



TESIS DOCTORAL

**REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN Y EL USO
DE LOS TIEMPOS DE PASADO EN ESPAÑOL
A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES DE ESTUDIANTES
ANGLOHABLANTES UNIVERSITARIOS**

Mónica TORRES ÁLVAREZ

Licenciatura en Filología Hispánica (UNED)

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA GENERAL
FACULTAD DE FILOLOGÍA**

DIRECTORA: DRA. María Luz GUTIÉRREZ ARAUS

2015



Departamento de Lengua Española y Lingüística General

Facultad de Filología

**REFLEXIONES SOBRE LA ADQUISICIÓN Y EL USO
DE LOS TIEMPOS DE PASADO EN ESPAÑOL
A TRAVÉS DE LAS NARRACIONES DE ESTUDIANTES
ANGLOHABLANTES UNIVERSITARIOS**

Mónica TORRES ÁLVAREZ

Licenciatura en Filología Hispánica (UNED)

Directora: Dra. María Luz GUTIÉRREZ ARAUS

Para mi pequeña Ana

AGRADECIMIENTOS

La realización de esta tesis no hubiera sido posible sin la ayuda de muchas personas. En primer lugar, quiero agradecer los consejos y correcciones de mi Directora María Luz Gutiérrez, cuyo curso sobre la temporalidad verbal afianzó mi interés en el tema y me incitó a ahondar en el mismo. Fruto de ello es la presente investigación.

En segundo lugar, agradezco a la Profesora Judith E. Liskin-Gasparro, quien me abrió la puerta a la Universidad de Iowa y me asesoró durante todo el proceso de elaboración de esta tesis. Su competencia y dedicación han sido un modelo para mí.

Asimismo doy las gracias a la Profesora Ana Fernández por su colaboración en la obtención y organización de las muestras del presente trabajo y a los estudiantes que participaron voluntariamente.

Agradecimientos también para el Departamento de Español de la Universidad de Iowa, cuyo equipo puso a mi alcance todos los recursos personales y materiales para obtener la información necesaria para la realización de este trabajo.

Un último agradecimiento para mi marido y mis tres hijos por su paciencia, comprensión y ánimo en este largo camino. Su cariño ha sido fundamental durante estos meses de trabajo.

ÍNDICE

Capítulo 1: Introducción	1
Capítulo 2: Tiempo, temporalidad y perspectiva discursiva	6
2.1. Categorías gramaticales.....	7
2.1.1. El tiempo verbal	7
2.1.2. La temporalidad verbal.....	9
2.1.3. La perspectiva temporal	12
2.2. Valores del pretérito indefinido y del imperfecto.....	14
2.2.1. El pretérito simple o pretérito indefinido. valores primarios.	14
2.2.2. El pretérito imperfecto. valores primarios y secundarios.....	17
2.3. Diferencias entre el pretérito indefinido y el imperfecto	26
Capítulo 3: El aspecto.....	42
3.1. Terminología.....	44
3.2. Aspecto léxico versus aspecto gramatical.....	51
3.2.1. Aspecto léxico	51
3.2.2. Aspecto gramatical	56
3.3. Caracterización del aspecto en español y en inglés	60
3.3.1. El aspecto en español	60
3.3.2. El aspecto en inglés	62
3.4. Variables en la adquisición de la morfología tempo-aspectual en el español como L2.....	63
Capítulo 4: Revisión de las teorías sobre la adquisición y desarrollo del tiempo-aspecto en español como L2.....	74
4.1. Enfoques sintácticos	78
4.2. Enfoques semánticos	81
4.3. Enfoques discursivos.....	101
4.4. Enfoques cognitivos.....	105
4.5. Enfoques que tienen en cuenta múltiples variables.....	108

Capítulo 5: Estudio de investigación.....	116
5.1. Los participantes	117
5.2. Contexto del estudio	123
5.3. Materiales para la recolección de datos	127
5.3.1. Actividades escritas.....	128
5.3.2. Actividad oral	130
5.4. Método del presente estudio	132
5.4.1. Recolección de datos.....	132
5.4.2. Clasificación de los datos.....	133
Capítulo 6: Análisis de datos	135
6.1. Revisión sobre la metodología.....	136
6.2. Análisis cuantitativo y cualitativo.....	138
6.2.1. 1ª Pregunta de investigación	138
6.2.2. 2ª Pregunta de investigación	165
6.2.3. 3ª Pregunta de investigación	186
6.3. Conclusiones de los datos.....	211
Capítulo 7: Conclusiones finales.....	214
7.1. Conclusiones de la investigación	214
7.2. Limitaciones del presente estudio	217
7.3. Implicaciones del presente estudio en el uso del tiempo y aspecto del español como l2 y perspectivas de futuro.....	218
Bibliografía.....	222
Anexos.....	231

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

Presentación del tema

La adquisición y uso de los tiempos de pasado de indicativo (pretérito indefinido e imperfecto) en español constituye una de las áreas más investigadas en la adquisición de segundas lenguas. Para muchos aprendices de español como L2 cuya lengua nativa no hace distinción morfológica entre esos dos tiempos de pasado, la adquisición de dicho contraste resulta muy dificultosa, especialmente para los anglohablantes debido a que ésta no se expresa mediante un único tiempo en inglés.

La dificultad del imperfecto se pone aún más de manifiesto cuando tratamos de buscar la correspondencia de sus valores básicos con otras lenguas y vemos que en el caso del inglés puede equivaler a 3 formas distintas: (i) *Había un niño en la habitación* (There was a child in the bedroom) (simple past); (ii) *¿Qué hacía usted a las 10 anoche?* (What were you doing at 10 o'clock last night?) (pasado continuo); (iii) *Hace 5 años fumaba 40 cigarrillos al día* (She used to smoke 40 cigarettes a day 5 years ago.) (forma perifrástica con el *used to*).

Para acabar de complicar el problema, la oposición del pretérito indefinido e imperfecto en español refleja lo que en otras lenguas se diferencia léxicamente a través de verbos distintos, como ocurre en el caso del inglés: *Mi padre conocía a tu padre* (He knew him) frente a *Mi padre conoció a tu padre* (He met him).

Por otra parte, para los docentes de español como L2, es un reto enseñar tal distinción de forma que sea efectiva y congruente con el desarrollo lingüístico de los estudiantes. Desde este punto de vista, las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas (SLA) han intentado describir el proceso de adquisición del sistema aspecto-temporal y cómo este proceso tiene lugar. En el capítulo IV de esta tesis trataremos sobre este aspecto.

Significado de esta investigación

El propósito de la presente disertación es doble: por un lado, analizar cuál es la habilidad de un grupo de universitarios estadounidenses estudiantes de español de nivel intermedio para mantener un discurso en tiempos de pretérito (cuando el contexto exige el uso obligatorio de formas de pasado); por otro lado, comprobar si las predicciones de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) sobre la asociación entre la clase léxica y el uso de los marcadores tempo-aspectuales se cumplen en las narraciones orales y escritas de estos aprendices. Paralelamente, mediante el estudio comparativo de las producciones orales y escritas se analizará la interlengua (IL) de los participantes en este trabajo.¹

¹ Asimismo se ha llevado a cabo un análisis de errores.

Preguntas de investigación

Las cuestiones que nos hemos planteado en este estudio tienen relación directa con la anterior hipótesis y son las siguientes:

- 1) Los estudiantes universitarios, de nivel intermedio de español de la universidad de Iowa, ¿mantienen las formas de pretérito (indefinido o imperfecto) en contextos donde el uso del pasado es obligatorio o en su lugar, emplean otro tiempo verbal (generalmente el presente de indicativo)?
- 2) El uso de los marcadores morfológicos de pasado en las narraciones orales de estudiantes de español de nivel intermedio ¿sigue las predicciones de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH), es decir, el uso del marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente en contextos télicos y a la inversa, el uso del marcador de imperfecto, sucede habitualmente con predicados atélicos?
- 3) El uso de los marcadores morfológicos de pasado en las narraciones escritas de estudiantes de español de nivel intermedio ¿sigue las predicciones de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH), es decir, el uso del marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente en contextos télicos y a la inversa, el uso del marcador de imperfecto, sucede habitualmente con predicados atélicos?

Limitaciones del presente estudio

Este trabajo presenta limitaciones en cuanto a la cantidad de muestras recogidas, el tipo de análisis llevado a cabo y la clase de estudiantes.

En el primer caso, las muestras orales recogidas fueron únicamente una por estudiante y la duración de las mismas fue entre 1 y 4 minutos.

En el segundo caso, hubiera sido oportuno realizar un estudio longitudinal para ver si existía una variación individual en el uso de los marcadores de pasado. Sin embargo, por motivos de falta de tiempo la recolección de datos sólo pudo hacerse en un momento concreto del primer cuatrimestre.

Los participantes de este estudio, son estudiantes académicos con una limitada exposición a la lengua meta y cuya única instrucción es la que reciben de la clase formal.

Por todo ello, los resultados de esta disertación son limitados y no pueden ser utilizados para ilustrar cómo aprendices de un nivel similar codifican el tiempo y el aspecto en diferentes contextos.

Organización del trabajo

Esta tesis está organizada en 7 capítulos:

El presente capítulo constituye la introducción.

El capítulo 2 presenta las categorías verbales del tiempo, la temporalidad y la perspectiva discursiva; analiza los principales usos del pretérito indefinido e imperfecto y finalmente, expone los criterios distintivos entre ambas formas de pretérito desde distintos enfoques.

El capítulo 3 está dedicado al aspecto y estudia los siguientes aspectos: la diferencia existente entre el aspecto léxico y el gramatical; presenta el aspecto en español y en inglés y comenta algunas variables en la adquisición de la morfología tempo-aspectual del español como L2.

En el capítulo 4 se lleva a cabo una revisión de las diferentes teorías de adquisición del aspecto en español en base a distintos enfoques (sintácticos, semánticos, discursivos, cognitivos y los que combinan múltiples variables).

El capítulo 5 presenta el estudio de investigación propiamente e incluye aspectos tan importantes como: los participantes, el contexto de estudio, el material que ha servido de base para la recolección de datos y la metodología empleada para la codificación y clasificación de las formas verbales objeto del presente estudio.

El capítulo 6 presenta los datos cuantitativos y cualitativos derivados del corpus de narraciones orales y escritas respondiendo a las 3 preguntas de investigación.

El capítulo 7 ultima el estudio de investigación con la exposición de las conclusiones finales, las posibles implicaciones pedagógicas y planteamientos de futuro.

CAPÍTULO 2

TIEMPO, TEMPORALIDAD Y PERSPECTIVA DISCURSIVA

El propósito de este capítulo es analizar tres aspectos: de un lado, las diferentes categorías verbales relacionadas con el discurso por su carácter deíctico. Entre éstas se incluyen: el tiempo, la temporalidad y la perspectiva temporal. En segundo lugar, llevaremos a cabo un examen del pretérito y del imperfecto incluyendo sus valores primarios y secundarios. Finalmente, se presentarán las diferencias entre el imperfecto y el pretérito en base a diferentes teorías.

José M. Brucart en su artículo “El valor del imperfecto de indicativo en español” señala que el español ha heredado un sistema bastante rico del latín de tiempos de pasado en indicativo, que incluye, el pretérito perfecto simple o indefinido (*canté*), el pretérito imperfecto (*cantaba*), el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*), el pretérito pluscuamperfecto (*había cantado*) y el pretérito anterior en desuso (*hubo cantado*).

En esta disertación nos centraremos en el estudio de los dos primeros tiempos de pasado porque en palabras de Porto Dapena se trata de “uno de los puntos de la gramática del español que, por lo general, mayores dificultades plantea al estudiante extranjero”.

En *Formas temporales del pasado de indicativo*, Gutiérrez Araus señala que el estudio de las formas verbales del pasado del modo indicativo es el aspecto más relevante de la temporalidad verbal, ya que como apuntaba Lyons, en inglés y en la mayoría de las lenguas, y desde luego, sí en las románicas, la distinción básica en el sistema del tiempo gramatical es la de pasado/ no pasado.

Sobre este punto Comrie apunta en su obra *Tense* lo siguiente:

“The English past/non-past opposition is a clear instance of a grammaticalised opposition. It is quite impossible to construct an English sentence containing a finite verb that is neutral as between the two poles of this opposition, i.e. *John runs* is clearly non-past, and *John ran* is clearly past, and there is no third term that is neither”.

Entre las categorías gramaticales relacionadas con el discurso por su carácter deíctico destacan las siguientes: el tiempo gramatical, la temporalidad verbal y la perspectiva discursiva. En las siguientes secciones analizaremos estos conceptos.

2.1. CATEGORÍAS GRAMATICALES

2.1.1. EL TIEMPO VERBAL

Para la gramática tradicional, el *tiempo verbal* ha sido el factor primordial para la clasificación de los tiempos de indicativo. En base a esta teoría se ha dado mucha importancia a las nociones de presente, pasado y futuro. Pero esto puede provocar contradicciones, como la de llamar *pretérito* como equivalente a “tiempo del pasado” a una forma verbal del tipo: *Quería pedirle un favor*, la cual puede hacer referencia a situaciones de presente o de futuro.

Bull ponía de relieve que se ha acostumbrado en las gramáticas a decir que el tiempo de un verbo nos indica “cuándo” ha ocurrido el suceso, pero es evidente que no hay ninguna forma temporal que localice un suceso en el tiempo.

De ahí que sea necesario diferenciar el *tiempo real* del *tiempo verbal*. El significado que conlleva el tiempo verbal está relacionado con otros signos dentro del sistema verbal y no coincide con lo designado, con la realidad a la que hace referencia, la cual depende del discurso. Además, no sólo el verbo sitúa una acción en relación con el tiempo ya que existen otros mecanismos como los adverbios que fijan los acontecimientos en el tiempo.

Lyons señala que la característica principal del tiempo gramatical es que se trata de una categoría deíctica y expresar el tiempo significa localizar un acontecimiento sobre el eje antes/después con respecto a un momento que se toma como referencia y que puede ser variable: una fecha, el momento de la enunciación, el momento de la descodificación... Según la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (NGLE) a este momento se le denomina “origen”, “punto cero” o “punto de anclaje”.

Comrie define el tiempo en los siguientes términos: “Tense is a grammaticalised expression of location in time” y señala que este punto de referencia es a menudo el momento del habla, permitiéndonos situar una situación antes de ese momento (pasado), en coincidencia con el momento del habla (presente) o posterior al momento del habla (futuro).

Por esta razón nuestro sistema verbal es *deíctico*² porque relaciona entidades con un punto de referencia. Por el contrario, el aspecto no es deíctico ya que la situación es independiente de cualquier otro punto en el tiempo.

² Comrie: “A system which relates entities to a reference point are termed a deictic system, and we can therefore say that tense is deictic. By contrast, aspect is non-deictic, since discussion of the internal temporal constituency of a situation is quite independent of its relation to any other time point”.

Para autores como Levinson, la categoría de la deixis está en la frontera entre la semántica y la pragmática porque concierne a la codificación en el mismo enunciado de aspectos diferentes de las circunstancias que rodean a éste.

Casi todas las oraciones, al ser enunciadas, están deícticamente ancladas a un contexto de enunciación. Por ello, el tiempo verbal se organiza en tres grandes grupos en función de la interpretación psicológica del hablante acerca del transcurso temporal:

- a) Presente: tiempo del ahora.
- b) Pasado: tiempo del antes.
- c) Futuro: tiempo del después.

2.1.2. LA TEMPORALIDAD VERBAL

Ante los problemas de ambigüedad del concepto de *tiempo verbal* (presente, pasado o futuro) surge la categoría de la *temporalidad verbal*. Ésta se puede definir como: “categoría gramatical deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen”.³

De la definición anterior se distinguen tres relaciones de temporalidad posibles: anterioridad, simultaneidad y posterioridad.

Todas las formas verbales del pasado indican una temporalidad de anterioridad, excepto el imperfecto, llamado también *copretérito* (término acuñado por Bello) por indicar simultaneidad con respecto a un punto anterior al origen.

³ Definición de Rojo, quien se ha ocupado de una caracterización de las unidades verbales en función de la categoría de la temporalidad.

La influencia de Bello es defendida por Guillermo Rojo y Alexandre Veiga, para quienes “la gramática española tiene en este punto como en tantos otros, el antecedente claro de la visión de las relaciones temporales en el verbo expuesta por Andrés Bello ya en 1841 e incorporada luego en su *Gramática*”.

Según dichos autores “el mérito de Bello fue proponer una arquitectura temporal de elegante sencillez y gran adecuación descriptiva, adentrándose en la maraña de usos e intentando en gran parte de los casos, proponer caracterizaciones sistemáticas de lo aparentemente anómalo”.

Rojo y Veiga siguen la teoría de Bello en dos aspectos: de un lado, en la idea de que los tiempos no se establecen a partir de un punto de origen correspondiente al momento de habla; de otro lado, creen que los tiempos orientan, no localizan temporalmente.

En los estudios sobre el español, Rojo se ha ocupado de una caracterización de las unidades verbales en función de la categoría de la temporalidad. Según ésta una situación puede ser presentada como simultánea, anterior o posterior al punto que constituye su referencia, llamado *origen* y puede coincidir con el momento de la enunciación. Pero puede no coincidir, cuando el hablante desplaza la colocación del mismo en cualquiera de las dos direcciones posibles. Así ocurre con el presente histórico que traslada el punto central a un momento anterior al discurso.

Gutiérrez Araus señala que en el entramado de referencias temporales hay que realizar una distinción entre dos tipos de formas verbales: las formas absolutas y las formas relativas:

a).-formas absolutas o tiempos absolutos según el sistema de Bello: son aquellos que se ubican canónicamente con respecto al momento del habla, centro o eje deíctico temporalmente definido.

Según el *Esbozo*, son tiempos medidos desde el momento en que hablamos y se sitúan por sí solos en nuestra representación como presentes, pasados o futuros, sin necesitar conexión alguna con otras representaciones temporales del contexto o de las circunstancias del habla. Es decir, marcan una relación directa con el punto de referencia u origen.

Del sistema de formas verbales son formas absolutas el presente y una sola forma del pasado, la del pretérito simple *canté* porque señala anterioridad respecto a un origen y el futuro simple *cantaré* que indica posterioridad respecto al punto central.

Sin embargo, el propio Comrie hace una matización al señalar que el término “tiempo absoluto” es engañoso porque estrictamente hablando, la referencia de tiempo absoluto es imposible, ya que la única forma de localizar un situación en el tiempo es relacionándola con otro punto en el tiempo.

b).- formas o tiempos relativos: son los que marcan una relación indirecta con respecto al origen, es decir, a través de otra, relacionada, a su vez con el origen. Su situación en la línea de nuestras representaciones temporales necesita ser fijada por el contexto, especialmente por medio de otro verbo o de un adverbio con los cuales se relaciona.

Dentro de las formas relativas se incluyen: las formas compuestas de indicativo, el condicional simple y el pretérito imperfecto, que es simultáneo a un punto anterior al

origen (*El abuelo dijo que en aquel momento hacía frío*). De ahí que Bello lo nombrara “copretérito”.

Por tanto, mientras *canté* indica anterioridad respecto a un origen, el imperfecto indica simultaneidad con otro pasado, de ahí que se le haya denominado “presente del pasado”.

Según Bello la denominación de “co-pretérito” nos informa que el tiempo en cuestión comunica la coexistencia de la situación con otra anterior al momento del habla. Bello pone el siguiente ejemplo: *Cuando entró, Laura cantaba* (el cantar coexiste con el entrar que es anterior al momento de habla).

Comrie prefiere llamar a los tiempos relativos “tiempos absoluto-relativos” porque establecen una relación de anterioridad, simultaneidad o posterioridad de una situación respecto de al menos un punto de referencia que, a su vez, puede ser pasado, presente o futuro con relación al momento del habla.

2.1.3. LA PERSPECTIVA TEMPORAL

Para Gutiérrez Araus esta categoría hace referencia a cómo emplea el hablante las diversas formas verbales en relación con los diferentes momentos y tipos de la comunicación: o bien en una circunstancia de participación, o bien en una circunstancia de alejamiento.

En 1959 Benveniste apuntaba que la noción del tiempo no era el único criterio para decidir la posición de una forma determinada en el seno del sistema verbal y proponía dos planos de la enunciación: *el plano de la historia* (actual) “le récit des

évènements passés” y *el plano del discurso* (inactual) “toute énonciation supposant un locuteur et un auditeur”.

Posteriormente, en 1974, Weinrich señalaba que los tiempos tenían que ver con la situación comunicativa y ante la variedad de situaciones comunicativas proponía dos grupos de unidades verbales: las del mundo comentado versus las del mundo narrado.

La clasificación de Weinrich de los tiempos se relaciona con la perspectiva discursiva y de acuerdo con esta categoría verbal podemos clasificar las formas verbales del pasado en español en dos grupos:

- a) de un lado, las que forman la perspectiva actual que incluyen el pretérito perfecto *he cantado*;
- b) de otro lado, las de la perspectiva inactual que englobarían el pretérito simple *canté*, el imperfecto *cantaba* y el pluscuamperfecto *había cantado*.

Gutiérrez Araus señala que los tiempos verbales se distribuyen en dos sistemas diferenciados y complementarios. Cada uno de ellos incluye una parte de los tiempos del verbo y manifiesta dos planos o perspectivas diferentes:

a).- Plano actual o del discurso: se refiere a situaciones comunicativas en las que comentamos o participamos directamente en la vivencia de los hechos, como el diálogo, el comentario o cualquier otra circunstancia viva.

En esta perspectiva se integra el grupo de formas temporales del mundo comentado: el presente, las formas de futuro y el pretérito perfecto. En este plano la actitud es de tensión porque se trata de cosas que “están en su presente” y que le afectan directamente.

Alarcos en su *Gramática de la lengua española* (1994) denomina a este plano perspectiva de presente o participación, frente a la de pretérito o alejamiento.

b).- Plano inactual o de la historia: alude a narraciones o relatos en los que el hablante relega lo designado a un zona ajena a su circunstancia vital, a una perspectiva de pretérito o alejamiento.

En este segundo plano se incluirían las formas del mundo narrado entre las que destacan: las formas del pasado objeto de nuestra investigación *canté, cantaba*, así como *había cantado, hubo cantado* y las formas del condicional. En esta perspectiva la actitud es de relajación, es decir, los sucesos pierden parte de su dramatismo porque pasan por el filtro del narrador.

2.2. VALORES DEL PRETÉRITO INDEFINIDO Y DEL IMPERFECTO

2.2.1. EL PRETÉRITO SIMPLE O PRETÉRITO INDEFINIDO. VALORES PRIMARIOS.

Antes de adentrarnos en los usos de este tiempo, recordaremos sus características principales siguiendo a Gutiérrez Araus:

En primer lugar, se trata de la única forma absoluta del pasado, frente a las demás, que son relativas. En segundo lugar, se caracteriza porque señala que un hecho se produce en un tiempo anterior al momento de la enunciación. Su perspectiva es inactual y pertenece a las formas verbales del mundo narrado constituyendo el pretérito por antonomasia.

Los hechos narrados por el pretérito simple representan el eje de toda narración o acciones Tradicionalmente se ha señalado que el pretérito simple tenía un valor

aspectual perfectivo. Pero si ello fuera cierto, no sería posible la perífrasis *El niño estuvo llorando todo el día*. En este caso, debemos poner el verbo en pretérito simple porque se narra un hecho del pasado marcado por el periodo de duración “todo el día”, pero su aspecto verbal no podemos afirmar que sea perfectivo.

El pretérito simple posee una serie de valores según se trate de verbos de acción o de verbos de estado:

a) Con verbos de acción

Si aparece fijado el periodo de duración de la acción, es obligatorio el pretérito simple: Ej. *Durmió cuatro horas en la cama del calabozo*.

Si este tipo de oraciones se transforman en pretérito imperfecto, entonces convierten la acción en habitual: *Dormía cuatro horas en la cama del calabozo* (siempre).

Cuando se fija la acción en un punto concreto del pasado, en principio sólo sería posible la forma del perfecto simple: *Ayer vendimos muchos libros*, no siendo posible ponerla en imperfecto.

b).Con verbos de estado

Los verbos que denotan estado en el pasado suelen emplearse para las descripciones y van en imperfecto. Cuando aparecen en pretérito simple, el estado se convierte en un proceso activo, al formar parte de lo narrado: *La profesora de inglés tenía gemelos* (descriptivo) frente a *La profesora de inglés tuvo gemelos* (activo).

En la obra de referencia de Gutiérrez Araus se distinguen dos grupos de verbos de estado:

b1) Los que denotan características no permanentes: en este caso si aparece explícitamente la duración y van en imperfecto, la situación será estática. Ej. *Estos señores eran diputados a los treinta años*. En cambio, con el pretérito simple, la situación es dinámica: *Estos señores fueron diputados a los treinta años*.

b2) Los que denotan características permanentes suelen construirse con pretérito imperfecto porque no son posibles casos como: *Juan tuvo los ojos azules*. Otros como *Juan fue bastante feo*, se supone que más tarde terminó esa situación.

Gutiérrez Araus sintetiza los valores del pretérito simple de esta forma:

“El rasgo fundamental de esta forma verbal es presentar las acciones o estados como insertos en el pasado, como ocurridos sin más. Estos hechos narrados por el pretérito simple presentan el eje de toda narración, los puntos clave del argumento. (...) El hablante, al emplear el pretérito simple no quiere describir, ni evocar una situación (...), sino que se limita a contar, a narrar, a relatar hechos sucedidos en el pasado”.

Para Whitley (2002) el pretérito “can express an occurrence from the viewpoint of either the recalled point or present point, and can handle any aspect but middleness”:

- En un punto determinado o recalled point, puede indicar dos cosas:
 - a) Que el suceso terminó. Ej. *A las ocho me caí*.
 - b) Que el evento empezó. Ej. *A las ocho llovió a cántaros*.
- Con respecto al punto presente puede indicar que el evento ocurrió y que ahora está terminado.

Bull (1965) y Gili Gaya (1973) opinan que el “principio” y el “final” para el pretérito dependen de la naturaleza del evento, esto es, del aspecto léxico del verbo. Bull distingue entre:

- a) Los verbos no-cíclicos son aquellos verbos que representan el arranque de un estado que se entiende indefinido a menos que se termine expresamente.
- b) Los verbos cíclicos son los que expresan un evento que ha culminado y no puede continuar a menos que uno repita el ciclo empezando de nuevo.

2.2.2. EL PRETÉRITO IMPERFECTO. VALORES PRIMARIOS Y SECUNDARIOS

José M. Brucart en su artículo “El valor del imperfecto de indicativo en español” señala que las mejores gramáticas y monografías del español suelen atribuir al pretérito imperfecto de indicativo un complejo repertorio de usos.

Porto Dapena en su obra *Tiempos y formas no personales del verbo* menciona hasta 19 variantes de este tiempo que se pueden englobar en 3 valores básicos:

- a) Aspecto imperfectivo: “expresa acciones, procesos o estados del pasado en una visión inacabada”. La *NGLE* coincide al caracterizar este tiempo verbal señalando que presenta situaciones en su curso, enfocando su desarrollo interno, sin aludir a su comienzo ni a su final. Si observamos estas dos oraciones:
 - *El mayordomo bajaba las escaleras.*
 - *El mayordomo bajó las escaleras.*

En la primera de ellas no implica que la persona acabara el descenso. Este rasgo se suele asociar con su naturaleza aspectual (imperfectivo).

- b) Coincidencia con un pasado:”expresa acciones, procesos o estados del pasado como coincidentes temporalmente con otra acción pretérita existente en el contexto”. El pretérito imperfecto se caracteriza porque denota un rasgo déctico, referencial o anafórico, lo cual significa que el uso de este tiempo requiere que se vincule su denotación temporal con otra situación pasada, es decir, es “dependiente referencialmente de otro pretérito”. Ej. *Cuando sonó el teléfono, el mayordomo bajaba las escaleras.*

El imperfecto no es la forma verbal en la que se centra la narración principal, sino que se refiere a hechos pasados que son simultáneos a una acción o estado fijados en un punto anterior al presente. De ahí el término de “copretérito” acuñado por Bello por significar “coexistencia del atributo con una cosa pasada”. *Cuando el presidente llegó al Congreso, los diputados discutían acaloradamente.* La llegada del presidente en pretérito constituye la acción principal y la acción en imperfecto es la secundaria. Los límites de la acción en imperfecto no quedan claros porque no se dice cuándo empezaron a discutir ni si continuaron tras la llegada del presidente.

De esta característica de acción coexistente se deriva la consecuencia siguiente: el imperfecto con un verbo de acción no es una forma verbal autónoma dentro de un texto, porque no puede en solitario integrar un texto narrativo, sino que necesita ir en relación a otro, que es el centro de la acción narrada.

- c) Aspecto iterativo, cíclico o habitual: “la acción se verifica un número indefinido de veces en el pasado”. Ej. *Salía del trabajo a las 6*. El pretérito imperfecto sirve también para denotar acciones habituales.

En ese contexto está explícito el lapso de tiempo en el que se reitera la acción: “*En esa época vivía de propinas. Cuando no tenía cigarrillos, se los robaba a mi hermano...*”. (J.R. Rybeiro, *Cuentos*).

Gutiérrez Araus sintetiza las características básicas del imperfecto de este modo:

- a) Es el presente del pasado- Acción secundaria: esto significa que no es la forma verbal en la que se centra la narración fundamental, sino que se refiere a hechos pasados coexistentes a una acción o estado fijados en un punto anterior al presente.
- b) Expresa acciones habituales y repetidas: Gutiérrez Araus pone como ejemplo el hábito de fumar (“Fumaba no sólo cuando preparaba un examen, sino cuando veía una película, cuando jugaba ajedrez...”).
- c) Descripción en el pasado: con verbos de estado en el pasado, no se narra, sino que se describe. Los verbos de estado se usan en imperfecto para descripciones que hacen referencia a cualidades o características que sólo pueden ser contempladas estáticamente. Al pasarlas al pretérito simple, ya no hacen referencia a estados o situaciones, sino a la pérdida o adquisición de un estado. El imperfecto ofrece una visión estática, frente al pretérito simple, que ofrece una visión dinámica.

- Valores secundarios del pretérito imperfecto

Como en tantos otros aspectos Bello se adelantó y señaló la existencia de significados “traslaticios”, “secundarios” o “extendidos”, de determinados tiempos verbales, entre los que se encuentra el pretérito imperfecto, que pasan a emplearse para comunicar otra cosa que hoy llamamos “modalidad”.

Gutiérrez Araus señala que en ocasiones el contexto comunicativo tiene un papel especial que produce una “dislocación” de los usos de las formas verbales que presentan en un momento dado unos rasgos de temporalidad distintos a los suyos propios dentro del sistema verbal y del sistema discursivo básico. La mayoría de gramáticas denominan a estos usos “usos especiales, metafóricos o dislocados”.

Estos usos secundarios aparecen en los tiempos relativos: en el imperfecto, pretérito perfecto y en el pretérito pluscuamperfecto. En este apartado nos centraremos en los valores secundarios del pretérito imperfecto que, junto con el pretérito simple, son los tiempos objeto de estudio de esta tesis.

Según Gutiérrez Araus, el imperfecto tiene una gran capacidad de corrimiento hacia el pasado o hacia el futuro al estar su posición temporal no tan claramente marcada.

Como apunta Graciela Reyes, el hablante puede manipular de manera sistemática los valores referenciales de los tiempos, mostrándose como evaluador de sus propias palabras, ya sea que las restrinja o les dé realce. El imperfecto o en palabras de esta autora, “tiempo de la fascinación”, posee valores temporales y valores modales y es un tiempo muy rico en valores secundarios o no prototípicos.

En general, en las gramáticas de estudiantes extranjeros del español se ofrece una pobre presentación de este tiempo. A continuación observaremos que los valores

discursivos de este tiempo están relacionados con estrategias del hablante e implican una determinada presuposición o actitud ante el interlocutor.

Frente a la complejidad de valores discursivos, Gutiérrez Araus lleva a cabo una clasificación exhaustiva de estos valores secundarios desde tres perspectivas distintas con respecto al momento de la enunciación:

- a) Imperfecto en un contexto de presente
- b) Imperfecto en un contexto de futuro hipotético
- c) Imperfecto en un contexto de pasado de narración principal

a).-Imperfecto en un contexto de presente o simultaneidad a la enunciación

Dentro de esta perspectiva destacamos estos valores discursivos básicos:

- Imperfecto de discurso anterior presupuesto: mediante este tiempo se pueden expresar 3 matices modales distintos: incertidumbre, sorpresa y cortesía.

1).-Cuando la actitud pragmática del hablante es mostrar incertidumbre sobre el conocimiento de lo que se enuncia o no se quiere asumir la responsabilidad sobre la verdad o falsedad de un juicio o información. Ej. *La Feria del Mueble Antiguo se clausuraba hoy, ¿no?* Aparece una modalidad de incertidumbre por estar implícito un discurso anterior en que al hablante se le informa de algo y luego éste no asume la certeza de esa información.⁴

⁴ Graciela Reyes lo llama *imperfecto intertextual* y le atribuye un *valor citativo*, es decir, el de apuntar a otro texto anterior. En este caso el hablante deja claro que la verdad de su anuncio es algo de lo que no puede responsabilizarse totalmente.

Esta posibilidad discursiva es también válida para contextos de futuro (*El autobús a Barcelona de mañana salía a las ocho, ¿verdad?*) o de pasado (*La película de Almodóvar se estrenaba ayer, ¿no?*).

Se trata de casos en el discurso conversacional que suponen la posibilidad de estilo indirecto: *Me dijeron que el autobús... saldría a las ocho*. La *NGLE* se refiere a este pretérito como *pretérito prospectivo*, característico de hechos anunciados, planificados o previstos: *¿A qué hora empezaba la película esta noche?*

Es frecuente usar el imperfecto prospectivo para designar hechos frustrados. Ej. *Mi hermano llegaba ayer, pero algunos problemas de salud le han obligado a posponer el viaje*. El que un acontecimiento sea o no frustrado va a ser una inferencia que puede verse confirmada o cancelada en el contexto inmediato.

2).-El imperfecto puede mostrar un valor de sorpresa. En este caso, el imperfecto queda despojado de su significado temporal de pasado y aparece haciendo referencia a un hecho que se da en simultaneidad con el momento de la enunciación. Ej. El hablante, ante la llamada del timbre de su casa, acude a la puerta y encontrando a un amigo al que no esperaba dice: *¡Qué alegría! ¡Eras tú! Pensé que habían entrado ladrones*.

En el ejemplo anterior el pasado al que el hablante se refiere indirectamente es el de sus expectativas, contradichas por el presente: el hablante pensaba otra cosa.

También puede expresar sorpresa admirativa cuando el hablante, ante la propuesta de un amigo de que pruebe un plato y pensando que debe estar malo, exclama: *¡Pues estaba rico de verdad!*

-Conviene poner de relieve el llamado imperfecto de reproche, que no sólo marca la sorpresa positiva, de aprobación, sino también sorpresa de desencanto o desaprobación. Cuando el hablante está enfadado a causa de alguna acción del interlocutor emplea una modalidad interrogativa exclamativa, de carácter retórico:
Ej. *¿Qué se creían ustedes? ¿Que íbamos a tragárnoslo?*

3).-Imperfecto de cortesía: es quizá el más conocido por los estudiantes de español como L2. Es una muestra de la vitalidad del imperfecto para expresar la subjetividad del hablante y su actitud ante lo que dice. La cortesía viene marcada por una estrategia de alejamiento que lleva implícita la idea de que depende del interlocutor el cumplimiento de lo expresado:

Ej. *Quería probarme estos pantalones.*

Fleischman señala que el valor de “pasado”, por sí mismo, suaviza lo abrupto de una petición y hace más difícil que el oyente conteste que no. En español, que no tiene una sola forma de pasado (a diferencia del inglés) es el imperfecto el que señala ese papel discursivo.

La *NGLE* señala que hay una gran relación entre el imperfecto de cortesía y el imperfecto pro condicional o condicional de cortesía: *¿No podíamos/podríamos ir a otra pensión?* Las características del pretérito imperfecto y del condicional simple se neutralizan cuando las situaciones pretéritas se presentan circunscritas en un entorno hipotético.

4).- Imperfecto lúdico, prelúdico o de fantasía: es el que utilizan los niños que van a jugar y supone un escenario hipotético: *Yo era el ladrón y tú el policía y me perseguías, ¿vale?* Dentro de este grupo tendríamos que incluir el imperfecto onírico

(NGLE) utilizado para los cuentos y otros tipos de narraciones: “*Esto era un sencillo molinero, que tenía un molino y vivía...*”

b)- Imperfecto en contexto de futuro hipotético

El imperfecto tiene en determinados contextos discursivos la función de referirse a contextos de futuro condicionado a una hipótesis. Son muy variados los tipos de contextos discursivos en los cuales el imperfecto equivale a la forma verbal llamada condicional.

Los más frecuentes son:

- Para expresar un deseo que suele aparecer en enunciados con modalidad exclamativa: Ej. *¡De buena gana me iba a la playa ahora!* Otras expresiones que suelen aparecer en este contexto: *De buen grado, Yo que tú...*

- Para expresar la condicionalidad: cualquiera de las formulaciones lingüísticas de la misma –equivalentes a la construcción con si- presenta la posibilidad de que aparezca el imperfecto en lugar del condicional. Ej. *Yo que tú no me lo pensaba dos veces o De hablar mejor inglés, le contrataban en esa multinacional.*

- Para la expresión del deber y del conocimiento: Ej. *Si te duele tanto, debías ir al médico o Si lo llego a saber, no venía.* La elección del imperfecto *venía* en lugar del condicional indica una preferencia por las formas que señalan realidad (imperfecto) sobre las formas que señalan irrealidad (condicional, subjuntivo), de manera que la irrealidad del enunciado queda suavizada en beneficio de la cercanía psicológica.⁵

⁵ Se trata de imperfectos considerados más bien modales porque expresan la actitud del hablante ante lo que dice, es decir, han perdido su valor temporal o aspectual porque no se refieren a un pasado en transcurso.

También se incluyen aquí las subordinadas condicionales precedidas por la partícula *si, con tal de que, como, en caso de que*, etc. Ej. *Yo no le hacía ese favor a no ser que fuera muy urgente.*

- Para expresar concesión: en las construcciones concesivas con *aunque, a poco que, por poco que, por muy... que*, etc., cuya referencia a un tiempo posterior al de la enunciación queda claro en el contexto, es también posible la aparición del imperfecto con valor de futuro hipotético. Ej. *Aunque me lo juraras por lo más sagrado, no te creía.*

c).- Imperfecto en contexto de pasado de narración principal

A diferencia de los usos anteriores que son más propios de la conversación, este uso de pasado de narración principal es más propio de las *narraciones literarias* y su valor retórico consiste en romper el rasgo diferenciador de las formas *canté* y *cantaba*, convirtiendo a *cantaba* en una forma de narración principal, función normalmente asignada en el sistema al pretérito *canté*. Ej. *En aquel momento preciso, solitario como había vivido, moría el famoso poeta.*

La *NGLE* lo denomina “imperfecto narrativo o de ruptura” porque se suele usar para presentar una acción como desenlace de otras introducidas secuencialmente.

Concluyendo, del análisis de todos estos valores discursivos del imperfecto observamos que en todos ellos dejamos abierto el enunciado para que el interlocutor participe de la enunciación. Según Gabriela Reyes, la realidad en estos casos queda en suspenso y el imperfecto crea un espacio entre nuestras palabras y la realidad por el que se deslizan nuestras intenciones. Todos estos usos desplazados del imperfecto sólo podemos interpretarlos en un contexto y en el espacio de la cooperación.

De ello se deriva que el imperfecto ya no se usa con valor exclusivamente de pasado, sino que al utilizarlo, intentamos disminuir la distancia que nos separa del interlocutor e incluirlo en nuestro discurso acercándolo al presente, al pasado o al futuro, mostrando duda o indicando una intención.

Concluyendo, el imperfecto, más que el pretérito indefinido, es una forma ambigua que se desplaza en el eje temporal y que expresa distintos contenidos según el contexto.

2.3. DIFERENCIAS ENTRE EL PRETÉRITO INDEFINIDO Y EL IMPERFECTO

Entre las muchas descripciones que se dan para distinguir ambos tiempos, se habla del valor durativo del pretérito imperfecto (*Estaba jugando a los bolos*) frente al de puntualidad del pretérito (*Estuve jugando a los bolos*), del carácter del imperfecto para referirse a acciones habituales frente a acciones únicas que designa el pretérito, de la vinculación entre descripción e imperfecto y entre acción y pretérito, o de la asociación del pretérito imperfecto con las circunstancias o contexto que enmarcan los hechos principales, expresados en pretérito. Todo ello muchas veces, además, atribuyendo a uno u otro tiempo del pasado marcadores temporales específicos.

Castañeda y Ortega (2001) sintetizan en tres grandes categorías las diferentes concepciones de esta oposición existentes en la gramática:

a).-La primera, de carácter temporal, propuesta por Bull, las *Gramáticas* académicas de 1920 y 1931, Reichenbach, Carrasco Gutiérrez, Giorgi & Pianesi (1997) y Rojo y Veiga (1999), hacen descansar la oposición *canté/cantaba* en consideraciones

temporales y consideran el imperfecto como un tiempo secundario en el sistema de la conjugación verbal. Esto significa que su valor temporal no se obtiene directamente, sino que se ancla a una referencia previa en el pasado, indicando coetaneidad respecto de ésta.

b).-La segunda, de carácter aspectual, adquiere relevancia a partir de la edición de la *Gramática* de la RAE de 1917. En 1920 Lenz sostiene que la característica del imperfecto es nítidamente aspectual: “Como tiempo absoluto, indudablemente “cantaba” significa lo mismo que “canté”, una acción pasada, pero esta acción no se considera como momentánea que entra y se concluye, sino como una acción que no llegó a un fin determinado, a ser perfecta.

Tampoco expresa la posibilidad de que la acción haya comenzado en el pasado. Por consiguiente, su sentido es que en un momento del pasado duraba una acción que ya había comenzado antes, y no llegaba a ser perfecta”.

Entre los gramáticos que han defendido la naturaleza aspectual del imperfecto figuran Gili Gaya (1942), Comrie (1976), Alarcos (1994), De Miguel (1999) o Cipria y Roberts (2000).

Alarcos señalaba al respecto lo siguiente: “Siendo la referencia de las dos formas [cantabas y cantaste] coincidente en la zona temporal, la del co-pretérito *cantabas* es más amplia y abarca en su transcurso los momentos denotados por el pretérito *cantaste*.”

De esta manera, se dice que *cantaba* posee sentido imperfectivo o durativo, mientras *cantaste* es perfectivo o puntual; en otras palabras, el primero es no terminativo y el segundo es terminativo y señala la consumación de la noción designada por la raíz verbal.

Whitley (2002) señala que el imperfecto y el pretérito no son tiempos separados, sino categorías que representan diferentes aspectos del mismo tiempo de pasado. Este autor afirma que en el mismo punto de referencia (recalled point) la diferencia entre ambos tiempos es de significado.

La teoría aspectual ha sido el enfoque predominante en la enseñanza de ELE y este aspecto puede marcarse de dos formas: a través de la morfología flexiva (aspecto flexivo) o por el contenido semántico de la raíz del verbo (aspecto léxico o Aktionsart).⁶

c).-La tercera postura, de naturaleza discursiva, es defendida, entre otros, por Matte Bon (1992) y ha tomado bastante fuerza en la enseñanza del español como L2 a partir del predominio de los enfoques comunicativos.

Matte Bon en su *Gramática comunicativa del español* dice lo siguiente: "... en el imperfecto no suceden cosas, en el sentido de que lo expresado en imperfecto no remite directamente a su referente extralingüístico, al contrario de lo que sucede cuando se expresa algo en pretérito indefinido. El imperfecto usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información".

Así pues, según esta teoría, el imperfecto presenta una situación estática que sirve de fondo contextual a los sucesos en indefinido, que son los que hacen progresar la narración. Bello se adelantó en este aspecto al afirmar que, mientras el pretérito comunica las situaciones de primer plano, el imperfecto comunica las de segundo y mantiene el tiempo de referencia heredado, de ahí que muchos afirmen su carácter anafórico.

⁶ El aspecto léxico y el gramatical se desarrollan en el Capítulo 3.

Gibran Delgado-Díaz en su artículo titulado “Teoría versus uso: análisis sobre el pretérito y el imperfecto” lleva a cabo un análisis de los diferentes planteamientos gramaticales del pretérito indefinido e imperfecto. Al respecto destaca 4 enfoques distintos:

En primer lugar, se encuentran los autores que defienden que el factor más destacado para la distinción entre ambos tiempos es la semántica léxica. Entre ellos destacamos a Acero (1990) y Alcina Franch y Blecua (1975). Dichos autores plantean que el factor más importante es la duración del evento.

En base a esta teoría, el pretérito se utilizará con eventos puntuales, mientras que el imperfecto se usará con eventos durativos. Cipria y Roberts (2000) van en la misma línea pero afirman que el imperfecto siempre se interpreta como un evento atético; mientras que el pretérito indefinido puede ser tético o atético.

Esta ha sido la postura pedagógica más tradicional en la enseñanza de ELE pero esta regla tiene graves inconvenientes y genera errores como:

- *Durante mi infancia *iba* dos años a una escuela particular.
- *Conozco a una mujer que *estaba* mucho tiempo en Argentina.

Vázquez, G., en *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, señala que son perfectamente posibles ejemplos como los siguientes:

- *Estuvo* 15 años en el extranjero.
- Durante 3 años *estudié* inglés en la universidad.

Este autor señala que si se le quiere dar una característica aspectual al imperfecto, el concepto que se le debe otorgar no es el de duración, sino el de “no acotación” o “no terminación”, noción que tiene que ver más con la falta de delimitación temporal del evento. Los ejemplos anteriores de Vázquez están acotados temporalmente y por tanto, este hecho determina que deba usarse el pretérito indefinido y no el

imperfecto. Concluyendo, según Vázquez, el imperfecto no expresa acciones que duran, sino que sirve para representar eventos no delimitados temporalmente.

En segundo lugar, se hallan los autores para quienes el factor primordial es la interpretación del evento. Comrie (1976) señalaba que el imperfecto se utiliza para expresar eventos no terminados y el pretérito para eventos terminados, independientemente de la semántica léxica.

Según este planteamiento, los verbos télicos pueden aparecer en el imperfecto si el evento no está terminado (*Juan no encontraba la llave de su casa*), mientras que puede utilizarse el pretérito indefinido con verbos atélicos si el evento está terminado (*Juan estuvo enfermo la semana pasada*).

Salas González (1996) va en la misma línea que Comrie al afirmar que el imperfecto omite la culminación del evento, mientras que el pretérito destaca el punto final del mismo.

Otro sector de la doctrina defiende que el tipo de información es el factor que incide en la elección entre uno u otro tiempo. Entre los defensores de esta postura se encuentran: Weinrich (1968), Hopper (1979) y Silva-Corvalán (1983). Esta postura se conoce con el nombre de Hipótesis Discursiva⁷ y predice que el pretérito se utiliza con la información medular y el imperfecto con la información de trasfondo.

La información medular se interpreta como una secuencia temporal que relata los eventos en orden cronológico, mientras que la información de trasfondo describe eventos que se extienden más allá de la secuencia de los eventos medulares (Slabakova 2002), es decir, relata eventos de manera secuencial pero en relación con la información medular (*Juan encontró el libro que buscaba*).

⁷ Esta teoría se analiza en el Capítulo 4.

Slabakova y Montrul (2002) señalan que la elección afectará la interpretación del evento. Si el hablante quiere expresar un evento único delimitado, utilizará el pretérito (*El dinosaurio comió algas*) (evento específico, según Montrul y Slabakova); si por el contrario, desea expresar un evento habitual o durativo (*El dinosaurio comía algas*) (evento genérico que permite su repetición), utilizará el imperfecto. Esto implica que la elección entre ambas formas aspectuales depende de factores gramaticales y pragmáticos.

Finalmente, hallamos la postura de Bardovi-Harlig (2000) para quien hay dos factores que interactúan: la semántica léxica y el tipo de información. Estudiar el uso de los dos tiempos de pasado utilizando sólo uno u otro factor ofrece una visión incompleta del uso del tiempo y aspecto. Por eso, defiende que hay que analizar los usos de los dos tiempos usando ambos acercamientos.

Gibran Delgado-Díaz ofrece un resumen de los usos del pretérito e imperfecto en base a las diferentes gramáticas y posturas de los autores.

ANÁLISIS SOBRE LOS USOS DEL PRETÉRITO Y EL IMPERFECTO

	Bello (1841)	Alonso & Enriquez-Ureña (1938)	Gili Gaya (1961)	Weinrich (1968)	RAE (1973)	Comrie (1976)	Hopper (1979)	Alcina & Blecua (1975)	Acero (1990)	Reyes (1990)	Silva-Corvalán (1982)	Bybee & Al. (1994)	Andersen & Shirai (1996)	Salas-González (1996)	Bardovi-Harlig (1998)	Cipria & Roberts (2000)	Montrul & Slabakova (2003)	Rodríguez-Ramalle (2005)	Serrano (2006)	RAE (2010)
PRETÉRITO	TÉLICO									X			X		X	X	X	X		X
	PUNTUAL							X	X				X		X		X	X		
	PERFECTIVO	X				X	X	X				X								X
	RESULTATIVO											X								
	INFORMACIÓN MEDULAR				X		X	X			X	X			X					
	ABSOLUTO		X																	X
	INTERVALO TEMPORAL CERRADO			X						X				X			X			X
	ESPECÍFICO																X	X		
IMPERFECTO	ATÉLICO									X			X		X	X	X	X		X
	PROGRESIVO						X					X				X	X	X	X	
	CONTINUO			X		X						X					X		X	X
	HABITUAL	X				X						X				X	X	X	X	X
	ITERATIVO	X				X						X						X		X
	FRECUENTATIVO	X				X						X								
	DURATIVO	X				X	X	X	X			X	X		X		X	X		
	INFORMACIÓN DE TRASFONDO	X			X		X	X		X	X	X			X					
	EPISTÉMICO									X						X				
	DEÓNTICO										X									X
	INTERVALO TEMPORAL ABIERTO			X		X					X			X				X		X
	COEXISTENCIA	X	X			X						X							X	
GENÉRICO																	X	X		

De la anterior tabla se deduce que hay inconsistencia en cuanto a las diferentes propuestas gramaticales. Sin embargo, se evidencia que tanto la semántica léxica como el tipo de información son factores relevantes para decidir entre ambas formas verbales.

Al analizar los usos del pretérito, muchos autores concuerdan en resaltar la perfectividad del evento (Alcina y Blecua 1975, Bello 1847, Bybee et al 1994, Comrie 1976, RAE 1973); otros dan prioridad al tipo de información (Alcina y Blecua 1980; Bardovi-Harlig 1998; Bybee et al. 1994; Hopper 1979; Silva-Corvalán 1983; Reyes 1990; Weinrich 1968) o a la semántica léxica (Acero 1990; Andersen y Shirai 1996; Bardovi-Harlig 1998; Cipria y Roberts 2000; Montrul y Slabakova 2003; Reyes 1990).

También hay coincidencias en la interpretación frente al imperfecto: gran parte de la doctrina destaca su interpretación continua o durativa (Andersen y Shirai 1996; Alcina y Blecua 1980; Bardovi-Harlig 1998; Bybee et al. 1994; Comrie 1976; Gili Gaya 1961; Montrul y Slabakova 2003; RAE 1973, 2010) y otros coinciden en el tipo de información aportada (Alcina y Blecua 1980; Bardovi-Harlig 1998; Bybee et al. 1994; Hopper 1979; Silva-Corvalán 1982; Reyes 1990; Weinrich 1968).

Gutiérrez Arous señala que la diferencia aspectual durativa del imperfecto y perfectiva del indefinido no es totalmente cierta y es fuente de muchos errores. Como hemos señalado anteriormente cuando hablábamos de los usos del pretérito, no se trata de un problema de aspecto porque entonces la perífrasis *estar + gerundio* o *ir + gerundio* no podrían ir en pretérito simple (*estuve cantando* o *se fue deteniendo*) y en cambio, es perfectamente posible encontrar estas perífrasis en uno y otro tiempo.

Las diferencias entre uno y otro enunciado no se centrarían ni en el aspecto verbal, ni en el concepto de duratividad, sino en los significados que aporta al discurso cada una de esas dos formas de pasado. Lo importante es que al hablar del pasado, el pretérito se usa para narrar, para contar hechos principales del hilo argumental y, frente a él, el imperfecto o “copretérito” o simplemente secundario, simultáneo a esos hechos claves, es el presente de ese tiempo pasado.

De la idea anterior, tomada de autores como Rojo, Bull, Weinrich y Comrie, se derivan las funciones más destacadas del imperfecto: la descripción, los hábitos y la modalidad.

Existen numerosos ejemplos en los que se demuestra que el pretérito imperfecto puede tener del mismo modo que el indefinido un carácter perfectivo (*Daba la una cuando entró*) y, a la inversa, el pretérito puede expresar una acción iterativa o habitual (*Repitió cien veces la misma experiencia*).

Por su parte, el pretérito indefinido puede aludir también a hechos que representan una circunstancia, tales como: *Cuando estuve en Madrid fui a un montón de museos* y, a su vez, el imperfecto también puede referirse en ocasiones a lo que se entiende como hecho principal de la narración, como en el ejemplo: *Abrí la carta y la leí. Decía que era el heredero universal de un tío multimillonario*.

Gutiérrez Araus en su artículo “Relevancia del discurso en el uso del imperfecto” analiza las diferencias entre las dos formas de pasado y señala que en el contraste entre estos dos tiempos verbales no sólo entra en juego el aspecto verbal, sino que son otros parámetros los que la identifican.

En primer lugar destaca la temporalidad verbal, categoría deíctica (a diferencia del aspecto que se refiere a la extensión temporal del evento), en la cual se distinguen tres relaciones: anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto a un punto de referencia u origen, que puede o no coincidir con el momento de la enunciación.

Desde este punto de vista, según Gutiérrez Araus la forma *cantaba* se referiría a un punto anterior al punto de referencia u origen. Es el presente del pasado y el aspecto verbal no viene marcado por las formas verbales simples, sino que es un fenómeno sintagmático y por tanto, son algunas perífrasis aspectuales como las modales las que marcan el aspecto imperfectivo, es decir, el desarrollo de un proceso en su duración. Es el caso de *estar + gerundio* que puede aparecer tanto en imperfecto como en indefinido.

Y pone estos dos ejemplos:

- Cuando fuimos a Burgos *estaba nevando*.
- Cuando fuimos a Burgos *estuvo nevando* toda la noche.

En el primer caso, el centro narrativo lo constituye la acción de ir a Burgos y *estaba nevando* pasa a ser secundaria y simultánea al viaje. En el segundo caso, las dos acciones tienen la misma importancia.

Por tanto, la diferencia entre los dos tiempos no es aspectual durativa porque en los dos casos se marca con una perífrasis, sino que se oponen por la actitud narrativa del hablante que elige una u otra opción en función de sus intereses.

El segundo de los parámetros señalado por Gutiérrez Araus para distinguir ambas formas del pasado es el modo de acción verbal o *Aktionsart*. Dentro de esta

clasificación subdivide en 2 grupos los verbos: de un lado, con los verbos de acción, el imperfecto marca una acción secundaria dentro de la narración, frente al pretérito, que presenta una acción principal de la narración.

Sin embargo, el imperfecto con verbos de acción también puede marcar que se trata de una acción habitual, cuya función narrativa puede también ser considerada como secundaria si se inserta dentro de un texto narrativo más amplio: *Cuando íbamos a Burgos en febrero, siempre nevaba*, indicando que era habitual que nevara en Burgos cuando íbamos en febrero.

Con los verbos de estado, el imperfecto tiene una función discursiva y es la de aportar un valor descriptivo dentro de un contexto narrativo: *Fuimos a Burgos en mayo y el campo estaba precioso*. Se trata de imperfectos que describen ambientes en que sucedieron las acciones que sustentan la narración.

Por el contrario, cuando los verbos de estado van en indefinido, pasan a ser narrativos, es decir, denotan un cambio de estado, y por ello se convierten en verbos de acción. Por ejemplo, el verbo *conocer*, de estado, marca una diferencia de significado en imperfecto (*Cuando aquel muchacho entró en casa, conocía la noticia*) y en indefinido (*Cuando aquel muchacho entró en casa conoció la noticia*).

En inglés para distinguir la diferencia entre ambas oraciones hay que cambiar el tipo de verbo. En el primer caso, se traduciría por *to know* y en el segundo, por *find out*.

En la *NGLE* cuando se habla de los predicados de estado, señala que hay verbos de acción que poseen usos como verbos de estado y se comportan de forma distinta según los pretéritos:

- Como verbos de acción sí admiten ambos pretéritos. Son admitidas tanto *Los ciudadanos se levantaron en armas* como *Los ciudadanos se levantaban en armas*.
- Como verbos de estado sólo se admite en imperfecto: *Los abetos se levantaban majestuosos a lo largo de la alameda*.

El tercero de los parámetros utilizado por Gutiérrez Araus para diferenciar ambas formas es el de la perspectiva temporal, diferenciando dos planos distintos:

a) plano inactual o de la historia: en él el hablante relega lo designado a una zona ajena a su circunstancia vital, a un mundo narrado. En este plano se insertan tanto la forma *canté* como *cantaba*.

b) plano actual o del discurso: hace referencia a situaciones comunicativas en las que comentamos o participamos directamente de la vivencia de los hechos. Aquí se integran las formas de presente, futuro y pretérito perfecto.

Whitley (2002) apunta que el objetivo de los gramáticos suele ser simplificar las dificultades y evitar complejas explicaciones. Los estudiantes suelen memorizar aisladamente los usos de estos dos tiempos de pasado que luego chocan con el uso que hacemos de ellas en el lenguaje habitual.

Este autor afirma que en la distinción entre imperfecto/indefinido, debemos tener en cuenta que no son tiempos separados, a pesar de la conveniencia de llamarlos por ese nombre, sino categorías que representan diferentes aspectos del mismo tiempo en pasado. De este hecho se deriva que ambos pueden utilizarse en el mismo contexto pero con un cambio de significado: A las siete *miraron / miraban* la luna.⁸

⁸ Whitley: "Recording, reporting, narrating, backgrounding and so on are not aspects but communicative functions of language".

Al elegir uno de ellos el hablante español puede elegir entre el pretérito y el imperfecto e incluso combinarlos para caracterizar distintas situaciones como lo demuestran estos ejemplos que pone: *María rió cuando Pablo salió, María reía cuando Pablo salió, María rió cuando Pablo salía y María reía cuando Pablo salía.*

Stanley se adhiere en parte a la explicación ofrecida por Guitart (1978), cuyo centro es la categoría de aspecto verbal y pone de relieve las diferencias con el inglés mediante ejemplos como: *El libro costó cuatro dólares* cuyo significado es dinámico y terminativo, equivalente al inglés *It was bought for four dollars*, frente al imperfecto, muestra de un estado latente o potencial de: *El libro costaba cuatro dólares = The book was for sale for four dollars.*

Gutiérrez Araus señala que lo más interesante del estudio de Guitart es su división en 4 áreas del discurso en las que estas dos formas son diferentes:

- a) Cuando se habla de situaciones dinámicas
- b) Cuando estamos ante situaciones estáticas o se combinan situaciones dinámicas con estáticas.
- c) Cuando nos referimos a situaciones de nuestra experiencia en diferentes momentos del pasado.
- d) Cuando se habla de declaraciones, reales o imaginarias, en lugar de situaciones.

En *1001 Pitfalls in Spanish* se pasa revista a los mayores problemas en el aprendizaje del español y cuando se comparan ambas formas del pasado a menudo la diferencia de forma verbal en español constituye en inglés una diferencia léxica: *Mi abuelo*

conocía a Pancho Villa correspondería a *My grandfather knew Pancho Villa*, mientras que *Lo conoció en Chihuahua* corresponde a *He met him in Chihuahua*.

Así pues, el enfoque narrativo ha tomado bastante fuerza en la enseñanza del español como L2 a partir del predominio de los enfoques comunicativos. Matte Bon señala lo siguiente:

“..... en el imperfecto no suceden cosas, en el sentido de que lo expresado en imperfecto no remite directamente a su referente extralingüístico, al contrario de lo que sucede cuando se expresa algo en pretérito indefinido. El imperfecto usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información”.

Una vez más Bello fue pionero y ya había destacado el valor de trasfondo del imperfecto. En palabras de este autor: “En las narraciones el copretérito pone a la vista los adjuntos y las circunstancias de los hechos, y presenta, por decirlo así, la decoración del drama”.

La anterior afirmación está en relación con la distinción entre dos planos de la narración: el primer plano o plano de prominencia y el segundo plano o plano de trasfondo. (Hopper y Thompson y Reinhart). Todo ello descansa en la idea de que la narración presenta como condición necesaria un eje temporal constituido por eventos limitados sucesivos, en torno al cual se pueden ordenar otras situaciones. Mientras el pretérito comunica las situaciones de primer plano, el imperfecto comunica las de segundo y mantiene el tiempo de referencia heredado, de ahí que muchos afirmen su carácter anafórico.

Gutiérrez Araus en *Formas temporales del pasado en indicativo*, sintetiza las diferencias entre estos dos tiempos de pasado de la siguiente manera:

- La acción principal aparece en pretérito simple, frente a la acción secundaria, simultánea a la principal, que suele aparecer en imperfecto, por tratarse de una forma secundaria con respecto a su origen, el pretérito simple.
- Así como el pretérito simple se emplea para narrar, evocando los sucesos fundamentales del relato, el imperfecto se puede emplear para describir, en cuyo caso se detiene la narración y el autor se centra en la descripción de ambientes, personajes, escenarios, etc.
- Las acciones habituales, repetidas, en el pasado se construyen con imperfecto y corresponden a un segundo plano en el argumento.
- En la oposición narración/descripción suelen ir en indefinido los de acción y, en cambio, los verbos de estado, suelen ir en imperfecto.

FUNCIONES SIGNIFICATIVAS			
DEL INDEFINIDO		DEL IMPERFECTO	
A	Con verbos de acción: SEÑALA EVENTOS Y SUCESOS. NARRACIÓN PRINCIPAL	A	Con verbos de acción: 1. NARRACIÓN SECUNDARIA, FRENTE A LA NARRACIÓN PRINCIPAL DEL INDEFINIDO. 2. NARRACIÓN DE HECHOS REPETIDOS COMO HÁBITOS
B	Con verbos de estado: DA DINAMISMO A UN ESTADO. CAMBIOS DE ESTADO	B	Con verbos de estado: 3. DESCRIPCIÓN DEL PASADO.

Concluyendo, en este capítulo hemos analizado los siguientes temas: en primer lugar, hemos dado una visión de todos los aspectos relacionados con el tiempo verbal, incluyendo la distinción entre las categorías verbales de *tiempo verbal*, *temporalidad* y *perspectiva temporal*.

En segundo lugar, hemos expuesto los usos de los dos tiempos de pasado objeto de esta disertación, estos es, el pretérito indefinido y el imperfecto, tanto en sus valores primarios como secundarios (en el caso de éste último).

Finalmente, hemos presentado las líneas doctrinales básicas y los parámetros que éstas utilizan para diferenciar uno y otro tiempo, siendo tres los factores más relevantes: (i) la semántica léxica (defendida por Acero, Alcina Franch y Blecua y Cipria y Roberts), (ii) la interpretación del evento (cuyo máximo defensor es Comrie), (iii) el tipo de información (sustentado por Weinrich, Hopper, Silva-Corvalán) o bien, (iv) una combinación de factores como la semántica léxica y el tipo de información, postura defendida por Bardovi-Harlig, quien opina que estudiar el uso de los dos tiempos de pasado utilizando solo uno u otro factor, ofrece una visión incompleta del uso del tiempo y aspecto.

CAPÍTULO 3

EL ASPECTO

El objetivo de este capítulo es ofrecer una caracterización teórica del aspecto como categoría lingüística que forma parte de una noción más amplia como es la de la temporalidad.

La doctrina discrepa sobre la importancia dada a esta categoría verbal: Lyons (1977) señala que no siempre ha sido considerada como una categoría funcional independiente y de la misma importancia que el tiempo. Sin embargo, De Miguel (1990) afirma que el aspecto es más importante que el tiempo por dos motivos: en primer lugar, porque hay mayor número de lenguas que carecen de tiempo que de aspecto; en segundo lugar, porque en aquellas lenguas que poseen tanto tiempo como aspecto, éste último se adquiere en primer lugar.

Salaberry indica en su tesis doctoral titulada “The development of Spanish past tense aspect among adult academic L2 learners” que el tiempo y el aspecto constituyen los mayores marcadores de la temporalidad verbal. No ha sido fácil para la doctrina distinguir uno y otro término.

Lyons afirma que el perfecto es un aspecto, mientras que Mourelatos (1981) cuestiona la inclusión del perfecto como marcador del aspecto gramatical. Por su parte Comrie en su obra *Aspect* define el término como: “the way of viewing the internal temporal constituency of a situation (beginning, middle or end) y añade “the perfect tells us nothing about the situation itself, but rather relates some state to a preceding situation”.

Lo anterior significa que el aspecto proporciona información sobre el desarrollo temporal de una eventualidad especificando si los sucesos están finalizados, a punto de empezar o en progreso.

La doctrina ha señalado también que los dos términos están interrelacionados de distinto modo: por ejemplo, para Comrie el marcador aspectual morfológico es representado más comúnmente en los tiempos de pasado. De aquí se deduce que la teoría aspectual no puede existir de forma aislada a la teoría del tiempo.

La diferencia entre uno y otro término estriba en lo siguiente: el *tiempo* es una categoría deíctica relacionada normalmente con el momento del habla. En el capítulo anterior fueron expuestos los 2 tipos de tiempos existentes: los tiempos absolutos y los relativos, según estén anclados o no respecto a un punto de referencia, que puede coincidir o no con el momento de la enunciación.

Por el contrario, el *aspecto*, concepto más moderno que el del tiempo, no es una categoría deíctica, porque no es relativa al momento del habla. Comrie lo define semánticamente como “las diferentes formas de ver una situación en su desarrollo temporal interno” y lo ilustra con el siguiente ejemplo: *Juan leía cuando entré*. En él el primer verbo presenta la información de trasfondo, mientras que el evento en sí se presenta en el segundo verbo, el cual muestra la totalidad de la situación pero sin hacer referencia a su desarrollo temporal interno.

Comrie sintetiza la diferencia entre ambos conceptos de la siguiente forma: el aspecto está relacionado con la situación-tiempo interno, mientras que el tiempo, con la situación-tiempo externo.

Montrul y Salaberry (2007) definen el *aspecto* como las diferentes perspectivas que puede adoptar un hablante respecto al transcurso temporal de un evento, acción, proceso, etc.

Las secciones en las que dividiré este capítulo son las siguientes:

En la primera sección se caracterizan una serie de conceptos clave que irán apareciendo a lo largo de esta disertación, tales como: perfecto versus perfectivo; perfectividad e imperfectividad; puntualidad versus duratividad; telicidad y atelicidad y finalmente, el concepto de estado y situación dinámica. La segunda sección distingue el aspecto léxico del gramatical. En la tercera, se ofrece una caracterización del aspecto en inglés y en español. Finalmente, en la cuarta, se examinan algunas variables que pueden influir en la adquisición tempo-aspectual en español.

3.1. TERMINOLOGÍA

A continuación procedemos al estudio de una serie de palabras clave, algunas de ellas de significado parecido, que aparecen repetidas veces en este trabajo.

-. Perfecto vs. Perfectivo

Ha habido una tendencia entre los lingüistas de habla inglesa a usar el término “perfectivo” (perfective) por el de “perfecto” (perfect). El primer término contrasta con el de “imperfectivo” y denota una situación vista en su totalidad, sin hacer referencia a su desarrollo temporal interno; sin embargo, el término “perfecto” se

refiere a una situación de pasado que tiene relevancia en el presente, por ejemplo, el resultado de un evento pasado (Se ha roto el brazo).⁹

- Perfectividad vs. Imperfectividad

Se ha dicho que las formas perfectivas indican situaciones de corta duración, mientras que las imperfectivas indican situaciones de duración larga. Comrie, de quien provienen los términos “perfective” e “imperfective”, señala que no siempre es así y pone los siguientes ejemplos del francés: *Il régna trente ans* (Past Definite) y *Il régnait trente ans* (Imperfect) “He reigned for thirty years”.

La diferencia en uno y otro caso no es objetiva o subjetiva sobre el periodo de reinado, sino que en el primer caso se hace referencia al periodo completo de los 30 años, correspondiendo a la traducción en inglés “He had a reign of thirty years”, un solo reinado; sin embargo, en el segundo caso se dice que en cualquier punto durante esos 30 años él estuvo reinando, es decir, está relacionado con la estructura interna del reinado y sería más apropiado como información de segundo plano de los eventos que ocurrieron durante su reinado.

Por tanto, vemos que podemos usar ambos tipos de formas para la misma extensión de tiempo, sin necesidad de que ésta sea corta o larga.

Para Gili Gaya (1961), las “acciones perfectivas” se caracterizan por tener un punto inherente final, por ejemplo, situaciones télicas, de forma que si la acción no es acabada o completada, no es posible decir que la acción tuvo lugar. Esta definición se corresponde con los *accomplishments* (realizaciones) y *achievements* (logros) de

⁹ Schwenter distingue ambos términos de la siguiente forma: “Perfects” are relational, signaling a past situation that is related to speech time and is therefore currently relevant, whereas “perfectives” report an event “for its own sake” (Bybee et al, 1994).

Vendler o con los *events* de Mourelatos porque comparten el rasgo de la telicidad. Según Gili Gaya las “acciones imperfectivas” se corresponden con los *estados* y las *actividades* vendlerianas, ya que comparten el rasgo de la atelicidad.

Relacionado con el concepto de “perfectividad” como indicador de un corto periodo de tiempo, está su caracterización como representativa de una situación puntual o momentánea, del tipo “toser”.

Aunque es incorrecto decir que la función básica de la forma perfectiva es representar un evento como momentáneo o puntual, es cierto que la forma perfectiva, al no dar una expresión directa de la estructura interna de la situación, tiene el efecto de reducirla a un solo punto.

Otra caracterización frecuente del término “perfectivo” es decir que indica una acción completada. Comrie señala que al respecto hay que distinguir los términos “completed” y “complete”. El perfectivo denota una situación completa, incluyendo principio, desarrollo y final. El término “completed” enfatiza la terminación de la situación, mientras que el perfectivo no incide más en el final de la situación, sino que ésta es presentada como un todo.

A diferencia de las ocurrencias perfectivas, las imperfectivas están en relación con otra situación en un tiempo determinado o con su estructura interna pero no especifica el principio ni final de una situación.

Guitart (1978) señala que la situación imperfectiva siempre alude a otra situada en la misma franja temporal. (*Estaba duchándome cuando sonó el teléfono*).¹⁰

¹⁰ Guitart los define como “non-cyclic or whole events which take place before the moment of speaking in which some other situation took place or was taking place”.

Las situaciones imperfectivas se dividen en dos categorías: las que son continuas (en progreso) y las que son habituales. Las primeras suelen referirse a información de trasfondo respecto a la acción principal (*Mientras estaba hablando por teléfono, el gato tiró la planta*). Las segundas describen eventos o estados característicos de un determinado periodo. (*Cuando era niño veía Barrio Sésamo*)

Butt & Benjamin (1994) y Alarcos Llorach (1994) cuando describen el aspecto gramatical perfecto e imperfecto, se refieren a la noción de completitud (completeness). Aunque las dos formas expresan tiempo pasado, el pretérito indefinido se refiere a situaciones vistas como completas, mientras que el imperfecto expresa situaciones incompletas. Ofrecen el siguiente ejemplo: *Yo fui jefe del departamento*, situación vista como completada, ya no soy más jefe de departamento, frente a *Yo era jefe de departamento*, pudiendo aún ejercer dicho cargo.

Butt & Benjamin señalan que la diferencia entre el pretérito indefinido y el imperfecto causa problemas al traducirlas al inglés porque a menudo expresan ideas que no son fácilmente traducibles a ese idioma. En palabras de estos autores, aunque el pretérito y el imperfecto pueden usarse dependiendo de la perspectiva que adopte el hablante ante el evento, esta diferencia a menudo se pierde al traducirla al inglés al usarse una sola forma.

Finalmente, Doiz-Bienzobas (1995) ofrece una caracterización del pretérito e imperfecto español desde la perspectiva de la Lingüística Cognitiva (Langacker 1987, 1991 entre otros) según la cual las dos formas presentan diferencias en base a 3 parámetros: en primer lugar, respecto al punto de vista o perspectiva: los sucesos mediante imperfecto se conceptualizan siempre desde un punto de vista pasado con

respecto al punto de referencia, mientras que el pretérito se conceptualiza desde el punto de vista del discurso.

El segundo parámetro es la especificación temporal: el pretérito indefinido localiza la situación en un tiempo pasado en relación con el punto de referencia, mientras que en el imperfecto falta esa especificación temporal.

Por último y en cuanto a la accesibilidad espacial, el pretérito es interpretado desde la realidad espacial del hablante, mientras que con el imperfecto la proposición es interpretada desde un espacio distinto a la realidad del hablante.

- Otros valores aspectuales

- Habitualidad

En algunas discusiones sobre el término “habitualidad”, se asume que éste es sinónimo de “iteratividad”, es decir, la repetición de una situación de forma sucesiva. Sin embargo, esta terminología es confusa por varias razones. En primer lugar, la mera repetición de una situación no es suficiente para que la situación sea referida como específicamente habitual. En segundo lugar, una situación puede ser referida como de forma habitual sin necesidad de ser iterativa. El rasgo común al término “habitual”, sea o no iterativo es que se describe una situación característica de un periodo de tiempo extenso, es decir, la situación no es vista como una propiedad incidental de un momento, sino como un rasgo característico de todo un periodo. *(Cuando mi abuela vivía iba a misa todos los domingos).*

- Progresividad

En inglés, a diferencia del español, los términos progresivo y no progresivo no son en general intercambiables. En español, por el contrario, es posible sustituir la forma

progresiva por otras formas sin implicar un significado progresivo. La oración *John is singing* puede corresponder a *Juan está cantando* (progresivo) o *Juan canta*.

-.Puntualidad vs. Duratividad

En algunos sistemas, los términos “puntual” y “durativo” son usados esencialmente en el mismo sentido que los términos “perfectivo” y “continuo” respectivamente. Para Comrie los dos pares de términos no son equivalentes.

Mientras la “imperfectividad” significa ver una situación con respecto a su estructura interna (duración, secuencias), la “duratividad” simplemente se refiere al hecho de que una situación dura un determinado tiempo. La duratividad es lo opuesto a la “puntualidad”, es decir, una situación que no se extiende durante un lapso de tiempo, sino que tiene lugar momentáneamente. Una situación puntual por definición no tiene una estructura interna. Por tanto, puntualidad e imperfectividad serán términos incompatibles.

-. Telicidad vs. Atelicidad

Para definir estos dos términos Comrie pone como ejemplo estas dos oraciones: *John está cantando* y *John está construyendo una silla*, ambas se refieren a situaciones durativas porque persisten un determinado periodo de tiempo. Sin embargo, la segunda debe tener necesariamente un final. En este caso estamos ante un evento télico, mientras que en el primer caso estamos ante un evento atélico.

Por consiguiente, una situación télica es aquella que supone un proceso que tiene un punto definido más allá del cual el proceso no puede continuar. Así como la oración *John está cantando* describe una situación atélica, si decimos *John está cantando*

una canción, se convierte en una situación télica porque tiene un punto terminal definido.

De lo anterior se deduce que la telicidad o atelicidad de un verbo depende de los argumentos internos del mismo, de forma que como hemos visto, un mismo predicado puede ser télico o atélico dependiendo de los complementos.

- Estados vs. Situaciones dinámicas

Según Comrie, las situaciones dinámicas suponen necesariamente un cambio, mientras que los estados son situaciones que pueden o no conllevar un cambio. Ante un estado, a menos que pase algo para cambiar ese estado, éste continúa. Sin embargo, ante una situación dinámica ésta continuará si el sujeto imprime una energía.

Mantenerse en un estado no requiere ningún esfuerzo, mientras que mantenerse en una situación dinámica sí supone un esfuerzo, ya sea desde dentro (*John is running*) o desde fuera (*The oscilloscope is emitting a pure tone*). Como las situaciones puntuales suponen un cambio de estado, son automáticamente dinámicas.

3.2. ASPECTO LÉXICO VERSUS ASPECTO GRAMATICAL

El problema en la enseñanza del concepto de aspecto estriba en su complejidad. El aspecto puede expresarse de dos formas: léxica y gramaticalmente.

3.2.1. ASPECTO LÉXICO

Una de las características más relevantes del aspecto es en terminología de Comrie, su *aspecto léxico inherente*. Andersen en su artículo “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition”, señala que en Estados Unidos los filósofos, más que los lingüistas, han tratado el aspecto inherente. En Europa éste es conocido en francés como “modo de acción” y en alemán como “Aktionsart”.

Andersen define cada uno de los términos: el “aspecto”, se refiere a la naturaleza interna de la situación o evento (como opuesto al tiempo en el que tiene lugar). “Léxico” significa que cada palabra (lexical ítem) se asocia con un tipo de aspecto, tanto si se refiere a un estado o a una acción y si ésta última es durativa, puntual o una combinación de ambas. Por último, la palabra “inherente” simboliza que este aspecto pertenece a la situación o evento y que es una parte intrínseca de él. Por ejemplo, *correr* es inherentemente durativo en el aspecto, mientras que *romper* es inherentemente puntual.

Para Montrul (1997) el aspecto léxico se expresa “a través de la semántica léxica inherente del verbo y su interacción con los argumentos y adjuntos directos e indirectos”. Salaberry y Shirai en su capítulo titulado “L2 Acquisition of tense-

aspect morphology” señalan que la clasificación de los verbos según su aspecto léxico depende de la “constelación verbal”, formada por los argumentos internos, los externos y los adjuntos.

Whitley (2002) apunta que el aspecto es una propiedad léxica del verbo en sí mismo, que es la naturaleza del evento descrito “instantáneo y puntual versus durativo y recurrente”. Más específicamente, el aspecto consiste en puntualizar “qué parte del evento está siendo descrito en un punto concreto de referencia (si está en progreso o si ya ha terminado)”.

Salaberry (1999), describe el discurso o punto de vista aspectual como “la función de cómo el hablante elige presentar el evento dentro de la historia”,

Vendler (1967) propone una clasificación de los verbos en cuatro tipos aspectuales distintos en base a su semántica inherente. Estos cuatro tipos son los siguientes: estados, actividades, realizaciones o cumplimientos (*accomplishments*) y logros, culminaciones o consecuciones (*achievements*). Dicha clasificación tiene origen aristotélico, fue utilizada en la investigación de segundas lenguas por Andersen (1991) y ha sido objeto de discusión en la historia de la lingüística sobre el tiempo y el aspecto.

Comrie (1976) señala tres distinciones básicas con respecto al aspecto léxico inherente:

- a) puntual versus durativo (criterio de la duratividad)
- b) télico versus atélico (criterio de la telicidad)
- c) estático versus dinámico (criterio de la dinamicidad)

Los verbos “puntuales” se refieren a situaciones que bajo circunstancias normales no pueden ser vistas como durativas a no ser que se repitan (*darse cuenta, toser*), mientras que los verbos durativos denotan situaciones que duran un tiempo determinado (*correr crecer*).

Los verbos “téllicos” se refieren a situaciones que tienen un punto final (*hacer una silla, escribir una novela*), mientras que los “atéllicos” denotan situaciones que pueden durar indefinidamente o ser interrumpidos en cualquier punto (*nadar, caminar*).

Los verbos “estáticos” se refieren a situaciones que no requieren energía para mantenerse (*tener, desear*), mientras que los verbos dinámicos denotan situaciones que continuamente están sujetas a energía (*correr, caminar*).

Con estas tres distinciones podemos ver las características de cada uno de los tipos verbales de Vendler:

En primer lugar, los estados son situaciones u ocurrencias no dinámicas (a diferencia de los tres tipos de verbos restantes) que se supone que duran indefinidamente y no incluyen cambios, por ejemplo, *ser, vivir, tener, poder, etc.*

En cuanto a las actividades, a diferencia de los estados, requieren una energía para ponerse en funcionamiento y poseen un principio y un final arbitrario, por ejemplo, *hablar, estudiar o dormir*. Las actividades son durativas y homogéneas porque cualquier parte del proceso es de la misma naturaleza que el todo. Tanto los estados como las actividades son considerados “atéllicos” porque carecen de un punto final inherente a ellos.

Al igual que las actividades, las realizaciones (adoptaremos esta terminología por ser la más extendida) poseen una duración y un punto final inherente. A diferencia de las actividades no son homogéneas. Ejemplos de este tercer tipo de verbo son: *pintar un cuadro* o *escalar una montaña*.

Finalmente, en cuanto a los logros o situaciones puntuales, se asemejan a las realizaciones porque tienen un principio y un final inherente, pero se distinguen en que no tienen una duración, es decir, ocurren momentáneamente, por ejemplo, *reconocer*, *entrar* o *marchar*.

Estos dos últimos tipos de verbos se consideran télicos por poseer un punto final inherente.¹¹

Siguiendo a Andersen & Shirai (1994) la clasificación de Vendler puede combinarse con las distinciones anteriores de Comrie (1976). De este modo, los estados se caracterizan como [-puntuales], [-télicos] y [-dinámicos]; las actividades son [-puntuales], [-télicas] y [+dinámicas]; las realizaciones son [-puntuales], [+télicas] y [+dinámicas] y finalmente, los logros son [+puntuales], [+télicos] y [+dinámicos].

Salaberry y Shirai señalan que no siempre un predicado se clasifica en uno de los 4 grupos porque puede ocurrir que un mismo verbo pueda clasificarse de dos modos distintos dependiendo de los complementos que lleven. Ponen como ejemplo el predicado “sentirse mareado”. En la oración: De repente *se sintió mareada* (es un logro), pero en *Se sintió mareada toda la tarde* (es un estado).

¹¹ Mourelatos incluye estos dos últimos verbos dentro de la categoría de los “events”.

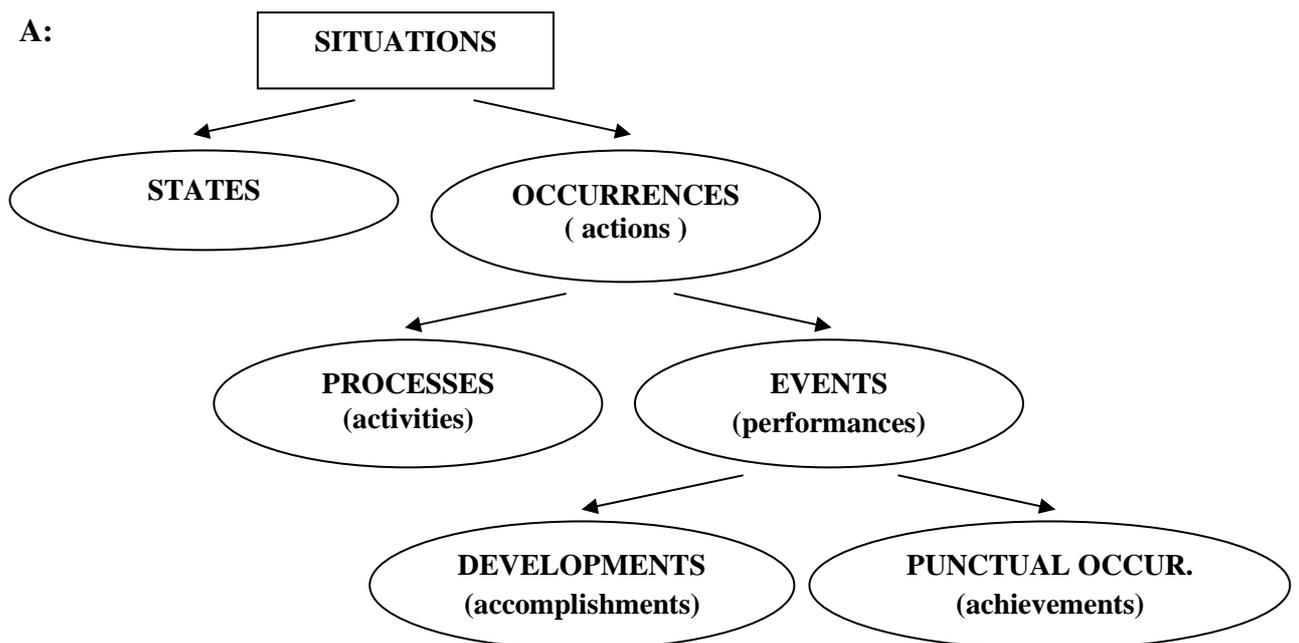
-Tabla de la clasificación Vendleriana (1957)

	ATÉLICO		TÉLICO	
	Estados / Actividades		Realizaciones / Logros	
Puntual	-	-	-	+
Télico	-	-	+	+
Dinámico	-	+	+	+

-Tabla de ejemplos de tipos de verbos según su aspecto léxico. Información extraída del artículo de Comajoan “The Early L2 Acquisition of Past Morphology: Perfective Morphology as an Aspectual Marker or Default Tense Marker?” (2005)

	ESPAÑOL	INGLÉS
ESTADOS	saber, creer	know, believe
ACTIVIDADES	correr, cantar	run, sing
REALIZACIONES	cantar una canción	sing a song
LOGROS	despertarse, llegar	wake up, arrive

-Tabla de reinterpretación de la jerarquía Vendler-Mourelatos. Información extraída del artículo de Andersen: “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition” (1991)



3.2.2. ASPECTO GRAMATICAL

Andersen en su artículo “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition” distingue el aspecto gramatical del léxico. El primero se refiere básicamente a las distinciones aspectuales que están obligatoriamente codificadas en una lengua específica.

Por el contrario, el aspecto inherente, no está explícitamente expresado en la morfología, es sólo una parte inherente de la palabra o construcción que expresa la situación o acción. Señala que sería mejor decir que es la situación o el evento el que tienen aspecto inherente y el predicado representa meramente la situación o el evento y el aspecto inherente a él.

Langacker (1982) y Andersen (1991) prefieren hablar de predicados o situaciones porque el valor léxico-aspectual de los verbos se determina a menudo por otro tipo de factores como la naturaleza de los argumentos u otros elementos pragmáticos. Por ej. “*correr*” es una actividad de acuerdo con la clasificación de Vendler pero “*correr una milla*” es una realización.

El aspecto gramatical se refiere al significado que conlleva la morfología flexiva de un determinado verbo. El español distingue el aspecto perfectivo (habló) del imperfectivo (hablaba). Sin embargo, el inglés carece de esa morfología sintética para hacer tal distinción, de forma que las situaciones perfectivas se marcan con el simple past y las imperfectivas pueden marcarse de 3 formas: con el simple past, el progresivo o con los verbos modales (*would, used to...*).

El aspecto gramatical tiene una función discursiva (Hopper 1979; Rallides 1971; Weinrich 1968). En el discurso narrativo, las oraciones perfectivas se usan para expresar los eventos de primer plano, esto es, los eventos que forman el esqueleto

estructural del discurso que hacen avanzar la historia y se representan cronológicamente en orden secuencial. En cambio, las oraciones imperfectivas expresan información de trasfondo, sirven para ampliar o comentar eventos de la narración principal.

Bardovi-Harlig (1995) señala en su artículo “The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Aspect” que el aspecto gramatical también es llamado a veces punto de vista aspectual (*viewpoint aspect*) porque la elección entre el progresivo y el simple, a menudo refleja el punto de vista del hablante ante la acción. Bardovi ejemplifica dicha distinción mediante dos ejemplos: *John sang* y *John was singing*. En estos dos ejemplos un simple verbo muestra el contraste entre el aspecto gramatical mientras que su aspecto léxico no cambia. El verbo “cantar” tiene una duración intrínseca ya sea en pasado simple o progresivo. Sin embargo, “cantar una canción” posee tanto una duración, el canto de la canción y un punto final concreto, la finalización de la canción.

El siguiente resumen, adoptado de Montrul y Slabakova (1999), ilustra el aspecto gramatical para marcar los tiempos de pasado en ambas lenguas:

	ESPAÑOL	INGLÉS
PRETÉRITO	Ana escribi <u>ó</u> una carta	Ana wrote a letter
IMPERFECTO	Ana escrib <u>ía</u> una carta
PASADO (IMP) PROGRESIVO	Ana est <u>aba</u> escribiendo	Ana was writing

Para indicar el imperfecto, el inglés podría recurrir a las siguientes construcciones: “Ana used to write the letter”, “Ana would write the letter”, “Ana was writing the letter” o incluso “Ana wrote the letter”. Ante tantas opciones es lógico pensar que los estudiantes de español, en especial los anglohablantes, tengan tantas dificultades en el uso de esta forma verbal.

Además de las diferencias entre el aspecto gramatical en español y en inglés, también hallamos diferencias en su realización en los 4 tipos de verbos anteriores: en inglés, el aspecto gramatical perfectivo puede aplicarse a los 4 tipos de verbos, mientras que el aspecto gramatical imperfectivo se aplica sólo a actividades, logros y realizaciones, pero no a los estados. En inglés el progresivo no puede aplicarse a los estados, mientras que en español, tanto el pretérito como el imperfecto pueden aplicarse a los 4 tipos de verbos.

	PROGRESIVO/IMPERFECTO	PRETÉRITO
ESTADOS	*I was loving you	I loved you
	Te amaba	Te amé
ACTIVIDADES	Hannah was swimming	Hannah swam
	Hannah nadaba	Hannah nadó
REALIZACIONES	John was writing a letter	John wrote
	John escribía una carta	John escribió
LOGROS	She was turning on the tv	She turned on the t.v.
	Ella encendía la televisión	Ella encendió la tele

Así pues en inglés, el aspecto gramatical perfectivo con verbos de estado tiene dos posibles interpretaciones: abierta (imperfectivo) o cerrada (perfectivo). En otras palabras, fuera de contexto y sin marcadores temporales, el estado puede interpretarse como aún en progreso o ya finalizado.

Resumiendo, hay dos tipos de aspecto: el léxico, que se refiere a las características temporales intrínsecas de la semántica de todos los verbos y el gramatical, que tiene que ver con la realización fonética del aspecto. Teresa Cadierno señala que los dos tipos de aspecto interactúan continuamente: predicados télicos (conocidos como *events* según la terminología de Mourelatos, 1981) con significados perfectivos inherentes, tales como “disparar”, pueden tener una flexión perfectiva o imperfectiva. En el ejemplo *El cazador disparó contra el conejo*, el disparo es visto como terminado y como un todo completo; sin embargo, en *El cazador disparaba contra el conejo*, el disparo es visto en su progresión como un evento repetitivo carente de un principio y un final.

Del mismo modo, señala la autora que un predicado atélico con un significado inherente imperfectivo, tal como el verbo *ser*, puede recibir una flexión imperfectiva como en *Era una fiesta estupenda*, la fiesta es vista en su desarrollo. Con la flexión perfectiva *Fue una fiesta estupenda*, la situación de la fiesta es vista como completada. Ambas oraciones equivaldrían en inglés a la oración “It was an excellent party”.

3.3. CARACTERIZACIÓN DEL ASPECTO EN ESPAÑOL Y EN INGLÉS

3.3.1. EL ASPECTO EN ESPAÑOL

Como hemos visto en el apartado anterior en español la distinción aspectual entre perfectividad e imperfectividad se marca morfológicamente de forma más abierta en las desinencias verbales (mediante los tiempos de pretérito indefinido e imperfecto). Sin embargo, el inglés posee un sistema flexivo limitado que no hace esa distinción gramatical de forma tan evidente. Para marcar el aspecto imperfectivo el inglés se vale de construcciones perifrásticas y del progresivo/gerundio.

Como expresan Sebastián & Slobin (1994), la distinción perfectiva/imperfectiva en español es obligatoria solo en los tiempos de pasado, lo cual significa que la elección aspectual obliga al hablante a tomar una determinada postura con respecto a un evento pasado.

Respecto a la interacción entre el aspecto léxico y el gramatical, tanto los eventos télicos como los atélicos, son compatibles en español con los dos tipos de pasado, dependiendo del punto de vista del evento y del contexto.

Algunos verbos de estado en español cambian su aspecto léxico inherente con distintas marcas aspectuales como “saber” (to know) y “querer” (to want). La marca de pretérito de estos verbos cambia su aspecto léxico inherente pasando de ser un estado (*Ella sabía el secreto*, She knew the secret) a un logro (*Ella supo el secreto*, She found out the secret).

Hay otros verbos de estado que no cambian su valor aspectual inherente según sus diferentes marcas aspectuales, como ocurre con los verbos *sentirse* (to feel) y *estar* (to be). El imperfecto de estos verbos señala una situación estable, pero el pretérito indica un estado momentáneo o un estado con un punto final definido.

Veamos los siguientes ejemplos:

(a) *Linda estaba triste y siempre se sentía triste/ Linda was sad and she always felt sad: el estar triste es un estado en el pasado y el sentirse triste es una situación durativa o estable.*

(b) *Linda estuvo triste y siempre se sentía triste/ Linda became sad and she always felt sad. El hecho de estar triste es más momentáneo. En este caso no suena bien combinar la 1ª parte con la 2ª.*

En cuanto al matiz aspectual para las realizaciones y los logros, el imperfecto enfatiza la fase continua del evento y presenta un evento en progreso: Ej. *Ellos construían una casa, pero no terminaron la construcción.* Al tratarse de dos acciones en progreso, es posible que la acción no llegara a completarse como indica el segundo verbo. Concluyendo, en español tanto los predicados télicos como los atélicos son compatibles con el imperfecto/pretérito, pero la interpretación variará en cada caso.

-Tabla de las desinencias de tiempo/aspecto en español (extraído del artículo de Andersen: “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition”)

A	CLASE	IMPERFECTO	PRETÉRITO
	-a-	habl-aba	habl-ó
	-e-	com-ía	com-ió

B: EJEMPLOS

ESTADOS	have	tenía	tuvo
ACTIVIDADES	play	jugaba	jugó
TÉLICOS	teach	enseñaba	enseñó
PUNTUALES	break	se partía	se partió

3.3.2. EL ASPECTO EN INGLÉS

En inglés el aspecto perfectivo en el pasado se marca con la inflexión *-ed-* y el imperfectivo con el marcador progresivo *-ing*. En cuanto a la relación entre el aspecto gramatical y el léxico, normalmente los verbos de estado en inglés no son compatibles con el progresivo: **John was knowing Mr. Peterson*

Sin embargo, los nativos ingleses señalan algunos verbos de estado con la marca progresiva *-ing* marcando un estado temporal: *John was being stupid*, refiriéndose no a la inteligencia de John, sino a su comportamiento en un momento dado del pasado. El uso del simple past *John was stupid* presenta el hecho de ser estúpido como un rasgo de la personalidad de John.

En cuanto a la marca aspectual para las realizaciones y los logros, el aspecto imperfectivo enfatiza la fase sucesiva del evento. Ej. *Mary was reading a book* (presentan la acción antes de que el objetivo se cumpla). Sin embargo, el aspecto perfectivo expresa un evento como una acción completada: *Mary read a book* (el agente ha completado la acción).

De todo lo anterior se deduce que las diferencias aspectuales en una y otra lengua hacen del aspecto un área propicia para la investigación de adquisición de segundas lenguas. La distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto en español para los estudiantes de español como segunda lengua o como lengua extranjera resulta de una gran complejidad, sobre todo para los anglohablantes, ya que ambas lenguas marcan el aspecto de forma diferenciada.: el español lo hace de forma abierta mediante formas sintéticas (jugué/jugaba).

3.4. VARIABLES EN LA ADQUISICIÓN DE LA MORFOLOGÍA TEMPO-ASPECTUAL EN EL ESPAÑOL COMO L2.

Según Comajoan en su artículo “Tense and Aspect in Second Language Spanish” (2013), la mayoría de los investigadores están de acuerdo en una serie de aspectos relativos a la adquisición de la morfología perfecta e imperfectiva en español como L2.

El primero señala que la morfología tempo-aspectual en los aprendices de L2 emerge de forma sistemática (Bardovi-Harlig 2000 y Salaberry 2008).¹²

La secuencia general de la adquisición tempo-aspectual se divide en tres estadios: en el primero, antes de expresar el significado tempo-aspectual por vía morfológica, los estudiantes lo expresan de forma léxica y pragmática. En otras palabras, éstos dependen del contexto del lenguaje que están produciendo y confían en su interacción con el interlocutor y en las expresiones transferidas de su L1.

En un segundo momento aparecen los adverbios que marcan explícitamente la información tempo-aspectual pero no mediante la morfología todavía porque en este estadio los verbos tienden a ser no-marcados (unmarked) en términos de tiempo y aspecto (aparecen usualmente en la forma de la 3ª persona del presente o por medio del infinitivo (Baker and Quesada 2011).

En el último estadio emerge la morfología verbal y lo hace siguiendo un patrón que ha sido descrito por la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) (Andersen and Shirai 1996, para la adquisición de L1; Bardovi-Harlig 2000 para la adquisición de L2). Incidiremos en los contenidos de dicha hipótesis en el siguiente capítulo.

¹² Esta afirmación no es sorprendente considerando el hecho de que los estudios iniciales en L2 han documentado patrones de adquisición de diferentes estructuras lingüísticas (ej. negación, marcas de interrogación, etc.).

Un segundo hecho en el que coincide la mayoría de los investigadores es considerar que las formas verbales son adquiridas antes que los usos verbales (*form precedes meaning*) (Bardovi-Harlig 2000, Montrul 2004; Salaberry 2008). Estudios sobre la producción e interpretación de la dicotomía indefinido-imperfecto han mostrado repetidamente que los estudiantes pueden producir formas verbales en el pretérito e imperfecto pero no son capaces de usarlas apropiadamente (suele haber un exceso o defecto en el uso de uno u otro pasado).¹³

En tercer lugar, como predice la LAH, las formas del imperfecto y su uso se adquieren a posteriori de las perfectivas (Bardovi-Harlig 2000; Salaberry 2011). Este es el caso particular del español (y de otras lenguas románicas) porque el imperfecto posee mayor cantidad de usos no-prototípicos (por ejemplo, pragmáticos) que el pretérito indefinido. Este hecho conlleva una adquisición tardía hasta que los estudiantes lo incorporan en su sistema de interlengua. Según Salaberry esto supone un sobreuso de las formas del pretérito indefinido incluso entre estudiantes de niveles avanzados (Salaberry 2002, 2005)

Un cuarto punto en el que los investigadores muestran acuerdo es que no hay una única variable que pueda darse como respuesta para la adquisición y explicación del tiempo y aspecto (Bardovi-Harlig y Comajoan, 2008; Salaberry 2008, 2011; Salaberry y Comajoan, 2013).

¹³ Este aspecto será analizado en profundidad en el Capítulo 6 de esta investigación.

Bardovi-Harlig en su artículo “Anecdote or Evidence? Evaluating support for Hypotheses concerning the development of tense and aspect” (1994) señala que en las investigaciones sobre el uso del tiempo y aspecto los aprendices de segundas lenguas están influidos por una serie de factores tales como: el nivel, la variación individual, el número y tipo de muestras de lengua, la selección de los sujetos, la L1, el tipo de actividad y de análisis.

Veamos el desarrollo de algunos de estos factores: en primer lugar, el nivel del estudiante es un factor influyente en el uso de la morfología verbal, tanto en relación a la postura de la hipótesis aspectual, como de la hipótesis del discurso. La caracterización que hace Schumann (1987) de estudiantes de nivel bajo que no muestran un uso sistemático de la morfología verbal, es descriptiva del estadio inicial en el desarrollo de la temporalidad, sin tener en cuenta la teoría.

En el marco de la hipótesis aspectual, el desarrollo es el siguiente: en los estadios iniciales, los estudiantes no muestran un uso sistemático de la morfología verbal (Schumann, 1987).

Cuando surge la morfología temporal, su primer uso es para marcar el aspecto léxico (Andersen, 1986, 1991; Robison, 1990). Los estudiantes de nivel intermedio muestran influencia de la clase aspectual respecto al uso de la morfología verbal pero también muestran otras novedades como el uso del pasado perfecto para enmarcar una escena sin tener en cuenta la referencia temporal. Por último, el uso del marcador tempo-aspectual se generaliza más allá de su asociación con el aspecto léxico imitando la lengua meta (Andersen, 1991; Bardovi-Harlig, 1992).

En el marco de la hipótesis discursiva, los datos sugieren un proceso similar de generalización. El uso de la morfología verbal entre los estudiantes de nivel bajo es

asistemático. La mayoría de los estudios del discurso sugieren que cuando la morfología temporal aparece y empieza a ser usada sistemáticamente, ésta es empleada para distinguir el segundo plano del primero (Flashner, 1989; Kumpf, 1984). Este desarrollo es representado por los niveles más avanzados a través del uso de la morfología verbal acorde con el discurso.

Bardovi-Harlig señala que aunque los estudios transversales son muy útiles para revelar patrones generales, solo los estudios longitudinales pueden dar respuesta potencialmente a la variación individual. En ocasiones algunos estudiantes no son sensibles al aspecto o al discurso en el uso de la morfología temporal de la lengua meta.

Bardovi-Harlig analiza el factor de la variación individual del siguiente modo: la mayoría de los estudios en este área han utilizado un número de estudiantes reducido y eso no ofrece suficientes datos para probar las hipótesis, sobre todo porque pruebas preliminares sugieren que no todos los estudiantes llevan a cabo las mismas hipótesis respecto al aspecto o al discurso.

En un estudio transversal de estudiantes de 6 niveles realizado por esta autora, 1/3 de los estudiantes de nivel intermedio (15 de 45) usaron la morfología verbal para marcar redundantemente el aspecto léxico. Emplearon el pasado progresivo para marcar la duratividad léxica y el pasado simple para los eventos puntuales como *died*. Los otros dos tercios mostraron un uso apropiado del pasado simple.

Sin embargo, Bardovi-Harlig señala que los estudios transversales no muestran si los estudiantes, cuyas interlenguas no manifiestan las distribuciones de la morfología verbal de las hipótesis, producen alguna vez ese patrón. Este tipo de estudios no

informan si la distribución es debida al nivel del estudiante (los estudiantes eran demasiado avanzados y habían superado esa fase o no tenían el nivel suficiente y no habían entrado aún en esa fase) o a la variación individual (los estudiantes nunca habían contemplado esa hipótesis).

Bardovi-Harlig afirma en su artículo “A Narrative Perspective on the development of the tense/aspect system in Second Language Acquisition” que el nivel del estudiante es claramente un factor a considerar para el tipo de plano, especialmente si se tiene en cuenta que los estudiantes de niveles muy bajos no muestran un uso sistemático del tiempo (Schumann, 1987) y que estudiantes de niveles avanzados usan el pasado tanto en el primer plano como en el segundo para alcanzar un uso nativo del tiempo en las narraciones en inglés.

En base a lo anterior, si se toma el nivel como una variable relevante, las conclusiones son consistentes con la predicción de Robison (1990) según la cual “verbal morphology correlates with lexical aspect at least during some stage in the development”, esto es, la morfología verbal está en relación con el aspecto léxico al menos durante un tiempo en el proceso de desarrollo.

Para Bardovi-Harlig, para dar respuesta a la variación individual, los estudios deberían incluir mayor número de estudiantes ya que sólo los estudios más amplios pueden revelar variaciones significativas.

En cuanto al resto de factores, la autora analiza las muestras de lengua y apunta la necesidad de recoger de los estudiantes más de una muestra y de distinto tipo porque según Véronique (1987), el uso de la morfología verbal puede variar según el tópico.

Kumpf (1984) observó que, de 250 oraciones extraídas a partir de narraciones personales, aparecía el doble de oraciones en segundo plano que en primer plano. Sin embargo, en la actividad de recontar una historia de Bardovi-Harlig (1992), ocurrió el fenómeno inverso, apareciendo el doble de oraciones en primer plano que en segundo.

Bardovi-Harlig apunta a la necesidad de recoger no sólo muestras orales, sino también escritas porque ofrecen una serie de ventajas: (i) en los niveles iniciales, las redacciones escritas son más largas que las orales; (ii) en lenguas como el francés o el inglés, donde algunas formas de pasado se distinguen poco fonéticamente, pueden hacerse mayores distinciones por escrito. Por último, (iii) las producciones escritas también tienen la ventaja de permitir la representación ortográfica de fonemas que no pueden pronunciarse en determinados contextos.

Referente a los sujetos, Bardovi-Harlig indica que la mayoría de estudios versan sobre aprendices no tutorizados aunque hay algunos estudios sobre estudiantes académicos como el que llevan a cabo Bardovi-Harlig y Bergström, sobre el que haremos referencia en el capítulo siguiente. La autora considera necesario el examen de la interlengua de una variedad de estudiantes para comprobar la universalidad de las hipótesis y ver si éstos son capaces de establecer sistemas aspectuales o discursivos.

Por último señala que los sujetos deberían ser escogidos al azar y deberían analizarse datos de todos los sujetos. No podemos seleccionar solamente a aquellos estudiantes que son buenos relatores de historias o que son buenos conversadores. Estos últimos emplean herramientas más elaboradas que los contadores de historias menos hábiles.

Por ello es necesario recoger muestras orales y escritas de estilos distintos para evitar un análisis tendencioso.

En cuanto a la influencia de la L1, no está claro el rol de ésta en el desarrollo de los sistemas tempo-aspectuales; se trata de un área que no ha sido investigada adecuadamente. Los estudios de los estudiantes con trasfondos heterogéneos no han mostrado mucha diferencia en cuanto a la L1. Los casos de estudio no evidencian influencia de la L1. Ninguno de los estudios ha sido diseñado para probar los fenómenos de transferencia.

Sólo Flashner (1989) concluyó que la transferencia es un factor determinante en el sistema tempo-aspectual de la interlengua. Este autor interpretó que marcar los eventos del primer plano en pasado y los eventos y situaciones de trasfondo en un tiempo no pasado se considera una transferencia de las categorías aspectuales del ruso.

Una segunda área de influencia potencial de la L1 es en la pronunciación de las formas de pasado, o lo que Wolfram ha llamado “low-level phonetic constraints”. La pronunciación de las consonantes finales de palabra o consonant clusters es especialmente susceptible a la influencia de la L1. Hasta la fecha, la hipótesis de la distribución fonética ha sido probada sólo en un estudio de vietnamitas estudiantes de inglés (Wolfram, 1985, 1989) y chinos estudiantes de inglés (Bayley) cuyas lenguas nativas no permiten los grupos consonánticos al final de palabra.

En cuanto a la elección de la actividad, Bardovi-Harlig indica que para determinar qué hipótesis capta mejor el desarrollo de la adquisición de segundas lenguas, necesitamos evaluar diferentes hipótesis usando los mismos datos. En este caso, la selección de la tarea está limitada por la hipótesis discursiva. Como esta hipótesis está relacionada con la distribución de la morfología verbal con respecto a la estructura narrativa, todas las muestras de lengua deben tener forma narrativa. Estas narraciones no limitan el estudio, sino que pueden hallarse en conversaciones e historias tanto orales como escritas.

Según la autora, las tareas de extracción de datos que han sido utilizadas para analizar narraciones en la investigación de la hipótesis aspectual (pasajes de huecos y escenarios cortos) posiblemente no sean las mejores pruebas para comprobar la hipótesis aspectual y discursiva. Si bien este tipo de pruebas tienen la ventaja de equilibrar la producción de diferentes estudiantes y aseguran un mismo uso de verbos pertenecientes a distintas clases aspectuales, no ofrecen a los estudiantes la posibilidad de construir un texto, actividad considerada clave para probar la hipótesis discursiva.

Para probar esta última hipótesis deben recogerse más datos por la naturaleza creativa de la construcción de un texto. Los estudiantes no usan los mismos verbos ni tampoco proveen muestras comparables en todas las categorías aspectuales en ambos planos. Esto hace que sean necesarias múltiples muestras individuales y de poblaciones mayores.

Una segunda consideración es la elección entre narraciones personales o pautadas. Noyau (1990) argumenta que las narraciones personales que se dan en conversaciones libres ofrecen la representación más rica de la temporalidad de la interlengua (richest picture of interlanguage temporality).

Por el contrario, se ha hecho mucho trabajo con las narraciones pautadas a través del recuento de películas mudas. La ventaja de este tipo de actividad es que la secuencia de eventos es conocida por el investigador independientemente de la narración en sí y las narraciones pueden compararse entre estudiantes.

Además, el contenido de las historias o de las narraciones con fotos pueden ser manipuladas para comprobar específicas reglas de distribución. De forma similar, las películas deberían ser elegidas en base a su contenido. Son importantes también materiales con ricos trasfondos para animar a los estudiantes a incluir este tipo de información.

El reto para el investigador está en manipular una película, una historia o una secuencia de fotos para obtener los casos deseados.

Comajoan resume las variables en la adquisición de la morfología tempo-aspectual como L2 en la siguiente tabla:

VARIABLES EN LA ADQUISICIÓN TEMPO-ASPECTUAL COMO L2			
	VARIABLE EXPLICATIVA	ROL DE LA VARIABLE	REFERENCIAS
1	ASPECTO LÉXICO	El orden y aparición de las formas perfectivas e imperfectivas puede explicarse por las características léxico-aspectuales de los predicados verbales en la IL de los aprendices.	Ayoun y Salaberry (2005); Bardovi-Harlig (2000); Bardovi-Harlig y Comajoan (2008); Salaberry (2008); Montrul y Salaberry (2003)
2	ESTRUCTURA DISCURSIVA	Los aprendices usan la morfología verbal para marcar el primer plano (perfectivo) y el segundo (imperfectivo) de una narración.	Ayoun y Salaberry (2005); Bardovi-Harlig (2000); Salaberry (2008); Montrul y Salaberry (2003)
3	TRANSFERENCIA DE LA L1	El sistema tempo-aspectual de la L1 juega un rol fundamental en la adquisición de la L2 (por ej. los aprendices cuya L1 distingue la morfología perfecta e imperfectiva invierten menos tiempo en el desarrollo de la L2).	Ayoun y Salaberry (2005); Salaberry (2008)
4	ESTRUCTURA SINTÁCTICA	La adquisición de la morfología perfecta e imperfectiva de la L2 puede explicarse como la adquisición de rasgos sintácticos.	Ayoun y Salaberry (2005); Salaberry (2008); Montrul (2004); Montrul y Salaberry (2003)
5	CONOCIMIENTO DEL LENGUAJE	Varios factores relacionados con el conocimiento del lenguaje pueden explicar la morfología perfecta e imperfectiva en la L2: ej. frecuencia de las formas en el input, formas y usos prototípicos, etc.	Ayoun y Salaberry (2005); Dietrich, Klein y Noyau (1995); Li y Shirai (2000); Salaberry (2008); Rosi (2009); Montrul y Salaberry (2003)
6	ESTRUCTURA DE LA INFORMACIÓN	La forma de estructurar la información en la L1 puede explicar las diferencias en la adquisición de la morfología perfecta e imperfectiva.	Dietrich, Klein y Noyau (1995); Croll y von Stutterheim (2002); Hendriks (2005); von Stutterheim y Lambert (2005)
7	INTERACCIÓN DE MÚLTIPLES VARIABLES	En la adquisición de la morfología perfecta e imperfectiva intervienen múltiples variables en distintos niveles (sintáctico, semántico y pragmático).	Bardovi-Harlig y Comajoan (2008); Rosi (2009); Salaberry y Comajoan (2013)

Concluyendo, en este amplio capítulo hemos expuesto los siguientes contenidos: en primer lugar se han explicado una serie de términos clave que aparecen reiteradamente en este trabajo; en segundo lugar, se han estudiado las diferencias entre el aspecto léxico y el gramatical; en tercer lugar, se ha contrastado el sistema aspectual del español y del inglés, ésta última como lengua nativa de los participantes en este estudio; por último y siguiendo a Comajoan, se han expuesto las diferentes variables que pueden influir en la explicación del orden de adquisición de las formas perfectivas e imperfectivas.

En el siguiente capítulo se revisarán las teorías existentes sobre la adquisición de las formas tempo-aspectuales, tanto entre estudiantes académicos como no académicos no sólo desde el punto de vista teórico, sino también a través de los estudios empíricos llevados a cabo en esta materia, especialmente aquellos en los que la lengua meta es el español.

CAPÍTULO 4

REVISIÓN DE LAS TEORÍAS SOBRE LA ADQUISICIÓN Y DESARROLLO DEL TIEMPO-ASPECTO EN ESPAÑOL COMO L2

La adquisición del tiempo y del aspecto en español como L2, ha recibido una atención especial entre los investigadores de segundas lenguas desde distintas perspectivas. La mayoría de los estudios han examinado la adquisición de la morfología del pretérito indefinido y del imperfecto. Estos estudios están en relación con el uso adecuado de estos paradigmas en el desarrollo de la interlengua (IL), siguiendo los presupuestos de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH) de Andersen a la que aludiremos en las siguientes secciones.

El objetivo de este capítulo es ofrecer una panorámica de los estudios sobre el desarrollo de la morfología tempo-aspectual tanto entre aprendices académicos como no académicos. Para ello dividiremos el capítulo en cinco secciones, que corresponden a cinco enfoques distintos y en cada sección se distinguirán dos partes: (i) en la primera se expondrán los postulados de cada teoría en relación con los fenómenos conectados con la adquisición tempo-aspectual y (ii) en la segunda, se presentarán cronológicamente los estudios empíricos realizados para corroborar las teorías expuestas previamente. Aquellos estudios que aparezcan en secciones anteriores no serán expuestos de nuevo. Se han priorizado aquellas investigaciones en las que la lengua meta investigada es el español.

Para la exposición de los diferentes enfoques nos hemos basado en Comajoan, quien en su artículo “Tense and Aspect in Second Language Spanish” (2014) pasa revista a las diferentes teorías.

En la primera sección hablaremos sobre los enfoques sintácticos que tienen como máximos exponentes el Generativismo, las teorías chomskianas y sus máximas defensoras son Montrul y Slabakova.

En la segunda sección revisaremos las teorías de corte semántico poniendo especial hincapié en la Hipótesis del Aspecto Léxico de Andersen (nuestras preguntas de investigación analizan dicha hipótesis). Como veremos, la influencia potencial de las clases aspectuales ha sido objeto de análisis en varios estudios experimentales de L2. Veremos que dicha teoría tiene partidarios y detractores.

En la tercera sección expondremos las predicciones de los enfoques discursivos representados principalmente por la Hipótesis del Discurso de Hopper. Comprobaremos que existen menos estudios que investigan el desarrollo del tiempo-aspecto desde la perspectiva de la estructura narrativa.

En la cuarta sección trataremos sobre los enfoques cognitivos, que según Comajoan pueden ser prometedores en un futuro. Dentro de esta tendencia se encuentran el trabajo de Langacker, el Conexionismo (*Connectionism*), el modelo computarizado o simulación por computadora (*Computer modeling*) y la instrucción en base al procesamiento del input (*Input processing*) defendido por VanPatten y Cadierno.

Finalmente, concluiremos con la exposición de aquellos enfoques que tienen en cuenta varios factores, como por ejemplo, los que combinan los postulados de la Hipótesis del Aspecto Léxico y los de la Hipótesis Discursiva, postura defendida por Bardovi-Harlig, entre otros investigadores.

Sobre las teorías de adquisición del tiempo y del aspecto, Montrul y Salaberry (2007) señalan que ha habido un interés creciente en la investigación sobre la adquisición del tiempo y del aspecto de segundas lenguas por varias razones: de un lado, la investigación en el desarrollo de la morfología verbal muestra cómo diferentes

componentes de la lengua (sintaxis, semántica, discurso y pragmática) interactúan en el desarrollo. De otro lado, los estudios muestran que la adquisición de las terminaciones verbales supone un reto para los estudiantes de segundas lenguas frente al que ni los acercamientos pedagógicos y ni las teorías formales han sabido dar respuesta.

Cadierno en su artículo “The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners” (2000) afirma que la distinción entre ambos tipos de pasado sigue siendo dificultosa incluso para estudiantes de niveles avanzados. Esto no es un hecho sorprendente porque en la adquisición de la sintaxis y de la morfología la lengua de los estudiantes pasa por distintas fases sin tener en cuenta la instrucción formal de la L2. En otras palabras, la adquisición de las formas gramaticales de la lengua meta pasa por un proceso gradual en el que los estudiantes revisan sus hipótesis sobre cómo estas formas expresan diferentes funciones o significados.

El objetivo fundamental de los estudios sobre el tiempo/aspecto ha sido documentar cómo los aprendices marcan el tiempo y el aspecto mediante las desinencias verbales. Sin embargo, Bardovi-Harlig (1992) apunta que la corrección gramatical (*grammatical wellformedness*) y la adecuación de los usos de dichas formas (*appropriate uses of forms*) no necesariamente se desarrollan al mismo tiempo. Es perfectamente posible que el significado se desarrolle antes que la forma (formas incorrectas pero usadas en contextos semánticamente apropiados) o a la inversa, que la forma se desarrolle antes que el significado (construcciones gramaticalmente correctas usadas en contextos semánticamente inapropiados).

Goodin-Mayeda y Rothman en su artículo “The acquisition of aspect in L2 Portuguese & Spanish: exploring native/non-native performance differences” (2007), señalan que los estudios sobre la adquisición del aspecto en español han sido foco de interés en la investigación sobre L2 desde múltiples perspectivas (Andersen 1986, 1991; Camps 2005; Liskin-Gasparro 2000; Montrul & Slabakova 2000, 2001, 2002, 2003; Ramsay 1990; Salaberry 1999, 2000, 2002; Slabakova & Montrul 2002).

No obstante, afirman estos autores que la mayoría de estos estudios examinan exclusivamente la morfología del pretérito e imperfecto en cuanto a la corrección de los paradigmas verbales en el desarrollo de la IL siguiendo los parámetros de la LAH de Andersen. Dichos estudios examinan principalmente el uso de los morfemas del pretérito indefinido e imperfecto con diferentes clases de verbos (estáticos o dinámicos) en un determinado contexto discursivo.

Montrul y Slabakova (2000, 2002, 2003) han examinado la adquisición de la morfología del pretérito indefinido y del imperfecto relacionando los rasgos lingüísticos formales y sus distribuciones sintáctico-semánticas. Su trabajo pionero ha demostrado que los estudiantes de L2 son capaces de adquirir rasgos funcionales asociados con la morfología verbal.

A continuación pasaremos a examinar las distintas teorías sobre la adquisición del aspecto en el aprendizaje de la L1 y especialmente, de la L2.

4.1. ENFOQUES SINTÁCTICOS

Comajoan señala que los enfoques sintácticos sobre el estudio del tiempo y aspecto en español se llevaron a cabo dentro del marco minimalista (antes Generativismo). Según esta perspectiva, “tense-aspectual phenomena are defined according to the syntactic structure within which these concepts are embedded” (Syntactic Structure Hypothesis, Salaberry 2008), es decir, los fenómenos tempo-aspectuales se definen en relación con la estructura sintáctica en la que dichos conceptos se incluyen.

Según la lingüista generativista los fenómenos aspectuales pueden explicarse en términos sintácticos y entran dentro de la Gramática Universal. Esta teoría señala que las categorías léxicas contribuyen al contenido semántico de una oración (nombre, verbo, adjetivo, etc.), mientras que las categorías funcionales añaden un significado referencial y gramatical a la oración (tiempo, aspecto, modo, género...).

Se presume que si los estudiantes han adquirido una categoría funcional específica, obtendrán conocimiento no sólo de la morfología flexiva, sino también de sus propiedades semánticas y sintácticas.

Slabakova y Montrul lo expresan así: “If learners have acquired a specific functional projection, they will have knowledge both of the inflectional morphology and the conceptual-interpretive properties (semantics) associated with this projection” (1999, p. 364). Para estas autoras la asociación entre la estructura sintáctica y la semántica (mediatizada por los principios de la Gramática Universal y sus limitaciones) es lo que guía el desarrollo de las gramáticas de la IL.

Basándose en el enfoque generativista, Slabakova y Montrul plantearon la siguiente hipótesis: si los estudiantes distinguen entre las formas de pretérito indefinido e imperfecto, deberían conocer también las implicaciones semánticas de estos tiempos y por tanto, ser capaces de discernir oraciones lógicas y contradictorias basadas en estas dos formas aspectuales.

Sus estudios analizan a 57 estudiantes nativos de habla inglesa aprendices de español mediante una tarea que consiste en juzgar la combinación de dos oraciones (*sentence conjunction judgment*). Sus análisis se caracterizan por dos rasgos: de un lado, investigan la interpretación de los aprendices del pretérito imperfecto e indefinido en español oponiéndose a la producción de formas; en segundo lugar, se basan en estudios muy monitorizados que comparan dos grupos: el experimental y el de control que dirige la labor.

Las tareas que proponen consisten en juzgar gramaticalmente dos pares de oraciones, tales como las siguientes:

- (1) Los González *vendían* (IMP) la casa pero nadie la compró.
- (2) Los González *vendieron* (PRET) la casa pero nadie la compró.

Mientras el uso del imperfecto en la oración (1) es compatible con la negación porque el imperfecto expresa un evento no delimitado temporalmente (la posibilidad de que nadie comprara la casa), el uso del pretérito en la oración (2) (*vendieron la casa*) no es compatible con la negación porque el predicado verbal está acotado temporalmente y, consecuentemente, la casa tiene que haber sido comprada por alguien.

Los estudiantes fueron preguntados sobre la posibilidad de unir ambas oraciones en un ranking de -2 (menos posible) a +2 (más posible). Esta actividad incluía las cuatro

clases aspectuales léxicas (especialmente tres de ellas: los logros, las realizaciones y los estados).

De los datos extraídos se observó que la morfología del pretérito indefinido se relacionó en los 3 niveles (inicial, intermedio y básico) con las realizaciones y los logros, mientras que la morfología del imperfecto se asoció más con los predicados de estado. Sin embargo, en el nivel intermedio no hubo muestras de una asimetría con las predicciones de la teoría del aspecto léxico.

Los resultados de los estudios del enfoque minimalista han variado y han llevado a distintas interpretaciones, pero en general, evidencian principalmente tres datos: en primer lugar, los estudiantes inicialmente aprenden la morfología aspecto-temporal y más tarde, la semántica. En segundo lugar, la adquisición del contraste pretérito indefinido e imperfecto puede explicarse en términos de la Gramática Universal (UG), es decir, los estudiantes cuya lengua no tiene el rasgo perfectivo pueden acceder por la vía de la UG (Montrul 2004, Montrul & Slabakova 2003).

Finalmente, los resultados de los estudios sintácticos no dan muestras de una asociación temprana de la categoría de aspecto léxico y el uso morfológico (ej. el pretérito es interpretado más con los logros y las realizaciones que con estados). (Slabakova & Montrul 2002).

Según Comajoan los estudios en el marco sintáctico pueden contribuir en gran parte al desarrollo de la teoría sintáctica, pero lo hacen a costa de los estudios de adquisición de segundas lenguas porque tienden a ser trabajos muy monitorizados en los que se presenta a los estudiantes oraciones descontextualizadas y no muestras reales de lengua. Este autor también señala que los estudios sobre la adquisición del español como L2 desde un enfoque sintáctico si bien contribuyen en gran parte al desarrollo de la teoría sintáctica, sin embargo, favorecen en menor medida la

comprensión de cómo los estudiantes se enfrentan a la complejidad del sistema tempo-aspectual del español con datos reales, en parte debido a la naturaleza de las actividades utilizadas en sus estudios.

4.2. ENFOQUES SEMÁNTICOS

Los factores que influyen cómo los estudiantes de lenguas codifican el tiempo y el aspecto han sido estudiados tanto en la adquisición de L1 como de L2. Entre los enfoques semánticos hallamos dos hipótesis que lideran la investigación americana y europea y ponen especial acento en la distribución de la morfología del tiempo y el aspecto en la adquisición de segundas lenguas. Nos referimos a la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH), que defiende que el sistema verbal de la IL es primariamente aspectual por naturaleza y la Hipótesis del Discurso (DH), que será desarrollada en la siguiente sección y postula básicamente que el sistema verbal de la IL está determinado básicamente por la estructura del discurso.

Ambas hipótesis tienen sus raíces en teorías de semántica temporal y sus estudios se basan en los datos tanto de producciones orales como escritas basadas en técnicas variadas, tales como: entrevistas orales, narraciones de películas, recuento de historias en situaciones de *role-playing*, etc.

La mayoría de las investigaciones sobre la adquisición del tiempo y el aspecto por estudiantes de segundas lenguas en el marco del aspecto léxico han analizado a aprendices no académicos (Andersen, 1991; Robison, 1990) y muchos estudios han examinado lenguas distintas al inglés (francés_Trévisse, 1987; Véronique, 1987; alemán_Klein, 1986; español_Andersen, 1991).

Estos estudios transversales sugieren que la distribución de la morfología tempo-aspectual en la lengua de los estudiantes puede estar influida por el aspecto léxico, distinto del aspecto gramatical o morfológico.¹⁴

Bardovi-Harlig señala que, comparando aprendices de otras lenguas tales como el español, se observa que la influencia del aspecto léxico es común a la adquisición del lenguaje en general, es parte de lo que VanPatten denomina “the core of SLA” o núcleo de la adquisición de segundas lenguas.

La LAH, teoría desarrollada por Andersen y Shirai (1994) fue, según Salaberry y Shirai (2002) el primer acercamiento teórico al análisis del desarrollo del tiempo y el aspecto en la adquisición de segundas lenguas y a su vez se basa en el trabajo pionero de Vendler (1957), Weist y otros (1986, 1999). Esta teoría ha recibido mucha atención en la literatura de L1 y L2 y se han llevado a cabo muchos estudios para descubrir la naturaleza de la asociación entre forma y contenido.

La LAH predice que los aprendices de la morfología verbal de L1 y L2 se guían en los primeros estadios por el aspecto léxico (LA) del verbo o predicado. La cita de Andersen & Shirai (1994) dice así: “First and second language learners will initially be influenced by the inherent semantic aspect of verbs or predicates in the acquisition of tense and aspect markers associated with or/affixed to these verbs” (p. 133). Varios estudios sobre la adquisición de la L1 y L2 indican que los estudiantes interpretan la aparición de la morfología verbal en relación con el aspecto más que con el tiempo.

¹⁴ Ya explicamos en el capítulo anterior las diferencias entre ambos tipos de aspecto.

Por ello, esta teoría ha recibido otros nombres como la teoría de la primacía del aspecto (*Primacy of Aspect Hypothesis*) (Robison, 1990). Esta predicción se cumple tanto en los niños cuando aprenden su L1, como en los estudiantes de una L2, durante algún momento de su proceso de adquisición.

La hipótesis de la primacía del aspecto postula lo siguiente:

“Aspect is primary in the sense not that morphemes that denote aspect in the target language are acquired first, but that target language verbal morphemes, independent of their function in the target language are first used by the learner to mark aspect” (p. 316).

Lo anterior quiere decir que el aspecto es prioritario no por el hecho de que los morfemas que denotan aspecto en la lengua meta sean adquiridos antes, sino que los morfemas verbales de la lengua meta, independientemente de su función, se usan en primer lugar para marcar el aspecto.

La clasificación de los verbos de Vendler (1957) en 4 tipos (según hicimos referencia en el capítulo anterior) es muy importante porque muchos investigadores han relacionado directamente el valor inherente de un verbo con el desarrollo de la morfología verbal.

La LAH propone un orden concreto en la adquisición de la morfología tempo-aspectual. Este orden aplicado al español señala las siguientes fases: los aprendices usan antes la morfología perfectiva que la imperfectiva, es decir, el pretérito aparece antes que el imperfecto. Cuando el primero aparece, lo hace en eventos télicos, es decir, aquellos que poseen un punto final inherente (ej. *caerse*), mientras que cuando lo hace el imperfecto, se usa para eventos atélicos, es decir, aquellos que no poseen un punto final inherente (ej. *escribir*).

Según la LAH, la secuencia en el desarrollo de los marcadores temporales sigue el siguiente orden para el pretérito: Ø › puntual › télico › dinámico › estados, mientras que la secuencia es inversa para el imperfecto, es decir, aparece en primer lugar con los estados, luego con las actividades, las realizaciones (ej. *leer un libro*) y finaliza con los logros (ej. *darse cuenta*).

A medida que el estudiante mejora su nivel, se mueve hacia un dominio casi nativo para marcar el aspecto. En ese momento empezará a marcar el aspecto gramatical (basado en cómo ve el hablante el evento desde su perspectiva) y a incorporar formas no prototípicas en su discurso, es decir, eventos atélicos en pretérito y eventos télicos en imperfecto (Andersen, 1991, 1994).

Además, la forma perifrástica del gerundio (periphrastic progressive: *I was grading exams*) empezará a aparecer con eventos atélicos (actividades) y luego con los télicos. Finalmente, el progresivo no se utilizará para los estados.

La influencia del aspecto léxico en la morfología fue observada en las lenguas creoles por Bickerton (1975, 1981) y Givón (1982) y en la lengua de los niños por Antinucci y Miller (1976), Bronckart y Sinclair (1973) y Smith (1980). En estos estudios el aspecto era visto como primario porque se marcaba a expensas del tiempo. Estos investigadores atribuyeron la primacía del aspecto a un déficit cognitivo, es decir, se decía que los niños no tenían la habilidad para marcar el tiempo, sino que eran capaces sólo de marcar el aspecto.

Esta noción dio como resultado una reformulación de la Hipótesis del Aspecto Léxico, dando lugar a la Hipótesis del Tiempo Por Defecto/ (*Defective Tense Hypothesis*) (DTH). El propio Andersen (1991) reformuló la hipótesis para la IL de

esta forma: “In the beginning stages of language acquisition only inherent aspectual distinctions are encoded by verbal morphology, not tense or grammatical aspect” (p.307), es decir, en los inicios de adquisición de una lengua sólo se codifican por medio de la morfología verbal las distinciones aspectuales, pero ni el tiempo ni el aspecto gramatical. Esto significa que el aspecto surge primero y por ende, aparece por defecto en el habla de los aprendices que no dominan ni el tiempo ni el aspecto.

Andersen considera en su artículo “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition” (1991) que tales investigaciones son especialmente sorprendentes teniendo en cuenta que las lenguas de los adultos nativos implicadas (inglés, francés, italiano y portugués) requieren obligatoriamente la codificación del tiempo pasado.

Bardovi-Harlig y Bergström señalan en su artículo “Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL” (1996) que los estudiantes muestran un comportamiento similar en la distribución de la morfología aspecto-temporal en todas las lenguas, revelando los efectos del aspecto léxico en la distribución de la morfología. La comparación de los estudiantes académicos con los no académicos muestra que el entorno no influye de forma esencial la adquisición del tiempo y aspecto, sino que la adquisición tempo-aspectual está más influida por la semántica verbal que por la instrucción.

Según LAH, los estudiantes anglohablantes de español, al igual que los aprendices de otras lenguas, emplean en primer lugar las desinencias verbales para marcar las distinciones aspectuales inherentes y sólo al cabo de un tiempo empiezan a interpretar las flexiones temporales como marcadoras de tiempo *per se*.

A continuación incluimos en un cuadro explicativo las 8 fases que Andersen establece en la adquisición de la morfología tempo-aspectual. El gráfico está extraído de su artículo titulado: “The Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition” (1991)

Developmental sequence for encoding tense and aspect with “past” inflections

	STATES (had)	ACTIVITIES (played)	TELIC EVENTS (taught x to y)	PUNCTUAL EVENTS (broke in two)
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	<i>se partió</i>
3	[tenía]	juega	enseña	<i>se partió</i>
4	[tenía]	[jugaba]	<i>enseñó</i>	<i>se partió</i>
5	[tenía]	[jugaba]	<i>enseñó</i> [enseñaba]	<i>se partió</i>
6	[tenía]	[jugaba] <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> [enseñaba]	<i>se partió</i>
7	[tenía]	[jugaba] <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> [enseñaba]	<i>se partió</i> [se partía]
8	[tenía] <i>tuvo</i>	[jugaba] <i>jugó</i>	<i>enseñó</i> [enseñaba]	<i>se partió</i> [se partía]

Andersen establece cuatro fases en la adquisición del pasado perfectivo, fases que empiezan por los logros, en segundo lugar las realizaciones, siguen las actividades y finalmente, los estados. Por el contrario, el imperfecto aparece más tarde que el pasado perfectivo y se extiende también en cuatro periodos, desde los estados, pasando a las actividades, las realizaciones y los logros.

Las fases de ambos tiempos se solapan, formando hipotéticamente ocho fases, según se detalla a continuación:

En la primera fase el estudiante usa sólo formas de presente (normalmente en 3ª persona del singular) sin desinencias de ningún tipo.

En la segunda el estudiante percibe la forma de pretérito se partió (*it broke*) como forma no-presente. Por tanto, la primera aparición de una forma del pasado es para un evento puntual, como predice la Hipótesis del Tiempo por Defecto. En esta fase el presente es la forma no marcada o neutra y todos los eventos no puntuales se marcarán con esta forma neutra.

La siguiente fase tiene lugar en la esquina contraria, es decir, estados prototípicos como el verbo “tener” empiezan a aparecer en imperfecto (*tenía*). En este punto, las actividades y los eventos télicos, que comparten el rasgo de la duratividad, continúan apareciendo sólo en las formas de presente (a pesar de que el contexto tiene referencias de tiempo pasado). Como las actividades y los eventos télicos tienen una duración temporal y requieren un input de energía, son formas no marcadas.

En la cuarta fase la forma de pretérito se extiende desde la esquina puramente puntual a los eventos télicos que tienen un punto final puntual. En esta misma fase el marcador durativo prototípico, el imperfecto, se extiende desde la esquina de los estados a las actividades, con las cuales comparten el rasgo de la duratividad.

Por tanto, eventos puntuales inherentes reciben la marca del pretérito y situaciones inherentes durativas reciben una marca separada de imperfecto. Sin embargo, de acuerdo con el concepto de aspecto gramatical, el español permite que cualquier verbo aparezca con desinencias de pretérito o imperfecto, alternancia que aún no está al alcance del hablante.

En la quinta fase los eventos télicos empiezan a aparecer en estas formas alternas. Por lo tanto, el marcador del imperfecto que estaba reservado para situaciones durativas, empieza a extenderse al último territorio durativo. En esta fase, cuando el estudiante elija una u otra forma de pasado lo hará confiando más en la semántica interna del predicado que en la perspectiva particular que tome.

En la sexta fase los verbos durativos inherentes como *jugar* pueden verse como reducidos a un *blob*, en términos de Comrie, es decir, a una situación que, aunque tenga una estructura interna compleja, se considera en el contexto como una unidad indivisible. Esta es la primera ruptura de un sistema en el que la flexión está controlada estrictamente por la semántica inherente del predicado.

En la séptima fase es posible referirse a verbos como *romperse* como durativos, a pesar de la acción momentánea que normalmente representa el verbo.

Finalmente, la última fase capta el desarrollo final del proceso de adquisición del hablante no nativo. En ella los estados pueden verse ahora como un todo, con un principio y un final, de la misma forma que lo tienen los eventos puntuales y télicos. Según Andersen (1991, p.316), en esta fase la aprendiz Annette ha llegado a un nivel de competencia cercano a la de un hablante nativo.

Resumiendo, el orden de aparición con el aspecto perfectivo es el siguiente: logros > realizaciones > actividades > estados. Con el aspecto imperfectivo el orden es inverso: estados > actividades > realizaciones > logros.

Sin embargo, Andersen y Shirai (1994) señalan que la primacía del aspecto no puede ser solamente resultado de la inhabilidad de marcar el tiempo, dado que los adultos aprendices de una segunda lengua, capaces de marcar el tiempo en su L1 muestran una morfología tempo-aspectual en la L2 muy similar a la morfología de los niños de la L1. Es decir, los adultos tienden a marcar el aspecto antes que el tiempo en la L2 de la misma forma que los niños lo hacen en su primera lengua.

Shirai resume los cuatro efectos de la primacía del aspecto de esta forma:

1. Los niños usan la desinencia de pasado en los logros y realizaciones, extendiendo finalmente su uso a actividades y verbos de estado.
2. En lenguas que codifican la distinción entre perfectivo/imperfectivo, el pasado imperfectivo aparece primero con verbos de estado, posteriormente con las actividades y finalmente, con los logros y realizaciones.
3. En lenguas con aspecto progresivo, su desinencia aparece primero con las actividades y luego se extiende a los logros y realizaciones.
4. El marcador progresivo o de gerundio no se usa con los estados.

El principal efecto de la influencia de la clase aspectual es el siguiente: cuando la morfología tempo-aspectual aparece en la IL, lo hace de forma complementaria de este modo: el pasado perfectivo surge con los eventos; el imperfectivo con los estados y el progresivo con las actividades.

La ventaja de la formulación de la hipótesis aspectual es que ofrece predicciones específicas y comprobables en investigaciones interlingüísticas de adquisición de lenguas. Andersen y Shirai (1994) no descartan la inhabilidad para marcar el tiempo pero señalan que el aspecto léxico inherente es prioritario en la fase inicial de la adquisición de la morfología tempo-aspectual.

Según Andersen (1991) aunque el español posee un sistema de aspecto gramatical perfectivo/imperfectivo, los aprendices entran en el proceso de adquisición a través de la misma vía del aspecto inherente que otros aprendices de primeras y segundas lenguas (“inherent aspect door that other first and second language learners of other languages do”) (p.316). Por tanto, la secuencia de adquisición descrita por Andersen en la LAH se considera universal en la adquisición del lenguaje (Shirai & Kurono, 1998).

Esta tendencia de los aprendices de segundas lenguas de marcar el aspecto antes que el tiempo debe ser tomada en cuenta. La Hipótesis de los Patrones de Distribución (*Distributional Bias Hypothesis*) (DBH) ha sido fuente de los patrones morfológicos predichos por la LAH, los cuales han sido confirmados por varios estudios incluidos los del propio Andersen (1992, 1993).

Según la DBH, los hablantes nativos tienden a usar cada morfema con una clase específica de verbo (marcadores perfectivos con eventos télicos e imperfectivos con eventos atélicos y estados), típicas elecciones de la LAH. Cuando los aprendices se encuentran en un entorno nativo interpretan esta distribución de formas del pasado como una característica absoluta de las formas mismas.

Andersen y Shirai (1994) ofrecen un ejemplo que ilustra esta noción. En el discurso nativo de lenguas románicas, los verbos de estado se expresan mucho menos mediante el aspecto perfectivo que los predicados télicos y durativos. Es un error frecuente entre los no nativos marcar los verbos de estado mediante la tercera persona del presente.

Tracy (2007) observó también que en las producciones orales y escritas en español, en el 70% de los casos, el verbo “estar” con adjetivos (*estar enamorado*) tiende a aparecer en imperfecto, mientras que cuando aparece en referencias específicas de tiempo y en sintagmas preposicionales (*estar con un amigo*) lo hace en pretérito.

Andersen y Shirai (1994) argumentan que no sólo la DBH influye en la distribución de la morfología aspecto-temporal, sino que existen tres principios que juegan un papel destacado: el Principio de Relevancia, el Principio de Congruencia y el Principio Uno a Uno o Principio de Correspondencia Biunívoca (One to One Principle).

Veamos el contenido de estos principios más detalladamente:

Según el Principio de Relevancia (Bybee 1985; Slobin 1985) el morfema gramatical se usa en primer lugar según la relevancia que tenga este morfema para el significado del verbo. En base a este principio el aspecto es más relevante para el significado del verbo que el tiempo, modo o concordancia (Andersen & Shirai, 1994).¹⁵

Este principio explica una serie de observaciones sobre la morfología verbal en inglés y español como segundas lenguas. Sobre el español como L2 se señala que las flexiones del pretérito e imperfecto español son inicialmente interpretadas como marcadoras del aspecto inherente, hecho que está más cercano al significado del verbo o predicado que al aspecto gramatical.

¹⁵ El principio de relevancia se resume de este modo: “In two or more functors apply to a content word, try to place them so that the more relevant meaning of a functor is to the meaning of the content word, the closer it is placed to the content word. If you find that a notion is marked in several places, at first mark it only in the position closest to the relevant content word”. (Slobin 1985).

El Principio de Congruencia (Andersen, 1993) apunta que los aprendices escogerán el morfema aspectual cuyo significado sea más congruente con el significado aspectual del verbo.

Finalmente, el Principio Uno a Uno o Principio de Correspondencia Biunívoca (Andersen, 1984, 1989) señala que cada morfema nuevo tiene un único significado: posesivo, paciente, plural, puntual, durativo, etc. y cada uno de estos significados se refleja en una forma distinta invariable de pasado. Según este principio la gramática emergente de un aprendiz asocia en los primeros estadios un significado con una forma. Andersen señala que uno de los objetivos de la investigación de segundas lenguas debería ser descubrir cuáles son las relaciones de significado-forma que los aprendices perciben e incorporan en su IL.

Andersen y Shirai (1994) afirman que estos tres principios (especialmente el Principio de Relevancia y el Principio de Congruencia) son específicos en la adquisición de los morfemas verbales y los hablantes nativos también los tienen en cuenta en la morfología verbal del pasado.

Una vez expuestos los contenidos de la LAH, así como sus posteriores reformulaciones, en la siguiente sección expondremos los estudios experimentales que han tratado de comprobar las predicciones de la LAH. Entre los estudios que han aceptado los postulados de la LAH destacan los siguientes:

Ramsay (1990) analizó las narraciones orales guiadas de 30 hablantes nativos de inglés estudiantes de español, agrupados en cinco niveles distintos. Para extraer los datos se utilizó una historia de Disney presentada en base a una serie de fotografías

en 10 episodios con una serie de huecos en blanco. A medida que avanzaba la historia, decrecía la cantidad de texto. Ramsay identificó cinco estadios distintos en el desarrollo del aspecto.

Los tres primeros estadios coincidían con las predicciones de los estadios de Andersen ya que los datos revelaron que en un estadio inicial (estadio 2) el 25% de los verbos télicos aparecían en pretérito y en el estadio 3 el porcentaje aumentaba a un 60%.

De igual forma se constató que no hubo uso del imperfecto con los verbos télicos ni en el estadio 2 ni en el 3. El imperfecto se usó principalmente con los verbos de estado en el estadio 3. Estos datos avalaban la hipótesis de Andersen. En los estadios 4º y 5º los estudiantes empezaron a utilizar el aspecto gramatical, es decir, emplearon las desinencias de pretérito e imperfecto para dar un significado aspectual particular a situaciones que normalmente no tienen un significado aspectual.

Asimismo, Ramsay constató que los errores en la elección del aspecto gramatical empezaban a aparecer sistemáticamente en el estadio 4 debido a que los estudiantes eran conscientes de esa elección gramatical.

En cuanto a los errores cometidos con los estados y las actividades en contextos imperfectivos, (en la lengua meta deberían aparecer en imperfecto) los estudiantes eligieron formas perfectivas. Según Ramsay esto podría ser debido a que los estudiantes produjeron más oraciones de primer plano que de trasfondo, creando más contextos y más posibilidades de errores en contextos perfectivos.

Martínez Baztán (1993) examinó el uso de las formas perfectivas e imperfectivas en narraciones escritas por estudiantes de español cuya lengua nativa era el holandés. Constató que, como predice la LAH, los estudiantes usaban las formas de pretérito

más correctamente para los logros y realizaciones que para las actividades y estados. Con el imperfecto ocurría lo contrario, esto es, era mejor utilizado con los estados y las actividades.

Sin embargo, esta constatación no ocurrió con todos los participantes en este estudio, haciendo concluir al autor que la hipótesis léxica no era un universal lingüístico, sino que ocurría sólo con ciertos estudiantes.

Posiblemente el mayor soporte a la LAH viene dado por las investigaciones de Robison (1995), que analizó a 26 puertorriqueños, estudiantes universitarios de inglés. Lo que particulariza al estudio de Robison frente a otros es que éste englobó todo tipo de predicados, sin tener en cuenta la referencia temporal. Asimismo se incluyeron verbos en pasado con valor de futuro o de presente. Sus análisis incluyen un corpus de más de 3.600 predicados, indicando la interdependencia de la morfología léxica aspectual en los cuatro niveles. La asociación del aspecto con la clase léxica es mayor en los niveles inferiores. Sin embargo, cabe decir que con el tiempo Robison cambió su punto de vista inicial ¹⁶ y adoptó una postura más conservadora matizando que los efectos de la LAH ocurrían durante alguna fase del desarrollo.

Bardovi-Harlig & Bergström (1996) investigaron en un estudio transversal la adquisición del tiempo y aspecto en dos grupos distintos: un grupo de 23 estudiantes de inglés como L2 y un grupo de 23 estudiantes de francés como lengua extranjera.

A los participantes se les mostró durante ocho minutos un fragmento de la película muda *Modern Times* (Chaplin, 1936). Sobre la misma tuvieron que contar durante

¹⁶ Decía que los efectos se daban en los primeros niveles de adquisición.

35-50 minutos la historia por escrito sin límite de extensión. Las narraciones resultantes de los 46 estudiantes fueron seleccionadas para su análisis en base al porcentaje de uso de tiempos del pasado (pasado simple o progresivo en inglés y *passé composé* o imperfecto en francés).

Para facilitar la comparación se dividió a los estudiantes en cuatro grupos según las puntuaciones de la morfología verbal. Cada verbo fue clasificado en base a uno de los cuatro grupos de categorías aspectuales de Vendler.¹⁷

Los resultados del estudio mostraron que los estudiantes no usaron el pasado de la misma forma con todos los verbos, sino que en la morfología del pasado influyó la clase aspectual. Tanto en inglés como en francés el pasado se extiende desde los verbos télicos (logros y realizaciones) a las actividades, resultado que concuerda con las predicciones de la LAH.

En cuanto al uso del imperfecto, como en español, para la cual Andersen observó la primacía del aspecto en la SLA, el francés también tiene una forma de imperfecto. En los datos del francés, el imperfecto empieza a utilizarse con estados en el primer estadio y con las realizaciones y los logros en el grupo de nivel más avanzado. Cuando esto ocurre, desciende el uso del *passé composé*, reflejando un uso del aspecto más gramatical. De otro lado, se observa un uso limitado de verbos en imperfecto, ya que el 81,3% lo constituyen los verbos de estado *avoir* (“have”) y *être* (“ser”). Este uso limitado del imperfecto entre los estudiantes también ha sido observado en la interlengua de los niños de inmersión.

¹⁷ La clasificación vendleriana tiene la ventaja de ofrecer un solo rasgo semántico frente a otras clasificaciones binarias como perfecta/imperfecta (Kaplan, 1987) o estática/dinámica (Robison, 1990), consideradas demasiado amplias.

Concluyendo, dichos sujetos mostraron patrones similares de distribución de la morfología tempo-aspectual, revelando los efectos del aspecto léxico en la distribución de la morfología. Comparando estos datos con los de estudiantes de un entorno no académico, se observó que el entorno no influye en la secuencia de adquisición del tiempo-aspecto, ya que los resultados fueron similares con estudiantes no académicos de inglés (Kumpf, 1984; Robison, 1990) y de español (Andersen, 1991).

Además los resultados manifestaron que los estudiantes de inglés como L2 mostraron la misma característica al usar el progresivo con las actividades, del mismo modo que lo hicieron los aprendices adultos no académicos y los niños (efecto 3). Sin embargo, al igual que con los niños sujetos del estudio de Shirai (1991) y a diferencia de los adultos no académicos analizados por Robison (1990), los estudiantes de inglés como L2, no usaron de forma generalizada el progresivo con los estados (efecto 4).

Concluyendo, los sujetos de este estudio mostraron la primacía de los efectos del aspecto en cada uno de los cuatro casos. Según este estudio parece que el tipo de tarea no tuvo un efecto muy fuerte, aunque dichas autoras reconocen que la actividad más controlada mostró porcentajes mayores de uso apropiado que las tareas más espontáneas. Señalan que fueron otras variables las que jugaron un papel primordial como son el nivel de cada estudiante y la variación individual. Nos remitimos al capítulo anterior donde se analizan las variables en la adquisición de la morfología tempo-aspectual.

Paralelamente a los estudios que siguen los postulados de la LAH, existen otras investigaciones que han ido más lejos y han cuestionado las predicciones de dicha teoría. Entre los principales análisis destacamos:

Buczowska & Weist (1991) sostienen que el análisis de sus datos muestra que el tiempo juega un papel más destacado que el aspecto en el desarrollo del inglés entre hablantes nativos polacos.

Hasbún (1995) analiza los datos escritos de 80 estudiantes nativos ingleses aprendices de español distribuidos en cuatro grupos distintos. Para la recolección de datos se propuso la visión de un fragmento de la película *Modern Times* de una duración de ocho minutos. Los alumnos lo vieron dos veces y luego contaron esa historia por escrito.

Era necesario que dicha historia empezara con la oración: “Había una vez...” para evitar el uso del presente histórico. Se constató que los estudiantes nativos y los de nivel avanzado mostraron un perfil similar en el uso de los dos pasados con los verbos pertenecientes a todas las clases aspectuales. Hasbún concluyó que era imposible colocar a los estudiantes en alguno de los ocho estadios establecidos por Andersen y que no existía una asociación significativa entre la morfología de pasado y las clases léxicas aspectuales en los inicios de la adquisición.¹⁸

Investigaciones posteriores (Lafford, 1996; Salaberry, 1999) también contradicen la hipótesis aspectual. Lafford lleva a cabo un estudio basado en 13 estudiantes de español correspondientes a tres niveles intermedios distintos. Estos tenían que contar una historia de Disney cuyo video duraba unos 10 minutos. Lafford analiza los datos

¹⁸ En palabras de Hasbún: “Beginning at Level 2, the learners in this study are most likely using verbal morphology to establish tense differences. There is no definitive evidence to prove that there are only redundantly marking lexical aspect since the grammatical markers are also tense aspects”.

desde dos perspectivas: la telicidad (verbos télicos versus atélicos) y los planos del discurso.

De los datos extraídos se derivan las siguientes conclusiones: en primer lugar, la mayoría de los verbos que aparecen en los aprendices de los tres niveles son atélicos; en segundo lugar, en los dos primeros niveles el uso del pasado está representado por el pretérito.

Finalmente, el único uso del imperfecto aparece con los estudiantes de nivel superior, está asociado con verbos atélicos y expresa información de trasfondo.

Los datos de Lafford manifiestan lo siguiente: de un lado, en los primeros estadios de adquisición, el uso de la morfología verbal en pasado no está directamente asociada con el tipo de verbo. De otro lado, no se aprecia un seguimiento de las predicciones de la DTH o de la hipótesis del discurso.

De los datos de Salaberry (2003) se extrae que en los primeros estadios el pretérito es el marcador temporal por defecto (el pretérito se representó en todas las categorías léxicas aspectuales y el presente también apareció), a pesar de que los estudiantes de nivel inicial recibieron instrucción sobre el imperfecto 15 días antes de la recogida de datos.

Así como la LAH no parece determinar la morfología verbal de los estudiantes de nivel inicial, sí lo hace en los aprendices de nivel avanzado en el primer estadio ya que es ahí donde se observa la mayor asociación del pretérito con los verbos télicos (94%) y el imperfecto con las actividades (7%) y los estados (86%).

Sin embargo, en el segundo estadio los mismos estudiantes mostraron una reducción en el uso del pretérito con los verbos télicos (86%) y un uso del imperfecto para las actividades (4%) y estados (83%).

En las formas no prototípicas se observó lo siguiente: el uso del pretérito para las actividades aumentó de un 5% a un 8% en el estadio 2 y el de los estados de un 2% a un 6%. En el uso del imperfecto con los eventos télicos se pasó de un 7% en el primer estadio a un 13% en el segundo.

Lo que cuestiona Salaberry es el orden en la secuencia de la LAH ya que la asociación entre la LAH y la morfología se da mayormente en los niveles avanzados. Basándose en esos resultados Salaberry (2003, 2008) señala que el tiempo tiene mayor fuerza que el aspecto léxico durante los primeros estadios de adquisición de la L2 entre los nativos ingleses estudiantes de español en un contexto académico. Sin embargo, a medida que avanza el nivel, aumenta el efecto del aspecto léxico.

A partir del estudio de narraciones orales y escritas de 10 estudiantes daneses de nivel avanzado Cadierno (2000) investiga no sólo la forma y el uso correcto de las formas del pretérito e imperfecto, sino también lleva a cabo un examen sobre la posible influencia del aspecto léxico inherente en la elección del aspecto gramatical.

Cadierno llega a la conclusión de que aunque los sujetos fueron capaces de usar el aspecto gramatical con todos los tipos de predicado (según la clasificación de Vendler), el aspecto léxico aún tiene un impacto importante en la elección de las desinencias gramaticales y en la corrección con que los estudiantes usan estas desinencias.

La mayoría de los estudiantes usaron el pretérito para los logros y el imperfecto para los estados. Las realizaciones y las actividades aparecieron con ambos tipos de pasado. Estos datos avalan la literatura (Andersen, 1991) sobre los usos prototípicos¹⁹ perfectivos e imperfectivos, es decir, los estudiantes usaron el pretérito como marcador puntual y el imperfecto como verbo durativo. Por otro lado, estos estudiantes siguieron el Principio de Congruencia de Andersen según el cual asociaron un aspecto gramatical determinado con el tipo de predicado más congruente.

ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA LAH				
A FAVOR				
AUTOR	AÑO	PARTICIPANTES	LENGUA META	CONCLUSIONES
RAMSAY	1990	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL	Coincidencia con la secuencia de Andersen en los estados 2y3.
MARTÍNEZ BAZTÁN	1993	ESTUDIANTES HOLANDESES	ESPAÑOL	Sigue las predicciones de la LAH con ciertos estudiantes.
ROBISON	1995	ESTUDIANTES PUERTORRIQUEÑOS	INGLÉS	Interdependencia de la morfología léxica aspectual en niveles inferiores.
BARDOVI-HARLIG & BERGSTRÖM	1996	ESTUDIANTES INGLESES	INGLÉS Y FRANCÉS	El pasado se extiende desde los predicados télicos a las actividades siguiendo la LAH.
CADIerno	2000	ESTUDIANTES DANESES	ESPAÑOL	Siguen la LAH

¹⁹ El valor prototípico (prototypicality) significa según Salaberry que hay una asociación entre el valor léxico aspectual y la codificación gramatical (*Congruence Principle*).

ESTUDIOS EMPÍRICOS SOBRE LA LAH				
EN CONTRA				
BUCZOWSKA & WEIST	1991	ESTUDIANTES POLACOS	INGLÉS	El tiempo juega un papel más importante que el aspecto.
HASBÚN	1995	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL	Los estudiantes usan la morfología verbal para establecer diferencias de tiempo.
LAFFORD	1996	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL	En los primeros estadios de adquisición, el uso de la morfología verbal del pasado no está asociada con el tipo de verbo.
SALABERRY	1999 2003	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL	En los primeros estadios el pretérito indefinido es el marcador aspectual por defecto. La asociación se da más en los niveles superiores.

4.3. ENFOQUES DISCURSIVOS

Diversas teorías que estudian el discurso han investigado hasta qué punto la adquisición del contraste entre el pretérito y el imperfecto en español como L2 viene dada por la estructura de los textos producidos por los estudiantes. Comajoan destaca dos enfoques distintos que investigan el rol del discurso en la adquisición de la morfología de la L2: la Hipótesis del Discurso (DH) propuesta por Hopper (1979) y la *Questio Approach* (QA), modelo elaborado por von Stutterheim y Klein (1989).

La DH se basa en la producción de textos narrativos por estudiantes de L2 y en la aparición y desarrollo de la morfología verbal. Según Hopper (1979) “it is a universal of narrative discourse that in any extended text an overt distinction is made between the language of the actual story line (the foreground) and the language of the supportive material (the background)”. (p.213)

Del mismo modo, Bardovi-Harlig (1994) señaló que los estudiantes usan la morfología verbal para distinguir en las narraciones el primer plano del segundo.

Según esta teoría, el proceso de adquisición de las relaciones tempo-aspectuales de la L2, es conducido por el deseo del narrador de distinguir entre los eventos de la historia principal (*main-story line o foreground*) y la información de contexto (*background*). En base a esta teoría la morfología del pasado aparece primero con verbos que forman el primer plano y más tarde, con los verbos que forman el segundo plano.

Reinhart (1984) caracteriza el primer plano mediante tres criterios temporales: (1) la “narratividad” o continuidad narrativa según la cual, sólo las unidades narrativas pueden usarse en el plano principal, (2) la puntualidad, según la cual las unidades que informan sobre eventos puntuales pueden servir más fácilmente para el primer plano, (3) la completitud (*completeness*), según la cual la aportación de un evento finalizado puede servir más fácilmente para el plano principal que un suceso en desarrollo.

Otra característica del primer plano es que normalmente nos aporta hechos nuevos. Por el contrario, el segundo plano o *background* está constituido por sucesos que están fuera de la secuencia con respecto al primer plano. Este segundo plano no narra sucesos principales, pero provee material de soporte que elabora o evalúa la información del primer plano.

Según esta hipótesis los estudiantes marcan primero el esqueleto de una narración (Hopper, 1979) mediante el presente o con formas perfectivas (pretérito español) y no proporcionan detalles de trasfondo. En un momento posterior los estudiantes empiezan a dar detalles del trasfondo y usan las formas imperfectivas. Con el tiempo

empiezan a producir narraciones incluyendo ambos tipos de información y una variedad de tipos de morfología.

Comajoan (2005) señala que mientras hay un número considerable de estudios que investigan la LAH, existen menos que tratan la DH y el español como L2. Los pocos que han tratado la DH lo han hecho en conexión con la LAH. Por ejemplo, Salaberry (2011) investigó la relación entre las dos hipótesis examinando las elecciones (pretérito o imperfecto) de los estudiantes de español en una narración usando dibujos animados. Los verbos de la narración aparecían equilibradamente respecto a los planos de la narración y al aspecto léxico.

Comajoan (2005) señala dos aspectos que son especialmente complejos en la metodología de los estudios de la DH: en primer lugar, cómo determinar si una oración del estudiante forma parte de la información de primer plano o segundo (ya que no hay tests claros que alcancen tal decisión) y en segundo lugar, qué quiere decir el estudiante desde lo que interpreta el investigador en términos del *discourse grounding*.

Se ha señalado otro enfoque discursivo conocido como la *Quaestio Approach* o *Modelo basado en la Cuestión* (QA). Esta teoría estudia el discurso y su relación con la adquisición de la morfología verbal desde otra perspectiva. Mientras la investigación de la DH tiende a concentrarse en las narraciones y en los instrumentos lingüísticos usados por los estudiantes en diferentes tipos de plano, este enfoque se basa no sólo en los predicados verbales producidos por el aprendiz, sino también en cómo éste organiza la información teniendo en cuenta aspectos como: qué información es seleccionada y cuál no, qué perspectiva toman los aprendices, etc.

Los estudios basados en el Modelo *quaestio* han argumentado que el modo en que la información es organizada por los estudiantes en su L1 es un factor influyente e importante en cómo la organizan en su L2. La mayoría de los estudios basados en este modelo se han hecho en inglés, francés y alemán y sólo unos pocos han incluido el español (Bylund 2008; Noyau et al. 2005; von Stutterheim, Nüse y Murcia-Serra 2002).

Investigaciones han demostrado que las lenguas estructuran la información de forma distinta y este hecho tiene un fuerte efecto en los dominios de adquisición de segundas lenguas. Por tanto, como la lengua determina parcialmente el modo en que los hablantes organizan la información, los estudiantes de segundas lenguas tendrán que aprender hasta qué punto su L1 y la L2 combinan la estructura informativa.

Concluyendo, los enfoques discursivos presentan una ventaja en el análisis de los datos de L2 al examinar la producción del discurso por los hablantes de L2 y además investigar cómo los estudiantes evolucionan en la construcción de diferentes tipos discursivos.

Sin embargo, la crítica a este tipo de enfoque viene dada porque se centra excesivamente en la producción más que en la conceptualización de diferentes constituyentes del sistema tempo-aspectual. Según Comajoan, los estudios futuros deberían combinar la producción y la conceptualización para obtener una caracterización completa de la adquisición del tiempo y aspecto en la L2.

4.4. ENFOQUES COGNITIVOS

Según Comajoan (2005), los enfoques cognitivos en la adquisición de L2 son prometedores porque proponen nuevos contrastes que ofrecen una explicación del sistema tempo-aspectual del lenguaje sin tener que acudir a listas de excepciones como se hace normalmente en otras corrientes lingüísticas. Desde una perspectiva teórica, el trabajo de Langacker (2001, 2008, 2009) ha sido adoptado para describir el contraste entre el pretérito y el imperfecto en español.

En la adquisición de segundas lenguas, los estudios cognitivos han investigado la adquisición del tiempo y aspecto desde dos corrientes: el Conexionismo (*Connectionism*) y el Modelo Computarizado o simulación por computadora (*Computer Modeling*) a través de mapas autoorganizados (*self-organizing maps*).

Sin embargo, los estudios actuales aún no han tratado datos del español como L2, aunque otras lenguas románicas sí han sido estudiadas (el italiano, Rosi 2009, entre otras).

Una segunda tendencia de investigación entre la lingüística cognitiva tiene que ver con el procesamiento del input (*input processing*). Al respecto, hay dos cuestiones que han sido foco de atención: de un lado, la investigación de cómo los aprendientes procesan y gestionan el input y de otro lado, la instrucción académica basada en el principio de procesamiento del input.

En el artículo titulado “The acquisition of tense-aspect: Converging evidence from corpora and telicity ratings” (Wulff et al., 2009), se señala que el lenguaje es simbólico y está formado por tres tipos de construcciones: concretas, abstractas y una combinación de ambas.

Según la teoría cognitiva del procesamiento del input, la adquisición de una construcción se realiza a través de un *input* y dicha adquisición depende de la experiencia del estudiante ante la relación entre la forma y la función. Este proceso se desarrolla siguiendo los mismos principios que el aprendizaje de otras categorías, es decir, algunas instancias constituyen mejores ejemplos que otros.

Las teorías de categorización de ejemplos sostienen que el *prototipo* es el mejor ejemplo entre los miembros de una categoría. Cuanto más frecuente es la aparición de una palabra (*token*) como ejemplo, más fácil será la definición de dicha categoría y mayor la probabilidad de que sea considerada como prototipo de la categoría.

Fernández Pérez en su artículo sobre “El procesamiento del *input* e instrucción gramatical” (2000), expone los principios de atención y procesamiento del input. Estos principios son los siguientes:

I) Los estudiantes procesan el input por el significado antes que por la forma (“learners process input for meaning before they process it for form”).

Este principio se subdivide en tres subprincipios:

- a) Los aprendices procesan las palabras de contenido del input antes que ninguna otra cosa.
- b) Los aprendices prefieren procesar los elementos léxicos que los gramaticales (marcadores morfológicos) en la búsqueda de información semántica.
- c) Los aprendices prefieren procesar la morfología con mayor significado que la morfología con menos o ningún significado.

II) Para que los estudiantes procesen formas no significativas, deben poder procesar antes el contenido informativo o comunicativo con el mínimo o ningún esfuerzo en la

atención. (“for learners to process form that is not meaningful, they must be able to process informational or communicative content at no (or little) cost to attention”) (VanPatten 1996).

El papel de la atención resulta fundamental en este proceso: las personas simplemente no aprenden a menos que estén atendiendo al estímulo que debe ser aprendido. Los resultados de varios estudios indican que la atención focal de los aprendientes durante el procesamiento del input se centra en el significado y se otorga precedencia a los elementos léxicos para establecer ese significado.

Cuando los elementos léxicos y las características gramaticales que contienen la misma información compiten por el tiempo de procesamiento, los elementos léxicos tienen precedencia, como ocurre con los marcadores temporales y las inflexiones del pasado.

Estudios de VanPatten (1996) y Cadierno (1995) evidencian los dos principios aplicados a la adquisición de la L2 de diferentes rasgos del español, tales como los clíticos y los tiempos del pasado. En concreto, los estudios sobre el pasado mostraron que la instrucción basada en el procesamiento del *input* fue en general más beneficiosa para la adquisición del pretérito e imperfecto español que la instrucción tradicional basada en la producción o *output*.

De acuerdo con los fenómenos cognitivos, los ejemplos que están cercanos al prototipo principal tienen una frecuencia de aparición mayor. La frecuencia del input en la adquisición de la morfología tempo-aspectual ha sido investigada por Andersen, quien señala que el *input* al alcance de los estudiantes muestra unos patrones de distribución similares a los observados en las producciones de los

estudiantes. Esto se conoce como *Distributional Bias Hypothesis*. Ya hicimos referencia al contenido de esta teoría en apartados anteriores.

Según Wulff et al. (2009), la frecuencia promueve el aprendizaje y la psicolingüística demuestra que los estudiantes de una lengua son mucho más sensibles al input de frecuencia de patrones en todos los niveles.

En conclusión, los enfoques cognitivos son, en palabras de Comajoan, prometedores en el sentido de que se centran en cómo los aprendientes conceptualizan el tiempo en su L1 y L2 y tienen en cuenta importantes cuestiones relacionadas con la adquisición del lenguaje, tales como la frecuencia de los instrumentos lingüísticos en el input y la formación de reglas.

Sin embargo, no ha habido aún investigaciones de lingüística cognitiva desde una perspectiva de adquisición basados en estudios empíricos específicos del español como L2. Dentro de esta perspectiva, investigaciones actuales en otras L2 (ej. Ellis 2013; Rosi 2009) podrían considerarse un buen punto de partida para futuras investigaciones del español como L2.

4.5. ENFOQUES QUE TIENEN EN CUENTA MÚLTIPLES VARIABLES

Existen numerosos estudios que han analizado la LAH pero en interacción con otro tipo de factores como la morfología y los principios discursivos. Entre estos estudios destacamos los siguientes:

Bardovi-Harlig (1998, 2000), centrándose en el inglés como L2, opina que tanto la LAH como la DH se interrelacionan en el sentido de que hacen las mismas

predicciones. Más específicamente, las combinaciones son prototípicas y se predicen tanto por la LAH como por la DH. Estas predicciones se refieren a los casos de predicados télicos en primer plano conjugados en formas perfectivas y para los predicados atélicos del trasfondo conjugados mediante morfología imperfectiva.

En su estudio del inglés como L2 Bardovi-Harlig (1998) estudió la adquisición del pasado simple y el pasado progresivo y concluyó que tanto el aspecto léxico como los principios discursivos interactuaban de la siguiente forma:

- Los logros son los predicados más apropiados para ser conjugados en pasado simple, sin tener en cuenta el tipo de plano.
- Las realizaciones son los siguientes predicados que tienen más probabilidad de aparecer en pasado simple.
- Las realizaciones de primer plano aparecen en mayor medida que las de trasfondo.
- Las actividades constituyen el tipo de predicado que aparece en menor medida en pasado simple pero las actividades de primer plano aparecen más frecuentemente en pasado simple que las actividades de trasfondo. Las actividades también usan el progresivo, pero éste está limitado al segundo plano.

Trasladando los contenidos de ambas hipótesis a predicciones relativas a la distribución de la morfología tempo-aspectual, vemos que la LAH predice que los verbos télicos van en pasado simple y la DH predice que los verbos en primer plano (*main story line*) aparecen también en pasado simple. Por ello, cuando los verbos télicos (logros y realizaciones) aparecen en el primer plano, ambas hipótesis se solapan y no hay forma de distinguirlas, de manera que el uso del pasado en estos predicados puede ser soporte de cualquiera de las dos hipótesis.

Del mismo modo, las hipótesis no pueden diferenciarse cuando los verbos atéticos (estados y actividades) aparecen en un segundo plano. La falta de desinencia del pasado puede ser interpretada como soporte de la hipótesis aspectual o discursiva.

Bardovi defiende que una descripción de la distribución de la morfología verbal emergente debe tener en cuenta ambas hipótesis. Sus datos sugieren una jerarquía que predice qué verbos serán utilizados por los aprendices en una narración y entre estos verbos, los logros tienen más posibilidades de ser conjugados en pasado simple, sin tener en cuenta el tipo de plano ante el que nos encontramos.

En segundo lugar, las realizaciones son los siguientes predicados en aparecer en pasado simple, especialmente en el primer plano. Para terminar, las actividades son el tipo de predicado de todos los verbos dinámicos que en menor medida aparecen en pasado simple y en cambio, son las que aparecen en mayor grado en progresivo en el segundo plano.

López-Ortega (2000) analizó las narraciones orales de cuatro estudiantes de español bilingües hablantes de marroquí-árabe y francés. En su estudio incluyó un mayor número de tiempos verbales incluyendo el presente, el pretérito perfecto, el pluscuamperfecto y los progresivos. Aunque sus participantes tendieron a marcar el primer plano con pretéritos y la información de trasfondo con el imperfecto, el aspecto léxico dominó esta tendencia, de forma que los estudiantes marcaron más los logros con pretérito y los estados con la morfología imperfectiva.

Liskin-Gasparro (2000) pone a prueba la LAH y el papel del tipo de tarea narrativa en la morfología verbal a partir del estudio de ocho estudiantes de español de nivel

avanzado. Liskin-Gasparro recoge datos orales a partir de una narración personal y de un recuento de una historia a partir de una película muda. Los datos mostraron que tanto el tipo de tarea como los planos del discurso fueron factores importantes en la selección de la morfología verbal. Los estudiantes escogieron el pretérito más a menudo para los eventos de primer plano en la narración del film, mientras que el trasfondo y la información descriptiva se marcaron con imperfecto y aparecieron más en la narración personal.

El protocolo retrospectivo reveló que estos estudiantes de nivel avanzado hicieron una correlación de los verbos de estado con el imperfecto, según predice la LAH.

En suma, Liskin-Gasparro señala que la elección de la morfología verbal viene dada por una serie de factores, entre los que destacan: la semántica léxica, los factores discursivos, los efectos de la instrucción, el tipo de narración, las estrategias de procesamiento individual y un uso del pretérito como marcador temporal por defecto.

Camps (2002) también revisa la LAH y examina el papel del tipo de narración en la morfología del español como L2 y lo hace a través de los datos orales de estudiantes principiantes. En su estudio participan 15 estudiantes de los que se recogen datos de recuentos de historias (narraciones impersonales) y narraciones personales.

Los resultados muestran un seguimiento de la LAH en el uso más elevado del pretérito para los logros y las realizaciones (54 y 71% respectivamente) que con los estados (32%). Sin embargo, el uso del pretérito con las actividades es cercano a los logros y realizaciones (69%).

Respecto al uso del imperfecto, los resultados muestran un seguimiento de la LAH en el sentido de que éste se usa más con estados (35%) que con actividades (10%) y con los eventos télicos (5% en cada caso).

El uso del imperfecto entre los estudiantes principiantes del estudio de Camps contrasta con los de Salaberry (1999), Ramsay (1990) y Hasbún (1995). En estos últimos apenas aparece el uso del imperfecto entre los estudiantes de primer año.

Finalmente, con respecto al tipo de tarea narrativa, Camps halla una estrecha relación entre la LAH y la morfología verbal en ambos tipos de narraciones. El imperfecto aparece mucho más en las narraciones personales que en los recuentos de la historia representada por una serie de dibujos (69,8% vs. 50% respectivamente).

Asimismo, en las narraciones personales aparecen más estados que realizaciones y logros, lo cual provoca una aparición de eventos habituales y de información de segundo plano, hechos que están relacionados con el uso del imperfecto (Hopper, 1979).

Por otro lado, los eventos télicos aparecen en mayor medida con el pretérito y en las *picture retells* ya que los estudiantes marcan la secuencia de los eventos, más conectados con el uso del pretérito. (Bardovi-Harlig, 1994; Hopper, 1979).

Comajoan (2005) pasa revista a siete estudios que analizan la LAH con datos de estudiantes principiantes de L2 de español, francés y catalán para ver hasta qué punto los principiantes siguen la teoría del tiempo por defecto en diferentes lenguas románicas. Concluye que la asociación entre la morfología perfecta (pretérito en español, *passé composé* en francés y *passat perifràstic* en catalán) y la morfología imperfectiva con las cuatro categorías aspectuales no es tan clara como predice la

tesis de Andersen (1986, 1991), aunque sí hay una clara asociación entre telicidad y perfectividad y atelicidad e imperfectividad.

Comajoan (2005) concluye diciendo que en la adquisición del tiempo y aspecto en español como L2 hay una clara asociación entre el tipo de morfología usada por los estudiantes y las características léxico-aspectuales de los predicados verbales en ciertos estadios, pero no está claro que en los inicios dichas asociaciones sean siempre categóricas.

Posteriormente Salaberry (2011) revisa estudios anteriores que analizan las dos hipótesis en español (Lafford 1996; López-Ortega 2000) y las examina para comprobar la adquisición del contraste entre pretérito-imperfecto por parte de estudiantes académicos de español como L2. Salaberry lleva a cabo un estudio con 286 estudiantes universitarios aprendientes de español.

En este caso se trataba de un análisis de un texto escrito en el que se tenían que rellenar huecos y estaba basado en una narración personal de un hablante nativo. Salaberry predice dos cosas: (1) Ambas hipótesis son activas en los estadios iniciales de adquisición. (2) Para los aprendices el plano es más difícil de incorporar en la IL que el aspecto léxico (cometían más errores debido al plano que al aspecto léxico).

En cuanto a la primera predicción, la asociación entre el aspecto léxico y el tipo de plano con la morfología crecía a medida que los estudiantes incrementaban su nivel.

Respecto a la segunda predicción, ésta fue confirmada, es decir, el determinar si la acción pertenecía al primer o segundo plano (*grounding*) fue el factor que permitió a los investigadores distinguir a los aprendices de los hablantes nativos (las elecciones

de los nativos estaban más influenciadas por el *grounding* que las de los estudiantes, mientras que las de estos últimos estaban más influidas por el aspecto léxico).

Los resultados mostraron una relación directa entre la LAH y la morfología en los niveles elevados, pero no en los niveles iniciales como predice la LAH, lo cual contradice la secuencia establecida en la LAH y que ya Salaberry había apuntado en anteriores investigaciones (1999).

Concluyendo, los estudiantes confían más en el tipo de clase léxica, prefiriendo el imperfecto para estados y el pretérito para eventos télicos, mientras que los nativos seleccionaron el imperfecto para los eventos de segundo plano y el pretérito para los de primer plano, sin tener en cuenta la clase léxica.

En suma, hemos podido comprobar que las investigaciones sobre la interacción de la LAH y la DH confirman que ambas teorías pueden tenerse en cuenta para los datos. Sin embargo, se sugiere que el aspecto léxico, limitado al verbo y a sus principales argumentos, es más influyente para los estudiantes, especialmente en niveles bajos, mientras que los planos del discurso tienen mayor efecto a medida que los estudiantes aumentan su nivel y son más conscientes del contexto (Andersen 2002; Bardovi-Harlig 2000; Comajoan y Pérez-Saldanya 2005; Salaberry 2011).

En opinión de Comajoan, los estudios que se centran en más de una variable tienen mucho potencial porque capturan la complejidad de la adquisición del tiempo y aspecto y proveen nuevos acercamientos al proceso de adquisición mismo, además de contribuir a un trabajo interdisciplinario.

AUTORES QUE TIENEN EN CUENTA MÚLTIPLES FACTORES (INTERACCIÓN LAH Y DH)			
AUTOR	AÑO	PARTICIPANTES	LENGUA META
BARDOVI-HARLIG	1998-2000	ESTUDIANTES SUECOS	INGLÉS
LÓPEZ-ORTEGA	2000	ESTUDIANTES ÁRABE- FRANCESES	ESPAÑOL
LISKIN-GASPARRO	2000	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL
CAMPS	2002	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL
COMAJOAN	2005	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL, FRANCÉS Y CATALÁN
SALABERRY	2011	ESTUDIANTES INGLESES	ESPAÑOL

Para concluir el capítulo queríamos recordar que en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ocupa un lugar prioritario el estudio sobre las teorías de la adquisición del tiempo y el aspecto. Al respecto se ha puesto mucho hincapié en el análisis del desarrollo de los sistemas de la interlengua de los estudiantes de segundas lenguas.

En este capítulo han sido analizados enfoques de distinta clase: de tipo sintáctico, semántico (en este apartado nos hemos detenido especialmente ya que nuestra investigación trata de comprobar si se cumplen o no las predicciones de la LAH), de corte discursivo, cognitivo y aquellas teorías que combinan factores semánticos y discursivos. En cada una de las secciones se han presentado los postulados teóricos y los estudios empíricos que se han llevado a cabo en esa línea.

En el próximo capítulo se analizará la metodología que hemos utilizado para llevar a cabo nuestro estudio de investigación, incluyendo el perfil de los sujetos, los materiales que se han empleado para la extracción de información cuantitativa y cualitativa y el procedimiento que hemos seguido para la obtención del corpus de datos.

CAPÍTULO 5

ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN

El principal objetivo de nuestro trabajo es analizar el uso de los marcadores del pretérito indefinido e imperfecto en español por parte de un grupo de estudiantes universitarios norteamericanos y ver si estas formas siguen las predicciones de la LAH de Andersen. El corpus de partida se compone de 13 narraciones espontáneas orales y 26 escritas.

En este capítulo describiremos la metodología que hemos utilizado para la recolección de los datos y su posterior análisis.

Es el momento de recordar las preguntas de investigación que nos hemos planteado en nuestra investigación:

- 1) . Los estudiantes de español de nivel intermedio cuya lengua nativa es el inglés, ¿Usan formas de pasado en contextos de pasado obligatorio tanto en las narraciones orales espontáneas de experiencias personales como en las narraciones escritas sobre la misma experiencia o bien usan otras formas (entre ellas las de presente)?
- 2) El uso de los marcadores morfológicos del pasado en las narraciones orales de L2 de estudiantes de español de nivel intermedio, ¿sigue las predicciones de la hipótesis del aspecto léxico?
 - a) ¿El uso del marcador de pretérito simple ocurre más frecuentemente en contextos télicos que atélicos?
 - b) ¿El uso del marcador de pasado imperfectivo ocurre más frecuentemente en contextos atélicos que télicos?

- 3) El uso de los marcadores morfológicos de pasado en las narraciones escritas de L2 correspondientes a estudiantes de español de nivel intermedio, ¿sigue las predicciones de la hipótesis del aspecto léxico?
- a) ¿El uso del marcador del pretérito simple ocurre más frecuentemente en contextos télicos que atélicos?
 - b) ¿El uso del marcador de pasado imperfectivo ocurre más frecuentemente en contextos atélicos que télicos?

Las secciones en las que dividiremos el presente capítulo son las que siguen: la sección primera presenta una descripción del perfil de los estudiantes que participaron en este estudio. En la segunda sección trataremos sobre el contexto de estudio. En la última parte del capítulo expondremos el diseño experimental mediante el análisis de los materiales que fueron utilizados y la recolección de los datos.

5.1. LOS PARTICIPANTES

El corpus de datos de esta disertación procede del análisis de la IL del español de 13 estudiantes nativos estadounidenses, alumnos de español del curso de escritura de la Universidad de Iowa. Nuestro grupo en concreto está formado por 9 mujeres y 4 hombres, elegidos entre dos grupos de español de nivel intermedio (5 estudiantes de un grupo y 4 de otro).

Los sujetos del presente estudio fueron informados sobre el objeto de nuestra investigación. Se les explicó que pretendíamos investigar el uso y la corrección de

los tiempos del pretérito simple y del pretérito imperfecto en español a partir de sus textos narrativos tanto orales como escritos. Los sujetos participaron voluntariamente en la recolección de datos. Para animar a la participación, los estudiantes fueron premiados con unos dulces y con la concesión de 3 puntos extra en alguno de los tests en los que hubiesen obtenido una puntuación baja del total de 5 tests que conforman el 10% de la nota final del trimestre.

Por deseo expreso de los estudiantes se ha mantenido su anonimato. La relación de preguntas sobre el perfil personal y académico se incluye en el Anexo I y los datos detallados de cada participante se incluyen al final de esta sección.

Por otra parte, a cada estudiante se le otorgó un número del 1 al 13 y un código numérico. Esta identificación ha servido para diferenciar sus perfiles y ha sido utilizada para el análisis cada una de las narraciones. Se ha mantenido la misma numeración para referirnos a las producciones correspondientes a un mismo alumno.

A continuación pasaremos a detallar las características personales y académicas de cada uno de los participantes.

Los sujetos de nuestro estudio son en su totalidad estudiantes académicos (*classroom learners*), en concreto, se trata de alumnos integrantes de dos grupos de español de nivel similar de un curso de escritura de la Universidad de Iowa, curso impartido por la misma profesora nativa.

El grupo-clase está formado por 17-18 estudiantes. En su mayoría estos estudiantes no tienen relación externa con hispanos. Por tanto, estamos hablando de un contacto con el español no interactivo, ya que el aprendizaje ocurre sólo en el contexto de clase y no existe una necesidad inmediata de un uso funcional del español.

En este contexto académico se crean a veces una serie de condiciones para generar necesidades funcionales de uso del español, como son: los clubs de conversación, las comunicaciones con los instructores llevadas a cabo sólo en la lengua meta, los diarios y redacciones de los estudiantes, el taller de escritura y las explicaciones de la profesora exclusivamente en la lengua objeto de estudio.

Las edades de nuestros estudiantes oscilan entre los 18 años (2 sujetos) y los 28 (1 sola persona), siendo el grupo más numeroso el de los 19 años (8 personas). Todos ellos viven en Iowa City.

El tiempo dedicado al estudio del español oscila en la mayoría de los casos entre 3-5 horas semanales, ya sea realizando la tarea, leyendo, viendo películas o escuchando música. Sólo 4 sujetos manifiestan dedicar al estudio del español entre 6-8 horas semanales. Por tanto, la exposición de los estudiantes con el español día a día es parecida.

De la totalidad de los sujetos, con la excepción de una estudiante graduada, el resto son estudiantes subgraduados pertenecientes a distintas ramas: del campo de la Medicina (5), Negocios o Relaciones Internacionales (5) y 3 de ellos estudian una especialidad más relacionada con la educación (Lengua y Literatura Inglesa, Educación Especial y Speech & Hearing).

Los motivos que llevan a estos alumnos a estudiar el español son variados destacando dos tipos de razones: las profesionales mueven principalmente a los estudiantes del campo de la medicina y de los negocios por la posibilidad de viajar y trabajar en otros países, sobre todo a Centroamérica y Sudamérica.

Entre las razones personales, señalan que lo encuentran interesante, les atrae y les gusta y consideran un reto personal el hecho de hablar otra lengua. Sólo 4 de ellos

manifiestan expresamente el deseo de obtener un *Minor* en español para dejar la oportunidad abierta de la enseñanza de esta lengua en centros docentes.

En cuanto a los años de estudio previo del español, casi la totalidad (11 de 13) han estudiado 4 ó 5 años en la Escuela Secundaria, 1 de ellos ha estudiado 3 años y únicamente la estudiante graduada ha cursado 2 años en la Escuela Secundaria, pero sus estudios principales versan sobre Lengua y Literatura Inglesa.

Respecto al número de semestres de español cursados en esta universidad: 5 de ellos están en su primer semestre; 1 en su segundo y 7 han cursado 3 semestres.

En el dato en el que sí muestran diferencias significativas es en su estancia en un país hispanohablante. De los 13 entrevistados, 6 sujetos no han estado nunca en países hispanohablantes y de éstos, la mayoría corresponden al grupo de edad más joven ya que tienen entre 18-19 años, con excepción de un solo estudiante de 21 años.

Del resto, la mayoría ha viajado a un país de Centroamérica por turismo durante períodos cortos (entre 1-3 semanas); solo 1 estudiante ha viajado a España para realizar un curso de lengua española en Granada y otro ha pasado 8 semanas en Nicaragua por motivos relacionados con su carrera, gracias al programa “Bridges of Prosperity”.

En relación al conocimiento de otras lenguas además del español, de la totalidad de estudiantes sólo uno de ellos es de origen indonesio y habla esa lengua materna en casa y del resto, sólo dos de ellos manifiestan conocer un poco el latín y el hebreo respectivamente. El resto sólo habla inglés como lengua nativa y estudia el español como lengua extranjera.

Concluyendo, se trata de un grupo bastante homogéneo que comparte una serie de **rasgos comunes** como son:

- i) La lengua nativa es el inglés (con la salvedad de un estudiante de origen indonesio);
- ii) Se trata de estudiantes académicos cuyo único contacto con el español se da en la clase o con otros amigos estudiantes también de español;
- iii) La mayoría de ellos dedica un número de horas parecidas al estudio del español;
- iv) La totalidad de los estudiantes ha cursado español en la escuela secundaria (la mayor parte 4 años);
- v) Todos ellos estudian español como complemento a una carrera principal;
- vi) Ninguno de ellos posee conocimientos profundos de una tercera lengua;
- vii) Todos coinciden en afirmar que el español puede abrirles puertas en el futuro.

Sin embargo, existen diferencias individuales respecto a la edad, educación, experiencia previa con la lengua y competencia oral, como puede observarse en la tabla siguiente.

CUESTIONARIO DEMOGRÁFICO

CÓDIGO	EDAD	AÑO EN CURSO UNIVERSIDAD	MAJOR	RAZONES	EXPERIENCIA PREVIA	VIAJES	CONTACTO HISPANOS	PRÁCTICA FUERA	HORAS ESTUDIO POR SEMANA	3ª LENGUA
COD. 00876701	18	FR.	MARKE.	- MINOR	5 AÑOS H.S. + 1 SEM.	SI, ESPAÑA 2 SEM.	NO	NO	6/8	NO
COD. 00839834	28	GRA	ENGLISH	- PARA SU PHD	2 AÑOS H.S. + 1 SEM.	3 VIAJES SUD./CEN. 2 SEM.	NO	SÓLO EN CLASE.	6/8	LATÍN
COD. 00737181	21	SEN.	HEALTH & PHYS.	- PARA COOP EN SUD AME.	5 AÑOS H.S. + 3 SEM.	1 VIAJE ECUADOR 2 SEM. VOLUNT.	NO	NO	3/5	NO
COD. 00836996	19	SOP.	HUMAN PHYS + DENTIS.	- PARA SALIR - PQ. LE GUSTA	4 AÑOS H.S. + 3 SEM.	NO	NO	SÓLO EN CLASE	3/5	NO
COD. 00820683	19	SOP.	SPEECH + HEARING	- POR MOTIVOS PROFESI. - PQ. LE GUSTA	4 AÑOS H.S. + 3 SEM.	NO	NO	NO	3/5	NO
COD. 00829555	19	SOP.	BUSINESS ANALY.	- MINOR + - TRABA. FUERA	4 AÑOS H.S. + 3 SEM.	2 VIAJES SUD./CEN. 2 SEM.	NO	NO	3/5	NO
COD. 00919332	18	FR.	PREMED.	- PARA EL TRABAJO	4 AÑOS H.S. + 1 SEM.	NO	NO	EN E L HOSPL.	3/5	HEBREO
COD. 00833904	19	SOP.	HEALTH	- PQ. LE GUSTA	4 AÑOS H.S. + 3 SEM.	NO	NO	SÓLO FRASES CORTAS	3/5	NO
COD. 00884004	19	FR.	POLITICS + INTERN. RELATI.	- MINOR + - ESTUD. FUERA	4 AÑOS H.S. + 1 SEM.	1 VIAJE CEN. AME. CORTO	NO	NO	3/5	UN POCO FRANCÉS
COD. 00830888	19	SOP.	HUMAN PHYSIOL.	- PARA EL FUTURO	4 AÑOS H.S. + 2 SEM.	NO	AMIGOS	CON SU ROOM-MAID	6/8	INDONESIO (lengua materna)
COD. 01104372	19	FR.	PRE-BUSI.	- PARA EL TRABAJO	4 AÑOS H.S. + 1 SEM.	SI, 1 SEM. ESPAÑA 1 SEM. NICARA.	NO	NO	3/5	NO
COD. 00748648	21	JR.	SPEC. EDUC.	- PQ. AYUDAR COMO PROFE.	4 AÑOS H.S. + 3 SEM.	NO	CON AMIGOS	NO	6/8	NO
COD. 00853537	22	JR.	INTERN. STUDIES	- MINOR + - GLOBAL PERSPEC. - PARA EL FUTURO	3 AÑOS H.S. + 3 SEM.	1 MES ESTUD. EN GRANADA 1 SEM.	NO	CON AMIGOS	3/5	NO

5.2. CONTEXTO DEL ESTUDIO

En esta sección presentaremos las características del curso al que pertenecen los participantes; el manual utilizado y la dinámica de clase.

Como hemos indicado en el apartado anterior los sujetos participantes son alumnos del curso de escritura de nivel intermedio impartido tres veces por semana en sesiones de una hora. Para acceder a este curso los estudiantes tienen varias vías: a) pueden tomar un test de nivel (*placement test*); b) pueden pasar directamente a este nivel intermedio porque ya han cursado el nivel anterior en la universidad o c) pueden acceder a este nivel si acreditan una serie de años de español cursados en la escuela secundaria.

Este curso es impartido enteramente en español por una profesora nativa, instructora corriente de los dos grupos a los que pertenecen estos estudiantes durante el periodo de recolección de datos. Como investigadores, fuimos nosotros quienes propusimos las actividades que los alumnos llevaron a cabo y durante todo el proceso contamos con la valiosa ayuda de la profesora, quien nos asesoró y facilitó toda la información necesaria.

El presente curso está pensado para ayudar a mejorar las destrezas en la escritura. Como escribir es un proceso complejo que incluye una serie de subtareas (la organización de las ideas, su desarrollo, la edición y la reescritura), se considera que para aprender a escribir bien hay que aprender a leer bien. Por ello, una gran parte de las actividades de clase incluyen análisis pormenorizados de breves selecciones de textos en los que los alumnos deben identificar los temas principales, organizar el texto temáticamente en pequeñas porciones y analizar las herramientas lingüísticas y retóricas utilizadas.

Entre los objetivos de este curso destaca el estudio de una serie de tipologías textuales como son: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación. En las sesiones de clase se han analizado las características principales de estos textos y se han ejercitado también a nivel práctico.

En el curso de escritura se distinguen dos tipos de tareas: aquellas que deben realizarse en clase y las que deben prepararse en casa. Tanto unas como otras se basan en los tipos de textos estudiados en clase. Durante el semestre los estudiantes deben presentar tres escritos demostrando las técnicas descriptivas, narrativas, expositivas y argumentativas.

Antes de proceder a la escritura propiamente dicha, los estudiantes deben seguir un proceso que incluye una serie de fases: en primer lugar deben trazar el plan de redacción, a continuación escribir una primera versión y tras su revisión, presentar la redacción final.

Una parte importante dentro del aprendizaje de esta asignatura es la de los talleres de edición (*class editing*) en los que los estudiantes demostrarán sus habilidades para corregir los errores de contenido y de forma de sus escritos. La participación en dichos talleres es esencial para el perfeccionamiento del estudiante como escritor, colaborador o comunicador.

Para aquellos alumnos que deseen continuar con este tipo de curso la universidad ofrece cursos afines como el de Escritura Avanzada y Gramática y el de Escritura Creativa.

A continuación procederemos a analizar el manual del estudiante y las unidades en las que se presentan los tiempos de pasado objeto del presente estudio.

El manual con el que trabajan actualmente nuestros estudiantes se titula *Taller de escritores. Grammar and Composition for Advanced Spanish* (Autores: Bleichmar, G & Cañón, P.) Sin embargo, los contenidos gramaticales relativos al uso de los dos tiempos de pasado se estudian en cursos anteriores. El libro de gramática se titula *Identidades: Exploraciones e interconexiones*. (Autores: Castells, M., Guzmán, E., Liskin-Gasparro, J., & Lapuerta, P.)

Adjuntamos una copia de la unidad didáctica en la que se exponen los contenidos gramaticales del pretérito y del imperfecto en el anexo VI. En la organización de los contenidos gramaticales: el pretérito se estudia en la segunda unidad que versa sobre la narración. Por contra, el imperfecto se estudia a posteriori en la octava unidad.

Antes de exponer los usos de uno y otro tiempo según el manual del estudiante, debemos puntualizar que aunque los estudiantes recibieron previa instrucción sobre los dos tiempos de pretérito, ni la cantidad ni la descripción de esa enseñanza previa fue controlada por la investigadora.

El orden que sigue el manual en la presentación de los pasados es la siguiente: en primer lugar se presentan los usos del pretérito indefinido comparándolo con el presente y asociando este pasado con una serie de adverbios temporales.

Entre las reglas que se dan a los estudiantes para el uso del pretérito el manual destaca las siguientes:

- 1) ● Para expresar una secuencia de acciones ocurridas en el pasado:

Ej. *Oyeron un ruido, se levantaron y bajaron* las escaleras.

- 2) ● Para hablar del inicio o final de una acción o condición:

Ej. Pepito *leyó* a los cinco años o María *estuvo* ayer enferma.

- 3) • Para hablar de un evento, acción o condición que duró durante un periodo de tiempo específico:

Ej. *Vivieron* en México durante diez años.

En cuanto al imperfecto el manual resalta los siguientes usos:

- 1) • Para describir un estado en el pasado:

Ej. La casa de mi abuela *tenía* grandes ventanales.

- 2) • Para expresar acciones en progreso:

Ej. Me *estaba duchando* cuando llamaste a la puerta.

- 3) • Para hablar sobre acciones habituales o repetidas:

Ej. Cuando iba a Asturias en verano siempre *llovía* mucho.

- 4) • Para expresar la hora:

Ej. *Eran* las 5 de la tarde cuando sonaron las campanas de la iglesia.

- 5) • Para expresar la edad:

Ej. En 1997 María *tenía* 15 años.

Tras expresar los valores primarios de uno y otro tiempo se compara el imperfecto con el pretérito y se insiste en que el imperfecto no especifica si la acción o estado fue completado, a diferencia del pretérito.

Asimismo se establece una asociación de los usos de estas formas con los planos discursivos al señalar que: el imperfecto se utiliza para expresar la información de trasfondo de una historia, mientras que el pretérito nos dice exactamente qué ocurrió. Frecuentemente, una acción o situación expresada en imperfecto estaba en su transcurso cuando otra acción expresada en pretérito interrumpió la anterior. El

ejemplo ofrecido en el manual es el siguiente: *Era* Navidad, todos *dormíamos* cuando los niños *oyeron* un ruido en el techo.²⁰

5.3. MATERIALES PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El presente estudio combina datos orales y escritos. Como hemos indicado anteriormente, el corpus de datos ha sido extraído entre alumnos de dos clases de escritura de nivel intermedio impartidas por la misma profesora.

Entre las actividades de producción destacamos dos narraciones cuyos contenidos fueron los siguientes:

- (i) una narración personal escrita sobre una anécdota en el pasado;
- (ii) una narración personal oral y escrita de una experiencia en el pasado en base a unas tarjetas expresando emociones.

Los datos obtenidos de las narraciones no se han considerado en su totalidad, sino que se ha llevado a cabo la siguiente selección: en primer lugar, se han elegido aquellas narraciones suficientemente largas en las que aparecían numerosos verbos en el pasado. Por ello se han descartado las redacciones muy breves, aquellas en las que aparecían pocos verbos en pasado o las que el nivel de español era muy bajo. En segundo lugar, se ha priorizado el interés y la seriedad de los alumnos para participar en este estudio acudiendo a los diferentes encuentros con la investigadora para la grabación de datos orales.

En la siguiente sección se presentará más detalladamente el contenido de las actividades propuestas.

²⁰ Se adjunta copia de la unidad didáctica de los pasados en el Anexo VI.

5.3.1. ACTIVIDADES ESCRITAS

Entre las actividades de producción englobamos dos tipos de narraciones personales:

La primera de las narraciones consistió en la narración de una anécdota personal ocurrida en la universidad, en la escuela, en la niñez... Debía tratarse de algo sorprendente o “anecdótico”. Se pidió a los estudiantes que el escrito tuviera una estructura muy marcada e incluyera una presentación, un desarrollo y un clímax, intensificando la tensión en el momento culminante. La anécdota debía estar narrada en pasado usando los tiempos de pretérito e imperfecto y podía incluir alguna descripción. La extensión mínima debía ser de dos párrafos. Las instrucciones de estas narraciones y las transcripciones de las mismas se incluyen en los anexos II y V respectivamente.

La segunda narración personal fue la plasmación por escrito de la narración oral relacionada con una emoción que será explicada en el siguiente apartado. Las instrucciones de estas narraciones y las transcripciones de las mismas se incluyen en los anexos III y V respectivamente.

Para justificar la propuesta de este tipo de narración nos hemos basado en Palacio Alegre y en su artículo titulado “La importancia del contexto en la enseñanza del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto” (2007). Esta autora señala que frente a la mera práctica repetitiva, habitual en los manuales de ELE, los ejercicios de producción de textos ofrecen la ventaja de presentar a los alumnos estos tiempos en contexto.

Hopper (1979) señala que el discurso narrativo se compone de dos partes diferenciadas: el *foreground* o primer plano, relata eventos que pertenecen al esqueleto de la estructura discursiva y consisten en una serie de narraciones que hacen avanzar la narración y el *background* o segundo plano, no constituye en sí mismo la narración de eventos principales, sino que provee el material de soporte que elabora o evalúa los eventos del primer plano. Las oraciones de segundo plano poseen variadas funciones y normalmente sirven para interpretar, explicar, evaluar, predecir o proveer orientación.

Hopper señala que una forma de distinguir el primer plano del segundo es en términos de la morfología tempo-aspectual. El pasado perfectivo al presentar situaciones delimitadas en forma de secuencia, es apropiado para la función del primer plano y es su forma dominante.

Por el contrario, el imperfecto es semánticamente más diverso, sirve para las acciones simultáneas o habituales y se encuentra típicamente en el segundo plano. Este tiempo no hace avanzar el tiempo narrativo y no forma parte del primer plano.

Creemos que las narraciones personales abiertas ofrecen ventajas y desventajas respecto a la narración sobre un mismo tema. Las narraciones personales difieren en conocimiento y experiencia y les falta la referencia externa que sí poseen las narraciones más guiadas. En estas últimas, la secuencia de eventos es conocida por el investigador, independientemente de las narraciones en sí mismas. Por el contrario, las narraciones personales al estar basadas en incidentes reales suelen estar menos estructuradas que las impersonales pero en cambio, facilitan la observancia de cómo el estudiante codifica la temporalidad en un contexto no cronológico (Noyau, 1984,

1990). Concluye este autor señalando que la narración personal “gives the richest picture of interlanguage temporality”.

La ventaja de utilizar este tipo de texto está en el estudio de la expresión temporal de los sistemas emergentes de la L2 y en la expresión de un orden cronológico. El marco narrativo nos permite entender la secuencia de sucesos ante la ausencia de morfología aspecto-temporal. Además, ha habido una tradición muy fuerte en la investigación de la narración en la lingüística teórica y en el análisis del discurso.

Por otro lado, las narraciones personales ofrecen más oportunidades para facilitar información contextual o de segundo plano ya que existe una motivación del estudiante de compartir su propia experiencia usando la máxima expresión de su repertorio. Al estar basadas en incidentes reales facilitan la observancia de cómo el estudiante codifica la temporalidad en un contexto no cronológico.

5.3.2. ACTIVIDAD ORAL

La participación en esta actividad fue totalmente voluntaria. Como hemos comentado anteriormente, se premió la colaboración de los participantes y con el fin de mantener su anonimato, se grabó la voz, pero no la imagen.

La actividad oral que propusimos a nuestros estudiantes está basada en el estudio de Rintell (1989), y ha sido utilizado por Liskin-Gasparro (2000) en su análisis sobre el uso de la morfología tempo-aspectual en español a partir de narraciones orales de estudiantes de nivel avanzado.

El contenido de esta actividad consistía en contar oralmente una historia personal del estudiante en pasado. Para ello los participantes debían observar 10 tarjetas dispersas

en una mesa que expresaban distintas emociones (furia, vergüenza, triunfo, alivio, sorpresa, terror, pánico, repugnancia, alegría y frustración). Estas tarjetas aparecían escritas en inglés y en español para evitar malinterpretaciones.

Para proceder a la grabación de las narraciones, los estudiantes fueron citados en el laboratorio de lenguas en el horario que mejor convenía a sus necesidades. En cabinas individuales se les explicó el objeto de la presente investigación y se les dio las gracias por su participación. A continuación se les leyó en inglés las instrucciones de la actividad para evitar cualquier tipo de duda.

Tras unos minutos de reflexión debían pensar si esa emoción les sugería un episodio vivido en el pasado. Una vez se sintieron preparados se procedió a la grabación de la historia.

Para llevar a cabo esta actividad los estudiantes dispusieron del tiempo que consideraron necesario. En el transcurso de la actividad no recibieron ayuda ni de la instructora ni de la investigadora pero sí se les permitió el uso del inglés para palabras o formas verbales concretas con el fin de no perder demasiado tiempo en la búsqueda de la palabra en español.

Durante la ejecución de la actividad no se les facilitó ningún borrador para evitar cualquier monitorización o planificación. Las grabaciones fueron transcritas para su posterior análisis. En el anexo V se incluye la transcripción de las muestras orales.

Unos días más tarde los estudiantes plasmaron por escrito la misma historia, tarea que nos ha permitido realizar un estudio comparativo entre los dos tipos de destrezas.

A continuación insertamos un cuadro sobre la relación de materiales que han sido utilizados en este trabajo:

TIPO DE ACTIVIDAD		
	CONTENIDO	Nº DE NARRACIONES
ORAL	HISTORIA PERSONAL	13
ESCRITA	HISTORIA PERSONAL	13
	LA ANÉCDOTA	13

5.4. MÉTODO DEL PRESENTE ESTUDIO

5.4.1. RECOLECCIÓN DE DATOS

La recolección de los datos tuvo lugar durante el primer semestre del curso 2014-2015, cuya duración va de agosto a noviembre. Se seleccionaron un total de 39 narraciones correspondientes a tres momentos del trimestre: octubre, noviembre y diciembre.

La primera de las muestras obtenidas fue la narración de una anécdota. Esta narración fue expuesta también oralmente pero por no encontrarnos en ese momento en el lugar, no pudo ser grabada para su análisis. Por este motivo se ha utilizado únicamente la parte escrita.

Para la primera actividad los estudiantes pudieron consultar en el diccionario las palabras que precisaron y no tuvieron limitación en la ejecución de la misma ya que fueron tareas para realizar en casa.

La segunda actividad en orden de ejecución fue la narración oral. Como hemos comentado anteriormente, ésta se llevó a cabo enteramente en el laboratorio de lenguas en una única sesión durante un periodo de dos semanas en días alternos. Unos días más tarde los estudiantes plasmaron en clase por escrito la misma narración. Para esta segunda narración sí tuvieron una limitación de tiempo de 10-15 minutos. No pudieron consultar ningún tipo de material ni recibieron ningún tipo de ayuda de la instructora ni de la investigadora.

5.4.2. CLASIFICACIÓN DE LOS DATOS

Los datos de las narraciones personales escritas fueron codificados para analizar la morfología del tiempo pasado. Para el análisis se consideraron las categorías del pretérito simple (PRET), pretérito imperfecto (IMP) y presente (PRES) (en aquellos casos en que se debía utilizar alguno de los dos pretéritos). Paralelamente, los verbos fueron catalogados según su semántica aspectual léxica en las 4 categorías vendlerianas (ver capítulo 3 apartado 2).

Para determinar el aspecto léxico de cada verbo se siguieron dos de los tests propuestos por Shirai en su artículo “Defining and coding data: lexical aspect in L2 studies” (2013). El contenido de los mismos es el siguiente:

- 1º test: Test de la estatividad: este permite distinguir entre verbos que son estados y no estados (*eventives*). Para saber si un verbo es un estado o no es necesario preguntarse si el verbo tiene una interpretación habitual en el presente. En caso negativo, estamos ante un estado (ej. *Te quiero*). En caso afirmativo, no se trata de un estado (ej. *Como pan*).

- 2º test: Test de la telicidad. Este test diferencia los predicados télicos de los atélicos. Para ello se hace la siguiente prueba: Si se interrumpe la acción, ¿Se ha realizado el acto del verbo? Si la respuesta es positiva, se trata de una actividad (ej. *correr*). Si es negativa, no estamos ante una actividad (ej. *correr una milla*).

Según Salaberry estos dos tipos de tests han sido los más utilizados en estudios previos (Shirai 1991; Hasbún 1995).

Cada una de las palabras (*token*) correspondientes a una categoría verbal fue individualmente clasificada en una de las cuatro clases aspectuales de Vendler.

Las narraciones orales y su posterior versión escrita también fueron codificadas del mismo modo que las anteriores. El objetivo de esta actividad fue doble: de un lado, comprobar si había diferencias significativas en el uso de los dos tiempos de pasado según las predicciones de la LAH; de otro lado, analizar los errores más frecuentes en cada una de las versiones.

El objetivo de este capítulo ha sido describir la metodología que hemos seguido en nuestro trabajo. Hemos analizado los siguientes aspectos: en primer lugar, el perfil personal y académico de los participantes voluntarios. En segundo lugar hemos tratado sobre el contexto de clase, en concreto: la asignatura, el manual y los materiales orales y escritos que nos han servido de base para la recolección de los datos. Por último, hemos avanzado el modo de clasificación de los datos. En el próximo capítulo analizaremos los datos cuantitativa y cualitativamente.

CAPÍTULO 6

ANÁLISIS DE DATOS

El propósito del presente capítulo es presentar los resultados de nuestra investigación a partir de un corpus de 13 narraciones orales y 26 escritas. El capítulo se divide en 3 secciones distintas correspondientes a cada una de las preguntas de investigación. En cada sección se describirán y discutirán los datos cuantitativos ilustrándolo con diversos gráficos.

Antes de proceder a la presentación de los datos hay que tener en cuenta una serie de factores:

- (i) Los participantes de este estudio son aprendices de español hablantes nativos de inglés (con la excepción de un estudiante cuya lengua nativa es el indonesio).
- (ii) Todos ellos estudian en un entorno académico universitario.
- (iii) La exposición a la lengua meta es principalmente a través de la instrucción de clase.

Como hemos indicado en el capítulo anterior, el presente trabajo combina datos orales y escritos. Nuestro trabajo no es de naturaleza transversal, ya que todos los estudiantes pertenecen al mismo nivel, si bien corresponden a dos clases distintas. Tampoco se trata de un estudio longitudinal puesto que no se ha analizado la evolución de dichos aprendices a lo largo de un prolongado periodo de tiempo.

Estamos más bien ante un análisis de tipo sincrónico puesto que la recolección de datos se produjo en un momento intermedio del cuatrimestre del curso 2014-2015, ya

que en un periodo posterior no hubiera sido factible por la realización de los exámenes finales.

Se trata de sujetos cuya experiencia académica procede mayoritariamente de la escuela secundaria y de los semestres cursados en la universidad. Su conocimiento del español no es elevado y ninguno de ellos posee contacto con hablantes hispanos, excepto el que reciben de la instrucción de la clase. Para conocer el perfil académico más detalladamente nos remitimos al capítulo V apartado I.

6.1. REVISIÓN SOBRE LA METODOLOGÍA

La metodología seguida para la selección y clasificación de datos fue descrita previamente en el capítulo V. Sin embargo, para proveer el contexto del análisis de los datos se recordará brevemente la misma. Han sido objeto de estudio principalmente las siguientes categorías de verbos: las formas de pretérito indefinido, pretérito imperfecto y aquellas formas verbales usadas incorrectamente en lugar de las anteriores en contextos de pasado obligatorio, en especial las formas de presente. Los verbos cuya morfología es idéntica en presente y en pretérito han sido clasificados según el tiempo del contexto. Se han descartado de este estudio otros tipos de pretérito (pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior) así como las formas del subjuntivo y condicional.

Con el fin de responder a la segunda y tercera pregunta de investigación sobre el uso de los marcadores morfológicos de pasado según las predicciones de la LAH, los verbos objeto de este trabajo han sido clasificados según su semántica léxica inherente.

Para su categorización se han considerado las 4 clases léxicas de Vendler.²¹ La clasificación de cada verbo según su aspecto léxico se ha realizado en base a los criterios de telicidad y estatividad, criterios aplicados secuencialmente. Me remito al capítulo V donde expusimos el contenido de dichos tests.

A los participantes no se les limitó ni en el uso de los verbos ni en el tipo de verbo. Sin embargo, se les insistió en la necesidad de usar los tiempos de pasado objeto del presente estudio (pretérito indefinido y pretérito imperfecto).

Una vez examinados los criterios aplicados para el cálculo cuantitativo, en las siguientes secciones se procederá a responder las preguntas de investigación.

²¹ Me remito al Capítulo 4 donde se exponen las características de estas categorías léxicas.

6.2. ANÁLISIS CUANTITATIVO Y CUALITATIVO

6.2.1. 1ª PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

La primera de las cuestiones planteadas exponía lo siguiente:

Los estudiantes universitarios, de nivel intermedio de español de la universidad de Iowa, ¿mantienen las formas de pretérito (indefinido o imperfecto) en contextos donde el uso del pasado es obligatorio o en su lugar, emplean otro tiempo verbal (generalmente el presente de indicativo)?

Para responder a esta pregunta partiremos del análisis de un corpus formado por 26 narraciones espontáneas, orales (13) y escritas (13) sobre una misma experiencia en el pasado.



() nº de narraciones
% respecto al nº total de narraciones (26)

Si bien en el capítulo anterior describimos cada una de las actividades, conviene recordar brevemente el contenido de las mismas. La actividad oral propuesta, basada

en el estudio de Rintell (1989), y utilizada por Liskin-Gasparro (2000) en su análisis sobre el uso de la morfología tempo-aspectual en español a partir de narraciones orales de estudiantes de nivel avanzado, consistía en contar oralmente una historia personal en pasado.

Para facilitar dicha tarea, se mostró a los estudiantes una serie de tarjetas que expresaban 10 emociones distintas tales como: furia, vergüenza, triunfo, alivio, sorpresa, terror, pánico, repugnancia, alegría y frustración. Dichas tarjetas aparecían escritas en inglés y en español para evitar malinterpretaciones.

Tras observar unos minutos dichas tarjetas con el objetivo de evocar alguna experiencia en el pasado y una vez los estudiantes se sintieron preparados, se procedió a la grabación de las narraciones orales para su posterior transcripción y análisis. Dicha grabación tuvo lugar en cabinas individuales habilitadas para ello.

El objetivo final de esta actividad era que los estudiantes contaran una historia abiertamente para provocar el contraste entre ambos tipos de pretérito y comprobar si éstos eran capaces de mantener dicho discurso en los tiempos de pasado o bien cambiaban a otro tiempo.

La narración escrita sobre la misma historia fue llevada a cabo una semana después en una sesión ordinaria de clase. Durante su ejecución los estudiantes no pudieron consultar material alguno y dispusieron de un tiempo limitado (10-15 minutos) para su realización.

Retomando el hilo sobre la primera pregunta de investigación de todos es sabida la dificultad de los aprendices de español como L2 para mantener el discurso sobre sucesos del pasado en tiempos de pasado, principalmente en las narraciones orales.

Como veremos a continuación nuestros estudiantes interrumpen frecuentemente el discurso en pasado empleando formas de presente. Una de las posibles razones puede deberse a que tanto el pretérito indefinido como el presente son formas absolutas cuya deixis es muy simple y por ello son formas muy frecuentes en español.

El presente es una forma verbal que tiene capacidad para adquirir usos discursivos al variar el punto de referencia y dar lugar al presente histórico, futuro, permanencia, mandato, etc., valores perfectamente correctos en determinados contextos. Sin embargo, el análisis de las formas de presente usadas por nuestros estudiantes muestra que en ningún caso se trata de presentes con valores de futuro, ni presentes históricos, sino que en todos los casos la acción forma parte de la perspectiva inactual y ésta exige el uso de una forma de pasado.

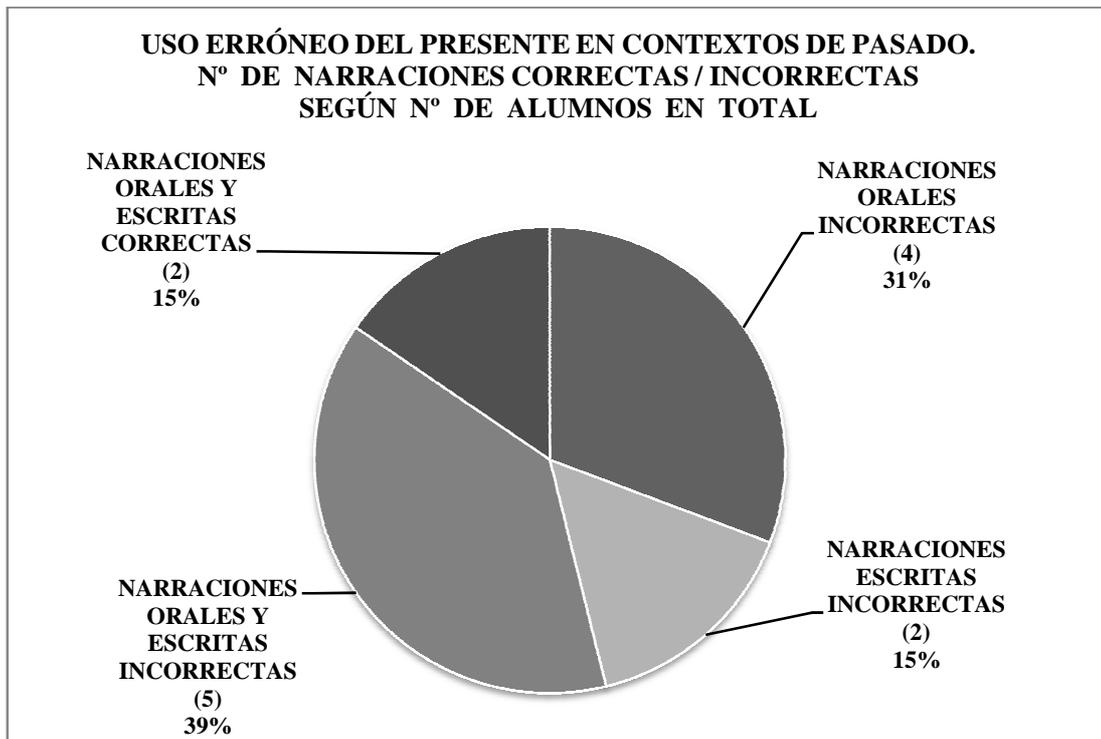
En los siguientes párrafos expondremos de qué modo se llevó a cabo el análisis de los dos tipos de narraciones espontáneas sobre la misma experiencia y qué conclusiones fueron obtenidas.

Tras analizar minuciosamente ambas narraciones sobre la misma historia personal, se seleccionaron en primer lugar todas aquellas formas verbales que debían emplearse en pretérito indefinido o en imperfecto (por tratarse de un contexto de pasado perteneciente a la perspectiva inactual o de la historia) y en cambio, aparecieron incorrectamente en otra forma verbal, en todos los casos en presente de indicativo.

Tras esa selección de formas de presente erróneamente utilizadas en lugar de una de las dos formas de pretérito objeto de nuestra investigación, se calculó qué porcentaje de alumnos entre los 13 participantes emplearon esas formas de presente en contextos de pasado y en qué tipo de narración.

Los resultados mostraron la siguiente distribución:

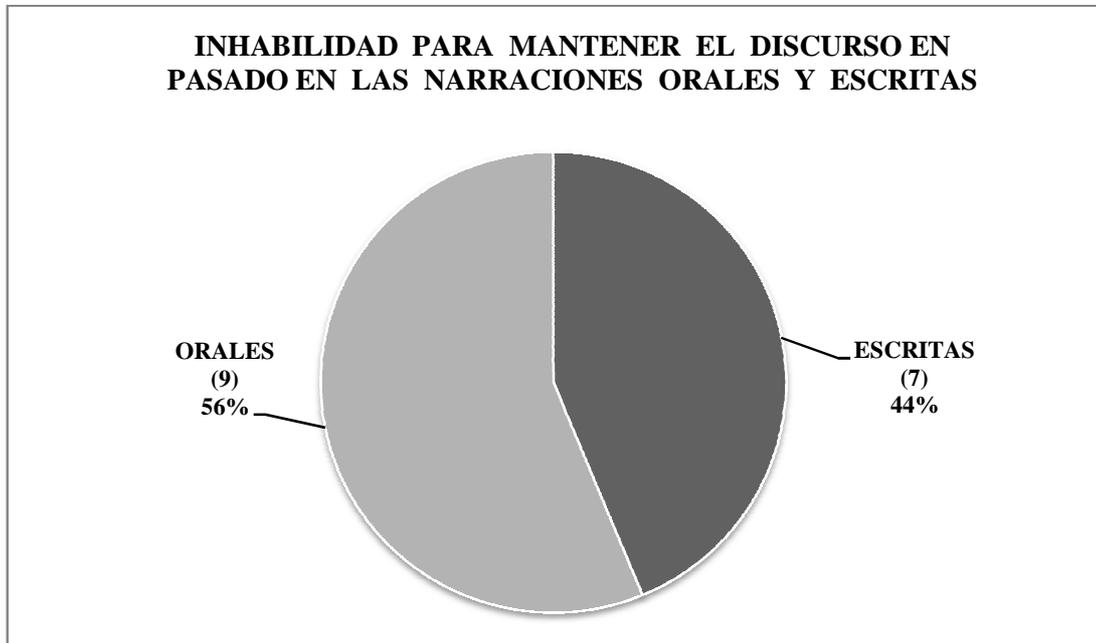
- a) 2 alumnos usaron formas de presente en lugar del pretérito indefinido o imperfecto únicamente en las narraciones escritas
- b) 4 estudiantes emplearon las formas de presente en lugar de las de pretérito sólo en las narraciones orales
- c) 5 aprendices las utilizaron tanto en las narraciones orales como escritas
- d) 2 estudiantes no usaron formas de presente en lugar de pretérito en ninguna de las narraciones. De estos 2 alumnos uno de ellos tiene un dominio elevado en el empleo de las formas de pretérito.



() nº de alumnos
% respecto al nº total de alumnos (13)

Una vez examinado el número de alumnos que interrumpen el discurso en pasado y usan incorrectamente una forma de presente en vez de una de pretérito, el siguiente paso fue contabilizar el número total de verbos erróneos en presente y ver en qué tipo de narración aparecían más cantidad de errores. De este modo pudimos calcular en

porcentajes la habilidad o inhabilidad de los estudiantes para mantener el discurso en las formas de pretérito en contextos de pasado obligatorio.

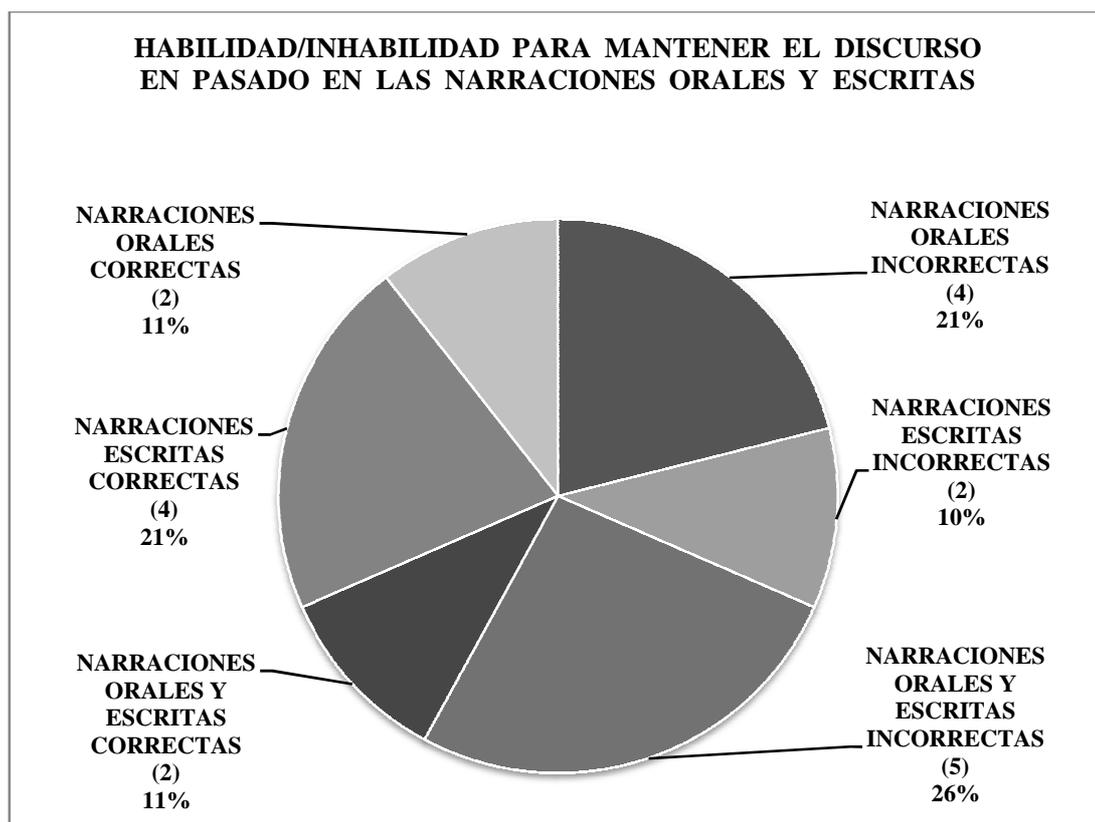


() nº de narraciones
% respecto al nº total de narraciones (26)

A tenor de los resultados observamos que es en las narraciones orales donde los estudiantes poseen mayores dificultades para mantener el discurso en tiempos de pasado ya que de las 26 narraciones en total, en 9 ocasiones los estudiantes cometen errores en las narraciones orales frente a 7 en las narraciones escritas.

En el siguiente gráfico exponemos la habilidad e inhabilidad de los estudiantes para mantener el discurso en formas de pasado en contextos de pasado obligatorio, tanto en las narraciones orales como escritas.

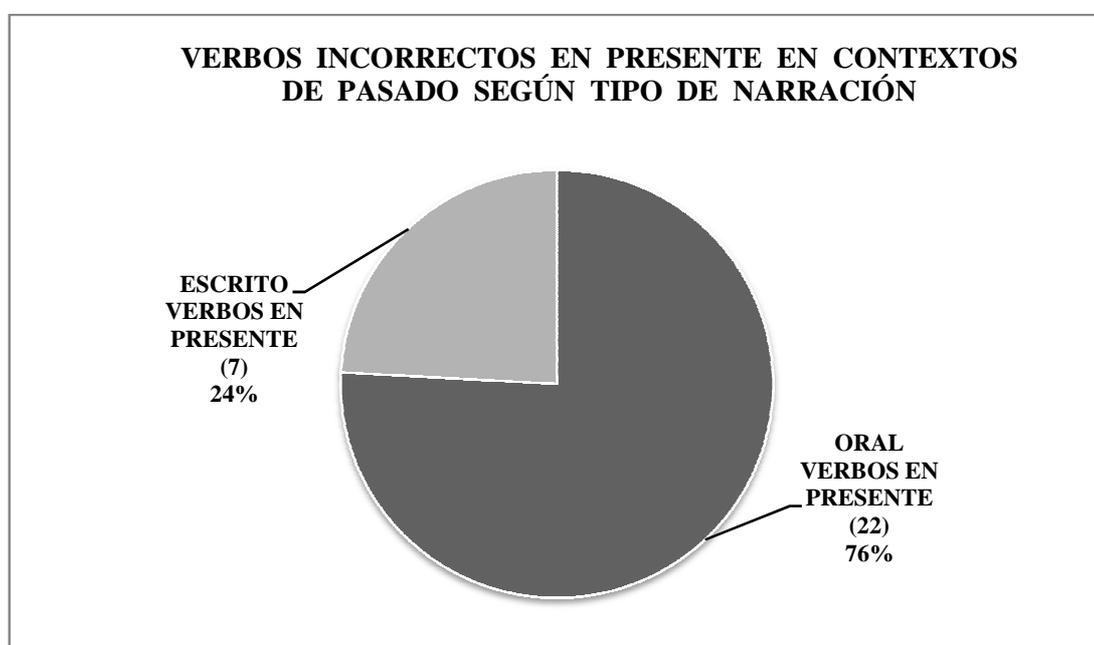
Los resultados son los siguientes:



() nº de narraciones
% respecto al nº total de narraciones (26)

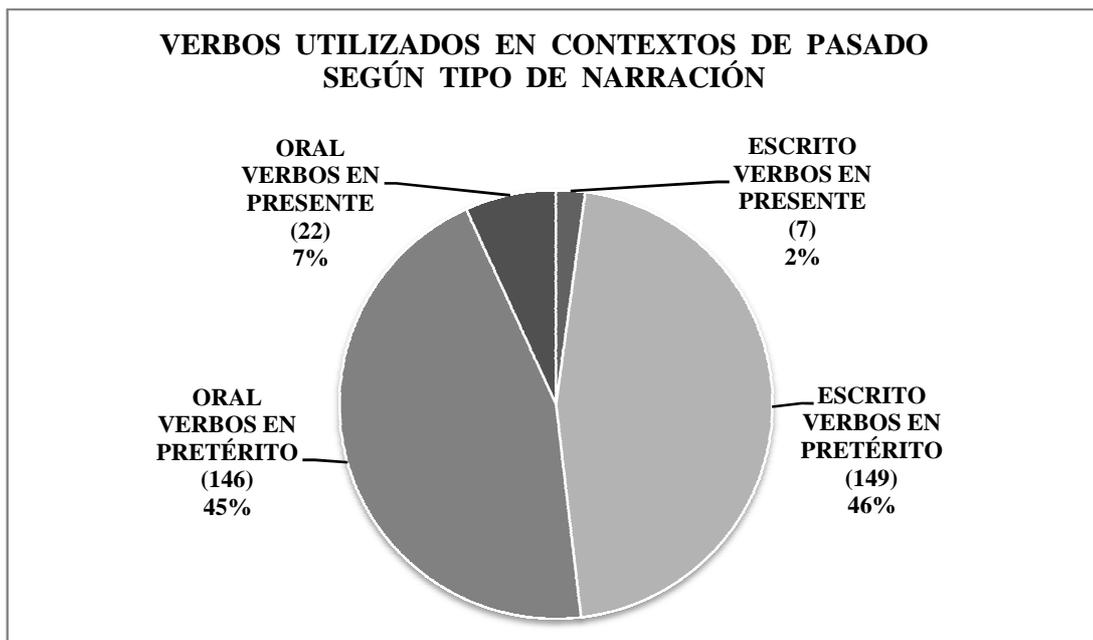
De los datos anteriores se observa que los estudiantes poseen mayores problemas para mantener el discurso en las formas de pretérito en las narraciones orales ya que del total de 26 narraciones, en 16 de ellas aparecen verbos en presente usados erróneamente cuando el contexto discursivo exigía una forma de pretérito, por tratarse de una perspectiva inactual. Únicamente en 10 narraciones los estudiantes son capaces de mantener el discurso en su totalidad en las formas de pasado.

Comparando ambos tipos de narraciones hemos observado diferencias importantes en cuanto al número de verbos en presente en lugar de pretérito. Así, en las narraciones orales el número total de verbos (tokens) en presente en vez de una de las formas de pretérito supera ampliamente el de las narraciones escritas ya que aparecen 22 formas (tokens) (cifra que supone un 76% respecto al número total de verbos en presente) frente a únicamente 7 formas (24% respecto al número total de verbos en presente) en las narraciones escritas.



() nº de verbos en presente
 % respecto al nº total de verbos en presente (29)

Además de localizar la totalidad de verbos en presente usados incorrectamente en vez de una de las formas de pretérito, hemos querido conocer qué porcentaje suponía ese uso de verbos en presente respecto al número total de verbos empleados en pretérito. El siguiente gráfico ilustra dichas cifras:



() nº de verbos utilizados
% respecto al nº total de verbos de cada tipo de narración

Las cifras previas suponen el siguiente porcentaje respecto al número total de verbos en una y otra narración: 7% en las narraciones orales (respecto a 168 verbos totales) frente a un 2% en las narraciones escritas (de un total de 156 verbos totales). Si bien se trata de bajas cifras respecto al número total de verbos, no deja de llamar la atención esa interrupción del discurso en pasado.

Tras la localización de las formas de presente utilizadas incorrectamente en contextos de pasado obligatorio, el siguiente paso ha sido transcribir aquellos fragmentos de ambos tipos de narraciones en los que aparecían erróneamente usadas dichas formas de presente. El objetivo de dicha transcripción es doble: de un lado, comentar el empleo erróneo de las formas de presente en contextos de pasado; de otro lado, hemos aprovechado la ocasión para comentar otras diferencias discursivas entre ambos tipos de narración tales como: la riqueza léxica, los elementos de cohesión del texto, etc.

La transcripción ²² se hizo siguiendo este orden:

1º) Fragmentos de estudiantes que usan las formas de presente erróneamente en vez de las formas de pretérito (indefinido e imperfecto) únicamente en las narraciones orales.

2º) Fragmentos de estudiantes que emplean incorrectamente formas de presente en vez de formas de pretérito (indefinido e imperfecto) en ambos tipos de narraciones.

3º) Fragmentos de estudiantes que utilizan las formas de presente equívocamente en vez de las formas de pretérito (indefinido e imperfecto) en las narraciones escritas.

1º) Fragmentos de estudiantes que usan las formas de presente erróneamente en vez de las formas de pretérito (indefinido e imperfecto) únicamente en las narraciones orales

• Fragmento 01: Código del estudiante nº 00737181

“Mi hermano *me empujó* y mi brazo *estaba roto* pero mi madre no *sabo* que este *ocurrió* y dos días próximo mi brazo **me duele** y mi madre *fui*mos al hospital.”

María comenta brevemente su experiencia cuando tenía 3 años y su hermano la empujó de una silla y le rompió un brazo. En el discurso oral no emplea el verbo *doler* en ninguna de las dos formas de pretérito. Sin embargo, en el discurso escrito sí utiliza el verbo en pretérito y escoge correctamente el aspecto imperfectivo pero

²² Los textos completos de ambas narraciones se adjuntan en el Anexo V. Para preservar el anonimato de nuestros estudiantes se han utilizado nombres ficticios.

comete un error de forma al usar la morfología de “ar” por “er”: “... Me caí de la silla y caí en mi brazo. Me **dolaba** el brazo y empecé llorar”.

• **Fragmento 02: Código del estudiante nº 00884004**

“El semana pasada yo *se sintió* nervioso porque **tengo** el examen de midterm como medio de la semestre.... Mi profesora *hablaba* sobre el examen y **es** un ensayo grande.... Yo *estaba* mucho terror y satisfacción por mi final grade. El viernes de la semana pasada mi profesora **devuelve** mi examen y chica dije que las notas **son** malos y no bueno... yo *recibió* un 95% y una nota de las mejores de la clase y **es** un momento de muy alegría.”

Marta narra su inquietud tras la realización de un examen sobre la asignatura de estudios de géneros y su alegría cuando recibe una nota mejor de la esperada. Al revisar la versión oral observamos que ésta es la estudiante que mayor número de veces interrumpe el discurso en pasado empleando incorrectamente 5 verbos en presente en lugar de una de las formas de pretérito. Destaca el hecho de que de esos 5 verbos en presente 4 de ellos sean verbos de estado irregulares (3 pertenecen al verbo *ser* y 1 al verbo *tener*). Posiblemente la estudiante vacila en el aspecto verbal que debe utilizar y ante la duda prefiere usar una forma de presente.

La narración escrita sobre la misma experiencia es más breve y utiliza prácticamente los mismos verbos que en la versión oral pero en esta ocasión sí flexiona los verbos en una u otra forma de pretérito. Comentaremos la elección del tiempo-aspecto en la 3ª pregunta de investigación.

“Yo soy en una clase de estudios de género. En la clase de la semana pasado nosotros **tuvimos** una examen grande. Después me **hice** la prueba, **pensé** que me **hice** terrible porque la examen **era** más difícil y subversivo. Cuando **recibimos** nuestros exámenes, yo **estaba** muy feliz de ver que yo **recibí** una A y el grado más alto de la clase”.

• **Fragmento 03: Código. 00876701**

“Voy a explicar una historia que **hace** (ocurre) en el mayo de este año. [...] Entonces yo *jugué* más mejor en el 2ª parte de este día y en el fin nuestro equipo **recibe** el 2º place y yo *estuvio* el 10 de la individual y *estaba* un día muy divertido.”

Isabel narra el desarrollo de un torneo de golf estatal en el que participó individualmente y con su equipo. Tras empezar la primera parte con mal pie, rectifican su juego en la segunda parte y consiguen una clasificación final mejor de la esperada.

A diferencia de la narración escrita en la que no hay interrupción del discurso en pasado, en la narración oral sí aparecen dos formas de presente usadas incorrectamente en lugar de las formas de pretérito.

Además de la interrupción del discurso en pasado, la narración oral es léxicamente pobre al emplear únicamente 9 verbos en total y corresponder éstos a 6 tipos distintos. Por otro lado, hay un abuso de la conjunción copulativa “y” como nexo de unión al aparecer en 7 ocasiones.

En la versión escrita sobre la misma historia si bien el número de verbos es parecido (9 verbos totales frente a 7 tipos), sin embargo, no hay vacilaciones aspectuales ni temporales. La mitad de los verbos de la narración escrita pertenecen a predicados télicos (*pregunté, dijo, participé, empecé a jugar, recibimos*) y éstos aparecen en pretérito (forma prototípica). Nos referiremos a este punto en la siguiente pregunta de investigación.

• **Fragmento 04: COD. 00829555**

“Hace dos años yo *fui* a Asiel para la boda de mi prima y entonces *fui* al aeropuerto de Cedar Rapids para mi vuelo y *estaba* en el aeropuerto por 3 horas y *trataba* de salir pero 3 vuelos *fueron* cancelados por el tiempo. Entonces mi compañera de cuarto Page y yo *fuimos* a Minneapolis y con coche sí y yo *fui* en un avión hasta Minneapolis hasta Seattle y *fui* completamente sola y mis padres ya *estaban* en Seattle. Entonces cuando **puedo** asistir a la recepción pero no a la boda porque mi avión no **funciona...** y entonces *fue* un viaje muy con mucho estrés”

Carla narra su viaje hasta Seattle para asistir a la boda de su prima. Tras la cancelación de varios vuelos a causa del tiempo, decide ir con su compañera en coche hasta otra ciudad para coger otro vuelo. Finalmente, puede asistir a la recepción pero no a la ceremonia.

Al igual que la narración anterior, la narración oral de esta historia es de poca riqueza léxica ya que en el texto únicamente aparecen 10 verbos y de éstos 4 pertenecen al

verbo *ir* en pretérito. En el plano discursivo hay un abuso de la conjunción copulativa y como nexo de unión y del adverbio *entonces* que aparecen en 9 y 4 ocasiones respectivamente, tratándose de un texto bastante breve.

En la narración escrita sobre el mismo evento Carla demuestra mayor habilidad para mantener el discurso en tiempos de pasado, puesto que no aparecen verbos en presente en su lugar. Asimismo el texto está más cohesionado y hay en él mayores referencias temporales que ofrecen una mayor contextualización del texto: *en octubre, entonces, durante ese tiempo, el próximo día....*

• **Fragmento 05: COD. 00853537**

“Hace 6 semanas más o menos *escribí* una historia corta para una clase de ficción. En ese momento *estaba* completamente feliz con la historia, *estaba* bien y pero después de mucho tiempo con mis escrituras no me **caen** bien...”

José narra fluidamente cómo decidió cambiar el contenido de un escrito para su clase de ficción ya que no estaba convencido sobre el estilo de su escritura. Se trata de una historia bastante compleja para un estudiante de este nivel ya que versa sobre la forma de narrar y su paralelismo con las ideas que pasan por la mente. En general la historia está bien escrita, sobre todo en la versión oral.

Por el dominio que tiene este estudiante de la flexión verbal pensamos que este verbo que aparece en presente es simplemente un lapsus de su discurso, ya que José demuestra tener bastante dominio de la expresión escrita.

Su versión escrita es bastante más breve pero a pesar de ello consigue transmitir el mismo mensaje. Su dominio gramatical sobre la flexión verbal es aún mayor. En esta versión la mitad de los verbos corresponden a predicados de estado y de éstos, 5 se conjugan correctamente en aspecto imperfectivo (*tenía mucho tiempo, quería completarlo, trataba de, no estaba contento, era muy estructurada*). Nos referiremos más detalladamente a este punto en la siguiente pregunta de investigación.

2º) Fragmentos de estudiantes que emplean incorrectamente formas de presente en vez de formas de pasado en ambos tipos de narraciones

A continuación comentaremos aquellos casos de estudiantes que pierden el hilo del discurso en pasado tanto en su versión oral como escrita. Como veremos, en general la primera versión contiene mayor número de verbos erróneos en presente en contextos de pasado.

• Fragmento 06: COD. 00839834

Versión oral

“Dos años en el pasado *viví* en Nashville con mi novio y habíamos salido juntos por 4 años. Yo había querido tener un compromiso por mucho tiempo. Un día él **hace** una sorpresa para mí. *Estábamos* en la cocina de nuestra casa y el *produció* un anillo y me *preguntó* le casar. Ah por supuesto *dije* sí y *sentí* alegría”

Versión escrita

“Cuando yo *vivía* en Nashville con mi novio, *quería* prometerse. Una noche, él *regresó* a casa con comida del

supermercado, y me **pide** ayudar en ordenarla. Me *acuerdó*, y cuando no le *miró*, él **produce** el anillo y me **pide** a le casar. *Era* muy feliz y *dijo* “sí”, por supuesto”

Miriam rememora la historia del compromiso con su novio y la relata muy brevemente en ambos tipos de narración. Contrariamente al resto del grupo, esta estudiante usa el presente incorrectamente en lugar del pretérito indefinido e imperfecto en mayor número de ocasiones en la narración escrita. Posiblemente los tres casos de uso del presente se deban a una falta de dominio la flexión verbal con los verbos irregulares 2 de ellos con cambio en la raíz. De ahí que Miriam se sienta más segura introduciendo la forma verbal en presente.

● **Fragmento 07: COD. 00919332**

Versión oral

“El miércoles pasado yo *fui* al apartamento de mi amigo porque él *me llamó* por la mañana y me *dijo* que no **se siente** bueno y por eso después de mis clases yo *fui* a su apartamento para ayudarlo... Cuando le *vi* me *di cuenta* de que él *necesitaba* mucha ayuda y por eso yo *llamé* a la enfermera del departamento de la universidad y cuando me *expliqué* la situación ella me *dijo* que yo **debo** tomar mi amigo al hospital... Y él *dijo* que todo estaba bien y los doctores **son** muy buenos y **va** a ayudarlo”

Versión escrita

“Ayer mi novio no se *sentía* muy bien. Él no *pudo* dormir y por eso me *llamó*. Él me *dijo* que **está** enfermo. Después de mis clases, *caminé* a su apartamento para ayudarle...”

Cristina relata la enfermedad de su novio unos días antes de la grabación de su historia. En la primera versión, de mayor extensión quizá por tratarse de hechos más cercanos en el tiempo, Cristina ofrece mayor número de datos sobre la secuencia de los eventos. Tratándose de una narración de mayor extensión contada oralmente, es lógico pensar que haya más interrupciones del discurso en pasado ya que la estudiante pierde el hilo conductor al concentrarse más en la narración de los sucesos y menos en morfología verbal.

Como ocurría con anteriores estudiantes, la mayoría de los verbos que aparecen en presente corresponden a verbos de estado tanto en la narración oral (*se siente, debo, son*) como en la escrita (*está enfermo*).

● Fragmento 08: COD. 00836996

Versión oral

“El año pasado *fui* a la universidad por la 1ª vez y *llegué* con mi familia y dos carros llenos de mis cosas y *lleguemos* a los dormitorios de los estudiantes y cuando yo *vi* mi cuarto yo **tengo** mucho miedo porque *era* muy pequeña y oscura y no *pensaba* que una persona **puede** vivir en este cuarto y **tengo** una chica conmigo en este

cuarto y *era* muy pequeño y *estaba* muy nerviosa por eso.”

Versión escrita

“... Cuando nosotros *salimos* el ascensor en el piso siete, yo *estaba* muy emocionada, pero cuando *vi* mi cuarto 5728, mi corazón *cayó*. El cuarto *era* muy muy pequeño y yo no *podía* vivir allí. Sin embargo, todo *era* bien cuando nosotros **ponemos** todos mis cosas en mi cuarto. *Tenía* muchas dudas, pero en el fin, *era* la mejor año de mi vida.”

Laura relata su experiencia cuando llega por primera vez al campus universitario. Ambas narraciones son similares en cuanto a su extensión. Sin embargo, en la narración oral comete más errores en cuanto a la intervención de formas de presente en lugar de formas de pretérito. Estos errores pueden ser debidos a la vacilación de Laura no sobre la flexión verbal, sino sobre la elección del aspecto correcto en cada caso, ya que se trata de verbos de fácil conjugación en las formas de pasado. Ahondaremos en este aspecto en la siguiente pregunta de investigación.

La versión escrita, mejor cohesionada por la intervención de mayor número de conectores (*cuando, primero, sin embargo, en el fin*), sólo ofrece una forma de presente de un verbo irregular en la raíz en su forma de pretérito indefinido.

● **Fragmento 09: COD. 00820683**

Versión oral

“Cuando *era* jóvenes mi hermana y yo *quisieron* un hermana menor y cuando yo *era* 9 mi madre *dijo* que ella *fue* a tener un bebé y en el 24 de mayo en el temprano de la mañana yo me *despierté* encontrar mi madre no *fue* en mi casa. Mi padre no *fue* en mi casa también y mi abuelo **conduzco** mi hermana y yo a mi escuela y en mi escuela yo *estaba* muy nerviosa para mi madre pero yo *estaba* muy emocionante porque no **sé** si el bebé *fue* un chico o chica (...) En el almuerzo cuando **hay** muchas personas yo *empecé* llorar porque yo *estaba* muy feliz.”

Versión escrita

“Cuando yo *era* diez años, mi mamá *íbamos* tener un bebé. *Estaba* muy emocionante para mí y mi hermana Sarah. [...] Cuando *fui* a la cafetería almorzar, *vi* mi padre y mi hermana menor. Mi padre *dijo* que **tengo** una hermana nueva. *Estaba* muy feliz y *comencé* llorar. Después de mis clases, *visité* mi hermana nueva, Grace...”

Gracia revive la emoción que siente al conocer la noticia de que su madre va a tener otra hija y decide narrar los sucesos el día del nacimiento de su hermana Grace desde primera hora de la mañana hasta que la conoce por la tarde.

En la versión oral se observan muchas vacilaciones con la flexión verbal que luego comentaremos en la siguiente sección. Además de este hecho, la estudiante demuestra tener menor dominio del discurso pues pierde más el hilo de la narración en el pasado ya que aparecen erróneamente 3 verbos en presente, frente a únicamente uno en la narración escrita. De los 4 verbos que aparecen en presente entre ambas narraciones, 3 de ellos corresponden a verbos irregulares de difícil conjugación en el pretérito. No es de extrañar pues que ante la duda, la estudiante se incline por el uso de una forma del presente.

3º) Fragmentos de estudiantes que utilizan las formas de presente equívocamente en vez de las formas de pasado en las narraciones escritas

De los 11 fragmentos en los que aparecen formas de presente en contextos de pasado obligatorio, sólo dos de los estudiantes usan esas formas de presente únicamente en narraciones escritas. En los demás casos se trata de narraciones orales o bien orales y escritas de un mismo alumno.

• Fragmento 10: COD. 00833904

Versión escrita

“Recientemente *había* una fin de semana cuando *tuve* mucho alegría. Este año *fui* a mi casa en Adel. Cuando *estuve* a mi casa, *cociné* comida para mi familia y *dormí* en mi cama grande. La fin de semana **parece** que muy corto y desafortunadamente *conduje* a Iowa City para otro semana de escuela.”

Ana cuenta muy brevemente la alegría que siente al volver a casa durante un fin de semana una vez el curso universitario ha empezado. Esta estudiante no comete errores en cuanto a la intervención de verbos en presente en vez de formas de pretérito en la narración oral, pero sí se le escapa un fallo en la versión escrita. Una vez más se trata de un verbo de estado, que como hemos comentado es un verbo más dado a ser utilizado en presente, dada su naturaleza imperfectiva.

• **Fragmento 11: COD. 00748648**

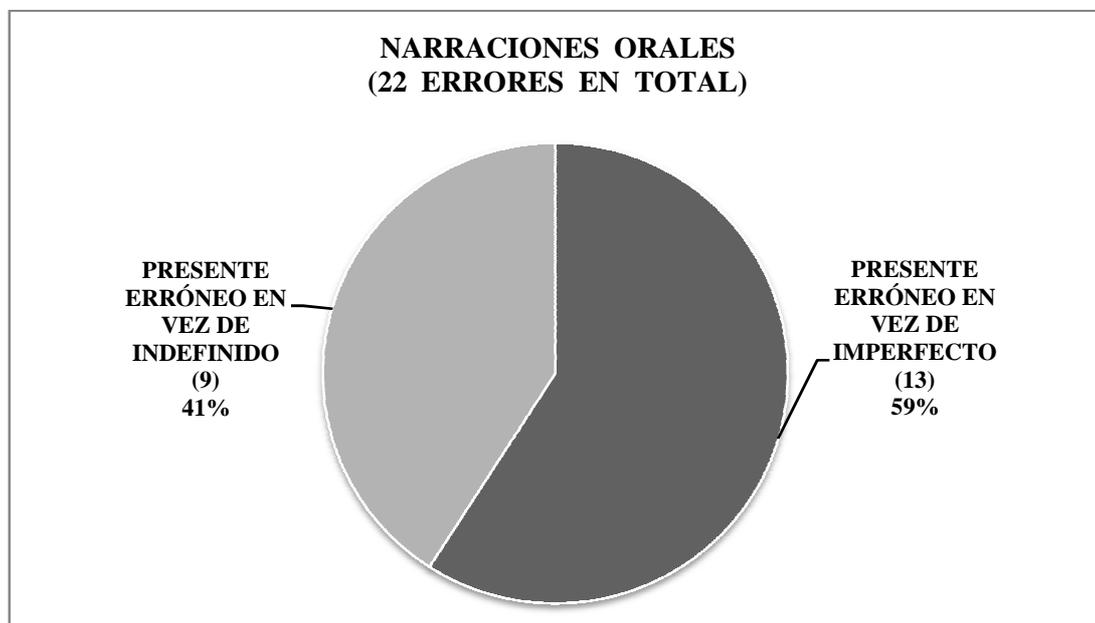
Versión escrita

“El último fin de semana *era* el día de los muertos o Halloween. Yo trabajo en un barro y el día de los muertos lo hace una semana muy popular para los estudiantes a ir a los bares. El jefe de mi trabajo me *dijo* y todos de mis compañeros de trabajo también que nosotros **necesitamos** llevar trajes cada día del fin de semana...” (00748648)

Jorge relata la noche de Halloween en su puesto de trabajo en un bar. Su caso es parecido al anterior ya que en la versión oral, de mayor extensión, Jorge consigue mantener el discurso en tiempos de pasado cuando éste es obligatorio. Sin embargo, la versión escrita es más sencilla y a nivel léxico más pobre ya que hay varias repeticiones de verbos como *era* (4 ocasiones) o *llevaba* (3 ocasiones).

Tras comentar los fragmentos en los que aparecían verbos en presente en contextos donde era obligatorio emplear una forma de pretérito indefinido o de imperfecto por tratarse de contextos de pasado obligatorio, quisimos conocer si esos verbos en

presente sustituían a una u otra forma de pretérito. A continuación ofrecemos los gráficos donde se especifican los verbos utilizados en presente erróneamente en contextos en los que debían emplearse el pretérito indefinido o el imperfecto.



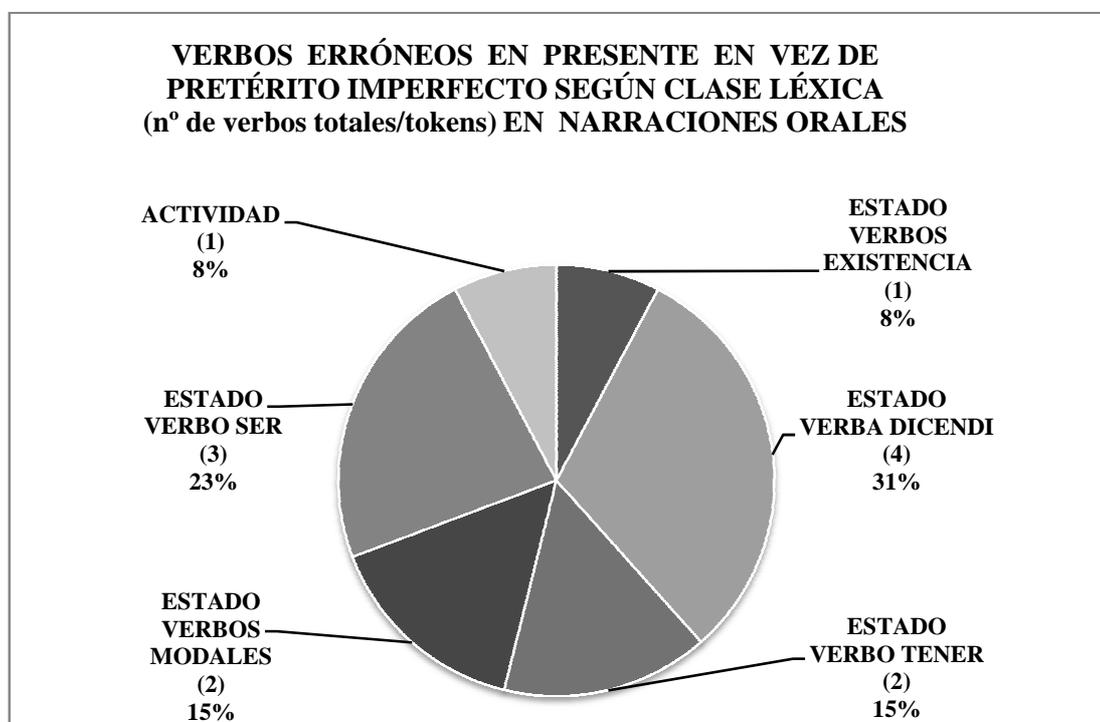
() nº de verbos en presente
% respecto al nº total de verbos en presente

A tenor de los datos de este gráfico percibimos una preferencia del presente cuando el contexto requiere una forma del imperfecto tanto en las narraciones orales (59%) como en las narraciones escritas (57%).

Una de las razones del hecho anterior puede deberse a que la referencia temporal al ser inconcreta y tratarse de una forma relativa (a diferencia del pretérito indefinido que es una forma absoluta) provoca más dudas entre nuestros estudiantes y por ello interrumpen más el discurso cuando se trata de un contexto en el que debían emplear una forma de imperfecto que cuando el contexto exigía una forma de indefinido.

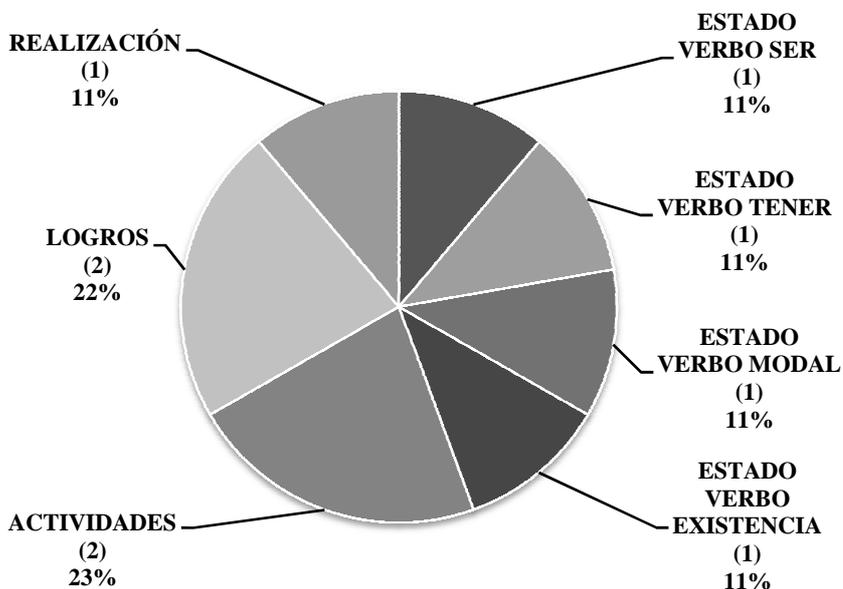
Además de conocer en qué contextos de pretérito era usada una forma del presente, quisimos averiguar a qué clase léxica correspondían dichos predicados para comprobar si ese uso del presente estaba más o menos asociado con una categoría léxica.

En los siguientes gráficos reproducimos dicha distribución teniendo en cuenta dos factores: de un lado, el tipo de pretérito al que sustituye la forma de presente; de otro lado, la categoría léxica a la que pertenece dicha forma de presente.



() nº de verbos utilizados
% respecto al nº total de verbos en imperfecto (13)

VERBOS ERRÓNEOS EN PRESENTE EN VEZ DE PRETÉRITO INDEFINIDO SEGÚN CLASE LÉXICA
(nº de verbos totales/tokens) EN NARRACIONES ORALES



() nº de verbos según clase léxica
% respecto al nº total de verbos en indefinido (9)

Los datos de dicha clasificación muestran los siguientes resultados en las **narraciones orales**: 16 (75%) de los 22 verbos corresponden a verbos de estado, lo cual corrobora la afirmación anterior que alude a la preferencia de los estudiantes en el uso del presente cuando se trata de verbos de estado por la vacilación que les provoca la elección aspectual de esta clase léxica.

Por número de apariciones totales (tokens) de mayor a menor éstos son los tipos de verbos de estado que aparecen:

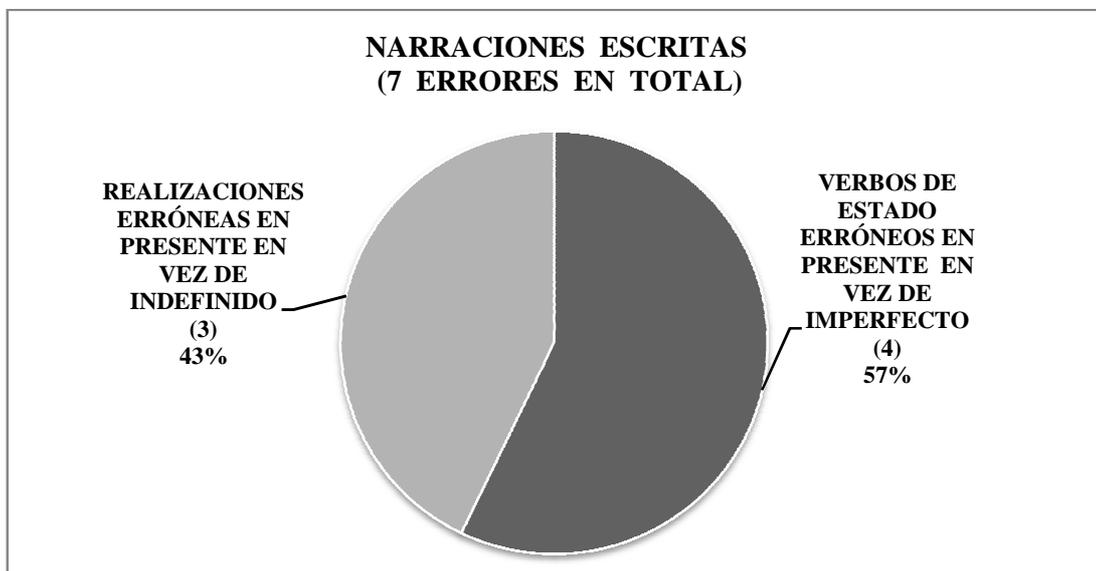
- verbo *ser* (4 ocasiones)
- verbos modales: *deber* y *poder* (2);
- verbo *tener* (3);

- verbos *dicendi* referidos a pensamientos, emociones y sensaciones: *doler, sentir, gustar, saber*
- verbos de existencia: *haber* (1) y *ocurrir* (1);

De los 6 verbos restantes que aparecen en presente, 3 corresponden a actividades (ej. *conducir, ayudar, funcionar*) y 3 a eventos tólicos (ej. *hacer una sorpresa, recibir un premio, devolver un examen*).

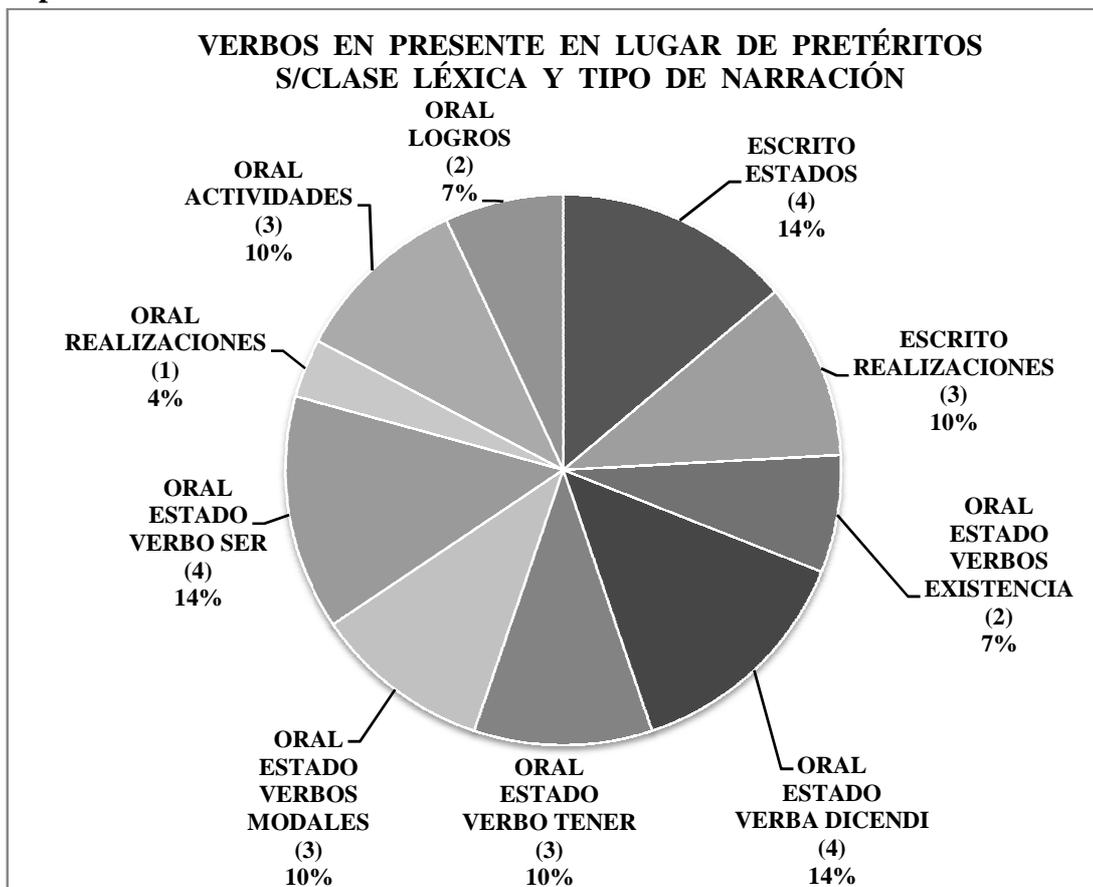
En cuanto a los verbos en presente correspondientes a las **narraciones escritas** destacamos la siguiente distribución:

- 4 verbos son de estado: *está* enfermo, *parece* muy corto, *tengo* una hermana nueva, *necesitamos* llevar trajes
- 3 realizaciones: *me pide* ayudar, *produce* un anillo, *ponemos* todas mis cosas en mi cuarto.



() nº de verbos en presente
% respecto al nº total de verbos en presente (7)

Cuadro-resumen del uso del presente en vez del pretérito indefinido o imperfecto:



() nº de verbos según clase léxica y tipo de narración
% respecto al nº total de verbos en presente (29)

De acuerdo con los datos cuantitativos anteriores extraídos de las narraciones orales y escritas sobre la misma experiencia personal concluimos esta pregunta con estas

conclusiones generales del comportamiento del grupo:

- (i) Casi un 70% de los estudiantes usaron formas de presente en contextos de pasado obligatorio en narraciones orales, frente a un 53% en las narraciones escritas. En cifras 9 de los 13 estudiantes usan formas de presente en el discurso de pasado en las narraciones orales, frente a 7 estudiantes en las narraciones escritas.

- (ii) Los aprendices emplean en más ocasiones una forma de presente en contextos donde debería aparecer una forma de imperfecto, en vez de un pretérito indefinido.
- (iii) Los datos aquí mostrados revelan una menor tendencia a usar el presente en contextos télicos, ya que de los 22 verbos en presente de las narraciones orales, sólo 3 de ellos pertenecen a este grupo. Sin embargo, en las narraciones escritas hay mayor equilibrio entre predicados télicos y atélicos ya que de las 7 formas verbales en presente, 4 pertenecen a verbos de estado y 3 son predicados télicos.
- (iv) Se aprecia una mayor capacidad de los aprendices para mantener el relato de los hechos en formas de pasado en la narración escrita frente a una mayor interrupción del discurso en pasado en las narraciones orales usando una forma de presente.
- (v) La falta de planificación y la presión del tiempo tuvieron un claro efecto en el uso de los marcadores temporales de pretérito, provocando mayores dificultades en las narraciones orales para mantener el discurso en los tiempos de pasado. En palabras de Camps (2000): "... the time and processing constraints an oral production may cause learners to settle for the use of present tense forms in order to, at least, express the meaning of the verb they intend to use".
- (vi) La clasificación de los verbos en base a su semántica léxica inherente muestra que en la mayoría de los casos las formas de presente como sustitutas de una forma de pretérito aparecen mayoritariamente con verbos de estado, tanto en las narraciones orales como escritas.

Del análisis de las formas de presente se observa que los verbos formaban parte de una misma unidad textual y al mantenerse una unidad de perspectiva temporal, se sobreentiende que lo obligatorio era un uso del pretérito imperfecto o indefinido.

Por otro lado, nuestros estudiantes de español de nivel intermedio se sienten inseguros ante la elección aspectual (es un tema más propio de la siguiente pregunta de investigación) y ante la duda, prefieren recurrir a una forma de presente como si se tratara de una forma por defecto. Además, en algunos casos aún vacilan sobre la flexión de las formas irregulares (especialmente con los verbos con cambios en la raíz) y ante la presión por no perder el hilo en la narración de los sucesos, sobre todo en las narraciones orales, deciden acudir a una forma de presente.

6.2.2. 2ª PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

En la siguiente sección daremos respuesta a la segunda pregunta de investigación relacionada con el uso y corrección de las formas de pretérito indefinido e imperfecto en las narraciones orales en contextos de pasado. Dividiremos esta sección en dos partes: en la primera, daremos respuesta a la 2ª pregunta de investigación; en la segunda, analizaremos los errores más frecuentes en el uso del pretérito indefinido e imperfecto, incluyendo tres categorías de errores: formales, sintácticos y semánticos.

El contenido de nuestra pregunta dice así:

El uso de los marcadores morfológicos de pasado en las narraciones orales de estudiantes de español de nivel intermedio ¿sigue las predicciones de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH), es decir, el uso del marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente en contextos télicos y a la inversa, el uso del marcador de imperfecto, sucede habitualmente con predicados atélicos?

Es el momento de recordar brevemente las predicciones de la LAH. Esta hipótesis señala un orden concreto en la adquisición del aspecto: el uso perfectivo aflora antes que el imperfectivo y cuando el pretérito aparece, lo hace antes con eventos télicos (las realizaciones y los logros tienen un punto final inherente), mientras que el imperfecto lo hace con eventos atélicos (los estados y las actividades sin un punto final inherente).

Al respecto es preciso realizar una serie de puntualizaciones:

- (i) En primer lugar, si bien Andersen predijo dicha hipótesis para estudiantes principiantes en entornos no académicos, queremos conocer si hay evidencia o no de la LAH entre nuestros estudiantes estadounidenses de español de nivel intermedio que se encuentran en un entorno académico y

quienes en algunos casos aún experimentan las mismas dificultades que los aprendices de niveles iniciales.

- (ii) En segundo lugar, la mayoría de estudios que se han llevado a cabo para comprobar la LAH se han hecho mediante actividades muy monitorizadas, como por ejemplo la de recontar una historia a partir de la proyección de una película muda o la de una entrevista cerrada. En nuestro caso se trata de actividades más abiertas y espontáneas, como es la narración personal.
- (iii) En tercer lugar, la tesis de Andersen hace una serie de predicciones en cuanto al orden de adquisición. En nuestro caso, se trata más bien de comprobar el uso de los predicados télicos y atélicos en base a las clases léxicas. Ello es debido a que los participantes de este estudio poseen un nivel intermedio y ya han superado la fase inicial de adquisición de los marcadores de pasado.

Debido a que el objetivo de la presente pregunta es indagar sobre el uso y corrección de los tiempos de pretérito indefinido e imperfecto en las narraciones orales no planificadas, el corpus de datos del que hemos partido para comprobar la validez de la LAH, ha sido el de las mismas narraciones orales (13) de la pregunta de investigación anterior. Dado que el contenido de dichas narraciones orales fue analizado entonces, me remito a ella para conocer los detalles.

Del mismo modo que procedimos anteriormente, expondremos los pasos seguidos para responder a esta cuestión.

En primer lugar, se llevó a cabo un cómputo del número de verbos totales en los tiempos de pretérito objeto de estudio, esto es, en pretérito indefinido e imperfecto.

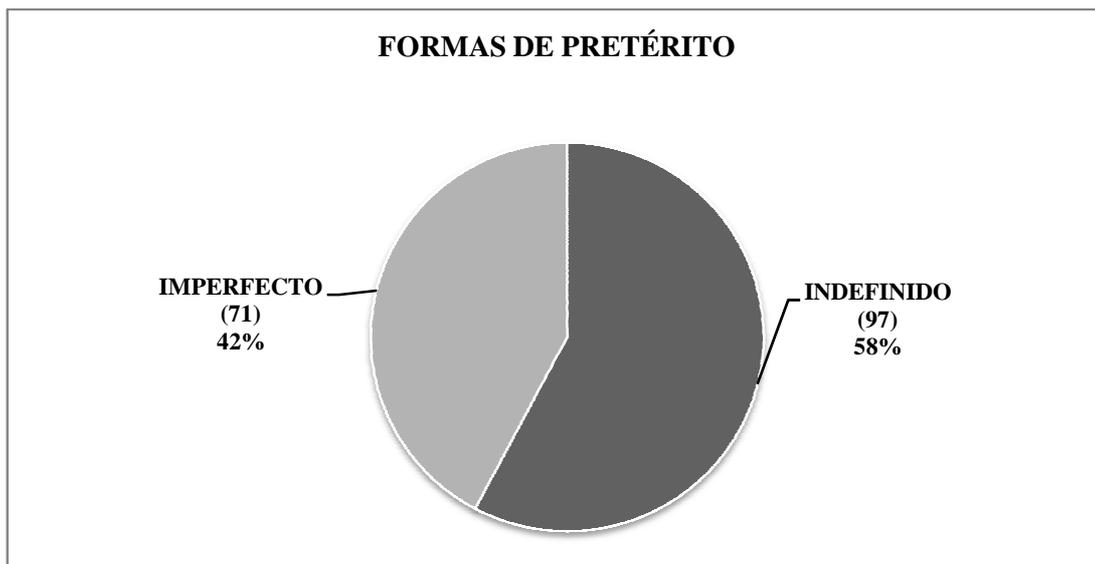
Ese número asciende a 168 (*tokens* o número total de verbos repetidos y no repetidos) frente a 44 *types* (mismas instancias de un solo token). A partir de dichos datos se calculó cuál era la densidad o riqueza léxica²³ con el fin de hacer una comparativa posterior entre la versión oral y la escrita sobre la misma historia personal (los resultados de la narración escrita se analizarán en la 3ª pregunta de investigación) y el resultado fue de un 26%.

En segundo lugar, quisimos saber de la totalidad de verbos en pretérito objeto de nuestra investigación, cuál era la proporción de formas en pretérito indefinido y en pretérito imperfecto. Los resultados arrojan la siguiente distribución: de un total de 168 verbos en tiempos de pasado, 97 de ellos corresponden a formas de pretérito indefinido y 71 a formas de pretérito imperfecto. Sobre estas cifras hay que hacer la siguiente matización: en ese número total de verbos en una u otra forma de pretérito se han incluido tanto las formas correctas como las incorrectas.

En la segunda sección de esta pregunta detallaremos los porcentajes de corrección y los tipos de errores en el uso de ambas formas de pretérito, entre ellos los errores aspectuales.

El siguiente gráfico muestra el número de formas de pretérito en cantidades totales y en porcentajes.

²³ La densidad léxica se ha calculado dividiendo el número total de tipos entre el número total de verbos aparecidos (*tokens*).



() nº de verbos (tokens)
% respecto al nº total de verbos en pretérito (168)

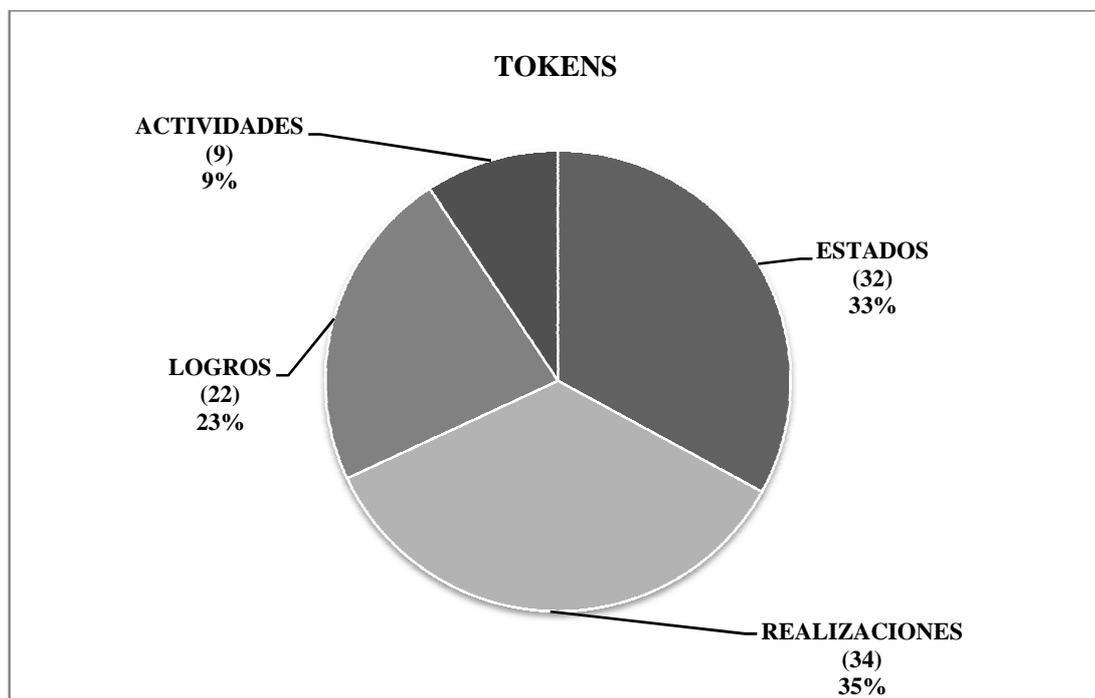
Como hemos comentado anteriormente, las muestras de las narraciones orales dan cuenta de un mayor uso de formas de pretérito indefinido frente a las formas de pretérito imperfecto. La explicación de este hecho puede deberse a los contenidos propios de la narración oral propuesta a nuestros estudiantes: se trataba de narrar espontáneamente una experiencia en el pasado que evocara un sentimiento de frustración, alegría, alivio, satisfacción... Los participantes focalizaron más su narración en el relato cronológico de los sucesos y en cambio, hicieron menos hincapié en la descripción de trasfondo de los sucesos, es decir, ofrecieron más información sobre eventos del pasado en primer plano y menos escenas descriptivas correspondientes a un segundo plano.

Una vez calculadas las cifras de aparición de las formas verbales de pretérito indefinido e imperfecto, se procedió a contabilizar las mismas siguiendo la categorización de clases léxicas establecida por Vendler (estados, actividades, realizaciones y logros). La sistematización en base a las 4 clases léxicas fue realizada a su vez según dos distribuciones distintas:

- (i) según la distribución entre categorías léxicas (*across-categories*): consiste en flexionar las dos formas de pretérito y ver si éstas aparecen más en una u otra categoría léxica.
- (ii) según la distribución dentro de cada categoría léxica (*within-categories*): analiza cada una de las clases léxicas individualmente permitiendo ver si éstas se flexionan mayormente en una de las dos formas de pretérito.

Estas dos distribuciones permiten comprobar dos tipos de información: de un lado, en qué clase léxica aparecen mayoritariamente flexionadas las formas de pretérito indefinido e imperfecto (*across-categories*), es decir, se da primacía al estudio de un tipo de morfología concreta, en este caso a las formas de pretérito indefinido e imperfecto; de otro lado, permite analizar si una determinada clase léxica aparece mayormente flexionada en una u otra forma de pretérito (*within-categories*). Mediante los dos tipos de análisis podremos comprobar si existen variaciones significativas entre una y otra distribución.

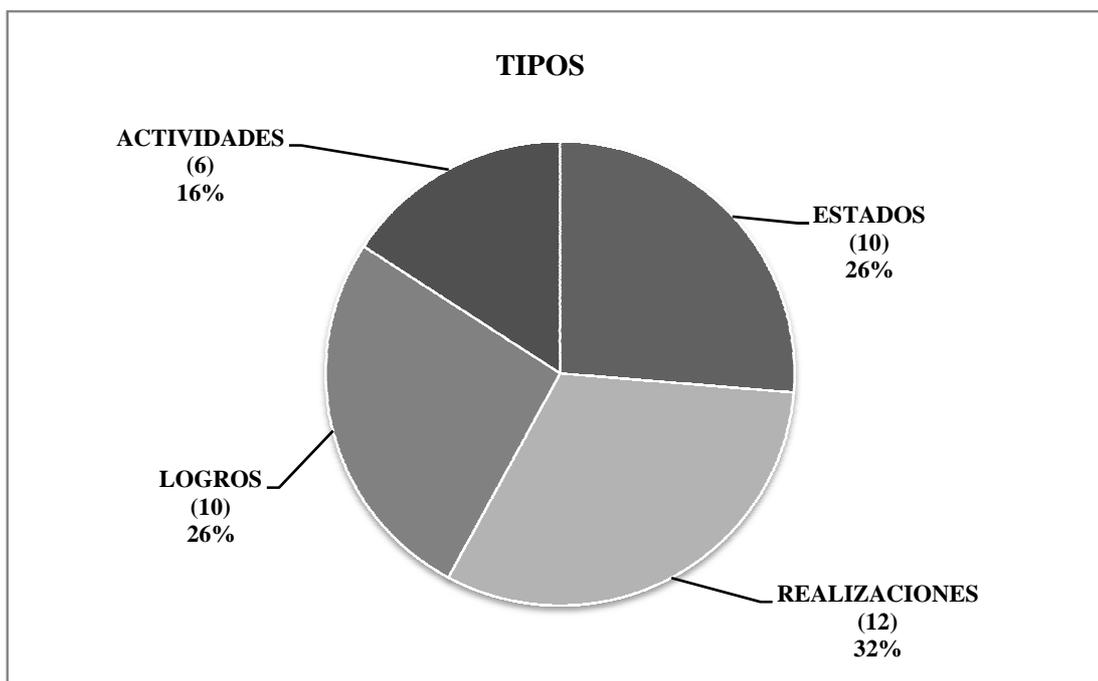
DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO INDEFINIDO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)



() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en indefinido (97)

A tenor de los resultados del gráfico anterior la mayor proporción de verbos aparecidos en pretérito indefinido (en número de verbos totales/ tokens) corresponde a la clase léxica de las realizaciones, seguida de los estados, los logros y finalmente, las actividades. Esta distribución no parece seguir totalmente las predicciones de la LAH porque según esta hipótesis el orden de aparición de los predicados perfectivos es el siguiente: en primer lugar aparece con los logros, sigue con las realizaciones, continúa con las actividades y finaliza con los estados.

Sin embargo, en las narraciones orales de nuestros estudiantes el grupo de verbos de estado flexionados en pretérito indefinido se sitúa en segundo lugar en número de apariciones. Este hecho constituye un rasgo no prototípico ya que según la LAH los estados suelen estar mayormente asociados con la morfología de pretérito imperfecto.



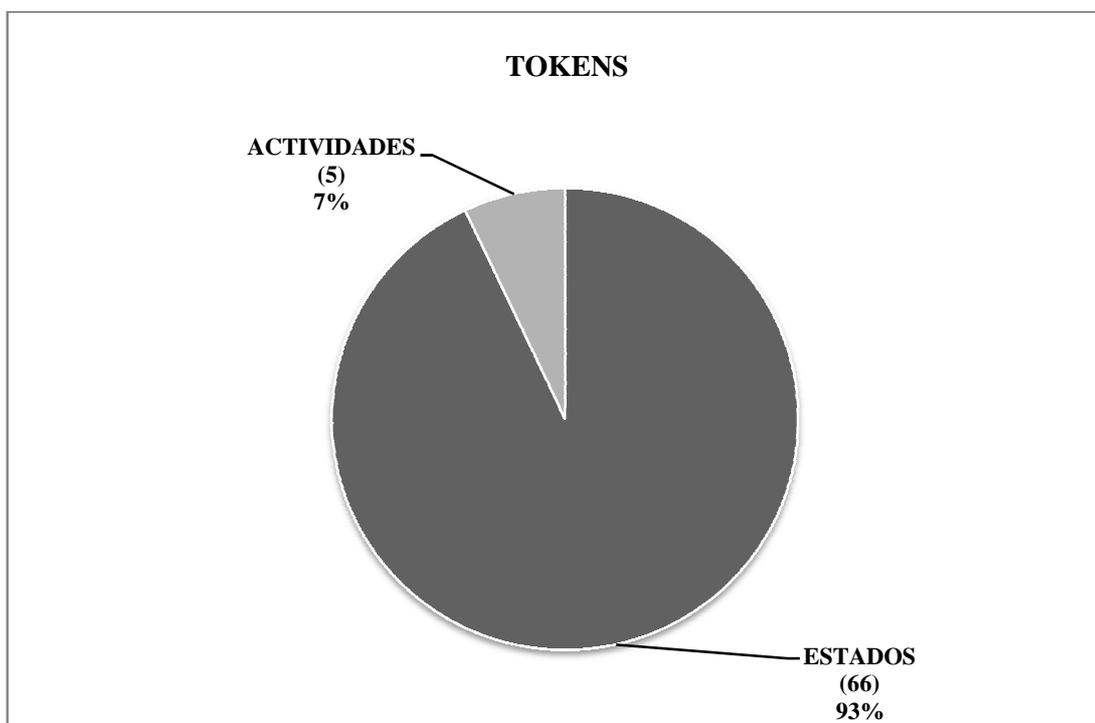
() nº de tipos según clase léxica
% respecto al nº de tipos en indefinido (38)

Si analizamos la distribución de los marcadores de pretérito indefinido según las diferentes clases aspectuales en base al número de tipos de verbos (*types*), los resultados entre clases léxicas arrojan cifras más similares ya que primero se sitúa el grupo de verbos de las realizaciones (12 tipos distintos de verbos), en segundo lugar aparecen los estados y los logros en igual número de apariciones (10) y en última posición, como en el gráfico anterior hallamos las actividades (6).

El dato más llamativo de estas cifras es que el cómputo de verbos de estado según el número de tipos desciende drásticamente al aparecer solo 10 tipos distintos, frente a 32 verbos de estado en total (contando las repeticiones).

Por ello se constata un uso limitado de verbos de estado (*ser, estar, tener* mayoritariamente), hecho que constituye un rasgo común a la IL de estudiantes de otras lenguas e incluso a la nuestra como hablantes nativos de español.

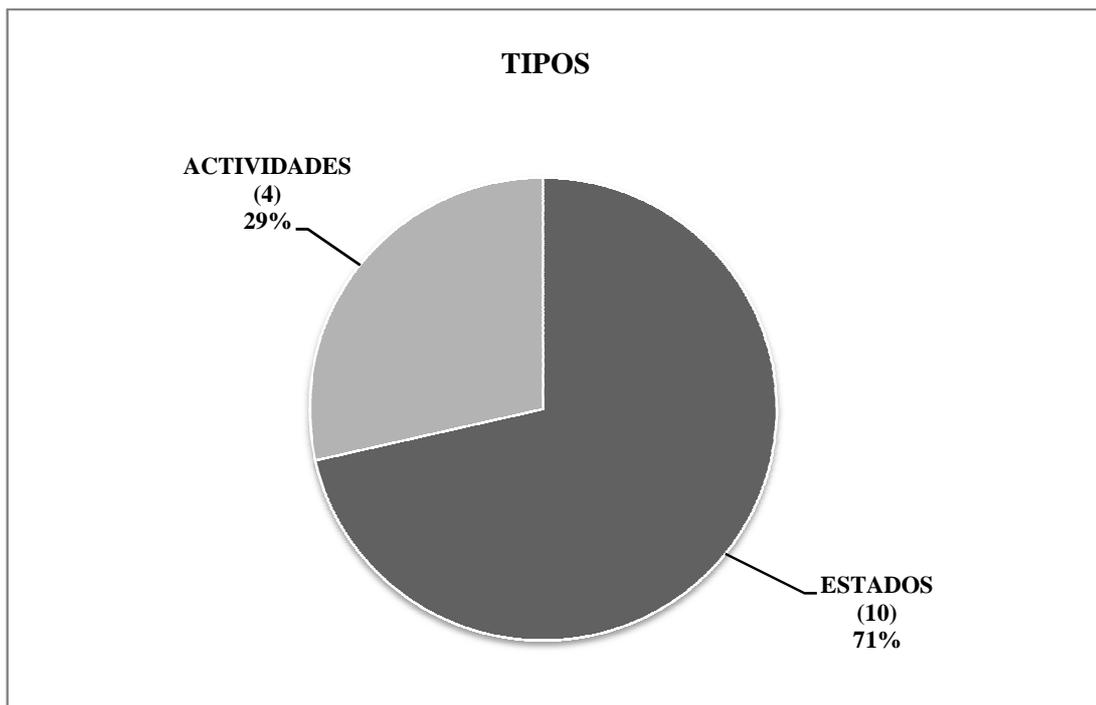
DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO IMPERFECTO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)



() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en imperfecto (71)

El gráfico anterior ilustra la distribución de las formas de pretérito imperfecto entre las categorías léxicas (*across-categories*). Al respecto el hecho más interesante es la distribución desigual de verbos en imperfecto repartidos únicamente entre las categorías de verbos de estado y de actividades: en los primeros aparecen 66 formas de los 71 predicados totales en pretérito imperfecto. Las restantes 5 formas en imperfecto pertenecen al grupo de los verbos de actividad.

Por otro lado, un rasgo que llama la atención es la inexistencia de predicados télicos (logros y realizaciones) flexionados en pretérito imperfecto. Por el contrario, en los gráficos 2 y 3 se observa que los verbos en pretérito indefinido aparecen representados en las 4 clases léxicas.



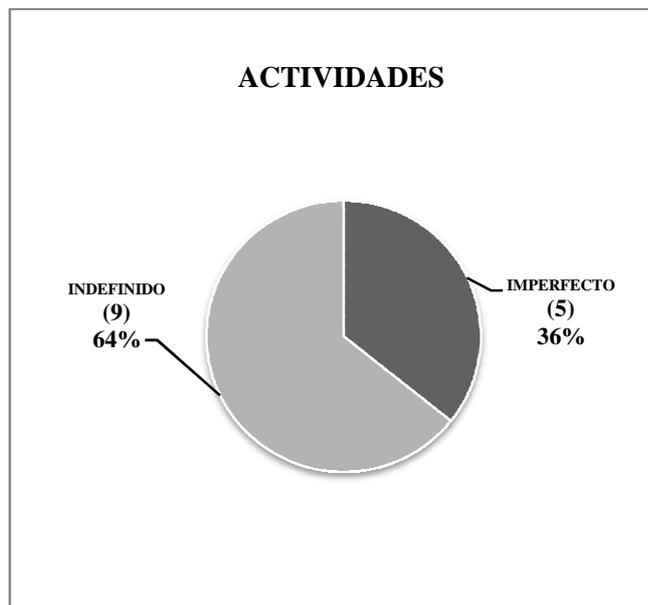
() nº de tipos según clase léxica
 % respecto al nº de tipos en imperfecto (14)

De la misma forma que ocurría con el análisis de las formas de pretérito indefinido entre categorías léxicas según el número de tipos, en el caso de las formas de pretérito imperfecto también se observa un descenso drástico del número de tipos en el grupo de los verbos de estado, ya que los 66 verbos de estado corresponden únicamente a 10 tipos de verbos distintos, lo cual corrobora el bajo índice de variedad de verbos de estado. Por contra, la cantidad total de verbos de actividades en pretérito imperfecto es prácticamente la misma que la de número de tipos de la misma clase.

DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS LÉXICAS SEGÚN EL TIPO DE PRETÉRITO



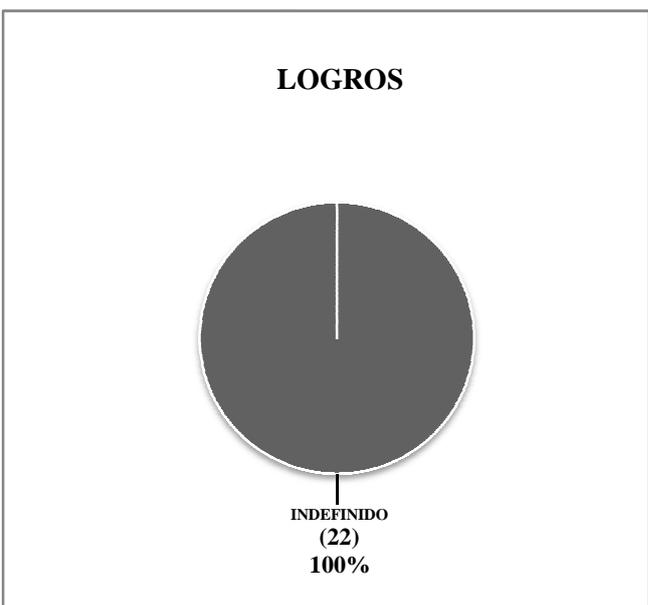
() nº de verbos en pretérito imperfecto o indefinido
% respecto al nº total de verbos de estado (98)



() nº de verbos en pretérito imperfecto o indefinido
% respecto al nº total de verbos de actividad (14)



() nº de verbos en pretérito indefinido
% respecto al nº total de verbos de realización (34)

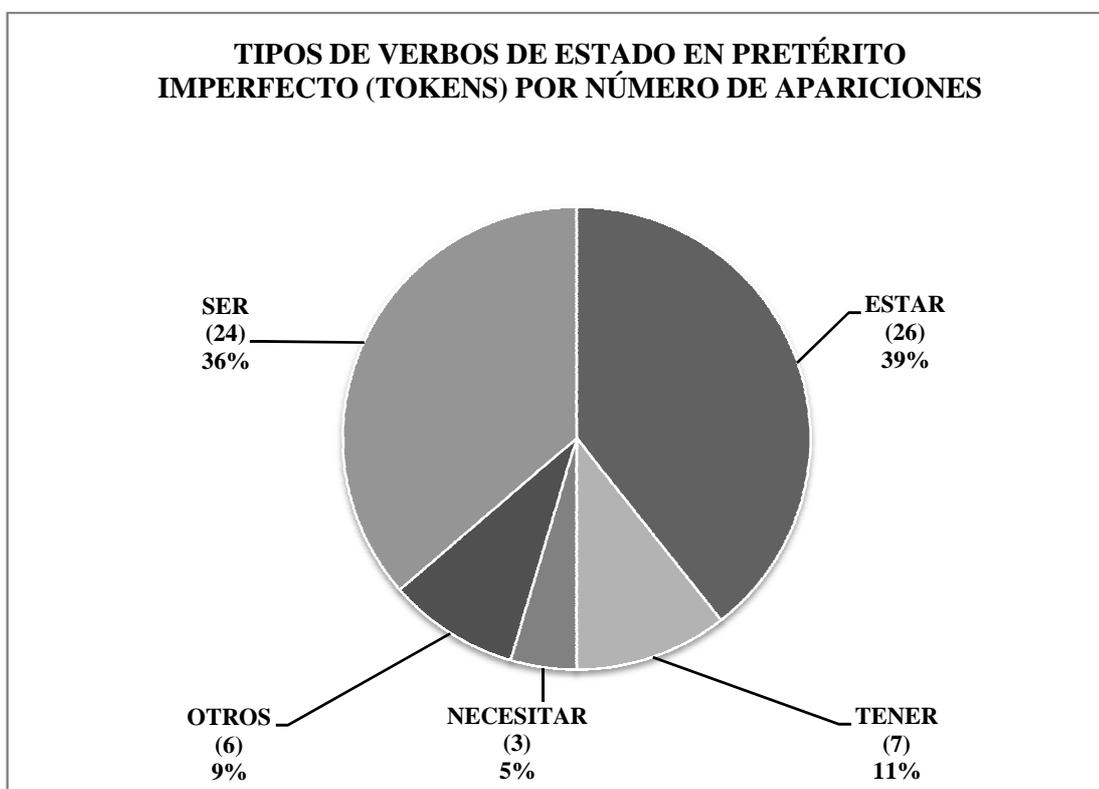


() nº de verbos en pretérito indefinido
% respecto al nº total de verbos de logro (22)

Los gráficos anteriores ilustran dentro de cada categoría la distribución morfológica de las formas del pretérito indefinido e imperfecto. A tenor de las cifras observamos que los estados y las actividades aparecen flexionados mayoritariamente en pretérito

imperfecto, lo cual constituye un rasgo prototípico según la LAH, que recordemos una vez más establece que los estados y las actividades se flexionan más en imperfecto que en pretérito.

En cuanto a los predicados télicos correspondientes a las realizaciones y logros, estos aparecen flexionados en pretérito indefinido, hecho que sigue las predicciones de la LAH al establecer que el marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente en contextos télicos que atélicos.



() nº de verbos de cada tipo de estado
% respecto al nº total de verbos de estado (66)

De la tabla anterior se desprende que la gran mayoría de los verbos de estado se corresponden en inglés con los verbos *to be* y *to have*. Las proporciones entre los verbos copulativos *ser* y *estar* son muy similares, superando ligeramente en número

de apariciones el verbo *estar*. Alejados en número de aparición se encuentran los verbos *necesitar*, *querer* y *haber*.

Para concluir esta primera sección de la 2ª pregunta de investigación hemos extraído las **siguientes conclusiones**:

- (i) El pretérito imperfecto es sin duda el marcador morfológico preferido de los estudiantes en los verbos de estado. Entre los verbos de estado, el imperfecto se usa limitadamente con una serie de verbos (*ser*, *tener*, *estar*, *querer*).
- (ii) Para los predicados télicos los aprendices se decantan por el uso del pretérito indefinido, hasta el punto de no aparecer ningún predicado télico en imperfecto en ninguna de las distribuciones. Esta predilección por el pretérito indefinido sigue el orden de aparición de los pasados que predice la LAH ya que según esta hipótesis el pretérito indefinido aparece primero con los eventos télicos.
- (iii) La preferencia anterior por la morfología del pretérito indefinido puede ser debida a la gran abundancia de verbos télicos, rasgo común en las líneas principales de las narraciones ficticias. Además, el primer plano suele usarse para acciones télicas, puntuales y completas.
- (iv) Según Camps (2002) la preferencia por el pretérito indefinido puede deberse al nivel del estudiante que está más focalizado en contar qué pasó que en dar información de segundo plano.
- (v) Las actividades suelen ser ambiguas porque al no estar acotadas temporalmente los estudiantes vacilan en el uso del pretérito indefinido o del imperfecto. Además suele ser la clase léxica menos estable y más variable.

Concluyendo, los datos anteriores ilustran que en dos de las clases léxicas, en concreto en los logros y en los estados parece existir una asociación más clara entre el aspecto léxico y el gramatical. En el caso de los logros, al no tener duración ni punto final inherente, es la clase aspectual que representa más claramente la completitud de un evento y es la que aparece mayormente flexionada en pretérito indefinido. En cuanto a los estados, se observa un seguimiento de las predicciones de la LAH porque de las 71 formas en imperfecto, 66 corresponden a verbos de estado.

Sin embargo cabe decir que estos resultados no son consistentes con la “Hipótesis del Tiempo por Defecto” de Salaberry (1999), que defiende que el desarrollo inicial de las formas del pasado se caracteriza por una sobregeneralización del pretérito indefinido en todas las clases aspectuales incluyendo los estados, como resultado de la transferencia de la L1. Nuestros estudiantes no son principiantes y hemos podido comprobar que usan los estados predominantemente en imperfecto y los logros y realizaciones en pretérito indefinido.

Como hemos indicado al inicio de esta sección, además de analizar las predicciones de la LAH en cuanto al uso de los marcadores de pasado partiendo de las narraciones orales, en esta segunda parte realizaremos un **análisis de los principales errores en el uso de las formas de pretérito indefinido e imperfecto:**

Para facilitar el análisis de dichos errores los hemos dividido en tres grupos distintos:

- a) Errores formales
- b) Errores sintácticos
- c) Errores semánticos

a) Errores formales

En este grupo hemos realizado una subclasificación en:

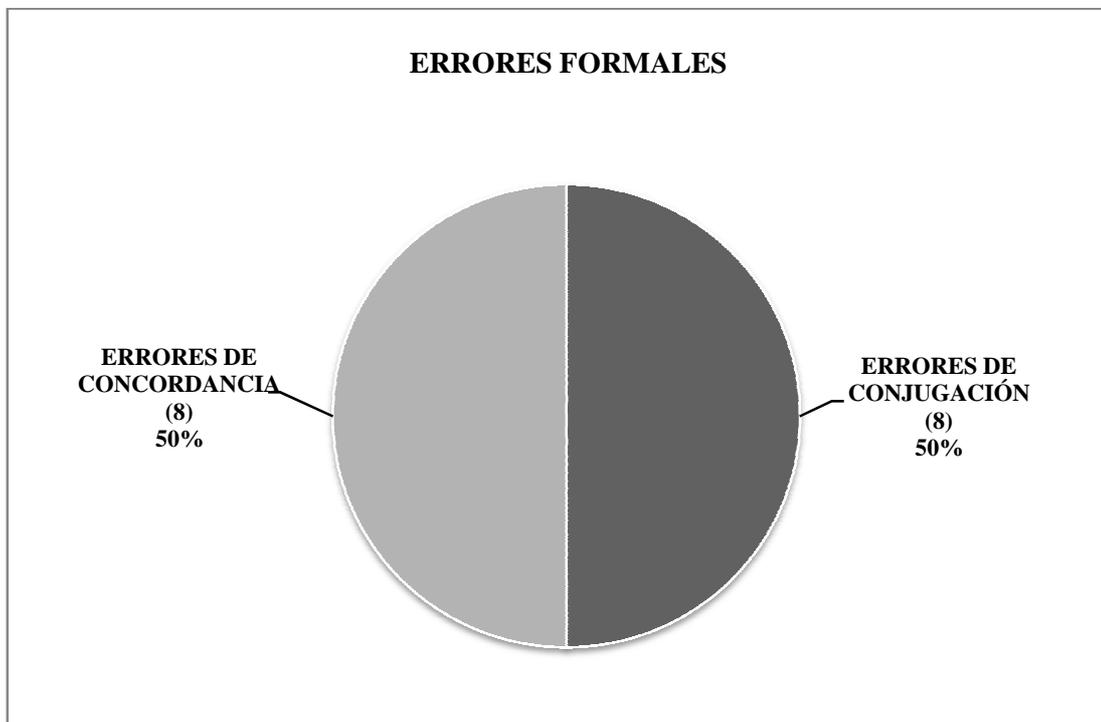
a1) Errores en la conjugación:

Dentro del primer subgrupo hemos localizado 8 formas verbales mal conjugadas, lo cual supone un porcentaje de casi un 5% de incorrección entre un total de 168 formas de pretéritos. Las incorrecciones gramaticales en la conjugación se dan tanto en la raíz (*nosotros nos disfrucimos**, *me despierté**, *me sienté**, *ella sabo**) como en la desinencia (*nosotros juguemos**, *él produció**, *yo estuvo**, *nosotros lleguemos**).

a2) Errores de concordancia entre sujeto y predicado:

En cuanto al segundo subgrupo, hemos hallado el mismo número de errores que en la morfología verbal, ya que constatamos 8 faltas de concordancia entre el sujeto y predicado. El grupo más numeroso es el que corresponde a la confusión de la 1ª persona del singular por la 3ª (*yo se sintió**, *yo recibió**, *yo fue**).

GRÁFICO DE ERRORES EN EL USO DEL PRETÉRITO INDEFINIDO E IMPERFECTO



() nº de errores de cada tipo
% respecto al nº total de errores formales (16)

b) Errores sintácticos

Dentro de este grupo incluimos los errores aspectuales, es decir, aquellos casos en que se ha usado un pretérito indefinido por un imperfecto y viceversa.

b1) Uso del pretérito indefinido en lugar de imperfecto:

De las 168 formas aparecidas en pretérito, en 28 de ellas hallamos una mala elección aspectual. De esas 28 formas erróneas el grupo más numeroso es el que corresponde a un uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto, ya que dicho error ocurre en 17 ocasiones. En todos esos casos se trata de un verbo de estado.

Hemos dividido estos 17 errores según el tipo de contexto en el que aparecía el verbo:

a) ● Descripciones en el pasado que debían aparecer en imperfecto ya que para las descripciones de cualidades, situaciones físicas o mentales se emplea el imperfecto.

- *Mi brazo **estuvo** roto
- *Yo **se sintió**
- *Yo **fue** Ketchup y mis amigos **fueron**...
- *Mi disfraz **fue** como un rojo y blanco
- *El lugar **fue** muy lejos

-.***Fueron** muchas personas

b) ● Narración de hechos repetidos como hábitos con verbos de acción debían aparecer en imperfecto:

- *Dos años en el pasado **viví** en Nashville

c) ● Simultaneidad con otra acción en el pasado. Se trata de una acción principal frente a una acción secundaria simultánea a la principal que debía aparecer en imperfecto:

- *Mi madre recibió una carta que **dijo**...
- *En aquel momento Paul **tuvo** clases
- *No sabía si el bebé **fue** un chico o chica
- *Me dijo que yo **necesité** pagar mucho dinero

d) ● Imperfecto con valor de futuro:

- *Ella **fue** a tener un bebé

e) • Verbos que conllevan un cambio de significado según el tiempo utilizado en español. El verbo querer es un verbo de estado pero al usarse en indefinido pasa a tener un sentido dinámico similar a un verbo de acción.

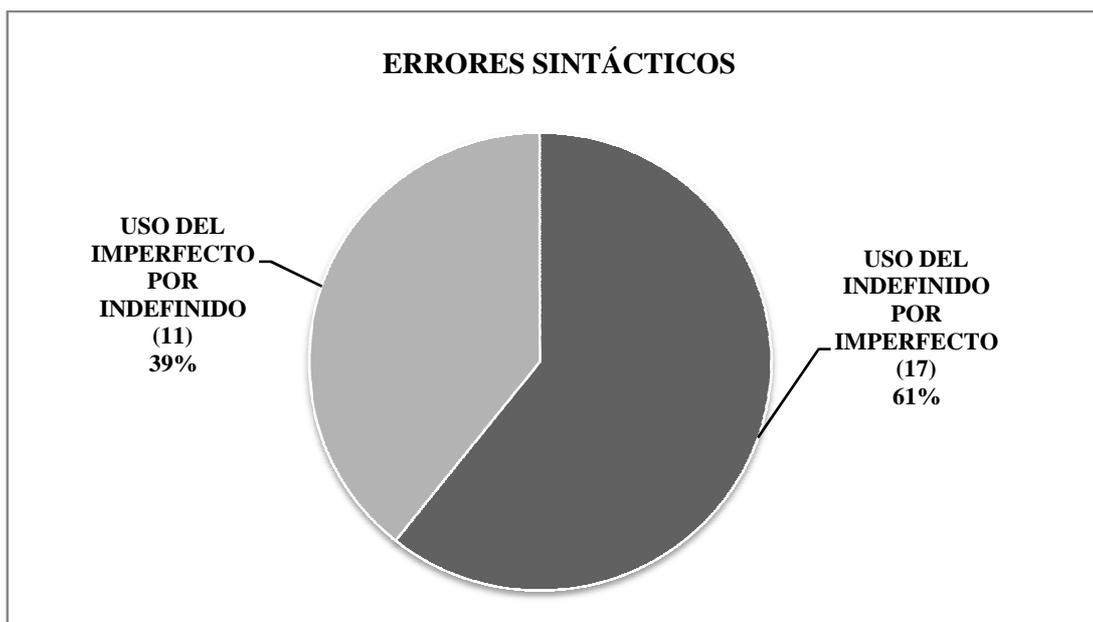
- *Yo **quise** una hermana nueva

- *Me **quise** decir a mis amigos...

b2) Uso del pretérito imperfecto en lugar de indefinido:

Los casos en que se ha dado un uso de las formas de imperfecto en lugar de las de pretérito indefinido corresponden en su mayoría a acciones delimitadas temporalmente con un inicio y un final concreto. Además la perspectiva general adoptada frente a los hechos que se narran es externa o de alejamiento, lo cual desaconseja la forma en imperfecto. Se han contabilizado 11 casos de uso del imperfecto en lugar del indefinido, suponiendo un porcentaje de un 6%. De ellos hemos realizado la siguiente subclasificación:

- a) Verbos ser-estar: *estaba* por *estuve* (1), *era* por *estuvo* (1), *era* por *fue* (2)
- b) Verbo tener: *tenía* por *tuve* (2)
- c) Verbos modales; *necesitaba* por *necesité* (2) (con valor de obligación),
trataba por *traté* (1)
- d) Verbos de gustos: *me gustaba* por *me gustó*
- e) Verbos de postura: *me sentaba* por *me senté*



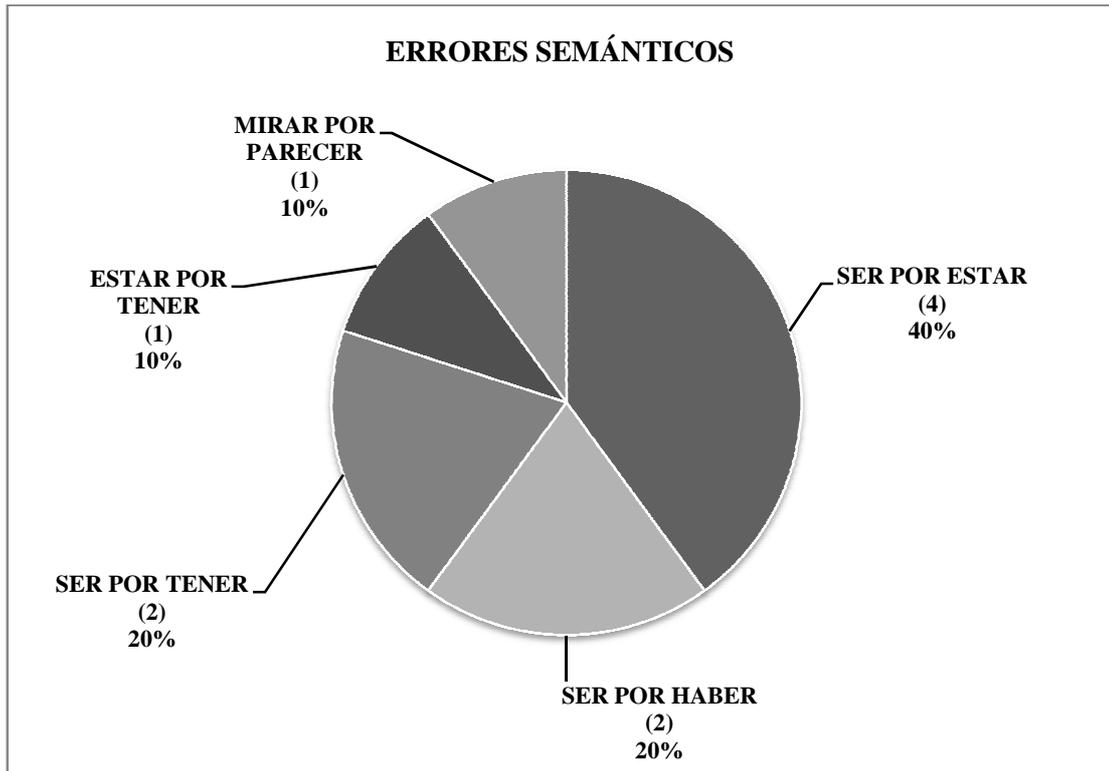
() nº de errores en la elección aspectual
 % respecto al nº total de errores sintácticos (28)

c) Errores semánticos

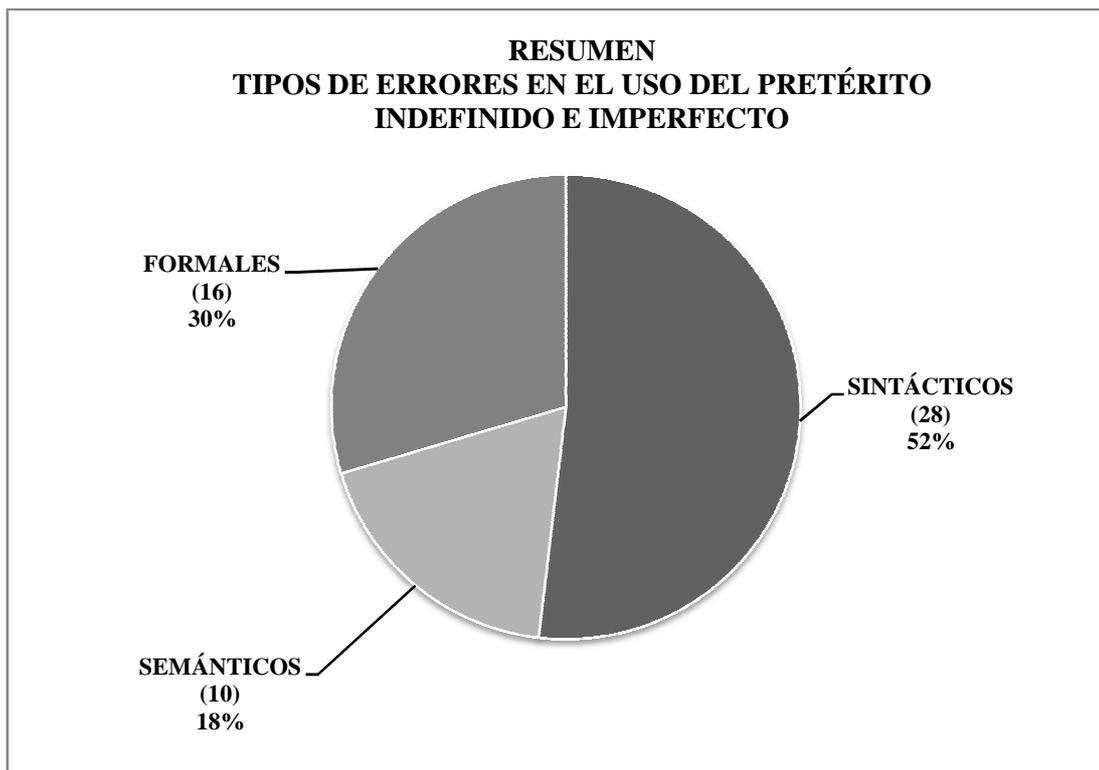
Hemos constatado 10 errores de tipo semántico en los verbos de estado provocados por influencia directa de la L1 de nuestros participantes. Entre dichos errores se encuentra la clásica confusión entre *ser-estar*, *ser-tener*, *estar-tener*, *miraban-parecían* y *era-había*. Reproducimos los ejemplos de nuestros estudiantes:

- *estaba mucho terror: tenía mucho terror
- .*estaba un miembro: era un miembro
- .*mi brazo estaba roto: se rompió
- .*Estaba un día divertido: fue un día divertido
- .*Yo Era muy mal: Estaba muy mal
- .*La historia era un estilo: La historia tenía un estilo
- .*Cuando yo era 9 años: Cuando yo tenía 9 años
- .*Mi padre era con mi hermana: Mi padre estaba con mi hermana

- *Ellos miraban muy feliz. Ellos parecían muy felices
- *En mi camisa era: En mi camisa había
- *Las personas eran borrachas. Las personas estaban borrachas
- *Era mucho dinero en la barra: Había mucho dinero en la barra,



() nº de errores según tipo
 % respecto al nº total de errores semánticos (10)



() nº de errores según tipo
% respecto al nº total de errores (54)

A tenor del gráfico anterior podemos concluir que nuestros estudiantes de nivel intermedio tienen claramente mayores dificultades en la corrección sintáctica frente a la formal y semántica. Tratándose de estudiantes académicos suele ocurrir que éstos reciban más input en la forma y menos en el uso. Al respecto Bardovi-Harlig afirma que ello demuestra que ambas competencias se desarrollan en distintos momentos.

Los errores menos numerosos son los de tipo semántico. Éstos son los propios de los estudiantes cuya L1 es el inglés, ya que suelen tratarse de calcos de dicha lengua. Las confusiones más destacadas son las que pertenecen a las parejas siguientes: *ser* por *estar*, *ser* por *haber* y *ser* por *tener*.

Los errores formales se sitúan en segundo lugar en cifras de error. Dentro de este grupo los índices de faltas en la conjugación y en la concordancia en las narraciones orales han sido exactamente los mismos.

Donde sin duda nuestros estudiantes muestran mayores dificultades es en la elección aspectual. Hay una tendencia general a elegir más el indefinido que el imperfecto. Este hecho no es sorprendente tratándose de una narración personal de una vivencia en el pasado. Nuestros estudiantes focalizaron su atención en la narración de los sucesos del primer plano frente a la descripción de las escenas de segundo plano.

6.2.3. 3ª PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Para finalizar expondremos los resultados de la tercera pregunta de investigación, cuyo contenido es el siguiente:

El uso de los marcadores morfológicos de pasado en las narraciones escritas de estudiantes de español de nivel intermedio ¿sigue las predicciones de la Hipótesis del Aspecto Léxico (LAH), es decir, el uso del marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente en contextos télicos y a la inversa, el uso del marcador de imperfecto, sucede habitualmente con predicados atélicos?

En el corpus de esta pregunta se incluyen dos tipos de narraciones:

- a).- Narraciones escritas espontáneas sobre la misma experiencia personal que la narración de la pregunta anterior.
- b).- Narraciones escritas planificadas sobre una anécdota ocurrida en el pasado.

Dado que los contenidos y el contexto de cada bloque de redacciones es distinto, se procederá a su análisis por separado. El análisis de estos dos tipos de narraciones permite: de un lado, examinar las diferencias existentes entre la versión oral y escrita de una misma historia. De otro lado, verificar si el tipo de tarea es un factor influyente en el uso de los marcadores de pasado siguiendo las predicciones de la LAH. Dado que los contenidos de esta hipótesis fueron expuestos en la pregunta anterior, nos remitimos a la misma para la revisión de los mismos.

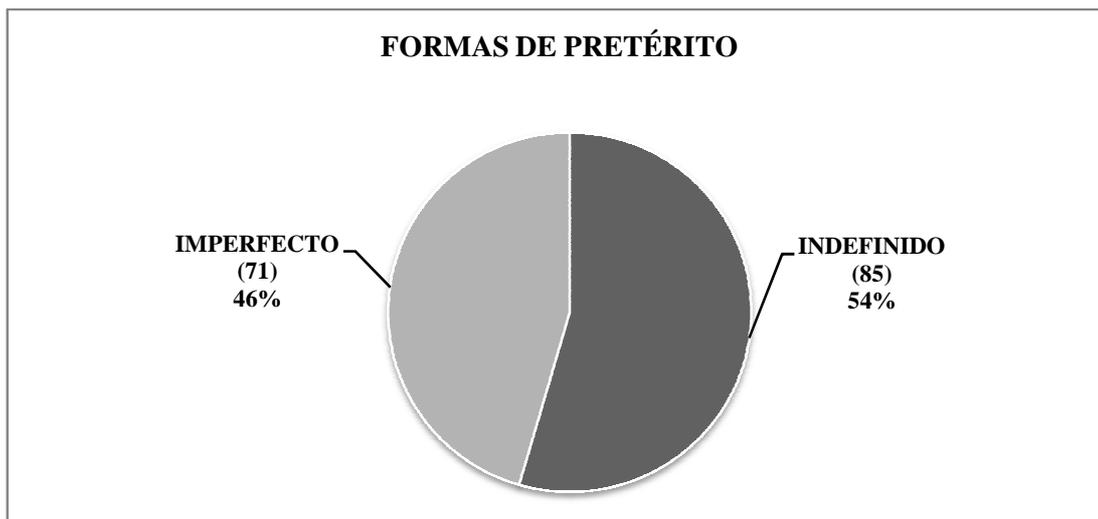
a).- Narraciones escritas espontáneas en un contexto de pasado sobre la misma experiencia personal que la narración de la pregunta anterior.

Como comentamos en el capítulo sobre la metodología, la versión escrita de la narración oral espontánea sobre una experiencia personal en un contexto de pasado fue realizada una semana más tarde en una sesión ordinaria de clase. Para la ejecución de la misma los estudiantes no recibieron ningún tipo de ayuda. Se aprovechó esta actividad no sólo para estudiar la hipótesis que nos concierne en cuanto al uso de los marcadores tempo-aspectuales, sino también para realizar un estudio comparativo entre la narración oral y escrita sobre una misma experiencia.

De la misma forma que en la pregunta anterior, el punto de partida fue conocer el número total de verbos en los tiempos de pretérito objeto de estudio. En este caso la cantidad fue de 156, número ligeramente inferior a la versión oral (168).

De igual modo se procedió a calcular el número de tipos de verbos para conocer la densidad léxica y poder comparar las dos versiones de la misma historia. En este caso y, como era previsible, el total de tipos de verbos fue superior en la narración escrita que en la oral (57 frente a 44), dando como resultado una densidad léxica superior en la narración escrita (36% frente a 26%). Aunque los participantes tuvieron un tiempo limitado en la ejecución de esta narración escrita, sin embargo, el hecho de tratarse de un texto escrito influyó positivamente al haber mayor variedad de formas verbales respecto a la narración oral.

En segundo lugar y al igual que ocurría con las narraciones orales sobre la historia personal, en la versión escrita también existe un predominio de las formas de pretérito indefinido sobre las de imperfecto (85 frente a 71 respectivamente).



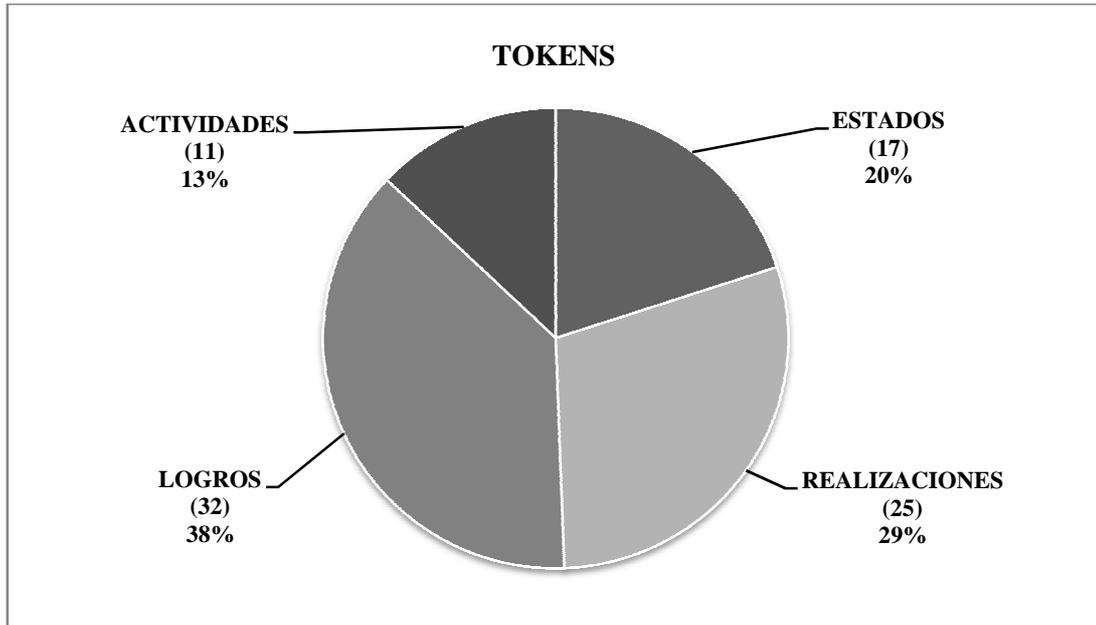
() nº de verbos (tokens)
 % respecto al nº total de verbos en pretérito (156)

Como se observa en el gráfico anterior, las muestras de las narraciones escritas también dan cuenta de un mayor uso de formas de pretérito indefinido frente a las formas de pretérito imperfecto. Este hecho no es sorprendente teniendo en cuenta que los contenidos de ambas narraciones eran los mismos: se trataba de narrar espontáneamente una experiencia en el pasado que evocara un sentimiento de frustración, alegría, alivio, satisfacción... Se observa una tendencia generalizada a ofrecer más información sobre eventos del pasado en primer plano que hacen avanzar la historia y menos datos sobre el marco de la historia o segundo plano.

Para conocer si esas formas de pretérito están más asociadas con un tipo de predicado léxico u otro se procedió a contabilizar las mismas siguiendo las clases léxicas de Vendler en cuatro categorías. De la misma forma que procedimos en la pregunta anterior con la narración oral, en la narración escrita sobre la misma historia se llevó a cabo una idéntica sistematización en base a las cuatro clases léxicas y según dos distribuciones distintas:

- (i) según la distribución entre categorías léxicas (*across-categories*)
- (ii) según la distribución dentro de cada categoría léxica (*within-categories*).

DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO INDEFINIDO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)



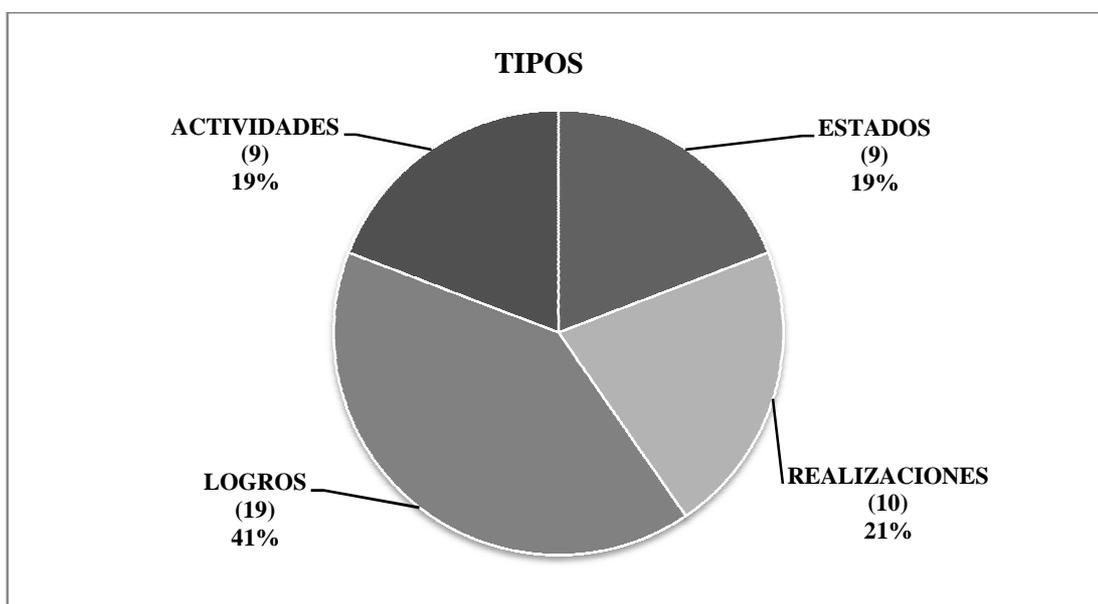
() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en indefinido (85)

A diferencia de lo que ocurría en la narración oral, en la narración escrita sobre la misma historia, los logros constituyen la clase léxica situada en primer lugar en número de apariciones respecto al resto de clases léxicas (32), seguido de las realizaciones (25), los estados (17) y en último lugar, las actividades (11). Este patrón de aparición del uso del pretérito indefinido sigue más de cerca el establecido por la LAH en cuanto a los predicados télicos.

El factor discrepante vuelve a ser una vez más el de los estados que se sitúan por delante de las actividades en número de apariciones.

La LAH señala que las actividades afloran antes que los estados en la morfología del pretérito indefinido. El hecho de que los estados aparezcan en mayor número que las actividades en el pretérito indefinido constituye un rasgo no prototípico ya que según la LAH los estados suelen estar mayormente asociados con la morfología de pretérito imperfecto.

A continuación se ofrece la distribución de verbos en pretérito indefinido según los tipos de verbos distintos según cada clase léxica:



() nº de tipos según clase léxica
% respecto al nº de tipos en indefinido (47)

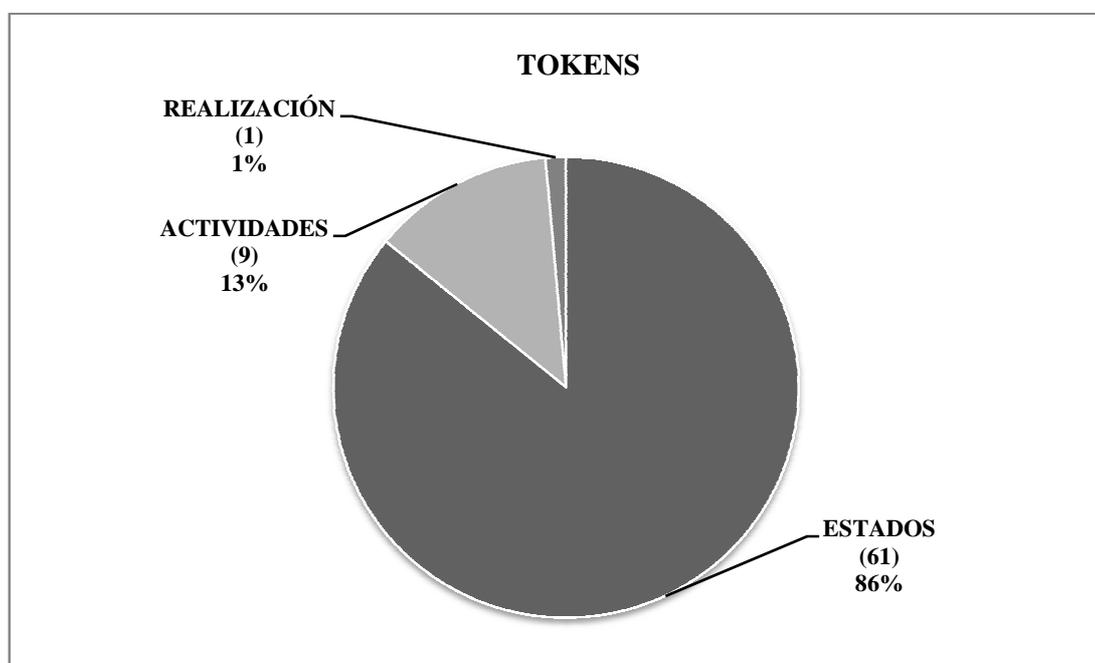
La distribución de los marcadores de pretérito indefinido en las narraciones escritas según las diferentes clases aspectuales y en base al número de tipos de verbos (*types*), ofrece una diferencia entre la narración oral y la escrita: en la narración oral aparecían únicamente 38 tipos en pretérito indefinido, frente a 47 en la versión escrita.

Otra distinción entre ambos tipos de narraciones viene dada por la mayor variedad en la narración escrita de verbos de logro (19 frente a 10 en la narración oral) y de actividades, (aumentan de 6 a 9 tipos).

Sin embargo, el número de tipos de verbos de estado y de realizaciones es prácticamente el mismo en ambos tipos de narraciones (9 tipos de verbos de estado en la narración oral frente a 10 tipos en la narración escrita y 10 tipos de realizaciones en la oral frente a 12 en la escrita). Una vez más, estos resultados muestran poca variedad en los verbos de estado.

Veamos a continuación la distribución de las clases léxicas en pretérito imperfecto:

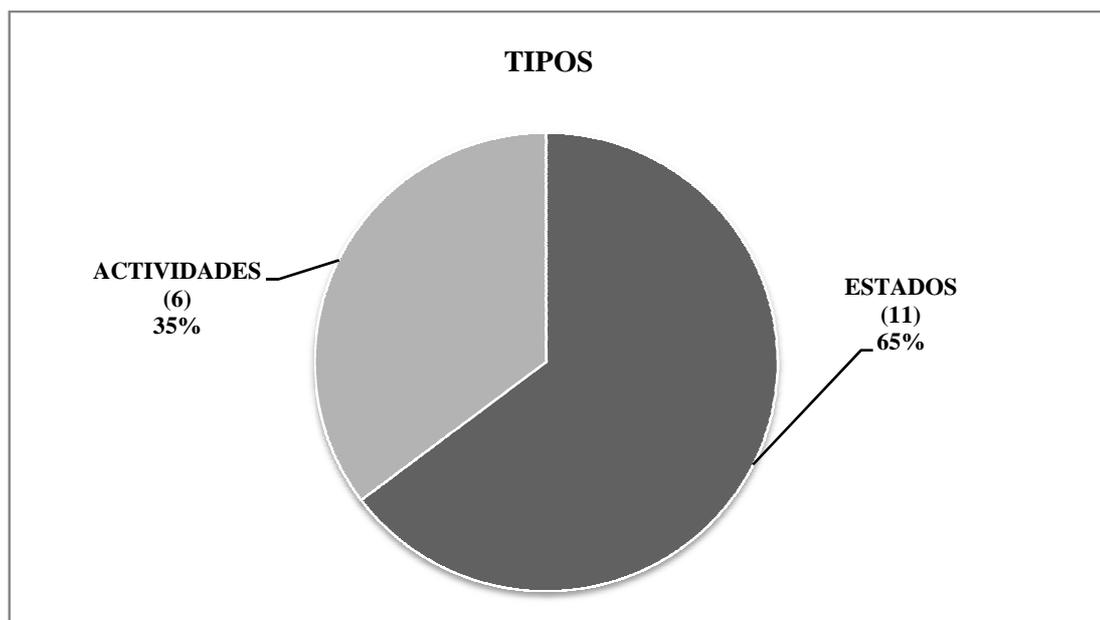
DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO IMPERFECTO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)



() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en imperfecto (71)

El gráfico anterior ilustra la distribución de las formas de pretérito imperfecto entre las categorías léxicas (*across-categories*). Al respecto las cifras son similares a los de la narración escrita ya que de las 71 formas verbales en imperfecto, 61 corresponden a estados, 9 a actividades y 1 realización. En la versión escrita aparecía la misma cantidad total de verbos en imperfecto (71) y de estos, 66 correspondían a verbos de estado y 5 a actividades.

Por otro lado, un rasgo que llama la atención es la casi inexistencia de predicados télicos (logros y realizaciones) flexionados en pretérito imperfecto. Como ocurría en la narración oral, en los gráficos 2 y 3 correspondientes a la narración escrita se observa representación de las 4 clases léxicas en las formas de pretérito indefinido.



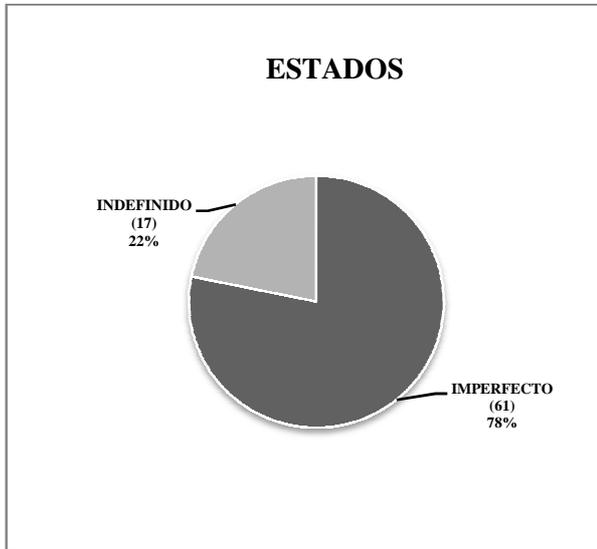
() nº de tipos según clase léxica
% respecto al nº de tipos en imperfecto (17)

De la misma forma que ocurría con el análisis de las formas de pretérito indefinido entre categorías léxicas según el número de tipos, en el caso de las formas de pretérito imperfecto también se observa un descenso drástico del número de tipos, al aparecer 11 tipologías distintas en los verbos de estado y 6 en las actividades. Estas cifras son muy similares a las de las narraciones orales (10 tipos de verbos de estado y 4 de actividades).

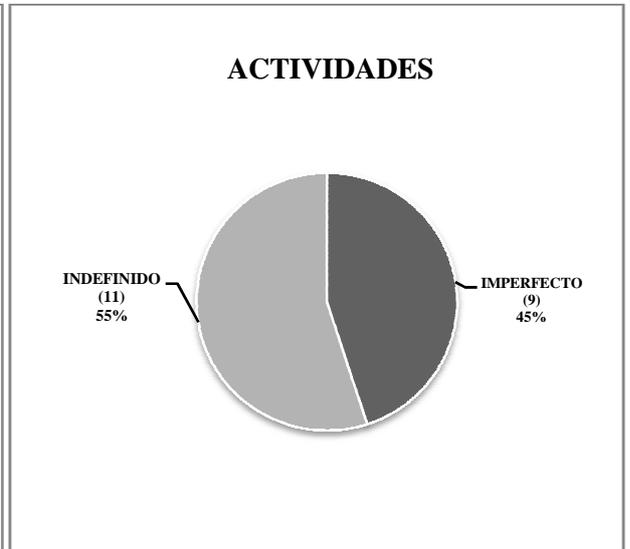
Así como procedimos con las narraciones orales sobre la historia personal, el siguiente paso fue analizar la distribución de los marcadores de pretérito según la clase léxica.

Los gráficos siguientes detallan dicha distribución:

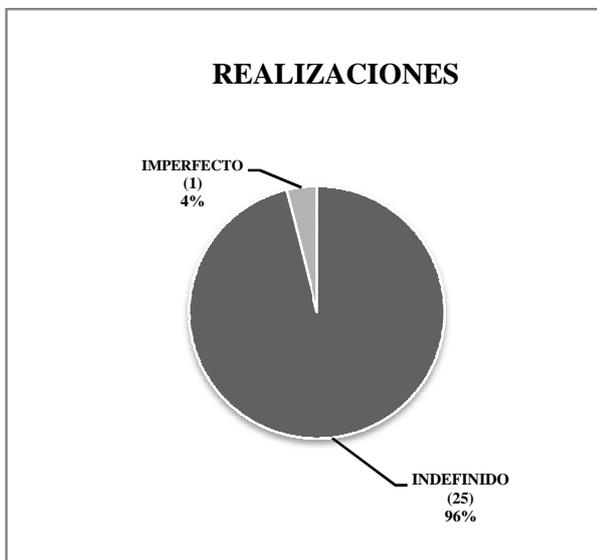
DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS LÉXICAS SEGÚN EL TIPO DE PRETÉRITO



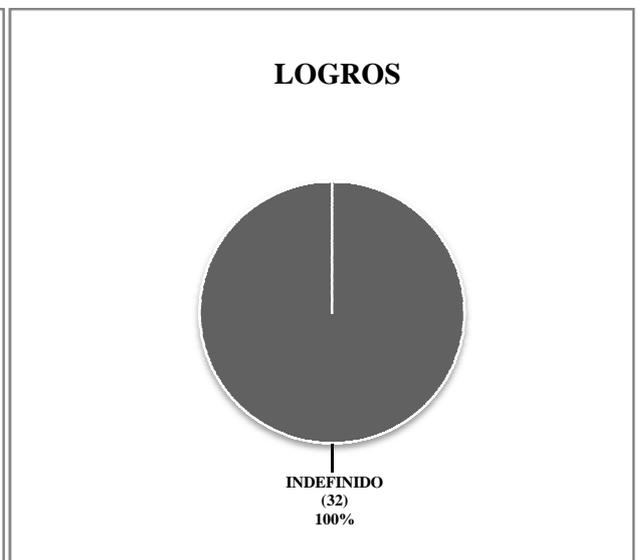
() nº de verbos en pretérito imperfecto o indefinido
% respecto al nº total de verbos de estado (78)



() nº de verbos en pretérito imperfecto o indefinido
% respecto al nº total de verbos de actividad (20)



() nº de verbos en pretérito imperfecto o indefinido
% respecto al nº total de verbos de realización (26)

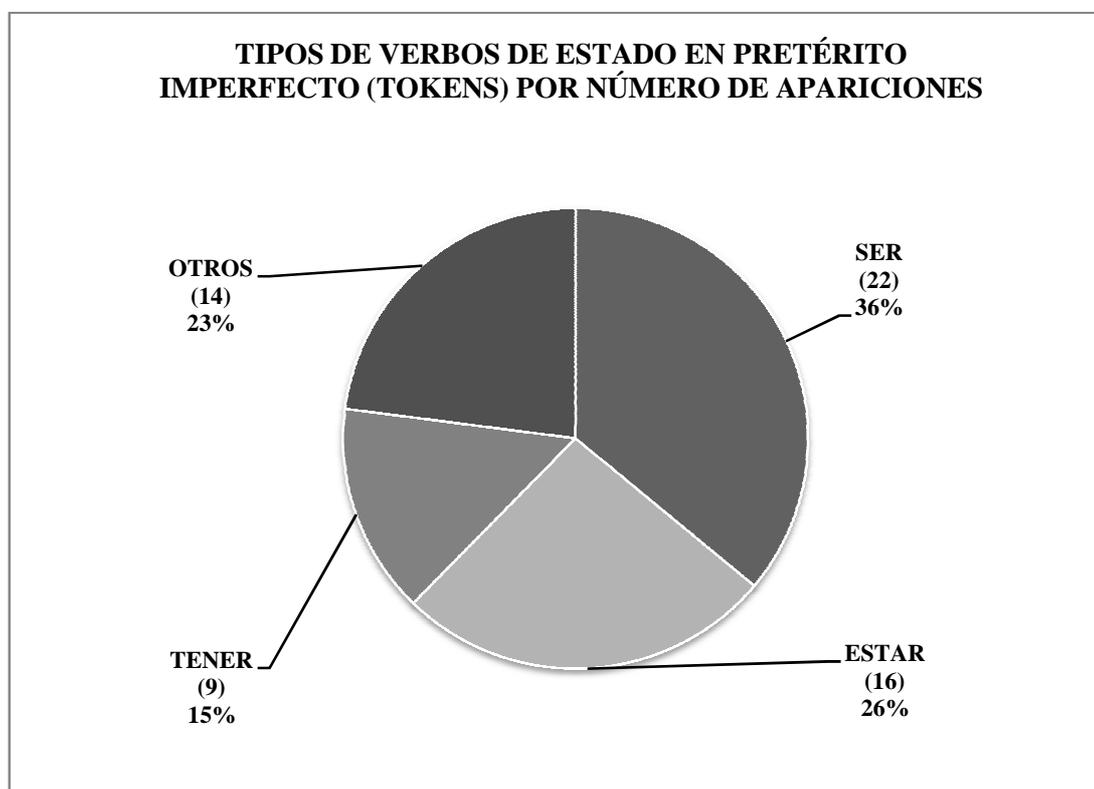


() nº de verbos en pretérito indefinido
% respecto al nº total de verbos de logro (32)

Los gráficos anteriores ilustran dentro de cada categoría la distribución morfológica de las formas del pretérito indefinido e imperfecto. A tenor de las cifras observamos algunas semejanzas con las narraciones orales:

- (i) La categoría de estados aparece flexionada mayoritariamente en pretérito imperfecto, rasgo prototípico según la LAH, que recordemos una vez más establece que la flexión más habitual de los estados y las actividades es en pretérito imperfecto. Aunque 17 de los 78 estados adoptan la forma de pretérito indefinido, esta cifra constituye un porcentaje inferior (22%) a la de los estados en pretérito indefinido de las narraciones orales (32%).
- (ii) La mayoría de los predicados télicos correspondientes a realizaciones y logros, aparecen flexionados en pretérito indefinido. Ello constituye un patrón de distribución prototípico ya que según la LAH el marcador de pretérito indefinido ocurre más frecuentemente con predicados télicos que atélicos.
- (iii) En cuanto a la clase léxica que aparece en menos ocasiones, es decir, las actividades, éstas adoptan la morfología de pretérito indefinido e imperfecto en porcentajes similares (las formas en indefinido sólo superan a las de imperfecto en 2 puntos). Sin embargo, en las narraciones orales las actividades aparecían en mayor proporción en pretérito indefinido que en imperfecto (64% frente a 36%).

Por último se ha procedido al análisis de los verbos de estado en pretérito imperfecto en base al número de apariciones. El siguiente gráfico ilustra las cifras detalladas:



() nº de verbos de cada tipo de estado
% respecto al nº total de verbos de estado (61)

Al igual que ocurría con las narraciones orales, se observa que la mayor parte de los verbos de estado se corresponden en inglés con los verbos *to be* y *to have*. En este caso el verbo *ser* aparece en mayor número de ocasiones que el verbo *estar*. Sin embargo, en las narraciones orales los porcentajes de aparición de *ser* y *estar* eran prácticamente iguales, con una ligera diferencia a favor de *estar* (26% frente a 24%). En tercer lugar en número de apariciones se sitúa el verbo *tener* y por último, el grupo de verbos formado por *poder*, *querer* y *haber*, entre otros.

Para finalizar esta primera sección, cabe decir que las conclusiones extraídas de los datos anteriores son muy similares a las de las narraciones orales anteriores. Los datos analizados ilustran nuevamente que los logros y los estados parecen seguir más de cerca las predicciones de la LAH al aparecer en los marcadores morfológicos que ésta prevé: indefinido para los logros e imperfecto para los estados.

Como hemos señalado al inicio de esta sección, además de analizar las predicciones de la LAH en cuanto al uso de los marcadores de pasado partiendo de las narraciones escritas, en esta segunda parte realizaremos un **análisis de los principales errores en el uso de las formas de pretérito**. Se aprovechará esta sección para ir comparando las posibles diferencias entre los errores de las narraciones orales y las escritas.

La tipología de errores es la misma que la utilizada en las narraciones orales:

- a) Errores formales
- b) Errores sintácticos
- c) Errores semánticos

a) Errores formales

Como se llevó a cabo en las narraciones orales, en el grupo de los errores formales se engloban dos subgrupos:

a1) Errores en la conjugación

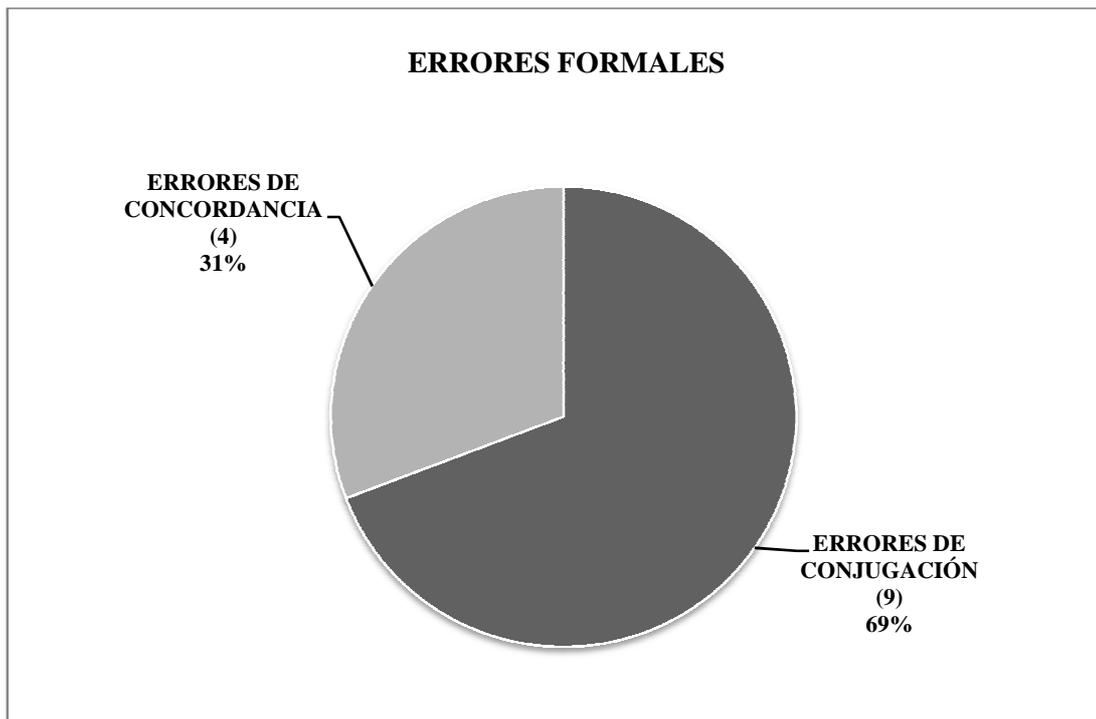
En este subgrupo hemos localizado 9 formas verbales mal conjugadas. El mayor número de errores en la conjugación se da en la raíz: *empiecé**, *cuestó**, *despierté**, *acuerdé**; le siguen los errores en la desinencia: *pidé*, *dijó*, *ve* en vez de *vi* y

finalmente, hay 2 casos de conjugación de *ar* por *er* (*me dolaba**, *él se sentaba** *mucho mejor*).

a2) Errores de concordancia entre sujeto y predicado:

En cuanto al segundo subgrupo únicamente hemos hallado 4 errores de concordancia en el número y/o persona: **dos personas podía vivir*, **mi mamá íbamos a tener una bebé*, **mientras mis amigos llevábamos*; **estábamos el fin de semana más ocupado*).

GRÁFICO DE ERRORES EN EL USO DEL PRETÉRITO INDEFINIDO E IMPERFECTO



() nº de errores de cada tipo
% respecto al nº total de errores formales (13)

b) Errores sintácticos

Dentro de este grupo se incluyen los errores aspectuales, es decir, aquellos casos en que se ha usado un pretérito indefinido por un imperfecto y viceversa.

b1) Uso del pretérito indefinido en lugar de imperfecto:

De las 156 formas aparecidas en pretérito, en 13 ocasiones hallamos una mala elección aspectual. De esas 13 formas erróneas sólo existen dos casos de elección de un pretérito indefinido en lugar de un pretérito imperfecto:

- *No *necesité* completar la historia hasta noviembre
- * No *supe* que dos personas podía vivir allí.

En los dos casos la perspectiva correcta era la de situarse dentro de la historia narrada y por tanto ello exigía el uso del pretérito imperfecto. En la segunda oración se trata de uno de los verbos cuyo significado en inglés cambia según el tipo de pretérito utilizado en español.

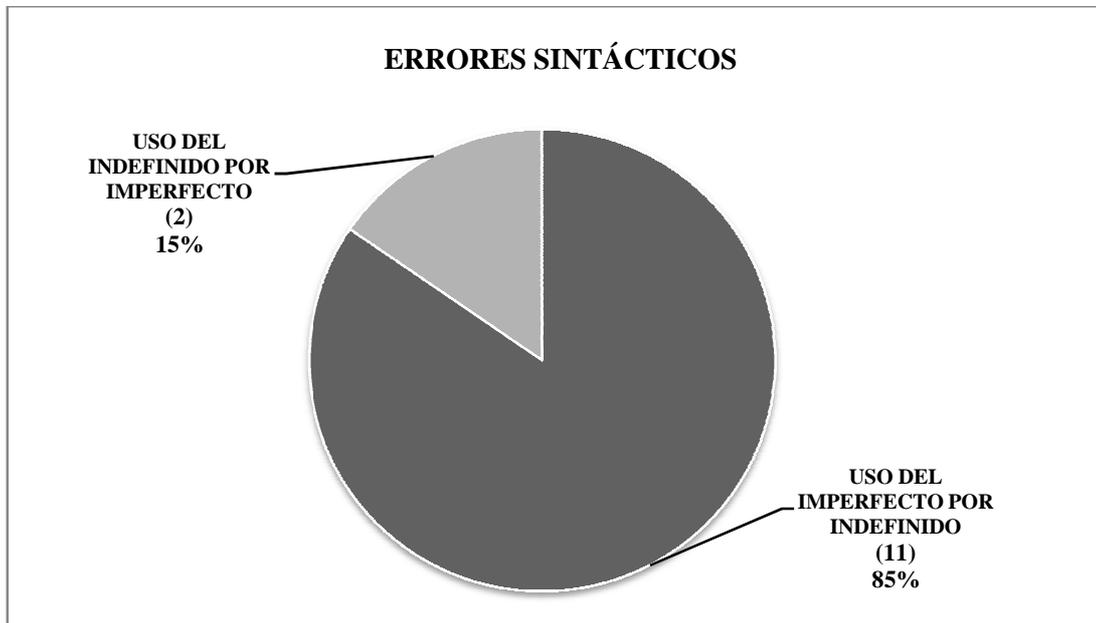
b2) Uso del pretérito imperfecto en lugar de indefinido:

Es en este subgrupo donde hallamos el mayor porcentaje de errores. De los 13 errores sintácticos, 11 de ellos consisten en el uso incorrecto del imperfecto en vez del indefinido. En todos los casos se trata de una perspectiva de alejamiento frente a los acontecimientos que exige el uso del indefinido. Asimismo en muchos de los casos aparece un marcador temporal de pasado que indica que la acción está finalizada por completo. A continuación relacionamos algunos de los ejemplos más representativos:

- * La semana pasada *estaba* en el ER del hospital por casi 6 horas.
- * Recientemente *había* un fin de semana que fui a mi casa natal en Adel.

-* En aquella ocasión no *podía* asistir a la boda, solo a la recepción.

-* Después del accidente no *íbamos* al hospital en dos días siguientes.



() nº de errores en la elección aspectual
% respecto al nº total de errores sintácticos (13)

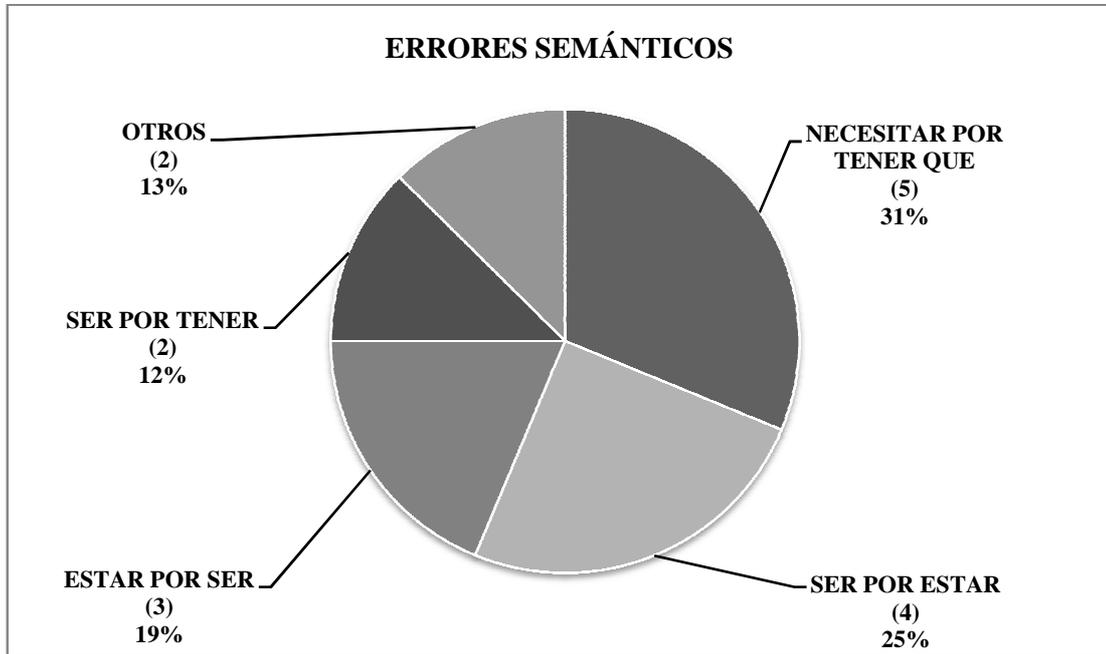
c) Errores semánticos

Hemos hallado 16 errores de tipo semántico en los verbos de estado provocados por influencia directa de la L1 de nuestros participantes. Entre dichos errores se encuentra la clásica confusión entre *ser-estar*, *ser-tener*, *estar-tener*, *necesitar-tener* *que*, *ir-estar*, *ser-haber*.

A continuación transcribimos algunos de los ejemplos de nuestros estudiantes:

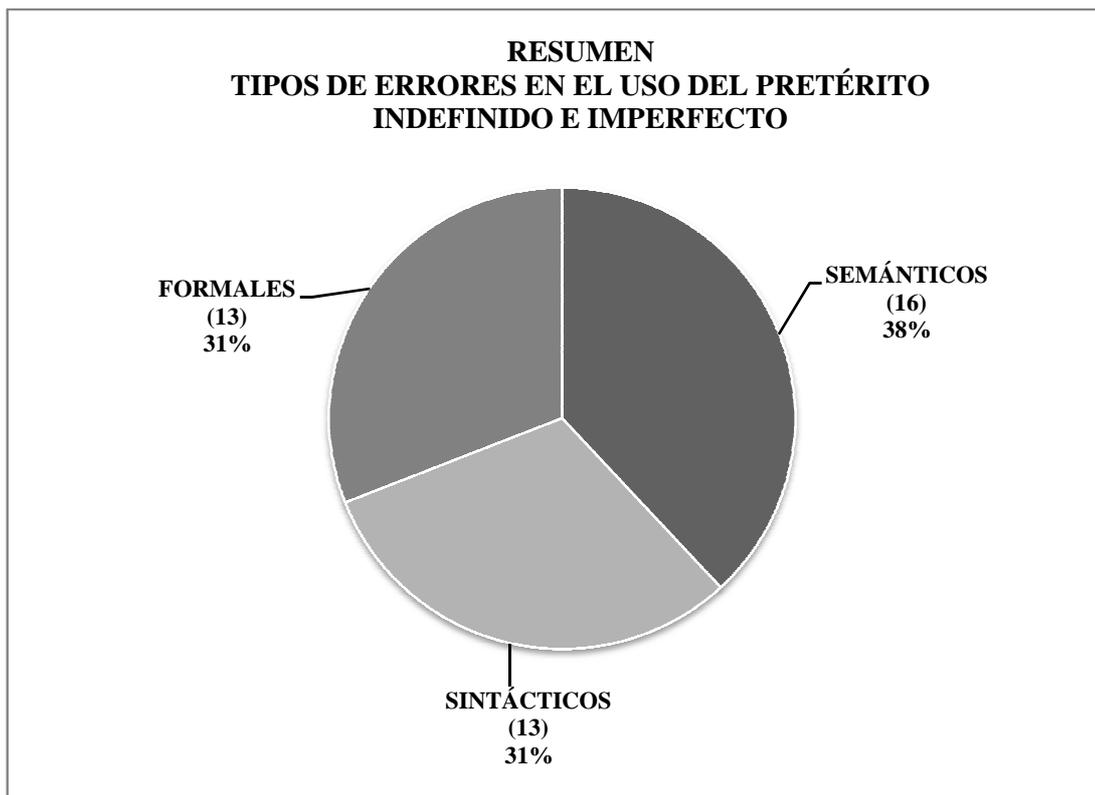
- .- *Mi carro era aparcado
- .-*Necesité ir a la Towing Co., *Necesité completar la historia
- .-. *Tuve mucha alegría
- .-. *Todo era bien
- .-. *Cuando yo era 10 años...
- .-. *Estaba muy emocionante para mí.
- *El cumpleaños de mi hermana menor era mi día favorito y estaba inolvidable.

- *El fin de semana de Halloween era mucho trabajo.
- *Estábamos el fin de semana más ocupado.



() nº de errores según tipo
 % respecto al nº total de errores semánticos (16)

Como hicimos con las narraciones orales, concluiremos esta sección con un gráfico de conjunto que sintetiza los tipos de errores más frecuentes en las narraciones escritas:



() n° de errores según tipo
% respecto al n° total de errores (42)

A tenor del gráfico anterior podemos apreciar que el grupo con mayor índice de errores es el constituido por los errores semánticos, seguido muy de cerca por los formales y sintácticos en igual número. Estos resultados discrepan de los obtenidos en las narraciones orales en las que los errores sintácticos se situaban con diferencia a la cabeza. Es muy posible que al tratarse de una actividad escrita y disponer de mayor tiempo para su ejecución, los estudiantes se sientan más seguros en la elección aspectual.

Por otro lado, sorprende que los errores formales aparezcan en la misma proporción que los sintácticos, cuando a priori se trata de un tema en el que los estudiantes académicos suelen adquirir mayor dominio a consecuencia del input recibido en la instrucción formal.

Concluyendo, la categoría con mayor índice de errores es la de tipo semántico, donde hallamos errores propios de los estudiantes cuya L1 es el inglés, ya que suelen tratarse de calcos de esta lengua.. Las confusiones más destacadas son las que pertenecen a las parejas siguientes: *ser por estar, estar por ser, ser por haber, ser por tener y necesitar por tener que*.

Los errores formales y sintácticos se sitúan en segundo lugar en igualdad de cifras. Sin embargo, en las narraciones orales estos últimos se situaban en primer lugar., con una tendencia general a elegir más el indefinido que el imperfecto. Por el contrario, en las narraciones escritas, en caso de duda ante la elección aspectual, los estudiantes se decantan por el imperfecto en vez del indefinido.

A continuación analizaremos el contenido de la segunda narración escrita. Los contenidos de la pregunta de investigación son los mismos que para la anterior, es decir, se trata de comprobar si existe un seguimiento de las predicciones de la LAH pero esta vez para narraciones escritas más planificadas.

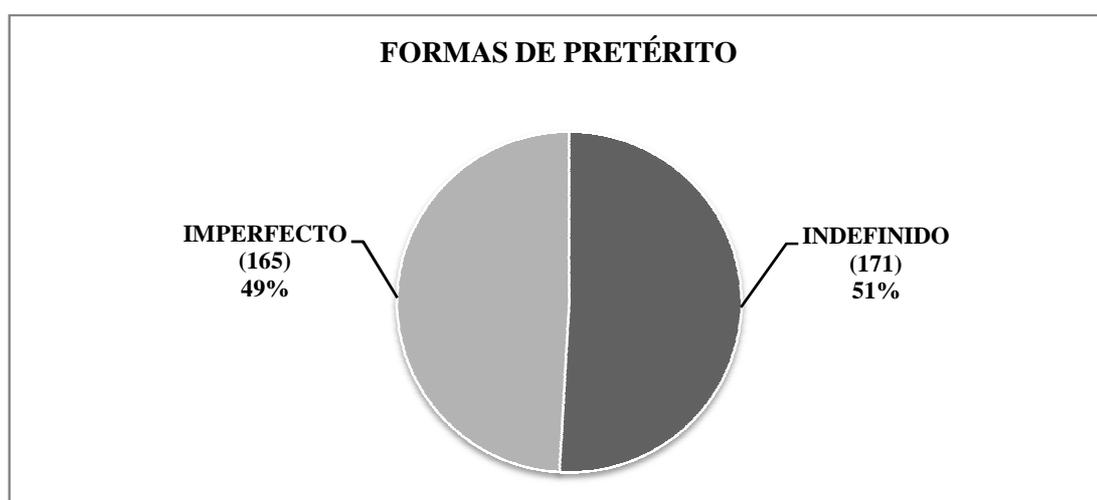
b).- Narraciones escritas planificadas sobre una anécdota ocurrida en el pasado.

El segundo corpus fue recogido de la narración sobre una anécdota personal ocurrida en la niñez, en la universidad o en algún momento de la vida del estudiante. Debía tratarse de algo sorprendente o anecdótico que siguiera una estructura lineal marcada (planteamiento, nudo y desenlace) y estuviera relatada en los tiempos de pretérito indefinido e imperfecto. La realización de esta actividad fue ejecutada en casa y los estudiantes pudieron contar con la ayuda del diccionario. La extensión debía ser de dos párrafos. Los pasos que seguimos para el análisis de esta narración fueron los mismos que la anterior.

Como realizamos anteriormente, el punto de arranque de la actividad fue conocer el número total de verbos en los tiempos de pretérito objeto de estudio. En este caso la cantidad total de verbos fue muy superior a los de la narración anterior (336 verbos frente a 168 de la narración oral y 156 de la versión escrita). Los estudiantes dispusieron de más tiempo para la ejecución de esta actividad y pudieron consultar diccionarios para dudas terminológicas.

De igual modo se procedió a calcular el número de tipos de verbos para conocer la densidad léxica y comprobar si el tipo de tarea es un factor influyente en la riqueza léxica. Como era de esperar, el número de tipos de verbos distintos fue muy superior a los de las narraciones anteriores. En este caso la cifra se elevó a 115 tipos de verbos distintos, dando como resultado una densidad léxica de un 34%.

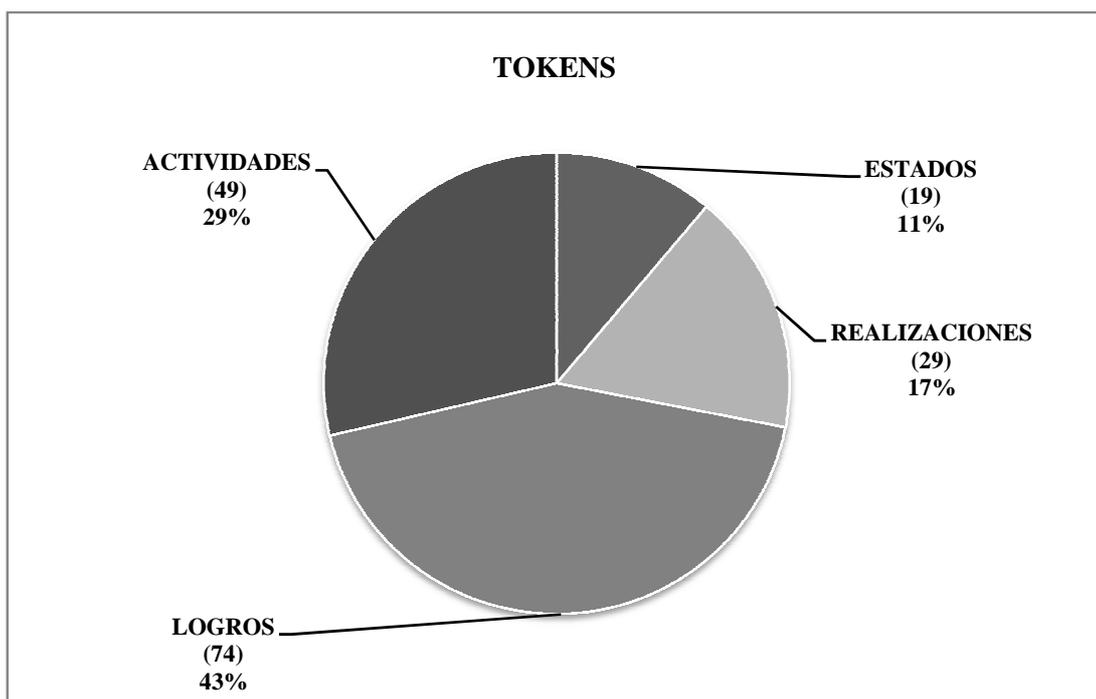
En segundo lugar y al igual que se hizo con las dos narraciones anteriores sobre la misma historia personal, se calcularon las formas en uno y otro tiempo de pretérito. En este caso también hubo un predominio de las formas de pretérito indefinido sobre las de imperfecto (171 frente a 165).



() nº de verbos (tokens)
% respecto al nº total de verbos en pretérito (336)

Las cifras estadísticas indican que los informantes tienden a usar más el indefinido que el imperfecto. Sin embargo, las cifras entre ambos tipos de pretérito son bastante similares. Ello es indicativo de un mayor uso de la información de segundo plano respecto a las narraciones anteriores, más focalizadas en hacer avanzar la historia que en dar detalles de trasfondo. Tratándose de una anécdota los estudiantes se sintieron más motivados para localizar la escena y describir las circunstancias de la acción. Como se procedió anteriormente, el siguiente paso fue contabilizar las formas de pretérito asociándolas a las clases léxicas vendlerianas.

DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO INDEFINIDO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)



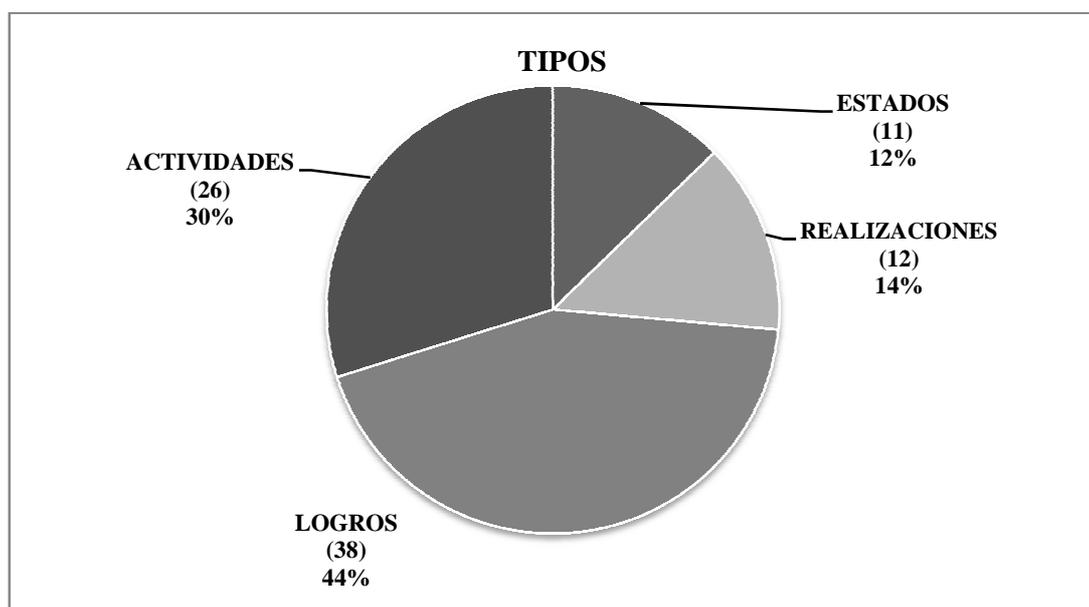
() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en indefinido (171)

De las cifras anteriores se derivan dos datos llamativos: en primer lugar, el alto porcentaje de número de verbos de logro con respecto a las demás clases aspectuales (74 formas que constituyen un 43%). En segundo lugar, el número de predicados

verbales correspondientes a realizaciones se sitúa en tercer lugar tras las actividades. En este caso los aprendices usan una mayor variedad de verbos de actividad y además éstos aparecen en indefinido. A tenor de las predicciones de la LAH para los eventos atéticos, este dato constituye una desviación de las mismas y un uso no prototípico, ya que las actividades suelen aparecer en imperfecto y en este caso el 29% de las actividades aparecen en indefinido.

En cuanto a los estados, éstos se sitúan en último lugar en número de apariciones en pretérito indefinido. Esto constituye un dato prototípico que sigue la LAH porque al tratarse de un evento atético éste suele estar asociado con el pretérito imperfecto.

A continuación se ofrece la distribución de verbos en pretérito indefinido según los tipos de verbos distintos según cada clase léxica:



() nº de tipos según clase léxica
% respecto al nº de tipos en indefinido (87)

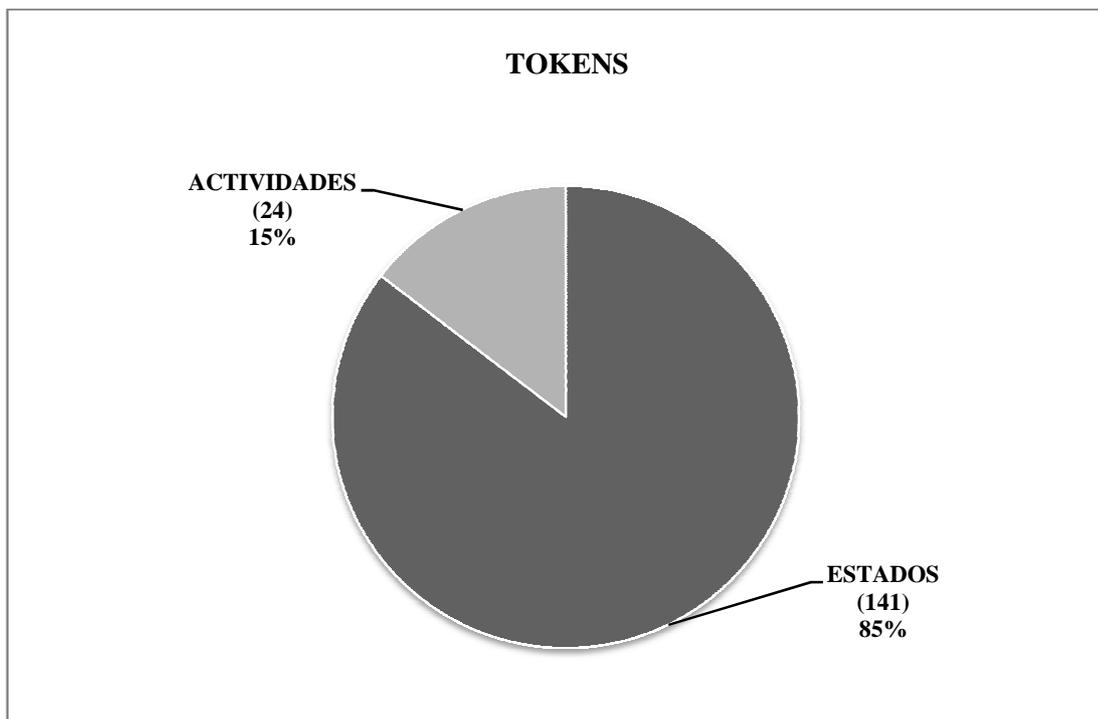
La distribución de los marcadores de pretérito indefinido en las narraciones escritas según las diferentes clases aspectuales y en base al número de tipos de verbos (*types*), están en concordancia con las cifras del gráfico anterior ya que si

comparamos estas cifras con las de las narraciones anteriores, se observan porcentajes más elevados de tipos de verbos en los logros (38) y en las actividades (26) en esta segunda narración escrita. El número total de tipos en pretérito indefinido es de 87.

Por el contrario, el número de tipos en los verbos de estado es una vez más muy reducido rasgo coincidente con las narraciones anteriores.

Veamos a continuación la distribución de las clases léxicas en pretérito imperfecto:

DISTRIBUCIÓN DE LAS FORMAS DE PRETÉRITO IMPERFECTO ENTRE CATEGORÍAS LÉXICAS (ACROSS - CATEGORIES)

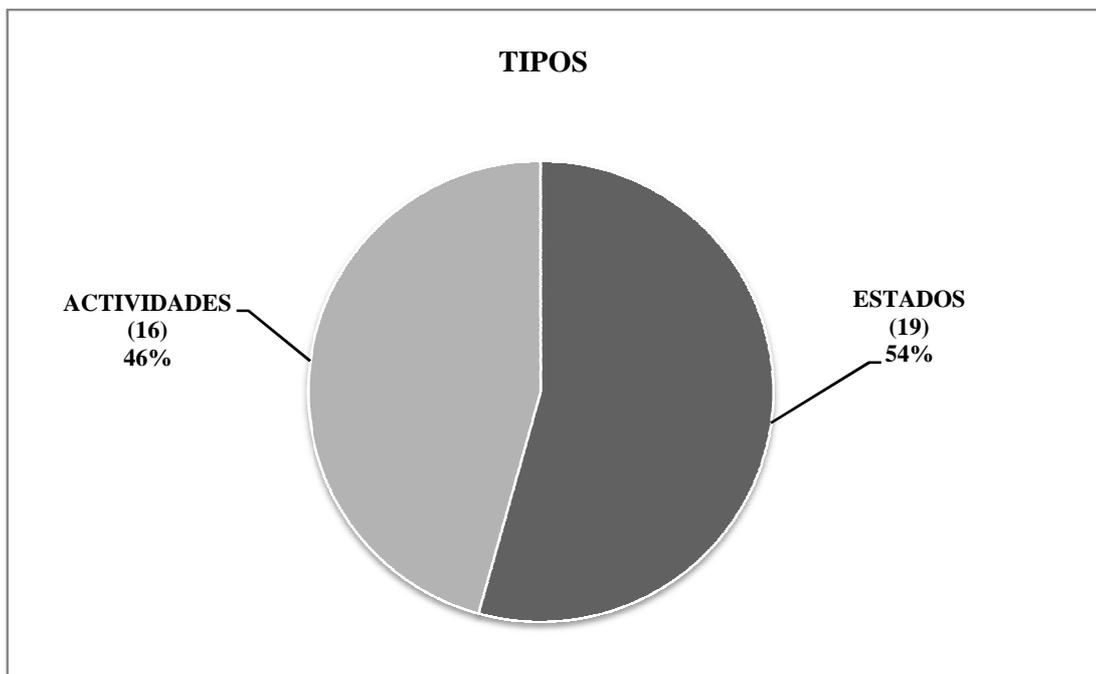


() nº de tokens según clase léxica
% respecto al nº de verbos en imperfecto (165)

El gráfico anterior ilustra la distribución de las formas de pretérito imperfecto entre las categorías léxicas (*across-categories*). Como ocurría con las dos narraciones anteriores, las cifras correspondientes a los estados en imperfecto son muy elevadas, ya que de las 165 formas en imperfecto, 141 corresponden a verbos de estado, lo cual

supone un 85%. Este resultado parece seguir muy de cerca las predicciones de la LAH en cuanto a la asociación de los predicados atélicos con la morfología de pretérito imperfecto.

Por otro lado, un rasgo que se repite y llama la atención es la inexistencia de predicados télicos (logros y realizaciones) flexionados en pretérito imperfecto. Como ocurría en las narraciones de las secciones anteriores, la morfología de pretérito indefinido está representada por las 4 clases léxicas.



() nº de tipos según clase léxica
% respecto al nº de tipos en imperfecto (35)

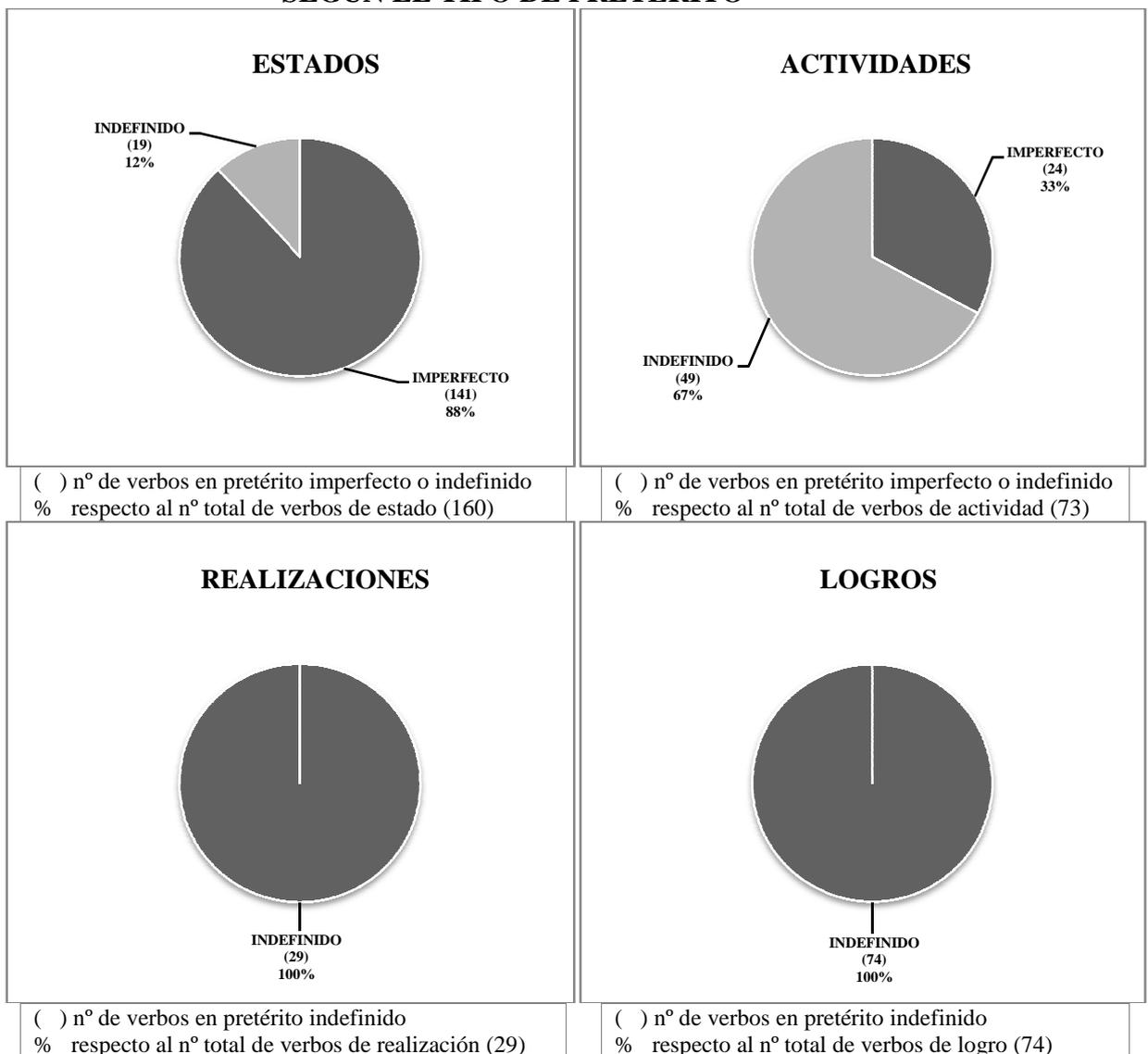
De la misma forma que ocurría con el análisis de las formas de pretérito indefinido entre categorías léxicas según el número de tipos, en el caso de las formas de pretérito imperfecto también se observa un descenso drástico del número de tipos, al

aparecer 19 tipologías distintas en los verbos de estado y una cifra muy parecida en las actividades (16)-

Como procedimos con las narraciones orales sobre la historia personal, el siguiente paso fue analizar la distribución de los marcadores de pretérito según la clase léxica.

Los gráficos siguientes detallan dicha distribución:

DISTRIBUCIÓN DE LAS CATEGORÍAS LÉXICAS SEGÚN EL TIPO DE PRETÉRITO

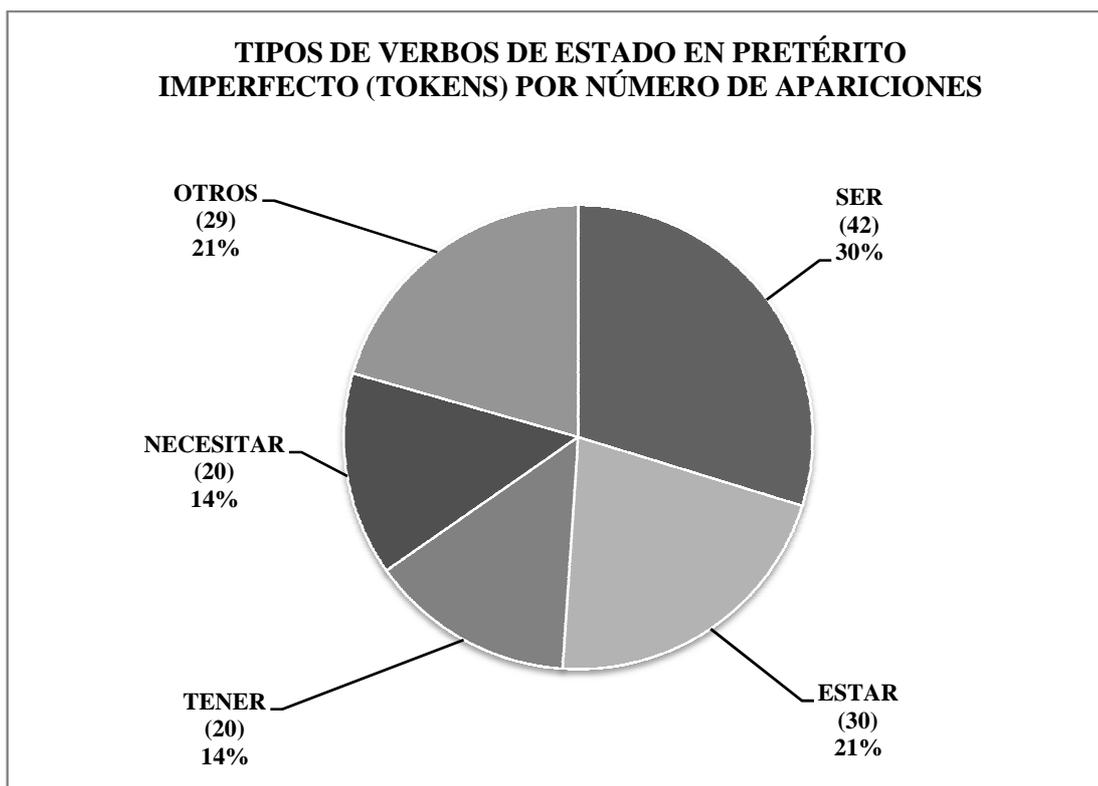


Los gráficos anteriores muestran los datos dentro de cada categoría de la distribución morfológica de las formas del pretérito indefinido e imperfecto.

A tenor de las cifras extraemos las siguientes conclusiones:

- (i) Como era previsible, la clase léxica de los estados aparece flexionada mayoritariamente en pretérito imperfecto, rasgo prototípico según la LAH. El número de estados flexionados en indefinido es ínfimo, si lo comparamos con el del pretérito imperfecto.
- (iv) Todos los predicados télicos (logros y realizaciones) en su totalidad aparecen flexionados en pretérito indefinido. Ello constituye un patrón de distribución prototípico según la LAH.
- (v) En cuanto a la clase léxica de las actividades, si bien el número de apariciones en esta narración aumenta considerablemente, sin embargo, la mayor parte de éstas adoptan la forma del indefinido, hecho que contradice la LAH que establece una asociación de las actividades con los marcadores de imperfecto.

Por último se ha procedido al análisis detallado de los verbos de estado en pretérito imperfecto en base al número de apariciones. El siguiente gráfico ilustra las cifras detalladas:



() nº de verbos de cada tipo de estado
 % respecto al nº total de verbos de estado (141)

Análogamente a las narraciones anteriores se observan patrones de distribución similares en cuanto a los verbos de estado.

En el caso de las narraciones sobre la anécdota personal, el verbo *ser* vuelve a ser el tipo de verbo de estado que aparece en mayor número de ocasiones, superando al verbo *estar* (30% frente al 21%) Sin embargo, en las narraciones orales los porcentajes de aparición de *ser* y *estar* eran prácticamente iguales, con una ligera diferencia a favor de *estar* (26% frente a 24%).

De igual modo, el verbo *tener* individualmente se sitúa en tercer lugar en número de apariciones, seguido del grupo formado por los verbos *querer*, *poder* y *necesitar*.

6.3. CONCLUSIONES DE LOS DATOS

Como hicimos con anterioridad, a continuación extraeremos una serie de conclusiones finales sobre los datos correspondientes a las preguntas de investigación del presente capítulo.

En cuanto a la primera pregunta concerniente a la habilidad de los aprendices para mantener el discurso en formas de pretérito en contextos de pasado obligatorio, se observan mayores problemas en la narración oral que en la escrita, ya que de las 29 formas de presente usadas en un discurso de pasado, 22 de ellas corresponden a narraciones orales, frente a 7 en narraciones escritas

De esas formas de presente, en 13 ocasiones éstas son usadas en contextos donde era obligatorio el pretérito imperfecto y en 9 en lugar del pretérito indefinido. Como puede observarse, existe una mayor asociación del presente con el pretérito imperfecto por tratarse en ambos casos de una forma imperfectiva.

Además, de la totalidad de formas en presente (29), 16 casos corresponden a verbos de estado, más asociados con la morfología del pretérito imperfecto que con la del pretérito indefinido.

En relación a la segunda pregunta de investigación que versa sobre la asociación entre el aspecto léxico y la morfología del pasado siguiendo las predicciones de la LAH en las narraciones orales, se han extraído las siguientes conclusiones: en primer lugar, el imperfecto es el marcador morfológico preferido usado limitadamente con los verbos de estado *ser*, *estar*, *tener*. En segundo lugar, los predicados télicos aparecen en su totalidad en pretérito indefinido, lo cual constituye un rasgo prototípico de la LAH. Las razones de ello son debidas a que los estudiantes focalizaron más su narración en los sucesos de primer plano que en los de segundo.

En relación a la tercera pregunta de investigación, los resultados son distintos según estemos ante narraciones escritas espontáneas (sobre la versión contada primero oralmente) o según se trate de una narración planificada (sobre una anécdota en el pasado). En el primer caso, los resultados son bastante parecidos a los de la narración oral en cuanto al uso de un marcador morfológico u otro: los estados aparecen flexionados en pretérito imperfecto y las realizaciones y logros en indefinido. Las actividades aparecen en bajas proporciones y en las narraciones escritas la morfología es idéntica, pero en las narraciones orales predominan las formas en indefinido sobre las de imperfecto. El verbo de estado más frecuente en las narraciones orales es estar, frente a ser en las narraciones escritas.

En relación al segundo tipo de narración escrita, se observan diferencias con la anterior en los siguientes puntos: (i) la mayor cantidad de verbos totales en ambas formas de pretérito (de 336 verbos en formas de pretérito, 171 aparecen en indefinido y 165 en imperfecto), consecuencia derivada del mayor tiempo y medios al alcance de los estudiantes para la realización de la misma; (ii) el número de tipos de verbos también es superior al de las narraciones anteriores (115 en este caso); (iii) los logros encabezan la morfología en pretérito indefinido, seguido de las actividades con un 29%, rasgo éste último no prototípico de la LAH ya que ésta asocia las actividades con los marcadores de imperfecto.

Del análisis comparativo de errores entre las narraciones escritas y orales sobre la misma historia personal se derivan estas diferencias: en la narración oral los errores de tipo sintáctico encabezan la clasificación. Los estudiantes vacilan sobre la elección aspectual y en caso de duda se decantan mayoritariamente por el pretérito indefinido frente al imperfecto; en la versión escrita este tipo de error está en

segundo lugar en igual número con los errores formales y en caso de duda se decantan por el imperfecto frente al indefinido.

En segundo lugar, en la narración oral los errores formales son más evidentes y los fallos se dan tanto en la conjugación como en la concordancia entre sujeto-predicado. Por el contrario, en la narración escrita, hay mayores fallos en la conjugación y menos en la concordancia.

Por último, los errores de corte semántico se sitúan en último lugar en la narración oral pero en primer lugar en la narración escrita. El tipo de error procede de la transferencia directa de la L1 de los estudiantes ya que en casi todos los casos suele tratarse de calcos del inglés. Los errores son coincidentes en ambos tipos de narración: uso de *ser* por *estar*, *ser* por *tener*, *estar* por *tener*, *ser* por *haber* y *estar* por *ser*, entre otros.

En el siguiente capítulo se procederá a exponer las conclusiones finales de este trabajo de investigación.

CAPÍTULO 7

CONCLUSIONES FINALES

El último capítulo incluye los siguientes contenidos: en primer lugar, una revisión de las conclusiones sobre el estudio de investigación; en segundo lugar, un recordatorio de las limitaciones del presente trabajo; finalmente, una exposición de las implicaciones pedagógicas y las perspectivas de futuro sobre este tema.

7.1. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN

En esta disertación se ha llevado a cabo un estudio sobre el uso de los marcadores de pretérito imperfecto e indefinido en narraciones orales y escritas y se ha comprobado si existe una asociación o no entre la morfología de pasado y la clase léxica, según apunta la LAH.

A continuación revisaremos brevemente los contenidos de cada capítulo:

El capítulo 1 presenta el problema concreto para los anglohablantes de la dicotomía entre el imperfecto y el indefinido, uno de los temas que ha provocado más problemas para los estudiantes de español. Asimismo se expone el significado del presente trabajo, se presentan las preguntas de investigación y se plantean algunas de las limitaciones de este trabajo.

En el capítulo 2 se analizan extensamente las categorías verbales de la temporalidad, el tiempo y la perspectiva discursiva. Asimismo se presentan los valores primarios y secundarios de las formas de pretérito objeto de estudio y lleva a cabo una distinción de las mismas en base a una serie de parámetros.

En el capítulo 3 se describen una serie de palabras clave, se lleva a cabo una distinción entre el aspecto léxico y el gramatical y finalmente, se presenta brevemente el aspecto en español e inglés para poder entender la complejidad de esta distinción para los anglohablantes.

En el capítulo 4 se pasa revista a las teorías sobre la adquisición del aspecto desde distintos enfoques y se aportan los estudios empíricos focalizados sobre todo en la adquisición del español.

El capítulo 5 presenta la metodología del presente estudio, incluyendo los datos de los participantes, los materiales utilizados y el método de recolección y análisis de los datos.

El capítulo 6 muestra los resultados de nuestro estudio de investigación, dando respuesta a las 3 preguntas de investigación. Por la importancia de este capítulo, resumimos brevemente los hallazgos principales:

- (1) El análisis sobre la habilidad de los estudiantes de nivel intermedio de español para mantener el discurso en formas de pretérito cuando se trata de un contexto de pasado obligatorio, revela que existen mayores dificultades cuando se trata de una narración oral que escrita. Este dato no es sorprendente teniendo en cuenta que la presión del tiempo y la improvisación de la narración oral son factores que favorecen la interrupción del discurso provocando el uso de otro tiempo verbal, en la mayoría de los casos del presente de indicativo.
- (2) El examen del uso de las formas de pretérito indefinido e imperfecto en las narraciones orales muestra que el imperfecto es el marcador preferido para los verbos de estado y el indefinido para los predicados télicos. Esos

resultados son coincidentes con las predicciones de la LAH, ya que la asociación de los estados con la forma imperfectiva y los predicados télicos con la perfectiva constituyen usos prototípicos a tenor de dicha hipótesis.

- (3) En relación al estudio de las narraciones escritas a la luz de la misma hipótesis las conclusiones son distintas según se trate de narraciones escritas espontáneas o planificadas: en el primer caso, los resultados son afines a los de la narración oral en cuanto al uso de los marcadores morfológicos asociados a una u otra clase léxica, esto es, marcador imperfectivo para los estados y perfectivo para los logros y realizaciones.

En el segundo caso, sorprende que las actividades sean la clase léxica situada en segundo lugar en número de apariciones en pretérito indefinido, siguiendo a los logros y por delante de las realizaciones. Este resultado no está en consonancia con la LAH, que predice que las actividades, por no tener un punto final inherente, suelen estar mayormente asociadas con la morfología de pretérito imperfecto.

- (4) Existen diferencias significativas en la corrección formal y sintáctica de las formas de pretérito indefinido e imperfecto según se trate de narraciones orales o escritas. En las narraciones orales el error sintáctico es el más frecuente, debido a la vacilación de los aprendices en la elección aspectual. Ante la duda, el marcador temporal más utilizado es el pretérito indefinido, funcionando como un marcador por defecto. Por el contrario, en el caso de las narraciones escritas sobre la misma experiencia personal, el control sintáctico es superior y el error más común es el de tipo semántico, tratándose en la mayoría de los casos de calcos directos de la L1.

Los errores formales en ambos tipos de narraciones se sitúan en último lugar, ventaja aparente de la instrucción de los estudiantes académicos. Sin embargo, se observan diferencias en el tipo de error formal: en las narraciones orales las faltas se dan tanto en la conjugación como en la concordancia. En el caso de las narraciones escritas, los errores se dan en mayor medida en la falta de concordancia, pero en cambio hay mayor dominio en la flexión verbal.

7.2. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

En la introducción a esta disertación fueron expuestas algunas de las limitaciones de este estudio. Entre éstas se encuentra el reducido número de muestras orales obtenidas. Consideramos que éstas son insuficientes para obtener un modelo representativo de la lengua de los estudiantes. Serían necesarias varias muestras para conseguir resultados más certeros y poder comprobar también si el tópico de la narración tiene efectos en el uso y corrección de los marcadores tempo-aspectuales.

Por otro lado, el presente estudio no incluye actividades de interpretación donde aparecen las formas de indefinido e imperfecto en contexto. Este tipo de actividad es muy útil porque permite conocer cuál es la IL de los estudiantes y facilita al docente la corrección de la instrucción o la propuesta de actividades de aquellos aspectos que resultan más dificultosos. Como señala Slabakova (2009), en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas es tan importante saber qué es para un estudiante algo agramatical como saber qué es para él gramaticalmente posible.

Finalmente, tratándose de narraciones en español, los resultados se limitan a estudiantes de esta lengua.

7.3. IMPLICACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO EN EL USO DEL TIEMPO Y ASPECTO DEL ESPAÑOL COMO L2 Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Como expusimos en capítulos precedentes, según las predicciones de la LAH, ésta postula un orden concreto en la adquisición de las formas de pretérito perfecto e imperfecto asociando las mismas con determinadas clases léxicas. Esta teoría fue diseñada para estudiantes principiantes.

Una de las aportaciones principales de este trabajo ha sido comprobar si los pronósticos de la LAH se cumplen del mismo modo en el uso de las formas de pretérito imperfecto e indefinido del español entre estudiantes académicos de nivel intermedio, cuya lengua nativa es el inglés. Esta investigación ha sido llevado a partir del siguiente corpus de datos: de un lado, mediante el análisis de narraciones orales y escritas sobre una misma experiencia personal; de otro lado, a través del examen de narraciones planificadas sobre una anécdota en el pasado.

Otra de las contribuciones de esta investigación ha sido el análisis comparativo de narraciones orales y escritas sobre una misma experiencia personal. Dicho estudio ha permitido cotejar los resultados sobre los siguientes aspectos: la distribución de las formas de pretérito, la densidad léxica de los textos, la asociación de las formas de pretérito con determinadas clases léxicas y el tipo de error más frecuente.

En cuanto a las implicaciones pedagógicas de las formas de pretérito, Liskin-Gasparro (1993) comenta que suele haber una disparidad entre la secuencia de adquisición del tiempo-aspecto y los enfoques que se toman en la clase.

A veces alumnos de nivel avanzado muestran una competencia muy sofisticada en la lectura pero no han sido emplazados en el contexto adecuado que requiera una corrección en su discurso oral. Esta afirmación cuestiona el modo en el que se explican el tiempo y el aspecto en los niveles iniciales e intermedios.

La mayoría de libros de texto en el mercado presentan largas listas de usos de una u otra forma de pretérito, sin tener en cuenta la perspectiva discursiva ni la distinción entre la información medular y la de trasfondo. Con ello se corre el riesgo de simplificar el uso real de estas dos formas ya que siempre encontraremos contradicciones a los principios de dichas listas, llevando a los estudiantes a un estado de confusión. Sería conveniente usar un acercamiento discursivo a la hora de explicar las diferencias aspectuales, por ejemplo, usando el pretérito para el esqueleto de la historia y el imperfecto para expandirla.

Nuria López Ortega (2000) señala en la misma dirección que uno de los fallos de los manuales de español para extranjeros es que prestan poca atención a los principios discursivos. Los profesores de español son conscientes de esas carencias y deberían aportar otro tipo de explicaciones más congruentes para que el alumno pueda “conceptualizar” la idea del aspecto en su lengua nativa.

Respecto al tipo de tarea más adecuado para trabajar el contraste entre los pasados Slabakova (2001) señala que el diseño de las tareas puede afectar y condicionar los resultados obtenidos en el dominio gramatical. La manipulación y combinación de los métodos usados en el estudio “The role of dynamic contrast in the L2 acquisition

of Spanish past tenses” permiten obtener una idea más clara de las representaciones mentales de los estudiantes en este dominio y ver las diferencias en el conocimiento de la morfología del pasado y el uso real del pretérito indefinido e imperfecto en el discurso.

Para trabajar los problemas de elección aspectual sería oportuno potenciar la práctica de narraciones orales espontáneas procediendo a la grabación de las mismas y al análisis posterior sobre los errores de forma conjunta entre alumno y profesor. De esta forma se podría conseguir no sólo que el estudiante mejorara sus habilidades orales integrando de forma más natural la narración y la descripción, sino que además fuera capaz de mantener el discurso en su totalidad en formas de pretérito.

De igual modo y para fomentar una mayor variedad de verbos de estado, deberían proponerse actividades en las que se potencie el uso del imperfecto. Bardovi-Harlig (2001) cree que una buena forma de incrementar el número de verbos en imperfecto sería aumentar la variedad de verbos proponiendo diferentes contextos con distintos significados. Se podría proponer por ejemplo, una actividad en la que los estudiantes trataran de emular noticias de diarios porque de esta forma se ven obligados a explicar los hechos y las circunstancias en las que ocurrieron los sucesos.

Las narraciones también podrían manipularse para conseguir más información en el segundo plano. Se podría pedir a los estudiantes narraciones personalizadas en las que tomaran el rol de protagonista de una película o una historia y contaran la historia desde la perspectiva de la primera persona. Al situarse en el interior de la historia se incrementarían los verbos en segundo plano.

Concluyendo, la elección de una u otra forma de pretérito constituye una ardua tarea especialmente para los hablantes de habla inglesa. Liskin-Gasparro (1993) señala que son varios factores los que interactúan y pueden influir en dicha elección entre los que destaca: el tipo de tarea narrativa, el aspecto léxico, el impacto en la instrucción o el rol que adopta el narrador posicionándose fuera o dentro de la narración.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, J.J. (1990). Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En Ignacio Bosque (coord.). *Tiempo y aspecto en español* (pp. 45-75). Madrid: Cátedra.
- Alarcos Llorach, E. (1982). Perfecto simple y compuesto, Sobre la estructura del verbo español, Cantaría: modo, tiempo y aspecto. En *Estudios de gramática funcional del español* (pp. 13-50, 50-90 y 106-120). Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Alcina J. & Blecua, J.M. (1975). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- Alvar, M. & Pottier, B. (1983). *Morfología histórica del español*. Madrid: Gredos.
- Alvar, M. (2000). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Andersen, R.W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T.H. Huebner & C.A. Ferguson, (Eds.), *Cross Currents in Second Language Acquisition and Linguistic Theory* (pp. 305-324). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R. W. & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. En W.C. Ritchie & T.K. Bhatia, (Eds.), *Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 527-570). San Diego, CA: Academic Press.
- Baker, J. & Quesada, M.L. (2011). The effect of temporal adverbials in the selection of preterit and imperfect by learners of Spanish L2. En L. Plonsky & M. Schierloh, (Eds.), *Selected Proceedings of the 2009 Second Language Research Forum* (pp. 1-15). Sommerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.

- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. En S. Gass, A. Cohen & E. Tarone, (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17(2), 263-291.
- Bardovi-Harlig, K. (1995). The interaction of pedagogy and natural sequences in the acquisition of tense and aspect. En F.R. Eckman, D. Highland, P.W. Lee, J. Milcham & R.R. Weber, (Eds.), *Second language acquisition theory and pedagogy* (pp. 151-168). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bardovi-Harlig, K. & Bergström, A. (1996). Acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL). *Canadian Modern Language Review*, 52, 308-330.
- Bardovi-Harlig, K. (1998). Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology. *Studies in Second Language Acquisition*, 20, 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. (1999). Exploring the interlanguage of interlanguage pragmatics: A research agenda for acquisitional pragmatics. *Language learning*, 49(4), 677-713.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K. (2005). Tracking the illusive imperfect in adult L2 acquisition: Refining the hunt. In P. Kempchinsky & R. Slabakova, (Eds.), *Aspectual inquiries* (pp. 397-419). Dordrecht: Kluwer.
- Barrera Vidal, A. (1972). *Parfait simple et parfait composé en castillan moderne*. Munich: Max Hueber Verlag.
- Bello, A (1981). *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. R. Trujillo (ed.). Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Bello, A (1988[1847]). *Gramática de la lingüística castellana destinada al uso de los americanos*. Edición y estudio de R. Trujillo, 2 vols. Madrid: Arco-Libros.
- Benveniste, E. (1959). Les relations de temps dans le verbe français. *Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 54, 69-82. (1966). *Problèmes de linguistique générale, I* (pp. 237-257). Paris: Éditions Gallimard.
- Benveniste, E. (1970). L'appareil formel de l'enonciation. *Langages*, 17, 12-18. (1974). *Problèmes de linguistique générale, II* (pp. 79-88). Paris: Éditions Gallimard.

- Bosque, I. (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Brucart, J.M. (2001). El valor del imperfecto de indicativo en español. Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas. Universidad Nacional de Chobuk.
- Bull, W. (1947). Modern Spanish verb form frequencies. *Hispania*, 30, 451-466.
- Bull, W. (1971). *Time, tense and the verb, a study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley: University of California Press.
- Butt, J. & Benjamin, C. (1988). *A new referent grammar of modern Spanish*, London: Edward Arnold.
- Cadierno, T. (2000). The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 1-53.
- Cadierno, T. (1995). Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense. *The Modern Language Journal*, 79(2), 179-193.
- Castañeda, A. & Ortega, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición “imperfecto/indefinido” en el aula de español/LE. *Estudios Lingüísticos de la Universidad de Alicante, Extra 1*, 213-248.
- Comajoan, Ll. (2013). Tense and aspect in second language Spanish. En K.L. Geeslin, (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 235-252). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1985). *Language universals and linguistic typology: Syntax and morphology*. Oxford: Blackwell and Chicago: Univ. of Chicago Press.
- Coseriu, E. (1980). Aspect verbal ou aspects verbaux? Quelques questions de théorie et de methode. En J. David & R. Martín, (Eds.), *La notion d'aspect* (pp. 13-27). Metz: Universidad de Metz.
- Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface structure, and semantic interpretation. En D.D. Steinberg & L.A. Jakobovits, (Eds.), *Semantics* (pp. 183-216). Cambridge: Cambridge University Press.
- David, J. & Martín, R. (1980). *La notion d'aspect*. Paris: Klincksieck.

- De Miguel, E. (1990). El aspecto verbal de una gramática generativa del español, Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 161-186.
- Escandell, V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona-Madrid: Anthropos-UNED.
- Fernández Pérez, M.A. (2000). Procesamiento del *input* e instrucción gramatical: Apuntes sobre el trabajo del profesor Van Patten. En *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999, (pp. 245-256).
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco-Libros.
- García Fernández, L. (1996). Algunos aspectos de la gramática de las expresiones temporales. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Gili Gaya, S. (1972). El pretérito de negación implícita. En *Studia Hispanica in honorem a R. Lapesa, I* (pp. 251-256). Madrid: Gredos.
- Gili Gaya, S. (1987). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Givón, T. (1982). Tense-aspect-modality: the Creole prototype and beyond. En P. Hopper, (Ed.), *Tense-aspect: between semantics and pragmatics* (pp. 115-163). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Goodin-Mayeda, C.E. & Rothman, J. (2007). The acquisition of aspect in L2 Portuguese & Spanish: Exploring native/non-native performance differences. En S. Baauw, F. Drijkoningen & M. Pinto, (Eds.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2005*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Guitart, J.M. (1978). Aspects of Spanish Aspect: a new look at the preterit/imperfect distinction. En M. Suñer, (1978), *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, (pp. 132-168). Washington DC: Georgetown University Press.
- Gutiérrez Araus, M.L. (1995). *Formas temporales del pasado de indicativo*. Madrid: Arco-Libros.
- Gutiérrez Araus, M.L. (1996). Sistema y discurso en las formas verbales del pasado. *Revista Española de Lingüística*, 28(2), 275-306.
- Gutiérrez Araus, M.L. (2014). *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco-Libros (5ª edic.)
- Holt, M.P. & Dueber, J. (2010). *1001 Pitfalls in Spanish*, 4th edition, Barron's Educational Series, Inc.

- Imbs, P. (1960). *L'emploi des temps verbaux en français moderne: essai de grammaire descriptive*. Paris: Klincksieck.
- Lapesa, R. (1983). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Leech, G.N. (1971). *Meaning and the English verb*. London: Longman.
- Levinson, S. (1989). *Pragmática*. Barcelona: Teide.
- Liskin-Gasparro, J.E. (1993). *Taking about the past: An analysis of the discourse of intermediate high and advanced level speakers of Spanish*. Tesis Doctoral, The University of Texas at Austin.
- Liskin-Gasparro, J.E. (1996). Narrative Strategies: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *The Modern Language Journal*, 80(3), 271-286.
- Liskin-Gasparro, J.E. (2000). The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania*, 83(4), 830-844.
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1980): *Semántica*. Barcelona: Teide.
- Mansilla García, M. (1982). Tres pasados del indicativo español frente a dos del inglés. *Senara, Revista de Filología*, vol. IV, 95-141.
- Martínez Baztán, A. (1993). Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/imperfecto por estudiantes holandeses de español L2. *Foro Hispánico*, 6, 31-47.
- Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Difusión.
- Montrul, S. & Slabakova, R. (1999). The acquisition of IP aspect in Spanish as a second language: A view from syntax. *Linguistic Symposium on Romance Languages XXIX (LSRL'29)*. University of Michigan, Ann Arbor, April 6-8.
- Montrul, S. & Slabakova, R. (2002). Acquiring morphosyntactic and semantic properties of aspectual tenses in L2 Spanish. In A. T. Pérez-Leroux & J. Licerias (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection* (pp. 131-149). Dordrecht: Kluwer.
- Montrul, S. & Salaberry, M.R. (2003). The development of tense-aspect morphology in L2 Spanish. En B. Lafford & R. Salaberry, (Eds.), *Studies in Spanish Second Language Acquisition: State of Science* (pp. 47-73). Washington DC: Georgetown University Press.

- Mourelatos, A.P. (1981). Events, processes, and states. En P.J. Tedeschi & A. Zaenen, (Eds.), *Syntax and Semantics, vol. 14, Tense and Aspect* (pp. 191-212). New York: Academic Press.
- Palacio Alegre, B. (2007), La importancia del contexto en la enseñanza del pretérito indefinido y del pretérito imperfecto. *Revista de Didáctica del Español, Frecuencia ELE*, 34, 36-40.
- Pena, J. (1985). Las categorías gramaticales: sobre las denominadas categorías verbales. *Verba*, 12, 5-29.
- Penny, R. (1993). *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel.
- Polizzi, M.C. (2013). *The development of Spanish aspect in the second language classroom: Concept-based pedagogy and dynamic assessment*. Tesis Doctoral, The University of Massachusetts at Amherst.
- Porto Dapena, J.Á. (1989). *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- RAE, (1973). *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Reyes, G. (1990). Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad. *Revista Española de Lingüística*, 20, 17-53.
- Reyes, G. (1990). Valores estilísticos del imperfecto. *Revista de Filología Española*, 70, 45-70.
- Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística*. Barcelona: Montesinos.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Rojo, G. (1988). Temporalidad y aspecto en el verbo español. *Lingüística española actual*, 10, 195-216.
- Rojo, G. (1990). Relación entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque (coord.), *Indicativo y subjuntivo* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra.
- Rojo, G. & Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. V.II Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa-Calpe.
- Salaberry, M.R. (1997). *The development of Spanish past tense aspect among adult academic L2 learners*. Tesis Doctoral, Cornell University, Ithaca, NY.
- Salaberry, M.R. (1999). The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20(2), 151-178.

- Salaberry, M. R. & Shirai, Y. (2002). *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*. Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Salaberry, M.R. (2003). Tense aspect in verbal morphology. *Hispania*, 86(3), 559-573.
- Salaberry, M.R. (2005). Evidence for transfer of knowledge about aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. En D. Ayoun and R. Salaberry, (Eds.), *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and applied perspectives* (pp. 179-210). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Salaberry, M.R. & Cohen, A.D. (2006). Testing Spanish. En R. Salaberry & B. Lafford, (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Salaberry, M.R. (2008). *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*. London: Continuum Books.
- Salaberry, M.R. (2011). Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14, 184-202.
- Salaberry, M.R. (2013). Contrasting preterit and imperfect use among advanced L2 learners: Judgments of iterated eventualities in Spanish. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 51 (3), 243-270.
- Salaberry, M.R. & Comajoan, Ll. (2013). *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Silva-Corvalán, C. (1983). Tense and aspect in oral Spanish narrative: Context and meaning. *Language*, 59, 60-80.
- Shirai, Y. (2013). Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies. En M.R. Salaberry & Ll. Comajoan, (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect* (pp. 309-356). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Slabakova, R. (2009). What is easy and what is hard to acquire in a second language? En M. Bowles, T Ionin, S. Montrul & A. Treblay, (Eds.) *Proceedings of the 10th Generative Approaches to Second Language Acquisition, Conference (GASLA 2009)* (pp. 280-294). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Suñer, M. (1978). *Contemporary studies in romance linguistics*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Suñer, M. (2001). *Subject inversion in romance and the theory of universal grammar*. (Oxford Studies in Comparative Syntax). New York: Oxford University Press.

- Suñer, M. (2003). The Lexical Preverbal Subject in a Romance Null Subject Language: Where Art Thou? En R. Nuñez-Cedeño, L. López & R. Cameron. (Eds), *A romance perspective in language knowledge and use: Selected papers from the 31st Linguistic Symposium on Romance Language (LSRL)*, Chicago, 19-22 April 2001, (pp. 341-357). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Suñer, M. & King, L.D. (2007). *Gramática española: análisis lingüístico y práctica*. Mc Grawhill, 3ª edic. Revisada.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M. & Lapkin, S. (2000). Task-based second language learning: the uses of the first language. *Language Teaching Research*, 4(3), 251-274.
- Swain, M. & Tocalli-Beller, A. (2005). Reformulation: the cognitive conflict and L2 learning it generates. *International Journal of Applied Linguistics*, 15(1), 5-28.
- Swain, M. (2006). Languaging, agency and collaboration on advanced language proficiency. En H. Byrnes, (Ed.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky* (pp. 95–108). London: Continuum.
- Swain, M. (2006). Verbal protocols: What does it mean for research to use speaking as a data collection tool? En M. Chalhoub-Deville, C. Chapelle & P. Duff, (Eds.), *Inference and generalizability in applied linguistics: Multiple perspectives* (pp. 97-113). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins.
- Swain, M., Lapkin, S., Knouzi, I., Suzuki, W. & Brooks, L. (2009). Languaging: university students learn the grammatical concept of voice in French. *The Modern Language Journal*, 93(1), 5-29.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- Veiga, A. (1987). El presente histórico como hecho del sistema verbal. *Verba*, 14, 169-216.
- Veiga, A. (1990). Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español. En G. Wotjak & A. Veiga, (Eds.), *La descripción del verbo español* (pp. 237-257). Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Veiga, A. (1996). *El verbo español*. Frankfurt: Vervuert, 41-60.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in philosophy* (pp. 97-145). Ithaca, NY: Cornell University Press.
- VV.AA. (2005). *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Ed. Difusión.

- Weinrich, H. (1974). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Whitley, S. (1986). *Spanish/English Contrasts*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Wotjak, G & Veiga, A. (1990). La descripción del verbo español. *Verba, anexo 32*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Wulff, S., Ellis, N., Römer, U., Bardovi-Harlig, K. & LeBlanc, C. (2009). The acquisition of tense-aspect: Converging evidence from corpora, cognition, and learner constructions. *The Modern Language Journal*, 93, 354-369.

ANEXOS

ANEXO I

DEMOGRAPHIC QUESTIONNAIRE

1. Your age: _____ 2. Your class at the UI (circle): FR SOPH JR
SR

3. Your major(s): _____ 4. Your minor(s)

5. Why are you continuing to study Spanish past the General Education requirement?
Describe your reasons (professional, personal, etc.).

6. Academic experience with Spanish

High school (in years): _____

College (in semesters; include this semester as 1): _____

7. Your native language(s): _____

8. Other language(s) you have studied (besides Spanish):

9. Have you ever traveled to or studied in a Spanish-speaking country? ___ Yes
___ No

If **yes**, please describe each trip:

Trip 1

Country/Countries:

Length of time:

Purpose (study abroad, vacation, etc.):

Trip 2

Country/Countries:

Length of time:

Purpose (study abroad, vacation, etc.):

Other trips (if needed):

10. Did you have regular contact with Spanish (other than taking Spanish courses at school) while you were growing up? Check all that apply.

At home With friends At school Never

11. Thinking about this semester, how many hours per week do you spend doing homework and studying for your Spanish Writing class? Circle one.

0-2 3-5 6-8 9 or more

12. Thinking again about this semester, do you use Spanish outside of class (other than doing homework or studying)? If so, please explain (e.g., hanging out with friends, talking to family members, at your job).

ANEXO II

LA NARRACIÓN DE UNA ANÉCDOTA

Objetivo: Presentar a la clase una anécdota personal que te haya pasado en la vida (en la universidad, en la escuela, en tu niñez...)

Características: Escribir una anécdota, es decir, una escritura de algo curioso, sorprendente o “anecdótico”

Partes: Necesitamos una presentación, un desarrollo y un climax de la acción. Es necesario que la “tension” se intensifique antes de llegar al punto culminante.

Puntos: 10 puntos

Extensión mínima: Dos párrafos o algo más

Presentación oral y escrita

Gramática: Verbos en pasado. Presten atención al uso correcto del pretérito y del imperfecto

Contenido: Es una narración principalmente pero pueden incluir algo de descripción. Incluyan todos los detalles necesarios para que el oyente (listener) no tenga dudas ni preguntas sobre qué pasó.

ANEXO III

ORAL NARRATIVES OF PERSONAL EXPERIENCE

Thank you very much for participating in my research study. Today I am going to ask you to do things. First, you will tell me a story about an experience in your life that left an impression on you. Then you will fill out a short questionnaire related to your experience with Spanish and other languages.

When someone asks you to tell a story about an experience in your life, it is not always easy to remember an experience that had a big impact on you at the time. So to help you think of a story to tell me, I am going to give you some index cards. There is an emotion word written on each one, in Spanish and in English. Take as long as you need to flip through the cards until one of the emotion words reminds you of an experience that you want to tell me about.

Then you can take a minute or two to think about your story, because I am interested in hearing it and will want to know lots of details. Then you will let me know when you are ready, and I will turn on the video function on my camera.

Do you have any questions about what is going to happen? [Leave time for student to ask questions.]

Here are the cards. Take as much time as you need to flip through them, until one of the words reminds you of a story that you want to tell me.

[Leave time for student to look at the cards. When you see that he/she has thought of something, you say:]

Did you think of a good story? Okay, good. Now take a minute or two to think about the details that you are going to include. Let me know when you are ready.

[When the student indicates that he/she is ready, you say:]

Okay, let me turn on the camera, and we will do a quick check to make sure everything is working. [You do a quick test/check. Once everything is okay, you turn on the recorder/video and you say:]

Okay, you can start whenever you are ready.

[Note: When the students are speaking, do not supply words or help them. Just listen, and say a few encouraging things—more encouraging sounds than anything else, like *vaya, no me digas, quécosa*—to keep them talking.]

[When the student is finished, you can give him/her the questionnaire to fill out. When the students are finished, you thank them for their help and give them their bag of chocolates.]

Acknowledging the source: This approach (using emotion words on cards to elicit a narrative of personal experience) comes originally from Rintell (1989), but you found it in my 2000 article, I think.

Here are the references (in American style):

Rintell, E. (1989). That reminds me of a story: The use of language to express emotion by second-language speakers and native speakers. In M. Eisenstein (Ed.), *The dynamic interlanguage: Empirical studies in second language variation* (pp. 237–257). New York, NY: Plenum Press.

Liskin-Gasparro, J. (2000). The acquisition of temporal expression in Spanish oral narratives: Exploring learners' perceptions. *Hispania*, 83, 830–845.

ANEXO IV

EXPERIENCIA PERSONAL RELACIONADA CON UNA EMOCIÓN

Instrucciones. Recientemente ustedes contaron una anécdota personal después de ver unas palabras que expresaban emociones. Ahora queremos que escriban el mismo cuento que le contaron a Mónica oralmente. Tomen el tiempo que necesiten para contar el cuento con muchos detalles.

ANEXO V

TRANSCRIPCIONES DE LAS NARRACIONES ORALES

1).-UID 00737181

Cuando tenía tres años mi hermano y yo siempre... ah jugábamos y un día ah... cuando tenía tres años ah, ah... jug.. juguemos en el cocina y... ah yo me senté en una silla ah y... mi hermano empujó... er, me empujó y ah mi brazo ah estaba roto... ah y dos días pero mi madre no sabo que este ocurrió. Pues dos días próximo ah... mi brazo me duele y mi madre ah... er... fuimos al hospital y mi brazo estuvo roto y hoy mi hermano dice que no lo hizo.

2).-UID 00839834

Ah ésta es la historia de mi comprismo (compromiso) con mi novio. Dos años en el pasado viví en Nashville ah... con mi novio y habíamos salido juntos por cuatro años. Ah... yo había querido tener un compromiso por mucho tiempo.

Ah... y un día él hace una sorpresa para mí. Ah... estábamos en la cocina de nuestra casa y el produció un anillo y me preguntó le casar. Ah por supuesto dije que sí y sentí alegría.

3).-UID 00884004

Mi cuento sobre ah ah una examen de mi clase de estudios de géneros. Er... es una clase es más difícil un poco ok. Ah ah mas el semana pasado yo... se sintió nervioso porque tengo el examen de midterm como... eh como medio de la semestre y ah ah... la clase es más no son factual, es más de su opiniones y no es verdad o es real es difícil para mí.

Y mi profesora... ah ah hablaba le examen y es un ensayo grande y pocos ensayos like... revés y después del examen yo... estaba mucho er... terror y satisfacción por mi final grade grado. Mis notas de la clase y eh el viernes de la semana pasada mi profesora devolv... devuelve mi examen y ah... chica dijir dije que las notas son malos y no bueno. Después yo recibió mi examen.. yo ah se sintió tramful porque yo recibió una 95 like y una nota de mejores en la clase y es un momento de muy sí alegría y yo después er... también alivio porque er... mi nota en clase probablemente eh será bueno. I hope.

4).-UID 01104372

Ah en la escuela secundaria en el año 4 de escuela secundaria ah... estaba un miembro del equipo de atletismo y ah... estaba en la carrera de 4x100 m y eh nuestro equipo fue muy bueno y en el fin del año de la escuela corrimos en la competición en Des Moines y fueron muchas personas en el estadio y fue fui estaba muy nervioso y pero nosotros ganamos la carrera y después yo tuve mucha alegría y estaba orgulloso de mis otros miembros del equipo y eh... fue una gran experiencia y es una memoria, es una buena memoria de mi vida.

5).-UID 00876701

Voy a explicar una historia ah que hace en el mayo de este año. Ah era el tournamento del estado de golf de mi escuela secundaria. Ocurrió en el campo de golf y ah estaba con los jugadores de mi equipo. Ah... sorry en el empezó estamos practicando con... entonces empezamos a jugar nuestro round... ah yo estaba jugando muy mal en el empezó y yo he ido con mi entrenador que los otros jugadores eran or... estaban jugando mal también ah... pero mi entrenadora habla hablaba con mi sobre eh... relajarse y empezado or empecé a relajar y entonces yo jugar jugué más mejor en el segundo parte de este día y en el fin nuestro equipo recibe el segundo place y yo estuvió el 10 individual y estaba un día muy divertido.

6).-UID 00830888

El mes pasado tenía una sorpresa muy grande. Tengo un carro que traer a la universidad para ir a casa e ir a la universidad y pero no tengo una parking spot para park mi carro y entonces necesito park mi carro en la calle.

So entonces el mes pasado tenía una sorpresa porque mi mamá me llamó que ella recibió una carta de la ciudad de Iowa ah que dijo que mi carro fueron tote y entonces era muy mal porque no tengo no tenía mi carro y... necesitaba pagar muchos dineros para recibir mi carro.

Ah y esta semana tenía muchos exámenes y muchas proyectos ah y era muy ocupados or ocupado. Mi amigo me ayudó afortunadamente porque el lugar fue muy lejos de donde estoy viviendo pero finalmente cuando I went to the tolling company necesité pagar 300 usd para recibir mi carro y era muy mal.

7).-UID 00919332

El miércoles pasado yo fue or fui al apartamento de mi amigo porque él me llamó des... or por la mañana y me dijo que no siento no se siente bueno y por eso después de mis clases yo fui a su apartamento para ayudarlo ayudarle y cuando me le vi yo me dio di cuenta de que él necesitaba mucha ayuda.

Por eso yo llamé a la enfermera del de un departamento de la universidad y cuando me expliqué la situación ella me dijo que eh yo debo tomar mi amigo al hospital y porque... mi amigo es más grande de yo.... un otro amigo que se llama Paul me ayudó y él carried mi otro amigo al coche y después de esto yo tomé el primer amigo al hospital porque Paul tiene tuvo clases.

Cuando llegamos al hospital una enfermera nos ayudó y cuando estábamos en una habitación necesito necesitábamos esperar mucho y después de casi dos horas su primo visitó y su primo es un doctor en el hospital de la universidad y él dijo que todo estaba bien y los doctores son muy buenos y va ayudarlo. Ahora está en el hospital todavía pero los doctores dijeron hoy que él puede regresar a su casa si se siente mejor.

8).-UID 00829555

Hace dos años yo fui a Asiel para la boda de mi prima y entonces fui al aeropuerto de Cedar Rapids para mi vuelo y estaba en el aeropuerto por 3 horas y trataba de salir pero 3 vuelos diferentes fueron cancelados por el tiempo. Entonces mi compañera de cuarto Page y yo fuimos a Minneapolis y eh... con coche sí y yo fui en un avión hasta Minneapolis hasta Seattle. Y fui completamente sola y mis padres ya están estaban en Seattle. Entonces cuando puedo asistir a la recepción pero no a la boda porque mi avión no funciona, los tres aviones no funcionaban y entonces fue un viaje muy... con mucho estrés.

9).-UID 00833904

En la empezó octubre fui a mi casa natal a Adel Iowa. Es mi ciudad natal. Me alegré porque cociné postres de otoño con mi familia y me gustaba mucho cocinar y vi mi familia y mi hermano menor y mi otro hermano y un de mi hermano asiste a otro universidad y no lo veo mucho. También dormí en mi cama grande y es con todos y me alegré para dormir en un grande cama y también en la fin de semana en sábado trabajé a la farmacia. Es cuando es donde trabajé cuando estaba en escuela secundaria y la farmacista era muy bien para aceptarme a trabajé ahí también.

10).-UID 00853537

Esta es una historia que pasó recientemente. Una parte es hace 6 semanas y más o menos y el otro parte es hace 1 semana. Ok so entonces hace 6 semanas más o menos escribí una historia corta para una clase de ficción. Ah... y en ese momento estaba completamente feliz con la historia, estaba bien y pero después de mucho tiempo con mis escrituras no me caen bien.

Entonces, después de 5 ó 6 semanas ah solo que no me caen bien ahora y la historia primera era un estilo muy limpia, muy estructurada, sobre dos amigos y completamente lineal y pero en mi mente mis sentimientos y pensamientos sobre una historia no son muy lineal.

Entonces quería escribir una historia nueva que no era tan estructurada y era un poco más... ah “sucio” no es la palabra correcta pero no en un estilo muy lineal. Entonces hace una semana, solo la semana pasada ah... escribí una historia nueva y sentaba en mi apartamento por 4 horas y lo escribí completamente cuando estaba sentando allí ah y después ah... siempre hay que revisar papeles mis historias pero ahora la historia me cae muy bien porque es más como mis pensamientos, más como los sentimientos, no es tan estructurada, es sobre una relación entre dos personas pero no es lineal. Hay muchas partes diferentes del tiempo. Tengo que... hay un taller en mi clase esta semana o la semana próxima, no sé pero tengo que completar la historia muy pronto y sí, me cae bien ahora. No sé qué será.

11).-UID 00836996

El año pasado fue fui a la universidad por primera vez y llegué con mi familia y dos carros llenos de mis cosas. Llegué or lleguemos a los dormitorios de los estudiantes y... um cuando yo vi mi cuarto yo tengo mucho miedo porque era muy pequeña y... oscura y no pensaba que una persona poder puede vivir en este cuarto y tengo una chica conmigo en este cuarto y... era muy pequeño y estaba muy nerviosa por eso...

12).-UID 00820683

Cuando era jóvenes mi hermana y yo quisieron un hermana menor y cuando yo era 9 mi madre dijo que ella fue a tener un bebé. En el 24 de mayo en el temprano de la mañana yo me desperté encontrar mi madre no fue en mi casa. Oh mi padre no fue en mi casa también y mi abuelo fue or conduzco mi hermana y yo a mi escuela.

Y en mi escuela yo estaba muy nerviosa para mi madre pero yo estaba muy emocionante porque no sé si el bebé fue un chico o chica y... estaba muy impaciente en la escuela porque yo quise mi hermana or... mi hermano nueve nuevo. Cuando yo estaba caminando al almuerzo yo vi a mi padre y mi padre era con mi hermana y ellos miraban muy feliz. Mi hermana dije dijo que nosotros tuvimos una hermana nueva y en el almuerzo cuando hay muchas personas yo empecé llorar porque yo estaba muy feliz. Después del fin de mis clases mi padre tomemos mi hermana y yo al hospital y vi mi hermana Grace el primer tiempo y ella estaba muy gorda pero ella estaba muy bella. Me quise decir todos mis amigos y era el momento mejor de mi vida.

13).-UID 00748648

Halloween, el día de los Muertos. Yo trabajo en un barro en el Pet Mall y mi jefe me dije or me dijo que yo necesité desfrazar. Pues mis compañeros de mi trabajo y yo nos disfrecimos en disfraces. En viernes yo fue Ketchup y mis amigos fueron mustard y un perro caliente y en sábado yo fue Waldo de los libros por para los niños. Pero yo tenía mucha vergüenza cuando yo me disfracé porque los colores de mi disfrace eran diferente: en mi gorra había una rojo muy fuerte, pero en mi camisa era no un rojo fuerte, fue como rojo y blanco juntos. Entonces no era un rojo, el mismo rojo de mi gorra y era cómico porque los colores eran diferente pero fue también ah...

La noche era muy divertido porque yo vi muchas disfraces de todas las personas en el Pet Mall. Y en los bares y las personas eran muy borrachas y era mucho dinero en el barro. Yo salí en el fin de la noche con cienes cientos de dólares y sí, fue una noche bien bueno.

NARRACIÓN DE UNA ANÉCDOTA

TRANSCRIPCIONES DE LAS NARRACIONES ESCRITAS SOBRE LA MISMA HISTORIA ANTERIOR

1).-UID 00737181

Cuando era niña mi hermano y yo jugábamos en el concina. Un día, cuando tenía tres años, estaba en una silla y mi hermano me empujó. Me caí de la silla y caí en mi brazo. Me dolaba el brazo y empecé llorar. No íbamos al hospital dos días. Fin, finalmente fuimos al hospital y mi brazo estaba roto. Mi hermano todavía dice que él no había empujado de la silla.

2).-UID 00839834

Cuando yo vivía en Nashville, con mi novio, quería comprometerse. Una noche, él regresó a casa con comida del supermercado, y me pide ayudar ordenarla. Me acordé, y cuando no le miré, él produce el anillo y me pide a le casar. Era muy feliz, y dije “sí”, por supuesto.

3).-UID 00884004

Yo soy en una clase de estudios de género. En clase de la semana pasado nosotros tuvimos una examen grande. Después me hice la prueba, pensé que me hice terrible porque la examen era más difícil y subversivo.

Cuando recibimos nuestros exámenes, yo estaba muy feliz de ver que yo recibí una A y el grado más alto en la clase. Yo tengo una perspectiva nueva de mis habilidades en exámenes.

4).-UID 01104372

Durante mi último año de la escuela secundaria, fui con unos chicos de mi equipo de atletismo a los Drake Relays in Des Moines. Corrí múltiples eventos, pero el mejor fue el 4x100. Yo era el tercer corredor, y nuestro equipo era muy rápido. En la final, le pasé el testigo a nuestro cuarto corredor en segundo lugar. Pero no terminamos en segundo lugar. Nuestro cuarto corredor corrió más rápido de lo que nunca había hecho antes y se lanzó sobre la línea de meta en primero lugar. Este momento fue un gran día en mi vida y es algo que voy a recordar siempre.

5).-UID 00876701

En el mayo pasado participé en el tournament de golf con el estado total. Estaba muy nerviosa para ese tournament. Durante el primer nueve, no fue jugado muy bien. Pregunté a mi entrenador como las otras chicas fueron jugado y dijo: "no muy bien". Empecé a preocupado pero en el final nueve, empecé a jugar mejor! Mi equipo empezó a jugar mejor también porque recibimos el segundo posición. Individualmente, ¡recibí el diez posición!

6).-UID 00830888

Este semestre, yo tenía una sorpresa. Era durante la semana después de “Homecoming”. Mi mamá me llamó y me dijo que mi coche era “towed” de la ciudad de Iowa City. Mi carro era “parked” en la calle donde el Homecoming Parade era situado. Entonces necesité ir a la towing company para recibir mi carro. ¡Cuestó 300 dólares! Ahora tengo más cuidado donde I park mi coche.

7).-UID 00919332

Ayer, mi novio no sentía muy bien. Él no pudo dormir y por eso me llamó. El me dijo que está enfermo. Después de mis clases, caminé a su apartamento para ayudarlo. Cuando entré, él estaba dormiendo por el piso del baño. Cuando me di cuenta de que él estaba muy enfermo, el amigo que se llama Paul, me ayudó. Paul le ayudó a mi novio al coche y yo manejé al hospital. Estaba en el ER por casi 6 horas mientras los doctores hablaban sobre él. Cuando determinaron que él no tuviera apendicitis, movieron mi novio a un dormitorio diferente. El sentaba mucho más mejor y por eso pudo regresar a su casa.

8).-UID 00829555

En octubre fui a Seattle para la boda de mi prima Emily. Fui al aeropuerto en Cedar Rapids y mi vuelo fue cancelado. Entonces necesitaba esperar por un vuelo diferente. Durante ese tiempo mis padres estaban en un avión entre Minneapolis y Seattle. Entonces no podía hablar con ellos. El otro avión eventualmente fue cancelado también y necesitaba regresar a casa. Mi compañero de cuarto había planeado en regresar a Minneapolis, donde nosotros vivimos. Entonces yo regresé a Minneapolis con ella por un noche y el próximo día viajé a Seattle, pero no podía asistir a la boda, solo la recepción.

9).-UID 00833904

Recientemente había una fin de semana cuando tuve mucho alegría. Este año fui a mi casa en Adel, IA. Conduje en Iowa City a Adel cuando escuchaba a música. Estaba muy emocionada para ver mi familia. Mi hermano menor es mas como un adulto hoy en día. Cuando estuve en mi casa, cociné comida para mi familia y dormí en mi cama grande. La fin de semana parece que muy corto y desafortunadamente conduje a Iowa City para otro semana de escuela.

10).-UID 00853537

Este semestre estoy en una clase de escritura ficción y para nuestro proyecto individual de la clase necesitamos escribir una historia original. No necesité completar mi historia hasta noviembre, entonces tenía mucho tiempo para trabajar en ella.

Pero quería completarla temprano. Entonces escribí una historia muchas semanas antes de noviembre. La historia trataba sobre dos amigos durante un verano. Cuando la escribí, me gustó mucho. Pero después de unas semanas, yo no estaba contento con la estructura de la historia, era muy estructurada, y también quería romper mi estilo normal. Entonces decidí escribir una historia nueva que sería más natural, menos estructurada. La escribí sobre una relación entre un chico y una chica y me gustó mucho más que la primera historia. Era de un estilo nuevo para mí, más natural y con fluidez.

11).-UID 00836996

El año pasado cuando yo llegué en campus para la primera vez, tuve todas mis cosas. ¡Mi familia y yo necesitamos traer dos carros lleno! Tenía mi madre, padre, hermana menor y a mi novio conmigo este día.

Primero lleguemos a Daum y reibé mi llave de mi cuarto. Yo vivía en el piso siete. Cando nosotros salemos el ascensor en el piso siete, yo estaba muy emocionada. Pero cuando ve mi cuarto 5728, mi corazón cayó. El cuarto era muy muy pequeño y yo no supe que dos personas podía vivir allí. Sin embargo, todo era bien cuando nosotros ponemos todos mis cosas en mi cuarto. Tenía muchas dudas, pero en el fin, era lo mejor año de mi vida.

12).-UID 00820683

Cuando yo era diez años, mi mama íbamos tener un bebé. Estaba muy emocionada para mi y mi hermana Sarah. Como tenía ocho años porque pensamos que mi madre no tendría más niños. Me desperté el 24 de mayo y mis padres iban. Mi abuelo condujo mi hermana y yo a nuestra escuela. Durante todos mis clases tenía mucho miedo sobre que mi madre y el bebé nuevo.

Cuando fui a la cafetería almorzar, vi mi padre y mi hermana menor. Mi padre dijo que tenga una hermana nueva. Estaba muy feliz y comencé llorar. Después de mis clases, visité mi hermana nueva Grace. Ella era bella porque yo era más mayor que ella, yo quería enseñarla todas cosas. El compañeros de mi hermana bebé eras mi era favorita y estaba inolvidable.

13).-UID 00748648

El último fin de semana que era el día de los muertos o Halloween. Yo trabajo en un barro y el día de los muertos lo hace una semana muy popular para los estudiantes a ir a los barros. El jefe de mi trabajo me dijo, y todos de mis compañeros de trabajo también que nosotros necesitamos llevar trajes cada día del fin de semana.

Por el primer día, jueves, yo llevaba un traje de una botella de Ketchup, mientras mis amigos que son los trabajadores del bar, llevábamos una botella de mustard y un perro caliente. Era muy gracioso. En viernes yo llevaba un traje de Waldo de los libros de juegos para niños.

El fin de semana de Halloween era mucho trabajo porque estábamos el fin de semana más ocupado del año, y siempre es el fin de semana más ocupado. En un fin de semana muy divertido y yo hice mucho dinero también.

NARRACIONES PERSONALES

LA ANÉCDOTA

1).-UID 00737181

“El peor viaje de camping”

Cuando era niña, mi familia y yo íbamos a camping todos los años. Una vez, cuando tenía diez años, fuimos al camping y fue el peor viaje de campamento jamás. Cuando llegábamos allí teníamos un pinchazo y había una otra familia en nuestro camping. Acordemos compartir el campamento por una noche, iban a dejar en la mañana.

La otra familia tenía dos perros muy grandes. Estábamos preparando nuestras tiendas y mi padre me pidió conseguir agua por mi perro. Empecé a caminar al agua cuando los dos perros corrieron a mi ladrando. Me volví asustada y traté correr, pero ya era demasiado tarde. Uno de los perros me mordió y al instante todo me pierna era rojo con sangre. Mi hermano me recogió y mi madre empezó a llorar. Estábamos tratando detener la sangre cuando la policía vino y el perro mordió la policía también. El perro no tenía etiqueta de perro para mostrar que él no tenía rabia y no podíamos detener la sangre, pues necesitaba ir al hospital.

Al hospital, detenía la sangre. Afortunadamente, la familia tenía papeles para mostrar que los perros no tenían rabia. Por supuesto, cuando volvimos al camping estaba lloviendo.

2).-UID 00839834

“La aventura del autito de golf”

Soy afortunada por tener una grande y íntima familia. Porque mi padre tiene cuatro hermanos, yo tengo ocho primos, y cinco vivían en Birmingham cuando yo era niña. En aquella época, me gustaba mucho jugar con mis primos. Sin embargo, yo era más joven del grupo y no podría siempre seguir el ritmo. Un sábado en la primavera, cuando yo tenía más o menos ocho años, mi padre y mi tío quisieron ir a jugar golf. Porque nos encantaba pasando tiempo con ellos, mis primos y yo decidimos les acompañar.

Cuando llegamos en el campo de golf, estábamos encantados a encontrar los autitos de golf. Porque mi padre y mi tío no sabían qué hacer con nosotros, decidieron permitirnos a conducir el autito de golf mientras ellos jugaban. Nos turnamos para conducir, y yo esperé pacientemente para mi turno. Por fin, mi turno llegó cuando nos hallábamos en el pico de una colina muy muy alta. Debajo del pico de la colina, la vereda para autitos giró noventa grados por la izquierda. Sentando detrás del volante y mirando abajo, me sentía aterrorizada, pero quería impresionar a mis primos. Uno de mis primos, Whitney, se sentó en el asiento junto a me, y el autito empezó andar.

Porque tenía solo ocho años, y porque la colina era muy empinada, por supuesto no podría girar antes de empezamos correr de la vereda por la pendiente de la colina. Mi primo brincó del autito y yo quedaba sola.

Afortunadamente, el autito chocó contra un árbol y paró. Yo corrí arriba la colina llorando y mi padre me abrazó. Cuando regresamos a casa, mi madre parecía muy enfadada con él. Fue una experiencia escalofriante, pero yo tenía suerte porque no me encontraba herida.

4).-UID 01104372

“El pez”

El año pasado para el día de Acción de Gracias, mi familia y yo fuimos a Sanibel Island en Florida porque mi tío y tía tienen una casa allí. También vimos mis primos y mi abuela. Mis primos tienen 12 años y mi primo especialmente le gusta mucho a pescar.

Así que normalmente, después de comer mucha comida, fuimos a pescar. La pesca no es algo que yo hago mucho, y estaba muy mal. Mi hermano y mis primos estaban atrapado muchos peces. Pero yo... ninguno. Se estaba haciendo tarde cuando... un pez. ¡Había atrapado un pez!

Estaba muy emocionante. Tomé el pez fuera del agua y lo miré con orgullo. Yo estaba esperando a mi mamá para hacer una foto cuando el pez hizo caca por toda la mano.

5).-UID 00876701

“Un día de miedo”

Cada verano, mi familia y yo vamos a nuestro cabaña en Lake Tahoe, California. En mi opinión, es la mejor lugar del mundo. En las mañanas, el agua es tanto suave como cristal, es muy bonita. La cabaña es un poquito pequeño pero me gusta mucho. Era un día muy normal. Mi hermana y yo jugaron en la playa por todo el día. Hacíamos las actividades como constuido castillos de arenas en la playa y fuimos en un paseo de bote cual incluido deportes de agua. Entonces, mi mama dijo que era tiempo para salir.

No podemos conducir a nuestra casa porque mi padre tenía el coche para el día. Así, teníamos que caminar a nuestra casa. Mi hermana, madre y yo caminábamos cuesta arriba por nuestra cabaña cuando vimos un perro.

Pues, pensábamos que estaba un perro. Cuando nos acercábamos al perro para ver si tenía collar, nos damos cuenta de no era un perro. ¡Estaba un oso! Nos gritamos para aterrorizar el oso. Finalmente, el oso se marchó por el bosque. Mi hermano, mama y yo temblábamos de miedo cuando caminábamos el resto del camino.

6).-UID 00830888

“La verja”

A veces, la única manera de aprender es por hacer. Yo aprendí este hecho cuando yo tenía siete años y estaba viviendo en una ciudad cerca de Los Ángeles, California. Era un día del verano muy caliente y húmedo y el sol estaba alto en el cielo. Durante toda la semana el aire era sofocante y entonces la única cosa en mi mente estaba ir a la piscina, pero mis padres me dijeron que no porque estaban ocupados. Porque yo era tenaz, me inventé un plan para escapar mi cama y ir a la piscina cuando mis padres no estaban mirando. Después de esperar para el mejor momento, abrí la verja de la puerta al frente y corrí fuera de la vista de mi casa. Caminé a la esquina de la calle cuando me di cuenta de que yo no sabía donde estaba la piscina. Y entonces me senté y empecé a llorar. Era muy triste. Un vecino simpático me trajo a casa para mi padre preocupado.

El día siguiente, hacía más caliente. Desafortunadamente para mí, mi papá cerró con llave la verja. Yo no podía correr y no podía ir a la piscina. Pero todavía mi misión para el día estaba escapar e ir a la piscina. Mi mejor idea era apretar por los barrotes de la puerta. Cabeza primero, era muy difícil, pero con un gran esfuerzo, empujé mi cabeza a través de los barrotes. Pero me di cuenta de que me olvidé mi traje de baño. Así que empecé tirar mi cabeza atrás de la puerta, pero no podía. Intentó otra vez pero no podía y otra vez, pero yo no podía salir de los barrotes. Estaba atrapado literalmente. Mi papá me encontró en mi posición, y también no podía liberarme. Finalmente, él encontró una sierra para cortar uno de los barrotes de la puerta. Yo era libre, pero no era libre para ir a la piscina. Huelga decir, yo no trato escapar mis padres más.

Entonces, algunas personas pueden aprender solamente por hacer, pero claramente para mí, tengo que aprender de la manera más difícil.

7).-UID 00919332

“¡La mejor boda de todas!!

Uno de los días favoritos de mi vida fue la boda de mi hermana y su esposo. En 2008, yo tenía catorce años. Mi familia y yo viajamos a Riviera Maya, México para la boda de destino. Llegamos al hotel el domingo y la boda se celebró el viernes. Durante la semana, mi familia, amigos y yo hicimos muchas actividades como nadando, buceando y comiendo en varios restaurantes.

El día de la ceremonia, todos los invitados llegaron a la iglesia primero. Minutos antes de la ceremonia, mi hermana, la novia de la boda, todavía no había llegado. Entonces mi hermana llamó a mi mamá por teléfono y dijo que su limusina estropeó. Después, mi padre y mis tíos corrieron adonde la limusina estaba rota. Ellos no tienen suficiente tiempo para llamar una grúa porque la ceremonia iba a comenzar pronto. Luego, mi padre y mis tíos empujaron la limusina a la ceremonia.

Cuando mi hermana llegó a la iglesia, no le molestaba el accidente con la limusina. Ella estaba muy feliz y la ceremonia era maravillosa. Después de la iglesia, había una fiesta. Comimos y bailamos toda la noche. ¡Era un gran día!

8).-UID 00829555

“Mi aventura a China”

Hace dos años yo fui a China para una experiencia de estudiar en el extranjero. Antes de mi grupo y yo fuimos en avión a Beijing, nosotros estudiábamos con Best Buy sobre costumbres de negocios en China. Entonces tuvimos mucha información de antecedentes. Eventualmente, nosotros llegamos a China. El primer lugar que visitamos fue la Gran Muralla. Aquí escalamos la parte superior y tomamos muchas fotos.

El día próximo fuimos a la ciudad prohibida en el centro de Beijing. Hoy en día no es prohibida pero cuando había un emperador eso fue un espacio de vivir totalmente secreto y prohibido.

De hecho, el líder más poderoso de China, Mao Zedong, está enterrado aquí. Nosotros queríamos ver a su tumba. Entonces, acercamos a la puerta de la tumba pero no podíamos entrar. Nuestra guía turístico trató de hablar con los guardias pero no tenía éxito y casi fue arrestado. Más tarde, aprendimos que no es posible para los extranjeros a entrar. Entonces, nosotros salimos con mucha tristeza y continuábamos con el viaje.

9).-UID 00833904

“Fútbol cuando era niña”

Cuando era niña me gustaba mucho los deportes y jugaba fútbol en el otoño. Estaba muy emocionada todo el tiempo para la práctica de fútbol. Mis amigos y yo estábamos en el mismo equipo y teníamos mucha diversión. Mi entrenador de fútbol era un papá de mi campamento como el nombre de Al.

Una vez era una noche en octubre de 2001 y estaba en el primer grado. Para prepararme para la práctica buscaba mis zapatos de fútbol, conseguí una camiseta, y puse mi pelo arriba. Mi mamá y mis hermanos me llevaban a práctica como las otras madres de las jugadoras. Las prácticas estaban al complejo de fútbol y se llamaban “Island Park”. La hierba en Island Park era muy verde y tuve líneas blancas alrededor de los campos diferentes. Al trajo las bolsas de pelotas y conos para la práctica. Cuando todas las jugadoras del equipo llegaron, la práctica empezó y el entrenador habló:

-“Todas las personas buscan un balón de fútbol”- mi entrenador Al gritó.

-“¿Dónde está la otra bolsa de balones?”- preguntó mi compañera Kelsey.

-“¡Estaba cerca de los conos naranjas!”- exclamó mi entrenador. “¡Abre tus ojos!”

Kelsey solo se rió.

Era una gran noche para la práctica porque el tiempo era muy perfecto. Durante la práctica, mis amigos y yo hablamos mucho sobre escuela y la tele. Habían muchos padres que miraron la práctica y hablaron juntos. Mis jugadoras y yo estábamos pateando los balones en el campo cuando de repente yo pateé mi balón y me cayó en el campo.

-“¡Ay!”- grité.

Mi pierna me dolió mucho y no pude mover. Entonces todos los padres corrieron a mí, especialmente mamá.

-“¿Debo llamar la ambulancia?”- mi mamá preguntó.

-“¡No!”- lloré.

No quería que la ambulancia venga al campo de fútbol porque era una cosa de miedo. Eventualmente mi madre llamó la ambulancia y fui al hospital porque rompí mi pierna. Las enfermeras del hospital cortaron mi ropa y el médico fijó mi pierna.

10).-UID 00853537

“Lleno de arena”

Cuando éramos niños, mi hermana y yo jugábamos frecuentemente con una amiga de una casa en nuestra calle. Se llama Meghan. Meghan tenía una caja de arena en su patio y era un lugar maravilloso para nosotros. Podíamos construir castillos grandes y elegantes. Podíamos imaginar algo que queríamos. La caja de arena no estaba muy lejos de mi casa, pero para un niño pequeño era una excursión. Yo tenía 3 ó 4 años y mi hermana tenía 4 ó 5 años. Aquí empieza la historia:

Un día, Meghan, mi hermana y yo estábamos jugando en la caja de arena. Era un día normal, con mucho sol y calor del verano. No sé qué construimos, pero no es importante. No sé si la caja de arena le aburre a mi hermana, pero pienso que ella quería algo diferente ese día, algo más interesante. Entonces, mi hermana decidió a llenar mi ropa interior con arena de la caja. No era un poco de arena, era MUCHA arena. Mi ropa interior era llenada completamente. Probablemente empecé a llorar (lloraba mucho cuando era niño). Probablemente mi hermana empezó a reír. Cuando ha terminado a llenar mi ropa interior, yo anduve como un pato a mi casa llorando para mi madre. No recuerdo mucho, pero probablemente mi madre gritó a mi hermana y limpió mi ropa interior. ¡Qué horror!

11).-UID 00836996

“La abeja”

Como muchos estudiantes, necesito dinero. Por eso trabajo para Cambus. Soy una conductora de autobuses. Es un trabajo bueno con buen dinero. No es difícil, solamente tengo que conducir en círculos por las rutas, escuchar música y recoger a pasajeros.

Hace unas semanas, en un buen día, conducía la ruta Studio Arts por la tarde. Era un turno normal, conducía por las calles de Iowa City, saludaba a otros conductores de Cambus y recogía a pasajeros que estaban viajando a las clases de arte.

En una parada de autobús una abeja voló a través de la puerta pero yo no sabía que la estaba en el autobús. Mientras conducía en ruta a Studio Arts por la autopista uno (Highway 1) la abeja volaba en frente de mí. Estaba en la ventana. ¡Pero todos los semáforos estaban verdes! No podía matar la abeja porque mantenía las manos en el volante. Estaba muy nerviosa. No quería picarme. Por suerte, llegué a Studio Arts y abrí mi ventana y la abeja salió. Podía respirar otra vez.

12).-UID 00853537

“Mi visita limitada”

El año pasado, en mi primer año de la Universidad de Iowa yo caminé a todas mis clases. Me encanta hacer mucho ejercicio y observar el campus bello. El diseño antiguo de los edificios, especialmente el campus viejo, era mi parte favorito de la ciudad de

Iowa admirar. Recuerdo un día particularmente en la primavera, cuando las flores florecían y los pájaros cantaban.

Nuestras clases terminaron y estábamos caminando a nuestros dormitorios. Hablábamos y nos reíamos mientras empezábamos a cruzar la calle. De repente, vi un autobús que venía en nuestra dirección y en ese momento mi corazón se paró. Mi amiga y yo no vimos la señal de tráfico que dijo no podíamos cruzar la calle. El bus casi nos golpeó y casi morimos porque no prestábamos atención. Yo tenía miedo.

13).-UID 00748648

Había una vez, cuando era niño Zach, jugué fútbol. Es loco, yo sé, pero yo era un atleta en mis tempranos años. En este cuento era domingo y era una tarde fantástica, con el sol alto en el cielo y no había nubes por muchos kilómetros. Mis compañeros y yo jugamos el primera parte del partido y estábamos sentando y corriendo mientras esperamos por la segunda parte del partido. El partido casi empezado cuando mi entrenador me dijo:

-“Zach, tú no vas a jugar en la segunda parte del partido. Los otros niños necesitan jugar también y tú juegues cada minuto de cada partido. Sienta con tus padres o hace algo diferente mientras los otros jugadores juegan”. Yo hice enojado y no grité.

-“¡Yo quiero jugar, entrenador! Necesitamos ganar el partido. ¡Yo necesito jugar! Pero en realidad, ésta era mi expresión. Era muy contento, no quería jugar.

La semana anterior mi padre me dio una bicicleta nueva y yo quería usar mi bicicleta. Porque yo era un niño, yo pensé que la bicicleta lo miró como este, pero en realidad, lo miró como éste. Por lo tanto, yo salí al campo con mi bicicleta. Manejaba mi bicicleta muy rápido, pero había una curva en la calle. Yo olvidé que mi bicicleta era nueva y yo necesité usar mis manos para pararlo. Así, yo colisioné con la pared. Yo estaba lastimado y mis dientes puntuaron mi bajo labio y yo corrí a mi papa llorando.

-“¿Qué ocurrió?, ¿Me permites ver la herida?”- mi papá me preguntó cuando él me vio.

-“Yo caí de mi bicicleta, papá”- yo grité, todavía llorando mucho.

Mi padre se rió y por supuesto mi papá no quiso ir al hospital porque piensa que él es un hombre machísimo. En lugar de la hospital, él me dijo:

-“Te pon tierra en la herida, ser un hombre”, dijo.

Regresamos a la casa y yo tenía un agujero en mi labio. Por las semanas próximas mi papá anunció a todas personas que él vio:

-“Observe el agujero en el labio de Zach. Puede beber a través de una pajita”.

Mi mamá le gritó: “No hables sobre el agujero más”.

Y eventualmente mi papá no habló más. En dos semanas el agujero desapareció y yo era un niño contento una vez más.

ANEXO VI

UNIDAD DIDÁCTICA SOBRE LOS PASADOS

Gramática en contexto

LEARN Follow along as you listen to Nancy's and her grandmother's ideas about the past. Then do the **Piénsalo** activity, which will help you prepare for the explanations that follow.

1 Expressing ongoing actions and describing in the past: The imperfect



ABUELA: **Antes** la música **era** suave y romántica. **Tenía** más melodía y las orquestas **eran** magníficas. **Hoy en día no hay** música, solo ruido, y a la gente **no le interesa** bailar.

NANCY: **Antes** las familias **cenaban** juntas. **Conversaban** mientras **comían**, y los hijos **se aburrían** (*got bored*) mucho. ¡**Era** una tortura! **Ahora es** mucho mejor. Cuando **tengo** hambre, **preparo** algo para comer. Además, los padres **no controlan** tanto la vida de sus hijos.



PIÉNSALO. Indicate to which function each statement refers.

Condición o actividad	Descripción de un estado en el pasado	Acción habitual en el pasado	Acción en el presente
1. La música del pasado tenía más melodía.	✓		
2. Antes las familias cenaban juntas.		✓	
3. Los hijos se aburrían mucho.		✓	
4. Cuando tengo hambre, preparo algo para comer.			✓
5. Los padres no controlan tanto la vida de sus hijos.			✓

Expressing ongoing actions and describing in the past: The imperfect

LEARN → Read the explanation to learn about this grammar topic.

You have already learned to use the preterit to talk about actions in the past. In these scenes, the grandmother and granddaughter use a different past tense, the **imperfect**, because they are focusing on *how* things used to be and what usually took place 50 or 60 years ago. If they were talking about a specific completed action, like something they did yesterday, they would use the preterit. Generally, the imperfect is used to:



→ express habitual or repeated actions in the past (without focus on the completion of a specific action).



Noosotros **íbamos** a casa para cenar todos los días a las seis.

We used to go home to eat dinner every day at six o'clock.

→ express an action or state that was in progress in the past (not whether the action or state was completed).



Todos los invitados **hablaban** y **bailaban**.
Estaban muy contentos.

*All the guests were talking and dancing.
They were very happy.*

→ describe characteristics and conditions in the past.



El desfile **era** muy largo y **había** muchos espectadores.

The parade was very long and there were many spectators.

→ tell time in the past.



Era la una de la tarde; no **eran** las dos.

It was one in the afternoon; it was not two.

→ express a person's age in the past.



Ella **tenía** quince años entonces.

She was fifteen years old then.

Note that the endings for **-er** and **-ir** verbs are the same and have a written accent over the **i** of the ending.

	IMPERFECT		
	HABLAR	COMER	VIVIR
yo	habl aba	com ía	viv ía
tú	habl abas	com ías	viv ías
Ud., él, ella	habl aba	com ía	viv ía
nosotros/as	habl ábamos	com íamos	viv íamos
vosotros/as	habl abais	com íais	viv íais
Uds., ellos/as	habl aban	com ían	viv ían

Some expressions of time and frequency that often accompany the imperfect to express ongoing or repeated actions or states in the past are:

mientras	<i>while</i>
a veces	<i>sometimes, at times</i>
siempre	<i>always</i>
generalmente	<i>generally</i>
frecuentemente	<i>frequently</i>

The Spanish imperfect has several English equivalents.

Mis amigos bañaban mucho.	<i>My friends danced a lot.</i>
	<i>My friends were dancing a lot.</i>
	<i>My friends used to dance a lot.</i>
	<i>My friends would dance a lot. (implying a repeated action)</i>

There are no stem changes in the imperfect.

Ella no duerme bien ahora, pero antes dormía muy bien.	<i>She does not sleep well now, but she used to sleep very well before.</i>
--	---

Only three verbs are irregular in the imperfect.

ir	iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban
ser	era, eras, era, éramos, erais, eran
ver	veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían

The imperfect form of **hay** is **había** (*there was, there were, there used to be*). It is invariable.

Había una invitación en el correo.	<i>There was an invitation in the mail.</i>
Había muchas personas en la fiesta.	<i>There were many people at the party.</i>

¿? Check your comprehension in the online component!

APPLY Then you are ready to complete the Apply activities for this module.



Gramática en contexto

LEARN Follow along as you listen to a mother read the Cinderella story to her children. Then do the **PIÉNSALO** activity, which will help you prepare for the explanations that follow.

2 Narrating in the past: The preterit and the imperfect



Había una vez una chica que **vivía** con su padre, porque su madre **estaba** muerta. La chica **se llamaba** Cenicienta. **Era** muy bella y muy buena, y todos los vecinos la **querían** mucho. Pero un día, su vida **cambió**. Su padre **se casó** con una mujer muy mala que **tenía** dos hijas. La mujer y sus hijas **vinieron** a vivir a la casa de Cenicienta. Las hijas **eran** muy crueles y **odiaban** (hated) a Cenicienta, su hermanastra...

odia-ban



PIÉNSALO. Indicate the function of each statement in the story: to tell the events, **contar los eventos**, or to give background information about the context or the characters, **dar información de fondo**.

	CONTAR LOS EVENTOS	DAR INFORMACIÓN DE FONDO
1. La chica se llamaba Cenicienta.		✓
2. Era muy bella y muy buena.		✓
3. Todos los vecinos la querían mucho.		✓
4. Pero un día, su vida cambió .	✓	
5. Su padre se casó con una mujer muy mala.	✓	
6. La mujer y sus hijas vinieron a vivir a la casa de Cenicienta.	✓	

Narrating in the past: The preterit and the imperfect

LEARN Read the explanation to learn about this grammar topic.

The preterit and the imperfect are not interchangeable. They fulfill different functions when telling a story or talking about an event in the past.

Use the preterit:

1. to express a sequence of actions completed in the past (note that there is a forward movement of narrative time).
2. to talk about the beginning or end of an event, action, or condition.
3. to talk about an event, action, or condition that occurred over a specified period of time.

Use the imperfect:

1. to talk about customary or habitual actions, events, or conditions in the past.
2. to express an ongoing part of an event, action, or condition.

In a story, the imperfect provides the background information, whereas the preterit tells what happened. Frequently an action or situation (expressed with the imperfect) is going on when something else (expressed with the preterit) suddenly happens.



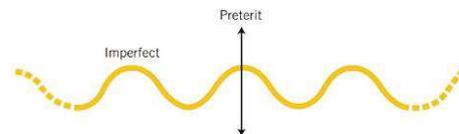
1. **Oyeron** un ruido, se **levantaron** y **bajaron** las escaleras. *They heard a noise, got up, and went downstairs.*
2. Pepito **leyó** a los cinco años. *Pepito read (began to read) at age five.*
El niño **se enfermó** el sábado. *The child got sick (became sick) on Saturday.*
Pepito **leyó** el cuento. *Pepito read (finished) the story.*
El niño **estuvo** enfermo ayer. *The child was sick yesterday (and is no longer sick).*
3. **Vivieron** en México por diez años. *They lived in Mexico for ten years.*



1. Todos los días **llovía** y por eso **leíamos** mucho. *It used to rain every day, and that's why we read a lot.*
2. En ese momento **llovía** mucho y los niños **estaban** muy tristes. *At that moment it was raining a lot, and the children were very sad.*



1. **Era** Navidad. Todos **dormíamos** cuando los niños **oyeron** un ruido en el techo. *It was Christmas. We were all sleeping when the children heard a noise on the roof.*



Check your comprehension in the online component!

APPLY

Then you are ready to complete the Apply activities for this module.