

La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias

JOSÉ M. BRUCART
Universitat Autònoma de Barcelona

Este artículo fue presentado en el X Congreso Internacional Expolingua (Madrid, 19 de abril de 1997) y fue publicado como "La gramática y la teoría lingüística en E/LE: coincidencias y discrepancias", en L. Miquel & N. Sans (eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Fundación Actilibre, 1999, pp. 27-46.

o. INTRODUCCIÓN

En primer lugar, quiero agradecer públicamente a la organización de este *X Congreso Internacional Expolingua* su amabilidad al invitarme a participar en él. Para mí representa un honor y una responsabilidad dirigirme hoy a todos Uds. Empezaré por confesarles que mi dedicación principal es el estudio de la gramática del español desde la perspectiva de la teoría lingüística (en concreto, de la teoría generativa) y que mi contacto con la enseñanza del español como lengua extranjera se ha visto, en cambio, limitada a algunos cursos de gramática a estudiantes de nivel avanzado y a profesores extranjeros de español. Es, como ven, un bagaje escaso y poco representativo de los problemas que caracterizan a este campo pujante que es la adquisición de lenguas segundas. A la vista de ello, es probable que se estén preguntando por qué ha aceptado el invite de dirigirme a Uds. Si lo he hecho ha sido porque estoy convencido de que la interacción entre la teoría gramatical y las disciplinas que confluyen en el estudio de la enseñanza y la adquisición de las lenguas extranjeras puede ser fructífera para ambos ámbitos.

La investigación desarrollada en los últimos 35 años ha puesto de manifiesto el carácter multidisciplinario de los estudios de enseñanza y adquisición de lenguas segundas. Hoy en día, en efecto, concurren múltiples perspectivas en esta disciplina, como se pone de manifiesto al hojear obras panorámicas como Ellis (1994). Este autor efectúa un diagnóstico certero de la evolución de este campo de estudio:

(1)

The developments in SLA research over the years have been of several kinds. One development concerns the scope of the field of enquiry. Whereas much of the earlier work focussed on the linguistic —and, in particular, the grammatical—properties of the learner language and was psycholinguistic in orientation, later work has also adopted a sociolinguistic perspective. Thus, whereas many researchers continue to focus their attention on how L2 learners develop grammatical competence, many others are concerned with how learners develop the ability to perform speech acts such as requests or apologies

appropriately. Similarly, whereas many researchers continue the long-standing attempt to explain the psycholinguistic processes that underlie L2 acquisition and use, others have given attention to the social factors that influence development. The result is that scope of SLA research is now much wider than in the 1970s or even early 1980s. (Ellis, 1994: 1)

Así pues, lo que se ha producido en este ámbito de investigación ha sido la incorporación de nuevas perspectivas que intentan atender a la complejidad del objeto de estudio y a los objetivos propios de la disciplina: ser hablante competente de una lengua implica no sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso interactivo y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en el que emite sus enunciados. De ahí sin duda la importancia que los enfoques pragmáticos han ido adquiriendo en el campo de los estudios de lenguas segundas. A ello debe añadirse la lógica incorporación de un módulo metodológico que tiene como objetivo estudiar las condiciones idóneas para la enseñanza de las lenguas extranjeras.

La confluencia de estos tres módulos (el gramatical, el pragmático y el metodológico) en la enseñanza de las lenguas segundas explica la relativa pérdida de influencia del primero, que hasta la década de 1970 había sido el predominante, hasta el punto de monopolizar casi la investigación en L2. Pero hoy en día no parece posible negar que ése continúa siendo uno de los módulos básicos a la hora de enfocar el estudio de la enseñanza y de la adquisición de las lenguas segundas. ¿Por qué, entonces, el progresivo alejamiento que se produce entre la teoría lingüística y la enseñanza de las lenguas segundas? Creo que el motivo es doble: por una parte, el distinto objetivo de ambas disciplinas; por otra, el grado de complejidad, de abstracción y aun de fugacidad a que ha llegado la teoría lingüística. Como señala acertadamente Licerias:

(2)

La especialización a que ha llegado la lingüística teórica hace difícil que se establezca un diálogo entre los lingüistas y los gramáticos y, aún más difícil, entre los lingüistas y los que se ocupan de la enseñanza de lenguas extranjeras. Si bien es un hecho que los fines y los métodos de trabajo son diferentes, el objeto sobre el que se investiga —el lenguaje— es el mismo; de ahí que, en principio, exista la posibilidad de establecer relaciones entre las disciplinas citadas para beneficio de todas.” (Licerias, 1996: 185)

A continuación, intentaré estudiar algunos aspectos que ponen de manifiesto tanto las posibles confluencias entre teoría lingüística y enseñanza de L2 como las discrepancias que indudablemente se dan entre ellas. El mensaje que quisiera transmitir es que las primeras son importantes y que la relación entre ambas disciplinas es necesaria (y no sólo en un solo sentido, sino en los dos).

1. TEORÍA LINGÜÍSTICA Y ENSEÑANZA DE L2: CONFLUENCIAS Y DESENCUENTROS

Como dice Liceras, la primera discrepancia que se da entre la teoría lingüística y la enseñanza de la L2 deriva del distinto objetivo de cada una de ellas. En el primer caso se trata de formular teorías que permitan iluminarnos sobre la capacidad lingüística del ser humano. Desde esta perspectiva se trata de elaborar hipótesis acerca de la forma que adopta la competencia lingüística de cualquier hablante de una lengua natural. En cambio, en el segundo caso el objetivo fundamental es el de conseguir que un hablante no nativo llegue a expresarse con la máxima fluidez y corrección posibles en la lengua que está aprendiendo. Eso significa que habrá que atender a la actuación y no solamente a la competencia del hablante, utilizando la bien conocida dicotomía chomskiana. Interesa, por lo tanto, conseguir no sólo que el aprendiz consiga producir oraciones gramaticales en la lengua meta, sino que tales oraciones correspondan a enunciados aceptables (situacionalmente correctos) en el contexto comunicativo en el que se van a emitir. Como señala Matte Bon (1992: IX), la respuesta de (3b) a la correspondiente pregunta es gramaticalmente correcta, pero cualquier hablante nativo de español sabe que (3c) expresa de modo mucho más adecuado la actitud de un hablante que concede gustoso el permiso solicitado:

(3)

- a. • ¿Puedo pasar?
- b. ☹ Sí, puedes.
- c. ☺ Sí; pasa, pasa.

Otro caso similar de inadecuación al contexto, como señala Hawkins (1978) [recogido en Bosque (1989: 182)] sería enunciar (4b) en lugar de (4a) cuando el interlocutor es una persona invidente:

(4)

- a. ☺ Cuidado con la mesa.
- b. ☹ Cuidado con esa mesa.

Finalmente, otro tanto sucedería si un aprendiz de español utilizara un enunciado como (5),

(5) ☹ Yo y María fuimos ayer al cine.

puesto que una norma de cortesía social que actúa sobre las estructuras coordinadas impone que el hablante ocupe la última posición. En los tres ejemplos anteriores, en efecto, se produce inadecuación pragmática sin que quepa hablar de agramaticalidad. No obstante, es importante señalar que no es cierto que la gramática no tenga nada que decir en estos casos.

Tomemos (3). Lo primero que hay que señalar es que, frente a la adecuación de (3c), contrastaría la baja aceptabilidad de *Sí; puedes, puedes*. Por otra parte, una respuesta como *Sí, pasa* resultaría menos simpática, pero sería igualmente correcta. Por lo tanto, lo que se está dando aquí es una doble oposición de carácter estrictamente gramatical. Por una parte, el contraste entre el verbo modal *poder* y el predicado *pasar*, que es el que efectúa la selección temática de los argumentos de la oración y el que, por lo tanto, incide sobre el contenido veritativo de la respuesta. Por otra, la utilización de la duplicación léxica como procedimiento enfático habitual en muchas lenguas (cf. casos como el de *esto es café café*, en donde el énfasis obtenido se asocia con una ponderación de la calidad del producto). El módulo pragmático es el que se encarga de asociar tal énfasis con una lectura de cortesía. En este caso, la posición de quien responde es la de quien autoriza lo solicitado. Por lo tanto, la aparente insistencia que podría deducirse de la repetición de una misma forma no puede asociarse aquí a una exigencia imperiosa, que sería la otra interpretación posible *a priori* en una construcción enfática de imperativo¹.

Reparemos ahora por un momento en (4). Aquí la oposición se da entre el artículo determinado y el demostrativo. Ambas entidades tienen un funcionamiento semántico distinto. El demostrativo vehicula en este caso una referencia deíctica (situacional). Se trata, por lo tanto, de un objeto que puede ser captado en la situación en que se produce el mensaje (*demonstratio ad oculos*). De ahí su evidente inadecuación en el caso de que el mensaje sea dirigido a un invidente. El uso en esta misma situación del artículo determinado no plantea ningún problema, puesto que tal unidad remite al fichero mental del oyente (en el sentido de la teoría de Heim, 1982). Dichas fichas pueden haber sido generadas en el discurso previo, pueden pertenecer al conocimiento enciclopédico del hablante o pueden ser creadas en el mismo acto de enunciación cuando el hablante suponga que el referente puede ser deducido unívocamente por el oyente (cf. *Llego tarde porque he chocado contra el coche de un diputado*). Eso sucede en los casos de referentes únicos, en el de referentes inmediatamente accesibles a la situación en la que se produce el acto comunicativo o en el de referentes deducibles por el oyente (cf. *Vaya al tercer despacho a la izquierda y llame a la puerta*). Por todo ello, en la peculiar situación descrita, (4a) es el único enunciado adecuado. Pero ello deriva de un hecho estrictamente gramatical: la diferencia existente entre la semántica del artículo y la de los demostrativos.

Resta, en fin, referirse a (5). En este caso se establece un paralelismo entre una norma de cortesía y un esquema asimétrico de coordinación². En todos los anteriores ejemplos, dar beligerancia a la pragmática no implica en absoluto que la gramática sea ajena por completo

1 De hecho, bastaría que en (3c) la primera sílaba de la palabra *pasa* fuera emitida con una duración más larga de lo normal para que la lectura pragmática cambiara ostensiblemente: se trataría entonces de una aceptación reticente (respondiendo, por ejemplo, a la insistencia del interlocutor). Pero de nuevo nos encontraríamos ante un fenómeno gramatical que influye en la interpretación: la pertinencia de la duración silábica.

2 Es igualmente posible que hayan influido sobre esta restricción patrones acentuales como los que marcan la preferencia de *blanco y negro* sobre *negro y blanco*.

a los problemas de interpretación suscitados. De hecho, la tradición gramatical ha utilizado frecuentemente en sus descripciones criterios que, con los ojos actuales, podrían calificarse de pragmáticos o comunicativos. A favor de esta idea vamos a aducir dos pasajes relativos al uso de los artículos. El primero pertenece a la primera edición de la *Gramática* de la Academia (1771) y el segundo, a la descripción que aparece en la *Gramática* de Bello (1847):

(6)

“Si decimos: *dame los libros*, ponemos artículo, porque el que los pide, y el que los ha de dar saben de qué libros determinados se trata; pero si decimos: *dame libros*, no se pone artículo; porque el que los pide, no habla de ciertos y sabidos libros, sino de cualesquiera que sean.” (RAE, 1771, cap. V)

(7)

“Juntando el artículo definido a un sustantivo, damos a entender que el objeto es determinado, esto es, consabido de la persona a quien hablamos, la cual, por consiguiente, oyendo el artículo, mira, por decirlo así, en su mente al objeto que se le señala. Si yo dijese, *¿qué les ha parecido a ustedes la fiesta?* creería sin duda que al pronunciar yo estas palabras se levantaría, como por encanto, en el alma de *ustedes* la idea de cierta fiesta particular, y si así no fuera, se extrañaría la expresión. Lo mismo que si dirigiendo el dedo a una parte de mi aposento dijese, *¿qué les parece a ustedes aquella flor?* y volviendo *ustedes* la vista no acertasen a ver flor alguna. El *artículo* (con esta palabra usada absolutamente se designa el definido), el artículo, pues, señala ideas; ideas determinadas, consabidas del oyente o lector; ideas que se suponen y se señalan en el entendimiento de la persona a quien dirigimos la palabra.” (Bello, 1847, § 267)

En realidad, y salvando las lógicas distancias, las definiciones anteriores no están muy lejos de la que propone Matte Bon:

(8)

“La función del artículo es indicar si el sustantivo al que se refiere ya ha aparecido anteriormente en el contexto, o si se halla en su primera aparición.” (Matte Bon, 1992: I, 198)

Hay que tener en cuenta que inmediatamente después se indica que por *contexto* se entiende no sólo el discurso previo compartido, sino toda la información anterior accesible al oyente (pragmática, enciclopédica, etc.).

En definitiva: pensamos que muchos de los aspectos que se interpretan como comunicativos o discursivos tienen una vertiente gramatical innegable, que no pasó desapercibida a nuestros gramáticos tradicionales y que, sin duda, deben ser integrados en la teoría

lingüística si se pretende que ésta sea adecuada. ¿A qué se debe, entonces, la crítica que acusa a la teoría lingüística de desatender esta parte de la lengua? Probablemente, la desatención de todos estos aspectos se debe al destierro sufrido por la semántica desde que Bloomfield (1933: 162) advirtió de la dificultad de integrarla en el modelo gramatical:

(9)

“La definición de los significados es el punto más débil en el estudio de la lengua y seguirá siéndolo hasta que el conocimiento humano avance mucho más allá de su estado presente.”
(Bloomfield, 1933: 162)

Lo cierto es que lo que se presentaba como una dificultad de carácter formal se convirtió en una preterición que duró más de cuarenta años. Y, además, el primer intento de dar protagonismo a la semántica en el constructo gramatical (la semántica generativa de la década de 1970) concluyó con un estrepitoso fracaso, fundamentalmente porque el modelo resultante se demostró demasiado laxo (todo podía tener cabida en aquel sistema, con lo que el modelo perdía su capacidad explicativa). No resulta extraño que este panorama desalentase a quienes aspiraban a encontrar en la teoría lingüística una guía para la enseñanza de la gramática de lenguas extranjeras: el modelo se centraba en los aspectos más formales y universales (esto es, aquellos sobre los que no es necesario insistir en el aula, dado que forman parte de la competencia de todo ser humano) y, en cambio, desatendía el significado, que es sin duda la clave de acceso gramatical más básica para el estudiante. No obstante, desde la década de 1980 la semántica ha ido adquiriendo un mayor protagonismo en el modelo gramatical, sobre todo mediante la introducción de la teoría de los papeles temáticos (que trata de la selección de los argumentos por parte de los predicados) y la potenciación del componente léxico, convertido ahora en el motor de la sintaxis.

La importancia dada al léxico ha tenido, por otra parte, trascendencia a la hora de modificar los límites tradicionales de la gramática. A menudo se le ha criticado a esta disciplina el haber establecido como unidad superior de análisis la oración, con lo que todos los fenómenos de ámbito discursivo (anáfora discursiva, cohesión temporal, conectores...) quedaban desatendidos al sobrepasar tan estricta frontera. En la primera etapa de la GGT esta limitación heredada de la tradición se mantuvo e incluso se potenció, puesto que la oración quedaba concebida como axioma inicial de todo el sistema de reglas. Todo lo que no fuera oración o superara sus límites quedaba, pues, fuera del modelo. En la teoría de principios y parámetros, por el contrario, ya no hay un axioma inicial, sino que las combinaciones sintácticas de elementos se obtienen de abajo a arriba (es decir, desde el nivel de la palabra al del sintagma), como un juego de construcciones cuyas piezas básicas son las formas léxicas. Un sistema de estas características puede tratar con mucha más facilidad los constituyentes que no son oracionales (los fragmentos), como la respuesta de (10b) a la pregunta de (10a):

(10)

- a. ¿A quién se lo he de decir?
- b. A tu abogado.

En (10b) la respuesta queda legitimada por la presencia de un operador interrogativo en la pregunta precedente que traspasa discursivamente el papel temático que le asigna el predicado *decir*. Así, los pronombres interrogativos quedan caracterizados como unidades catafóricas que tienen esa capacidad transmisora en el discurso.

Así pues, dos de los problemas que hacían problemática la relación entre la teoría lingüística y la enseñanza de lenguas extranjeras (la casi nula presencia de la semántica y el patronazgo tradicional de la oración) están siendo rectificadas por los modelos formales, que han potenciado enormemente la importancia del componente léxico como elemento decisivo a la hora de construir enunciados en una lengua. Por utilizar la formulación del propio Chomsky, la sintaxis se concibe ahora como la proyección de las dependencias léxicas.

Este acercamiento de léxico y sintaxis tiene otro aspecto positivo. En su interesante estudio sobre el análisis de errores de aprendices extranjeros de español, Fernández (1997) pone a menudo de manifiesto que la raíz de muchos problemas tradicionalmente ligados a la enseñanza del español como lengua extranjera es léxica. Veamos lo que manifiesta con respecto a la contraposición entre *ser* y *estar*:

(11)

"(...) Para facilitar la adquisición el uso de «ser» y «estar», sobran o incluso estorban las detalladas clasificaciones y las desmenuzadas reglas que delimitan el uso de estos verbos, y que intentan abarcar toda la problemática de este amplio tema. La atención del alumno se dispersa entre tanta información y confunde incluso lo que, en principio, no resultaba problemático. Una acción más rentable sería la de afianzar el dominio del léxico en la categoría de los adjetivos." (Fernández, 1997: 74-75).

Si se estudian con cuidado algunos de los errores presentados en esta misma investigación se obtienen conclusiones interesantes desde la perspectiva gramatical. Fernández (1997: 86-87) aduce los siguientes casos de falta de concordancia:

(12)

- a. # Pasaba muchas cosas. (Grupo japonés)
- b. # Me satisfació esas vacaciones (ídem.)
- c. # A mi no me gusta las vacaciones (ídem.)
- d. # En Toronto hay cataratas muy grandes, se llama las Cataratas del... (ídem.)

e. # Surgió más oportunidades. (Grupo francés)

Todos los ejemplos anteriores tienen un interesante rasgo común: el estar formados por predicados ergativos. Los “predicados ergativos” constituyen una tercera clase de verbos, junto a las clases de los transitivos y a los intransitivos. Nuestra tradición gramatical los incluye dentro de la clase de los intransitivos. La diferencia entre estos últimos y los ergativos consiste en que, a pesar de que ambos seleccionan un único argumento (frente a los transitivos, que seleccionan dos), tal argumento no es un agente o un experimentante (como sucede en *bailar* o *llorar*), sino que resulta ser un tema o paciente (*nacer*, *llegar*, *suceder*, *gustar*, *bastar*, *llamarse*). De hecho, el español utiliza a menudo la forma pronominal con *se* para distinguir un predicado transitivo (causativo), como *romper*, del correspondiente ergativo, *romperse*. Podemos esquematizar la estructura de estos predicados del modo que se muestra en (13):

(13)



Una ventaja importante que se derivaría de la hipótesis anterior es la de que, en el aprendizaje de la lengua materna, el niño únicamente debería identificar el número de argumentos de cada predicado y determinar, en aquellos casos en los que existe un solo argumento, si éste es agente / experimentador o tema/paciente. Como puede verse, los predicados ergativos están a caballo de los transitivos y de los intransitivos: con los primeros comparten la propiedad de seleccionar un tema o paciente; con los segundos, la de seleccionar un único argumento. La llamada alternancia causativa léxica (que en español se da en pares como *matar* - *morir*; *explosionar* - *explotar* o *dejar* - *quedar*, además de las oposiciones del tipo *romper* - *romperse*) puede explicarse como la obtención de un predicado transitivo derivado de otro ergativo básico. Pues bien: todos los predicados que muestran discordancia en (12) son ergativos y, presumiblemente, lo que está sucediendo es que, en su interlengua, el aprendiz se guía por el carácter no agentivo de los argumentos seleccionados para no adjudicarles la función de sujeto. Con ello está conculcando una regla de la sintaxis del español (la que promociona a la función de sujeto el argumento seleccionado por el predicado ergativo). De hecho, el mismo motivo está detrás de la habitual equivocación de los estudiantes de enseñanza media cuando en una oración como *Me gusta la música de Bach* identifican un sujeto de primera persona del singular o la de los hablantes que establecen concordancia en las oraciones con *haber* impersonal (cf. **Habían muchos problemas en aquel momento*).

La conclusión que se deriva de todo lo anterior para el profesor de español para extranjeros es que deberá trabajar más a fondo este tipo de predicados que los intransitivos (resulta muy improbable que un alumno construya frases como *En la fiesta bailó los chicos*, puesto que identificará a *los chicos* como un agente y, por lo tanto, como un sujeto prototípico).

Otro grupo de enunciados que presentan discordancia antinormativa en el trabajo de Fernández (1997) lo constituyen las oraciones que tienen como sujeto el sustantivo colectivo *gente*:

(14) (Fernández, 1997: 86-87)

- a. Poca gente pasan sus vacaciones allí. (Grupo alemán)
- b. Nos encontramos una gente y nos invitaron... (ídem)
- c. Como dijieron la gente... (Grupo árabe)
- d. La gente van a dormir. (ídem)
- e. Todo el mundo saben... (ídem)
- f. Habían gente que ya estaba muy cansada. (ídem)

Es obvio que todos los anteriores errores están alimentados por la marca léxica que este sustantivo colectivo tiene en la lengua de origen de los aprendices, en donde desencadena concordancia en plural (al igual que en inglés, por ejemplo). Eso se debe al hecho de que este colectivo se comporta en algunos aspectos como los plurales. Así, además de aludir a una pluralidad de individuos, admite indistintamente una lectura distributiva (esto es, cada individuo ha desarrollado el acontecimiento indicado por el verbo) o de grupo, como los plurales. Eso diferencia a colectivos como *gente* de otros que tienden a preferir la lectura de grupo, como *familia*. Nótese que en los dos primeros ejemplos de (15) el número de casas construidas puede ser de una o de varias, hasta el límite de tantas como individuos compongan el colectivo *gente*.

En cambio, en (15c) hay una sola casa construida:

(15)

- a. Esta gente se ha construido su propia casa. (= una o varias casas)
- b. Tus hermanos se han construido su propia casa. (= una o varias casas)
- c. Esta familia se ha construido su propia casa. (= una sola casa)

Esta doble posibilidad explica la vacilación a la hora de señalar el valor de estos colectivos a la hora de establecer concordancia con el verbo. En español se ha optado por la concordancia en singular siempre³. Ahora bien: de un análisis cuidadoso de los datos se deduce que incluso

³ Sólo los colectivos partitivos (*mayoría, mitad, parte...*) aceptan en español la doble concordancia. Cf. Brucart (1997).

los hispanohablantes incurren en silepsis en algunos casos. Los siguientes son ejemplos pertenecientes a testimonios escritos, aportados en Fält (1972):

(16)

- a. Gente que trabaja con el senador Kennedy en Washington aseguran que ha dejado de tomar salsas y dulces. (*iHola!*, 30-1-71, cit. Fält, 1972: 120)
- b. Indicó que mucha gente, de dentro o de fuera de nuestra patria, se preguntan por qué interviene la Organización Sindical en ciertas actividades... (*La Vanguardia*, 18-10-69, cit. ibidem.)
- c. Unas ideas que le habían metido en la cabeza gente mala. (Castillo-Puche, *Hicieron partes*, cit. ibidem.)
- d. Los panfletos piden a la gente que hagan todas las compras necesarias hoy... (*La Vanguardia*, 21-8-69, cit. idem.: 121)

Así pues, los errores que se ponen de manifiesto en estos casos distan de ser episódicos y, por lo tanto, requieren un tratamiento específico en la clase de E/LE, en donde será necesario diferenciar el comportamiento de estos colectivos de los partitivos, que admiten la doble concordancia:

(17)

- a. La mayoría (de los senadores) piensa abstenerse en la votación.
- b. La mayoría (de los senadores) piensan abstenerse en la votación.
- c. La mayoría socialista piensa abstenerse en la votación.
- d. *La mayoría socialista piensan abstenerse en la votación.

Nótese que sólo en los dos primeros ejemplos el sustantivo colectivo *mayoría* tiene un valor partitivo (esto es, expresa un subconjunto de individuos extraído de un conjunto más amplio: el de los senadores). En los dos últimos se ha producido una lexicalización del cuantificador, por lo que gramaticalmente actúa como un colectivo del tipo *gente*.

Por otra parte, la existencia de zonas de inestabilidad en la gramática de una lengua capaces de originar errores no sólo entre quienes intentan aprenderla, sino incluso entre los mismos hablantes nativos constituye un argumento en favor de la noción de universal lingüístico y de la teoría de los parámetros, como estudiaremos más adelante.

2. LA TEORÍA LINGÜÍSTICA Y LOS ESTUDIOS DE ADQUISICIÓN: LA HIPÓTESIS DE LOS PARÁMETROS

Sin duda, el terreno en el que se ha dado mayor contacto entre la teoría lingüística y los estudios de lenguas segundas ha sido el de la adquisición. En la progresiva constitución de

los estudios sobre lenguas segundas como disciplina independiente han tenido una importancia decisiva las hipótesis sobre la adquisición. Y ello es absolutamente lógico, ya que si de lo que se trata es de facilitar el aprendizaje de una lengua no materna está claro que será bueno poseer alguna hipótesis acerca de los mecanismos de adquisición de cualquier lengua y, sobre todo, de los que específicamente rigen la adquisición de las lenguas segundas. De hecho, puede decirse que la mayoría de las teorías que han dominado los estudios de L2 en los últimos cuarenta años (la lingüística contrastiva, el análisis de errores, el modelo del monitor o del *input*, etc.) son teorías que parten de hipótesis sobre la adquisición. Por lo que respecta a la teoría lingüística, la teoría de la adquisición resulta asimismo un soporte decisivo, puesto que cualquier hipótesis acerca de una lengua debe ser capaz de explicar el modo como sus hablantes la adquieren.

En general, las teorías sobre la adquisición de la L2 han ido de la mano de la tendencia dominante en cada momento en la teoría lingüística. Así, la lingüística contrastiva se relaciona con el estructuralismo (su enfoque se basa más en la noción de sistema que en los propios usuarios) y corresponde a una metodología conductista, que es la que dominaba en la lingüística americana de la época. Las primeras críticas a la lingüística contrastiva coinciden con la irrupción de la GGT. A partir de aquel momento, las teorías sobre adquisición de L2 darán beligerancia a la noción de universal (que en el modelo contrastivo quedaba desatendida) y centrarán su enfoque en los usuarios más que en el sistema. Así aparecerá el análisis de errores, cuya contribución más importante quizás haya sido la de proponer la noción de *interlengua*, cada uno de los estadios por los que necesariamente ha de pasar el aprendiz para conseguir su meta. Desde la nueva perspectiva, el concepto de error pierde la carga absolutamente negativa que adquiría en la lingüística contrastiva y pasa a convertirse en condición casi indispensable de todo proceso de aprendizaje. Como a cada estadio de la interlengua le corresponden unos errores típicos, el análisis de éstos se convierte en el centro de atención preferente de la teoría, como sucede en las investigaciones de Vázquez (1991) o Fernández (1997). Como señala esta última autora, la idea básica del análisis de errores es que en la adquisición de las L2 "avanzamos de error en error" (p. 10). Por otra parte, el análisis de errores incorpora la idea de que existen determinadas tendencias universales que afectan al proceso de adquisición independientemente de cuál sea la lengua origen y la lengua meta. Así, por ejemplo, es bien sabido que una de las diferencias que separan al español del inglés se refiere a la posibilidad o no de omitir fonéticamente el sujeto de las oraciones con verbo finito, pese a que ello implica la pérdida de rasgos de género en algunos casos, tal como se muestra en (18):

(18)

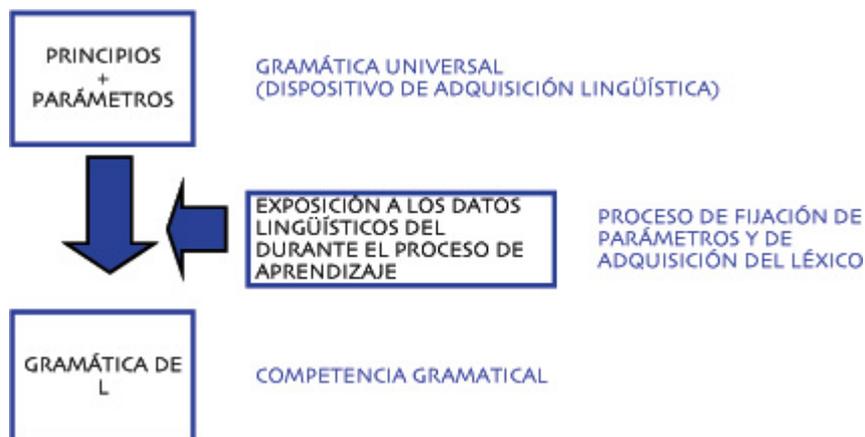
- a. *(She) came late.
- b. Llegó tarde.

Naturalmente, tal pérdida se compensa discursivamente. Lo importante, no obstante, es que en inglés el pronombre debe aparecer para evitar que la oración resulte mal formada. Pues bien, como informan Licerias (1996: cap. 5) y Lakshmanan (1994), los estudios efectuados con aprendices hispanohablantes de inglés y angloparlantes de español muestran que los hablantes nativos del español tienen mayor dificultad a la hora de dominar esta restricción del inglés de la que experimentan los anglófonos para eliminar los sujetos pronominales en español. Nótese que esta asimetría no queda prevista por el análisis contrastivo, que en este caso lleva a prever que la dificultad será recíproca. Debe aclararse aquí que este resultado se ha obtenido del estudio de la adecuación contextual de tales oraciones, no de su mera gramaticalidad, ya que en tal caso el resultado no tendría ningún valor, dado que en español la colocación sistemática del pronombre sujeto no aboca a la agramaticalidad.

Como se ha dicho, el declinar del análisis contrastivo comenzó cuando los estudios experimentales pusieron de manifiesto la existencia de patrones universales en las secuencias de aprendizaje, lo que llevaría a proponer la noción de *interlengua*. De hecho, la necesidad de conciliar unidad y variación ha sido siempre uno de los retos a los que se han enfrentado las teorías del aprendizaje. Uno de los modelos que ha generado mayor volumen de investigación en las últimas décadas en el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras es el de *principios y parámetros*, propuesto por Chomsky (1981) con el nombre de *rección y ligamiento*. En este modelo se intentan conciliar precisamente los dos polos entre los que se mueve el proceso de adquisición: unidad y variación⁴.

El siguiente esquema intenta reflejar la arquitectura del modelo gramatical de principios y parámetros:

(19)



⁴ Para una introducción a este modelo en español, cf. Demonte (1989) y Lorenzo & Longa (1996). También puede encontrarse una muy completa exposición de los estudios de adquisición de segundas lenguas efectuados en el marco de este modelo en Licerias (1996).

Como es bien sabido, la GG siempre ha partido de una hipótesis universalista del lenguaje: las distintas lenguas naturales no son sino manifestaciones particulares de un mismo patrón lingüístico general (la *gramática universal*), transmitido genéticamente. La *gramática universal* consta de principios máximamente generales. Algunos de ellos son de carácter fijo: todas las lenguas combinan sus unidades léxicas en función de una estructura jerárquica (posiblemente, siguiendo criterios de ramificación binaria); todo núcleo léxico o funcional da origen a proyecciones sintácticas endocéntricas; la asignación de papel temático de un predicado a sus argumentos se da bajo requisitos de hermandad estructural; las dependencias léxicas deben ser respetadas en la sintaxis; todo elemento debe cumplir condiciones de legitimación, etc.). Ahora bien: algunos principios admiten en su plasmación en las lenguas particulares ciertos grados de variación. La noción de *parámetro* es la que refleja en el modelo estos márgenes de variación: así, como hemos visto, las lenguas pueden admitir o no sujetos en las oraciones temporalizadas; los operadores interrogativos se trasladan al frente de la oración en la sintaxis (como en español) o bien permanecen en su posición básica (como en chino); las lenguas tienen pronombres relativos o no (y en tal caso utilizan la combinación de un nexos de subordinación y un pronombre para formar sus oraciones de relativo), etc. Desde esta perspectiva, la gramática universal se concibe como un menú con opciones y el proceso de adquisición de la gramática de una lengua consiste precisamente en la fijación del valor de cada parámetro en función de los datos a los que el niño está expuesto en su etapa de aprendiz. En (20) quedan definidos los dos conceptos fundamentales de este sistema:

(20)

Gramática universal: Sistema de principios, condiciones y reglas que son elementos o propiedades de todas las lenguas humanas y que se transmiten como parte de la herencia genética de la especie.

Parámetro: Grado de variación que admite un universal lingüístico en cada una de sus realizaciones concretas. Los valores concretos para cada parámetro en una lengua determinada son fijados por el niño durante el proceso de adquisición.

Es evidente que en un esquema como el de (19) el problema de la variación interlingüística se asigna al concepto de parámetro: las variantes gramaticales deben corresponder a opciones paramétricas distintas.

Uno de los efectos positivos de la teoría de los parámetros es el de haber estimulado los estudios de comparación lingüística. Un supuesto básico de la teoría de los parámetros es que por lo menos en algunos de ellos se da el contraste entre una opción neutra o no marcada y otra marcada. La primera representa el valor inicial dentro del sistema de la gramática universal (GU), mientras que a la segunda sólo se accede a través del contacto con

los datos a los que el aprendiz está expuesto en su proceso de aprendizaje (se trata, por lo tanto, de la opción marcada). En tal caso, el valor marcado se superpone al directamente derivable de la GU. En (21) se recoge esta oposición entre los dos valores que admite un parámetro:

(21)

Valores de los parámetros:

- *no marcado*: corresponde al valor asociado al estadio inicial del proceso de adquisición.
- *marcado*: exige que el aprendiz lo fije basándose en los datos del *input*.

En (22) se recogen algunos casos de variación que han sido estudiados desde la perspectiva de los parámetros:

(22) Ejemplos de parámetros:

- omisión de sujeto:

Je suis arrivé hier, I came yesterday, Llegué ayer.

- direccionalidad de asignación de caso:

SVO - SOV / Prep T - T Prep

- relativización:

*el niño cuya madre conoces - ?*el niño que conoces a su madre.*

- extracción de elementos qu-:

Vous partez quand? - Quand partez-vous? – Quand est-ce que vous partez?

Esta situación asimétrica con respecto a los valores paramétricos permite prever que en determinadas condiciones los valores no marcados pueden aflorar en lenguas que han seleccionado la opción marcada, mientras que la situación contraria no es previsible que se dé. Un ejemplo de ello nos lo proporcionan las construcciones de relativo en español. Las lenguas presentan dos formas de construir tal tipo de subordinadas: mediante la existencia de un paradigma propio de pronombres relativos (ésta es la estrategia utilizada por el español) o mediante la colocación al frente de la subordinada de un subordinante (idéntico al utilizado para las completivas) y la presencia en el interior de la frase de un pronombre correferente con el antecedente de la relativa. Esta última parece ser la opción no marcada, dado que las unidades que en ella se utilizan son independientemente necesarias. En cambio, la otra opción obliga a establecer un paradigma propio de formas que actúan bifuncionalmente (como nexos de subordinación y como detentadoras de una función propia dentro de la relativa). Como hemos dicho, el español se acoge en este caso presumiblemente a la opción marcada⁵. Sin embargo, hay contextos en los que reaparece el

⁵ Nótese que este planteamiento permitiría discriminar la forma *que* del resto de los pronombres relativos. De hecho, algunos gramáticos españoles, desde Gómez Hermosilla (1835) a nuestros días, han señalado la posibilidad de que el llamado *que* relativo no sea esencialmente distinto del nexo subordinante que aparece al frente de las completivas. Cf. Brucart (1994a) para un análisis actualizado de la misma hipótesis.

otro valor del parámetro. Ello se produce en aquellos casos en los que la solución normativa queda bloqueada por otras restricciones sintácticas, como sucede en los ejemplos de (23), aportados por Fernández Soriano (1995):

(23)

- a. El chico que me preguntaste si (lo) conocía
- b. *El chico a quien me preguntaste si conocía.
- c. Un libro que quien lo compra *(lo) lee con gusto.
- d. Un libro que (lo) lee con gusto quien lo compra.
- e. Un libro que *(lo) lees y *(lo) recomiendas.

Como es bien sabido, el mismo fenómeno se detecta en el español hablado con la sustitución del adjetivo relativo *cuyo* por la combinación *que + su*. En América, la colocación del pronombre clítico dentro de la subordinada parece estar muy extendida. Así, por ejemplo, en el relato *Hombre de la esquina rosada*⁶ de Jorge Luis Borges, el narrador y protagonista, que se expresa en un nivel coloquial subestándar, al referirse a un salón al que acudía frecuentemente, dice: "Era un local que usté lo divisaba de lejos", con aparición antinormativa del pronombre dentro de la relativa. De hecho, el mismo fenómeno aparece en francés, lengua en la que también existe un paradigma de pronombres personales. En tal lengua, la forma normativa de (24b) queda sustituida frecuentemente en el habla por (24a):

(24)

- a. # L'homme que je lui ai dit de venir.
- b. L'homme à qui j'ai dit de venir.

Desde el punto de vista de la adquisición de lenguas extranjeras, la hipótesis del marcaje de los parámetros tiene bastante interés. El cuadro de (25) refleja las cuatro posibilidades que se pueden dar con respecto a la marca de un determinado parámetro en la lengua materna y en la lengua extranjera (donde '+' representa la opción marcada y '-' la no marcada):

(25)

	L1	LE
a.	-	-
b.	-	+
c.	+	-
d.	+	+

⁶ El relato se integra en la *Nueva antología personal*, publicada en 1968 por Emecé Editores. Sobre la proliferación de las mismas construcciones en la lengua escrita y hablada de Hispanoamérica, cf. J.M. Lope Blanch (1984).

De las cuatro situaciones reflejadas en (25), en tan sólo dos de ellas divergen ambas lenguas: las identificadas como (b) y (c). Pues bien: la predicción que efectúa la teoría de los principios y los parámetros es que la opción de (b) será la que mayor dificultad supondrá para los aprendices. En tal situación, en efecto, la lengua extranjera opta por una solución marcada, mientras que la lengua del aprendiz ha fijado para el mismo fenómeno el valor no marcado. Un ejemplo de este tipo es el que presumiblemente se le presenta al estudiante extranjero de español que ha de aprender a usar correctamente las construcciones en las que una subordinada completiva actúa como complemento de un nombre. Examinemos el paradigma de (26):

(26)

- a. Mi idea del mundo.
- b. Mi idea de que Juan es culpable.
- c. My idea of the world.
- d. My idea that John is guilty.
- e. La meva idea del món.
- f. La meva idea que en Joan és culpable.
- g. Ma pensée que Jean était coupable.
- h. Eso de que Juan sea culpable.

El sustantivo *idea* es un nombre de representación que admite (selecciona) un complemento nominal u oracional que exprese el contenido de la representación mental aludida. Si el complemento es nominal, todas las lenguas de (26) marcan la dependencia funcional del complemento con respecto al núcleo *idea* por medio de una preposición (aquella que actúe en cada lengua como representante más genuino de la relación de complemento de un nombre: *de* y *of* en los casos que nos ocupan). Sin embargo, cuando el complemento de *idea* adopta forma de oración subordinada completiva, la mayoría de las lenguas prescinden de tal elemento de subordinación, dado que la propia oración ya incluye una marca de subordinación. El español opta, sin embargo, por mantener la preposición también en este caso, lo que parece corresponder a una opción marcada. Que ello es así lo demuestra el auge que siempre ha tenido en nuestra lengua el fenómeno conocido como *queísmo*, que consiste precisamente en despojar de la preposición a las oraciones subordinadas en contextos como los de (26)⁷. De igual manera, puede predecirse que este aspecto de la gramática española resultará difícil de dominar a los franceses, ingleses o italianos que intenten aprender nuestra lengua. De hecho, puedo asegurarles que los catalanohablantes (en cuya lengua materna no se coloca preposición ante la subordinada) tienden a incurrir en el *queísmo* cuando hablan el español. Consideremos ahora brevemente la situación que refleja (25c). En

⁷ Como es bien sabido, el fenómeno contrario (*dequeísmo*) también aparece con profusión en el ámbito del español. Una hipótesis plausible sobre la coincidencia de ambos fenómenos, aparentemente contradictorios, consiste en atribuir el *dequeísmo* a un fenómeno de ultracorrección provocado precisamente por la inseguridad que genera en el hablante el haber optado por una solución marcada en los casos de (26). Cf. Brucart (1994b) para una defensa de esta hipótesis.

este caso, el aprendiz de la lengua extranjera ha de interiorizar una opción que es distinta a la de su propia lengua, pero la diferencia con respecto al caso anterior es fundamental: aquí lo que debe incorporarse a la interlengua es la opción no marcada del parámetro. La predicción en este caso es que el dominio de tal opción será mucho menos difícil, dado que, como ya se ha dicho, el recurso a la opción no marcada siempre es posible. Como hemos visto, ésta es la situación en la que se encuentra el hablante nativo de inglés que intenta aprender la omisión de sujeto en español. Hyams (1986) ha argumentado que el valor no marcado en este caso es el que corresponde a las lenguas que permiten la elisión del sujeto (así, por ejemplo, los niños que aprenden inglés como lengua materna pasan por una etapa en la que producen oraciones sin sujeto y sólo posteriormente fijan el otro valor del parámetro)⁸.

Uno de los aspectos positivos de la teoría de los parámetros es que ha otorgado a la adquisición de lenguas segundas un protagonismo destacado en la teoría lingüística, puesto que, como señala Liceras (1996: 107), "el problema estriba ahora en determinar qué constituye un parámetro, cuáles son sus propiedades, cuál es la relación entre los distintos parámetros y entre los aspectos parametrizados y no parametrizados del lenguaje, etc. (...) En esa búsqueda han confluído los estudios de lingüística teórica y los de adquisición como no lo habían hecho en el pasado". Es posible que hayan detectado la relación innegable que existe entre la teoría de los parámetros y algunos de los principios de la gramática contrastiva. En efecto, ambas teorías alientan la práctica de la comparación lingüística y se centran en los contrastes existentes entre dos o más gramáticas. Pero creo que la teoría de los parámetros resulta más plausible por dos motivos: en primer lugar, porque predice adecuadamente la emergencia de tendencias universales no marcadas que pueden no estar presentes en la lengua materna del aprendiz y, en segundo lugar, porque jerarquiza los grados de dificultad que son previsibles cuando el camino tomado por dos lenguas es contrapuesto.

3. FORMALISMO Y FUNCIONALISMO EN LA TEORÍA LINGÜÍSTICA

La mayoría de los trabajos que tratan de cómo debe abordarse la gramática en la enseñanza de segundas lenguas se muestran partidarios de un acceso a través del significado, siempre que ello sea posible. En apariencia, esto choca con una de las tendencias dominantes en la lingüística teórica del siglo XX: la que proclama la prioridad de la forma sobre el significado. En efecto, los modelos formalistas defienden que la gramática de una lengua no deriva directamente de factores externos al propio sistema, como la semántica o las necesidades

⁸ Es importante tener en cuenta que los parámetros se conciben como condición necesaria, pero no suficiente. Es decir, que el afirmar que el sujeto en español puede elidirse no supone sostener que todo sujeto de oración pueda ser suprimido libremente. Obviamente, puede haber otros principios gramaticales o pragmáticos que obliguen a que un determinado sujeto aparezca realizado léxicamente. Así sucede, por ejemplo, en aquellos casos en que el sujeto constituye la información nueva de la oración. De ahí la imposibilidad de eliminar el sujeto pronominal *tú* en una oración como *Esto lo has hecho tú* (cf. la mala formación de **Esto lo has hecho*).

comunicativas. Estas teorías, cuyo representante más caracterizado es la GGT, tienden a estudiar detalladamente la estructura de las construcciones sintácticas y la forma de las distintas categorías sin que sus reglas o principios aludan primariamente a factores semánticos o pragmáticos. Son éstos los que derivan, al menos en parte, de aquéllos. Por su parte, las teorías funcionalistas tienden a primar los aspectos de contenido y suponen explícitamente que de éstos deriva la forma.

En realidad, podríamos decir que hay al menos dos manifestaciones del funcionalismo: una fuerte y otra débil. La primera, en su formulación más radical, afirma que toda forma en la lengua deriva de la función comunicativa del sistema. Ésta es la versión más combatida por los modelos formalistas, que aducen la gran variación que presentan las lenguas a la hora de codificar un mismo contenido como una prueba de la necesidad de estudiar las formas. Veamos un ejemplo significativo. En español, el adverbio *quizás* induce opcionalmente la aparición del subjuntivo, pero sólo cuando éste aparece a su izquierda, como se muestra en (27):

(27)

- a. Quizás llegue mañana. / Quizás llegará mañana.
- b. *Llegue mañana, quizás. / Llegará mañana, quizás.

Dado que las unidades léxicas que aparecen en (27a) y (27b) son las mismas, el único modo de explicar el contraste consiste en basarse en la diferente estructura de ambas oraciones. En la primera, el adverbio modal *quizás* rige al verbo y desencadena opcionalmente la aparición del subjuntivo en éste. En cambio, la posición periférica de adjunto que ocupa la misma forma en (27b), como indica la inflexión entonacional que en tal oración se produce, hace que no exista relación de rección entre *quizás* y el verbo, por lo que éste aparece en su valor no marcado (el indicativo). Nótese que aquí no tiene importancia si el contenido vehiculado por la oración en indicativo es distinto o no de la que se expresa en subjuntivo. Lo importante es que con *quizás* colocado como adjunto a la derecha el subjuntivo no queda legitimado. Esta es, por lo tanto, una restricción formal del español (seguramente, es una restricción universal) que no deriva del contenido de la frase, pues nada hay en la secuencia agramatical de (27b) que la convierta en implausible desde el punto de vista estrictamente comunicativo.

Ejemplos como el anterior podrían hacerse extensivos al orden de palabras, a los fenómenos de concordancia, etc. Para no movernos del ámbito del subjuntivo, uno de los problemas típicos de la enseñanza del español como L2, nos referiremos a continuación al contraste que se da entre las oraciones imperativas afirmativas y negativas. Como es bien sabido, en estas últimas aparece necesariamente el verbo en subjuntivo, mientras que en las primeras se usa el imperativo:

(28)

- a. Muévete.
- b. No te muevas.

El anterior contraste plantea un problema serio para las definiciones del subjuntivo que se basan en factores comunicativos o semánticos, puesto que la fuerza elocutiva de los dos ejemplos de (28) es idéntica: se trata de órdenes dirigidas al oyente. Un posible enfoque formal del problema invocarían factores estructurales para explicar esta restricción. Supongamos, en primer lugar, que la negación ha de preceder siempre al verbo por razones de alcance (la negación es un operador que toma como ámbito la proposición encabezada por el verbo). Eso explica que en español no tengamos nunca una negación oracional detrás del verbo. Supongamos, además, que el imperativo, en virtud de su contenido modal, ocupa en la estructura de la oración una posición superior a la que caracteriza a las demás formas verbales conjugadas, aquella que corresponde a otros operadores modales como *quizás*, que se sitúan a la izquierda de la negación. Prueba de que el imperativo ocupa una posición más elevada es el hecho de que sea la única forma verbal finita que lleve pronombres enclíticos:

(29)

- a. (Quizás) (no) se lo dije / dijera.
- b. Díselo.

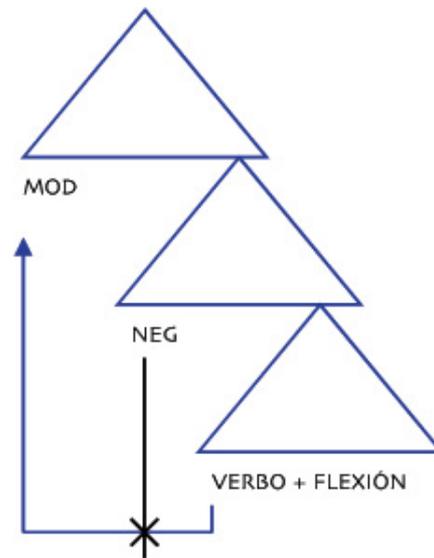
Como puede verse en (29a), los pronombres clíticos preceden al verbo, mientras que en (29b) esas mismas formas siguen al imperativo. En la estructura oracional del español la negación ocupa una posición inmediatamente superior a la del verbo. Podemos suponer que el motivo de que no sea posible decir (30)

(30)

- a. *No muévete.
- b. *Muévete no.

radica en que en ambos casos se violaría una restricción de colocación: en el primer caso el imperativo no habría ascendido a la proyección modal más alta y en el segundo, tras el movimiento, se violaría la restricción que impone que la negación quede a la izquierda de los elementos sobre los que ejerce ámbito. Estaríamos, pues, ante una confabulación de factores impedirían el uso del imperativo con la negación. Una forma de evitar el conflicto consiste en sustituir en estos contextos tal modo por el subjuntivo. Esquemáticamente, la estructura sería la que se indica en (31):

(31)



Sea cual sea la explicación del anterior fenómeno, lo que parece claro es que la restricción que impide la coaparición de una forma imperativa con la negación no deriva de factores comunicativos o semánticos, pues nada hay que se oponga a expresar de esa manera una orden negativa. Lo que parece estar actuando aquí es una restricción ligada a la forma de los imperativos, que les prohíbe ocupar determinadas configuraciones estructurales. Nótese que este fenómeno no se da únicamente en español. De hecho, en inglés la negación parece estar ocupando una posición inferior a la que ocupa en español, por debajo de los rasgos de flexión verbal. Pues bien: en estos casos también bloquea la subida del verbo a la flexión en las oraciones aseverativas:

(32)

- a. She came yesterday.
- b. *She not came yesterday./ *She came not yesterday.
- c. She did not come yesterday.

En (32b) ambas secuencias están mal formadas. La primera, porque los rasgos de la flexión verbal en inglés quedan por encima de la negación, como se muestra en (32c), en donde la proforma verbal *do* ha sido insertada en la posición que marca los rasgos de tiempo de la oración. En el segundo de los casos de (32b), la mala formación debe atribuirse a la violación del principio que impone que la negación tenga alcance (esto es, quede a la izquierda) del predicado de la oración. Nótese que, a estos efectos, la inserción del proferbo *do* por encima de la negación en (32c) no tiene consecuencias sobre este principio, dado que tal proforma no aporta contenidos proposicionales a la oración y se limita a servir de receptora de los rasgos de tiempo.

Creo que los anteriores ejemplos y otros muchos que podrían aducirse muestran la dificultad de mantener en su formulación más radical las tesis funcionalistas. En cambio, lo que parece mucho más aceptable es una versión menos estricta de los presupuestos funcionalistas, según la cual las diferencias de forma suelen estar asociadas a diferencias de significado. Esta es una afirmación perfectamente asumible por los formalistas y parece la única defendible, dado que la relación entre forma y función muy a menudo no es biunívoca. En efecto: a menudo el mismo significado puede expresarse con formas lingüísticas distintas, como muestran los ejemplos de (33):

(33)

- a. El artificiero explotó la bomba. / El artificiero hizo explotar la bomba.
- b. El estudiante que más libros ha leído. / El estudiante que ha leído más libros.

En (33a) observamos dos de los mecanismos que utiliza el español para expresar la causatividad. Uno es estrictamente léxico: al predicado ergativo *explotar* se le contrapone la forma causativa *explosionar*. Este mismo procedimiento es el que contrapone pares como *morir - matar, quedar - dejar, caer - tirar o dimitir - cesar*. No es, sin embargo, un procedimiento general, dado el coste léxico que supondría tener para cada predicado ergativo su correspondiente versión causativa. De ahí que se opte por otras soluciones, ya sean morfológicas (*romper - romperse*) o sintácticas, que es la opción que se presenta en la segunda parte de (33a): se recurre a una perífrasis de infinitivo con el verbo causativo *hacer*.

En (33b) aparecen dos configuraciones sintácticas distintas para expresar un sintagma superlativo. Nótese que la anteposición del objeto que se presenta en el primero de los casos no es en absoluto habitual en español (cf. **El estudiante que algunos libros ha leído* frente a la buena formación de *El estudiante que ha leído algunos libros*). Por lo tanto, con la lectura superlativa de este sintagma ambas formas son posibles sin que pueda asociárseles una diferencia de significado. No obstante, las cosas son un poco más complejas: mientras que la segunda parte de (33b) admite también alternativamente una lectura comparativa, la otra forma la descarta totalmente, como muestra (34), en donde la coda introducida por *de* corresponde a la lectura superlativa y la introducida por *que*, a la comparativa:

(34)

- a. El estudiante que más libros ha leído { √ de todos nosotros / * que yo }.
- b. El estudiante que ha leído más libros { √ que todos nosotros / T que yo }.

Por lo tanto, en el caso de la lectura comparativa sí que tenemos una forma para esa función, pero cuando la lectura es superlativa coexisten dos formas sin aparente diferencia interpretativa.

Hasta aquí hemos presentado algunos argumentos en favor de la idea de que existen principios formales en la gramática que no pueden ser directamente derivados de principios funcionales. No obstante, no es menos cierto que en otros muchos casos forma y función están íntimamente relacionados. Un caso paradigmático de ello nos lo proporciona el orden de los elementos oracionales en español. En nuestra lengua, un mismo contenido proposicional puede ser expresado con diversos órdenes:

(35)

- a. Luis vio a María en el cine la semana pasada.
- b. A María, Luis la vio en el cine la semana pasada.
- c. La semana pasada, Luis vio a María en el cine.
- d. La semana pasada, en el cine, Luis vio a María.
- e. A María, la semana pasada, Luis la vio en el cine.
- f. A María la vio en el cine la semana pasada Luis.
- g. *A María, Luis vio en el cine la semana pasada.

Si bien el contenido proposicional de las oraciones de (35) es idéntico, no es menos cierto que cada una de ellas no podría ser intercambiada libremente por las demás, puesto que vehiculan contenidos informativos distintos. El criterio que rige en este caso el orden de palabras tiene que ver indudablemente con la distinción entre información conocida (tema) e información nueva (rema). El principio que rige la distribución de los constituyentes es el de que la información conocida debe preceder a aquella que supone el aporte novedoso del hablante. Así, en (35b, e, f) se está hablando de María. No obstante, puede notarse de nuevo que existen requisitos formales independientes sobre esta construcción, como puede comprobarse por la agramaticalidad de (35g), que sigue en teoría la ordenación indicada, pero que conculca el principio formal que obliga a colocar junto al verbo el clítico correspondiente al elemento que expresa la información conocida cuando la función que le corresponde puede ser representada en español por un pronombre personal átono.

En definitiva: creemos que, siempre que sea posible, los problemas gramaticales han de abordarse en la enseñanza de lenguas segundas a través del significado. La ventaja del enfoque nociofuncional (cf. García Santa Cecilia, 1995: 40) consiste en que permite acceder a la forma desde el contenido, procediendo de modo paralelo al proceso inductivo del aprendizaje y ajustándose al enfoque comunicativo que domina en los currículos de este ámbito. La evolución de la teoría gramatical, que ha ido integrando en su doctrina criterios léxico-semánticos, no discurre en contra de esta tendencia. No obstante, la posibilidad de recurrir siempre a nociones semánticas o comunicativas tiene un límite, dado que hay aspectos formales de la gramática que no se pueden asociar directamente con aspectos de contenido. Un ejemplo claro lo proporcionan los casos de concordancia redundante. Si se compara el español *una mujer alta* con el inglés *a tall woman* aparecen diferencias en la concordancia de

género y número de los adyacentes del nombre que tienen un origen morfológico y que difícilmente pueden ser relacionados con mecanismos que no sean de orden estrictamente formal: en español, el determinante y el adjetivo concuerdan con el núcleo nominal en género y número, mientras que en otras lenguas tal relación o no se da o queda limitada al par determinante-núcleo. De hecho, casos como éstos seguramente representan una dificultad adicional para el aprendizaje, por lo que deberían ser tratados específicamente en la enseñanza de E/LE.

4. ENTRE LO UNO Y LO DIVERSO: EL CASO DEL IMPERFECTO

Un objetivo básico de cualquier teoría es el de conseguir vincular fenómenos superficialmente distintos. De hecho, se ha dicho que la función principal de cualquier teoría científica no es tanto la de contestar a todas las preguntas que puedan formularse sobre el ámbito de una disciplina como la de reducir significativamente el número de preguntas que quedan sin contestar. En la teoría lingüística, la búsqueda de la invariante ha sido una constante. Nociones tan básicas como las de fonema o morfema proceden precisamente de esa tendencia a aumentar el grado de abstracción para conseguir unidades más abarcadoras y generales. Pero tal tendencia no sólo se pone de manifiesto a la hora de definir las unidades lingüísticas. Para la mayoría de las teorías, la correspondencia unívoca entre forma y función es un *desideratum* básico. De ahí que cuando se analiza una determinada forma se busque por todos los medios una caracterización abarcadora de todos sus usos, aunque éstos parezcan a simple vista dispersos.

Naturalmente, tal intento está absolutamente justificado en la teoría lingüística, que basa su progreso en la abstracción. El problema que se plantea en la enseñanza de lenguas segundas es hasta qué punto es conveniente introducir altos grados de abstracción en aras de obtener descripciones más generales. En estos casos, la opción alternativa consiste en explicar una determinada forma como un conjunto más o menos disperso de valores distintos. Tres ejemplos característicos que ofrece el español son la alternancia entre *ser* y *estar*, el uso del subjuntivo y las distinciones entre los tiempos verbales del pasado. Dentro de este último apartado, vamos a estudiar someramente el caso de la oposición entre el imperfecto y el indefinido (o perfecto simple).

Dentro del paradigma verbal del español, el pretérito imperfecto ocupa una amplia zona que suele caracterizarse descriptivamente en función de tres valores fundamentales, tal como señala Porto Dapena (1989):

(36)

a. Aspecto imperfectivo: "expresa acciones, procesos o estados en una visión no complejiva, inacabada" (Porto Dapena, 1989: 82): *Llovía a las cuatro.*

b. Coincidencia con un pasado: "Expresa acciones, procesos o estados como coincidentes temporalmente con otra acción pretérita existente en el contexto." (*idem*, 82): *Los saludé cuando se iban*.

c. Aspecto iterativo, cíclico o habitual: "la acción se verifica un número indefinido de veces [en el pasado]" (*idem*, 84): *Entraba continuamente gente en el local*.

A los valores anteriores se suelen añadir otros derivados, como el de conato (*ya nos íbamos*), el de situación (*ayer estaba en Ávila*), el narrativo o descriptivo, etc. Todo ello contribuye a caracterizar este tiempo como una amalgama más o menos dispersa de usos y valores. La dificultad que supone para el estudiante de E/LE la interiorización de esta parte del sistema lingüístico es considerable. Fernández (1997: 123) indica que esta oposición "se presenta como uno de los puntos más problemáticos y resistentes", y concluye: "la distinción que se produce en la lengua española entre estos dos tiempos, aspectual y estilística, es compleja y difícil de captar para todos los aprendices que no la poseen en su propia lengua". El diagnóstico que efectúa esta autora es el siguiente:

(37)

"En las gramáticas dirigidas a extranjeros, al intentar dar unas normas asequibles se simplifica excesivamente el tema, se olvidan con frecuencia puntos claves y se propone un listado de valores, con ejemplos que ilustran claramente lo que se expone, pero que se invalidan muchas veces cuando el alumno intenta aplicarlos. Tal vez la crítica más seria a estas descripciones de los tiempos del pasado sea la descontextualización de los ejemplos, lo que en el caso del pretérito imperfecto, un tiempo predominantemente relativo, enmarcador de la información central, desvirtúa en gran medida su verdadero valor." (Fernández, 1997: 123)

Por otra parte, la explicación aspectual que habitualmente se asocia al imperfecto lleva a menudo al estudiante a mezclar los conceptos de aspecto y modo de acción (*Aktionsart*). Así, Vázquez (1991: 162) detecta los siguientes errores en sus estudiantes, producidos sin duda por el supuesto de que los eventos durativos deben expresarse en imperfecto:

(38)

- a. Durante mi infancia iba dos años a una escuela particular.
- b. Conozco a una mujer que estaba mucho tiempo en Argentina.

Gutiérrez Araus (1995: 9) señala que "tradicionalmente ha sido la categoría aspecto verbal la que ha asumido protagonismo en este campo y el resultado ha sido poco clarificador, como se ha podido comprobar en su aplicación a la enseñanza [del español como lengua extranjera], no sólo a principiantes, sino incluso a estudiantes situados en niveles de perfeccionamiento". A la misma conclusión llega Fernández (1997: 128): "Muchas

descripciones de los valores del pretérito imperfecto causan o acentúan realmente el fallo del aprendiz que venimos considerando. En general, se atiende en primer lugar al aspecto imperfecto - durativo de este tiempo (acción no acabada, que dura), y en segundo o tercer lugar, en una explicación casi como paréntesis, a su valor relativo, de «copretérito».

Naturalmente, ha habido intentos de obtener un valor unitario básico para el imperfecto. Como se acaba de señalar, en general la tendencia ha sido la de intentar derivar los usos de (36 b,c) de los de (36a). Sin embargo, ante la dificultad de conseguir una explicación global por la vía del aspecto, se ha recurrido a hipótesis diferentes. Así, Matte Bon (1992: 27) caracteriza el valor de este tiempo del siguiente modo:

(39)

“Se trata de presentar la relación entre un sujeto y un predicado como algo totalmente estático, inmovilizado en un instante, igual que cuando se detiene el proyector en una imagen para analizarla y observarla. Además, el imperfecto le atribuye a la relación sujeto-predicado que presenta, el estatuto de mera característica de una situación que el enunciador está intentando evocar o describir: en el imperfecto no suceden cosas, en el sentido de que lo expresado en imperfecto no remite directamente a su referente extralingüístico (acto, acontecimiento o proceso), al contrario de lo que sucede cuando se expresa algo en pretérito indefinido. El imperfecto usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información.” (Matte Bon, 1992: 27).

Así pues, el efecto que tendría el tiempo imperfecto sería el de actuar como operador que convierte un evento en estado⁹. De ahí derivarían los distintos usos de tal tiempo. Como puede verse, esta descripción representa un paso adelante en el intento de obtener una caracterización unitaria de este tiempo verbal del español.

Quizás una aproximación similar con mayores posibilidades de aplicación pedagógica (ya que en tal caso no habría que recurrir a una noción de estado que se aparta de la que intuitivamente posee el hablante, que tiende a ver en *salíamos de la escuela a las seis* un evento reiterado, no un estado) sería partir de (36b) como valor básico del imperfecto¹⁰. Ello no representa una gran novedad en la tradición gramatical española. He aquí la definición que le otorga a este tiempo la primera edición de la *Gramática* de la Academia:

(40)

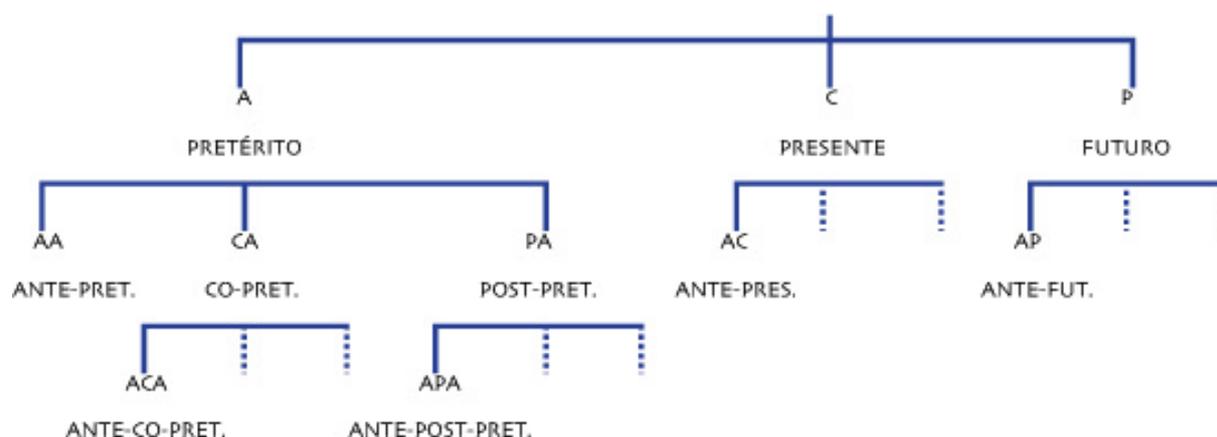
Quando aquella cosa de que se trata se considera como presente respecto de otra ya pasada, se llama pretérito imperfecto.” (RAE, 1771: 64)

9 Herweg (1991a,b) defiende una hipótesis similar al tratar de las construcciones progresivas del inglés.

10 Para una defensa reciente y detallada de este enfoque, cf. Gutiérrez Arous (1995).

De hecho, la misma idea sobre el valor básico del imperfecto llevará a Bello a etiquetarlo como *co-pretérito*. El esquema de (41) muestra el valor de este tiempo en el conjunto de las formas verbales del indicativo:

(41)



En el esquema anterior, A denota el primitivo básico "anterioridad", C expresa "coexistencia" y P implica "posterioridad". En el sistema de Bello, hay sólo tres tiempos primarios (que son los que se anclan directamente al momento de la enunciación). Todos los demás son secundarios y sólo pueden ser interpretados mediante su vinculación a alguno de los tiempos primarios. Nótese que el imperfecto queda caracterizado como un tiempo secundario, que marca la coexistencia con un pasado. Tal relación se observa de modo manifiesto en oraciones como *Cuando salía de casa, sonó el teléfono*. Habitualmente, se ha tendido a interpretar que el valor de coexistencia sólo se da en los casos en que en la misma oración aparece un verbo que menciona explícitamente el acontecimiento coincidente en el tiempo. Pero ello no es así. Lo fundamental para la interpretación del imperfecto es su carácter de inductor de una situación pasada paralela a la expresada por él y a la que éste se subordina. De ahí su carácter alusivo, de creación de ambientes, de donde derivan los usos llamados narrativos, en el sentido de Weinrich (1968). También resulta posible derivar de este valor primigenio los usos de conato o de cortesía: en ambos casos el imperfecto alude a una intención que se presenta como relacionada con un contexto anterior (así, *Quería pedirle un favor* alude a una voluntad previa). De ahí el valor pragmático más atenuado de las peticiones y deseos que se expresan a través de este tiempo, pues la acción se vincula a una situación precedente e implícitamente se le comunica al oyente la disponibilidad a modificar la actitud si éste manifestara alguna oposición.

Lo que pretendemos plantear con la anterior discusión es que en este caso podría ocurrir que los distintos objetivos de la teoría lingüística y de la enseñanza de lenguas pudieran justificar un tratamiento distinto de este mismo problema. Desde el punto de vista teórico, resulta sin duda conveniente encontrar una caracterización unitaria del imperfecto, aunque ello sea a

costa de incrementar el grado de abstracción de la propuesta. En la enseñanza de lenguas segundas, deben sopesarse cuidadosamente los pros y los contras de adoptar el mismo camino. En cualquier caso, lo que no parece acertado es definir como valor básico aquel que no permite derivar los demás.

5. CONCLUSIÓN

En los apartados precedentes he intentado mostrar que algunos de los problemas que se plantean en la enseñanza y en la adquisición de lenguas segundas tienen un trasfondo gramatical innegable. Las obvias diferencias existentes entre los objetivos de la teoría lingüística y los que corresponden a las demás disciplinas lingüísticas aplicadas pueden justificar eventualmente que se produzcan discrepancias a la hora de resolverlos en uno y otro caso. Ahora bien: creo firmemente que es necesario que se produzca un contacto constante entre lingüistas teóricos y aplicados porque de él pueden beneficiarse unos y otros. Uno de los puntos que hoy en día definen el currículo de una clase de E/LE tiene que ver precisamente con el peso relativo que en cualquier curso deben tener los contenidos gramaticales. García Santa-Cecilia (1995: 193) distingue entre dos modos de organizar los programas de enseñanza de lenguas segundas, según se señala en (42):

(42)

- a. El análisis de la lengua, mediante la consideración de elementos aislados como las estructuras gramaticales o las funciones (*programas lingüísticos*).
- b. El análisis de los procesos psicológicos implicados en el aprendizaje, con la utilización de las tareas como unidades de organización de los programas (*programas psicolingüísticos*).

Sea cual sea el criterio ordenador que se elija, creemos que el profesor de E/LE debe tener una sólida formación en teoría gramatical porque ésta es una condición fundamental para saber interpretar las producciones de los aprendices y para poder detectar sus carencias. Es más: en un programa basado en tareas, en el que la gramática no es el núcleo ordenador y, por lo tanto, ya no hay unos esquemas prefijados sucesivos, resulta fundamental que el profesor sepa dosificar adecuadamente la información gramatical que ofrece a los estudiantes y sepa localizar en cada momento el centro de atención apropiado.

Por otra parte, creemos que el desarrollo alcanzado por los estudios de adquisición debería igualmente tener un reflejo en la didáctica y en la metodología de la enseñanza de lenguas segundas. De hecho, las aportaciones realizadas desde este campo a la teoría lingüística son ya significativas. En este sentido, suscribimos las palabras de Liceras (1996):

(43)

“Es un hecho que tanto los datos de la adquisición de la lengua materna como los de la adquisición de lenguas segundas raramente han formado parte de la descripción gramatical. Sin embargo, no cabe duda de que son importantes a la hora de comprobar la fiabilidad de las propuestas de la lingüística y, en este sentido, hay bastantes pruebas de que los lingüistas han tomado ya conciencia de que existe una rama de las ciencias cognitivas que se dedica al estudio de la adquisición del lenguaje, y en concreto de las lenguas segundas, que es independiente de la metodología y de la didáctica de las lenguas extranjeras. Por esta razón, estamos en situación de reclamar a las propuestas de la teoría lingüística que tengan en cuenta las necesidades de los estudiosos de la adquisición y, al mismo tiempo, que se sirvan de los datos del lenguaje infantil y de las interlenguas para avalar sus propuestas, rentabilizando el soporte empírico, como hacen otras disciplinas.” (Liceras, 1996: 228)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELLO, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, ArcoLibros, 1989.
- BLOOMFIELD, L. (1933), *Lenguaje*, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1964.
- BOSQUE, I. (1989), *Las categorías gramaticales*, Madrid, Síntesis.
- BRUCART, J.M. (1994a), “El funcionamiento sintáctico de los relativos en español”, en A. ALONSO, B. GARZA & J.A. PASCUAL eds. (1994), *II Encuentro de lingüistas y filólogos de España y México*, Salamanca, Universidad de Salamanca: 443-469.
- (1994b), “Syntactic Variation and Grammatical Primitives in Generative Grammar”, *LynX*, 4: 145-176.
- (1997), “Concordancia *ad sensum* y partitividad”, en M. ALMEIDA & J. DORTA eds. (1997), *Contribuciones al estudio de la lingüística hispánica*, I, Barcelona, Montesinos: 157-183.
- CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- DEMORTE, V. (1989), *Teoría sintáctica: de las estructuras a la rección*, Madrid, ArcoLibros.
- ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- FÄLT, G. (1972), *Tres problemas de concordancia verbal en el español moderno*, Uppsala, Almqvist & Wiksell.
- FERNÁNDEZ, S. (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ SORIANO, O. (1995), “Pronombres reasuntivos y doblado de clíticos”, en P. GOENAGA ed. (1995), *De Grammatica Generativa*, Gasteiz-Donostia, Univ. del País Vasco: 109-128.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica. Planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.
- GÓMEZ HERMOSILLA, J. M. (1835), *Principios de gramática general*, Madrid, Imprenta Nacional.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1995), *Formas temporales del pasado en indicativo*, Madrid, ArcoLibros.
- HAWKINS, J.A. (1978), *Definiteness and Indefiniteness*, London, Croom Helm.
- HERWEG, M. (1991a), “A Critical Examination of Two Classical Approaches to Aspect”, *Journal of Semantics*, 8: 363-402.

- (1991b), "Perfective and Imperfective Aspect and the Theory of Events and States", *Linguistics*, 29: 969-1010.

HYAMS, N. (1986), *Language Acquisition and the Theory of Parameters*, Dordrecht, Reidel.

LAKSHMANAN, U. (1994), *Universal Grammar in Child Second Language Acquisition*, Amsterdam, J. Benjamins.

LICERAS, J.M. (1996), *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.

LOPE BLANCH, J.M. (1984), "Despronominalización de los relativos", *Hispanic Linguistics* (Pittsburgh), I: 257-272. [Recogido en J.M. LOPE BLANCH (1986), *Estudios de lingüística española*, México, UNAM: 119-136]

LORENZO, G. & LONGA, V.M. (1996), *Introducción a la sintaxis generativa*, Madrid, Alianza.

MATTE BON, F. (1992), *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Difusión.

PORTO DAPENA, J. Á. (1989), *Tiempos y formas no personales del verbo*, Madrid, ArcoLibros.

RAE (1771), *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, Editora Nacional, 1984.

VÁZQUEZ, G. (1991), *Análisis de errores y aprendizaje de español / lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

WEINRICH, H. (1968), *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid, Gredos.