. - Acostumbrarse a la estructura de «“Palabras de tiempo” <i>wa</i> --- <i>desu</i>». - Acostumbrarse a la estructura de «“Tema” <i>wa</i> ---» en la que el tema no funciona como caso nominativo de oración.</p>

Tabla 30. Recapitulación de errores de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza (Continúa)

Contraste <i>wa</i>	Alta precisión en general	<p>- No hay flexibilidad de quitar la partícula <i>ni</i> y poner <i>wa</i> a las expresiones de tiempo, «- 前 <i>mae</i>: hace -)» y «- 後 (-<i>ato</i>: después de -)».</p> <p>- Existen algunos adverbios que cambian el sentido radicalmente al faltar <i>wa</i></p>	<p>- Presentar más ejemplos de las expresiones de tiempo, «- 前 (-<i>mae</i>: hace -)» y «- 後 (-<i>ato</i>: después de -)», marcadas con <i>wa</i>.</p> <p>- Repasar ciertos adverbios como «最初 (<i>saisi</i>to: primero/al principio) y 本当 (<i>honto</i>: realmente/la verdad es)» que experimentan un cambio de sentido con y sin poner <i>wa</i>.</p>
---------------------	---------------------------	--	---

Tabla 30. Recapitulación de errores de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza

Abuso	Errores	Aplicación a la enseñanza
Wa y Ga	El abuso de <i>wa</i> y <i>ga</i> se observa en los mismos estudiantes (F04, M04 y M05)	- Señalar abusos frecuentes en cada individuo - Dar una oportunidad a cada alumno de que refleje su propia habla
Wa	- Es relevante el abuso de <i>wa</i> que marca a adverbios (61,8%). - Se abusa marcando las palabras de totalidad (25,9%). - El abuso de <i>wa</i> aparece en cualquier parte de la oración. - Se abusa marcando una palabra que expresa el siguiente tema del monólogo.	- Acostumbrarse a la estructura de «tema» <i>wa zenbu/minna</i> ---» - Enseñar la negación completa y parcial con el uso de <i>wa</i> - Ofrecer a los alumnos la oportunidad de reflejar el abuso de <i>wa</i> que marca a los adverbios que nunca necesitan la partícula como «あまり ( <i>amari</i> : no muy) y たぶん ( <i>tabun</i> : a lo mejor)». - No utilizar el término “tema” alegremente a la hora de explicar la función de <i>wa</i> para evitar la mala interpretación. - Observar y practicar el cambio de tema en monólogo
Ga	Más de la mitad de los abusos aparecen en el patrón de frase de «- <i>ga aru/iru</i> » marcando constituyentes como adverbios y contadores.	Repasar el constituyente al que se marca la partícula en el patrón de frase «- <i>ga aru/iru</i> » para evitar la fosilización de abusar <i>ga</i> innecesariamente.

Tabla 31. Recapitulación de abusos de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza

Los usos de *wa* y *ga* son bastante complejos, pero se podrían tomar medidas para disminuir los errores si sabemos cuáles son frecuentes y bajo qué circunstancia lingüística ocurren. En este estudio, hemos podido reconocer que, por un lado, existen errores independientes del nivel y que, por tanto, se necesita que cada uno tenga una oportunidad de conocer su propia habla y que reciba instrucciones personalizadas. Por otro lado, aparecen errores en común en algunos

adverbios y patrones sintácticos, como muestra la tabla anterior. Sería provechoso que, en vez de explicar las funciones con palabras, les dieramos oportunidad para practicar estas expresiones como una frase hecha en un contexto no ambiguo. Al mismo tiempo, podemos destacar la importancia de repasar estas expresiones específicamente cuando uno tiene que realizar un monólogo.

## CONCLUSIÓN GENERAL

En este estudio, construimos un corpus de habla espontánea de veinte estudiantes españoles de nivel intermedio-avanzado en varias situaciones distintas: monólogo, descripción de viñetas, diálogo y expresión de reclamaciones en un contexto determinado. Este corpus se ha empleado como fuente de datos lingüísticos para investigar varios ámbitos de la interlengua como los aspectos morfosintácticos y pragmáticos. Dentro de ellos, este estudio se ha centrado en las partículas casuales del japonés *wa* y *ga*, cuyo uso es problemático en todos los niveles del aprendizaje.

La anotación y el análisis de partículas tanto de uso correcto como erróneo nos han aclarado en general que la diferencia de nivel (dentro de un nivel intermedio-avanzado) y la duración de la estancia en Japón no afectan directamente a la tasa de acierto de usos correctos, excepto para algunas funciones como el alcance sintáctico de la partícula *ga*, y que existe una idiosincrasia en la que el grupo de estudiantes que abusan de alguna partícula específica es limitado. Además, en esta etapa intermedia de adquisición, aparecen usos correctos e incorrectos en el mismo entorno lingüístico con frecuencia, lo cual significaría que todavía es inestable la producción de partículas y se acaban cometiendo faltas.

Por otra parte, existen algunas palabras que favorecen usos correctos y, al contrario, otras que causan errores. El uso de la descripción neutral de la partícula *ga*, por ejemplo, se emplea con mejor tasa de acierto cuando hay verbos presentativos. Este fenómeno podría ser producido por la transferencia positiva del español, lengua en la

que este tipo de verbos aparecen al comienzo de la oración sin tema, a diferencia de la oración de orden canónico. En cambio, aparecen otros errores posiblemente producidos por la transferencia negativa del español como, por ejemplo, el uso de la partícula *ni* en vez de *wa* con las expresiones temporales.

Aparte de los errores transferidos, también han aparecido errores que no tienen relación con la lengua materna. En cuanto al uso de la partícula tematizadora *wa*, el hecho de que más de la mitad de los estudiantes tiendan a abusar de ella significa que el carácter de prominencia de sujeto del español no se transfiere y que la expresión de tema es dominante. Es posible que afecte al uso frecuente del *wa* el orden flexible de la lengua española en comparación con otras lenguas de prominencia de sujeto, como el inglés y el francés. Sin embargo, para aclarar esto necesitaríamos otros estudios que compararan la interlengua de estudiantes de otras lenguas maternas. Por otro lado, la observación de las palabras que preceden a las partículas revela, por ejemplo, que el concepto indefinido de español no se transfiere positivamente, sino que más bien algunos adverbios como “いろいろな (*iroirona*: varios)”, “たくさん (*takusan*: mucho)” y “みんな (*minna*: todo)” causan el abuso de *wa*. Hablando de adverbios, se observa la necesidad de examinar algunos como “はじめ (*hajime*: comienzo)”, que cambian su significado al añadir partículas como *wa* y *ni*.

Se podría promover la adquisición de las partículas a través de una explicación gramatical sistemática y su correspondencia con la lengua materna. Sin embargo, en el nivel superior, cuando aparecen varias funciones, sería necesario analizar en contextos concretos o según actos de habla. Por ejemplo, la expresión de opiniones, que aparece frecuentemente en nuestro corpus, podría ser un acto de habla que incluya oportunidades para examinar varias funciones de partículas. Los estudiantes tienen dificultades en emplear frases como “私が思うのは～ (*watashi ga omou no wa*: lo que pienso es que...)”, “私の意見では～ (*watashi no iken de wa*: según mi opinión)” y “私には (*watashi ni wa*: para mí)” para mostrar el comienzo de la expresión de opiniones y valores. El uso de *wa* en esta oración escin-

dida no tiene que acabar construyendo una oración copulativa en el lenguaje hablado. La combinación de “では (*dewa*)” y “には (*niwa*)”, en la que suele faltar una partícula, se aprendería a través de frases hechas.

En este estudio hemos podido analizar cómo los estudiantes emplean las partículas en el habla espontánea y hemos hecho sugerencias didácticas para su reforzamiento, sin embargo, no hemos llegado a elaborar materiales didácticos. En el futuro, por tanto, procuraremos organizar estos errores según actos de habla, como hemos visto en el párrafo anterior, a fin de preparar ejercicios adecuados para la mejor adquisición de estas partículas. Podríamos también utilizar este corpus de manera directa como materiales de reflexión con los que los estudiantes se darían cuenta de los errores frecuentes de los nativos españoles.



## BIBLIOGRAFÍA

- Alzugaray, P., Barrios, M. J. y Hernández, C. (2006). *Preparación al Diploma Intermedio Español Lengua Extranjera nivel B2*, Madrid: Edelsa.
- Amano, M. 天野みどり. (1995). “Kōkō shōten no «A ga B da» bun” 後項焦点の「AがBだ」文. [“Oración de enfoque posterior «A ga B da»”]. *Jinbun kagaku kenkyū* 人文科学研究 (89): 1-24.
- Arai, M. 荒井雅子. (1995). “AKP gakusei no nihongo inritsu chikaku to seisei no shūtoku ni kansuru houkoku” AKP学生の日本語韻律知覚と生成の習得に関する報告. [“Informe sobre la percepción de la prosodia y la adquisición de la lengua japonesa por los estudiantes de AKP”]. *AKP kiyō* AKP紀要 (9): 15-26.
- Ashby, W. J. (1988). “La gramática generativa: pasado y presente”, *Homenaje a Alonso Zamora Vicente* (1): 435-451.
- Aston, G. (1995). “Corpora in language pedagogy: matching theory and practice”, en Cook G. y Seidlhofer B. (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (pp. 257-270). Oxford: OUP.
- Ayusawa, T. 鮎澤孝子. (1993). “Nihongo gakushūsha no intonēshon - Tokyo gimonbun no intonēshon no shūtoku” 日本語学習者のイントネーション—東京語疑問文のイントネーションの習得. [“Entonación de los estudiantes de japonés: adquisición de la entonación de la oración interrogativa del dialecto de Tokio”]. en *Kokusai kasuru nihongo - Hanashikotoba no kagaku to onsei kyōiku* 国際化する日本語—話し言葉の科学と音声教育. [Internacionalización del japonés: ciencia del lenguaje hablado y enseñanza de la pronunciación]. (pp.165-172). Tokio: Kubapuro.

- Ayusawa, T. 鮎澤孝子. (1999). "Chūkan gengo kenkyū - Nihongo gakushūsha no onsei" 中間言語研究－日本語学習者の音声. ["Estudio sobre la interlengua: pronunciación de los estudiantes de japonés"]. *Onsei Kenkyū* 音声研究 3 (3): 4-12.
- Ayusawa, T. 鮎澤孝子. (2001). "Furansujin no nihongo gakushūsha no gimonbun intonēshon no shūtoku" フランス人の日本語学習者の疑問文イントネーションの習得. ["Adquisición de la entonación interrogativa de la lengua japonesa por los estudiantes franceses"], en *Nihongo to gaikokugo to no taishōkenkyū IX Nihongo to furansu go - Onsei to higengokōdō* 日本語と外国語との対照研究IX 日本語とフランス語の音声と非言語行動. [*Estudio comparativo entre japonés y lengua extranjera IX japonés y francés: Fonética y la comunicación no verbal*]. (pp.61-85). Tokio: National Institute for Japanese Language and Linguistics.
- Ayusawa, T. 鮎澤孝子. (2003). "Gaikokugo gakushūsha no nihongo akusento, intonēshon shūtoku" 外国人学習者の日本語アクセント・イントネーション習得. ["Adquisición del acento y la entonación de la lengua japonesa por los estudiantes extranjeros"], *Onsei Kenkyū* 音声研究 7 (2): 47-58.
- Barlow, M. (1996). "Corpora for Theory and Practice", *International Journal of Corpus Linguistics* 1 (1):1-37. <https://doi.org/10.1075/ijcl.1.1.03bar>
- Barnbrook, G. (1996). *Language and Computers. A Practical Introduction to the Computer Analysis of Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Barnes, B. K. (1985). *The pragmatics of Left Detachment in Spoken Standard French*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.vi.3>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G., Conrad, S. y Finegan, E. (1999). *Longman grammar of spoken and written English*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Boulton, A. (2008). "Looking for empirical evidence of data-driven learning at lower levels", en Lewandowska-Tomaszczyk, B. (ed.).

- Corpus Linguistics, Computer Tools, and Applications: State of the Art* (pp. 581-598). Frankfurt: Peter Lang.
- Brown, P. y Levinson, S. C. (1987). *Politeness— Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Butt, J. y Benjamin, C. (2011). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. London: Hodder Education.
- Chafe, W. (1976). "Givenness, contrastiveness, definiteness, subjects, topics and point of view", en Charles N. Li (ed.). *Subject and Topic* (pp.25-55). New York: Academic Press.
- Chambers, A. (2010). "What is data-driven learning?", en O'Keeffe, A. y McCarthy M. (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 345-358). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203856949.ch25>
- Charles, M. (2007). "Reconciling Top-down and Bottom-up Approaches to Graduate Writing: Using a Corpus to Teach Rhetorical Functions", *Journal of English for Academic Purposes* 6 (4): 289-302. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2007.09.009>
- Cinque, G. (1997). "Topic constructions in some European Languages and Connectedness", en Anagnostopoulou, E. et al. (eds.), *Materials on Left Dislocation* (pp.93-119). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/la.14.08cin>
- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: MEC y Anaya. Disponible en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (02/04/2015)
- Contreras, H. (1978). *El orden de palabras en español*. Madrid: Cátedra.
- Cook Minegushi, H. (1990). "The Sentence-final Particle Ne as a tool for Cooperation in Japanese Cooperation", en Hoji H. (ed.), *Japanese/Korean Linguistics* (pp. 29-44). Stanford: CSLI.
- Corder, S. P. (1967). "The Significance of Learner's Errors". *International Review of Applied Linguistics* (5): 161-170. <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>

- Cresti, E. y Moneglia, M. (2005). *C-ORAL-ROM Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam: Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.15>
- Declerck, R. (1989). "The pragmatics of It-clefts and Wh-clefts". *Lingua* 64: 251-289. [https://doi.org/10.1016/0024-3841\(84\)90065-2](https://doi.org/10.1016/0024-3841(84)90065-2)
- Dik, S. C. (1980). *Studies in Functional Grammar*. London: Academic Press.
- Dijk, V. (1981). "Towards an empirical pragmatics. Some social psychological conditions of speech acts". *Philosophica* (27): 127-232.
- Doi, T. 土井利幸. y Yoshioka, K. 吉岡薫. (1990). "Joshi no shōryaku ni okeru gengo unyōjō no seiyaku – Pienemann Johnston Model no nihongo shutoku kenkyū e no ōyo" 助詞の習得における言語運用上の制約—ピーネマン・ジョンストンモデルの日本語習得研究への応用. ["Las restricciones comunicativas en la adquisición de partículas: Aplicación del modelo de Pienemann Johnston al estudio del aprendizaje del japonés"]. *Heisei ninendo Nihongo kyōiku gakkai yokōshū* 平成2年度日本語教育学会予稿集. [Actas 1990 Conferencia de la sociedad de la enseñanza del japonés como lengua extranjera]: 23-33.
- Dulay, H. y Burt, M. (1973). "Should we teach children syntax?". *Language Learning* 23 (2): 245-258. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00659.x>
- Dulay, H. y Burt, M. (1974). "A new perspective on the creative construction process in child second language acquisition". *Language Learning* 24 (2): 253-278. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1974.tb00507.x>
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. D. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.

- Fernández Laborans, M. J. (2001). "Sobre formas de ambigüedad de las oraciones escindidas: sintaxis y discurso". *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (15): 285-305.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. El verbo y la oración*. Madrid: Arco Libros.
- Féry, C., Fanselow, G. y Krifka, M. (2007). "Introduction", en Féry, C., Fanselow, G. y Krifka, M. (eds.). *Working Papers of the SFB632: Interdisciplinary Studies on Information Structure* 6 (pp.1-12). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Flowerdew, L. (2001). "The exploitation of small learner corpora in EAP materials design", en Chadessy, M., Henry A. y Roseberry R.L. (eds.). *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice* (pp. 363-379). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.5.21flo>
- Flowerdew, L. (2004). "The Argument for Using English Specialized Corpora to Understand Academic and Professional Settings", en Connor, U. y Upton, T. (eds.). *Discourse in the Professions: Perspectives from Corpus Linguistics* (pp. 11-36). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.16.02flo>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Fujimori, H. 藤森弘子. (1995). "Nihongo gakushūsha ni mirareru «benmei» imikōshiki no keisiki to shiyō – Chūgokujin, kankokujin gakushūsha no baai" 日本語学習者にみられる「弁明」意味公式の形式と使用－中国人・韓国人学習者の場合. ["El uso de las expresiones para «justificarse» por los estudiantes de japonés: caso de los estudiantes chinos y coreanos"]. *Nihongo kyōku* 日本語教育 (87): 79-90.
- Fukada, J. 深田淳. y Oso, M. 大曾美恵子. (2007). "Chakoshi de miru nichijōkaiwa" 茶漉で見る日常会話. ["La conversación diaria observada a través del Chakoshi"], *Proceedings from the Fourth International Conference on Computer Assisted Systems For Teaching and Learning/Japanese (CASTEL/J)*: 125-128.

- Fukuoka, M. 福岡昌子. (1995). "Pekingo, shanhaigo o bogo to suru nihongo gakushūsha no yūsei, musei haretsuon no ōdanteki oyobi jūdanteki shūtoku kenkyū" 北京語・上海語を母語とする日本語学習者の有声・無声破裂音の横断的および縦断的習得研究. ["El estudio transversal y longitudinal sobre el aprendizaje de la consonante oclusiva sonora y no sonora por los estudiantes pekineses y shanghaineses de japonés"]. *Nihongo Kyōiku* 日本語教育 (87): 40-53.
- Fukuzawa, K. 福沢清. (1985). "Sōshōmeishiku no tokusei ni tsuite" 総称名詞句の特性について. ["Las características de la oración con término genérico"], *Kumamoto Daigaku Kyōyobu Kiyō. Gaikokugo, Gaikokubungaku hen* 熊本大学教養部紀要 外国語・外国文学編 (20): 1-24.
- Fuller, J.W. y Gundel, J. K. (1987). "Topic-prominence in interlanguage", *Language Learning* 37 (1): 1-17. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1968.tb01310.x>
- Gass, S. M. y Selinker, L. (2001). *Second language acquisition*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Garrote, M., Kimura C., Kengo, M., Sandoval, M. A. y Takamori, E. (2015). "C-ORAL-JAPON: Corpus of Spontaneous Spoken Japanese". en Gries, Stefan Th. (ed.). *Corpus Linguistics and Linguistic Theory Volumen.11* (2) (pp. 373-392). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/cllt-2013-0004>
- Givon, T. (1990). *Syntax: A Functional Typological Introduction Volume II*. Amsterdam: John Benjamins.
- Granger, S. (1992). "International corpus of learner English: Arguments from discourse", en. Petöfi, J.S. y Sozer, E. (eds.). *English Language Corpora: Design, Analysis and exploitation* (pp. 57-71). Amsterdam: Rodopi.
- Granger, S. (ed.) (1998). *Learner English on Computer*. Austin TX: Addison Wesley Longman.

- Granger, S. (2009). "The contribution of learner corpora to second language acquisition and foreign language teaching – a critical evaluation", en Aiiemer, K. (ed.). *Corpora and Language Teaching* (pp. 13-32). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.33.04gra>
- Granger, S. y Tribble, C. (1998). "Learner corpus data in the foreign language classroom: Form focused instruction and data-driven learning", en Granger, S (ed.). *Learner English on Computer* (pp.199-209). London: Longman.
- Gundel, J. (1985). "Shared knowledge and topicality", *Journal of Pragmatics* 9 (1): 83-107. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(85\)90049-9](https://doi.org/10.1016/0378-2166(85)90049-9)
- Gundel, J. (1988). "Universals of topic-comment structure", en Hammond, M. et al. (eds.). *Studies in Syntactic Typology* (pp.209-239). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.17.16gun>
- Hajikano, A. 初鹿野阿れ., Kumatoridani, T. 熊取谷哲夫. y Fujimori, H. 藤森弘子. (1996). "Fuman hyōmei sutoratejī no shiyō keikō - Nihon bogo washa to nihongo gakushūsha no hikaku" 不満表明ストラテジーの使用傾向－日本語母語話者と日本語学習者との比較. ["Las tendencias de uso de la estrategia de expresar insatisfacción: comparación entre los japoneses y los estudiantes de japonés"], *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (88): 128-139.
- Hanada, A. 花田敦子. (1994). "Gaikokujin no «wa» «ga» no shūtoku ni tsuite" 外国人の「は」「が」の習得について. ["El aprendizaje de «wa» y «ga» por los estudiantes extranjeros"]. *Nihongo kyōiku ronshū* 日本語教育論集 (6): 27-43.
- Hasegawa, Y. 長谷川ユリ. (1993). "Hanashi kotoba ni okeru «mu-joshi» no kino" 話しことばにおける「無助詞」の機能. ["Las funciones de «omitir partículas» en el lenguaje hablado"]. *Nihongo Kyōiku* 日本語教育 (80): 158-168.
- Hayashibe, H. 林部英雄. (1975). "Word Order and particles: A developmental study in Japanese", *Descriptive and Applied Linguistics* (8): 1-18.

- Hayashibe, H. 林部英雄. (1986). "Nihongo ni okeru gojun no kettei ni tsuite" 日本語における語順の決定について. [*"La determinación del orden de palabras en la lengua japonesa"*]. *Yokohama kokuritsu daigaku kyōiku kiyō* 横浜国立大学教育紀要 (26): 195-203.
- Heo, M. 許明子. (2008). "Kankokujin nihongo gakushūsha no «(ra) reru» no shiyō ni mirareru gōyō bunseki" 韓国人日本語学習者の「(ら)れる」の使用に見られる誤用分析. [*"Análisis de errores en el uso de «(ra) reru» por los estudiantes coreanos"*]. *Bungei gengo kenkyū: Gengo-hen* 文藝言語研究 言語篇 (53): 51-61.
- Hernanz, M. L. y Brucart, J. M. (1987). *La sintaxis*, Barcelona: Crítica.
- Heubner, T. (1983). *A longitudinal analysis of the acquisition of English*. Ann Arbor, MI: Koronma.
- Hidalgo, D. R. (2003). *La tematización en el español hablado*. Madrid: Gredos.
- Himeno, M. 姫野昌子. (2004). *Nihongo hyōgen katsuyō jiten* 日本語表現活用辞典. [*Diccionario de expresiones en japonés*]. Tokio: Kenkyusha.
- Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Hunston, S y Francis, G. (2000). *Pattern Grammar. A Corpus-driven Approach to the Lexical Grammar of English*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.4>
- Ichikawa, Y. 市川保子. (1989). "Toritate joshi «wa» no goyō - Danwa reberu no goyō o chūshin ni" 取り立て助詞「ハ」の誤用—談話レベルの誤用を中心に. [*"Errores de la partícula «wa»: los errores del nivel discursivo"*]. *Nihongo Kyōiku* 日本語教育 (67): 159-172.
- Ichikawa, Y. 市川保子. (1995). "Jūzokudo no hikui jūzokusetsu no shugo" 従属度の低い従属節の主語. [*"El sujeto en la cláusula subordinada de nivel bajo de subordinación"*]. en Nitta, Y. 仁田義雄. (ed.). *Fukubun no kenkyū* 複文の研究 [*"Estudio sobre la oración compuesta"*] (pp. 265-284). Tokio: Kuroshio.

- Ikoma, T. 生駒知子. y Shimura, A. 志村明彦. (1993). "Eigo kara nihongo e no puragumatikku toransufā: «Kotowari» to iu hatsuwa kōi ni tsuite" 英語から日本語へのプラグマティック・トランスファー: 「断り」という発話行為について. ["La transferencia pragmática del inglés al japonés en el acto del habla de «rechazar»"]. *Nihongo Kyōiku* 日本語教育 (79): 41-51.
- Iori, I. 庵功雄., Matsuoka, H. 松岡弘., Nakanishi, K. 中西久実子., Yamada T. 山田敏弘. y Takanashi, S. 高梨信乃. (2001). *Tyūjyōkyū o oshieru hito no tame no Nihongo bunpō handobukku* 中上級を教える人のための日本語ハンドブック [*Manual de lengua japonesa para los docentes de nivel intermedio-avanzado*]. Tokio: 3A Corporation.
- Ishida, T. 石田敏子. (1991). "Furansugo bogo washa no nihongo shū-toku katei" フランス語話者の日本語習得過程. ["El proceso de aprendizaje de la lengua japonesa por los estudiantes franceses"]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (75): 64-77.
- Ishihara, S. (2003). *Intonation and Interface Conditions*. (Tesis Doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, EE.UU.) Disponible en <http://dspace.mit.edu/bitstream/handle/1721.1/17020/54490974-MIT.pdf?sequence=2> (15/03/2012)
- Ito, A. 伊藤晃. (2009). "Disukō keisei to kōbun kinō ni tsuite" ディスコース形成と構文機能について. ["Sobre la formación del discurso y las funciones de sintaxis"]. *Kitakyūshū shiritsu daigaku kokusai ronshū* 北九州市立大学国際論集 (5): 47-71.
- Jackendoff, R. (1972). *Semantic Interpretation in Generative Grammar*. Cambridge: MIT press.
- Jacobs, J. (2001). "The dimensions of topic-comment". *Linguistics* 39 (4): 641-681. <https://doi.org/10.1515/ling.2001.027>
- Johns, T. (1991). "Should you be persuaded - Two samples of data-driven learning materials". *ELR Journal* (4): 1-16.
- Jin, H. G. (1994). "Topic-prominence and subject-prominence in L2 acquisition: Evidence of English-to-Chinese typological transfer". *Language Learning* 44 (1): 101-122.

- Jones, R. (1998). "A comparative study of strategies used by native and non-native speakers of Japanese in responding to compliments". *Studies in Japanese Language Teaching* (5): 54-71.
- Jung, E. (2004). "Topic and Subject Prominence in Interlanguage Development". *Language Learning* 54 (4): 713-738. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2004.00284.x>
- Kanaya, T. 金谷武洋. (2002). *Nihongo ni shugo wa iranai* 日本語に主語はいらない. [No necesita sujeto en la lengua japonesa]. Tokio: Kodansha.
- Kano, C. 加納千恵子. (2000). "Chūjōkyū gakushūsha ni taisuru kanji goi kyōiku no hōhō" 中上級学習者に対する漢字語彙教育の方法. ["El método de enseñanza del vocabulario de kanji para los estudiantes de nivel intermedio-avanzado"]. *Tsukuba daigaku ryūgakusei sentā nihongo kyōiku ronshū* 筑波大学留学生センター日本語教育論集 (15): 35-46.
- Kasper, G. (1992). "Pragmatic Transfer". *Second Language Research* 8 (3): 203-231. <https://doi.org/10.1177/026765839200800303>
- Kato, M. 加藤雅啓. (2000). "Functions of Japanese ga-clefts in discourse: A relevance-theoretic approach". *UCL Working Papers in Linguistics* (12): 97-122.
- Kato, M. 加藤雅啓. (2003). "Danwa ni okeru bunretsubun to gijibun-retsubun no sōkiteki gan'ī" 談話における分裂文と疑似分裂文の総記的含意. ["La oración escindida en el discurso y las implicaciones de las perífrasis de relativo"] en Fukuoka gengogaku gakkai 福岡言語学会. (ed.). *Gengogaku kara no chobo* 言語学からの眺望 2003 (pp.199-210). Kyūshū: University of Kyūshū.
- Kato, M. 加藤雅啓. (2009). "Ga bunretsubun no danwa kinō" ガ分裂文の談話機能. ["Las funciones discursivas de la oración escindida con ga"]. *Joetsu kyōiku daigaku kenkyū kiyō* 上越教育大学研究紀要 (28): 119-130.

- Kijima, H. 来嶋洋美. y Shibahara, T. 柴原智代. y Hatta, N. 八田直美. (2013). *Marugoto: Nihon no kotoba to bunka Nyūmon A1 katsudō* まるごと : 日本のことばと文化 入門A1りかい [Marugoto: Lengua japonesa y cultura Nivel inicial A1 Comprensión]. Tokio: Japan Foundation.
- Kim, K. (1995). "Wh-clefts and left-dislocation in English conversation: Cases of topicalization", en Downing, P.A. y Noonan, M. (eds.). *Word order in discourse* (pp. 247-296). Amsterdam: John Benjamins. order in discourse (pp. 247-296). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.30.10kim>
- Kindaichi, H. 金田一秀穂. (2006). *Shitteokitai nihongo korokēshon jiten* 知っておきたい日本語コロケーション辞典. [Diccionario de colocaciones del japonés]. Tokio: Gakushū Kenkyūsha.
- Kettemann, B. (1995). "On the Use of Concordancing in ELT". *Arbeiten aus Anglistik und Amerikanistik* (20): 29-41.
- Koester, A. (2010). "Building small specialized corpora". en O'Keeffe, A. y McCarthy M. (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 66-79). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203856949.ch6>
- Koguma, R. 小熊利江. (2000). "Eigo bogowasha ni yoru chōon to tan'on no chikaku" 英語母語話者による長音と短音の知覚. ["La percepción de las vocales largas y cortas por los estudiantes ingleses"]. *Sekai no nihongo kyōiku* 世界の日本語教育 (10): 43-55.
- Koguma, R. 小熊利江. (2001). "Nihongo gakushūsha no chōon no sanshutsu ni kansuru shūtoku kenkyū – Chōon ichi ni yoru nan'ido to shūtoku junjo" 日本語学習者の長音の産出に関する習得研究—長音位置による難易度と習得順序. ["Estudio sobre la producción de las vocales largas por los estudiantes de japonés: el grado de dificultad debido a la posición de las vocales largas y el orden de aprendizaje"] *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (109): 110-117.
- Koguma, R. 小熊利江. (2002). "Nihongo no chōon to tan'on ni kansuru chūkan gengo kenkyū no gaikan" 日本語の長音と短音に関する

- る中間言語研究の概観. [“Resumen general del estudio de la interlengua sobre las vocales largas y cortas de la lengua japonesa”], *Gengobunka to nihongo kyōiku: Zokan tokushūgō* 言語文化と日本語教育 増刊特集号. 189-200.
- Komiya, C. 小宮千鶴子. (2001). “Keizai no shoki senmon kyōiku ni okeru senmon rengo” 経済の初期専門教育における専門連語. [“La colocación de los términos económicos en la formación profesional inicial”]. *Semmon nihongo kyōiku kenkyū* 専門日本語教育研究 (3): 21-28.
- Komori, S. 小森早江子. y Banno, E. 坂野永理. (1988). “Shūdan tesuto ni yoru shokyū bunpō no shūtoku ni tsuite” 集団テストによる初級文法の習得について. [“Estudio sobre la adquisición de la gramática básica a través del examen de normas-referenciadas”]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (65): 126-128.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krifka M., et al. (1995). “Genericity: An introduction”. en Carlson Gregory N. y Pelletier Francis J. (eds.). *The Generic Book* (pp. 1-124). Chicago: The University of Chicago Press.
- Krifka, M. (2007). “Basic notion of information structure”. en Féry, C. y Franselow, G. y Krifka, M. (eds.). *Working Papers of the SFB632 Interdisciplinary Studies on Information Structure 6* (pp. 13-56). Potsdam: Universitätsverlag Potsdam.
- Kumai, H. 熊井浩子. (1992). “Gaikokujin no taigū kōdō no bunseki (1) – Irai kōdō no chūshin to shite 外国人の待遇行動の分析 (1) – 依頼行動を中心にして. [“Análisis del acto de cortesía por los extranjeros (1): el acto de petición”], *Shizuoka daigaku kyōyōbu kenkyū hōkoku jinbun shakai kagaku hen* 静岡大学教養部研究報告人文・社会科学篇 28 (1): 1-44.
- Kuno, S. 久野暉. (1978). *Danwa no bumpo* 談話の文法. [Gramática discursiva]. Tokio: Taishūkan.

- Kuno, S. (1993). *The structure of the Japanese language*, Cambridge MA: MIT Press.
- Kuriyama, M. 栗山昌子. (2004). "Nihongo shidō ni mukete no gōyō bunseki – Joshi o chūshin ni" 日本語指導に向けての誤用分析－助詞を中心に. ["Análisis de errores de cara a la enseñanza del japonés: partículas"], *Fukuoka jogakuin daigaku daigakuin jinbunkagaku kenkyūka kiyō* 福岡女学院大学大学院人文科学研究科紀要 (1): 37-62.
- Kuroda, S.Y. (1965). *Generative Grammatical Studies in the Japanese Language*. (Tesis Doctoral, Massachusetts Institute of Technology, Massachusetts, EE.UU.) Disponible en <http://hdl.handle.net/1721.1/13006> (07/07/2012)
- Kurosaki, S. 黒崎佐仁子. (2003). "Mujoshi no bunrui to dankaisei" 無助詞文の分類と段階性. ["Clasificación de las oraciones sin partículas"]. *Waseda daigaku nihongo kyōiku kenkyū* 早稲田大学日本語教育研究 (2): 77-93.
- Kusumoto, T. 楠本徹也 (2002) "Mujoshibun ni okeru hanashite no jōi nettowāku" 無助詞文における話し手の情意ネットワーク. ["Red afectiva de los hablantes en la oración sin partículas"]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (115): 21-30.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: Michigan University Press.
- Lambrecht, K. (1981). *Topic, antitopic and verb agreement in non-standard French*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pb.ii.6>
- Larsson, E. (1979). *La dislocation en français: Étude de syntaxe générative*. Lund: LiberLaromedel Gleerup.
- Lee, S. 李善姫. (2004). "Kankokujin nihongo gakushūsha no «fuman hyōmei» ni tsuite" 韓国人日本語学習者の「不満表明」について. ["El estudio sobre «el acto de quejarse» por los estudiantes coreanos de japonés"]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (123): 27-36.
- Lee, C. Y. y Liou, H. C. (2003). "A Study of Usinig web concordancing for English vocabulary learning in a Taiwanese high school context". *English Teaching and Learning* 27 (3): 35-56.

- Leonetti, M. (1999). "El artículo", en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española, Tomo I* (pp. 787-890). Madrid: Real Academia Española y Espasa Calpe.
- Li, C. N. y Thompson, S. A. (1976). "Subject and Topic: A New Typology of Language". en Li, C.N. (eds.). *Subject and Topic* (pp. , 457-459). New York: Academic Press.
- Maeda, A. 前田昭彦. (1998). "Nichijō kaiwa ni okeru joshi no shōryaku" 日常会話における助詞の省略. ["La omisión de partículas en la conversación diaria"]. *Nagasaki ryūgakusei sentā kiyō*長崎留学生センター紀要 (6): 43-70.
- Matsushita, D. 松下大三郎. (1928). *Kaisen hyōjun nihon bunpo*改撰標準日本文法 [*Nueva gramática estándar del japonés*]. Tokio: Kigensha.
- Matsushita, D. 松下大三郎 (1930). *Hyōjun nihon kōgohō* 標準日本口語法. [*Gramática del japonés estándar coloquial*]. Tokio: Chūbunkan.
- Maynard, S. K. (1987). "Thematization as a staging device in the Japanese narrative", en Hinds, J., Maynard, S. K. y Iwasaki, S. (eds.). *Perspectives on Topicalization: The case of Japanese WA* (pp. 57-82). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/tsl.14.04may>
- Maynard, S, K. メイナード、泉子・K. (2005). *Danwa hyogen handbook* 談話表現ハンドブック. [*Manual de las expresiones discursivas*]. Tokio: Kuroshio.
- McCarten, J. (2010). "Corpus-informed course book design". en O'Keeffe, A y McCarthy M. (eds.). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 413-427). Abingdon: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203856949.ch30>
- McEnery, T, Xiao, R. y Tono, Y. (2006). *Corpus-Based Language Studies: An advanced resource book (Routledge Applied Linguistics)*. Abingdon: Routledge.
- Meunier, F. (2010). "Learner Corpora and English Language Teaching: Checkup Time". *International Journal of English Studies* 21 (1): 209-220.

- Mikami, A. 三上章. (1953). *Gendaigohō josetsu - Sintakusu no kokoromi* 現代語法序説—シンタクスの試み. [*Introducción de la gramática contemporánea: sintaxis*]. Tokio: Tokoshoin.
- Mikami, A. 三上章. (1960). *Zō wa hana ga nagai* 象は鼻が長い. [*Los elefantes tienen trompas largas*]. Tokio: Kuroshio.
- Mikami, A. 三上章. (1963). *Nihongo no ronri* 日本語の論理. [*La lógica de la lengua japonesa*]. Tokio: Kuroshio.
- Minakawa, Y. 皆川泰代. (1997). “Chōon, tan'on no shikibetsu ni okeru akusento gata to onsetsu ichi no yōin - Kankoku, tai, chūgoku, ei, seigo bogo washa no baai” 長音・短音の識別におけるアクセント型と音節位置の要因—韓国・タイ・中国・英・西語母語話者の場合. [“Los factores del tipo de acento y la posición silábica en la identificación de las vocales largas y cortas: Caso de los hablantes coreanos, tailandeses, chinos, ingleses y españoles”]. *Heisei kyūnendo Nihongo kyōiku gakkai shunki taikai yokōshū* 平成9年度日本語教育学会春季大会予稿集. [*Actas 1997 (Primavera) Conferencia de la sociedad de la enseñanza del japonés como lengua extranjera*]: 123-128.
- Minakawa, Y. 皆川泰代. y Kiriya S. 桐谷滋. (1996). “Gaikokujin ni yoru nihongo chōboin, tanboin shikibetsu ni okeru bogo no inritsu no tokuchō no eikyo” 外国人による日本語長母音・短母音識別における母語の韻律的特徴の影響. [“La influencia de las características prosódicas de la lengua moderna en la distinción de las vocales largas y cortas de la lengua japonesa”]. *Nihon onkyō gakkai kōen ronbunshū* 日本音響学会講演論文集 : 385-386.
- Mio, I. 三尾砂. (1948). *Kokugohō bunshōron* 国語法文章論. [*Teoría de la estructura oracional de la lengua japonesa*]. Tokio: Sanseido.
- Miyoshi, Y. 三好裕子. (2007). “Rengo ni yoru goi shidō no yukōsei no kensho” 連語による語彙指導の有効性の検証. [“Verificación de la eficacia de la enseñanza de vocabulario mediante la colocación”]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (134): 80-89.

- Mizuno K. 水野かほる. (1996). “«Irai» no gengo kōdō ni okeru chūkan gengo gōyōron – Chūgokujin nihongo gakushūsha no baai” 「依頼」の言語行動における中間言語語用論－中国人日本語学習者の場合. [“Estudio pragmático de la interlengua en el acto de «petición»: caso de los estudiantes chinos de japonés”]. *Gengo bunka ronshū* 言語文化論集 17 (2): 91-106.
- Mizutani, N. 水谷信子. (1993). “«Kyōwa» kara «taiwa» e” 「共話」から「対話」へ. [“Del «habla colaborativa» al «habla constructiva»”]. *Nihongogaku* 日本語学 12 (4): 5-10.
- Mochizuki, K. 望月圭子. (2009). “Chūgokugo o bogo to suru jōkyū nihongo gakushūsha ni yoru voisu no goyō bunseki - Chūgokugo to no taisho kara” 中国語を母語とする上級日本語学習者によるヴォイスの誤用分析－中国語との対照から. [“Análisis de errores de la oración pasiva por los estudiantes chinos de japonés de nivel avanzado”]. *Tokyō gaikokugo daigaku ronshū* 東京外国語大学論集 (78): 85-106.
- Mori, J. 森純子. (2008). “Kaiwa bunseki o tōshite no «bunretsubun» saikōsatsu - «Watakushigoto gatari» dōnyū no «-no wa» setsu” 会話分析を通しての「分裂文」再考察－「私事語り」導入の「～のは」節. [“Reconsideración de «oración escindida» mediante el análisis del discurso: introducción de un cuento personal con la frase «-no wa»”]. *Shakai Gengo Kagaku* 社会言語科学 10 (2): 29-41.
- Mukherjee, J. and Rohrbach, J. (2006). “Rethinking applied corpus linguistics from a language-pedagogical perspective: New departures in learner corpus research”, en Kettemann, B. y Marko, G. (eds.). *Planning, Gluing and Painting Corpora: Inside the Applied Corpus Linguist’s Workshop* (pp. 205-232). Frankfurt: Peter Lang.
- Muraki, S. 村木新次郎. (2007). “Korokēshon to wa nani ka” コロケーションとは何か. [“¿Qué es la colocación?”]. *Nihongogaku* 日本語学 26 (10): 4-17.
- Nagatomo, K. 長友和彦. (1991). “Danwa ni okeru «ga» «wa» to sono shūtoku ni tsuite - Systematic Variation Model” 談話における「

- が」「は」とその習得について -Systematic Variation Model. [“Estudio de «ga» y «wa» en el discurso y su adquisición: modelo de variación sistemática”]. *Daiyonkai Nihongo Sinpojiumu yokōshu “gengo riron to nihongo kyōiku no sōgo kasseika”* 第四回日本語シンポジウム予稿集「言語理論と日本語教育の相互活性化」. [Actas IV Simposio “Teoría de la lengua y activación mutua de la enseñanza de japonés”]: 10-17.
- Nagatomo K. 長友和彦. (1995). “Dai ni gengo to shite no nihongo shūtoku kenkyū” 第二言語としての日本語習得研究. [“Estudio sobre la adquisición del japonés como segunda lengua”]. en Endo, O. 遠藤織枝. (ed.), *Gaisetsu nihongo kyōiku* 概説日本語教育 (pp. 160-179). Tokio: Sanshūsha.
- Nishimura, F. 西村史子. (1998). “Chūkyū nihongo gakushūsha ga kaku wabi no tegami ni okeru goyō bunseki - bun no tekisetsusei no kanten kara” 中級日本語学習者が書く詫びの手紙における誤用分析一文の適切性の観点から. [“Análisis de errores en la carta de pedir disculpas escrita por los estudiantes de japonés de nivel intermedio: desde el punto de vista de la idoneidad oracional”]. *Nihongo kyōiku* 日本語教育 (99): 72-83.
- Nishinuma, Y. 西沼行博. (7 de septiembre de 1996). “Taikensuru onseigaku” 体験する音声学. [“Estudio vivo de la fonética”]. *Nihongo Kyōiku Gakkai Dairokukai kenkyū shūkai shiryō* 日本語教育学会第6回研究集会. [VI Simposio de investigación sobre la enseñanza de japonés como lengua extrranjera]. Hokkaidō, Japón.
- Niwa, T. 丹羽哲也. (1989). “Mujoshikaku no kinō: Shugo to kaku to gojun” 無助詞格の機能：主語と格と語順. [“Las funciones del caso nominativo sin partículas: sujeto, caso y orden de palabras”]. *Kokugo kokubun* 国語国文 58 (10): 38-57.
- Niwa, T. 丹羽哲也. (2004). “Zonpi no daimokugo ni tsuite” 存否の題目語について. [“El tema en las oraciones de existencia y negación”]. *Kokugogaku* 国語学 55 (2): 1-15.

- Noda, H. 野田尚史. (1994). "Nihongo to supeingo no mudaibun" 日本語とスペイン語の無題文. ["Oración sin tema del japonés y español"]. en National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL). (ed.). *Nihongo to supeingo (1)* 日本語とスペイン語 (1) (pp. 83-103). Tokio: Kuroshio.
- Noda, H. 野田尚史. (1996). *Shin nihongo bunpo sensho 1: «Wa» to «ga»* 新日本語文法選書1: 「は」と「が」. [Selección de la nueva gramática japonesa 1: «Wa» y «ga»]. Tokio: Kuroshio.
- Noda, H. 野田尚史. (1998). *Bun no kōzō to kinō kara mita nihongo no shugo* 文の構造と機能からみた日本語の主題. [El tema de la lengua japonesa mediante la estructura oracional y funcional]. (Tesis doctoral, Universidad de Tsukuba, Ibaraki, Japón). Disponible en: <http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/limedia/dlam/B14/B1461543/1.pdf> (08/09/2011).
- Noda, H. 野田尚史. (2007). "Bunpōtekina korokēshon to imitekina korokēshon" 文法的なコロケーションと意味的なコロケーション. ["La colocación gramatical y semántica"]. *Nihongogaku* 日本語学 26 (11): 18-27.
- Nozaki Y. 野崎康夫., Yumura T. 湯村武. y Nishida Y. 西田行雄. (1990). "Shizenna nihongobun o seiseisuru tame no gojun" 自然な日本語文を生成するための語順. ["Orden de las palabras con el fin de generar frases japonesas naturales"]. *Actas XLI Conferencia sobre el procesamiento de la información (Nigata, Japón)*. pp.167-168.
- O'Keefe, A. y McCarthy, M. (eds.). (2010). *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. New York: Routledge.
- O'Keefe, A. (27 de julio de 2007). "The Pragmatics of Corpus Linguistics". *The 4th Corpus Linguistics Conference*. Birmingham, Reino Unido.
- Ono, T., Thompson, S. A. y Suzuki, R. (2000). "The pragmatic nature of the so-called subject marker ga in Japanese: evidence from conversation". *Discourse Studies* 2 (1): 55-84. <https://doi.org/10.1177/1461445600002001003>

- Onoue, K. 尾上圭介. (1987). "Shugo ni «wa» mo «ga» mo tsukaenai bun ni tsuite" 主語に「は」も「が」も使えない文について. ["Las oraciones que no llevan «wa» ni «ga» para expresar sujeto"]. *Kokugogaku* 国語学 (150): 48.
- Onoue, K. 尾上圭介. (1995). "«Wa» no imi bunka no ronri - Daimoku teiji to taihi" 「は」の意味分化の論理—題目提示と対比. ["Explicación sobre la diferenciación del significado del «wa»: presentación del tema y contraste"]. *Gengo* 言語 24 (1): 28-37.
- Oso, M. 大曾 美恵子. y Takizawa, N. 滝沢直宏. (2003). «Kōpasu ni yoru nihongo kyōiku no kenkyū - Korokēshon oyobi sono goyō o chūshin ni (Kōpasu gengogaku)" コーパスによる日本語教育の研究—コロケーション及びその誤用を中心に (コーパス言語学) . ["Estudio de la enseñanza del japonés mediante el corpus: colocación y sus errores (Lingüística de corpus)"]. *Nihongogaku* 日本語学 22 (5): 234-244.
- Padilla García, X. A. (1996). "Orden de palabras en español coloquial: Problemas previos a su estudio", en Briz Gómez, A., Martínez, M. J. y Grupo Val. Ed. Co. (eds.). *Pragmática y Gramática del español hablado. Actas II Simposio sobre análisis del discurso oral* (pp. 343-349). Valencia: Libros Pórtico Valencia.
- Park, S. 朴承. (2000). "«Fuman hyōmei hyōgen» shiyō ni kansuru kenkyū - Nihongo bogo washa, kankokujin nihongo gakushūsha, kankokugo bogo washa no hikaku" 「不満表明表現」使用に関する研究—日本語母語話者・韓国人日本語学習者・韓国語母語話者の比較. ["Estudio sobre el uso de «las expresiones de queja»: comparación entre los japoneses, los estudiantes coreanos de japonés y los coreanos"]. *Gengo kagaku ronshū* 言語科学論集 (4): 51-62.
- Pienemann, M. y Johnston, M. (1987). "Factors influencing the development of language proficiency", en Numan, D. (ed.). *Applying Second Language Acquisition Research* (pp. 45-141). Adelaide: National Curriculum Resource Centre; Adult Migrant Education Program (NCRC-AMEP),.

- Pravec, N.A. (2002). "Survey of Learner Corpora". *Journal of International Computer Archive of Modern English* (26): 81-114.
- Ragan, P. H. (2001). "Classroom use of a systematic functional small learner corpus", en Chadessy, M., Henry A. y Roseberry, R. L. (eds.). *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice* (pp. 207-236). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.5.14rag>
- Reinhart, T. (1982). "Pragmatics and linguistics. An analysis of sentence topics". *Philosophica* (27): 53-94.
- Rochemont, M. S. (1986). *Focus in generative grammar*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/sigla.4>
- Römer, U. (2008). "Corpora and language teaching". en Lüdeling, A. y Merja, K. (eds.). *Corpus Linguistics. An International Handbook (volume 1)* [HSK series] (pp.112-130). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Ross, J. R. (1967). *Constraints on Variables in Syntax* (reimpreso como *Infinite Syntax* en 1986). Norwood: NJ. Ablex.
- Russell, R. (1985). "An analysis of student errors in the use of Japanese – WA and GA". *Papers in Linguistics*: 197-221. <https://doi.org/10.1080/08351818509389231>
- Russell, R. (2005). "Acquisition and Attrition of –wa and –ga in Japanese as a second language". *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*: 2020-2036.
- Rutherford, W. (1983). "Language typology and language transfer". en Gass, S.M. y Selinker, L. (eds.). *Language transfer in language learning* (pp. 358-470). Rowley, MA: Newbury House.
- Sakamoto, T. (1993). "On acquisition order: Japanese particles WA and GA". *Proceedings of the 4th Conference on Second Language Research in Japan*: 105-122.
- Sakamoto, T. 坂本正., Machida, N. 町田延代., Nakakubo, T. 中窪高子. (1995). Chōjōkyusha nihongo washa no hatsuwa ni okeru ayamari ni tsuite. 超上級日本語話者の発話における誤りについて

- て [“Estudio de los errores en el habla de los estudiantes de nivel superior”]. *Proceedings of the 6th Conference on Second Language Research in Japan*: 66-94.
- Saito, H. y Beecken, M. (1997). “An approach to instruction of pragmatic aspects: Implications of pragmatic transfer by American learners of Japanese”. *The Modern Language Journal* 81 (3): 363-377. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1997.tb05497.x>
- Sakota, K. 迫田久美子. (2001). “Gakushūsha no goyō o umidasu gengo shori sutoratejī (1) - Basho o arawasu «ni» to «de» no baai” 学習者の誤用を生み出す言語処理ストラテジー (1) - 場所を表す「に」と「で」の場合. [“Estrategia del procesamiento de información que produce errores (1): uso de las partículas «ni» y «de» que indican lugar”]. *Hiroshima daigaku nihongo kyōiku kenkyū* 広島大学日本語教育研究 (11): 17-22.
- Sánchez López, C. (1999). “Los cuatificadores: Clases de cuantificadores y estructuras cuantificativas”. en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*, Tomo I (pp. 1025-1128). Madrid: Real Academia Española Espasa Calpe.
- Sasaki, M. (1990). “Topic prominence in Japanese EFL students’ existential constructions”. *Language Learning* 40 (3): 337-368. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1990.tb00667.x>
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1983). “Some reservations concerning error analysis”. en Wallace, R. B. y Schachter, J. (eds.). *Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects* (pp. 272-284). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Schachter, J. y Rutherford, W. (1979). “Discourse functions and language transfer”. *Working Papers on Bilingualism* (19): 1-12.
- Schegloff, E. A., Jefferson, G. y Sacks, H. (1977). The preference for self-correction in the organization of repair. *Language* 53 (2): 361-382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041>

- Seidlhofer, B. (2002). "Pedagogy and Local Learner Corpora: Working with Learning-Driven Data". en S. Granger, Hung, J. y Petch-Tyson, S. (eds.). *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 213-234). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/lllt.6.14sei>
- Selinker, L. (1972). "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* (10): 209-31. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Shibatani, M. (1977). "Grammatical Relations and Surface Cases". *Language* (53): 789-809. <https://doi.org/10.2307/412912>
- Shimada, K. 島田かおり. (2011). "Nihongo gakushūsha no goyō bunseki - Chūgokugo bogo washa no jirei kenkyū" 日本語学習者の誤用分析－中国語母語話者の事例研究. ["Análisis de errores de estudiantes de japonés: estudio de caso de estudiantes chinos"]. *Yamaguchi Kokubun* 山口国文 (34): 106-96.
- Shirakawa, H. 白川博之. (1991). "«Kara» de iiasu bun" 「カラ」で言いさす文. ["Oraciones que acaban con «kara»"]. *Hiroshima daigaku kyōikugakubu kiyō* 広島大学教育学部紀要 2 (39): 249-256.
- Shirakawa, H. 白川博之. (1996). "«Kedo» de iiowaru bun" 「ケド」で言い終わる文. ["Oraciones que acaban con «kedo»"]. *Hiroshima daigaku kyōikugakubu kiyō* 広島大学教育学部紀要 (6): 9-17.
- Silva Corvalán, C. (1984). "Topicalización y pragmática en español". *Revista Española de Lingüística* (14): 1-20.
- Sinclair, J. (1997). "Corpus Evidence in Language Description". en Wichmann, A. et al. (eds.). *Teaching and Language Corpora* (pp. 27-39). London: Longman.
- Sinclair, J. (2004). "Corpus and Text: Basic Principles". en Wynne, M. (ed.). *Developing Linguistic Corpora: a Guide to Good Practice* (pp. 1-16). Oxford: Oxbow Books. Disponible en <http://www.ahds.ac.uk/creating/guides/linguistic-corpora/chapter1.htm> (07/08/2012).
- Sripicharn, P. (2004). "Examining native speakers' and learners' investigation of the same concordance data and its implications for

- classroom concordancing with ELF Learners”. en Aston, G., Bernardini, B. y Stewart, S. (eds.). *Corpora and Language Learners* (pp. 233-45). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.17.17sri>
- Stalnaker, R. (1974). “Pragmatic Presuppositions”. en Munitz, M.K. y Unger, P.K. (eds.). *Semantics and Philosophy* (pp.149-183). New York: New York University Press.
- Sugimoto, T. 杉本武. (2000). “Mujoshikaku no taipu ni tsuite” 無助詞格のタイプについて. [“Clasificación del caso nominativo sin partículas”]. *Bungei gengo kenkyū Gengo hen* 文藝言語研究 言語篇 (38): 103-116.
- Sunakawa, Y. 砂川有里子. (2005). *Bunpō to danwa no setten* 文法と談話の接点. [Relación entre la gramática y el discurso]. Tokyo: Kuroshio.
- Surī ē nettowāku スリーエーネットワーク. (ed.). (1998a). *Minna no Nihongo Shokyū I* みんなの日本語 初級I. [Japonés para todos Nivel básico I]. Tokio: 3A Corporation.
- Surī ē nettowāku スリーエーネットワーク. (ed.). (1998b). *Minna no Nihongo Shokyū I* みんなの日本語 初級II. [Japonés para todos Nivel básico II]. Tokio: 3A Corporation.
- Surī ē nettowāku スリーエーネットワーク. (ed.). (2008). *Minna no Nihongo Chūkyū I* みんなの日本語 中級I. [Japonés para todos Nivel intermedio I]. Tokio: 3A Corporation.
- Takagi, K. y Takamori, E. (2009). *Manual de Lengua Japonesa 2º Edición (Documento de trabajo)*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Takamori, E. 高森絵美. (2014). “«Keikendan o kataru» katsudo ni mirareru disukōsu nōryoku to sono hyōka” 「経験談を語る」活動に見られるディスコース能力とその評価. [“Competencia discursiva y su evaluación en la actividad de «contar experiencias»”]. *Dai jūnanakai yōroppa nihongo kyōiku shinpojium hōkoku, happyō ron-*

- bun shū* 第十七回ヨーロッパ日本語教育シンポジウム報告・発表  
論文集. [Actas XVII Simposio de la lengua japonesa en Europa]: 55-60.
- Taniguchi, S. 谷口すみ子. (1998). "E no setsumei no tasuku no bun-  
seki kekka - Shūro o mokuteki to shite taizaisuru gaikokujin no ni-  
hongo shūtoku katei to shūtoku ni kakawaru yōin no takakuteki  
kenkyū" 絵の説明のタスクの分析結果—就労を目的として滞在  
する外国人の日本語習得過程と習得にかかわる要因の多角的研  
究. ["Resultado del análisis de las tareas de explicar los dibujos:  
estudio multilateral de los factores que intervienen en la adquisi-  
ción y proceso de aprendizaje de la lengua japonesa por los traba-  
jadores extranjeros"]. *Heisei roku-hachi nendo Monbusho kagaku  
kenkyūhi hojokin kiban kenkyū (A) Kenkyū seika hōkokusho* 平成6-8年  
度文部省科学研究費補助金基盤研究 (A) 研究成果報告書: 23-31.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style: analysing talk among friends*.  
Norwood: NJ. Ablex.
- Terashima, H. 寺嶋弘道. y Kobayashi, K. 小林潔子. (2009-10). "Koro-  
kēshon jōho o mochiita kanji goi gakushū no kokoromi コロケー  
ション情報を用いた漢字語彙学習の試み. ["Desafío del aprendi-  
zaje del vocabulario de kanji utilizando colocación"]. *Polyglossia*  
ポリグロシア (17): 139-149.
- Terasaki, H. 寺崎秀樹. (2013). "Nihongo to supeingo no shudai to  
shugo" 日本語とスペイン語の主題と主語. ["El tema y el sujeto  
en el japonés y el español"]. *Nihongo Nihongaku kenkyū* 日本語・  
日本学研究 (3): 91-107.
- Tian, S. (2005). "Data-driven learning: do learning tasks and profi-  
ciency make a difference?". *Proceedings of the 9th Conference of the  
Pan-Pacific Association of Applied Linguistics* (pp. 360-371). Disponi-  
ble en <http://www.paaljapan.org/resources/documents.html>  
(28/12/2012).
- Toda, T. (1994). "Interlanguage phonology: Acquisition of timing con-  
trol in Japanese". *Australian Review of Applied linguistics* 17 (2): 51-  
76. <https://doi.org/10.1075/aral.17.2.03tod>

- Toda, T. (1997). "Strategies for Producing Mora Timing by Non-native Speakers of Japanese". En Daini gengo shūtoku kenkyūkai (ed.). *Acquisition of Japanese as a Second Language* (pp. 157-197). Tokyo: Bonjinsha.
- Toda, T. 戸田貴子. (1998). "Mōra to chūkangengo no onsetsu kōzo" モーラと中間言語の音節構造. ["Mora y estructura silábica de la interlengua"]. *Tsukuba daigaku ryūgakusei sentā nihongo kyōiku ronshū* 筑波大学留学生センター日本語教育論集 (13): 23-45.
- Toda, T. 戸田貴子. (2003). "Gaikokujin gakushūsha no tokushuhaku no shūtoku" 外国人学習者の特殊拍の習得 ["Aprendizaje de la mora especial por los estudiantes extranjeros"]. *Onsei Kenkyū* 音声研究 7 (2): 70-83.
- Toda, T. 戸田貴子. (2004). *Komyunikēshon no tameno nihongo hatsuon ressun* コミュニケーションのための日本語発音レッスン. ["Enseñanza de la pronunciación del japonés para la comunicación"]. Tokio: 3A Corporation.
- Tomioka, S. 富岡諭. (2010). "Hatsuwa kōi to taishō shudai" 発話行為と対照主題. ["Acto de habla y tema contrastivo"]. en Hasegawa, N. 長谷川信子. (ed.) *Tōgoron no shintenkai to nihongo kenkyū: Meidai o koete* 統語論の新展開と日本語研究：命題を超えて. [*Nueva interpretación de la sintaxis y estudio de la lengua japonesa: Más allá de la preposición*]. Tokio: Kaitakusha. Disponible en [http://udel.edu/~stomioka/papers/tomioka\\_kaitakusha.pdf](http://udel.edu/~stomioka/papers/tomioka_kaitakusha.pdf) (19/09/2012).
- Tōyama, C. 遠山千佳. (2003). "Shizen shūtokusha ni yoru «wa» no shūoku - Tagarogugo o bogo to suru gakushūsha no hatsuwa kara" 自然習得者による「は」の習得—タガログ語を母語とする学習者の発話から. ["Adquisición natural de «wa»: habla de los estudiantes nativos tagalos"]. *Gengo bunka to nihongo kyōiku* 言語文化と日本語教育 (25): 54-65.
- Tōyama, C. 遠山千佳. (2005). "Nihongo shizen shūtokusha ni yoru «wa» «ga» oyobi «mujoshi» no shūtoku" 日本語自然習得による「は」「が」および「無助詞」の習得 ["Adquisición natural de

- «wa» «ga» y «sin partículas»]. *Kanda gaigo daigaku kiyō* 神田外語大学紀要 (17): 211-228.
- Tribble, C. (2001). Small Corpus and teaching writing, en Chadessy, M., Henry A. y Roseberry, R. L. (eds.). *Small Corpus Studies and ELT: Theory and Practice* (pp. 381-408). Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/scl.5.22tri>
- Tsukuba Language Group. (1992). *Situational Functional Japanese*. Tokyo: Bonjinsha.
- Tsutsui, M. (1983). "Ellipsis of Ga". en Shibatani, M. (ed.). *Japanese Linguistics* (9). Tokyo: Kuroshio Shuppan Publishers.
- Wako, M. 若生正和. (2010). "Kankokujin nihongo gakushūsha no goyō bunseki" 韓国人日本語学習者の誤用分析. ["Análisis de errores de estudiantes coreanos de japonés"]. *Osaka kyōiku daigaku kiyō 1 Jinbunkagaku* 大阪教育大学紀要 1 人文科学 59 (1): 109-119.
- Watanabe, F. 渡辺文雄. (2003). "Nihongo bogo washa to hi-bogo washa no katari no danwa ni okeru shiji hyōgen to danwa no matomari" 日本語母語話者と非母語話者の語りの談話における指示表現と談話のまとめり ["Expresiones demostrativas y unidad discursiva en el habla de nativos japoneses y no nativos"]. *Heisei jūgo nendo nihongo kyōiku gakkai yokōshu* 平成15年度日本語教育学会大会予稿集. [Actas 2003 Conferencia de la sociedad de la enseñanza del japonés como lengua extranjera]: 236-238.
- Widdowson, H. G. (1998). "Contexto, Community, and Authentic Language". *TESOL Quarterly* 32 (4): 705-716. <https://doi.org/10.2307/3588001>
- Widdowson, H. G. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wood, H. ウツヅ遥香. (2011). *Supeingo bogo washa no nihongo ni okeru jushi «wa» to «ga» no goyō to sono bunseki* スペイン語母語話者の日本語における助詞「は」と「が」の誤用とその分析. [Análisis de los errores de «wa» y «ga» en el habla del japonés por nativos españoles].

- (Tesina Máster, Universidad de Tokio de Estudios Extranjeros, Tokio, Japon).
- Yagi, K. 八木公子. (1992). “Nihongo no joshi ni okeru seiyō junjō” 日本語の助詞における正用順序 [“Orden de acierto de las partículas japonesas”]. *Sekai no nihongo kyōiku* 世界の日本語教育 (2):15-25.
- Yagi, K. 八木公子. (1996). “Shokyū gakushūsha no sakubun ni mirareru nihongo no joshi no seiyō junjo - Joshi betsu, joshi no kino betsu, kino gurūpu betsu ni” 初級学習者の作文にみられる日本語の助詞の正用順序－助詞別、助詞の機能別、機能グループ別に. [“Orden de acierto de las partículas japonesas en las redacciones de los estudiantes de nivel básico: observación por las partículas, por sus funciones y por grupos clasificados”]. *Sekai no nihongo kyōiku* 世界の日本語教育 (6): 65-81.
- Yagi, K. 八木公子. (1999). “Chūkan gengo ni okeru shudai no fuhenteiki takuetsu - «wa» to «ga» no shūtoku kenkyū kara no kōsatsu” 中間言語における主題の普遍的卓越－「は」と「が」の習得研究からの考察. [“Excelencia universal del tema en la interlingua: observación mediante estudio de la adquisición de «wa» y «ga»”]. *Dai ni gengo to shite no nihongo no shūtoku kenkyū* 第二言語としての日本語の習得研究 (2): 57-76.
- Yagi, K. 八木公子. (2000). “«wa» to «ga» no shūtoku – Shōkyū gakushūsha no sakubun to forōappu intabyū no bunseki kara” 「は」と「が」の習得－初級学習者の作文とフォローアップインタビューの分析から. [“Aprendizaje de «wa» y «ga»: análisis de las redacciones escritas por los estudiantes de nivel básico y entrevista posterior”]. *Sekai no nihongo kyōiku* 世界の日本語教育 (10): 91-107.
- Yamada, S. 山田進. (2007). “Korokēshon no kijitsu to meishi no imi bunrui” コロケーションの記述と名詞の意味分類. [“Descripción de la colocación y clasificación de sustantivos”]. *Nihongogaku* 日本語学 26 (11): 48-57.
- Yamashita, S. 山下早代子. (1998). “Ibunka ni okeru goyō no hikaku - Bogo washa to gakushūsha no shazai no hōryaku” 異文化における

- る語用の比較—母語話者と学習者の謝罪の方略. [“Estudio pragmático en las diferentes culturas: comparación de estrategias de pedir disculpas entre nativos y estudiantes”]. *Dai ni gengo to shite no nihongo no shūtoku kenkyū* 第二言語としての日本語の習得研究 (3): 115-120.
- Yamada, T. 山田孝雄. (1936). *Nihon bunpogaku gairon* 日本文法学概論. [Resumen general de gramática japonesa]. Kobe: Hobunkan.
- Yokobayashi, H. 横林宙世. (1994). “Chūkyū, jōkyū nihongo gaku-hūsha no chūkan gengo - Joshi shūtoku o chūshin ni” 中級・上級日本語学習者の中間言語—助詞習得を中心に. [“Estudio de la interlingua de los estudiantes de japonés de nivel intermedio y avanzado: adquisición de partículas”]. *Heisei rokunendo Nihongo kyōiku gakkai yokōshū* 平成6年度日本語教育学会予稿集. [Actas 1994 (Primavera) Conferencia de la sociedad de la enseñanza del japonés como lengua extranjera]: 7-12.
- Yokobayashi, H. 横林宙世. (1995). “Chūkyū, jōkyū nihongo gaku-hūsha no hatsuwa ni arawareru joshi” 中級・上級日本語学習者の発話に現れる助詞. [“Partículas que aparecen en los enunciados de los estudiantes de japonés de nivel intermedio y avanzado”]. *Kokusai gengo bunka kenkyū* 国際言語文化研究 (1): 125-140.
- Zubizarreta, M. L. (1999). “Las funciones informativas: tema y foco” en Bosque, I. y Demonte, V. (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Tomo III (pp. 4215-4244). Madrid: Real Academia Española Espasa Calpe.

# APÉNDICE

## APÉNDICE A. EL PROCEDIMIENTO DE LA GRABACIÓN

(Todo el procedimiento excepto la encuesta después de la prueba (5) se realiza en japonés.)

### 0. Encuesta (10 minutos)

Se pregunta al estudiante sobre su formación académica, etc. (véase el Apéndice B)

### 1. Prueba

#### 1-1. Monólogo (5 minutos)

Se pide al estudiante que construya un monólogo sobre el tema “Los recuerdos de Japón”.

Antes de comenzar, se le da 5 minutos para preparar el contenido del monólogo. Se le permite apuntar la estructura del monólogo y verla durante su discurso, sin embargo, no se puede escribir lo que va a decir para leerlo en voz alta.

#### 1-2. Diálogo sobre el contenido del monólogo (10 mins)

Se hace unas tres preguntas sobre el contenido del monólogo.

#### 1-3. Diálogo sobre un tema para opinar (10 minutos)

Se habla con la entrevistadora sobre el tema, ¿Es cómodo vivir en Tokio (o Osaka) para los extranjeros? Y, ¿en Madrid? (外国人にとって、東京（大阪）は住みやすい町だと思いますか。)

## 2-1. Descripción de cuatro viñetas (1 minuto)

Se pide al estudiante que describa el desarrollo de la historia que cuentan cuatro viñetas siguientes.

Antes de comenzar, se le da 5 minutos de preparación. No se puede apuntar nada.



## 2-2. Diálogo sobre el contenido de cuatro viñetas (5 minutos)

Se realiza las preguntas siguientes:

- 1) ¿Qué habrá pensado el hombre a través de esta experiencia? (男の人はこの経験を通して、どんなことを考えたと思いますか。)
- 2) ¿Crees que las tareas de casa deben ser compartidas por los dos? (家事は夫婦二人で分担するべきだと思いますか。)

## 3-1. Formar preguntas (5 minutos)

Se pide al sujeto que forme las preguntas al escuchar una parte de la noticia que ha leído la entrevistadora.

### Noticia:

6月6日の報道によると、中国福建省でロマンチックなプロポーズを決めようと考えた男性が、結婚指輪をケーキの中に隠して彼女にプレゼントした。しかし、彼女はそれを知らずに飲み込んでしまったそうだ。

Según la noticia del 6 de junio, en la provincia Fujian de China un hombre, que pensaba pedir la mano a su novia de una forma muy

romántica, le regaló una tarta en la que escondió el anillo de boda. Y ella sin saber nada de su idea se tragó el anillo con la tarta.

### 3-2. Diálogo sobre la noticia (10 minutos)

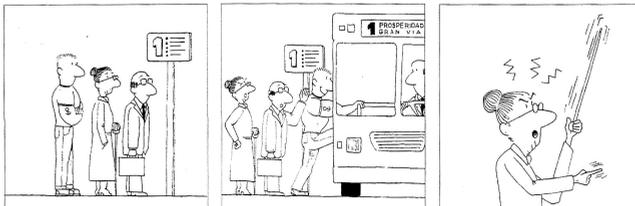
Se hace las preguntas siguientes:

- 1) ¿Qué te parece esta manera de pedir matrimonio? (このようなプロポーズをどう思いますか。)
- 2) Últimamente está aumentando el número de personas que permanecen solteras tanto en España como en Japón. ¿Por qué será? (最近、結婚しない人が増えています。スペインでも日本でも。どうしてでしょうか。)
- 3) ¿Quieres casarte algún día? ¿Por qué? (いつか結婚したいですか。どうしてですか。)

### 4. Rellenar un papel (3 minutos)

Se pide al sujeto que piense qué haría y qué diría en la siguiente situación:

- 1) Si una persona desconocida que tiene el mismo sexo y la misma edad que tú se ha colado en una parada de autobús. (同じ年の男性・女性に割り込まれたら、どうしますか。)
- 2) Si un señor o una señora mayor de 60-70 años se ha colado en una parada de autobús. (60-70歳ぐらいのおじいさん・おばあさんに割り込まれたら、どうしますか。)



## 5. Encuesta después de la prueba

Se pregunta al estudiante en español sobre las impresiones de su propio discurso (véase el Apéndice C).

-----  
-----  
-----

La duración prevista de la entrevista en total: 1 hora

Se transcriben todas las grabaciones excepto las encuestas.



Experiencia de vivir fuera de España **exceto en Japón:**

País	Desde (mes, año) Hasta (mes, año)	Duración total	Objetivo de estancia

### **Parte 3: Competencia de japonés**

Nivel de japonés:

Principiante (A1) / Inicial (A2)

/ Básico (B1) / Intermedio (B2)

/ Avanzado (C1) / Nivel nativo (C2)

Japanese Language Proficiency Test (JLPT/Noken): Nivel (año: \_\_\_\_\_)

Otros títulos de japonés (nombre del título, nivel, el año de realización):

Período total de aprendizaje:

Lugar	Nombre de la institución educativa o autoaprendizaje	Desde (mes, año) Hasta (mes, año)	Duración total

¿Qué es tu objetivo principal de aprender japonés?

¿Tienes alguna meta para alcanzar?

¿Encuentras algunas dificultades específicas a la hora de hablar japonés?:

¿Piensa que los japoneses tienen la manera de conversar distinta a los españoles?:

**Experiencia de vivir en Japón:**

País	Desde (mes, año) Hasta (mes, año)	Duración total	Objetivo de estancia

Frecuencia de hablar japonés en España y su estilo de habla:

- Nada / sólo en clases / a veces / a menudo / muy a menudo
- formal / informal / ambos estilos

Notas:

**APÉNDICE C: ENCUESTA DESPUÉS DE LA PRUEBA**

(La entrevistadora rellena este cuestionario de acuerdo con las respuestas del estudiante.)

Fecha de anotación:                      de                      de 20

Nombre y Apellidos: (                      )

1. ¿Cómo te ha salido la prueba?

Muy mal / Mal / Normal / Bien / Muy bien

2. ¿Eras consciente de la grabación?

No / Sí, un poco / Sí, bastante

- Sólo al principio / A veces durante la prueba / Todo el rato

3. ¿Estabas nervioso durante la prueba?

No / Sí, un poco / Sí, bastante

- Sólo al principio / A veces durante la prueba / Todo el rato

4. ¿Crees que la consciencia de ser grabado y el nerviosismo han afectado a tu discurso en japonés?

No / Sí, un poco / Sí, bastante

- Sólo al principio / A veces durante la prueba / Todo el rato

5. ¿Puedes recordar los errores que has cometido en tu propia habla en japonés?

## APÉNDICE D: EJEMPLO DE TRANSCRIPCIÓN (CON CABECERA)

@Title: Memories in Japan

@File: SPM1MN01

@Participants: SPM01 (man, 25-30, Bachelor, Madrid)  
INT, interviewer

@Date: 31/01/2011

@Place: Madrid, UAM

@Situation: in the interviewer's office

@Topic: impressions of Japanese life

@Source: C-ORAL-JLE

@Class: informal, private, monologue

@Relationship between SPM01 and INT: ex-student (one year) and teacher, acquaintance

@Length: 06' 10''

@Words: 1100

@Acoustic\_quality: A

@Transcriber: Emi Takamori

@Revisor: Laura Rivas

@Competence of foreign languages: inglés (A2, studied in secondary school)

@Competence of Japanese language: B1 (Level 3 (2009), N2 failed (2010))

@Length of stay in Japan: 2 weeks (Aug. 2008)

@Academic background of Japanese acquisition: self-learning (2004-6), East Asian Studies in UAM (2006-9)

@Objectives of learning Japanese: to enjoy movies and literature, talk with Japanese friends

@Goal of Japanese competence: to work in Japan (Instituto de Cervantes)

@Difficulties with Japanese acquisition: to memorize Kanji, to realize listening comprehension of Kango

@Differences between Japanese and Spanish: Keigo, Aizuchi

@Frequency of speaking Japanese in Spain: non

@Comments: Impression (Bad), Consciesness (A little), Nervous (A lot, All the time), Influence (A lot, All the time)

@Errors: - I Adj だと思う, しゃべれない ( confused with しゃべられない) , inconsistency of adversative sentence, silence and lack of fillers

]

\*INT: はい / じゃあ始めましょう /// <日本> [///]

\*SPM01: [<] <はい> ///

\*INT: どちらを選びましたか /// 日本との /

\*SPM01: ああ / 日本の / <感じ> +

\*INT: [<] <日本> [/] あ日本での -> 思い出? <はい> ///

\*SPM01: [<] <はい> ///

\*INT: じゃあそれについて / <聞かせて>

\*SPM01: [<] <hhh {%act: clearing of throat}> ///

\*INT: ください ///

\*SPM01: じゃ / &nn -> /// 日本 に行った時 /

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: ー &ee -> / &e [/] 驚いたことについて / <話したいと思います> ///

\*INT: [<] <hhh {%act: assent repeatedly} / はい / はい> ///

\*SPM01: そして -> &nn -> / 一番の <%cu: def.wa> は </> / &ee / 日の出 <%er: dn.ga> は </> / すごく早いです ///

\*INT: <ああ {%act: assent repeatedly}> ///

\*SPM01: [<] <そう> /// &nn -> / 午前4時 {%alt: じ ->} / 半ぐらい / に / hhh {%act: laugh} / 毎日 {%act: laugh}

\*INT: hhh {%act: laugh} ///

\*SPM01: ー 起きて / もう眠れられません /// そう /// そして / &nn -> / {%com: noise of writing something} xxx {%com: whispering} // &nn -> 電車は ↑ [/]

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: ー 例えば / &nn -> 電車 <%cu: gen.wa> は </> / &ee {%com: noise of writing something} # 全然 / 遅く / 来る //

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: ー と思います ///

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: そして {%com: noise of writing something} / &ee -> / 友達 に / 会う  
時 / &ee -> / 例えば / “ああごめん /// 電車 で </> / &ee -> / 遅くなって -> ご  
めんなさい ” / と / 言ったら / だめです /// <hhh {%act: laugh}> ///

\*INT: [<] <hhh {%act: laugh}> ///

\*SPM01: スペインだったら / 大丈夫ですが / <日本 <%cu: con.wa> は </> ...

\*INT: [<] <hhh {%act: assent}> ///

\*SPM01: ーでも / &ee -> / &nn -> / 嫌いなことも / あります /// <電>

\*INT: [<] <hhh {%act: understand}> ///

\*SPM01: ー 車について ///

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: &ee / &しゅう [/] 終電 <%er: dn.ga> は </> ↑ / &nn -> 早いと思います ///

\*INT: &uun ///

\*SPM01: &ee -> &mm {%com: noise of writing something} / 十二 {%alt: じゅう  
に ->} 時ぐらい # ですから / &nn -> / 例えば / 遅く -> まで / 働いている / 人  
のため / 不便です /// &たとえ [///] &ee -> / 若い人 <%er: as.ga> nulo </> /

\*INT: &uun ///

\*SPM01\*SPM01: ー 遊びに行く ↑ ためも / 不便です ///

\*INT: &uun /// 確かに {%com: whispering} ///

\*SPM01: そう /// {%com: noise of writing something} そうです /// そして ->  
&mm 他のこと -> も / &nn -> [///] 外国人 # <%cu: ind.wa> は </> // しかいませ  
ん ///

\*INT: <hhh {%act: doubt}> ?

\*SPM01: [<] <日> 本 / どこでも /// 例えば / 東京と大阪 ///

\*INT: hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: どこでも行っても / &ee -> / 少し / 見られます /// {%com: starts to  
hear voices of students outside}

\*INT: ああ -> /// <あまり>

\*SPM01: [<] <そうそう> ///

\*INT: ー いないって <ことね> ///

\*SPM01: [<] <はい> /// はい / そうです /// hhh {%act: understand} /// そして / &ee -> / 英語 -> が / しゃべれない人も / 多いです /// {%com: noise of writing something} ホテルのスタッフ / も /

\*INT: あそう ///

\*SPM01: ー しゃべれない / <こと <%cu: dn.ga> が </> ある {%act: laugh} hhh {%act: laugh} > ///

\*INT: [<] <hhh {%act: laugh} あらら> /// {%com: noise of writhing something} そうそうそう /// # {%com: noise of writhing somethin} &uun // でも /

\*INT: <hhh {%act: understand}> ///

\*SPM01: ー [<] <良い> 点も / あります ///

\*INT: はい {%act: laugh} ///

\*SPM01: <例えば {%act: laugh}> /

\*INT: [<] <hhh {%act: laugh}> /// hhh {%act: understand} ///

\*SPM01: ー &ee -> 食べ物 <%er: dn.ga> は </> / とても安い ///

\*INT: ああ -> ///

\*SPM01: hhh {%act: understand} /// 特に -> &ee レストランの -> // 定食とか ↑ / <メニュー>

\*INT: [<] <hhh {%act: understand}> ///

\*SPM01: ー が </> ↑ /

## APÉNDICE E. ABREVIATURAS UTILIZADAS

### **Corpus e instituciones que subvencionan su construcción:**

Cambridge English Corpus (CEC)

Cambridge Learner Corpus (CLC)

Corpus of Spontaneous Japanese (CSJ)

Hong Kong University of Science and Technology (HKUST)

Internacional Corpus of Learner English (ICLE)

Japan Society for the Promotion of Science (JSPS)

Longman Learner Corpus (LLC)

National Institute for Japanese Language and Linguistics (NINJAL)

### **Relacionadas con la enseñanza de lenguas:**

Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)

Data-driven learning (DDL)

Inglés como lengua extranjera (ILE)

Japonés como lengua extranjera (JLE)

Japanese-Language Proficiency Test (JLPT)

Longman Essential Activator (LEA)

Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)

Test of English for International communication (TOEIC)

## APÉNDICE F. ÍNICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

### Capítulo I:

Tabla 1. Descripción general de los estudiantes españoles y los nativos japoneses

Tabla 2. Resumen de los corpus de estudiantes de JLE

Tabla 3. Resumen de la comparación lingüística entre japonés y español

### Capítulo II:

Figura 1. Orden de precisión en la producción libre (Russell 2005)

Tabla 1. Resumen de *wa* y *ga*

Tabla 2. Tasa de precisión en la prueba *cloze*

Tabla 3. Tasa de precisión en la redacción escrita de un cuento

Tabla 4. Recapitulación de la taxonomía de usos de *wa* y *ga*

Tabla 5. Recapitulación de la taxonomía de usos de *wa* y *ga* (Repetición de la Tabla 5)

### Capítulo III

Gráfico 1. Suma de los usos de *wa* y *ga* extraída en el C-ORAL-JLE

Gráfico 2. Número total de la partícula *wa* según la función clasificada

Gráfico 3. Número total de la partícula *ga* según la función clasificada

- Tabla 1. Número total de usos del *wa* según cada aprendiente
- Tabla 2. Número total de usos del *ga* (sujeto) según cada aprendiente
- Tabla 3. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa*
- Tabla 4. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga*
- Tabla 5. Usos de la partícula *ga* (alcance sintáctico)
- Tabla 6. Usos de la partícula *ga* (mención exhaustiva)
- Tabla 7. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (alcance sintáctico)
- Tabla 8. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (mención exhaustiva)
- Tabla 9. Confusión del alcance sintáctico *ga* con otras partículas
- Tabla 10. Confusión de la mención exhaustiva *ga* con otras partículas
- Tabla 11. Usos del tematizador *wa* (término genérico) por cada hablante
- Tabla 12. Usos del tematizador *wa* (carácter definido) por cada hablante
- Tabla 13. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (carácter genérico)
- Tabla 14. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (carácter definido)
- Tabla 15. Usos de la partícula *ga* (descripción neutral)
- Tabla 16. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *ga* (descripción neutral)
- Tabla 17. Confusión de la descripción neutral *ga* con otras partículas
- Tabla 18. Usos del establecimiento de marco *wa*
- Tabla 19. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (establecimiento de marco)

Tabla 20. Confusión del establecimiento de marco *ga* con otras partículas

Tabla 21. Circunstancia lingüística de errores de establecimiento de marco *ga*

Tabla 22. Usos del contraste *wa* (contraste)

Tabla 23. Frecuencias normalizadas medias para la partícula *wa* (contraste)

Tabla 24. Confusión del contraste *wa* con otras partículas

Tabla 25. Circunstancia lingüística en la que aparece el contraste *wa*

Tabla 26. Abusos de la partícula *wa*

Tabla 27. Frecuencias normalizadas medias para el abuso de la partícula *wa*

Tabla 28. Circunstancia lingüística en la que aparecen abusos de *wa*

Tabla 29. Circunstancia lingüística en la que aparecen abusos de *ga*

Tabla 30. Recapitulación de errores de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza

Tabla 31. Recapitulación de abusos de *wa* y *ga* y su aplicación para la enseñanza



UA

EDICIONES

ISSN-13: 978-85-8399-592-1



9 788483 445921