



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua
Extranjera

Curso en línea para estudiantes japoneses de nivel A2: Del *premétodo* al posmétodo

Trabajo fin de estudio presentado por:	Jesús Miguel García Jiménez
Tipo de trabajo:	Diseño de propuesta didáctica
Directora:	María José González Dávila
Fecha:	04/02/2026

Resumen

Este Trabajo de Fin de Máster presenta el diseño de una propuesta didáctica para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes universitarios japoneses de nivel A2 en modalidad en línea. Partiendo del análisis de las metodologías tradicionales predominantes en el contexto educativo japonés y de los principales errores lingüísticos y pragmáticos de este perfil de aprendientes, el trabajo propone una transición gradual desde un enfoque estructuralista, denominado *premétodo*, hacia un enfoque comunicativo y reflexivo propio del posmétodo. La propuesta se estructura mediante un modelo de aula invertida que combina un curso asincrónico de apoyo gramatical con sesiones sincrónicas orientadas al uso comunicativo de la lengua a través de actividades interactivas, pragmáticas y socioculturales. Asimismo, se integran recursos digitales y elementos de gamificación con el fin de reducir la ansiedad comunicativa y favorecer la participación del alumnado. El trabajo concluye que una enseñanza progresiva, contextualizada y sensible a las particularidades culturales del estudiante japonés puede favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática en entornos virtuales.

Palabras clave: enseñanza en línea, ELE, estudiante japonés, pragmática intercultural, aula invertida.

Abstract

This Master's Thesis presents the design of a didactic proposal for teaching Spanish as a foreign language to Japanese university students at the A2 level in an online context. Based on an analysis of the traditional methodologies prevailing in the Japanese educational setting and the main linguistic and pragmatic errors of this learner profile, the study proposes a gradual transition from a structuralist approach, referred to as the pre-method, to a communicative and reflective approach characteristic of the post-method. The proposal is structured around a flipped classroom model that combines an asynchronous grammar support course with synchronous sessions focused on communicative language use through interactive, pragmatic, and sociocultural activities. In addition, digital resources and elements of gamification are integrated to reduce communicative anxiety and encourage active learner participation. The study concludes that a progressive, contextualized approach that is sensitive to the cultural characteristics of Japanese learners can foster the development of communicative and pragmatic competence in virtual learning environments.

Keywords: online learning, Spanish as a foreign language, Japanese learners, intercultural pragmatics, flipped classroom.

Índice de contenidos

1.	Introducción	8
1.1.	Justificación y planteamiento del problema	9
1.2.	Objetivos del TFM.....	10
1.2.1.	Objetivo general	10
1.2.2.	Objetivos específicos	10
2.	Marco teórico.....	11
2.1.	Los actos de habla de Austin	11
2.2.	El <i>e-learning</i>	12
2.2.1.	Tipos de enseñanza en línea.....	13
2.2.2.	Tipos de cursos	14
2.3.	La gamificación en ELE.....	14
2.4.	Errores más comunes del estudiante japonés de niveles iniciales	16
2.4.1.	Problemas fonético-fonológicos.....	17
2.4.2.	Problemas gramaticales	18
2.4.3.	Problemas pragmáticos	20
2.5.	Metodología del estudiante japonés: el <i>premétodo</i>	21
2.6.	Nueva metodología para el estudiante japonés: el posmétodo y Zoom	22
3.	Diseño de la propuesta didáctica	24
3.1.	Presentación de la propuesta didáctica	24
3.2.	Contexto	25
3.3.	Objetivos de la propuesta	26
3.3.1.	Objetivo general	26
3.3.2.	Objetivos específicos	26
3.4.	Competencias	27

3.4.1.	Competencia lingüística	27
3.4.2.	Competencia pragmática	27
3.4.3.	Competencia sociocultural e intercultural	28
3.4.4.	Competencia estratégica	28
3.5.	Metodología	28
3.6.	Recursos.....	29
3.7.	Actividades	30
3.8.	Cronograma	37
3.9.	Evaluación	38
4.	Conclusiones.....	39
5.	Limitaciones y prospectiva	41
6.	Referencias bibliográficas	43
Anexo A.	Descripción del curso asincrónico en línea	46

Índice de figuras

Figura 1: Alumnos registrados.....	24
Figura 2: Horario de las clases síncronas en línea por Zoom	37
Figura 3: Página de inicio del curso	46
Figura 4: Alumna accediendo al curso.....	46
Figura 5: Contenido visualizado por la alumna de la figura 3	47
Figura 6: Temario visualizado por el profesor.....	47
Figura 7: Ejercicio tipo test propio de la plataforma.....	49
Figura 8: Pregunta para acceder a un formulario de Google.....	50
Figura 9: Ejercicio que se realiza a través de los formularios de Google	50
Figura 10: Pregunta para acceder a Wordwall.....	51
Figura 11: Ejercicio interactivo realizado con Wordwall.....	51
Figura 12: Ejercicio interactivo realizado con Educaplay	52
Figura 13: Ejercicio interactivo realizado con LearningApps.....	52
Figura 14: Ejercicio interactivo realizado con LearningApps.....	53
Figura 15: Acceso al contenido del curso desde la aplicación móvil.....	53
Figura 16: Acceso a una lección desde la aplicación móvil	54

Índice de tablas

Tabla 1: Actividades sesión 1.....	31
Tabla 2: Actividades sesión 2.....	32
Tabla 3: Actividades sesión 3.....	34
Tabla 4: Actividades sesión 4.....	36
Tabla 5: Criterios de evaluación	38
Tabla 6: Contenido del curso asincrónico en línea.....	48

1. Introducción

Al comenzar los estudios en el Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), el objetivo principal era adquirir las competencias necesarias para ejercer como docente de ELE, con especial orientación hacia la enseñanza en línea dirigida a estudiantes japoneses. Así, a lo largo del proceso formativo, se ha podido constatar la evolución de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, que han pasado de modelos rígidos y centrados en la memorización de estructuras gramaticales y vocabulario a enfoques más comunicativos y funcionales. Este cambio pone de relieve la superación de los métodos tradicionales, basados en la repetición y la preparación de exámenes, por propuestas más dinámicas y centradas en el uso real de la lengua.

Asimismo, se ha adquirido una mayor conciencia sobre la importancia de la pragmática y de los actos de habla en el proceso comunicativo. A la luz de la Teoría de los infortunios de Austin, se entiende que los errores pragmáticos pueden generar malentendidos más graves que los errores gramaticales. Esta reflexión resulta especialmente relevante en el contexto de la comunicación intercultural, donde las diferencias pragmáticas entre hablantes de japonés y español pueden provocar dificultades de interpretación en ambas direcciones.

A través de la experiencia docente, se ha observado que los japoneses siguen el método directo tanto para el aprendizaje de lenguas extranjeras como para el suyo propio (a nivel nacional y a nivel de lengua para extranjeros). Por ejemplo, el examen oficial de japonés, el 日本語能力試験 (*nihongo nouryoku shiken*), solo se enfoca en la gramática, la comprensión lectora y auditiva, y en la identificación correcta de los ideogramas. Deja fuera, por tanto, las competencias orales y escritas y no hay existencia de la parte pragmática. Esto se traduce en que aquellos que aprueban el examen se encuentran con que, si no han practicado por ellos mismos con japoneses, no son capaces de hablar o de escribir acorde al nivel que tengan.

Por todo lo anterior, se considera muy útil la creación de un curso en línea que enseñe la gramática a personas con japonés como lengua materna, y les dé el vocabulario necesario para que se sientan cómodos con su forma de aprender. Después, poco a poco, se les reconduciría a otros enfoques más actuales donde pudiesen aprender con emociones a través de la gamificación y el método comunicativo.

1.1. Justificación y planteamiento del problema

Gracias a la evolución de las Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (en adelante, TRIC), ya prácticamente no es necesario desplazarse físicamente a un lugar para obtener la información deseada. Puede hacerse a través de Internet y, a golpe de clic, ya se obtiene. Además, ahora el mundo está conectado y ya no existen las fronteras tal y como las conocemos. Para enseñar, solo es necesario un ordenador, estar conectado y tener los conocimientos suficientes en las TRIC para poder desempeñar una buena función docente.

Con todo lo anterior en mente, y teniendo en cuenta que el objetivo es enseñar español en línea a estudiantes universitarios japoneses de edades comprendidas entre los 19 y los 22 años, se plantean una serie de problemas. En primer lugar, ser capaces de gestionar una clase virtual con varios alumnos del nivel A2 que puedan estar en cualquier parte de Japón y que puedan tener acceso a las lecciones, a los ejercicios y a las clases siempre que quieran. En segundo lugar, ser capaces de poder enseñarles español de una forma diferente a la que están acostumbrados, es decir, pasar del sistema rígido de aprendizaje de estudiar gramática y vocabulario a aprender con sentimiento y de forma divertida para que su adquisición del idioma sea más rápida.

Para el primer problema, se ha pensado en un sistema de videoconferencia como Zoom, que permite grabar las sesiones en la nube para que estén accesibles para todos. De esta forma, los alumnos podrían asistir a la clase de forma síncrona o asíncrona según les convenga. Además, también se crearía un curso en línea con la plataforma Sendpulse con el temario que se utilizaría en clase y con ejercicios.

Para el segundo problema, se ha pensado que el uso de la clase invertida (*flipped classroom*). De esta forma, los alumnos podrán estudiar la gramática y hacer ejercicios desde su casa con el ordenador o el móvil para, posteriormente, en clase poder practicar los contenidos por medio de tareas como juego de roles o gamificación.

1.2. Objetivos del TFM

1.2.1. Objetivo general

Diseñar un proyecto de innovación para la enseñanza de español a estudiantes japoneses en línea con el nivel A2.

1.2.2. Objetivos específicos

- Analizar las metodologías actuales de enseñanza de español como lengua extranjera en línea para estudiantes japoneses de nivel A2, valorando sus posibilidades y limitaciones en contextos virtuales.
- Identificar los errores lingüísticos más frecuentes en aprendientes japoneses de español de nivel A2, atendiendo a la interferencia de la lengua materna y a las dificultades propias del aprendizaje en entornos digitales.
- Diseñar y justificar la creación de una plataforma de aprendizaje paralela como soporte a la enseñanza en línea de español para estudiantes japoneses de nivel A2, fundamentada en criterios metodológicos, lingüísticos y pedagógicos derivados del análisis previo.

2. Marco teórico

Para que la propuesta didáctica tenga sentido, es necesario introducir una serie de conceptos teóricos que permitan situar al lector. En este marco teórico se incluye, en primer lugar, un resumen de la teoría de los actos de habla de Austin, mencionada previamente en la introducción, por su relevancia para el análisis de la competencia pragmática. Asimismo, se abordan otros fundamentos teóricos relacionados con el *e-learning*, la gamificación en ELE, los errores más comunes del alumnado japonés, el método tradicional y su similitud con el *yakudoku* japonés (denominado en este trabajo *premétodo*), así como la metodología propuesta (posmétodo) y el uso de la plataforma Zoom como entorno de interacción sincrónica.

2.1. Los actos de habla de Austin

La teoría de los infortunios comunicativos se formula originalmente en el marco de la teoría de los actos de habla desarrollada por John L. Austin. El autor sostiene que ciertos enunciados no describen estados de cosas, sino que realizan acciones al ser emitidos (prometer, declarar, ordenar, etc.). Estos enunciados, denominados performativos, no se evalúan en términos de verdad o falsedad, sino según su felicidad o infelicidad (Austin, 1962).

Austin denomina infortunios (*infelicities*) a los casos en los que un acto de habla no produce el efecto pragmático esperado, debido a que no se cumplen determinadas condiciones convencionales y contextuales. Entre estas condiciones se incluyen, por ejemplo, la existencia de un procedimiento socialmente reconocido, la adecuación de las circunstancias y la autoridad del hablante. Cuando estas condiciones fallan, el acto puede resultar nulo (*misfire*) o defectuoso (*abuse*), aun cuando la forma lingüística sea correcta (Austin, 1962).

Investigaciones posteriores han precisado el alcance de esta noción. Navarro-Reyes (2010) subraya que no todos los infortunios tienen el mismo estatuto: algunos invalidan completamente el acto de habla (por ejemplo, una promesa realizada sin el procedimiento adecuado), mientras que otros dan lugar a actos plenamente realizados, pero pragmáticamente defectuosos, como ocurre con los actos insinceros o no intencionales. En este sentido, el autor aclara que un acto de habla puede tener lugar incluso sin intención

consciente por parte del hablante, lo que cuestiona la idea de que la intención psicológica sea una condición necesaria del acto (Navarro-Reyes, 2010).

Desde esta perspectiva, los infortunios comunicativos no deben entenderse como simples errores lingüísticos, sino como fallos pragmáticos que revelan la dimensión normativa y social del lenguaje: lo que se hace con palabras depende menos de estados mentales privados y más de criterios públicos de uso y reconocimiento. Así, como ya sugería Austin, la responsabilidad comunicativa recae en lo dicho y hecho lingüísticamente, no en las intenciones internas del hablante (Austin, 1962).

2.2. El *e-learning*

Avilés (s.f.) diferencia el *e-learning* tradicional, el *e-learning* actual y el aprendizaje en línea. El *e-learning* abarca cualquier tipo de aprendizaje mediado por tecnología, independientemente de si requiere conexión a Internet; mientras que el aprendizaje en línea constituye una subcategoría que se desarrolla íntegramente a través de plataformas digitales. En ambos casos se trata de modalidades que no exigen presencialidad, por lo que pueden emplearse de manera indistinta en un contexto general de enseñanza a distancia.

Esteban (2024) sitúa el origen del *e-learning* en 1924 con la máquina de enseñanza de Pressey, un dispositivo que reforzaba el aprendizaje mediante respuestas correctas. Durante los años noventa, la expansión de Internet impulsó el desarrollo de plataformas educativas que ampliaron la flexibilidad formativa, aunque inicialmente con limitaciones técnicas que restringían los contenidos a materiales textuales.

En las décadas de 2000 y 2010, con herramientas interactivas y plataformas como Moodle, el *e-learning* se consolidó. La llegada de los MOOC —Coursera, EdX, Khan Academy— supuso un salto hacia formatos más variados (vídeos, simulaciones, analíticas de aprendizaje). En la actualidad, y tras el impacto de la COVID-19, el *e-learning* es un modelo plenamente integrado, sustentado en el avance tecnológico, la demanda de flexibilidad y la democratización del acceso al conocimiento (Esteban, 2024).

2.2.1. Tipos de enseñanza en línea

El *blended learning* se concibe como un modelo formativo que combina de manera intencional la enseñanza presencial con el uso de tecnologías no presenciales. No se trata de una moda reciente, sino de una respuesta a las limitaciones detectadas tanto en el *e-learning* como en la enseñanza tradicional. Bartolomé (2004) subraya que *el e-learning*, heredero directo de la educación a distancia, mostró tasas elevadas de abandono y diversas dificultades vinculadas a la falta de interacción social, a la elevada exigencia de autonomía del alumnado y a un enfoque excesivamente economicista que tendía a reducir la presencia y el papel del docente.

Frente a esta situación, el *blended learning* emerge desde la enseñanza presencial como una estrategia de rediseño pedagógico que selecciona de forma ecléctica los medios más adecuados para cada objetivo de aprendizaje. De este modo, integra recursos presenciales y virtuales con el fin de mejorar la calidad del proceso educativo. En este marco, Bartolomé (2004) recoge y cita definiciones previas como las de Coaten (2003) y Marsh (2003), quienes entienden el *blended learning* como la combinación de enseñanza cara a cara y virtual, y destaca que su valor no reside en la tecnología en sí, sino en la coherencia pedagógica del diseño y en el refuerzo de la interacción, la tutoría y la actividad del estudiante.

Sobre esta base, el hibridismo amplía el alcance del *blended learning* al proponer modelos aún más flexibles y abiertos. En ellos no solo se combinan modalidades presenciales y en línea, sino que se permite al estudiante elegir su forma de participación —presencial física, presencial virtual síncrona o modalidad asíncrona— dentro de un mismo diseño de curso. Así pues, mientras el *blended learning* se centra específicamente en la mezcla de presencialidad y virtualidad, el hibridismo funciona como un continuo pedagógico más amplio que integra diversas modalidades y ritmos de aprendizaje para responder a contextos y necesidades heterogéneas.

Así, una clase presencial retransmitida en directo y posteriormente grabada constituye un ejemplo paradigmático de hibridismo, ya que obliga al docente a diseñar la acción didáctica teniendo en cuenta simultáneamente distintos tipos de interacción y presencia. En consonancia con la reflexión de Bartolomé (2004), estos modelos no son categorías puras, sino respuestas pedagógicas a una sociedad marcada por la conectividad, donde la clave del

éxito radica en el diseño didáctico coherente y en la integración significativa de tecnologías síncronas y asíncronas al servicio del aprendizaje.

2.2.2. Tipos de cursos

Blended Learning Universe (s.f.) divide los cursos en siete modelos, a saber:

1. la rotación de estaciones;
2. la rotación de laboratorios;
3. la rotación individual;
4. la clase invertida (*flipped classroom*);
5. flex;
6. a la carta; y
7. enriquecido virtual.

A efectos de este TFM, solo se habla del punto 4 porque es el que se ha decidido utilizar para la formación en línea del alumnado japonés.

En este sentido, hay que señalar que el modelo de clase invertida cambia la relación tradicional entre el tiempo de clase y las tareas. Los estudiantes aprenden en casa mediante cursos y lecciones en línea, mientras que los docentes utilizan el tiempo en el aula para realizar actividades prácticas o proyectos guiados por el profesor. Este modelo permite que los docentes aprovechen el tiempo de clase para algo más que impartir lecciones tradicionales. (Blended Learning Universe, s.f.).

2.3. La gamificación en ELE

El juego constituye un elemento clave del aprendizaje infantil porque combina curiosidad y disfrute. Esta combinación favorece la atención y la motivación. Por ello, educadores de todos los niveles buscan reproducir en el aula ese mismo estímulo que hace del juego un poderoso instrumento natural para aprender (Mora, 2014). También resulta fundamental en el desarrollo psicomotriz, cognitivo y socioafectivo, pues actúa como un gran simulador de experiencias y como medio para adquirir los conocimientos y las normas necesarias para la vida adulta (Foncubierta y Santos, 2023).

Pero ¿qué es un juego? Según Becker (2017), un juego debe ser interactivo; si la intervención del jugador no genera cambios, no puede considerarse como tal. La diferencia respecto a un juguete radica en la existencia de reglas aceptadas por los participantes. Además, debe incluir un objetivo, final o intermedio, cuyo logro suponga un desafío.

Becker (2017) sintetiza estas condiciones indicando que un juego debe:

- ser interactivo;
- tener reglas;
- poseer uno o varios objetivos;
- contar con una medida cuantificable de progreso (o éxito);
- tener un final reconocible (por lo general).

Con respecto a la gamificación, Foncubierta y Santos (2014) señalan que dicho concepto nació fuera del ámbito educativo, aunque sus elementos han estado presentes tradicionalmente en el aula mediante dinámicas como competir, puntuar o comparar progresos. En palabras de los autores:

La lengua es “chivata”, nada en ella es inocente y siempre nos quiere decir algo. Por ello, para entender la gamificación conviene rescatar un contenido semántico refugiado en el sustantivo *game* (de *videogame*). Hablar de gamificación significa hablar nuevamente del juego y de su naturaleza, pero desde la óptica de un mundo renovado digitalmente, de ahí que cobra especial importancia su origen extranjero (Foncubierta y Santos, 2014, p. 1).

La cita parte de la idea de que la lengua es «chivata», es decir, que nunca es neutra y siempre revela significados y marcos conceptuales implícitos. Desde esta perspectiva, el término *gamificación* delata su vínculo con *game*, lo que implica recuperar la esencia del juego (reglas, objetivos y motivación) y no limitarse a añadir elementos superficiales. Además, su origen extranjero evidencia un cambio de paradigma asociado a la digitalización y a la cultura del videojuego, lo que permite entender la gamificación como una reinterpretación del juego aplicada a contextos educativos y no lúdicos desde la lógica del mundo digital contemporáneo.

Proponen asimismo la siguiente definición:

Técnica que el profesor emplea en el diseño de una actividad de aprendizaje (sea analógica o digital) introduciendo elementos del juego (insignias, límite de tiempo, puntuaciones, dados, etc.) y su pensamiento (retos, competición, etc.) con el fin de

enriquecer esa experiencia de aprendizaje, dirigir y/o modificar el comportamiento de los alumnos en el aula (Foncubierta y Santos, 2014, p. 2).

La definición muestra que la gamificación no se limita a añadir juegos, sino que integra elementos lúdicos y dinámicas del pensamiento del juego para mejorar la experiencia educativa. Su finalidad es estimular la motivación y la implicación del alumnado, con el fin de dirigir su comportamiento durante la actividad. En conjunto, se presenta como una estrategia pedagógica diseñada para enriquecer y optimizar el aprendizaje.

2.4. Errores más comunes del estudiante japonés de niveles iniciales

Los errores que aparecen en estudiantes japoneses de español no deben interpretarse únicamente como fallos individuales, sino como manifestaciones sistemáticas derivadas de fenómenos de interferencia lingüística, de la transferencia de estrategias propias de la lengua materna y de diferencias profundas en los sistemas fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático de ambas lenguas. A ello se suman factores de carácter educativo y cultural, como el peso de metodologías tradicionales centradas en la forma, la escasa exposición a la oralidad espontánea o la tendencia a evitar el error en contextos comunicativos.

Asimismo, el aprendizaje en modalidad en línea introduce variables específicas que pueden intensificar o modificar la naturaleza de estos errores, como la reducción de la interacción oral inmediata, la dependencia de materiales escritos o la menor retroalimentación correctiva implícita. En el nivel A2, estas circunstancias resultan especialmente relevantes, ya que el estudiante comienza a ampliar su repertorio comunicativo y a enfrentarse a situaciones discursivas más variadas.

Por ello, en este apartado se describen y analizan los errores más frecuentes del estudiante japonés de español de niveles iniciales, atendiendo a su origen lingüístico y didáctico, con el objetivo de sentar las bases para una intervención metodológica adecuada y coherente con el diseño del proyecto de innovación propuesto en este trabajo.

2.4.1. Problemas fonético-fonológicos

Morimoto (2025) explica, siguiendo a Kimura (2015), que la pronunciación del español puede parecer sencilla a los estudiantes japoneses, ya que ambas lenguas comparten los cinco fonemas vocálicos /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/. Sin embargo, esta aparente similitud es engañosa: existen dificultades notables incluso en este terreno.

El fonema más problemático es el /u/ del español, porque su realización difiere de la japonesa. En español se pronuncia con redondeamiento labial -[u]-, mientras que en japonés se articula sin redondeamiento -[ɯ]. Además, según Fernández Lázaro, Fernández Alonso y Kimura (2016), esta vocal tiende a ensordecirse o desaparecer entre consonantes sordas, como en *kusa* (hierba) o *Sōdesu* (así es). Así, *Suplein* (España) puede pronunciarse *ɣupein* o incluso *spein*, dado que «los japoneses no distinguen entre [Cɯ], [Cɸ] y [C], donde [C] indica cualquier consonante sorda, en los contextos arriba mencionados» (Fernández Lázaro et al., 2016). Este fenómeno explica errores comunes en palabras como *cuchillo*, *supongo* o *su casa*, donde la /u/ se omite o ensordece indebidamente. También provoca confusiones entre pares como «*lo supongo / las suposiciones* y *los pongo / las posiciones*» (Martínez Martínez, 2002, p. 49). Estos errores pueden evitarse mediante instrucción explícita sobre la articulación redondeada del fonema /u/ español, lo que demuestra «la utilidad —o la necesidad— del conocimiento previo de la lengua materna del alumnado» (Morimoto, 2025, p. 39).

Respecto a las consonantes, el problema más conocido es el de las líquidas. Mientras el español posee tres fonemas líquidos (/l/ₑ, /r/ₑy /r/ₑ), el japonés solo tiene uno, /r/ᵣ, que suele realizarse como [r]. Esto produce neutralización en la pronunciación japonesa de palabras como *Salamanca*, *Aragón* o *churros*, donde las tres consonantes se convierten en una única vibrante simple (Fernández Lázaro, et al., 2016; Martínez Martínez, 2002). Aunque el contraste /l/ vs. /r/ es ampliamente conocido, sigue causando errores en la producción y escritura de palabras como *caramelo*, *calamar*, *Elisa* o *Velázquez* (Morimoto, 2025). El conocimiento de la forma escrita ayuda parcialmente a corregirlos, pero la autora advierte que la falta de familiaridad con nombres propios hispanos —Toledo, Pamplona, Álvaro, González— añade dificultad, pues no suelen aparecer en diccionarios y pertenecen al acervo cultural compartido del hablante nativo. Por ello, la autora concluye que el profesorado debe prestar especial atención a la presentación escrita del vocabulario en clase, incluyendo nombres propios, para reforzar la relación entre ortografía y pronunciación.

2.4.2. Problemas gramaticales

Los aprendientes japoneses de español afrontan una serie de dificultades gramaticales derivadas de la distancia tipológica entre ambas lenguas. Hiroyasu y Moyano (2024) señalan que «el orden de las palabras [...] es completamente distinto, lo que dificulta la fluidez al hablar en los niveles iniciales» (p. 212), pues el japonés sigue un esquema SOV, mientras que el español se organiza mayoritariamente como SVO. Esta diferencia estructural provoca interferencias en la comprensión y producción de oraciones, y contribuye a que la enseñanza en Japón priorice «enseñar primero la estructura de una frase, es decir, la gramática» antes de fomentar el uso comunicativo (Hiroyasu y Moyano, 2024, p. 210). Como consecuencia, los estudiantes producen frases correctas formalmente pero poco naturales discursivamente.

Otro foco central de dificultad es el uso de los determinantes. Nakagawa (2012) afirma que «la tendencia a omitir los determinantes del español o a emplear alguno que resulta inadecuado [...] no ha pasado desapercibida» (p. 60). Los artículos —especialmente el indefinido— plantean los mayores retos, junto con valores complejos como el genérico, el sustantivador o el enfático. Por ejemplo, se documentan errores como «Un gato es cruce de siamés...» en lugar de «Este gato es...», o «Leo un periódico por las mañanas» donde corresponde «Leo el periódico...».

Las dificultades aumentan porque en japonés la definitud se infiere del contexto. En la primera mención, por ejemplo, 公園で犬を見た (*Kōen de inu o mita*) se traduce por «Vi un perro en el parque»; en el valor anafórico, 犬は黒かった (*Inu wa kurokatta*) equivale a «El perro era negro» sin necesidad de artículo en japonés; y en el valor deíctico, 猫がテーブルの下にいる (*Neko ga tēburu no shita ni iru*) expresa «El gato está debajo de la mesa». En español, la obligatoriedad del artículo exige decisiones que los estudiantes no siempre controlan.

A esto se suma la concordancia de género y número entre artículo y sustantivo. Rico (2023) explica que el japonés carece de artículos y flexión, por lo que estructuras como 友達と一緒に遊んだ (*Tomodachi to issho ni asonda*) pueden significar «Salí con mi amigo/amigos

/amiga/amigas». Esta ausencia de marcas conduce a errores frecuentes en español, tanto en producción oral como escrita.

Los datos de Saito (2002) confirman esta dificultad: documenta 59 errores vinculados al artículo —«un 24,4 % del número total de errores gramaticales» (p. 40)—, donde los más habituales son la omisión y la adición. Entre los ejemplos de omisión se encuentran «¿Sabes \emptyset qué hora es \emptyset cena aquí?» o « \emptyset abuela es muy amable». El autor observa además que algunos aprendientes evitan deliberadamente usar artículos para no equivocarse, como en «la carta de recomendación de \emptyset profesor Gómez».

En cuanto a la adición, aparecen casos como «todos los ellos son European», «unos trigo» o «Freír dos cebollas [...] con las aceite de oliva». Saito (2002) relaciona estas adiciones con procesos de ultracorrección o con la generalización errónea de patrones memorizados. También se registran errores en la elección del artículo, como «Adjunto el sobre con sellos» o «Después se casó con la mujer de francesa».

Por último, los verbos constituyen otro ámbito crítico. En japonés el verbo ocupa la última posición, tiene variación limitada y la distinción temporal es mucho más simple. Kuniyoshi (2017) resume cinco problemas principales:

1. El español posee muchos más tiempos verbales, por lo que deben diferenciar entre comí, comía, he comido, etc.
2. Los aprendientes tienden a ignorar la *consecutio temporum*, ya que en japonés la subordinada mantiene el tiempo base. Ejemplo: フアンはマリアが家にいると言っ
た *Juan-wa María-ga ie-ni i-ru to it-ta* → «Juan dijo que María estaba en casa».
3. Confunden tiempo y aspecto porque el morfema *-ta* combina ambos valores, como en 日本へ着いた時知らせてください «Cuando llegue a Japón, avísemelo» (Kuniyoshi, 2017, p. 137).
4. Tienen problemas con el aspecto progresivo y resultativo. La forma *-te iru* puede significar progresividad (今手紙を書いている *Ima tegami o kaite iru* «estoy escribiendo una carta») o resultado (銀行はもう開いている *Ginkou wa mou aite iru*

«el banco ya está abierto»), lo que genera confusiones como usar indistintamente «está abierto» y «se está abriendo».

5. La ambigüedad de *-te iru* también causa errores al distinguir entre acciones en curso y estados resultantes, como en «Este escritor tiene escritas muchas novelas» frente a «está escribiendo muchas novelas» (Kuniyoshi, 2017, pp. 141–143).

En conjunto, los estudios coinciden en que los errores de los estudiantes japoneses derivan de:

- la distancia tipológica entre japonés y español;
- la ausencia de artículos y de flexión en su L1;
- la dificultad para manejar el sistema verbal español; y
- la falta de atención al orden informativo y discursivo propio del español.

2.4.3. Problemas pragmáticos

Los estudios sobre pragmática de interlengua (*Interlanguage Pragmatics*, ILP) han mostrado que los estudiantes japoneses de español encuentran importantes dificultades para adaptar sus estrategias comunicativas a las normas socioculturales del español. Estas dificultades se manifiestan especialmente en los actos de habla de rechazo, petición y disculpa, donde la transferencia pragmática desde el japonés influye de manera decisiva en la producción y la interpretación del discurso.

- Transferencia pragmática y diferencias culturales:
La transferencia pragmática (Kasper, 1992) influye en la comprensión y producción en L2 (Pedrosa García, 2024, p. 95). La cortesía negativa y la jerarquía social japonesas (Leech, 1983, citado en Vega, Campos y Figueroa, 2019), junto con la orientación colectivista (Kim y Nam, 1998), generan estrategias muy indirectas que pueden interpretarse como distancia en español (Pedrosa García, 2024).
- Estrategias de rechazo: la evitación del *no*:
Los aprendientes japoneses evitan el *no* directo y usan explicaciones y disculpas siguiendo el patrón *enryo-sasshi* (Okazaki, 1993; Hasegawa, 2014, citados en Pedrosa García, 2024). Estas estrategias pueden generar confusión (Osuka, 2021, citado en

Pedrosa García, 2024). Los fallos pragmáticos afectan más que los gramaticales (Morkus, 2021).

- Peticiones y actos de cortesía:

Los japoneses emplean peticiones indirectas basadas en jerarquía (Vega et al., 2019), en línea con Blum-Kulka y Olshtain (1984) y Brown y Levinson (1987). El español peninsular favorece la cortesía positiva (Mir, 1993; Félix-Brasdefer, 2008). La inmersión facilita estrategias nativas como «¿Me pones un café?» (Bataller, 2010; Mir, 1993; Plasencia, 1998).

- Disculpas y percepción de adecuación:

Las disculpas japonesas son breves y ritualizadas, mientras que en español incluyen explicaciones. Solís (2005) indica que en japonés se repite la expresión de disculpa, mientras que en español se añaden justificaciones (citado en Vega et al., 2019). Esto puede percibirse como falta de implicación emocional (Vega et al., 2019; Leech, 1983).

- Implicaciones didácticas.

Los estudios destacan integrar la sociopragmática en ELE para japoneses. Pedrosa García (2024) defiende instrucción metapragmática explícita (citando a Kasper, 1992). Bataller (2010) resalta la inmersión guiada. Vega et al. (2019) subrayan trabajar comparativamente cortesía negativa japonesa y cortesía positiva española mediante situaciones reales.

2.5. Metodología del estudiante japonés: el *premétodo*

Según Martín Sánchez (2010), el método tradicional o prusiano —también denominado método de gramática y traducción— surgió de la enseñanza del latín y se extendió a otras lenguas europeas. En este método, «la lengua es un conjunto de reglas que deben ser observadas, estudiadas y analizadas» y su objetivo principal «era capacitar a los estudiantes para la lectura y el análisis de la literatura de la lengua objeto» (Martín Sánchez, 2010, p. 139). La metodología se centraba en el análisis deductivo de la gramática, la memorización léxica y sintáctica, la traducción de textos y el tratamiento riguroso del error. Como consecuencia, «desatiende las destrezas orales, no favorece la interacción [...] y es poco motivador» (Martín Sánchez, 2010, p. 142).

El *yakudoku* japonés comparte principios con el método de gramática-traducción (Hino, 1988; Howatt, 1984). Consiste en traducir palabra por palabra, reordenar y recodificar en japonés. Según Minguet y Morales (2015), citando a LoCastro (1996), ambos enfoques privilegian lectura y precisión formal frente a la comunicación. Esto deriva en estudiantes pasivos, centrados en la gramática, con miedo a equivocarse y dificultades para expresarse oralmente (Minguet y Morales, 2012; Llopis et al., 2012; Leal Borrego, 2021).

Por este motivo, resulta necesario tener en cuenta que el profesorado de ELE puede encontrarse con este perfil de alumnado, especialmente en contextos educativos donde el aprendizaje previo se ha desarrollado bajo enfoques estructuralistas y traductológicos. Incluso cuando se adopta un enfoque comunicativo, puede ser pertinente recurrir de manera puntual a recursos propios de dichos métodos tradicionales si el propio estudiante los demanda como estrategia de seguridad o de transición. A esta fase inicial de acompañamiento se la ha denominado *premétodo*, en contraposición al concepto de posmétodo. El *premétodo* no constituye un objetivo en sí mismo, sino una etapa puente que permite al alumnado desprenderse progresivamente de la dependencia exclusiva de la gramática y la traducción y que contribuye a su avance hacia el posmétodo. Este último se concibe como un marco flexible, reflexivo y centrado en el aprendizaje significativo, en el que el estudiante desarrolla su competencia comunicativa mediante el uso real de la lengua, la interacción y la negociación de significado. En consecuencia, el objetivo pedagógico final consiste en guiar al alumnado desde ese *premétodo* inicial hacia el posmétodo, de modo que se produzca una transición gradual y consciente hacia un enfoque comunicativo pleno.

2.6. Nueva metodología para el estudiante japonés: el posmétodo y Zoom

El estudio de De Nicolás Saiz y Sande Piñeiro (2022) examina la viabilidad del uso de la plataforma Zoom como herramienta didáctica para mantener un enfoque comunicativo en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE). Las autoras sostienen que la enseñanza en línea, lejos de obstaculizar el aprendizaje, puede favorecer la interacción oral si el profesorado aplica estrategias planificadas de acuerdo con los principios del *Communicative Language Teaching* (CLT).

Las autoras De Nicolás Saiz y Sande Piñeiro (2022) citan a Gass (2013), Long (1981) y Swain (1995), en González-Lloret (2020), para recordar que La producción y la interacción son fundamentales para desarrollar una segunda lengua o una lengua extranjera (L2/LE).

Asimismo, mencionan a Ur (1996) y a Richards y Rodgers (2014) al destacar que, aunque la expresión oral fue durante décadas una destreza relegada, el enfoque comunicativo situó la interacción auténtica y significativa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. También citan a Agustín (2006), quien afirma que saber y dominar el español significa ser capaz de mantener una conversación con hablantes nativos, lo que refuerza la importancia del desarrollo de la competencia comunicativa.

A raíz de la pandemia de la COVID-19, la enseñanza de ELE se trasladó al entorno virtual, lo que generó dificultades técnicas y pedagógicas. Sin embargo, las autoras retoman a González-Lloret (2020) para subrayar que incluso en este contexto debe mantenerse el mismo rigor metodológico, dado que la interacción continúa siendo fundamental para el desarrollo de la competencia en una segunda lengua.

El artículo demuestra que Zoom puede sostener y potenciar la interacción comunicativa mediante recursos como las salas para grupos pequeños, que reproducen dinámicas colaborativas del aula presencial. De Nicolás Saiz y Sande Piñeiro (2022) citan a Kohnke y Moorhouse (2022), quienes señalan que estas salas permiten que el alumnado usar el idioma de forma productiva, producir expresiones centradas en el significado y participar en la interacción entre estudiantes. También aluden a los mismos autores para destacar la utilidad de combinar estas salas con herramientas colaborativas como Google Docs o Jamboard para fomentar la negociación de significado.

Asimismo, las autoras recogen estrategias complementarias propuestas por otros investigadores, como el uso de la función de compartir pantalla y encuestas para promover el aprendizaje activo (Moorhouse y Kohnke, 2020), la grabación de tareas orales en vídeo mediante Flip o Podomatic, y los intercambios virtuales a través de TalkAbroad, que ofrecen experiencias comunicativas auténticas con hablantes nativos (Vinagre, Wigham y Giralt, 2020).

Para concluir, De Nicolás Saiz y Sande Piñeiro (2022) afirman que Zoom constituye una herramienta viable para la aplicación del enfoque comunicativo en la enseñanza en línea de ELE, siempre que las tareas combinen trabajo sincrónico y asincrónico, se proporcione apoyo

Curso en línea para estudiantes japoneses de nivel A2: Del *premétodo* al posmétodo tecnológico al alumnado y se mantenga el mismo rigor pedagógico que en la enseñanza presencial (González-Lloret, 2020).

3. Diseño de la propuesta didáctica

3.1. Presentación de la propuesta didáctica

Esta propuesta trata de llevar al alumno japonés de forma gradual del *premétodo* al posmétodo. Para ello, y siguiendo un corte estructuralista, se ha creado un curso en línea que contiene una gramática básica basada en los problemas que aparecen en el marco teórico, exceptuando los fonético-fonológicos que ya se trataron en un hipotético A1. También, al final de cada explicación gramatical, se ha añadido un audio propio leyendo dicho contenido. Asimismo, se han incluido ejercicios al final de cada lección para que afiancen conocimientos. La mayoría de los ejercicios son gramaticales, pero también incluye uno de traducción.

El curso se ha creado con la plataforma Sendpulse en su versión gratuita y, para este TFM, se ha dado de alta a seis alumnos ficticios que formarán parte de la clase de español A2.

Figura 1: Alumnos registrados

<input type="checkbox"/>	Nombre del estudiante	Últimos cursos	Etiquetas	Fecha de registro	Última fecha de inicio	Plazos	
<input type="checkbox"/>	Yuusaku H.	Nivel A2 & Inscrito		Noviembre 19, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...
<input type="checkbox"/>	Madoka A.	Nivel A2 & Inscrito		Noviembre 19, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...
<input type="checkbox"/>	Kyosuke K.	Nivel A2 & Inscrito		Noviembre 19, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...
<input type="checkbox"/>	Hikaru H.	Nivel A2 & Inscrito		Noviembre 19, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...
<input type="checkbox"/>	Pai A.	Nivel A2 📄 Completado		Noviembre 12, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...
<input type="checkbox"/>	Yakumo F.	Nivel A2 🔄 En progreso		Noviembre 12, 2025	Noviembre 19, 2025	🕒 Sin plazo	...

Fuente: Sendpulse (2025)

A su vez, y dado que la plataforma mencionada carece de algunas funcionalidades como la entrega de tareas (disponible de pago) o formularios para escribir respuestas (solo existe tipo test ya sea de pago o gratuito) se ha decidido complementar su uso con otras herramientas como los formularios de Google o plataformas de gamificación para enriquecer la experiencia.

Además, y teniendo en cuenta que se utiliza el modelo de aula invertida, se propone llevar a cabo clases sincrónicas por medio de Zoom para que, utilizando el método comunicativo, los alumnos puedan afianzar el conocimiento gramatical que han obtenido en su estudio y puedan utilizar materiales reales.

3.2. Contexto

El contexto de este Trabajo de Fin de Máster se inscribe en un grupo de estudiantes universitarios japoneses cuyas edades oscilan entre los 19 y los 22 años. Se trata de alumnos que cursan estudios de grado en distintas titulaciones y que han decidido aprender español como lengua extranjera por elección propia dentro de la oferta curricular de su universidad. Su mapa lingüístico incluye el japonés como lengua materna (L1) y el inglés como segunda lengua (L2), aunque en este último caso el nivel suele ser básico y eminentemente académico, resultado de un aprendizaje centrado en la memorización de reglas y vocabulario. El contacto real con usos comunicativos del inglés es muy limitado. Por eso, también condiciona su aproximación inicial al aprendizaje del español.

En lo referente a la motivación, los estudiantes muestran un interés notable por la cultura hispana y por diferentes aspectos socioculturales vinculados a España. Suelen mencionar el carácter cercano de los hablantes nativos, así como la música, el cine y la gastronomía, como elementos que influyen positivamente en su decisión de estudiar la lengua. Además, muchos de ellos expresan el deseo de vivir, estudiar o trabajar en España en el futuro. De esta manera, el aprendizaje del español se configura como una herramienta con potencial para favorecer su desarrollo personal y profesional.

Con respecto a sus estilos de aprendizaje, predomina un perfil global, analítico y reflexivo. Este tipo de orientación conduce a los estudiantes a buscar primero la comprensión de las reglas y estructuras antes de enfrentarse a situaciones comunicativas reales. La tradición educativa japonesa, fuertemente influida por el método de gramática-traducción y por el enfoque *yakudoku*, ha consolidado un modelo centrado en el estudio de listas de vocabulario y análisis de estructuras, sin práctica sistemática en contextos de comunicación. Debido a ello, los alumnos entienden el aprendizaje de lenguas como una actividad fundamentalmente teórica y vinculada a la memorización, sin asociarlo a la interacción o a experiencias dinámicas.

Entonces, y debido a esta situación, la propuesta metodológica de este TFM se basa en el modelo de aula invertida (*flipped classroom*), que resulta especialmente adecuado para este tipo de alumnado. La estructura de este enfoque permite que los estudiantes revisen en casa los contenidos gramaticales mediante explicaciones claras y actividades de autocorrección, entre las que se incluyen ejercicios de selección de la opción correcta, formularios interactivos elaborados con los formularios de Google y tareas de gamificación desarrolladas a través de plataformas como Educaplay, Wordwall o LearningApps. Durante este estudio previo, los alumnos disponen en todo momento de la posibilidad de plantear dudas al profesor mediante la plataforma del curso, de manera que el trabajo individual no se convierte en una actividad aislada. Las sesiones sincrónicas mediante Zoom se reservan para el uso práctico del español, con actividades comunicativas y colaborativas que permiten aplicar los contenidos trabajados previamente. Hacerlo de esta manera favorece una transición progresiva desde un aprendizaje centrado en la teoría hacia un modelo más interactivo y orientado al uso real de la lengua.

3.3. Objetivos de la propuesta

3.3.1. Objetivo general

Favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa y sociopragmática del alumnado japonés de nivel A2 mediante un curso en línea basado en el modelo de aula invertida, que combine la consolidación estructural de la lengua con la práctica comunicativa, el uso de recursos artísticos (música, poesía y dramatización) y la reflexión intercultural, para fomentar una comunicación eficaz, empática y culturalmente adecuada en español.

3.3.2. Objetivos específicos

- Mejorar la expresión y comprensión oral a través de actividades comunicativas significativas en contextos cotidianos y reales.
- Consolidar estructuras gramaticales básicas del nivel A2 (sustantivos, artículos, ser/estar, estar + gerundio, participios, pretérito indefinido e imperfecto) mediante el trabajo autónomo asincrónico y su aplicación funcional en clase.

- Desarrollar la competencia pragmática a partir de actos de habla frecuentes (rechazar, pedir, justificar, expresar gustos o emociones) y de la reflexión sobre las diferencias culturales entre el español y el japonés.
- Potenciar la competencia sociocultural e intercultural mediante el uso de materiales auténticos (canciones y poemas) que acerquen al estudiante a la sensibilidad artística y comunicativa del mundo hispano.
- Fomentar la creatividad, la empatía y la expresión estética como medio para interiorizar el uso del español y promover una actitud positiva hacia la lengua y su cultura.

3.4. Competencias

La propuesta didáctica desarrolla de forma integrada las competencias que el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) establecen para el nivel A2, atendiendo al desarrollo equilibrado de la competencia comunicativa, la competencia intercultural y la dimensión expresiva y emocional del aprendizaje de lenguas.

3.4.1. Competencia lingüística

Incluye la competencia gramatical, léxica y fonológica necesarias para comunicarse con corrección y eficacia en situaciones cotidianas:

- Consolidar estructuras básicas (ser/estar, estar + gerundio, artículos, sustantivos, participios, pretéritos indefinido e imperfecto).
- Ampliar el léxico relativo a actividades, emociones, estados, rutinas y narraciones personales.
- Lograr una pronunciación clara y una entonación adecuada a la intención comunicativa.

3.4.2. Competencia pragmática

Desarrolla la capacidad de organizar y producir discursos coherentes y cohesionados:

- Narrar, describir y expresar emociones o gustos con intención comunicativa clara.
- Integrar conectores básicos (*y, pero, porque, cuando, entonces, mientras*).
- Comprender e interpretar la finalidad comunicativa de textos literarios y musicales sencillos, que favorezcan la empatía y la reflexión cultural.

3.4.3. Competencia sociocultural e intercultural

Se fomenta mediante el uso de materiales auténticos (canciones y poemas) que acercan al estudiante a la diversidad y sensibilidad cultural del mundo hispano:

- Interpretar productos culturales como la música o la poesía desde una perspectiva comunicativa.
- Comparar las formas de expresión emocional y estética del español y del japonés.
- Desarrollar la capacidad de mediación cultural y la empatía hacia otras formas de ver el mundo.

3.4.4. Competencia estratégica

Facilita la gestión de la comunicación incluso con recursos limitados:

- Reformular, parafrasear o solicitar ayuda cuando sea necesario.
- Usar gestos, entonación y recursos paralingüísticos para mantener la interacción.
- Regular la comunicación en entornos en línea (Zoom) mediante estrategias de cooperación comunicativa.

3.5. Metodología

La metodología de esta propuesta se estructura en torno al modelo de aula invertida, combinando trabajo autónomo asincrónico con sesiones sincrónicas de enfoque comunicativo. En la fase previa, el alumnado accede a un curso estructural en línea, de corte estructural o *premétodo*, como lo hemos llamado, donde estudia los contenidos gramaticales mediante explicaciones claras, ejercicios autocorregibles y actividades breves orientadas a los principales retos lingüísticos y pragmáticos del estudiante japonés. Este estudio inicial permite

que los alumnos lleguen a clase con una base común que facilite la participación y reduzca la inseguridad comunicativa asociada al uso espontáneo del español.

La segunda fase, desarrollada en las sesiones por Zoom, adopta plenamente el método comunicativo y sitúa el uso real del idioma en el centro del aprendizaje. En estas clases, los estudiantes aplican la gramática revisada previamente a través de tareas significativas, juegos de rol y dinámicas colaborativas que fomentan la interacción auténtica y la negociación de significado. Además, se incorpora de forma explícita el trabajo pragmático mediante situaciones reales de petición, rechazo, disculpa o rutinas de cortesía, de modo que el alumnado aprenda no solo a «decir» correctamente, sino también a «cómo decirlo» según las normas socioculturales del español. De este modo, la propuesta favorece una transición progresiva del *premétodo* hacia un posmétodo que da prioridad a la competencia comunicativa y sociopragmática, y al mismo tiempo mantiene un equilibrio entre el rigor estructural y la práctica funcional de la lengua.

3.6. Recursos

En cuanto a los recursos empleados, el curso se apoya en la plataforma Sendpulse, que centraliza la comunicación con el alumnado y permite incorporar cuestionarios utilizados como parte del trabajo previo de revisión de contenidos. Junto a esta herramienta, también se han utilizado formularios de Google y actividades interactivas diseñadas con Educaplay, Wordwall y LearningApps, con el propósito de ofrecer una práctica variada y ajustada a las necesidades del nivel A2. Asimismo, se han generado con IA algunas imágenes realistas con personajes practicando algunas estructuras gramaticales y audios propios al final de cada explicación teórica. Todos estos recursos pueden consultarse desde un navegador web en ordenador de sobremesa o mediante aplicación móvil, lo que facilita un acceso flexible y continuo al material de estudio.

Además, las sesiones sincrónicas se desarrollan a través de Zoom, que funciona como espacio principal de interacción oral y de aplicación práctica de los contenidos trabajados previamente, donde también se emplean recursos audiovisuales como el vídeo musical *Me gustas tú* de Manu Chao, integrado en actividades comunicativas y de comprensión

Curso en línea para estudiantes japoneses de nivel A2: Del *premétodo* al posmétodo audiovisual, así como el poema de Antonio Machado *Caminante, no hay camino*, utilizado para desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

3.7.Actividades

Sesión 1 (1h45): Sustantivos; *estar + gerundio*; descripción de acciones y expresión de gustos mediante la canción *Me gustas tú*

Objetivo general de la sesión

Describir acciones en curso y expresar gustos y preferencias personales utilizando *estar + gerundio* y el verbo *gustar*, aplicando los artículos y los sustantivos adecuados en contextos comunicativos auténticos.

Contenidos funcionales

- Describir acciones que se están desarrollando.
- Expresar gustos y preferencias personales.
- Preguntar y responder sobre lo que gusta o no gusta.
- Identificar y producir estructuras básicas de *estar + gerundio* y *gustar + sustantivo / infinitivo*.

Contenidos gramaticales

- Artículos determinados e indeterminados.
- Concordancia de género y número.
- Construcción de *estar + gerundio*.
- Estructura de *gustar* con sustantivos e infinitivos.

Contenidos léxicos

- Léxico de actividades cotidianas, emociones, lugares y objetos.
- Vocabulario derivado de la canción: *viajar, dormir, cantar, café, lluvia, el mar, la noche, los aviones, etc.*

4. Contenidos socioculturales

- La música como vehículo expresivo en la cultura hispana.

- Registro informal y tono afectivo en la expresión de gustos.
- Diferencias entre la expresión emocional en español, con mayor espontaneidad y subjetividad, y en japonés.

Tabla 1: Actividades sesión 1

Fase	Actividad	Desarrollo	Duración
1. Activación inicial	Pregunta motivadora	El profesor pregunta «¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?» y anota las respuestas en la pizarra digital de Zoom para activar vocabulario y preparar el uso de <i>gustar</i> .	10 min
2. Revisión guiada	Dudas del módulo asincrónico	Repaso de sustantivos, artículos y concordancia. Ejercicios orales breves describiendo objetos visibles (por ejemplo: una taza, el ordenador, las gafas del profesor).	10–15 min
3. Actividad con vídeo	<i>Me gustas tú</i> (Manu Chao)	Previsionado del título, visionado con identificación de estructuras <i>me gusta / me gustas</i> , análisis léxico (cosas, acciones, lugares, emociones) y producción oral de estrofas propias que se comparten en parejas.	35–40 min
4. Práctica pragmática	Rechazo cortés	Introducción a fórmulas de rechazo cortés («Me encantaría, pero hoy estoy ocupado»; «Lo siento, ya tengo otros planes») y juegos de rol en parejas en salas pequeñas.	15 min
5. Cierre	Puesta en común	Comentario final sobre la canción y reflexión sobre lo que es importante para cada alumno. Asignación de trabajo asincrónico de repaso gramatical.	5 min

Sesión 2 (1h45): Participio; ser/estar; acción vs. estado; pragmática del rechazo (profunda)**Objetivo general de la sesión**

Distinguir entre acciones y estados, describir situaciones empleando participios y *ser/estar*, y realizar rechazos adecuados en distintos contextos comunicativos con un mayor control pragmático.

Contenidos funcionales

- Describir estados resultantes.
- Comparar acción vs. estado.
- Solicitar y dar información sobre el estado de objetos/lugares.
- Rechazar peticiones, favores e invitaciones con cortesía.

Contenidos gramaticales

- Participio regular e irregular en función adjetiva.
- Usos esenciales de ser y estar.
- Diferencias básicas entre progresivo (acción) y participio (estado).
- Marcadores de cortesía: lo siento, me gustaría, pero..., es que....

Contenidos léxicos

- Estados frecuentes: abierto/cerrado, roto/arreglado, preparado/terminado.
- Vocabulario de objetos del entorno (casa, oficina, aula).
- Léxico asociado a favores y tareas cotidianas.

Contenidos socioculturales

- Estrategias españolas de cortesía positiva: claridad, sinceridad atenuada, explicación breve.
- Contraste con fórmulas japonesas de rechazo basadas en la evitación del *no*.
- Uso adecuado de justificaciones breves en español.

Tabla 2: Actividades sesión 2

Fase	Actividad	Desarrollo	Duración
1. Activación	¿Acción o estado?	El profesor muestra tarjetas con imágenes (ventana abierta, persona durmiendo, ordenador roto, familia comiendo). Los alumnos identifican si se trata de una acción o de un estado resultante, conectando con el uso de participio y gerundio.	10 min
2. Revisión guiada	Dudas del módulo asincrónico	Repaso de participios difíciles (hecho, puesto, escrito), usos característicos de ser/estar en nivel A2 y formas irregulares. Se corrigen errores a partir de ejemplos producidos por los alumnos.	15 min
3. Actividad comunicativa	Encuentra a tu pareja	Juego oral: algunos alumnos reciben tarjetas con estados en participio (cerrado, roto, preparado, apagado) y otros, tarjetas con descripciones de situaciones. Deben interactuar para encontrar la pareja correcta usando estructuras como «Mi ordenador está...», «Mi tarea está...», «La habitación está...».	20 min

4. Pragmática	Rechazo adecuado	Análisis de modelos de rechazo: comparación entre la estrategia japonesa de <i>enryo-sasshi</i> (indirección) y la cortesía positiva en español (claridad con atenuación). Juegos de rol guiados con situaciones cotidianas, en las que los alumnos rechazan con suavidad, añaden justificación y emplean marcadores de cortesía. Retroalimentación final y reformulación de expresiones.	30 min
5. Actividad integradora final	Descripción de la casa o habitación	Producción oral: descripción de la casa o habitación utilizando sustantivos, participios (ordenada/desordenada), ser/estar y estrategias de rechazo si alguien desea visitarlos ese día.	10–15 min

Sesión 3 (1h45): Pretérito indefinido; introducción al imperfecto; narración de experiencias y dramatización poético-teatral

Objetivo general de la sesión

Narrar experiencias pasadas combinando el pretérito indefinido y el imperfecto en situaciones comunicativas significativas, mediante la lectura y dramatización de un texto poético o teatral breve que fomente la expresión emocional, la empatía intercultural y la conciencia pragmática.

Contenidos funcionales

- Contar hechos pasados y describir situaciones o contextos.
- Expresar emociones y estados en el pasado.
- Comprender y dramatizar mensajes poéticos o literarios sencillos.
- Participar en intercambios comunicativos con entonación y gestos adecuados.

Contenidos gramaticales

- Pretérito indefinido: regulares e irregulares frecuentes (*fui, tuve, hice, estuve*).
- Pretérito imperfecto: descripción de contextos, hábitos y estados.
- Contraste básico entre acción y descripción (indefinido vs. imperfecto).
- Conectores narrativos: *entonces, mientras, cuando, de repente, al final*.

Contenidos léxicos

- Verbos y expresiones de narración (*contar, recordar, pasar, empezar, terminar*).

- Léxico de emociones y tiempo: *feliz, triste, antes, entonces, después, ayer*.
- Palabras extraídas del poema o texto dramatizado (p. ej., *camino, paso, historia, voz*).

Contenidos socioculturales

- Introducción a la poesía como vehículo cultural y expresivo en el mundo hispano.
- Reflexión sobre la manera de expresar emociones en español frente al japonés.
- Reconocimiento del valor simbólico del viaje o el paso del tiempo en la literatura hispánica.

Tabla 3: Actividades sesión 3

Fase	Actividad	Desarrollo	Duración
1. Activación	Mi fin de semana en tres imágenes	Los alumnos eligen tres imágenes del banco proporcionado por el profesor y producen frases simples en pretérito indefinido («fui», «comí», «vi», «salí») para activar el uso del pasado.	10 min
2. Revisión guiada	Indefinido: forma y uso	Revisión de las irregularidades más comunes del pretérito indefinido y resolución de dudas del módulo asincrónico. Se comentan diferencias básicas con el japonés, en particular la forma <i>-ta</i> y su relación no equivalente con el indefinido español.	15 min
3. Actividad poético-comunicativa	Caminos y recuerdos	A partir del poema <i>Caminante no hay camino</i> de Antonio Machado, se reflexiona sobre la metáfora del camino como experiencia vital. Lectura guiada y análisis del texto, reflexión cultural comparando con el concepto japonés de <i>dō</i> (道) y producción oral en parejas, narrando experiencias pasadas mediante la combinación de pretérito imperfecto (contexto) e indefinido (acción).	35–40 min
4. Cierre poético	Frases simbólicas y tarea final	Cada alumno produce una frase simbólica inspirada en el poema («Mi camino fue...», «Aprendí que...», «Cambié cuando...»). Se asigna como tarea asincrónica la redacción de un breve diario narrando el día anterior. Se deja tarea: completar un pequeño diario (asincrónico) narrando su día anterior.	5 min

Sesión 4 (1h45): Integración final: gerundio; participio; ser/estar; indefinido; imperfecto; pragmática

Objetivo general de la sesión

Integrar los contenidos gramaticales, funcionales y pragmáticos del mes mediante actividades comunicativas complejas que reproduzcan situaciones reales de interacción en nivel A2.

Contenidos funcionales

- Describir escenas combinando acciones, estados y contexto.
- Narrar historias completas con coherencia temporal.
- Interactuar en situaciones cotidianas simuladas: invitaciones, favores, citas, actividades del día.
- Negociar significado, pedir aclaraciones y responder con cortesía.

Contenidos gramaticales

Integración de:

- estar + gerundio;
- participio como adjetivo;
- ser/estar;
- pretérito indefinido;
- pretérito imperfecto.

Uso adecuado de conectores narrativos: entonces, de repente, mientras, al final.

Contenidos léxicos

- Léxico mixto de acciones, estados, estados de ánimo, actividades cotidianas y descripciones de lugares.
- Vocabulario para narrar y expresar secuencias temporales.

Contenidos socioculturales

Estrategias pragmáticas integradas:

- rechazar invitaciones;
- justificar decisiones;
- mostrar cortesía positiva;

- interpretar intenciones del interlocutor.

Naturalidad en la narración española: brevedad, claridad, progresión lógica.

Tabla 4: Actividades sesión 4

Fase	Actividad	Desarrollo	Duración
1. Activación	Descripción guiada de una escena	Juego rápido: el profesor muestra una escena compleja y los alumnos describen lo que observan utilizando gerundio, participio y las formas de ser/estar, con el fin de activar estructuras ya trabajadas.	10 min
2. Actividad comunicativa 1	Reconstruye la historia	A partir de seis imágenes desordenadas, los alumnos trabajan en grupos para ordenarlas y construir una historia. Utilizan el pretérito imperfecto para descripciones, el pretérito indefinido para acciones principales, el gerundio para acciones simultáneas y el participio para expresar estados finales.	30 min
3. Actividad comunicativa 2	Juego de roles pragmático integrado	Situaciones comunicativas complejas en las que los alumnos deben rechazar invitaciones, explicar cómo fue un evento, describir una escena y narrar acciones en desarrollo en el pasado. Se integran estrategias de cortesía y justificación.	25 min
4. Evaluación oral final	Producción individual	Tarea individual breve: el profesor presenta una imagen y el alumno debe describirla, narrar un hecho pasado y gestionar adecuadamente una situación de cortesía.	15 min
5. Cierre y retroalimentación	Reflexión final	Puesta en común sobre el progreso del grupo, dificultades encontradas y comentario final del profesor.	5 min

3.8. Cronograma

Figura 2: Horario de las clases síncronas en línea por Zoom

Noviembre 2025						
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes	sábado	domingo
					1	2
3	4	5	6	7 11:00-12:45 Sesión 1	8	9
10	11	12	13	14 11:00-12:45 Sesión 2	15	16
17	18	19	20	21 11:00-12:45 Sesión 3	22	23
24	25	26	27	28 11:00-12:45 Sesión 4	29	30

Fuente: elaboración propia

3.9. Evaluación

Tabla 5: Criterios de evaluación

Competencia	Criterios de evaluación
Competencia lingüística	Uso funcional de las estructuras gramaticales propias del nivel A2 (artículos, concordancia, ser/estar, estar + gerundio, participios y pretéritos), léxico básico adecuado y pronunciación comprensible que no dificulte la comunicación.
Competencia comunicativa e interacción oral	Participación en las actividades orales, capacidad para mantener intercambios breves y para narrar o describir situaciones sencillas de forma coherente y comprensible.
Competencia pragmática	Adecuación del discurso a la intención comunicativa y al contexto, especialmente en actos de habla frecuentes del nivel A2 (expresión de gustos, rechazos, justificaciones) y comprensión global de textos musicales o literarios sencillos.
Competencia sociocultural e intercultural	Reconocimiento y respeto de diferencias culturales en la comunicación y participación en reflexiones interculturales a partir de materiales auténticos.
Competencia estratégica	Uso de estrategias básicas para mantener la comunicación pese a limitaciones lingüísticas (reformulación, petición de ayuda, uso de recursos paralingüísticos).
Actitud y participación	Implicación en el trabajo asincrónico, participación en las sesiones sincrónicas y actitud positiva hacia el aprendizaje de la lengua.

4. Conclusiones

El presente Trabajo de Fin de Máster ha tenido como objetivo principal el diseño de una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes universitarios japoneses de nivel A2 en modalidad en línea, articulada en torno a una transición progresiva desde un enfoque tradicional o *premétodo* hacia un enfoque comunicativo y reflexivo propio del posmétodo. A lo largo del trabajo se ha puesto de manifiesto que dicha transición no solo es posible en contextos virtuales, sino que resulta especialmente adecuada para este perfil de alumnado cuando se plantea de forma gradual, consciente y fundamentada en criterios lingüísticos, pedagógicos y culturales.

En relación con el objetivo general del TFM, consistente en diseñar un proyecto de innovación para la enseñanza de ELE en línea dirigido a estudiantes japoneses de nivel A2, puede afirmarse que este se ha alcanzado de manera satisfactoria. La propuesta didáctica integra de forma coherente los principales fundamentos teóricos abordados en el marco conceptual —actos de habla, pragmática intercultural, *e-learning*, gamificación y enfoque comunicativo— y los traduce en una planificación concreta, estructurada y viable, adaptada tanto a las particularidades del contexto educativo japonés como a las exigencias propias de la enseñanza en línea.

En cuanto a los objetivos específicos, el análisis de las metodologías actuales de enseñanza de ELE en línea ha permitido identificar las limitaciones de los enfoques excesivamente estructuralistas cuando se trasladan sin adaptación a entornos virtuales, así como la necesidad de mantener un equilibrio entre seguridad estructural y uso comunicativo real de la lengua. Asimismo, la revisión de los errores más frecuentes en aprendientes japoneses de niveles iniciales ha confirmado que, aunque los problemas gramaticales siguen siendo relevantes, son los errores pragmáticos y socioculturales los que generan mayores dificultades comunicativas, lo que refuerza la importancia de integrar la pragmática de manera explícita en la enseñanza del español a este colectivo. Por último, el diseño y la justificación de una plataforma de aprendizaje paralela se han materializado en la creación de un curso estructural asincrónico que funciona como base de apoyo para el trabajo comunicativo desarrollado en las sesiones sincrónicas por Zoom. Este enfoque permite una transición

progresiva hacia dinámicas comunicativas más abiertas y reduce la ansiedad y el miedo al error en el alumnado.

Desde el punto de vista metodológico, una de las principales aportaciones de la propuesta radica en su carácter integrador. El uso del modelo de aula invertida permite aprovechar el tiempo sincrónico para la interacción oral y la negociación de significado, mientras que el trabajo asincrónico favorece la autonomía del estudiante y el refuerzo estructural. Asimismo, la incorporación de recursos artísticos —como la música y la poesía— contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa desde una dimensión emocional e intercultural, especialmente relevante en un contexto en el que la expresión de emociones suele estar culturalmente más restringida. De igual modo, la atención explícita a la competencia pragmática mediante actividades centradas en actos de habla frecuentes como el rechazo, la petición o la disculpa permite al alumnado no solo producir enunciados gramaticalmente correctos, sino también utilizarlos de forma adecuada según el contexto sociocultural. Este enfoque reduce los infortunios comunicativos descritos en el marco teórico.

No obstante, la propuesta también presenta algunos desafíos. En primer lugar, exige un alto grado de implicación y planificación por parte del docente, tanto en el diseño de materiales asincrónicos como en la gestión de las sesiones sincrónicas. En segundo lugar, su eficacia depende en gran medida de la constancia del alumnado en el trabajo previo, lo que puede resultar problemático en contextos donde el aprendizaje autónomo no está plenamente interiorizado. Además, el uso combinado de múltiples herramientas digitales puede generar cierta sobrecarga cognitiva si no se introducen de manera progresiva y guiada.

A nivel reflexivo, este TFM pone de relieve la importancia de no imponer de forma abrupta enfoques comunicativos a estudiantes procedentes de tradiciones educativas altamente estructuradas. En este sentido, el concepto de *premétodo* se revela como una estrategia pedagógica eficaz para acompañar al alumnado en su proceso de cambio metodológico, respetando sus necesidades iniciales y favoreciendo una evolución consciente hacia modelos más flexibles y significativos. El posmétodo no se concibe, por tanto, como una ruptura, sino como un horizonte pedagógico al que se accede mediante un proceso gradual.

En conclusión, el trabajo confirma que la enseñanza del español en línea a estudiantes japoneses de nivel A2 puede beneficiarse de propuestas híbridas que integren estructura y

comunicación, rigor y creatividad, forma y uso. La propuesta didáctica presentada constituye una base sólida y transferible a contextos similares y abre la puerta a futuras líneas de investigación y aplicación práctica centradas en la evaluación empírica de sus resultados, la ampliación del modelo a otros niveles y la incorporación de intercambios virtuales con hablantes nativos como complemento a la formación lingüística y pragmática.

5. Limitaciones y prospectiva

Como toda propuesta de innovación educativa, el presente Trabajo de Fin de Máster presenta una serie de limitaciones que es necesario señalar para contextualizar su alcance y delimitar sus posibilidades reales de aplicación. La identificación de estas limitaciones permite, además, orientar futuras líneas de mejora y de investigación.

La principal limitación del trabajo es que no se ha llevado a cabo en una situación real con alumnado auténtico. Aunque el diseño del curso asincrónico y de las sesiones sincrónicas se ha elaborado de manera detallada y coherente con el marco teórico, la propuesta no se ha aplicado en un contexto educativo real, sino que se ha desarrollado a partir de alumnado ficticio. Esto impide obtener datos empíricos sobre la eficacia del modelo y evaluar de forma objetiva su impacto en el desarrollo de la competencia comunicativa y pragmática del alumnado japonés de nivel A2.

Otra limitación relevante es el alcance temporal reducido de la propuesta, centrada en un periodo aproximado de un mes. Si bien este marco permite observar procesos iniciales de transición metodológica del *premétodo* al posmétodo, no posibilita analizar la consolidación de dichos cambios a medio o largo plazo, especialmente en lo relativo a la autonomía del estudiante y a la interiorización de estrategias comunicativas y pragmáticas.

Asimismo, la propuesta presenta una dependencia significativa de recursos tecnológicos. El uso combinado de plataformas como Sendpulse, Zoom y diversas herramientas de gamificación aporta flexibilidad y riqueza didáctica, pero también puede generar dificultades técnicas, problemas de acceso o desigualdades en la competencia digital del alumnado. Estas variables externas pueden condicionar el desarrollo óptimo de la propuesta en contextos reales.

Desde el punto de vista docente, cabe señalar también la alta exigencia formativa y organizativa del modelo. El profesor debe asumir un papel activo como diseñador de materiales, gestor de entornos virtuales y mediador comunicativo, lo que puede resultar complejo en contextos institucionales con limitaciones de tiempo o recursos.

En cuanto a la prospectiva, este TFM abre diversas líneas de desarrollo futuro. En primer lugar, sería deseable llevar a cabo un curso piloto con estudiantes japoneses reales que permitiese recoger datos empíricos mediante observación, análisis de producciones orales y cuestionarios de percepción. Esto facilitaría una validación más sólida de la propuesta.

En segundo lugar, el modelo podría ampliarse a niveles superiores (B1 y B2), donde las necesidades pragmáticas e interculturales son aún más complejas y donde la transición progresiva del *premétodo* al posmétodo resulta especialmente pertinente. Finalmente, una línea de investigación prometedora sería la incorporación de intercambios virtuales con hablantes nativos, que reforzarían la autenticidad comunicativa y la mediación intercultural.

En definitiva, pese a sus limitaciones, este trabajo constituye una base sólida para futuras aplicaciones docentes e investigaciones, y propone un enfoque gradual y contextualizado para la enseñanza de ELE a estudiantes japoneses en entornos digitales.

6. Referencias bibliográficas

- AUSTIN, J. (1962). *How to Do Things with Words*. Oxford: Clarendon Press.
- AVILÉS, M. (s.f.). Aprendizaje online: en qué se diferencia realmente del e-learning. *Blog e-Learning evolCampus*. <https://bit.ly/4nybSa5>
- BARTOLOMÉ, A. (2004). Blended Learning. Conceptos básicos. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 23, 7-20
- BATALLER, R. (2010). Making a Request for a Service in Spanish: Pragmatic Development in the Study Abroad Setting. *Foreign Language Annals*, 43(1), 160-173
<https://doi.org/10.1111%2Fj.1944-9720.2010.01065.x>
- BECKER, K. (2014). *Advances in Game-Based Learning*. Springer International Publishing Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12223-6_2
- BLENDED LEARNING UNIVERSE (s.f.). *Blended Learning Models*. <https://www.blendedlearning.org/models/>
- DE NICOLÁS SAIZ, I. y SANDE PIÑEIRO, A. (2022). Teaching Speaking in the Times of Zoom: A Review of Strategies to Maintain a Good Level of Oral Interaction in the Online Spanish as a Foreign Language Classroom. *Phonica*, 18, 46-59.
<https://doi.org/10.1344/phonica.2022.18.46-59>
- EDUCAPLAY (s.f.). *Juegos educativos*. <https://es.educaplay.com/>
- ESTEBAN, D. (24 de enero de 2024). La evolución del e-learning: el largo camino de la formación online. *Formación para la empresa, 100% online. Noticias y tendencias del mercado laboral, industria y empresas*. <https://bit.ly/3Ww28Cu>
- FERNÁNDEZ LÁZARO, G., FERNÁNDEZ ALONSO, M. Y KIMURA, T. (2016). Corrección de errores de pronunciación para estudiantes japoneses de español como lengua extranjera. *Cuadernos CANELA*, 27, 65-86
- FONCUBIERTA, J. y SANTOS, J. (2023). Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos. *Revista Letras Raras*, 12(2), 62-73.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.8301539>
- FONCUBIERTA, J. y SANTOS, J. (12 de diciembre de 2014). Didáctica de la gamificación en la clase de español. *Blog*. <https://bit.ly/4nsOeMk>
- FORMULARIOS DE GOOGLE (s.f.). *Formularios de Google*. <https://docs.google.com/>
- GONZÁLEZ-Lloret, M. (2020). Collaborative tasks for online language teaching. *Foreign Language Annals*, 53(2), 260-269. <https://doi.org/10.1111/flan.12466>
- HASEGAWA, Y. (2014). *Japanese: A Linguistic Introduction*. Cambridge University Press.
- HINO, N. (1988). Yakudoku: Japan's dominant tradition in foreign language learning. *JALT Journal*, 10(1-2), 45-55
- HIROYASU, Y. y MOYANO, J. (2023). Tradiciones y tendencias textuales en la enseñanza del español en Japón en las dos primeras décadas del siglo XXI. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 196-214. <https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2426350>
- HOWATT, A. P. R. (1984). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.

- KASPER, G. (1992). Pragmatic Transfer. *Second Language Research*, 8(3). <https://doi.org/10.1177/026765839200800303>
- KIM, J. y NAM, S. H. (1998). The Concept and Dynamics of Face: Implications for Organizational Behavior in Asia. *Organization Science*, 9(4): 522-534. <https://doi.org/10.1287/orsc.9.4.522>
- KIMURA, T. (2015). Onseigaku, on'inron [Fonética y fonología]. En T. Takagaki (dir.), *Supeingogaku gairon* [Panorama de la Lingüística Hispánica] (pp. 1-14). Kuroshio Publishers
- KOHNKE, L. y MOORHOUSE, B. L. (2022). Facilitating synchronous online language learning through Zoom. *Relc Journal*, 53(1), 296-301. <https://doi.org/10.1177/0033688220937235>
- KUNIYOSHI, N. (2017). Los sistemas verbales del español y del japonés y su explicación en la enseñanza de lenguas. *The Ritsumeikan Business Review*, 55(5), 131-151
- LEAL BORREGO, R. (2021). Influencia de la cultura en los estilos de aprendizaje en las aulas de ele: perfil del aprendiente japonés [Trabajo fin de máster, UAH]. E_Buah. <https://bit.ly/47GA6ci>
- LEARNINGAPPS.ORG (s.f.). *Módulos interactivos y multimedia de aprendizaje*. <https://learningapps.org/>
- LEECH, G. N. (1983). *Principles of Pragmatics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315835976>
- LLOPIS GARCÍA, R., REAL ESPINOSA, J. M. Y RUIZ CAMPILLO, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen
- LOCASTRO, V. (1996). English language education in Japan en H. Coleman (Ed.), *Society and the language classroom* (pp. 60–88). Cambridge University Press
- MARTÍN SÁNCHEZ, M. (2010). Aproximación histórica a la enseñanza de lenguas extranjeras. *AULA, revista de pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 137-154. <https://doi.org/10.14201/7437>
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, I. (2002). Un estudio contrastivo español-japonés. *Carabela*, 51, 47-67
- MINGUET, B. Y MORALES, J. (2015, septiembre 16-19): *Gramática integradora para la enseñanza a japoneses: una propuesta para ayudar a la interacción*. XXVI Congreso Internacional de la ASELE: La formación y competencias del profesorado de ELE, Granada, España
- MIR, M. (1993). (1-3 de abril de 1993). *Direct requests can also be polite*. [Discurso principal] International Conference on Pragmatics and Language Learning, Champaign, IL.
- MORA, F. (2014). *Neuroeducación: solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial, S. A.
- MORENO, C., HERNÁNDEZ, C. y KONDO, C. (2022). *Gramática. Nivel elemental A1-A2*. Grupo Anaya, S.A.
- MORIMOTO, Y. (2025). Una aproximación contrastiva a la enseñanza de ELE para hablantes de japonés. *Cuadernos CANELA*, 36, 37-49. https://doi.org/10.2107/canela.36.0_37

- MORKUS, N. (2021). Negative Pragmatic Transfer and Language Proficiency: American Learners of Arabic. *The Language Learning Journal*, 49(1), 41–65. <https://doi.org/10.1080/09571736.2018.1474247>
- NAKAGAWA, M. (2012). El uso de los determinantes en estudiantes japoneses de español. *Epos: Revista de filología*, (28), 59-72. <https://doi.org/10.5944/epos.28.2012.12264>
- NAVARRO-REYES, J. (2010). Speech acts, criteria and intentions. *Lodz Papers in Pragmatics*, 6(1), 145–170. <https://doi.org/10.2478/v10016-010-0008-8>
- OSUKA, N. (2021). The effect of study-abroad on pragmatic transfer. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, 44(1), 3–20. <https://doi.org/10.1515/CJAL-2021-0001>
- PEDROSA GARCÍA, I. (2024). Refusals in Japanese and Spanish: Pragmatic Transfer in L2. *Acta Linguistica Asiatica*, 14(2), 93-119. <https://doi.org/10.4312/ala.14.2.93-119>
- PORTA, L. y MATSUURA, J (2017). *Gramática de uso de la lengua japonesa*. Herder Editorial S.L.
- REY, F. (2000). La enseñanza de idiomas en Japón. *Cuadernos CANELA*, 12, 161-162
- RICO, N. (2022). El fenómeno de la interlengua español-japonés: concordancia de género y número entre el artículo y el sustantivo. *Signos ELE*, 16(17), 1-21
- RICHARDS, J. C. y RODGERS, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press
- SAITO, A. (2002). Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses. *Revista redELE*, 3(1), 1-105
- SENDPULSE (s.f.). *Automatiza tu marketing*. <https://sendpulse.com/latam>
- SOLÍS, I. 2005. *La pragmática en el aula de ELE: los actos de habla indirectos*. [Ponencia] XVI Congreso Internacional de la ASELE. <https://bit.ly/4olrEqj>
- UR, P. (1996). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press.
- VEGA, G., CAMPOS, V. y FIGUEROA, V. (2019). Percepción sobre disculpas y peticiones en español como segunda lengua (ESL): estudio sobre juicios de percepción pragmática en japoneses aprendientes de ESL. *Calidoscópico*, 17(1), 184-206. <https://doi.org/10.4013/cld.2019.171.10>
- VINAGRE, M., WIGHAM, C.R. y GIRALT, M. (2020). E+VE-SFI: developing spoken interaction in a foreign language en F. Helm y A. Beaven (Eds), *Designing and implementing virtual exchange – a collection of case studies* (pp. 105-115). Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.45.1119>
- WORDWALL (s.f.). *Crea mejores lecciones de forma más rápida*. <https://wordwall.net/es/>

Anexo A. Descripción del curso asincrónico en línea

En este anexo se explicará el funcionamiento de la plataforma que se ha empleado para realizar el curso, de corte estructural, en línea. También se mostrará el índice de los contenidos tanto teóricos como prácticos, así como algunas capturas de pantalla representativas tanto en versión escritorio como móvil.

El enlace del sitio web del curso es <https://tfm-ele-unir.sendpulse.school/>. Al hacer clic sobre él, se accede a la página principal.

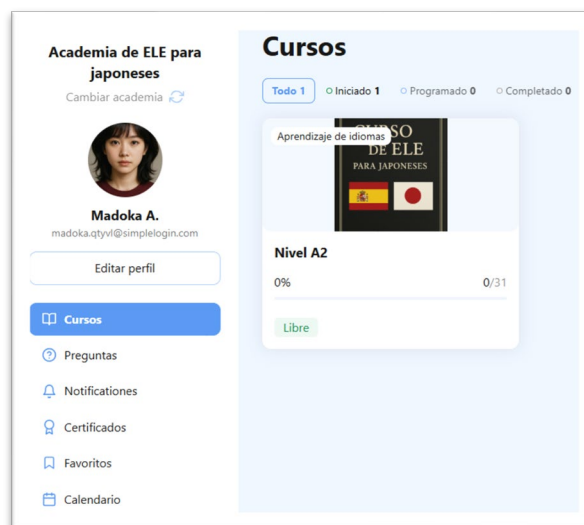
Figura 3: Página de inicio del curso



Fuente: Sendpulse (2025)

Si se selecciona *Cursos*, los alumnos podrán acceder, mediante sus credenciales, directamente al curso de nivel A2. Para este caso sería: madoka.qtyvl@simplelogin.com y *T41n7VUuwJgRJvmBTIPj3tSnmvVZqVDQ*. (El punto no se incluye)

Figura 4: Alumna accediendo al curso



Fuente: Sendpulse (2025)

A partir de ahí, podrán estudiar la teoría y practicar con ejercicios. Teniendo en cuenta que, esa parte del aprendizaje es autónoma de cada estudiante, se ha tratado de incluir ejercicios variados para que los alumnos adquieran cierta soltura en su aprendizaje.

Figura 5: Contenido visualizado por la alumna de la figura 3



Fuente: Sendpulse (2025)

Figura 6: Temario visualizado por el profesor

Nombre	Lección completada	Planes de pago	Fecha de creación
Artículos y sustantivos		Free	...
1.1 Los artículos determinados e indeterminados y los sust...	3	Free	Noviembre 11, 2025
1.2 Los artículos determinados e indeterminados y los sustan...	2	Free	Noviembre 11, 2025
1.3 Ejercicios de sustantivos (género y número)		Free	Noviembre 11, 2025
1.4 Ejercicios de artículos determinados		Free	Noviembre 11, 2025
1.5 Ejercicios de singular o plural		Free	Noviembre 12, 2025
1.6 Ejercicio de clasificación por género y número		Free	Noviembre 12, 2025
1.7 Ejercicio de elegir el sustantivo adecuado y completar		Free	Noviembre 13, 2025
1.8 Ejercicio final. Elige verdadero o falso		Free	Noviembre 13, 2025
Verbos		Free	...
2.1 Estar + gerundio	1	Free	Noviembre 14, 2025
2.2 Ejercicios de infinitivo o gerundio		Free	Noviembre 14, 2025
2.3 Ordenar frases		Free	Noviembre 14, 2025
2.4 Completar frases		Free	Noviembre 14, 2025
2.5 Mirar imágenes y describir acciones		Free	Noviembre 14, 2025

Fuente: Sendpulse (2025)

Con respecto a la figura 5, como no aparece el contenido completo del curso, se ha incluido una tabla donde se detalla qué parte es la teoría y qué parte y con qué se han realizado los ejercicios.

Tabla 6: Contenido del curso asincrónico en línea

Listado de temas y ejercicios del curso
1. Artículos y sustantivos (inicio de sección).
1.1 Los artículos determinados e indeterminados y los sustantivos: cómo se construyen (teoría).
1.2 Los artículos determinados e indeterminados y los sustantivos: cómo se usan (teoría).
1.3 Ejercicios de sustantivos (género y número) (tipo test en la plataforma).
1.4 Ejercicios de artículos determinados (formulario de Google).
1.5 Ejercicios de singular o plural (formulario de Google).
1.6 Ejercicio de clasificación por género y número (Wordwall).
1.7 Ejercicio de elegir el sustantivo adecuado y completar (LearningApps).
1.8 Ejercicio final. Elige verdadero o falso (tipo test en la plataforma).
2. Verbos (Inicio de sección).
2.1 Estar + gerundio (teoría con imágenes).
2.2 Ejercicios de infinitivo o gerundio (formulario de Google).
2.3 Ordenar frases (Educaplay).
2.4 Completar frases (formulario de Google).
2.5 Mirar imágenes y describir acciones (formulario de Google).
2.6 Contar cómo es la vida de unas personas (formulario de Google).
2.7 Ejercicio final. Elige verdadero o falso (tipo test en la plataforma).
2.8 El participio (teoría).
2.9 Estar + participio (como adjetivo) (teoría con imágenes).
2.10 Progresivo vs. resultativo en español (teoría).
2.11 Elige la opción correcta (acción o estado) (tipo test en la plataforma).
2.12 Gerundio o participio (formulario de Google).
2.13 Traduce al español (formulario de Google).
2.14 Pretérito indefinido regular e irregular (teoría con imágenes).
2.15 Colocar el pretérito indefinido según su irregularidad (LearningApps).

2.16 Completar las formas de los pretéritos indefinidos (formulario de Google).
2.17 Elegir la forma correcta según el ejemplo (formulario de Google).
2.18 Escribir los verbos en pretérito indefinido (formulario de Google).
2.19 Prestar atención a una agenda y responder a las preguntas (formulario de Google).
2.20 Escribir frases con sentido respecto a una pregunta (formulario de Google).
2.21 Ejercicio final (tipo test en la plataforma).
3. Pragmática (inicio de sección)
3.1 Rechazar de forma adecuada (tipo test en la plataforma).
3.2 Leer una conversación y contestar a unas preguntas (formulario de Google).

Fuente: elaboración propia

Figura 7: Ejercicio tipo test propio de la plataforma

Ejercicios de sustantivos (género y número)

Elige el masculino, femenino, singular y plural correcto de estos sustantivos:

Escribe tu pregunta 4 de 4

¿Cuál es el **femenino plural** de actor?

- Actoras
- Actrices
- Actrices

[Siguiente →](#)

Fuente: Sendpulse (2025)

Asimismo, y teniendo en cuenta las limitaciones de la plataforma, cuando era necesario hacer ejercicios más complejos, se recurrió a incluir una pregunta tipo test de *Sí* o *No* donde aparecía un enlace o bien a los formularios de Google o bien a una actividad de gamificación.

Figura 8: Pregunta para acceder a un formulario de Google

Prestar atención a una agenda y responder a las preguntas

Descripción de la prueba

PREGUNTA 1

Este ejercicio se hará por medio de los formularios de Google. Haz clic [aquí](#) para acceder a él. Cuando termines, selecciona **Sí** como respuesta.

Sí

No

Fuente: Sendpulse (2025)

Figura 9: Ejercicio que se realiza a través de los formularios de Google

Lee la agenda de Imanol y anota que hizo todos los días de la semana pasada.



Día	Actividad
Lunes:	Cenar con Nelly y Susana
Martes:	Ir al médico
Miércoles:	Entregar el trabajo de inglés
Jueves:	Hacer comida para siete personas (Ángel, Elisa, Doris, Javier, Pedro, Susana, Cristina)
Viernes:	Pedir entradas para el concierto del sábado (para Cristina, para mí)
Sábado:	Pagar el alquiler Concierto de Los Mejores. Sala Viva la Música
Domingo:	¡DORMIR TODA LA MAÑANA!

Rellena como en el ejemplo: *

El lunes cenó con Nelly y Susana.

Texto de respuesta larga

5. Fíjate bien en la agenda de Imanol y responde a las preguntas.

Descripción (opcional)

1. ¿Qué hicieron Ángel, Elisa, Doris, Javier, Pedro, Susana y Cristina el jueves pasado?

Texto de respuesta larga

Fuente: formularios de Google (2025)

Figura 10: Pregunta para acceder a Wordwall

Ejercicio de clasificación por género y número

Descripción de la prueba

PREGUNTA 1

Esta prueba se hará por medio de Wordwall. Haz clic [aquí](#) para realizar la prueba. Cuando termines, selecciona **Sí** como respuesta.

Sí

No

Fuente: Sendpulse (2025)

Figura 11: Ejercicio interactivo realizado con Wordwall

0:05

Foto	Nariz	Manos	Vino	Canciones	Viernes	Bolígrafo	Idioma
Problemas	Cama	Mapa	Sofá	Vaca	Narices	Gallina	Cervezas
Tema	Sillones	Tiza	Coches	Marido	Leche		

Masculino singular

Masculino plural

Femenino singular

Femenino plural

☰
Enviar respuestas
🔊 🔍

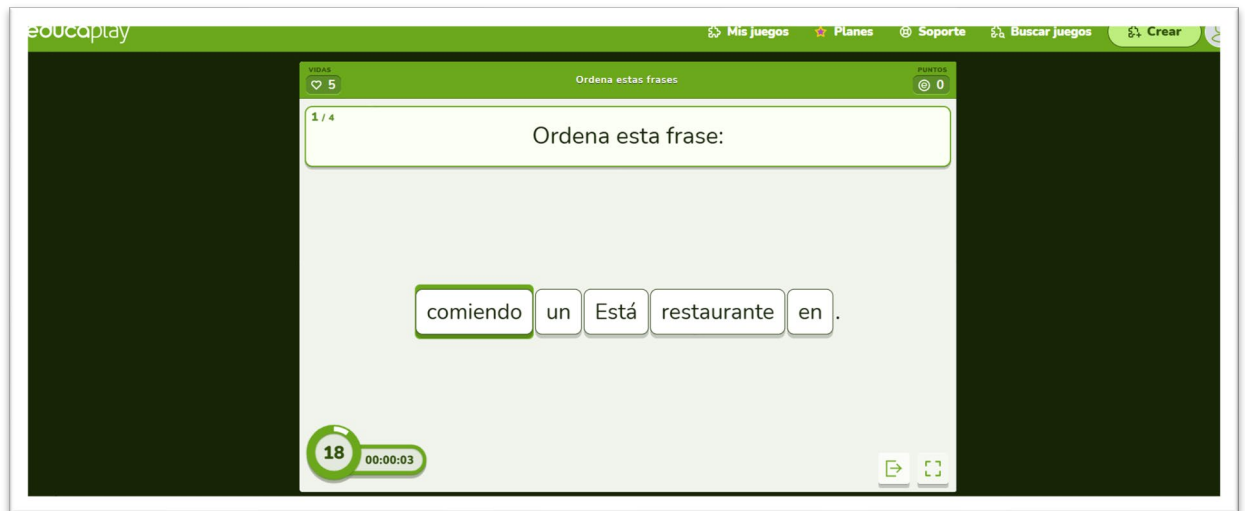
Clasifica los sustantivos según su género y número

Compartir

nor - Giesusm

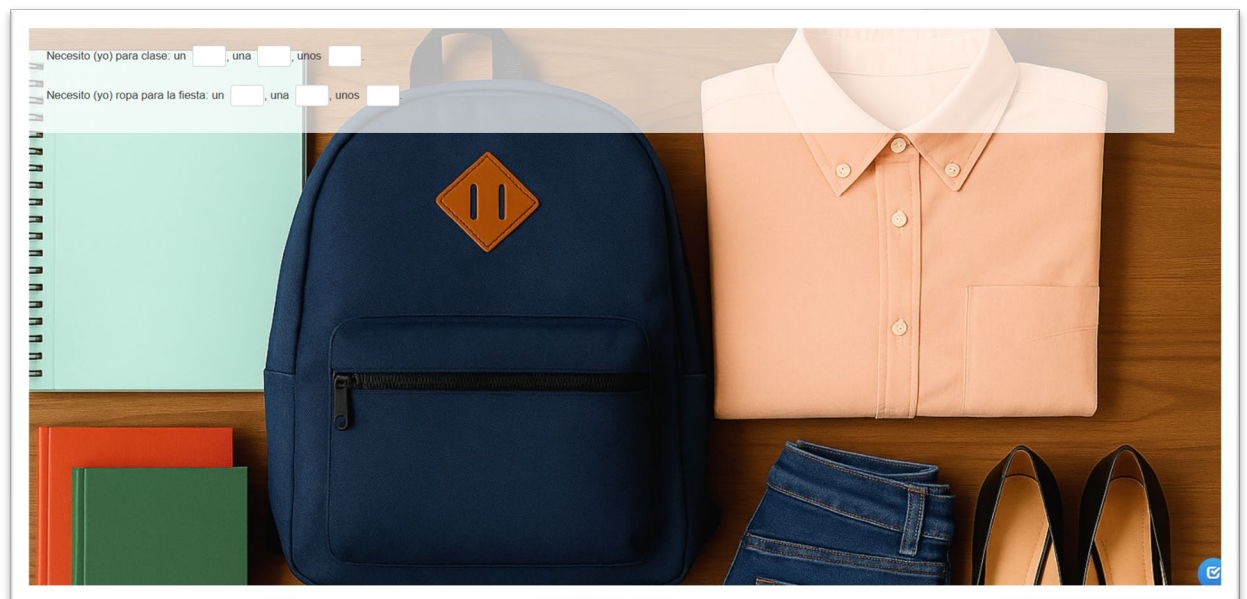
Fuente: Wordwall (2025)

Figura 12: Ejercicio interactivo realizado con Educaplay



Fuente: Educaplay (2025)

Figura 13: Ejercicio interactivo realizado con LearningApps



Fuente: LearningApps (2025)

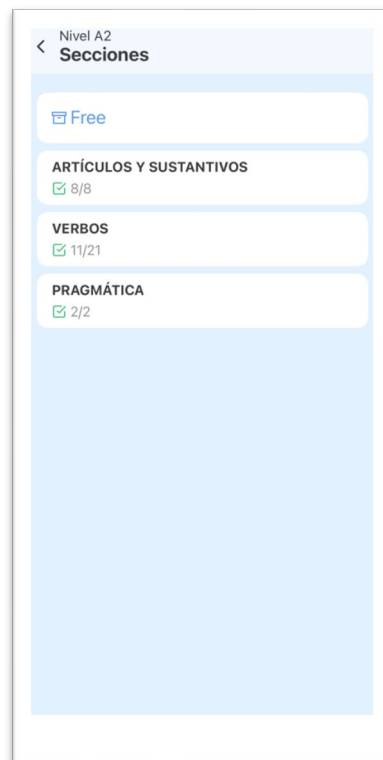
Figura 14: Ejercicio interactivo realizado con LearningApps



Fuente: LearningApps (2025)

Por último, como la plataforma Sendpulse también posee aplicación para móvil, se muestran dos capturas de pantalla con el contenido del curso.

Figura 15: Acceso al contenido del curso desde la aplicación móvil



Fuente: Sendpulse (2025)

Figura 16: Acceso a una lección desde la aplicación móvil

< Free
⋮

Cómo se construye

	ESTAR +	GERUNDIO		
Yo	estoy			
Tú	estás	-ar	-er	-ir
Él / ella / usted	está	estudi-ar	comprend-er	escrib-ir
Nosotros /-as	estamos			
Vosotros /-as	estáis	estudi-ando	comprend-iendo	escrib-iendo
Ellos /-as / ustedes	están			

● El gerundio es invariable.

- Carmelo **está jugando** con Ángela.
- Mercedes **está jugando** con Ángela.

✓ Lección aprobada
>

Fuente: Sendpulse (2025)