

Resumen

La enseñanza de la teoría temática y la noción de selección léxica puede ayudar a los estudiantes de educación secundaria y universitaria a adquirir mayor conciencia de la estructura del léxico de la lengua y, por tanto, a redactar correctamente. Partiendo de estas consideraciones, en este trabajo vamos a analizar ejemplos de dos tipos de errores que se observan en los textos escritos por los estudiantes: errores relacionados con el número de argumentos que toma el predicado (**la víctima se trataba de un joven*) y errores relacionados con las restricciones de selección (**obtener masa muscular*). Veremos que las causas que les llevan a cometerlos abarcan fenómenos tan diversos como la complejidad de la construcción, el intento de evitar una palabra *baúl* o el desconocimiento del significado de las palabras por falta de acceso a suficiente información extensional.

Palabras Clave

Enseñanza del léxico, enseñanza de la gramática, enseñanza de la escritura, estructura argumental, gramática orientada a las competencias, predicado, restricción léxica, selección léxica, teoría temática.

Abstract

The teaching of thematic theory and the notion of lexical selection can help students in secondary and university education to become more aware of the structure of the lexicon of the language and, therefore, to write correctly. Based on these considerations, in this work we are going to analyze examples of two types of errors that are observed in texts written by students: errors related to the number of arguments that the predicate takes (**la víctima se trataba de un joven*) and errors related to selection constraints (**obtener masa muscular*). We will see that the causes that lead students to commit them include phenomena as diverse as the complexity of the construction, the attempt to avoid a vague word or the ignorance of the meaning of the words for lack of access to sufficient extensional information.

Key words

Argument structure, competence-oriented grammar, grammar teaching, lexical constraint, lexical selection, lexical teaching, predicate, thematic theory, writing instruction.

Fecha de recepción: 16/12/2016 - Fecha de aceptación: 28/02/2017 – Fecha de publicación: 25/03/2017

1. Introducción

En este trabajo examinamos problemas en la expresión escrita que tienen que ver con la parte de la gramática que en el modelo generativo se denomina *teoría temática* y, en particular, con la estructura argumental de los predicados. A partir del análisis de textos de alumnos del primer curso de diversos grados universitarios, clasificaremos los distintos errores que cometen y reflexionaremos sobre cómo la enseñanza de la teoría temática puede ayudar a que los alumnos mejoren su expresión escrita.

Veremos, por un lado, errores relacionados con el número de argumentos que toma el predicado. Un ejemplo que ilustra este tipo de incorrecciones es la oración **la víctima se trataba de un joven*, donde el predicado *tratarse (de)* aparece con un argumento más de lo que su estructura argumental exige, pues el predicado encabeza construcciones impersonales que, por tanto, no pueden llevar sujeto (*la víctima* en el ejemplo anterior). Por otro lado, examinaremos incorrecciones que atañen a las restricciones de selección semántica de los predicados, es decir, las restricciones que imponen los predicados sobre el contenido semántico de sus argumentos. Nos referimos en este caso a ejemplos como **promulgar ayudas* o **ejercer la curación*.

Creemos, con Zayas (2006), Brucart (2014) o Cánovas (2015), que la enseñanza explícita en la clase de lengua de la noción de predicado y estructura argumental puede ayudar a solucionar los errores relacionados con la selección semántica, al hacer a los alumnos conscientes de que algunas palabras (los predicados) tienen requisitos semánticos que se deben respetar al construir los enunciados. La misma idea se puede aplicar a la cuestión del número de argumentos que toma un predicado. La reflexión consciente del estudiante sobre los verbos y la idea de que los predicados exigen, en función de su significado, un número determinado de argumentos, puede ayudar a evitar errores de construcción de las oraciones que tengan que ver con ello.

La estructura del trabajo es la siguiente. En el apartado 2 explicaremos por qué pensamos que las clases de lengua deben incluir contenidos de gramática explícita y el tipo de gramática que creemos que se debe enseñar, basada en la relación sistemática entre forma y significado. En el apartado 3 introduciremos ciertas nociones gramaticales de la teoría temática que articulan la relación entre forma y significado: los conceptos de predicado y argumento, de estructura argumental y de selección semántica, y veremos de qué modo puede repercutir el aprendizaje de estos conceptos en la mejora de la escritura. En el apartado 4 analizaremos algunos ejemplos para mostrar los errores que cometen los alumnos. En el apartado 5 discutiremos las posibles causas de estos errores y plantearemos alguna consideración para corregirlos. En las conclusiones exploraremos caminos para seguir en el futuro.

2. El debate sobre la enseñanza de la gramática

La cuestión de si enseñar gramática o sobre qué gramática enseñar en la educación preuniversitaria es recurrente tanto entre los estudiosos de la didáctica de la lengua (Camps y Zayas 2006, Ribas Seix 2010, Rodríguez Gonzalo 2011) como entre los gramáticos (Escandell y Leonetti 2011, Brucart 2014, Bosque y Gallego

en prensa). En la línea de las propuestas de GrOC (Gramática Orientada a las Competencias)¹, creemos que sí se debe enseñar gramática en Secundaria. El problema hoy en las aulas no es que se enseñe gramática sino qué tipo de gramática se enseña: repetitiva, a base de listas, sin reflexión.

De acuerdo con Bosque (2014, 2015), deberíamos enseñar una gramática que no desatienda el significado, que no sea estrictamente formal sino que relacione las formas con los significados² de manera regular. Retomando un ejemplo de Bosque (2016), si se analiza una secuencia como *Somos muy amigos desde la escuela* de manera mecánica y poco reflexiva, señalando categorías y funciones y sin ir más allá, llegaríamos al resultado de (1), donde encontramos una oración (O) con un sintagma nominal (SN) como sujeto, que está elidido, y un sintagma verbal (SV) como predicado. Este contiene un sintagma adjetivo (SA) que funciona como atributo y un sintagma preposicional (SP) que funciona como complemento circunstancial de tiempo (CCT):

(1) [O [SN (SUJ.) Ø] [SV (PRED.) somos [SA (ATRIB.) muy amigos] [SP (CCT) desde la escuela]]]

Si se despacha la oración con este breve análisis, no habremos formulado preguntas fundamentales sobre ella, como el tipo de significado que tiene el sintagma nominal *la escuela* en este fragmento. A pesar de que este sintagma denota un lugar, la pregunta adecuada en este contexto sería (2a) y no (2b):

- (2) a. ¿Desde cuándo sois muy amigos?
b. ¿Desde dónde sois muy amigos?

Como es sabido, la preposición *desde*, además de su significado locativo (*desde allí, desde mi casa*), tiene un significado temporal que indica el punto de origen temporal o punto de partida de un proceso (NGLE: § 29.6d). Con este significado, toma como complementos adverbios de tiempo (3a), o bien sustantivos que pueden denotar un período de tiempo o un evento que se desarrolla en el tiempo (Pavón Lucero 2012: 27), como en (3b); con otros sustantivos, produce oraciones mal formadas (3c):

- (3) a. Somos muy amigos desde {ayer/entonces}.
b. Somos muy amigos desde {la primavera/el martes/aquel momento/mayo/el congreso/la guerra}.
*Somos muy amigos desde {la ciudad/el coche}.

Como señala Bosque (2016), una pregunta pertinente, que no se suele formular, es por qué el sustantivo *escuela*, que no pertenece a ninguno de los tipos de nombres anteriores, puede aparecer en este contexto. La respuesta, en la que no nos vamos a extender aquí, tiene que ver con un proceso general de metonimia que se da en la lengua y permite, por ejemplo, sustituir instituciones por personas (*Todo el hospital come en este*

¹ Esta asociación, que tiene como objetivo mejorar la enseñanza de la gramática en la educación no universitaria, ha celebrado ya cuatro encuentros desde 2014, dos en la Universitat Autònoma de Barcelona, uno en la Universidad de Barcelona y otro en la Universidad de Castilla-La Mancha.

² En palabras de Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 11), "la sintaxis es la parte de la gramática que estudia la forma en que se combinan las palabras y los significados a los que dan lugar estas combinaciones".

restaurante, el aeropuerto está en huelga) y nombres de instituciones por el tiempo que se está en ellas, como ocurre en nuestro ejemplo: *Somos muy amigos desde {la universidad/el colegio/el rectorado...}*.

Esta manera de “mirar” las oraciones se basa en la relación entre forma y significado. Con un análisis de este tipo, se reflexiona sobre la clase de término que lleva una preposición (adverbios y de qué tipo, sintagmas nominales, tipos de sustantivos) pero también sobre la relación entre forma y significado, sobre lo que quiere decir la preposición *desde*, la denotación de los sustantivos, etc., y también se pregunta cómo se construye el significado a partir de la forma. Se trata, creemos, de un acercamiento a la gramática más fructífero, más cercano al desarrollo de las competencias, tanto la competencia lingüística como las competencias generales, pues el manejo de los datos —gramaticales y agramaticales—, la elaboración de preguntas, la sustitución de unos sintagmas por otros, etc., exige reflexión, análisis de datos y elaboración de generalizaciones.

Veremos a lo largo de este trabajo que el hecho de que los profesores y estudiantes conozcan ciertas nociones básicas de la teoría temática, como los conceptos de predicado y argumento o de selección semántica, encaja en un enfoque de la gramática basada en el significado. Creemos, además, que estos conocimientos teóricos pueden ayudar a mejorar la práctica de la escritura y, en particular, los problemas relacionados con el léxico.

3. La teoría temática y la enseñanza de la escritura

En este apartado presentaremos algunas nociones sobre el léxico que creemos que hay que tener en cuenta al estudiar los problemas de escritura de los estudiantes. En concreto, repasaremos las nociones de predicado y argumento, y el concepto de selección léxica. Por último, haremos una rápida reflexión sobre el significado figurado de las piezas léxicas. Nos interesa, en particular, la aplicación que tienen estos conceptos para comprender, analizar y evitar ciertos errores frecuentes de redacción, como veremos en el apartado 4.

3.1. Nociones básicas de la teoría temática: predicado y argumento

La estructura argumental es el conjunto de argumentos que un predicado necesita para completar su significado. Un predicado se concibe como “una función que necesita saturarse mediante uno o más argumentos, los cuales tendrán que recibir los papeles temáticos o roles semánticos correspondientes” (Mateu 2016: 111).

Retomando una conocida metáfora, los argumentos de un verbo son como los personajes en el guion de una película (Larson 2009). Si se representa *Blancanieves*, harán falta una actriz para Blancanieves, una para la reina, un actor para el príncipe, etc. De la misma manera, un verbo exige ciertos argumentos para que su significado quede completo. Así, el “guion” de un verbo como *comer* incluye dos personajes, la persona que come y aquello que se come; por tanto, este verbo se combinará al menos con dos sintagmas que “representen” esos papeles.

Los predicados se pueden clasificar por su valencia, es decir, por el número de argumentos que seleccionan, de la manera siguiente:

- (4) a. Predicados avalentes, que no toman ningún argumento: *amanecer* o *llover*.
- b. Predicados monovalentes, que exigen un único argumento: *bostezar*, *llorar*, *nacer* o *trabajar* ('alguien trabaja').
- c. Predicados bivalentes, que exigen dos argumentos: *comer*, *decidir*, *querer* o *romper* ('alguien rompe algo').
- d. Predicados trivalentes³, que toman tres argumentos: *colocar* o *dar* ('alguien da algo a alguien').

Como se señala en Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 260) o Mateu (2016: 112), aunque la noción de estructura argumental se suele ejemplificar con verbos, la noción de predicado es transcategorial y ciertos adjetivos y nombres también tienen estructura argumental. Muchos son nombres deverbales que heredan los argumentos del verbo del que provienen, como *traducción*, que selecciona dos argumentos, aquello que se traduce y la persona que traduce (*la traducción del libro de Javier López*), o el sustantivo *deseo*, procedente del verbo *desear*, que exige también dos argumentos, el que desea y lo que se desea. Los adjetivos *orgulloso* o *contento* también son predicados bivalentes cuyos argumentos se corresponden con aquel que está orgulloso o contento y aquello de lo que se está orgulloso o por lo que se está contento.

Los elementos que no están seleccionados por el predicado se consideran adjuntos. Prácticamente cualquier acción o proceso se puede localizar en el espacio y en el tiempo, por lo que casi a cualquier verbo se le puede añadir un complemento adjunto locativo o temporal que contenga esta información. Los modificadores adjuntos no dependen de la presencia de un determinado predicado, pues cualquier acción se puede realizar "en España", "los viernes", "tranquilamente", "lentamente", etc. Se pueden diferenciar muchas clases semánticas de adjuntos⁴: modo, frecuencia, duración, lugar, tiempo, causa o finalidad.

La estructura argumental de un predicado se concibe "como un nivel de interfaz entre la semántica léxica y la sintaxis" (Mateu 2016: 111), es decir, refleja la manera en la que el léxico determina la sintaxis. Es importante señalar que la explicación en las aulas de los rudimentos de la teoría temática y la estructura argumental se puede abordar desde la intuición de los hablantes sobre el significado de las palabras.

Si se acepta la idea de que la estructura argumental de un predicado es un reflejo del esqueleto de su significado, la reflexión sobre qué argumentos exige un predicado se convierte en una reflexión sobre el

³ Mateu (2016: 112) señala que incluso existen predicados que seleccionan cuatro argumentos, como el ejemplo que ofrecen Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) de *comprar*: 'alguien compra algo a alguien por una cantidad', donde el complemento cuantitativo sería también argumental, en la medida en que está pedido por el significado de *comprar*, acción que no se podría concebir sin tal argumento.

⁴ Como se señala en Mateu (2016: 113), la distinción entre predicado y argumento no es meramente conceptual, sino que forma parte de la sintaxis, en la medida en que esta diferencia tiene repercusión en las propiedades sintácticas de argumentos y adjuntos. Por ejemplo, los adjuntos se comportan como islas sintácticas de las que no se puede extraer ningún constituyente, a diferencia de los argumentos. Así se explicaría el contraste entre *la calle de la que_i vivíamos cerca h_i* y **la calle de la que_i almorzábamos cerca h_i*. En los ejemplos anteriores, la letra *h* representa la huella del complemento de *cerca*, que en la primera oración se puede mover al principio de la oración porque *cerca de la calle* es un argumento de *vivir*, mientras que en la segunda no es posible porque *cerca de la calle* es un adjunto de *almorzar*.

significado del predicado y también sobre la forma que va a tomar una oración. Por ello, pararse a pensar sobre la estructura argumental del predicado antes de la redacción, o bien en la fase de la revisión de lo ya escrito, puede ayudar a los alumnos a evitar algunos de los problemas más habituales relacionados con el léxico, como las cuestiones relacionadas con la selección semántica o el desajuste en el número de argumentos de un predicado.

3.2. La selección semántica

Uno de los principales problemas relacionados con el léxico que hemos observado en nuestros alumnos afecta a la selección semántica, concepto que explicaremos a continuación. Como hemos visto, la teoría temática nos dice cuántos argumentos puede tener un predicado. Sin embargo, esta teoría no explica cómo restringen los predicados el tipo semántico de argumentos que pueden tomar, pues los predicados “acotan el conjunto de nociones que estos [argumentos] pueden designar y lo reducen de manera diversa: unas veces lo hacen imponiendo requisitos aspectuales [...]; otras veces imponen condiciones definibles mediante clases semánticas; otras, mediante condiciones más generales de naturaleza discursiva algo más abiertas [...]” (Bosque 2004: CXVII-CXVIII).

Por ejemplo, un hablante nativo de español sabe que el verbo *errar* significa ‘equivocarse’. También sabe que este predicado se construye con dos argumentos (*El futbolista erró el penalti*). Por último, el mismo hablante nativo debería ser capaz de construir una lista de nombres que pueden ser complemento de este predicado: *análisis, blanco, camino, cálculo, lanzamiento, golpe, diagnóstico, disparo, pronóstico, respuesta, rumbo...* (Bosque 2004: XCIII). Lo mismo ocurre con la relación semántica que se establece entre un adverbio y los verbos a los que modifica⁵. Como se señala en Bosque (2004: LXXXI), un adverbio como *profundamente* se combina con los verbos *adentrarse, influir, lamentar* o *calar*, entre otros, pero no con otros como *notar, caber, encontrar, salir*, etc. Las listas anteriores, que cualquier hablante nativo de español reconoce como acertadas, se explican en la bibliografía lingüística de diferentes maneras: como rutinas o combinaciones frecuentes⁶, estereotipos culturales, modas, creaciones literarias que han pasado a la lengua común...

En *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo* (en adelante, REDES), que es un diccionario de restricciones léxicas cuyos lemas son predicados, se parte de la idea de que las agrupaciones de los verbos con sus complementos, o de los adverbios con los verbos a los que modifican, no son producto de la rutina sino, al menos en parte, del sistema lingüístico, es decir, hay factores sistemáticos tras estas combinaciones. Cada entrada de este diccionario contiene un conjunto de clases léxicas definidas de manera intensional (a través de

⁵ Los adverbios se consideran también predicados, pero predicados de eventos en lugar de predicados de individuos.

⁶ Así se suelen entender normalmente las colocaciones, sobre las que hay una abundante bibliografía (véanse, entre otros, Koike 2001, Higuera 2006). Sin embargo, en Bosque (2001) o Bosque (2004) se defiende que las colocaciones son muchas veces casos de restricción léxica y, por tanto, no se explican por la frecuencia con la que dos palabras aparecen combinadas sino por exigencias semánticas de un predicado que los argumentos satisfacen.

pequeñas definiciones o conceptos mínimos) que permiten agrupar conceptualmente los argumentos del predicado en cuestión. Es decir, un predicado selecciona unos “conceptos” y rechaza otros por su significado.

Si observamos un ejemplo como (5), tomado de Cánovas (2015), vemos que hay aquí un problema de selección, pues el complemento directo de *expresar* en esa frase —producción de un alumno de Secundaria— es *una amplia sonrisa* y, sin embargo, no se expresan sonrisas, se expresan ideas, pensamientos, temores, etc.

- (5) Marcus se quedó boquiabierto al ver lo que estaba sujetando su abuelo. —He encontrado las gafas que solía llevar tu padre —dijo expresando una amplia sonrisa.

Las llamadas palabras *baúl*, esto es, sustantivos como *cosa* o *persona*, verbos como *hacer* o *tener* y adjetivos como *interesante* tienen precisamente la característica de no poder entrar en relaciones de selección semántica, pues tienen escasos rasgos semánticos. Así, un adjetivo evaluativo como *interesante* no tiene entrada en el diccionario REDES porque se puede aplicar prácticamente a cualquier sustantivo, por tanto, no se pueden hacer generalizaciones sobre el significado de los nombres a los que modifica a partir del estudio de las características semánticas comunes a estos nombres, pues no hay propiedades que permitan definir una clase (Bosque 2004: XCI).

El hecho de que en la escritura de nuestros alumnos abunden los predicados y argumentos vacíos de significado podría reflejar, a nuestro entender, un problema con la construcción del significado de las palabras, de su intensión. No está claro cómo se construye en la mente el significado de las palabras. Una posibilidad, como se señala en Bosque (2004: XCIV), es que los hablantes obtengan la intensión, es decir, los rasgos de significado de las palabras, a partir de una serie de inferencias que sacan del “bombardeo extensional”; esto es, el significado se obtendría, en parte, al escuchar y emplear una palabra en diversos contextos. Aunque quizá exista un concepto previamente fijado pero sus límites son variables y se concretan con deducciones a partir del uso de las palabras en contexto.

La falta de acceso a suficiente información extensional, quizá por escasez de lecturas, podría impedir a los estudiantes la construcción de ciertas capas del significado de las palabras. Una primera capa más superficial del significado es la relación entre predicados y argumentos, en el sentido de que una vez que se reflexiona sobre un predicado, todos los alumnos parecen darse cuenta de que a un predicado le falta o le sobra un argumento y son capaces de rehacer una oración incorrecta. Sin embargo, una capa más profunda del significado de las palabras es la que se abarca con el término *restricciones de selección*. Probablemente, la ausencia de suficiente información extensional hace que los estudiantes no tengan acceso a todas las relaciones de selección entre predicados y argumentos, por lo que este tipo de errores en la redacción resultan mucho más difíciles de corregir.

3.3. Los significados figurados de las palabras

La idea básica tras el concepto de selección semántica es que la relación predicado-argumento se puede restringir mediante rasgos semánticos que forman parte de nuestro conocimiento del idioma, sobre los cuales se pueden hacer generalizaciones. Veamos esto con un ejemplo. Forman parte de nuestro conocimiento léxico listas como las de (6) para *planear* o (7) para *derrumbarse*, tomadas de Bosque (2004: C-CI):

- (6) a. aviones, gaviotas, águilas
b. dudas, sombras, sospechas

- (7) a. muros, edificios, castillos
b. sueños, esperanzas, expectativas

Como hablantes nativos de español sabemos que los sueños se pueden derrumbar, pero las dudas no se derrumban, sino que se disipan o se desvanecen (Bosque 2004: CI). Observando la realidad, se pueden deducir las listas de (6a) y (7a) para los dos verbos anteriores, y, por ejemplo, el conjunto de sustantivos que puede ser complemento de ellos será muy semejante para los equivalentes de estos verbos en otras lenguas. Por ejemplo, la lista de (7a) para *derrumbarse* incluirá los objetos que en el mundo pueden alcanzar cierta altura. La lista de (7b), en cambio, es diferente, y no se puede deducir observando simplemente la realidad. Hay que mirar al idioma para construirla. La pregunta clave es si el conocimiento que nos permite elaborar las listas de (6b) y (7b) es lingüístico o extralingüístico y, en el primer caso, si es sistematizable, si se pueden hacer generalizaciones sobre él.

En REDES se asume que se trata de un conocimiento que se obtiene del análisis del idioma, que no son listas indefinidas sino que se pueden restringir y caracterizar semánticamente, que no se deducen directamente del significado de la palabra y que deben ser aprendidas específicamente por el que adquiere el idioma como primera o segunda lengua (lo que no quiere decir que sean arbitrarias o que no se puedan obtener generalizaciones sobre ellas) (Bosque 2004: C).

Una hipótesis tentativa, que nos gustaría explorar en el futuro, es la que exponemos a continuación. Creemos que un problema específico relacionado con la selección léxica que presentan nuestros alumnos es, precisamente, que en muchos casos no son capaces de construir estos significados figurados a partir de los significados literales de las palabras. Es decir, usarán *colmar* para *agua*, *aceite* o *vino*, pero no llegan a adquirir *colmar de alegría*, *de alabanzas* o *de aplausos*. Emplearán *remontar el río con una barca*, pero no *remontar las dificultades*, *los obstáculos*, *los baches* o *las adversidades*.

Como conclusión del apartado 3, en el que hemos introducido algunas nociones sobre el léxico que nos parecen importantes para mejorar la práctica de la escritura, queremos llamar la atención sobre el hecho de que la clase de lengua en las aulas no universitarias se centra en el etiquetaje de formas y funciones, y no suele atender a la parte del significado de las palabras que contribuye a la construcción de las oraciones. No es habitual que en los libros de texto se destaque cómo el significado de un predicado contribuye de una manera

fundamental a la construcción de la oración o que se explique la relación entre la forma y el significado de los argumentos de un predicado. Por ejemplo, no se encuentran reflexiones sobre por qué un predicado como *comer* toma sintagmas nominales de complemento pero no oraciones subordinadas sustantivas, frente a *creer* o *afirmar*. La razón de esta diferencia radica en que “las entidades que designan las [oraciones] pueden ser objeto de conocimiento, de comunicación y de experiencia. Pueden ser lamentadas, creídas, afirmadas o ignoradas, pero no compradas, fumadas ni conducidas.” Bosque (1989: § 4.2).

En resumen, en este apartado hemos presentado conceptos centrales en la relación entre el léxico y la sintaxis, como la noción de predicado y argumento o la selección semántica, y otras nociones relacionadas con el léxico como el sentido figurado de las palabras. Creemos que todos ellos son centrales en cualquier reflexión que se haga sobre la enseñanza de la escritura. A continuación, aplicaremos algunos de estos conceptos al análisis de errores.

4. Análisis de errores en la elección del léxico

En este apartado analizaremos dos tipos de errores relacionados con la estructura argumental. En el apartado 4.1 veremos problemas de escritura que tienen que ver con el número de argumentos que toma el predicado. En el apartado 4.2 estudiaremos errores relacionados con la selección semántica, más frecuentes en las redacciones de los alumnos. Para analizar este segundo tipo de errores (**obtener masa muscular*, **ejercer la curación*, **promulgar ayudas*, etc.) hemos consultado el *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo* (en adelante, PRÁCTICO) dirigido por Ignacio Bosque. Este diccionario es una extensión de REDES, pero está concebido como un diccionario de uso y contiene más entradas, por lo que su consulta resulta más útil para nuestros propósitos. Al igual que REDES, se trata de un diccionario que no contiene definiciones, sino las combinaciones de una palabra que son frecuentes y naturales para los hablantes nativos.

Los ejemplos que vamos a analizar están tomados de textos escritos por estudiantes de primer curso de diversos grados de la Facultad de Letras de la Universidad de Castilla-La Mancha. Estos textos fueron escritos durante el curso 2015-2016 como parte de las tareas que realizan los alumnos en la asignatura de *Técnicas de Expresión Oral y Escrita en Español*. En total son un centenar de redacciones que versan sobre la salud o la crisis. Hemos reproducido los textos como aparecen en los escritos originales, sin corregir la ortografía ni la puntuación. Es importante señalar que la asignatura se imparte en el primer cuatrimestre, por lo que los estudiantes acaban de terminar el Bachillerato y los errores que hemos observado son también frecuentes en la educación no universitaria.

4.1. El número de argumentos que exige un predicado

Entre los errores relacionados con la estructura argumental, nos hemos encontrado fundamentalmente con dos problemas: que falte algún argumento o, al contrario, que sobre un argumento. Veamos el caso de un predicado al que le falta un argumento en el ejemplo de (8).

- (8) Desde el año 2008 nuestro país está inmerso en una profunda crisis. Hemos **pasado** de tener una calidad de vida superior a la que realmente merecíamos. Hemos gastado sin pensar en el maravilloso hecho de que todo llega a su fin y no hemos ni pensado en lo bueno que sería ahorrar.

En la acepción pertinente, *pasar* es un predicado trivalente que significa ‘cambiar’, es decir, ‘algo/alguien pasa de algo a algo’ (*la sala pasó de estar llena a estar vacía*). Lo que sucede en el ejemplo objeto de análisis es que falta un argumento: el SP *a la que realmente merecíamos* es, en realidad, complemento de *superior* y no de *pasar*. El ejemplo corregido, al que hemos añadido el complemento, sería el siguiente: *Hemos pasado de tener una calidad de vida superior a la que realmente merecíamos (a tener otra vida peor)*.

Otro ejemplo en el que falta un argumento es el que se recoge en (9). En este caso, el predicado *buscar* aparece sin su complemento, ya que se trata de un verbo transitivo bivalente (‘alguien busca algo’). Este complemento vacío no se puede recuperar gramaticalmente. Es cierto que el contexto y nuestro conocimiento del mundo permiten interpretar que el argumento de *buscar* será *trabajo*, pero no se cumplen las condiciones de legitimación gramaticales, puesto que el antecedente de este argumento vacío no se encuentra en el texto precedente; lo que encontramos unas líneas antes es el SN *falta de trabajo*, pero no *trabajo*.

- (9) Para continuar con el tema de la crisis en España, ahora vamos a explicar las consecuencias que esta trajo consigo. La primera consecuencia que se produjo fue la falta de trabajo; antes, por ejemplo, todos esos parados o casi todos estaban trabajando en la construcción, pero ese sector estaba en decadencia y no había cómo levantarlo. Por lo tanto, se tenía que **buscar** en otro lugar, pero tampoco había trabajo.

Veamos ahora el caso contrario, es decir, un predicado al que le sobra un argumento. El ejemplo aparece en el fragmento que reproducimos a continuación:

- (10) Por otro lado, tenemos la investigación de nuevos fármacos, en la que España siempre destacaba por encontrar nuevas medicinas y tratamientos; por ejemplo, hubo un gran avance con respecto a un fármaco contra el cáncer de mama. Otro aspecto son las infraestructuras que, gracias a ellas, **se pudieron desarrollar** las dos actividades anteriormente comentadas.

El verbo *desarrollar* es transitivo y selecciona dos argumentos (‘alguien/algo desarrolla algo’). En nuestro ejemplo, la oración activa correspondiente sería *Alguien puede desarrollar las infraestructuras*; sin embargo, el alumno ha construido una oración pasiva con *se*. Las oraciones pasivas son intransitivas, pues el complemento directo pasa a realizar la función de sujeto y el agente desaparece. Por tanto, sobra un argumento en esa oración, el sintagma nominal *las dos actividades anteriormente comentadas*. Sería, en cambio, correcta la oración sin el

complemento directo *Las infraestructuras que se pudieron desarrollar*, donde el pronombre relativo *que* es el sujeto paciente.

Este ejemplo nos permite, además, señalar otra manera de incorporar el significado al estudio de la gramática. En la reflexión gramatical que se lleva a cabo en las aulas se suelen estudiar los “valores del *se*”, pero pocas veces desde el punto de vista de la estructura argumental. La reflexión sobre la posibilidad del español de eliminar el agente a través de estructuras gramaticales con la partícula *se* (en las pasivas reflejas y en las oraciones impersonales con *se*) permite relacionar la teoría gramatical con el uso y con cuestiones relacionadas con la construcción de textos, como la objetividad y subjetividad del texto o las intenciones del autor al eliminar el agente (sobre esta cuestión, véase Zayas 2006).

En conclusión, hemos mostrado que ciertos errores recurrentes en los escritos de los estudiantes atañen al número de argumentos que exige un predicado. Estos errores se pueden explicar por la ausencia de reflexión, a la hora de construir una oración, sobre la función del predicado y los elementos que este requiere desde el punto de vista semántico. La explicación en las aulas de las nociones básicas de la teoría temática y la conciencia de que los predicados requieren semánticamente cierto número de argumentos pueden ayudar a los estudiantes a construir mejor las oraciones. De la misma manera, esta conciencia permite a los estudiantes reflexionar sobre cuándo se elimina un argumento (por ejemplo, en una pasiva) y por qué.

4.2. La selección semántica

Nos vamos a detener, a continuación, en el análisis de los ejemplos que ilustran los problemas de selección. Estas relaciones son, como señalábamos más arriba, más sutiles y difíciles de detectar y explicar. En estos casos no es el número de argumentos lo que provoca el problema, sino el desajuste entre el significado del predicado y el significado de los argumentos.

Para detectar el tipo de anomalía que presentan los ejemplos hemos empleado el PRÁCTICO. Este diccionario, al igual que REDES, contiene combinaciones que no “son solo frecuentes, sino también naturales a los oídos de los hablantes nativos”. Mantiene la idea de REDES de que en muchos casos las combinaciones no se eligen individualmente, sino que obedecen a restricciones de selección. Sin embargo, de las 400 000 combinaciones que contiene el PRÁCTICO, no todas han de reflejar necesariamente restricciones semánticas. Algunas de ellas podrían ser “combinaciones rutinarias” y, como se señala en el prólogo de esta obra, no siempre es fácil distinguir unas de otras. En cualquier caso, un diccionario de este tipo contiene información sobre el léxico, “que es preciso tener en cuenta para usar un gran número de voces en el contexto adecuado”, y por ello lo hemos consultado para describir la forma apropiada de emplear una determinada voz⁷.

Hemos considerado, en primer lugar, los ejemplos con errores más claros (**obtener masa muscular*, **el trastorno consta de un índice de riesgo*, **promulgar ayudas*, **remarcar la figura de Leonardo Da Vinci*, **la*

⁷ Dejamos, por tanto, abierta la posibilidad de que algunas de las combinaciones que hemos analizado en los escritos de nuestros estudiantes no se expliquen exactamente como restricciones de selección, sino como casos de combinaciones más o menos estables.

sociedad descende, *ejercer la curación, *se evidencian más casos de obesidad) y reservamos para el final los problemas que resultan más resbaladizos (*adentrarse en un gobierno, *el país decae, *la crisis se da en la gente).

En el ejemplo de (11) observamos una anomalía semántica porque el predicado *obtener* se ha combinado incorrectamente con el argumento *masa muscular*.

- (11) Aunque puede ser beneficioso para la salud, obsesionarse con el deporte nos lleva a puntos demasiado extremos como, por ejemplo, un exceso de masa muscular **obtenida** en el gimnasio o, incluso, la desnutrición por evitar tomar alimentos esenciales para el organismo en dietas usadas para bajar peso.

En la entrada⁸ del verbo *obtener* del PRÁCTICO, reproducida en (12), observamos que este predicado se combina con clases semánticas representadas por sustantivos como *información, resultado, ventaja, licencia, triunfo, plaza, nacionalidad, apoyo, dinero o respuesta*, pero no con *masa muscular*. La masa muscular se gana o se pierde, pero no se obtiene.

- (12) **obtener** v.

• CON SUSTS. **información** *Allí obtendrás toda la información necesaria* • **dato** • **imagen** • **prueba** || **resultado** *El experimento obtuvo unos buenos resultados* • **rendimiento** • **fruto** • **beneficio** • **garantía** • **compensación** || **ventaja** • **descuento** *Con la nueva tarjeta obtendrá usted suculentos descuentos* • **oportunidad** || **licencia** • **autorización** • **permiso** || **triunfo** • **victoria** • **premio** • **título** || **plaza** • **votos** • **escaño** || **nacionalidad** || **apoyo** • **reconocimiento** • **respaldo** *...una propuesta que obtendrá nuestro incondicional respaldo* || **dinero** • **ingresos** • **capital** • **recursos** || **respuesta** • **contestación**

Otro caso de problemas relacionados con la selección aparece en el fragmento de (13). En la acepción relevante, el verbo *constar* significa, según el *Diccionario de la lengua española* (En adelante, DRAE), 'dicho de un todo: tener determinadas partes' (*Un soneto consta de dos cuartetos y dos tercetos*). En nuestro ejemplo, el problema radica en que *un gran índice de riesgo* no puede ser considerado una parte de un *trastorno*.

- (13) Por otro lado, en el mundo de Occidente han aparecido otras enfermedades como la bulimia, diabetes, anorexia, obesidad... que son consecuencia de los estereotipos y las modas del mundo moderno. No podemos dejar pasar por alto estos trastornos, pues **constan** de un gran índice de riesgo para las personas.

Siguiendo con el examen de los ejemplos, leamos el siguiente fragmento donde aparece un uso incorrecto del verbo *promulgar*:

- (14) Se recortó en numerosas instituciones públicas, aunque las más sonadas fueron en sanidad y educación. También y como ayuda de las personas que estaban en desempleo y habían acabado de

⁸ Las entradas que reproducimos del PRÁCTICO ofrecen la combinatoria de la palabra que figura como lema. En el cuerpo de las entradas aparecen grupos de palabras que se combinan con el lema en función de la clase gramatical a la que pertenecen. Hemos reproducido en las entradas solo la información relativa a la combinación del predicado con los sustantivos.

recibir el dinero que les correspondía por haber trabajado anteriormente, **promulgaron** una ayuda con un cheque mensual.

Como se muestra en (15), según el PRÁCTICO, se promulgan leyes, acuerdos o regímenes, pero no ayudas. En el ejemplo de (14), es posible que lo que el estudiante haya querido decir es *promulgar una ley para dotar de ayudas*. En este caso, el estudiante, por desconocimiento o descuido, ha omitido un argumento.

(15) **promulgar** v.

- CON SUSTS. **ley** • **norma** • **normativa** • **reglamento** *La dirección del centro ha promulgado el nuevo reglamento escolar* • **ordenanza** • **decreto** • **edicto** • **legislación** • **constitución** || **acuerdo** • **convenio** • **pacto** || **régimen**

Encontramos también un problema claro de selección en el ejemplo de (16).

(16) Ya que estamos hablando del pasado, me gustaría **remarcar** la figura de Leonardo Da Vinci.

El predicado *remarcar*, en la acepción 'subrayar o poner de relieve algo' se combina con sustantivos como *necesidad*, *importancia*, *conveniencia*, etc., pero no con *figura* (o con *Leonardo Da Vinci*, si se entiende que el segundo sustantivo es en cierto sentido el núcleo de la construcción nominal), tal y como se muestra en la entrada del PRÁCTICO reproducida en (17). La acepción 'volver a marcar' no es relevante en el ejemplo (16). Nuevamente, habría que añadir un argumento para que la redacción fuera correcta: *remarcar la importancia de la figura de Leonardo*.

(17) **remarcar** v.

- CON SUSTS. **diferencia** • **defecto** || **acento** • **estilo** • **aspecto** • **característica** • **silueta** *El vestido rojo remarca su silueta* || **necesidad** • **importancia** • **conveniencia** • **oportunidad** || **intención** • **objetivo** • **deseo** || **carácter** • **hecho** • **situación**

En el ejemplo de (18), observamos una redacción incorrecta causada por la coordinación de dos argumentos con distintos requisitos de selección: el nivel de vida puede descender, pero no la sociedad.

(18) El nivel de vida **ha descendido** y con ello la sociedad.

Como vemos en (19), el predicado monovalente *descender* se combina con *nivel*, *venta*, *participación*, *capacidad*, pero no con *sociedad*. Una redacción mejor hubiera sido la siguiente: *El nivel de vida ha descendido y con ello la sociedad ha empeorado*.

(19) **descender** v.

- CON SUSTS. **cifra** • **cotización** • **nivel** *El nivel de contaminación descendió en el último mes* • **porcentaje** • **precio** || **recaudación** • **ingreso** • **venta** • **demanda** • **gasto** || **popularidad** • **audiencia** • **presencia** • **participación** *La participación en los cursos ha descendido con relación al año pasado* • **matrícula** ||

capacidad • crecimiento || temperatura • humedad || posición *Nuestro equipo descendió tres posiciones en la clasificación* • **puesto**

De nuevo, el predicado *ejercer* en el ejemplo de (20) toma como argumento el sustantivo *curación*, que no se incluye entre el tipo de nombres que este predicado selecciona. Como se muestra en (21), el PRÁCTICO recoge tres acepciones del verbo *ejercer*. En nuestro ejemplo, la acepción relevante sería la tercera: ‘realizar una acción o actividad’. Sin embargo, entre esas actividades, no está la de la curación. Es decir, se pueden ejercer profesiones, derechos, actividades, atracción, e incluso defensas, pero no curaciones. El estudiante ha empleado incorrectamente una fórmula perifrástica, *ejercer la curación*, en lugar una redacción más simple empleando el verbo *curar*.

(20) La medicina es la ciencia que estudia nuevos métodos para **ejercer** la curación con el fin de preservar la salud.

(21) **ejercer** v.

■ [desempeñar una profesión]

• CON SUSTS. **abogacía** *Mi padre ejerció la abogacía toda su vida* • **medicina** • **docencia** • **periodismo** • **otras profesiones**

■ [practicar un derecho]

• CON SUSTS. **derecho** • **libertad** *ejercer la libertad de expresión* • **autonomía** • **justicia**

■ [realizar una acción o una actividad]

• CON SUSTS. **actividad** • **función** • **papel** • **oficio** • **labor** • **menester** • **tarea** • **misión** || **atracción** • **fascinación** • **seducción** • **influencia** *un maestro que ha ejercido una gran influencia en mi vida* • **influjo** • **impacto** • **efecto** • **magia** • **magnetismo** || **control** • **poder** • **dominio** • **autoridad** • **señorío** • **liderazgo** *No fue capaz de ejercer un liderazgo eficaz dentro de la organización* • **monopolio** • **soberanía** • **potestad** • **privilegio** || **presión** • **fuerza** • **censura** • **represalia** • **violencia** • **injusticia** || **oposición** • **crítica** • **rechazo** • **resistencia** • **rebelión** • **autocensura** || **didactismo** • **nacionalismo** • **narcisismo** • **realismo** • **feminismo** *la escritora ejerce un feminismo claro en toda su obra* • **catalanismo** • **otras tendencias o movimientos** || **apoyo** • **caridad** • **mecenazgo** • **defensa** • **amparo** • **magnanimidad**

Podemos añadir a la lista de ejemplos que estamos examinando el caso de (22). El predicado transitivo bivalente *evidenciar* significa, según el DRAE, ‘hacer patente y manifiesta la certeza de algo; probar y mostrar que no solo es cierto, sino claro’ (*este comportamiento evidencia su falta de educación*). El problema de selección lo encontramos, por tanto, en que el predicado *evidenciar* aparece con un argumento cuya certeza no se puede manifestar, como el sustantivo *obesidad*.

(22) Numerosos estudios en materia de salud no dudan en decir que nuestra forma de vida sedentaria está teniendo nefastas repercusiones en la salud debido a que nuestra salud debido a que nuestro cuerpo reclama más atención y cuidado y no se la damos porque, debido al cansancio y a la comodidad, no es más fácil no hacer nada; ello, unido al tipo de alimentación (comida basura) que prima hoy en día,

evidencian más y más casos de obesidad y problemas cardiovasculares en todos los estratos de la población occidental.

Aunque no tan claramente como en los casos anteriores, también nos parece inadecuado el uso del verbo *adentrar(se)* en el ejemplo de (23):

- (23) El gobierno español en 2008 fue un desastre, pero había sanidad. En 2012, España cambia de presidente, no solo para adentrarnos en un gobierno nefasto que hará que el país decaiga aún más, sino que además este gobierno privatiza la sanidad.

Como se muestra en (24), uno se adentra en lugares, obras de creación, periodos, pensamientos, etc. Si entendemos la palabra *gobierno* como ‘tiempo o periodo que dura el mandato de un gobernador’, el uso de *adentrarse* podría ser adecuado. Sin embargo, parece que en el ejemplo de (23) la palabra *gobierno* se usa más bien en el sentido de ‘órgano del poder ejecutivo de una comunidad política o Estado’. Nótese que en la última línea se le atribuye al Gobierno la capacidad de privatizar la sanidad. En este caso, la combinación *adentrarse en un gobierno* reflejaría, en nuestra opinión, un problema de selección.

- (24) **adentrarse (en) v.**

• CON SUSTS. **bosque • mar • túnel** *El tren se adentraba en el túnel* • **país • calles • casa • otros lugares** || **película • novela** *Al adentrarse en la novela, el lector podrá comprobar cómo el protagonista...* • **libro • pintura • otras creaciones** || **química • humanidades • sociología • filosofía • literatura • otras creaciones** || **pasado • época • antigüedad • período • siglo • verano • etapa • vejez • madurez** || **estudio • análisis • reflexión • investigación • examen • lectura • conocimiento • significado • idea • conjetura • especulación** || **entresijo • vericuetto • laberinto • maraña • recoveco • misterio • secreto • sombra** || **personalidad** *...textos inéditos que permiten adentrarse en la compleja personalidad del escritor* • **psicología • intimidad • interioridad • mente • pensamiento** || **problema • problemática • crisis • conflicto • disputa**

Asimismo, hay un problema de selección en el ejemplo de (25), puesto que el predicado monovalente *decaer* no se puede combinar con el argumento *el país*. Una opción mejor sería, por ejemplo, emplear el verbo *empeorar* en la redacción: *hará que el país empeore*.

- (25) El gobierno español en 2008 fue un desastre, pero había sanidad. En 2012, España cambia de presidente, no solo para adentrarnos en un gobierno nefasto que hará que el país decaiga aún más, sino que además este gobierno privatiza la sanidad.

Como se observa en (26), el predicado *decaer* se combina con sustantivos que designan estados anímicos (*ánimo*), eventos festivos (*fiesta*), formas de consideración (*atención*), propuestas (*proyecto*), formas de comunicación (*novela*), etc., elementos entre los que no encaja el sustantivo *país*, a menos que se haga un esfuerzo de reinterpretación del sustantivo para adaptarlo a alguna de las clases señaladas.

(26) **decaer** v.

• CON SUSTS. ánimo • euforia • moral • alegría • emoción • ilusión • esperanza • entusiasmo • espíritu
|| animación • juego • fiesta ¡Que no decaiga la fiesta! • festejo • agitación • afluencia || atención •
interés Es muy difícil lograr que el interés de los alumnos no decaiga cuando se tratan temas tan áridos
• afición • admiración || proyecto • proposición • iniciativa || polémica • protesta || tensión •
presión • intensidad • energía • fuerza • impulso • vigor • vitalidad || película En la segunda parte la
película decae y el espectador se aburre • espectáculo • obra • filme • narración • novela • género •
poesía • teatro • escritura || ritmo Es de esperar que no decaiga el buen ritmo al que está creciendo la
economía • movilidad || estrella • posibilidad • suerte • probabilidad || negociación • negocio •
economía • comercio • consumo • oferta • demanda • beneficio • campaña • inversión La inversión
extranjera empezó a decaer drásticamente • mercado • precio || aspiración • intención • deseo •
pretensión • voluntad || popularidad • fama • reputación • prestigio

Para concluir con nuestro repaso de ejemplos, también se observa un problema de selección en (27). En este caso, el problema radica en la combinación del predicado *darse* y el argumento *gente*. El predicado *darse*, con el significado de ‘tener lugar, suceder’ exige dos argumentos, aquello que se da y el lugar en el que se da. El problema parece ser, por tanto, un desajuste entre el argumento locativo exigido y el significado de la palabra *gente*.

(27) Otro de los efectos más notables es la crisis de identidad. Esta se da sobre todo en la gente joven.

En resumen, a lo largo de este apartado hemos ejemplificado problemas de expresión relacionados con la selección léxica comunes en los textos de nuestros estudiantes. El análisis de estos problemas muestra que son más sutiles y difíciles de detectar que los problemas relacionados con los desajustes en el número de los argumentos que un predicado exige. En el siguiente apartado vamos a reflexionar sobre las causas que les llevan a cometerlos.

5. Causas de los problemas de redacción relacionados con el léxico

El fenómeno lingüístico conocido como *anáfora*, la complejidad de las construcciones, el intento de evitar una palabra *baúl*, el uso de expresiones perifrásticas, la coordinación de dos predicados con distintos requisitos de selección léxica o, simplemente, el desconocimiento del significado de algunos predicados son causas de errores en la redacción. En este apartado vamos a reflexionar sobre estos fenómenos y sobre cómo mejorar el empleo del léxico en la redacción.

Hemos visto que los estudiantes suelen cometer errores cuando algún elemento nominal sin referencia propia, como un demostrativo o una categoría vacía, debe tomarla del contexto previo. En el apartado 5.1 hemos analizado el caso de *buscar* (*se tenía que buscar en otro lugar), al que le faltaba un argumento. Hemos visto que la categoría vacía, el argumento de *buscar*, no tenía un antecedente que permitiera recuperar gramaticalmente su contenido.

En segundo lugar, hemos detectado que los alumnos tienen problemas si la construcción es muy compleja, como sucedía en el ejemplo construido con una oración de relativo en pasiva (**infraestructuras que, gracias a ellas, se pudieron desarrollar las dos actividades*). Las pasivas alteran la estructura argumental de un predicado y en las relativas cambia la posición canónica de algún argumento, así que es esperable que los alumnos cometan errores en este tipo de oraciones. A la complejidad de la construcción también podríamos atribuir el error cometido con el predicado trivalente *pasar* (**Hemos pasado de tener una calidad de vida superior a la que realmente merecíamos*), combinado con el hecho de que el adjetivo *superior* pide también un complemento argumental con la preposición *a*, de manera que los dos complementos con la misma preposición se han fundido en uno.

Las causas de los errores de selección léxica analizados en el apartado 5.2 son diversas. Algunos se producen cuando el estudiante quiere evitar el uso de una palabra *baúl*. Este es el caso del ejemplo con *constar* (**estos trastornos [...] constan de un gran índice de riesgo para las personas*), que sustituye al verbo *tener*. La falta de atención al escribir o el desconocimiento de los requisitos de selección motivan que el predicado que ha elegido el alumno para sustituir la palabra *baúl* (*constar* por *tener*) no encaje con el marco de subcategorización o la estructura temática del fragmento que ya había redactado.

Hemos observado también que a veces el alumno no conoce bien los requisitos de selección de determinados predicados y, por ello, cambia un argumento por otro incorrectamente. Esta podría ser la causa de los problemas con los verbos *promulgar* (**promulgaron una ayuda*) o *remarcar* (**remarcar la figura de Leonardo Da Vinci*).

Otra fuente de errores es la coordinación de dos argumentos cuando solo uno de ellos satisface los requisitos de selección léxica del predicado (*El nivel de vida ha descendido y con ello la sociedad*)⁹. En el ejemplo anterior, el hecho de que el predicado esté omitido (*el nivel de vida ha descendido y con ello ha descendido la sociedad*) en la segunda parte de la coordinación contribuye a la aparición del error. Asimismo, se producen errores muy frecuentemente cuando se opta por una redacción “perifrástica” en lugar de una más simple, como sucede con la elección del predicado **ejercer la curación* en lugar del predicado más simple *curar*.

Encontramos, por último, errores que se relacionan con el desconocimiento de una determinada combinación léxica. Es posible que el alumno haya escuchado en alguna ocasión la combinación correcta, pero tiene problemas para encontrarla en su léxico y producirla. Este es el caso de *ganar masa muscular* en lugar de *obtener masa muscular*, o el caso del verbo *evidenciar* (**evidencian más y más casos de obesidad*) en lugar de *observar*. También podría ser el desconocimiento la razón de emplear *decaer* en lugar de *empeorar* en el ejemplo *hará que el país decaiga aún más*.

¿Qué podríamos hacer para que nuestros alumnos eviten el tipo de errores que acabamos de analizar y sean conscientes de las causas que los provocan? Por nuestra experiencia, no basta con que los alumnos conozcan

⁹ La coordinación de argumentos con distinto marco de subcategorización también es un problema común en las redacciones de nuestros estudiantes. Se da en ejemplos como el siguiente: **se dedicaba e interesaba por la música*; una redacción más apropiada sería, sin embargo, la oración *se dedicaba a la música y se interesaba por esta*.

ciertos consejos, muy útiles por otro lado, sobre la elección del léxico. Asensio y Montolío (2014) o Cassany (1995: 161), por ejemplo, ofrecen consejos prácticos que transmitimos en las clases de expresión escrita:

- a) Evita repeticiones, muletillas, clichés y comodines.
- b) Prefiere palabras cortas a largas, sencillas a complicadas, populares a cultas, y concretas a abstractas.
- c) Sustituye las palabras *baúl* por palabras con más significado.

Sin embargo, a pesar de que los alumnos conocen estos consejos y son conscientes de que ayudan a comprender los textos, el problema se plantea, como hemos visto, cuando intentan aplicarlos. Es necesario que la práctica de ejercicios de adquisición del léxico (sustitución de palabras *baúl*, análisis de construcciones ambiguas o sinónimas, agrupación de palabras en clases semánticas, ejercicios con diccionarios combinatorios, etc.) se vea reforzada por consideraciones que hagan hincapié en determinadas nociones gramaticales como, por ejemplo, en la idea de la selección léxica. El hecho de que los estudiantes sean conscientes de que los predicados restringen semánticamente sus complementos lleva a una elección más cuidadosa del vocabulario y, por tanto, a eliminar determinado tipo de errores.

Además de los ejercicios tradicionales que hemos mencionado (acompañados con explicaciones pertinentes sobre ciertas nociones gramaticales), merecería la pena explorar la tipología de ejercicios que se propone en Bosque y Gallego (en prensa). Por ejemplo, ejercicios de amplificación en los que los estudiantes construyeran definiciones; ejercicios de respuesta rápida en los que los alumnos razonen por qué eligen unas opciones y descartan otras; ejercicios de análisis directo de secuencias breves haciendo énfasis en el significado del fragmento, como el que hemos comentado al principio de este artículo (*somos muy amigos desde la escuela*).

Pensamos, para terminar, que tanto los ejercicios tradicionales como los que se proponen en Bosque y Gallego (en prensa) resultarán más enriquecedores y útiles si van acompañados de la enseñanza (adaptada lógicamente al nivel de conocimientos de los estudiantes) de los conceptos gramaticales básicos de la teoría temática que hemos presentado en este trabajo.

6. Conclusiones

En este artículo hemos estudiado problemas de redacción que tienen que ver con el léxico. Tras establecer como premisa fundamental que la gramática se debe estudiar desde el significado, hemos presentado nociones básicas de la teoría temática que explican la relación entre el léxico y la sintaxis, como los conceptos de predicado, argumento y selección semántica. Hemos defendido que el estudio de estas nociones puede tener una repercusión práctica en un mejor empleo del léxico por parte de nuestros estudiantes, pues estos conceptos sirven para entender y, por tanto, corregir los errores de escritura.

En el análisis de ejemplos de redacciones de nuestros estudiantes, hemos explicado algunos errores como desajustes en el número de argumentos que exige un predicado (que falte o sobre un argumento) y otros como

problemas de los requisitos de selección de los predicados. Hemos visto que las relaciones de selección semántica se establecen entre capas profundas del significado de las palabras y que es posible que una parte de los estudiantes no sean conscientes de estas, quizá por falta de acceso a suficiente información extensional (Bosque 2004: XCIV), es decir, por no haber escuchado (o leído) suficientes ejemplos de una determinada palabra en contexto. Por todo ello, se trata de errores que son muy complicados de corregir. Aquí hemos querido señalar la importancia y frecuencia de este tipo de errores en las redacciones de nuestros estudiantes, como un primer paso para su corrección.

La enseñanza mecánica e irreflexiva de la gramática (y de cualquier otra disciplina) no contribuye ni al desarrollo de la competencia lingüística ni al desarrollo de las competencias generales. Hemos señalado que es necesario que los alumnos se paren a pensar que el significado lingüístico no solo depende de las palabras aisladas, sino de sus combinaciones. Reflexionar en clase sobre los conceptos de predicado y argumento, de estructura argumental y de selección semántica mejorará la expresión escrita de los estudiantes. En otras palabras, si el alumno es capaz de pensar que un predicado como *pasar* exige tres argumentos, que el verbo *constar* se combina con un argumento que denote 'partes' o que el verbo *descender* no se puede construir con *sociedad* evitará errores como los que hemos analizado en este trabajo. En resumen, la reflexión consciente del estudiante sobre los predicados y la idea de que estos exigen, en función de su significado, ciertos argumentos puede ayudar a evitar errores de construcción de las oraciones.

Por último, en el futuro nos gustaría explorar una cuestión que aquí solo hemos presentado de manera somera, la del significado figurado de las palabras. Este es otro aspecto que puede explicar una parte de los problemas del léxico de nuestros estudiantes. De nuevo, la dificultad estaría en el paso de una primera capa de significado más superficial, el significado literal, como en *remontar el río*, a una segunda capa de significado figurado, como en *remontar las adversidades*. Creemos que merece la pena estudiar si la imposibilidad de hacer el salto de lo literal a lo figurado puede explicar una parte de la pobreza léxica de nuestros estudiantes.

Edita Gutiérrez Rodríguez

Universidad de Castilla-La Mancha

edita.gutierrez@uclm.es

Pilar Pérez Ocón

Universidad de Castilla-La Mancha

pilar.perez@uclm.es

Referencias bibliográficas

- Asensio, María Ángeles y Montolío, Estrella (2014): "Cuestiones de léxico", Estrella Montolío (dir.), *Manual de escritura académica y profesional I. Estrategias gramaticales*, Madrid: Ariel Letras, pp. 175-220.
- Bosque, Ignacio (1989): *Las categorías gramaticales*, Madrid: Síntesis.
- Bosque, Ignacio (2001): "Sobre el concepto de colocación y sus límites", *Lingüística Española Actual*, 23, pp. 9-40.
- Bosque, Ignacio (dir.) (2004): *REDES. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque, Ignacio (2004): "Combinatoria y significación. Algunas reflexiones", Ignacio Bosque (dir.), pp. LXXVII-CLXXIV.
- Bosque, Ignacio (2014): "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática", conferencia invitada en *I Jornadas GroC*, EIS-UAB, 30-31 de enero de 2014.
- Bosque, Ignacio (2015): "Nuevas reflexiones sobre la enseñanza de la gramática. Actitudes frente a contenidos", conferencia invitada en *II Jornadas GroC*, UAB, 5-6 de febrero de 2015.
- Bosque, Ignacio (2016): "Taller de gramática. Formas de plantear los ejercicios de sintaxis en el aula", *I Jornadas GroC Ciudad Real*, UCLM, 1-2 de febrero de 2016.
- Bosque, Ignacio (dir.) (2006): *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*, Madrid: SM.
- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel J. (en prensa): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54/2.
- Bosque, Ignacio y Gutiérrez-Rexach, Javier (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Brucart, José María (2014): "Nociones básicas de gramática y su aplicación a la enseñanza", curso *Qüestions de gramàtica actual*, organizado por UAB-CLT, 30 de junio – 7 de julio 2014.
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó.
- Cánovas, Germán (2015): "Los papeles temáticos en Secundaria. Cuándo y cómo introducirlos. Ejemplos prácticos", curso *Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, organizado por CLT-ICE, 29 de junio – 3 de julio de 2015.
- Cassany, Daniel (1995): *La cocina de la escritura*, Barcelona: Anagrama.
- Escandell-Vidal, Victoria y Leonetti, Manuel (2011): "El estudio de la lengua: comunicación y gramática", Uri Ruiz Bikandi (coord.): *Lengua castellana y literatura: complementos de formación disciplinar*, Barcelona: Graó, pp. 61-80.
- Gutiérrez Rodríguez, Edita (2014): "La sintaxis", Victoria Escandell-Vidal (coord.): *Claves del lenguaje humano*, Madrid: Ramón Areces, pp. 161-193.
- Higueras, Marta (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*, Madrid: Arco/Libros.
- Koike, Kazumi (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*, Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Larson, Richard (2009): *Grammar as Science*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Mateu, Jaume (2016): "La estructura argumental", Ángel J. Gallego (ed.): *Perspectivas de la sintaxis teórica contemporánea*, Madrid: Akal, pp. 111-148.
- Pavón Lucero, María Victoria (2012): *Estructuras sintácticas en la subordinación adverbial*, Madrid: Arco/Libros.

RAE-ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa. [citada como NGLÉ]

RAE-ASALE (2014, 23.ª edición): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

Ribas Seix, Teresa (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona: Graó.

Rodríguez Gonzalo, Carmen (2011): "La reflexión sobre la lengua y la enseñanza de la gramática", *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, 58, pp. 60-73.

Zayas, Felipe (2006): "Trabajamos la oración", Anna Camps y Felipe Zayas (coords.), *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona: Graó, pp. 193-204.