

# La influencia de los conceptos de *la langue* y *la parole* de Saussure en la enseñanza del idioma japonés

JOSÉ ROBERTO SARA VIA  
Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

JUAN CARLOS SARA VIA  
Escuela de Lenguas Modernas  
Universidad de Costa Rica

## Resumen

Los conceptos de *langue* y *parole*, visualizados por Saussure, lejos de estar obsoletos, se convierten en importantes ayudas prácticas para los docentes de japonés que enseñan a estudiantes hispanoparlantes. Debido a que la romanización no representa una ayuda significativa para el aprendizaje del japonés por las diferencias entre esta lengua y el español, abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque cultural (*langue-parole*) facilita la comprensión de las funciones de la lengua japonesa.

**Palabras clave:** *langue*, *parole*, japonés, hispanoparlantes, enseñanza

## Abstract

The Saussurean concepts *langue* and *parole*, far from being outdated, become practical tools for teachers of Japanese who work with Spanish speakers. Since romanization does not have a positive incidence in the learning of Japanese because of the differences between this language and Spanish, engaging into a more culturally-based approach to teaching-learning (*langue-parole*) facilitates the comprehension of the functions of the Japanese language.

**Keywords:** *langue*, *parole*, Japanese, Spanish speakers, teaching

## Introducción

Ferdinand de Saussure (1972) visualizó el concepto de lenguaje como un «sistema». Creó una distinción entre *la langue* (el sistema o código del lenguaje, el cual es un fenómeno psíquico y social independiente del individuo) y *la parole* (el lenguaje en uso; es decir, una manifestación psicofísica, de carácter individual). Para de Saussure, *la langue* es un componente homogéneo y sistemático, mientras que *la parole* es heterogénea, ya que reúne los elementos que facultan a un individuo para poner en práctica el idioma, acto que se manifiesta en forma subjetiva para cada hablante. Ambos conceptos son fundamentales para la enseñanza de un idioma, porque el aprendizaje de un lenguaje implica ambas esferas: aunque es posible poseer un conocimiento profundo del código de un idioma (su morfología y sintaxis), dicho conocimiento no implica necesariamente que un individuo sea un hablante efectivo de dicha lengua. Del mismo modo, existen usuarios o hablantes rudimentarios de un idioma que, por haberlo aprendido informalmente, ignoran los aspectos básicos de su código, lo cual también entorpece la comunicación. Tal es el caso de aquellos que, aficionados al *manga* (historietas) o al *animé* (caricaturas japonesas), han asimilado ciertos vocablos y expresiones de uso frecuente en dichos medios, pero no necesariamente apropiados para la mayoría de los otros contextos sociales en Japón. Ejemplo de lo anterior es el uso de vocablos como *kisama* (きさま/貴様) u *omae* (おまえ/お前), ambos relativamente equivalentes a «usted» y muy frecuentes en dichos medios,

pero igualmente inapropiados en la interacción diaria en Japón. Por otra parte, otras estructuras del idioma, como el honorífico y el aprendizaje del lenguaje académico, requieren un nivel de estudio más especializado. Williams (2009) enfatiza la brecha entre la comunicación social y la académica, además de su impacto en el tiempo de dominio de un idioma. La autora atribuye el tiempo de dominio de un idioma a que «la efectividad en una lengua supone ir más allá de las estructuras sociales del lenguaje, que se adquieren rápidamente, para ganar habilidades lingüísticas académicas que son más difíciles en muchos niveles» (Williams, 2009, párr. 1). Es decir, en el sentido académico, aprender un idioma no se refiere solamente a hablarlo (usarlo), sino a también comprender los aspectos fundamentales del código de dicha lengua. Por ende, tanto el concepto de *langue* como el de *parole* deben recibir atención por igual cuando se enseña una lengua en un contexto académico.

Se puede afirmar que el concepto *langue* incluye todos los aspectos estructurales de las diversas macrodestrezas (escritura, lectura, escucha y desempeño oral) de un idioma, siempre visualizado como un código independiente de la función individual. Por su parte, *parole* se refiere a los usos específicos individuales (lenguaje para pedir favores, escribir cartas, dar sugerencias). Debido a las diferencias estructurales y funcionales entre el japonés y el español, se vuelve vital conocer algunas aplicaciones generales de los conceptos de la *langue* y la *parole* presentes, aunque no necesariamente visibles, en la enseñanza de dicho idioma asiático.

### **La *langue* y la *parole* en la escritura del japonés**

En el nivel de la escritura, se presentan diferencias significativas entre el japonés y el español, por lo que existen diversos métodos para la enseñanza del idioma japonés a los hablantes nativos de la lengua española. Debido a la complejidad de la escritura japonesa, la cual posee tres códigos de escritura (*hiragana*, *katakana* y *kanji*) entremezclados, algunos métodos didácticos optan por hacer los códigos escritos a un lado y favorecen en su lugar la romanización. Es importante notar que la romanización constituye el recurso más básico para el aprendizaje de la lengua japonesa y permite un desempeño igualmente básico. No obstante, un gran número de estudiantes de japonés, satisfechos con la funcionalidad limitada de la romanización, no la ven como un obstáculo para su desempeño en el lenguaje. Es decir, aunque este recurso obstaculiza la profundización en el idioma (el conocimiento de *la langue*), la noción individual característica de *la parole* más bien hace creer a dichos estudiantes que han alcanzado un manejo apropiado del idioma. ¿Qué razones generan dicha dicotomía? En primer lugar, debe destacarse que el

modelo de romanización aparentemente incrementa la velocidad en la adquisición de la lengua japonesa. Con solo aprender los silabarios romanizados, un vocabulario y unas estructuras básicas, los individuos pueden reconocer y reproducir expresiones de uso frecuente en el *manga* y el *animé*, además de formar sus propias oraciones sencillas. En segundo lugar, el sistema de romanización brinda una sensación de seguridad en los estudiantes. No es raro observar en las clases, por ejemplo, a los estudiantes romanizar el vocabulario nuevo, incluso después de haber aprendido a identificar cada uno de los caracteres de los silabarios *hiragana* y *katakana*. Finalmente, se puede destacar el aspecto de conveniencia: muchos estudiantes consideran innecesario el esfuerzo de aprender los silabarios o los caracteres *kanji* si pueden «leer el japonés» usando la romanización. Sin embargo, el japonés romanizado resulta muy poco funcional en situaciones reales que involucran la lectoescritura.

La romanización, además, no se remite a un único sistema universal. Hadamitzky (2005) señala las posibles diferencias entre los tres sistemas oficiales de romanización (*Kejburn*, *Kunrei* y *Nippon*):

**Tabla 1. Diferencias en la romanización del japonés**

	<b>Kana</b>	<b>Hepburn</b>	<b>Kunrei</b>	<b>Nippon</b>	<b>IPA</b>
<b>Syllable</b>	し	shi	si	si	ʃi
<b>Example</b>	すし	sushi	susi	susi	
<b>Syllable</b>	じ	ji	zi	zi	dʒi
<b>Example</b>	かんじ	kanji	kanzi	kanzi	
<b>Syllable</b>	ジャ	ja	zya	zya	dʒa
<b>Example</b>	ジャズ (JAZZ)	jazu	zyasu	zyasu	
<b>Syllable</b>	しょう	shō	syō	syō	ʃɔ:
<b>Example</b>	しょうぐん	shōgun	syōgun	syōgun	

<b>Syllable</b>	つ	tsu	tu	tu	ts
<b>Example</b>	つなみ	tsunami	tunami	tunami	
<b>Syllable</b>	づ	zu	zu	du	zu
<b>Example</b>	つづく	tsuzuku	tuzuku	tuduku	
<b>Syllable</b>	ふ	fu	hu	hu	fu
<b>Example</b>	ふじ	Fuji	Huzi	Huzi	

Fuente: Hadamitzky.

Dichas diferencias fácilmente pueden llevar a confusiones en el momento de transcribir un mensaje, por lo que la romanización se vuelve una desventaja cuando se aplica en la realidad. La Organización para el Desarrollo Educativo de Komaba advierte que «con cualquier sistema de romanización que usted utilice, si debe romanizar mucho japonés, encontrará muchos detalles truculentos al tratar de representar consistentemente las vocales largas, las divisiones de las palabras y otros aspectos del japonés» (2009, p. 2).

Con respecto a *la parole* en la escritura, Bern Mulvey, en la disertación de su tesis *Japanese and English Rhetorical Strategies: A Contrastive Analysis* (1997), ofrece una revisión de las estructuras retóricas en la lengua inglesa y en la japonesa para contrastarlas mutuamente. Su tesis se basa en las implicaciones de ambos modelos en la escritura. Mulvey (1997) describe tres estrategias retóricas usadas en la escritura japonesa:

i. El regreso a la línea temática base. Esta técnica se centra en introducir una opinión y repetirla a lo largo del discurso, pero nunca se discute. En lugar de explicar o defender su punto de vista, el autor discute temas aparentemente inconexos. Luego, en el medio de dicha discusión,

el autor reintroduce su tema principal, a menudo repitiendo las mismas palabras usadas al principio.

#### ii. *Kishoutenketsu*

En esta técnica retórica, el autor introduce su tema inmediatamente, luego lo discute en la sección *shou* del ensayo. Sin embargo, en la sección *ten*, introduce un tema nuevo que apenas tiene una conexión implícita con el anterior. Luego, en la sección final o *ketsu*, el autor introduce otra opinión o tema que de nuevo no necesita estar conectado con el que lo precede.

#### iii. *Tempura*

En esta técnica, también llamada inductiva, el autor provee hechos, ejemplos y detalles de apoyo al principio y en medio del ensayo, pero no brinda ninguna opinión o idea principal; sin embargo, lo hace súbitamente en los últimos párrafos.

Dado que el componente escrito es una parte fundamental en la enseñanza de toda lengua, especialmente en aquellas que poseen un sistema escrito totalmente diferente al conocido por los hispanoparlantes, los hallazgos de Mulvey (1997) en el uso de la escritura japonesa son importantes para enseñar no solamente la forma

de redacción japonesa, sino también la comprensión escrita. Lo anterior es de vital importancia debido a que, incluso en un nivel básico, los estudiantes de japonés se enfrentan con textos escritos por hablantes nativos, por lo que el conocimiento de estas estrategias retóricas es de utilidad para los docentes a la hora de facilitar la comprensión de dichos textos a sus alumnos.

### ***La langue en la fonética***

Brett Reynolds (1998), en su artículo «Phonemic Awareness: Is It Language Specific?», investiga el papel de la fonética y la conciencia fonética de los lenguajes, al igual que su aplicación en el japonés. El autor toma varias fuentes para definir el concepto de conciencia fonética:

La conciencia fonética se considera generalmente una construcción unitaria que aparenta estar formada por una jerarquía de unidades fonéticas de diversos tamaños (Gough, Larson, & Yopp, 1996). Se ha acordado generalmente agregar la conciencia silábica, la conciencia sub-silábica (pie y rima), y la conciencia (fonética) segmental (p. 9).

Reynolds se opone a la visión tradicional de Jannuzi (1998), la cual sugiere que los estudiantes de un segundo idioma deben «aprender o adquirir una fonología inter-lingüística que compense su falta de competencia nativa y luego deben aprender o adquirir la conciencia fonética» (p. 8).

Para Reynolds (1998), el esquema debe invertirse. Él argumenta que, una vez que un individuo ha adquirido

cierto nivel de conciencia fonética en un lenguaje dado, es posible transferir dicho conocimiento a otros lenguajes cualesquiera. Promover dicha transferencia fonética en los estudiantes de japonés es una tarea fundamental en la enseñanza de este idioma.

A pesar del estereotipo generalizado de que aprender japonés es muy difícil, Daisuke Kishi (2003) expresa lo contrario, pues hay dos semejanzas fundamentales entre la fonética del español y del japonés:

El idioma japonés proporciona a la mayoría de los hispanohablantes cierta facilidad en su aprendizaje. ¿Por qué? A pesar de las discrepancias gramaticales entre el español y el japonés, se puede encontrar bastante semejanza a nivel fonético. En primer lugar, ambos idiomas cuentan con cinco vocales (a, e, i, o, u), aunque la /u/ japonesa es más relajada que la del español. Esta diferencia se podrá aclarar sólo con pequeñas observaciones del movimiento de los labios de los hablantes de cada idioma, pero en este caso es de la menor importancia.

En segundo lugar, el japonés es un idioma totalmente silábico, por eso es lógico que todas las palabras terminen en vocal, salvo la terminación consonántica /-n/. Al tomar en cuenta todas estas combinaciones silábicas en el sistema fonético japonés, podemos encontrar 113 sílabas o moras (Tanaka, 1988, pp. 401-402).

Aunque Kishi (2003) menciona aspectos fonéticos (onomatopeyas, acentos tónicos o sonidos del japonés ausentes en el español) que pueden causar confusión

en los hispanoparlantes, sus observaciones están de acuerdo con la idea de Reynolds (1998) de la conciencia fonética como facilitadora del aprendizaje de una lengua. La enseñanza del japonés debería promover siempre dicha visión, *la langue*, en la fonética.

### **La parole en la comprensión auditiva y la producción oral**

A pesar de que tradicionalmente se piensa que en una clase de idiomas solamente se aprende el idioma, dicha posición contrasta con la realidad, especialmente en la práctica de escucha y producción oral. Los estudiantes no se enfrascan en ejercicios metalingüísticos donde escuchan segmentos sobre el idioma mismo y su estructura en los laboratorios de audio, ni disertan tampoco sobre la estructura del idioma en sus exámenes orales. Más bien, ellos se enfrentan a temas de conversación o segmentos de audio más o menos impredecibles, ya que no tienen completo conocimiento del rumbo que dichas actividades toman específicamente. El idioma no es el fin, sino el vehículo para escuchar y conversar sobre temas diversos, tales como deportes, política, creencias y tradiciones, entre otros.

Para las investigadoras Denise Santos y Branca Falabella Fabricio (2006), aunque esta dirección temática en las clases de idiomas conlleva inestabilidad hasta cierto grado, es legítima y necesaria, debido a las necesidades actuales:

Tan perturbadoras como puedan ser estas ideas de inestabilidad y movimiento, muchos autores (como Castells, 1997; Giddens, 1990, 1991; Hall, 1990) argumentan que los

rápidos cambios a los que nos enfrentamos diariamente y a los que estamos concretamente expuestos, nos fuerzan a experimentar situaciones impredecibles y sin precedentes, ya sea que nos guste o no. Por lo tanto, las pedagogías tradicionales están siendo paulatinamente confrontadas a la necesidad de equipar a sus estudiantes para que puedan hacer frente ética y responsablemente a las muchas transformaciones que encuentren (2006, p. 3).

La dirección temática que Santos y Fabricio (2006) defienden, a pesar de la inestabilidad que conlleva, es parte de la enseñanza del idioma japonés. En las clases de dicho idioma, los estudiantes se enfrentan a situaciones potencialmente confusas, debido a aspectos tanto idiomáticos como culturales. El enfoque usado tradicionalmente en la Universidad de Costa Rica segmenta las estructuras del lenguaje según algunos de sus usos específicos, por ejemplo:

El uso de la forma JISHO para expresar habilidad:

田中さんは絵をかくことが上手です。  
*Tanaka-san wa e wo KAKU koto ga jouzu desu.*  
 (El Sr. Tanaka es hábil para dibujar).

El uso de la forma TA para:

1) Dar consejos:  
 病院へ行った方がいいです。  
*Byouin he ITTA hou ga ii desu.*  
 (Debería ir al hospital).

2) Hablar de experiencias personales:  
 私は日本へ行ったことがあります。  
*Watashi wa Nihon he ITTA koto ga*

*arimasu.*  
(He ido a Japón).

El uso de la forma NAI para: 1) dar consejos negativos:

たくさん食べない方がいいですよ。  
*Takusan TABENAI hou ga ii desu.*  
(No debería comer mucho).

3) Expresar obligación:  
私はもっと勉強しなければなりません。  
Watashi wa motto benkyou SHINA  
kerebanarimasen.  
(Debo estudiar más).

A través de *la parole* no solamente se facilita la asimilación de *la langue* japonesa, sino que también se le agrega el elemento de utilidad desde el momento mismo en que se introducen las estructuras nuevas, lo cual favorece su comprensión por parte de los estudiantes.

### Otro posible aspecto de *la parole*: el elemento cultural en la enseñanza

Kishi (2003) concluye su comparación de la fonética japonesa y española mencionando la necesidad de tomar en cuenta el factor cultural a la hora de enfrentarse a los aspectos léxicos del japonés:

En lo que se refiere al aspecto léxico, habrá que tomar en cuenta la cultura con la que se encuentra íntimamente vinculado el lenguaje. En el japonés abundan las palabras onomatopéyicas, pues es probable que se deba a que los japoneses hayamos llevado una vida muy relacionada con la naturaleza. En otras palabras, somos sensibles a los fenómenos naturales del medio

ambiente que nos rodea, aunque en los últimos tiempos, a causa de la civilización acelerada en que vivimos, tal vez hayamos olvidado esa sensibilidad (p. 64).

La recomendación de Kishi (2003) implica analizar el concepto de cultura junto al de lenguaje en el aspecto académico, es decir, en el contexto de la enseñanza-aprendizaje de un idioma extranjero. Varios investigadores ya han trabajado en esta dirección. Por ejemplo, Thanasoulas (2001) ha definido el concepto de conciencia cultural y observado la importancia de incluirlo en el ámbito académico al enseñar un idioma:

El aprendizaje de un idioma extranjero incluye varios componentes, como competencia gramatical, competencia comunicativa, habilidad en el lenguaje, al igual que un cambio en las actitudes hacia la cultura propia o alguna otra. Para académicos y el público en general, la competencia cultural, es decir, el conocimiento de las costumbres, convenciones, creencias y sistemas de significado de otro país es indisputablemente una parte integral del aprendizaje de un idioma extranjero (p. 1).

El autor se opone a la visión de lenguaje como un simple código gramatical que puede transferirse íntegramente a otro código gramatical (Thanasoulas, 2001) y se apoya en varias fuentes cuando argumenta que enseñar un idioma va más allá de enseñar gramática:

En realidad, lo que la mayoría de los maestros y estudiantes parecen haber perdido de vista es el hecho

de que «conocer el sistema gramatical de un lenguaje (competencia gramatical) tiene que complementarse con el entendimiento de significados culturales específicos (competencia comunicativa o más bien competencia cultural)» (Byram, Morgan *et al.*, 1994, p. 4).

La visión de Thanasoulas (2001) es fundamental para la enseñanza del japonés, ya que existe un número de prejuicios tanto negativos como positivos en las sociedades occidentales hacia las culturas asiáticas, entre ellas la japonesa. Asimismo, la ignorancia de ciertos aspectos culturales japoneses puede interferir con la comprensión del idioma o con su uso. Por lo tanto, es recomendable exponer a los estudiantes de japonés a la cultura japonesa tanto como sea posible en cada lección, sin obviar discutir el elemento cultural luego de introducirlo.

Un escollo teórico que se presenta en este punto radica precisamente en el elemento cultural y su ausencia en la competencia lingüística tal como la definió Hymes:

*For the perspective associated with transformational generative grammar, the world of linguistic theory has two parts: linguistic competence and linguistic performance. Linguistic competence is understood as concerned with the tacit knowledge of language structure, that is, knowledge that is commonly not conscious or available for spontaneous report, but necessarily implicit in what the (ideal) speaker-listener can say (1972, p. 74).*

En este sentido, la competencia está más relacionada con el aspecto estructural de la lengua y, por tanto, lo cultural pareciera no ser relevante. Para Hymes (1972), la competencia lingüística difiere del desempeño lingüístico en que este último es más explícito, pues tiene que ver con los procesos de codificación y decodificación de un idioma y, una vez más, la cultura no parece mediar en dichos procesos, sino que estos son la manifestación consciente de la competencia del individuo. Así pues, no es posible establecer una equivalencia entre la cultura y *la parole*. No obstante, es interesante notar que un hablante no nativo de japonés requiere más que conocimiento estructural y la habilidad para producir estructuras de código para utilizar el idioma en forma funcional. Un ejemplo de lo anterior es el caso del honorífico: un estudiante gana muy poco con conocimiento de las estructuras del honorífico si es incapaz de aplicarlas en la situación correcta, que es dictada por principios culturales de la sociedad japonesa, no por reglas estructurales del idioma.

### **La langue y la parole en el elemento académico del lenguaje**

Margaret M. Williams (2009), en su artículo «Understanding ESL Students' Language Development: Social vs Academic Proficiency for English Language Learners» contrasta la idea de lenguaje social con la de lenguaje académico al expresar que los estudiantes de una segunda lengua pueden parecer fluidos al hablar con sus maestros y compañeros, pero deben trascender dicho nivel de fluidez lingüística si

desean tener éxito en las universidades y más allá. La autora define «lenguaje social» como:

El lenguaje cotidiano usado para conversar con amigos, la familia, maestros, colegas y otros en la comunidad. El lenguaje social posee sus propias estructuras complejas, pero tiende a adquirirse fácilmente, especialmente en un ambiente de inmersión porque el estudiante de la segunda lengua está interactuando constantemente con otros hablantes (Williams, 2009, párr. 2).

Para Williams (2009), la adquisición del lenguaje social funciona de manera constante e inmediata, ya que el hablante de una segunda lengua podrá corregir sus errores gracias a la realimentación recibida en el momento de expresar sus ideas. No obstante, la autora sostiene que el lenguaje académico es más complejo y difícil de adquirir:

El lenguaje académico es diferente del lenguaje social tanto en su vocabulario como en su estructura. El vocabulario del lenguaje académico está moldeado por los conceptos y construcciones de una amplia variedad de disciplinas educativas, tales como la literatura, las matemáticas, las ciencias, la historia, la geografía, la música y demás. Asimismo, el lenguaje académico va más allá de la adquisición del vocabulario y engloba formas de lenguaje, conceptos, significados, procesos y aplicaciones, algunas de las cuales son similares entre una variedad de disciplinas y otras que son únicas a otras (Williams, 2009, párr. 4).

Tanto el concepto de lenguaje social como el de lenguaje académico son importantes para la enseñanza del idioma japonés, porque, aunque los cursos de japonés se orientan más hacia el lenguaje social, el lenguaje académico está también presente. Por ejemplo, los conceptos básicos de las explicaciones gramaticales y fonéticas a menudo pueden proveerse en japonés. En ese sentido, los estudiantes principiantes se encuentran expuestos a conceptos académicos, como «sujeto», «gramática», «oración», «pronunciación», y a conceptos propios de la lengua japonesa, tales como *hiragana*, *katakana*, *kanji*, *onyomi* o *kunyomi*. Cabe destacar también que el idioma japonés posee una distinción muy marcada en el lenguaje que se usa con las personas cercanas (*futsuu-tai*) y el lenguaje cortés (*teinei-tai*). Del mismo modo, posee variantes importantes en su registro, como el lenguaje honorífico (*keigo*). Evadir estos conceptos y sus respectivos nombres durante una clase produciría grandes confusiones en los estudiantes. Por otra parte, explicarlos usando un enfoque puramente gramatical constituiría una solución pobre, pues, si bien dichos conceptos forman parte de las estructuras lingüísticas japonesas, no solamente se limitan al idioma. Por lo tanto, estas diferencias deben abordarse desde un enfoque cultural para facilitar su comprensión por parte de hablantes no nativos del japonés y su uso apropiado en las situaciones comunicativas diarias.

## Conclusión

Aunque se repare poco en ellos, los conceptos de *la langue* y *la parole* de Saussure son extremadamente

importantes en la enseñanza del idioma japonés, pues afectan la visión y el uso de la escritura, la lectura, la comprensión auditiva, la producción oral y la idea de cultura y lenguaje académico en las clases. Todos estos aspectos estructurales y funcionales del idioma se encuentran presentes en las clases desde los niveles básicos y ofrecen a los docentes oportunidades para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo de la comunicación oral, sino también de la lectoescritura, a pesar de los múltiples obstáculos que el sistema de escritura del japonés pueda presentar a los estudiantes.

De igual modo, a medida que los estudiantes internalicen la importancia de las funciones del lenguaje, descubrirán la ineficiencia de la romanización del japonés, ya que esta se vuelve un obstáculo, más que una ayuda, a pesar de que la visión inicial del sistema romanizado ha sido por lo general positiva. La romanización se convierte en el sistema de escritura interfonético al que se opuso Reynolds (1998) y que acaba por instituirse como un fin en sí mismo: los estudiantes de japonés que romanizan pierden tiempo valioso tratando de memorizar y aplicar reglas del sistema de romanización, en lugar de construir estrategias efectivas de comunicación en japonés, ya sea en forma oral o escrita. En este sentido, la visión individual del japonés romanizado (es decir, *la parole*) parece distanciar el uso del mismo de uno de sus objetivos principales (y una de las funciones primarias de *la parole*) que radica en la construcción de *la langue*: en lugar de promover un conocimiento más profundo del lenguaje japonés, inhibe dicho desarrollo cognitivo.

Por otra parte, abordar la enseñanza de la lengua japonesa desde un enfoque puramente estructural, ya sea gramatical, audiolingüístico o basado en la escritura y la redacción, colocaría aspectos culturales de vital importancia en un segundo plano, lo cual iría en contra del fin último del aprendizaje de una lengua: la comunicación funcional.

Los docentes de japonés, por lo tanto, deberían estar conscientes de la influencia específica de *la langue* y *la parole* en dicho idioma a la hora de impartir sus lecciones, con el fin de evitar posibles confusiones y malos entendidos cuando los estudiantes se enfrenten por su cuenta a la lengua japonesa fuera del salón de clases.

## Referencias

- Berruto, G. (1979). *La Semántica*. México: Nueva imagen.
- Byram, M., Morgan, C. al. (1994). *Teaching and Learning Language and Culture* (Multilingual Matters No. 100). London: WBC.
- Hadamitzky, W. (2005). *Romanization systems. Japan-related Textbooks, Dictionaries, and Reference Works*. Recuperado de [http://www.hadamitzky.de/english/lp\\_romanization\\_sys.htm](http://www.hadamitzky.de/english/lp_romanization_sys.htm)
- Hymes, D. (1974). Hacia etnografías de la comunicación. En P. Garvin (ed.). *Antología de estudios de etnolingüística y sociolingüística* (pp.48-89). México: UNAM.
- Hymes, D. (1996). Acerca de la competencia comunicativa. *Forma y Función*, 9, pp. 13-37.
- Hymes, D. (s. f.). *On communicative competence*. Recuperado de <http://smjegupr.net/wp-content/>

- uploads/2012/05/ESPA-3246-On-Communicative-Competence-p-53-73.pdf
- Hymes, D. (s. f.). *Towards linguistic competence*. Recuperado de <https://rjh.ub.rug.nl/index.php/sogi/article/viewFile/20927/18399>
- Januzzi, C. (1998). Key concepts in FL literacy: Phonemic awareness. *Literacy Across Cultures*, 3(1), pp. 7-12.
- Jiménez, J. (1986). Competencia lingüística y competencia comunicativa. En *Lenguaje en acción* (pp. 36-40). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Jiménez, J. (1989). *Sociolingüística*. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Centro de Educación a distancia y Extensión.
- Kishi, D. (2003). Algunas peculiaridades en el lenguaje japonés. *México y la Cuenca del Pacífico*, 6(18), pp. 64-68.
- Komaba Organization for Educational Development (s. f.). Recommended System for Romanizing Japanese. University of Tokyo. Recuperado de <http://park.itc.u-tokyo.ac.jp/eigo/UT-Komaba-Romanization-of-Japanese-v1.pdf>
- Lomas, C., Osoro, A. y Tusón, A. (1993). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- Mulvey, B. (1992). *Japanese and English rhetorical strategies* (Masters dissertation). California State University, San Bernardino.
- Reynolds, B. (1998). Phonemic Awareness: Is It Language Specific? *Literacy Across Cultures*, 2(2), pp. 9-13. Recuperado, en setiembre de 2009, de <http://www2.aasa.ac.jp/~dcdycus/LAC98/SEP98/reyno998.htm>
- Santos, D. y Fabricio, B. (2006). The English Lesson as a Site for the Development of Critical Thinking. *TESL-EJ*, 10(2), pp. 1-23.
- Saussure, F. de (1986). *Course in general linguistics* (3rd ed.) (R. Harris, Trans.). Chicago: Open Court Publishing Company.
- Tanaka, H. (ed.). (1988). *Seibido's Dictionary of Linguistics*. Tokyo: Seibido.
- Thanasoulas, D. (2001). The Importance Of Teaching Culture In The Foreign Language Classroom. *Radical Pedagogy*, 3(3), pp. 1-25. Recuperado, en setiembre de 2009, de [http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3\\_3/7-thanasoulas.html](http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue3_3/7-thanasoulas.html)
- Williams, M. (2009). Understanding ESL Students' Language Development: Social vs Academic Proficiency for English Language Learners. Suite101.com [sitio de publicación colaborativa]. Recuperado, en octubre de 2009, de [http://esllanguageschools.suite101.com/article.cfm/understanding\\_esl\\_students\\_language\\_development](http://esllanguageschools.suite101.com/article.cfm/understanding_esl_students_language_development)

