

CAPÍTULO 9.

IMPLANTACIÓN SELECTIVA DEL MÉTODO PPP EN EL AULA DE JAPONÉS BÁSICO: UNA EXPERIENCIA PILOTO EN LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

Nobuo Ignacio López-Sako y Kyoko Ito-Morales

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En el curso académico 2011-2012, se inauguró en la Universidad de Granada la enseñanza de la lengua japonesa como asignatura optativa para los recién creados grados de lenguas extranjeras (Estudios Árabes e Islámicos, Estudios Franceses, Estudios Ingleses, Filología Clásica), junto con Filología Hispánica y Literaturas Comparadas. Ante el éxito de dicha materia entre los estudiantes de la Facultad de Filosofía y Letras, en el curso 2013-14, el japonés se ofertó como lengua *minor* en el Grado de Lenguas Modernas y sus Literaturas. En la actualidad, alrededor de 100 estudiantes se matriculan cada año en los niveles inicial e intermedio del módulo de idioma moderno de japonés, de los cuales alrededor del 60% corresponden a las materias de nivel inicial, que se componen de un único grupo de docencia, con la consiguiente masificación de la clase.

Uno de los problemas que se originan a raíz de esta masificación es la dificultad de aplicar enfoques comunicativos de enseñanza/aprendizaje – sobre todo a la hora de desarrollar destrezas orales tanto receptivas como productivas – como puede ser el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) (Willis, 1996; Richards y Rodgers, 2001; Swain, 2005, entre otros), cuyo fin es hacer que el estudiantado lleve a cabo tareas de la vida cotidiana en la lengua meta usando lenguaje auténtico que se emplea en situaciones reales. Uno de los argumentos utilizados es que “learners would be required to produce language more spontaneously, based on meaning the learner himself or herself would want to express” (Skehan, 1998, p. 93).

Sin embargo, en un época “post-método” en la que la cuestión no es preguntarse cuál es el mejor método sino qué combinación de métodos es mejor utilizar de forma efectiva en cada contexto educativo específico (Kumaravadivelu, 2001, 2006), algunos investigadores han cuestionado la aplicabilidad y efectividad del ABT en ciertos contextos (Sato, 2010, 2011), con especial énfasis en los niveles iniciales de aprendizaje.

Precisamente para estos niveles iniciales se ha defendido la efectividad del modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) de planificación didáctica (Anderson, 2016a, 2016b) por su carácter explícito y controlado. En este sentido, Spada y Tomita (2010, p. 281) llegan a la conclusión de que el conocimiento declarativo (explícito) que se obtiene mediante la formación explícita se puede transformar en conocimiento procedimental (implícito) mediante la práctica, en consonancia con resultados obtenidos anteriormente por Norris y Ortega (2000) en favor de la docencia explícita.

En el presente estudio se reporta la implantación parcial o selectiva del método de Presentación, Práctica y Producción (PPP) (véase el epígrafe 1.1 para una exposición de este método) en el aula de japonés básico y pre-intermedio como posible solución al escaso nivel demostrado hasta la fecha por el estudiantado en lo que a producción y comprensión oral se refiere. El objetivo concreto de este trabajo exploratorio, como experiencia piloto, no es demostrar la mejoría en la realización (*performance*), sino más bien si se producen en primera instancia algunos efectos positivos en el estudiantado. La idea surge de una estancia de formación de profesorado llevada a cabo por el primer autor en el Instituto Internacional de Lengua Japonesa de la Fundación Japón en Urawa (Japón), donde constata los posibles beneficios de dicha aproximación para la enseñanza del japonés en la Universidad de Granada. Este trabajo supone, por tanto, el primer paso hacia el objetivo de comprobar si esos beneficios se hacen efectivos.

1.1. El modelo Presentación, Práctica, Producción (PPP)

El modelo de Presentación, Práctica y Producción (PPP) de planificación docente surgió en los albores del enfoque comunicativo (Anderson 2016b) como una forma de planificación de docencia explícita y orientada hacia la instrucción práctica (Sato, 2010; Anderson, 2016a, 2016b). De hecho, llegó a ser un elemento central en la puesta en práctica de la versión menos radical del llamado *Communicative Language Teaching* (CLT) (Anderson, 2016b). Está basado en el enfoque centrado en las formas (*focus on forms*) (Long, 1991), y consiste en una forma metódica y controlada de aproximarse al estudio de la lengua extranjera. Anderson (2016a) describe este modelo de la siguiente manera:

Presentación: los elementos lingüísticos objeto de estudio son seleccionados y ordenados *a priori* para su enseñanza explícita mediante una presentación contextualizada de dichos elementos. Acto seguido, se aclaran el significado, la forma y el uso de dichos elementos de forma explícita, sin dejar su posible interpretación a la capacidad deductiva

de las/os aprendices. **Práctica:** Se realizan prácticas controladas de los elementos lingüísticos en cuestión mediante una batería de ejercicios, como pueden ser prácticas orales siguiendo un guión preestablecido o repeticiones de patrones (*drills*). Finalmente, se pasa a la fase de **Producción**, en la que se da a las/os estudiantes la oportunidad de utilizar los elementos lingüísticos con libertad simulando situaciones de la vida real en la medida de lo posible mediante juegos de rol, debates, intercambio de correos electrónicos, etc. (Anderson 2016a, p. 14-5).

En el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras, este modelo se basa en la teoría de que para llegar al conocimiento procedimental (equivalente al *performance*), que según Anderson (1993, cit. en Sato, 2010) es conocimiento declarativo (equivalente a la *competence*) totalmente automatizado, se comienza primero por la forma declarativa y se alcanza el nivel procedimental mediante la práctica extensiva (Anderson, 1993, 1995, cit. en Sato, 2010). De ahí el alto control del *input*, la práctica y el *output* final. Pero es importante recalcar aquí, como paso previo a la práctica (*output*), el valor del procesamiento del *input* mediante la exposición a las estructuras en cuestión junto con una formación explícita que ayude a tener conciencia de la interpretación de las mismas, para dar mayor agilidad a la adquisición de la lengua extranjera en aprendices adultos, tal y como han defendido expertos como VanPatten y Cadierno (1993).

Frente a la corriente dominante de los años 90 en la que se denostaba el modelo PPP por su orientación hacia la docencia explícita y la práctica controlada en lugar de los modelos de moda por aquel entonces que abogaban por el uso del aprendizaje inductivo basado en el descubrimiento personal (véanse, por ejemplo, Scrivener, 1996, o Tomlinson, Dat, Masuhara y Rubdy, 2001, para esta postura), estudios más recientes parecen al menos equilibrar la balanza, como trataremos de mostrar en el siguiente epígrafe.

1.2. Estudios previos sobre la efectividad del modelo PPP

Justo al comienzo del nuevo milenio, Norris y Ortega (2000) llevaron a cabo un extenso y profundo meta-análisis comparativo de los modelos implícitos y explícitos de planificación docente, y presentaron unos resultados que favorecían claramente a la docencia explícita, mientras que el enfoque basado en las formas mostraba ser igualmente efectivo que el basado en la forma (en singular) o en el significado (véase Sato, 2010, p. 14 para una explicación de la distinción entre las tres aproximaciones). Diez años después, Spada y Tomita (2010) llegaron a resultados muy similares, demostrando de esta manera

que los resultados de la investigación en el campo de la adquisición de segundas lenguas y lenguas extranjeras no permitía descartar la efectividad del modelo PPP.

Sato (2010), por su parte, demuestra mediante un experimento que el Aprendizaje Basado en Tareas (ABT) no es adecuado para la enseñanza de inglés como lengua extranjera en el contexto educativo japonés. De los 21 universitarios que participaron en su estudio de efectividad del ABT para el aprendizaje implícito de la forma verbal del presente perfecto, 15 no fueron capaces de producir la forma gramatical en ningún momento, sobre todo porque no sintieron la necesidad de hacerlo al dejárseles la libertad de comunicarse sin restricciones. Sato (2010) considera, por tanto, que el ABT es más adecuado para los niveles avanzados de aprendizaje (véase también Swain, 2005).

En la misma línea, Jones, Lees, Donohue, y Smith (2015) realizaron otro estudio comparativo entre los métodos PPP y TPR (*Total Physical Response*) entre estudiantes de inglés de entre 12 y 13 años de la escuela secundaria japonesa con un nivel bajo (principiante) de competencia lingüística. Jones et al. (2015) llegaron a la conclusión de que ambos modelos eran efectivos, pero que el modelo PPP era ligeramente más efectivo en el desarrollo del conocimiento receptivo.

También en el contexto asiático, Yen Puong, Van den Branden, Van Steendam y Sercu (2015) realizaron un estudio comparativo de los efectos del modelo PPP y ABT en estudiantes universitarios vietnamitas en el desarrollo de la competencia escrita en inglés. Los resultados demostraron que ambas aproximaciones docentes eran efectivas para la mejora de la calidad de redacción de los textos, aunque la incidencia de cada método se producía en aspectos diferentes. Según los datos obtenidos en el test realizado inmediatamente después del tratamiento (*post-test*), el método PPP produjo una mejora ostensible en la corrección del texto, mientras que las/os participantes a las/os que se les aplicó el método ABT obtuvieron una mejor puntuación en amplitud léxica.

Por su parte, Golebiewska (2013) se centró en la comparación entre PPP y el método OHE (*Observe Hypothesise Experiment*) entre 20 estudiantes de nivel intermedio-alto de inglés en un curso del International Foundation Programme de una universidad británica en la adquisición productiva y receptiva de expresiones formulaicas en forma de evasivas y circunloquios. Para ello, realizó un experimento con el diseño de *pre-test* → tratamiento → *post-test* → test demorado (*delayed test*). Los resultados demostraron que ambos métodos producían un efecto a corto plazo en las destrezas productivas, y un efecto sostenido (a largo plazo) en su conocimiento receptivo, sin hallar ninguna diferencia significativa entre ambos. También se realizó una encuesta de opinión sobre el uso de

ambos modelos de enseñanza/aprendizaje, en la que las/os estudiantes mostraron una mayor preferencia por el sistema PPP.

Todos los estudios revisados concluyen que el método PPP tiene sus beneficios, aunque no globales. Sobre todo cabe resaltar que en ninguna de las investigaciones revisadas el modelo PPP era inferior en resultados a otros modelos alternativos (ABT, OBS, TPR) e incluso era preferible para algunos aspectos concretos, como la corrección gramatical.

2. EXPERIENCIA PILOTO DE APLICACIÓN DEL MODELO PPP EN EL AULA DE JAPONÉS DE LA UGR

Como ya se ha mencionado en la introducción, la enseñanza/aprendizaje de lengua japonesa en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada goza de excelente salud en lo que a interés por parte del alumnado se refiere. Entre los niveles inicial e intermedio del módulo de idioma moderno, con un total de 24 créditos (240 horas presenciales) de formación, se matriculan unos cien estudiantes cada año. Este auge en el interés por la lengua japonesa, sin embargo, no va acompañada por una política universitaria de promoción de la excelencia académica en lo que respecta al aprendizaje de idiomas, al no cumplir con las directrices europeas respecto a la ratio docente/estudiante por aula. Así, en el nivel inicial suelen matricularse entre 60 y 70 estudiantes cada año, mientras que la media de estudiantes en el nivel intermedio ronda los 40. Esta situación de masificación y, a veces, de hacinamiento en las aulas hace bastante complicado tener una atención cercana y personalizada del estudiantado.

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, los materiales didácticos de uso más común en el aula de japonés como lengua extranjera tanto en el ámbito del Estado español como en otros países europeos y de otras latitudes tan lejanas como Brasil, Canadá, China, Estonia, Filipinas, Lituania, Paraguay, Rusia, Tailandia o Ucrania (comunicaciones personales), como es la serie *Minna no Nihongo*, están basados en un *syllabus* gramatical, donde se prima la forma gramatical sobre la función comunicativa, lo cual condiciona el método docente empleado. Concretamente, en el módulo de idioma moderno inicial e intermedio de japonés, se viene empleando *Minna no Nihongo Shokyū I – Honsatsu*, junto con material adicional de apoyo de prácticas de lectura, escritura, gramática y vocabulario.

Aunque este enfoque docente de contingencia hace viable el manejo de unas clases tan masificadas para la introducción del estudiantado en los rudimentos gramaticales de

la lengua japonesa y la adquisición de los niveles iniciales de vocabulario, en el medio plazo se ha detectado de forma generalizada una gran carencia en la producción y recepción oral al haber escasísimas oportunidades de realizar actividades orales significativas y que se puedan relacionar con las necesidades comunicativas del estudiantado. Como en cualquier contexto donde no se prevé la inmersión lingüística (véase Sato, 2010, p. 194, para el caso del inglés en el aula de secundaria en Japón), la ausencia de una necesidad comunicativa en la lengua meta produce como resultado el uso excesivo de la lengua origen, incluso en la interacción en el aula tanto entre pares como entre el profesorado y el alumnado.

2.1. Aplicación selectiva del modelo PPP

Como primer paso para remediar esta situación, se ha llevado a cabo una experiencia piloto de aplicación parcial o selectiva del modelo PPP de enseñanza/aprendizaje del japonés básico (que en este caso incluye las materias denominadas Japonés Inicial y Japonés Intermedio en el plan de estudios de la Universidad de Granada). De acuerdo con el resto de docentes encargadas/os del módulo, se decidió dedicar un tercio del programa formativo a este sistema. El módulo de idioma moderno consta de dos materias. Cada materia consta de dos asignaturas de 60 horas de formación presencial (6 ECTS). En el caso del japonés, estas 60 horas están subdivididas en seis unidades didácticas (UD) de 10 horas presenciales cada una. Por tanto, en cada asignatura se han dedicado dos UD y 20 horas al modelo PPP, manteniendo el resto dentro del *syllabus* gramatical. Esta selección parcial obedece en parte a que se trata de una prueba piloto, pero también porque estamos de acuerdo con Anderson (2016a) cuando afirma que

While I caution that PPP cannot and should not be used to structure every lesson, I argue that it can be an appropriate and effective vehicle for the teaching of grammar, functional language and lexis, especially at lower levels of proficiency (up to B2) (p. 14).

En el diseño de estas dos UD por curso, se parte de una función o situación comunicativa de partida alrededor de la cual se configuran las actividades de presentación, comprensión, práctica y producción lingüística, siempre intentando adecuar las formas y contenidos al nivel lingüístico de partida del estudiantado, siguiendo los postulados del *input* asimilable (i+1) formulados por Krashen (1985, 1987). Cada UD comienza con la presentación del objetivo comunicativo formulado en forma de una capacidad comunicativa tomada de un listado propuesto por la Fundación Japón denominada JF Standard dividida en niveles según el Marco Común Europeo de

Referencia para las Lenguas (MCER) y por destrezas (comprensión oral, comprensión escrita, producción oral, producción escrita e interacción). Por ejemplo, para la UD número 5 de la asignatura Japonés Inicial I, uno de los objetivos comunicativos seleccionados fue el siguiente: “JF Can-do 410 活動・やりとり「次の誕生日に何が欲しいか、友人にたずねたり、答えたりすることができる」” (Producción – Interacción “Soy capaz de preguntar y responder a un/a amigo/a qué quiero/e para mi/su próximo cumpleaños”).

Una vez expuesto el objetivo, se procede a la fase de presentación mediante la cual se intenta llamar la atención al estudiantado sobre los rasgos lingüísticos necesarios (léxico, estructura gramatical) para la consecución del objetivo. Esta presentación es gradual, intentando no sobrecargar de información a las/os estudiantes. En el ejemplo expuesto se comienza con una primera sesión para identificar los meses del año, los días del mes y las referencias deícticas temporales de las semanas, meses y años (p. ej. “la semana pasada”), contextualizando todo esto en un hipotético cumpleaños. La presentación gradual consiste en sencillos diálogos realizados por una pareja de profesoras/es o por asistentes de conversación que intercambian varias preguntas y respuestas con el mismo patrón pero cambiando el léxico objeto de estudio (Figura 1):

A:	イグナシオせんせいの たんじょうびは なんがつですか。
B:	12月[じゅうにがつ]です。

Figura 1. Ejemplo de diálogo.

Los estudiantes realizan un proceso de aprendizaje inductivo formulando hipótesis sobre el significado de los nuevos términos que aparecen en los diálogos y que deben marcar como posibles respuestas correctas en unas hojas de ejercicios entregadas con antelación (Figura 2):

1月[がつ]	2月[がつ]	3月[がつ]
4月[がつ]	5月[がつ]	6月[がつ]
7月[がつ]	8月[がつ]	9月[がつ]
10月[がつ]	11月[がつ]	12月[がつ]

Figura 2. Meses del año. Las/os estudiantes deben marcar una opción.

Para que la carga cognitiva no sea excesiva ($i+1$), se comienza solo con los meses del año en una primera instancia, tras lo cual se procede a la exposición explícita del

vocabulario objeto de estudio (los meses del año en este caso) y la repetición de los términos mediante la técnica del *shadowing* (véase la Figura 3):



Figura 3. Diapositiva del mes de enero.

Este proceso se repite para los días del mes y, por fin, para las referencias deícticas. Este apartado de introducción léxica se completa con una presentación explícita de las combinaciones de preguntas y respuestas para hacer hincapié en las posibles variaciones en las referencias temporales (formas verbales de pretérito y no-pretérito).

Una vez culminadas estas dos primeras fases, se procede al apartado de prácticas, donde los estudiantes comienzan el entrenamiento conversacional de forma graduada de mayor a menor control del discurso. En la primera fase, se dividen en parejas y se les hace entrega de un guión, diferente para cada una/o, que deben memorizar y reproducir tal cual (véase la Figura 4).

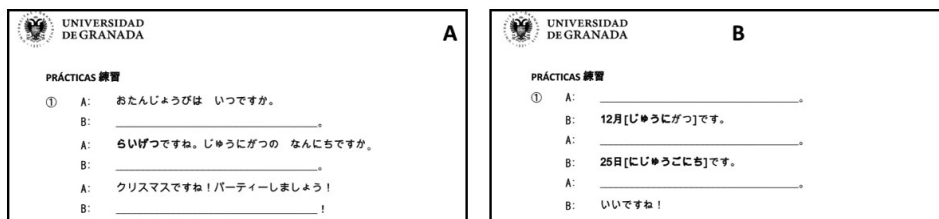


Figura 4. Extracto de ficha para las prácticas conversacionales.

Tras esta primera fase de práctica controlada y repetitiva (*drills*), se pasa a una segunda fase con un mayor nivel de libertad, pero aún con cierto control, pues las palabras objeto de estudio se seleccionan de unas fichas que deben utilizar como vocabulario de la conversación (véase Figura 5).

1月	いちがつ	1日	ついたち
4月	しがつ	7日	なのか
7月	しちがつ	13日	じゅう さんにち
10月	じゅう がつ	19日	じゅう くにち
Anverso	Reverso	Anverso	Reverso

Figura 5. Ejemplo de fichas de meses y días para las prácticas conversacionales.

La tercera y última fase de las prácticas consiste en conversaciones reales en las que las/os estudiantes se van preguntando las verdaderas fechas de cumpleaños unas/os a otras/os, cambiando de interlocutor/a en cuanto se termina cada diálogo.

La dinámica de la segunda sesión es casi idéntica, pero centrada en vocabulario relacionado con la comida y la bebida, junto con verbos transitivos como “comprar”, “comer” y “beber”, presentados por primera vez en esta UD. Tanto para la primera como para la segunda sesión, se cuenta con el apoyo de colegas o asistentes nativas/os de conversación para dar mayor realismo a los intercambios lingüísticos. Asimismo, en la medida de lo posible, estas/os colaboradoras/es se encargan de supervisar estrechamente los diálogos para una práctica efectiva.

La tercera sesión se dedica al afianzamiento de lo practicado, uniendo la primera y segunda parte del diálogo, para cumplir así el objetivo trazado al inicio de la UD. Finalmente, en la cuarta sesión se lleva a cabo una prueba oral, consistente en la realización del diálogo estudiado. Las parejas para los diálogos se establecen de forma aleatoria para que no sea una mera memorización de un guión preestablecido.

2.2. Encuesta de valoración

Para calibrar el nivel de aceptación de esta forma alternativa de aprendizaje se llevó a cabo una encuesta de valoración entre el estudiantado objeto del tratamiento. El cuestionario incluía preguntas sobre los siguientes ítems relacionados con la implantación del modelo PPP. En las preguntas de valoración, se les indicó que escogieran una cifra del 1 al 5 en una escala de Likert, donde el 1 indicaba la valoración más baja y el 5, la más alta:

- 1) Valoración personal sobre el aumento o disminución de
 - a. la motivación
 - b. la fluidez en el japonés hablado
 - c. las horas de dedicación al estudio de la lengua japonesa

- 2) Valoración de la presencia de asistentes de conversación nativas/os
- 3) Valoración global de la experiencia
- 4) Aspecto más positivo de la experiencia
- 5) Aspecto más negativo de la experiencia

En el momento de llevar a cabo la recogida de datos, las/os estudiantes habían recibido docencia mediante el sistema PPP en un total de 5 UD: 4 UD en Japonés Inicial durante el curso 2018-2019 y una UD en Japonés Intermedio durante el curso 2019-2020. La encuesta se realizó mediante el Formulario de Google y los resultados fueron recogidos en una tabla Excel en la plataforma Google Drive. Respondieron un total de 19 estudiantes, de las/os cuales 12 eran mujeres y 7, varones. Aunque el módulo de Japonés Inicial e Intermedio se oferta a todas las filologías de la Facultad de Filosofía y Letras de la UGR, solo respondieron estudiantes de tres titulaciones: Estudios Ingleses, Lenguas Modernas y sus Literaturas, y Literaturas Comparadas. De los 19 participantes, 15 afirmaron no tener ningún conocimiento de japonés al inicio del módulo, mientras que las/os otras/os cuatro sí habían estado expuestos a la lengua nipona con anterioridad, variando su período de exposición desde un mínimo de 6 meses hasta un máximo de ocho años.

3. VALORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Los resultados de la encuesta parecen muy alentadores respecto al nivel de aceptación del modelo por parte del estudiantado. La Tabla 1 muestra las valoraciones del estudiantado respecto a los ítems señalados en el apartado anterior, donde la valoración positiva máxima es un 5 y la mínima, un 1:

Tabla 1

Valoración de la experiencia del modelo PPP

Ítem	Valoración (máximo 5)
Aumento de motivación	4,10
Mayor fluidez en el japonés hablado	4,42
Más horas de estudio	3,21
Presencia de nativos japoneses	4,84
Valoración global de la experiencia	4,36

Como se puede apreciar, el estudiantado ha valorado la experiencia como bastante positiva, con una puntuación media de 4,36 sobre un máximo de 5. También han obtenido una puntuación por encima de los 4 puntos de valoración el aumento de la motivación y la sensación de tener una mayor fluidez a la hora de hablar japonés (4,10 y 4,42 puntos, respectivamente). Es importante resaltar estos dos aspectos que, aunque subjetivos, suponen un buen punto de partida para acometer futuros estudios sobre la eficacia del modelo PPP en cuanto a rendimiento, pues la motivación (ya sea intrínseca o extrínseca) puede ser un factor importante en este aspecto. Por otro lado, aunque la valoración subjetiva de la adquisición de mayor fluidez en el lenguaje hablado no es una medida fiable de la mejora real de la competencia comunicativa, sí que es indicativa de la percepción o sensación personal al respecto, que puede redundar en una mayor confianza y autoestima, con los posibles beneficios que ello puede conllevar. Ambos parámetros, por tanto, nos animan a acometer estudios más objetivos en el futuro.

En cuanto a las respuestas respecto al aspecto más positivo de la experiencia, las/os estudiantes valoraron sobretodo el aumento de prácticas orales en pequeños grupos o parejas, la posibilidad de interactuar con hablantes nativos (valorado con un 4,84), el uso de guiones, o la colaboración del profesorado y las/os asistentes de conversación para interpretar los guiones. En el lado negativo, las/os participantes mencionaron la ansiedad (ponerse nerviosos, sentir vergüenza) como un factor importante que les impidió interactuar mejor. Se resaltó asimismo el tener que memorizar abundante vocabulario en un periodo corto de tiempo. Por último, la masificación de las clases, con el consiguiente caos a la hora de formar grupos de prácticas y el bullicio que se genera en el aula, fue otro aspecto destacado por el estudiantado.

Los datos recogidos en la presente experiencia piloto parecen indicar que la implantación del modelo PPP ha tenido un impacto bastante positivo entre el

estudiantado, a pesar de las dificultades evidentes para su implantación, como es la masificación de las aulas. Evidentemente, la dinámica de prácticas en grupos reducidos, con la consiguiente posibilidad de una supervisión eficiente de las mismas, se hace complicada cuando la media de estudiantes ronda los 50, 60 o incluso más. Una posible solución sería la posibilidad de incorporar un mayor número de auxiliares nativos de conversación a las plantillas de profesorado para realizar las prácticas grupales.

4. CONCLUSIONES

En el presente trabajo se ha presentado una experiencia piloto de implantación parcial del modelo PPP en el aula de japonés básico de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Granada. Para calibrar la percepción de la experiencia por parte del estudiantado, se ha llevado a cabo una encuesta de valoración.

El diseño de este estudio impide comprobar si ha habido un avance efectivo en el dominio de las destrezas orales (producción oral y comprensión auditiva, además de la interacción). Lo que sí hemos podido constatar es que tiene algunos efectos beneficiosos sobre el estudiantado: a) eleva su motivación por el aprendizaje de la lengua japonesa, b) tienen la percepción de que han mejorado en su competencia oral, al tener una sensación de mayor fluidez, y c) los estudiantes valoran positivamente la interacción con nativos de la lengua japonesa, lo que dota de mayor realismo a las interacciones lingüísticas.

Futuros estudios deberían incluir pruebas explícitas de nivel de competencia lingüística antes y después del tratamiento (*pre-test, post-test*), con algún grupo de control para verificar si, además de la motivación, sube el nivel de competencia oral, pues supone una de las principales bases para el dominio efectivo de cualquier lengua extranjera.

REFERENCIAS

- Anderson, J. (2016a). Why practice makes perfect sense: The past, present and potential future of the PPP paradigm in language teacher education. *ELT Education and Development*, 19, 14-22.
- Anderson, J. (2016b). A potted history of PPP with the help of *ELT Journal*. *ELT Journal*, 71(2), 218-227. doi.org/10.1093/elt/ccw055
- Golebiewska, P. (2013). The comparison of the effectiveness of the Observe Hypothesise Experiment and the Presentation Practice Production models on teaching procedural language of circumlocution and stalling devices to upper intermediate EFL students (tesis de máster). University of Central Lancashire, Reino Unido.

- Jones, C., Lees, M., Donohue, N. y Smith, K. (2015). Teaching spoken English at Junior High School: A comparison of TPR and PPP. *The Language Teacher*, 39(1), 3-9.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis*. Londres, Reino Unido: Longman.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Londres, Reino Unido: Prentice Hall International.
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, 35(4), 537-560.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, NJ, Estados Unidos: Lawrence Erlbaum.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En K. Ginsberg, R. de Bot, y C. Kramsch. (Eds.), *Foreign language research in crosscultural perspective* (pp. 39-52). Amsterdam, Holanda: John Benjamins.
- Minna no Nihongo Shokyū I–Honsatsu Dai-2ban*. (2012). Tokio, Japón: 3A Corporation.
- Norris, J. M. y Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417-528.
- Richards, J. C. y Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching (2ª ed.)*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Sato, R. (2010). Reconsidering the effectiveness and suitability of PPP and TBLT in the Japanese EFL classroom. *JALT Journal*, 32(2), 189-200.
- Sato, R. (2011). Investigating the effectiveness of focus-on-form based approach for Japanese learners. *Bulletin of the Nara University of Education*, 60(1), 113-117.
- Scrivener, J. (1996). ARC: A descriptive model for classroom work on language. En J. Willis y D. Willis. (Eds.). *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 79-92). Oxford, Reino Unido: Macmillan Heinemann.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press.
- Spada, N. y Tomita, Y. (2010). Interactions between type of instruction and type of language feature: a meta-analysis. *Language Learning*, 60(2), 263-308. doi.org/10.1111/j.1467-9922-2010-00562.x
- Swain, M. (2005). Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. *Applied Linguistics*, 26, 376-401.
- Tomlinson, B., Dat, B., Masuhara, H. y Rubdy, R. (2001). EFL courses of adults. *ELT Journal* 55(1), 80-101.
- VanPatten, B. y Cadierno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in*

Second Language Acquisition, 15(2), 225-41.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. Londres, Reino Unido: Longman.

Yen Puong, H., Van den Branden, K., Van Steendam, E., y Sercu, L. (2015). The impact of PPP and TBLT on Vietnamese students' writing performance and self-regulatory writing strategies. *ITL – International Journal of Applied Linguistics*, 166(1), 37-93. doi.org/10.1075/itl.166.1.02yen