

## A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo"

### *About the "Features of the lexical competence of the verb"*

**María José Barrios Sabador**

Universidad Nebrija.

mjbarrio@nebrija.es

Barrios Sabador, M. J. (2014). A propósito de los "Rasgos de la competencia léxica del verbo". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

### RESUMEN

El presente artículo analiza el artículo "Rasgos de la competencia léxica del verbo" de Anna Sánchez Rufat, y comenta la propuesta de su autora, así como las implicaciones de su análisis para el aula de ELE.

Palabras clave: Competencia léxica, conocimiento del verbo, interlengua, español como lengua extranjera, lingüística de corpus

### ABSTRACT

*This article examines the article "Features of the lexical competence of the verb" by Anna Sánchez Rufat, and comments on the proposal of the author, as well as the implications of her analysis to the classroom of Spanish as a foreign language.*

*Keywords: Lexical competence, verbal knowledge, interlanguage, Spanish as a foreign language, corpus linguistics*

El artículo de Sánchez Rufat aborda el análisis del componente léxico centrándose en la categoría verbo, con el propósito de proporcionar toda la información requerida para evaluar el conocimiento de una palabra en el ámbito de la enseñanza de lenguas y así facilitar la labor de estudio de la interlengua del aprendiz. Para ello se tienen en cuenta todos los niveles que intervienen en el pleno conocimiento de una palabra: morfológico, semántico – estrechamente ligado al comportamiento sintáctico – y sintáctico. El estudio del componente léxico, atento a los principios y contenidos del MCERL, adapta los presupuestos de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006) y aborda el análisis del significado desde un punto de vista cognitivo (Lakoff y Johnson 1999). El análisis de los rasgos morfológicos, la naturaleza semántica, las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas de un ítem léxico y la atención a la competencia léxico – sintáctica del hablante abarca los diferentes niveles o planos de estudio del componente léxico. Dicho análisis se completa con la reflexión acerca de los factores sociolingüísticos y la atención a cuestiones individuales, tales como la experiencia acumulada por cada persona, sin descuidar la revisión de aspectos de índole marginal, debidos a preferencias de una comunidad lingüística y no atribuibles a fenómenos sistemáticos de naturaleza lingüística.

El artículo se abre con una pregunta de gran calado y que debe figurar en la base de cualquier planificación docente para el aprendizaje del léxico en el aula de ELE: ¿Qué significa conocer una palabra? Esta cuestión resulta simultáneamente abrumadora y estimulante desde el primer instante invertido en su consideración. La competencia léxica se define en el MCERL como "el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo" (2002: 108), competencia que comprende elementos léxicos y elementos gramaticales. La enumeración de dichos componentes ya anticipa la dificultad – por sus amplias dimensiones – encerrada en el aprendizaje del léxico y, por ende, en su enseñanza.

El alcance del verdadero conocimiento léxico conforma una perspectiva poliédrica, claramente delineada por Richards

(1976), que abarca cuestiones semánticas, discursivas, sintácticas y de uso, a la vez que implica el discernimiento del entramado de redes de asociaciones entre esa palabra y sus derivados, además de su relación con otras palabras de la lengua. Dicha gama de saberes implícitos en el conocimiento léxico podría parecer inasumible para el docente, quien se vería desconcertado ante este repertorio de matices. Por ello, el presente artículo se revela de gran utilidad, al proporcionar las herramientas de reflexión necesarias para la comprensión de lo que significa enseñar una palabra y, eventualmente, diseñar actividades que fomenten la adquisición del léxico. A fin de llevar a cabo tan ambicioso cometido, la autora centra su atención en la categoría del verbo, basándose en las propuestas de Richards (1976), Nation (2001) y Baralo (2006).

La competencia léxica puede describirse como una subcompetencia transversal, que subsume, junto a las propiedades formales, sintácticas, semánticas de las palabras, sus variantes sociolingüísticas y su valor pragmático. A ello se unen condiciones particulares, como el conocimiento del mundo del hablante (Baralo 2007). La importancia del significado o, mejor dicho, del conocimiento del significado de una palabra, reside en el hecho de que la semántica se extiende por todos los niveles lingüísticos, desde el fonológico al pragmático, dado que la comunicación exige la capacidad de asociar formas con funciones y significados, para darles un sentido (Baralo 2006). Por lo que concierne al verbo, el conocimiento gramatical no es únicamente léxico, sino también procedimental, lo cual, como bien comenta Sánchez Rufat, va más allá del conocimiento del ítem verbal en cuestión. A ello se suma el aspecto léxico, propiedad de cualquier unidad léxica que actúe como predicado, no solamente del verbo, según precisa De Miguel (1999: 2983). Dicho aspecto léxico es un componente del contenido semántico pero con propiedades asimismo sintácticas (De Miguel 1999). En el caso del verbo, el aspecto léxico puede ser modificado por la información aportada por otros participantes en el predicado (sujeto y complementos) y elementos como los modificadores adverbiales de tiempo y lugar, la negación, así como la información temporal y aspectual derivada de la flexión (De Miguel 1999: 2985). A este respecto, pensemos en las derivaciones que esto tiene en la clase de ELE a la hora de elucidar el significado del verbo, tanto en la ilustración del número de sus argumentos como, por ejemplo, en la propensión al uso del lexema con tiempos verbales perfectivos o no perfectivos.

El significado no es unívoco, sino múltiple y multiforme, lo que determina que el aspecto semántico de una palabra se caracterice por una enorme complejidad. Tal escollo repercutirá, inevitablemente, en el proceso de aprendizaje del vocabulario por el estudiante de ELE. A la hora de contemplar el significado de una palabra en un diccionario, encontraremos un “compuesto” formado por lo que es el contenido inherente de la palabra y por lo que constituyen sus inferencias contextuales (Ruhl 1989: 6). Ese cúmulo de sentidos presumiblemente inconexos y diversos deben ser analizados como un significado único general que puede modularse mediante unas interpretaciones específicas (Ruhl 1989: 6). Por tanto, en esa “unidad” que es la palabra encontraremos, como señala Sánchez Rufat, un significado sistémico, presente en las distintas acepciones de un vocablo, acepciones que se activarán, según los casos, atendiendo al contexto inmediato en que se encuentre la palabra y al conocimiento del mundo del hablante. Ello exige tener presente la distinción entre la intensión y la extensión de un concepto.

Como es sabido, la intensión concierne a las propiedades, a los rasgos que distinguen un concepto de otro, mientras que la extensión del concepto atañe al conjunto de seres a los que es aplicable (Bosque 2005: LXXIX). De la definición de una palabra no se deduce necesariamente su uso ni sus posibilidades combinatorias, cuestiones que, sin embargo, forman parte del conocimiento que un hablante nativo tiene acerca de ella. De lo anterior podemos concluir que si el aprendiz quiere comunicarse recurriendo a una palabra concreta de la L2, no le será suficiente consultar su definición. Tal paradoja, como señala Bosque (2014), se debe a que los diccionarios están concebidos como obras semasiológicas, descifradoras, que no permiten conocer el uso de una palabra o los posibles términos con los que puede asociarse.

La semántica cognitiva, según indica Sánchez Rufat, nos permite contemplar el significado de una palabra polisémica – en el caso analizado en el texto, de un verbo – como resultado de la confluencia de dos modelos cognitivos: uno básico, construido por una estructura preconceptual, y otro formado por proyecciones metafóricas derivadas de ella, que conforman un dominio abstracto. Esta dualidad nos posibilita distinguir un significado literal o preconceptual (básico) y uno figurado, derivado necesariamente del primero, dado que de no ser así, no cabría hablar de un significado sistémico.

La palabra no es un ente aislado, sino que en la comunicación forma parte de un contexto. Este actualizará uno de sus

significados y obviará otros. Por consiguiente, como bien afirma Sánchez Rufat, el conocimiento de una palabra implicará saber cómo usarla en sus diferentes contextos combinatorios. Para que una palabra pueda combinarse con otras es indispensable la existencia de rasgos semánticos comunes, que permiten su presencia en tal contexto. Es decir, las relaciones sintagmáticas en que participe una palabra determinarán las relaciones paradigmáticas de la acepción en cuestión y permitirán la sustitución de dicha palabra por una que comparta con ella relaciones de hiperonimia, hiponimia, cohíponimia, holonimia, meronimia o antonimia. Toda esta base teórica fundamenta la investigación de la autora, cuyo foco es el análisis de las combinaciones léxicas del verbo dar, para lo cual parte del concepto de selección léxica de Bosque (2001 y 2005), concepto caracterizado por una serie de restricciones en la combinatoria de las construcciones. El conocimiento de estas construcciones, de tipo sintagmático, es denominado por la autora como subcompetencia léxico-combinatoria, donde discierne una categoría sistemática y otra de naturaleza rutinaria.

La subcompetencia léxico-combinatoria rutinaria permite distinguir al hablante la combinatoria asistemática, concerniente a la construcción de unidades en las que la restricción no está marcada por el sistema lingüístico, sino por razones de índole cultural, social o histórica. Estas unidades se almacenarán en el lexicón de manera holística, por lo que solo la memoria será responsable de su adquisición y recuperación, al no depender su combinación de factores pertenecientes al sistema lingüístico del español. Es de prever, creemos, que tales unidades sean más difíciles de recuperar, debido a esa imposición de acceso memorístico. A diferencia de ellas, en las unidades fruto de la combinatoria sistemática son las restricciones lingüísticas las responsables de su asociación. Este tipo de restricciones consisten en relaciones de naturaleza no biunívoca, ya que en ellas se admite con elevada frecuencia la sustitución de uno de los términos (Bosque 2001: 8). Observamos aquí, por consiguiente, los vínculos que se establecen entre el eje sintagmático y el paradigmático. Así, los componentes significativos de las unidades combinadas aparecen mutuamente condicionados (eje sintagmático) y, a su vez, la existencia de rasgos comunes activados por esa relación permite la sustitución por otros componentes del paradigma (hipónimos, hiperónimos, entre otros). De todo ello cabe deducir que la labor del docente consistirá en saber unir ambos planos a la hora de enseñar vocabulario.

A la hora de analizar las restricciones que los predicados imponen a sus argumentos, se observa que algunas son de índole puramente extralingüística, por lo que no se relacionan con el conocimiento del idioma, sino con nuestra experiencia del mundo. Es lo que sucede cuando buscamos los posibles sujetos de los verbos cantar o volar (Bosque 20005: XCVII-XCVIII). Trasladando nuestra reflexión al aula de ELE, es presumible que tales limitaciones no causen problema alguno a nuestros alumnos, dada su naturaleza extralingüística. No sucederá lo mismo con las restricciones de índole estrictamente lingüística. Cabe ejemplificar tal constricción con el verbo planear, al que todo hablante nativo adjudica de manera natural sujetos como aviones, gaviotas y águilas, pero también planean las sombras, las dudas, las sospechas, las incógnitas, las amenazas, los misterios, los peligros, los riesgos, los temores, los miedos y unas pocas (no muchas) nociones más (Bosque 2005: C).

La dificultad de estas construcciones se debe a su naturaleza intensional, y se caracterizan por la presencia de cuatro propiedades, todas ellas con derivaciones para el aula de español como lengua extranjera. Tres se materializan en dificultades para el aprendiz: su condición lingüística, por lo que no cabe obtenerlas del conocimiento de la realidad; el hecho de no ser deducibles de forma directa a partir de la definición de la palabra y, por último, la necesidad de que sean aprendidas específicamente por el estudiante de una segunda lengua. La cuarta característica, su extensión finita, permite su descripción, restricción y caracterización (Bosque 2005: C). Según observa Bosque (2001), una propiedad de las colocaciones, en contraste con las locuciones, es que admiten la sustitución con gran asiduidad (Bosque 2001: 8), lo que nos proporciona pistas sobre algunas vías para su didactización. Así, el trabajo de Pazó y Travalía (2008) propone la enseñanza de las colocaciones – entre ellas, las que contienen un verbo – a través de la introducción de actividades en el aula de ELE donde se trabajan las relaciones paradigmáticas. Tal conexión, como propugna Bosque (2014) ha de enfocarse en la relación de las palabras atendiendo al concepto que expresan y no tanto a la relación de una palabra con otra. Es decir, si enseñamos que la alegría se exterioriza, resultará más rentable para el aprendiz saber que el verbo exteriorizar se emplea con cualquier nombre de emoción, sentimiento o sensación. Ello permitirá al estudiante construir un conocimiento orgánico y sistemático, a la vez que facilitará su autonomía.

Sánchez Rufat subraya el escollo de estas restricciones sistemáticas intralingüísticas, determinadas por la estructura interna del predicado. Dichas restricciones no tienen que coincidir necesariamente con las de otra lengua, por lo que pueden ser causantes de interferencias negativas para el no nativo. En el caso del verbo dar, indica la autora – partiendo de ejemplos de Redes – que este predicado se combina, en su sentido de “entregar, ofrecer, hacer llegar” con sustantivos denotativos de asistencia, protección o sustento, tales como ayuda, servicio, apoyo, protección, alojamiento o auxilio, entre otros. Advierte Sánchez Rufat que si bien la asociación del verbo con determinadas clases léxicas no puede inferirse del significado del verbo, el hecho de que el sentido figurado sea una extensión del natural permite la descodificación del semantismo de la combinación en cuestión cuando el verbo actualiza un significado figurado, mas no así la codificación. Este apunte contiene claras implicaciones para el aula de ELE, pues si bien es verdad que puede resultar accesible – en líneas generales – la comprensión del uso figurado o metafórico a partir de un significado básico, es asimismo cierto que la naturaleza intralingüística de la combinación repercute en el incremento de la complejidad a la hora de su codificación.

A todos los aspectos abordados por la autora hay que sumar su consideración del factor sociolingüístico como elemento formante del conocimiento léxico del verbo, ya que cualquier unidad léxica se produce en una situación comunicativa y, por consiguiente, forma parte del contexto discursivo. El registro condicionará la selección de un lexema en lugar de otro con el que comparte componentes intensionales y, en consecuencia, el comportamiento sintagmático. La competencia sociolingüística no atañe únicamente al registro, sino que en ella se subsume otra cuestión, como es la frecuencia en la combinación de palabras, debida a preferencias de una comunidad lingüística, sin que haya una motivación obvia de tal inclinación. De ahí que el aprendiz necesite conocer el grado de frecuencia de un ítem léxico – el verbo, en el caso del estudio que comentamos – para saber si se halla ante un elemento central o periférico del sistema.

Por tanto, la adecuación a la situación de comunicación es fundamental en la competencia léxica del hablante no nativo, no solo para que la elección de un vocablo resulte natural, sino para que dicha elección no sea fuente de malentendidos, tanto por cuestiones de preferencia de un vocablo sobre otro por una comunidad de habla como por factores pragmáticos (solidaridad entre los interlocutores, sexo, edad, entorno físico o tema tratado, entre otras muchas variables). El desconocimiento de estos factores supondrá el uso inapropiado de un término y el fracaso en el objetivo comunicativo, ya por falta de comprensión del mensaje, ya por interpretación errónea de este, como bien sabemos los docentes por los testimonios de los estudiantes que han sufrido malentendidos – más o menos graves – en situaciones reales de comunicación.

El estudio se cierra con unas conclusiones que incluyen un esquema donde se desglosan las competencias involucradas en el conocimiento léxico del verbo y que subraya inequívocamente su carácter transversal, multidimensional y poliédrico. Estamos, en suma, ante un trabajo que nos ofrece las herramientas necesarias para la reflexión sobre el papel del conocimiento léxico, saber polifacético y, en consecuencia, exigente en el dominio de múltiples áreas cognitivas, lo que conlleva el dominio de áreas lingüísticas diversas y la pericia del docente en el diseño de actividades que respondan a este ámbito multidisciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, M. (2006). “Cómo crear redes entre palabras en el aula de ELE”. III Encuentro Práctico de Profesores de ELE. Wurzburg. 19 – 20 de mayo de 2006. Disponible en : <<http://www.encuentro-practico.com/pdfw06/baralo.pdf>> [08 - 09 - 2014]
- Baralo, M. (2007). “Adquisición de palabras: redes semánticas y léxicas”. Actas del Foro de español internacional: Aprender y enseñar léxico. Disponible en: <[http://www.cervantes-muenchen.de/es/05\\_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf](http://www.cervantes-muenchen.de/es/05_lehrerfortb/Actas06-07/3MBaralo.pdf)> [14 – 09 2014]
- Bosque, I. (2001). “Sobre el concepto de colocación y sus límites”. *Lingüística Española Actual*, 23 (1), 9 – 40.
- Bosque, I. (Dir.) (2005). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: SM.
- Bosque, I. (2014). “La organización del léxico y el estudio del español como segunda lengua. Diccionarios temáticos,

gramaticales y de colocaciones”. Madrid. Universidad Nebrija. 26 de mayo y 2 de junio de 2014.

De Miguel, E. (1999). “El aspecto léxico”. En I. Bosque y V. Demonte (Dirs.), Gramática Descriptiva de la Lengua Española (pp. 2977 – 3060). Madrid: Espasa Calpe. 3.

Lakoff, G. y Johnson, M. (1999). Philosophy in the Flesh: The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Nation, P. (2001). Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Pazó Espinosa, J.; Travalía, C. 2008. “Las relaciones paradigmáticas en la enseñanza de las colocaciones en ELE”. En 25 años de lingüística en España [Recurso electrónico]: hitos y retos, pp.395 – 402.

Richards, J.C. (1976). “The role of vocabulary teaching”. TESOL Quarterly, 10 (1), 77 – 89.

Ruhl, Ch. (1989). On Monosemy: A Study on Linguistic Semantics. Albany: State University of New York Press.