

# EL CONOCIMIENTO GRAMATICAL CODIFICADO EN EL LÉXICO Y SU TRATAMIENTO EN MANUALES DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Marta Baralo Ottonello  
Universidad Antonio de Nebrija

## 1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta comunicación es reflexionar sobre ciertos aspectos de la competencia léxica del español en la interfaz con los principios sintácticos, como paso previo para poder analizar los contenidos gramaticales y léxicos de algunos manuales de español como lengua extranjera, desde una perspectiva psicolingüística.

La hipótesis de partida se sustenta en la presuposición de que el autor del material didáctico y el profesor cuentan, sin explicarlo de forma explícita, con que el alumno puede aportar el conocimiento implícito que todo hablante posee para el procesamiento de ciertos datos del *input*. Esta capacidad consiste, entre otras funciones, en que cuando el que aprende incorpora una pieza léxica puede almacenarla con la categorización correspondiente y tratarla, según las reglas internalizadas en su lengua materna y en la interlengua que está construyendo, con todos los efectos léxicos, semánticos, sintácticos, morfológicos y fonológicos. Se asume, de alguna manera, que ese conocimiento crece o se desencadena en la competencia lingüística o plurilingüística del *aprendiente*.

El propósito final del trabajo es innovar en las explicaciones, conceptualizaciones y muestras de lengua, a partir de los datos encontrados sobre ciertas estructuras gramaticales relacionadas con la transitividad y el uso de clíticos. En esta comunicación sólo intentamos acercar los resultados de las investigaciones de la lingüística a la tarea de enseñar este aspecto de la competencia lingüística, el conocimiento léxico y el gramatical del español como lengua extranjera (E/LE), con la seguridad de que puede proporcionar nuevos instrumentos de reflexión para la acción didáctica.

## 2. EL CONOCIMIENTO LÉXICO Y EL GRAMATICAL

El conocimiento de un ítem léxico es un proceso complejo y gradual en el que se aprende no sólo la forma y el significado, sino también una intrincada red de relaciones formales y semánticas entre ese ítem y otras palabras y morfemas que constituyen subsistemas de diferentes niveles<sup>1</sup>. El conocimiento de una palabra es una representación mental de gran complejidad, que integra diferentes aspectos y componentes cognitivos, algunos más automáticos e inconscientes y otros más conscientes, reflexivos y experienciales.

Cuando conocemos una palabra sabemos distintos aspectos asociados a ella, además de su forma y de su significado.

Podemos esquematizar ese conocimiento, atendiendo a la forma, al significado y al uso de la palabra<sup>2</sup>, tanto en la lengua oral como en la escrita, como emisor y como intérprete. Ese conocimiento se manifiesta, aproximadamente, en las siguientes preguntas:

- Forma: ¿Cómo suena?, ¿cómo se pronuncia?, ¿cómo se escribe?
- Estructura interna: ¿Qué partes se reconocen en ella?, ¿qué partes son necesarias para expresar el significado?
- Forma y significado: ¿Qué significados señala la forma de la palabra?, ¿qué forma de palabra puede usarse para expresar el significado?
- Concepto y referente: ¿Qué está incluido en el concepto?, ¿qué ítems pueden referir ese concepto?

<sup>1</sup> Hemos presentado una primera versión de este tema en XV Congreso EXPOLINGUA (2002): «Léxico: punto de encuentro de la semántica y la gramática».

<sup>2</sup> Adaptado de Nation (2001: 27)

- e) Asociaciones: ¿Qué otras palabras nos hace recordar?, ¿qué otras palabras podría usar en su lugar?
- f) Uso (Función): ¿En que estructuras podría aparecer?, ¿en que estructuras se debe usar?
- g) Colocaciones: ¿Qué otras palabras o tipos de palabras aparecen con ella?, ¿qué otras palabras pueden / deben usarse con ella?
- h) Restricciones de uso (registros, frecuencia...): ¿Dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede encontrar esa palabra?, ¿dónde, cuándo, con qué frecuencia se puede usar?

La parte de conocimiento léxico que constituye la interfaz entre el significado, la forma morfológica y la función sintáctica de las estructuras léxicas está siendo objeto de estudio en las diferentes teorías lingüísticas, con matices algo diferentes en la funcionalista, la minimalista y la cognitiva. Analizamos con más detalles este ámbito de la competencia lingüística en los siguientes apartados.

## 2.1 ROLES SEMÁNTICOS Y FUNCIONES SINTÁCTICAS

Cuando el que aprende su lengua materna o una lengua extranjera almacena una palabra en su lexicón, la etiqueta con la categoría correspondiente [+verbo], [+nombre], [+adjetivo], etc. Esta categorización le permitirá procesar y tratar la pieza léxica sometiéndola a todas las reglas de flexión propias de la clase a la que pertenece. El *aprendiente* reconoce y recupera las palabras, en el acto comunicativo, de manera tal que asignará el mismo significado léxico, con las especificaciones propias de persona, número, tiempo, modo y aspecto, a formas como *da, damos, darían, habían dado, estaban dando*, etc. En la estructura semántica y conceptual de *dar*, el hablante, nativo o no nativo, reconoce tres argumentos: uno, interno, correspondiente a lo dado (tema), otro interno correspondiente a quien recibe (destinatario) y otro, externo, correspondiente a quien da (agente). Esta red argumental léxico-semántica tiene toda la información necesaria para proyectar la estructura sintáctica de la oración y organizar así una estructura transitiva en la que puede asignar función de sujeto sintáctico al agente y función de objeto directo al tema y al destinatario, es decir, el golpe y quien lo recibe. En *Los policías dieron un golpe al ladrón*, los niños entienden quién golpea y quién es el golpeado, gracias a que procesan la estructura dándole la función sintáctica correspondiente a cada sintagma nominal. Podríamos seguir profundizando en lo que significa esta información del lexicón, para lo que deberíamos explicitar cuáles son las marcas que determinan la asimetría entre el sintagma nominal que funciona como objeto directo y las del sintagma nominal que funciona como sujeto del verbo. En este caso nos conformaremos con indicar que se manifiestan por la relación de concordancia de número y persona con este último; por la posición sintáctica y muy especialmente por el uso de los pronombres personales sujetos y los pronombres clíticos correspondientes según el caso que requiera la función sintáctica. En *Los policías dieron un golpe al ladrón* encontramos la siguiente estructura:

|                       |           |                    |                |
|-----------------------|-----------|--------------------|----------------|
|                       |           | [dar] <sub>v</sub> |                |
| Estructura semántica  | [agente]  | [tema]             | [destinatario] |
| Estructura sintáctica | [sujeto]  | [OD]               | [OI]           |
|                       | (él/ella) | (lo/la)            | (le/se)        |

Con el resultado de *Ellos se lo dieron*, si procedemos a la sustitución de los nombres por los clíticos correspondientes.

Del mismo modo, el hablante distingue los verbos que tienen un solo argumento (intransitivos), y dentro de ellos, por un lado los inergativos, con el argumento externo proyectado como sujeto, como *María sonríe/El perro gruñe*; por otro, los inacusativos, con el argumento interno en la posición de sujeto, del tipo de *Ha llegado el tren*. Toda esta información codificada en el léxico, permite que el hablante seleccione formas gramaticales, como los clíticos y los sufijos flexivos apropiados y correctos, impuestos por las propias leyes de la gramática del español, sin tener conciencia de ello, sin usar metalenguajes, sin saber realmente por qué elige para el argumento interno de un verbo inacusativo la forma *él/ella/yo/tú*, como en *llegó/llegué/llegaste*; mientras que para el argumento interno de un verbo transitivo elige *lo/la/me/te*, como en *lo/la/me/te di*. Todo este tipo de conocimiento corresponde a lo que estudiosos de la adquisición de lenguas han llamado conocimiento inconsciente, implícito, procedimental, adquirido.

## 2.2 EL LEXICÓN MENTAL Y LOS DICCIONARIOS

Estos principios de la gramática que esbozamos arriba constituyen la base sobre la que proyectamos las unidades léxicas, con unas posibilidades combinatorias muy amplias, pero que están restringidas por aspectos semánticos, y también por aspectos gramaticales que no son evidentes para el hablante. Por ejemplo, cuando se presentan verbos como *dar* en los manuales de español /LE, además de indicar la morfología regular de las formas del presente y del futuro, se hace hincapié en las irregularidades del pretérito. Sin embargo, no se enseña de forma explícita la estructura sintáctico-semántica del verbo nuevo. Este aparece en las muestras de lengua (*input*) que se llevan a clase, orales y escritas, con todos sus argumentos, de forma contextualizada, de manera que se indica quién dio qué a quién. Pero conocer esa palabra implica también conocer sus restricciones combinatorias, esto es, restricciones que permiten expresar las asociaciones léxicas que establezca el hablante sólo hasta cierto punto, sin llegar a violar las propiedades del sistema gramatical. En español podemos *dar una moneda, un regalo, felicidad, pimientos, plátanos, lástima, besos* pero *dar calabazas* no podrá interpretarse en el mismo sentido literal que las otras expresiones.

Los diversos tipos de diccionarios recogen de alguna manera todos esos saberes de los hablantes, desde diferentes perspectivas. En un diccionario tradicional (*DRAE*) encontramos la definición, la clase de palabra a la que pertenece, la etimología; en otros diccionarios nos ofrecen los lemas con sus sinónimos y antónimos; en otros, se incluyen los contextos en los que se usa (como en *CLAVE*), pero no tenemos habitualmente las combinatorias posibles, tan importantes para los que aprenden el español como lengua extranjera. Veamos algunos ejemplos de una entrada en diferentes diccionarios. En vez de *dar*, ejemplificaremos con un verbo con muchos menos usos para que resulte más sencillo, como *dañar*:

El *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* nos ofrece información sobre la etimología latina, sobre la estructura léxico-sintáctica del verbo al indicarnos que se trata de un verbo transitivo, es decir, que exige dos argumentos (interno -OD- y externo -Sujeto-), así como el significado de la palabra, con sus diferentes valores semánticos indicados en los distintos apartados de la definición.

**DRAE «dañar**

(del latín *damnare*, condenar). 1. Tr. Causar detrimento, perjuicio, menoscabo, dolor o molestia. U.t.c. prnl/ 2. Maltratar o echar a perder una cosa. U.t.c.prnl/ 3. ant. Condenar a alguien, dar sentencia contra él».

Este tipo de definición puede resolver muy bien la dificultad de interpretación del ítem léxico, si se lee o se escucha, esto es, en el proceso semasiológico de la comunicación, como interpretación de la forma encontrada en el texto. Lo mismo ocurre con las definiciones que encontramos en un diccionario como *CLAVE*. Este diccionario de uso, además de proporcionarnos los datos sobre la forma y el significado de la palabra *dañar* contextualiza su uso dentro de unos registros determinados, con ejemplos del tipo de *Se dañaron jugando, Dañaron la fruta madura*.

**CLAVE «dañar**

V. 1. Causar dolor, molestia o sufrimiento: Los niños se dañaron jugando / Si lo dices antes dañará su sensibilidad. 2. Estropear o causar un perjuicio: Los golpes dañaron la fruta madura. Etimol. del latín *damnare* (condenar)».

Cuando un hablante se encuentra en la necesidad de resolver un problema de desconocimiento de un ítem léxico en una lengua extranjera, desde una perspectiva semasiológica u onomasiológica, esto es, cuando necesita codificar lingüísticamente un concepto que quiere transmitir, puede recurrir a los diccionarios bilingües. Estos le ofrecen la solución con la expresión que necesita, a partir de la forma que él conoce en su lengua.

**Bilingüe (Cambridge- Klett) «dañar**

1. vi to harm 2. vt (cosa) to damage; (persona) to injure; - la imagen, to ruin the image. 3 vr -se to get damaged: (fruta, cosecha) to god».

Pero muchas veces, en ese proceso de codificar el mensaje que queremos comunicar no es fácil conocer, en particular para el *aprendiente* de español como lengua extranjera, en qué contextos se usa esa palabra en español y qué nos dicen esos contextos acerca de las propiedades sintácticas y semánticas de esa palabra<sup>3</sup>. Esta necesidad no puede ser resuelta por un diccionario tradicional como los anteriores, lo que necesita el hablante es la información extensional del ítem léxico, no la intención que está contenida en la definición, es decir, el conjunto de rasgos semánticos que lo diferencian de otro concepto.

Un diccionario absolutamente innovador, que acaba de ver la luz, *REDES*, dirigido por Bosque (2004), ofrece al hablante toda esa información que no puede deducirse directamente de las definiciones de los diccionarios tradicionales. *REDES* no define las palabras como en las muestras de arriba. En sus entradas analíticas presenta las clases léxicas que permiten agrupar conceptualmente los argumentos que corresponden al lema. Se nos indica, por ejemplo, en la entrada del verbo *dañar*, cuáles son las clases léxicas de los nombres que pueden ser seleccionados como argumento interno del verbo, tal como se puede observar en la adaptación simplificada que sigue:

**REDES «dañar»**

v. *Acepta gran número de sustantivos que designan toda clase de seres materiales (naturaleza, célula, pulmón, coche, motor, edificio, instalación, carretera). Se combina a menudo con los que expresan el efecto de ciertas acciones (dañar la producción, los cultivos, las exportaciones) y también con los que se refieren a personas, grupos u organizaciones. Entre las combinaciones de este verbo con sustantivos abstractos destacan especialmente las que tienen lugar con sustantivos que designan:*

- a) Buen nombre / dignidad / buen nombre: *dañar prestigio / credibilidad /reputación / autoridad*
- b) Aptitud / capacidad: *dañar capacidad / facultad / potencial*
- c) Posibilidad de actuación o elección: *dañar posibilidad / opción / oportunidad*
- d) Lo que se desea o pretende alcanzar: *dañar interés / derecho / objetivo / plan / proyecto*
- e) Vínculo / unión: *dañar relación / pacto / acuerdo*
- f) Estados de armonía, ausencia de riesgo: *dañar estabilidad / equilibrio / orden*
- g) Cualidades estéticas y éticas: *dañar valor, sensibilidad, moral».*

Las clases léxicas que aparecen en la entrada indican las posibles combinaciones u ocurrencias del verbo *dañar*, cuyo argumento interno, es decir, lo que es susceptible de dañarse o ser dañado, se expresa con sustantivos que designan, además de cualquier cosa material, todas aquellas acciones, resultados, situaciones de conveniencia, estados de armonía, cualidades, atributos, procesos en curso, etc. También se indican en la entrada los modalizadores del daño, del tipo de *considerablemente, irremediablemente, notablemente, ligeramente, psicológicamente*. Desde una perspectiva onomasiológica, en el proceso de producción discursiva, el hablante puede encontrar en este tipo de diccionario combinatorio las palabras en su contexto posible de uso.

### 3. TRATAMIENTO DEL CONOCIMIENTO LÉXICO-GRAMATICAL EN ALGUNOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE ESPAÑOL/LE

La adquisición de una unidad léxica es un proceso constructivo, que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto.

El contenido conceptual, asociado a la forma lingüística de un ítem léxico, se va aprendiendo progresivamente, enriqueciendo y/o precisando los significados y sus relaciones, mediante una serie de procesos cognitivos, entre los que resultan necesarios los siguientes<sup>4</sup>:

- Identificación de la forma léxica en el *continuum* fónico o gráfico.
- Compresión/interpretación del significado (intensión) del lexema.
- Utilización de la palabra o la expresión de forma significativa, esto es, para resolver alguna necesidad comunicativa y no como simple ejercicio memorístico.

<sup>3</sup> Bosque, I. (2004:CXLIII).

<sup>4</sup> Gómez Molina (2004), en Sánchez Lobato y Santos Gargallo

- Retención (memoria a corto plazo)
- Fijación (memoria a largo plazo)
- Reutilización, mediante una tipología variada de actividades que requieran esfuerzo cognitivo y comunicativo.

Desde el punto de vista cognitivo, la organización semántica es el tipo de codificación más eficaz, frente a la codificación categorial gramatical o a la alfabética o fónica, para que el ítem léxico pueda ser almacenado, procesado y recuperado en el momento en que se necesite usarlo. Estos procesos permiten que el que aprende se apropie de la forma lingüística con su significado, pero no concluye aquí el aprendizaje, porque el hablante podrá seguir tejiendo redes entre las palabras. A través de dichas redes, no sólo va a precisar las combinaciones posibles, sino que va a acceder a sus sentidos figurados. El problema didáctico es que no sabemos muy bien cómo se aprenden los sentidos figurados de los lemas. Pareciera que las interpretaciones figuradas no introducen nuevos significados a las palabras. Probablemente, los hablantes van adquiriendo extensiones nuevas para intensiones ya conocidas, van ampliando el radio de acción de palabras cuyo sentido ya conocen.

Si analizamos la frase adverbial *por los pelos*, no parece que se pueda inferir de la definición intencional del lema «en el último momento», «por muy poco», cuáles son las clases léxicas con las que puede combinarse y las que no, por qué se puede *aprobar por los pelos*, *entrar por los pelos*, pero no se puede *cocinar/leer/viajar por los pelos*. Este tipo de combinación con unos verbos y no con otros, no parece que sea casual ni idiosincrásica. Los rasgos aspectuales de la expresión seleccionan verbos susceptibles de casar con esos rasgos, por lo que los verbos con los que se usa son más bien verbos de consecución o de resultado, como *escapar*, *salvarse*, *lograr*, *cumplir*, *conseguir* «por los pelos».

#### 4. IMPLICACIONES DIDÁCTICAS A MODO DE CONCLUSIÓN

Revisando algunos manuales de español para extranjeros, publicados en los últimos años, hemos encontrado en todos ellos, de diversas maneras, una atención especial a la competencia léxica, con unas muestras de nuevas palabras y expresiones contextualizadas, en un input controlado (textos orales y escritos) y una propuesta de ejercitación que se corresponde con los procesos indicados arriba.

Buzan (1972), partiendo de la psicología del aprendizaje, basa la enseñanza del léxico en el aprendizaje significativo y propone para ello la realización de mapas mentales o asociogramas. El punto de partida de Buzan se sostiene en la idea de que el aprendizaje requiere que se realicen tareas cognitivas, de peso y, efectivamente, estos mapas requieren una serie de procesos de aprendizaje complejos, como los siguientes: a) elaboración; b) clasificación; c) organización de la información; d) esfuerzo intelectual; e) responsabilidad; f) creatividad; g) conceptualización; h) visualización; i) memorización; j) autonomía.

Indudablemente, la realización de todas estas tareas y esfuerzos cognitivos ayudan a que se establezcan redes que conectan las palabras, no sólo por sus proximidades o contrastes fónicos, semánticos, discursivos o pragmáticos, sino también por requisitos gramaticales abstractos como pueden ser el aspecto de los predicados y de los eventos y los rasgos semánticos que intervienen en su selección.

Lo que sí hemos podido comprobar es que ningún material didáctico hace explícitos a los *aprendientes* todos estos conocimientos descritos sucintamente aquí, y que son imprescindibles para la interpretación y la codificación de textos comprensibles, adecuados y coherentes. Probablemente forman parte de la competencia plurilingüística de los *aprendientes*, de carácter claramente procedimental, y se aplican a las entradas léxicas de nueva adquisición gracias a los datos semánticos, referenciales, discursivos y pragmáticos disponibles en el *input* de que dispone y en las interacciones comunicativas en que participa.

Para un trabajo posterior dejamos una propuesta didáctica que facilite y desencadene de manera más efectiva el aprendizaje de las combinaciones de palabras y de sus redes por clases léxicas. Hasta hace poco tiempo, las propuestas didácticas como las de Lewis (2000) se apoyaban en el estudio de las colocaciones como expresiones que constan de una base (p.e. *deuda*) y de un colcativo (p.e. *tener/pagar/contraer/saldar*). Este concepto de colocación se caracteriza semánticamente por su tipicidad, por su precisión semántica, y por estar habitualizadas por el uso.

Desde la teoría gramatical se están haciendo importantes aportes que pueden influir de manera beneficiosa en la enseñanza del léxico, y uno de ellos es el nuevo diccionario de combinacio-

nes léxicas, *REDES*, dirigido por Bosque (2004). Desde esta perspectiva, son los predicados los que seleccionan a sus bases, o dicho de manera más concreta, es el verbo *saldar* el que selecciona un nombre como *deuda/cuenta*.

Se podrían explorar actividades que recurran al conocimiento y a la reflexión metalingüísticos, así como a la elaboración de redes combinatorias, dentro de cada ámbito léxico-semántico de la lengua coloquial, profesional, administrativa, entre muchas otras modalidades.

## BIBLIOGRAFÍA

- Baralo, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, ArcoLibros.
- \_\_\_\_\_. (2001): «El lexicon no nativo y las reglas de la gramática», en Salazar, V y S. Pastor (eds.), pp 23-38.
- Bosque, I. (2004): «Combinatoria y significación. Algunas reflexiones», En *REDES*.
- Buzan, T. (1995): *The Mind Map Book*, Londres, BBC Publications.
- Coady, J. y Huckin, T. (eds.) (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition. A rationale for Pedagogy*, CUP, Cambridge.
- Estaire, S. (1999): «Tareas para el desarrollo de un aprendizaje autónomo y participativo», en Zanón (1999).
- Higuera, M. (2004): «La enseñanza –aprendizaje de las colocaciones en el desarrollo de la competencia léxica en el español como lengua extranjera» (Tesis doctoral inédita), Universidad Complutense, Madrid.
- Jackendoff, R. (1992): *Languages of the mind. Essays on mental representation*, Cambridge, MIT Press.
- Lewis, M. (2000). *Teaching Collocation. Further Developments in the Lexical Approach*, London, Teacher Training.
- Marslen-Wilson, W. (ed.) (1989): *Lexical Representation and Process*, Cambridge, MIT Press.
- Martin, J. (1998): «The léxico-syntactic interface: psych verbs and psych nouns», *Hispania* 81: 616-631.
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge, CUP.
- Pinker, S. (1994): *El instinto del lenguaje*. Versión española, Madrid, Alianza, 1995.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004): *Vademécum para profesores de español como lengua segunda*, Madrid, SGEL.
- Singleton, D. (coord.) (1994): *L' acquisition du lexique d' une langue étrangere*. *AILE*: 3. ENCRAGES.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in language teaching*, Cambridge, CUP.
- Diccionarios
- Real Academia Española (1992): *DRAE. Diccionario de la lengua española*. XXIª ed. Madrid, Espasa Calpe.
- CLAVE. Diccionario de uso del español actual* (2002), SM, Madrid.
- REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (2004), SM, Madrid.
- COMPACT Diccionario Cambridge-Klett. Español-inglés. English-spanish*. (2002), Cambridge, University Press.