

Un enfoque cognitivo del español para el nivel universitario

Susana S. Fernández¹
Universidad de Aarhus (Dinamarca)

Introducción

Los estudios universitarios de lenguas extranjeras –entre ellos, los de español– están atravesando un período crítico en diversos países de Europa, donde el ingreso de estudiantes ha decaído en los últimos años. Tanto es así que carreras de lenguas tradicionales como francés e italiano han tenido que cerrar sus puertas –esto ha ocurrido en Dinamarca, por ejemplo, en algunas de las universidades más pequeñas–. Ante este panorama, urge hoy en día un replanteo del perfil didáctico y teórico de los estudios. En Escandinavia se ha puesto gran empeño en los últimos años en reconfigurar las tradicionales filologías de lenguas extranjeras en modernos estudios lingüísticos interculturales, en un intento de adaptación a las nuevas demandas que impone la globalización (Hansen 2002; 2004).

Como muestra del trabajo que se está realizando en Dinamarca en este sentido, me gustaría presentar el diseño del actual plan de estudios de la carrera de Bachelor de Lengua, Literatura y Cultura Española e Hispanoamericana de la Universidad de Aarhus en lo que respecta al área de lengua y de gramática. En particular, voy a centrar mi presentación en las experiencias obtenidas en la aplicación didáctica de la Gramática Cognitiva en la asignatura Gramática y Comunicación. Los resultados demuestran que un enfoque cognitivo tanto de la lengua en general como de los fenómenos particulares del español ofrece ventajas didácticas y constituye una fuente de motivación para los estudiantes. Discutiré tanto las consideraciones didácticas y teóricas que forman la base de este curso como los resultados obtenidos en las evaluaciones del curso por parte de los estudiantes.

La gramática en los estudios universitarios de lenguas extranjeras

Profesores y estudiantes universitarios daneses parecen concordar en que la gramática es un ingrediente fundamental para el aprendizaje de una lengua

¹ **Susana S. Fernández**, nacida en Argentina en 1967, licenciada en letras por la Universidad de Buenos Aires y doctora en gramática española por la Universidad de Aarhus (Dinamarca). Desde 1993 reside en Dinamarca, donde enseña gramática y lingüística en la carrera de español de la Universidad de Aarhus. Su ámbito de investigación actual es la gramática española y la didáctica de lenguas, particularmente en el nivel universitario. Correo electrónico: romssf@hum.au.dk

extranjera, así como un elemento clave de los estudios universitarios de lenguas extranjeras. Sin embargo, los dos grupos presentan diferencias a la hora de definir en qué consiste la gramática universitaria y qué contenidos debe incluir.

En una encuesta realizada en septiembre de 2008² a 123 nuevos estudiantes de bachelor de español, inglés, francés, alemán y portugués del Instituto de Lengua, Literatura y Cultura de la Universidad de Aarhus, y a 24 profesores de gramática de estas mismas lenguas de todas las universidades del país, se obtuvo un gran acuerdo acerca de la importancia de la gramática. Ante la pregunta “¿qué es importante cuando se aprende un idioma extranjero?”, la respuesta de ambos grupos colocó en indiscutido primer lugar la destreza de hablar, seguida por las otras tres destrezas tradicionales (comprensión auditiva, lectura y escritura) y, a muy pocos pasos, la gramática. Un dato quizá sorprendente en la era del enfoque comunicativo es el menor interés asignado al aprendizaje de la cultura y de la sociedad, componente que voy a discutir más adelante en relación con la gramática.

El 98% de los estudiantes y el 96% de los profesores consultados consideran que la enseñanza explícita de gramática promueve el aprendizaje de una lengua y ambos grupos, casi por unanimidad, declaran que la gramática es una asignatura central de los estudios universitarios de lenguas. La unanimidad se rompe, sin embargo, cuando la pregunta se centra en los contenidos gramaticales que se esperan de la asignatura. Mientras que los estudiantes hacen hincapié en una gramática netamente de uso, los profesores dan importancia al componente analítico y teórico. Así, a la pregunta “¿qué es importante aprender en la clase de gramática?”, los estudiantes dan prioridad al uso correcto de las formas gramaticales, la comprensión de textos, la construcción de la oración y de la conversación, y la traducción. Los profesores, en cambio, hacen resaltar el análisis sintáctico, el funcionamiento de las lenguas y la comprensión profunda de las formas gramaticales, junto con el elemento de uso, que también está presente.

Un resultado interesante de la encuesta es que no todos los profesores entienden el concepto de “gramática” de la misma manera. Mientras que para algunos, quizá de manera más tradicional, la gramática abarca solamente la morfología y la sintaxis, otros incluyen bajo este término desde la fonología hasta el

² Para un tratamiento más detallado de la encuesta véase Andersen & Fernández (en preparación).

análisis de la conversación, pasando por la morfología, la sintaxis, la semántica, la pragmática y la lingüística textual en diversas combinaciones.

La diversidad de contenidos propuestos por profesores y estudiantes, y el desacuerdo interno entre profesores, revelan, según mi punto de vista, la compleja funcionalidad de la gramática en el ámbito universitario. Por un lado, y tal como proponen los estudiantes, la enseñanza de gramática favorece la adquisición de la lengua y sus estructuras a través, sobre todo, de su papel concienciador. En este sentido, los expertos en didáctica de lenguas coinciden actualmente en que el conocimiento explícito o declarativo que provee la enseñanza de gramática cumple la función de llamar la atención del aprendiz acerca de fenómenos lingüísticos que de otra manera le llevarían mayor tiempo y esfuerzo descubrir (Ellis 2002: 175). Luego, con la práctica comunicativa necesaria, dicho conocimiento explícito puede volverse implícito o procedural, lo cual es sin duda la meta última del aprendizaje de lenguas (Eckerth 2008: 121). Por el otro lado, la gramática universitaria no se detiene allí y, tal como dejan entrever las respuestas de los profesores, el estudio de la gramática lleva además un papel de formación teórica y un elemento analítico más profundo, relacionado con el funcionamiento del lenguaje en general y su estudio científico –elementos indispensables en la formación académica humanística–.

Teniendo en cuenta los requisitos de apoyo a la adquisición de la lengua y de formación teórica, opero con un modelo en el que la gramática universitaria aspira a un doble foco, que se ubica en lo que denomino un *micronivel* y un *macronivel* (véase la figura 2).

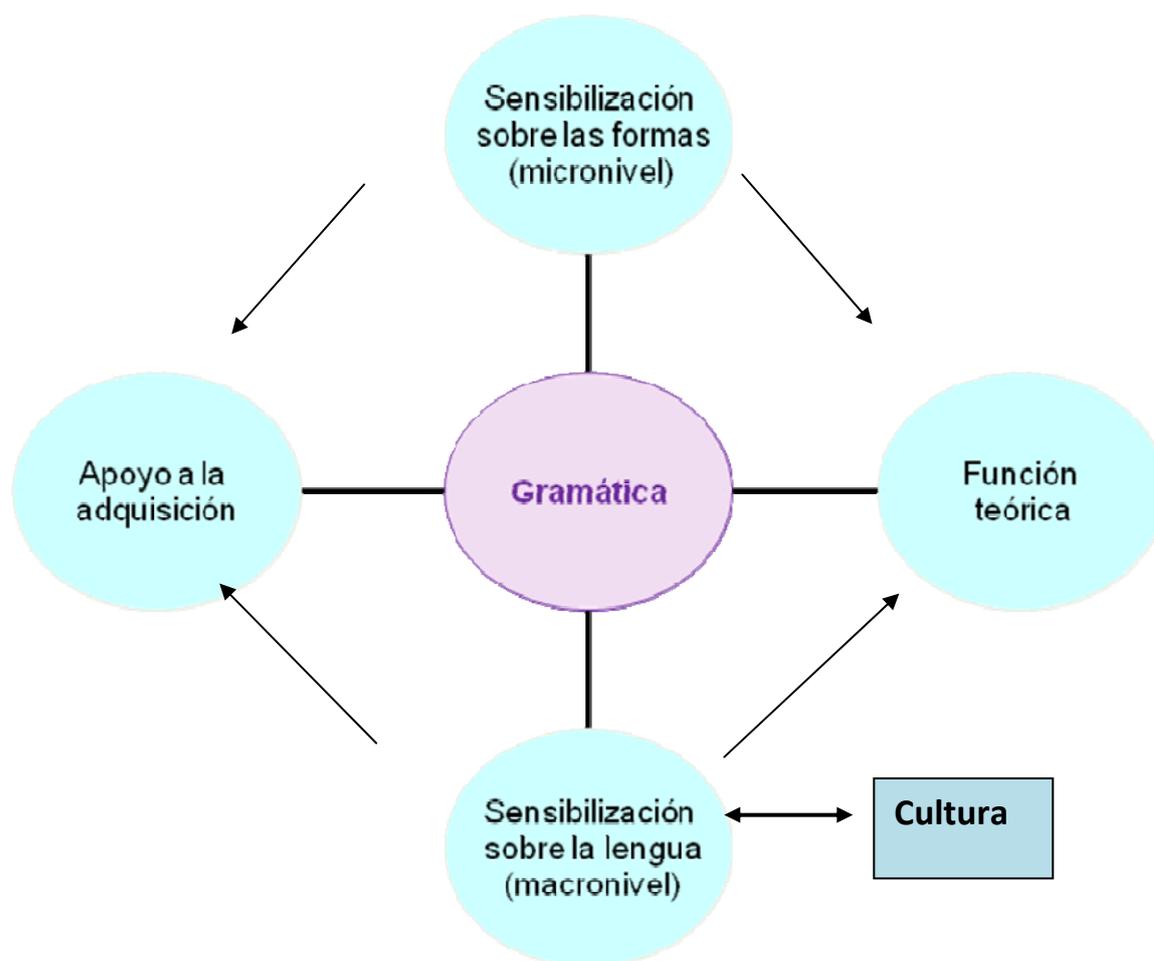


Figura 2 – Un modelo para la gramática universitaria

El micronivel se relaciona con la sensibilización o concienciación del aprendiz acerca de los diversos fenómenos lingüísticos de la lengua en cuestión, siempre bajo la doble perspectiva de forma y función³. El macronivel agrega la atención al funcionamiento de la lengua en general, y a los mecanismos cognitivos que la caracterizan y que permiten relacionar los diversos fenómenos gramaticales entre sí, tanto dentro de una misma lengua como entre lenguas, e incluso en relación con la cultura. Este es el modelo que subyace a las asignaturas gramaticales que describo a continuación.

³ En este sentido, no debe entenderse la idea de “sensibilización sobre las formas” que aparece en la figura 2 como el antiguo “focus on forms” de los métodos precomunicativos sino más bien como el “focus on form” propuesto por Long (1991), es decir la atención conjunta a la forma y al significado.

Ejemplo de un plan de estudios

El módulo de lengua y comunicación⁴ de los estudios de bachelor de español de la Universidad de Aarhus consta de tres semestres en los que se reparten las siguientes asignaturas (véase la tabla 1):

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre
Gramática y producción de textos	Gramática y comunicación	Gramática III
Fonética y expresión oral	Expresión oral y técnicas de presentación	
	Traducción y comunicación intercultural (español-danés)	Traducción y comunicación intercultural (danés-español)

Tabla 1. Asignaturas del módulo lingüístico de los estudios de bachelor de español de la Universidad de Aarhus

La idea que subyace a la planificación de este módulo es el deseo de integrar teoría y práctica y de integrar las distintas destrezas lingüísticas, aunque en este último sentido puede decirse que este plan de estudios no refleja todavía una integración completa. La tradición de separar destrezas en los estudios de lenguas está tan arraigada que se requiere tiempo, cambios graduales y ardua negociación con los colegas para obtener avances radicales en este aspecto. Especialmente los dos primeros semestres⁵ están diseñados para dar cabida tanto a las destrezas orales como escritas. Los profesores que imparten (y en algunos casos, comparten) las asignaturas trabajan en estrecha colaboración, incluso con los profesores de los módulos no lingüísticos, de manera que los mismos textos se tratan en unas y otras asignaturas, enfocados, desde luego, desde las distintas perspectivas que caracterizan a cada una de ellas. Así, por ejemplo, un texto histórico –como podría ser una carta de Simón Bolívar– se analiza y se trabaja paralelamente en las asignaturas Historia, Análisis de Textos y Gramática y Producción de Textos.

⁴ Los otros cuatro módulos de la carrera son Historia, Sociedad y Cultura, Literatura y Comprensión de Textos, Asignaturas Generales y Asignaturas Optativas.

⁵ El tercer semestre contiene una menor cantidad de asignaturas de lengua por una necesidad de limitar el número de créditos ECTS. La elaboración del presente plan de estudios se ve en todo momento limitada por el requisito de que cada semestre debe otorgar 30 ECTS en total, lo cual implica un reparto de los créditos entre los distintos módulos.

Las asignaturas gramaticales

En lo que sigue voy a concentrarme en describir el área de gramática, tal como la hemos organizado a lo largo de los tres semestres, para luego dirigir la mirada más específicamente al tema prometido: el enfoque cognitivo. Si tengo que ubicar mi propia postura entre las de los distintos profesores que definieron en la encuesta antes mencionada su concepto de gramática, me inclino a concordar con aquellos que presentaban la visión más abarcadora dentro de los planos de descripción lingüística. Más allá de la fonética y la fonología, que en este plan de estudios han encontrado su espacio propio, el objetivo fue cubrir durante los tres semestres de gramática el resto de las áreas, desde la morfología hasta la lingüística textual (el texto entendido como oral y escrito). A partir de esa idea y con el ánimo de cubrir el mayor terreno posible respetando la progresión académica y las necesidades de los estudiantes, cada semestre obtuvo una orientación particular, que presento en las siguientes tres tablas:

Primer semestre: enfoque textual	
Cohesión y coherencia	Artículos, pronombres, conectores, léxico
Macroestructura	Tema, resumen
Superestructura	Títulos, subtítulos, párrafos, apartados, tipos textuales
Estructura informativa	Tema y rema, tipos de enunciados
Planos de información	Tiempo, aspecto, modo, subordinación

Tabla 2 – Enfoque y contenidos teóricos de la asignatura Gramática y producción de textos

Segundo semestre: enfoque cognitivo	
Lengua y pensamiento	Principios de simbolismo, indexicalidad, iconicidad
Lexicología	Redes radiales, prototipos, dominios conceptuales
Morfología	Bloques de construcción del significado
Sintaxis	Esquemas de acontecimientos, patrones oracionales
Principios organizadores	Metáfora, metonimia
Semántica intercultural	Primitivos semánticos, guiones culturales
Pragmática	Actos de habla, máximas, cortesía

Tabla 3. Enfoque y contenidos de la asignatura Gramática y comunicación

Tercer semestre: enfoque oracional	
Esquemas de acontecimientos	Relaciones entre participantes, voz activa y pasiva
Patrones oracionales	Intransitivo, transitivo, ditransitivo, copulativo
Sintaxis de la oración compleja	Análisis sintáctico
Coordinación y subordinación	Tipos de oraciones subordinadas
Tipos de conectores	Preposiciones, conjunciones, adverbios
Elementos fundadores de la oración	Tiempo, modo, aspecto

Tabla 4. Enfoques y contenidos de la asignatura Gramática III

Tanto en la teoría como en la práctica, el primer semestre gira en torno de la noción de texto, lo cual me parece una interesante manera de comenzar el estudio de la lengua. Cabe recordar que nuestros estudiantes ingresan a nuestro estudio habiendo adquirido en la escuela secundaria (o curso similar) un dominio del idioma que presupone un conocimiento de las nociones básicas de morfología y sintaxis del

español. Lo que el primer curso de gramática se propone es abrir los ojos de los estudiantes a la idea de que muchos fenómenos gramaticales que ellos asocian normalmente a la oración superan el nivel oracional y cumplen realmente una función dentro de la unidad comunicativa mayor que es el texto o el discurso.

La mirada más detenida y analítica en el plano oracional –elemento también insoslayable en un módulo gramatical– se produce específicamente en el tercer semestre, donde se espera que el estudiante se acerque a la oración con nuevos ojos, gracias al bagaje teórico obtenido en los semestres anteriores⁶.

El programa del segundo semestre está centrado en la noción de sensibilización en el macronivel y su punto de partida teórico es una perspectiva cognitiva del lenguaje, tal como ha sido propuesta por los distintos exponentes de la Lingüística Cognitiva (véase para un panorama general de esta corriente lingüística, por ejemplo, Langacker 1987 y 1991, Cuenca & Hilferty 1999, Croft & Cruse 2004, Evans & Green 2006). El contenido y la argumentación de este curso se presentan en el próximo apartado.

El enfoque cognitivo

Más arriba defendí la necesidad de sensibilizar a los estudiantes universitarios no sólo acerca de los fenómenos particulares del español (o de cualquier otra lengua extranjera que aprendan) sino también acerca de los mecanismos de las lenguas en general. Esto responde tanto a la necesidad de una formación lingüística teórica como al requisito de que la gramática debe auxiliar la adquisición de la lengua. El modelo teórico que, a mi entender, mejor se adapta a este propósito es el de la Lingüística Cognitiva, y específicamente la Gramática Cognitiva de Langacker (véase, por ejemplo, Langacker 2008 para un panorama actualizado).

Uno de los pilares fundamentales de esta teoría es el carácter significativo de la gramática: en este modelo, la gramática no se limita a un conjunto de reglas arbitrarias a memorizar sino que está motivada conceptualmente. La motivación de la gramática (es decir, el hecho de que la forma gramatical refleja un significado particular que a su vez se asocia con nuestra forma de conceptualizar el mundo que

⁶ En una revisión del plan de estudios que se está llevando a cabo actualmente se está considerando la posibilidad de invertir el orden del segundo y tercer semestre, ya que la experiencia práctica ha demostrado que, por una cuestión de mayor coherencia estructural, puede resultar favorable que el enfoque oracional siga inmediatamente al textual, para concluir con el “macronivel” como último elemento del módulo.

nos rodea) presenta justamente la ventaja didáctica de no tener que resignar el estudio de la lengua a la memorización. Lo que se intenta es descubrir por qué la gramática es como es. Así, a menudo las diferencias entre distintas construcciones gramaticales pueden ser explicadas como una diferencia en el nivel de abstracción o de elaboración del evento descrito o como una diferencia de perspectiva (para un recuento breve de los principales aportes didácticos de la Lingüística Cognitiva véase por ejemplo Castañeda Castro 2004 ó Fernández en prensa).

La gramática cognitiva ha brindado a lo largo de las últimas décadas importantes descripciones de distintos fenómenos gramaticales de muchas lenguas, incluido el español, y de a poco se va explorando su aplicación didáctica, aunque el campo es relativamente nuevo y todavía no se cuenta con el cúmulo necesario de materiales didácticos⁷. Para el curso que describo (Gramática y comunicación – tabla 3), se utilizó como texto básico de lectura *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística* (Inchaurrealde & Vázquez 2000). El libro, que es la versión adaptada al español de una obra colectiva para estudiantes universitarios que tiene el objeto de presentar una introducción cognitiva a la lingüística en siete lenguas diferentes⁸, está dividido en capítulos que reflejan los distintos niveles de estudio de la lengua (fonología, morfología, lexicología, etc.), de los cuales se eligieron los temas especificados en la tabla 3.

La respuesta de los estudiantes ante este curso (que se dictó por primera vez en el semestre de primavera de 2009) fue por demás positiva, y pocas veces antes he experimentado un grupo de bachelor que trabajara con tanto entusiasmo y creatividad como en este caso. Tanto en lo que respecta al libro de texto (que los estudiantes alabaron por sus claras explicaciones y numerosos ejemplos y por su fácil lectura) como a los contenidos del curso, se notó una amplia satisfacción, que se plasmó en resultados de examen por encima de las expectativas. La modalidad de examen (oral con sinopsis, con tema elegido por el propio estudiante y aprobado de antemano por el profesor) fue también un acierto, ya que dio rienda suelta a la

⁷ Dentro de nuestra lengua es probablemente el equipo de la Universidad de Granada quien más ha trabajado la explotación didáctica de esta teoría con su *Gramática Básica del estudiante de español* (Alonso Raya *et al.* 2005). En Escandinavia y específicamente para el español de nivel universitario, un equipo coordinado por Johan Falk (Universidad de Estocolmo) y Susana Fernández (Universidad de Aarhus) está trabajando en la elaboración de materiales didácticos para los estudiantes nórdicos de español.

⁸ Un proyecto Sócrates de la Unión Europea coordinado por Ulrike Kaunzner y Ralf Pörings (véase la presentación en Inchaurrealde & Vázquez 2000).

creatividad de los estudiantes y les permitió concentrarse en sus áreas de interés, sin perder de vista la visión general. Las tres últimas semanas del curso se destinaron al trabajo de investigación que luego desembocaría en el examen. Los estudiantes con intereses similares (por ejemplo, en morfología, en teoría de la metáfora, en pragmática, en semántica intercultural, etc.) trabajaron en grupos para recabar información y bibliografía y para mutua inspiración. Una agradable sorpresa fue la variedad y originalidad de los temas elegidos, que en todos los casos debían estar relacionados con fenómenos específicos del español.

A modo de cierre

En este artículo intenté presentar brevemente algunos de los desafíos que impone la enseñanza de la gramática de una lengua extranjera en los estudios universitarios y, a través de un ejemplo concreto de práctica académica, proponer un posible camino para la superación de dichos desafíos. La propuesta giró en torno de un enfoque cognitivo de la lengua y de una visión amplia de la gramática que supera el plano oracional para centrarse también en el concepto de texto y discurso, y en el funcionamiento del lenguaje en general. Queda ahora como tarea seguir perfeccionando el enfoque y trabajando para crear los materiales didácticos necesarios.

Bibliografía

- Alonso Raya et al (2005): Alonso Raya, Rosario, Alejandro Castañeda Castro, Pablo Martínez Gila, Lourdes Miquel, Jenaro Ortega Olivares, José Ruiz Campillo (2005): *Gramática Básica del Estudiante de Español*. Barcelona: Difusión.
- Andersen, H. L. & Fernández S. (en preparación): Hvad er pointen med grammatikundervisningen? Undersøgelser af elevs, studerendes og underviseres syn på grammatikkens rolle i fremmedsprogsundervisning. *DUT – Danmarks Universitets-pædagogisk Tidsskrift* 9.
- Castañeda Castro, Alejandro (2004): Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. RedELE 0. <http://www.mepsyd.es/redele/revista/castaneda.shtml>
- Croft, William & Cruse, D. Allan (2004): *Cognitive linguistics*. Cambridge: CUP.
- Cuenca, María Josep & José Hilferty (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Eckerth, Johannes (2008): Investigating consciousness-raising tasks: pedagogically targeted and non-targeted learning gains. *International Journal of Applied Linguistics* 18-2, 119-145.
- Ellis, Rod (2002): The Place of Grammar Instruction in the Second/Foreign Language Curriculum. En Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds.) *New perspective on grammar*

- teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Evans, Vyvyan & Green, Melanie (2006): *Cognitive linguistics. An introduction*. Edinburgh University Press.
- Fernández, S. (2009) : At undervise i grammatik på de nye fremmedsprogstudier. Udfordringer og perspektiver. *Ny Forskning i Grammatik 16*.
- Fernández, S. (en prensa): Los aportes de la lingüística cognitiva a la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras en el nivel universitario. *Actas del XVII Congreso de Romanistas Escandinavos*. Tampere: Universidad de Tampere.
- Hansen, Hans Lauge (ed.) (2002): *Changing Philologies. Contributions to the Redefinition of Foreign Language Studies in the Age of Globalisation*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Hansen, Hans Lauge (ed.) (2004): *Disciplines and Interdisciplinarity in Foreign Language Studies*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- Inchaurrealde, Carlos & Vázquez, Ignacio (eds.) (2000): *Una introducción cognitiva al lenguaje y la lingüística*. Zaragoza: Mira Editores.
- Langacker, Ronald (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. II. Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, Ronald (2008): *Cognitive Grammar*. Oxford: OUP.
- Long, M.H. (1991): Focus on form: A design feature in language teaching methodology. En de Bot, Kees/Ginsberg, Ralph/ Kramersch, Claire (eds.): *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.