

## ¿Por qué y para qué enseñar gramática?

### La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas<sup>1</sup>

Artículo recibido: 10/12/13 - Eval.: 16/12/13 - Publicado: 18/12/2013

[Cómo citar este artículo](#)

Mabel Giammatteo

Universidad de Buenos Aries - Universidad del Salvador

[ggiammat@gmail.com](mailto:ggiammat@gmail.com)

#### Resumen

En los últimos años se viene debatiendo acerca de la utilidad de la gramática en la enseñanza. Sin embargo "sin una teoría de la combinación de las palabras –es decir, una gramática– no hay manera de hacer explícita la propia interpretación del significado de un texto" (Halliday 1985: XVII). Para Camps y Zayas (2006), el gran desafío del siglo XXI es la "reintroducción del significado" como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. El objetivo de este artículo es mostrar que un enfoque léxico-gramatical, que tenga como punto de partida al léxico, como la interfaz que no solo articula los componentes de la gramática (fonología-morfosintaxis-semántica), sino que también vehiculiza la relación lengua-mundo, permite avanzar desde las estructuras hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos.

**Palabras clave:** enseñanza de la gramática; enfoque léxico-gramatical; interfaz léxica; estructura lingüística; conocimiento de mundo.

#### Abstract

In recent years the utility of grammar in the teaching of language has been a subject of much debate. However, "[...] without a theory of wordings -that is, a grammar- there is no way of making explicit one's interpretation of the meaning of a text" (Halliday 1985: XVII). According to Camps and Zayas (2006), the great challenge in the 21st century is the "reintroduction of meaning" as a fundamental element in the analysis of the grammatical phenomena. The aim of this article is to show that a lexicon-grammar approach, with the lexicon as the starting point considered not only as the interface that articulates the components of grammar (phonology-morphosyntax-semantics), but also as the one that establishes the relation between language and the world, is useful to move forward from the analysis of linguistic structures to the identification of the communicative values given to them by speakers in different contexts.

**Key words:** grammar teaching; lexicon-grammar approach; lexical interface; linguistic structure; knowledge of the world.

---

<sup>1</sup> Este artículo amplía y profundiza la ponencia leída en el *Tercer Congreso Internacional de español: La didáctica del español como L1 y L2. Primera Reunión Regional del SICELE*, organizado por el Programa de Español para Extranjeros de la Universidad del Salvador, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, los días 14 y 15 de noviembre de 2013.

## Introducción

Desde hace ya varias décadas se viene cuestionando la utilidad de la gramática en la enseñanza. La mayoría de los argumentos que se esgrimen pueden sintetizarse en que “la gramática no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados”. Ahora bien, a esta altura de las circunstancias, la pregunta que ya debiéramos hacernos es la siguiente: ¿el casi total abandono de la gramática en las aulas, ocurrido en los últimos años, ha conseguido revertir la situación?

Dado que un análisis pormenorizado de la multiplicidad de factores que intervienen en el complejo estado de cosas actual excede las posibilidades acotadas de este artículo, me voy a centrar en algunos aspectos sobre los que, a mi juicio, vale la pena reflexionar. Y voy a esbozar la propuesta que, tanto desde las cátedras de *Gramática B* y de *Sintaxis*, en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, como en el *Seminario de Gramática*, que dicto en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Salvador, he venido impulsando, junto con el equipo que me acompaña en las cátedras y en los proyectos de investigación que, desde 1998,<sup>2</sup> dirijo, y que están centrados en el aprendizaje del léxico y de la gramática. En el final, aplico el planteo presentado a *El eclipse* de Monterroso, a fin de mostrar que la comprensión pone en juego tanto el conocimiento léxico-gramatical como los saberes extralingüísticos (pragmáticos, discursivos e histórico-culturales), de cuya conjunción deriva la interpretación cabal del texto.

### 1. Naturaleza y función del lenguaje

#### 1.1. El aspecto comunicativo

Para comenzar a reflexionar sobre la problemática del lenguaje y su enseñanza, voy a presentar una historieta publicada en el diario *Clarín* de Buenos Aires (2/11/12), la cual desarrolla un diálogo entre una madre y su hija:

---

<sup>2</sup> Proyectos UBACyT: *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios* (AF-011/1998-1999); *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (AF 28/2000); *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (F 080); *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual. Una investigación empírica* (F089/2004-2007); *Léxico, gramática y texto. Aspectos cognitivos y de aplicación* (F 023/2008-2010); y *Léxico y gramática: Una perspectiva teórico-aplicada y su extensión a otras áreas* (20020100100014/2011-2014). Todos estos proyectos, subsidiados por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires, han sido dirigidos por M. Giammatteo y codirigidos por H. Albano.



Más allá de la ironía presente en la historieta, “comunicarnos” en el texto refiere a uno de los usos más básicos del lenguaje: el simple ‘entrar en contacto’ entre los interlocutores, con exclusión de la carga informativa del mensaje. Jakobson (1984) denominó *fática* a esta *función* del lenguaje, y es la que corresponde a la típica charla intrascendente que se suele dar en ascensores, salas de espera o colas de pago.

1. - Buen día.  
- Buen día. ¡Qué calor hace!  
- Sí. Parece que va a llover.

También se reconoce esta función en ciertos géneros cibernéticos, como Facebook y, sobre todo en Fotolog,<sup>3</sup> cuyo interés central es establecer vínculos virtuales entre los participantes del intercambio, como muestra el siguiente caso tomado de nuestro corpus de Internet, en el que es muy evidente el interés del emisor porque su interlocutor “pase” virtualmente por su sitio web y deje un comentario:

2. bueno aka me  
re paso  
dale  
PASATE  
PASATE  
PASATE  
PASATE  
PASATE  
PASATE  
PASATE  
PASATE (Corpus de Internet, Fotolog, [3])

<sup>3</sup> Facebook y Fotolog son sitios web gratuitos destinados al contacto entre los usuarios en los que el texto acompaña a los elementos visuales. El centro de interés no es transmitir información conceptual, sino “el contacto entre los participantes y el intercambio de saludos y noticias personales o de la vida cotidiana, por lo que hay un amplio predominio de las funciones emotiva (centrada en el emisor y en sus sentimientos y emociones) y fática (centrada en el mantenimiento del canal mediante el cual se establece el contacto)” (Giammatteo y Albano 2012: 223).

Sin embargo, como sabemos porque lo hemos aprendido con Jakobson, el lenguaje no puede restringirse exclusivamente a la función fática, ni siquiera a la de transmisión de información, sino que tiene múltiples funciones:



**Fig. 1. Funciones del lenguaje según Roman Jakobson (1984)**

Por tanto, en una concepción más amplia, como la que me interesa plantear, el lenguaje debe ser considerado una *facultad* (Saussure 1916, Chomsky 1965), consustancial al hombre, que además de servir para la comunicación, constituye el medio más idóneo de transmisión y formación del pensamiento, así como también un mecanismo lúdico y estético fundamental.

## **1.2. El lenguaje como facultad**

Hoy día se acepta que, aunque sea de modo no consciente o subliminal, todo hablante tiene en su mente una *gramática* de su lengua, que le permite identificar, formar e interpretar las palabras y oraciones que se producen en ella. Esta capacidad, a la que Chomsky (1965) denomina *competencia*, es la que nos dice qué elementos combinar y en qué orden hacerlo, es decir que nos permite utilizar la lengua eficazmente, más allá de los errores que puedan surgir en el uso o *actuación*.<sup>4</sup> Así, aunque probablemente no podría explicarlo, cualquier hablante de español, no sólo es capaz de, por ejemplo, derivar una forma en *-mente* a partir de palabras como *rápido*, *útil* o *social*, sino que además “sabe” que no puede hacerlo a partir de otras, como *mesa* o *vaso*. Puede también distinguir entre una palabra probable, aunque no existente como *\*lapicería* (lugar de venta de lapiceras), de otras formas imposibles en español como *\*vrniko* o

<sup>4</sup> La actuación no sería más que “un imperfecto reflejo” de la facultad (Radford 1997: 2), en el sentido de que en el uso se cometen errores de pronunciación, faltas de concordancia, falsas interpretaciones debidas a un sin fin de factores extralingüísticos (cansancio, distracción, precipitación, etc., etc.).

\*mesable (de *mesa*). Igualmente, en el nivel oracional, su competencia le permite construir estructuras bien formadas como *No va a la plaza* o *Los visitantes son agasajados por las autoridades*, y no “se equivoca” produciendo formas agramaticales, como: *\*Va a no la plaza* o *\*Los visitantes agasajados son las autoridades por*.

Sin embargo, las consideraciones anteriores no deben llevarnos a asumir que, dado que todos nos servimos de la lengua y “la conocemos”, es posible dar cuenta de su funcionamiento sin los conceptos y herramientas apropiados, es decir, que se puede pasar por alto la especificidad del dominio. Como advierte Di Tullio (2010: 19),

[l]a lengua forma parte de nuestra vida cotidiana de una manera tan íntima que ingenuamente la consideramos como un objeto transparente del que podemos dar cuenta mediante el sentido común.

Lejos de eso, el lenguaje constituye un mecanismo de gran complejidad, diseñado para transmitir, mediante el uso de sonidos distintivos (fonemas; o bien grafemas, si se trata de la representación escrita), información (significados sobre el mundo y sobre nosotros mismos), para lo cual se vale de una estructura con diferentes componentes interconectados.

Pero, ¿cómo vincular las estructuras -motor de la lengua- con los significados, que les dan sentido y éstos, a su vez, con los valores que los hablantes les adjudican en sus distintos usos? Justamente, para Camps y Zayas (2006), el gran desafío del siglo XXI es la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el análisis de los fenómenos gramaticales. En este sentido, según planteó Jakobson (1967: 49), los ítems léxicos poseen un doble estatus, puesto que “están ligados necesariamente con el código por una relación interna y con el mensaje por una relación externa”. Por tanto, un planteo que tenga como punto de partida al léxico, como la interfaz que, por un lado, vincula los distintos componentes de la estructura lingüística (Jackendoff 1990) y, por el otro, relaciona el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo, puede servir como facilitador del aprendizaje, especialmente en los niveles iniciales de los diferentes ciclos educativos.

En síntesis:

- ⊙ La gramática con la que trabajemos debe dar cuenta de las múltiples funciones a las que sirve el lenguaje.

- ⊙ Estudiar gramática no es otra cosa que hacer explícito ese saber operativo que el hablante común posee y que le permite comprender y producir las infinitas oraciones de su lengua.
- ⊙ Junto con el estudio del sistema, se requiere considerar la interfaz léxica que da cuenta de cómo interactúan, por un lado, los diferentes componentes intralingüísticos –fonológico, (morfo)sintáctico y semántico– y, por el otro, los aspectos extralingüísticos –pragmáticos y discursivos– (Giammatteo, Albano, Trombetta y Ghio: 2001).

## **2. Una propuesta léxico-gramatical para la enseñanza**

### **2.1 Aspectos cognitivos y metodológicos**

Nuestro planteo surge de considerar que la palabra no solo es la unidad que primero llamó la atención de los estudiosos del lenguaje, sino que, además, puede considerarse que “de todos los constructos lingüísticos. . . es probablemente el que más se parece a un objeto físico” (Radford et alii 2000, p. 208). Esta “visibilidad” que presenta la palabra y de la que carecen otras unidades fundamentales, como la oración o el fonema, hace que, para el hablante común, acercarse al lenguaje sea vincularse con el “mundo de las palabras”. Asimismo, como ya hemos dicho, también nos basamos en que el léxico vehiculiza la relación lengua-mundo.

Por tanto, esta propuesta se apoya en *dos competencias*:

a) *la lingüística*, respecto de la cual nuestro objetivo es que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y reconozcan las diferentes opciones que brinda a sus usuarios; y

b) *la comunicativa*, ya que nos interesa que adquieran herramientas para comprender las palabras en diferentes contextos y puedan usarlas en la elaboración de textos coherentes, eficaces y adecuados a distintas situaciones.

Desde el punto de vista cognitivo, el planteo se asienta en que el léxico es un elemento nuclear del aprendizaje no solo porque influye en el logro de una mejor expresión, sino también porque constituye una vía de acceso al conocimiento y porque también colabora, junto con las estructuras de la lengua, en el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Si asumimos que el punto de partida debe ser la propia competencia del estudiante (lo que como hablante nativo “sabe” acerca de su lengua) y el objetivo

final, es que éste llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema, el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones.

Desde el punto de vista metodológico, el desarrollo de la propuesta debe ser gradual (de lo más simple a lo más complejo), sistemático (organizado, pero no mecánico sino asociativo, basado en redes conceptuales que vayan vinculando los componentes), y sobre todo reflexivo (apoyado en operaciones metacognitivas o de control consciente de las tareas que se ejecutan<sup>5</sup>).

En síntesis, un enfoque como el propuesto permite descubrir no solo qué formas existen en la lengua y qué restricciones y correlaciones de aparición presentan, sino también cuáles resultan imposibles y por qué. Asimismo, el planteo constituye una propuesta que permite pasar de un acercamiento descriptivo a los fenómenos de la lengua, a otro explicativo, que no solo registre los hechos lingüísticos, sino que pueda fundamentar lo observado, establecer comparaciones entre lenguas y vincular los resultados con características generales del lenguaje humano. Así, la reflexión sobre un objeto conocido por todos, como la lengua, puede estimular el desarrollo de habilidades cognitivas generales que, una vez adquiridas y dominadas, se extiendan a otros ámbitos y esferas de acción.

## 2.2. Aspectos intralingüísticos y su proyección

Centrándonos en la perspectiva intralingüística, la adquisición y dominio léxico-gramatical implica la interacción entre distintos componentes de la estructura lingüística; lo que podemos ilustrar con un ejemplo de la formación de palabras mediante el prefijo negativo *in-*, como en *intolerante*, *imposible* o *irregular*, donde:

- **fonológicamente**, la consonante final del prefijo *in-* se adapta al sonido inicial de la palabra que le sigue: ***in*** + *tolerante*, pero ***im*** + *posible* e ***i*** + *regular*;<sup>6</sup>
- **morfosintácticamente**, la conformación de dichas palabras exige un orden determinado entre los constituyentes: *in* + *tolerante*, pero no *tolerante* + *in*;

---

5 Según Peronard (1998), un individuo actúa metacognitivamente cuando puede comandar sus propias operaciones mentales y dar cuenta de las estrategias, es decir, de los procedimientos cognitivos que ha seguido para resolver un problema o realizar una actividad.

<sup>6</sup> La consonante final del prefijo es /n/ delante de sonidos dentales, como /t/ o /d/ (*intolerante*; *indecente*); /m/ delante de sonidos bilabiales, como /p/ o /b/ (*imposible*, *imbancable*); y cae delante de las líquidas, como /r/ y /l/ (*irregular*, *ilegal*).

- **semánticamente**, el prefijo *in-* se adjunta a bases con significado positivo como *tolerante, posible o regular*, pero no a bases negativas como *feo* o *malo*: \*infeo, \*inmalo, \*intorpe.<sup>7</sup>

Según vemos, entonces, los distintos componentes de la estructura lingüística –la gramática de la lengua– presentan complejas interacciones que se establecen mediante interfaces, por las cuales fenómenos de un nivel se conectan o muestran dependencias respecto de los de otro(s) componente(s). Estos conocimientos son relevantes porque, aunque nuestras representaciones del mundo pueden seguir creciendo indefinidamente, su reflejo en la conformación de palabras y oraciones siempre se deberá ajustar a los esquemas y patrones que le impongan los distintos niveles de estructuración de la lengua.

Por otra parte, así como, según estamos viendo, la explicación sobre la formación de palabras se beneficia de su correlación con las restricciones que imponen los distintos componentes de la estructura lingüística, también muchos aspectos de la sintaxis se iluminan si se vinculan con el significado de los lexemas que intervienen en la construcción. Podemos ejemplificar esto recurriendo a un verbo de esquema transitivo como *sembrar*, que según el DRAE significa “arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para tal fin”, lo que nos permite contrastar y evaluar la aceptabilidad de distintas combinaciones como las que se presentan de (3) a (5):

3. Este año *sembramos* soja/ trigo/ lino.
4. #El año próximo *sembraremos* sombreros/ cacerolas/ desodorantes.<sup>8</sup>
5. *Sembraremos* computadoras en todas las regiones/ aulas del país.



Mientras en (3), *sembrar*, unido a un complemento referido a planta,<sup>9</sup> forma una oración aceptable, en (4), con un complemento que menciona objetos ‘no sembrables’,

<sup>7</sup> Por otra parte, la existencia de palabras como *lindo, bueno y hábil* bloquea dichas formaciones, que tendrían un significado semejante.

<sup>8</sup> El signo # señala una oración semánticamente anómala.

<sup>9</sup> En realidad, se trata de una metonimia en que se menciona la planta por su semilla.

resulta anómala, excepto que, como en (5), la interpretación derive a un significado metafórico, en el que *sembrar* solo signifique 'esparcir, distribuir'.

Ahora bien, ¿qué sucede con expresiones como las de (6) y (7), ninguna de las cuales presenta problemas para ser interpretada por los usuarios?

6. Su enigmática respuesta *sembró dudas/ sospechas* respecto de los hechos.
7. Quien *siembra vientos* recoge tempestades.

En (6), a pesar de que el complemento es un sustantivo abstracto, y por lo tanto 'no sembrable', como *dudas* o *sospechas*, se impone para el verbo el valor más general de 'desparramar, esparcir'; mientras que en (7), la derivación metafórica se elabora a partir de una suposición hipotética: *Si sembráramos vientos...*, que involucra el esquema de correlación aumentativa entre una actividad *x sembrar* y un beneficio mayor derivado de ella *–cosechar–*, pero de signo invertido, ya que 'sembrar vientos' no es positivo y conduce a un aumento, algo mayor pero de sesgo negativo: *cosechar tempestades*.



Según vemos, entonces, avanzar en la interpretación de las oraciones, desde los significados convencionales, que son los que el hablante tiene internalizados, a otros menos frecuentes y que, por lo tanto exigen mayor esfuerzo interpretativo, como los sentidos derivados y metafóricos (cuya comprensión y explicación consideramos fundamental para los estudiantes), hace necesario también incluir una perspectiva amplia, que junto con las estructuras abarque el léxico.

### 3. La palabra en su contexto

Sin embargo, llegar a la interpretación implica todavía más: es necesario considerar no solo que las palabras no se dan aisladas, sino que se van integrando en unidades cada vez mayores: sintagmas, oraciones, párrafos, los que a su vez se conectan dentro de una unidad de nivel superior y de naturaleza semántica: el texto. Dentro de todas estas unidades, cada palabra interactúa con otras y se resignifica en función de los diferentes contextos que la encuadran –textual, situacional, histórico-cultural, etc.–. Lo que da unidad al texto es la intención comunicativa de su productor. Si el destinatario logra captarla, el texto habrá sido no solo decodificado, sino interpretado.

En relación con lo hasta aquí expuesto, como última aplicación de los planteos presentados me interesa mostrar, a través del análisis de "El eclipse" de A. Monterroso, cómo el reconocimiento de los valores expresivos que transmiten los elementos léxicos y gramaticales interactúa con los aspectos extralingüísticos (pragmáticos, discursivos e histórico-culturales) para transmitir la intención del productor, la cual debe ser captada por el receptor para la cabal interpretación del texto.

## El Eclipse

Augusto Monterroso



Cuando fray Bartolomé Arrazola se sintió perdido aceptó que ya nada podría salvarlo. La selva poderosa de Guatemala lo había apresado, implacable y definitiva. Ante su ignorancia topográfica se sentó con tranquilidad a esperar la muerte. Quiso morir allí, sin ninguna esperanza, aislado, con el pensamiento fijo en la España distante, particularmente en el convento de los Abrojos, donde Carlos V condescendiera una vez a bajar de su eminencia para decirle que confiaba en el celo religioso de su labor redentora.

Al despertar se encontró rodeado por un grupo de indígenas de rostro impasible que se disponían a sacrificarlo ante un altar, un altar que a Bartolomé le pareció como el lecho en que descansaría, al fin, de sus temores, de su destino, de sí mismo.

Tres años en el país le habían conferido un mediano dominio de las lenguas nativas. Intentó algo. Dijo algunas palabras que fueron comprendidas.



Entonces floreció en él una idea que tuvo por digna de su talento y de su cultura universal y de su arduo conocimiento de Aristóteles. Recordó que para ese día se esperaba un eclipse total de sol. Y dispuso, en lo más íntimo, valerse de aquel conocimiento para engañar a sus opresores y salvar la vida.

Si me matáis –les dijo– puedo hacer que el sol se oscurezca en su altura.

Los indígenas lo miraron fijamente y Bartolomé sorprendió la incredulidad en sus ojos. Vio que se produjo un pequeño consejo, y esperó confiado, no sin cierto desdén.

Dos horas después el corazón de fray Bartolomé Arrazola chorreaba su sangre vehemente sobre la piedra de los sacrificios (brillante bajo la opaca luz de un sol eclipsado), mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas en que se producirían eclipses solares y lunares, que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado en sus códices sin la valiosa ayuda de Aristóteles.

El cuento de Monterroso plantea un choque de civilizaciones o culturas y esta oposición se presenta tanto a nivel de los elementos léxicos como gramaticales, que deben ser interpretados en conjunción con los aspectos pragmáticos e histórico-culturales presentes en el texto.

Según lo esperable en el esquema narrativo canónico,<sup>10</sup> los verbos que describen las actividades de Fray Bartolomé (v. Tabla 1 infr.) se encuentran en perfecto simple, que es el tiempo que señala el primer plano del relato y, por consiguiente, indica el avance de la acción. Los eventos que describen el accionar del fraile se pueden organizar en tres etapas. A la primera, que marca su desaliento inicial, corresponden: *se sintió perdido, se sentó, aceptó y quiso morir*. La segunda etapa, que señala el cambio hacia su recuperación anímica, es expresada por: *se encontró, intentó, floreció (una idea) que tuvo, recordó, dispuso, dijo, lo miraron (= fue mirado), sorprendió, vio, se produjo*. La tercera y última, que indica su expectativa de triunfo, se condensa en *esperó confiado*. Asimismo, en el particular contexto situacional e histórico-cultural de "El Eclipse", el perfecto simple, vinculado con el dinamismo, también representa el accionar propio de una sociedad histórica, cuyo motor es el cambio, como la occidental, a la que se va a oponer el inmovilismo y apego a la tradición de la sociedad maya. Es lo que desde la antropología, Lévy-Strauss (1970:28) planteó como la oposición entre "sociedades frías" y "sociedades calientes":

[...] unas de las cuales buscan, gracias a las instituciones que se dan, anular de manera casi automática el efecto que los factores históricos podrían tener sobre su equilibrio y su continuidad, en tanto que las otras interiorizarían resueltamente el devenir histórico para hacer de él el motor de su desarrollo.

Dentro del relato, otro recurso gramatical: la oposición entre singular y plural, también está al servicio de marcar el contraste entre las civilizaciones. El singular destaca el operar individual del fraile, propio también de la modalidad más personalista de occidente; mientras que el ser colectivo de los aborígenes se manifiesta tanto por el plural morfológico: *un grupo de indígenas, sus opresores, matáis, miraron, sus ojos (de ellos)*; como por el uso de sustantivos colectivos: *un pequeño consejo, la*

---

<sup>10</sup> Según Weinrich (1968), la función de los tiempos verbales en el lenguaje es indicar la actitud comunicativa con que el hablante presenta los hechos en su discurso. Consecuentemente, identifica dos modos comunicativos a los que denomina, respectivamente, *mundo comentado* y *mundo narrado*. El primero indica mayor injerencia y compromiso del hablante en lo que dice, mientras que el segundo, manifiesta una actitud más distendida y alejada de los hechos, que para este autor es propia de la narración. Weinrich explica la diferencia entre los dos tiempos centrales del mundo narrado: imperfecto y perfecto simple, como un recurso del hablante para señalar el primero y el segundo plano del relato. El imperfecto se da típicamente en las introducciones, en las descripciones y en todos los fragmentos que crean ambiente, y el perfecto simple, en cambio, es el encargando de mover la acción hacia adelante, haciendo avanzar la trama.

*comunidad maya*; y aun cuando aparece la mención en singular, esta siempre se vincula con el grupo y no llega a la individualización, como en *uno de los indígenas*.

El inmovilismo y apego a las tradiciones de la sociedad indígena, opuesta al dinamismo occidental, se manifiesta básicamente por el recurso de la negación. En este sentido es necesario recordar que 'la no ocurrencia de un evento' (por ejemplo: *No ha llovido/ no llovió en un mes*) implica la permanencia de un estado que continúa (→el hecho no se ha producido y el estado de 'no lluvia' continúa). Desde esta perspectiva, el sintagma *cuyo rostro im-pasible*, adjudicado a los indígenas, no solo responde al desconcierto inicial de *se sintió perdido* referido a Fray Bartolomé, sino que se une a la serie negativa iniciada por la *selva im-placable*. Desde el punto de vista del relato, tampoco es casual que se haya utilizado el lugar *-la selva-* como sujeto: no se dice 'Fray Bartolomé había sido/ había quedado apresado *en la selva*'; sino que ésta, personificada, se eleva a la categoría de un 'agente' que, en la línea típica de la narrativa naturalista americana, interviene como protagonista en la acción: *La selva poderosa de Guatemala lo había apresado*. Los términos negativos *-im-pasible e im-placable-* remiten a un mundo indígena que se describe como 'lo que no se perturba ni conmueve' (*im-pasible*), pero que 'tampoco se amansa' (*im-placable*); lo que básicamente podríamos parafrasear como 'lo que permanece y continúa sin que su orden se altere, siempre idéntico a sí mismo', con lo que el autor refuerza la idea de una sociedad maya de tipo ancestral, donde predomina el no-cambio y el mantenimiento de la tradición.

Esta perspectiva de no-cambio o continuidad con la que se caracteriza a la sociedad indígena se ve reforzada por dos imperfectos, tiempos propios del segundo plano narrativo, que dan cuenta de las circunstancias en que se desarrolla la acción; pero que en la oposición que el texto genera se reinterpretan como vinculados con una civilización caracterizada por la permanencia y la continuidad. El primero de ellos, *chorreaba*, se refiere al corazón de Fray Bartolomé y señala un desangrarse continuo y prolongado. Esta idea de continuidad se acentúa con la subordinada que enmarca temporalmente el evento de desangrarse: *mientras uno de los indígenas recitaba sin ninguna inflexión de voz, sin prisa, una por una, las infinitas fechas que los astrónomos de la comunidad maya habían previsto y anotado...* Dentro de esta subordinada encontramos otro imperfecto: *recitaba*, el cual constituye la palabra clave de todo el texto. *Recitaba* expresa el concepto del conocimiento en el mundo maya, el cual está ligado a un saber ancestral, lo que nuevamente enfatiza la idea de 'no cambio y permanencia', junto con dos nuevas negaciones que apoyan la

conceptualización del mundo indígena que quiere presentar el autor y que ahora se valen no de la morfología, sino de la sintaxis, ya que se articulan mediante sintagmas encabezados por la preposición negativa *sin –sin ninguna inflexión de voz, sin prisa–*. A esta presentación se suman dos refuerzos cuantificacionales: la fórmula distributiva *una a una* y el sintagma *infinitas fechas*, los cuales generan una progresión ascendente: (*recitaba*) *una a una, infinitas fechas que los astrónomos habían previsto y anotado*. Este climax que remata con el verbo *pre-ver* en pluscuamperfecto remite a un tiempo anterior: (los astrónomos mayas) *habían visto antes* (pre-visto) y *anotado > desde antes > mucho antes > desde siempre* (infinitas fechas). Todos estos indicios reenvían a un antes mítico, que en realidad es un no-tiempo o tiempo sin tiempo, como corresponde a la visión propia de sociedades como la maya, que viven sin distingo real de pasado ni presente y que solo conciben el porvenir como cíclico.

El siguiente cuadro sintetiza lo expuesto:

<b>El Eclipse ... cultural</b>	
Fray Bartolomé Arrazola	Los mayas
1. <b>Se sintió perdido</b> - Se sentó - Aceptó - Quiso morir.	<ul style="list-style-type: none"> <li>⊙ La selva <u>implacable</u></li> <li>⊙ Un grupo de indígenas de rostro <u>impasible</u>.</li> <li>⊙ El corazón de Arreola <b>chorreaba...</b></li> <li>⊙ ...mientras uno de los indígenas <b>recitaba <u>sin</u> ninguna inflexión de voz, <u>sin</u> prisa, <u>una por una</u>,</b></li> <li>⊙ las <u>infinitas</u> fechas</li> <li>⊙ los astrónomos de la comunidad maya <b>habían pre-visto y anotado</b></li> </ul>
2. Se encontró - <b>Intentó</b> - Floreció (una idea) que tuvo - Recordó - Dispuso - Dijo - Lo miraron - Sorprendió - Vio - Se produjo.	
3. <b>Esperó confiado</b>	

### **A modo de conclusión**

A modo de conclusión me gustaría retomar las preguntas iniciales, agregando otra que considero fundamental.

*¿Por qué estudiar gramática?* Porque hace explícito el conocimiento tácito del hablante, permitiéndole distanciarse del uso cotidiano y comenzar a reflexionar sobre la naturaleza del lenguaje, tan íntimamente ligada con nuestra propia identidad humana. Porque este conocimiento reflexivo es esencial para el docente a fin de poder guiar al estudiante en su práctica lingüística diaria.

*¿Para qué estudiar gramática?* Para poder servirnos de su conocimiento como de una herramienta fundamental para la comprensión de los sutiles matices involucrados en los múltiples mensajes que damos y recibimos.

Pero, *¿cómo enseñarla?* Retomando lo expuesto, sostengo que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir del conocimiento del hablante hasta llegar reflexivamente al reconocimiento de las estructuras morfosintácticas que constituyen la amplia gama de opciones que ofrece la lengua, incorporando correlativamente la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos. El estudio de la gramática queda así englobado en un enfoque integrador que, junto con la reflexión sobre el sistema, incluye también su uso.

Según estimo, un enfoque léxico-gramatical como el aquí propuesto –que debe desplegarse paulatinamente a lo largo de los diferentes ciclos educativos–, al incorporar el significado como elemento fundamental en la comprensión de los fenómenos gramaticales, puede dar a la enseñanza de la lengua su verdadera dimensión e importancia en la formación tanto de los profesores como de los estudiantes. Así entendido, el aprendizaje de la lengua materna deja de ser un procedimiento estéril y mecanicista para convertirse en un espacio para el desarrollo de las habilidades cognitivo-lingüísticas que los estudiantes necesitan para comprender y producir los textos con los que se vinculan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

## Referencias bibliográficas

- CAMPS, A. y F. ZAYAS (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Editorial Graó, 2006.
- CHOMSKY, N. (1965) *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge, Massachusetts, MIT Press. Trad. española: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*, Madrid, Aguilar. 1971.
- DI TULLIO, A. *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires, Waldhuter, 2010.
- GIAMMATTEO, M. y H. ALBANO. "La palabra en la red: características lingüísticas de la comunicación en Internet". En Giammatteo, M. y H. Albano (coords.) *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*, Buenos Aires, Editorial Biblos, 2012, pp. 217-237.
- , -----, A. TROMBETTA y A. GHIO. "Una propuesta de estrategias múltiples para el aprendizaje léxico", *Revista Español Actual*, 75, 2001, pp. 61-69.
- HALLIDAY, M. A. K. *An introduction to functional grammar*, London, E. Arnold, 1985.

- JACKENDOFF, R. *Semantic structures*, Cambridge, MIT Press, 1990.
- JAKOBSON, R. «Deux aspects du langage et deux types d'aphasies», en *Essais de linguistique générale*, París, Minuit, 1967.
- "Lingüística y poética", en *Ensayos de lingüística general*. Barcelona, Ariel, 1984.
- PERONARD THIERRY, M. "Experiencia y conocimiento metacognitivos". En Peronard Thierry M., L. Gómez Macker, G. Parodi Sweis y P. Núñez Lagos (eds.), *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*, Santiago de Chile, Andrés Bello, 1998, pp. 265-278.
- RADFORD, A. *Syntactic Theory and the structure of English*. Cambridge: University Press, 1997.
- , M. ATKINSON, D. BRITAIN, H. CLAHSEN Y A. SPENCER (1999) *Linguistics: An introduction*, Cambridge, Cambridge University Press. Trad. española. *Introducción a la lingüística*, Cambridge, University Press, 2000.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (DRAE, en línea): *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Real Academia Española. Disponible: <<http://buscon.rae.es/diccionario/drae.htm>>
- SAUSSURE, F. DE (1916): *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Editorial Losada, 1976.

Mabel Giammatteo es Doctora en Letras, especializada en Lingüística por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. En dicha facultad se desempeña como Profesora Titular de *Gramática* y dicta también la materia *Sintaxis* y seminarios en el Doctorado y en la Maestría en *Análisis del Discurso*. Es, además, Profesora Titular de *Lingüística* y del *Seminario de Gramática* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad del Salvador y Profesora de *Lexicología, lexicografía y terminología* en la Diplomatura en Ciencias del Lenguaje del Instituto Superior del Profesorado "Dr. J. V. González". Fue Profesora Asociada Visitante en la Universidad de Massachusetts (EEUU, 2011) y dictó cursos y seminarios de posgrado en universidades argentinas y del extranjero. Dirigió seis proyectos sobre léxico, gramática y aprendizaje (UBACyT). En 1999 recibió el premio ALFAL (Asociación de Lingüística y Filología de América Latina) y en 2004 uno de sus proyectos obtuvo la beca premio del BANCO SANTANDER-RÍO para investigación aplicada. Junto con H. Albano ha publicado en 2006 *¿Cómo se clasifican las palabras?* y ha coeditado dos libros con los resultados de los proyectos de investigación que dirige: *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*, en 2009, y *El léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética*, en 2012. Actualmente preside la Asociación Argentina de Lingüística (SAL) (período 2012-2014).

Subir

---

Cómo citar este artículo

Giammatteo, Mabel. "¿Por qué y para qué enseñar gramática? La gramática en la formación de habilidades cognitivo-lingüísticas", *SIGNOS ELE*, 7, diciembre 2013, URL <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/article/view/2003>, 16 págs.

Subir