

---

## Allanando el camino de la adquisición: de la lingüística a la gramática

*Cuadernos CANELA*, 26, 107-126

Publicado el 16 de mayo de 2015

© Los autores 2015

ISSN 1344-9109

cuadernoscanela.org

### Montserrat Sanz Yagüe

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Japón

### Danya Ramírez Gómez

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Japón

### Juan Romero Díaz

Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Japón

### Resumen

Los avances de las ciencias del lenguaje imponen una nueva forma de concebir la enseñanza de L2. La teoría lingüística ha revelado la naturaleza abstracta de los elementos que componen la gramática de las lenguas. Los rasgos y mecanismos lingüísticos no visibles gozan de una coherencia interna que, entendida, facilita la construcción del sistema gramatical –un proceso que cada estudiante debe emprender–. En este artículo proponemos que la gramática descriptiva debe ser complementada con actividades que eleven la conciencia lingüística de los estudiantes. Asimismo, discutimos que conocer ciertos aspectos abstractos de la lengua es beneficioso para agilizar el proceso de aprendizaje y maximizar el tiempo de enseñanza. Dicho conocimiento permite una nueva y más eficaz sistematización de los contenidos impartidos, puesto que tiene en cuenta ciertos aspectos teóricos hasta ahora no discutidos en los libros de texto, entre ellos el sistema aspectual y la estructura interna del léxico.

### Palabras clave

Lingüística, lengua-L, lengua-E, aspecto léxico, aspecto gramatical, rasgos léxicos

### Introducción

Este artículo va dirigido a profesores de español como segunda lengua. Como se señala a continuación, creemos que la adquisición consiste en la creación de un sistema lingüístico mental por parte del aprendiz. El profesor y los materiales deben ser una guía para que ese proceso de creación se lleve a cabo con éxito. Nuestro objetivo principal en este trabajo no es proponer ejercicios concretos para usar en el

aula (objetivo de nuestro estudio Ramírez Gómez, Romero Díaz y Sanz Yagüe, 2014, y cuya expansión queda pendiente para futuras investigaciones), sino defender una pauta que creemos debiera ser adoptada como filosofía general en la enseñanza de lenguas. Consideramos que el conocimiento de la lingüística –incluso a un nivel básico– ayuda a comprender la gramática que subyace a las oraciones. Por tanto, pensamos que el desarrollo de una mayor conciencia lingüística es fundamental en la formación del profesorado de lenguas, y también en la instrucción a los estudiantes. En las páginas que siguen desarrollamos esta idea, centrándonos en ciertos aspectos de la teoría lingüística moderna y en el análisis de dos cuestiones específicas: el sistema aspectual y las propiedades internas del léxico. Estos análisis demuestran la relevancia concreta que estos temas tienen para las explicaciones gramaticales ofrecidas en clase.

Este trabajo defiende los beneficios de incluir estas nociones en el aula y, en definitiva, pretende motivar a los profesores de segundas lenguas a emplear la teoría lingüística con el fin de ofrecer clases más efectivas.

## **1. Algunas nociones sobre la estructura del lenguaje humano**

### *1.1. Lengua-E y Lengua-I*

La pregunta «¿de qué unidades mínimas se compone el lenguaje humano?» suscita respuestas distintas según el interpelado sea un estudioso de las ciencias del lenguaje o un hablante normal. Este último probablemente responderá que las unidades del lenguaje son las palabras, transmitiendo así la intuición general. Algunos, afinando mucho, dirán que se trata de morfemas. En cambio, el investigador teórico sabe que las unidades relevantes en las gramáticas de las lenguas humanas trascienden lo corpóreo (lo visual y lo auditivo): no se ven ni se oyen. Los morfemas y las palabras son el último eslabón de una cadena de mecanismos para convertir mensajes en oraciones, y son los que acarrearán las diferencias más notables entre las lenguas del mundo. En un nivel más abstracto, sin embargo, todas las lenguas humanas consisten en combinaciones similares de elementos idénticos. Estos, a lo sumo, varían en algún rasgo que hace a las lenguas comportarse de forma ligeramente –aunque visiblemente– distinta.

Esto se recoge técnicamente en la diferencia entre los conceptos de lengua-I y lengua-E propuestos por Chomsky y discutidos ampliamente en la literatura (Baker, 2008). Si decimos, por ejemplo, «este libro está escrito en español», queremos decir que todas las oraciones que aparecen en el libro son ejemplos de dicha lengua. Esta acepción del concepto lengua es denominada lengua-E (externa, extensional)<sup>1</sup>. En cambio, al decir que una persona «domina el español», no nos referimos a una colección de oraciones en particular, ya que no existe un inventario finito de oraciones que los hablantes puedan almacenar. Con este uso del concepto lengua nos referimos al conocimiento que permite a un hablante generar oraciones en español. Dicho hablante posee lo que Baker ha llamado las «recetas» del lenguaje, i.e., los ingredientes y las normas de combinación que le permiten crear oraciones nuevas en esa lengua. Esto es lo que se denomina lengua-I

(interna e intensional). Cada oración constituye una externalización de ese conocimiento, un producto efímero, que existirá solo durante el tiempo que el hablante tarde en traducirla a morfemas y palabras para que sea procesada por sus interlocutores. La lengua-I posee rasgos universales y comunes a todas las lenguas y también otros propios de la lengua en cuestión, pero en cualquier caso, comprende abstracciones previas a cualquier verbalización por medio de palabras.

El estudio de la lengua-I compete a los lingüistas teóricos y es lo que les permite entender los fenómenos gramaticales visibles, las diferencias entre lenguas, y el prodigio de la adquisición de las lenguas que cada bebé humano y cada adulto que aprende una L2 llevan a cabo. En cambio, la enseñanza de L2 al uso se centra fundamentalmente en la descripción de las oraciones, i.e., las construcciones visibles (lengua-E). Tratar de mejorar la metodología de la enseñanza de L2 sin tener en cuenta los descubrimientos sobre la estructura del lenguaje es quedarse en lo superficial y, por lo tanto, una forma poco rigurosa de contribuir al avance de un campo que resulta cada vez más relevante socialmente y en el que la responsabilidad de los docentes es cada vez mayor. En este artículo proponemos incorporar en la medida de lo posible el conocimiento del componente abstracto y no visible del lenguaje tanto en la capacitación de los propios enseñantes como en la formación de los alumnos. ¿Cómo contribuye este conocimiento a acelerar el proceso de aprendizaje? De dos maneras: los profesores, al profundizar en el entendimiento de aspectos abstractos, pueden sistematizar los contenidos que van a enseñar, predecir posibles errores y proveer a los alumnos de explicaciones rigurosas para sus preguntas. Por su parte, dicho conocimiento contribuye al avance de los alumnos, ya que les permite incrementar su sensibilidad hacia los rasgos lingüísticos, identificar conexiones entre nuevas construcciones y datos, y reorganizar el sistema gramatical.

En definitiva, obviar la verdadera naturaleza de la gramática en el diseño de materiales, en el transcurso de la enseñanza y en el proceso de aprendizaje es contraproducente para profesores y alumnos, y resulta en una deficiente calidad de la enseñanza, con la consiguiente elevada tasa de abandono y la existencia de procesos de aprendizaje largos, costosos y tortuosos. En este artículo abordamos algunas propiedades del sistema aspectual y de las piezas léxicas con el fin de convencer al lector de la superioridad de una metodología basada en un análisis de rasgos frente a uno que no tenga en consideración lo que subyace a los sonidos y las construcciones visibles. Las siguientes secciones ejemplifican este tipo de análisis y sus ventajas.

## 1.2. Espejismos gramaticales

Las gramáticas tradicionales consideran las oraciones entre corchetes en (1) como construcciones distintas. A la primera se le denomina *oración adjetiva* o *de relativo en función de sujeto*, mientras que la segunda es una *oración completiva en función de objeto directo*.

- (1) a. El chico [que vino ayer] es mi hermano.  
b. Él dijo [que vino ayer].

Esta diferencia gramatical se atribuye a una diferencia categorial de la palabra *que*: el *que* de (1a) es considerado un pronombre relativo cuyo antecedente es el sustantivo *chico*, mientras que el *que* de (1b) es una conjunción que permite subordinar una oración –*vino ayer*– a un verbo –*dijo*– para dotarlo de un complemento<sup>2</sup>. Sin embargo, si tenemos en cuenta que cualquier verbo flexionado en español (*vino*, en estos ejemplos) lleva un sujeto tácito (<sub>suj</sub>), una especie de «pronombre», podemos reescribir las oraciones de (1) como en (2):

- (2) a. El chico [que [<sub>suj</sub> vino ayer]] es mi hermano.  
 b. Él dijo [que [<sub>suj</sub> vino ayer]].

Como se aprecia, la oración subordinada en los dos casos es exactamente igual, y *que* funciona como nexo entre un núcleo (*chico* o *dijo*) y su complemento (*vino ayer*). La referencia del sujeto tácito se encuentra en el entorno gramatical: en el caso de (2a), el antecedente del «pronombre» (<sub>suj</sub>) se encuentra dentro de la oración (*el chico*), mientras que en (2b) está en alguna oración anterior (*él, ella* o *usted*). Esta diferencia genera una ilusión gramatical que, explicada descriptivamente, resulta en la falacia de que la naturaleza de los dos *que* es distinta y de que el *que* de (1a) actúa como pronombre. Para un lingüista teórico, *que* es un *complementante* (i.e., una categoría de unión entre una oración subordinada y una principal), y las dos oraciones subordinadas de (1) constituyen *sintagmas complementantes*. Que estos elementos complementen a un nombre o a un verbo es un detalle insignificante que demuestra, además, la simplicidad y coherencia del sistema lingüístico, ya que el mismo mecanismo puede generar complementos de distintos núcleos.

Esta discusión nos sirve para ilustrar la naturaleza del conocimiento gramatical que poseen los hablantes nativos. En este caso en particular, los hablantes de español tendrían en su inventario de categorías gramaticales no dos tipos de *que*, sino un único *que* (de categoría complementante). Este serviría para crear sintagmas que actúen versátilmente en diferentes contextos, lo cual es mucho más intuitivo y simple que la explicación gramatical tradicional.

### 1.3. Propiedades de la gramática

La gramática de las lenguas humanas posee las propiedades de *articulación* (i.e., los elementos se unen de dos en dos y crean unidades y sintagmas que adoptan diferentes funciones) y *recursión*, que permite insertar un sintagma dentro de otro con la misma estructura, como se ve en los árboles en la Figura 1. Los núcleos de los sintagmas no son solo palabras de contenido, sino también elementos funcionales de la oración que poseen rasgos sintácticos y que determinan el comportamiento de la construcción.



## 2. El aspecto léxico en las clases de ELE

El aspecto léxico surgió como noción lingüística a fines de los años cincuenta pero adquirió relevancia con el desarrollo de la interfaz sintáctico-semántica, es decir, en los años noventa del siglo XX. Esto, sumado a la escasa inclusión de temas lingüístico-teóricos en la enseñanza de ELE, explica que el aspecto léxico no esté presente entre los contenidos de estas clases. Los objetivos de esta sección incluyen familiarizar a los profesores de ELE con el concepto del aspecto léxico y señalar algunos de los beneficios de incluir este tema en las clases de español.

### 2.1. ¿Qué es el aspecto léxico?

La sintaxis y la semántica fueron consideradas campos separados hasta los años noventa. En esta década surge la noción de que ciertos rasgos de la dimensión semántica de las oraciones ejercen efectos importantes a nivel sintáctico. Esta corriente teórica es conocida como *interfaz sintáctico-semántica*, y los rasgos mencionados anteriormente incluyen el *aspecto léxico* o *telicidad*<sup>3</sup>.

La telicidad es definida como un rasgo semántico<sup>4</sup> relacionado con las características de extensión y delimitación temporales inherentes de los verbos (Dowty, 1979; van Valin, 1990). Estas características determinan el comportamiento del verbo en la oración y asignan una categorización particular a los sintagmas verbales (SSVV).

### 2.2. Parámetros de clasificación aspectual de los SSVV

#### 2.2.1. Temporalidad

Uno de los primeros trabajos que distinguieron entre tipos de SSVV según sus características aspectuales fue el de Vendler (1957). Para este autor, algunos SSVV denotan un estado (por ejemplo, *tener hambre*), y otros, una acción o evento (por ejemplo, *beber cerveza*, *escribir una carta*, *martillar*).

- (3) A: ¿Qué estás haciendo?  
 B: Estoy bebiendo cerveza./ Estoy escribiendo una carta./ Estoy martillando en la pared./ \*Estoy teniendo hambre.

Como respuesta a la pregunta «¿Qué estás haciendo?», la frase «Estoy teniendo hambre» del ejemplo 3 resulta agramatical. Lo mismo ocurre en los siguientes ejemplos:

- (4) A: ¿Qué estás haciendo?  
 B: \*Estoy queriendo tomar té./ \*Estoy sabiendo muchas cosas sobre Pedro./ \*Estoy estando enfermo./ \*Estoy teniendo un coche rojo.

Ninguno de los SSVV en la sección (B) de los ejemplos en (4) permite la formación del presente progresivo. Dicha estructura señala un punto en el progreso de una acción, por lo tanto, requiere SSVV con un desarrollo y una temporalidad. Los estados, por su parte, no conllevan la noción de desarrollo (i.e., no exhiben temporalidad), y por ende, no pueden conformar el presente progresivo.

### 2.2.2. Delimitación

Los SSVV que conllevan la idea de temporalidad –i.e., eventos– pueden clasificarse en: *télicos* o inherentemente delimitados, o bien *atélicos* o inherentemente no delimitados. Los eventos de tipo atélico son denominados *actividades*.

- (5) Ayer nadé en el mar.
- (6) Ayer nadé en el mar por una hora.
- (7) \*Ayer nadé en el mar en una hora.

En los ejemplos anteriores, (5) es gramatical y señala un evento (*nadé en el mar*) que ocurre de manera continua, sin una delimitación concreta. El mismo SV en (6) también es gramatical puesto que el sintagma preposicional (SP) *por una hora* indica solamente el período de tiempo en el cual la acción se lleva a cabo. Sin embargo, (7) resulta agramatical debido a que el SP *en una hora* denota el tiempo que toma al sujeto «culminar» la acción, por lo tanto, dicha acción debe tener una culminación inherente para que la adjunción del SP sea coherente, lo que no ocurre en este caso.

- (8) Ayer [lloré/ canté rancheras/ bebí vino/ corrí en el parque/ vi televisión] por una hora.
- (9) Ayer [\*lloré/\*canté rancheras/\*bebí vino/\*corrí en el parque/\*vi televisión] en una hora.

Los ejemplos en (8) y (9) incluyen *actividades*, y la agramaticalidad de (9) estriba en las necesidades del sintagma preposicional *en una hora*. Si el objeto directo de *canté rancheras*, por ejemplo, estuviera delimitado por otros elementos (por ejemplo, *ayer canté todas las rancheras de Pedro Infante en una hora*), entonces la oración resultaría gramatical.

### 2.2.3. Duración

Los eventos de tipo télico son clasificados en *realizaciones* y *logros*, los cuales difieren en cuanto a su duración: las realizaciones tienen una extensión en el tiempo, mientras que los logros son puntuales.

- (10) Pablo [construyó una casa]/[escribió su novela]/[pintó la mesa].
- (11) Pablo [construyó una casa]/[escribió su novela]/[pintó la mesa] en una semana.

Los SSVV en (10) y (11) constituyen *realizaciones*, exhiben una delimitación inherente (*construir una casa* culmina cuando la casa está totalmente construida; *escribir su novela* finaliza cuando la novela ha sido terminada; *pintar la mesa* finaliza cuando la mesa está pintada) y están compuestos por subeventos, es decir, por una serie de acciones similares y progresivas. En estos ejemplos, el SV es delimitado por el objeto directo, que en estos casos es denominado *objeto de medida*<sup>5</sup>. En su ausencia, el SV en cuestión no se encontraría delimitado y constituiría una *actividad* (13).

- (12) Ayer Pablo bebió una cerveza.  
 (13) Ayer Pablo [bebió]/ [bebió cerveza].

En el ejemplo (12), la acción finaliza cuando Pablo termina de beber la cerveza (una lata o un vaso), por lo tanto, *una cerveza* constituye un objeto de medida. Sin embargo, la oración en (13) contiene un objeto directo de caso partitivo y transmite la idea de una actividad sin una delimitación concreta.

- (14) Mi hermana cerró la puerta de un portazo.  
 (15) Lucas golpeó la pelota fácilmente.  
 (16) Rodrigo salió de su casa a las 5.  
 (17) Violeta nació el 4 de julio.

Los SSVV en (14)-(17) constituyen *logros*, es decir, eventos télicos sin una duración en el tiempo. Debido a su naturaleza puntual, los logros reciben una interpretación de *repetición* cuando son parte de estructuras que conllevan una duración.

- (18) Lucas golpeó la pelota por una hora.

El evento en (18) es interpretado como una acción que se repite varias veces durante una hora, y no como una acción única de larga extensión. No obstante, existen logros que no admiten dicha interpretación, como *nacer*, *morir*, *salir* y *notar*.

- (19) ¿?Mi cacatúa está muriendo.<sup>6</sup>

Desde un punto de vista estrictamente semántico, el significado del SSVV en (19) es asociado con el sujeto (*cacatúa*) solo cuando este «ha muerto». No obstante, los hablantes tienen la posibilidad de forzar ciertas estructuras y construir oraciones pragmáticamente aceptables. En (19), el verbo *morir* puede referirse al evento de *morir* y también a la noción de *agonizar*, en cuyo caso estaríamos hablando de una *actividad*. Un ejemplo más claro de la naturaleza no durativa de *morir* se presenta en (20):

- (20) a.\*Mi cacatúa murió por una hora.  
 b. Mi cacatúa agonizó por una hora.



Como mencionamos anteriormente, es fundamental que el lector –y el profesor– distinga en todo momento las estructuras semánticamente gramaticales de aquellas que son aceptables desde un punto de vista pragmático.

Por último, el aspecto léxico se encuentra presente de manera similar en gran parte de las lenguas, entre ellas, el español y el japonés (ver glosa en NOTAS<sup>7</sup>).

- |      |                                   |                   |                     |   |
|------|-----------------------------------|-------------------|---------------------|---|
| (21) | Haruko-ga                         | ichijikan         | nai-ta              | . |
|      | Haruko-NOM                        | por una hora      | llorar-PAS.         |   |
|      | «Haruko lloró por una hora»       |                   |                     |   |
| (22) | *Haruko-ga                        | ichijikan-de      | nai-ta.             |   |
|      | Haruko-NOM                        | en una hora       | llorar-PAS.         |   |
|      | «*Haruko lloró en una hora»       |                   |                     |   |
| (23) | Takashi-ga                        | bouru-wo          | ket-te-i-ru.        |   |
|      | Takashi-NOM                       | pelota-ACUS       | patear-CONTINUATIVO |   |
|      | «Takashi está pateando la pelota» |                   |                     |   |
| (24) | Kare-wa                           | roku-nen-kan      | shin-de-i-ru.       |   |
|      | ÉL-TOP                            | seis-años-durante | morir-CONTINUATIVO  |   |
|      | «Él lleva muerto seis años»       |                   |                     |   |

Como vemos en los ejemplos (21)-(24), el SV *llorar* constituye una actividad tanto en español como en japonés, mientras que *patear la pelota* y *morir* son logros también en ambas lenguas<sup>8</sup>.

Aunque autores como Pustejovsky (1991) han refinado esta clasificación, el siguiente diagrama resume los cuatro tipos de SSVV discutidos en esta sección. Esta clasificación nos parece suficiente para ilustrar aquellas características del aspecto léxico que son más relevantes para los objetivos de este artículo.



**Figura 2.** Tipos de SSVV según sus características aspectuales (Morimoto, 1998)

La siguiente sección presenta algunas de las ventajas que conlleva introducir el tema de la telicidad en la clase de español como segunda lengua.

### 2.3. El aspecto léxico en el aula

Incluir el tema del aspecto léxico en el aula resultaría beneficioso para los aprendices por diversas razones. En primer lugar, contribuiría a que estos desarrollen un mayor nivel de abstracción lingüística y logren percibir algunas de las características fundamentales de las lenguas: que estas tienen mucho en común; que comunicarse en una L2 requiere más que una simple concatenación de morfemas; y que la combinación de elementos en la oración es elemental para su interpretación y gramaticalidad. Las similitudes en la manifestación del aspecto léxico en japonés y en español permitirían al aprendiz nativo japonés comprender más fácilmente este concepto y predecir con mayor exactitud la gramaticalidad o interpretación de una oración. Finalmente, entender el concepto de temporalidad le otorgaría al estudiante una base para comprender otros fenómenos aspectuales del español, como el presente progresivo, el uso de *ser* y *estar* y las formas del pasado, tema que discutiremos a continuación.

### 2.4. Interacción del aspecto léxico y el aspecto gramatical

El aspecto gramatical es un rasgo semántico del SV que provee información temporal sobre su estructura interna (Comrie, 1976). Así, ambos tipos de aspecto –léxico y gramatical– están asociados con la temporalidad del SV, y la diferencia principal entre ellos radica en la «ubicación» del rasgo: mientras el aspecto léxico es interno al significado del verbo, el aspecto gramatical es visible en la flexión.

En español existen dos aspectos gramaticales: perfectivo e imperfectivo. El aspecto perfectivo es parte de estructuras como el pretérito indefinido y otorga foco a la delimitación temporal del SV, i.e., dota de relevancia al fin del evento o estado. Por otro lado, en flexiones de aspecto imperfectivo, como las del presente simple, futuro y pretérito imperfecto, el fin del evento o estado es irrelevante para la interpretación de la estructura.

Si bien el japonés también cuenta con un sistema aspectual, su manifestación es variable. Esto explicaría las dificultades que muchos aprendices japoneses experimentan al usar las formas del pasado en español, y que persisten incluso en aprendices que parecen haber alcanzado altos niveles de dominio. Consideramos que esto puede deberse a varios factores. En primer lugar, las explicaciones sobre las formas del pasado comúnmente emplean términos como continuo, acción completa y acción sin finalizar. Estos términos generarían confusión entre el aspecto gramatical y el aspecto léxico. Por otro lado, la agramaticalidad de ciertas oraciones tiende a ser abordada de manera circular, es decir, según las mismas oraciones en discusión. Por último, muchos profesores de ELE suelen explicar los usos de las formas del pasado de manera aislada, sin examinar que el comportamiento de las formas del pasado depende de su combinación con la telicidad del verbo y otros elementos con información temporal. Veamos los siguientes ejemplos:

- (25) Esta mañana, Camila lloró antes de entrar a la escuela. (actividad-perfectivo)
- (26) De niña, Camila siempre lloraba antes de entrar a la escuela. (actividad-imperfectivo)

Los dos ejemplos anteriores incluyen una actividad (*llorar*) cuya combinación con uno u otro aspecto gramatical genera interpretaciones diferentes: mientras la oración (25) se refiere a un único evento de *llorar* culminado en el pasado, la estructura en (26) hace alusión a varios eventos similares de *llorar* y recibe interpretación de hábito.

- (27) Camila salió de su casa inmediatamente después de tomar el desayuno. (logro-perfectivo)
- (28) Camila salía de su casa todos los días a las 7 de la mañana. (logro-imperfectivo)

Las oraciones en (27) y (28) reciben una interpretación similar a (25) y (26). La oración en (27) hace referencia a un evento único de *salir* culminado en el pasado y la oración (28) es interpretada como varios eventos similares repetidos (i.e., hábito).

Como mencionamos anteriormente, las estructuras que incluyen el aspecto imperfectivo no otorgan relevancia al fin del evento o estado. De esta manera, entre las interpretaciones asignadas a dicho aspecto gramatical también se encuentra la interpretación de contexto, es decir, el SV con la flexión en el pretérito imperfecto sirve de «escenario» para el evento principal.

- (29) Mario llegó a casa cuando Camila lloraba. (actividad-imperfectivo)
- (30) ¿?Yo llegué justo cuando Eugenio salía de la casa. (logro-imperfectivo)

El verbo *llorar* en la oración (29) no recibe una interpretación de hábito como en (26), sino que sirve de contexto a la acción de aspecto perfecto (*llegó*). Por otro lado, la estructura en (30), que integra un logro y el aspecto imperfectivo, no permite la interpretación de contexto: desde un punto de vista semántico, el SV *salir* no tiene una duración temporal (i.e., es puntual), por lo tanto, no puede ser utilizado como contexto para otro evento. No obstante, como ya señalamos, los hablantes tienen la posibilidad de forzar ciertas estructuras lingüísticas con objetivos pragmáticos: en (30), *salir* no se refiere al momento puntual en el que el sujeto pasa físicamente desde el interior de la casa al exterior, sino más bien al proceso regular que acompaña a la acción de salir de casa (a saber, ponerse la chaqueta, tomar las llaves, salir, cerrar la puerta, echarle llave a la puerta, dirigirse a la parada de autobús).

En suma, actividades, logros y realizaciones pueden conformar oraciones gramaticales de aspecto perfecto e imperfectivo, pero sus interpretaciones varían según las características aspectuales de los SSVV. De esta manera, señalar que el pretérito imperfecto, por ejemplo, es utilizado para hablar de hábitos en el pasado y de acciones de contexto –tendencia general en los libros de texto al uso– resultaría

apropiado solo hasta cierto punto, puesto que no todos los SSVV permiten dichas interpretaciones.

Como señalamos anteriormente, las estructuras como el ejemplo en (30) son agramaticales semánticamente hablando, pero sí son aceptables desde un punto de vista pragmático en algunos casos y dialectos del español. A este respecto, es importante reflexionar sobre la real necesidad de que los aprendices de ELE, particularmente los de niveles iniciales, dominen todos los usos pragmáticos del español. En otras palabras, sistematizar las explicaciones gramaticales de acuerdo al aspecto léxico, dejando de lado temporalmente la variabilidad de uso, permitiría al estudiante utilizar con mayor facilidad estas estructuras. Después de adquirir una base sólida, el aprendiz podrá enfrentar más eficazmente las diversas posibilidades pragmáticas.

Entre las dificultades experimentadas por los aprendices de español (en este caso, japoneses), las de menor envergadura se relacionan con el uso de SSVV tónicos de aspecto perfectivo (Civit, 2015; Sanz y Civit, 2007). Sin embargo, el uso de SSVV atónicos presenta mayores desafíos, principalmente los estados. Como ya mencionamos, el pretérito imperfecto es interpretado generalmente como hábito en el pasado o contexto. Para que una oración sea interpretada correctamente como contexto, el SV debe tener una duración temporal inherente, o bien, debe poder ser interpretado como una acción repetida, como en el caso de los logros (por ejemplo, Pedro llamó cuando yo tocaba la puerta). Por otro lado, una estructura interpretada como hábito requiere aspecto imperfectivo y un SV con el rasgo de volición, por lo tanto, los estados no podrían recibir dicha interpretación.

- (31) Cuando era niña, tocaba guitarra. (actividad-imperfecto)  
 (32) ¿?Cuando era más joven, yo tenía coches. (estado-imperfecto)

La oración (31) es gramatical y recibe interpretación de hábito, mientras que la oración (32), aunque parece gramatical, es inaceptable con dicha interpretación, y solo puede ser interpretada como un estado en el pasado, es decir, como una característica de «mi vida» en el pasado. Esta interpretación también es asignada a las oraciones con estados y aspecto perfectivo. Veamos los siguientes ejemplos:

- (33) Cuando era niña, yo vivía en Bolivia. (estado-imperfectivo)  
 (34) Cuando era niña, yo viví en Bolivia. (estado-perfectivo)

Las oraciones (33) y (34) son correctas y extremadamente similares en interpretación, aunque para el nativo estas exhiben diferencias sutiles que serán probablemente difíciles de percibir para un aprendiz de ELE. Una forma de ayudar a los estudiantes a lidiar con estas estructuras (aspecto imperfectivo en el verbo principal), utilizando las nociones del aspecto léxico, es señalar que los estados permiten ambos tipos de oración y reciben una interpretación similar en ambos casos.

En resumen, esta sección tuvo por objetivo familiarizar a los profesores de ELE con la noción de aspecto léxico y además señalar cómo incluir este tema en las clases contribuiría al manejo de otras estructuras como el aspecto gramatical en las formas

del pasado. Pocas teorías lingüísticas son infalibles una vez aplicadas a nivel pragmático y muchos ejemplos incluidos en esta sección debieran ser discutidos con mayor profundidad. Cuestiones de espacio hacen esto inviable. En consecuencia, nuestro objetivo principal ha sido enfatizar que el aspecto léxico constituye uno de los pilares del sistema aspectual del español y uno de los rasgos semánticos más influyentes en el ámbito de la gramaticalidad. Su dominio podría reducir la confusión y los errores de los aprendices de ELE con respecto a otras estructuras lingüísticas.

La relevancia de este rasgo semántico en la teoría lingüística es relativamente reciente, lo que explicaría la ausencia de este tema tanto en la formación de profesores como en los libros de texto de ELE. Dominar estas nociones, junto con recurrir a ellas frecuentemente, permitiría a los profesores ofrecer explicaciones sistematizadas con respecto a diversos temas que se relacionan con el aspecto (por ejemplo, tiempos pretéritos y progresivos) y resolver muchas dudas de los aprendices. En Ramírez Gómez, Romero Díaz y Sanz Yagüe (2014), propusimos una serie de ejercicios encaminados a familiarizar a los estudiantes con estas nociones lingüísticas.

### **3. Enseñanza y aprendizaje del léxico en las clases de L2**

El léxico es otro de los aspectos del lenguaje que tiende a ser abordado de manera un tanto simplista e ignorando que las piezas léxicas tienen de hecho una estructura interna. Esto causa frecuentes errores de uso entre los estudiantes, quienes establecen equivalencias totales entre palabras en su L1 y en la L2, sin tener en cuenta que el comportamiento sintáctico de las piezas léxicas varía según la lengua (por ejemplo, un verbo puede ser transitivo en una lengua e intransitivo en otra). En esta sección, nos proponemos llamar la atención sobre la sintaxis que contienen las palabras, es decir, sobre los rasgos internos que hacen que las diferentes categorías gramaticales (verbos, nombres, etc.) se comporten sintácticamente de una manera determinada. El conocimiento sobre estos aspectos del léxico evitaría errores y permitiría a los profesores dar respuestas veraces a las dudas de uso de vocabulario que plantean los estudiantes.

#### *3.1. Principios del Lexicón Generativo*

En el estudio del léxico pueden tomarse distintas vías de análisis. En esta sección hemos optado por la del Lexicón Generativo (LG), desarrollada por James Pustejovsky desde comienzos de la década de los noventa del siglo pasado. En esta teoría las propiedades de las palabras, es decir, su contenido mínimo en forma de rasgos, determinan las construcciones sintácticas en las que pueden aparecer.

El LG exhibe dos propiedades que, pese a parecer opuestas, se complementan a la perfección en su aproximación al estudio del léxico: descomposición y composicionalidad del significado. Tal y como señala De Miguel (2012, p.172), la descomposición del significado de las piezas léxicas supone que estas poseen una estructura interna en forma de rasgos subléxicos de distinta naturaleza. Por otro lado, la composicionalidad del significado se refiere a la existencia de una serie de

mecanismos de concordancia de los rasgos subléxicos, los cuales permiten generar, a partir de la definición de una palabra no especificada totalmente<sup>9</sup>, nuevos significados cuando esta palabra se combina con otras y también impedir ciertas combinaciones. Veamos algunos ejemplos:

(35) Esta persona es *demasiado gorda*.

**Cuadro 1.** Análisis de los rasgos subléxicos de «demasiado gorda»

	Excesivo	Negativo
demasiado	+	+
gorda	-	+

El sintagma adjetival *demasiado gorda* en la oración (35) es gramatical gracias a la compatibilidad del rasgo [negativo] –uno de los rasgos contenidos en el adverbio *demasiado*– con el rasgo [negativo] del adjetivo *gorda*. Sin embargo, a veces surgen oraciones como la de (36), común en algunos dialectos del español:

(36) ¿?La película de ayer estuvo *demasiado buena*.

**Cuadro 2.** Análisis de los rasgos subléxicos de «demasiado buena»

	Excesivo	Negativo
demasiado	+	+ / -
buena	-	-

En los dialectos del español que consideran esta oración como inaceptable, el adverbio *demasiado* mantiene el rasgo [negativo], lo cual plantea una contradicción con la ausencia de un significado negativo en el adjetivo. Para los hablantes que aceptan esta oración, el adverbio *demasiado* selecciona únicamente el rasgo [excesivo], obviando el rasgo [negativo], lo que lo hace compatible con la connotación positiva del adjetivo *buena*. Puede ocurrir también que ninguno de los rasgos concuerde, lo que llevaría al colapso interpretativo, o bien que se active un mecanismo generativo que posibilite la compatibilidad de las palabras, como en los siguientes ejemplos:

(37) ¡Qué *coche* más *bonito* tienes!

**Cuadro 3.** Análisis de los rasgos subléxicos de «coche bonito»

	persona	cosa
coche	-	+
bonito	+	+

(38) ¡Qué *coche* más *guapo* tienes!

**Cuadro 4.** Análisis de los rasgos sub-léxicos de «coche guapo»

	persona	cosa
coche	-	+
guapo	+	-

En la oración (37), al menos uno de los rasgos subléxicos del sustantivo *coche* y del adjetivo *bonito* concuerdan, puesto que este último puede predicar tanto de personas como de cosas. Sin embargo, en (38) *coche* y *guapo* no concuerdan en ninguno de sus rasgos subléxicos. ¿Cómo es posible entonces la interpretación gramatical de esta oración? En estos casos opera un mecanismo coercitivo llamado *introducción*, mediante el cual se introduce nueva información que no es parte del significado original de la palabra (Pustejovsky y Jezek, 2009). De esta manera, el sintagma *un coche guapo* –lejos de considerarse agramatical– adquiere nuevos significados aceptables tales como *un coche estupendo*, *un coche chulo* o *un coche guay*.

### 3.2 Aplicación del Lexicón Generativo a la enseñanza

El LG ha supuesto desde sus comienzos un gran aporte teórico en ramas de la lingüística tales como la sintaxis y la semántica. En los últimos años ha sido utilizado sobre todo en lingüística computacional y lingüística de corpus (cf. Pustejovsky *et al.*, 2009). No obstante, consideramos que su base teórica puede ser aplicada también al campo de la adquisición de segundas lenguas. Muchos docentes de ELE en Japón están familiarizados con errores como los siguientes<sup>10</sup>:

- (39)
- a. \*Allí cené *monjayaki*, fue muy rico, por eso el día siguiente fui a la misma tienda.
  - b. \*Luego yo compré una partitura y fui a comer espaguetis en la tienda famosa en Kobe.
  - c. \*Se usa en unas tiendas de karaoke y, a veces, un bar.

En las oraciones de (39) la palabra *tienda* es utilizada de manera incorrecta. Para buscar las causas de estos errores, el profesor puede entonces recurrir a teorías lingüísticas como la del LG. Con este fin, abordaremos uno de los niveles de representación léxica en los que se articulan los rasgos subléxicos de los sustantivos: la estructura de *qualia*. Esta estructura codifica los aspectos básicos del significado de las piezas léxicas a partir de cuatro roles (Pustejovsky, 1995; Pustejovsky, 2001):

- (40) QUALIA = CONSTITUTIVO = de qué está hecho *x*  
 FORMAL = qué es *x*  
 TÉLICO = función de *x*  
 AGENTIVO = cómo *x* ha llegado a ser

El rol *constitutivo* codifica la relación entre un objeto y sus constituyentes aportando información sobre el material, el peso, las partes y los elementos componentes. El rol *formal* distingue el objeto dentro de un objeto más grande de acuerdo a información sobre la orientación, la magnitud, la forma, la dimensionalidad, el color y la posición. El rol *télico*, por su parte, indica el propósito que un agente tiene al realizar un acto, así como la función inherente o el objetivo de ciertas actividades. Finalmente, el rol *agentivo* se refiere a los factores implicados en el origen o producción de un objeto, es decir, el creador, el artefacto, la clase natural o la cadena causal. A partir de esta estructura es posible comparar los roles de *qualia* de la palabra *tienda* y su supuesta equivalente en japonés, *mise*, tal y como se muestra en la siguiente tabla:

**Cuadro 5.** Comparación de las estructuras de *qualia* de *mise* y *tienda* (Romero Díaz, 2015, p.341)

		<i>Mise</i>	<i>Tienda</i>
QUALIA	CONSTITUTIVO	Cuatro paredes	Cuatro paredes
	FORMAL	Ubicada en cualquier tipo de edificio	Ubicada en cualquier tipo de edificio
	TÉLICO	Se venden/compran cosas y servicios	Se venden/compran cosas
	AGENTIVO	Construcción puesta en marcha como negocio	Construcción puesta en marcha como negocio

Al comparar los roles de estas dos palabras podemos comprobar que son muy similares. No obstante, estas difieren en el rol *télico*, puesto que en *tienda* se venden y se compran solamente *cosas*, mientras que en *mise* se venden y se compran *cosas* y además *servicios*. Esto explica por qué en español un restaurante o un karaoke no reciben la denominación de *tienda*, sino la de *establecimiento*, palabra que sí equivale a *mise* en sus cuatro roles de la estructura de *qualia*.

Este mismo tipo de ejercicio –realizado por el profesor– puede introducirse en el aula de ELE. Así, el estudiante lograría reconocer las diferencias entre las estructuras subléxicas de palabras consideradas equivalentes debido a un uso incorrecto del diccionario o bien a explicaciones deficientes en los materiales de enseñanza. Consideramos que el uso regular de este tipo de análisis podría elevar la conciencia metalingüística del estudiante al demostrar que la traducción directa de una lengua a otra es inviable, y que las lenguas tienen una sistematicidad interna que puede servir al aprendizaje.

#### 4. Conclusiones finales

En este artículo hemos destacado algunos rasgos que subyacen a la estructura de las lenguas humanas –con particular referencia al español– con el objetivo de ejemplificar la naturaleza abstracta de la gramática. Hemos defendido que un enfoque exclusivo en la gramática-E o estructuras visibles puede resultar engañoso y llevar a conclusiones erróneas sobre las razones del comportamiento sintáctico de los elementos de una oración. La lengua humana se compone de una serie de reglas



internas a la mente que llamamos lengua-I, cuyo desconocimiento por parte de profesores y estudiantes de segundas lenguas alarga innecesariamente el proceso de adquisición y lo hace menos exacto y eficaz. En nuestra opinión, los descubrimientos lingüísticos de las últimas décadas en relación con los diferentes factores que influyen en la oración –entre ellos el aspecto léxico-gramatical y los rasgos internos de las piezas léxicas– no deben ser ignorados en los métodos de enseñanza de lengua: elevar la conciencia metalingüística del estudiante es otra forma de enseñar gramática y coloca al aprendiz en una situación de privilegio para realizar el proceso de «ingeniería inversa», personal e intransferible, que tendrá que acometer para llegar del *input* visible (las oraciones) a las verdaderas reglas que rigen la gramática.

## Notas

- <sup>1</sup> Los términos *extensional* e *intensional* provienen de la lógica. *Extensional* indica que el término en cuestión señala una entidad concreta en una oración determinada. *Intensional* implica que el significado del término es abstracto y que no se aplica a una entidad determinada.
- <sup>2</sup> Las oraciones de relativo también pueden aparecer en función de objeto, como en *el chico que vimos ayer es mi hermano*, mientras que las oraciones completivas también pueden actuar en función de sujeto, como en *está claro que vino ayer*.
- <sup>3</sup> Del griego *telos*, que significa «final» o «culminación».
- <sup>4</sup> Es fundamental considerar en todo momento que la telicidad es un rasgo *semántico*. En otras palabras, si bien la dimensión pragmática de las estructuras ofrece mayor holgura al crear oraciones o al definir si una oración es gramatical o no, el ámbito semántico es más restringido. Para comprender el concepto de aspecto léxico es necesario que el lector se sitúe en el campo de la semántica y que intente distinguir las posibilidades semánticas de las estructuras –relativamente estables a través de los dialectos del español– de las posibilidades pragmáticas –variables según los dialectos y los individuos–.
- <sup>5</sup> Solo los objetos directos que reciben caso acusativo pueden constituir objetos de medida, no así los que reciben caso partitivo (Sanz, 2002).
- <sup>6</sup> En artículos de lingüística, generalmente se utiliza el símbolo (\*) para señalar que cierta estructura, frase u oración es agramatical, y el símbolo (#) para indicar que la estructura, frase u oración es gramatical pero inaceptable desde el punto de vista pragmático, es decir, es gramaticalmente correcta pero resulta bien forzada o extraña a oídos del nativo. En este artículo utilizamos el símbolo (¿?) para señalar las oraciones que son aceptables pragmáticamente pero cuyo significado no es literal, es decir, aquellas estructuras que exhiben incoherencia entre los rasgos de los elementos que las conforman.
- <sup>7</sup> NOM: caso nominativo; PAS: forma del pasado; ACUS: caso acusativo; CONTINUATIVO: forma del japonés que señala estructuras progresivas y resultativas; TOP: tópico
- <sup>8</sup> *Morir* en japonés, combinado con la forma *te-iru* (comúnmente asociada al progresivo), recibe interpretación de estado y no de acción en progreso (Kindaichi, 1976).
- <sup>9</sup> El término técnico utilizado en estos casos es *infraespecificación* (De Miguel, 2009, p. 342).
- <sup>10</sup> Las oraciones en (39) fueron extraídas de composiciones de estudiantes de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, Japón.

## Referencias bibliográficas

- Baker, M. (2008). *The atoms of language: the mind's hidden rules of grammar*. Basic Books.
- Civit, R. (2015). *Event theory: non-eventive constructions in Japanese and Spanish and applications for the teaching of imperfective in the L2 classroom*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Kobe, Japón.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- De Miguel, E. (2009). La teoría del lexicón generativo. En E. De Miguel (ed.), *Panorama de la lexicología*, pp. 336-368. Barcelona: Ariel.
- De Miguel, E. (2012). Properties and internal structure of the lexicon: Applying the generative lexicon model to Spanish. En M. Sanz y J. M. Igoa (eds.), *Applying language science to language pedagogy. Contributions of linguistics and psycholinguistics to second language teaching*, pp. 165-200. Cambridge Scholars Publishing.
- Dowty, D. (1979). *Word meaning and Montague Grammar*. Dordrecht: Reidel.
- Kindaichi, H. (1976). Nihongo doushi-no tensu-to asupekuto. En H. Kindaichi (ed.), *Nihongo doushi-no asupekuto*, pp. 27-62. Tokio: Mugi Shobo.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.
- Pustejovsky, J. (1991). The syntax of event structure. *Cognition*, 41, 47-82.
- Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. Cambridge: The MIT Press.
- Pustejovsky, J. (2001). Type construction and the logic of concepts. En P. Bouillon y F. Busa (eds.), *The language of word meaning*, pp. 91-123. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pustejovsky, J. y E. Jezek (2009). Semantic coercion in language: Beyond distributional analysis. *Rivista di Linguistica*, 20(1), 181-214.
- Pustejovsky, J., A. Rumshisky, J. L. Moszkowicz, O. Batiukova. (2009). GLML: annotating argument selection and coercion. *Proceedings of the 8th International Conference on Computational Semantics*, pp. 169-180. Tilburg, January 2009.
- Ramírez Gómez, D., Romero Díaz, J. y Sanz Yagüe, M. (2014). La lingüística y la psicolingüística en la formación del profesorado de lenguas. En N. Contreras Izquierdo (ed.) *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 911-921. Jaén: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- Romero Díaz, J. (2015). Problemas de transferencia de los qualia del japonés al léxico del español. En C. Álvarez López, B. Garrido Martín y M. González Sanz (coord.), *Jóvenes aportaciones a la investigación lingüística*, pp. 337-349. Sevilla: Ediciones Alfar.
- Sanz, M. (2000). *Events and predication a new approach to syntactic processing in English and Spanish*. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Pub. Co.
- Sanz, M. (2002). Interpretable features of the object position: Options for parameters. En *Estudios de Lingüística Española 16. Investigaciones de vanguardia en la lingüística hispánica*. Recuperado de <http://elies.rediris.es/elies16/>, <http://elies.rediris.es/elies16/Sanz.html>
- Sanz, M. y R. Civit. (2007). *The poverty of the stimulus in L2 acquisition or the struggle between (implicit) hypothesis-making and (explicit) reasoning*. Charla ofrecida en la Conferencia de la Sociedad Japonesa para las Ciencias del Lenguaje, 8 de julio, 2007.
- Van Valin, R. (1990). Semantic parameters of split intransitive. *Language*, 66, 221-260.
- Vendler, Z. (1957). Verbs and times. *The Philosophical Review*, 66 (2), 143-160.

## Perfil de los autores

Montserrat Sanz Yagüe es licenciada en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid y doctora en Lingüística y Ciencias del Cerebro y Cognitivas por la Universidad de Rochester. Es catedrática de la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe, donde dirige un equipo de investigación sobre el aprendizaje de español en hablantes de japonés ([language-science-kobe.org](http://language-science-kobe.org)). Es autora del libro *Events and Predication* (John Benjamins, 2000) y coeditora de los libros *Applying Language Science to Language Pedagogy* (Cambridge Scholars Publishing, 2012), y *Language Down the Garden Path: The Cognitive and Biological Basis of Linguistic Structures* (Oxford University Press, 2013).

Danya Ramírez Gómez es licenciada en Lingüística Aplicada a la Traducción Inglés-Japonés por la Universidad de Santiago de Chile, y doctora en Lingüística y Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Es profesora en el Departamento de Estudios Hispánicos de la misma universidad y también en la Universidad Kwansai Gakuin. Actualmente, realiza su investigación sobre los procesos de aprendizaje de lenguas extranjeras en adultos mayores.

Juan Romero Díaz es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad Complutense de Madrid, y doctor en Lingüística por la Universidad de Estudios Extranjeros de Kobe. Actualmente ocupa un puesto de profesor adjunto en el Departamento de Estudios Hispánicos de dicha universidad. Su labor investigadora se centra en la adquisición de ELE en hablantes nativos de japonés y la interfaz léxico-sintaxis.

## Abstract

The advances in the field of the language sciences call for a new approach to L2 instruction. Linguistic theories have revealed the abstract nature of grammar and invisible linguistic features and mechanisms. The internal coherence of these mechanisms –if properly understood– facilitates the construction of the grammatical system, which is a process that all learners must undertake. In this article, we argue that descriptive grammar instruction should be complemented by activities that increase learners' linguistic awareness. We claim that understanding certain abstract aspects of the L2 is beneficial to accelerate the learning process and maximize the teaching time. This understanding enables a new and more efficient systematization of contents because it takes into consideration certain theoretical aspects that –until now– have not been discussed in textbooks, among them, the aspectual system and the internal structure of the lexicon.

## Keywords

Linguistics, I-language, E-language, lexical aspect, grammatical aspect, lexical features

## 要旨

言語科学の進歩によって、第2言語の教育には新たな方策が生まれた。言語理論は、文法を構成する要素の抽象的性質を明らかにした。言語の諸特性や陰在的な仕組みは、内的一貫性を持っている。その一貫性を理解する第2言語の学習者は、頭の中で文法体系を容易に構築することができる。本論文で我々は、以下のことを主張する。第1に、記述的な文法は、学習者の言語知識を高める活動によって補完されるべきである。第2に、学習者が言語の抽象的様相を知れば、習得過程を軽減し、教育に費やす時間を短縮することができる。第3に、これまでの教科書では取り上げられていないいくつかの理論的側面(アスペクト体系、語彙

の内部構造など)に目を向ければ、より効果的な教材の作成や、授業の時間の効率化が可能になる。

### キーワード

言語学、I-言語、E-言語、語彙アスペクト、相、語彙素性