

Las dificultades de describir y de enseñar el uso de un verbo

Difficulties to describe and teach the use of a verb

Juan Cuartero Otal

Universidad Pablo de Olavide - Sevilla.

jcuartero@upo.es

Cuartero Otal, J. (2014). Las dificultades de describir y de enseñar el uso de un verbo. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2014) 17.

RESUMEN

Este trabajo presenta algunas reflexiones hechas al hilo de los contenidos del estudio de Anna Sánchez Rufat acerca de la competencia léxica para el empleo de los verbos. Se centra en dos aspectos concretos: la dificultad para tratar desde el punto de vista teórico el significado y la combinatoria de los predicados verbales por un lado y la dificultad de transmitir los análisis gramaticales con finalidades didácticas concretas.

Palabras clave: Gramática léxica, competencia léxica, descripción de la categoría verbo, enseñanza de lenguas extranjeras

ABSTRACT

This paper presents some reflections in relation to the contents of the study of Anna Sanchez Rufat about lexical competence for using verbs. It focuses on two specific aspects: On the one hand, the difficulty to treat meaning and syntactical behavior of the verbs from the theoretical point of view and, on the other hand, the difficulty of transmitting this grammar knowledge with concrete didactic purposes.

Keywords: Lexical grammar, lexical competence, description of the category verb, foreign language teaching.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo de Anna Sánchez Rufat que sirvió de punto de partida para esta reflexión parte de una perspectiva explícitamente lexicalista para proponer un análisis estructurado en varios niveles de aquello que un hablante debe saber acerca de un verbo para que pueda decirse que lo sabe emplear. Se trata pues de las competencias que se consideran teóricamente implicadas en la enseñanza y el aprendizaje del uso en el discurso de una categoría gramatical concreta, en este caso la del verbo.

La autora parte de los presupuestos indicados en el MCERL (2002) y los contrasta y complementa con enfoques específicos acerca del alcance del conocimiento léxico. El resultado que ofrece es un interesante catálogo de subcompetencias implicadas en el empleo como hablante de verbos, elementos que se agrupan en los ámbitos morfológico, semántico, sintáctico y pragmático.

El mensaje que el lector halla en todos y cada uno de los apartados del trabajo de Sánchez Rufat es que describir el uso de un verbo, más aún con fines didácticos, es una tarea muy compleja. Para justificar además su argumentación la autora se ha valido de un ejemplo verdaderamente muy complejo: el del verbo dar, que en la vigésima segunda edición del DRAE presenta un total de 53 acepciones y otras 52 expresiones que lo incluyen.

2. PARA DESCRIBIR EL USO DEL VERBO DAR

Me ha resultado sorprendente que el modelo teórico escogido para llevar a cabo un desarrollo de clara finalidad didáctica sea lexicalista (“vocabulary can equally well be considered to make up the ‘skeleton’ of a language” en Stengers 2009:1). Sobre todo, que sea tan lexicalista como para aceptar, aunque no hasta sus últimas consecuencias, una visión del Lexicón tan estricta como la del citado Ruhl (1989), que defiende que cada verbo –y en este caso el ejemplo *esdar?* sea tratado en una única entrada, en la medida de lo posible, monosémica.

Digamos que en el uso tradicional, tanto teórico como práctico, de la enseñanza de segundas lenguas, la distinción entre palabras y reglas es evidente y metódica, en el sentido dicotómico que se emplea en el trabajo de Pinker (1999): los hablantes contamos con un diccionario mental y un conjunto de reglas que nos permiten combinar los elementos de ese diccionario para crear estructuras. Los primeros niveles de aprendizaje de lenguas implican en esencia la transmisión de esos dos componentes: el vocabulario básico en forma de largas listas de palabras y las posibilidades de combinación de esas palabras mediante un conjunto de reglas muy básicas.

En cualquier caso, en relación con el tratamiento del verbo *dar* estimo que nuestra autora a la hora de ofrecer su argumentación se ha dejado de considerar algunas de las 53 acepciones que ofrece el DRAE para el verbo *dar*. Como se puede ver a lo largo del trabajo, se ha centrado en los usos ditransitivos, ya sea en sus significados literales ya sea en los figurados.

En el marco de un planteamiento lexicista, hay una pregunta básica que, para el caso que nos ocupa ahora, podría ser algo así como ¿cuántos verbos *dar* tenemos en español? Una vez que tuvieramos –¡ojalá!– una respuesta satisfactoria a esa pregunta, tal vez nos sería más fácil decidir con objetividad cómo y cuándo ir introduciendo a los alumnos cada uno de esos verbos *dar*. En el trabajo, como he dicho, se baraja la posibilidad teórica planteada por Ruhl (1989) de que cada verbo tiene una única acepción, pero su utilidad tanto para el análisis como para la descripción de un verbo como *dar* ha de ponerse seriamente en duda a la vista de ejemplos como:

- *El vino da ardor de estómago*
- *No se dan muchos casos de ataques de tiburón*
- *Me han dado ganas de salir corriendo*
- *Dan la película en los cines del pasaje*
- *Ayer dimos clase de matemáticas y aprendimos a sumar*
- *Ya han dado las cinco y Antón no ha salido*
- *Me da que os habéis equivocado de persona*

Desde el punto de vista teórico, considero que una excelente propuesta se encuentra en el trabajo de Mehlberg (2010) cuya monografía se ocupa de ofrecer criterios objetivos para lograr determinar diferentes «acepciones», es decir, variantes verbales: el autor llama a esas diferentes variantes *predicados isoflexemáticos* (*flexemidentische Prädikatoren*) puesto que aquello que comparten es el *flexema*, la forma morfológica. No es este el lugar para entrar a fondo en esa cuestión, pero la idea general es que las diferencias de combinatoria y subcategorización permiten determinar los diferentes *predicados isoflexemáticos* correspondientes a un mismo verbo. Decidir cuántas son las variantes isoflexemáticas de *dar* es algo que sobrepasa con mucho las intenciones de este artículo: sin duda no son 53 pero igualmente ni cuatro ni cinco (en el *Diccionario de Uso* de María Moliner solo se presentan quince). En cualquier caso, el uso de un criterio objetivo basado en la combinatoria puede ayudar al investigador a reconocer y a sistematizar diferencias. Por lo tanto, hay muchos *dar* en español y creo que ya es más sencillo describirlos si partimos de la evidencia de ese hecho. Otra cuestión más compleja es si ello nos ayuda a enseñarlos en clase.

3. PARA ENSEÑAR EL USO DEL VERBO DAR

Sin duda, hallaríamos un altísimo grado de consenso entre los profesionales de la enseñanza de idiomas en cuanto a aquello que los alumnos deben conocer para saber usar un “verbo”:

- su forma (la conjugación pero en la medida de lo posible también su derivación),
- su significado (sin olvidar que es una categoría indefinida, intuitiva y esencialmente escurridiza y que a cada uno de sus predicados isoflexemáticos le corresponde uno),
- sus posibilidades de combinación con otras partes del discurso (con especial atención a las colocaciones de las que forme parte),
- su registro (el tipo de textos y situaciones comunicativas en el que se da) y
- su frecuencia (las posibilidades de encontrarlo en diversos tipos de textos).

En relación con lo que acabo de exponer, considero que en estos cinco ámbitos, las informaciones que deben recibir nuestros alumnos son de diferente naturaleza y sobre todo de diferente alcance. Sobre la morfología verbal la información simple es muy objetiva y clara. El registro y la frecuencia se pueden resumir en una simple advertencia al estudiante. La combinatoria se puede enseñar con ejemplos y modelos basados en analogías, aunque ciertamente está determinada –de un modo u otro– por el significado de la pieza léxica: ahí se establece, eso sí, el puente entre sus características externas (lo accesible) y su contenido (lo inferible).

Las dificultades teóricas deberían recaer justamente sobre el significado, por ser la pieza más sutil e inaprehensible del complejo, pero todo se soluciona con el más antiguo truco metodológico: listas de vocabulario que indican para cada pieza léxica una (única) correspondencia en la otra lengua. Todos hemos tenido que memorizar listas de palabras de un idioma extranjero con una glosa en el nuestro, un procedimiento que tiene mucho de inexacto y ficticio si se piensa con detenimiento en los fundamentos de semántica léxica (p. ej. en Escandell 2007:16-20) y que no obstante está perfectamente atestado que acaba por funcionar bien.

Tal vez estamos tratando de describir las cosas con mucho más detalle del que nuestros alumnos esperan para su aprendizaje: de las 53 acepciones de dar que ofrece el DRAE o de las 17 que hallamos en el DUE, los hablantes no nativos (y aun los nativos) no necesitan sino unas pocas que son muy frecuentes y están bien contextualizadas: los usos ditransitivos (*dar algo a alguien*) y los de producción de un resultado (*dar algo*). El resto, si lo van encontrando en sus actividades de aprendizaje, como expresiones recurrentes (*dar una paseo, una vuelta etc odar la lata, la tabarra etc.*), *comochunks* (*da igual, date prisa, y dale...*) o como colocaciones (*dar que pensar, dar que hablar...*), lo irán aprendiendo por sí mismos de acuerdo sobre todo con sus necesidades. En eso se basa además la progresión que hallamos en todos los libros de texto para enseñar idiomas.

4. GRAMÁTICA Y ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Creo que es el momento de plantear una frase lapidaria: una descripción exhaustiva de lingüista no es en absoluto lo que esperan ni tampoco lo que necesitan los alumnos que aprenden un idioma. Los estudios lingüísticos que he ido haciendo, por poner un par de ejemplos, sobre el empleo de pseudopronombres con verbos y complementos indirectos, sobre sustituibilidad de las preposiciones que acompañan a verbos con complementos de régimen, sobre subtipos *deaktionsarten* en español, no me han servido especialmente de ayuda para enseñar mejor gramática a mis alumnos de ELE. Estos son análisis de hechos lingüísticos realizados *a posteriori* y para especialistas: su aplicación en el aula resulta muy compleja y exige otros muchos conocimientos previos y suplementarios, ya que los fenómenos lingüísticos suelen ser el resultado de la superposición histórica de muchos mecanismos distintos. La explicación cabal -si es que se ha llegado a ella- va a suponer, por lo tanto, muchas veces tantas dificultades que no vale la pena intentar aplicarla en las clases de idioma. Piénsese en fenómenos tan amplios y complejos como la distribución *deser y estar* en español, las reglas de empleo del subjuntivo o de los tiempos de pasado en español.

Hay otro hecho que condiciona nuestra labor: «Solo una pequeña parte de los rasgos gramaticales de una lengua puede aprenderse de forma consciente» (López 2005: 174). La clave, en tal caso, está más bien en pensar qué gramática debemos enseñar a nuestros alumnos. Mi experiencia es que la falta de reglas gramaticales explícitas produce inseguridad en ellos,

más claramente en los niveles iniciales, en los que los errores son más evidentes y dificultan la comunicación.

En este orden de cosas, Cortés Moreno hace dos afirmaciones que me parece interesante matizar: «El proceso de enseñanza debería orientarse, entendemos, hacia el uso, más que hacia las normas. Nos hacemos eco de la archicitada consigna *de enseñar la lengua, no sobre la lengua*» (2005:105). Este autor se declara a favor del uso de gramática en el aula solo «a aquellos alumnos [a los] que verdaderamente les interese la gramática» (*ibid.*:104). Es cierto que el mero conocimiento de la gramática no conduce necesariamente al aprendizaje de una lengua (eso lo vivimos muchos en nuestros años de colegio y bachillerato) y también es cierto que el objetivo de los alumnos es ante todo aprender a usar la lengua. Pero no es menos cierto que en las clases de idiomas nunca hace falta poner la gramática en primera línea y que un poco de reflexión sobre las reglas ayuda a usar la lengua y a ser un buen docente en el futuro. No hace falta presentar tratados de gramática, sino más bien instrucciones breves, reglas concretas de alcance general y aplicación inmediata, de ahí que la exigencia de exhaustividad en la explicación lingüística no sea necesaria.

Veo pues con escepticismo los intentos de enseñanza de idiomas evitando el recurso «tedioso» a la gramática en clase. Suscribo toda la lista de argumentos que propone Thornbury (1999:15-17) a favor de la enseñanza de gramática en la clase de idiomas y considero que los que sugiere en contra son fácilmente rebatibles (*ibid.*:18-20). Además ya no nos queda, en realidad, otro remedio que centrar buena parte de nuestra información en la gramática, pues es evidente que en la enseñanza nos enfrentamos a la actual necesidad de dar clase a grupos en creciente masificación, de dar mucha materia en muy pocas horas de clase, de dar a los estudiantes una base para el trabajo propio y el autoaprendizaje y de que parezca que todo eso son virtudes del propio sistema. Ante asignaturas de idioma con grupos de cincuenta y hasta sesenta alumnos que en la mayoría de los casos pretenden aprender algo, apenas queda más remedio que ofrecer reglas gramaticales claras y bien estructuradas y esperar que los alumnos hagan con atención los ejercicios previstos en el libro y practiquen con asiduidad y motivación.

McArthur (1991) distinguió dos polos opuestos en la concepción de la enseñanza de idiomas: el monasterio y el mercado. En el primero, la enseñanza se lleva a cabo en el aula, con un plan muy concreto basado en uso de reglas; el segundo implica reproducir un contexto en el que se practica no necesariamente para aprender más sino para perfeccionar lo conocido. En la actualidad es difícil escapar del monasterio donde los profesores hablan a muchos alumnos y no hay apenas tiempo para jugar al mercado en grupos de tres. Igualmente es cierto, como he dicho, que aun así es posible ofrecerles una base amplia y bien fundada que les sirva de guía para el trabajo propio y el autoaprendizaje: la mayor parte de lo que nuestros alumnos tienen que aprender de una lengua, casi con total seguridad no lo van a aprender en el aula.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cortés Moreno, (2005). ¿Hay que enseñar gramática a los estudiantes de una lengua extranjera? CAUCE, Revista Internacional de Filología y su Didáctica, 28: 89-108.
- Consejo de Europa (2002). Marco común Europeo de referencia para las lenguas. Aprendizaje, enseñanza y evaluación. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Anaya.
- Escandell, M.V. (2007): Apuntes de semántica léxica. Madrid: UNED.
- López, Fernando (2005): Reflexiones sobre la gramática en el aula de ELE. Actas del Programa de Formación para Profesorado de Español como Lengua Extranjera 2004-2005. Publicado en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/munich_2004-2005.htm
- McArthur, T. (1991). A foundation course for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press
- Mehlberg, M. (2012). Weil man es so sagt. Wissenschafts-theo-re-tische und valenzlexikographische Überlegungen zu aus-ge-wähl-ten Aspekten der lexikalischen Variation. Frankfurt: Peter Lang.
- Moliner, María (2000): Diccionario de uso del español. Madrid: Gredos.
- Pinker, Steven (1999) Words and Rules: The Ingredients of Language. New York: Basic Books.
- Real Academia Española (2001). Diccionario de la lengua española. Madrid: Espasa.



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

Stengers, H. (2009). *The Idiom Principle put to the test: An exercise in Applied Comparative linguistics*. Tesis doctoral: Vrije Universiteit Brussel.

Thornbury, S. (1999): *How to Teach Grammar*. Essex: Longman.