

LUGAR DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA*

José Luis Samaniego Aldazábal
Academia Chilena de la Lengua

1. Próximos a un cambio de siglo, a las puertas del segundo milenio, es ineludible detenernos a reflexionar sobre la necesidad de replantearnos la enseñanza de la lengua materna. Más aún, si atendemos no sólo al impacto que ha producido en el mundo entero el desarrollo científico y su aplicación tecnológica, expresada en los modernos medios de comunicación, sino también a la insatisfactoria realidad de los resultados en ella obtenidos. Frente a esto se impone el imperioso desafío de revisar, para este momento nuevo, el perfil del hombre que se quiere contribuir a formar, en lo que al desarrollo de su competencia comunicativa se refiere.

Sin extenderme en un tema que merecería ser objeto de una profunda reflexión en sí y que escapa a los propósitos de esta ponencia, me parece pertinente subrayar

* Texto leído en el seno de la Comisión de gramática, durante el X Congreso de la Asociación de Academias (Madrid, 26 de abril de 1994).

el hecho de que nuestra época y, más aún, el futuro, ha sido caracterizada reiteradamente como la era de las comunicaciones y la información. Época de interrelaciones crecientes y cada vez más complejas, entre personas, instituciones y grupos de la más diversa naturaleza. Ser un hombre de hoy es, entre otras cosas, ser capaz de participar e integrarse plena y eficientemente en ese mundo de interdependencias, de comunicaciones, de circulación de información.

Pero se trata, además, de un mundo que posee una dinámica tal que cada vez son más rápidos los cambios que en él se producen. Ser hombre de hoy es también, pues, ser capaz de integrarse conscientemente a esa dinámica y evitar ser superado o dejado atrás por ella.

Qué duda cabe, entonces, de que el lenguaje adquiere una relevancia particular para el hombre actual proyectado hacia el futuro. Su capacidad para integrarse dependerá en gran medida de la eficiencia con que maneje el instrumento que le permitirá participar (y aportar) en ese mundo que he mencionado.

En esta perspectiva y como respuesta a esa realidad, se impone la revisión crítica del sistema de enseñanza de la lengua materna. Favorece además este cuestionamiento y la reflexión en torno a un nuevo enfoque, el desarrollo innegable de las disciplinas del lenguaje.

Precisamente, me parece que es éste el momento de contribuir a dicha reflexión, aportando ciertas consideraciones que creo importantes sobre el papel de la gramática en este nuevo enfoque.

- 2 Lograr el máximo desarrollo de la competencia comunicativa como hablantes y oyentes de distintas situaciones de comunicación (individuales y grupales;

monológicas y dialógicas) y como lectores y productores de textos orales y escritos, de carácter pragmático, informativo y literario y otros, debería ser, a nuestro entender, el objetivo final de la enseñanza de la lengua materna.

Entre otros supuestos, este gran objetivo implica que debe haber:

1. una mayor coherencia entre las estrategias metodológicas para lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en el estudiante y la concepción del hombre que se quiere formar, por una parte, y el gradual desarrollo cognitivo, afectivo y volitivo del educando, por la otra.

2. una mayor conciencia de la interconexión entre los diversos factores que implica la competencia comunicativa, de modo que el énfasis o parcialización que se dé en la enseñanza a la actualización de determinadas habilidades, permita nutrir la actualización de otras.

3. Por competencia comunicativa entiendo, en esta proposición, la resultante de la interacción de tres competencias incluidas: la competencia pre y poslingüística, la competencia lingüística y la competencia pragmática.

3.1 *Competencia pre y poslingüística.* Esta se refiere al conocimiento global del mundo, de la realidad dada por la experiencia y mediatizada por la propia lengua; se refiere también al conocimiento de la intención o propósito comunicativo, como asimismo al conocimiento de la situación concreta de enunciación (quién habla a quién, de qué, qué relación hay entre los interlocutores, manejo de un mundo referencial común, grado de formalidad que exige la situación, coordenadas espacio-temporales del acto de enunciación, etc.).

3.2 *Competencia lingüística.* En sentido chomskyano, corresponde al conocimiento inconsciente o intuitivo de la lengua, el que implica una serie de habilidades entre las cuales cabe destacar la capacidad de emitir enunciados nuevos y de comprender enunciados nunca antes escuchados, relacionada directamente con la creatividad lingüística; otras habilidades referidas a la capacidad de emitir juicios sobre la propia lengua (gramaticalidad, grados de agramaticalidad, discriminación léxica, etc.); la capacidad de establecer relaciones entre enunciados terminales diferentes que corresponden a una misma estructura profunda y enunciados terminales idénticos en apariencia, que corresponden a estructuras profundas distintas; también digna de señalar es la habilidad para vincular "proformas" con sus referentes.

A mi juicio, la competencia lingüística supone también un conocimiento igualmente importante del código de la lengua; pero no sólo en cuanto a sus reglas estructurales sino, sobre todo, a la *funcionalidad de esas estructuras para producir discurso*. En efecto, hoy en día hablar sólo puede entenderse como *producir discursos* y no sólo oraciones o palabras, aun cuando un discurso pueda corresponder a una sola oración y ésta, a una sola palabra; porque, precisamente, *sólo el discurso transmite sentido*, satisfaciendo así la intención o propósito comunicativo.

Ahora bien, en la elaboración del sentido de un mensaje, entendido como discurso, intervienen los distintos componentes de la lengua, el léxico, el semantismo propio de las unidades que entran en juego, el nivel de estructuración gramatical y el componente fónico (fonológico, fonético y prosódico, gráfico en el caso de mensajes escritos). Dichos componentes se correlacionan entre sí y, por ende, *se codifican en mayor o menor medida en función de los tipos de discurso y de la situación concreta de enunciación*.

3.3 *Competencia pragmática.* Entiendo por ella la habilidad para usar adecuadamente la competencia lingüística, según la intención o propósito comunicativo y la situación concreta de enunciación. Esto es, la habilidad para integrar ambas competencias, pre y poslingüística, por una parte, y lingüística, por otra.

De modo que, en el intercambio comunicativo concreto, se establece un cúmulo de interacciones entre la organización interna de la lengua (sus componentes), por un lado, y el propósito comunicativo, el tipo de discurso y la situación de enunciación, por otro, como asimismo entre estos tres últimos factores.

En esta óptica, la *situación* no es sólo un marco de la enunciación, sino *un colaborador componencial de la elaboración del sentido global del mensaje*, condicionando de este modo la mayor o menor necesidad de codificación y, por lo mismo, la mayor o menor participación de los componentes de la lengua, como también de los recursos paralingüísticos.

4. De acuerdo con lo aquí planteado, preguntarse por el lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua, deriva de preguntarse por el papel de la gramática en la elaboración del mensaje.

Concebirla como un participante en la elaboración del sentido global del mensaje (mensaje siempre anclado situacionalmente), supondrá la necesidad de tener presentes los postulados que se exponen a continuación:

4.1 Se concebirá la gramática ya no solamente como una descripción lo más rigurosa posible del funcionamiento de las unidades significativas, en abstracto. *Replanteada su integración al proceso comunicativo, la gramática y, por ende, su enseñanza, cobra sentido en todo estudio de la lengua, en cualquier nivel en que éste se dé.*

al al Pero esta integración no significa plantear los contenidos gramaticales como se haría en una descripción científica (objetiva, exhaustiva, autónoma), sino organizados de acuerdo con otros factores esenciales para la enseñanza de la lengua materna, tales como grado de productividad de ciertas estructuras para recibir determinadas expansiones, etapa del desarrollo sicolingüístico del educando, etc.

4.2 Dado que en el proceso comunicativo interactúan, en grados diversos, distintos factores, y entre ellos el gramatical, *se tratará de una gramática cuya participación en la codificación del mensaje estará condicionada por el hecho de entrar en correlación con los otros niveles de estructuración y con la situación de enunciación.* Esto implicará necesariamente un replanteamiento de conceptos tales como economía lingüística, redundancia, etc., pues entrará en juego el *equilibrio* necesario para que el mensaje pase de manera unívoca.

Me permito intercalar a continuación algunos ejemplos con el fin de ilustrar lo anteriormente dicho.

4.2.1 *Estructura gramatical y situación (acto de enunciación concreto).*

Alguien va al mercado a comprar fruta. Delante de un puesto de sandías bastará que pronuncie el cardinal *dos* y se entenderá que quiere dos sandías; ante un puesto de uvas, en cambio, esa misma palabra se interpretará como dos kilos de uvas; pero ante un puesto de manzanas tendrá que especificar si lo que desea comprar son dos manzanas o dos kilos. Por cierto que la explicitación deberá ser mayor, y por ende la estructuración gramatical, si se trata de un puesto en que se venden diversas clases de frutas. Algo similar ocurriría en la boletería de un cine, si éste tiene un solo piso o si cuenta con planta baja y alta.

4.2.2 *Estructura gramatical e intención comunicativa.*

Si alguien desea producir un determinado efecto de sentido, esa intención puede sobrepasar la "corrección" de la estructura gramatical. Es lo que ocurre, por ejemplo, al poner el énfasis en el artículo definido (átono en combinación sintagmática), pronunciándolo como núcleo silábico acentual para vehicular así el sentido que se quiere comunicar. ("el libro" pero "éste es el libro que Uds. necesitan").

Fenómenos de ruptura de concordancia se explican muchas veces por este mismo condicionamiento.

4.2.3 *Estructura gramatical, situación e intención.*

"Llueve y tú, sin paraguas". La estructura bimembre averbal de la segunda oración simple está condicionada tanto por la intención comunicativa de sorpresa como por la situación misma de enunciación y produce efecto de sentido en concordancia con la intención.

4.2.4 *Estructura gramatical y textualidad (tipo de discurso).*

"La reina era mujer de notable belleza: blanca, la tez; los ojos, negros; el cabello, dorado". Estas estructuras oracionales bimembres averbales son las adecuadas a la descripción impresionista, no ancladas ni modal ni temporalmente. Corresponden sólo a pinceladas, como si se tratara de un flash.

Los ejemplos propuestos permiten apreciar que la mayor o menor estructuración gramatical, el tipo mismo de organización gramatical, su eventual ruptura, son siempre funcionales. Es, precisamente, en este sentido que se plantea en esta ponencia la funcionalidad de las estructuras gramaticales.

4.3 De acuerdo con esta concepción de la participación de la gramática en la producción e interpretación del mensaje, su tratamiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá de ser *dinámico*. Este dinamismo se encauzará por medio de operaciones constantes de los tipos que se ejemplifican a continuación, entre otros muchos. Las operaciones estarán siempre orientadas a estimular la actividad lingüística del estudiante para que, desde ella misma, logre tomar conciencia de las posibilidades que ofrecen las estructuras gramaticales, contribuyendo así al desarrollo más pleno de su competencia comunicativa.

4.3.1 *Reducción y expansión*

En el caso de la *reducción* se pretenderá que el alumno sepa cuáles son los elementos verdaderamente nucleares a partir de los cuales el hablante organiza sus enunciados (esquemas enunciativos mínimos). Y en el caso de la *expansión* se tratará de que el alumno tome conciencia de que las estructuras sintácticas en expansiones sucesivas no son neutras, puesto que podrán corresponder a producciones más eficazmente logradas, más expresivas, de mayor ampliación informativa, o bien, a la necesidad de *desambiguar* situaciones o, simplemente, a requerimientos de estilo según tipos de discurso. Por ejemplo:

- El sol veraniego
- El sol estival
- El sol del verano
- El sol del último verano
- El sol del verano que conocí a Delia

4.3.2 *Tematización o focalización*

Por ejemplo, si lo que se quiere es destacar o enfatizar el "objeto directo" a partir de un enunciado neutro como *Mi hermano compró la casa*

con el dinero de la herencia, se puede lograr de las siguientes maneras:

- a. Anteponiendo el "objeto directo" *la casa* y duplicándolo mediante el clítico correspondiente: *La casa la compró mi hermano con el dinero de la herencia.*
- b. Utilizando la construcción pasiva: *La casa fue comprada por mi hermano con el dinero de la herencia.*
- c. Recurriendo a una estructura ecuacional: *Fue la casa lo que compró mi hermano con el dinero de la herencia* o *Fue con el dinero de la herencia con el que mi hermano compró la casa.*

4.3.3 Paráfrasis

Las posibilidades de paráfrasis están asociadas a efectos de sentido, puesto que significan referencialmente lo mismo.

Corresponden a ejercicios de transformación y pueden incluir la operación anterior.

4.3.4 Integración y desintegración

Mediante la *integración* el estudiante relacionará sintácticamente oraciones simples, recurriendo a los procedimientos de coordinación o subordinación para constituir oración compuesta o compleja, respectivamente, de acuerdo con el efecto de sentido que se quiera lograr y con la organización que se quiera dar al efecto de sentido que se quiera lograr y con la organización que se quiera dar al texto. La *desintegración* corresponde, por cierto, al ejercicio contrario.

4.3.5 Uso de conectores textuales y (o) pragmáticos

Se tratará de apreciar el valor sintáctico y léxico de dichos conectores como, asimismo, de

descubrir las posibilidades de conmutación de unos por otros en diferentes registros o estilos.

Sólo así se asegurará la fidelidad a la naturaleza misma del lenguaje en el manejo que se pretende lograr en el educando desde estas dos ópticas: como producto, esto es, como enunciado (discurso o texto), con unidades significativas mínimas y máximas que se relacionan entre sí, y como actividad, esto es, como enunciación y comprensión de mensajes orales y escritos, en ambos casos mensajes pragmáticos, informativos y literarios, anclados en situación.

4.4 Si comunicarse lingüísticamente es producir y comprender discursos, la gramática que se debería enseñar habrá de ser necesariamente *una gramática del discurso o del texto*. Ello implica, por supuesto, la gramática de la oración, cualquiera sea el modelo teórico-descriptivo con que se aborde.

4.5 En una concepción integral de la competencia comunicativa y del proceso de la comunicación, *el estudio de los fenómenos gramaticales asegura su presencia* junto a los estudios del léxico y del significado, al de tipologías discursivas, al de recursos expresivos, al de valoración pragmática en términos, por ejemplo, de eficacia argumentativa, al de valoración literaria y estética, entre otros.

4.6 La interacción de la gramática en la codificación de mensajes no se da sólo con los otros factores lingüísticos que en este proceso intervienen, a los que ya hemos aludido. *Trascendiendo el ámbito de lo verbal, la interacción se manifiesta, además, con los medios no verbales de comunicación* (piénsese, por ejemplo, en el lenguaje publicitario, del vídeo, del

comic...). Un enfoque en esta perspectiva debería tener muy presente este aspecto.

5. Deseo concluir esta ponencia reafirmando que si lo que nos proponemos como objetivo final en la enseñanza de la lengua materna es lograr un hombre capaz de comunicarse óptimamente, ello supone desarrollar su competencia comunicativa en el sentido anteriormente aludido. Y en ese desarrollo, no podría estar ausente el conocimiento y el manejo eficaz y consciente de las estructuras gramaticales de la lengua, las cuales son siempre funcionales a la comunicación.

Desconocer el papel de la gramática en este proceso es desconocer uno de sus componentes fundamentales. El estudio de la gramática —entendida desde esta óptica— juega un papel capital. Pero estoy consciente de que esto supone un gran desafío en términos de reflexión, elaboración de materiales, formación y perfeccionamiento de profesores de lengua materna, en la mira del siglo XXI.

Pocos investigadores coloniales tienen el atractivo casi novelesco de la *Descripción del Perú* escrita hacia 1620 por un criptojudío comerciante, que descubrió Riva Agüero, publicaron Vargas Ugarte y Lewin¹, y examinó con ojo perito el investigador a quien van dedicadas estas consideraciones etimológicas². Una delgada construcción lógica y una incomparable familiaridad con las fuentes históricas le permitieron conjeturar la identidad del autor, espía de los holandeses que informa a las autoridades de aquellos países cuál es la situa-

1. *Descripción del Virreynato del Perú, crónica inédita de comienzos del siglo XVII*. Edición, prólogo y notas de Beltrano LEWIN. Rosario, Universidad Nacional del Litoral, 1958. (Instituto de Investigaciones Históricas. Colección de Textos y Documentos. Serie B, 1) 140 p. 1b.
2. G. LOHMANN VILLENNA, "Una incógnita despejada: la identidad del judío portugués, autor de la 'Descripción general del Perú'", *Revista Andina* (Lima) 1. KYX 1967, págs. 26-33. La datación que propone este investigador está indicada en la p. 23, aunque hay datos recuadros desde años antes durante su permanencia hasta 1616 en el Perú.