

De las estructuras al uso

Léxico y gramática en la enseñanza de la lengua

Mabel Giammatteo

Facultad de Filosofía y Letras, UBA

Introducción

Desde hace ya más de varias décadas se viene cuestionando la utilidad de la gramática en la enseñanza de la lengua, no solo en las aulas, sino también en los niveles institucionales y en los ámbitos de gestión y decisión. La mayoría de los argumentos que se esgrimen son ya muy conocidos por todos y pueden sintetizarse en los dos siguientes: la gramática no enseña a leer más comprensivamente ni a producir textos más correctos y adecuados. A los argumentos generales también se suma que, en los últimos años, a diferencia del estructuralismo, que tuvo una muy adecuada transposición didáctica, las teorías lingüísticas altamente formalizadas parecen plantear desarrollos sofisticados que las alejan cada vez más de la comprensión de los no iniciados.

Sin embargo, como el mismo Halliday ha planteado “sin una teoría de las palabras –es decir, una gramática– no hay manera de hacer explícita la propia interpretación del significado de un texto” (1985: XVI–XVII). Justamente, uno de los argumentos sobre los que voy a trabajar es lo que para Camps y Zayas (2006) constituye el gran desafío del siglo XXI: la “reintroducción del significado” como elemento fundamental en el estudio de los fenómenos gramaticales. Según me propongo defender, un planteo que tenga como punto de partida al léxico, como la interfaz que vincula, por un lado, los distintos componentes de la estructura lingüística (Jackendoff, 1990: 18) y, por el otro, el sistema de la lengua con el conocimiento de mundo, puede servir como hilo conductor de un aprendizaje, no solo significativo, sino también sistemático y reflexivo.

En esta ponencia, primero voy a presentar algunos de los fundamentos de una propuesta “léxico-gramatical” para la enseñanza. Luego, a partir de ejemplos tomados de diferentes fuentes y registros, voy a ilustrar cómo el enfoque propuesto permite avanzar desde el reconocimiento de las estructuras morfosintácticas, que son las opciones que ofrece la lengua, hasta la identificación de los valores comunicativos que los hablantes les otorgan en diferentes contextos. Específicamente me voy a centrar en tres aspectos:

- la estructura de la palabra como un ámbito esencial para la interpretación del significado;
- los valores comunicativos que transmite la estructura eventiva;
- la “subjetivización” de estructuras impersonales.

Algunas ideas esenciales sobre el lenguaje y la gramática

Como punto de partida, la cuestión de la gramática supone tomar como objeto de estudio el lenguaje, para lo cual se requiere distanciarse respecto del uso cotidiano que hacemos de él y comenzar a reflexionar sobre su naturaleza. Se reconoce así que, se trata de una facultad (Saussure, 1916), consustancial al hombre, cuya función no puede ser reducida al mero ámbito de la comunicación, puesto que el lenguaje constituye el medio más idóneo de transmisión y formación del pensamiento, así como también un mecanismo lúdico y estético fundamental. Por tanto, como reflexionaba Di Tullio en su reciente discurso de ingreso a la Academia Argentina de Letras, “a veces, la gramática nos acerca a la poesía, otras, a la filosofía” (2008: 787). Desde

esta perspectiva, la gramática con la que trabajemos debe dar cuenta de las múltiples funciones a las que sirve el lenguaje.

En segundo lugar, hoy día se acepta que, aunque sea de modo subliminal, todo hablante tiene instalado en la mente el conocimiento de la gramática de su lengua, que es el que le permite utilizarla eficazmente, más allá de los errores que puedan surgir en el uso o actuación.¹ Y, dado que este conocimiento, al que Chomsky (1965) denominó competencia, no es de tipo consciente, sino más bien “un saber hacer” de tipo funcional (Jackendoff, 2003), podemos concluir que 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.

Por último, ¿por qué le damos un carácter central al léxico y lo consideramos fundamental en la enseñanza? Ya Saussure disientía con una definición de gramática que la restringiera solo a “la morfología y la sintaxis, con exclusión de la lexicología o ciencia de las palabras” (1945: 223). En esta misma línea, más recientemente Jackendoff (1996: 109) ha planteado que para producir la ilimitada variedad de oraciones posibles, “el usuario debe tener en su memoria a largo plazo no solo las reglas de combinación sino también algo para combinarlas”, o sea, las palabras.

En consecuencia, junto con el estudio del sistema, también proponemos tener en cuenta la interfaz léxica que permite ver cómo interactúan, por un lado, los diferentes componentes intralingüísticos (fonológico, (morfo)sintáctico y semántico (-conceptual)) y, por el otro, los aspectos extralingüísticos y situacionales (pragmáticos y discursivos) (Giammatteo et alii, 2009).

Una perspectiva léxico-gramatical en la enseñanza

Para encarar la problemática de la enseñanza de la gramática nos centramos en las dos competencias primordiales: la lingüística y la comunicativa, y las abordamos desde un enfoque cognitivo.² En relación con la primera competencia, el objetivo es lograr que los estudiantes conozcan el sistema de la lengua y puedan reconocer las diferentes posibilidades que brinda a sus usuarios. En cuanto al aspecto comunicativo, lo que interesa es que identifiquen los valores expresivos que transmiten las distintas opciones y sean capaces de utilizarlos en los contextos adecuados. Respecto del léxico, en una perspectiva cognitiva, no solo lo consideramos un elemento nuclear del aprendizaje porque influye en el logro de una mejor expresión, sino porque constituye una vía de acceso al conocimiento y, porque además, colabora eficazmente en el desarrollo y formación del pensamiento crítico y reflexivo.

A continuación voy a presentar algunos ejemplos que me permitirán ilustrar que el conocimiento explícito de la gramática no solo ilumina nuestra comprensión de los mensajes, sino que también beneficia nuestro acercamiento comprensivo a la realidad circundante. Asimismo, también me permitirán mostrar que el enfoque léxico-gramatical propuesto, al propiciar un estudio conjunto de los ítems léxicos y las estructuras gramaticales, aumenta considerablemente el poder descriptivo y explicativo del análisis.

La estructura de las palabras: un ámbito esencial para la interpretación del significado

Si el punto de partida es la propia competencia del estudiante (lo que como hablante nativo “sabe” acerca de su lengua) y el objetivo final es que llegue a un conocimiento explícito (consciente) del sistema, el hilo conductor de la enseñanza no debe ser otro que los propios juicios

1 Por ejemplo, errores de pronunciación, falsos comienzos, faltas de concordancias (*A los chicos le di caramelos) o bien errores por factores extralingüísticos (cansancio, distracción; precipitación, etc.).

2 Utilizo el término “cognitivo” en un sentido amplio para referirme a la teoría semántica interesada por “la representación mental del mundo y su relación con el lenguaje...” (Jackendoff, 1990: 16).

acerca de la gramaticalidad o agramaticalidad de las distintas construcciones. Esto le permitirá 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. Estaremos así acercándolo a una concepción de la gramática como “...una construcción teórica diseñada para describir y explicar el funcionamiento del sistema lingüístico” (Di Tullio, 2005: 22).

Esta aproximación supone que, si bien la facultad del lenguaje es una, las capacidades que necesitan los hablantes para comprender y producir mensajes son múltiples. Entre las competencias que habitualmente se despliegan, se encuentra la que corresponde a la interpretación de las nuevas palabras. Veamos dos ejemplos tomados del ámbito publicitario:

1. Este ciclo aspira a desentrañar la construcción hegemónica de la Ciudad de Buenos Aires en torno de una identidad porteña desde la cual se construyó una ciudad civilizada y europeizada, *invisibilizando* las diversidades, aparentemente conflictivas, con el modelo idealizado de ciudad.

Partiendo de la identidad e imagen en base a la cual se ha conformado esta ciudad, nos interesa revelar las *visibilizaciones* e *invisibilizaciones* producidas en pos de la porteñidad y cómo el patrimonio ha sido un recurso de excelencia en dicha construcción (Folleto “Real Buenos Imaginado. Buenos Aires, entre lo real y lo imaginado. Centro Cultural Paco Urondo. 25 de mayo 217/221. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.)

2. Ciudades paralelas es un festival portátil que pone en escena espacios públicos *visibilizándolos* y cambiando sus reglas de uso. (Mail publicitario, recibido el 14/11/10.)

Desentrañar los significados de las nuevas palabras derivadas de ver que figuran en los textos transcritos –invisibilizando, visibilizaciones, invisibilizaciones y visibilizando–, implica el conocimiento (subliminal) de que “un ítem léxico establece una correspondencia entre fragmentos bien formados de la estructura fonológica, sintáctica y conceptual” (Jackendoff, 1990: 18). De ese modo, se comprende que, dada una raíz tradicional de la lengua, como la de ver,

1) en los ejemplos analizados aparece representada por una variante –vis;

2) los derivados de ver están “emparentados”, es decir, constituyen una “familia” que comparte tanto características fonológicas y sintáctico-semánticas, como ortográficas;

3) fonológicamente, el prefijo in- se adapta al sonido inicial de la raíz, lo que da por resultado: [im +bi’sible] (a pesar de que la escritura no transparente la realidad de la pronunciación);

4) los elementos se ligan en un orden determinado sujeto a correlaciones y restricciones; lo que explica, por ejemplo, la imposibilidad de adjunción del prefijo directamente al verbo -*inver-, y también la de la flexión de plural antes de la formación de la nominalización -*visibilizares-;

Invisibilizando

[[[in [[(ver) vis]_v ibl(e)]_{Adj}]_{Adj.neg}] iza(r)_v] (ndo)]_{vger}
 V > Adj. > Adj._{neg} > V_{inf} > V._{ger.}

Visibilizaciones

[[[[[(ver) vis]_v ibl(e)]_{Adj}] iza(r)]_v ción (es)]_N
 V > Adj. > V > N + Fl._{pl.}

Invisibilizaciones

[[[in [[(ver) vis]_v ibl(e)]_{Adj}]_{Adj.neg}] iza(r)]_v ción (es)]_N
 V > Adj. > Adj._{neg} > V > N + Fl._{pl.}

Visibilizando

[[[[[ver] vis]_v] ibl(e)]_{Adj}] iza(r)]_v ndo]_{vger}
V > Adj. > V_{inf} + Suf._{ger.}

5) semánticamente, también la adjunción tiene correlaciones y restricciones; en este caso, por ejemplo, el prefijo negativo in- puede unirse a visible porque se trata de una palabra con significado positivo, ya que este sufijo no tiende a juntarse con bases negativas *infeo, *inmalo- 3;

6) que el significado final de las palabras es composicional:

ver > *visible* = ‘que se puede ver’ > *visibilizar* = ‘hacer visible/ que se pueda ver’ > *visibilización* = ‘lo que se puede ver’ → en el texto: ‘lo que se muestra’.

ver > *visible* = ‘que se puede ver’ > *invisible* = ‘lo que no se puede ver’ > *invisibilizar* = ‘hacer invisible/ que no se pueda ver’/ *invisibilización* = ‘lo que no se puede ver’ → en el texto: ‘lo que no se muestra u oculta’

En consecuencia, en el folleto en el que se habla de la identidad porteña, en pos de la cual, “se construyó una ciudad civilizada y europeizada, invisibilizando las diversidades, aparentemente conflictivas, con el modelo idealizado de ciudad...”, lo que entendemos es que las diversidades existían (‘eran visibles’ o ‘se podían ver’) pero, según indica el sufijo causativo –izar, se ‘hicieron no visibles’ ‘se ocultaron’ porque rompían el modelo ideal de ciudad. En cuanto a las nominalizaciones –visibilización e invisibilización–, no tendría sentido una paráfrasis como las que suelen ofrecer los diccionarios, del tipo de ‘acción y efecto de hacer visible/ invisible’. Volvamos al texto, para ver qué nos dice en el segundo párrafo: “Partiendo de la identidad e imagen en base a la cual se ha conformado esta ciudad, nos interesa revelar las visibilizaciones e invisibilizaciones producidas en pos de la porteñidad...”, o sea, que lo que interesa es ‘revelar lo que se hizo visible’, o sea, ‘lo que se mostró’, y ‘lo que no se hizo visible’, o sea, ‘lo que se ocultó’ en pos de la porteñidad.

Hacer explícito y consciente un saber tan complejo como el anterior resulta sumamente relevante en la enseñanza porque la dinámica social del mundo actual continuamente nos enfrenta con creaciones que reflejan no solo nuevas realidades sino nuevas conceptualizaciones de realidades ya preexistentes, o no. Así, por extraños que nos parezcan algunos términos como blogósfera, estanflación u homofóbico su conformación siempre va a ajustarse a los patrones que la lengua provee en sus distintos niveles de estructuración. Al respecto, homofóbico resulta también un caso interesante. Si lo interpretáramos linealmente, se entendería como ‘el que tiene fobia (fóbico) al hombre (homo), lo que, como es sabido, no se corresponde con la manera en que entendemos la palabra. Para interpretarla cabalmente debemos recordar que tampoco decimos *bicicletasenda o *automóvilpista, ya que cuando el primer constituyente de un compuesto es un formante extenso –por ejemplo, un compuesto o una palabra prefijada y sufijada a la vez–, la tendencia en español es a acortarlo; así también entendemos homofóbico como una forma acortada de homo(sexual)fóbico, es decir, ‘el que tiene fobia a los homosexuales’.

Los valores comunicativos que transmite el evento oracional

Según intento bosquejar, el estudio de la estructura lingüística (i.e., de la gramática de una lengua) comprende distintos componentes que interactúan mediante interfaces, que conectan o ponen en dependencia fenómenos de distintos niveles. Así, no solo, la formación de palabras se explica por

3 Por otra parte, la existencia de palabras como lindo, bueno y hábil bloquea dichas formaciones, que tendrían un significado semejante.

las restricciones que imponen los distintos componentes, sino que también muchos aspectos de la sintaxis se iluminan si se correlacionan con el significado de los lexemas que intervienen en su construcción. Veamos un ejemplo básico. Un verbo transitivo como *sembrar* permite una oración como:

3. Este año *sembramos* soja.
pero no

4. El año próximo *sembraremos* sombreros/ cacerolas/ desodorantes/ computadoras.⁴

Ahora bien, ¿qué sucede con oraciones como las siguientes, ninguna de las cuales presenta problemas para ser interpretada por los hablantes: (5), con el valor más general para *sembrar* de ‘desparramar, esparcir’ y (6), con una derivación metafórica elaborada a partir de una suposición hipotética en un mundo posible: *Si sembráramos vientos...*

5. Su enigmática respuesta *sembró* dudas/ sospechas respecto de los hechos.

6. Quien *siembra* vientos recoge tempestades.

Según vemos, avanzar en la interpretación de las oraciones, desde los significados convencionales, que son los que el hablante tiene internalizados, es decir, *sembrar* como “arrojar y esparcir las semillas en la tierra preparada para tal fin” (DRAE: 2042), a otros menos frecuentes y que pueden exigir mayor esfuerzo interpretativo, como los sentidos derivados y metafóricos (cuya comprensión y explicación consideramos fundamental para los estudiantes), supone también incluir una perspectiva amplia, que junto con las estructuras abarque el léxico.

Mi siguiente ejemplo se relaciona con el reciente debate por el matrimonio entre personas de un mismo sexo y la oposición que la sanción de la ley que lo habilitaba suscitó en la Iglesia. Entre las oraciones que se escuchaban en los debates en los medios de comunicación se encontraban algunas como las que siguen:

7. A la Iglesia le molestan los gays.

8. Los gays molestan a la Iglesia.

¿Se trata de estructuras equivalentes, solo con un cambio de orden entre sus constituyentes? A modo de imagen, se suele decir que la oración es como una gran puesta en escena donde el verbo actúa como director y asigna a cada participante un determinado papel dentro de la obra. Desde esta perspectiva, lo que la oración describe no es otra cosa que un cierto evento o estado de situación, que puede ser una acción, un proceso físico o mental, un estado, etc. Dentro de ese estado de cosas que los diferentes tipos de verbos plantean, los participantes involucrados cumplen diferentes roles que reciben la denominación de papeles temáticos⁵ y que están en íntima relación con el significado del verbo. Por eso, para determinar el significado de cada una de las oraciones anteriores, es necesario partir del verbo alrededor del cual se construyen. *Molestar*, como *pertubar* o *preocupar*, admite dos tipos de esquemas: a) el típico para los verbos de psicológicos (7), con un ‘experimentante’ del proceso manifestado por el verbo, “que controla

4 El símbolo # delante de una palabra o construcción indica que se trata de una formación semánticamente anómala.

5 Aunque no hay acuerdo en la bibliografía respecto de cuántos y cuáles son los papeles temáticos, los más reconocidos provienen de las tipologías de Gruber (1965) y Jackendoff (1972): Agente, Tema, Experimentante, Beneficiario, Locativo, Fuente u Origen y Meta. Para la definición de estos papeles temáticos pueden consultarse Fernández Lagunilla y Anula Rebollo (1995) y Radford (2009).

semánticamente, pero no sintácticamente la oración” (Moreno Cabrera, 1991: 437), y una ‘causa’, que lo desencadena, que sintácticamente funciona como sujeto; y b) el agentivo (8), con un sujeto-agente que, como en las oraciones transitivas canónicas, se opone al objeto-tema sobre el que actúa, según muestran los análisis desarrollados en (9) y (10):

a) Inagentiva A X_{Exp} le molesta Y_{Caus}
 9. [_{Exp} A la Iglesia]_j [_{Exp} le]_j molestan [_{Caus} los gays]

b) Agentiva X_{Ag} molesta a Y_{Tema}
 10. [_{Ag} Los gays] molestan [_T a la Iglesia]

Por tanto, no es lo mismo lo que se quiere decir en (10), donde se entiende que *los gays* son ‘agentes’ que realizan alguna ‘acción’ que molesta a la Iglesia (protesta, manifestación, etc.), que en (9), donde no hay ‘agente’ y se interpreta que es la sola existencia de este grupo la que funciona como ‘causa’ de la molestia de la Iglesia.

Lo que el análisis léxico-gramatical permite ver es que no hay sinonimia alguna entre las dos oraciones, sino que cada una presenta una puesta en escena diferente. Según vemos en las reformulaciones de (11) y (12), esta diferencia también se correlaciona con los diferentes pronombres objetivos utilizados en cada oración: en (12), dado que la Iglesia es objeto de la molestia ocasionada por los gays, se reemplaza por *la*, en (11), en cambio, en que la Iglesia se presenta como el experimentante de un proceso psíquico ocasionado por la causa, se reemplaza por un *le* no omisible. Asimismo, solo la estructura agentiva puede llevar un complemento que explicita el medio por el cual se ocasiona la molestia –*con sus manifestaciones/ protestas/etc.*

11. [_{Exp} A la Iglesia]_j [_{Exp} **le**]_j molestan [_{Caus} los gays] [_{Med} *con sus manifestaciones]
 ~ [_{Caus} Los gays] [_{Exp} **le**]_j molestan [_{Exp} a la Iglesia]_j.
 ~ [_{Exp} La Iglesia] se molesta [_{Caus} con/ por los gays].

12. [_{Ag} Los gays] molestan [_T a la Iglesia]
 ~ [_{Tema} A la Iglesia]_j [_{Tema} **la**]_j molestan [_{Ag} los gays] [_{Caus} con sus manifestaciones.]

El acercamiento propuesto también hace posible comprender que la oposición entre ‘experimentante’ y ‘causa’ es menos tajante que la que, con los verbos de acción, se plantea entre ‘agente’ y ‘tema’ que representan los dos polos en el *continuum* actividad-pasividad.⁶ En (11), en cambio, los atributos típicos del sujeto aparecen repartidos: la posición inicial se le adjudica al experimentante (que Gili y Gaya (1955) identificó con el sujeto psicológico de la oración y al que muchos de nuestros estudiantes intuitivamente señalarían como sujeto) y la concordancia con el verbo le corresponde a la ‘causa’ que, a pesar de ser el sujeto sintáctico, tiene menos prominencia y queda relegado en posición postverbal.

La “subjetivización” de estructuras impersonales

Por último, un ejemplo con color local. En un reciente viaje a Catamarca me informaron de unas construcciones propias de la zona:

6 La diferencia estriba en que, cuando el verbo es de acción, el ‘agente’ deliberadamente actúa sobre el ‘tema’, que pasivamente recibe los efectos; los procesos, en cambio, suponen una ‘causa’ que afecta involuntariamente a un ‘experimentante’, que se ve influido/afectado en un proceso, lo cual puede implicarle desplegar cierta energía. El ‘experimentante’ entonces, comparte con el ‘agente’, el rasgo semántico de ‘animación’ y el desarrollo de una “cierta actividad” (si bien no ‘deliberada o voluntaria’, como en el caso del ‘agente’). En términos de actividad, entonces, su oposición a la ‘causa’, es menos tajante que la que existe entre ‘agente’ y ‘tema’.

13. *Hace chuy*. (Hace frío)

14. *Hace tuy*. (Hace calor)

equivalentes, respectivamente, a las formas del español general: *Hace frío* y *Hace calor*. Por simpático que suene el cambio, hasta aquí solo parece tratarse de una variación léxica que sustituye los términos *frío* y *calor* por dos formas dialectales de origen cacán.⁷ Sin embargo, la diferencia más interesante es que estas construcciones permiten la inclusión del afectado, por lo que se suele escuchar:

15. Me hace chuy/ tuy,
mientras que, por lo general, no decimos

16. *Me hace frío/ calor.

¿Tiene explicación el fenómeno o es una simple curiosidad restringida al ámbito regional? La respuesta es que las mencionadas construcciones siguen una tendencia general presente en la lengua: la de dotar a las oraciones impersonales de una forma pronominal en dativo que permite incluir un afectado por el estado de cosas referido. Para Fernández Soriano y Táboas Baylín (1999: 1753), que estudian casos semejantes en el español general, el dativo funciona como sujeto lógico del verbo impersonal:

17. a. Se hizo tarde/ de noche.

b. Se nos hizo tarde/ de noche

18. a. Se vino la noche

b. Se nos vino la noche

19. a. Huele a quemado/ mal

b. Me huele a quemado/mal

20. a. Basta/ sobra con eso

b. Me basta/sobra con eso

21. a. Llovió todo el viaje

b. Nos llovió todo el viaje

22. a. Va bien

b. Me va bien

23. a. Dieron las dos
(J. Sabina)

b. Y nos dieron las dos y las tres.,

Otra de las características de estas oraciones señaladas por las mencionadas autoras, que también comparten las construcciones aquí presentadas, es la posibilidad de que el dativo alterne con un locativo, el otro argumento capacitado para funcionar como sujeto lógico en oraciones impersonales. Así, alternan (24) y (25), en una suerte de distribución complementaria que impide una formación como (26):

24. Me hace chuy/tuy

7 El cacán o la lengua cacana es la lengua materna de los diaguitas. Según Lafone Quevedo en el prólogo a su *Tesoro de Catamarqueñismos*, "se trata de un idioma que más tiene de Mataco que de Quichua, ..." (1999: 8). *Chuy* significa "¡Ay que frío!" opuesto de ¡Tuy!, "¡Ay me quemó o qué calor!" (Lafone Quevedo, 1999: 26). La etimología de la primera se relaciona con un verbo *Chhuy*, *chuhni* o *chhuzcuny*, "mojarse mucho", que puede contener la misma raíz *chuy* (100). En cuanto a *tuy*, el diccionario la registra como interjección para exteriorizar una sensación de dolor, de cuya mayor o menor intensidad, suele depender el mayor o menor énfasis con que se pronuncia la palabra (380).

25. Aquí hace chuy/frío

26. *Aquí me hace chuy/ frío

Nuevamente un análisis léxico-gramatical, que no se quede solo en el registro circunstancial de las formas dialectales sino que busque interpretar el sentido que para los hablantes tienen las formas que despliegan, permite incluir las variantes en un paradigma alternativo, pero regular dentro de la lengua. Al mismo tiempo, la perspectiva elegida también nos lleva a identificar el valor expresivo que otorga a estas construcciones el uso de formas dativas o locativas que acercan la predicación “impersonal” a la esfera subjetiva del hablante. De este modo, vincular los valores léxicos con el tipo de verbo y la estructura que este origina permite un mayor alcance explicativo de los fenómenos.

A modo de cierre y conclusión

Un enfoque léxico-gramatical puede aportar un acercamiento reflexivo a la lengua y a sus valores expresivos. En este sentido, si bien el estudio de la gramática debe tener en su centro la descripción y explicación de los fenómenos de la lengua, una propuesta integral para la enseñanza, que nos lleve “de las estructuras al uso”, exige vincular sistemáticamente los aspectos estructurales con las actitudes y valoraciones del hablante respecto del contenido proposicional que presenta. Y en ese sentido – pensamos– el léxico tiene un papel determinante.

En síntesis, como ya dije, coincido con Halliday, en que la gramática tiene que tener un lugar central desde el cual, junto con otros conocimientos, como el de las estructuras propiamente textuales y el de los diferentes aspectos pragmáticos, cognitivos e histórico-culturales, debe servir “a la soberana función de dar a entender el significado” (Cruse, 1990 :140) o mejor, los significados múltiples y plurales que guardan los infinitos textos con los que convivimos y de los que nos nutrimos cotidianamente.

Referencias

- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.). 2006. *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.
- Chomsky, Noam. 1971. *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid, Aguilar.
- Cruse, D. A. [1990] 2001. “Lenguaje, significado y sentido: Semántica”, en Collinge, N. (ed.). *An encyclopedia of language*. Londres, Routledge, pp.139-172. Bonorino, María Paula y Schmidt, Ricardo (trads.). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, OPFyL.
- Di Tullio, Ángela. 2005. *Manual de Gramática del español*. Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- , 2008. “La nueva gramática y la enseñanza de la lengua”, *Boletín de la Academia Argentina de Letras*, tomo LXXIII, N° 299-300 septiembre-diciembre, pp.783-801.
- Fernández Lagunilla, Marina y Anula Rebollo, Alberto. 2005. *Sintaxis y Cognición*. Madrid, Síntesis.
- Fernández Soriano, Olga y Taboas Baylín, Susana. 1999. “Construcciones impersonales no reflejas”, en Bosque, Ignacio y Demonte, Violeta (dirs.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe, vol. II, pp.1723-1778.
- Giammatteo Mabel y Albano, Hilda (coords.). 2009. *Lengua. Léxico, gramática y texto. Un enfoque para su enseñanza basado en estrategias múltiples*. Buenos Aires, Biblos.
- Gili y Gaya, Samuel. 1955. *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes.
- Gruber, J. 1976. *Studies in Lexical Relations*. Tesis doctoral. MIT, Cambridge., MA. Reimpreso como parte

de *Lexical Structures in Syntax and Semantics*. North-Holland, Amsterdam.

Halliday, Michel. 1985. *An introduction to functional grammar*, Londres, E. Arnold.

Jackendoff, Ray. 1972. *Semantic interpretation in generative grammar*. Cambridge M.A., MIT Press.

-----, 1990. *Semantic structures*. Cambridge, MIT Press.

-----, 1996. *The architecture of the human language*. Cambridge, MIT Press.

-----, 2004. "Un nuevo armazón para la gramática generativa", en Mairal, Ricardo y Gil, Juana (eds.). *En torno a los universales lingüísticos*. Cambridge, Akal, pp.199-243.

Lafone Quevedo, Samuel. 1999. *Tesoro de catamarqueñismos*. Primera edición complementada con palabras y modismos usuales en Catamarca por F. Avellaneda. Catamarca, Centro Editor de la UNCA.

Moreno Cabrera, Juan Carlos. 1991. *Curso universitario de lingüística general*. Madrid, Síntesis.

Radford, Andrew. 2009. *Analysing English Sentences. A minimalist approach*. Cambridge, Cambridge University Press.

Real Academia Española [DRAE]. 2001. *Diccionario de la lengua española*. 22ª ed. Madrid, Espasa-Calpe.

Saussure, Ferdinand de. 1976. *Curso de lingüística general*. Alonso, Amado (trad.). Buenos Aires, Losada.

CV

MABEL GIAMMATTEO ES DOCTORA EN LETRAS, ESPECIALIZADA EN LINGÜÍSTICA POR LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UBA. ES PROFESORA ADJUNTA REGULAR A CARGO DE GRAMÁTICA B, DE LA FACULTAD DE FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UBA. DIRECTORA DE CINCO PROYECTOS UBACyT SOBRE LÉXICO Y APRENDIZAJE (DESDE 1998 HASTA LA FECHA). PUBLICÓ ARTÍCULOS SOBRE GRAMÁTICA Y LÉXICO EN LIBROS Y REVISTAS DEL PAÍS Y DEL EXTERIOR. EN 2006, PUBLICÓ CON H. ALBANO *¿CÓMO SE CLASIFICAN LAS PALABRAS?* Y, EN 2009, AMBAS COORDINARON *LENGUA. LÉXICO, GRAMÁTICA Y TEXTO*.