

LA GRAMÁTICA Y LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. COMPETENCIAS, INTERLENGUA E  
INTERFACES EN LA ELE<sup>1</sup>

Violeta Demonte - Universidad Autónoma de Madrid y CSIC-ILLA

**0. Introducción.**

Quiero agradecer a la Embajada de España en Portugal, en particular a su Consejero de Educación y al Asesor Técnico de la Consejería, la inmerecida consideración que me han otorgado al invitarme a inaugurar este *V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal*. Es un honor y es un compromiso pues, como ustedes saben, no soy una especialista en enseñanza de lenguas extranjeras, ni he trabajado en las cuestiones que más acucian a quienes se dedican al español como lengua extranjera [ELE], a saber, los problemas metodológicos y de elaboración de los materiales adecuados para el trabajo en el aula, las estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias o, no digamos, la importante cuestión de la transmisión de contenidos culturales y literarios, a la par con la enseñanza de la lengua,... asuntos todos estos sobre los que discurrirán los debates de estos días. Soy solo una investigadora de la lengua española que algunas veces ha escrito sobre enseñanza, y una persona que ha dedicado años y esfuerzos a desarrollar y explicar muchos fenómenos de gramática del español en sus diversos ámbitos: la sintaxis, el léxico, la semántica y la pragmática; ámbitos todos estos, como diré de inmediato, estrechamente relacionados entre sí y que englobo bajo la noción general de 'gramática'.

Con estos mimbres intentaré esbozar en esta conferencia algunas reflexiones sobre los problemas generales, teóricos y concretos, que plantea el aprendizaje, la adquisición,

---

<sup>1</sup> Este texto fue conferencia inaugural plenaria en el *V Congreso sobre la enseñanza del español en Portugal* celebrado en la Universidade de Aveiro del 27 al 29 de junio de 2013. Quiero manifestar mi profundo agradecimiento a mis colegas Olga Fernández-Soriano e Isabel Pérez-Jiménez por la sustancial ayuda que me prestaron con sus sugerencias, apoyo bibliográfico y pertinentes observaciones sobre las versiones previas a esta. La investigación que subyace a este texto ha sido parcialmente financiada mediante el Proyecto Mineco (Ministerio de Economía y Competitividad) FFI2012-32886.

de lenguas extranjeras, vistos a través de algunos resultados actuales de la teoría lingüística.

La enseñanza de segundas lenguas es una actividad de gran dificultad e importancia en la que confluyen muchas disciplinas: la psicología, la didáctica, las tecnologías de la comunicación y la información y, por supuesto, de manera crucial, la lingüística. Mi intención aquí es acercar algunas nociones de la lingüística formal al terreno inmenso de la enseñanza de lenguas extranjeras y, en este caso, de la enseñanza del español.

Las preguntas a las que intentaré responder son las siguientes:

1. ¿Hay en verdad una diferencia sustancial, una barrera nítida, entre las denominadas competencia gramatical y competencia comunicativa / pragmática-sociolingüística?
2. ¿Qué nos aporta hoy por hoy la teoría lingüística para la mejor comprensión de lo que es una 'interlengua'?
3. ¿Qué contribuciones puede hacer la teoría de las 'interfaces' sintaxis-morfología, sintaxis-semántica, léxico-sintaxis, sintaxis-pragmática al terreno del aprendizaje / adquisición de segundas lenguas por hablantes que han superado el período crítico y deben someterse por lo tanto al aprendizaje pautado y sistemático de una lengua?
4. ¿Cuáles son algunos problemas de las interlenguas de los aprendientes de español, derivados de las propiedades específicas de nuestra lengua frente a otras, con los que debe enfrentarse el profesor de español como lengua extranjera?

En la primera parte de esta ponencia hablaré de las **competencias o saberes que se ponen en juego en la adquisición / aprendizaje de LE**; en la segunda presentaré someramente la **noción de interlengua y los fenómenos que podrían contenerse en ella**, en la tercera hablaré de **las interfaces entre el sistema gramatical y los sistemas externos** a la gramática, y su lugar en la comprensión de lo que sucede en la adquisición de segundas lenguas. Al hilo de las consideraciones generales intentaré

ilustrar algunos problemas que se plantean en la enseñanza del español como lengua extranjera. Por supuesto todas mis consideraciones serán pinceladas y reflexiones generales.

### **1. Competencia gramatical y competencia comunicativa. Sus ámbitos específicos y sus relaciones.**

Brucart (1999: 2) señala que

[Ser] "hablante competente de una lengua implica no solo dominar aisladamente su léxico y sus estructuras gramaticales sino también saberlos articular en un discurso interactivo y saberlos utilizar de manera apropiada a los fines que el hablante intenta conseguir y al contexto social en el que emite sus enunciados".

Esta visión del dominio de una lengua parece casi consustancial con un dominio nativo, si bien, por supuesto, muchas veces ni siquiera los hablantes nativos son capaces de alcanzar en todos los casos este desiderátum. Si traigo a colación esa definición de 'hablante competente' es porque en ella se engloban adecuadamente dos nociones de competencia que, como bien saben ustedes, han suscitado y suscitan mucho debate entre los especialistas en adquisición / aprendizaje de segundas lenguas: las diferencias y los límites entre competencia gramatical y competencia pragmático-sociolingüística. ¿Qué se entiende por cada una de ellas?

*Competencia gramatical* (o lingüística, según los autores) es el "conocimiento lingüístico interiorizado" (Chomsky, 1965) que los hablantes nativos poseen de forma inconsciente en relación con los sonidos, las palabras, la formación de oraciones y los significados de su lengua. La competencia gramatical está estructurada en niveles de representación: una gramática es una sintaxis, una morfología, un léxico, unas reglas semánticas y la expresión sintáctica de aspectos de la interacción hablante-oyente.

*Competencia sociolingüística* es el conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a factores extralingüísticos (formalidad de la situación, entorno de la comunicación, interlocutor, factores culturales, etc.).

Por ejemplo, **las fórmulas de tratamiento** —las formas de la segunda persona para dirigirse a otra con cortesía y respeto— varían de una lengua a otra y la motivación de esas diferencias es sin duda social. Así, el Japonés tiene muchos más pronombres de tratamiento que otras lenguas; el portugués europeo posee dos formas para la segunda persona del singular (*tu* y *você*), ambas para tratamiento de familiaridad, pero con una implicación de mayor grado de deferencia en el caso de *você*; y la forma habitual de tratamiento respetuoso y distanciado suele ser el nombre propio:

- (1) a. A un hijo:  
¿Quieres un vaso de agua?  
*Queres um copo de agua?*
- b. A un compañero de trabajo:  
¿Quieres un vaso de agua?  
*Você quer um copo de agua?*  
\*/#¿Quiere un vaso de agua? (\*/# significa que en español no trataríamos de *usted* a un compañero de trabajo)
- c. A un cliente:  
¿Quiere un vaso de agua?/ ¿Quiere usted un vaso de agua?  
*O Senhor Oliveira, quer um copo de agua?*
- d. A un ingeniero:  
¿Quiere un vaso de agua?  
*O Senhor Engenheiro, quer um copo de agua?*
- ...

*Competencia pragmática* es el conocimiento de los principios y reglas que rigen la adecuación del comportamiento lingüístico a la finalidad comunicativa, y que permiten determinar los significados inferenciales de los enunciados:

(2) En invierno, en un cuarto con una ventana abierta:

- *¿No hace frío?*
- *¿Podrías/Puedes cerrar la ventana?*
- *Cierra la ventana.*

- *Que cierres la ventana.*

La unión de estas dos últimas competencias es lo que suele denominarse *competencia comunicativa*. Desde el punto de vista teórico, el estudio sistemático de cada una de estas tres competencias tiene el máximo sentido y ha dado lugar a disciplinas independientes y fecundas. Simplificando mucho: el estudio de la primera conduce a los diversos desarrollos de la lingüística teórica y de la teoría de la gramática universal. El de la segunda a los trabajos sobre la expresión de variables sociales en las lenguas, propios de la sociolingüística variacionista, entre otros aspectos. El de la tercera al desarrollo de la pragmática cognitiva, la pragmática sociocultural y muchas otras formas de estudiar la interacción entre la lengua, el uso, la conversación o el discurso. Pero una cosa son las teorías y los objetivos de las disciplinas que intentan explicar el inmenso territorio del lenguaje y otra la actividad práctica de enseñanza de las propiedades y el uso de las lenguas para que los sujetos que no son nativos de ellas puedan entenderlas, manejarlas y hacerse entender. En esta actividad, a medio camino entre la teoría —porque hay que transmitir conocimientos—, las estrategias sociales —porque hay que hacerlo para que guste, sea eficaz y le sirva al aprendiente para distintos fines—, y la artesanía —porque hay que adaptar los saberes y ejercicios a sujetos que tienen capacidades individuales diferentes, aún no del todo conocidas, para el aprendizaje de lenguas extranjeras— parece claro que establecer fronteras tajantes entre esos tres conocimientos cuando los tres suelen confluír en fenómenos lingüísticos específicos es casi misión imposible. Resulta claro también que al igual que el arquitecto no puede construir si no conoce las virtualidades de los materiales de construcción, las palabras, las oraciones y las reglas que las explican son la materia de base del enseñante.

Para ser más específica, en los dos ejemplos anteriores, los casos de (1) reflejan uno de los pocos aspectos del uso de la lengua relativamente independientes de la gramática: en las **formas de tratamiento** las lenguas reflejan cómo se dirigen unas personas a otras dependiendo de factores como la proximidad familiar o generacional, el respeto, las diferencias de edad o incluso el sexo. Por ello el hablante que trate de *usted* a un interlocutor simétrico, por influencia de la lengua portuguesa, donde hay un abanico

más amplio de formas para dirigirse a las segundas personas, podría resultar raro, no diré yo que inapropiado, en algunas zonas y dialectos del español.

Sin embargo, en muchos otros fenómenos que también ejemplifican usos apropiados o inapropiados de las expresiones lingüísticas, la pertinencia (o no pertinencia) pragmática es difícil de explicar si no se recurre a la sintaxis, a la semántica o a la prosodia, elementos todos del sistema gramatical. Un ejemplo podría ser también este mismo fenómeno para una lengua como el inglés que carece de formas gramaticales de expresión del tratamiento. Por eso podemos sorprendernos cuando en una película alguien dice: *May I call you John?* y se traduce como *¿Puedo llamarte John?*; en realidad hay que traducirlo como *¿Podemos tutearnos?* El español usa solo procedimientos morfosintácticos, el inglés y el portugués usan recursos estilístico-pragmáticos para expresar la distancia o la proximidad.

Los ejemplos de (2) ilustran de otro modo la relación entre la gramática y la comunicación. La emisión de las oraciones de (2) tiene lugar en una situación en la que **alguien quiere expresar una petición**: 'que se cierre una ventana'. Esa petición puede hacerse de muchas maneras que podrían ir desde una petición directa (*Te ruego que cierres la ventana*) hasta fórmulas que implican oraciones interrogativas e imperativas que no son solo meras peticiones de información o instrucciones directivas. Así, la primera fórmula de (2) *¿No hace frío?* (oración impersonal con un verbo meteorológico) y la segunda (*¿Podrías/Puedes cerrar la ventana?*) implican saber que las interrogativas del castellano no solo sirven para solicitar información, también pueden ser 'directivas'; para poder usar la segunda oración hay que entender el uso cortés del condicional con un verbo modal en las interrogativas, frente a la fórmula más tajante del imperativo, más propia de situaciones en las que se solicitan acciones rápidas, como también sucede en la tercera oración (*Cierra la ventana*). El último ejemplo es también una imperativa, pero una imperativa insistente (*Que cierres la ventana*) en la que el hablante repite una orden que ha dado previamente (Demonte y Fernández-Soriano 2013).

Estos significados derivan de aspectos varios de la interfaz sintaxis-semántica-pragmática (más abajo explicaré qué es esto). En efecto, no toda interrogativa es

simplemente una pregunta o petición de información, puede encubrir una solicitud y para ello se ejecuta con el valor intemporal, prospectivo, del condicional, acentuado por el significado ambiguo (entre el deóntico —solicitar permiso— y habilitativo —capacidad para hacerlo—) que introduce el verbo modal *poder*. Por último, la oración cuarta de esa serie contiene un caso en el que el *que* que introduce las oraciones completivas puede ser también un nexos entre actos de habla, no solo entre verbos y complementos; es un *que* ecoico, que repite una petición antes hecha.

Los ejemplos siguientes de (3) intentan ilustrar también la relación entre la competencia gramatical y la competencia pragmática a través del uso de las **formas gramaticales de la determinación y la deixis** que la lengua permite, en los contextos adecuados y con los matices posibles:

- (3) a. *Tu artículo* ha gustado mucho / a'. *El artículo tuyo* ha gustado mucho.  
b. *Tu hijo* es muy simpático. / b'. *Este hijo tuyo* es muy simpático.  
c. *Ese chico* molesta muchísimo en clase. / c'. *El chico ese* molesta muchísimo en clase.

Las oraciones de (3)a y b ejemplifican dos usos gramaticales típicos de los posesivos, que pueden ir antepuestos y pospuestos a los sustantivos. La clase de gramática del español tiene que enseñar que son posibles ambas posiciones pero el profesor atento sabe que el posesivo pospuesto es tónico o acentuado mientras que el primero es una forma inacentuada. En portugués el paradigma es similar, aunque no idéntico, dependiendo de que hablemos de Brasil o de Europa. Esa propiedad prosódica de los posesivos del español es probablemente la que hace que las oraciones de a/a' y b/b' no se usen en los mismos contextos: las formas pospuestas expresan matices 'contrastivos, enfáticos, afectivos, irónicos' "en contraposición a las formas más canónicas del posesivo prenominal" (Picallo y Rigau 1999: 990). Efectos similares se obtienen en el uso de los demostrativos deícticos. En (3)c el demostrativo pospuesto tiene acento contrastivo y un efecto pragmático similar al del posesivo.

Los fenómenos gramaticales no solo se relacionan con aspectos de la pragmática y de la prosodia, también pueden estar determinados por ciertos **contenidos semánticos de las piezas léxicas**, de las palabras de las lenguas. Por ejemplo, la palabra *gente* (*gente* en portugués, *people* en inglés) es lo que los semantistas denominan un sustantivo de grupo, un colectivo, pues designa un conjunto de individuos. Ese significado de conjunto de individuos puede entenderse como una unidad (así sucede en español) sin por ello dejar de interpretarse como los individuos que lo forman. Esta segunda dimensión del significado de los términos de grupo es lo que hace que en lenguas como el inglés y otras lenguas germánicas, pero también en el árabe, el equivalente de *gente* concuerde en plural con el verbo del que se predica, como se muestra en (4):

- (4) People are happy today.  
'La gente está contenta hoy.'

La serie de (5), presentada por Fernández (1977: 86-87), según cita de Brucart (1999: 7), contiene errores frecuentes de concordancia en los que incurren hablantes de estas lenguas cuando utilizan el español:

- (5) a. \*Poca *gente* pasan sus vacaciones allí. (Grupo alemán)  
b. \*Nos encontramos una *gente* y nos invitaron. (Ídem)  
c. \*Como dijeron la *gente*. (Grupo árabe)  
d. \*La *gente* van a dormir. (Ídem)  
...

El significado de pluralidad de '*gente*' seguramente subyace también a la gramaticalización de *gente* como pronombre equivalente a *nosotros*, aunque con concordancia en singular en portugués, porque se interpreta como un conjunto:

- (6) a. Mañana vamos al cine.  
b. Amanhá vamos ao cinema / A *gente* amanhã vai ao cinema.



- c. \*La gente mañana va al cine. (\*en el significado relevante de "Nosotros vamos a ir al cine mañana.")

(6)c es un caso típico de la interlengua de los aprendientes de portugués que adoptan literalmente del español cuando en portugués *gente* es un plural que incluye al hablante, por lo tanto la forma española más próxima a (6)b es (6)a .

Nada parecería más lejos de la gramática que la **coherencia y los géneros textuales** que tanto preocupan a los profesores de español en general. Sin embargo, se puede mostrar cómo ciertas opciones gramaticales iniciales: los tiempos de los verbos, por ejemplo, las clases de predicados que se escojan, restringen el camino a seguir y determinan en cierta medida la estructura del texto. Voy a poner algunos ejemplos esquemáticos para que se me entienda.

Al escoger un tiempo de comienzo de un capítulo o de un nuevo párrafo, el escritor que está componiendo una novela, un cuento, un ensayo, una columna periodística sabe —consciente o inconscientemente— que está fijando el subgénero y la estructura de ese texto o de la parte de él de que se trate. Los pretéritos imperfectos del “Había una vez”, o “*En un lugar de la Mancha [...] vivía un hidalgo [...]*” sitúan el texto meridianamente en una narración evocadora que probablemente será lenta y progresiva. Quien abre con el perfecto simple es muy probable que quiera dejar algo sentado antes de meterse en una evocación o en una descripción. Si se dice al comienzo mismo de un libro que:

- (7) “[...] la época de antes de la Primera Guerra Mundial [...] fue la edad de oro de la seguridad” (Zweig 1976: 17),

ya se puede luego continuar describiendo, durante páginas y páginas, y en puro imperfecto: *parecía, otorgaba, estaban delimitados, tenía...* el estado de la monarquía austríaca, la vida de la burguesía en ella, la actividad económica, el progreso científico. Y cuando el autor diga, dos páginas más adelante:

- (8) “Hoy [...] sabemos a ciencia cierta que aquel mundo de seguridad fue un castillo de naipes”,

entenderemos que el contraste entre el pasado evocado que —lo sabíamos desde el principio— se había acabado, y un presente nostálgico y distinto va a ser el eje de buena parte del libro que sigue. Muy diferente en cambio es empezar una narración con presentes encadenados que nos sitúan en el centro de la cosa, que son una cámara que se dirige al rincón escogido por el director de escena (por eso los artículos científicos se escriben generalmente en presente):

- (9) “El sargento echa una ojeada a la Madre Patrocinio [...] La lancha cabecea sobre las aguas turbias [...] los guardias duermen ovillados [...]” (Vargas Llosa 1965: 9).

En una narración en puro presente, en la que también se introduce el diálogo, un verbo *decir* en pasado (*—dijo el Sargento—*) va a meter en el texto necesariamente la voz del narrador. No es posible, creo, pasar por los subgéneros de un texto, por la disposición de la información en secuencias y estructuras temporales, y por las múltiples voces que en él discurren sin entender antes los valores de los tiempos verbales.<sup>2</sup> Adviértase, por último, que al hacer esta afirmación supongo que los tiempos verbales son fenómenos gramaticales y desde allí llegan al texto, y no viceversa. Es así, primero porque los valores que menciono se dan también en los usos de estos tiempos en las oraciones simples y, luego, porque fenómenos textuales como el estilo indirecto libre se pueden explicar mejor si se los concibe como extensiones de la deixis oracional, es decir, trasladando la posición convencional del punto de vista (situada en el locutor) al punto de vista del personaje.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> Ya Benveniste (1966) definió dos sistemas temporales distintos y complementarios, correspondientes a dos planos de la enunciación: el de la historia (cuyos tiempos son el aoristo, el imperfecto, el condicional y el pluscuamperfecto), reservado según este lingüista a la lengua escrita, y el del discurso (donde todos los tiempos son posibles, si bien son dominantes el presente y el futuro), que supone crucialmente un locutor y un oyente. Las consideraciones anteriores presuponen que los dos sistemas pueden mezclarse.

<sup>3</sup> Estos ejemplos sobre gramática y coherencia textual están tomados de Demonte (2005).

Estos ejemplos y las consideraciones sobre ellos pretenden tan solo dar cuerpo a un punto de vista que suscriben expertos muy cualificados en la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas como E. Martín Peris:

"En general, por tanto, podemos afirmar que en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de segundas lenguas, el término gramática se ha usado para aludir al tratamiento didáctico de cuestiones de morfología y de sintaxis, por oposición al tratamiento del vocabulario y de la pronunciación, y contraponiendo el tratamiento de todos estos aspectos al tratamiento didáctico del uso de la lengua, efectuado en actividades de conversación y de las distintas destrezas.

Actualmente se tiende a superar ambas oposiciones y a integrar las reglas del sistema y las de uso (Hymes: «Existen reglas de uso sin las cuales las reglas de gramática no son de utilidad») así como a integrar el tratamiento de los fenómenos de los diversos niveles de la lengua (fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico semánticos) en su descripción y en su tratamiento didáctico" (Martín Peris, Centro Virtual Cervantes, M.P. 1998: 32).

¿Cómo interviene la gramática en la explicación de las características de los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras? Esta será la materia de las dos secciones que siguen.

## **2. Lingüística teórica y adquisición de lenguas extranjeras. Principales características de las interlenguas: parámetros.**

### *Las interlenguas.*

Suele decirse, y hay razón para ello, que una lengua es algo más que una gramática. La gramática es un saber implícito, subyacente (aunque podamos reflexionar explícitamente sobre él), es decir, un conjunto de reglas implícitas o explícitas para formar y entender oraciones. La lengua es más: es todo lo que hay, de español, de chino o de escocés, un producto de la cognición, de las influencias de otras lenguas, de factores externos diversos, y de la historia. No obstante, no conviene olvidar que la gramática, tal como se la entiende hoy, no solo trata de la morfología y la sintaxis, es también el léxico y la manera de construir significados, las restricciones para combinar los vocablos (por qué decimos *enhebrar una aguja* y no *insertar el hilo en la aguja*), la resolución de ambigüedades (*Hablamos sobre el bote*), la información que ciertos elementos llevan consigo para ayudar a situar las expresiones en el espacio y en el tiempo (los deícticos o los tiempos verbales, las relaciones anafóricas, incluso

interoracionales, por ejemplo), las formas de poner de relieve, de expresarse el hablante en las construcciones con las que se dirige al interlocutor, entre otras muchas cuestiones, como hemos intentado ilustrar en el apartado anterior.

Este sistema gramatical complejo (algo más que pura sintaxis, o sintaxis en interacción) que conforma nuestro sistema lingüístico nativo, sea este el de un monolingüe o un bilingüe, es esencial también en el proceso de adquisición de segundas lenguas y está en la base de la formación de las 'interlenguas' (Selinker, 1972) [ITL] o 'competencia transitoria' de los aprendientes de lenguas extranjeras:

"Las interlenguas son los sistemas gramaticales de transición que desarrollan los hablantes de L2 y que tienen características de la primera y segunda lengua aunque no deben confundirse con el code switching' o con los préstamos -el uso de palabras y frases de dos lenguas dentro y a través de las oraciones-" (Montrul 2004: 20).

#### *Características de las interlenguas.*

La gramática de una ITL y de sus hablantes y la de la L1 difieren entre sí en importantes aspectos (cfr. Montrul, 2004: 20 y ss). Para entender mejor esas diferencias conviene que recordemos dos nociones básicas del modelo gramatical chomskiano denominado de los **principios y los parámetros**: la noción de gramática universal y la de parámetro.

*Gramática Universal*: Sistema de principios, condiciones y reglas que son constitutivos de todas las lenguas humanas y que se transmiten como parte de la herencia genética de la especie.

*Parámetros*: Valores y grado de variación que adquieren los principios generales en su realización en lenguas concretas. Los valores de cada parámetro se 'fijan' por el niño durante el proceso de adquisición de su o sus lenguas nativas.

Con estas dos nociones podemos establecer el siguiente **cuadro que indica las principales diferencias entre las competencias lingüísticas de los hablantes de L1 [HL1] y los hablantes de L2 [HL2]**

HL2	HL1
Posee un sistema lingüístico cognitivamente maduro.	Tienen un dispositivo de adquisición [LAD] que activan en el 'período crítico': 'fijan parámetros'.
Sin acceso completo a la gramática meta → no se garantiza una completa adquisición.  Algunos investigadores (White 2011) sostienen que los aprendientes de L2 siguen teniendo acceso a algunas opciones de la GU en períodos posteriores.	Tienen completo acceso a la GU.
Utilizan estrategias generales de aprendizaje.	Las lenguas <sup>1</sup> se adquieren completamente en un período crítico, no se aprenden.
Las ITL son variables y permeables, por eso pueden mutar. En algunos dominios puede ser posible la competencia cuasi nativa.	Las gramáticas nativas tienen variaciones paramétricas, no variaciones del sistema.
Las gramáticas de las interlenguas tienden a 'fossilizarse': algunos errores suelen persistir, incluso cuando se ha alcanzado el período estable, cercano al uso nativo (Montrul 2004: 20).  Otros autores (Martin Peris) señalan que no parece que haya fosilizaciones insuperables.	Los "errores" en las gramáticas nativas son imputables generalmente a cuestiones normativas, que suelen responder a) a la hipergeneralización del conocimiento adquirido ( <i>rompido por roto</i> ), b) a casos que son excepcionales ( <i>me se cayó</i> ), o c) a casos que siguen otros principios ( <i>Habían cinco niños</i> ).

Más allá de estas diferencias generales, los estudios sistemáticos sobre aprendizaje de L2 desde el marco generativista muestran que los aprendientes de L2, sea por input explícito (instrucción) o por exposición naturalista, también parecen estar sometidos a reglas y desarrollan patrones de cambio en las secuencias de errores.

En lo que sigue de esta charla ilustraré la cuestión de los aspectos que suelen ser problemáticos en la adquisición de lenguas extranjeras a la luz de los estudios que centran el análisis de estos problemas en las interfaces entre la gramática y los sistemas externos.

### *Características fundamentales de la lengua española.*

Antes de proceder a un rápido repaso de los resultados de estas investigaciones quiero que todos tengamos presentes (sin ánimo de exhaustividad) las **características fundamentales de la lengua española**, las que la distinguen tipológicamente y pueden dar lugar a fases en las diversas interlenguas dependiendo por supuesto de cuál sea la L1 del aprendiente. Algunas de las propiedades que distinguen entre tipos de lenguas, b) y c) en la lista que sigue, por ejemplo, se denominan 'parámetros' de la diferenciación entre las lenguas.

a) El español es una **lengua nominativo-acusativa, y dotada de ricos sistemas de flexión nominal y verbal** que no detallaré aquí: es una lengua de abundantes y redundantes rasgos de concordancia de persona, género y número (frente al chino, p.e., donde prácticamente no hay flexión). No utiliza en cambio marcas de caso, a diferencia, por ejemplo, del alemán.

b) Es una **lengua de núcleo inicial**: los núcleos preceden a sus complementos:

(10) Orden VO, orden '(Det) N Complemento', frente al árabe, p.e., lengua OV y lengua 'Complemento N'.

c) El español se caracteriza también por ser **una lengua de sujeto nulo** en la cual los sujetos pronominales pueden expresarse explícitamente o no hacerlo:

(11) Llegó tarde / *Él* llegó tarde.

Esta propiedad se suele relacionar con el hecho de que el sistema verbal posee una rica concordancia (la propiedad a) antes mencionada). Como veremos en algún ejemplo, la expresión y la omisión de los sujetos pronominales no son simplemente alternativas de libre opción. En la articulación de este parámetro, el español tiene también diferencias con el portugués, en particular con el portugués de Brasil, y con otras lenguas de sujeto nulo.

d) Los **pronombres** de objeto directo e indirecto tienen una doble manifestación: aparecen en formas **débiles** o átonas (*lo, la, le, los, las, me, te, etc.*) y formas **fuertes** o acentuadas (*él, ella, yo, nosotros, vosotros*). La colocación de los pronombres débiles respecto del verbo depende de que sean o no verbos conjugados:

(12) Proclisis: *Lo* vi.

Enclisis: Ver*lo*.

El español tiene un clítico polivalente *se* que puede ser impersonal / nominativo, reflexivo, recíproco, pasivo, anticausativo, aspectual, inherente, etc. Los subtipos de clíticos argumentales y no argumentales del español son similares a los del portugués excepto en lo que se refiere a la proclisis y a la enclisis:

(13) A Ana deixou-*les* ver o filme. Vs. Ana *les* dejó ver la película.

e) La posición de los adjetivos y de los adverbios no es fija y lleva aparejadas diferencias interpretativas. Las versiones de (14) a y b no son equivalentes.

(14) a. un viejo amigo / un amigo viejo

b. Naturalmente, Juan habló -- Juan habló naturalmente.

Este segundo ejemplo muestra cómo la llamada periferia oracional, el extremo izquierdo en el caso del de las oraciones del español y el portugués, contiene posiciones que llevan consigo valores generalmente asociados a rasgos pragmáticos y modales de las oraciones.

f) La formación de interrogativas lleva aparejada la anteposición del verbo respecto del sujeto:

(15) ¿Qué compró Juan?/ \*¿Qué Juan compró? Vs. ¿Qué o Joao comprou?

*Algunas leves pero significativas diferencias entre el español y el portugués.*

En todas estas propiedades el español es bastante similar al portugués, hay, no obstante, algunas leves pero significativas diferencias. Dejando de lado las diferencias fonéticas (la nasalización, la fonologización de la distinción sonora / sorda en la fricativa /s/, sorda en español, etc.), las diferencias prosódicas y las léxicas (los famosos 'falsos amigos'), las más importantes parecen tener que ver con el sistema de los pronombres sujeto y objeto. Por ejemplo, el hispanohablante expuesto al portugués de Brasil sonará raro si, influido por el español dice: *Vou ir ao cinema*. El portugués de Brasil parece estar dejando de ser una lengua de sujeto nulo y hay una fuerte tendencia a expresar siempre el sujeto y no solo a expresarlo por razones de relieve y contraste como en el caso del español.

Hay diferencias también en el uso de las formas débiles y fuertes de los pronombres personales y en la posibilidad de omitir el pronombre débil de objeto directo en ciertos contextos:

(16) ¿Compraste el libro?

- *Lo compré / \*Compré. / Comprei.*

El español exige 'reduplicación de pronombre átono' cuando el OD es pronominal, mientras que en el portugués de Brasil, precisamente la única opción posible es aquella en que sólo aparece el pronombre tónico:

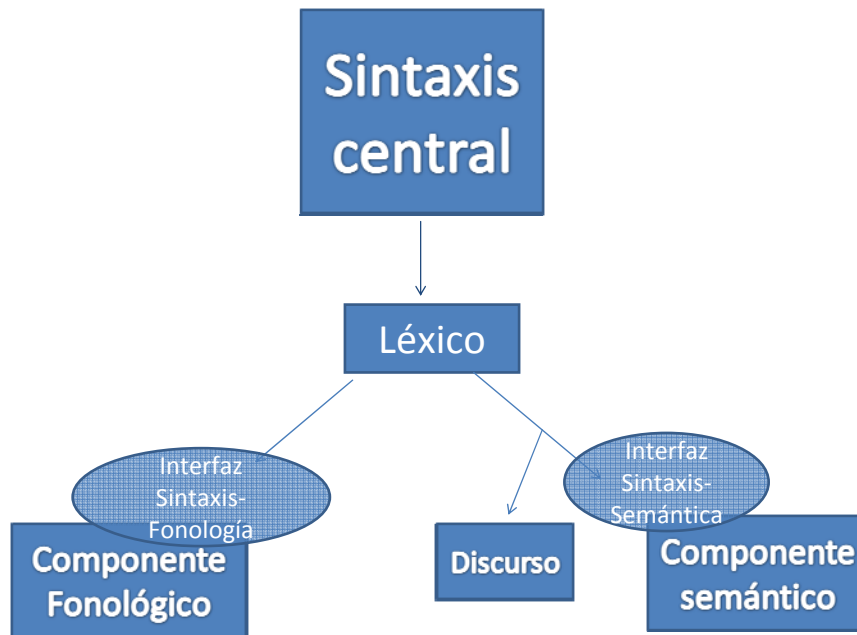


(17) *Lo vi a él / \*Vi a él / Vi ele.*

En la última parte de esta conferencia me referiré a algunos estudios recientes de la adquisición de L2 centrados en los fenómenos de interfaz entre el sistema gramatical y otros componentes internos y externos tales como la semántica, el discurso y la morfología que parecen indicar que algunas de las dificultades que encuentran los aprendientes de L2 se pueden explicar en términos de las interfaces (White 2011). En efecto, una conclusión central de estos estudios es que los principales problemas de fosilización, interferencia, sobreuso de determinadas formas y construcciones tienen que ver con fenómenos lingüísticos que dependen de las interfaces.

### **3. Interfaces y adquisición de L2.**

Aunque la cuestión no está exenta de polémica, la teoría de la lingüística formal, en particular de la gramática generativa, asume que el sistema gramatical / sintáctico central (llamado también sistema computacional) produce oraciones en interacción con los otros niveles de representación gramatical y cognitiva. Así, la sintaxis de una oración se proyecta en la semántica, de aquí que hablemos de la interfaz sintaxis-semántica; se proyecta también en el discurso, de ahí la interfaz sintaxis-discurso, y por supuesto en la fonología. Lo que esto significa, aunque sea difícil de precisar en términos sencillos, es que en toda oración bien hecha hay una interacción entre forma e interpretación; por otra parte, los principios de la semántica (por ejemplo el principio de composicionalidad del significado que establece que el significado de una expresión compleja surge de la combinación de los significados de sus partes) restringirían también la forma de las oraciones. En cuanto a la pragmática, todas las lenguas tienen partículas que expresan actitudes del hablante frente a la emisión (propiedades del acto de habla, adverbios del emisor como *felizmente*, *objetivamente*, por ejemplo), aunque no toda la pragmática, por supuesto, se exprese gramaticalmente.



Belletti, Bennati y Sorace (2007) realizaron experimentos que analizaban la producción e interpretación de sujetos posverbiales y de sujetos nulos y explícitos pronominales por parte de sujetos hablantes nativos de lengua inglesa que aprendían italiano como L2 y que tenían una competencia avanzada, próxima al dominio nativo, en edad adulta. El interés de esta investigación residía en que lo que sucede en las lenguas que pertenecen al parámetro de sujeto nulo es que admiten sujetos posverbiales, posición imposible para los sujetos de lenguas no de sujeto nulo como es el inglés:

- (18) a. Chi parlerà?  
'¿Quién hablará?'
- b. Parlerà [*Gianni* <sub>Foco</sub>] / \*Will speak John.  
'Hablará Juan.'

La posición en la que aparece el sujeto posverbal en oraciones como (18) se denomina el Foco: es el lugar de la expresión de información nueva en el discurso. Esta caracterización indica que la sintaxis de las lenguas de sujeto nulo, y las propiedades características de estas lenguas, están restringidas por principios discursivos como es la distinción entre información nueva o Foco, e información ya dada en el discurso: el Tópico o Tema. Los sujetos preverbiales expresan por lo general información ya dada

son tópicos o temas, al menos esta es la suposición para el italiano y, según creo, también para el portugués. En oraciones como las de (19) el sujeto es un tópico y un rasgo típico de estas oraciones es que si en una oración subordinada se quiere hacer referencia a ese sujeto este debe ser nulo (*pro* es equivalente a cero); correlativamente, si aparece un pronombre explícito como en (19)b este pronombre no puede referirse al sujeto preverbal (esto es lo que significa el \* en el subíndice i):

- (19) a. Marí<sub>i</sub> telefonerà quando *pro*<sub>i/\*j</sub> ne avrá voglia.  
b. \*Marí<sub>i</sub> telefonerà quando *lei*<sub>\*i/j</sub> ne avrá voglia.

Estas diferentes posibilidades interpretativas están estrechamente ligadas a la posibilidad de expresar u omitir el sujeto en las lenguas de las que estamos hablando. La cuestión de la aprendibilidad total o parcial de las propiedades de los sujetos de las oraciones de las lenguas de sujeto nulo ha dado lugar a múltiples estudios que coinciden en la apreciación general de que los aprendientes omiten, digamos, y usan sujetos posverbales con bastante soltura pero no siempre aciertan con las interpretaciones de esas construcciones y, en términos generales, incurren en lo que se denomina 'overuse' (hiperutilización) sea de la omisión (Liceras *et al.* 1999) o de la expresión y tienen dificultad para interpretar debidamente los sujetos explícitos. Por poner un ejemplo, en el par de oraciones de (20) la presencia de *yo* es forzosa en el primer caso porque hay que establecer un contraste, identificarse; sería anómala en cambio en el segundo porque el sujeto es información conocida. Un hablante extranjero, según Belletti *et al.*, tendería a no saber siempre interpretar esa diferencia aunque pueda expresar u omitir el sujeto:

- (20) a. ¿Quién quiere café? --- YO quiero (café)  
b. ¿Qué quieres? --- (\*Yo) quiero café.

En el mismo sentido, algunos estudios previos (Liceras *et al.* 1999) habían mostrado que los sujetos nulos aparecen pronto en la producción de los hablantes de L2, y que los hablantes tendían a usar inapropiadamente más sujetos explícitos que nulos. El paso adelante de los estudios de Belletti y Leonini (2004) fue comparar estos datos

sobre expresión-omisión de sujetos con datos sobre empleo de sujetos posverbiales y encontraron que este segundo uso era significativamente más bajo que el de sujetos nulos, por lo menos en el nivel intermedio. La pregunta que se hicieron fue si este desequilibrio era un efecto de desarrollo que podía desaparecer, o si iba a mantenerse tras estar expuestos a la lengua en un plazo mucho más largo. La conclusión de un muy detallado y extenso estudio experimental, que no tengo tiempo de reproducir aquí, es que esa asimetría permanecerá en sujetos con una competencia cuasi nativa en el uso de la lengua italiana. Es decir, es más fácil omitir el sujeto que usar sujetos posverbiales, es también probable que sea más difícil interpretar sujetos explícitos.

Experimentos como estos ilustran muchas de las preguntas que se hacen los lingüistas que estudian cuestiones similares: ¿por qué si un parámetro se ha adquirido persisten problemas de producción?, ¿los problemas de la interfaz con el discurso son más persistentes que otros? White (2001), comparando estos casos y otros paralelos y comparándolos a su vez con estudios sobre la interacción sintaxis-semántica, concluirá que la interfaz sintaxis-discurso parece ser más problemática que otras interfaces en los procesos de adquisición pues sus principios no se han desarrollado completamente incluso en sujetos con un nivel de eficacia (proficiency) muy alto.

En el fenómeno de doblado de clíticos objeto conocido como dislocación izquierda, los sujetos aprenden a reduplicar los pronombres pero tienden al sobreuso y producen también oraciones como (21)d que son agramaticales. El análisis es que adquieren la restricción discursiva que afecta a estas construcciones: los tópicos pueden situarse en la periferia izquierda y se deben doblar con un clítico (véase la gramaticalidad de (21)b), pero no adquieren la restricción semántica que acompaña a estas construcciones: el doblado y la reduplicación solo tienen lugar cuando el tópico es específico (se refiere a algo conocido en el contexto de la oración) y no cuando es inespecífico (referencia a algo no conocido), véase (21)d:

- (21) a. El libro, lo leí.  
b. \*El libro, leí.  
c. Un libro, leí.

d. \*Un libro, lo leí.

Es tiempo de concluir. Los aspectos lingüísticos que confluyen en el aprendizaje de las lenguas segundas son múltiples y aquí solo hemos visto unos pequeños arbustos de un inmenso bosque. El intento de esta conferencia ha sido sugerir que la gramática, concebida como un juego de espejos y niveles que se entrecruzan, tiene bastante que decir para orientar los contenidos y la metodología de la clase de español y también para hacer ver al profesor la necesidad de un enfoque múltiple y a la vez sistemático del aprendizaje de L2; en este enfoque múltiple la gramática, la teoría de la gramática y los trabajos experimentales sobre adquisición de L2 pueden tener un papel relevante. Por supuesto, los especialistas en las dimensiones descriptivas y teóricas de las lenguas podemos y debemos aprender también mucho del rico laboratorio que es una clase de lengua extranjera.

## REFERENCIAS

- Belletti, A., y Leonini, C. (2004). "Subject Inversion in L2 Italian." En S. Foster-Cohen et al. (eds.): *Eurosla Yearbook 4*; 95-118. Amsterdam: John Benjamins.
- Belletti, A., Bennati y A. Sorace. (2007). "Theoretical and developmental issues in the syntax of subjects: Evidence for near-native Italian." *Natural Language and Linguistic Theory* 25; 657-689.
- Benveniste E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard.
- Brucart, J. M. (1999). "La gramática en ELE y la teoría lingüística: Coincidencias y discrepancias." *Red ELE. Revista española de didáctica/ español lengua extranjera* 3.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press. Trad. cast.: *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid: Aguilar, 1970.
- Demonte, V. (2005). "La gramática ubicua. O cómo mirar los textos a través de la gramática". En M. Sedano, A. Bolívar y M. Shiro (eds.) *Haciendo lingüística. Homenaje a Paola Bentivoglio*, 175-188. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Demonte, V. y Fernández Soriano, O. (2013). "Evidentiality and illocutionary force. Spanish matrix *que* at the syntax-pragmatics interface". En A. Dufter y A. S. Octavio de Toledo (eds.) *Left Sentence Peripheries in Spanish: Diachronic, Variationist, and Typological Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins. [En prensa]
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- Liceras, J. M., Díaz, L. y Maxwell, D. (1999). "Null subjects in non-native grammars. The Spanish L2 of Chinese, English, French, German, Japanese and Korean speakers". En E. C. Klein y J. Martohardjono (eds.) *The Development of second Language Grammars*: 1-40. Amsterdam: John Benjamins.
- Martín Peris, E. (1998). "Gramática y enseñanza de segundas lenguas". Centro Virtual Cervantes, Biblioteca del profesor.
- Picallo, C. y Rigau., G. (1999). "El posesivo y las relaciones posesivas. En Bosque, I. y Demonte, V. (Dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española [GDLE]*, 973-1023. Madrid: Espasa Calpe.
- Montrul, S. (2004). *The acquisition of Spanish. Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition an adult L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10; 209-231.
- Vargas Llosa, Mario. 1965. *La casa verde*. Barcelona: Seix Barral.
- White, L. (2011). "Second language acquisition at the interfaces". *Lingua* 212; 577-590.
- Zweig, S. (2001). *El mundo de ayer. Memorias de un europeo*. Barcelona: El Acantilado.