

<https://revistas.uh.cu/revflacso>

Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera/segunda a aprendientes chinos

Considerations on Teaching Spanish Grammar as a Foreign/Second Language to Chinese Learners

Nian Liu 

Facultad de Español para No Hispanohablantes
Universidad de La Habana
Cuba
nian.liu@estudiantes.fenhi.uh.cu

Lidia Ester Cuba Vega 

Facultad de Español para No Hispanohablantes
Universidad de La Habana
Cuba
lidiacuba@fenhi.uh.cu

Fecha de enviado: 11/04/2023

Fecha de aprobado: 05/06/2023

RESUMEN: El estudio del español para estudiantes sinohablantes se ha generalizado en el mundo. En Cuba la cifra de aprendientes, fundamentalmente chinos, aumenta cada día. Tanto para los profesores como para los aprendientes, el tema de la gramática siempre ha sido controversial, pero, dada la distancia lingüística entre el español y el chino mandarín, el asunto se complejiza aún más; de ahí la necesidad de estudiar las formas más rentables de enseñarla. El presente trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre los enfoques considerados más pertinentes acerca de cómo enseñar la gramática del español como lengua extranjera/segunda y su aplicación a los estudiantes chinos, desde la propia apreciación de los aprendientes, aunque sus aspectos esenciales son aplicables a la enseñanza del español como lengua extranjera en general. Igualmente, se hacen valoraciones y sugerencias sobre posibles formas de asumir su enseñanza.

PALABRAS CLAVE: distancia lingüística; enfoques didácticos; método de enseñanza; sinohablantes; estrategia de aprendizaje.

ABSTRACT: The study of Spanish for Chinese-speaking students has become widespread in the world. In Cuba, the number of students, mainly Chinese, increases every day. For both teachers and learners, the subject of grammar has always been controversial, but given the linguistic distance between Spanish and Mandarin Chinese, the matter becomes even more complex, hence the need to study the most profitable ways. To teach it the purpose of this paper is to reflect on the approaches considered most pertinent on how to teach Spanish grammar as a foreign/second language and its application to Chinese students from the appraisal of the learners, although its essential aspects are applicable to the teaching of Spanish as a foreign language in general. Likewise, evaluations and suggestions are made about possible ways of assuming their teaching.

KEYWORDS: linguistic distance; didactic approaches; teaching method; sino-speakers; learning strategy.

La enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras y segundas ha recorrido un camino largo e intrincado. Hoy día continúa siendo una temática con mucha discusión, tanto sobre el contenido que se requiere estudiar por el aprendiente como sobre la forma de enseñar. Sin embargo, los estudios dedicados a este tema no niegan la indispensable presencia de la gramática en el proceso de enseñanza aprendizaje (PEA) de lenguas extranjeras (Martín, 2008; Romero & Benítez, 2005).

La gramática viene a ser a la lengua como la infraestructura de un edificio. Resulta irrealizable construir un castillo en el aire. De igual modo, si un aprendiz no ha desarrollado competencias gramaticales en la lengua extranjera (LE) o segunda (LE2), es probable que no comprenda el discurso ajeno en la lengua meta y que no pueda expresarse en ella con adecuación. Por ejemplo, un hablante chino que estudia español y no domina las estructuras de la lengua española, al comunicarse con un nativo que le pregunte *¿No tienes clases ahora?*, puede dar lugar a un mal entendido o a un fallo pragmático al responder *Sí*, para indicar que no tiene clases.

En español la respuesta adecuada sería *No, no tengo clases*. Sin embargo, en chino una pregunta general (que indaga por *sí* o *no*), será siempre afirmativa, porque se utilizan adverbios de afirmación equivalentes al *sí* español. Por eso resulta común escuchar respuestas del tipo *Sí, no tengo*.

Aunque la gramática, por sí sola, no enseña cómo hablar o escribir, comunicarse con precisión y eficacia requiere acudir a esa herramienta, generalmente de manera indirecta; otras veces, de modo reflexivo.

Por ello, la gramática ha constituido objeto de estudio sistemáticamente, relacionada tanto con el estudio de la lengua materna como con la LE o LE2, desde siglos pasados hasta nuestros días.

Baste revisar trabajos investigativos realizados en corpus de textos en español, orales o escritos, de estudiantes no hispanohablantes, para constatar que aún en los niveles superiores suelen presentarse dificultades en el empleo de las normas gramaticales de la lengua española. Por supuesto, mientras mayor sea la distancia lingüística entre la lengua materna (L1) y la LE o LE2, mayor es el número de errores que generalmente se producen.

Habitualmente, según expresan Bosque y Gallegos (2016), los estudiantes consideran que la gramática resulta aburrida, inútil y complicada,¹ lo que pone a los docentes ante el «difícil» reto de enseñar gramática de manera efectiva y útil para el desarrollo de la competencia comunicativa. Para ello se necesita responder a interrogantes como: *¿qué enseñar en gramática?*, *¿cómo enseñar gramática?*, *¿cuándo enseñar gramática?*

A partir de los cuestionamientos anteriores, este trabajo tuvo como objetivo reflexionar sobre los paradigmas y enfoques existentes en relación con la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera.

Definición de «gramática» y «tipos de gramática»

En torno a la definición de «gramática», vale señalar que esta dependerá del punto de vista que tengan en cuenta los autores, que pueden basarse tanto en la extensión como en la

naturaleza del objeto de estudio. Así hay definiciones que parten de una perspectiva estrecha o estricta, y otras de una perspectiva amplia. Según la primera, se define como una disciplina que estudia sistemáticamente los tipos de palabra, las posibles combinaciones entre ellas y los significados que aportan tales combinaciones (Demonte y Bosque, 1999). De acuerdo con la segunda, la gramática también abarca la fonética y la fonología, que se centran en el estudio de los sonidos y fonemas (Alarcos, 1994, citado por García, 2017, p. 8).

Si se tiene en cuenta la naturaleza del objeto de estudio, se define a partir de un aspecto particular del sistema verbal (el sistema organizativo de la lengua) como, «el conjunto de principios y reglas que actúan en la construcción de palabras, frases y oraciones» (Fages, 2005, citado por Santiago, 2011, p. 108), o se alude a una disciplina científica determinada, como ocurre también con la definición dada por Demonte y Bosque (1999).

La *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) resume lo hasta ahora aportado sobre definiciones de esta disciplina de la siguiente forma:

El término “gramática” es utilizado hoy en varios sentidos, de los cuales interesan aquí especialmente dos. En el más estricto, la gramática es la parte de la lingüística que estudia la estructura de las palabras, las formas en que estas se enlazan y los significados a los que tales combinaciones dan lugar. En el más amplio, la gramática comprende, además de todo lo anterior, el análisis de los sonidos del habla, que corresponde a la fonética, y el de su organización lingüística, que compete a la fonología. [...] unas veces se usa el término “gramática” para hacer referencia a todas las disciplinas mencionadas,

mientras que en otras ocasiones este designa solo el conjunto formado por la morfología y la sintaxis. (Real Academia Española, 2009, p. 3)

En correspondencia con las teorías lingüísticas o criterios para el análisis del objeto de estudio, se han distinguido diferentes tipos de gramática.² En palabras de Santiago (2011), el punto de vista teórico desde el que se aborde el estudio, lleva a diversos enfoques gramaticales (o modelos lingüísticos); esto es, puede «haber muchas gramáticas de la Gramática de una lengua» (Bosque & Demonte, 1999, citado por Santiago 2011, p. 110).

Romero y Benítez (2005) exponen que en el ámbito docente se pueden determinar tres gramáticas en dependencia de cómo se aborde su estudio:

1. gramática científica: estudio que los especialistas hacen de la lengua con el objetivo de formalizar su estructura;
2. gramática práctica: resulta imprescindible para un buen uso de la lengua, puede ser inconsciente e intuitiva; y
3. gramática pedagógica o docente: la que el profesor lleva al aula para que los aprendientes alcancen cualquiera de los dos conocimientos gramaticales anteriores: un conocimiento suficiente para poder usar la lengua meta, o bien un conocimiento especializado.

Estos autores esclarecen que existe un vínculo entre los tres tipos de gramática, en tanto la científica dota de modelos de análisis, tanto a partir de la descripción de fenómenos como de la fijación de normas de uso. El vínculo entre la pedagógica y la práctica radica en que el objetivo

esencial del docente «es enseñar a usar una lengua de la forma más adecuada y con un grado de eficacia tal que el usuario sea capaz de resolver las situaciones en las que se encuentre de forma exitosa» (Romero & Benítez, 2005, p. 389).

Resumen estas relaciones exponiendo que se definen las tres gramáticas de la siguiente forma:

1. gramática científica-procesos de formalización de una lengua: materia de la enseñanza aprendizaje;
2. gramática práctica-procesos de aprendizaje de una lengua: atañen al alumno en el PEA; y
3. gramática pedagógica-procesos de enseñanza de una lengua: pertenecen al dominio del profesor.

Coincidentemente, Estévez (2010), aunque presenta una clasificación diferente a la anterior, incluye la gramática pedagógica, y explica que se utiliza en los entornos escolares, diseñada para enseñar una lengua extranjera o para desarrollar conciencia de las principales reglas que rigen la lengua materna. Al caracterizar este tipo de gramática, la diferencia de la científica o formal; expresa que aquella es de carácter práctico; indica que mientras que la científica va dirigida a concretar las propiedades formales de la lengua y no con su uso, la pedagógica ofrece un marco de diagramas, definiciones y reglas enfocadas al aprendizaje de una lengua y a la fluidez de expresión.

No menos importante que la clasificación de la gramática en el ámbito escolar está la determinación de qué enseñar, o lo que es lo mismo, en qué medida el docente se nutre de la gramática científica; cómo moldea la materia que

debe enseñar a partir del objetivo de la enseñanza en la LE o LE2. Y como

el objetivo último en el aula es conseguir que el alumno aprenda a usar las normas de combinación de una lengua con el fin de poder usarlas para conseguir comunicarse de la forma más correcta posible. [...] estamos hablando de una gramática de la comunicación. (Romero & Benítez, 2010, p. 391)

Lo hasta aquí expuesto permite esbozar una respuesta a la pregunta de qué gramática enseñar.³

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras/segundas

Como bien apuntan García y Fuertes (2020), en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras [y segundas] la determinación del contenido gramatical que debe introducirse es conflictivo, toda vez que se ha considerado inútil a los efectos de la comunicación, aunque hoy día hay una revisión de esta idea, lo que está dado por la reinterpretación de la gramática como herramienta comunicativa.

Coincidentemente, Cea (2021) expresa, siguiendo a Larsen- Freeman, que lo que debe lograrse es la gramática como habilidad, y cita:

[...] la habilidad de usar las estructuras gramaticales con precisión, en forma significativa y apropiada. Para ayudar a nuestros alumnos a cultivar esta habilidad se requiere un cambio en la manera como la gramática es tradicionalmente vista. Es necesario reconocer que la gramática puede ser productivamente considerada como una quinta habilidad, no solamente como un área de conocimiento. (Larsen-Freeman, 2003, citado por Cea, 2021, s. p.).

La orientación que se ha seguido en relación con la gramática se corresponde con la de la enseñanza de las lenguas extranjeras en general. Y, precisamente, en el estudio histórico de la enseñanza del español como lengua extranjera/segunda se han apreciado cambios en la concepción que prevalece por etapas.

De la misma forma en que a lo largo de la historia han existido diferentes formas de entender la gramática, diversas orientaciones han prevalecido en la gramática pedagógica o docente, en correspondencia con el desarrollo de los enfoques y avances de la ciencia lingüística. En el caso de las lenguas extranjeras/segundas, la enseñanza de la gramática también está estrechamente ligada a diferentes corrientes de pensamiento, que vienen dadas por la creación e introducción de diferentes métodos y enfoques.⁴

En las fuentes bibliográficas consultadas se han constatado diferentes tipologías de enfoques predominantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, en dependencia de la orientación que se siga. Así, Cabrera (2014) y Gooding (2020) resumen cinco enfoques para la enseñanza del inglés como segunda lengua: el tradicional, el natural, el estructuralista, el comunicativo y el humanístico; a cada uno de estos enfoques corresponden distintos métodos de enseñanza. Esta taxonomía y cronología, con algunas variantes y precisiones, se ajusta a la de la enseñanza del español como segunda lengua.

El enfoque tradicional tiene como método predominante el de gramática-traducción;⁵ este se conoce como el primer método de la enseñanza de lenguas. Es el método dominante que aplica el método de aprendizaje de la lengua clásica: el latín. Aunque existen variantes, tiene como elementos esenciales, mantenidos a través

del tiempo: trabajo con listas de palabras que el alumno debe memorizar, gramática explícita que el alumno debe aprender también de memoria, uso de la lengua materna del estudiante, la traducción como eje de las actividades de la clase, la lengua escrita como realidad lingüística sobre la que se asienta el trabajo del estudiante, y los textos literarios son el modelo de realización de la lengua (Susó & Valdés, 2017).

Entre los elementos más criticables de este método se encuentran el estudio acentuado en el contenido gramatical, que puede causar aburrimiento, producir confusiones y dificultades de comprensión que afecten la captación de los conocimientos por parte del aprendiente. Se critica la exhaustividad de la explicación gramatical, la falta de interacción, el papel pasivo del estudiante y la intolerancia al error.

Por su parte, el enfoque natural aparece como una corriente metodológica de reacción al anterior. La aportación más valorada de este enfoque es la hipótesis de que un adulto puede adquirir un idioma extranjero como si fuera un niño que aprende su lengua materna. Propone estudiar la LE o LE2 sin recurrir a la L1 del aprendiz. En él se incluyen el método directo y el método Berlitz.

El primero se basa en los principios naturales de la lengua; sugiere enseñar y aprender la LE de manera natural y oral. Una de sus características principales es la prioridad de la lengua oral. Entre sus características esenciales están: el uso exclusivo de la lengua meta como medio de instrucción, la negación de traducción a la L1, la enseñanza del vocabulario y frases de uso cotidiano, la manera inductiva de estudiar los contenidos gramaticales, la corrección del error al instante, pero de manera más apacible que el

método anterior (Ortiz, 2014; Gooding, 2020). Presta más atención a la interacción y promueve la participación de los aprendientes, aunque el profesor continúa siendo el protagonista.

El método Berlitz da seguimiento al anterior. Rechaza todos los procedimientos tradicionales. Propone la inmersión total al aprender una LE, y requiere de hablantes nativos como instructores. Continúa manteniendo el énfasis en la lengua oral; aplica el uso de la conversación y la técnica de preguntas-respuestas. Preconiza la no inserción de la gramática hasta que el aprendiente logre cierto dominio de la lengua meta. Aunque se ha empleado en la enseñanza del español, no alcanza la generalización que posee en la enseñanza del inglés.

A partir de las teorías lingüísticas del estructuralismo de corte conductista, surge el enfoque estructuralista, cuya hipótesis central mantiene que las lenguas constituyen sistemas de estructuras que se pueden adquirir mediante conductas y repeticiones. Este enfoque incluye los métodos audio-lingual, el situacional y el audiovisual, los cuales se originan en diferentes países como Estados Unidos, Inglaterra y Francia, respectivamente, a mediados del siglo XX, durante la Segunda Guerra Mundial.

Estos tres métodos coinciden con el directo en que consideran innecesario utilizar la lengua materna para explicar nuevas palabras o la gramática de la lengua extranjera. El primero posee como rasgos esenciales la enseñanza contextualizada del vocabulario y las estructuras de uso más corriente; corregir los errores de inmediato a través de repeticiones; tiene como protagonista al profesor, que determina el contenido y controla el ritmo del aprendizaje; la

gramática se adquiere de modo inductivo, a partir de la práctica.

El situacional presenta como principales procedimientos la contextualización, el predominio de la lengua oral en situaciones creadas para la clase, el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas de manera sucesiva, comenzando por la lengua oral (comprensión auditiva y expresión oral), y luego la comprensión de lectura y la expresión escrita, cuando ya el aprendiente ha obtenido una base léxica y gramatical de la lengua objeto.

El método audiovisual sigue priorizando la lengua oral asociada siempre a una imagen visual que la represente; las estructuras aparecen de manera global y se acude a la repetición (Cabrera, 2014).

Este enfoque recibió críticas, al considerarse que anula de cierta manera el potencial creativo y lo cognitivo del alumno, lo cual se traduce en un comportamiento demasiado receptivo y reproductivo (Gooding, 2020).

El enfoque comunicativo es un sistema didáctico que persigue capacitar al aprendiente para una comunicación real y efectiva tanto oralmente como por escrito. Entre sus métodos fundamentales se encuentran el método comunicativo y el nocio-funcional.

El primero trata de solucionar las carencias de todos los anteriores. Sus características relevantes son: diversidad temática en el contenido; participación interactiva del alumnado; integración de contenidos gramaticales en el proceso comunicativo; uso diario de la lengua meta en la comunicación de forma natural; organización de actividades variadas incluyendo las docentes y las extracurriculares de carácter interactivo, motivador y divertido; incorporación

de situaciones existentes y contextos sociales reales; atención a la necesidad y experiencia personal del aprendiz (Sánchez, 2009; Cabrera, 2014; Gooding, 2020).

El método nocio-funcional se caracteriza por la planificación del estudio de una LE/LE2 en torno a las nociones de situaciones auténticas en las que se realizan las comunicaciones involucrando las intenciones de los interlocutores. Según este método, los aprendientes llevan a cabo su estudio mediante la comunicación en contextos reales y adquieren el uso significativo de la lengua meta. El *syllabus* se organiza en funciones y objetivos específicos de comunicación, al aplicar los conceptos de «noción» y «función», cuyas funciones originan los exponentes lingüísticos. De acuerdo con Cabrera (2014), para obtener el dominio de los conocimientos de la lengua meta, la participación de los estudiantes es obligatoria.

El enfoque humanístico tiene como uno de sus rasgos más relevantes el papel protagónico de los aprendientes en el PEA. A diferencia de los métodos comunicativos, este tiene como peculiaridad la incorporación de factores extralingüísticos como las características del aprendiente y la motivación, entre otros. En este enfoque se incluyen los métodos de respuesta física total, el método del silencio, el de sugestopedia, el aprendizaje de la lengua en comunidad, la programación neurolingüística y las inteligencias múltiples. Todos estos métodos tienen una base más firme en la psicología que en la lingüística. Dan mayor importancia a los factores afectivos y emocionales del aprendiente, incluyendo la confianza personal, la autoestima, etcétera (Cabrera, 2014; Ortiz, 2014; Gooding, 2020).

Ortiz (2014) apunta, acertadamente, que los métodos que responden a este enfoque no encontraron el recibimiento esperado, no obstante su novedad. Sin embargo, muchas de sus ideas han influido en diversas perspectivas metodológicas. Se destacan la promoción del sentimiento de pertenencia al grupo, la estimulación de la autoestima, la apelación a la creatividad y la estimulación de la iniciativa del aprendiente. La crítica fundamental a los métodos humanísticos radica en que estos no tienen en cuenta muchos aspectos lingüísticos y dan prioridad a la personalidad del aprendiente.

Los métodos de enseñanza de la gramática de ELE/EL2 para estudiantes chinos

Los diferentes enfoques que han existido, han resultado exitosos en mayor o menor grado con respecto a la adquisición de la lengua meta por parte de los aprendientes. En relación con la enseñanza de la gramática, cabe señalar que unos ponen en el centro del proceso al profesor y otros al estudiante/aprendiente.⁶ De esta dicotomía en relación con el centro de la enseñanza, dependerá, en gran medida, el tipo de gramática que prevalezca en la clase de ELE (Español Lengua Extranjera): gramática deductiva, centrada en el profesor, o gramática inductiva, centrada en el estudiante; y sus respectivos correlatos: gramática explícita o gramática implícita, independientemente de la especificidad del enfoque o método de que se trate.

La gramática deductiva tiene como característica esencial que es el docente el protagonista del proceso de enseñanza aprendizaje, pues este explica las reglas gramaticales para que los alumnos después

puedan practicar individual y mecánicamente este campo de la gramática (Gabrielsson, 2011), por lo que la responsabilidad y el protagonismo recae sobre el profesor.

Gabrielsson (2011) recoge ventajas y desventajas de este tipo de gramática. Entre las primeras están que el aprendiente recibe iguales contenidos al mismo tiempo, lo que puede derivar en reflexiones comunes; el aprendiente recibe una instrucción formal, y esa gramática explícita es muy necesaria para convertir el conocimiento explícito en implícito.

Entre las desventajas se mencionan que disminuye la independencia cognoscitiva del estudiante, no aprende a pensar por sí mismo, y que puede suceder que no adquiera el elemento gramatical estudiado.

Por su parte, la gramática inductiva va de lo individual (los ejemplos) a lo general (las reglas); es decir, a partir de los ejemplos gramaticales los aprendientes van buscando las regularidades para formar las reglas ellos mismos. Entre sus ventajas está que el aprendiente asume un carácter activo frente al pasivo de la gramática deductiva; se tienen en cuenta las diferencias individuales en tanto cada aprendiente avanza a su ritmo particular; es más motivadora, pues el aprendiente siente el placer de descubrir él mismo las características del sistema gramatical. Gabrielsson (2011) menciona como desventaja de la gramática inductiva la imposibilidad de desarrollar los conocimientos en un área determinada si el aprendiente no posee conocimientos mínimos previos sobre esa área.

En la gramática explícita, el conocimiento gramatical se forma tras el análisis consciente de las reglas y estructuras, y permite al hablante explicar un fenómeno gramatical o el uso de

alguna expresión (Lugo & Quintana, 2018). El profesor expone las reglas a los aprendientes en la búsqueda de una gramática que se adquiera conscientemente (Martí, 2015).

Entre las ventajas de esta gramática se enumeran que posibilita centrarse en el aspecto gramatical que se debe trabajar según la programación realizada, con lo que se ahorra tiempo; y satisface las expectativas de los aprendientes con estilo de estudio analítico (Martí, 2015). Sin embargo, presenta como inconvenientes: la explicación gramatical comúnmente no es fácil de recordar, como sí lo resultan otras formas de presentación del contenido gramatical; posibilidad de no comprensión del metalenguaje, lo que acarreará frustración en el aprendiente; y, en ocasiones, no lleva a un uso pragmático adecuado.

En relación con la gramática implícita, de carácter intuitivo y actualiza el hablante al usar la lengua de forma espontánea e inmediata (Lugo & Quintana, 2018), tiene como característica que el aprendiente deriva la información sobre las reglas de uso de la lengua de modo inconsciente, no reflexivo.

Como principal desventaja de la gramática implícita se señala que se consume mucho tiempo hasta llegar a que el estudiante infiera la regla gramatical de la que se trate, para incorporarla a su interlengua y, posteriormente, confirmar o refutar las hipótesis previamente elaboradas (Martí, 2015).

Asociados a estos tipos de gramática se encuentran los tipos de conocimiento gramatical que desarrollarán los aprendientes: conocimiento gramatical declarativo (también llamado explícito) o conocimiento gramatical implícito.

La gramática del ELE en China generalmente se ha enseñado a partir del método gramática-traducción. Los manuales elaborados al efecto (*Español moderno* 1, 2 y 3) se basan en esta forma de enseñanza. No obstante, según apunta Lin (2022), hoy día se aprecia una mayor tendencia al uso de un método combinado de traducción gramatical y audiolingüismo, caracterizado por

un estudio sistemático y detallado de la gramática, el uso extensivo de la comparación y traducción, la memorización de patrones estructurales y de vocabulario, un esfuerzo minucioso para formar buenos hábitos verbales, un énfasis en el lenguaje escrito y una preferencia por los clásicos literarios. (Lin, 2022, pp. 3-4)

Como bien expresa Parra (2020), la enseñanza de la gramática en China «se ha venido impartiendo de manera desvinculada de la competencia discursiva y del conjunto de las destrezas comunicativas y saberes pragmáticos y culturales que supone el aprendizaje de un idioma culturalmente muy distante» (p. 156).

Acertadamente, Parra (2020) continúa explicando cómo la exclusión de la práctica oral y la creatividad en la clase impiden formar ambientes comunicativos que traen por consecuencia dificultades en el aprendizaje de la lengua, además de un crecimiento considerable de la pasividad inherente al propio estudiante chino, aparejada a una gran desmotivación, al verse imposibilitado de interactuar, aun de forma básica, en la lengua española.

Por otra parte, a criterios de las autoras del presente estudio, se ha estigmatizado la idea de que los aprendientes chinos están acostumbrados a «un modelo de enseñanza

propio de su país de origen, y muy distinto al de aquí. Vienen con unos hábitos de enseñanza basados en el aprendizaje mecánico y memorístico» (Vázquez, 2015, p. 7).

Sin embargo, la experiencia con el trabajo con aprendientes chinos en la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI) de la Universidad de La Habana, lleva a pensar que deben aprovecharse las estrategias de aprendizaje de los aprendientes chinos de manera constructiva; convertirlas en una fortaleza y no en una debilidad; y no pensar en ellas en negativo.

En el breve espacio de que se dispone a partir de aquí, en este trabajo se hará alusión a la experiencia en la enseñanza de la gramática a los aprendientes sinohablantes de la FENHI.

En relación con qué gramática se emplea, explícita o implícita, vale aclarar que esta tiene en la facultad dos variantes o tipos de curso diferentes: por un lado, la que se enseña a aprendientes cuyo objetivo al aprender español es emplearlo como vehículo para la aprehensión de los conocimientos en otros estudios que realizarán en Cuba (curso de preparatoria), o desarrollar la competencia comunicativa que les permita la interacción efectiva y adecuada con los hablantes nativos (cursos cortos, largos o por semestre); por otra parte, la gramática que se trabaja con los aprendientes de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes y de la Maestría en Estudios Lingüísticos del Español como Lengua Extranjera con el propósito de que puedan conocer, sistematizar y reflexionar sobre la estructura interna de la lengua en su niveles morfológico y sintáctico. En el primer caso se trata de la formación de un conocimiento gramatical instrumental; y en el

segundo, de un conocimiento gramatical declarativo.

Se trata, al decir de Lugo y Quintana (2018), de saber la lengua para poder comunicarse al usar dicha lengua y no saber sobre la lengua.

Es común que en el caso de la enseñanza aprendizaje de la lengua con fines puramente comunicativos, la gramática que se enseñe sea la implícita. En las clases de la especialidad, tanto de grado como de posgrado, suele emplearse la gramática explícita, por cuanto interesa el conocimiento del metalenguaje y la sistematización de las reglas de estructuración de las palabras, sintagmas y oraciones.

Para tratar de romper los clichés existentes sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la gramática en la lengua meta a los aprendientes sinohablantes, se consideró necesario conocer las percepciones de estos sobre la forma en que se les enseña la gramática y sobre cómo preferirían que se les enseñe. En tal sentido, se realizó un pequeño estudio exploratorio, para comprobar las ideas que, con la experiencia en el trabajo en los diferentes tipos de curso con aprendientes chinos, las autoras del estudio se habían ido formando.

Para ello se tuvieron en cuenta algunas fuentes consultadas en las que se han aplicado cuestionarios a estudiantes y profesores indagando al respecto (Martínez, 2011; Azpiroz, 2013; González, Ladino & Escobar, 2020; Durán & Moya, 2022). Sobre esa experiencia, se elaboró un cuestionario⁷ para aplicar a estudiantes de preparatoria⁸ y a estudiantes de curso largo;⁹ en ambos casos estaban culminando sus estudios en estos tipos de curso, por lo que habían alcanzado un nivel de lengua que les permitía reflexionar en torno a los

aspectos sobre la enseñanza de la gramática acerca de los que se estaba preguntando. Para el análisis de los resultados a estos aprendientes, se les ubicará en el Grupo 1.

Igualmente, se aplicó el cuestionario a una representación de aprendientes de la carrera Lengua Española y de la Maestría en Estudios Lingüísticos. Estos aprendientes constituyeron el Grupo 2.

Se escogió en total una muestra de 12 estudiantes: 6 de cada grupo, sin interesar el sexo. Todos los informantes fueron seleccionados de acuerdo con su voluntad en responder el cuestionario, que se conformó con 7 preguntas: 6 semiabiertas y una cerrada que indagan en los criterios y preferencias de los estudiantes sobre la enseñanza de la gramática y su experiencia al respecto.

Los resultados del análisis de los datos obtenidos apuntaron a las siguientes generalizaciones:

- Tanto en un grupo como en otro, a todos los encuestados les gusta aprender gramática. La mayor parte de las respuestas apuntan a la experiencia de estudiar siempre las lenguas extranjeras a partir de los conocimientos gramaticales.
- También el 100 % de la muestra responde afirmativamente y defiende la idea de que sin la gramática no se puede aprender a hablar español. La mayor parte de los aprendientes del Grupo 2 explica la importancia del metalenguaje y del conocimiento de la descripción de las unidades de la lengua para el futuro ejercicio de su profesión.
- Hay consenso en considerar la importancia del conocimiento de las reglas gramaticales

solo para acudir a ellas en caso de que existan dudas.

- Por las respuestas a la pregunta 4 se colige que el aprendiente asume que la enseñanza de la gramática del español como segunda lengua debe tener en cuenta la combinación de la gramática deductiva e inductiva.
- El 66,6 % de la muestra considera inadecuada la memorización mecánica y repetitiva; aluden que es bueno memorizar porque resulta la forma en que se mantiene el conocimiento; pero, si no se comprende lo que memoriza, difícilmente se pueda aprender la gramática: se memoriza lo que se comprende.
- Es significativo que el 66,6% del Grupo 1 y el 100% del Grupo 2 aprecian notables diferencias en la enseñanza de la gramática en los dos países. Para explicarlas exponen que en la FENHI el profesor de español no es el centro del proceso, no les exige la memorización de reglas y textos, no se realizan ejercicios de repetición colectiva, no se emplea la traducción en la clase; aunque se emplea el libro de texto, no es el único material utilizado en clase, sino que el profesor indica muchas tareas de búsqueda de información en otras fuentes, etcétera.
- Contrario a lo que se suele expresar sobre las características del estudiante chino, la mayoría de los informantes consideran muy necesaria la práctica oral en clases.

De manera general, no se observan notables diferencias entre los criterios y las preferencias aportados por los dos grupos de muestreados, excepto en lo concerniente a la necesidad de conocer el metalenguaje y la profundización en

las argumentaciones a sus respuestas en el caso de los informantes del Grupo 2, lo que es perfectamente comprensible dado los años de estudios y la intensificación en el estudio de la lengua, por tratarse de lengua de trabajo en su futuro profesional.

Consideraciones finales

Los resultados antes expuestos¹⁰ corroboran las apreciaciones que la práctica docente de las autoras del presente estudio ha ido conformando a través de los años, por lo cual es posible culminar con las siguientes consideraciones.

No existe el método o enfoque ideal para enseñar la gramática del español como lengua extranjera a aprendientes sinohablantes. Un método ecléctico¹¹ que mezcle los elementos considerados más apropiados, de acuerdo con factores tales como preferencias de los aprendientes, sus estilos de aprendizajes, el nivel de estos, entre otros, será el que se aplique siempre y cuando tenga en cuenta los principios generales de los enfoques comunicativos.

Tanto la gramática implícita como explícita resultan pertinentes con estos aprendientes, aunque, obviamente, la utilización de la gramática explícita será mucho más recurrente en los estudios de la especialidad que busca un conocimiento reflexivo de la gramática de la lengua, que en el caso de los cursos en que el objetivo principal es desarrollar la competencia comunicativa como hablante autónomo. En correspondencia, también se conjugarán la gramática deductiva y la inductiva.

No se debe desterrar el conocimiento declarativo en los cursos de práctica integral de la lengua (preparatoria, CLD y cursos por semestre), como tampoco el conocimiento

instrumental en los cursos de la especialidad (carrera y maestría).

Se debe estimular en el aprendiente la activación de diferentes estrategias de aprendizajes.

No resulta conveniente rechazar el metalenguaje siempre que sea oportuno.

Se hace productivo emplear, como parte del enfoque comunicativo, el enfoque por tareas, que hace hincapié en la participación y la experiencia de los aprendientes, y permite que los profesores ejerciten, de manera innovadora, las capacidades de dichos aprendientes (He, 2022).

Cualquiera sea el tipo de curso, ha de atenderse al hecho de que la gramática no se enseña como un fin en sí misma, sino como una herramienta, como un medio, cuyo último propósito se halla en alcanzar la competencia comunicativa en la lengua meta. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que, en los cursos de especialidad, la gramática, sin dejar de ser un medio, debe y puede alcanzar otra connotación en lo que al empleo del metalenguaje y al trabajo con la descripción de la lengua se refiere.

Referencias bibliográficas

- Azpiroz, M.C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4 (19), 39-52.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892003>
- Demonte, V. & Bosque, I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Espasa Calpe.
- Bosque, I. & Gallego, Á.J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), II Sem, 63-83.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832016000200004
- Buyse, K. & González, E. (2020). El entorno M@estro: 10 mandamientos para la didáctica de la gramática en ELE. En Fuertes, M. & García, M.J. (Eds), *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. Monográficos marco ELE, Número 31 (julio-diciembre), pp. 119-137.
- Cabrera, M. (2014). Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras. Trabajo de Fin de Grado. Universidad de Jaén, España.
https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Marta.pdf
- Cea, B. (2021). Cómo enseñar gramática en clase de ELE. *Blog Didáctica de ELE, Español Lengua Extranjera*. <https://didacticadeele.com/>
- Durán, A. & Moya, P. (2022). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Sophia Austral*, 28 (02), 1-19. DOI: <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL2022280>
- Estévez, I. (2010). Gramática: lenguaje y aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2 (12).
<https://www.eumed.net/rev/ced/12/ier.htm>
- Gabrielsson, S. (2011). *Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo*.
<https://www.dialnet.uniirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188436>
- García, M. (2017). La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE: análisis y propuesta didáctica. Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo, España.

- García, M. J. & Fuertes, M. (2020). "Introducción". *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. Monográficos marco ELE, Número 31 (julio-diciembre), III-V.
- González, D., Ladino, J. & Escobar, D. (2020). Percepciones de estudiantes sobre los métodos de enseñanza en los cursos de inglés de una licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad colombiana: Un estudio de caso. *REVISTA Espacios*, 41 (48). <http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html>
- Gooding, F.A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*. 4 (1), 20-38. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/index.htm>
- He, D. (2022). Metodología de la enseñanza del español para alumnos universitarios chinos. *Opuntia Brava*. 14. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiaabrava/article/view/1568>
- Herrera, G.C. (2019/2020). Métodos y tareas para la enseñanza de la gramática inglesa. Tesis de Maestría. Universidad de La Laguna, España. <https://docplayer.es/222442382-Metodos-y-tareas-para-la-enseñanza-de-la-gramatica-inglesa>
- Lin, J. (2022). Enseñanza de la lengua española en China. Análisis contrastivo de los manuales didácticos. *Marco ELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, 35, 1-19.
- Lugo, S. & Quintana, L. (2018). La gramática en la clase de ELE. Consideraciones sobre su valor en la enseñanza y cómo presentarla. *Academia.edu* https://www.academia.edu/35877741/La_gramatica_en_la_clase_de_ELE
- Martín, E. (2002). "Debate sobre aprendiz o aprendiente". *¿Aprendiz o aprendiente?* Archivo del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=10106
- Martí, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas? Estudio de campo. *Revista Normas*, (5), 171-95. <https://dianet.unirioja.es> Cervantes. http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=10106
- Martín, M.Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), 29-41.
- Martínez, S. (2011). La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. *Suplementos marcoELE*. Memoria de Máster, Universidad de Nebrija, España.
- Ortiz, M. (2014). Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras Tesis de Grado. Universidad de Cádiz, España. <https://core.ac.uk/download/pdf/161360182.pdf>
- Parra, J.E. (2020). El enfoque dialógico-funcional: nueva orientación en la enseñanza de la gramática española en Taiwán y Extremo Oriente. *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa Libros S. L. U.
- Romero, R. & Benítez, P. (2005). La gramática y las gramáticas en el aula de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, pp. 387-93. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2005/43_romero-benitez.pdf.
- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques*. SGEL.
- Santiago, Á.W. (2011) Gramática y gramáticas: entre el formalism y el funcionalismo. *Folios*, (33), 107-16.

<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n33/n33a08.pdf>

Suso, J. & Valdés, I. (2017). Método tradicional o método gramática-traducción. En Grups de Recerca en Lingüística Aplicada, *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*. Universitat Rovira i Virgili. <https://grelinap.recerca.urv.cat/ca/projects/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana>

Vázquez, V. (2015). Enseñanza del español al alumnado chino recién llegado desde una educación intercultural. Tesis de Grado. Universitat Jaume I, España. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/129168>

Notas

¹ Y se añadiría aquí, según apreciación de las autoras del presente trabajo, que requiere mucha memorización mecánica. Esta idea ha sido aportada por estudiantes sinohablantes de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, la que está dada por su experiencia en las aulas chinas, en las que el docente exige la memorización de textos, sin importar su extensión, para luego valorar los aspectos gramaticales que interesen, según el programa de estudios. Para ellos aprender gramática supone aprender teorías y reglas sobre el funcionamiento del idioma.

² Así, la NGLE (Real Academia Española, 2009) propone los siguientes tipos: gramática histórica o diacrónica, gramática sincrónica, gramática descriptiva, gramática normativa, gramática tradicional, gramática teórica, gramática funcional, gramática formal, gramática filosófica, gramática aplicada, gramática contrastiva, gramática comparada y gramática del texto o del discurso.

³ Existen otras clasificaciones operacionales de gramática como explícita e implícita, deductiva o inductiva, a las que se hará referencia en el epígrafe

que trata sobre los métodos de enseñanza de la gramática de ELE/EL2 para estudiantes chinos

⁴ Hay que diferenciar entre método y enfoque: “[...] un enfoque es un conjunto relacionado de supuestos con respecto a la naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Un enfoque es axiomático. Describe la naturaleza de la materia que se enseña [...]”; por otro lado, un método “es un plan general para la presentación ordenada del material lingüístico, en el que ninguna parte se contradice con otras y todas se basan en un enfoque seleccionado [...]. El enfoque hace referencia a las bases que permiten hacer reflexiones teóricas sobre el aprendizaje de una lengua y, por tanto, también permite la interpretación y la variación individual, al contrario de lo que permitiría un método” (Herrera, 2020, p. 7).

⁵ En la mayor parte de la bibliografía se dice que surgió a finales del siglo XVIII y adoptó como modelo el sistema utilizado para la enseñanza del latín y el griego (CVC). Otras fuentes dicen que surgió en el siglo XVII, pero que la época de mayor auge “es la segunda mitad del siglo XIX, a partir de la institucionalización de la enseñanza de idiomas en toda Europa y su inserción como materia escolar en los Planes de estudio de la segunda enseñanza [...]” (Suso y Valdés, 2017, s. p).

⁶ Se expresa estudiante/aprendiente, en tanto se consideran aquí términos no sinónimos, pues implican diferencias entre ellos. Siguiendo a Martín (2002) y al CVC, se reserva estudiante para referirse a aquel que está sujeto a la enseñanza formal reglada; es decir, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, unos materiales didácticos, etcétera. Se reserva aprendiente para la persona que aprende en el aula convencional, en un centro de autoaprendizaje, en casa como autodidacta, en un contexto de inmersión lingüística, etcétera. El término aprendiente es mucho más amplio que el de estudiante.

⁷ El cuestionario en cuestión aparece en el anexo.

⁸ El curso de preparatoria es de acceso a los estudios superiores. Lo reciben los estudiantes no hispanohablantes graduados de bachillerato, que continuarán estudios en carreras universitarias en Cuba, para lo cual resulta una exigencia el dominio de la lengua española. Tiene una duración de un año académico.

⁹ El curso largo o de larga duración (CLD) lo reciben generalmente los estudiantes interesados en dominar la lengua española por diversas razones: porque desean comunicarse con hablantes nativos de español, porque desean perfeccionar su competencia comunicativa, porque pretenden continuar estudios posgraduados en Cuba u otro país hispanohablante, etcétera.

¹⁰ Los resultados, de forma general, son coincidentes con los de Azpiroz (2013), y González, Ladino y Escobar (2020).

¹¹ Se coincide con lo que Buyse y González (2020) han dado en llamar “eclecticismo metodológico”.

Conflicto de intereses

Las autoras declaran que no existe conflicto de intereses.

Contribución de los autores

Nian Liu: Conceptualización, análisis formal y redacción del borrador original.

Lidia Ester Cuba Vega: Metodología, supervisión, y redacción-revisión y edición.

Anexo. Cuestionario aplicado a la muestra de aprendientes de la FENHI

Curso: _____

Responda con la mayor sinceridad las preguntas que le haremos a continuación.
Sus respuestas ayudarán a mejorar la enseñanza del español a estudiantes chinos en la FENHI.
Gracias.

1. ¿Le gusta aprender gramática en su curso de español como lengua extranjera?

-----Sí -----No ¿Por qué? _____

2. ¿Considera útil la enseñanza de la gramática para aprender a hablar español?

-----Sí -----No ¿Por qué? _____

3. Marque con una X la respuesta que considere más adecuada sobre la enseñanza de la gramática:

-----Para hablar adecuadamente español hay que tener en cuenta siempre las reglas de la gramática.

----- Para hablar adecuadamente español hay que tener en cuenta, en ocasiones, algunas de las reglas de la gramática

----- Para comunicarse adecuadamente en español es necesario conocer las reglas para usarlas cuando se tienen dudas.

---- Otras. ¿Cuáles? _____

4. ¿Cómo prefiere aprender gramática española?

----- Que el profesor explique las reglas a través de ejemplos, para memorizarlas y usarlas luego en oraciones.

----- Llegar a las reglas guiados por el profesor a partir del análisis de ejemplos dados.

----- Ambas formas según las necesidades.

¿Por qué? _____

5. ¿Considera necesario para aprender la gramática del español la memorización mecánica y repetitiva de los contenidos?

-----Sí -----No ¿Por qué? _____

6. ¿Encuentra diferencias entre la forma de enseñar la gramática en su país y la manera en que se hace en la FENHI?

-----Sí -----No En caso afirmativo, diga cuáles. _____

7. ¿Qué piensa sobre la práctica oral en clases?

- Es muy necesaria para poder aprender mejor.
- Es innecesaria.
- No me gusta porque no estoy acostumbrado a ello.