

# *Sobre la incorporación de los datos del aprendizaje del español como lengua extranjera en la enseñanza del español como lengua materna \**

Raquel PINILLA GÓMEZ

Universidad Complutense de Madrid

Isabel SANTOS GARGALLO

Universidad Complutense de Madrid

## **0. Introducción**

Este estudio viene motivado por la lectura de una serie de trabajos, algunos de ellos bastante recientes, que llaman la atención sobre la posibilidad de establecer un puente entre la enseñanza del español como lengua materna (L1) y la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua (L2).

Para empezar, plantearemos una sencilla pregunta: ¿Cómo explicarías la diferencia entre los siguientes enunciados: *Pedro ha dicho que María llegará pronto* y *Pedro ha dicho que María llegue pronto*? ¿Por qué en la segunda oración aparece el verbo subordinado en modo subjuntivo? ¿No es ésta una de las preguntas que habitualmente formulan nuestros estudiantes extranjeros? Sin duda ésta es una pregunta a la que un hablante nativo no especializado no podría contestar, y ante la que un hablante nativo especializado quizá tendría problemas para dar una respuesta satisfactoria, ya que los conocimientos de éste último muchas veces no abarcan ciertas parcelas de la gramática que afectan a cuestiones que él considera de uso o sentido común.

---

\* Este trabajo fue presentado en el V Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), celebrado en Santander del 29 de septiembre al 1 de octubre de 1994.

En este trabajo trataremos de ilustrar de qué manera estas dudas pueden ser aprovechadas por el profesor de L1 para hacer reflexionar al estudiante nativo sobre la estructura y el funcionamiento de su lengua y de esta forma, hacer explícito el conocimiento implícito que tiene de su propia lengua. Nuestro objetivo se concreta en aportar material pertinente para desarrollar la capacidad reflexiva del alumno nativo mediante la incorporación de los datos del aprendizaje del español como lengua extranjera.

En esta primera aproximación emplearemos un limitado corpus de datos procedente de errores producidos y dudas planteadas por estudiantes de español como lengua segunda de niveles medio y avanzado, y la procedencia o lengua materna de los informantes no será un dato relevante, ya que carece de pertinencia en la enseñanza de la lengua materna. Asimismo, nos centraremos en las dudas o errores que afecten al nivel morfosintáctico, aunque bien es cierto que en algunos casos las consideraciones e implicaciones de tipo semántico serán ineludibles.

La lingüística estructural y funcional, así como inevitables consideraciones de tipo pragmático y discursivo fundamentarán nuestras explicaciones en relación con los fenómenos lingüísticos que consideremos<sup>1</sup>.

Esperamos lograr que estos datos sirvan de puente entre los análisis de la teoría lingüística y la redacción de gramáticas y, por otro lado, trataremos de *motivar* al hablante nativo a reflexionar sobre el uso que hace de su propia lengua. Concretaremos estos datos en las dificultades que el hablante extranjero experimenta en el aprendizaje de una segunda lengua.

## 1. Conceptualización teórica del planteamiento

El tema que proponemos como motivo de reflexión y discusión ha sido abordado desde puntos de vista diferentes, si bien no contradictorios, en la más reciente bibliografía (J. Liceras, 1993; T. Odlin, 1994). No obstante, es menester destacar que aunque no es un tema nuevo, quizá resulte novedoso.

Decimos que no es un tema nuevo porque S. P. Corder (1973) en su ya clásico *Introducing Applied Linguistics* dedica un capítulo a la llamada *Gramática pedagógica*, definida ésta como «todos los materiales de enseñanza diseñados para desarrollar esa habilidad [es decir] producir en la lengua enunciados gramaticalmente aceptables» (p. 331), por oposición a la *Gramática descriptiva* cuyo objetivo tiende a «hacer explícito y sistemático

---

<sup>1</sup> Aunque nosotros optemos explícitamente por una determinada teoría lingüística, es preciso mencionar que la propuesta general admite cualquier tipo de fundamentación lingüística; de hecho, algunos de los trabajos a los que haremos referencia (LICERAS, 1993) abordan la cuestión desde el punto de vista de la lingüística de corte generativo-transformacional.

lo que todo hablante sabe implícitamente» (p. 321). Esta es una afirmación que Sweet (1891: 5-6) había ya resumido como sigue:

Estudiamos la gramática de nuestra propia lengua con objetivos diferentes de aquellos por los que estudiamos la gramática de las lenguas extranjeras. No estudiamos la gramática para lograr un dominio práctico de nuestra propia lengua, porque dentro de la naturaleza de las cosas, debemos contar con ese dominio práctico antes de empezar a estudiar gramática (...) la gramática satisface una curiosidad racional sobre el origen y la estructura de nuestra lengua, y de otras, y nos enseña a interesarnos por lo que oímos y decimos todos los días de nuestra vida.

Sabemos que el contenido de las gramáticas pedagógicas es diferente del de las gramáticas descriptivas, y que tanto en unas como en otras existen lagunas insalvables y fenómenos lingüísticos que carecen de una explicación plausible. Una gramática descriptiva considerará la definición del verbo como categoría gramatical, mientras que una gramática pedagógica se centrará en las alternancias temporales y modales en la subordinación sin referencia explícita, muchas veces, al tipo oracional. En líneas generales, una gramática explica y describe de forma explícita el funcionamiento de una lengua basándose en un modelo lingüístico y en una forma determinada de entender el lenguaje. En todas ellas, el objeto de descripción y análisis es el mismo -la lengua-, lo que varía de una con respecto a otra es el propósito de la misma y, con ello, el destinatario (o viceversa).

La consideración del destinatario —aspecto que pone de relevancia S. P. Corder— es fundamental en la redacción de gramáticas. En este sentido podrán establecerse diferencias entre la gramática destinada al especialista y la destinada al usuario curioso, o entre la destinada al estudiante nativo no especializado y la destinada al estudiante extranjero, o entre la dirigida al profesor de lengua materna y la dirigida al profesor de lengua extranjera. En cuanto el destinatario cambia, el propósito de la descripción gramatical se transforma y aparece mediatizado por aquél.

A continuación vamos a ver cómo la dicotomía descriptivo/pedagógica de S. P. Corder es reformulada en un reciente estudio. J. Muñoz Licerias (1993) retoma el concepto de gramática pedagógica en un trabajo —que se enmarca en la línea de investigación de la adquisición de lenguas extranjeras bajo el prisma de la lingüística de corte generativo— y establece la distinción entre gramáticas científicas y gramáticas descriptivo-pedagógicas. En el mencionado estudio, las primeras se identifican con el modelo de competencia lingüística con el que se pretende dar cuenta del conocimiento implícito que el hablante tiene de la realización de los principios de la gramática universal en su lengua materna (ibíd., p. 20-21); mientras que las descriptivo-pedagógicas hacen referencia a la formulación explícita del conocimiento implícito que el hablante tiene de su lengua materna (ibíd., p. 21). En palabras de la autora, el propósito del estudio es mostrar que los datos de la

adquisición del español deben incorporarse a las gramáticas descriptivo-pedagógicas (ibíd., p. 20).

Como puede observarse, estamos mencionando una serie de trabajos que llaman la atención sobre la necesidad de establecer un puente entre las gramáticas destinadas a los hablantes nativos especializados y las dirigidas a los estudiantes extranjeros, de manera que se produzca un enriquecimiento mutuo. T. Odlin (1994: 271) plantea la misma cuestión, y aunque el trabajo es muy extenso y rico en contenidos<sup>2</sup>, quisiéramos destacar su apreciación sobre la dicotomía *conocimiento implícito/conocimiento explícito*: el primero hace referencia a la capacidad para hablar y entender una lengua, mientras que el segundo incluye la habilidad para emitir juicios de gramaticalidad<sup>3</sup> en torno a una oración dada. El conocimiento explícito, que es el que a nosotros nos interesa, se concreta en una serie de habilidades, que resumimos como sigue:

- a) emitir juicios de aceptabilidad;
- b) localizar desviaciones de la norma en una oración dada;
- c) corregir una oración desviada;
- d) juzgar la ambigüedad de una oración;
- e) parafrasear un texto o una oración.

Si proporcionamos al estudiante nativo un conocimiento explícito que le permita realizar estas tareas, creemos que habremos contribuido a *motivarle* en el más extenso sentido de la palabra y a que se interese de manera espontánea por lo que dice y oye.

Antes de pasar a la presentación de algunos ejercicios prácticos que ilustran el tema que estamos planteando, quisiéramos hacer una observación en relación con la terminología empleada en estos trabajos. Todos ellos manejan el término *gramática pedagógica* para hacer referencia —en líneas generales— a la descripción gramatical de una lengua concreta basada en un modelo lingüístico determinado y destinada a un sector de hablantes nativos o extranjeros. Incluso J. Muñoz Licerias (ibíd.) opone científico a descriptivo-pedagógico, y nos preguntamos: ¿no es descriptiva la llamada gramática científica?, ¿no es científica la gramática pedagógica? A nuestro parecer, lo

<sup>2</sup> El trabajo de T. ODLIN (1994) plantea el concepto de intuición, definido como aquellas decisiones o conclusiones en las que no intervienen procesos de pensamiento razonado explícitos o conscientes. Asimismo, considera la jerarquía que se establece entre las intuiciones de lingüistas, profesores y estudiantes. Se centra en considerar que, a veces, existen serias limitaciones en la habilidad de lingüistas y profesores para emitir juicios de gramaticalidad y juicios de aceptabilidad, lo cual tiene importantes consecuencias en la enseñanza de una L2.

<sup>3</sup> J. M. BRUCART y M.<sup>a</sup> L. HERNANZ (1987: 17) emplean el término *agramatical* (\*) para designar cualquier secuencia no producida por las reglas de la gramática, y *aceptable* (?) (ibíd., p. 15) para referirse a los enunciados que cumplen de forma adecuada su función comunicativa, a pesar de que violen algunas reglas de la gramática.

que nos interesa es una *gramática aplicada* que, apoyándose en los conocimientos que ofrece la gramática teórica, dé cuenta de los problemas que plantea el uso de una lengua.

## **2. Datos del aprendizaje de la L2 e incorporación de los datos en la enseñanza de la L1**

Ya hemos mencionado que nuestro propósito principal es ver cómo se pueden incorporar y explotar los datos del aprendizaje de la L2 en la enseñanza de la L1. Creemos que la metodología en la enseñanza de la L1 debe ir dirigida a dotar al estudiante de los medios necesarios para el análisis y explicación del uso que hace de su propia lengua. Un especialista de la lengua española —que en muchos casos se dedicará a la docencia— debe estar preparado para responder a esas dudas a las que hacemos referencia. Aquí deberíamos preguntarnos al hilo de lo que hemos comentado en el apartado anterior: ¿potencian los programas de lengua esa capacidad reflexiva sobre la lengua?, ¿tienen los licenciados en Filología Hispánica la formación suficiente para analizar el arduo sistema que supone la gramática de la lengua? Esto es algo que algunos de nuestros mejores gramáticos —I. Bosque, J.M. Brucart, L. Gómez Torrego, S. Gutiérrez Ordóñez, entre los más destacados— han llevado a la práctica en sus clases, y que Bosque (1994: 11)<sup>4</sup> señala de forma muy clara y rotunda en un reciente trabajo:

Ni siquiera en los primeros cursos de la universidad debería explicarse este tipo de gramática escolar mecánica, rutinaria y burdamente simplificadora que sólo favorece las estrategias identificativas y los recursos mnemotécnicos. (...) En su lugar debería explicarse cualquier gramática que proporcione hábitos reflexivos. (...) [por tanto] mi convencimiento de la necesidad de sustituir —en todos los niveles académicos— la gramática rutinaria por la gramática reflexiva...

Pues bien, esta comunicación parte del hecho de que tal formación es necesaria, y un buen elemento de apoyo puede ser el uso de los errores y las dudas de los estudiantes de español L2 como ejercicios de práctica y reflexión sobre la lengua, en la clase de español L1. Como hablantes nativos de español, nuestra competencia lingüística hace que produzcamos enunciados sin plantearnos la complejidad de su estructura gramatical; está claro que somos capaces de emitir juicios de aceptabilidad y juicios de gramaticalidad sin tener una instrucción lingüística específica. Nuestras intuiciones implíci-

---

<sup>4</sup> I. BOSQUE ha publicado dos trabajos (1980, 1994) que plantean explícitamente un acercamiento a la práctica de la enseñanza de la lengua. En ambos, el autor propone una serie de ejercicios de gramática que promueven la reflexión científica en el alumno. El segundo y más reciente de ellos incluye además la clave de los ejercicios.

tas nos permiten afirmar que tal enunciado «no suena bien en español» o «resulta muy forzado», o incluso «que sobra ese pronombre». Nuestro objetivo, como docentes de L2, será presentar de forma explícita en clase las intuiciones que a un hablante nativo le resultan naturales o implícitas, mientras que en la clase de L1, deberemos buscar el marco de explicación adecuado para encontrar una descripción científica a esas intuiciones primarias, valiosas sin duda, pero sólo intuiciones. Tal como indica Odlin (*ibíd.*) lo que queremos señalar es que existen limitaciones en la habilidad de profesores y gramáticos para ofrecer juicios seguros, y este hecho tiene importantes consecuencias en la tarea diaria de enseñar una lengua.

Ante todo, el profesor debe tener en cuenta varios factores, ya que el tipo de explicación que demos dependerá en gran medida de varios aspectos:

- a) nuestra concepción de la naturaleza del lenguaje;
- b) nuestra concepción de la gramática y del sistema de explicitación formal;
- c) el método de enseñanza-aprendizaje que consideremos más apropiado para un determinado nivel educativo;
- d) nuestra capacidad como comunicadores.

A continuación, pasamos a los ejemplos que compondrán el corpus práctico de este estudio. Hemos decidido no extendernos demasiado en las explicaciones gramaticales de los mismos, que el profesor podrá ampliar de acuerdo con sus propios conocimientos y con la bibliografía correspondiente. Lo más importante ahora es mostrar qué tipos de dudas y errores de los estudiantes no nativos, pueden ser aprovechados en la clase de español L1. La orientación teórica y metodológica será decisión del profesor, si bien nosotros recomendamos una postura ecléctica y abierta, que permita un campo de reflexión más extenso. Dicha orientación teórica, cuanto más amplia sea y más puntos de vista contenga, mejor abarcará y se enfrentará a la tarea práctica de la enseñanza de una lengua. Como señala S. P. Corder «el eclecticismo teórico puede ser necesario cuando el objetivo de la gramática es enseñar algo que no sea *pura* teoría lingüística» (*ibíd.*, p. 322).

Mostraremos, en primer lugar, algunos ejemplos de dudas de los estudiantes no nativos que suelen dar lugar a errores en su producción. El grado de dificultad en la explicación de estos problemas gramaticales vendrá dado, en cada caso, por los diferentes niveles de estructuración de la lengua —repetimos, sin embargo, que aquí nos centraremos básicamente en los niveles morfosintáctico y semántico—, cuantos más niveles intervengan en la explicación, más compleja será la misma y más interesante como propiciadora de reflexión lingüística. En segundo lugar propondremos algunos ejemplos de dudas de estudiantes no nativos que, a veces, dan lugar a errores tanto en la producción de los hablantes nativos como en la de los no nativos. En este caso el alejamiento de la norma lingüística provoca errores y desviaciones

que, en muchos casos, pueden ser explicables considerando las variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas.

### 2.1. Dudas de los hablantes no nativos y errores en su producción

Analizaremos tres ejemplos:

¿Qué diferencia hay entre las siguientes oraciones?

- (a) *Luis sabía responder correctamente*
- (b) *Luis sabía que respondía correctamente*

En este ejemplo, el estudiante extranjero desconoce la posibilidad de que el verbo *saber* sea polisémico, y de que estas restricciones semánticas del verbo puedan tener consecuencias sintácticas en la estructura del periodo subordinado. La explicación en este caso no es difícil. A. Porto Dapena (1991) señala que el verbo *saber*, según signifique *tener capacidad o habilidad para realizar algo* o *tener conocimiento o conciencia de algo* rige infinitivo o indicativo respectivamente, teniendo en cuenta que, además, en ambos casos el sujeto del verbo regente y regido será el mismo. Así se explica la oposición entre:

- (c) *Sabía exponerme al peligro*
- (d) *Sabía que me exponía al peligro*

Dependiendo del nivel de interlengua de nuestros estudiantes de L2, incluiríamos o no una explicación más detallada del caso, ampliada con otros datos, como por ejemplo las restricciones de la frase negativa o la aparición de un tiempo determinado. Estos datos serían muy productivos en la clase de L1, proponiendo al alumno la búsqueda de otros ejemplos que funcionen de igual o parecida forma, y el intento de explicación sistemática de los mismos, si es posible. La búsqueda de pares mínimos de comparación, es muy productiva en estos casos en que no todos los verbos funcionan de la misma manera, pese a pertenecer a grupos que las gramáticas suelen presentar como homogéneos. En este contexto se dice que *saber* pertenece al grupo de *verbos de actividades mentales*, sin embargo, sería muy interesante mostrar el diferente comportamiento, por ejemplo, de este verbo y de *creer*.

El segundo ejemplo que mostramos ha sido propuesto por J.M. Brucart<sup>5</sup>. Aquí, el estudiante extranjero comete errores en la utilización de los pronombres clíticos de Objeto Directo (O.D), por analogía con el funcionamiento de los clíticos de Objeto Indirecto (O.I).

<sup>5</sup> En el módulo de *Gramática* del curso *La enseñanza del español como lengua extranjera*, celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, Agosto, 1994.

Así, por ejemplo, el estudiante observa que son correctas estas dos secuencias en español:

- (e) *Ayer di el libro a Luis*
- (f) *Ayer vi a Luis*

de igual manera es gramatical la duplicación del clítico de O.I en (e): *Ayer le di el libro a Luis*; sin embargo, la duplicación del clítico de O.D en (f) origina una oración agramatical en español: *\*Ayer lo vi a Luis*.

Un hablante nativo nunca produciría una frase de este tipo, aunque no sepa explicar por qué es agramatical; el estudiante extranjero sí la produciría, es más, se plantearía otros ejemplos como *Ayer le di el libro a él* y *Ayer lo vi a él*, caso en que pese a la duplicación del clítico de O.D, la frase es perfectamente gramatical.

Cuando mostremos este ejemplo en la clase de L1, sería conveniente dar el máximo número de datos posible, mediante la incorporación de otro tipo de categorías. Hasta aquí estamos trabajando con pronombres personales tónicos: *a él*. Pero, ¿qué ocurre si introducimos cuantificadores definidos e indefinidos? Veamos los siguientes ejemplos:

- (g) *Ayer les di un libro a todos*
- (h) *Ayer los vi a todos*
- (i) *Ayer les di un libro a algunos*
- (j) *\*Ayer los vi a algunos*

De nuevo, observamos que la duplicación del clítico de O.D no es posible en el caso de los cuantificadores indefinidos, pero sí en el de los definidos. Pues bien, el alumno de L1 debe aprender a extraer de los datos la capacidad para dar cuenta de las restricciones de la lengua; en este caso, llegaría a la conclusión de que las restricciones en cuanto a la duplicación del clítico de O.D desaparecen en dos casos: a) con los pronombres personales, *Ayer lo vi a él* / *\*Ayer lo vi a Luis*, y b) con los cuantificadores definidos: *Ayer los vi a todos* / *\*Ayer los vi a algunos*.

Hacer trabajar al alumno con diferentes ejemplos en torno a una misma cuestión despierta su capacidad deductiva y su curiosidad por el funcionamiento de la lengua. Creemos que este tipo de ejemplos puede ser un buen ejercicio de práctica lingüística.

El tercer ejemplo recoge un caso señalado por J. M. Brucart y E. Montolio<sup>6</sup>. Se trata de las dudas planteadas por la diferencia de significado en las siguientes frases:

<sup>6</sup> El ejemplo que comentamos fue propuesto por J. M. BRUCART en el Módulo de Gramática y por E. MONTOLÍO en el Módulo de Variación y niveles del Curso *La enseñanza del español como lengua extranjera*, celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo, Santander, agosto, 1994.



- (k) *El jarrón se ha roto*
- (l) *El jarrón se me ha roto*
- (m) *Han roto el jarrón*

Con este ejemplo, entramos en un terreno muy resbaladizo en la explicación gramatical dirigida a los hablantes no nativos, el caso de los ligeros matices en los significados. Conseguir que un estudiante extranjero llegue a dominar estos matices —ya sean de tipo semántico o morfosintáctico— no es en absoluto tarea sencilla, y en la mayoría de ellos no se consigue hasta que el alumno posee un grado de competencia lingüística muy alto.

Este ejemplo, presentado en la clase de L1, da pie a una reflexión muy productiva sobre el análisis gramatical de dos temas importantes: la impersonalidad y los valores de «se». Mucho se ha escrito sobre estos aspectos, y nuestro propósito no es presentar ningún análisis nuevo de los mismos, sino señalar cómo se pueden introducir en la clase desde esta perspectiva que estamos proponiendo.

En (k) se mezclan los aspectos de impersonalidad y «se». Un hablante nativo produciría este enunciado si quisiera señalar el resultado de la acción de romperse el jarrón, pero sin hacer referencia al agente que la ha causado, bien porque no lo sabe o simplemente porque no le interesa. El no mencionar qué o quién ha sido el causante de la rotura del jarrón, se deriva de una lectura anticausativa de «se», que indica el inicio espontáneo de la acción, sin la intervención directa del hablante.

Sin embargo, es posible entender la oración también como pasiva refleja, en cuyo caso, es posible que el causante de la acción sea el propio hablante, que trata de ocultar que ha sido él; sin embargo, no se señala quién la ha realizado.

En (l) la introducción del pronombre átono «me» aporta más información sobre lo que ha pasado, en este caso el hablante suele ser el agente de la acción, pero lo que hace es marcar la involuntariedad de la misma. Por otro lado, puede que la acción haya sido cometida por otros, en cuyo caso se señala que es una acción negativa contra mí —esta lectura, que parece un poco forzada en este caso, es más evidente en ejemplos del tipo *se me ha roto el televisor*, en el que «me» marca que la acción va contra mí y que probablemente el televisor es mío.

En (m) la impersonalidad viene reflejada por el recurso a la tercera persona del plural, de esta forma el hablante queda excluido totalmente de la acción. Como señala L. G. Torrego (1992) «la impersonalidad sintáctica está clara y el sujeto no es recuperable por una forma pronominal *ellos/ellas*, como podría pensarse». Está claro que *ellos han roto el jarrón* no es equivalente a *han roto el jarrón*. «La impersonalidad sintáctica con tercera personal del plural sólo se da cuando es irrecuperable un sujeto léxico sintáctico»; en este caso también hay impersonalidad semántica.

Se podría afinar mucho más en las matizaciones y explicaciones de estas frases, pero la premura de tiempo no nos lo permite y lo consideramos además un tema apasionante para una investigación más personal y detallada del mismo. Lo que sí quisiéramos señalar es que en la clase de L1 debemos tener cuidado con no confundir los criterios de tipo pragmático, sintáctico, etc., mientras que en la clase para extranjeros jugamos con una libertad mayor, desde el momento en que la teoría lingüística no es el objetivo principal de nuestras explicaciones. El juego que este tipo de ejemplos puede dar en la clase de L1 dependerá en gran medida de la capacidad y disposición de los alumnos para relacionar enunciados y buscar sus analogías y diferencias.

## 2.2. *Dudas de los hablantes no nativos. Errores en la producción de hablantes nativos y no nativos*

Incluimos dentro de este bloque aquel tipo de dudas planteadas por los estudiantes extranjeros que suponen, en general, desviaciones de la norma y que también son fruto de errores también en la producción de los hablantes nativos. Suelen enmarcarse dentro de los casos conocidos como «vulgarismos», «incorrecciones» o «usos inadecuados», que son perseguidos por los puristas y recogidos en casi todos los Manuales de estilo y de español correcto —véase M. Seco o L.G. Torrego.

Normalmente, los estudiantes extranjeros que han recibido una instrucción gramatical no suelen cometer estos errores cuando no están en contacto con hablantes nativos. Sin embargo, si tienen oportunidad de oír hablar a nativos, son capaces de identificar los errores y normalmente, tras un periodo no muy largo de contacto, terminan cometiéndolos también.

Debido a que estos ejemplos son más fáciles de explicar, y también de localizar en dichos Manuales, plantharemos sólo dos ejemplos de una manera breve.

El uso incorrecto de las formas de infinitivo por imperativo:

- (n) \**ser buenos*
- (ñ) *sed buenos.*

Como ya hemos apuntado, es importante señalar que las dudas en estos casos son un «a posteriori» que los estudiantes no nativos están obligados a saber, tras conocer los usos incorrectos de los nativos. Es necesario que los estudiantes nativos sepan qué errores se cometen al violar la norma lingüística, es algo que ellos hacen continuamente, sin pensarlo, y a lo que están expuestos desde cualquier contexto en que se use la lengua española como vehículo de comunicación. Pensemos por ejemplo en los medios de comunicación, que se convierten en propagadores de estos usos incorrectos —otro ejemplo de uso incorrecto del infinitivo, sería el llamado «infinitivo de generalización», en ejemplos del tipo \**Para terminar, añadir que ten-*

gan precaución en la carretera (correcto: «para terminar queremos añadir que...»).

Este tipo de ejemplos es muy propicio para introducir todos los temas teóricos de variantes diatópicas, diastráticas y diafásicas.

Muchos estudiantes extranjeros experimentan problemas con el verbo «haber» en su uso unipersonal. También los hablantes nativos tienen problemas de uso, que se manifiestan en errores, pero en estos dos casos el motivo de los errores no es el mismo.

Este es un caso interesante para ser analizado por los estudiantes nativos, ¿qué ocurre cuando un estudiante extranjero produce enunciados del tipo (o) *\*Habíamos cinco en la clase?*, ¿qué diferencia hay con el enunciado producido por un nativo: (p) *\*Habían cinco en la clase?* La fuente del error no es la misma, en el caso del extranjero su problema está en no distinguir *haber/ser* en este contexto, mientras que en el caso del nativo -en términos gramaticales- el problema normativo lo experimenta al sentir el complemento directo como sujeto, por eso se produce la concordancia de persona y número entre el verbo «habían» y «cinco» -además, en este caso, el problema normativo está diatópicamente marcado, ya que estos enunciados se producen básicamente en zonas de Cataluña y del Mediterráneo, tal como señala L. Gómez Torrego (1992).

Aunque el problema es mucho más complejo, y requeriría por sí solo una comunicación entera para explicarlo, sólo apuntaremos aquí que un verbo típicamente presentacional como «haber» no admite objetos directos determinados, ya que, como señala J.M. Brucart: «en este caso se produce un conflicto entre el carácter del verbo, que se usa para transmitir información que aparece por vez primera en el discurso y que se supone desconocida para el oyente, y el carácter determinado del SN [«cinco» en este caso], que implica el conocimiento previo de la referencia por parte de aquél.» (*ibíd.*, p. 184)

Las consecuencias gramaticales derivadas del cruce de estas dos causas de error, pueden ser esclarecedoras y altamente motivadoras en el momento de presentar este tema en la clase de L1.

### 3. Conclusión

Creemos que los ejemplos que hemos aducido podrán contribuir a establecer un puente entre la enseñanza del español como lengua materna y la enseñanza del español como lengua extranjera en la línea que hemos indicado, esto es, mediante la incorporación de las dudas y errores de los estudiantes de español como lengua extranjera en el aula para, de esta manera, hacer reflexionar al estudiante de español como lengua materna sobre el uso que hace de su propia lengua. Estos ejercicios son un recurso práctico y produc-

tivo para despertar la capacidad reflexiva de nuestros alumnos con respecto a su propia lengua.

Para terminar, presentamos una frase emitida por una estudiante de español de nivel avanzado y de nacionalidad francesa: *sin embargo, los periodistas hacen hincapié sobre el hecho de que los franceses van cada vez menos al teatro, por eso, se hicieron muchos esfuerzos para incitar a la gente a que se fuera al teatro*. Fíjese en la secuencia que aparece subrayada y elija una de estas opciones:

- a) Es impersonal. b) Es pronominal. c) El SE tiene valor anticausativo d) Es estructuralmente ambigua. e) Es gramaticalmente incorrecta. f) Es inaceptable. g) Falla la «concordatio temporum» h) Por lo menos, dos de las opciones anteriores son correctas.

## Bibliografía

- BOSQUE, I. (1980): *Problemas de morfosintaxis*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- (1994): *Repaso de sintaxis tradicional. Ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco/Libros.
- BRUCART, J. M.<sup>a</sup> y HERNANZ, M.<sup>a</sup> L. (1987): *La sintaxis (Principios teóricos. La oración simple)*, Barcelona, Crítica.
- CORDER, S. P. (1992): «Las gramáticas pedagógicas», en *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limuse: 319-345 (Original, *Introducing Applied Linguistics*, 1973).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1985): *Teoría y práctica de la sintaxis*, Madrid, Alhambra-Longman.
- (1992): *La impersonalidad gramatical: descripción y norma*, Madrid, Arco-Libros.
- (1993): *Manual de español correcto*, Madrid, Arco/Libros, (4.<sup>a</sup> edición).
- MUÑOZ LICERAS, J. (1993): «La adquisición del español y la gramática pedagógica», *Idiomas 16*, 20-26.
- ODLIN, T. (1994): «The Introspective Hierarchy: A Comparison of the intuitions of linguistics, teachers and learners», en T. ODLIN, *Perspectives on Pedagogical Grammar*, Cambridge, Cambridge University Press: 271-293.
- PORTO DAPENA, A. (1991): *Del indicativo al subjuntivo*, Madrid, Arco-Libros.
- SWEET, H. (1891): *New English Grammar*, Oxford, Oxford University Press.