

## EL MODELO CASUAL DE CH. J. FILLMORE: BASES PARA UNA ORIENTACIÓN SEMÁNTICA EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

### INTRODUCCIÓN

El estudio del aprendizaje «inicial» de una lengua ha favorecido, en los últimos años, una serie de aproximaciones relacionadas todas ellas entre sí por el hecho común de enfocar la cuestión semántica como un potencial para la gramática. Van Buren, miembro destacado del Nuffield Project en Edinburgo<sup>1</sup>, desarrolló un modelo de gramática «productiva» que trata de caracterizar las relaciones semánticas de las locuciones en el habla del niño con su situación: la situación en la que el niño trata de producir mensajes significativos en su lengua, lo que, por una caracterización semántica, forma un conjunto de relaciones que se conectan con la forma externa de la lengua (su aspecto «superficial») por medio de un proceso de regularización. Este conjunto de relaciones tiene mucho que ver con la relación casual subyacente en el modelo de Fillmore. Pero, además, este modelo de «gramática productiva» que nos describe Van Buren restituye también —paradójicamente— la afinidad perdida u olvidada con el modelo de la gramática tradicional.

Nos encontramos aquí, sin duda, ante una nueva manifestación de esas ideas olvidadas que los lingüistas contemporáneos tratan de retomar, y que en este caso nos conduce directamente el concepto que Firth poseía de la descripción lingüística como descripción del significado. De este modo, creo que estamos en disposición de afirmar que la gramática de casos propugnada por Fillmore, igual que la «gramática de producción» experimentada por Van Buren, es un claro ejemplo del interés por una relación más estrecha entre la semántica y la gramática. De otros ejemplos similares tales como la gramática «funcional sistémica» de M.A.K. Halliday o la denominada «gramática nocional», correspondería hablar, tal vez, desde un punto de vista algo diferente y en otro lugar.

Es sobradamente conocido el hecho de que, en contrapartida al énfasis dado por Noam Chomsky a la cuestión sintáctica, una serie de lingüistas entre los que cabe citar a Emmon Bach, Wallace L. Chafe, James McCawley y Charles J. Fillmore señalaron la necesidad de asumir un nivel independiente de la estructura semántica capaz de mostrar distinciones de significado más sutiles que las que se observan en la gramática de Chomsky. En concreto, Charles Fillmore rechaza la noción de una estructura profunda de base meramente sintáctica para proponer una forma de gramática —gramática de casos— que parta de una base diferente: los casos semánticos<sup>2</sup>. Este modelo casual de Fillmore ha sido, junto con las sucesivas revisiones que el mismo Chomsky hizo de su teoría «standard»<sup>3</sup>, un exponente indiscutible para el cambio de énfasis actual de la investigación de los aspectos morfo-sintácticos hacia una investigación de aquellos otros aspectos lógico-semánticos y léxico-semánticos del lenguaje. La importancia de consi-

---

1. Cfr., a efectos de un estudio pormenorizado sobre el particular, P. Van Buren (1966).

2. Véase Ch. J. Fillmore (1968).

3. Hago aquí referencia a la «extended standard theory» y a la «revised extended standard theory».

derar este reencuentro con la estructura semántica del lenguaje a los efectos de su implantación en la construcción de gramáticas pedagógicas de las lenguas modernas no precisa, a mi juicio, de forzadas justificaciones. Aclararé, no obstante, que el presente trabajo no pretende abarcar una formalización del enfoque teórico de cualquiera de aquellos logros de la lingüística contemporánea sujetos aquí a observación por el interés de sus implicaciones glosodidácticas, por lo que me limitaré a destacar sencillamente aquellos aspectos relevantes del modelo casual que, desde el nivel teórico, ofrezcan interés al nivel de las aplicaciones.

### El desarrollo del modelo casual de Fillmore.

Fillmore, contrario al tratamiento que se daba en **Aspects**<sup>4</sup> a los conceptos puramente relacionales, tales como sujeto, objeto, etc., propugna que las relaciones entre sintagmas nominales en la estructura profunda deben ser del tipo de relación «labelled» («etiquetada») <sup>5</sup>. Fillmore denomina a estas relaciones como «casos», unidades que permanecen como funciones semánticas en relación al predicador, y considera que

«cada oración simple de una lengua está constituida por un verbo y una colección de nombres en distintos 'casos' en el nivel de estructura profunda. A nivel de estructura de superficie las distinciones de casos unas veces se repiten y otras no, dependiendo de la lengua, del nombre, o de las propiedades idiosincrásicas de ciertas palabras»<sup>6</sup>.

El conjunto de casos formulados por Fillmore en su primera aproximación al tema en 1968 se limitan a seis y se presentan como universales (¿innatos?), elementales, y posibles sólo una vez en cada oración simple:

1. **Agentivo (A):** instigador animado de la acción expresada por el verbo.
2. **Instrumental (I):** fuerza u objeto inanimado envuelto en la acción expresada por el verbo.
3. **Dativo (D):** animado afectado por la acción o suceso expresado por el verbo.
4. **Factitivo (F):** objeto o ser que resulta de la acción o estado expresado por el verbo, entendido como parte del significado que tiene el verbo.
5. **Locativo (L):** indica posición local o extensión espacial del estado o acción que señala el verbo.
6. **Objetivo (O):** es el caso de las cosas afectadas por la acción o estado descritos por el verbo. Representa el caso semánticamente más neutral y, como señala Fillmore, no debe interpretarse como el acusativo latino ni bajo la concepción de un objeto directo.

El desarrollo y las sucesivas modificaciones del modelo casual de Fillmore<sup>7</sup> han variado la lista de casos de 1968 sin que hasta el momento haya habido una manifestación rotunda del propio Fillmore con respecto a la conclusión de la lista elaborada en 1971, tanto acerca del número como de los tipos. Sí indicó que debería haber un límite en la asignación de funciones semánticas a los sintagmas nominales que aparecen en determinadas posiciones sintácticas<sup>8</sup>, pero falta por establecer dónde está ese límite y sólo se indica que el número de relaciones debe ser pequeño. Los casos que presento a conti-

---

4. Noam Chomsky (1965), págs. 68-74.

5. Ch. J. Fillmore (1968), págs. 16-17.

6. Ch. J. Fillmore (1969), pág. 375.

7. Las nuevas formulaciones del modelo casual han sido recogidas, entre otros, por Walter A. Cook (1971) y Werner Abraham (1971).

8. Ch. J. Fillmore (1971), pág. 40.

nuación corresponden a la versión de 1971 en cuyo modelo Fillmore abandona la presentación inicial de funciones semánticas por medio de nudos semánticos en diagramas ramificados:

1. **Agente (A):** el caso principal, instigador de la acción.
2. **Experimentador (E):** la unidad con carga psicológica que está en el estado mental descrito por el verbo.
3. **Instrumental (I):** el estímulo al que se reacciona en los verbos psicológicos; la fuerza natural responsable.
4. **Objeto (O):** la unidad que produce cambio, el «contenido» de un hecho psicológico.
5. **Punto de partida (S):** el estado, lugar o tiempo original.
6. **Objetivo (G):** el estado o resultado final de alguna acción o cambio.
7. **Benefactivo (B):** la unidad beneficiaria de una acción. Fillmore indica<sup>9</sup> que se dan construcciones con este caso en oraciones con agentivos.
8. **Lugar (L):** orientación espacial de la acción, acontecimiento o situación.
9. **'Path' (P):** un tipo de complemento «itinerativo» adicional a los casos 5 y 6.
10. **Tiempo (T):** orientación temporal de la acción.

Por su parte, John M. Anderson ha desarrollado una teoría de la gramática de casos definida como «localistic»<sup>10</sup> con la que trata de llegar a «una visión más abstracta del caso»<sup>11</sup>. En esta teoría, Anderson mantiene la universalidad de las relaciones casuales y sitúa al predicador en una posición central. Distingue cuatro casos: **nominativo** (nom.), caso obligatorio y neutral que recibe el proceso indicado por el verbo; **ergativo** (erg.), iniciador de una acción; **estativo** (loc.), locativo espacial («concreto») referido al nominativo, y locativo dativo («abstracto»); **no-estativo** (abl.), la dirección concreta o abstracta. Una comparación entre las listas de casos de Fillmore y Anderson pone de manifiesto cómo varios de los casos de Fillmore (lugar, objetivo, punto de partida y experimentador) se incluyen en los «locativos» de Anderson. No resulta posible, por otra parte, un intento de comparación de los conceptos casuales de uno y otro lingüista no sólo por las diferencias terminológicas, sino también de método y alcance. El objetivo final de Anderson se circunscribe a la búsqueda de relaciones «abstractas» subyacentes a las que «pueda darse una interpretación localista»<sup>12</sup>.

La experiencia nos informa, día a día, acerca de la inconveniencia de «forzar» demasiado las teorías lingüísticas contemporáneas en cuanto a sus implicaciones glosodidácticas —implicaciones para las que tales teorías no fueron elaboradas—; por ello, destacaré aquí, simplemente, una ventaja de la gramática de casos frente a otros modelos tal como la entendió su propio autor: el hecho de que ayuda a comprender mejor las diferencias lexicales entre lenguas, demostrando que no hay tantas diferencias entre éstas como se piensa. La argumentación fillmoriana se apoya en el ejemplo del verbo **kill** en inglés y japonés:

«Se diría de ordinario que el inglés **kill** y el japonés **korusu** tienen distintas significaciones porque el verbo japonés requiere un sujeto animado mientras que el inglés nos permite decir «**fire killed him**» o «**a falling stone killed him**». Si observamos que incluso en inglés tanto **kill** como **die** tienen la misma representación semántica subyacente, la diferencia entre las dos situaciones resulta ser bastante superficial. Ambas lenguas

---

9. *Ibid.*, pág. 52.

10. Los fundamentos de esta variante del modelo casual aparecen recogidos en John M. Anderson (1971).

11. John M. Anderson (1971), pág. 10.

12. *Ibid.*, pág. 210.

poseen palabras con el mismo significado que puede co-ocurrir con objetivo e instrumental. El inglés posee estos dos niveles y uno de ellos permite que la frase instrumental sea el sujeto. La diferencia no va más allá». <sup>13</sup>

Por un lado, la teoría de Fillmore ha sido criticada negativamente al no poder dar cuenta de muchas de las estructuras oracionales y al presentar una serie de puntos débiles en su formulación. Este hecho ha sido lo que llevó a Fillmore a revisar su modelo varias veces manteniendo, no obstante, una postura firme acerca de la universalidad del sistema de casos a nivel de estructura profunda. Tal hipótesis ha sido defendida por el lingüista norteamericano aun en el momento en que relega el modelo casual a un segundo plano para centrar su interés en aspectos más concretos de semántica descriptiva.

Convendría recordar aquí también algunas manifestaciones recientes que descalifican al modelo casual desde una perspectiva más general. Sirva de ejemplo la manera en que V. Báez San José ha incidido en el desacuerdo que muchos lingüistas sostienen frente a la teoría casual afirmando que

«podemos dar la vuelta al argumento de Ch. J. Fillmore y decir que, tanto la estructura casual de la proposición, como la estructura profunda no semántica de Noam Chomsky, no son más que construcciones a priori, sin pertinencia real en las lenguas naturales, y que constituyen un nivel artificial de descripción, representativo todo lo más, si está bien determinado, de la relación posible entre un sistema lógico de validez universal y las lenguas naturales» <sup>14</sup>.

Por otro lado, la hipótesis fillmoriana supone una seria llamada de atención para aquellos lingüistas interesados en los esquemas semánticos subyacentes en los diferentes esquemas sintácticos de las lenguas naturales. En este sentido, la crítica resulta mucho más favorable al modelo casual y el mismo V. Báez San José llega a asegurar que

«el modelo casual de Ch. J. Fillmore representa una intuición de lo que está siendo en la actualidad el punto central de la gramática funcional tanto de la escuela de Praga actual, como de algunos investigadores rusos como Ju D. Apresjan» <sup>15</sup>.

Convendría destacar, finalmente, que las «bases semánticas» que se intuyen por primera vez en el modelo fillmoriano y se extienden a teorías afines de los semantistas de raíz chomskiana en general, alcanzan su máximo relieve en la **orientación universalista** de sus principios fundamentales. Recientemente John M. Anderson, citado más arriba como el autor de una versión «localistic» de gramática de casos, ha llevado el nivel de la relación sintáctica y semántica al plano de la distinción «actional/non-actional» con verbos intransitivos <sup>16</sup>. Anderson ilustra su hipótesis con ejemplos tomados de varias lenguas indoeuropeas, el inglés entre ellas, y hace explícito el acierto de la gramática de casos en cuanto a su proposición de que tal distinción («actional/non-actional») tiene mucho que ver con las relaciones semánticas tanto en las oraciones transitivas como intransitivas.

---

13. Charles J. Fillmore (1969), pág. 374.

14. V. Báez San José (1975), pág. 265.

15. V. Báez San José (1977), pág. 200.

16. Cfr. John M. Anderson (1980).

En este mismo orden de cosas podemos situar la estrecha relación que existe entre «bases semánticas», por un lado, y «universales» por otro, en el detallado estudio que sobre las oraciones de relativo ha llevado a cabo Susan Gass. Gass<sup>17</sup> ha estudiado la adquisición de oraciones de relativo por parte de adultos que estaban aprendiendo una lengua extranjera (fundamentalmente el inglés), y entre sus observaciones destaca el hecho de que, en igual medida que la adquisición de  $L_1$  — en el caso de los procesos oracionales de los relativos— está muy condicionada por factores enraizados en el propio desarrollo cognitivo del individuo en cuestión, así también el aprendizaje de una lengua añadida (dentro de la familia indoeuropea) se ve condicionado, en el caso de las oraciones de relativo, por la propia «noción universal» del relativo y no tanto por factores individuales de tipo cognitivo a los que las oraciones de relativo, en los idiomas aprendidos, resultan más inmunes.

Es, precisamente, en torno a éstas cuestiones últimas donde considero que cabe deducir importantes implicaciones para un tratamiento distinto de la enseñanza de una lengua moderna.

### **Implicaciones glosodidácticas del modelo fillmoriano.**

#### **Algunos ejemplos para el inglés.**

En el terreno de las aplicaciones destacan, al menos, dos interesantes intentos de formulación de aquellas implicaciones glosodidácticas derivadas de la hipótesis casual: la de Don Nilsen y la de Frederick Bowers. Dentro del énfasis generalizado que se otorga a los universales semánticos aplicados a la enseñanza de lenguas en los últimos años, Don L. F. Nilsen ha querido poner de relieve la importancia de considerar muy particularmente el modelo casual de Fillmore. Don Nilsen manifiesta en un conocido artículo su convicción de que la gramática de casos puede resultar un instrumento pedagógico de gran valor en la enseñanza del inglés como lengua moderna extranjera. Las razones expuestas por Don Nilsen a favor de esta hipótesis dicen que:

«En primer lugar, tiene una base universal. Los casos y los contextos casuales («case frames») de que hemos hablado en inglés están también presentes en las lenguas nativas de todos los estudiantes de lenguas extranjeras. Sería pues posible comenzar la enseñanza a partir de esta base común y proceder al estudio de cómo pueden señalarse estos casos comunes en la estructura de superficie del inglés. En segundo lugar, la gramática de casos pone una base más bien semántica que sintáctica. Esto favorece el que los materiales estén estructurados y orientados de forma situacional. Así, por ejemplo, podría sugerirse una situación que envuelva varios tipos de operaciones. Hablando acerca de unos grandes almacenes, por ejemplo, podrían usarse verbos como **buy, sell, exchange, take, give, receive, trade, steal**, etc., porque todos los verbos apropiados a esta situación poseen léxicamente el mismo contexto casual: agente, punto de partida, objetivo y objeto, tanto en la lengua nativa del alumno como en la de aprendizaje. Del mismo modo exactamente, verbos de creación, destrucción, percepción, comunicación, etc., poseen los mismos casos profundos en todas las lenguas»<sup>18</sup>.

En mi opinión, una de las ventajas que a simple vista puede proporcionar la elaboración y aplicación de un programa orientado en forma semántica, del tipo del propuesto

---

17. Puede verse un estudio detallado sobre el particular en Susan Gass y Josh Ard (1980).

18. Don L.F. Nilsen (1971), pág. 298.

por Don Nilsen, es el hecho de que los alumnos tomarían como punto de partida las estructuras de profundidad para luego, a continuación, disponer sus mecanismos lingüísticos en dirección a las estructuras de superficie. Esto traería como resultado la tendencia a manejar conceptos («nociones») en lugar de términos individuales ya desde un primer momento del aprendizaje.

Pretender restringir la enseñanza del concepto de «to be» a estructuras superficiales del tipo:

What's your name?  
— I'm Tom Harris.

supone olvidar o menospreciar el valor semántico asociado a tal concepto que se produce en manifestaciones estructurales del tipo:

What do you do?  
— I'm a student.

lo que en un segmento discursivo de uso real del inglés vendría a mantener la coherencia natural con que los hablantes nativos usan de su lengua:

What's your name?  
-- I'm Tom, Tom Harris.  
And, what do you do?  
Well, I'm a student actually.  
Oh, that's lovely.

Del mismo modo, retrasar el uso de exponentes con «do» como «do you like it?» en favor de una restricción a la forma «is it good?» en previsión de una exclusiva gradación lógico-gramatical, es no querer entender que el concepto universal, profundo, de «liking» en inglés está presente tanto en una como en otra de ambas formas estructurales.

En otro orden de cosas y a los efectos de una mayor transparencia en la exposición terminológica aquí utilizada, señalaré que al observar la naturaleza de las estructuras profundas en la gramática de casos de Fillmore salta a la vista una mayor adecuación a la estructura «semántica» que la que presentan las estructuras «profundas» en **Aspects**. Sin lugar a dudas, estamos en disposición de afirmar, en este sentido, que el modelo fillmoriano supone una clara inclinación del péndulo lingüístico hacia el campo de estudio del «significado».

No considero necesario recordar aquí la escasa atención que, tradicionalmente, se ha venido dedicando al campo de la significación dentro de la propia esfera lingüística. Sin duda se debe en parte a este olvido el hecho de que el interés con que los nuevos semantistas acogen el significado se extiende, también, al mundo de las aplicaciones. F. Bowers se valdrá de esta orientación para diferenciar entre dos tipos de significado en las locuciones: el «proposicional» y el «situacional». En la interpretación que da a las posibles implicaciones de la hipótesis casual en la enseñanza de lenguas, Bowers<sup>19</sup> sugiere que mediante el concepto de transformaciones opcionales podemos distinguir entre un significado «proposicional», relativo a la relación lógica entre las palabras, y un significado «situacional» que sirve para que el hablante manifieste su habilidad de enfatizar una parte de la comunicación más que otra, expresando de esta forma su actitud frente al contenido proposicional de la locución. Tal significado «proposicional» equivaldría a la estructura casual profunda mientras que el «situacional» sería equivalente a las de superficie originadas por las transformaciones, como puede verse en el ejemplo:

---

19. Cfr. Frederick Bowers (1971).

**Estructura profunda:** give (objetivo) that book (dativo) me (instrumental) John.

**Estructuras de superficie** { John gave me that book  
John gave that book to me  
I was given that book by John  
That book was given to me by John

Tales procesos, señala Bowers, no sólo resultan de gran importancia para el estudio de la retórica y la interpretación de textos, sino también para enseñar a los estudiantes de inglés como lengua extranjera moderna el «uso» de la misma.

Este mismo tipo de asociación establecido por Bowers será considerado por D.A. Wilkins con vistas a la elaboración de un programa nocional en el que se atiende a la disposición de las oraciones no de acuerdo con su aparente «complejidad» estructural, como se ha venido haciendo tradicionalmente, sino acorde con su interrelación semántica, tal como se sugiere en las categorías casuales propuestas por el modelo fillmoriano.

Ejemplos del tipo:

John drank the wine.  
The wine was drunk by John.  
It was John who drank the wine.

ilustran el tipo de «asociacionismo semántico» que indica David Wilkins<sup>20</sup> entre oraciones diferenciadas y su forma superficial, su expresión sintáctica particular en cada lengua, pero idénticas en su contenido profundo. Su importancia para la consideración de implicaciones glosodidácticas resulta evidente, a la vez que prometedor, en una futura reorganización de los principios lingüísticos que intervienen en la elaboración de un marco teórico para el problema de la enseñanza y aprendizaje de una lengua moderna. La reciente orientación semántico-pragmática, de base comportamental, asumida por la comisión de expertos del Consejo de Europa en su elaboración del Proyecto de Lenguas Modernas responde, en cierta medida, a la regularización de este marco teórico bajo criterios afines a los que hasta aquí he venido desgranando<sup>21</sup>.

Baste recordar a este respecto que el «threshold level», propuesto para la obtención de un primer «crédito» en inglés en la comunidad europea, considera no sólo los contenidos léxicos y gramaticales propios del «common core» del inglés en su dimensión morfosintáctica, sino también el contenido semántico-nocional (el rango y complejidad de los significados que se supone que el alumno debe poder formular o comprender) y los contenidos funcionales derivados de las categorías comunicativas de esta lengua (el rango de funciones comunicativas que se espera que el alumno lleve a cabo). En otras palabras, una orientación semántica bien elaborada añade a la dimensión tradicional del **acto de describir** («The manager ordered the drunk out of the restaurant»), tan a menudo el eje central en los cursos de inglés-lengua moderna, el **acto de «funcionar»** en la lengua que se aprende («Time you left»), sin necesidad de pasar, inexorablemente, por una asociación directa de una categoría gramatical («imperative») con una categoría de función comunicativa («command»).

En cuanto a la estrecha relación que guardan las bases semánticas del modelo fillmoriano con la teoría de los universales lingüísticos (tema al que ya se ha aludido más arriba), y, más en particular, en lo referente a las implicaciones glosodidácticas que se

20. David A. Wilkins (1976), pág. 35.

21. Las incidencias que se derivan de este tipo de reorganización curricular se enfrentan en la actualidad a una grave resistencia por parte del profesorado de idiomas. Sobre algunas soluciones apuntadas, véase J. M. Vez (1981).

derivan de esta relación, conviene recordar que desde hace tiempo se ha venido señalando por parte de un relevante número de autores la necesidad de una orientación semántica con carácter práctico, aplicable a la pedagogía de las lenguas modernas. Roderick Jacobs, por ejemplo, ha mencionado en diversas ocasiones la poca consideración otorgada a la existencia de propiedades relevantes a todas o una gran cantidad de lenguas y destaca, en su estudio de los universales, el hecho de que «sus consecuencias han sido poco explotadas en la enseñanza del inglés como segunda lengua»<sup>22</sup>. William Rutherford advierte, también, de la importancia del estudio profundo de los universales y el interés que las implicaciones de esta teoría pueda tener para la enseñanza de lenguas añadidas:

«... cuanto más se investigan en profundidad las lenguas individuales, más sus representaciones abstractas profundas comienzan a semejar-se, sugiriendo por primera vez que 'los universales lingüísticos' es algo más que una noción idealizada. No es necesario hacer mucho hincapié en las interesantes implicaciones que una teoría formalizada de universales lingüísticos supondrá para la gliosodidáctica»<sup>23</sup>.

Basándose en un artículo de John R. Ross, «On Declarative Sentences»<sup>24</sup>, Rutherford analiza oraciones del tipo:

- a) John's not coming to class because he's sick.
- b) John's not coming to class, because he just called from Glendale.

donde, a pesar de la relación formal entre ambas oraciones, existe una diferencia semántica evidente: en el primer caso, la razón para que John no asista a clase es que **está** enfermo mientras que en el segundo la razón de la ausencia a clase no es porque John acaba de llamar desde Glendale sino porque el informante **puede** asegurar que no va a venir a clase. Un análisis más exhaustivo revela que mientras es posible usar «**for**» en lugar de «**because**» en la oración a), no es así en el segundo caso; y mientras resulta posible alternar

- a-1) John's not coming to class because he's sick.
- a-2) It's because he's sick that he's not coming to class.

no podemos hacer lo mismo con la oración de tipo b). Resulta evidente que la clave de una interpretación correcta de enunciados de este tipo reside en el análisis del tipo de subordinación. En la oración a) la subordinación restrictiva nos pone en relación con una oración principal explícita, y en la oración b) la subordinación de tipo no restrictivo nos relaciona con un tipo de oración: **I say to you that...** que se omite por medio de una regla de omisión performativa aplicada previamente. Rutherford insiste en la importancia de usar la hipótesis performativa como base de análisis en la enseñanza del inglés como lengua añadida,

«la ventaja más significativa en el análisis de la subordinación restrictiva y no-restrictiva en términos de la hipótesis performativa es que así puede asegurarse que el inglés no cuenta con dos «because» sino uno sólo..., análisis que puede usarse con muy poca dificultad para los fines de su enseñanza como lengua extranjera»<sup>25</sup>.

y sugiere su aplicación en la enseñanza de determinados aspectos del estilo indirecto,

---

22. Roderick A. Jacobs (1969), pág. 117.

23. William Rutherford (1969), pág. 143.

24. Cfr. John Robert Ross (1970).

25. William Rutherford (1969), pág. 147.



los cambios que experimentan algunos adverbios asociados y en el desarrollo del análisis contrastivo:

«La hipótesis performativa, por citar una extensión de las investigaciones recientes, asumiendo que posee un carácter **universal**, plantea la posibilidad de situar el análisis contrastivo dentro de un marco lingüísticamente significativo y no es la simple comparación de las descripciones de dos lenguas por separado»<sup>26</sup>.

El énfasis de la cuestión semántica que se advierte en este tipo de consideraciones nos lleva a suponer que la mayoría de las aplicaciones de los universales lingüísticos a la enseñanza de una lengua añadida pueden tratar más con los aspectos semánticos del lenguaje que con los sintácticos. Donde parece que efectivamente existe un mayor acuerdo es en la concepción de los universales como sustentadores de una hipotética semántica interlingüística «resultante de la compenetración precisa de dos sistemas semánticos que funcionan sincronizados, aunque no de unidad a unidad»<sup>27</sup> que tenga en cuenta la extensión superior de los semas frente a los sememas a efectos de una mayor correspondencia interlingüística. La necesidad de una gran investigación en este área resulta, no obstante, totalmente necesaria para desarrollar nuevas técnicas de aproximación al problema de la pedagogía de lenguas a fin de acentuar las semejanzas más que las diferencias, y, sobre todo para captar de nuevo el interés del profesorado actual y de los futuros profesores de idiomas modernos hacia una familiarización incuestionable con el desarrollo de nuevas teorías en el campo de la lingüística teórica.

Por último, señalaré la posibilidad de establecer eventualmente —y mientras no se realice una investigación aplicada exhaustivamente— una relación más estrecha entre la estructura del lenguaje y la cognición humana, basándonos en la comprensión de las estructuras oracionales semánticas. Una consecuencia natural derivada de la hipótesis casual de Fillmore, relevante en su totalidad al problema que aquí nos ocupa, es la perspectiva que ofrece el enfoque de una lengua determinada bajo un doble aspecto: los **mensajes** (las categorías semánticas, universales y básicas de que consta esa lengua) y los **códigos** (las reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas de que también consta) que sirven para transformar los mensajes en actos comunicativos de habla. Esta perspectiva incluye la hipótesis de que, dado que los mensajes son representativos de la estructura cognoscitiva de la mente humana, cualquier lengua puede expresar todos y cada uno de los mensajes que cualquier otra lengua puede expresar, con la única diferencia de los distintos aspectos superficiales adoptados en relación a la forma del código<sup>28</sup>.

Si trasladamos ahora lo esencial de esta hipótesis al terreno de las investigaciones psicopedagógicas, vemos que en términos de la teoría expuesta por David P. Ausubel acerca de significados «más estables» y significados «menos estables»<sup>29</sup> en relación a la estructura cognoscitiva que los asimila, aquellos conceptos lingüísticos más relacionados con los tipos de **mensajes** resultan ser los más estables, puesto que aparecen ligados estrechamente a la estructura cognoscitiva, mientras que —al contrario— aquellos otros más relacionados con el **código** (reglas sintácticas, morfológicas y fonológicas) aparecen como menos estables, a menos que puedan relacionarse directamente con los mensajes, esto es, «subsumidos» por factores semánticos.

La relación más directa que se deriva de esta hipótesis para cuestiones de tipo prác-

---

26. *Ibid.*, pág.149.

27. F. Rodríguez-Izquierdo y Gavala (1978), pág. 289.

28. A este respecto, cfr. Emmon Bach y Robert T. Harms (1968).

29. Esta doble acepción del significado puede verse con más detalle en David P. Ausubel (1976), págs. 118-125.

tico se encuentra, a mi juicio, en el reciente desarrollo de un sentimiento de opiniones que se circunscribe al «valor usual» de las oraciones de relativo del tipo «non-restrictive». Si comparamos

- a) His wife, who was among the spectators, regretted John's departure. (non-restrictive)
- b) Cats that scratch are nasty. (restrictive)

observamos que en el primer caso existe un tipo de información que no resulta esencial para la identificación del núcleo del sintagma, mientras que el rango específico de la segunda sí incide directamente en el núcleo del sintagma nominal.

La diferencia del análisis de uno y otro tipo de procesos relativos, en el plano sintáctico y en el semántico, inclina cada vez con más fuerza específica el nivel de la balanza a favor de una exclusión de la necesidad de abordar la complejidad de las oraciones de relativo «non-restrictive» en el caso del «inglés como lengua añadida», precisamente como consecuencia de resultar ser poco explícitas a nivel semántico. Si una oración como

«I chatted with the captain, who was later reprimanded».

viene a significar

«I spoke to the captain and as result he was (later) reprimanded».

¿por qué no «universalizar esta segunda opinión, que evita la posibilidad de confusión por parte de los alumnos (particularmente en la manifestación escrita de la lengua), ante numerosos casos de ambigüedad semántica?. Una de las tesis que en la actualidad apoya esta forma de opinión es la de Randolph Quirk que se ha manifestado abiertamente en tal sentido a la hora de especificar «núcleos gramaticales» para la futura configuración lingüística del Nuclear English<sup>30</sup>. Más recientemente A. Cornilescu ha incidido, también, en la diferenciación de los aspectos sintácticos y semánticos de las oraciones de relativo «non-restrictive» con ejemplos aplicados al inglés<sup>31</sup>.

Esta perspectiva, junto a todas las que hasta aquí he venido analizando, supone una serie de importantes aportaciones en el campo de las implicaciones que el modelo casual de Fillmore, y la extensión de sus «bases semánticas» al tema de los «universales lingüísticos», presentan a la hora de diseñar materiales, regular proyectos curriculares, o establecer pautas metodológicas en relación con la enseñanza y el aprendizaje de una lengua moderna, considerando siempre las cuestiones desde el punto de vista del trabajo de investigación «interior» subyacente en el sistema lingüístico.

Entre tales pautas metodológicas, me atrevo a dirigir la atención de alumnos y profesores interesados por estos temas, hacia la consideración de un «modelo universal» que facilite la labor del profesorado y estudiante de inglés como una lengua añadida y, asimismo, hacia la necesidad de una terminología común para expresar los conceptos de relación que son universales y sirven para expresar las relaciones sintáctico-semánticas entre lenguas. No es sólo que el profesor de lenguas y el diseñador de cursos y materiales tengan que enfrentarse a la ardua tarea de decidir qué teoría, entre las que favorecen los universales, se adapta mejor a una situación de enseñanza-aprendizaje o si —pongamos por caso— los universales sintácticos permiten una preparación de ejercicios estructurales donde se presta atención a universales de esta índole (tal como en «On Declarative Sentences» de Ross) más ideal que lo que permitirían unos ejercicios basados en universales fonológicos o semánticos, sino que es también el hecho de las in-

---

30. Sobre el actual proyecto de un «Nuclear English», véase R. Quirk (1981).

31. Cfr. A. Cornilescu (1981).

numerables observaciones —de gran utilidad para el profesor— que se pierden por falta de un marco-modelo de referencia universal.

Existe una gran diferencia entre la simple apreciación intuitiva de que una regla semántica ha sido violada y la posibilidad de explicar, en forma sistemática, tal violación gracias al uso de una terminología que permita la referencia de una a otra lengua. Igualmente, resulta desolador observar a principio de curso las diversas concepciones de la estructura de la lengua nativa con la que los estudiantes de una lengua moderna acceden a una situación de este tipo, sobre todo a causa de una diferente terminología, en la mayoría de los casos, que responde a una formación estrictamente morfo-sintáctica. La paradoja de que un estudiante tenga que ajustar su terminología básica cada vez que aprende una nueva lengua, o cada vez que cambia su profesor de lengua, resulta insostenible.

Una solución al problema puede encontrarse en el desarrollo de una gramática pedagógica universal, que usando de un número pequeño de conceptos de relación, tales como «agente», «objeto», «instrumento», etc., sirva para el establecimiento de comparaciones y contrastes entre más de una lengua. Creo que nada mejor que la gramática de casos de Fillmore como una respuesta coherente con esta necesidad.

### **PROSPECTIVA.**

Existen no obstante, otros aspectos de la estructura del lenguaje que, desde un punto de vista diferente, reflejan aquellas otras funciones que Fillmore no trata en su modelo casual. Fuera del marco general del chomskismo disponemos hoy de una referencia teórica, sólida en sus principios científicos, que se orienta hacia una posición más interdisciplinaria e indica no sólo lo que está sucediendo en el lenguaje, sino también la forma en cómo éste se relaciona con el hecho social.

Si el modelo casual aquí analizado es un ejemplo del tratamiento lingüístico a nivel «interno», la aproximación de la posición lingüística de M.A.K. Halliday (en lo que retoma de la tradición británica representada por el eje que une a Malinowski, Firth y la actual Escuela de Londres) intenta reflejar los componentes funcionales del lenguaje que le proporcionan las bases para resultar ser un buen medio de comunicación social, además de un medio de creación y expresión del pensamiento en el sentido amplio de estos términos. Dicho de otro modo, la aproximación al estudio del lenguaje desde «dentro» del propio lenguaje puede complementarse con una aproximación desde «fuera» del mismo. En uno y otro caso, las implicaciones para posibles conclusiones aplicables a la pedagogía de lenguas modernas resultan ser, también, complementarias.

Resulta interesante observar cómo el tratamiento que Halliday da a dos de sus macro-funciones, la «ideacional» y la «inter-personal», refleja las mismas implicaciones lingüísticas de aquellas oraciones que difieren en transitividad o modo y son tratadas minuciosamente en el nivel de estructura profunda por la lingüística de raíz chomskiana. Por lo que respecta a la primera de estas dos funciones, se observa que su tratamiento aparece de igual modo también en el constituyente proposicional de la gramática de casos de Fillmore que he desarrollado en este trabajo. No es exclusivamente el propio Halliday quien hace numerosas referencias<sup>32</sup> a las relaciones casuales fillmorianas; la insistencia en el parentesco conceptual que une a ambos lingüistas ha sido reiterada por investigadores de prestigio en el campo de la lingüística aplicada a la enseñanza del inglés como lengua moderna. Sirva, a título de ejemplo, la correspondencia establecida

---

32. Cfr. M.A.K. Halliday (1970), en especial las págs. 146-149.

por J.P.B. Allen y H.G. Widdowson<sup>33</sup> entre las funciones de transitividad de Halliday y los casos de Fillmore:

<u>Casos de Fillmore</u>	<u>Roles de Halliday</u>
Agentivo	Actor
Objetivo	Objeto
Instrumental	Instrumento
Dativo	Recibidor
Factitivo	Resultante
Benefactivo	Beneficiario
Punto de Partida	Fuerza
Locativo	Lugar

Pero si bien esta correspondencia parece bastante evidente, resulta aún más claro que mientras Fillmore se restringe a la estructura casual de la proposición, Halliday va más lejos en su planteamiento de las funciones y da cuenta de otras dos, una de las cuales, la función inter-personal, guarda también una estrecha vinculación con el modelo generativo-transformacional en su relación con el aspecto modal que ha sido una línea de investigación segunda recientemente en el marco del generativismo y, muy particularmente, en el componente de modalidad de Fillmore. No quisiera extenderme más aquí sobre el particular teniendo en cuenta que las implicaciones del modelo de Halliday, y su complementación con el de la gramática de casos, son —sin duda— lo suficientemente densas como para merecer un tratamiento específico en otra publicación. Baste recordar, finalmente, que una gran parte de la filosofía lingüística subyacente en los principios que han orientado la denominada «aproximación nocional-funcional», aplicada en la actualidad masivamente a la enseñanza y aprendizaje del inglés en el mundo, se ha elaborado a partir de esta complementación.

**JOSÉ MANUEL VEZ JEREMÍAS**

---

33. J.P.B. Allen y H.G. Widdowson (1975), pág. 74.

## BIBLIOGRAFÍA

- ABRAHAM, Werner (1971): **Kasustheorie**, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag GmbH.
- ALLEN, J.P.B. y H.G. WIDDOWSON (1975): «Grammar and Language Teaching», en J.P.B. Allen & S.P. Corder (eds.) **The Edinburgh Course in Applied Linguistics**, v. 2, London: Oxford University Press; pp. 45-97.
- ANDERSON, John M. (1971): **The Grammar of Case: Towards a Localistic Theory**, Cambridge University Press.
- ANDERSON, John M. (1980): «Anti-unaccusative, or: relational grammar is case grammar», en **Reveu Roumaine de Linguistique** (Bucharest), v. 25, n° 3; pp. 193-225.
- AUSUBEL, David P. (1976): **Psicología Educativa**, trad. cast., México: Trillas.
- BACH, Emmon y Robert T. Harms (eds.) (1968): **Universals in Linguistic Theory**, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- BÁEZ SAN JOSÉ, Valerio (1975): «Descripción lingüística y semántica en la gramática generativa y en el estructuralismo funcionalista europeo (La Escuela de Praga)», en A.R. Fernández González, S. Hervás y V. Báez, **Introducción a la Semántica**, Madrid: Cátedra; pp. 179-252.
- BOWERS, Frederick (1971): «Meaning and Sentence Structure», en **The English Quarterly**, Canadian Council of Teachers of English, v. 4, n° 2.
- COOK, Walter A. (1971): «Improvements in Case Grammar», en **Languages and Linguistics: Working Papers**, n° 2, Washington, D.C.: Georgetown University Press, School of Languages and Linguistics; pp. 185-205.
- CORNILESCU, Alexandra (1981): «Non-restrictive relative clauses, an essay in semantic description», en **Reveu Roumaine de Linguistique** (Bucharest), v. 26, n° 1; pp. 41-67.
- CHOMSKY, Noam (1965): **Aspects of the Theory of Syntax**, Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- FILLMORE, Charles J. (1968): «The Case for Case», en E. Bach y R.T. Harms (eds.), **ob. cit.**; pp. 1-88.
- FILLMORE, Charles J. (1969): «Toward a Modern Theory of Case», en D.A. Reibel y S.A. Schane (eds.), **Modern Studies of English**, Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc.; pp. 361-375.
- FILLMORE, Charles J. (1971): «Some Problems for Case Grammar», en R.J. O'Brien (ed.), **Report of the Twenty-Second Annual Round Table Meeting on Linguistics and Language Studies**, Washington, D.C.: Georgetown University Press; pp. 35-56.
- GASS, Susan y Josh ARD (1980): «L<sub>2</sub> data: their relevance for language universals», en **TESOL Quarterly**, v. 14, n° 4; pp. 443-452.

- HALLIDAY, M.A.K. (1970): «Language Structure and Language Function», en J. Lyons (ed.), **New Horizons in Linguistics**, Harmondsworth Penguin Books Ltd.; pp. 140-165.
- JACOBS, Roderick A. (1969): «Linguistic Universals and their Relevance to TESOL», en **TESOL Quarterly**, v. 3, n° 2; pp. 117-122.
- NILSEN, Don L.F. (1971): «The Use of Case Grammar in Teaching English as a Foreign Language», en **TESOL Quarterly**, v. 5, n° 4; pp. 293-299.
- QUIRK, Randolph (1981): «International Communication and the Concept of Nuclear English», en L.E. Smith (ed.) **English for Cross-Cultural Communication**, Hong-Kong: The MacMillan Press, Ltd.; pp. 151-165.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO y Gavala, F. (1978): «¿Pueden los 'conceptos universales' sustentar una semántica interlingüística?», en **Revista Española de Lingüística**, v. 8.2; pp. 287-296.
- ROSS, John Robert (1970): «On Declarative Sentences», en R. Jacobs y Peter S. Rosenbaum (eds.), **Readings in English Transformational Grammar**, Waltham, Mass.: Ginn and Co.; pp. 222-272.
- RUTHERFORD, William E. (1969): «Implications for ESOL of some recent linguistic research», en **TESOL Quarterly**, v. 3, n° 2; pp. 143-149.
- VAN BUREN, P. (1966) **An Approach to the Description of Children Speech** (mimeo), Edinburgh: Edinburgh University, Department of Children Life and Health.
- VEZ JEREMÍAS, J.M. (1981): «La formación del profesorado de idiomas extranjeros ante una aproximación comunicativa en glosodidáctica», en **CAUCE**, n° 4, Universidad de Sevilla: Escuela Universitaria de Magisterio; pp. 267-273.
- WILKINS, David A. (1976): **Notional Syllabuses**, Oxford: Oxford University Press.