



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Chen, Yi-Shan

**La gramática descriptiva en la clase de expresión escrita en contextos
sinohablantes: desde la perspectiva de narrar hechos del pasado**

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 24, 2017, Enero-Junio

MarcoELE

España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92153187002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

CHIENT, YI-SHAN

UNIVERSIDAD CATÓLICA FU JEN, TAIPEÍ, TAIWÁN

LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA EN LA CLASE DE EXPRESIÓN ESCRITA EN CONTEXTOS SINOHABLANTES: DESDE LA PERSPECTIVA DE NARRAR HECHOS DEL PASADO

BIODATA

Doctora en Análisis del discurso y sus aplicaciones por la Universidad de Salamanca. Ha impartido clases de ELE, expresión escrita y práctica auditiva-oral en el ámbito universitario taiwanés. En la actualidad, es profesora en el Departamento de lenguas y literaturas hispánicas de la Universidad Católica Fu Jen.

RESUMEN

A diferencia de la gramática para extranjeros, la gramática descriptiva o teórica se dirige a los nativos y los profesores o especialistas de la lengua, por lo cual esta explica detalladamente las cuestiones gramaticales empleando los tecnicismos lingüísticos y presenta todos los contenidos posibles de la gramática española. Sin duda alguna, las detalladas cuestiones lingüísticas que señala la gramática descriptiva son poco adecuadas para la enseñanza de ELE. No obstante, en vista de que el chino, comparado con el español, pertenece a otra familia lingüística totalmente diferente y posee una gama de vocabulario menos amplia, por ejemplo, los nexos, ¿sería posible aprovechar algunos aspectos de la gramática descriptiva para la enseñanza dirigida a los sinohablantes? El presente trabajo trata de estudiar el papel de algunos contenidos semánticos y explicaciones sobre la función de narrar hechos del pasado que señala la gramática descriptiva en la clase de expresión escrita del nivel A2 de *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* de los alumnos taiwaneses. Y posteriormente, se evalúa su aplicación por medio de las pruebas y producción textual de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: gramática descriptiva, enseñanza ele, expresión escrita

DESCRIPTIVE GRAMMAR IN THE WRITING CLASS FOR MANDARIN SPEAKING STUDENTS: FROM THE PERSPECTIVE OF NARRATING PAST EVENTS

Descriptive or theoretical grammar textbooks are generally used by native speakers and also by teachers or language specialists. This type of grammar explains in detail all grammatical issues using linguistic terminology and it also presents the full content of the grammar. On the other hand, grammar textbooks for foreign language learners tend to present more simplified content. It would seem that all the detailed linguistic issues present in the descriptive grammar would be unsuitable for teaching Spanish as a foreign language. However, considering that Chinese belongs to a completely different language family and has a less extensive range of vocabulary compared to Spanish, take for example, conjunctions, could some aspects from the descriptive grammar be used to teach Spanish as a foreign language to Mandarin speakers? This paper aims to

analyze how the descriptive grammar can be applied in the A2 level writing class, specifically the communicative function of narrating past events. Furthermore, the role of this type of grammar will be evaluated through the assessments as well as textual production of the students.

KEY WORDS: descriptive grammar, teaching Spanish as a foreign language, written expression

El español y el chino pertenecen, respectivamente, a dos familias lingüísticas totalmente diferentes: la indoeuropea y la sino-tibetana. En el español existen varios rasgos lingüísticos que no se hallan en el chino. Como bien apunta Lado (1957: 64), las estructuras parecidas de la lengua materna y la lengua extranjera serán fáciles de aprender, mientras que las estructuras diferentes de ambas lenguas, por el contrario, podrían provocar dificultades en el aprendizaje. En vista de la interferencia de la lengua china, para los aprendices sinohablantes la gramática española siempre ha sido un tema bastante escabroso. La adquisición de una lengua extranjera no se lleva a cabo sin la instrucción formal, pues el conocimiento de la lengua materna y el de la lengua extranjera se establecen de maneras distintas. Por ejemplo, la adquisición de la lengua materna es inevitable y se da como proceso natural de madurez del niño; la de la lengua extranjera, en cambio, se da generalmente después de este proceso y las motivaciones serían diferentes (Corder, 1981: 6). Cuando aprendemos la L1 no estudiamos explícitamente sus estructuras sintácticas, pero cuando aprendemos una L2 necesitamos conocer primero las reglas explícitas, ya que poseemos un esquema lingüístico ya establecido que sirve de transferencia tanto positiva como negativa durante el aprendizaje de la lengua meta. De ahí que sin la exposición y la explicación de la gramática de la lengua española los sinohablantes no sepan la construcción correcta y adecuada para la comunicación, en especial, cuando las características lingüísticas de ambas lenguas son bien dispares.

El presente trabajo consta de seis apartados: a) función de narrar hechos del pasado que presenta el material *Nuevo Prisma A2*; b) gramática descriptiva y gramática pedagógica; c) explicaciones que apuntan los dos tipos de gramática desde la perspectiva de narrar hechos del pasado; d) gramática en la enseñanza ELE; e) aplicación de la gramática descriptiva en la clase de expresión escrita (A2); f) conclusión.

1. FUNCIÓN DE NARRAR HECHOS DEL PASADO PRESENTADA EN *NUEVO PRISMA A2*

Narrar hechos del pasado es la función principal de las unidades 6 y 7 del método *Nuevo Prisma A2*, utilizado hasta junio de 2016 en el departamento para el segundo curso, en el que los aprendices hacen la licenciatura en la lengua española. Después de cubrir las dos unidades, los aprendices serán capaces de describir personas, lugares, objetos y acciones habituales en el pasado; evocar recuerdos; hablar de hechos, hábitos y costumbres del pasado; hablar de circunstancias en las que se desarrolló un acontecimiento y narrar sucesos e historias reales o ficticias. Los contenidos lingüísticos que los aprendices del segundo curso han de manejar son el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y los marcadores temporales, por ejemplo, *antes, mientras, siempre, todos los días, cuando*, etc.

Según la unidad 6 de este material –en la que se citan la morfología y uso del pretérito imperfecto, marcadores temporales de pretérito imperfecto y el contraste entre el pretérito imperfecto y el indefinido–, el pretérito imperfecto se emplea para presentar la acción como un proceso sin indicar su final, en contraste con el pretérito indefinido que presenta las acciones completamente terminadas. Por tanto, puede utilizarse para expresar o describir los siguientes temas relacionados con el pasado: habitualidad, personas, objetos, lugares y acciones simultáneas. Esos usos se presentan en un cuadro, después de la lectura en el primer apartado de la unidad, con algunas oraciones con huecos, para que los aprendices no solo se expongan al conocimiento del *input*, sino que lleven a cabo el *output* a través de completar las frases, por ejemplo (2013: 71),

- 1) Cuando (*SER*, YO) _____ adolescente, (*TENER*, YO) _____ que estar en casa a las 10 de la noche.
- 2) No (*VIVIR*, NOSOTROS) _____ estresados.
- 3) Mis padres casi nunca (*PODER*) _____ localizarme.
- 4) No se (*HABLAR*) _____ por teléfono mientras _____ (*COMER*, NOSOTROS) _____.
- 5) Nunca _____ (*REGRESAR*, NOSOTROS) a casa cuando se nos _____ (*OLVIDAR*) el móvil.

Cabe destacar que en este cuadro se apunta, además, que las expresiones temporales *mientras* y *cuando* pueden servir para hablar de dos acciones simultáneas, como los ejemplos 4) y 5) que acabamos de ver. No obstante, esta mera explicación de los usos del pretérito imperfecto puede causar confusiones en el aprendizaje, lo cual se señalará más adelante.

La unidad 7 presenta en una parte las funciones de hablar de circunstancias en las que se sucedió un acontecimiento y de narrar sucesos e historias reales o ficticias. El contenido gramatical al respecto es el contraste entre el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido. Esa regla gramatical se expone asimismo en un cuadro seguido de la lectura que comienza la unidad, pero a diferencia de la unidad anterior que cita los ejemplos con huecos, esta presenta los huecos en las explicaciones gramaticales (2013: 81):

Para presentar las acciones y los acontecimientos se usa el pretérito [1] _____: - *Cuando recibió su primera descarga eléctrica, el rayo le impactó en la pierna*. Para describir las circunstancias, los contextos, los escenarios... se utiliza el pretérito [2] _____: - *Sullivan se encontraba en un mirador del Parque Nacional Shenandoah*. Para combinar acciones con circunstancias, contextos, escenarios... se utiliza el pretérito [3] _____ y el pretérito [4] _____: - *Sullivan se encontraba en un mirador del Parque Nacional Shenandoah cuando recibió la descarga del rayo*.

Los aprendices aprenden la construcción a través de observar los ejemplos. Después de esta parte se ubica otro texto con huecos para que los aprendices hagan más ejercicios del pretérito indefinido y el imperfecto.

2. GRAMÁTICA DESCRIPTIVA Y GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

A la hora de hablar de las gramáticas descriptiva y pedagógica, no se debe dejar de lado la cita de Kondo Pérez (2002: 148), que ilustra claramente la diferencia entre los dos tipos de gramática. Las siguientes descripciones gramaticales se refieren a un mismo contenido gramatical –los sujetos nulos en español–:

(2) También pueden aparecer *yo* y *tú*, aunque su referencia personal es evidente e inequívoca en cada acto de habla. Por tanto, la aparición de los sustantivos personales (pronombres personales tónicos) en estos casos de redundancia, tiene un marcado carácter enfático y expresivo, y trata de contraponer la persona aludida a otras. [...]

(4) En español, normalmente, y a diferencia de otras lenguas, no se usan los pronombres *yo*, *tú*, *él*... porque la forma del verbo (las terminaciones) ya nos dicen de qué persona se trata. Sin embargo, cuando se contrastan informaciones, opiniones, etc., sí es obligatorio el uso del pronombre.

Podemos observar que la primera descripción emplea algunos términos y contenidos gramaticales y, el destinatario podría ser un estudiante nativo del español, o un profesor de español como lengua extranjera. La segunda descripción, por el contrario, evita los tecnicismos lingüísticos empleando un lenguaje simplificado y adecuado para un destinatario extranjero que aprende español.

Para la enseñanza de una lengua extranjera las descripciones gramaticales no deben ser semejantes a las descripciones para el hablante nativo, no solo porque a los aprendices extranjeros les falta la intuición de los hablantes nativos, sino también porque durante el aprendizaje de la L2 el objetivo radica en saber qué hacer con la lengua meta y cómo hacerlo. En otras palabras, la enseñanza no trata meramente de transmitir el conocimiento acerca de la construcción de la lengua, de ahí que la gramática para extranjeros deba abarcar tanto las reglas o estructuras como toda la información posible que ayude a los aprendices a expresarse correcta y adecuadamente en cada situación de comunicación.

Además del grado de abstracción que ambos tipos de gramática manifiestan, se aprecia el distinto modo con el que enfocan y demuestran todo contenido lingüístico. La gramática dirigida a

aprendices extranjeros, normalmente, incluye esquemas gramaticales, ejercicios, instrucciones para emplear las estructuras, ilustraciones de situaciones reales o ficticias, distintas estrategias para presentar la instrucción formal, etc. para facilitar a su destinatario la adquisición de una competencia global de la lengua en cuestión. La gramática descriptiva, en cambio, consta de descripciones de toda la información posible acerca de la lengua en sí, las propiedades formales del lenguaje, excluyendo la exposición de los ejercicios, por poner un ejemplo que marca el contraste.

Sin duda alguna, en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española es fundamental disponer de una gramática para el no nativo, algo como los contenidos presentados en el material *Nuevo Prisma A2*, por ejemplo. Por consiguiente, ¿debe la gramática descriptiva excluirse totalmente del aula? Aunque en sus explicaciones se aprecie un grado de abstracción elevado, ¿pueden ser provechosos algunos aspectos lingüísticos para la enseñanza de ELE? Como se ha adelantado antes, con la explicación del uso de *mientras* que señala *Nuevo Prisma A2* los alumnos entenderán que *cuando* y *mientras* son sinónimos y cualquier oración introducida por *cuando* puede encabezarse también por *mientras*. Sin embargo, sabemos que entre los dos nexos temporales existen algunas diferencias.

3. EXPLICACIONES DE LA FUNCIÓN QUE NOS OCUPA EN LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA Y LA GRAMÁTICA PEDAGÓGICA

En esta sección vamos a presentar las descripciones gramaticales relacionadas con la narración de sucesos del pasado que señalan la

Nueva gramática de la lengua española de la Real Academia Española (2009), la *Gramática comunicativa del español* de Francisco Matte Bon (1995), y el método *Nuevo Prisma A2* de Bueso e Isa (2013). La primera obra se enmarca dentro de la categoría de gramática descriptiva o teórica, mientras que las dos últimas son manuales para los alumnos extranjeros que aprenden español.

Primero, contemplaremos de manera sintética los usos de *cuando* que explican las tres obras. Según la RAE (2009: 1766, 1776, 1790-91, 1825-30), el nexa *cuando* puede establecer simultaneidad, posterioridad, anterioridad o inclusión entre dos eventos, por ejemplo,

- *Unos meses después, cuando nació Trini, se hicieron una foto para pedir el carnet de familia.* (posterioridad inmediata)
- *Cuando recorrió diez kilómetros, se detuvo.* (posterioridad)
- *Cuando regresó, las puertas ya habían sido cerradas.* (anterioridad).
- *O'Mahara. Así se apellidaba mi padre cuando vivía en Dublín.* (simultaneidad)
- *No podía culparlo del robo porque cuando sucedió él estaba boleando las botas en el camerín del capitán.* (inclusión entre dos eventos I).
- *Adopté el nombre cuando vivía en un pueblecito cercano a Bali.* (inclusión entre dos eventos II)

En cuanto a sus comportamientos sintácticos, la RAE (2009: 1613-14) explica que ni el tiempo futuro ni el condicional se emplean para el verbo seguido de *cuando*. Además, *cuando* puede interpretarse como una elipsis de un predicado existencial, o bien como preposición:

- *Todos sabemos que Benjamín Franklin, cuando niño, estudiaba de noche a la luz de una vela.*
- *Cuando la guerra, tenía doce años.*
- *Murió cuando el terremoto de San Cristóbal en 1875.*

En la gramática comunicativa de Matte Bon (1995, tomo II: 193-94) se apunta que el uso de *cuando* es la forma más neutra de presentar un suceso como contemporáneo de otro. Además, coincidiendo con la gramática de la RAE explica que *cuando* puede introducir tanto un verbo como un sustantivo o un adjetivo que se refiere a un periodo: *niño, grande, pequeño, joven, viejo, la guerra, las vacaciones*, etc.: "Yo, cuando la guerra, era muy pequeño".

En *Nuevo Prisma A2* (2013: 71, 81) *cuando* se presenta como expresión temporal del pretérito imperfecto, es decir, puede emplearse para expresar acciones habituales en el pasado, para evocar una época del pasado, para hablar de dos acciones simultáneas, o bien para combinar acciones con circunstancias, contextos, escenarios, etc.

Ahora veamos los usos del nexa *mientras*. La nueva gramática de la RAE (2009: 2471) indica que *mientras*, a diferencia de *cuando*, no denota puntos temporales, sino intervalos, de ahí el rechazo de los verbos que expresan logros o consecuciones: "{cuando ~ *mientras}

llegó el verano". Los dos nexos *mientras* y *cuando* no son totalmente iguales ni comparten los comportamientos sintácticos: *mientras* no forma construcciones de relieve y no puede construirse con antecedente, pero *cuando* sí. En su gramática comunicativa, Matte Bon (1995, tomo II: 194) señala que el esquema <*mientras* + acontecimiento A + acontecimiento B> presenta un suceso como contemporáneo de otro: "Mientras estaba en el banco, me robaron el coche". Se observa que su función es igual que la de *cuando* y, el autor no explica el aspecto léxico de los predicados que debe introducir el nexo *mientras*, al igual que ocurre en *Nuevo Prisma A2* (2013: 71): tanto *mientras* como *cuando* sirven para hablar de dos acciones simultáneas.

En cuanto a la estructura <*a*/ + infinitivo>, según la RAE (2009: 2027), puede denotar la simultaneidad y la posterioridad –casi siempre inmediata–, además, permite sujetos expresos. Para Matte Bon (1995, tomo II: 194), este esquema presenta dos sucesos como paralelos. Ambas gramáticas coinciden en señalar que esta expresión temporal posee también interpretación causal. En *Nuevo Prisma A2* (2013), en cambio, no se cita esta expresión ni otras que establecen relaciones desde un punto de vista temporal.

Dada la carencia de algunas explicaciones necesarias para la función de narrar sucesos del pasado y la insuficiencia de los nexos al respecto en *Nuevo Prisma A2* (2013), convendría incluir algunos contenidos de la gramática teórica en la enseñanza para una producción textual más fructífera de los alumnos. Todos sabemos que el chino es una lengua que cuenta con una gama de nexos menos amplia que la de la lengua española. En español, para las relaciones temporales entre los acontecimientos, por ejemplo, pueden emplearse los nexos *a la que*, *a la vez que*, *a la medida que*, *al paso que*, *al tiempo que*, *conforme*, *cuando*, *en tanto que*,

mientras, *según*, etc., mientras que en chino, solo existen 當 *da ng*, 方 *fa ng*, 等 *de ng*, 到...(的)時(候) *dào... (de)shí(hòu)*, <一邊/一頭/一面 + 動作 A, 一邊/一頭/一面 + 動作 B> <*yī biān n/ yī tóu/ yī miàn* + acción A, *yī biān n/ yī tóu/ yī miàn* + acción B> o 一旦 *yīdàn*. De ahí la necesidad de equipar a los alumnos sinohablantes con el rico vocabulario del español, no solo para su producción comunicativa, sino también para la comprensión global de la lengua meta.

4. GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA ELE

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras siempre ha sido un tema bastante discutido. En el enfoque comunicativo –la metodología dominante actualmente– el foco de atención estriba más en la competencia comunicativa que en la competencia gramatical. Sin embargo, el uso de una lengua extranjera no constituye la invalidación del saber de la lengua estudiada, sino que ese saber queda subsumido por el uso de la misma. Cada destreza de la lengua queda imbricada con la gramática o la instrucción formal, y aunque no constituye el objetivo último en la enseñanza de la L2, no se debe perder de vista su papel esencial e interrelacionado con todos los aspectos del uso de la lengua, como por ejemplo la semántica, la pragmática, la sociolingüística, el discurso, etc. En la clase de expresión escrita, en el caso que nos ocupa, los aprendices no solo deben tener en cuenta la construcción correcta del texto, sino también los recursos lingüísticos para que su producción sea coherente o para expresar lógicamente sus ideas, lo cual no se desvía absolutamente de la gramática. Por ejemplo, al emplear el conector para marcar o señalar un orden *en primer lugar* los alumnos han de conocer la forma del

adjetivo ordinal *primero* ante un sustantivo masculino. El artículo de Kondo Pérez (1995: 227) sostiene asimismo la estrecha relación entre la gramática y el discurso:

Para que un discurso sea coherente debe, entre otras cosas, omitir algunas formas ya mencionadas o sustituirlas por otras más económicas, a este procedimiento lo conocemos con el nombre de *tematización*. [...] La posibilidad o imposibilidad de omitir el sujeto está relacionada con las características gramaticales de cada lengua.

La atención a la forma, –concepto difundido por M. Long y C. Doughty– hace referencia al hecho de que los aprendices y el docente, para beneficiar el proceso del aprendizaje, atienden a rasgos formales además de prestar atención al contenido de los enunciados y textos que producen o interpretan. La gramática, sin duda alguna, es un componente imprescindible en el aula. Por poner otro ejemplo, en el primer paso del aprendizaje de ELE, para la información personal los aprendices deben conocer la conjugación del verbo pronominal *llamar(se)* y automatizar el uso para poder dar y pedir información pertinente en su comunicación real. Como se ha mencionado antes, el método comunicativo que domina la actual enseñanza de ELE pone más énfasis en el uso de la lengua que en la lengua, el foco de atención se ha desviado de la competencia gramatical a la competencia comunicativa. Sin embargo, en palabras de Gutiérrez Ordóñez (1997: 513),

La *teoría cognitiva* ha mostrado que *hablar* es una destreza que exige un adiestramiento, que la automatización de las estructuras sintácticas reclama ejercicios variados, graduales y continuados. Por eso hemos de finalizar parafraseando la *Medea* de Séneca: *Grammatica superest* («La gramática sobrevive»).

5. APLICACIÓN DE LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA EN LA CLASE DE EXPRESIÓN ESCRITA

Las oraciones introducidas por los nexos temporales *cuando*, *mientras* y *al*, así como otros que cuentan con la misma función, implican la elección entre el pretérito indefinido y el imperfecto para cada uno de los predicados, lo cual resulta difícil para los aprendices sinohablantes. En la clase de expresión escrita del segundo curso se introducen las cuatro relaciones temporales entre dos eventos que establece *cuando* con algunos de sus comportamientos sintácticos, los usos de *mientras* y del esquema <*al* + infinitivo> y otros nexos temporales de empleo no escaso. A continuación, veremos la presentación de dichos temas para la clase¹.

En primer lugar se exponen los ejemplos con el nexo *cuando*:

*O'Mahara. Así se apellidaba mi padre cuando vivía en Dublín.
Juan se marchó cuando María llegó.
Cuando regresó, las puertas ya habían sido cerradas.
Cuando María escribía la carta, Juan se marchó.*

Los alumnos han de leerlos en voz alta deduciendo a qué grupo de relación temporal debe corresponder:

Gráfico 1) Simultaneidad

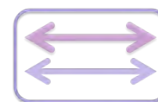


Gráfico 2) Anterioridad



¹ Véase el Anexo 1 para la presentación hecha con *Microsoft PowerPoint*.

Gráfico 3) Posterioridad



Gráfico 4) Inclusión entre dos eventos



Los dibujos ilustran claramente las relaciones temporales entre los eventos. A continuación, se indica el término pertinente: la simultaneidad, la anterioridad, la posterioridad y la inclusión entre dos eventos, no para que lo memoricen los aprendices, sino solo para dar a conocer la denominación. A través de conocer las relaciones temporales, los alumnos tendrán en cuenta que el nexo *cuando* no implica únicamente el uso del pretérito imperfecto – aunque *Nuevo Prisma A2* (2013) lo presenta así. Los usos de los tiempos verbales dependen de los vínculos temporales entre las acciones y las características de las mismas, es decir, el aspecto léxico de los predicados verbales. Después, se señala que *cuando* no solo puede encabezar un verbo, sino también un sustantivo o un adjetivo, lo cual podría ser un recurso útil para la comunicación tanto oral como textual. De la misma forma, los alumnos leen la oración con *mientras* suponiendo la relación temporal entre el verbo principal y el subordinado:

- *Se durmió como un bebé, mientras vigilaba en la oscuridad.*

Se explica además que *mientras*, a diferencia de *cuando*, no denota puntos temporales, sino intervalos, así que no puede introducir verbos que expresan logros o consecuciones, por ejemplo, *llegar, caerse, alcanzar la cima, entrar en la casa, ganar la carrera*, etc. (RAE, 2009: 1692). Después de la exposición del uso de *mientras*, se les explica asimismo a los aprendices que *mientras* no puede introducir sustantivos ni adjetivos. En cuanto al uso de <al + infinitivo>,

además de indicar la simultaneidad y la posterioridad –casi siempre inmediata– que establece, se explica que permite sujetos expresos, por ejemplo, “Al llegar nosotros, se acabó la fiesta” (RAE 2009: 1829). Por último, se añaden tres nexos temporales de uso habitual para que los alumnos tengan más alternativas cuando llevan a cabo sus producciones comunicativas con los temas relacionados: *a la vez que*, *al tiempo que* y *una vez que*. *A la vez que* y *al tiempo que* equivalen aproximadamente a *mientras* y, *una vez que* presenta la posterioridad.

La razón de la selección de los tres nexos temporales radica en que son nexos de uso frecuente en la lengua escrita y el vocabulario no es desconocido para aprendices del segundo curso. Los casos en los que se citan dichos nexos son numerosos, lo cual se ha comprobado por medio de la consulta del CREA de la RAE (REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Banco de datos (CREA) [en línea]. *Corpus de referencia del español actual* <<http://www.rae.es>> [22-II-2016]). Los recursos del corpus se clasifican en cinco grupos: libros, periódicos, revistas, miscelánea y medios orales. Dichos nexos temporales son de uso habitual en la lengua escrita, de ahí la exclusión de los casos en los medios orales. Para esta demostración, se han escogido las fuentes de todos los países de habla hispánica sin limitarse a una específica a fin de justificar que el uso de los conectores no se ubica solo en ciertas zonas. En los libros, los casos en los que se emplea el nexo *a la vez que* son 1.719; en los periódicos son 930; en las revistas son 192 y en el grupo de miscelánea son 55. En cuanto al uso de *al tiempo que* se hallan 2.164 casos en los libros, 1.678 en los periódicos, 172 en las revistas y 37 en miscelánea. Por último, *una vez que* se cita 1.698 veces en los libros, 1.413 en los periódicos, 218 en las revistas y 41 en la sección de miscelánea.

La presentación de dichos puntos gramaticales complementarios y la práctica de redactar un texto breve sobre un viaje en el pasado se llevan a cabo en una clase de dos horas. En otros ejercicios –después de introducir la explicación de la gramática descriptiva– de describir sucesos del pasado, se observa que algunos alumnos emplean los nexos temporales agregados en dicha presentación. Una vez concluido el tema de narrar hechos del pasado, los alumnos deben aprender las funciones relacionadas con el futuro y el condicional, por ejemplo, hablar de acciones presentes o futuras, hacer predicción, hacer hipótesis o expresar probabilidad sobre el pasado, pedir y dar consejos, expresar una acción futura respecto a otra pasada, etc., antes del examen parcial. En otras palabras, durante el período entre la conclusión del caso que nos ocupa y la evaluación, no se practican con frecuencia en clase las cuestiones tratadas en el presente trabajo, ya que se estudian otros contenidos comunicativos. No obstante, en la clase antes del examen parcial –una semana antes–, se repasan todos los contenidos aprendidos.

Ahora veamos el resultado del examen parcial, cuyo objetivo era reflejar el manejo lingüístico del tema en cuestión por parte de los alumnos. En una parte de la evaluación² debían indicar, con ejemplos, las relaciones temporales entre dos eventos que puede establecer el nexo *cuando*; también tenían que corregir la frase incorrecta, “Mientras llegó el verano, fuimos a clase de natación”; por último, debían señalar otros nexos temporales que habían aprendido, asimismo con ejemplos. De entre los setenta y dos alumnos del curso, sesenta y seis acertaron la primera parte, cuarenta y ocho la segunda, y cincuenta y dos la última. Es decir, para la primera parte –las relaciones temporales que presenta *cuando*– el porcentaje de aciertos es de un 91,67%; para la segunda

parte –corregir la frase incorrecta– el porcentaje es de un 66,67%; mientras que, para la tercera y última parte, señalar otros nexos temporales con ejemplos, el porcentaje es de un 72,22%. Por otra parte, en algunos textos tanto del examen parcial como de las tareas de los alumnos puede apreciarse el empleo de otros nexos temporales además de *cuando* o *mientras*, por ejemplo,

- *Al tiempo que pasábamos por una plaza, vimos mucha gente estaba bailando alegremente.*

- *La bruja le advirtió que una vez que se convirtió en humana, no se podía volver al mar.*

La evaluación demuestra, *grosso modo*, que los contenidos de la gramática descriptiva son *input* comprensible para los aprendices, no obstante, sería necesario crear diversas baterías de ejercicios para interiorizar, automatizar y luego emplear correcta y adecuadamente el conocimiento lingüístico en la comunicación real.

6. CONCLUSIÓN

A diferencia de la adquisición de la lengua materna, la de una lengua extranjera requiere un proceso más complicado y diversas estrategias de enseñanza y aprendizaje. El proceso de adquisición del español como L2 de los sinohablantes tampoco es semejante al aprendizaje de ELE de los nativos de las lenguas romances. Para los sinohablantes, la gramática española desempeña un papel primordial en el aprendizaje, en vista de la gran diferencia lingüística entre ambas lenguas. El presente trabajo no trata de sostener que los conocimientos lingüísticos garantizan el empleo de la lengua meta, sino que los conocimientos explícitos son imprescindibles para

² Véase el Anexo 2 para el modelo del test.

la interiorización y el uso de la lengua en la comunicación auténtica. Es bien sabido que el saber y la práctica de la lengua extranjera se intercalan entre sí, uno no se aísla del otro. Las reglas o estructuras gramaticales son el fundamento sobre el cual se desarrolla la competencia comunicativa, de ahí la necesidad de una gramática descriptiva que sirva de componente complementario en el aula. Antes de saber qué hacer con la lengua y cómo hacerlo, han de saber bien qué y cómo es la lengua.

La evaluación del examen parcial sirve para observar de qué manera los aprendices perciben las explicaciones gramaticales, si bien no se trata de referencia absoluta de la competencia global de los mismos. Se necesitan más estudios a lo largo de semestres o cursos, así como un seguimiento de los aprendices que realicen la producción textual posteriormente con los temas pertinentes para analizar de forma comprensiva el papel de la gramática descriptiva en la enseñanza de ELE en contextos sinohablantes.

7. BIBLIOGRAFÍA

Bueso, I. e Isa, D. (2013), *Nuevo Prisma A2*. Madrid: Edinumen.

Corder, S. (1981), *Error analysis and interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

Cortés, M. (2002), "Dificultades de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/LE", *Carabela 52 La Lingüística contrastiva en la enseñanza de E/LE (II)*: 77-98.

Cortés, M. y Fang, S. (2007), *Español básico para alumnos chinos. Gramática y recursos comunicativos*. Madrid: Santillana.

Doughty, C. y Williams, J. (1998), *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.

Gutiérrez Ordóñez, S. (1997), *Principios de sintaxis funcional*. Madrid: Arco Libros.

Iglesias Casal, I. (1995), "Lo gramatical y lo pragmático: del conocimiento a la habilidad en las clases de E/LE". En *Actas de VI Congreso Internacional de ASELE*, págs. 217-224.

Kondo Pérez, C.M. (1995), "La gramática como componente de la competencia comunicativa". En *Actas de VI Congreso Internacional de ASELE*, págs. 225-231.

Kondo Pérez, C.M. (2002), "Hacia una gramática para el no nativo: replanteamiento y definición de la gramática pedagógica", en Miquel, L. y Sans, N. (ed.) *Expolingua 2002*. Cuadernos del tiempo libre, Madrid, Fundación Actilibre: 147-158.

Krashen, S. (1985), *The input hypothesis: issues and implications*. Harlow: Longman.

Krashen, S. (1998), "Comprehensible output?", *System* 26: 175-82.

Krashen, S. y Scarcella, R. (1978), "On routines and patterns in second language acquisition and performance", *Language Learning* 28: 283-300.

Krashen, S. y Terrell, T.D. (1983), *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Hayward, CA: Alemany Press.

Lado, R. (1957), *Linguistic across Culture: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

Lado, R. (1964), *Language teaching: a scientific approach*. New York: McGraw Hill.

Lightbown, P. y Spada, N. (1990), "Focus-on-form and corrective feedback in communicative language teaching: effects on second language learning", *Studies in Second Language Acquisition* 12: 429-448.

Long, M. (1991), "Focus on form: a design feature in language teaching methodology". En Bots, K.D., Kramsh, C. y Ginsberg, R. (eds.) (1991): *Foreign language-Research in crosscultural perspective*. Amsterdam: John Benjamins.

Martín Peris, E. (2000), "La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta", *Frecuencia-L* 13: 3-29.

Matte Bon, F. (1995), *Gramática comunicativa del español II: de la idea a la lengua*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, F. (1994): "Hacia una gramática de los porqués y los cómo", en Miquel, L. y Sans, N. (ed.), *Expolingua 2004*. Cuadernos del tiempo libre, Madrid, Fundación Actilibre. Reedición: *marcoELE, Revista de didáctica español lengua extranjera* [en línea]. 2009, vol. 8 [Consulta 25 de junio de 2011]. pp. 75-81. Disponible en la web: http://marcoele.com/descargas/expolingua1994_matte.pdf
ISSN 1885-2211

Morales, A. (1999), "Adquisición y aprendizaje de la lengua materna: algunas precisiones", *REALE* 12: 45-58.

Real Academia Española (2009), *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Sun, S. y Mao, P. (2004), "Gramática, ¿pan comido o dura de roer? Logros y dificultades de la gramática española para los alumnos taiwaneses". En *Actas de XV Congreso Internacional de ASELE*, págs 863-867.

Terrell, T.D. (1991), "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach", *The Modern Language Journal* 75: 52-63.

Xing, F.Y. (2001), *Hanyu fujū yēnjiū* (Estudios de las frases compuestas del chino). Beijing: Shangwuyinshuguan.

Yang, T.D.: "Metodología y manuales en la enseñanza de español a sinohablantes". *SinoELE* [en línea]. 2013, vol. 8 [Consulta 10 de abril de 2016], pp. 17-41. Disponible en la web: http://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf
ISSN 2076-5533

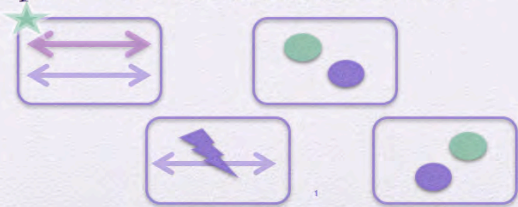
FECHA DE ENVÍO: 13 DE DICIEMBRE DE 2016

ANEXO 1

PRESENTACIÓN DE ALGUNOS CONTENIDOS DE LA GRAMÁTICA DESCRIPTIVA: NARRAR HECHOS DEL PASADO

**Cuando..., ...
..., cuando...**

- **Simultaneidad**
- *O'mahara. Así se apellidaba mi padre cuando vivía en Dublín.*



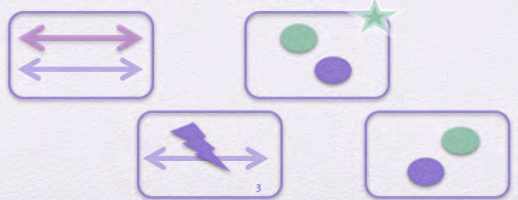
**Cuando..., ...
..., cuando...**

- **Posterioridad**
- *Juan se marchó cuando María llegó.*



**Cuando..., ...
..., cuando...**

- **Anterioridad**
- *Cuando regresó, las puertas ya habían sido cerradas.*



**Cuando..., ...
..., cuando...**

- **Inclusión entre 2 eventos**
- *Cuando María escribía la carta, Juan se marchó.*



cuando + sustantivo/adjetivo

- *Murió cuando el terremoto de San Cristóbal en 1875.*
- *Todos sabemos que Benjamín Franklin, cuando niño, estudiaba a la luz de una vela.*
- *Cuando la guerra, tenía doce años.*

5

<<*al* + infinitivo>>

- Simultaneidad 
- Posterioridad inmediata 
- *Al empezar a correr sentí un tirón en la pierna y me caí al suelo.*
- *Al llegar **nosotros**, se acabó la fiesta.*

7

Mientras...,, mientras...

- Simultaneidad 
- *Se durmió como un bebé, mientras vigilaba en la oscuridad.*
- *✗ Mientras llegó el verano...*
- *✗ Mientras se cayó al suelo...*
- *✗ + sustantivo/ adjetivo*

6

Otros nexos

- *a la vez que* 
- *≈ mientras*
- *Veía la tele a la vez que comía.*

8

Otros nexos

- **al tiempo que**



- $\approx$ *mientras*

- *Al tiempo que se la entregaba, le dijo: -Todo tiene arreglo.*

9

Otros nexos

- **una vez que**



- *Carlota se fue de la habitación una vez que se enteró de la noticia.*

10

ANEXO 2 MODELO DEL TEST

I. Contesta las siguientes preguntas. 20%

1) ¿Qué relación entre dos eventos puede presentar el nexo *cuando*? Si quieres, puedes expresarlas con dibujos.

1. 1) Pon un ejemplo que corresponde a cada relación temporal.

2) ¿Cuál(es) de las siguientes frases es (son) incorrecta(s)? ¿Por qué?

- ☐ a) Cuando la guerra, tenía 12 años.
- ☐ b) Sólo al marcar el número me di cuenta de que ya era demasiado tarde.
- ☐ c) Mientras llegó el verano, fuimos a clase de natación.
- ☐ d) Antes todos los años íbamos a la playa en verano.

3) ¿Te acuerdas de otros nexos temporales además de *cuando* y *mientras*? Escribe una frase con cada uno.