
Entretextos - Argumentos/Arguments/Aküjialu'u

Revista de Estudios Interculturales desde Latinoamérica y el Caribe

Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de La Guajira. Colombia

ISSN: 0123-9333 / e-ISSN 2805-6159, Año: 16 N.º 31 (julio-diciembre), 2022, pp. 148-154

Este trabajo fue depositado en Zenodo: DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7356254>

Recibido: 11-07-2022 · Aceptado: 13-10-2022

¿Qué hay de la Gramática Cognitiva en la formación de maestros colombianos?

What about Cognitive Grammar in the training of Colombian teachers?

¿Jama jukua'ipama'a jeerü ekiirujat jünain nekirajaaya kolompianairua?

Alfredo Jaime Hernández Abella

<http://orcid.org/0000-0003-1536-0781>

linguist90@gmail.com

Universidad del Magdalena, Colombia

"No es necesario prescindir de lo comunicativo para enseñar [...] significativamente"
(Llopis García, 2009)

¿Seguimos en las mismas?

Hablar de gramática a profesores de lenguaje resulta un tópico trasnochado, un estudio del que se desprenden amores y odios y que depende de la historia, del testimonio individual. A grandes rasgos se le puede concebir como un objeto aislado para 'elevar' el discurso, para 'mejorar' el intelecto; por el contrario, puede concebirse como elemento connatural de la comunicación.

He sido docente del área por varios años y a lo largo de mi profesión me he venido enterando de opciones que se alejan de lo que tradicionalmente se ha aprendido y enseñado en las Facultades de Educación. En esa incesante búsqueda me encontré con la Gramática Cognitiva, enfoque con notable desarrollo en Estados Unidos y Europa., pero que en el nuestro no ha calado lo suficiente ni como campo de interés de los lingüistas y, como es de costumbre, tampoco en el terreno pedagógico. Es, a todas luces, un ámbito inexplorado que merece atención.

La Gramática Cognitiva, en adelante -GC- es una teoría que se basa en la explicación de la lengua desde la experiencia humana que conceptualiza la realidad en la mente a partir de una relación fija entre significado y forma. Su autor fundamental es Leonard Langacker y sus postulados han sido traducidos y aplicados a diferentes contextos y de manera especial en el ámbito de la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas y extranjeras. Esta sostiene que las unidades del lenguaje (formas en cualquier nivel de descripción) se relacionan directamente con una estructura semántica (significados).

Es decir, que a cada significado le corresponde una forma específica y que la expresión ideacional se da de conformidad con la perspectiva individual de quien emplea la lengua o idioma.

Todo esto suena un tanto complicado, pero en realidad, es una opción de comprensión lingüística que se basa en la contravención del principio de la arbitrariedad saussureana, al señalar que la elección de palabras (por ubicarnos en el nivel léxico) está motivada por la intencionalidad del hablante y no por restricciones de la lengua

Para muestra un ejemplo: Cuando los hablantes nativos del español empleamos el artículo definido EL, queremos decir algo muy diferente al que podemos hacer comprender con el uso del artículo indefinido UN. De casualidad, encontré el otro día esta pieza en la infinidad del internet:



Meme tomado de <https://acortar.link/8nBlnr>

Si lo vemos a la ligera, diremos que el hombre ha sido un ser adelantado y desprovisto de cualquier miedo. Que lo suyo es innovar. Pero si nos detenemos a mirar con juicio, nos daremos cuenta de que en cada fecha el concepto de *hombre* es variable de acuerdo con el artículo. Así las cosas, en:

- 1961 se habla de la **humanidad** representada en un grupo discreto de elementos.
- 1969 se sigue aludiendo a **lo mismo**.
- En 2018 el terreno cambia porque da la sensación de que la especie *homo sapiens* pudo concursar en Miss Universo, cuando debería decir «un hombre» debido a que **un solo miembro** de la serie hizo su incursión en tan fatuo concurso.

Entrar en la casuística resulta improductivo en este momento; sí que hay muchas oraciones en las que un mínimo cambio formal genera un aparatoso contraste de significado; tal como pasa en los pares mínimos fonológicos clásicos. Nada más pensemos en *oposiciones* naturales como imperfecto/indefinido, indicativo/subjuntivo, perfecto/imperfectivo, objeto directo/objeto indirecto y un largo etcétera que nos hacen pensar en la riqueza del matiz semántico cuando optamos por una forma en vez de otra.

La gramática seguirá siendo la manzana de la discordia. En esta vía se ubica el caso de su aplicación a la formación docente de lengua materna, en un país predominantemente monolingüe, se hace en general en escenarios demasiado rígidos donde confluyen lo tradicional, lo descriptivo y lo discursivo. Confieso que he sido artífice de esta opción de enseñanza.

No obstante, casi nunca abordamos el uso de la lengua desde lo *operativo*.¹ Los estudiantes son quienes resultan padeciendo la memorización de las categorías y sus accidentes morfológicos, aunque sean hablantes nativos y demoren inmersos en el sistema educativo durante por lo menos once años de escolarización. De este proceso, resultan muchos vacíos que dificultan la lectura y la escritura. Lo acotado se palpa también en las licenciaturas donde la gramática se estudia en clases específicas de Morfosintaxis, resulta siendo olvidada por los profesores graduados debido al énfasis en listas y reglas que se desvirtúan en la veloz y multicategorial realidad donde el significado y la intención son los elementos prevalecientes.

De manera más sencilla y un tanto cruel: se desperdician muchas horas de trabajo efectivo en el aula y los alumnos resultan sin entender su propio idioma que además es un poderoso código de comunicación que sirve como elemento de cohesión entre millones de habitantes en el ámbito mundial para reducirlo a una nomenclatura difusa y rica en casos descriptivos plagados de excepciones. Así los maestros nos dedicamos a coleccionar fósiles y a enseñar cómo coleccionarlos en vez de dar luces sobre cómo funciona la dinámica de los ecosistemas terrestres.

¿Qué pasa en las aulas?

Nuestra política educativa se ha caracterizado por fomentar la apropiación y el uso del *enfoque comunicativo* desde el universo de Referentes de Calidad que orientan las prácticas docentes en el marco de la autonomía institucional.² Es decir, desde los lineamientos nacionales, este enfoque se preconiza y ha ido calando en las acciones pedagógicas paulatinamente.

De hecho, se han identificado en la literatura tendencias que hacen inferir que las prácticas de aula en la actualidad han trascendido el ámbito oracional para dedicarse al trabajo didáctico de interpretación y producción textuales (Pérez Abril y Vargas, 2015). Esta preferencia es positiva, pero descuida la dimensión metalingüística al concentrarse en la funcionalidad de los textos y formas. En este sentido, comparto la apreciación de Bosque (2018a) quien afirma que los maestros de lenguaje no estimulamos a plenitud el espíritu científico de los estudiantes al abandonar un enfoque experimental del conocimiento de la lengua y convertirlo en un espacio de análisis netamente formal y abstracto dentro de los planes de estudio. De igual manera, me identifico con el mismo autor cuando plantea el “análisis inverso” que debería

¹ Se entiende por “gramática operativa” aquella que “intente explicar rigurosamente el significado final de toda manifestación real del lenguaje, y en la dirección contraria, que defina reglas estrictas de generación de ese significado final a partir del significado estricto de las formas con las que se vincula” (Llopis *et al.*, 2012, p.20).

² Los documentos curriculares que conforman el mencionado “universo” han sido publicados por el Ministerio de Educación Nacional (1998); (2003); (2016 a); (2016 b). No olvidemos que este enfoque se viene profesando desde los Programas Curriculares del mismo MEN desde los años 80.

instaurarse en las clases de lenguaje para favorecer el desarrollo de hipótesis y la defensa de argumentos sobre las ideas de la lengua, en vez de labores de etiquetado (Bosque, 2018b). Aclaro que Bosque no trabaja la GC, sí favorece la reflexión y la interrelación de la gramática con la vida cotidiana.

Sin embargo, los adelantos en la enseñanza de la gramática en general, y de la GC en particular, son ajenos y distantes para el maestro de educación primaria, secundaria y media debido al marcado énfasis en el trabajo del texto y del discurso. Es así que la GC no es un contenido ni un enfoque recurrente tanto en las instituciones formadoras de maestros como en los currículos, prácticas y materiales de las escuelas en los que prevalecen los análisis micro, macro y superestructurales provenientes de la textolingüística y que se refuerzan por los requerimientos evaluados por las pruebas de estado estandarizadas, que miden los resultados de los diferentes ciclos de la Educación Básica y Media (cfr. ICFES, 2015).

Confieso que no estoy en desacuerdo con las acciones de corte comunicativo, sí noto que el estudio de la gramática se encuentra en una suerte de pasividad dado que no se pone de relieve su importancia en situaciones reales de comunicación oral ni escritas. Si se hace, el maestro la trata como un elemento casi clandestino por no ir en detrimento de las tendencias señaladas. Se atomiza en medio del resto de asignaturas. En esta vía, se asume que escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar son competencias comunicativas, pero no se atiende que la dinámica de la lengua se basa en formas que pertenecen a un sistema dotado de riqueza intencional.

Como dato complementario, resulta muy difícil encontrar profesores en ejercicio que reconozcan y dominen a profundidad las funcionalidades semánticas de los elementos lingüísticos a través de procesos de identificación, uso y valoración del repertorio léxico gramatical.³

Existen algunos casos aislados de cursos con énfasis en GC, pero se desarrollan en el ámbito de ELE y no son conocidos ni difundidos en la comunidad del magisterio en las regiones. Se podría señalar que no hay espacios de interacción entre enseñantes de español L1 y Español como Lengua Extranjera -ELE y que las comunidades académicas interactúan de manera escasa y tangencial, desaprovechando las ganancias ya obtenidas.

La GC en Colombia es un “privilegio” para los que se dedican a ELE y de algunos lingüistas que han estudiado tópicos clásicos de la GC con corpus del español, pero sin interés en su enseñabilidad.⁴

³ Se invita a la lectura de la compilación de Camps y Zayas (2006) ya que ilustra sobre experiencias de aula llevadas a cabo por maestros en escuelas.

⁴ El trabajo de Araque y Palencia (2006) ha sido el único documento hallado sobre los “adelantos” de la lingüística cognitiva en Colombia. Aunque es un artículo de revisión bibliográfica, es demasiado escueto y se concentra en listar las universidades y profesores que han desarrollado investigaciones puntuales de temas sin mayor profundización. Trabajos específicos sobre GC no existen publicados a la fecha. En lo tocante a ELE, se conocen los cursos libres que se ofrecen en la Universidad Externado de Colombia y el Instituto Caro y Cuervo; así como la presencia de contenidos y materiales con enfoque cognitivo en cursos de postgrado ofrecidos por estas mismas instituciones.

¿Qué podríamos hacer?

Creo que ha llegado el momento de permitirnos echar un vistazo, de asomarnos a lo que sucede en la otra orilla de ELE. Tenemos el derecho y deber de hacerlo. Debemos entender que *nuestra lengua es la misma* y que sus teorías de adquisición y aprendizaje procuran establecer las lógicas que este posee para todos sus hablantes.

No quiero decir que la GC nos va a solucionar todas las dificultades de los aprendizajes lingüísticos. Ni más faltaba. Sí quiero proponer que conozcamos más sobre esta teoría y sus aplicaciones para que nos nutramos de lo que ya pasa en ELE. Insisto, la lengua es la misma, parece que trabajáramos con idiomas diferentes. Resulta curioso porque en las clases donde se aplican materiales didácticos y actividades con este enfoque los docentes, generalmente, dan crédito de sus bondades. Si funciona tan bien en ELE ¿por qué no hacer uso de ella en nuestros establecimientos educativos?

Dentro del repertorio de materiales pedagógicos existentes, en especial, recomiendo la *Gramática Básica del Estudiante de Español* (Alonso Raya *et al.*, 2021) que obliga a su usuario a pensar, verbalizar e interiorizar las razones del uso de la forma desde una mirada cognitiva en la que prevalece la perspectiva como determinante de las matrices de elección. Es un libro que cambia la visión de lo regular y lo paradigmático para centrarse en el sujeto que reflexivamente vehicula su pensamiento por medio de palabras y oraciones inmersas en textos de diferentes tipologías.

A la luz de lo expuesto, sería retador abordar la Gramática desde el enfoque cognitivo⁵ y plantearse acciones generales desde las licenciaturas que puedan derivar en proyectos de aula y de investigación aplicados tales como:

- La descripción y la explicación de la manera en la que los estudiantes hacen consciente las formas propias del español para determinar sus significados y usos desde el punto de vista personal; así como las intencionalidades de corte pragmático y variaciones sociolingüísticas dadas en situaciones concretas de interacción.
- La determinación de las estrategias metacognitivas empleadas para la selección de categorías gramaticales en textos y ejercicios de análisis con *atención a la forma*. Esto supone verbalización y explicitación de los recursos mentales empleados.
- La valoración del estudiantado de magisterio frente a la lógica de aplicación de las matrices de selección operativa y su conexión con el Conocimiento Didáctico del Contenido sugerido por los referentes de calidad que orientan la enseñanza del lenguaje a nivel nacional.

Soñar no cuesta nada. Me atrevo a declarar que lo expuesto redundaría en el desarrollo la conciencia lingüística del profesorado, acorde con el perfil ocupacional requerido por un país con notables carencias en el desarrollo de las competencias comunicativas.

⁵ Esta metodología “da a los aprendices la oportunidad de procesar formas meta por medio de actividades con un input que ha sido estructurado especialmente para aumentar las posibilidades de desarrollo de la interlengua [...]” (Llopis García, 2009, p. 71). En el caso de una lengua materna, en vez de enfocarse en el aprendizaje del nuevo vocabulario y sintaxis, esta opción permite ahondar en el análisis reflexivo del corpus adquirido por el hablante.

Así, le devolveríamos a los hablantes nativos su papel crucial en el proceso de interacción lingüística y los haríamos más independientes de la memorización de reglas y excepciones (Llopis, 2009). Análogamente, la aplicación mencionada contribuiría al logro de niveles más profundos de comprensión y la producción verbales propios del enfoque comunicativo. Yo ya me encuentro comprometido con ello.

Referencias bibliográficas

- Alonso Raya, R. *et al.* (2021). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona, Difusión.
- Araque, O. y Palencia, M. (2006). “El estado del arte de la lingüística cognitiva en Colombia”. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, Número 8. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, UPTC. pp. 151-158.
- Bosque, I. (2018 a). “¿Qué es hoy la enseñanza de la lengua y qué debería ser?”. Universidad de La Habana, [S.l.], n. 285, pp. 8-24, July 2018. ISSN 0253-9276.
- Bosque, I. (2018 b). “Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática”. En *Revista de Gramática Orientada a las competencias*. 1-1. ReGrOc.
- Camps, A. y Zayas, F. (coords.), (2006). *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona, Graó.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación -ICFES- (2015). *Matrices de referencia de lenguaje*. Grados 3º, 5º, 9º y 11º. Bogotá, ICFES.
- Langacker, R. (2008). “The relevance of Cognitive Grammar for language pedagogy”. En De Knop, S. y De Rycker, T. (eds.) *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar*. Berlin: De Gruyter Mouton.
- Llopis García, R. (2009). “La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas– revisión de ayer para propuestas de hoy”. redELE nº 16. *Revista electrónica de didáctica. Español como lengua extranjera*. pp. 65-78.
- Llopis García, R. *et al.* (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Editorial Edinumen.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998). *Lineamientos curriculares de lengua castellana*. Bogotá, Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2003). *Estándares básicos de competencia de lenguaje*. Bogotá, MEN.

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016 a). *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje*. Bogotá, MEN.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2016 b). *Orientaciones pedagógicas del área de lenguaje*. Bogotá, MEN.
- Pérez Abril, M. y Vargas, A. (2015). *¿Cómo enseñan los maestros en el área de lengua castellana? Análisis de las propuestas del Premio Compartir al Maestro*. Bogotá, Fundación Compartir-Pontificia Universidad Javeriana.

Biodata

Alfredo Jaime Hernández Abella: Doctorando en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas- Universidad Nebrija, España. Magíster en Lingüística Española- Instituto Caro y Cuervo, Colombia. Licenciado en Lenguas Modernas- Universidad del Magdalena, Grupo de Investigación: GIMEP.