ADQUIRIR, APRENDER Y ENSEÑAR: EL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Juana M. LICERAS
Universidad de Ottawa

1. INTRODUCCION

El propósito de este trabajo es proponer que existen una serie de razones por las cuales es deseable establecer canales de comunicación entre la teoría lingüística moderna, en concreto la de corte chomskiano, y la enseñanza de lenguas extranjeras, específicamente del español.

No se trata de presentar una serie de recetas o soluciones inmediatas a los problemas que plantea la enseñanza sino de utilizar lo que consideramos un trabajo riguroso y de gran valor intuitivo como marco teórico de algunos aspectos de la problemática de la enseñanza del español a hablantes de otras lenguas. Tampoco pretendemos que el modelo lingüístico de corte psicológico-biológico que constituye el punto de partida y objetivo al mismo tiempo de la investigación de los generativistas sea el único modelo para el estudio del lenguaje, ni el que nos va a solucionar todos los problemas. Se trata más bien de demostrar que este marco teórico constituye una fuente importante de inspiración para el investigador que se ocupa de la adquisición del lenguaje y una fuente de inspiración y de datos para el que enseña una lengua dada.

Entre los objetivos de la teoría lingüística que son importantes para el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera queremos destacar los siguientes:

1. **Descubrir los principios del funcionamiento de la mente,** en concreto del lenguaje, una de las capacidades cognitivas u órga-

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

nes mentales (1). Al proporcionar una descripción detallada de las habilidades lingüísticas, el investigador sienta las bases para el establecimiento de conexiones con otras ciencias cognitivas como, por ejemplo, las que se ocupan de dar cuenta del procesamiento de datos y también ciencias o disciplinas como la pragmática. Se trata aquí de una opción metodológica que permite trabajar en profundidad en lo que se considera el núcleo de la teoría del lenguaje: la gramática o generador.

Un individuo que se ocupa de la enseñanza de lenguas no tiene que dedicarse a la investigación de los principios de la gramática, ni siquiera de la llamada Gramática Universal (la dotación biológica que hace posible la adquisición del lenguaje por parte del niño) (2). De hecho ese individuo puede realizar una tarea utilizando sus conocimientos básicos sobre la relación entre pragmática y conocimiento, por ejemplo, aunque no cuente con una teoría ampliamente desarrollada. Es más, no debe esperar a que se la ofrezcan para realizar su trabajo. En este sentido, podemos establecer, como sugiere Roeper (1988), un paralelismo con la relación que existe entre la biología y la nutrición y los problemas de la salud: no hay que esperar a tener una biología completa de la nutrición para decidir lo que es una buena dieta. Lo cual no obsta para que se tengan en cuenta los resultados de la investigación y se constaten con los datos de la experiencia.

2. **Dar cuenta de la forma en que el niño construye la gramática adulta.** El conocimiento de los mecanismos a partir de los cuales el niño proyecta la gramática es otra fuente de datos de gran valor, aunque no sea posible probar que dichos mecanismos son semejantes a los que permiten proyectar la gramática no nativa (3). En principio parece obvio que la relación con la maduración mental general que puede tener lugar en el caso de la lengua materna, no tiene razón de ser en el caso de la adquisición del adulto. Ahora bien, una teoría autónoma del generador permitiría plantear que ambos tipos de adquisición son iguales, si bien la secuencia no sería

1. Véase, por ejemplo, Lifhfoot (1982).
2. Véase Chomsky (1981). Para un estudio de los principios de la Gramática Universal en la adquisición de lenguas segundas, véase Flynn y O'Neil (1988).
3. La polémica sobre la identificación o no de la adquisición de la lengua primera y las lenguas segundas ha estado presente en todas las etapas del desarrollo de la disciplina de la adquisición de lenguas segundas (véase Liceras **en prensa**).

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

la misma debido a las características de la interrelación con los otros órganos mentales. De cualquier forma, parece fundamental tener en cuenta el proceso de adquisición y los mecanismos que intervienen en el caso de la lengua materna y, también, los procesos de adquisición patológica. Es muy posible que el conocimiento de los problemas de los afásicos, por ejemplo, nos sea de gran utilidad a la hora de plantearnos la ayuda individual al adulto que adquiere una lengua segunda (4).

3. **Escribir una gramática completa de todas y cada una de las lenguas de los seres humanos.** Cuanto más rigurosa, clara y representativa de la competencia del nativo sea la gramática con que contamos, mejor será nuestra forma de utilizarla para la enseñanza a todos los niveles (investigación de cómo se adquiere el lenguaje, formación de profesorado, preparación de materiales, etc.). En este apartado encuentra justificación el trabajo que consiste en establecer relaciones entre la teoría lingüística y la escritura de gramáticas, incluidas las distintas acepciones del término gramática pedagógica (5).

Si bien estos objetivos de la investigación lingüística pueden tener en principio una gran importancia para la adquisición, el aprendizaje y la enseñanza de lenguas, no está claro en qué forma este modelo lingüístico concreto pueda ser de utilidad para la enseñanza. De hecho, y aunque no pretendemos que hoy por hoy se pueda establecer una relación directa, queremos proponer que les corresponde a los dedicados a la enseñanza el poner en relación los dos sistemas aparentemente incompatibles que se han denominado (Krashen 1977, Bialystok 1978) adquisición y aprendizaje o, dicho de otra forma, conocimiento implícito y explícito. Es decir, que es al nivel de la enseñanza al que se han de desarrollar los mecanismos y las estrategias que lleven al alumno a convertir el conocimiento explícito (la reflexión sobre la lengua objeto) en conocimiento implícito (la asimilación de los principios de la lengua objeto que resulte en un conocimiento similar al que se tiene en el caso de la lengua materna).

---

4. Véanse por ejemplo los trabajos de Kean, Curtis y Fromkin en Newmeyer (1988).
5. En Liceras (1985) y Liceras (1989) se proponen formas concretas de utilización de los datos de la teoría lingüística en la descripción gramatical.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

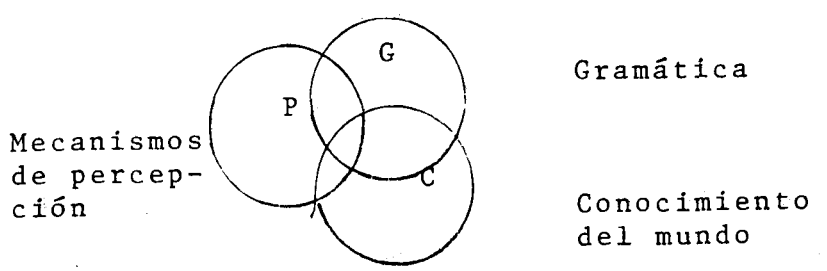
En los apartados que siguen vamos a describir algunas características del modelo chomskiano del lenguaje que consideramos de interés para el establecimiento de la conexión entre adquisición y aprendizaje a partir de la utilización de principios del modelo en la formación de profesorado, la presentación y organización de materiales, etc.

2. LA VISION MODULAR DE LA MENTE Y DEL LENGUAJE

El lenguaje constituye uno de los módulos u "órganos mentales", como se denominan metafóricamente, que constituyen la mente humana (6). Es decir, que tiene un estatuto similar al del "órgano mental" responsable de la visión o al responsable de la audición. Cada uno de estos órganos actúa gobernado por unos principios y es autónomo, si bien está relacionado con los otros. Además, cada "órgano mental" está a su vez formado por un conjunto de módulos autónomos también, entre los que se establecen conexiones. En el caso del lenguaje se han propuesto módulos como el generador o gramática, el ejecutor, el procesador, el analizador, etc. Se trata de investigar el funcionamiento de cada uno de los módulos para, una vez que se conozcan, poder determinar las conexiones que existen entre ellos.

El generador o gramática es el objeto de análisis de la teoría lingüística como tal. En este modelo se toma la oración como unidad básica de la gramática y la sintaxis como el componente central. El componente léxico proporciona las unidades que se combinan por medio de reglas para dar lugar a la representación sintáctica de la oración. Esa representación se realiza fonéticamente me-

6. Para Lightfoot (1982) la gramática es uno de los componentes de la mente junto con los mecanismos de percepción, el conocimiento del mundo y tal vez otros que se relacionan como figura en el diagrama siguiente:

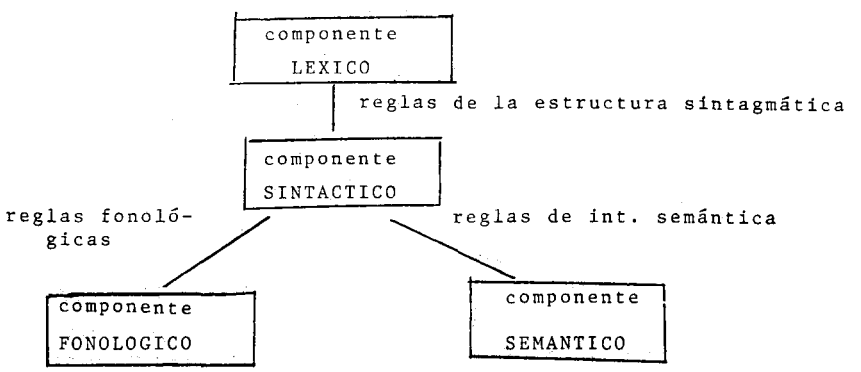


ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

diante las reglas de interpretación del componente fonológico y recibe una interpretación semántica a partir de las reglas del componente semántico (7). Está claro que el que aprende una lengua extranjera ha de dominar las reglas que intervienen en cada uno de los componentes y ha de conocer la mayor cantidad posible de piezas léxicas con sus rasgos específicos. El problema consiste en determinar cómo podemos llevarle a que adquiera ese dominio y conocimiento de forma rápida, eficaz y a nivel del nativo. Lo que parece estar claro para el profesor es que los módulos de que se ocupa la psicolingüística (el procesador de los datos que a su vez se manifiesta como analizador en la comprensión y como ejecutor en la producción) y todo lo relacionado con la pragmática, juegan un papel importante en la adquisición. También es posible que en el conocimiento de cómo funcionan estos módulos y de cuáles sean sus conexiones con el generador esté la respuesta a cómo pasar de lo aprendido a lo adquirido. Se trata, pues, de que el investigador no pierda de vista el campo de la adquisición de las lenguas segundas y de que en la enseñanza de las mismas se esté abierto a los resultados de los análisis teóricos y de la investigación empírica.

La visión modular del lenguaje se extiende también a los componentes o subsistemas de los distintos componentes (lexicón, sintaxis, etc., citados). Queremos destacar dos subsistemas o teorías

7. El generador o gramática consta, esencialmente, de cuatro módulos, como se indica a continuación.



Como señalan Hernanz y Brucart (1987), la falta de un componente morfológico supone un problema para este modelo.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

que nos parecen de especial interés para la enseñanza de lenguas extranjeras. Se trata en concreto de la teoría del caso abstracto y de la teoría de los papeles temáticos. Si bien ha sido Chomsky (1981) el que ha formalizado e incorporado en el marco de Rección y Ligamiento la teoría de los papeles temáticos, la propuesta aparece ya en Fillmore (1968) (8). La idea que subyace a la propuesta de Fillmore (1968), que va a hacer explícita en Fillmore (1977), se puede resumir diciendo que los papeles temáticos son eso, "papeles" que han de representarse (ponerse en acción) por medio de las reglas sintácticas y que las funciones son los "actores" que escoge cada lengua. La "obra" (el predicado) tiene sus "papeles", uno de ellos, por ejemplo, el de **agente,** puede estar representado por el "actor" **sujeto,** si bien a veces es un "actor" **oblícuo** (regido por la preposición **por** o **de) el que lo representa.**

Se trata de determinar cómo los valores semánticos básicos, o papeles temáticos de **Agente, Paciente** o **Tema, Locativo, Instrumental,** etc., aparecen en la estructura superficial de las oraciones de una lengua dada. Estos papeles temáticos son asignados por la red de relaciones que establece un predicado con respecto a los argumentos que selecciona y son necesarios para la interpretación semántica de las oraciones. Es decir, que en español los predicados como **gustar, apetecer, importar,** etc., asignan, como en todas las lenguas, el papel temático **de experienciador** y el de **tema,** algo que al que adquiere una lengua dada le viene dado con la adquisición de esa clase de unidades léxicas. No existe por tanto una relación directa entre papeles temáticos y funciones gramaticales, de ahí que la teoría del caso abstracto se ocupe de la problemática de las funciones o relaciones gramaticales. A dicha teoría del caso le corresponde explicar que en español el verbo gustar no asigna caso nominativo al **experienciador,** ya que éste recibe caso oblicuo de la preposición **a.** En los términos de representación de papeles en que hablábamos arriba, el actor que representa el papel de **experienciador** en español, en el caso de estos verbos, es el **dativo.**

El poder explicativo y de captación de intuiciones que tiene esta diferenciación parece reflejar los pasos que da el niño en su adquisición de la lengua materna y parece también apuntar hacia

8. De hecho son Jackendoff (1972) y luego Gruber (1976), quienes incorporan de pleno la teoria de los papeles temáticos a la Teoria Estandard Extendida que precede a Rección y Ligamiento.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

sistemas muy concretos, diferenciados pero con obvias conexiones, que debe asimilar el adulto que aprende una lengua dada. En los apartados que siguen discutiremos ejemplos más concretos de cómo la teoría del caso y la de los papeles temáticos permiten explicar algunos fenómenos del aprendizaje.

3. EL MODELO PARAMETRICO DE ADQUISICION DEL LENGUAJE

En Chomsky (1981) se presenta un modelo muy abstracto e idealizado de adquisición del lenguaje que se puede esbozar así: la adquisición del lenguaje es el resultado de la fijación de una de las opciones permitidas de los parámetros de la Gramática Universal cuando el niño entra en contacto con los datos de la lengua en cuestión. La Gramática Universal es la dotación biológica lingüística que consiste en una serie de principios o parámetros abiertos que se fijan a partir del contacto con una lengua. Esos principios han de ser necesariamente restringidos pero lo suficientemente flexibles como para cubrir el abanico de posibilidades de las lenguas del mundo.

Fijar un parámetro, es decir, llegar al conocimiento de que el orden básico de una lengua es, por ejemplo, SVO (Sujeto-Verbo-Objeto) como el del español o SOV (Sujeto-Objeto-Verbo) como el del japonés, tiene consecuencias muy importantes para la adquisición, en el sentido de que una serie de características de esa lengua están ligadas a dicha opción del parámetro y no se han de adquirir de forma independiente. Este es el caso con respecto a la pronominalización, la relativización, etc. (9). De esta propuesta se desprende que el niño tendrá gramáticas incompletas en la medida en que no haya fijado todos los parámetros y sus realizaciones específicas, pero no debería violar los principios de la Gramática Universal (10). Si se pueden determinar esa serie de principios (y ese es un objetivo fundamental de esta teoría lingüística de corte psicologista que nos ocupa), se contará con la base universal de comparación que

9. En Goodluck (1986) se describen estas consecuencias con bastante detalle.
10. Goodluck (1986) de hecho mantiene que no hay gramáticas infantiles "salvajes" —que violen los principios de la Gramática Universal— sino incompletas. El problema radica en determinar qué viene especificado por la dotación biológica y qué surge como resultado de la maduración cognitiva del niño y, en este punto, no hay acuerdo entre los investigadores.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

permita determinar exactamente qué adquiere el niño y qué debe adquirir el adulto que aprende esa lengua. Por consiguiente, uno de los objetivos más importantes de los que estudian la adquisición de la lengua materna es determinar cómo se fijan los parámetros y qué relación existe entre los aspectos parametrizados y los no parametrizados del lenguaje (11).

Una propuesta que ha tenido buena acogida entre los investigadores es que en las lenguas existen **desencadenantes** que son responsables de la fijación de parámetros, y también una especie de **reclamos** que permiten avanzar en el grado de abstracción a la hora de establecer relaciones en una lengua dada. Hyams (1986) ha propuesto que la existencia de sujetos expletivos en inglés (el **it** de **it is snowing** o de **it is said)** es el desencadenante que le permite al niño llegar a fijar el parámetro del sujeto nulo en el sentido de que en inglés todas las oraciones han de tener un sujeto fonológicamente realizado. La identificación sujeto/agente sería el **reclamo** o paso previo necesario para llegar al conocimiento intuitivo del sujeto en las distintas oraciones de una lengua. Un hablante de español conoce que el **me** de **me gusta** y el **se** de **se dice** no son sujetos. Al menos no haría funcionar a esas partículas como a **yo** o **uno** a nivel sintáctico, lo cual no quiere decir que pueda formular ese conocimiento de forma explícita.

Si se descubren ese tipo de desencadenantes y reclamos es muy posible que se puedan explotar de forma indirecta en una clase de lengua, a partir de la presentación y práctica de estructuras concretas. En todo caso, creemos que estas formulaciones explícitas del conocimiento implícito del nativo le han de ser muy útiles al profesor de lenguas extranjeras, ya que si bien como tal reflexión sobre el lenguaje no suponen mayor fluidez —en el caso de los profesores no nativos— sí que contribuyen a aumentar su confianza en el conocimiento de la lengua que enseñan, y esto a profesores nativos y no nativos, como vamos a tratar de mostrar en el apartado siguiente.

---

11. Estas y otras cuestiones se discuten en Roeper y Williams (1987) para la primera lengua sobre todo y en Flynn y O'Neil (1988) y Pankhurst. Sharwood y Smith y Van Buren (1988) para la segunda.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

4. LA FORMULACION DE LAS INTUICIONES DEL NATIVO

Vamos a ocuparnos de tres propuestas del modelo chomskiano que, en nuestra opinión, suponen una contribución importante a la mejor descripción del español y, por tanto, a su enseñanza (12).

4.1. **La noción de categoría vacía.** El concepto de elisión de la gramática tradicional lo retoma la gramática generativa y lo explota al máximo al proponer una serie de reglas de elisión que dan cuenta no sólo de las estructuras superficiales en que falta un elemento pero cuya versión completa puede ser posible, sino también de muchas construcciones que nunca pueden ocurrir en la versión no elidida que se propone como correspondiente estructura profunda (13). En el modelo de Rección y Ligamiento (Chomsky 1981) desaparecen las reglas de elisión y se propone una tipología de categorías vacías (Chomsky 1982) cuyo valor pedagógico creemos puede ser importante. La categoría vacía es una abstracción con que se representa formalmente la no realización fonética de una categoría. Es decir, se supone que los tipos de categorías vacías que se proponen se corresponden con categorías plenas con las que comparten determinados rasgos y propiedades. Por ejemplo, en la oración (1) el sujeto de la oración de infinitivo, en la estructura lógica, está representado por la categoría vacía PRO, como se indica en (2).

(1) Ana quiere venir
(2) Anai quiere PROi venir

---

12. Tal como se explica en Liceras (**en prensa**), creemos que las gramáticas descriptivas de calidad son gramáticas pedagógicas por excelencia.
13. Sánchez de las Brozas en su Minerva (1587) considera casos de elisión aquellos para los que la lengua escrita proporciona alternativas no elididas. Es decir, que si existe elisión en (a) es porque también se ha constatado el uso de (b).
    (a) la casa de María y la ——— de Pedro
    (b) la casa de María y la casa de Pedro
    Para la gramática generativa, sin embargo, las oraciones de infinitivo como la de (c) son el resultado de una elisión, por el mero hecho de que exista (d), y aunque nunca pueda constatarse la presencia de (e) por ser agramatical a nivel superficial, pero no como estructura profunda.
    (c) Ana quiere venir
    (d) Ana quiere que tú vengas
    (e) Ana i quiere que Ana i venga
    Los dos Ana de (e), que es la estructura profunda de (c), han de interpretarse como referidos a la misma persona. Para que el resultado sea gramatical a nivel superficial el segundo caso de Ana debe eliminarse.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

La categoría PRO es distinta de la categoría **pro** que se propone, por ejemplo, como sujeto de los verbos personales de (3), tal como se presenta en (4).

(3) Creo que van a entenderlo

(4) **pro** creo que **pro** van a entenderlo

Una diferencia fundamental entre PRO y **pro** es que el primero no recibe caso abstracto del verbo mientrar que **pro** sí lo recibe (14). La razón de esa falta de caso radica en la carencia de los rasgos de concordancia de los infinitivos, como veremos más adelante.

Aunque por razones de tiempo y espacio no vamos a tratar de explotar aquí todo el potencial pedagógico del concepto de categoría vacía y de las propuestas que se han formulado para el español, sí que queremos servirnos de una propuesta concreta para explicar la diferencia de intuiciones entre nativos y no nativos con respecto a una construcción.

En "El Correlo del Estudiante" del Club de Español de la Universidad de Ottawa se encabezaba la sección sobre premios para un concurso literario como se indica en (5).

(5) Primer, segundo y tercer curso...

La reacción inmediata de los profesores y hablantes nativos a los que se presentó este encabezamiento fue añadir **o** a **primer** para que se leyera **primero.** Cuando los estudiantes pidieron una explicación (el texto había sido escrito por estudiantes graduados) pocos hispanoparlantes se la pudieron dar. Alguien se decidió a indicar qué **curso** no estaba al lado de **primer,** finalmente. En otras palabras, se confirmó la propuesta de Rizzi (1979) para **uno/un** del italiano que mencionan Hernanz y Brucart (1987) en el sentido de que sólo hay una entrada léxica, **uno,** y que **un** es el resultado de la regla fonológica que no puede funcionar delante de una categoría vacía (la equivalente al sustantivo **curso** que no se lexicaliza). Parece, pues, que las categorías vacías tienen una realidad "psicológica" para el hablante nativo, y se justifica la extensión de la propuesta de **uno** a unidades léxicas como **primero, segundo, alguno,** etc. (15).

---

14. Otra diferencia, la posible referencia arbitraria de **pro,** ha sido señalada por Súñer (1983).
15. Amado Alonso (1967) y Alarcos (1968), como indican Hernanz y Brucart (1987) ya habían demostrado que en español no existen dos unidades léxicas: el pronombre **uno** y el artículo **un,** sino sólo una, el pronombre.

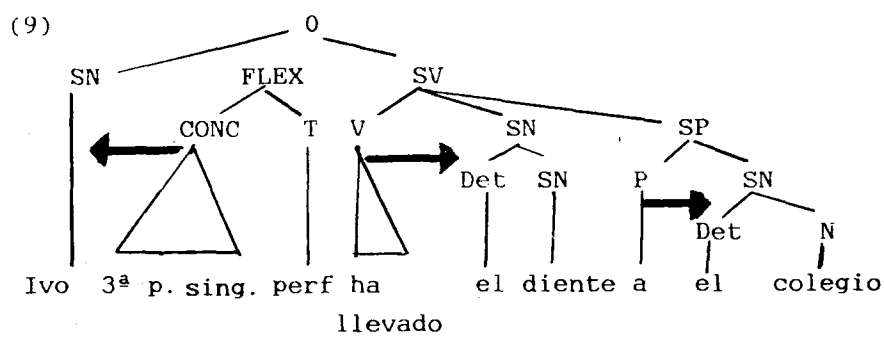
ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

4.2. **Los sujetos léxicos de las formas no personales del verbo.** La teoría del caso permite dar cuenta de la posición de los sujetos léxicos de las formas no personales del verbo en construcciones como las de (6), (7) y (8).

(6) Irse **Juan** y llegar **tú** fue todo uno
(7) Estando **vosotros** en contra no tiene sentido que sigamos
(8) Logrado **el objetivo,** desaparecieron con una rapidez asombrosa

Según el modelo que estamos utilizando, el asignador de caso nominativo es la categoría CONC (concordia) que pertenece a la categoría FLEX (flexión). El asignador de caso del objeto directo es el V (verbo) y los demás casos los asignan las preposiciones como se indica en el esquema (9).

(9)



Las flechas indican qué categorías rigen las distintas posiciones y, por tanto, son responsables de asignarles caso (16). Como las formas no personales carecen de la categoría CONC, la asignación de caso no es posible en posición preverbal y, por tanto, el SN se sitúa en posición posverbal para recibir caso de V.

De nuevo nos encontramos ante explicaciones que permiten formalizar las intuiciones del hispanohablante y que pueden serle útiles al profesor que trata de llevar al que aprende la lengua a captar esas características de la asignación de caso en español.

3. **Algunos casos de oraciones "impersonales".** La noción de categoría vacía junto con la teoría del caso y de los papeles temáticos permiten dar cuenta de las diferencias entre algunos casos de las denominadas construcciones "impersonales". Por ejemplo, la

16. Sobre el tema de las cláusulas de infinitivo y los sujetos léxicos, véase Piera (1987) y Fernández Lagunilla (1987).

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes

distinción entre **pro** pleonástico, **pro** con referente específico y **pro** con referente arbitrario da cuenta de las diferencias entre (10), (11) y (12), respectivamente.

(10) Aquí **pro** nieva menos

(11) Creo que **pro** vienen mañana

(12) **pro** llaman a la puerta

En el caso de (10) **pro** está regido por el elemento CONC pero no recibe papel temático porque ese tipo de sintagma verbal no selecciona un argumento, salvo en sus usos metafóricos. Podría también decirse que no existe sujeto alguno, ni siquiera en forma de categoría vacía, con valor pleonástico, como mantiene Súñer (1982). En (11) el predicado selecciona el argumento agente que es el sintagma nominal vacío pero con caso nominativo y un referente específico que conocen el que habla y el interlocutor. Esta construcción, por tanto, no se ha considerado nunca impersonal ni a nivel sintáctico ni a nivel semántico. La construcción en (12), sin embargo, sí que se incluye tradicionalmente entre las impersonales. La diferencia entre (11) y (12) es de tipo semántico —en (12) el **pro** tiene referente arbitrario— y no sintáctica porque el SN vacío tiene estatus argumental de agente. Nos encontramos por tanto ante dos tipos diferentes de impersonalidad semántica: el de (10), cuyo sujeto vacío no recibe papel temático alguno y el de (12), cuyo sujeto vacío recibe papel temático pero tiene un referente arbitrario.

Estos principios pueden también aplicarse a la determinación del estatuto de construcciones como (13) y (14).

(13) Se les ha respetado siempre

(14) Se come bien aquí

En (14) **se** absorbe el papel temático de agente con lo cual no permite que el predicado se lo asigne a ningún otro SN, ni siquiera a **pro** que se convierte, como el de **llueve** en un **pro** pleonástico. Esta diferencia sintáctica no es sino la manifestación de la diferencia semántica entre (12) y (14). En (14), como en (13), la referencia al interlocutor puede o no puede estar incluída. En (12) queda definitivamente excluída (17).

17. Como indican Hernanz y Brucart (1987) citando a autores que ya han hecho esta precisión.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...

Centro Virtual Cervantes

V. CONCLUSION

En este trabajo se ha propuesto que los objetivos de la teoría lingüística de corte chomskiano, si bien lejos de poder aplicarse de forma directa a la enseñanza de lenguas segundas, deben de tenerse en cuenta en la investigación sobre la adquisición y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Se ha sugerido que es en el terreno de la enseñanza donde reside la responsabilidad del establecimiento de la relación entre aprendizaje y adquisición en el caso del adulto que aprende una lengua. Finalmente, y partiendo de dos subsistemas de la gramática, la teoría del caso y la de los papeles temáticos, y de la noción de categoría vacía, se han propuesto formas concretas de utilizar la teoría lingüística en la descripción del español para provecho tanto de profesores como de alumnos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Alarcos, E. 1967. El artículos en español. En **To Honor Roman Jakobson I.** La Haya: Mouton. 18-24.

Alonso, Amado. 1967. Estilistica y gramática del artículo en español. En A. Alonso (ed). **Estudios lingüísticos. Temas españoles.** Madrid: Gredos.

Bialystok, E. 1978. A theoretical modl of second language learning. **Language Learning** 28: 69-83.

Chomsky, N. 1981. **Lectures on Government Binding.** Dordrecht: Foris.

Chomsky, N. 1982. **Some concepts and consequences of the theory of government and binding.** Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Fernández Lagunilla, M. 1987. Los infinitivos con sujetos léxicos en español. En V. Demonte y M. Fernández (eds.) **Sintaxis de las lenguas románicas.** Madrid: Arquero.

Filmore, C. J. 1968. The case for case. En Bach y Harms (eds.) **Universals in Linguistic Theory.** New York: Holt, Rinehart and Winston.

Fillmore, C. J. 1977. The case for case reopened. En P. Cole y J. M. Sadock (eds.) **Syntax of Semantics** (Grammatical Relations) 8.

Flynn. S. y W. O'Neil. 1988. **Linguistic Theory in Second Language Acquisition.** Dordrecht: Kluwer.

Goodluck, H. 1986. Language acquisition and linguistic theory. En P. Fletcher y M. Garman Ceds. **Language Acquisition.** London: Cambridge University Press.

Gruber, Jeffrey S. 1976. **Lexical Structures in Syntax and Semantict.** New York: North-Holland.

Hernanz, M. L. y J. M. Brucart. 1987. **Syntaxis** I. Barcelona: Crítica.

Hyams, N. 1986. **Language Acquisition and the Theory of Parameters.** Dordecht: Reidel.

Jackendoff, R. S. 1972. **Semantic Interpretations in Generative Grammar.** Cambridge, Mass.: The MIT Press.

Krashen, S. 1977. The monitor model for adult second language performance. En M. Burt, H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) **Viewpoints on English as a Second Language.** New York: Regents.

Liceras, J. 1985. A pedagogical grammar of Spanist reflexive passive. Proceedings of the 16th Annual Symposium of the Canadian Association of Aplied Linguistics. **Bulletin of the CAAL VII** 2: 137-145.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...

Centro Virtual Cervantes

Liceras, J. 1989. On linguistic theory and Spanish grammars. En G. Leitner y G. Graustein (eds). **Linguistic Theorizing and Grammar Writing.** Tübingen: Newmeyer.
Liceras, J. (ed.) (en prensa) **La adquisición de lenguas extranjeras.** Madrid: Visor.
Lightfoot, D. 1982. **The Language Lottery.** Cambridge, Mass.: The MIT Press.
Nwmeyer, F. (ed.) 1988. **Linguistic Theory II: Extensions and Implications.** London: Cambridge University Press.
Pankhurst, J., M. Sharwood Smith y P. Van Buren (eds.) 1988. **Learnability and Second Languages.** Dordrecht: Foris.
Piera, C. 1987. Sobre la estructura de las cláusulas de infinitivo. En V. Demonde y M. Fernández Lagunilla (eds.) **Sintaxis de las lenguas románicas.** Madrid: Arquero.
Rizzi, L. 1979. Teoria della tracca e processi fono sintattici. **Rivista di Grammatica Generativa** 4.
Roeper, T. y E. Williams (eds.) 1987. **Parameter setting.** Dorrecht: Reidel.
Roeper, T. 1988. Grammatical principles of first language acquisition: theory and evidence. En F. J. Newmeyer (ed.) **Linguistic Theory: Extensions and Implications.** London: Cambridge University Press.
Sánchez de las Brozas, F. 1587. **Minerva** o la propiedad de la lengua latina. Madrid: Cátedra. 1986. Introducción, traducción y notas de Fernando Rivera Cárdenas.
Súñer, M. 1983. "Pro arb" **Linguistic Inquiry** 14: 188-191.
Súñer, M. 1982. "On null subjects" **Linguictic Analysis** 9:55-78.

ASELE. Actas I (1988). JUANA MUÑOZ LICERAS. Adquirir, aprender y enseñar el español como l...
Centro Virtual Cervantes