Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera

José M. Brucart
Universitat Autònoma de Barcelona

Quiero comenzar mi intervención manifestando mi agradecimiento a los organizadores de este Congreso por haber tenido la gentileza de invitarme a presentar una ponencia, en especial a mi amigo José Ramón Heredia. A continuación, debo confesarles que tal encargo representa para mí un reto del que no sé si saldré bien parado. Como saben, mi dedicación principal es la de enseñar gramática del español a estudiantes de filología. Mi experiencia en la enseñanza del español como lengua extranjera es, en cambio, relativamente limitada: he tenido la suerte y la oportunidad de impartir cursos de gramática a estudiantes extranjeros de nivel avanzado y a profesores no nativos de español y he dirigido en la UIMP dos cursos de formación de profesores de español como lengua extranjera. No es, como pueden ver, un bagaje extenso. Si acepté en su momento la propuesta de dirigirme a Uds. fue fundamentalmente porque estoy convencido de que la interacción entre los gramáticos teóricos y los especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser fructífera para ambos.

A este respecto, cabe recordar que ya en el IV Congreso Internacional de ASELE se dedicó una mesa redonda a *La enseñanza de la gramática* en la que, bajo la coordinación de Mª Victoria Romero Gualda, intervinieron Ignacio Bosque, Juan Felipe García Santos, Leonardo Gómez Torrego y Mª Luz Gutiérrez Araus. Comparto muchas de las opiniones que allí se formularon, en particular la idea de que el conocimiento gramatical ha de ser un componente básico en el complejo entramado de disciplinas que componen esa constelación compleja que denominamos enseñanza de lenguas extranjeras.

1. Un enfoque modular de la disciplina: el lugar de la gramática en la enseñañza de lenguas extranjeras

Los estudios de los últimos 35 años en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras han puesto de manifiesto el carácter multidisciplinario de este ámbito intelectual. Sobre él concurren, en efecto, variables mucho más complejas que las que caracterizan a cualquier disciplina puramente teórica. Para comprobar las múltiples perspectivas que confluyen actualmente en la investigación de este campo basta hojear Ellis (1994), que presenta el estado de la cuestión de una disciplina cuya vitalidad queda patente en el número de referencias bibliográficas que aparecen en la obra: más de 1.500. Como señala el citado autor:

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

(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 attended to the pragmatic aspects of learner language and, increasingly, has adopted a sociolinguistic perspective. Thus, whereas many reasearchers 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).

Por consiguiente, lo que se ha producido en el ámbito de la investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras ha sido la incorporación de nuevas perspectivas que intentan atender a la complejidad del objeto de estudio: ser hablante competente de una lengua implica no sólo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales, sino también saberlos articular en un discurso polifónico y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en que aquél se produce. De ahí el interés que los enfoques discursivo y pragmático han adquirido en los manuales de enseñanza de español para extranjeros. No es extraño, pues, que, frente a la noción chomskiana de *competencia gramatical*, muchos estudiosos de la adquisición de lenguas extranjeras prefieran recurrir al concepto de *competencia comunicativa*[1], acuñado por el sociolingüista Dell Hymes en 1967, como noción central de la disciplina. Este último, en efecto, resulta mucho más abarcador que el primero, ya que incluye por lo menos los siguientes componentes, según propone Canale (1983):

(2) a. La competencia gramatical (dominio del código lingüístico).
b. La competencia sociolingüística (relación entre los hablantes, la información que comparten, la intención comunicativa que subyace a los mensajes y el contexto social en que se insertan todos ellos).
c. La competencia discursiva (relación de cada mensaje con el resto del discurso).
d. La competencia estratégica (dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal).

No resulta sorprendente, por lo tanto, que la perspectiva estrictamente gramatical haya dejado de ser la que monopolice la atención en los manuales

[1] Sobre la importancia de este concepto en la enseñanza de las lenguas extranjeras puede consultarse M. Llobera et al. (1995). Este volumen recoge algunos de los trabajos clásicos sobre la aplicación del concepto de Hymes a la enseñanza de las lenguas extranjeras.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

dedicados a la enseñanza de las lenguas extranjeras[2]. Y ello es razonable, ya que para hablar bien una lengua no basta con producir oraciones gramaticalmente correctas. Como señala Matte Bon (1992: IX), la respuesta de (3b) a la correspondiente pregunta es gramaticalmente correcta. Sin embargo, todo 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.

Del mismo modo, Hawkins (1978) [cit. en I. Bosque (1989: 182)] hace notar que los enunciados de (4) son prácticamente intercambiables siempre que la persona a la que van dirigidos no sea un invidente. En tal situación, sólo (4a) es adecuada:

(4) a. Cuidado con la mesa.

b. Cuidado con esa mesa.

Ejemplos similares a los anteriores podrían aducirse hasta la saciedad para demostrar que el uso lingüístico debe atender a aspectos que superan la noción estricta de competencia gramatical y que la noción de "aprender una lengua" debe tenerlos en cuenta necesariamente.

Por otra parte, dado que el objetivo prioritario en la didáctica de las lenguas extranjeras es el de estimular las capacidades comunicativas de los aprendices, no debe extrañar que la metodología de la enseñanza en este ámbito tienda a centrarse precisamente en los aspectos comunicativos, puesto que el propio grupo de clase configura un caso particular de interacción comunicativa. De ahí deriva, por ejemplo, la influencia que el enfoque por tareas ha adquirido en la disciplina, puesto que su objetivo es, precisamente, el de potenciar la interacción comunicativa reproduciendo los contextos con los que verosímilmente habrá de enfrentarse el aprendiz en su experiencia de hablante de la lengua extranjera[3].

En resumen: la complejidad de los factores que intervienen en la enseñanza de las lenguas extranjeras ha llevado a concebir la disciplina como un sistema modular articulado en torno a múltiples componentes en el que la gramática ha dejado de tener el monopolio que tradicionalmente se le había concedido. Ahora bien: como queda reflejado en (2), la competencia gramatical continúa siendo

---

[2] Para una exposición de las tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera desde el siglo XVI hasta nuestros días, cf. Sánchez (1992).

[3] Sobre las estrategias y recursos básicos al alcance del profesor de lenguas extranjeras, puede consultarse el volumen colectivo P. Bello et al. (1990).

Centro Virtual Cervantes

uno de los módulos que componen la competencia comunicativa. La pregunta que surge a continuación es la de por qué para algunos especialistas el valor de la reflexión gramatical en la enseñanza de las lenguas extranjeras es casi nulo.

2. El lugar de la gramatica en la enseñanza de lenguas extranjeras: conocimiento adquirido y conocimiento aprendido

Los argumentos aducidos para desaconsejar la introducción de la enseñanza de la gramática en las clases de lenguas extranjeras provienen principalmente de las teorías que tienden a proclamar la prioridad del aprendizaje naturalista frente al aprendizaje como resultado de un proceso de instrucción. Para tal enfoque, la adquisición de una lengua extranjera sigue en lo esencial las pautas propias de la adquisición de la lengua materna, proceso que se basa en la inmersión del aprendiz en situaciones de comunicación y que culmina sin que haya necesidad de recurrir a ningún tipo de instrucción gramatical explícita[4]. Estas teorías admiten que sobre la adquisición de las lenguas extranjeras actúan variables que diferencian ambas secuencias de aprendizaje (diferente grado de maduración cerebral, distintos objetivos, etc.), pero mantienen que el mejor modo (y de hecho, el único) de progresar en el aprendizaje de una lengua extranjera consiste en sumergir al aprendiz en los datos reales (esto es, en los enunciados producidos en contextos de comunicación).

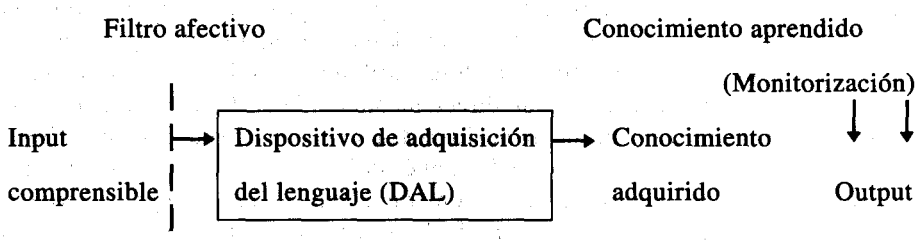
Uno de los enfoques teóricos que más han insistido en este punto es, sin duda, la llamada *hipótesis del input* de Krashen. Este investigador diferencia entre *conocimiento adquirido* y *conocimiento aprendido*. El primero respondería a los patrones que caracterizan la adquisición de la lengua materna por el niño: es un saber inconsciente que desemboca en el uso de la lengua. En cambio, el *conocimiento aprendido* es consciente, se obtiene mediante instrucción explícita y depende de capacidades cognitivas de índole general y no específicamente lingüísticas (aptitudes que se aplican igualmente para la resolución de problemas, por ejemplo). En el caso de una lengua, el *conocimiento aprendido* se obtiene mediante la memorización de reglas y principios de una gramática. Sin embargo, su utilidad para el uso lingüístico es limitada, dado que, según Krashen, actuaría meramente como mecanismo de chequeo de la producción derivada del *conocimiento adquirido* en condiciones favorables, como sucede en los contextos denominados formales. En cambio, en situaciones más relajadas, como las que caracterizan a la conversación natural, la producción lingüística procede exclusivamente del *conocimiento adquirido*. Por ejemplo, aprender de memoria el funcionamiento del sis-

[4] Si exceptuamos, si acaso, ciertas correcciones normativas de menor importancia que afectan a aspectos normativos de la lengua no accesibles directamente por el niño (así, por ejemplo, la escuela puede imponer formas normativas como *anduve* o *clubes*, que no son utilizadas por la mayoría de los hablantes).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

tema de pronombres clíticos del español no permite garantizar que el aprendiz vaya a usar correctamente tal paradigma en todas las situaciones. Eso sólo sucederá si el aprendiz ha interiorizado dicho sistema. Así pues, el *conocimiento aprendido* actúa como filtro correctivo previo o posterior a la emisión del aprendiz, pero no tiene la capacidad de desencadenar por sí mismo producciones lingüísticas. Es lo que Krashen denomina *monitorización*[5]. El proceso queda esquematizado como en (5):

(5)



El modelo de la hipótesis del input [tomado de Cook (1993: 54)]

La *monitorización* se concibe como un proceso de edición previo a la emisión o posterior (como pauta autocorrectiva). Pero su importancia en el proceso de adquisición queda relegada por el hecho de que, para Krashen, el conocimiento aprendido no está conectado al mecanismo de adquisición del lenguaje y, por lo tanto, no tiene influencia directa en la competencia del hablante (que integra el *conocimiento adquirido*). Como puede imaginarse, el objetivo prioritario que debe perseguirse en la enseñanza no es otro que el de proveer al aprendiz de *input comprensible*, puesto que éste es la única fuente de alimentación del dispositivo de adquisición del lenguaje. Para ello es necesario que el proceso educativo tenga en cuenta la adecuada progresión en el grado de dificultad de los mensajes que se utilizan. Ésta es la tarea primordial del profesor, así como el intentar superar las limitaciones que provienen del filtro afectivo[6] y que pueden entorpecer el correcto procesamiento del *input* por parte del aprendiz (timidez, falta de motivación, etc.). En cambio, las tareas centradas en la forma gramatical sólo afectan a los procesos de monitorización y, por tanto, no contribuyen en sí mismas al progreso en la adquisición. Es más: un exceso de monitorización puede resultar contraproducente, puesto que puede llegar a bloquear la producción.

---

[5] De este proceso deriva el nombre de *modelo del monitor* que Krashen presentó en 1977 como precendente inmediato del *modelo del input.*

[6] En palabras de Krashen (1982: 66), el filtro afectivo producen "un bloqueo mental que impide a los aprendices utilizar totalmente el input comprensible que reciben". El filtro afectivo, que se vincula a factores psicológicos ligados con la edad, sería el mecanismo que explicaría el alto porcentaje de fracasos en la adquisición de las lenguas extranjeras.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

Muchos investigadores han criticado el planteamiento de Krashen tanto desde el punto de vista teórico como desde una perspectiva empírica (cf., por ejemplo, McLaughlin, 1978). Aquí nos centraremos en los problemas que plantea la distinción entre *conocimiento aprendido* y *conocimiento adquirido* y dejaremos de lado otros aspectos controvertidos del modelo (como la falta de explicitud de términos como *input comprensible* o *filtro afectivo*, la prioridad otorgada a la audición sobre la producción, la existencia de un período silente en el aprendiz, etc.).

Uno de los problemas que suscita el modelo del *input* tiene que ver con la dificultad de contrastar empíricamente el esquema propuesto en (5): como la *monitorización* puede ser previa a la producción del hablante (el *output*), no hay modo de comprobar cuáles son los factores atribuibles a tal proceso (el conocimiento *aprendido*) y cuáles derivan directamente del DAL (el conocimiento *adquirido*). Nótese que este último dispositivo deduce inconscientemente principios y reglas generales de carácter formal a través del procesamiento del *input* comprensible. Por lo tanto, se trata de un constructo formal que incluye un módulo gramatical. La dificultad de proceder a la desagregación de los dos componentes que pueden influir en la actuación del aprendiz resulta especialmente grave dada la desconexión que, según Krashen, existe entre ambos mecanismos (recordemos que, según este investigador, la *monitorización* no puede alimentar en ningún caso el DAL). Todo ello contribuye a dificultar la contrastación empírica de las hipótesis que sustentan el modelo de (5). Ello ha llevado a otros modelos a proponer una relación más fluida entre *adquisición* y *aprendizaje*.

Eso es lo que sucede, por ejemplo, en el modelo cognitivo de J.R. Anderson (1983) conocido como Control Adaptativo del Pensamiento (*Adaptive Control of Thought*, más conocido por la sigla ACT*). Este modelo parte de supuestos holísticos (se opone, por tanto, a los modelos cognitivos de carácter modular) y defiende la existencia de tres tipos de memoria: *la memoria de trabajo* ("working memory"), que se usa para la producción en tiempo real, *la memoria declarativa* ("declarative memory"), que almacena la información en forma de unidades cognitivas tales como proposiciones, imágenes o piezas léxicas, y *la memoria procedimental* ("procedural memory"), que procesa las reglas gramaticales y las aplica sobre la memoria declarativa. Según Anderson, la memoria procedimental no es accesible a la conciencia. Naturalmente, las producciones generadas en la memoria de trabajo proceden de la contrastación de la memoria declarativa y de la memoria procedimental. El proceso de aprendizaje implica, según esta teoría, la alimentación de la memoria procedimental a partir de la información nueva almacenada en la memoria declarativa. La ventaja de aquélla frente a ésta es el carácter mucho más económico de la memoria procedimental. Cuando esta última ha sido adecuadamente alimentada, la producción depende de procesos automáticos. En cambio, el hablante que ha de recurrir básicamente a la información declarativa sólo es capaz de producir emisiones estrictamente controladas. Tal como ha señalado B. McLaughlin (1990):

> (6) Within the framework of contemporary cognitive psychology, complex cognitive skills are learned and routinized (i.e. become automatic) through

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

> the initial use of controlled processes. Controlled processing requires attention and takes time, but through practice, sub-skills become automatic and controlled processes are free to be allocated to higher levels of processing (McLaughlin, 1990: 115).

Como puede comprobarse, en los modelos cognitivos la relación entre conocimiento adquirido y conocimiento aprendido es mucho más fluida, lo que hace recomendable la introducción de contenidos gramaticales en la enseñanza de las lenguas extranjeras:

> (7) Paying attention to language form is hypothesized to be facilitative in all cases and may be necessary for adult acquisition of redundant grammatical features (Schmidt, 1990: 149; cit. Llobera, 1995: 19).

Por otra parte, algunos estudios experimentales parecen otorgar a la instrucción formal en la enseñanza de las lenguas extranjeras una importancia bastante superior a la que se le asigna en el modelo de Krashen (esto es, la de intervenir únicamente en los procesos de *monitorización*). Como señala Cook (1993):

> (8) No one would deny that some learners find consciously learnt rules unhelpful, nor that real-time language use cannot depend purely on consciously learnt linguistic knowledge, as those who used to spend three hours on a paragraph of Latin composition will attest (...). But such evidence does not prove that consciously learnt knowledge is useless, that all of it is available only via the Monitoring process, or that, at least for some learners, some of it does not convert into adquired knowledge (Cook, 1993: 64).

Por su parte, M. Long (1983) afirma que la instrucción formal en la lengua extranjera supone una ventaja tanto para niños como para adultos, no sólo para los aprendices intermedios sino también para los del nivel avanzado y tanto en los contextos favorables para la adquisición como en los deficitarios. Algunas pruebas experimentales apoyan tales supuestos. N. Spada (1986), tras investigar a 48 aprendices adultos de nivel intermedio de una universidad canadiense, concluye que "attention to both form and meaning works best". En resumen: como pone de manifiesto R. Ellis (1994: 616), "In general, then, there is support for the claim that formal instruction helps learners (...) to develop greater L2 proficiency, particularly if it is linked with opportunities for natural exposure".

De hecho, la mayor parte de las teorías que se han formulado en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras han partido de la idea de que el componente gramatical es una pieza básica del sistema de aprendizaje (piénsese, por ejemplo, en teorías como la gramática contrastiva o el análisis de errores). Ello no puede sorprender, dado que es obvio que, para poder procesar el *input* que recibe, el aprendiz debe contar con un analizador gramatical que le permita elaborar hipótesis sobre la configuración gramatical de la lengua que intenta aprender (en el modelo de Krashen, ésa es la función que desempeña el DAL). Resulta plausible suponer que tal mecanismo se retroalimenta de modo similar al de los sistemas

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...

Centro Virtual Cervantes

hipotético-deductivos. Esto es, el sistema actúa como modelo inductivo al procesar la información recibida y elabora reglas hipotéticas de carácter más general cuya validez se contrasta posteriormente a través de las emisiones producidas. Es evidente que uno de los criterios de que se sirve el aprendiz para juzgar el éxito de sus hipótesis gramaticales es la adecuación comunicativa de sus emisiones. Los estudios basados en la noción de *interlengua* han demostrado que el sistema progresa según una secuencia relativamente fija de adquisición, con etapas bastante bien delimitadas. Eso parece indicar que el analizador está programado para seleccionar en cada momento la información correspondiente al estadio de la *interlengua* que corresponda. En estas circunstancias, la información gramatical sólo será útil para el aprendiz si cumple un doble requisito: en primer lugar, debe vehicularse a través del material susceptible de alimentar al analizador (esto es, frases del habla real y, preferiblemente, contextualizadas) y debe incidir sobre aspectos cuya dificultad sea accesible al nivel de interlengua alcanzado previamente. Es lo que Pienemann (1985: 37) ha denominado la *hipótesis de la aprendibilidad*:

> (9) The teachability hypothesis predicts that instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting (so that sufficient processing prerequisites are developed) (Pieneman, 1985: 37).

Naturalmente, un principio como el anterior tiene una trascendencia inmediata a la hora de elaborar un currículo docente, dado que obliga a presentar la información gramatical según una pauta de progresión determinada.

A la vista de los factores que acabamos de comentar, W. E. Rutherford (1987: 153) señala la conveniencia de adecuar las aproximaciones gramaticales a los nuevos planteamientos:

> (10) Target-language grammar enters the learner's experience not as an objectified body of alien knowledge to be mastered or as obstacles to be overcome but rather as a network of systems in which the learner is already enmeshed, the full grammatical implications on which he alone has to work out on the basis of what he comes in contact with in interaction with what he himself contributes as already accomplished language acquirer (Rutherford, 1987: 153; cit. Llobera, 1995: 18).

El mismo autor traduce la reflexión anterior en las siguientes propuestas metodológicas: "enseñar a aprender en lugar de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario, pero no suficiente, frente a la conciencia gramatical como un medio necesario y suficiente; la comprensión contra la memorización; la provisión de principios generales y no de reglas específicas; la gramática vista como algo impredecible y abierto frente a su caracterización como algo cerrado y predecible; y orientada como experiencia operacional frente a su presentación como una articulación de reglas" (cit. en Llobera, 1995: 18).

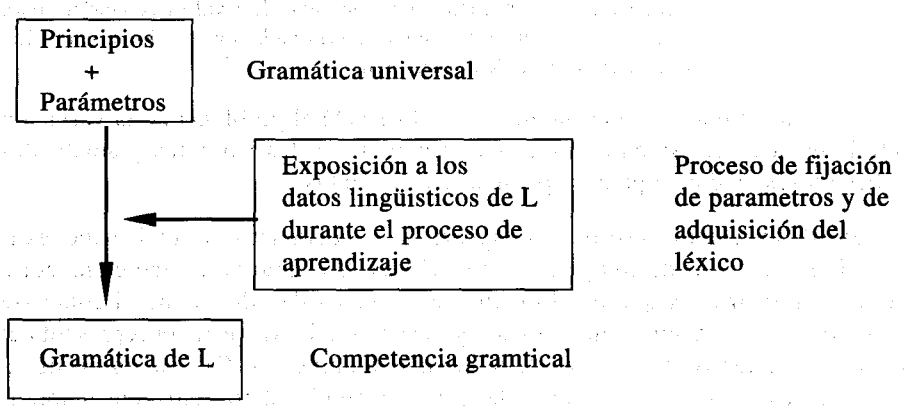
ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

3. La relación entre la lengua materna y la lengua extrajera: la noción de parámetro

Hasta aquí hemos considerado la adquisición de una lengua extranjera como un proceso general sometido a principios universales. No obstante, es bien sabido que existen múltiples factores de variación en tales procesos. Uno de los que más han preocupado a los investigadores es el de la influencia de la primera lengua. De hecho, uno de los primeros modelos teóricos propuestos en este ámbito de investigación (el de la lingüística contrastiva, formulado en la década de 1950) se basaba en el estudio sistemático de las interferencias (positivas o negativas para el aprendizaje) que la lengua primera del aprendiz proyectaba sobre la gramática de la lengua extranjera. La conclusión que se derivaba del modelo contrastivo era clara: la instrucción gramatical debía centrarse en aquellos aspectos en los que las lenguas origen y meta se diferenciaran, dado que constituían la dificultad máxima para el aprendiz. 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 variación[7].

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

(11)



[7] Para una introducción a este modelo en español, cf. Demonte (1989). También puede encontrarse una muy completa exposición de los estudios de adquisición de segundas lenguas efectuados en el marco de este modelo en Liceras (1996).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

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, 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 nexo 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 (12) quedan definidos los dos conceptos fundamentales de este sistema:

(12) **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 (11) 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 (13) se recoge esta oposición entre los dos valores que admite un parámetro:

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...

Centro Virtual Cervantes

(13) **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 aducto.

En (14) se recogen algunos casos de variación que han sido estudiados desde la perspectiva de los parámetros:

(14) 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-: *Quand partez-vous? - Vous partez quand? - 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 (ésa 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 a la opción marcada[8]. Sin embargo, hay contextos en los que reaparece el 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 (15), aportados por Fernández Soriano (1995):

(15) 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.

[8] 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.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

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*[9] 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 (16b) queda sustituida frecuentemente en el habla por (16a):

(16) 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 (17) 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):

(17)

	L1	LE
a.	–	–
b.	–	+
c.	+	–
d.	+	+

De las cuatro situaciones reflejadas en (17), 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 (18):

[9] 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).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

(18) 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.

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 (18) 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 marca de subordinación, dado que la propia oración ya incluye una marca de dependencia que indica su dependencia del nombre. 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 (18)[10]. 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 (17c). En 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. Un ejemplo de esta situación lo constituye el llamado *parámetro del sujeto nulo*: mientras que el español, al igual que las demás lenguas románicas (exceptuado el francés), admiten la omisión del sujeto de una oración, en francés o inglés debe haber siempre por lo menos un pronombre que actúe como sujeto

[10] 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 (18). Cf. Brucart (1994b) para una defensa de esta hipótesis.

Centro Virtual Cervantes

gramatical[11], incluso en aquellos casos en los que tal pronombre es no argumental (esto es, actúa como mera marca gramatical y no corresponde semánticamente a ningún objeto del mundo mental o real del hablante, como en *it rains* o *il semble que Jean viendra demain*). N. Hyams (1986) ha mostrado que los niños ingleses, en su proceso de aprendizaje de la lengua, pasan por etapas en las que utilizan sistemáticamente la elisión del sujeto[12]. Esta investigadora concluye que en este caso el valor no marcado del parámetro es el que permite la omisión (nótese que, por otra parte, ésta es la opción más económica). Por lo tanto, cabe formular la hipótesis de que el aprendiz inglés o francés de español, a pesar de que tenderá a colocar indebidamente sujetos pronominales por interferencia de su lengua materna, acabará por fijar el parámetro adecuado sin mucha dificultad.

Es posible que muchos de Uds. 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 distinto.

4. Algunas reflexiones sobre el enfoque de la gramática en la enseñanza de las lenguas extranjeras

Hasta aquí, hemos examinado algunas teorías sobre la adquisición cuyas hipótesis tienen trascendencia en la adquisición de las lenguas extranjeras. En esta última parte estudiaremos algunas de las características que a nuestro modo de ver debería cumplir la enseñanza de la gramática en las clases a extranjeros.

La primera cuestión que podemos plantear es la del peso relativo que debe tener la gramática en el currículo de español como lengua extranjera. García Santa-Cecilia (1995: 193) distingue dos criterios básicos de organización de los programas de enseñanza, tal como se señala en (19):

---

[11] 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*).

[12] Tendencias similares se manifiestan en algunas construcciones del registro escrito (*as has been said before...*) u oral (*got the tickets?*).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

(19) 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*).

El mismo autor se muestra partidario de una integración de ambos criterios: "(...) Basar todo un curso en [las prácticas formales] es algo que resultará a todas luces insuficiente, por cuanto el alumno necesita también desarrollar una serie de habilidades que le permitirá transferir lo aprendido a las situaciones comunicativas que se producen fuera de clase. En el extremo opuesto, tampoco parece que tenga sentido excluir cualquier forma de práctica controlada y centrarse exclusivamente en actividades interactivas que impliquen negociación de significados" (p. 197).

De hecho, las conclusiones anteriores derivan del enfoque modular de la disciplina al que nos hemos referido al comienzo de esta comunicación. Siendo el gramatical uno de los módulos que componen la competencia comunicativa del hablante, parece obvio que la gramática debe estar presente en las clases de lenguas extranjeras. ¿En qué grado y con qué relevancia? La respuesta a tal cuestión admite múltiples variantes según el nivel de los aprendices. Long (1991), mediante un juego de palabras, distingue el enfoque gramatical *centrado en la forma* (*focus on form*) del *centrado en las formas* (*focus on forms*). Este último es el que corresponde a los currículos estructurales, en los que el criterio básico es el tratamiento progresivo de los distintos paradigmas gramaticales. El primero, por el contrario, implica la alternancia entre los criterios basados en el significado y el estrictamente formal. En este caso, el programa se basa en tareas, pero se atiende al estudio de las formas lingüísticas en la medida en la que éstas van apareciendo en las actividades comunicativas que se desarrollan en el aula. Dentro de esta orientación, el enfoque gramatical puede basarse en la práctica de actividades relacionadas con las propiedades formales específicas que se quiera estudiar o bien en la corrección y comentario de los errores producidos por los estudiantes en el curso de las actividades comunicativas programadas.

5. Forma y función en la gramática para extranjeros

Sea cual sea la opción por la que se opte, creemos que una característica fundamental que debe cumplir el enfoque gramatical en la enseñanza de las lenguas extranjeras es la del acceso a través del significado siempre que ello sea posible. En apariencia, esto choca con una de las tendencias fundamentales de la lingüística teórica del siglo XX: la que ha proclamado la prioridad de la forma sobre el significado. Sin embargo, la evolución experimentada por la lingüística en los últimos tiempos (incluso en el seno de teorías de base formal como la GGT) ha llevado a despojar a la disciplina de la "semantofobia" (utilizo aquí un neologismo acuñado por José A. Martínez) que la había caracterizado desde Bloomfield.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

Personalmente, no creo que las formas lingüísticas sean una mera proyección de las necesidades comunicativas (*a priori*, podría pensarse en la posibilidad de que tales funciones se manifestaran a través de configuraciones formales muy distintas, como prueba la propia variación interlingüística), pero la ventaja del enfoque nocio-funcional (cf. García Santa Cecilia, 1995: 40) consiste en que permite acceder a la forma a través del significado, procediendo de modo paralelo al proceso inductivo del aprendiz y ajustándose al enfoque comunicativo que domina en los currículos de este ámbito. Otra ventaja del enfoque nociofuncional es que permite vincular construcciones formalmente distintas que desempeñan una misma función en la lengua. Pensemos, por ejemplo, en fenómenos como el de la causatividad (y su opuesto, la anticausatividad o ergatividad), que constituye uno de los sistemas más complejos de cualquier lengua. En español, tales construcciones pueden expresarse a través de contrastes léxicos o sintácticos, como muestran los pares de (19):

(19) a. explotar / explosionar.
b. morir / matar.
c. La puerta se cerró / El ujier cerró la puerta.
d. El acto comenzó. / El orador comenzó el acto.
e. El acto se inició. / El acto comenzó. / El acto inició (en México)
f. El presidente dimitió. / *El consejo dimitió al presidente. / El consejo hizo dimitir al presidente.

El mismo planteamiento podría hacerse con las formas de expresar mandatos, de formular preguntas, de expresar énfasis o de codificar la modalidad epistémica.

Otra ventaja obvia del uso del nociofuncionalismo en las explicaciones gramaticales es la de que permite reducir considerablemente la complejidad terminológica que caracteriza a la lingüística formal y basarse en conceptos mucho más accesibles para el estudiante.

Ahora bien: la posibilidad de recurrir siempre a nociones semánticas o comunicativas tiene un límite. Un ejemplo claro lo proporcionan los casos de concordancia redundante. Si comparamos 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 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. Todo profesor de español para extranjeros sabe que precisamente el caso al que acabo de aludir es fuente constante de errores para el hablante nativo de lenguas que no proyectan de modo tan general sus relaciones de concordancia. Precisamente, es posible que estos casos representen una dificultad especial para los hablantes, dado que la forma no queda asociada con una función comunicativa propiamente dicha.

Otro caso en el que el enfoque nociofuncional resulta de difícil aplicación es el del paradigma al que nos hemos referido en (18): el español coloca siempre una

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

preposición ante los complementos oracionales de un sustantivo o de un pronombre (todavía recuerdo la extrañeza que causaba a mis estudiantes alemanes de nivel avanzado la presencia de *de* en una construcción como *eso de que te vayas*). Aquí el problema se plantea a la hora de acotar el fenómeno para impedir una aplicación indiscriminada de la preposición en contextos en los que el complemento nominal no es una completiva, sino una relativa. En definitiva: se trata de que el estudiante diga *la idea de que te ibas a marchar*, pero no **la idea de que me comentaste* (en lugar de *la idea que comentaste*). Recuérdese que en la mayoría de las lenguas el primer caso carece de preposición introductoria[13]. Es obvio que el puro recurso a conceptos de la terminología gramatical puede no solucionar el problema, puesto que la distinción relativa - completiva no resulta en absoluto de dominio general (ni siquiera entre estudiantes universitarios de filología, según me demuestra mi experiencia cotidiana). Y sin embargo, en este caso el motivo del contraste deriva de la distinta naturaleza de ambos tipos de oración subordinada: mientras que las completivas son argumentos de algún núcleo predicativo que las selecciona (de ahí su cualidad de *sustantivas*), las relativas actúan como modificadores especificativos o explicativos de un nombre (por eso son también conocidas como *adjetivas*). Por lo tanto, tras el contraste que estamos estudiando hay una distinción semántica fundamental (la que opone a argumentos y modificadores). Es posible, no obstante, que en este caso lo mejor sea recurrir a pruebas basadas en la sustitución por un nombre o por un adjetivo. Sólo en el primer supuesto debe colocarse la preposición: *la idea de que te ibas a marchar / la idea de tu marcha*; *la idea que me comentaste / la idea comentada*. Sea como fuere, de nuevo nos encontramos con el problema de expresar adecuadamente los límites de un fenómeno sin recurrir a una ontología gramatical demasiado técnica. De hecho, una de las tareas que convendría abordar a escala global dentro de la enseñanza de las lenguas extranjeras es el del establecimiento de la terminología necesaria para expresar las diferencias gramaticales que son pertinentes en cada nivel.

---

[13] Las subordinadas relativas carecen siempre de preposición introductoria. En ejemplos como *la idea de (la) que me hablaste*, la preposición viene seleccionada por el verbo de la relativa y no por el núcleo nominal *idea*. En consecuencia, aquí la preposición incide solamente sobre el pronombre relativo. La segmentación estructural refleja adecuadamente el contraste. Así, la subordinada sería en cada caso la secuencia situada entre claudátores: *la idea de* [*que vendrás*] frente a *la idea* [*de que me hablaste*]. En G. Vázquez (1991: 35) se da noticia de la producción por un estudiante alemán de la secuencia incorrecta **Es un hecho sabido de que la mayoría de las mujeres ganan menos que los hombres*. En este caso, el error consiste en suponer que la subordinada es complemento del sustantivo *hecho*, en lugar de considerarla sujeto de la oración atributiva. Para comprobar que no ejerce la primera función podría recurrirse a la manipulación del orden (cf. *Un hecho sabido es que la mayoría...*). La proliferación de este tipo de errores en el material experimental de que se dispone es buena prueba de la dificultad que entraña para el estudiante extranjero este aspecto de la sintaxis del español.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

6. Gramática, discurso y contexto: el caso del artículo

Hasta aquí, hemos intentado presentar algunos casos que plantean problemas a un enfoque gramatical nociofuncional. En cambio, hay otros dominios de la lengua que se adaptan bastante bien a tal planteamiento. Uno de ellos es el relativo a la determinación y al artículo. Como es bien sabido, una de las dificultades mayores a las que se enfrentan los aprendices japoneses o eslavos (exceptuando los búlgaros) de español es el que concierne al dominio del sistema de artículos de nuestra lengua. Ello se debe a que sus respectivas lenguas, al igual que sucede en otras muchas (y en el propio latín), carecen de tal tipo de unidades. Naturalmente, la falta de tales formas no implica la inexistencia de las correspondientes funciones. Lo que ocurre es que tales contenidos se codifican de otro modo. Por ejemplo, a través del orden de palabras. Eso es lo que parece suceder en chino, como muestra el contraste de (20), tomado de Givón (1984: 182):

(20) Chino mandarín [Givón 1984-1990: 207]

lái kèrén le	wǒ dǎ-pò le zh'uāngzi
llegar huésped PERF	*yo romper* PERF *ventana*
'Ha llegado un huésped'	'He roto una ventana'
kèrén lái le	wǒ bǎ zh'uāngzi dǎ-pò le
	ACUS
'El huésped ha llegado'	'He roto la ventana'

En español, el sistema de la determinación del nombre no se basa en el orden de palabras, aunque existen ciertos paralelismos que indican claramente que ambos fenómenos están vinculados en un nivel más profundo, tal como muestra la distribución de los datos de (21):

(21) El lunes me compré **los zapatos** - El lunes me compré **unos zapatos**
Los zapatos me los compré el lunes - ?***Unos zapatos** me los compré el lunes (cf. Unos me los compré el lunes y otros el jueves).
?**Un documento** fue entregado al juez. / **El documento** fue entregado al juez.

Lo que muestran los datos de (21) es que existe una cierta relación entre la estructura informativa de la oración (esto es, la que distingue la información nueva de la información conocida) y el grado de determinación de los SSNN. Como veremos a continuación, un SN es indeterminado si alude a un objeto o individuo del cual no posee ficha el oyente. Difícilmente, por lo tanto, puede suceder que un SN de este tipo pueda aparecer en una oración dentro de la parte informativa que se presupone conocida por el oyente. De ahí la implausibilidad de algunas de las secuencias de (21). Nótese, no obstante, que la relación no se da en sentido contrario: un SN determinado (es decir, un objeto o individuo ya presente en el fichero mental del oyente) puede perfectamente constituir o formar parte del segmento informativo de una oración (de la información nueva). Así, en una oración como *Ayer vi a tu hermana* es obvio que el oyente conoce a su hermana. Lo que el

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

hablante supone que para aquél es nuevo es el hecho de que la haya visto ayer. Debe distinguirse, pues, entre la determinación (fichas conocidas) y la información nueva (que implica una relación actancial entre el predicado y sus argumentos).

Las gramáticas de español para extranjeros suelen interpretar el funcionamiento del artículo en clave comunicativa. Así, por ejemplo, la definición que presenta Matte Bon (1992, I: 198):

> (22) 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).

Este gramático advierte que por *contexto* entiende no sólo el discurso previo, sino toda la información previa accesible al oyente (pragmática, enciclopédica, etc.).

Pero no son sólo las gramáticas más recientes las que adoptan una perspectiva nociofuncional a la hora de definir el artículo. En nuestra tradición gramatical abundan las definiciones efectuadas con criterios similares al anterior. Así sucede, por ejemplo, con la primera edición de la *Gramática* de la RAE o con la *Gramática* de Bello, tal como se refleja en (23) y (24), respectivamente:

> (23) Los nombres comunes unas veces admiten artículo, y otras no. Admiten artículo quando se usan en sentido definido, ó determinado, como: *los hombres son mortales*: porque el sentido de esta proposición comprehende á todos los hombres; pero si se dixese: *hombres hay ambiciosos, y hombres moderados*, se omite el artículo, porque el sustantivo comun *hombres* está en sentido indefinido, sin determinar quales son los ambiciosos, ni quales los moderados.
>
> 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 qualesquiera que sean (RAE, 1771, cap. V).
>
> (24) 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).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

Las condiciones que deben cumplirse para poder usar una descripción definida son dos, según Searle (1969: 82):

(25) Axiomas que debe satisfacer la referencia definida (Searle, 1969, p. 82):
a)Axioma de existencia: Tiene que existir un objeto, y sólo uno, al que pueda aplicársele la expresión utilizada por el hablante.
b)Axioma de identificación: Se le deben haber dado al oyente medios suficientes para identificar el objeto al que se refiere la expresión usada por el hablante.

Quizás un modo de reflejar todos estos requisitos sería decir que el hablante usa una descripción definida cuando supone que el oyente es capaz de identificar inequívocamente en su mente el objeto o individuo designado. Nótese que la identificación debe efectuarse en la mente del oyente, no en el mundo real, ya que no es difícil encontrar descripciones definidas que no corresponden a entidades referenciales previamente identificadas en un mundo real o posible. Así sucede con los sintagmas definidos en cursiva de (26):

(26) **Identificación ≠ Referencia**
Se desconoce *el autor de El Lazarillo de Tormes*.
La policía ignora *el culpable*.
Es mentira que Aznar haya almorzado con *el rey de Francia*, porque en Francia no hay rey.

Un modo muy gráfico de reflejar el funcionamiento de los artículos lo constituye la *teoría de los ficheros* formulada por Heim (1982):

(27) La teoría de los ficheros de Heim (1982: 275):
Imaginemos que A está hablando, mientras que B escucha y trata de comprender lo que dice A sobre la marcha. Por "comprender" queremos decir extractar y retener la información que contienen los enunciados de A. Hablando metafóricamente, la tarea de B es construir y actualizar un fichero que, en cualquier momento de la conversación. contenga toda la información que A ha aportado hasta ese momento. A ha proferido el siguiente texto:
(a) A una mujer le ha mordido un perro. (b) Ella le ha golpeado con una raqueta de tenis. (c) La raqueta se ha partido por la mitad. (d) El perro se ha marchado corriendo.
Al comienzo de la proferencia de A, el fichero de B está vacío. (En realidad, ninguna conversación empieza con una pizarra totalmente limpia, pero supongamos por ahora que así sucede en este caso.) Una vez A ha proferido (a), B toma dos fichas y a cada una de ellas les da un número, pongamos por caso, el 1 y el 2. En la ficha 1, B escribe: "es una mujer" y "le ha mordido 2". En la ficha 2, B escribe: "es un perro" y "ha mordido a 1". Así pues, el fichero de B consiste en estas dos fichas, con las correspondientes inscripciones. A continuación, A profiere (b). B toma una nueva ficha, la numera con el 3 y escribe en ella: "es una raqueta de tenis" y "con ella 1 ha golpeado a 2". Ade-

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

más, B actualiza la ficha 1 añadiendo en ella: "golpeó a 2 con 3" y la 2, agregando "ha sido golpeado por 1 con 3". Entonces se pronuncia (c) y B actualiza el fichero añadiendo a la ficha 3: "se ha partido en dos". Luego llega (d), y B añade en la ficha 2: "se ha marchado corriendo".

Heim propone el siguiente principio general como aproximación a la distribución de los definidos y de los indefinidos:

(28) Reglas de distribución de los definidos y de los indefinidos (Heim 1982: 276):
Por cada indefinido, abra una nueva ficha; por cada definido, actualice la correspondiente ficha ya abierta.

Los únicos casos problemáticos para el principio de (28) son aquellos en los que una descripción definida representa una entidad nueva en el discurso, tal como sucede en los ejemplos de (29):

(29) a.Siento llegar tarde: el autobús se ha retrasado muchísimo.
b. He chocado contra un coche. / He chocado contra el coche de un diputado. (cf. ??He chocado contra un coche de un diputado).
c. Cuidado con el perro (escrito en la puerta de una casa)
d. Juan leyó un libro sobre Schubert y escribió al autor.
e. Éste es el carburador. / Esto es un carburador.

Para dar cuenta de ejemplos como los de (29), Heim propone la idea de la *acomodación*: cuando el oyente percibe una descripción definida que no corresponde a ninguna ficha previamente abierta, tal entidad debe vincularse por referencia cruzada a alguna ficha ya existente. En el caso de que tal vinculación no sea posible, se produce un fallo en la coherencia comunicativa. De este modo, en (29b) el sintagma *el coche* de la segunda secuencia puede representar una ficha nueva porque está vinculada a *un diputado* y en (29d) el oyente relaciona *el autor* con *un libro sobre Schubert*. Los ejemplos de (29a, c, e) se acomodan a esta misma explicación siempre que supongamos, como parece lógico hacer, que el fichero del oyente incluye también información sobre el contexto situacional y pragmático en que se da el acto comunicativo. Así, en (29a) el hablante alude a un retraso en su hora de llegada. Por lo tanto, es lógico suponer que *el autobús* alude unívocamente al medio de transporte con que se ha desplazado. En (29c), a su vez, el sintagma *el perro* se vincula a nuestro conocimiento enciclopédico del mundo: es relativamente frecuente que tales animales actúen como guardianes disuasorios de un establecimiento. Pensemos en la perplejidad que supondría para el lector del anuncio el cambio en esta misma situación de *el perro* por *la hormiga*. El caso más paradigmático es el de (29e): el artículo determinado se puede utilizar si la situación comunicativa se produce en presencia del vehículo que contiene la pieza (por ejemplo, en un concesionario en el que me muestran el motor del coche que pretendo comprar). En tal contexto, la segunda secuencia de ese mismo ejemplo sería totalmente inadecuada. En cambio, ese mismo enunciado sería perfectamente correcto si tal pieza aparece aislada (siempre que en el

Centro Virtual Cervantes

contexto lingüístico inmediatamente anterior no se hubiera hecho alusión al coche del que formaba parte).

Una prueba de que la noción de *acomodación* resulta importante a la hora de explicar el uso del artículo definido viene dada por el hecho de que ésos son los únicos contextos en los que las descripciones definidas pueden perder su presuposición de unicidad. Imaginemos que en la noticia sobre un atentado se lee: *El proyectil entró por la ventana de un edificio de apartamentos*. En el anterior enunciado el uso del artículo determinado en el sintagma *la ventana* no autoriza a suponer que el edificio de apartamentos fuera una especie de búnker con una única ventana. Ese enunciado, por el contrario, es compatible con una situación en la que el edificio tuviera muchas ventanas. De hecho, la misma situación podría haberse descrito por medio de la frase *El proyectil entró por una ventana de un edificio de apartamentos*. No obstante, en la competencia gramatical de cualquier hablante del español este último enunciado resulta más extraño que el anterior (la distinción en este caso no afecta a la gramaticalidad sino a la aceptabilidad). Por lo tanto, en el primer ejemplo se ha cancelado la presuposición de unicidad en el sintagma *la ventana*. El motivo de que ello se haya producido radica en el mecanismo de la *acomodación*: el sintagma nominal *la ventana* puede aparecer como descripción definida porque se vincula directamente al sintagma *unos apartamentos*.

En resumen: creemos que el funcionamiento y la distribución de los artículos demuestran que las teorías basadas en primitivos semánticos ligados al propio acto comunicativo resultan plausibles. Como ya hemos visto, en este caso los mejores gramáticos recurren también a este tipo de explicación cuando se trata de proponer hipótesis de investigación no ligadas a la práctica docente a extranjeros.

7. Entre la unicidad funcional y la proliferación de significados: el caso del imperfecto

Una tendencia constante en el estudio lingüístico ha sido la búsqueda de la invariante. Nociones tan básicas como la 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 en la ontología de las unidades lingüísticas básicas. Para la mayoría de las teorías, la correspondencia unívoca entre forma y función es un *desiderátum* básico en todos los componentes lingüísticos. El problema que se plantea en la enseñanza a extranjeros es hasta qué punto es admisible introducir altos grados de abstracción en aras de conseguir descripciones más generales. Naturalmente, la opción alternativa es explicar una determinada forma como un conjunto más o menos disperso de valores distintos. Dos ejemplos característicos de lo que estamos diciendo son el subjuntivo y el tiempo verbal conocido como pretérito imperfecto de indicativo. En este apartado nos referiremos a este último.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

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

(30) a. Aspecto imperfectivo: "expresa acciones, procesos o estados en una visión no complexiva, 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." (id. 82): *Los saludé cuando se iban.*
c. Aspecto iterativo, cíclico o habitual: "la acción se verifica un número indefinido de veces [en el pasado]" (id. 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. 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:

(31) 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".

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 (30 b,c) de los de (30a). 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:

(32) 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

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

> pretérito indefinido. El imperfecto usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información (Matte Bon, 1992: 27).

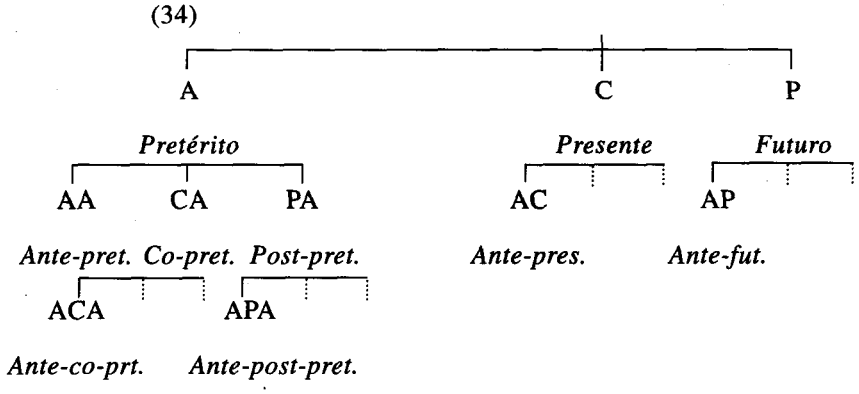
Así pues, el efecto que tendría el tiempo imperfecto sería el de actuar como operador que convierte un evento en estado[14]. De ahí derivarían los distintos usos de tal tiempo. Personalmente, creemos que la descripción de Matte Bon representa un importante paso adelante en el intento de obtener una caracterización 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 (30b) como valor básico del imperfecto[15]. 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:

> (33) Quando aquella cosa de que se trata se considera como presente respecto de otra ya pasada, se llama pretérito imperfecto (RAE, 1771: 64).

De hecho, la misma idea sobre el valor básico del imperfecto llevará a Bello a etiquetarlo como *co-pretérito*. El esquema de (34) muestra el valor de este tiempo en el conjunto de las formas verbales del indicativo:

(34)



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

[15] Para una defensa reciente y detallada de este enfoque, cf. Gutiérrez Araus (1995).

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...
Centro Virtual Cervantes

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. 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.

8. Conclusión

En 1640 publicaba Johann Amos Comenius, una de las figuras del humanismo tardío europeo, una *Didactica magna* que incluía reglas para el aprendizaje de las diversas disciplinas. Entre los consejos que dedicaba a quienes habían de aprender una lengua extranjera, figuraba el de que la lengua debe aprenderse más con el uso que con reglas. Otra regla para facilitar la poliglotía rezaba así: "los primeros ejercicios de la nueva lengua han de hacerse sobre un tema conocido". El consejo inmediatamente siguiente, no obstante, matizaba el anterior: "las reglas servirán para ayudar a reafirmar el uso". Creo que en las sentencias anteriores quedan recogidas buena parte de las tendencias dominantes en la actualidad en la metodología de la enseñanza de lenguas. Por lo que respecta a la enseñanza de la gramática, en esta disciplina no debe concebirse como un fin en sí misma, sino que su presencia debe estar subordinada a una finalidad práctica: la mejora en el uso de los aprendices.

Bibliografía

ANDERSON, J.R. (1983), *The Architecture of Cognition*, Cambridge (Mass.), Harvard University Press.

BELLO, A. (1847), *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, Madrid, Arcolibros, 1989.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...

Centro Virtual Cervantes

BELLO, P., et al. (1990), *Didáctica de las segundas lenguas*, Madrid, Santillana.

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.

CANALE, M. (1983), "From communicative competence to communicative language pedagogy", en J. RICHARDS & R. SMITH, eds. (1983), *Language and Communication*, London, Longman. [Traducido en M. LLOBERA et al. (1995: 63-81)]

CHOMSKY, N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.

COOK, V. (1993), *Linguistics and Second Language Acquisition*, London, Macmillan.

ELLIS, R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

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.

GIVÓN, T. (1984), *Syntax. A Functional-Typological Introduction*, Amsterdam, John Benjamins.

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.

HEIM, I. (1982), *The Semantics of Definite and Indefinite Noun Phrases*, tesis doctoral, University of Massachusetts. [Multicopiada por Garland, New York]

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.

KRASHEN, S. (1977), "The Monitor Model for Second Language Performance", en M. BURT, H. DULAY & M. FINNOCCHIARO, eds. (1977), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York, Regents. [Traducido en J. M. LICERAS, ed. (1991: 143-152)]

_____ (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon.

_____ (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford, Pergamon.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...

Centro Virtual Cervantes

_____ (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London, Longman.

LICERAS, J.M., ed. (1991), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor

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

LLOBERA, M. (1995), "Una perspectiva sobre la competencia comunicativa y la didáctica de las lenguas extranjeras", en M. LLOBERA et al. (1995: 5-26).

_____ et al. (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa.

LONG, M. (1983), "Does Second Language Instruction Make a Difference? A Review of the Research", *TESOL Quarterly*, 17: 359-382.

_____ (1991), "Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology", en K. DE BOT, D. COSTE, R. GINSBERG & C. KRAMSCH, eds. (1991), *Foreign Language Reasearch in Cross-cultural Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins.

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]

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

MCLAUGHLIN, B. (1978), "The Monitor Model: Some Methodological Considerations", *Language Learning*, 28: 309-332. [Traducido en J.M. LICERAS, ed. (1991: 153-176)]

_____ (1990), "Reestructuring", *Applied Linguistics*, 11: 113-128.

PIENEMANN, M. (1985), "Learnability and Syllabus Construction", en K. HYLTENSTAM & M. PIENEMANN, eds. (1985), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.

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.

RUTHERFORD, W.E. (1987), *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London, Longman.

SCHMIDT, R.W. (1990), "The Role of Consciousness in Second Language Learning", *Applied Linguistics*, 11: 129-158.

SEARLE, J. (1969), *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

SPADA, N. (1986), "The Interaction Between Types of Content and Type of Instruction: Some Effects on the L2 Proficiency of Adult Learners", *Studies in Second Language Acquisition*, 8: 181-199.

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.

ASELE. Actas VII (1996). JOSÉ MARÍA BRUCART. Gramática y adquisición en la enseñanza del e...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes