La lingüística y la psicolingüística en la formación del profesorado de lenguas

Danya Ramírez Gómez
Juan Romero Díaz
Montserrat Sanz Yagüe
Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe

Resumen

Los avances de las ciencias del lenguaje permiten dotar de solidez al necesario puente entre teoría y práctica en la enseñanza de L2. Nuestro conocimiento de la interfase sintaxis/semántica permite vislumbrar el origen de algunos de los problemas que presentan los aprendices, a través del análisis de los rasgos gramaticales que subyacen a las construcciones de las lenguas y que denominamos "gramática-I" por oposición a "gramática-E" o gramática descriptiva de las oraciones. En este artículo proponemos incorporar nociones de lingüística teórica ("gramática-I") que eleven la conciencia metalingüística de los estudiantes. Algunos conceptos lingüísticos deberían ser parte de la formación del profesorado de lenguas. Ejemplificamos nuestra propuesta con cuestiones relativas al aspecto léxico de los verbos y a algunas propiedades de los sustantivos.

1. Dos definiciones de lenguaje, dos acepciones para el término gramática

La enseñanza de la gramática en el aula de L2 es un debate eterno. Es o no conveniente enseñar gramática, hasta qué punto se debe enseñar explícita o implícitamente, es más productivo explicarla en la lengua del aprendiz o en la lengua meta, en qué nivel conviene introducir qué construcciones, es preferible seguir una secuencia gramatical o funcional en los materiales, es útil separar gramática y conversación en diferentes asignaturas... Todos estos interrogantes están lejos de ser contestados con una respuesta unánime. Sin embargo, como en tantos debates, es escaso el tiempo que dedicamos a reflexionar sobre la verdadera naturaleza de los conceptos que discutimos. Si se les preguntase a los profesores de lenguas a qué se refieren exactamente con el término gramática, muchos de ellos responderían que la gramática es la descripción de las reglas de combinación de palabras. La asunción tras esa respuesta es que los elementos mínimos del lenguaje y por tanto de la gramática son las palabras, o quizá, para aquellas personas con alguna formación lingüística, los morfemas. En cualquier caso, elementos con entidad fonológica que por tanto se ven y se oyen.

Esto refleja la gran brecha entre los docentes de lenguas y los otros profesionales del estudio del lenguaje humano, los lingüistas y campos afines. Mientras que los primeros examinan, describen y enseñan lo que ven, los últimos tratan de llegar a un plano abstracto de descripción de los fenómenos lingüísticos visibles, esos que hacen que las

lenguas parezcan muy diferentes entre sí. Si a un lingüista teórico se le pregunta cuáles son los elementos básicos de la gramática, responderá: fundamentalmente, los *rasgos* de las categorías funcionales y los lemas de ciertos elementos léxicos que contienen la esencia del concepto y de sus propiedades sintácticas. Argumentará que las categorías funcionales son el engrudo que permite a los hablantes unir lemas de contenido en oraciones gramaticales, que están dotadas de rasgos y que no todas las categorías funcionales se perciben a través de morfemas. Las preposiciones, los artículos, y algunas marcas de tiempo son visibles, pero otras, como el tipo de evento, el modo, algunos rasgos de aspecto o tiempo, no siempre lo son, y sin embargo son omnipresentes y tienen consecuencias en la gramática. Los lingüistas trabajan en la búsqueda de la raíz de los fenómenos lingüísticos visibles. Por fuerza, esos factores que subyacen a los fenómenos deberían variar poco entre unas lenguas y otras, dado que todas son producto de los mismos órganos: la mente y el cerebro de la especie humana.

Los nativos no suelen ser conscientes de estos rasgos y de sus consecuencias. Sin embargo, todo su conocimiento lingüístico se cimienta en ellos, y las agramaticalidades que son capaces de detectar sin dificultad son causadas por una combinación ilícita de rasgos abstractos. Un hablante de español sabe que la oración **María se comió paellas* es agramatical, frente a la lícita *María se comió una paella*, pero probablemente no podrá explicar a qué se debe esta diferencia. Ese es el trabajo de los lingüistas. Una vez detectado el rasgo que se esconde tras este par de oraciones, una legítima y otra imposible, los lingüistas deben ir más allá, especular que este rasgo no puede ser exclusivo de una lengua, buscarlo en otras, predecir qué construcciones serán y no serán posibles en cada idioma, etc.

En resumen, lo que se ve y lo que no se ve en el lenguaje son cosas distintas. Para referirnos a lo visible, lo pronunciable y pronunciado, utilizamos el término "lengua-E" (lengua externa, extensional, E-language, en palabras de Chomsky aceptadas comúnmente en la comunidad lingüística). El español, el inglés, el tailandés, son ejemplos de lenguas-E, es decir, son ejemplos de implementaciones diferentes de la gramática de las lenguas humanas a través de unidades fonológicas distintas. Las dos oraciones anteriores son también ejemplos de lengua-E, aunque mientras que una pasa el filtro de las intuiciones de los hablantes, la otra no sería nunca pronunciada por ningún nativo. Asimismo, la lengua-E varía de hablante a hablante, con distintos acentos, usos personales de los fonemas, etc. Pero, a pesar de esas diferencias, entendemos que existe una especie de lengua ideal que comparten todos los hablantes del español, y que está incluso por encima de las divergencias entre el español y otras lenguas: llamamos a esto la "lengua-I" (lengua interna, intensional[1]). Como explica Baker (2001), si decimos que un libro está escrito en inglés, lo que queremos decir es que todas las oraciones del libro son ejemplos de esa lengua llamada inglés. En cambio, si decimos que alguien "habla inglés", nos referimos a que la persona posee las "recetas lingüísticas" apropiadas para generar oraciones en esa lengua, no que en su mente estén contenidas todas las oraciones del inglés, algo imposible de todos modos, ya que las oraciones de una lengua son infinitas. La palabra "inglés" en el primer caso está usada con el sentido de lengua-E. En el segundo, se usa con el sentido de lengua-I.

1. No confundir con "intencional". Este término viene de la lógica formal.

Esas "recetas lingüísticas" no están compuestas de palabras. Las palabras son también ejemplos de lengua-E, pues se utilizan para dar cuerpo y sustancia a una construcción basada en esas reglas abstractas que permiten a los humanos generar un número infinito de oraciones a partir de una lista finita de elementos; los ingredientes de esas recetas son *variables* que se materializan finalmente a través de morfemas y palabras en las distintas lenguas. Por tanto, y como hemos defendido en otras ocasiones (Sanz y Labruyère, 2013; Sanz, en prensa), debemos distinguir entre "gramática-E" y "gramática-I". La gramática que se explica en los libros de texto para aprender lenguas pertenece al primer tipo, a la descripción de lo que se ve en forma de morfemas. Nosotros en cambio proponemos que debe existir también un espacio en la enseñanza para esa otra "gramática-I" que subyace al lenguaje humano, pues es este el conocimiento que poseen los nativos y el objetivo final del aprendizaje. En el caso particular de la enseñanza del español, esta "gramática-I" que proponemos enseñar se centraría, por un lado, en las variables comunes a todas las lenguas, y por otro en los valores particulares que toman dichas variables en el español. En otras palabras: el aprendizaje de una lengua puede consistir en un continuo entre lo visible y lo abstracto, entre la lengua-E y la lengua-I, de manera que el aprendiz camine de una a otra para entender de forma profunda las peculiaridades de la lengua meta.

2. El aprendizaje, un descubrimiento

A menudo nos referimos a una L2 como expresión de una cultura distinta y distante, como patrimonio de unos seres que no somos nosotros y que poseen esa lengua. Sin embargo, si tomamos lo escrito en la sección anterior como premisa, la lengua no es una creación de una cultura, sino de la mente humana, por lo que no existen distancias culturales o geográficas relevantes en su estudio. Es posible que los usos y las convenciones lingüísticas difieran entre culturas, y es ahí donde el conocimiento pragmático y sociocultural es imprescindible, pero la estructura formal de las lenguas, las reglas del juego de la combinación de variables y rasgos, no conocen fronteras. La lengua-I es la creación de un órgano común a todas las poblaciones humanas, el cerebro, y por tanto la lengua no está más sujeta a diferencias geográficas o culturales que la digestión. Asumir lo contrario sería como afirmar que las variaciones gastronómicas entre las regiones del mundo son causa de procesos digestivos diferentes.

Es errónea la percepción de que la L2 reside en el país o los países donde se habla y en los nativos que la dominan, de que es algo que hay que adquirir mediante un proceso que va de fuera hacia adentro. El lugar de la lengua es la mente humana, por lo que ya se encuentra dentro de nosotros. Más que a un proceso de adquisición, el aprendiz de una L2 se enfrenta por tanto a un descubrimiento. Los descubrimientos son procesos personales de búsqueda profunda, y en esa búsqueda se debe llegar a un lugar oculto a través de lo visible. La misión del profesor consiste, primero, en preparar materiales que induzcan a esa búsqueda y que la encaminen por sendas directas y eficaces, y después, en guiar al estudiante a través de esos caminos. El profesor no es depositario o propietario de una lengua que debe traspasar a los estudiantes. La lengua reside en cada uno de los cerebros de los aprendices y son ellos los que deben andar el camino hacia su propio interior.

Para realizar ese descubrimiento con éxito, nos parece imprescindible enriquecer la enseñanza de L2 con prácticas que eleven la conciencia lingüística de los estudiantes de lenguas. Las secciones siguientes presentan propuestas concretas de lugares donde es no solo posible, sino necesario, elevar esta conciencia sobre los rasgos subyacentes para que el aprendizaje resulte más eficaz. Una forma de evitar el abandono o la frustración en el proceso de aprendizaje es inducir el aprendizaje de rasgos gramaticales y léxicos a través de actividades cuyo contenido sea la gramática-I. Huelga decir que esto requiere formar a los profesores en nociones lingüísticas imprescindibles (Sanz e Igoa, 2012), y que el puente entre los docentes y los teóricos debe ser definitivamente tendido desde ambos lados. La siguiente sección presenta una lección con propuesta de taller en el aula sobre los rasgos del aspecto léxico que se hallan en las entradas léxicas de los verbos y que tienen consecuencias para su comportamiento sintáctico.

3. Nociones generales sobre el aspecto léxico

La interpretación de una oración resulta de la combinación de los elementos de la oración y de los rasgos que estos contienen. Veamos los siguientes ejemplos:

(1) Hoy corrí en el parque.
(2) Hoy corrí un kilómetro en el parque.

Mientras la oración en (1) describe un evento no delimitado temporalmente, la temporalidad del evento en (2) es restringida por el objeto directo (*un kilómetro*), en otras palabras, el evento finaliza cuando el sujeto termina de correr dicho kilómetro. Así, si bien el verbo *correr* es generalmente identificado como monádico e inherentemente no-delimitado, la adjunción de un objeto directo (*objeto de medida*, según la terminología de Tenny, 1995[2]) le asigna un límite temporal.

De esta manera, el aspecto léxico constituye un rasgo semántico que dota al evento de una delimitación temporal, o bien, señala la ausencia de ella. Este rasgo —también denominado *telicidad*— es determinado por las características inherentes del verbo y también por su combinación con otros elementos de la oración. Según Dowty (1979) y Van Valin (1990), "el aspecto léxico (o telicidad) se refiere a la extensión y delimitación temporal de las unidades verbales, y en base a los operadores aspectuales, estas unidades son clasificadas según tipos de evento"[3]. Vendler (1967), por su parte, propone una clasificación para los eventos que se basa en el concepto de telicidad[4], y que considera cuatro tipos: logros, realizaciones, actividades y estados. La siguiente tabla resume las características principales de cada categoría:

	Télico	**Atélico**
Durativo	Realizaciones	Actividades
No durativo	Logros	Estados

Tabla 1. Tipos de eventos según Vendler (1967)

2. Ver referencias en Sanz (2000).
3. En Sanz (1990).
4. Es importante señalar que si bien esta propuesta es generalmente aceptada para lenguas como el inglés y el español, las características exhibidas por otras lenguas, como el japonés, han conducido a otros autores a proponer categorizaciones alternativas (e.g. Kindaichi, 1976).

Según la Tabla 1, las realizaciones y los logros constituyen eventos de tipo télico, *i.e.* con un límite temporal inherente, mientras que las actividades y los estados no exhiben un final *relevante* a nivel semántico. Esto último quiere decir que, si bien cualquiera de estos eventos puede finalizar de hecho en el mundo real, dicho final no es relevante a nivel oracional. Por otro lado, el rasgo *durativo* se refiere a la extensión temporal del evento. Mientras las realizaciones y las actividades presentan una prolongación en el tiempo (*correr en el parque, correr un kilómetro, bailar*), los logros exhiben una naturaleza puntual (sin duración) y los estados no tienen duración. Según De Miguel (1999), "un estado es un evento que no ocurre sino que se da", y "por tanto, está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante el periodo en el que se da". La aparente contradicción que significa clasificar los estados como *tipos de* evento conduce a Morimoto (1998) a proponer una clasificación alternativa.

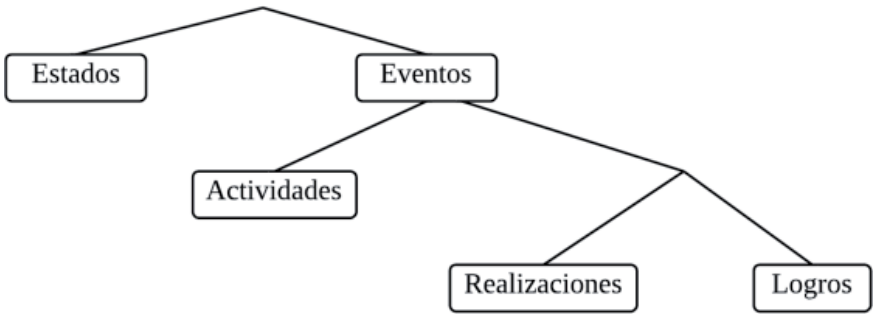

Diagrama 1. Clasificación de eventos según Morimoto (1998)

Según la autora, existen dos tipos de construcciones verbales: estados y eventos. Estos últimos incluyen realizaciones y logros, los cuales constituyen eventos de tipo télico, y actividades, que corresponden a eventos atélicos. Al igual que Vendler, Morimoto indica que realizaciones y logros difieren principalmente con respecto al rasgo de prolongación en el tiempo. Las siguientes construcciones verbales constituyen ejemplos de cada categoría:

Estado	*querer la paz mundial*
Actividad	*leer una novela (sin completarla)* *correr en el parque*
Realización	*leer una novela (completamente)*
Logro	*patear una pelota*

Tabla 2. Ejemplos de eventos en español

Es importante recordar que los eventos no están compuestos solamente de verbos, sino que también de otros diversos elementos. Como se observa en la Tabla 2, un mismo verbo —"leer"— puede ser clasificado como una actividad o una realización, dependiendo de argumentos con los que concurre en la oración.

4. Importancia de la noción de telicidad en el aula de español

La telicidad del evento, como ya señalamos, combinada con otros elementos presentes en la oración, determina la interpretación y gramaticalidad de esta última. Entre dichos elementos se encuentra el objeto directo, como en los ejemplos en la Tabla 2, o el aspecto gramatical, el cual marcaría la diferencia fundamental entre las formas verbales del pretérito perfecto simple (aspecto perfectivo) y el pretérito imperfecto (aspecto imperfectivo). De esta manera, la combinación de la telicidad y el aspecto gramatical da origen a diversos tipos de oraciones. Veamos los siguientes ejemplos:

	Pretérito imperfecto	**Pretérito perfecto simple**
Actividad	Antes, Paula lloraba antes de entrar a la escuela. Roberto llegó a casa justo cuando Paula lloraba.	Paula lloró antes de entrar a la escuela.
Realización	Antes, Paula cantaba una ranchera al día. Roberto llegó a casa justo cuando Paula cantaba una ranchera.	Paula cantó rancheras toda la mañana.
Estado	Antes, Paula tenía buen cabello. Cuando Paula tenía el cabello largo, se tiñó las puntas de color azul.	Paula tuvo el cabello largo por 10 años.
Logro	Antes, Paula salía temprano. *Cuando Paula salía, mi hermano llegó a casa.	Paula salió temprano.

Tabla 3. Tipos de oraciones según el aspecto léxico del verbo

En general, la presencia de pretérito imperfecto conduce a una interpretación bien de hábito o de información de trasfondo, es decir, un evento o un estado que toma lugar por un tiempo determinado mientras ocurre otro evento. Asimismo, el pretérito perfecto simple conlleva una interpretación de evento —o estad— finalizado. Según la Tabla 3, si bien todos los tipos de verbos parecen permitir la formación de construcciones en pretérito perfecto simple, el carácter puntual de los logros los hace incompatibles con una interpretación de trasfondo, la cual parece requerir verbos durativos.

De esta manera, el tener conciencia de la noción de telicidad y de la categorización de las construcciones verbales según este rasgo contribuiría al entendimiento, por parte de los estudiantes de ELE, de los fenómenos de gramaticalidad y agramaticalidad observados en ciertas oraciones. Asimismo, el aspecto léxico constituye una de las manifestaciones más concretas del sistema aspectual en español, por tanto, el entendimiento de este fenómeno podría otorgar al estudiante de un mayor nivel de abstracción que le permita comprender fenómenos más complejos, tales como el aspecto gramatical o las diferencias entre "ser" y "estar".

5. Propuesta de actividad

La siguiente actividad tiene como objetivo elevar la conciencia metalingüística de los estudiantes con respecto al concepto de telicidad.

5.1. Tipo de clase y lengua instrumental

Con el fin de que esta actividad contribuya al proceso de aprendizaje de las formas del pasado en español, es recomendable utilizar la L1 de los estudiantes en clases monolingües. Por otro lado, la L2 es la única opción disponible en clases multilingües, por lo que la actividad requiere que los estudiantes ya hayan alcanzado un cierto nivel de español que les permita emitir juicios de gramaticalidad. A continuación y con fines prácticos, describiremos la actividad en su versión en español.

5.2. Desarrollo

Etapa 1	En parejas, los estudiantes construyen 8 oraciones con 4 situaciones verbales, es decir, 2 oraciones con cada situación. Cada par de oraciones debe cumplir con los siguientes requisitos: 1. Una oración debe contener el sintagma preposicional *por una hora*, y la otra, *en una hora*. 2. Ambas deben ser construidas utilizando el tiempo pretérito perfecto simple (*e.g. comí, canté*). Las situaciones verbales son: *patear una pelota, correr en el parque, querer la paz mundial, leer una novela.* Los estudiantes experimentarán dudas con respecto a la gramaticalidad de algunas de las oraciones. No obstante, el profesor debe pedirles que ignoren sus dudas por el momento y que escriban todas las oraciones, independientemente de su gramaticalidad.
Etapa 2	Los estudiantes discuten la gramaticalidad de sus oraciones.
Etapa 3	El profesor ofrece ejemplos de cada tipo de oración (8 oraciones), similares a las escritas por los estudiantes. En conjunto, el profesor y los estudiantes determinan la gramaticalidad de las mismas y las posibles interpretaciones de cada tipo de oración.
Etapa 4	El profesor presenta un diagrama que resume las interpretaciones que recibe cada tipo de estructura. La Tabla 4 incluye una sugerencia:

	Categoría A	**Categoría B**	**Categoría C**	**Categoría D**
por una hora...	Muchas veces; repetidamente	No necesariamente terminado	Ocurre por todo el tiempo señalado	Ocurre todo el tiempo pero no repetidamente
en una hora...	Agramatical	Terminado	Relacionado con el objeto, no con el verbo	Agramatical
ejemplo	patear una pelota	leer una novela	querer la paz mundial	correr en el parque

Tabla 4. Sugerencia de diagrama explicativo

Etapa 5	Observando la tabla anterior, y en parejas, los estudiantes deben identificar la categoría a la que pertenecen las siguientes construcciones verbales: *beber cerveza, correr una maratón, llorar, gritar su nombre, necesitar su dirección, golpear la puerta, saber la respuesta, comer un bocadillo.*
Etapa 6	El profesor y los estudiantes corrigen las respuestas en conjunto.
Etapa 7	El profesor presenta a los estudiantes la clasificación de los tipos de evento (Diagrama 1) y explica la existencia de cuatro tipos que se diferencian en base a su naturaleza eventiva o estativa, la relevancia del límite temporal y su condición de durativo. El profesor introduce la terminología técnica recién en este momento, con el fin de que no obstaculice la explicación de los conceptos principales.

Es importante señalar que la descripción de esta actividad no incluye aspectos logísticos, como por ejemplo, mecanismos para la presentación de la información (uso de proyector o ejemplario), el tiempo necesario para llevar a cabo cada etapa de la actividad, etc. Dejamos estas decisiones a criterio del profesor.

En suma, esta actividad contribuye a elevar el conocimiento metalingüístico de los estudiantes, quienes toman conciencia de una categorización de los eventos (y estados) que afecta su comportamiento en diversas estructuras. Asimismo, los profesores pueden acceder a esta clasificación al abordar otros fenómenos lingüísticos.

En esta sección hemos analizado rasgos relevantes de las entradas léxicas de los verbos. En la siguiente introducimos, aunque más brevemente, aspectos del léxico de los sustantivos que determinan los fenómenos sintácticos de los que son protagonistas estos nombres y que resultan esenciales a la hora de dominar el uso de estas palabras en español.

6. Aspectos importantes en la enseñanza del léxico

Tradicionalmente la enseñanza del léxico se ha limitado a la memorización de largas listas de vocabulario que desmotivan tanto a estudiantes como a docentes. En este último apartado proponemos recurrir a la lingüística para lograr que la adquisición del léxico en las clases de L2 sea menos ardua y más efectiva. La composicionalidad, presente en el aspecto léxico de los verbos, como hemos visto anteriormente, puede aplicarse también al estudio del léxico. Las piezas léxicas pueden ser analizadas en combinación con otras palabras a partir de sus rasgos subléxicos, tal y como se muestra a continuación:

(3) Esta silla es *demasiado alta*.

	Excesivo	Negativo
Demasiado alta	○	○

Tabla 5. Análisis de los rasgos subléxicos de "demasiado alta"

El sintagma adjetival *demasiado alta* en la oración (3) es gramatical debido a la compatibilidad de los rasgos [excesivo] y [negativo]. En otras ocasiones podemos encontrar oraciones como la de (4), muy común en el español de América, donde la gramaticalidad puede explicarse por la selección de un único rasgo, el de [excesivo]:

(4) ?La clase fue *demasiado buena*.

	Excesivo	Negativo
Demasiado buena	○	×

Tabla 6. Análisis de los rasgos subléxicos de "demasiado buena"

Para abordar los problemas de adquisición del léxico nos basaremos en el marco teórico del Lexicón Generativo (en adelante LG) desarrollado por Pustejovsky (1995), que presentamos brevemente en el siguiente subapartado.

6.1. El Lexicón Generativo

El LG se presenta como un modelo generativo y composicional sobre la organización y estructura del léxico. Sus estructuras y mecanismos nos permiten analizar los rasgos de las piezas léxicas de manera detallada, y explicar de este modo su comportamiento léxico-sintáctico. El LG consta de cuatro niveles de representación[5] en los que se define la semántica de una entrada léxica. A efectos de este trabajo nos limitaremos únicamente a la estructura de *qualia*, que representa estructuralmente la fuerza predicativa de una entrada léxica. Pustejovsky determina que toda categoría léxica posee una estructura de *qualia* codificada en cuatro elementos del significado denominados roles:

(5) *Roles de la estructura de qualia* (Pustejovsky, 1995: 76, 85-86):

a. *Rol constitutivo*: codifica la relación entre un objeto y sus partes constituyentes, así como la relación entre una entidad y aquella entidad compleja de la que es parte, es decir, información sobre el material, el peso, las partes y los elementos componentes.
b. *Rol formal*: codifica aquello que distingue el objeto dentro de un dominio más extenso, es decir, información sobre la orientación, la magnitud, la forma, el color, la dimensionalidad y la posición.
c. *Rol télico*: codifica el propósito y la función del objeto, es decir, información sobre el propósito que un agente tiene al realizar un acto o producir un objeto, o el propósito específico de ciertas actividades, su función inherente.
d. *Rol agentivo*: codifica factores implicados en el origen o producción de un objeto, es decir, información sobre el creador, el artefacto, la clase natural o la cadena causal que ha desencadenado su existencia.

Ha de tenerse en cuenta, no obstante, que aunque todas las palabras tienen una estructura de *qualia*, no todas las entradas léxicas poseen un valor para cada rol de *qualia* (Pustejovsky, 1995: 76).

6.2. Aplicación del Lexicón Generativo a la enseñanza de lenguas

Una vez entendidos los presupuestos teóricos del LG, el profesor de L2 debe ser consciente de que la estructura de *qualia* no se codifica de igual manera en todas las lenguas, por lo que algunos roles pueden cambiar de una lengua otra. La tarea del profesor es entonces la de predecir cuáles de esos roles coinciden y cuáles no, siendo estos últimos los que se transfieren incorrectamente de la L1 del alumno a la L2 objeto de estudio. Veamos algunos ejemplos de errores léxicos de estudiantes japoneses de ELE:

(6) a. *Hay un buhardilla en la habitación y me gustaba ahí.
b. *Mientras estaba en la universidad, casi pasé en la habitación de música tocando al bajo.
c. *Yurie y yo nos citamos en la habitación de Sannomiya y tomamos una comida.

5. Los cuatro niveles de representación léxica que configuran el LG son la estructura argumental, la estructura eventiva, la estructura de *qualia*, y la estructura de tipificación léxica (Pustejovsky, 1995).

En las oraciones de (6) observamos un uso incorrecto de la palabra *habitación* en español. Para determinar la causa del error el profesor debe ser capaz de inferir cuáles son los roles de la palabra equivalente a *habitación* en japonés (en este caso *heya*), qué roles coindicen en ambas lenguas y cuáles se han transferido erróneamente. Para ello, se puede realizar una comparación de las estructuras de *qualia* de las palabras *heya* y *habitación* :

		Heya	Habitación
QUALIA	**Constitutivo**	cuatro paredes, una o más habitaciones	Cuatro paredes
	Formal	ubicada en cualquier tipo de edificio	Ubicada solo en una vivienda
	Télico	para vivir, trabajar, estudiar, etc.	Para dormir
	Agentivo	Construcción	Construcción

Tabla 7. Comparación de las estructuras de qualia de "heya" y "habitación" (Romero, en prensa)

Tal y como se deduce de la Tabla 7, las palabras *heya* y *habitación* difieren en los roles constitutivo, formal y télico de su estructura de *qualia*. Este análisis comparativo nos permite explicar los errores de las oraciones presentadas en (6). En (6a) hay una transferencia incorrecta del rol constitutivo, ya que se utiliza la palabra *habitación* para referirse a toda la casa; en (6b) y (6c) son los roles formal y télico los que se han transferido erróneamente, es decir, la ubicación y la función de una sala de música (6b) o de un restaurante (6c) los hace incompatibles con los roles de la palabra *habitación* en español.

Este tipo de análisis lingüístico de los errores léxicos nos hace ver que existen diferencias en la estructura subléxica de algunas palabras que parecen equivalentes, como *heya* y *habitación*, y nos demuestra, por tanto, que no es posible traducir literalmente de una lengua a otra.

Conclusiones

La gramática de una lengua depende de rasgos que se encuentran en las piezas léxicas y en el componente funcional de las oraciones. Descomponer los verbos y los sustantivos en rasgos sistematizables y que tienen consecuencias predecibles en las oraciones es un camino directo hacia el dominio de la gramática de una L2. En la actualidad, los libros de texto contienen lecciones de gramática descriptiva sobre las combinaciones visibles de palabras o morfemas (lo que hemos llamado "gramática-E"), pero a menudo se ignoran los rasgos abstractos responsables de dichos fenómenos (la "gramática-I" o recetas para la creación de oraciones). En este ensayo hemos propuesto incluir algunas lecciones de lingüística como parte de la enseñanza de segundas lenguas, en particular, en la enseñanza del español, como complemento de las lecciones de gramática-E al uso. Hemos ejemplificado esto con algunas nociones relativas al aspecto léxico de los verbos y a algunos rasgos de los sustantivos relevantes en su comportamiento sintáctico.

Bibliografía

BAKER, Mark (2001): *The atoms of language. The mind's hidden rules of grammar,* New York: Basic Books.

CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of language,* New York: Praeger.

DE MIGUEL, Elena (1999): «El aspecto léxico», en Ignacio Bosque y Violeta Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Madrid: Editorial Espasa.

KINDAICHI, Haruhiko (1976): «Nihongo doushi no tensu to asupekuto», en Haruhiko Kindaichi (ed.), *Nihongo doushi no asupekutoi,* Tokio: Mugishoubou, 27-61.

MORIMOTO, Yuko (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco Libros.

PUSTEJOVSKY, James (1995): *The Generative Lexicon*, Cambridge/London: The MIT Press.

ROMERO DÍAZ, Juan (en prensa): «Problemas de transferencia de los *qualia* del japonés al léxico del español», en *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

SANZ, Montserrat (2000): *Events and Predication: A new Approach to Syntactic Processing in English and Spanish,* en E. F. Konrad Koerner (ed.). *Current Issues in Linguistic Theory,* John Benjamins.

SANZ, Montserrat y José Manuel IGOA (2012): *Applying Language Science to Language Pedagogy. Contributions of Linguistics and Psycholinguistics to Language Teaching*, Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

SANZ, Montserrat (2013, en prensa): «Aplicaciones de la biolingüística a la enseñanza de L2», *Gaidai Ronso*, 64.

SANZ, Montserrat y Michael LABRUYÈRE (2013): «Applied Biolinguistics: the future foundations of second and foreign language teaching», Ms. The Kobe project on language science and L2 acquisition. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe.

VENDLER, Zeno (1957): «Verbs and Times», re-impreso en Zeno Vendler (ed.), *Linguistics in Philosophy* (1967), Ithaca: Cornell University Press, 97-121.