

DE LA GRAMÁTICA FORMAL A LA GRAMÁTICA PARA EL PROFESOR¹

Ana Bravo
Instituto Ortega y Gasset/UCM

José Luis Méndez
Instituto Ortega y Gasset/UAM

1. INTRODUCCIÓN

Esta comunicación tiene como punto de partida una pregunta clásica: ¿qué gramática necesita saber un profesor de E/LE?, o, para ser más precisos, ¿qué sistema de conocimientos teóricos gramaticales le pueden facilitar su tarea como enseñante? Con objeto de ofrecer una respuesta a esta pregunta, i) describiremos algunas propiedades de dicha gramática, y ii) justificaremos empíricamente por qué contribuye adecuadamente a «desarrollar» en el alumno su competencia lingüística. Con esto pretendemos, al mismo tiempo, discurrir sobre la relación que existe entre una gramática (altamente) formalizada y la gramática que se utiliza en la práctica instructora, propugnando un mayor acercamiento entre los objetivos de la teoría lingüística (en concreto, de la teoría gramatical) y aquellos que pertenecen al campo de la didáctica de segundas lenguas. Nuestra conclusión será que una gramática formalizada que se base en los presupuestos de una gramática universal permite cubrir satisfactoriamente dichas necesidades.

Como es notorio, la tarea de enseñar una lengua extranjera comporta muchas más facetas que la puramente gramatical; en cuanto a los contenidos gramaticales en sí, no basta con dominar la gramática en sus diversos aspectos (normativos, descriptivos, comunicativos), sino que, además, hay que saber administrar esos conocimientos, ya sea explícita o implícitamente, ya sea atendiendo a la forma o al significado. Si bien es verdad que un dominio profundo de la gramática es una condición necesaria pero no suficiente, también lo es que la enseñanza de segundas lenguas requiere una base lingüística multidisciplinar, en virtud, al menos, de la complejidad que entraña el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua no nativa. En consecuencia, al docente no sólo le será relevante el conocimiento de la (gramática de la) lengua meta, o el de la lengua origen (en la medida de lo posible), sino además el de las «gramáticas transitorias» que manifiesta el alumno en su interlengua (IL). Se entenderá, en función de lo dicho, que el profesor deba tener presente tres tipos de gramáticas diferenciadas: la de L1, la de L2 y la de la IL, manifestaciones particulares, todas ellas, de la gramática universal (GU).

En nuestra opinión, la GU explica aspectos fundamentales en el proceso de adquisición de una L2, y está obviamente relacionada –a pesar del escepticismo generalizado– con la necesidad de determinar por parte del instructor qué puede ser enseñado y qué no. Si como muestra Cook (2000) la GU es operativa en la adquisición de una L2, es natural pensar entonces que su conocimiento forme parte también de una gramática pedagógica. Lamentablemente, las implicaciones de la GU están todavía hoy por explorar, sobre todo si se considera la construcción del lexicon (en el sentido de que el conocimiento del léxico es ya en sí un conocimiento gramatical), o bien cuestiones más abstractas como las diferencias aspectuales, temporales, modales, eventividad y su incidencia en el uso de ciertos fenómenos gramaticales.

Nuestro trabajo se inscribe dentro del tradicional debate en torno a si se debe enseñar la gramática de forma explícita, y aprovechar así el input lingüístico, o si, por el contrario, debe hacerse de manera implícita mediante procesos inconscientes (Ellis 1994). Este debate parece estar decantándose a favor de la primera de las posturas, y hoy en día la relevancia que vuelve a dár-

¹ Queremos agradecerles a Analia García y a Alicia Mellado la oportunidad que nos han brindado de poder discutir con ellas algunas de las ideas que exponemos en este trabajo.

sele a la gramática explícita encuentra uno de sus argumentos de apoyo más importantes en que la atención consciente a la forma lingüística es una reflexión necesaria para el aprendizaje de una lengua (véanse, Leow 1998 y Schimdt 2001). Nuestra hipótesis es que un conocimiento de la gramática como el que aquí defendemos ayuda en la tarea de hacer conscientes a los alumnos de la significación y resignificación de las estructuras gramaticales, dentro de esta corriente de atención a la forma, la gramática explícita y la enseñanza por el error.

2. PROPIEDADES DE LA GRAMÁTICA: DE LA GRAMÁTICA FORMAL A LA GRAMÁTICA DEL PROFESOR

Partimos de la hipótesis de que si el enseñante domina, entre otros, los aspectos formales-cognitivos de la lengua, existen más posibilidades para el instructor de: i) comprender mejor los errores (gramaticales) que los estudiantes puedan cometer; ii) hacerse una mayor idea de su competencia gramatical transitoria, es decir, de su conocimiento declarativo y procedimental; iii) prevenir, «estabilizar» u optimizar con más facilidad dichos errores, al aumentar la capacidad de análisis respecto de su naturaleza y de los aspectos cognitivos que subyacen; iv) hacer conscientes a los alumnos de la significación y resignificación de las estructuras gramaticales, dentro de la corriente de atención a la forma, la gramática explícita y la enseñanza por el error; y v) en definitiva, controlar mejor los procesos de aprendizaje, cognición y reestructuración, esto es, si la instrucción basada en el procesamiento (van Patten 1996, 2003) está teniendo lugar y en qué forma.

2.1. LOS PRINCIPIOS DE UNIVERSALIDAD, INNATISMO Y PARAMETRIZACIÓN

El concepto de GU es un concepto propio de un enfoque generativista del estudio del lenguaje (desde Chomsky 1957). Como es sabido, este modelo pretende dar cuenta de la competencia –es decir, del conocimiento tácito de la lengua– de un hablante/oyente ideal, sobre todo nativo. De aquí se sigue, como ha sido señalado en reiteradas ocasiones, que la gramática generativa no es una teoría adecuada para dar cuenta del aprendizaje/adquisición de una L2. Nuestro objetivo no es hacer aquí una apología de la gramática generativa, pero sí creemos que algunos de sus principios son de interés para un profesor de E/LE, en concreto los de GU, dependencia estructural y orden de palabras. En esta sección veremos el primero de ellos, y dejamos los dos restantes para las secciones 2.2 y 2.3. respectivamente.

La gramática universal es ni más ni menos que el conjunto de propiedades gramaticales comunes compartidas por absolutamente todas y cada una de las lenguas particulares. Estos principios universales permiten al niño aprender un lenguaje y tienen naturaleza innata. En otras palabras, ciertos aspectos de la estructura gramatical vienen predeterminados por estos principios de carácter innato y universal. Uno de estos principios es el de la *dependencia estructural*²; otro, el de que todas las lenguas tienen sujeto. Esto el niño no lo aprende: le viene dado por la gramática. Pero, además, en la GU ciertos rasgos de estas propiedades iniciales no están prefijados de antemano, sino sujetos a una variación paramétrica. Un ejemplo clásico es el llamado *parámetro del sujeto nulo*, según el cual, todas las lenguas tienen sujeto, lo manifieste o no fonéticamente; así, la aparente diferencia entre el español y el inglés se reduce a que en español el sujeto no se realiza fonéticamente. Otro ejemplo sería el *orden de palabras*: las lenguas pueden optar entre el orden V(erbo)O(bjeto) –español, italiano, francés– o el orden OV: japonés, coreano. Los parámetros se fijan durante la «maduración» de la lengua.

En resumen, tenemos tres propiedades importantes: *universalidad, innatismo y parametrización*. ¿Cómo afectan estas nociones a la enseñanza del español?

2.1.1. ¿CÓMO AFECTAN A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LA UNIVERSALIDAD Y LA PARAMETRIZACIÓN?

Comencemos por la universalidad y la parametrización. A nuestro juicio la principal ventaja que ofrece esta propiedad es que permite conocer y predecir errores y dificultades en diferentes lenguas, sin necesidad de conocerlas más que desde el punto de vista teórico. Así que si se conoce el parámetro, se sabrá con qué problema se encontrarán los estudiantes. La comparación de

² Cook (2003) muestra la relevancia de la GU en la adquisición de segundas lenguas señalando cómo los aprendices de L2 conocen la dependencia estructural independientemente de si en su L1 existe el movimiento sintáctico, y sin haberla deducido del input de L2.

las estructuras de la lengua meta con las de la lengua de partida son de gran interés para el aprendiz, y un conocimiento por parte del instructor de aquellas partes de la gramática en las que las lenguas pueden variar ayuda en esta tarea. Puesto que conocer todas las lenguas no es posible, la GU es un buen método de reducir la diversidad gramatical. Por ejemplo, las lenguas pueden variar en la posición que ocupa el elemento interrogativo en una pregunta. Se trata, por tanto, de un cambio de parámetro: puede ser inicial, como en español y en inglés, o puede ser final, como en chino; y si además hay varios, por ejemplo *¿Quién dijo qué cuándo?*, pueden aparecer todos al principio, como en húngaro:

- | | | | | | |
|-----|-----------|--------------|--------------|-------------|---------------------------|
| (1) | <i>Ki</i> | <i>mikor</i> | <i>mit</i> | <i>mond</i> | |
| | quién | cuándo | qué | dice | '¿Quién cuándo qué dice?' |
| (2) | <i>Ki</i> | <i>mit</i> | <i>mikor</i> | <i>mond</i> | |
| | quién | qué | CUÁNDO | dice | '¿Cuándo dice qué quién?' |

En las gramáticas tradicionales no se estudia el modo como se hace una pregunta en español. Se estudian las propiedades gramaticales y semánticas de los pronombres interrogativos, pero no así la estructura que subyace a una oración interrogativa. La teoría generativa, en cambio, nos da este conocimiento, y nos descubre que el modelo de hacer preguntas es un mecanismo universal. De aquí se sigue que cuando un estudiante está construyendo una pregunta podemos saber qué operaciones está realizando y, en caso de que se dé, localizar y tipificar el error, no en cuanto a desviación de la lengua meta sino como proceso cognitivo o evidencia del proceso mismo de adquisición. Pasemos a considerar ahora las consecuencias que tiene para la gramática del profesor la propiedad del innatismo, cuyos efectos se miden en términos negativos. Veamos qué queremos decir con esto.

2.1.2. ¿CÓMO AFECTA EL INNATISMO A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL?

Por innatismo entendemos que la facultad del lenguaje es inherente, y, por tanto, no se aprende. Esto quiere decir que todo el conocimiento estructural de un hablante sobre su lengua nativa es implícito. En otras palabras, el hablante no es consciente de los procesos psicológicos que intervienen en el acto de hablar y comprender una lengua, y, por consiguiente, no podemos preguntarle, por ejemplo, cómo se construye una oración interrogativa en español. ¿Qué consecuencias se siguen de aquí? Dos importantes.

En primer lugar, no podemos apelar con garantías de éxito a la intuición del estudiante sobre la gramaticalidad o agramaticalidad de una construcción dada. Un hablante solo puede tener intuiciones acerca de la agramaticalidad e interpretación de una oración en su lengua nativa³, porque esta intuición no es más que una manifestación del conocimiento implícito de nuestra propia competencia gramatical. Esto quiere decir que las reacciones de un hablante nativo y uno no nativo respecto de una construcción agramatical serán completamente diferentes. Tomemos la frase de (3):

(3) *Quiere que compra el coche*

Si enfrentamos a un hablante nativo con esta frase lo primero que nos dirá será: «No entiendo lo que quiere decir, me suena horrible». Un hablante no nativo, si detecta la incorrección en cuanto al modo, nos dirá en cambio: «Está mal porque *querer* va con subjuntivo». Como puede comprobarse, mientras que el hablante nativo ha recurrido a su intuición, el no nativo tiene que recurrir a las reglas gramaticales para descubrir la incorrección.

Es decir, que en la enseñanza de ciertos aspectos de la gramática del español se recurre a trucos o reglas que implican un recurso a la competencia gramatical de la que el alumno carece. Son trucos que, aunque funcionan para los hablantes nativos, para los no nativos se demuestran infructuosos, por no decir frustrantes. Nos referimos a reglas como las de pasar a pasiva una oración, conmutar por un pronombre, la concordancia con el verbo para descubrir si es el sujeto. Esta última prueba, por ejemplo, es muy útil para encontrar el sujeto de una oración con un predicado psicológico del tipo de *gustar*⁴, así como para diferenciar una pasiva refleja de una impersonal,

³ Hay, por supuesto excepciones: hablantes no nativos que hayan alcanzado un nivel (casi) nativo en la lengua meta.

⁴ Los alumnos anglófonos, por ejemplo, tienen muchas dificultades para identificar el sujeto, que es tema o paciente, en estructuras inacusativas del tipo de *Llegaron tarde los aviones* (**Llegó tarde los aviones*) o *Faltan muchos muebles* (**Falta muchos muebles*). El profesor, en estos casos, ha de discriminar distintos tipos de intransitividad en español, y no alojar dentro de una misma clase verbos con comportamientos sintácticos distintos (intransitivos puros: *estornudar* e inacusativos: *salir*. Este contraste se aprecia en las construcciones absolutas: *Una vez salido el sol...* vs **Una vez estornudado el chico...*) - el asterisco nos indica que la oración está mal formada.

pero a un hablante no nativo poco le ayuda ya que sólo es competente de forma innata e inconsciente en su propia lengua.

En segundo lugar, una corriente dentro de la disciplina de la L2 apuesta por enseñar gramática recurriendo al conocimiento implícito de la lengua nativa del aprendiz, y por hacer explícitos los mecanismos o reglas gramaticales que están envueltas en una determinada construcción que se quiere enseñar. ¡Y se pretende que se llegue a este conocimiento tomando como base el conocimiento de la propia lengua! Sin embargo, por la naturaleza misma del conocimiento implícito no podemos apelar al conocimiento sobre su propia lengua para conseguir una reflexión gramatical sobre la nuestra. Más bien el proceso acaba siendo a la inversa: cuando a un estudiante se le pide que compare esa construcción con la misma en su propia lengua, entonces adquirirá conciencia de lo que sucede en su lengua nativa y descubrirá rasgos sobre los que no había reparado con anterioridad.

Un ejemplo nos ayudará a entenderlo mejor. Existe una restricción universal que se conoce como el *efecto de definitud*, y consiste en que el verbo *haber* o su equivalente en otras lenguas no puede ir seguido de un sustantivo definido, nombre propio o cuantificadores universales o fuertes:

(4) **Hay {el niño/mi hermano/este libro/Pedro/todos los gatos en el jardín}*⁵

Esta construcción es imposible no solo en español sino en cualquier otra lengua⁶. Ningún extranjero en su lengua materna lo dirá. Volviendo al efecto de definitud, este fenómeno permite distinguir a los estudiantes de habla inglesa *haber* de *estar* puesto que emplean el mismo verbo *to be* en los dos casos. Lo que esperamos es i) que no hiciera falta mencionar el dato, y ii) que en todo caso construyan adecuadamente la frase. Sin embargo, cometen el error de decir *Hay la estación cerca*, pero eso sí, toda vez que se les ha advertido sobre la existencia de esta restricción particular y que tienen que reflexionar sobre la misma, no solo en español, sino en su propia lengua⁷. En otras palabras, recurrir al conocimiento implícito, no sólo puede jugaros un mala pasada, sino que, a la luz de los casos anteriores, puede resultar contraproducente pues se obliga al hablante a reflexionar por primera vez sobre su lengua materna y sobre la lengua meta. Una segunda conclusión que podemos obtener es que los aprendices no tienen sensación de estar aplicando una regla universal, sino apenas la de la lengua meta.

Una excepción clamorosa la constituyen los estudiantes cuya lengua materna es el alemán. Estos estudiantes, en términos generales, suelen reflexionar sobre el español, abstrayendo patrones y reglas de funcionamiento, incluso adelantándose a la explicación del profesor y formulando la consiguiente generalización. Pero todo esto es posible porque, en términos informales, cuentan con una base gramatical muy fuerte –frente a los anglosajones, por ejemplo– y en términos más técnicos, porque ha existido un proceso de reflexión previo sobre su propia lengua que les ha permitido hacer explícito parte de ese conocimiento implícito, todo lo cual viene a demostrar lo acertado de nuestro planteamiento.

Por tanto, el profesor ha de tener en cuenta que si bien el verbo existencial (en español, *haber*) constituye el caso prototípico en el que se obedece la restricción de definitud, no es el único, ya que en otros entornos verbales encontramos contrastes similares al mostrado en (4). Así ocurre, por ejemplo, con el verbo *tener* (5) y con ciertos verbos intensionales como *necesitar* (6):

- (5) a. *María tiene {*/los / *estos} gatos (en la jaula)*⁸
 b. *María tiene {unos / algunos} gatos (en la jaula)*
 (6) a. *Esta habitación necesita {*/?las / *estas} ventanas*
 b. *Esta habitación necesita {unas / -} ventanas*

Este comportamiento no es fortuito, ya que existe una estrecha relación, no sólo en español sino universalmente, entre locación, existencia, posesión y necesidad. La pregunta que debe hacerse el profesor es cuál es la naturaleza de esa relación y en qué medida es operativa en la L1, L2 y la IL.

⁵ El asterisco indica que la oración está mal formada.

⁶ Descátese la construcción del tipo de *Hay los que piensan, Los hay que piensan ...* sobre la que no podemos discurrir ahora.

⁷ También es cierto que es más frecuente emplear *ser* por *estar* que *estar* por *haber*, lo cual es lógico pues gramaticalmente las dos construcciones primeras están más cerca que las dos segundas, a pesar de que el verbo sea el mismo en los tres casos.

⁸ Descátese la interpretación en la que en *la jaula* funciona como un predicativo:

i) *María tiene a los gatos en la jaula* □ *Los tiene en la jaula*

2.2. ORDEN LINEAL VS. DEPENDENCIA ESTRUCTURAL

Otra de las propiedades de la GU es que las reglas gramaticales son dependientes de una estructura (desde Chomsky 1957), o dicho de otra forma, no operan de forma lineal sino teniendo en cuenta las relaciones estructurales entre los constituyentes. Para entenderlo mejor, veamos algunos errores cometidos por estudiantes, de diferentes nacionalidades, en los que nosotros defenderemos que se conculca este principio⁹:

- (7) **Fue el coche que (por lo que) compró.*
 (8)* *¿Para qué vinieras?*
 (9) **¿Quién de ustedes van al cine?*
 (10) **Tu hermano eres alto*

A nuestro juicio, existen dos formas posibles de abordar estos errores. La más simple es señalar su corrección, de acuerdo tanto con las distintas reglas gramaticales particulares que parecen conculcarse en (7), (8), (9) y (10) y que pueden o no hacerse explícitas, como con la adecuación al uso. Esta sería la respuesta de los enseñantes consultados. Así que en (8), por ejemplo, daría la forma correcta *¿Para qué viniste?* y nada más. La que nos interesa aquí, en cambio, tratará los cuatro casos de anteriores como manifestaciones de un mismo tipo de error. Nosotros a partir de estos ejemplos podemos deducir que el aprendiz está aplicando la regla del orden lineal, puesto que ha establecido la concordancia con el elemento inmediatamente precedente. En otras palabras, podemos deducir que la instrucción basada en el procesamiento del *input* (van Patten 1996, 2003) no está teniendo lugar. Y la razón no es solo porque haya cometido un error, sino porque son errores muy significativos. Errores que nos indican que el aprendiz ha comprendido la regla («para va con subjuntivo») pero no así el significado del mensaje, o lo que es lo mismo, que no ha procesado adecuadamente el *input*, y, por lo tanto, no le ha asignado la estructura adecuada a la frase correspondiente. En (11 a,b,c y d) ofrecemos las estructuras meta y (11 a',b',c',d') en las que realmente se consiguen:

(10) a. *Fue [el coche] [lo que compró]*

- a.' *Fue [el coche [que compró]]*
 b. *¿[[Para qué] [viniste □]]?*¹⁰
 b'. *¿[Para qué vinieras]?*
 c. *¿[[Quién [de ustedes]] va al cine]?*
 c'. *¿[Quién de] [ustedes [van al cine]]?*
 d. *[[Tu]hermano] es alto]*
 d'. *[[Tu]hermano] eres alto]*

Los errores en (11a'), (11b') y (11c') se deben a que se establece la concordancia de *qué* - relación que marcamos subrayando los dos términos implicados- con el elemento que le precede o sigue inmediatamente. Es decir, en el procesamiento del *input* *prima* el orden lineal sobre el estructural, que es el que mostramos en las versiones correctas. Tal orden suele ser a distancia, como en (11b) o (11c), se establece entre un núcleo y un complemento, e implica una estructura mucho más rica y compleja. En (11d') ha aplicado la estrategia del orden lineal en cuanto que no le ha asignado la estructura correcta a la frase y ha interpretado el determinante posesivo como un pronombre sujeto por su identidad formal.

Nuestra descripción de estos errores viene así a confirmar la hipótesis de van Patten (2003) acerca de cuáles son los mecanismos que intervienen en el procesamiento del *input*. Según este autor, a) los aprendices aplican por defecto la estrategia del primer nombre, en virtud de la cual le asignan la función de sujeto al primer nombre que encuentran en el enunciado -cf. (11d'), y b) para ellos es más fácil procesar lo que aparece en primera posición. En nuestra opinión, estas dos estrategias no son más que una manifestación de una estrategia más global que podemos denominar «la estrategia del orden lineal».

⁹ Estos ejemplos así como los que aparecen hasta el final del trabajo son producciones reales de los estudiantes.

¹⁰ El símbolo del □ indica que el lugar donde efectivamente debería interpretarse el sintagma interrogativo es como modificador del verbo: *viniste para qué*

2.3. ORDEN DE PALABRAS

Además de las posiciones que las unidades léxicas ocupan en la estructura sintáctica, y que son relevantes para las reglas gramaticales, las palabras también aparecen en un orden determinado y este orden es importante para la GU. Recordamos que este es uno de los parámetros posibles de la GU. Es frecuente que los estudiantes cometan errores sistemáticos sobre el orden de palabras. Ofrecemos una muestra ilustrativa a continuación:

(12)... *es no bonito*

(13) *japonesa chicas ...*

Se echa en falta en los manuales una atención explícita a la cuestión del orden de palabras. Por lo que a nosotros alcanza, el orden de palabras se trata solo cuando aparece un pronombre de por medio, porque, obviamente, nos encontramos ante un elemento privativo de la gramática española. Sin embargo, desde una óptica comparatista, la posición de la negación, de la preposición, del verbo, del adjetivo, es tan importante como la de los pronombres, como ponen de manifiesto los segmentos de (12) y (13). Lenguas tan distantes como el inglés, el japonés y el holandés comparten la propiedad de anteponer el adjetivo al nombre. Errores como los de (13) han sido producidos por hablantes nativos de estas tres lenguas. Igualmente, la tendencia natural de los estudiantes anglófonos es la de decir (13), con la negación pospuesta.

Nuestra experiencia es que estos errores se refuerzan ante la ausencia de una práctica instructora que dirija la atención explícita hacia la forma y ponga de relieve el fenómeno para su interiorización¹¹, en otras palabras, sería necesario que en los manuales se tratara esta cuestión¹². En otras palabras, nos encontraríamos ante un tipo de fenómeno que no es percibido por los estudiantes en el *input* comprensible.

Respecto del orden de palabras, nos gustaría añadir dos últimas observaciones. En primer lugar, cabe recordar que el español es una lengua de orden libre, a diferencia del inglés, pero no tanto como el japonés, por lo que es necesario hacer explícito este aspecto. En segundo lugar, y en relación con lo anterior, en los ejemplos de (12) y (13) la alteración del orden de palabras repercute en la corrección de la oración resultante, pero esto no siempre es así. Si bien el orden de palabras es libre, afecta a la estructura informativa de la oración, y, por consiguiente, a los contextos en los que puede utilizarse cada frase. Sin embargo, con esto último los estudiantes tienen menos problemas, probablemente por que la distinción y la distribución entre Tema (información conocida, vieja o presupuesta) y Rema (información nueva) también es común a todas las lenguas.

2.4. INTERACCIÓN TIEMPO, ASPECTO GRAMATICAL Y ASPECTO LÉXICO

A nuestro juicio, un profesor de español debe dominar en profundidad la compleja trama que forman el tiempo, el aspecto gramatical y el aspecto léxico. No basta con conocer la diferencia entre *he cantado/canté*, por un lado, y *cantaba/canté* por otro. Los ejemplos que aparecen a continuación, de los cuales (14) y (15) proceden de una práctica en clase, nos demostrarán por qué:

(14) *Vivían* (por vivieron) *durante dos años en Chile.*

(15) A: *¿Qué hiciste el sábado?*

B: *El sábado estaba* (por estuve) *todo el día en casa.*

(16) *Ayer* {*había/?hubo*} *mucha gente en el cine.*

(17) *Ayer* {**había/hubo*} *una pelea en el cine*¹³.

(14) y (15) aplican correctamente la regla pedagógica que goza de gran aceptación según la cual la diferencia entre el imperfecto y el indefinido radica en que aquel expresa la duración de la acción. Lo que falla en este caso, sin embargo, es la misma regla gramatical. El aprendiz identifica el contenido de duración expresado por los modificadores *durante* y *todo el día*, y aplica la regla. Esto quiere decir que es preciso ofrecer una definición más refinada o ajustada del significado del imperfecto. Esta es la tarea de los gramáticos.

¹¹ La comparación entre las siglas inglesas UNO, NATO, EU y algunas más, y las correspondientes españolas ONU, OTAN, UE, con el adjetivo siempre pospuesto, suele ser bastante ilustrativa a este respecto.

¹² Obsérvese, por ejemplo, que se dice *mesa de cocina de madera*, y no **mesa de madera de cocina*.

¹³ Descártense las interpretaciones en las que i) se sobreentiende que es simultánea con otra situación: *Había mucha gente en el cine cuando llegamos*, o bien ii) equivale al uso prospectivo de imperfecto: *Ayer ponían en la televisión La vida de Brian*.

Veamos brevemente por qué es relevante el contraste entre (16) y (17). La diferencia fundamental entre las dos oraciones radica en que en (17) *haber* significa 'ocurrir' mientras que en (16) denota existencia. De aquí se sigue que el aspecto léxico es diferente: en (17) se comporta como un logro, mientras que en (16) es un estado, y los estados solo en condiciones muy definidas pueden aparecer en indefinido¹⁴: *Pedro tuvo los ojos azules, Ariel supo geografía* imponen una interpretación muy determinada. La clasificación de los predicados por el modo de acción o aspecto léxico afecta a áreas muy diferentes de la gramática, y entre ellas a las categorías de tiempo y aspecto gramatical.

3. CONCLUSIÓN

Por lo que se desprende de los apartados precedentes, la enseñanza de la gramática en L2 es a todas luces necesaria, y, en consecuencia, el diseño de una gramática pedagógica realmente eficaz y poderosa, en sentido predictivo, explicativo e incluso evaluativo, debe partir de una base lingüística sólida que pueda integrarse armoniosamente dentro del desarrollo comunicativo pluridimensional de dicha lengua. Por desgracia, las urgencias didácticas y el sobredimensionado énfasis comunicativo en detrimento de la atención a la forma, inducen al profesor a cierta displicencia respecto de los conocimientos que aportan las investigaciones gramaticales, y, en general, las teorías lingüísticas. Este alejamiento es subsanable. La correcta descripción y explicación de los problemas que devienen en la adquisición de una L2 empieza por entender no sólo las diferencias que hay entre los sistemas confrontados sino en discriminar también aquellos aspectos comunes y sistemáticos, y que pueden englobarse dentro de la GU. Si es cierto que todas las lenguas son, de alguna forma, una manifestación particular, idiosincrásica de la GU, entonces el conocimiento de los principios que operan en ella, esto es, tanto en las gramáticas particulares como transitorias, deben ser considerados por parte de los enseñantes con sumo pormenor e interés didáctico.

BIBLIOGRAFÍA

- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, La Haya, Mouton.
- Cook, V. (2000): «The innateness of a Universal Grammar Principle in L2 users of English», Essex Working papers, November 2000.
- Ellis, R. (1994): *Classroom second language development*, N.Y., Pergamon.
- Leow, R.P. (1998): «The effects of amount and type of exposure on adult learners' L2 development in SLA», en *The Moderns Language Journal*, 82, 49-68.
- Liceras, J.M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis, 1996.
- Schmidt, R. (2001): *Cognition and Second Language Instruction*, en P. Robinson (ed.), Cambridge, CUP.
- Van Patten, B. (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ., Albez Publishing Corporation.
- Van Patten, B. (2003): *From Input to Output. A teacher's Guide to Second Language Acquisition*. Boston, Hill.
- Vendler, Z. (1957): «Verbs and times», en *Philosophical Review*, 56, 143-160. Reproducido en Z. Vendler, *Linguistics and Philosophy*, Cornwell University Press, Ithaca, Nueva York, 1967, 97-121.

¹⁴ Estamos asumiendo la distinción ya clásica entre estados, actividades, realizaciones y logros de Vendler (1957).