

El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua

Hilda R. Albano

Mabel Giammatteo

Augusto M. Trombetta

Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. A. Alonso»

Universidad de Buenos Aires

Resumen

En este trabajo bosquejamos lo que puede considerarse una *implicación didáctica* del enfoque de interfaz entre léxico (semántica) y sintaxis, es decir que pretendemos poner de relieve el tema del léxico en la enseñanza de la lengua. Para ello, en primer lugar presentamos un breve panorama de las tendencias que han predominado en la disciplina desde el siglo pasado hasta la actualidad y de su repercusión en la enseñanza. En segundo lugar, apostando a un enfoque lexicista, planteamos y ejemplificamos cómo, incluso sin introducir en el nivel escolar un sofisticado aparato teórico, se puede acercar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo de la lengua que usan.

Palabras clave: interfaz sintaxis-semántica / enfoque lexicista / enseñanza.

Abstract

In this work we sketch what can be considered a *didactic implication* of the approach of interface between lexicon (semantics) and syntax, that is to say, we try to foreground the subject of the lexicon in the teaching of language. So, in the first place we display a brief overview of the prevailing trends in the discipline from the last century to the present time and of its spreading in education. Secondly, betting to a lexicalist approach, we raise and exemplify how, even without introducing a sophisticated theoretical apparatus in the school level, it is possible to approach the students to a reflexive knowledge of the language they use.

Key-words: syntax-semantics interface / lexical approach / education.

El enfoque de interfaz léxico-sintaxis y su aplicación a la enseñanza de la lengua

Hilda R. Albano

Mabel Giammatteo

Augusto M. Trombetta

Instituto de Filología y Literaturas Hispánicas «Dr. A. Alonso»

Universidad de Buenos Aires

0. Introducción

Nuestra intención en este artículo es apartarnos un tanto del carácter predominantemente teórico de este volumen para plantear lo que puede considerarse una *implicación didáctica* del enfoque de interfaz entre léxico(semántica) y sintaxis. En resumidas cuentas, desde nuestra perspectiva de trabajo, vinculada a la investigación aplicada¹, pretendemos poner de relieve el tema del léxico en la enseñanza de la lengua.

Al respecto, parece oportuno destacar que, a lo largo del último medio siglo, la gramática generativa logró constituirse en una perspectiva que, indagando acerca del procedimiento de adquisición del lenguaje, renovó buena parte del dispositivo teórico y metodológico de la lingüística contemporánea. Al mismo tiempo, contribuyó a ampliar la gama de problemas abordables desde la disciplina, como se deja ver en el enorme impulso que fueron cobrando los trabajos relativos al procesamiento y comprensión del lenguaje. No obstante, aunque los supuestos básicos del generativismo se utilizaron profusamente en la enseñanza de lenguas extranjeras, hasta donde sabemos, los intentos para su aplicación a la enseñanza de la lengua materna no han prosperado con la misma fuerza.

Una breve nota acerca del momento en que Chomsky formuló inicialmente sus teorías puede servir para entender el punto de vista que queremos exponer en este trabajo. Para ello, debemos retrotraernos a la fuerte hegemonía que ejercía, en el panorama lingüístico norteamericano, el descriptivismo, la escuela producto de la sistematización realizada por Bloomfield (1933 [1958]) y caracterizada por una postura fuertemente antimentalista. Dentro de ese contexto epistemológico, el aporte más incuestionable del generativismo, sin duda, ha sido desmontar el sesgo conductista predominante, de manera implícita o explícita, en las principales corrientes lingüísticas de la época.

¹ Nuestra línea de investigación ha sido desarrollada en los proyectos *Competencia léxica y aprendizaje de términos especializados de las disciplinas académicas por estudiantes universitarios* (UBACyT AF011/ 1998-1999), *El dominio léxico como herramienta cognitiva en los estudios superiores* (UBACyT AF28/ 2000), *Competencia morfológica y aprendizaje léxico en tres ciclos de la enseñanza* (UBACyT F80/ 2001-2003) e *Incidencia de la competencia léxica en la comprensión y producción textual: Una investigación empírica* (UBACyT F089/ 2004-2007), dirigidos por M. Giammatteo y codirigidos por H. Albano. Todos los proyectos, radicados en la Facultad de Filosofía y Letras, contaron con subsidio de la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires. El último también ha sido beneficiado con una beca del Banco Río (*Plan de impulso a la educación superior en la Argentina del Grupo Santander*) en el año 2004.

No obstante, en relación con nuestro punto, dicho proceso de desarticulación teórica no ha logrado, con el mismo ímpetu, abrirse camino en la enseñanza, donde aún los procedimientos basados en la repetición y memorización mantienen su vigencia. En las últimas décadas, lamentablemente, la situación ha empeorado, ya que en lugar de promoverse una genuina reflexión sobre los fenómenos lingüísticos, se ha optado por complementar el modelo estructural con un pseudo-análisis textual², igualmente mecanicista, que no ha hecho otra cosa que duplicar la nomenclatura de la disciplina y superponer categorías de análisis a las ya existentes, sin tener en cuenta que la construcción de los textos se cimienta tanto en las estructuras propiamente discursivas como en el sistema de la lengua.

Para poner en perspectiva los planteos que se desarrollan en este trabajo, en primer lugar, presentamos un breve panorama de las tendencias predominantes en la disciplina desde el siglo pasado hasta la actualidad y de su repercusión en la enseñanza. En segundo lugar, apostando a un enfoque lexicista, nos centramos en mostrar cómo, sin que sea necesario introducir en el nivel escolar un sofisticado aparato teórico, es posible acercar a los estudiantes a un conocimiento reflexivo de la lengua que usan, tal como el que necesitan para convertirse en eficaces comprensores y productores de textos.

1. Breve panorama

Como hemos dicho, empezaremos con una retrospectiva del desarrollo de la gramática como disciplina. Se puede dividir este desarrollo, simplificando mucho, en tres etapas fundamentales: tradicional, estructural y actual. Lo que nos interesa mostrar es que, así como el concepto de gramática y su acercamiento al objeto de estudio ha variado a lo largo del tiempo, también ha cambiado el énfasis sobre sus distintos componentes, todo lo cual, obviamente, se ha visto reflejado en las aulas.

El primer período al que nos referiremos abarca nada menos que desde los comienzos de los estudios del lenguaje hasta la irrupción de la lingüística como ciencia en el siglo XX y corresponde a la *gramática tradicional*, para la que «la estructura del lenguaje reflejaba la estructura del mundo» (Lyons 1968 [1985]: 271). Esta corriente continuaba la tradición aristotélica y la especulativa de los gramáticos medievales conocidos como «modistae» (siglo XIV), quienes habían sostenido que las cosas y sucesos tenían un «modo de ser», que el intelecto captaba por los «modos de entender» y la *vox* —la palabra— manifestaba por el «modo de significar». Así las cosas, no restaba más que describir este orden original y perfecto, y de ahí, el sesgo fundamentalmente normativo y taxonómico de esta gramática, cuyo objetivo central era la caracterización de las unidades denominadas «partes de la oración» y sus accidentes. Pero este enfoque no solo daba por sentado la existencia de las unidades a las que, por tanto, sólo quedaba definir, sino que también consideraba preexistentes las categorías de análisis, por eso utilizaba las de la gramática clásica y, como un

² Evidentemente, no nos referimos aquí al verdadero análisis textual (Halliday y Hassan 1976, Beaugrande y Dressler 1981 [1997], van Dijk 1983), cuyo aporte consideramos importantísimo, sino a la utilización, muchas veces memorística, de conceptos básicos de esta corriente teórica —v. g. cohesión, coherencia, micro y macroestructura, etcétera— para realizar simples comentarios acerca de los textos, sin sustento en el conocimiento de los principios básicos de la gramática ni de su funcionamiento en los textos. Estos planteos se amplían en Albano y Giammatteo (2004), cf. también al respecto Halliday (1985: XVI-XVII.)

molde preestablecido, las aplicaba a todas las lenguas que estudiaba. Para esta concepción estática de la lengua, la identificación de las clases de palabras descansaba fundamentalmente en los aspectos semántico-nocionales, a los que complementaba con criterios morfológicos. Los relativos al funcionamiento oracional, en cambio, no eran mayormente tenidos en cuenta, puesto que, según se consideraba, el objetivo primordial de la sintaxis es eminentemente práctico: ayudar a hablar y escribir correctamente. Esto se reflejaba en los manuales de estudio, incluso por la posición, subalterna y final, casi de apéndice, a la que la sintaxis quedaba relegada.

El segundo período, que se inicia con Saussure (1916 [1945]) y corresponde al *estructuralismo*, constituye una bisagra que, a partir de la noción esencial de *sistema*, divide los estudios sobre el lenguaje en un antes y un después. En el sistema ningún elemento está predeterminado, de modo que las unidades tienen que establecerse sobre la base de relaciones y oposiciones, lo que supone establecer criterios, entre los que se prefieren los de tipo formal³. A pesar de que tanto Saussure como sus seguidores privilegian la lengua oral, lo que conlleva la descripción de corpora a los que someten a minucioso análisis, el estructuralismo no logra avanzar más allá de los datos y explicar la ocurrencia o las condiciones de aparición de tal o cual elemento, es decir, carece de valor *predictivo*. No obstante, un gran avance para la enseñanza es el abandono del carácter fuertemente normativo de la gramática. Asimismo, es importante destacar que, a partir de los conceptos de construcción y constituyente, la sintaxis sale de la posición subalterna que tenía en el enfoque tradicional y las cuestiones relativas a la combinación de elementos en la oración comienzan a ganar terreno en la descripción.

El inicio de la que denominamos *gramática actual* coincide con los albores de la corriente generativa (Chomsky 1957), desarrollada a partir de la década del sesenta e interesada en dar cuenta del lenguaje como facultad humana y en describir la manera en que ésta se encuentra representada en la mente/cerebro del hablante oyente, como parte de su dotación biológica⁴. De modo semejante a lo que representó la noción de sistema para el estructuralismo, en la gramática generativa es central el concepto de *competencia* (Chomsky 1965), el cual permite al hablante adquirir su lengua para comprender y producir en ella. Pero el hecho más destacado, a nuestro juicio, es haber puesto de relieve que dicha facultad no solo hace posible combinar los elementos en cadenas bien formadas y darles una adecuada interpretación tanto semántica como fonológica, sino que «en el habla normal, uno no repite mecánicamente lo que ha oído, sino que produce formas lingüísticas nuevas —a menudo nuevas en la experiencia de uno o incluso en la historia de la lengua— y no hay límites para dicha innovación» (Chomsky 1988: 14).

Sin duda, a esta característica fundamental del lenguaje es a la que Chomsky se ha referido como la «infinitud discreta», la cual implica que la mera descripción de un corpus no puede ser nunca suficiente. He aquí otro cambio radical, entonces, en el acercamiento a los hechos lingüísticos: para dar cuenta del verdadero objeto de la teoría (i. e., la lengua-I o «lengua internalizada» que subyace a los datos y constituye la competencia del hablante⁵), la gramática no solo debe decir qué formas ocurren, sino que también tiene que predecir las que no son posibles y,

³ Por ejemplo, el procedimiento de conmutación, para identificar fonemas (Troubetzkoy 1939 [1973]) o el de constituyentes inmediatos (Wells 1947), para el análisis interno de las construcciones.

⁴ Este último interés, como las demás afirmaciones que haremos respecto de los estudios gramaticales más recientes, en realidad desbordan esta escuela y son compartidas por distintas vertientes de la gramática actual, que pueden ser englobadas en la denominada corriente cognitiva.

⁵ Recordemos la oposición que Chomsky (1986: 39) señala entre la *lengua-I* (o «lengua internalizada»), que propone como objeto de estudio, y la *lengua-E* (o «lengua externalizada»), que descarta para el análisis lingüístico. Para un planteo un tanto diferente, v. Menegotto (2007) en este volumen.

en ambos casos, explicar por qué. En otras palabras, debe tener valor predictivo⁶.

Desde la perspectiva educativa, lo dicho no invalida el interés por trabajar con textos reales, que proveen de materiales sumamente interesantes para el análisis, pero nos lleva a considerar que los datos parciales que estos brindan deben ser complementados con la exploración de la competencia de los hablantes. Así, para el español, por ejemplo, un enfoque como el que se plantea permitirá que un estudiante no solo distinga formas de plural aceptables como *casas* y *árboles* de otras inaceptables como **casaes* o **árbols*, sino que también entienda que las segundas lo son porque violan las opciones seleccionadas por esta lengua, según se trate de palabras terminadas en vocal o en consonante. Finalmente también se espera que este acercamiento permita igualmente considerar la agramaticalidad de formas como **luneses* o **toraxes* en función de la restricción fonológica que desecha su derivación.

Con el generativismo, el estudio de las estructuras sintácticas se constituye en el principal foco de interés de la gramática, puesto que este componente, identificado como *nivel computacional* en la versión más reciente de la teoría, el programa minimalista (Chomsky 1995 [1999]), es considerado central⁷. No obstante, debido a que muchas de las particularidades observadas en las oraciones exigen tener en cuenta el léxico para su explicación, este componente ha ganado cada vez más espacio en la teoría. Si bien ya con la «hipótesis lexicalista» (Chomsky 1970) el léxico había comenzado a cobrar importancia para la descripción y explicación de los fenómenos, recién en el marco del modelo de principios y parámetros (Chomsky 1981), se vuelve un componente independiente, aunque siempre en estrecha interacción con la sintaxis. Hoy día, se sabe que el léxico no solo posee una estructura, sino que hay en él aspectos regulares que pueden derivarse de principios generales y que, en buena medida, condicionan la formación de oraciones. Por lo tanto, progresivamente también se comienza a reconocer su incidencia fundamental en el aprendizaje de la lengua, dado que no solo aporta información semántica acerca de las palabras, sino que resulta relevante respecto de la realización sintáctica que éstas pueden adoptar.

Consecuentemente con los planteos que acabamos de esbozar, en lo que sigue, presentamos algunos ejemplos ilustrativos que, según esperamos, permitirán ilustrar mejor nuestra posición respecto de la necesidad de incorporar un enfoque léxico(semántico)-sintáctico en la enseñanza.

2. Léxico, sintaxis y significado

2.1. Acerca de la composicionalidad

Frente a la gramática tradicional que prescribía, según el buen uso de las capas ilustradas de la sociedad, no solo la forma correcta de las palabras —vg. *haya* y no **haiga*—, sino también el orden en que debían colocarse los elementos en la oración, el estructuralismo adoptó una postura

⁶ Esta última afirmación no puede ser tomada en un sentido absoluto, sino relativo: como en cualquier ciencia empírica, toda explicación y predicción que formule la teoría lingüística va a tener valor conjetural.

⁷ No obstante, pocas nociones han sido más criticadas que el «sintactocentrismo» (Jackendoff 1996) de la gramática generativa clásica. Ya desde temprano, en la década del setenta, la corriente conocida como semántica generativa puso en duda esta primacía y, modernamente, distintas voces aisladas o de conjunto también han cuestionado la centralidad de la sintaxis.

básicamente descriptiva. La tarea que se impuso fue la de registrar y analizar las producciones lingüísticas para abstraer de ellas las formas subyacentes y establecer los patrones lingüísticos recurrentes. De este modo, a partir de enunciados como *Juan bebe vino*, *María practica tenis* y *Luis lee un libro*, se reconocía un esquema común: el que responde a la estructura S + V + OD. Con el énfasis puesto en la distribución y en las formas, el estructuralismo, sobre todo en la versión del descriptivismo norteamericano, no tuvo mayormente en cuenta que no toda combinación de elementos resulta oracionalmente significativa. Así, aunque se trata de verbos transitivos y en las oraciones se satisfacen sus requisitos argumentales y sintácticos, no son aceptables: **Juan bebe dos cassettes*, **El piano practica tenis* ni **Luis dice un libro*. En este sentido, como sostiene Di Tullio (2005: 8):

«El significado de la oración no es una unidad irreductible, sino que se construye a partir de los elementos que la integran, básicamente las palabras, pero también unidades menores que las palabras —sus componentes significativos— y otras mayores que las palabras —las que resultan de su combinación con unidades más complejas—. El significado se construye composicionalmente, tanto en la comprensión como en la producción».

Ahora bien ¿qué implicaciones para una propuesta para la enseñanza tiene plantear que *el significado se construye composicionalmente*? Un contraste como el de (1) y (2) nos ofrece un punto de partida para comenzar a vislumbrar el alcance de esta afirmación:

(1) Comimos una sabrosa torta de chocolate.

(2) #Comimos una sabrosa pulsera de plata.

Desde el punto de vista de su configuración sintagmática, ambas están bien formadas y satisfacen el requisito de un verbo transitivo como *comer*, que exige dos argumentos: un Agente en función de sujeto y un Tema como complemento objeto directo. Sin embargo, ningún hablante del español podría sostener que la segunda es una oración bien formada en su lengua (salvo que pensáramos algún contexto muy específico o fantástico). Esto nos indica que el problema no radica en la estructura sintáctica, sino que se trata de una incompatibilidad de otro tipo: léxico-semántica centrada, en este caso, en el predicado.

Sin duda, la pieza léxica que organiza la predicación y determina la compatibilidad semántica es el verbo: *comer* significa 'masticar o desmenuzar alimentos en la boca'. En (1), *torta de chocolate* contiene el rasgo 'alimento', en cambio, *pulsera de plata*, en (2), no lo incluye. Aquí radica, por cierto, la incompatibilidad. Este sencillo caso muestra que el verbo organiza no solo sintácticamente la oración, puesto que determina cuántos argumentos se requieren y con qué funciones sintácticas se enlazan, sino también semánticamente, pues asigna papeles temáticos a esos argumentos y selecciona sus rasgos combinatorios.

Por otra parte, aunque el verbo sea el elemento oracionalmente dominante, también las otras clases de palabras presentan exigencias sintáctico-semánticas que la buena formación oracional ha de tener en cuenta. Por ejemplo, dentro de un sintagma nominal (SN) puede haber incompatibilidad semántica entre el sustantivo y el adjetivo que lo modifica. Comparemos (3), (4), (5), (6) y (7):

- (3)bonita mujer / cartera / blusa / casa / idea;
- (4)sabrosa comida;
- (5)#/?bonita comida;
- (6)#sabrosa cartera / blusa / casa;
- (7)#/?bonita rata.

El calificativo *bonita* manifiesta una propiedad que puede ser atribuida tanto a personas — *mujer*— como a objetos —*cartera, blusa, casa*—, e incluso a una entidad abstracta como *idea* (3); sin embargo, no resulta tan fácilmente aplicable a una entidad tan específica como *comida* (5), que para ser ponderada requiere de otro tipo de calificativos como, por ejemplo, *sabrosa* (4), más pertinente para su significado. Por el contrario, esta última cualidad no resulta adecuada para objetos como *cartera, blusa* o *casa* (6). En (7), también se reconoce una incompatibilidad semántica, pero basada en el conocimiento de mundo, ya que como rata hace referencia a un animal que está considerado 'dañino', su valoración para el común de la gente es negativa y, por lo tanto, no genera asociación con adjetivos como *bonita*, cuyo signo es positivo, sino con otros tales como *repugnante* o *inmunda*.

Reconocer estas afinidades semánticas también permite identificar las situaciones comunicativas específicas en que una combinación como la de (5) puede resultar aceptable. Por ejemplo, frente a una comida, interpretada como acontecimiento social (almuerzo o cena), que resulta de mala calidad, escasa, o mal presentada, alguien puede decir con entonación enfática: *¡Bonita comida nos han dado! ¿Eh?*, para significar que se trata de 'una comida horrible o desastrosa'.

Comparemos ahora dos casos como los siguientes:

- (8)#Guido ama con odio a Eleonora.
- (9)Guido ama rabiosamente a Eleonora.

En ambos encontramos un verbo de tipo psicológico *amar*, el cual requiere dos argumentos: un Experimentante en función de sujeto y un Paciente, como complemento objeto directo. Además, las dos oraciones presentan un adjunto modal, no exigido por el verbo: respectivamente, *con odio* y *rabiosamente*. Pero, mientras que el primer ejemplo (8) sin dudas es anómalo porque los semas del verbo y los del adjunto modal se contraponen, en el segundo (9), *rabiosamente*, derivado de un sustantivo como *rabia*, cuyo significado es bastante próximo al de *odio*⁸, conforma una oración aceptable. ¿Cómo se puede interpretar esto? Es necesario considerar que en este contexto (cf. *Lo golpeó rabiosamente*), el adverbio *rabiosamente* se despoja de su significado de 'enojo o enfado', para conservar solo su valor de 'con exceso', como en:

- (10)*Es rabiosamente guapa* (ejemplo tomado del DRAE 2001: 1.887).

⁸ *Odio*: antipatía y aversión hacia algo o hacia alguien cuyo mal se desea (DRAE 2001: 1.609). *Rabia*: ira, enojo, enfado grande (DRAE 2001: 1.886-7).

Así, de modo semejante a lo que sucede en (10), en combinación con el lexema *amar* (cf. (9) supra), *rabiosamente* debe interpretarse como indicando 'con gran fuerza'.

Ahora bien ¿cuál es la diferencia de los ya considerados casos (5), (6) y (7) respecto del también anómalo (8)? En primer término, la incompatibilidad semántica en los primeros tres se da entre el verbo y uno de sus argumentos, lo cual no sucede en (8), donde el quiebre semántico se produce respecto de un componente no argumental, cuya eliminación no dejaría mal formada la oración. En otros casos, en cambio, la omisión puede derivar ya en una estructura agramatical (ejemplos 12 y 14), ya en la adopción de un significado diferente (ejemplos 16 y 18). Compárense, al respecto, los siguientes pares:

(11) Compré una computadora.

(12)*Compré. (*Falta el tema.*)

(13) María puso sal en la ensalada / a la ensalada.

(14)*María puso sal. (*Falta el locativo o la meta.*)

(15) Esteban bebe un vaso de vino en las comidas.

(16) Esteban bebe. (*Interpretamos 'es bebedor'.*)

(17) Lo consideran muy culto.

(18) Lo consideran. (*Interpretamos 'lo tienen en cuenta'.*)

2.2. Un verbo *liviano* con varias lecturas

Concentrémonos ahora en un último caso, que veremos con cierto detenimiento. En español, hay verbos que pueden tener dos o más acepciones, de manera que cada una requiere una estructura argumental determinada. Tal es el caso de *tener* como puede observarse en (19), (20) y (21):

(19) Adriana tiene un diccionario chino-español. *tener* [B,T]

(20) Adriana tiene manos pequeñas. *tener* + SN [B]

(21) Adriana tiene las manos pequeñas. *tener* + SA [B,T]

Según el DRAE (2001: 2164), *tener* significa, en su acepción general, 'poseer' y 'tener en su poder'. Sin embargo, cabe hacer algunas consideraciones. En primer lugar, como verbo transitivo *tener* requiere dos argumentos que llenan las funciones sintácticas de sujeto y de objeto directo. Respecto de este último argumento, se comporta como *comprar*, ya que resulta agramatical, por incompleta, una oración como:

(22)*Adriana tiene.

tener + ? [B]

En segundo lugar, en la estructura temática sus dos argumentos realizan los papeles temáticos de Beneficiario (el sujeto) y Tema (el COD): [B,T]. Esta explicación, que refleja la estructura canónica de este verbo, cabe exactamente para (19), pero no para (20) ni (21). En (19), el núcleo del SN en función de OD (*diccionario*) refiere un objeto alienable y su complemento destaca una subclase dentro de la clase 'diccionario': el chino-español. En (20), en cambio, el núcleo *manos* refiere una parte inherente del cuerpo humano, de allí que, mientras en (19), como muestra (23), podría elidirse el complemento nominal que especifica la subclase a la que el núcleo pertenece sin afectar la buena formación gramatical de la oración, no sucede lo mismo en (20) si se omite *pequeñas*, según se ve en el siguiente contraste:

(23)Adriana tiene un diccionario.

(24)*Adriana tiene manos.

Dado que, por regla general, los seres humanos tienen manos, el núcleo del SN requiere de un complemento que caracterice esa parte corpórea:

(25)Adriana tiene manos pequeñas / delgadas / regordetas / de pianista.

Siguiendo esta línea de razonamiento, el elemento que es complemento del sustantivo núcleo del sujeto puede ser considerado como componente del SV, por lo tanto, *tener* + el SN (*manos pequeñas*) configuran el verdadero núcleo predicativo de la oración. En consecuencia, se trataría de un predicado que requiere un único argumento temático: el Beneficiario en función de sujeto. Este complemento del núcleo del SN puede ser parafraseado por una estructura relativa, pero aun en este caso no se modifica la configuración del núcleo predicativo:

(26)Adriana tiene manos *que son* pequeñas / regordetas / delgadas / de pianista.

Si ahora comparamos (20) y (21) desde el punto de vista de su organización interna, se observa que (21) contiene un elemento (un determinante: artículo) del que carecía (20). Sin embargo, la presencia de este elemento no facilita la omisión del complemento (*pequeñas*), sino que, por el contrario la impide absolutamente, ya que sin él la oración resulta agramatical:

(27)*Adriana tiene las manos.

Cabe, entonces, preguntarse por qué tanto (24) como (27) son agramaticales si en ambos casos, el sustantivo núcleo del SN en función de objeto directo es el mismo que en las combinaciones aceptables de (20) y (21). O mejor aún ¿presenta *tener* la misma semántica en ambos casos y, por ende, la misma estructura argumental o se trata de estructuras diferentes? Así

como en (20) consideramos como componente predicativo a *tener* + SN, en (21) se puede plantear que el verdadero núcleo de significación está conformado por *tener* + SA, cuya estructura argumental manifiesta temáticamente un Beneficiario y un Tema.

En contraste con (24) y (27), los ejemplos de (28) no muestran ninguna anomalía gramatical y el verbo presenta su estructura argumental prototípica [B,T]:

- (28)a. Adriana tiene diccionarios.
- b. Adriana tiene diccionarios pequeños.
- c. Adriana tiene los diccionarios pequeños.

En síntesis, en (20) el calificativo *pequeñas* es un constituyente del SN cuyo núcleo es *manos*, pero en (21), queda fuera del SN y actuando como una predicación secundaria orientada hacia el objeto. Aun con la misma estructura argumental [B,T], en (19) y (21) debería hablarse de dos predicados distintos: el que se articula alrededor de *tener* (19) y el que se articula alrededor de *tener* + SA (21). En cuanto al predicado articulado alrededor de *tener* + SN (20), da pie a otra estructura argumental con un solo papel temático involucrado: [B].

Por otra parte, desde el punto de vista del valor semántico del adjetivo, hay también diferencias que señalar. Mientras que en (20) el adjetivo refiere una cualidad inherente del sustantivo, en (21), el artículo parece orientar respecto de qué parte es la que posee esa cualidad, por oposición a otra u otras carente(s) de la misma, por ejemplo:

- (29)a. Adriana tiene las manos delgadas, pero gordas, las piernas.
- b. *Adriana tiene manos delgadas, pero gordas, piernas.

En un texto como (30), los adjetivos no denotan una cualidad inherente de *manos*, sino una transitoria, lo cual con la construcción sin artículo no resulta aceptable (31) o induce a una lectura individual de los adjetivos (32):

- (30)Diana tiene las manos ocupadas / sucias / transpiradas / frías.
- (31)*/?Diana tiene manos ocupadas / sucias / transpiradas.
- (32)Diana tiene manos frías. (*Cualidad inherente.*)

Esta distinción, sin embargo, no repercute en la estructura argumental de *tener* pues, tanto en (29) como en (30), el predicado complejo *tener* + SA requiere dos argumentos, que realizan los papeles temáticos de Beneficiario y Tema y, en lo sintáctico, las funciones de sujeto y complemento objeto directo, respectivamente.

A pesar de que (33) (que reproduce 24) se interpreta como una formación sintáctico-semántica incompleta, sin embargo son posibles textos como los de (34-36):

(33)*Adriana tiene manos.

(34)Tiene manos. Que se ocupe de trasladar los libros a la nueva biblioteca.

(35)Hacele la cena a María. Tenés (dos) manos.

(36)Dedicate a hacer arreglos florales. Tenés (buena) mano.

En estos casos, *tener mano(s)* conforma una construcción hecha (cercana a una locución verbal derivada del esquema predicativo más general *tener* + SN) en la que se conserva el sema básico de 'posesión' inherente a *tener*, al que se suman el de 'poder' en (34) y (35) y el de 'capacidad para', en (36). Por lo tanto, la construcción *tener mano(s)* significaría 'poder hacer algo' o bien 'tener la capacidad/habilidad de hacer algo'.

En textos como los de (37-38),

(37)El niño tiene fiebre.

(38)El niño tiene calor.

aunque *tener* mantiene su rasgo básico de 'posesión', sin embargo puede considerarse que está semánticamente debilitado, de manera que «el nombre complemento lleva prácticamente toda la carga semántica del predicado, mientras que el verbo apenas sirve para otra cosa que para dar a este predicado su forma canónica de sintagma verbal» (Piera y Varela 1999: 4.415). La pérdida semántica que sufre el verbo y que lo convierte en un verbo de soporte, queda demostrada por las siguientes paráfrasis:

(39)El niño está con fiebre / afiebrado.

(40)El niño está con calor / acalorado.

Estas paráfrasis no son posibles cuando el verbo presenta toda su carga semántica como en el ejemplo (19), transcrito como (41):

(41)Adriana tiene un diccionario chino-español.

(42)*Adriana está con un diccionario chino-español. (*Pero: Adriana está con un diccionario chino-español en la mano.*)

¿Qué nos plantean casos como estos desde el punto de vista de la relación léxico-sintaxis? Nuestro punto de partida ha sido que el verbo es el elemento nuclear por excelencia, ya que contiene la estructura argumental en germen y, en consecuencia, organiza la estructura sintáctica. Sin embargo, casos gramaticales como (19) (20) y (21) y agramaticales como (22) (24) y (27) parecieran mostrar que la posibilidad de entender los complejos predicativos va más allá de los lexemas verbales aislados, y que más bien radica en el carácter composicional que articula los elementos en la relación predicativa.

3. Léxico, significado y aprendizaje

Retomando aspectos ya señalados en nuestro panorama inicial y considerando el desarrollo de la lingüística desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje, para la gramática tradicional, que se centró en la palabra, la sintaxis no era otra cosa que un asunto de preceptiva: lo que se debe decir frente a lo que se dice, de modo que lo fundamental era sancionar un orden lógico o regular frente a otro(s) que aparecían como menos racionales y, por ende, se consideraban incorrectos y debían descartarse. El estructuralismo, en cambio, tomó como centro de interés la oración y su estructura, pero, al privilegiar un análisis muchas veces vacío de significado, renunció a explicar el porqué de la combinatoria entre palabras: no logró casar la sintaxis con la semántica.

Como hemos visto, las corrientes actuales parecen estar mejor equipados para encarar este desafío. Sin embargo, como los interesados en las cuestiones didácticas suelen afirmar, el generativismo no se ha plasmado aún en un modelo para la enseñanza. El salto entre la teoría, altamente elaborada y sofisticada en cuanto a los aspectos notacionales y representacionales, y la aplicación, parece demasiado complejo. Sin embargo, un punto de partida, para lograr el ansiado enlace puede ser la consideración de cómo los aspectos sintácticos y semánticos analizados en el apartado anterior, están representados en nuestra mente y se conjugan en la interpretación de las oraciones.

Según esta perspectiva, los hablantes tienen internalizadas estructuras canónicas que les permiten comprender y utilizar competentemente las distintas piezas léxicas. De este modo, retomando un ejemplo ya considerado y reformulado aquí como (43), nuestro conocimiento del español nos dice no solo que *comer* es un verbo transitivo que requiere un complemento objeto directo, *comemos algo*, sino también que pertenece a la subclase de transitivos que permite que el objeto sea sobreentendido, y por lo tanto, se omita en aquellos casos en que se interpreta en sentido inespecífico (44):

(43) Comimos una sabrosa torta de chocolate.

(44) Ya comimos. (*Interpretamos 'cualquier cosa comestible'.*)

Por otra parte, cuando está presente, dicho complemento no solo apunta a a 'cualquier cosa comestible', sino que sea 'de consistencia relativamente sólida', a partir de lo cual será posible contrastar y evaluar la aceptabilidad de distintas combinaciones:

(45) Como milanesas / helado / ?sopa / *jugo de manzana.

Por otra parte, nuestra capacidad interpretativa va más allá de las estructuras canónicas y también nos permite asignar significado a construcciones en las que el verbo retiene su significado de 'incorporar', pero pierde la referencia concreta a 'algo comestible':

(46) No como vidrio. (*Interpretamos 'No soy tonto'.*)

(47) Nos comimos una hora de espera. (*Interpretamos 'Tuvimos que «tragarnos» la espera, es decir, aceptarla a pesar de nuestro disgusto'.*)

(48)Te comiste el amague. (*Expresión típica del ámbito futbolístico que interpretamos como 'Te hicieron creer que la pelota iba para un lado, pero la patearon para el otro'.*)

Tener en cuenta en la enseñanza de la lengua también esta perspectiva hace posible, entonces, «descubrir» por qué podemos ir de los significados convencionales internalizados para cada palabra a otros menos frecuentes y que exigen mayor esfuerzo de interpretación, como los que involucran sentidos derivados y metafóricos.

No obstante, según hemos dicho, el léxico no solo incide en el aprendizaje de la lengua por la información semántica que aporta, sino también porque comunica acerca de la estructura oracional en la que se realizarán los argumentos de la predicación. Lo que falta aún enfatizar es que esta combinatoria léxico (semántica)-sintáctica no es indiferente, sino altamente significativa, ya que a las distintas estructuras les corresponden valores comunicativos diferentes.

En principio, entonces, otro costado importante para reconocer con vistas a una mejor comprensión de la estructura y posibilidades de la lengua son los aspectos cognitivos⁹ de la estructura sintáctica. En este sentido, comparemos las oraciones siguientes en cuanto a su grado de 'prototipicidad para el hablante':

(49)El policía atrapó al ladrón.

(50)Al ladrón, lo atrapó el policía.

(51)El ladrón tenía hambre.

(52)El hambre es mala consejera.

(53)Al ladrón le gustan las manzanas.

Todas las anteriores son oraciones canónicas que responden a la partición sujeto-predicado y entre ambos constituyentes se reconoce concordancia en número y persona. Una mirada más atenta, sin embargo, nos hará reparar en sus diferencias:

- En (49) encontramos la estructura sintáctica más prototípica para el hablante: aquella en la que un verbo de acción se combina con un sujeto agente típico: 'animado', 'humano' y 'voluntario' o 'deliberado', que, además, ocupa la posición inicial y es el tema¹⁰ de la oración.
- En (50) la estructura sintáctica y argumental es la misma que en (49), pero el orden «canónico» está dislocado por la anteposición del objeto que, en consecuencia, aparece duplicado por un pronombre. La alteración del orden —conocida en este caso como tematización (Di Tullio 2005: §19.3.2)— produce una estructura marcada o de realce.
- En (51) el sujeto tiene las primeras dos propiedades señaladas para (49): es 'animado' y 'humano',

⁹ «Cognitivo» se utiliza aquí en un sentido amplio para hacer referencia a la teoría semántica interesada por «la representación mental del mundo y su relación con el lenguaje» (Jackendoff 1990: 16).

¹⁰ Aquí tema se emplea para referirse al «constituyente que funciona como punto de partida [...] y aporta información ya conocida —o que el hablante presenta como tal— y establece aquello de lo que tratará el resto de la oración» (Di Tullio 2005: 343).

pero, dado que no se combina con un verbo de acción, no es agente, sino paciente.

- En (52) el sujeto es menos típico todavía: si bien conserva la posición inicial, no es ni 'animado' ni 'humano', ni siquiera 'concreto': se trata de un sustantivo abstracto que realiza el papel temático de tema de un verbo de estado.
- Finalmente, en (53) se representa una estructura cognitivamente más compleja, donde el experimentante ocupa la posición inicial, típica del sujeto, mientras que el sujeto, representado por un nombre 'inanimado' se encuentra desplazado a la posición final. Este sujeto «anómalo», que aparece como realización del tema de un verbo de estado, solo retiene la propiedad de concordancia.

En casos como el de (53) el hablante se enfrenta con una situación conflictiva: las dos pistas que posee para identificar al sujeto están escindidas: la posición inicial le corresponde al experimentante, al que algunas gramáticas como la de Gili y Gaya (1955) identificaron como el sujeto psicológico de la oración; la concordancia, en cambio, le corresponde al tema, que, a pesar de ser el sujeto sintáctico, aparece en posición posverbal. ¿Cuándo se da esta aparente anomalía? En principio, con verbos no agentivos que se construyen con un experimentante, ya que en estos la oposición entre experimentante y tema es menos tajante que la que existe entre agente y tema; por eso, los atributos típicos están repartidos. Lo importante, para evitar el desconcierto que estas oraciones producen en los estudiantes, que «típicamente» ubican el sujeto en posición inicial, es acercarlos a la reflexión sobre qué se juega en la oración y qué representan cognitivamente los papeles temáticos y las funciones sintácticas. Asimismo, es necesario advertir que, a diferencia de una estructura tematizada como la que vimos en (50) o la de (55) respecto de (54), con verbos con las características de los de (53), (56) y (58), se invierte el orden prototípico entre sujeto y verbo, de modo que la construcción no marcada o más natural es la que lleva el experimentante al inicio. Por otra parte, el pronombre correferente con el experimentante no es omisible en estos casos.

(54)Echaron a María del club.

(55)A María la echaron del club. (*Tematización del objeto.*)

(56)A Teresa le encanta el rock. (*Cfr. *«A Teresa encanta el rock» y «A Teresa el rock la encanta», es decir 'le produce un encantamiento'.*)

(57)El rock le encanta a Teresa. (*Marcada frente a (56).*)

(58)A Pedro estos zapatos le duraron muchísimo.

(59)Estos zapatos le duraron a Pedro muchísimo. (*Marcada frente a (58).*)¹¹

Por último, una perspectiva como la presentada también serviría para entender por qué los hablantes, cualquiera sea su grado de escolarización, tienden a concordar un verbo impersonal como *haber* con su objeto:

(60)*Hubieron fuertes lluvias.

¹¹ Las distintas construcciones posibles con *durar* (La conferencia duró dos horas; Este desodorante dura todo el día; A mí este desodorante me dura todo el día) se estudian en Giammatteo (2005).

Si bien para la normativa, (60) es, sin duda, incorrecta, a una inmensa mayoría de hispanoablantes no les sonaría incorrecta ni podrían fácilmente detectar el error. Es importante, entonces, poder explicar que lo que está operando en una construcción como (60) es la tendencia regularizadora o normalizadora que, ante una estructura «defectiva», que el hablante interpreta como anómala, lo lleva a reponerle una forma canónica de sujeto-predicado, del mismo modo que cuando crea un singular para *pluralia tantum* como *tijeras* o *pantalones*.

4. A modo de cierre y conclusión

Desde un punto de vista pedagógico, ¿qué importancia puede tener en la enseñanza de la lengua materna introducir la reflexión sobre el sistema lingüístico y plantear un análisis composicional del significado oracional? Creemos que existen, al menos, dos dimensiones relevantes para responder a esta pregunta:

- a) en primer término, de esta manera se facilitan al estudiante herramientas teóricas fundamentales para cualquier aplicación (estudios de otras lenguas, análisis literarios, traducción, corrección de textos, etcétera);
- b) en segundo término, y como consecuencia de la base teórica adquirida, el estudiante no solo aprenderá a distinguir las oraciones bien formadas de aquellas que no lo están, sino que, según se espera, podrá justificar sus valoraciones, tanto en el proceso de producción como en el de comprensión.

Así entendido, un análisis que vincule sintaxis y semántica hace posible ahondar más profundamente en las potencialidades expresivas de las palabras, puesto que considera tanto sus propiedades inherentes como su dimensión relacional, por la que el significado de cada ítem léxico es siempre especificado por el de los otros con los que se relaciona. Asimismo, en cuanto a sus posibilidades funcionales, ya no se trata de reconocer meramente que en una oración uno de los constituyentes es el sujeto, por ejemplo, sino de señalar, además, el valor significativo que encierra ese sujeto en relación con la semántica verbal. Así, el léxico —considerado como el verdadero articulador de la intersección entre sintaxis y semántica— y, dentro de este el verbo —considerado como el gran organizador oracional— constituyen los ejes de esta propuesta.

En suma, ¿por qué un abordaje de este tipo? La respuesta es contundente. En la enseñanza del sistema lingüístico hay que desterrar el análisis automatizado que no ayuda ni a la buena formación de las oraciones ni a descubrir sus posibles y múltiples significados, como, por ejemplo, distinguir ambigüedades, identificar usos metafóricos, ironías, dobles sentidos o cualquier otro tipo de extensiones no literales. Una propuesta que tenga en cuenta la interfaz léxico-(semántica)-sintaxis y el aspecto composicional tiene que basarse, lo reiteramos, en una *reflexión que parta del sistema de la lengua para llegar a su uso, tanto en producciones lingüísticas de distintos tipos como respecto de los textos que es necesario leer y entender en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

A partir de lo expuesto, podemos señalar que un tratamiento de la lengua materna que ponga de relieve la vinculación estrecha entre sus condicionamientos sintáctico-semánticos e incorpore incluso sus determinantes cognitivos, no solo se contrapone con las metodologías rutinarias, tan

habituales en las instituciones educativas, sino que, por el contrario, resulta beneficioso, por lo menos, en tres sentidos diferentes y complementarios entre sí:

- a) *aspecto cognoscitivo*: permite que el estudiante explicita el conocimiento sobre su lengua que tiene internalizado como mero hablante;
- b) *aspecto instrumental*: contribuye al mejoramiento de las habilidades lectoras y productoras;
- c) *aspecto cognitivo*: ayuda a desarrollar capacidades cognitivas generales, especialmente las relacionadas con el análisis, la integración, el razonamiento y el juicio crítico.

Entendemos, en definitiva, que dentro de los ámbitos escolares, el aprendizaje de la lengua materna no debería quedar planteado como un procedimiento estéril y mecanicista, repetitivo y memorístico, sino como un espacio abierto a la comprensión de las diferentes dimensiones del sentido, que permita evidenciar las innumerables sutilezas del lenguaje. Con todo, el objetivo de enseñar gramática en la escuela no se agota en el mero descubrimiento de tales sutilezas: en última instancia, se trata de favorecer el desarrollo de mecanismos cognitivos complejos en los estudiantes, los cuales, una vez adquiridos, los puedan acompañar durante el resto de sus vidas.

Referencias

- Albano, H. y M. Giammatteo (2004), «Según pasan los años: Análisis y reflexión sobre la enseñanza de lengua en el país en el último siglo», *RASAL* 1, 133-147.
- Beaugrande, R. de y W. U. Dressler (1981), *Introduction to text linguistics*, Londres, Longman. Trad. española (1997): *Introducción a la lingüística del texto*, Barcelona, Ariel.
- Bloomfield, L. (1933), *Language*, Nueva York, Henry Holt and Company. Reedición (1958), Nueva York, Henry Holt and Company.
- Chomsky, N. (1957), *Syntactic structures*, The Hague, Mouton & Co.
- (1965), *Aspects of the theory of syntax*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- (1970), «Remarks on nominalizations». En Chomsky (1972), *Studies on semantics in generative grammar*, The Hague, Mouton.
- (1981), *Lectures on government and binding*, Dordrecht, Foris.
- (1986), *Knowledge of language: Its nature, origins and use*, Nueva York, Praeger.
- (1988), *Language and problems of knowledge*, Cambridge, The MIT Press. Trad. española (1989): *El lenguaje y los problemas del conocimiento*, Madrid, Visor.
- (1995), *The minimalist program*, Cambridge(Mass.), MIT Press. Traducción española de J. Romero Morales (1999), *El programa minimalista*, Madrid, Alianza Editorial.
- Di Tullio, Á. (2005), *Manual de gramática del español*, Buenos Aires, La Isla de la Luna.
- Dijk, T. van (1983), *La ciencia del texto*, Barcelona, Paidós.
- Giammatteo, M. (2005), «Alternancias temporales. los verbos *durar* y *tardar*». En Cuartero Otal y G. Wotjak (eds), *Algunos problemas específicos de la descripción sintáctico-semántica*, Berlin, Frank & Timme, Verlag für wissenschaftliche Literatur, 213-228.
- Gili y Gaya, S. (1955), *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona, Spes, 5ª edición.
- Halliday, M. A. K. (1985), *An introduction to functional grammar*, London, E. Arnold.
- Halliday, M. A. K y R. Hassan (1976), *Cohesion in English*, 2ª ed. London, Longman.

- Jackendoff, R. (1990), *Semantic structures*, Cambridge, MIT Press.
- (1996), *The architecture of the language faculty*, Cambridge (Mass.), MIT Press.
- Lyons, J. (1968), *Introduction to theoretical linguistics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Traducción española de R. Cerdá (1985), *Introducción a la lingüística teórica*, Barcelona, Teide.
- Menegotto, A. (2007), «Sobre el léxico, la gramática universal y la variación social y estilística», *Signo y Seña*.
- Piera, C. y S. Varela (1999), «Relaciones entre morfología y sintaxis». Cap. 67 en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe, vol. 3, 4.367-4.422.
- Real Academia Española (2001), *Diccionario de la lengua española*, Madrid, Espasa-Calpe. Vigésima segunda edición.
- Saussure, F. de (1916), *Cours de linguistique générale*, París. Traducción de A. Alonso (1945), *Curso de lingüística general*, Buenos Aires, Losada.
- Troubetzkoy, N. (1939), *Principes de phonologie*. Traducción española de D. García Giordano y L. Prieto (1973), *Principios de fonología*, Madrid, Cincel.
- Wells, R. (1947), «Immediate constituents», *Language* 23, 81-117. Reproducido en M. Joos (1957), *Readings in linguistics*, Washington.