



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE

Ibán Mañas Navarrete



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

Programa de doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación

La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido
por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado
de español LE

Iban Mañas Navarrete

Tesis doctoral dirigida por:

Dra. Elisa Rosado Villegas

Dra. Natalia Fullana Rivera

Tutora: Dra. Elisa Rosado

2016

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar estos agradecimientos con un reconocimiento al trabajo de mis directoras de tesis: la doctora Natalia Fullana y la doctora Elisa Rosado. Su implicación y dedicación durante la realización de esta tesis han sido dos pilares fundamentales en todo este proceso. Un proceso que, por lo que tiene de dilatado en el tiempo, te permite como doctorando pasar por diferentes fases y experimentar los más variados estados de ánimo. Para todos esos momentos, desde los más confusos a los más productivos, he contado con el consejo y el asesoramiento de mis directoras. Todo lo que he aprendido en estos años sobre la investigación se lo debo principalmente a ellas. Pero mi agradecimiento va mucho más allá de su labor desempeñada en este trabajo. De hecho, a ellas les debo en gran parte también el descubrimiento de la Adquisición de Segundas Lenguas, mi atracción por esta disciplina y mi formación como investigador.

Por azares del destino, el primer contacto que tuve con esta área de conocimiento fue a través de una asignatura de carácter introductorio a la ASL como parte de un programa de máster impartida por la doctora Elisa Rosado. En la sesión presencial de esa asignatura ella planteó el estudio de la adquisición de una segunda lengua como un viaje fascinante que parte desde tu lengua materna y te lleva hacia un lugar en el que la realidad se piensa de modo distinto. Pero el camino está lejos de ser apacible, pues en él intervienen innumerables factores que condicionan su transcurso. Este planteamiento del aprendizaje de una lengua segunda y el entusiasmo con el que explicaba fueron, ahora con perspectiva lo veo, el motor que me empujó a empezar a investigar dentro de este campo. Gracias, por tanto, especialmente por la metáfora.

De modo similar, la primera vez que oí hablar de estadística aplicada a la investigación lingüística fue de la mano de la doctora Natalia Fullana. Encontré el mismo entusiasmo en sus clases y a ella le debo todo lo que he aprendido sobre análisis estadístico de datos en estos años. Gracias por la disponibilidad mostrada todo este tiempo para aclarar las miles de dudas que fueron surgiendo durante el diseño y el análisis de los resultados.

Estoy profundamente agradecido por la decisión que tomaron de dirigir esta tesis en conjunto, pues con sus cometarios he aprendido por partida doble. Gracias por la labor tan inspiradora que han hecho durante estos seis años de trabajo conjunto, y por su atención, tanto profesional como personal, en este proceso. Por todo ello, mi más sincero agradecimiento a ambas.

Quiero agradecer también al departamento de Didàctica de la Llengua y la Literatura de la Universitat de Barcelona, especialmente al doctor Joan Perera, por su amabilidad y disposición para facilitar todas las cuestiones administrativas que, realizando el doctorado a distancia, no siempre eran sencillas de solucionar. Ante cualquier duda siempre me he encontrado las puertas abiertas. Muchas gracias por ello.

Tengo que agradecer muy especialmente al Departamento de Lengua Española y Traducción de la Universidad Estatal de San Petersburgo, a todos los colegas que, sobre todo durante los últimos meses, me han animado e infundido aliento cuando más lo necesitaba. De manera muy especial le agradezco a Natalia Grigórevna Miod la confianza depositada en mí en todo momento y su apoyo constante, académico y personal, desde que llegué a esta universidad, haciendo que se haya llegado a convertir en mi segunda casa. Огромное спасибо, Наталья, за всю Вашу помощь!

Quiero hacer este agradecimiento extensivo al Departamento de Psicolingüística de la Universidad Estatal de San Petersburgo, en concreto, a Svetlana Alexéyeva. Gracias por su ayuda a la hora de trabajar con el programa E-prime, fundamental para el diseño de los juicios de gramaticalidad, y por ofrecerme el laboratorio del departamento como lugar de encuentro en el que tuve la oportunidad de trabajar con ella y en el que pasamos horas discutiendo cuestiones de diseño y análisis. Gracias por esos encuentros tan enriquecedores.

Y en esta segunda casa ocupan un lugar destacado dos personas: Olga Voiku y Olga Nikoláyeva. Gracias por las palabras de ánimo y por compartir conmigo las manzanas de la dacha y mucho más. Gracias, Voiku, por estar siempre cerca en los momentos más emocionantes de mi vida, tanto los buenos como los malos. Ahí es donde se distinguen los amigos de verdad.

Agradezco enormemente la predisposición de todos los participantes, estudiantes y colegas de profesión, que han colaborado en este estudio de manera completamente desinteresada y sin cuya contribución este trabajo jamás se habría llevado a término. Gracias especialmente a Sasha por su amistad sincera a prueba de bombas. El aprecio es mutuo.

Gracias a Rosana por compartir conmigo inquietudes y sinsabores del doctorando, como amiga y como doctora; gracias por sus recomendaciones literarias y cinematográficas, y por ayudarme a desconectar en las interminables y siempre productivas charlas en nuestra improvisada oficina. Me siento afortunado de contar contigo como amiga. Gracias por ser un ejemplo de fortaleza personal y lucidez intelectual. Discutir contigo es siempre un auténtico placer.

Asimismo, quiero reconocer la participación en este estudio de familiares, amigos y conocidos que conforman el grupo de hablantes nativos, y que siempre se mostraron solícitos a colaborar conmigo, sacando muchas veces tiempo de donde no lo hay. No puedo pasar por alto aquí a Emma, Belén, Fátima, Vika, Tere, los Javis y Laura. A todos ellos gracias por su apoyo, su cariño y su paciencia. Con vosotros las distancias se acortan. Gracias por recibirme con una sonrisa siempre que vuelvo a Barcelona.

Por último, quiero expresar mi más sincero agradecimiento a mi familia, especialmente a mis padres, que me han educado en la cultura del esfuerzo y del trabajo. En ellos siempre he encontrado la ayuda necesaria en los momentos más importantes de mi vida, siendo partícipes de mis decisiones y apoyándome sin condiciones. Este trabajo es en parte un homenaje a mi madre: una de las personas más íntegras que conozco. Es un homenaje a su valentía, a su tenacidad, a su calidad humana de la que aprendo cada día y que considero el mejor regalo que jamás me han podido hacer. Gracias, mamá, por enseñarme a estar en el mundo.

Спасибо большое, Евгений, за твоё терпение особенно в течение последних месяцев. Без тебя я бы не смог закончить вовремя эту работу. Спасибо за твоё понимание по отношению к моему отсутствию последнее время. Прости за это лето, за то, что мы никуда не ездили и провели лето дома, всегда по той же самой причине. Твоя забота обо мне поспособствовала мне в окончанию этой работы. Я безумно благодарен тебе за то, что ты всегда рядом. Надеюсь, что сумею восстановить время, украденное у тебя этой диссертацией. Я очень признателен тебе.

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación se centra en el estudio acerca de la adquisición de los tiempos de pasado en español, en concreto, de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de español de niveles avanzados (B2, C1 y C2). El estudio cuenta con la participación de tres grupos de hablantes no nativos con L1 ruso, distribuidos según nivel de competencia, y un grupo control de hablantes nativos de español. Para la recogida de datos se elaboraron tres pruebas: (1) una tarea de juicios de gramaticalidad, (2) una tarea de juicios de preferencias y (3) una tarea de producción escrita a partir de un estímulo audiovisual. El marco teórico repasa los conceptos de *tiempo* y *aspecto* y cómo éstos se reflejan en español y en ruso. Al mismo tiempo, se realiza un estudio comparativo entre las dos lenguas para reconocer las diferencias y similitudes que comparten. Se lleva a cabo también una revisión de la literatura especializada en este ámbito de investigación a partir de una serie de estudios afines a los objetivos de este trabajo. Los datos del estudio fueron sometidos a un análisis estadístico y los resultados obtenidos se complementaron con comentarios de corte cualitativo. Todo ello con el objetivo principal de identificar las características que presenta el proceso de aprendizaje de estos exponentes lingüísticos en los estudiantes rusos.

Los resultados evidenciaron un desarrollo positivo de la adquisición de los valores aspectuales básicos entre los diferentes niveles de competencia, alcanzando el grupo más avanzado un nivel similar al nativo en la mayoría de pruebas. En la tarea de juicios de preferencias se detectó, a su vez, un efecto del aspecto léxico del verbo en la selección del tiempo verbal en los grupos de nivel B2 y C1, cuyas respuestas presentaron diferencias significativas en términos de corrección entre los escenarios de concordancia y de coacción aspectual. Asimismo, los resultados de la tarea de producción señalaron un efecto de la estructura narrativa a la hora de distribuir los tiempos verbales entre los dos planos de la narración para todos los grupos.

RESUM

L'objectiu d'aquesta investigació se centra en l'estudi sobre l'adquisició dels temps del passat en espanyol, en concret, de l'oposició *imperfecto/indefinido* per part d'estudiants russòfons d'espanyol de nivells avançats (B2, C1 i C2). L'estudi compta amb la participació de tres grups de parlants no nadius amb L1 rus, distribuïts segons el nivell de competència, i un grup control de parlants nadius d'espanyol. Per a la recollida de dades es van elaborar tres proves: una tasca de judicis de gramaticalitat, una tasca de judicis de preferències i una tasca de producció escrita a partir d'un estímul audiovisual. El marc teòric repassa els conceptes de *temps* i d'*aspecte* i de quina manera es reflecteixen en espanyol i en rus. Al mateix temps, es realitza un estudi comparatiu entre les dues llengües per reconèixer les diferències i les similituds que comparteixen. Es realitza també una revisió de la literatura especialitzada en aquest àmbit d'investigació a partir d'una sèrie d'estudis afins als objectius d'aquest treball. Les dades de l'estudi es van sotmetre a una anàlisi estadística i els resultats obtinguts es complementen amb comentaris de tall qualitatiu. Tot això amb l'objectiu principal d'identificar les característiques que presenta el procés d'aprenentatge d'aquests exponents lingüístics en els estudiants russos. Els resultats van evidenciar un desenvolupament positiu de l'adquisició dels valors aspectuals bàsics entre els diferents nivells de competència i el grup més avançat va assolir un nivell similar al nadiu en la majoria de proves. També es va detectar un efecte de l'aspecte lèxic del verb en la selecció del temps verbal en els grups de nivell B2 i C1, com també un efecte de l'estructura narrativa a l'hora de distribuir els temps verbals entre els dos plans de la narració.

ABSTRACT

The objective of this research focuses on the study of the acquisition of the past tenses in Spanish, and more specifically, on the imperfect/indefinite opposition from Spanish advanced levels (B2, C1 and C2) Russian-speaking students. Three groups of non-native speakers with L1 Russian participated as the study subjects, distributed according to their competence level, who were confronted with a control group of native speakers of Spanish. Data collection involved three tests designed for this purpose: (1) a grammaticality judgments task, (2) a preferences judgments task and (3) a written production from a visual stimulus task. The theoretical framework reviews the concepts of *tense* and *aspect* and how these act in Spanish and Russian. At the same time, a comparative study between the two languages was made to recognize the differences and similarities that they share. The study includes a review of the literature specializing in this field of research from a number of studies related to the objectives of this thesis. The data were subjected to statistical analysis and the results were complemented by qualitative comments. This responds to the main objective of identifying the characteristics that are present in the learning process of the mentioned linguistic exponents by the Russian students. The results show a positive development of the acquisition of basic aspectual values among the different levels of competence, being the most advanced students the ones to reach native-like results in most of the tasks. They also highlight an effect on the lexical aspect of the verb in the tense selection in B2 and C1 level groups, as well as an effect of the narrative structure on the distribution of the past tense forms between the two narrative planes for all groups.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	I
RESUMEN	IV
ÍNDICE DE TABLAS	IX
ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS	XII
ÍNDICE DE ABREVIATURAS	XIV
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: LAS NOCIONES LINGÜÍSTICAS DE TIEMPO Y ASPECTO	7
1.1. El tiempo lingüístico	7
1.1.1. La naturaleza deíctica de la temporalidad lingüística	9
1.1.2. Representaciones de la temporalidad lingüística	11
1.1.2.1. La temporalidad lingüística según Reichenbach	11
1.1.2.2. La temporalidad lingüística según Rojo	14
1.2. El aspecto	16
1.2.1. Es aspecto gramatical	17
1.2.2. El aspecto léxico	23
1.2.3. El aspecto predicativo	26
1.2.4. El aspecto discursivo	29
1.2.5. La interacción del aspecto gramatical y el aspecto léxico en español	31
CAPÍTULO II: LA OPOSICIÓN IMPERFECTO/INDEFINIDO	39
2.1. Perspectiva temporalista: el imperfecto y la simultaneidad en el pasado	40
2.2. Perspectiva aspectualista: el imperfecto expresa aspecto imperfectivo	43
2.3. Perspectiva discursiva: el imperfecto como fondo de la narración	47
2.3.1. Valores modales del imperfecto	49
2.4. Perspectiva cognitiva: el imperfecto como valor no actual	55
CAPÍTULO III: ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS VERBALES RUSO-ESPAÑOL	63
3.1. El verbo ruso	64
3.2. Estudio comparativo ruso-español	67
3.2.1. Las formas de pasado AP de verbos rusos	68
3.2.2. Las formas de pasado AI de verbos rusos	71
CAPÍTULO IV: TIEMPO Y ASPECTO EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	79
4.1. Estudios de adquisición del tiempo y el aspecto en ASL	80

4.2. Estudios centrados en la adquisición de la morfología verbal	83
4.2.1. La Hipótesis del aspecto	84
4.2.2. La Hipótesis del discurso	88
4.2.3. La Hipótesis de la distribución sesgada	91
4.2.4. La Hipótesis minimalista	93
4.2.5. La influencia de la L1	95
4.3. Estudios previos de adquisición del tiempo y el aspecto en ELE	98
4.3.1. Montrul y Slabakova (2003)	99
4.3.2. Salaberry (1999)	102
4.3.3. Güell (1998)	104
4.3.4. Rodríguez (2008)	107
4.3.5. Schell (2000)	109
4.3.6. Amenós (2010)	111
4.3.7. Otros estudios	115
CAPÍTULO V: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	119
CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	123
6.1. Perfil de los participantes	123
6.2. Herramientas de recogida de datos	130
6.2.1. Prueba de juicios de gramaticalidad y juicios de preferencias	131
6.2.1.1. Diseño y procedimiento de la TJG	138
6.2.1.2. Diseño y procedimiento de la TJP	143
6.2.2. Prueba de producción: diseño y procedimiento de la tarea de producción escrita (TPROD)	146
6.3. Análisis	149
6.3.1. Análisis de la TJG	149
6.3.2. Análisis de la TJP	151
6.3.3. Análisis de la TPROD	153
CAPÍTULO VII: RESULTADOS	161
7.1. Juicios de gramaticalidad	161
7.1.1. Juicios de gramaticalidad: hablantes nativos	171
7.1.2. Juicios de gramaticalidad: hablantes no nativos	174
7.2. Juicios de preferencias	182
7.2.1. Juicios de preferencias: hablantes nativos	192
7.2.2. Juicios de preferencias: hablantes no nativos	193
7.3. Producciones escritas	195
7.3.1. Distribución de las formas de pasado en la construcción de la estructura narrativa para todos los grupos	195
7.3.2 Imperfecto modal en la TPROD	213

7.4. Análisis pormenorizado de los resultados de hablantes no nativos	219
7.4.1. Caracterización de los resultados de hablantes no nativos en la TJG	220
7.4.2. Caracterización de los resultados de hablantes no nativos en la TJP	225
7.4.3. Selección de tiempos de pasado en la TPROD: análisis de errores de hablantes no nativos	229
7.4.3.1. Errores grupo HNN_B2	231
7.4.3.2. Errores grupo HNN_C1	234
7.4.3.3. Errores grupo HNN_C2	237
CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN	241
CAPÍTULO IX: CONCLUSIÓN	261
9.1. Conclusiones generales	261
9.2. Implicaciones didácticas	267
9.3. Limitaciones y futuras investigaciones	269
BIBLIOGRAFÍA	273
ANEXO 1. Cuestionario de datos personales y lingüísticos	305
ANEXO 2. Lista de ítems que componen la TJG	307
ANEXO 3. Lista de ítems que componen la TJP	311
ANEXO 4. Instrucciones para la TPROD	315
ANEXO 5. Relación de fotogramas del vídeo <i>Alone and hungry</i>	317
ANEXO 6. Manual de codificación para la TPROD	319
ANEXO 7. Ejemplos de texto codificados de la TPROD para todos los grupos	321

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Adaptación de la aplicación del sistema temporal de Reichenbach (1947) al español	13
Tabla 2. Representación vectorial de las relaciones temporales del sistema verbal español según la relación primaria (Rojo & Veiga, 1999)	15
Tabla 3. Clasificación y organización de los tipos de aspecto léxico según Vendler (1967)	24
Tabla 4. Correspondencias rusas de los valores de los tiempos imperfecto e Indefinido	78
Tabla 5. Hipótesis teóricas sobre la adquisición del tiempo y el aspecto en ASL	83
Tabla 6. Secuencia de desarrollo de la adquisición imperfecto-indefinido en español L2	86
Tabla 7. Las seis dimensiones de la temporalidad del pasado según Andersen (2002)	87
Tabla 8. Descripción de estudios sobre adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en español como LE	115
Tabla 9. Datos biográficos de los participantes por grupos	125
Tabla 10. Biografía lingüística de los participantes por grupos	127
Tabla 11. Elementos del español percibidos como complicados por los hablantes no nativos	129
Tabla 12. Estructura de la tarea de juicios de gramaticalidad	138
Tabla 13. Estructura de la prueba de juicios de preferencias	144
Tabla 14. Distribución de los outliers por tipo de ítem en la TJG	150
Tabla 15. Variables independientes estipuladas para la TJG	150
Tabla 16. Variables independientes estipuladas para la TJP	151
Tabla 17. Total formas verbales de pasado en las producciones escritas por grupos	158
Tabla 18. Variables independientes estipuladas para la TPROD	158

Tabla 19. Correspondencia entre tipos de ítem y valores aspectuales incluidos en la TJG	161
Tabla 20. Estadísticos descriptivos sobre la corrección por grupos en la TJG	163
Tabla 21. Test de normalidad para el total de respuestas correctas e incorrectas por grupos en la TGJ	164
Tabla 22. Estadísticos descriptivos sobre el TR por grupos en la TJG	165
Tabla 23. Test de normalidad para el total de TR por grupos	166
Tabla 24. Estadísticos descriptivos sobre la corrección para el grupo HN por tipo de ítem en la TGJ	172
Tabla 25. Estadísticos descriptivos del TR para el grupo HN por tipo de ítem en la TGJ	172
Tabla 26. Estadísticos descriptivos sobre TR por tipo de ítem para los grupos no nativos	175
Tabla 27. Estadísticos descriptivos sobre corrección por tipo de ítem para los grupos no nativos	178
Tabla 28. Estadísticos descriptivos sobre nivel de corrección en la TJP por grupos	193
Tabla 29. Test de normalidad para el total de respuestas correctas e incorrectas por grupos	184
Tabla 30. Estadísticos descriptivos sobre nivel de corrección en la TJP según complejidad aspectual para todos los grupos	185
Tabla 31. Estadísticos descriptivos de los juicios de preferencias según aspecto léxico para todos los grupos	187
Tabla 32. Total de observaciones y porcentajes de verbos en imperfecto e indefinido por grupos	196
Tabla 33. Extensión media de los textos escritos por grupos en total de palabras y enunciados	196
Tabla 34. Puntuación media y <i>DT</i> de la distribución de verbos en imperfecto e indefinido y el plano discursivo por grupo	201
Tabla 35. Pruebas de normalidad según tiempo verbal y plano discursivo por grupos	202

Tabla 36. Distribución de los verbos conjugados en total de observaciones y porcentajes según su aspecto léxico para todos los grupos	205
Tabla 37. Distribuciones medias de las formas verbales según aspecto léxico y estructura narrativa para todos los grupos	209
Tabla 38. Resumen de las soluciones de los participantes al pasaje de imperfecto modal	218
Tabla 39. Relación total verbos/ total errores para todos los grupos	231
Tabla 40. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_B2	232
Tabla 41. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_C1	235
Tabla 42. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_C2	237

ÍNDICE DE FIGURAS Y GRÁFICOS

Figura 1. Estructura del punto de origen derivado según Rojo y Veiga (1999)	9
Figura 2. Ejemplo de la estructura temporal del pretérito pluscuamperfecto según Reichenbach (1947)	12
Figura 3. Visiones aspectuales posibles de un evento según Montrul y Slabakova (2002)	18
Figura 4. Valores del aspecto gramatical según Bertinetto (1994)	20
Figura 5. Estructura de un macroevento. Expresión de la habitualidad	21
Figura 6. Usos del imperfecto según Reyes (1990a)	49
Figura 7. Representación gráfica de la proyección del imperfecto y el indefinido según Castañeda (2003)	56
Figura 8. Valores del imperfecto y el indefinido según Doiz (2013).	58
Figura 9. Representación gráfica del imperfecto y el indefinido según Castañeda (2006)	61
Figura 10. Distribución de los tiempos verbales rusos y españoles	67
Figura 11. Diseño del sistema de codificación para el análisis de las formas verbales en la TPROD	155
Gráfico 1. Total observaciones por grupos para respuestas correctas e incorrectas en la TJG	162
Gráfico 2. Total tiempo de reacción por grupos en la TJG	165
Gráfico 3. Correlación entre TR y corrección entre grupos en la TJG	167
Gráfico 4. Interacción entre tipo de ítem y corrección por grupos	168
Gráfico 5. Total respuestas correctas e incorrectas para el grupo HN en la TJG	173
Gráfico 6. TR de los diferentes tipos de ítem para los hablantes no nativos en la TJG	176
Gráfico 7. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_C2	178
Gráfico 8. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_C1	179
Gráfico 9. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_B2	179

Gráfico 10. Nivel de corrección en la TJP para todos los grupos	183
Gráfico 11. Interacción de nivel de competencia y corrección según la complejidad aspectual para todos los grupos	186
Gráfico 12. Distribución de preferencias según aspecto léxico en la TJP para todos los grupos	188
Gráfico 13. Interacción aspecto léxico y nivel de competencia para imperfecto e indefinido	191
Gráfico 14. Distribución de los tiempos de pasado por grupos	198
Gráfico 15. Distribución del número de formas FN por grupos	203
Gráfico 16. Distribución del número de formas FM por grupos	203
Gráfico 17. Distribución en porcentajes de los verbos en indefinido e imperfecto según su aspecto léxico	206
Gráfico 18. Interacción del aspecto léxico y el nivel de L2 para la selección de verbos en indefinido	210
Gráfico 19. Interacción del aspecto léxico y el nivel de L2 para la selección de verbos en imperfecto	210
Gráfico 20. Interacción de la estructura narrativa y el nivel de L2 para la selección de verbos en indefinido	212
Gráfico 21. Interacción de la estructura narrativa y el nivel de L2 para la selección de verbos en imperfecto	212
Gráfico 22. Errores de imperfecto e indefinido entre grupos de hablantes no nativos	240

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AI: formas verbales rusas de aspecto imperfectivo

AP: formas verbales rusas de aspecto perfectivo

CONT: aspecto gramatical continuo

DT: distribución típica

HA: Hipótesis del aspecto

HAB: aspecto gramatical de acción habitual

HD: Hipótesis del discurso

HDS: Hipótesis de la distribución sesgada

HM: Hipótesis minimalista

ING-TERM: aspecto gramatical ingresivo-terminativo

ITR: aspecto gramatical de acción iterativa

L1: lengua materna

L2: segunda lengua

LE: lengua extranjera

M: media

ms: milisegundos

PROG: aspecto gramatical progresivo

PUNT: aspecto gramatical puntual

TJG: tarea de juicios de gramaticalidad

TJP: tarea de juicios de preferencias

TPROD: tarea de producción escrita

TR: tiempo de reacción

INTRODUCCIÓN

El propósito original de esta tesis surge del interés por conocer en mayor profundidad el proceso de adquisición de la oposición verbal que forma el pretérito imperfecto y el pretérito indefinido por parte de hablantes rusófonos de español de niveles avanzados. Este interés está dirigido a proporcionar una descripción de este proceso, más específicamente, identificando tanto las dificultades que estos hablantes encuentran durante el mismo, como el modo en que éstas evolucionan en la interlengua¹ de estos hablantes no nativos. En la formulación de esta meta se combinan varios elementos a destacar a la hora de justificar la pertinencia de este trabajo y su contribución a la investigación en el campo de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) y, en última instancia, a la práctica docente en el terreno de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

En primer lugar, el estudio de la adquisición de nociones tempo-aspectuales en segundas lenguas (L2), en cuya tradición se imbrica este trabajo, es un fenómeno que ha recibido y continúa recibiendo especial atención por parte de investigadores y especialistas (Bardovi-Harlig, 2000; Salaberry & Shirai, 2002; Salaberry & Comajoan, 2013). En el ámbito concreto del ELE, la oposición imperfecto/indefinido es uno de los aspectos que más interés ha despertado. Varios autores han señalado la especificidad de este fenómeno gramatical del español (Baralo, 2003, 2007; Gutiérrez Araus, 2004), explicando que “la oposición del pretérito indefinido y el imperfecto supone un aspecto periférico e idiosincrásico de la gramática del verbo español” (Baralo, 2007, p. 339). Esta especificidad adquiere una relevancia notable desde la perspectiva del aprendizaje de una L2, puesto que, si tenemos en cuenta que la expresión del tiempo y el aspecto “is encoded in different ways crosslinguistically, the learning task of the L2 learner is significantly complicated by language specific properties. (Gabriele & Martohardjono, 2005, p. 96).

¹Partimos de la noción clásica de *interlengua*, acuñada por Selinker (1972), citada en Ellis (1994), que hace referencia al “conocimiento sistemático que un aprendiente tiene de la L2, y que es independiente – idiosincrásico– de la lengua materna de éste y de la lengua meta” (p.958).

A la especificidad de esta oposición en español se une la variedad de elementos que confluyen en la composición de la información aspectual. Amenós (2010, p. 715) recoge un conjunto de factores a los que se les presupone una cierta incidencia en este proceso de adquisición. Entre otros, destacan la información léxica del verbo, la información contextual, las inferencias pragmáticas que se desprenden del enunciado y el grado de explicitud que se proporciona de todos estos elementos. En la presente investigación se toman en consideración todos estos aspectos a la hora de acercarnos al estudio de la adquisición de la oposición de estas dos formas verbales.

En segundo lugar, cabe señalar la importancia de dos aspectos que caracterizan la muestra de población de este trabajo: por un lado, el nivel de competencia de los participantes y, por otro lado, la lengua materna (L1) de los mismos. Con respecto a la primera característica, el número de estudios sobre la adquisición de esta oposición verbal en español centrados en hablantes de niveles avanzados ha sido tradicionalmente escaso (Rodríguez, 2008), especialmente si se compara con la cantidad de estudios que trabajan con muestras de hablantes de niveles iniciales e intermedios. Los estudios de adquisición en niveles avanzados de interlengua revisten especial importancia en tanto en cuanto sus resultados responden empíricamente a la pregunta de qué rasgos lingüísticos son susceptibles de ser plenamente adquiridos y cuáles presentan ciertas limitaciones. Las dificultades que se detecten en estos niveles de competencia pueden, asimismo, interpretarse como aspectos fosilizados o con una alta probabilidad de serlo (Baralo, 2004); por tanto, la identificación y descripción de estas dificultades resulta un paso imprescindible para, desde el punto de vista de la enseñanza de L2, decidir qué intervenciones didácticas son las más adecuadas.

Se ha señalado en casos como éste la influencia de la L1 como un factor recurrente a la hora de explicar el origen de ciertas dificultades en niveles avanzados de competencia de una L2 (Vázquez, 1999; Martín Martín, 2000; Durao, 2007). En este sentido, el trabajo realizado en esta tesis tiene en cuenta este factor como un elemento relevante en el análisis de nuestros resultados. Esto nos lleva al segundo rasgo reseñable en nuestra muestra: la L1 de los participantes.

El estudio de las características del hablante rusófono de español como L2 ha experimentado en los últimos años una notable expansión que se refleja de manera palpable en la publicación de manuales de enseñanza-aprendizaje de español dirigidos a este perfil de estudiante (Guzmán Tirado, 2009; Martínez Carrascosa & Smirnova, 2014; Rodríguez, 2014). Este fenómeno responde al creciente interés por el español y el

aumento de su popularidad en la Federación Rusa y en los países de su entorno. Se crea, de este modo, la necesidad de conocer en mayor profundidad el bagaje lingüístico y cultural de este tipo de estudiante para poder ofrecer unas herramientas de aprendizaje más ajustadas a sus necesidades. El trabajo llevado a cabo en esta tesis quiere suponer una contribución relevante al desarrollo de la investigación de la interlengua de hablantes rusófonos de español.

La combinación de estas tres características determina de manera decisiva el aporte que representa este trabajo en el ámbito de la investigación en ASL y, más concretamente, en la adquisición del español como LE. Con su realización, este estudio pretende ser una contribución de corte experimental más a la literatura especializada en la adquisición del tiempo y el aspecto en L2. En este caso dicha contribución proviene del conjunto de datos obtenidos de pruebas de juicios y de producción, cuya combinación en el presente estudio enriquece la naturaleza de los resultados y su interpretación.

Este trabajo se estructura en dos partes principales. La primera conforma el cuerpo teórico de la tesis y abarca los cuatro primeros capítulos. En los cinco capítulos siguientes se expone el diseño del estudio, junto con los resultados y su interpretación, lo que supone la segunda mitad de la estructura.

En el primer capítulo se ofrece una caracterización de los conceptos de *tiempo* y *aspecto* a partir de algunas de las representaciones lingüísticas más destacadas de estos fenómenos. Se ahonda también en la relación que se establece entre ambos elementos en las lenguas concretas, haciendo especial hincapié en las relaciones tempo-aspectuales del español. Por otro lado, se aborda en este capítulo el análisis de la composicionalidad del aspecto, examinando las características del aspecto gramatical, léxico, predicativo y discursivo y a las relaciones más habituales que entre ellos suelen darse. De la combinación de toda esta información surgen diferentes valores aspectuales. Para nuestro estudio, partiremos de los trabajos que se centran principalmente en los aspectos imperfectivo y perfectivo, pues estos son los valores aspectuales que transmiten las formas verbales del pretérito imperfecto y del indefinido, ciñéndonos así al objeto de estudio de nuestro trabajo. Como se verá, esto resultará decisivo para el diseño de nuestras pruebas.

El capítulo 2 se centra en el análisis de la oposición imperfecto/indefinido y, en concreto, en comparar las diferentes visiones que se han desarrollado desde los estudios lingüísticos para explicar dicha oposición. Comentamos en este capítulo la visión

temporalista (Rojo & Veiga, 1999), el acercamiento aspectualista (García Fernández, 1998), la visión discursiva (Matte Bon (1995) y la perspectiva cognitiva (Castañeda, 2004a, 2006; López García, 2005). Lejos de interactuar como visiones opuestas y excluyentes, en este capítulo partimos de una perspectiva integradora con la que se pretende destacar las ventajas, sobre todo explicativas, de cada una de las visiones del sistema verbal español.

En el capítulo 3 centramos nuestra atención en el estudio comparativo entre las formas de imperfecto e indefinido en español y sus equivalencias en la lengua rusa. A partir de un enfoque eminentemente funcional, se presentan las diferencias y similitudes detectadas al comparar las expresiones temporales y aspectuales en cada una de estas lenguas. Siendo el ruso una lengua cuyo sistema verbal se vertebra de forma explícita en torno a nociones puramente aspectuales, la relación de equivalencias con las formas de pasado en español reviste un especial interés desde el punto de visto tipológico (Guzmán Tirado, 1992), así como desde la perspectiva de la ASL, desde donde se puede rastrear el posible efecto de la L1 en el proceso de adquisición del sistema verbal español.

El capítulo que cierra la parte teórica de esta tesis presenta una revisión de los logros más destacados alcanzados en el campo de la adquisición del tiempo y el aspecto en L2s. Se exponen aquí algunos postulados que son clave para nuestro estudio, como la Hipótesis del aspecto (Andersen, 1991), la Hipótesis del discurso (Bardovi-Harlig, 1994) o la Hipótesis de la distribución sesgada (Andersen & Shirai, 1996). Este capítulo también recoge una serie de estudios, seleccionados según un criterio de afinidad con los objetivos y características de nuestro trabajo, que son examinados y cuyas conclusiones contribuyen a la discusión de nuestros resultados.

Los siguientes dos capítulos inician la parte del estudio experimental de esta tesis. En el capítulo 5 se exponen los objetivos de este estudio, así como la formulación de las preguntas de investigación vinculadas a éstos y las hipótesis derivadas con las que se trabajará en el análisis de los datos y en su interpretación. Por su parte, en el capítulo 6 se presentan los aspectos referentes a la metodología del trabajo. Se describe el perfil de los participantes, así como las herramientas de recogida de datos empleadas. En este apartado se explica con detalle la elaboración del diseño y los procedimientos de las pruebas de juicios –una tarea de juicios de gramaticalidad (TJG) y una tarea de juicios de preferencias (TJP)– y de la prueba de producción (TPROD). Asimismo, se establece de manera explícita la relación que guardan los objetivos de la investigación

con cada una de las pruebas diseñadas. A este respecto, cabe señalar que la TJG se crea con la intención de indagar en las interpretaciones que poseen los hablantes nativos y no nativos sobre los contrastes aspectuales que se dan entre la oposición imperfecto/indefinido. La TJP, por su parte, se diseña con el objetivo de calibrar el impacto del aspecto léxico en la selección de la forma verbal en nuestros participantes. Este tipo de pruebas resultan una herramienta idónea para obtener información sobre fenómenos poco habituales o menos recurrentes en datos espontáneos como son los valores modales del imperfecto o los escenarios de coacción aspectual entre aspecto léxico y aspecto gramatical.

Por otra parte, los textos recogidos de la TPROD proporcionan un tipo de datos que nos permiten, por un lado, ilustrar el uso de los tiempos de pasado en producción escrita que hacen los participantes de nuestro estudio. Por otro lado, al analizar estos textos es posible examinar el efecto de la estructura narrativa, es decir, la diferencia entre primer plano y segundo plano narrativo en la elaboración de un relato combinando ambos tiempos verbales. Analizamos también en este tipo de datos cómo se distribuyen las formas verbales seleccionadas a partir del aspecto léxico del verbo.

El apartado que cierra esta capítulo recoge la relación de variables que manejamos en cada una de las pruebas, tanto de juicios como de producción, y expone, además, el tipo de análisis llevado a cabo con los datos obtenidos.

Los resultados aparecen recogidos y analizados en el capítulo 7. En la primera parte del capítulo se presenta el análisis de todos los resultados, separados por tipo de prueba, de manera íntegra. En la segunda parte se disecciona una selección de ejemplos que permite ilustrar los resultados obtenidos en un análisis pormenorizado de corte más cualitativo. Para las pruebas de juicios se recoge un conjunto de ítems correspondientes a las categorías de análisis de cada prueba. En el comentario detallado de la prueba de producción realizamos un análisis de los errores detectados en el texto al mismo tiempo que señalamos una serie de tendencias identificadas en el uso de los tiempos de pasado entre los no nativos, y que ayudan a interpretar con mayor precisión los resultados del conjunto de las tres pruebas realizadas.

Por último, los capítulos 8 y 9 incluyen la discusión de los resultados y las conclusiones generales de la tesis, respectivamente. Con respecto a la discusión de los resultados, en este capítulo se examina cómo los resultados recogidos responden a las preguntas de investigación y cómo ello afecta a la refutación o corroboración de las hipótesis previamente planteadas. Las respuestas a las preguntas de investigación se

formulan partiendo de la información obtenida por las tres pruebas, es decir, se combinan datos de diferente naturaleza para ofrecer una respuesta más precisa y matizada, abordando así un espectro más amplio de la competencia de los hablantes no nativos y de sus representaciones con respecto a la expresión de nociones tempo-aspectuales en español.

Asimismo, una parte importante de la discusión está dedicada a poner en relación nuestros resultados con los hallazgos recogidos en estudios previos. Nos cuestionamos en este punto cómo se integra esta tesis con el resto de trabajos previamente elaborados en esta área de investigación.

Cierra el estudio el capítulo de conclusiones, en el cual se realiza una recopilación de los resultados y se formula una serie de observaciones generales a la luz de los objetivos planteados en este trabajo. Se incluye, también, un apartado de consideraciones didácticas que ofrece una visión inmediata de la aplicabilidad que revisten los resultados de este trabajo en el terreno de la enseñanza de L2s. En el último apartado se realiza un ejercicio de prospección a partir del reconocimiento de las limitaciones de la presente tesis y de las posibles vías de trabajo que se abren para futuras investigaciones dentro de un tema, como la adquisición de la oposición imperfecto/indefinido, que se antoja inconmensurable.

CAPÍTULO I: LAS NOCIONES LINGÜÍSTICAS DE TIEMPO Y ASPECTO

Este capítulo tiene como finalidad exponer y describir los conceptos de *tiempo* y *aspecto* y la interacción que se da entre ambos, teniendo en cuenta que la relación que se establece entre ambas categorías puede ser en algunos casos extremadamente compleja (Rojo, 1990). Esto se debe a que se trata de dos fenómenos lingüísticos que se encuentran íntimamente relacionados, pues ambos aportan, como categorías vertebradoras del verbo, información temporal imprescindible (Klein, 1994). En aras de una mayor claridad expositiva, abordaremos en este capítulo las nociones de *tiempo* y *aspecto* por separado.

El objetivo de este apartado es, primeramente, describir con la mayor precisión posible estos conceptos y exponer las cuestiones de difícil respuesta relacionadas con estos dos fenómenos.

1.1. El tiempo lingüístico

Para acercarnos al análisis del tiempo como categoría gramatical del verbo, debemos previamente delimitar con exactitud el significado de este término. Existe una vasta cantidad de estudios y autores que llaman la atención sobre este hecho (Binnick, 1991; Bybee, Perkins & Paglicua, 1994; Comrie, 1985; entre otros). Entre todos ellos encontramos una distinción recurrente entre el *tiempo físico* y el *tiempo lingüístico*². Sobre este último, Comrie señala que “tense is a grammaticalised expression of location in time” (1985, p. 9).

Con respecto al término *tiempo lingüístico*, cabe una puntualización terminológica de las más importantes, que en este caso pasa por diferenciar el tiempo lingüístico (o temporalidad lingüística) del tiempo morfológico. En esta última acepción, el término *tiempo* está empleado en un sentido estrictamente formal y se refiere al conjunto de inflexiones que presenta el verbo en su conjugación (Zamorano, 2007). Estamos, por tanto, ante una mera etiqueta para nombrar diferentes tiempos

² En nuestro trabajo nos centraremos en el análisis del tiempo lingüístico. Para una caracterización pormenorizada del tiempo físico y su relación con el tiempo lingüístico, consultar Bull (1960) o Rojo (1974). Asimismo, en Zamorano (2007) se puede consultar una representación gráfica del tiempo físico.

verbales. García Fernández llama la atención sobre este fenómeno y advierte de que “conviene desde el principio distinguir claramente entre formas de la conjugación [...] y contenido semántico temporal (2013, p. 13). Por este motivo, muchos autores prefieren el término *temporalidad* (Gutiérrez Araus, 1995a; Rojo & Veiga, 1999; entre otros), debido a que este resulta más amplio, puesto que interpreta, además de los morfemas verbales, el resto de elementos lingüísticos (adverbios, locuciones, etc.) como portadores de información temporal.

Michaelis (2006), por su parte, establece una diferenciación entre los tiempos propiamente dichos y los tiempos de evento³. Según Westerholm, el *tiempo de evento* es una “herramienta cognitiva para crear un marco temporal para un relato o una oración y para estructurar las relaciones temporales entre actos verbales y otros elementos del enunciado” (2010, p. 18). El autor parte del concepto propuesto originariamente por Reichenbach (1947) y añade la extensión temporal como un factor más a tener en cuenta en el sistema. Esto le permite aumentar el poder explicativo del término *tiempo de evento*, puesto que la extensión de éstos puede variar enormemente entre sí. Los siguientes enunciados ilustran la variabilidad de un tiempo de evento presente, esto es, un tiempo que se encuentra en relación simultánea al origen (O):

- (1) Ahora vivo en Valencia.
- (2) Estoy en casa. Puedes llamar cuando quieras.
- (3) El libro está escrito en polaco.

Como puede observarse, la extensión de cada uno de estos tiempos de evento es claramente diferente. El estado [yo vivir en Valencia] expresado en (1) puede abarcar un intervalo de tiempo de días, meses, e incluso años. En el segundo ejemplo, el tiempo de evento se nos antoja indudablemente mucho más reducido, pues asumimos que este evento puede medirse en horas o minutos, pero de ningún modo en meses o años. Con el ejemplo (3) es imposible marcar los límites del evento. En este caso, el tiempo de evento se extenderá en tanto en cuanto el libro siga existiendo.

Para el tiempo lingüístico, lo fundamental “es la orientación, el antes, al mismo tiempo o después de un acontecimiento con respecto a otro” (Rojo, 1974, p. 73). La mayoría de propuestas hablan de orientación o *deixis* en sus planteamientos de base (Benveniste, 1977; Comrie, 1985; García Fernández, 2013; Michaelis, 2006; entre otros). A modo de ejemplo, Rojo define el tiempo como “una categoría gramatical

³ Entendemos evento en un sentido amplio, es decir, incluyendo todo tipo de predicados verbales, al margen de sus rasgos temporales y aspectuales.

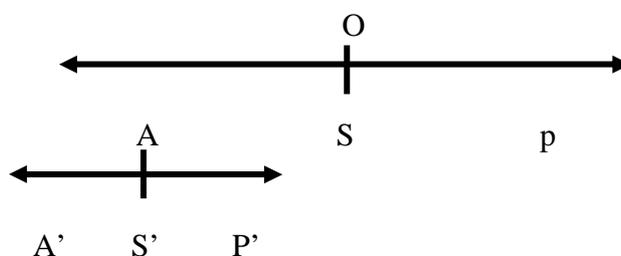
deíctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen” (1990, p.25).

1.1.1. La naturaleza deíctica de la temporalidad lingüística

Bull fue probablemente uno de los primeros lingüistas en notar la naturaleza deíctica del tiempo lingüístico y en hablar de ordenación de los eventos con respecto al origen:

It has been customary for hundreds of years for the textbook grammarians to say that the tense of a verb tells us “when” an event takes place. It should by now be amply evident that this is not so. No tense form locates an event in time. When the Spaniard says *Dijo que lo haría*, we know that *dijo* is anterior to PP but we do not know by how much. (1960, p.62)

El establecimiento de ese orden parece bastante sencillo e inequívoco, y, efectivamente, así es cuando el punto de origen coincide con el momento de habla del enunciado. No obstante, no siempre se cumple esta condición, puesto que tanto el punto de origen (O), que supone el presente, como las nociones de *anterioridad* (A), *simultaneidad* (S) y *posterioridad* (P), son nociones móviles que dependen de la perspectiva y el punto de vista que el hablante escoge. La expresión de la temporalidad está sometida a la subjetividad del hablante que emerge al expresar las relaciones temporales desde su propio prisma. La movilidad del punto de origen permite romper la conexión a priori indisoluble de este con el momento de acto de habla (MH) (Rojo, 1974, p. 78). El hablante puede, por tanto, “trasladarse metafóricamente a un momento diferente al instante en que se emite la expresión” (Moreno Cabrera, 2002, p. 308). De esta operación surge un punto de origen (O) derivado. Rojo y Veiga explican visualmente este hecho como sigue:



O: Origen; A: anterioridad; S: simultaneidad; P: posterioridad; A': anterioridad con respecto al segundo eje; S': simultaneidad con respecto al segundo eje; P': posterioridad con respecto al segundo eje.

Figura 1. Estructura del punto de origen derivado (Rojo y Veiga, 1999, p. 2877)

La imagen de la Figura 2 pone de relieve la diferencia cualitativa entre el conjunto de relaciones A-S-P y el conjunto A'S'P' con respecto al origen (O). Las primeras se conocen tradicionalmente en la bibliografía como *formas absolutas*, aquellas que marcan una relación directa con el momento de proferencia u origen; El tiempo absoluto, por consiguiente, supone que la forma verbal fija un centro deíctico-temporal de la oración en relación con el tiempo lingüístico (Westerholm, 2010, p.46). Por su parte, el segundo conjunto de relaciones son clasificadas como *formas relativas*, en tanto que “marcan una relación indirecta con respecto al origen, es decir, a través de otra relacionada a su vez con el origen” (Gutiérrez Araus, 1995a, p. 15). Los propios autores Rojo y Veiga (1999) discrepan de esta lectura que se ha hecho de su planteamiento, alegando que todas las formas del sistema son en esencia relativas, en tanto que todas están orientadas hacia un MH.

En un estudio sobre la interpretación metalingüística del verbo, López García (1990), al analizar el papel de la deixis, señala que la naturaleza deíctica puede entenderse no sólo en términos de temporalidad, sino también a partir de la coherencia temporal, y a través de la *actitud temporal*, también denominada perspectiva temporal (Gutiérrez Araus, 1995a). La actitud temporal ofrece dos planos de análisis: un plano actual o de discurso, que hace referencia “a situaciones comunicativas y las que comentamos o participamos directamente en la vivencia de hechos” (Gutiérrez Araus, 1995a, p. 13), y un plano inactual o de la historia, compuesto por “narraciones, relatos, en que el hablante relega lo designado a una zona ajena a su circunstancia vital” (Gutiérrez Araus, 1995a, p. 13), entrando a formas parte del mundo narrado⁴.

Estas nociones son especialmente valiosas para explicar los usos de diferentes tiempos verbales que se encuentran en el mismo plano temporal y, en el caso concreto que nos ocupa, para analizar la relación que se establece entre el presente y el pretérito imperfecto. Es probablemente en el estilo indirecto donde mejor queda reflejada la pertinencia de este planteamiento:

- (4) Manuela dijo que eras un maleducado.
- (5) Manuela dijo que eres un maleducado.

La posibilidad que ofrece el sistema de aceptar ambos enunciados para representar una misma situación (en ambos casos estamos transmitiendo un mensaje, originado en el plano del pasado, emitido por una tercera persona) se explica en

⁴ Lamíquiz (1982) ofrece la propuesta de organización más destacable hasta la fecha del sistema verbal español basada en los preceptos de la actitud temporal.

términos de lo actual y lo inactual. La voluntad del hablante en (4), frente al evento [tú ser un maleducado], es de alejarse de dicha situación, relegándola con el imperfecto a un plano no actual, que no pertenece al estado de cosas de la enunciación. Por el contrario, la actualización en presente trae al plano de la actualidad, en el que nos encontramos emisor y receptor, la aseveración formulada en el pasado, en un plano no actual, por una tercera persona.

1.1.2. Representaciones de la temporalidad lingüística

En este apartado recogemos y exponemos dos teorías que han planteado una representación del tiempo gramatical que han gozado de mayor aceptabilidad en la literatura especializada⁵. Nuestra revisión se retrotrae a la mitad del siglo XX con la primera teoría multidimensional de la temporalidad lingüística (Binnick, 1991, p.109) de la mano de Reichenbach (1947), y su aplicación al verbo español (García Fernández, 2013). Revisaremos, asimismo, la propuesta centrada específicamente en el sistema verbal español de Rojo (1974, 1990).

1.1.2.1. La temporalidad lingüística según Reichenbach

Reichenbach (1947) desarrolla un sistema lógico-simbólico con el que pretende dar explicación a todas las relaciones temporales posibles en las lenguas naturales. En este sentido, su trabajo supone un giro especulativo en los estudios sobre la temporalidad y los sistemas temporales lingüístico.

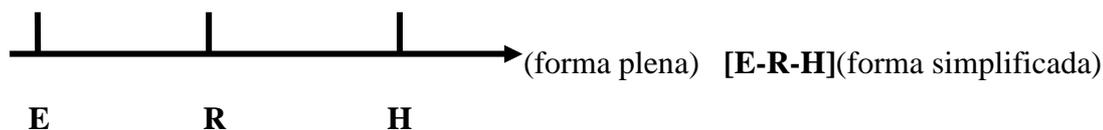
La aportación más importante de Reichenbach es, sin duda, la definición de las relaciones temporales sobre la base de tres puntos. No es suficiente la relación entre el MH y el evento que se pretende localizar. Según Reichenbach, el orden temporal expresado en el tiempo verbal no incluye un único evento, sino dos. Las posiciones de ambos eventos están orientadas con respecto al momento de preferencia, es decir, el MH (1947, p.288). En este sistema deíctico el acontecimiento enunciado por el verbo, conocido como *tiempo de evento* o *punto de evento* (E), se posiciona en la línea temporal orientándose hacia el *punto de habla* (H). Sin embargo, un evento no sólo se relaciona con H, sino que, aplicando el PCA, establece relaciones con otros eventos. El elemento que articula estas relaciones es el *punto de referencia* (R), que es un momento

⁵ La propuesta de Klein (1994) también disfruta de amplia aceptación entre los especialistas. No la desarrollamos en el presente trabajo dado que nos centramos en las propuestas más recurridas para explicar la temporalidad verbal en español.

relevante con respecto al cual se sitúa E. Reichenbach le atribuye a este punto R la función de conectar temporalmente el punto E con el punto H y con otras referencias temporales, tanto textuales como contextuales (García Fernández, 2013).

Este planteamiento tiene una aplicación muy evidente en la estructura que presenta el pretérito pluscuamperfecto en español, y que mostramos la Figura 2 a partir de un enunciado recogido en Jaque (2012):

(6) Juan había comido (para cuando llegamos).



E: punto de evento; R: punto de referencia; punto de habla.

Figura 2. Ejemplo de la estructura temporal del pretérito pluscuamperfecto según Reichenbach (1947)

En la versión simplificada se sigue la codificación original, en la que el guión (“-”) representa las relaciones de anterioridad; la coma (“,”) entre dos puntos temporales expresa que entre ambos puntos hay simultaneidad o que son el mismo punto. De este modo, podemos descifrar el significado temporal de (9) como un evento que desarrolla con anterioridad a un punto que es, a su vez, anterior al punto de habla. La cláusula que aparece entre paréntesis nos recuerda que, en las oraciones simples, “it is not clear which time point is used as the point of reference. This determination is rather given by the context of speech” (Reichenbach, 1947, p. 288). Esto justifica la visión compleja y múltiple del tiempo lingüístico que se defiende desde esta postura, así como el interés en el contexto discursivo y narrativo.

La identificación y justificación de R, al no ser siempre tan evidente, puede ser percibido como un punto no absolutamente necesario. Esto es lo que ocurre en la representación del pretérito indefinido en español que, como tiempo absoluto, podría ser representado con dos puntos temporales. En tal caso, Reichenbach sostiene que existe una relación de coincidencia entre R y E, o entre R y H. El cambio de posición de R explica la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto:

(7) Juan comió. [E,R – H]

(8) Juan ha comido. [E – R,H]

En los ejemplos (7) y (8) el punto R queda “invisibilizado” por E y por H, respectivamente. No obstante, su papel es crucial pues, tal y como señalan algunos

autores, el acento cambia de una estructura a otra: en la primera prevalece el pasado, en la segunda prima el presente (Zagona, 1992; Carrasco, 1994).

Con respecto al sistema verbal español, las adaptaciones de Acero (1990), Hernández (1973) o García Fernández (2013) son quizá las más reconocidas. En la Tabla 1 recogemos la versión de este último autor, centrándonos únicamente en los tiempos de pasado.

Tabla 1. Adaptación de la aplicación del sistema temporal de Reichenbach (1947) al español (García Fernández, 2013).

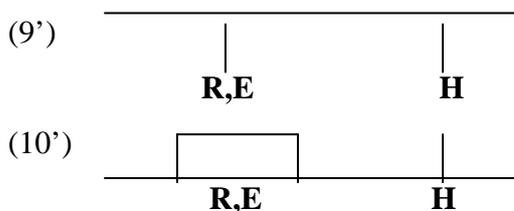
Estructura	Nombre	Ejemplo
E – R – H	Pretérito pluscuamperfecto ⁶	<i>Cuando llegué ya se habían marchado de casa.</i>
E,R – H	Pretérito indefinido / Pretérito imperfecto	<i>Mi hermano se marchó la semana pasada. Mi hermano estaba en Madrid con unos amigos.</i>
E – R,H	Pretérito perfecto compuesto	<i>El ayudante se ha marchado ya.</i>

E: punto de evento; R: punto de referencia; H: punto de habla.

El fenómeno más problemático que se desprende de este cuadro, teniendo en cuenta el tema de esta tesis, surge de la segunda estructura [E,R – H], que se corresponde indistintamente al pretérito indefinido y al pretérito imperfecto. Reichenbach recurre a la noción de *intervalo* para superar esta ambigüedad del sistema. Según apunta Acero (1990, pp. 57-58), sólo los puntos de evento son intervalos, es decir, son susceptibles de extenderse y ocupar un espacio temporal variable; mientras tanto H y R siempre se mantienen puntuales. Así las cosas, el imperfecto sería un “pasado extendido”, mientras que el indefinido lo calificaríamos de “pasado no extendido” (Reichenbach, 1947, p.73). La representación gráfica de (9) y (10) sería la que aparece en (12’) y (13’), respectivamente:

(9) Hablé con Mónica.

(10) Hablaba con Mónica.



⁶ Acero (1990) considera que esta estructura se corresponde más claramente con el pretérito anterior, antes que con el pluscuamperfecto.

La extensión temporal a la que se recurre se basa en rasgos de naturaleza aspectual más que temporal; por ello, deduce García Fernández (2013), no resulta una diferencia de primer orden en el sistema de partida, en tanto que el sistema está creado para explicar las relaciones temporales. Es decir, podemos adivinar que Reichenbach reconoce de este modo un contraste aspectual entre estos dos tiempos verbales, si bien no lo considera relevante para el conjunto del sistema.

Las críticas al sistema del Reichenbach llevaron a varios autores a enmendarlo parcialmente y a realizar algunos ajustes. Hornstein (1990) realiza una revisión exhaustiva y propone algunas mejoras que amplían las posibilidades del sistema de Reichenbach. Entre otras observaciones, Hornstein asume que el punto H no está ligado exclusivamente al momento de emisión del enunciado, sino que este puede anclarse a otros momentos bajo condiciones particulares (1990, p. 126).

Por su parte, Acero (1990), en su análisis crítico de este sistema, denuncia una rigidez excesiva de mismo, lo que genera una falta de respuesta a los usos dislocados de los tiempos verbales, como el presente histórico o el imperfecto de cortesía.

1.1.2.2. La temporalidad lingüística según Rojo

Dentro de esta corriente de pensamiento que entiende la temporalidad lingüística en términos deícticos, es especialmente destacable en el ámbito hispanista la aportación de Rojo (1974, 1990; Rojo & Veiga, 1999). En su propuesta confluyen varias características que la han convertido en obra clave para entender la temporalidad en el verbo español.

El autor concibe las relaciones temporales como vectores. Para él un vector “es un segmento que posee origen, cantidad, dirección y sentido. Lo esencial en un vector temporal es el sentido, esto es, la orientación a partir de un origen” (1974, p. 75). Teniendo en cuenta el sentido, las relaciones temporales posibles pueden ser únicamente de tres tipos: de anterioridad (-V), simultaneidad (oV) y posterioridad (+V). Es decir, “una situación puede ser presentada como simultánea, anterior o posterior al punto que constituye su referencia” (Rojo, 1990, p. 26).

Respecto al punto de referencia, a su vez, se puede establecer una diferenciación básica entre aquellos acontecimientos orientados directamente al punto de origen (O) –

orientaciones primarias⁷–, y los que no mantienen una orientación directa con este – orientaciones secundarias–. Las orientaciones de este último tipo son, en principio, ilimitadas, puesto que responden a un principio de recursividad según el cual cualquier punto orientado con respecto al origen puede convertirse, a su vez, en un punto de referencia con respecto al cual se orienta otro punto (ver Figura 2). En Rojo y Veiga (1999) se expone la versión más completa y detallada de esta propuesta aplicada al todo el sistema verbal español, en la Tabla 2 recogemos únicamente las representaciones del presente y de los tiempos de pasado:

Tabla 2. Representación vectorial de las relaciones temporales del sistema verbal español según la relación primaria (Rojo & Veiga, 1999)

Punto de referencia	Relaciones temporales primarias	
	-V	o V
O	<i>escribí</i>	<i>escribo</i>
(O – V)	<i>había escrito</i> <i>hube escrito</i>	<i>escribía</i>
(O o V)	<i>he escrito</i>	

O: origen; -V: evento anterior; oV: evento simultáneo.

Las fórmulas se deben leer empezando por la derecha, donde se encuentran las relaciones primarias, y continuando hacia la izquierda, donde se ubican las relaciones secundarias que son, a su vez, los puntos de referencia. Así, por ejemplo, con el pretérito pluscuamperfecto expresamos un evento anterior (– V) a un evento anterior al origen (O – V).

Así, la primera fila recoge los tiempos absolutos de presente y pasado – pretérito indefinido–, es decir, los que expresan relaciones orientadas directamente hacia O. El resto de fórmulas correspondería a tiempos relativos y expresaría relaciones temporales que mantienen un vínculo mediado con O a través de otra relación temporal –primera y, ésta sí, orientada a O–. El hecho de que sean las propias relaciones temporales las que se pueden convertir en puntos de referencia mediadores permite a los autores españoles prescindir del punto de referencia (R), presente en el modelo anterior.

⁷ Rojo constata que generalmente el punto de origen suele coincidir con el momento de la enunciación, pero advierte de que no siempre es así. Esto permite al hablante desplazar el origen (o MH) en las dos direcciones posibles (1990, pp.25-27).

La propuesta de Rojo y Veiga es, además, la primera en otorgar significados independientes al pretérito indefinido y al imperfecto. Como se puede observar en la clasificación, el pretérito indefinido y el imperfecto se definen en función del tipo de relación mantenida con la posición de referencia respecto al origen. Si nos centramos en la configuración del indefinido, este se caracteriza por ser la única forma de pasado que pertenece a las formas absolutas, es decir, expresa anterioridad respecto al punto de origen (O – V). Se trata, por lo tanto, de una forma monovectorial. El pretérito indefinido es la forma verbal más estrechamente relacionada con el pasado respecto al MH.

El pretérito imperfecto, desde esta perspectiva temporal, se caracteriza por ser una forma relativa que expresa simultaneidad (oV) respecto a un punto anterior al origen (O – V), es decir, indica concurrencia con cualquier otro punto del pasado (Rojo & Viega, 1999, p. 2891). En otras palabras, podemos decir que el suceso o acción del pasado actualizado en imperfecto se entiende como simultáneo a otro momento del pasado; por este motivo también se le ha denominado *copretérito* o, siguiendo la nomenclatura de Gutiérrez Araus (1998), *presente en el pasado*.

La preeminencia del valor temporal es tal que lleva a estos autores afirmar que la diferencia entre *escribía* y *escribí* puede ser explicada en términos temporales, en concreto, gracias a la relación secundaria de simultaneidad (Rojo & Veiga, 1999, p. 2892 y ss.). En el capítulo 2 veremos qué consecuencias tiene este enfoque en el tratamiento de la oposición de estos dos tiempos verbales.

1.2. El aspecto

Cualquier aproximación al estudio del aspecto requiere una aclaración terminológica previa, indudablemente necesaria, dada la diversidad de definiciones que se encuentra en la literatura dedicada a esta cuestión⁸. Varias son las circunstancias que explican esta situación. Ayoun y Salaberry (2005) apuntan a la opacidad de esta categoría en comparación con la del tiempo, y defienden que, mientras un nativo de cualquier lengua comprende intuitivamente las nociones de *pasado*, *presente* y *futuro*; no ocurre lo mismo con los rasgos aspectuales. Esto se debe, entre otros motivos, a que el tiempo no es una categoría lingüística, sino cognitiva, que se proyecta en la lengua de

⁸ Para una revisión histórica del tratamiento del aspecto, consultar Lyons (1977) o Binnick (1991); con respecto al tratamiento de esta categoría gramatical en la tradición española, consultar Bosque (1990).

un modo determinado. El aspecto, por el contrario, es una categoría conceptual (Bajic, 2006).

Suele considerarse ya fundacional la definición que formuló Comrie y que considera el aspecto como el conjunto de diferentes formas de ver la constitución temporal interna de una situación (1976, p. 5). Esta percepción del aspecto como herramienta que genera diferentes maneras de percibir un evento aparece ya en Smith (1991) y ha sido parcialmente recuperada, más recientemente, por Castañeda (2004a, 2006), Ruiz Campillo (2005) y Maldonado (2012). García Fernández, a su vez, describe el aspecto como “una relación no deíctica entre dos intervalos de tiempo” (1998, p. 14). En este sentido, Chung y Timberlake (1985) entienden el aspecto como el conjunto de diferentes relaciones de un predicado con el intervalo temporal en el que éste ocurre. Para Salaberry y Ayoun hay dos momentos cruciales en este planteamiento: la noción de *cambio vs no cambio* y el intervalo de tiempo que es seleccionado para ser relatado por el hablante (2005, p. 15). López García destaca al mismo tiempo el protagonismo del hablante al hablar del aspecto y apunta que éste “representa la visión del enunciado por el locutor [...]. Supone la imbricación del locutor en el enunciado” (1990, p. 160).

Bondarko (1971b, p. 3 y ss) establece una primera distinción básica entre *aspecto* y *aspectualidad*. Entre estos dos términos existe una relación de inclusión, es decir, el aspecto verbal, reflejado formalmente en la morfología del verbo, es una de los dispositivos capaces de transmitir información aspectual, dentro del conjunto de artefactos que conforman la aspectualidad de una situación (Bondarko, 1987). Shaludko (2003) señala que, siguiendo estos planteamientos, podemos encontrarnos con diferentes medios lingüísticos de expresión de información aspectual en diferentes niveles de la lengua. De modo que estamos, tal y como recuerdan Lubbers y Maldonado (2005), ante una categoría gramatical de carácter composicional que “se disemina en todas las áreas de la lingüística contemporánea” (p. 5). En los apartados que siguen se presentan los medios que generalmente se suelen señalar como elementos que componen la información aspectual y que, como veremos, abarcan diversas dimensiones de la lengua.

1.2.1. El aspecto gramatical

Partiendo de la exposición de McManus (2011), y según los planteamientos de varios estudios profusos en la materia (Smith, 1991; Bertinetto, 1994; Borik, 2002; entre otros), compartimos la idea de una naturaleza bidimensional del aspecto. El término

aspecto suele emplearse principalmente en dos sentidos. El primero de ellos, comúnmente llamado *aspecto gramatical*⁹, hace referencia a las diferentes interpretaciones, expresadas a través de modificaciones morfológicas del verbo, relativas al modo en que tiene lugar un evento (De Miguel, 1999). Esas modificaciones morfológicas pueden traducirse en la flexión verbal, en perífrasis o en el uso de verbos auxiliares, este sería el caso del español y de las lenguas románicas, en general.

La definición de *aspecto gramatical* de Gutiérrez Araus supone una base sólida sobre la que empezar nuestro análisis; según esta autora, “el aspecto es una categoría gramatical que expresa la representación que se hace el hablante del proceso expresado por el verbo, es decir, la representación de su duración, su desarrollo, o su terminación” (1995a, p. 16). En esta explicación aparece el concepto *terminación*, pieza clave en la constitución del aspecto gramatical. Hasta tal punto es importante, que Montrul y Slabakova destacan la terminación¹⁰ como rasgo clave para su definición del aspecto gramatical, y afirman que el aspecto es “la propiedad que permite a una oración denotar si el evento es limitado ‘bounded’ o no limitado ‘unbounded’” (2002, p. 117). Esta idea se muestra gráficamente de la siguiente manera:



Figura 3. Visiones aspectuales posibles de un evento según Montrul y Slabakova (2002, p. 118)

En esta representación del aspecto, I y F simbolizan el *inicio* y *final* de una acción dada. La barra (/) señala la porción de desarrollo de la acción que cada visión aspectual abarca. Smith (1991) se vale de estos límites para señalar los dos tipos de visiones que podemos generar de una situación, a saber, visión perfecta e imperfectiva:

Perfective viewpoints include both endpoints of a situation; Imperfective viewpoints focus on stages that are neither initial nor final, excluding endpoints; Neutral viewpoints include the initial point and at least one stage of a situation. (1991, p. 93)

El aspecto neutral del que habla Smith sería un aspecto flexible que puede ser interpretado desde un punto de vista perfecto e imperfectivo. A su vez, Guzmán

⁹ También se emplean los términos *aspecto flexivo*, *aspecto morfológico* e incluso simplemente *aspecto*.

¹⁰ Schmiedtova y Flecken (2008), sin embargo, parten de la noción de *hecho consumado* como eje vertebrador para caracterizar el aspecto gramatical.

Tirado y Herrador, en la línea de Smith, identifican un *aspecto cero*, esto es, “un tipo de valor aspectual resultante cuando no queda indicado ningún rasgo de integridad en la acción denotada” (2000, p. 37). El futuro simple del español es, según estas propuestas, un tiempo de aspecto neutral (García Fernández, 1998). Puesto que este tipo de aspecto sólo afecta a las formas de futuro, aquí nos centraremos en las otras dos visiones. Los ejemplos siguientes reflejan correspondientemente una visión perfecta e imperfectiva de una misma situación:

(11) Julia escribió un relato precioso.

(12) Julia escribía un relato precioso.

Comprobamos que en (11) el aspecto perfectivo incluye los límites de I y F, lo cual nos devuelve una imagen completa de la acción, en la que entendemos que el relato ha sido terminado; podemos afirmar que la situación ha concluido porque la estamos viendo desde fuera. Por otro lado, el mismo enunciado actualizado con aspecto imperfectivo en (12) nos presenta una acción con límites ausentes, sobre los cuales no se aporta información, y que nos representa una acción en proceso o no acabada, es decir, genera una visión desde dentro de la situación que nos impide ver dónde se encuentran sus límites (Smith, 1991). Esto no quiere decir que, a la hora de interpretar un enunciado como (12), debemos concluir que la acción no está acabada; más bien debemos entender que la acción no está *necesariamente* acabada (Real, 2005). La ausencia de información sobre el término de la acción que supone el imperfecto no implica la negación de éste (Castañeda y Ortega, 2001; Ruiz Campillo, 2005; Palacio, 2009).

Bertinetto (1994) retoma esta dicotomía aspectual y la amplía hasta dar con una de las distribuciones más empleadas en el análisis del aspecto. Según éste, la organización del aspecto gramatical parte de la oposición original imperfectivo/perfectivo y, dentro de cada una de estas visiones, se reconocen varias interpretaciones:

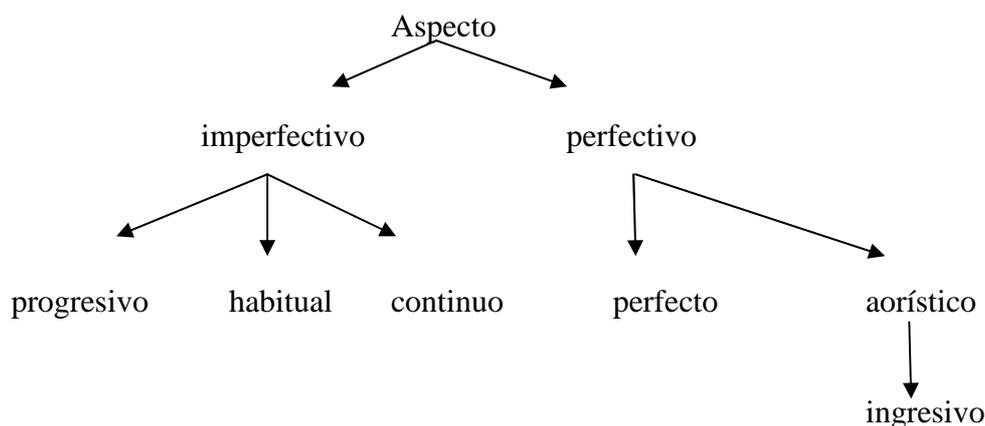


Figura 4. Valores del aspecto gramatical según Bertinetto (1994)

Los ejemplos recogidos a continuación ilustran cómo pueden expresarse en español las tres interpretaciones aspectuales que genera el aspecto imperfectivo:

- (13) a. Rafael preparaba la cena cuando llamaron por teléfono. (Progresivo)
 b. Esther se levantaba a las 7 de la mañana. (Habitual)
 c. Los estudiantes cuchicheaban en el aula hasta que entró el profesor. (Continuo)

El valor progresivo, como en (13a), evoca situaciones en desarrollo durante un tiempo de referencia concreto (Bertinetto, 1994); es decir, presenta eventos en curso y al mismo tiempo focaliza un punto del desarrollo de los mismos. Para Smith, el aspecto progresivo se centra en los estados intermedios de un evento dinámico (1991, p. 112). En español, tal y como señalan varios autores (García Fernández, 1998, 1999a; Camus, 2004; Moreno Burgos, 2014), la perífrasis <estar + gerundio> es el recurso principal de transmisión de progresividad¹¹ en español, especialmente con verbos no estativos (Pérez Saldanya, 2004). Según Martínez Atienza (2007), el aspecto progresivo, además, implica siempre una lectura actual de la situación, que contrasta con la lectura no actual y habitual que poseen las formas no progresivas, como el presente o el imperfecto.

Para la descripción de la acepción habitual del imperfectivo, recogida en el ejemplo (13b), podemos señalar que la habitualidad interpreta los eventos “como si fuesen estados genéricos y hace referencia a un concepto más global (Salaberry, 2013a, p. 246). Este concepto global corresponde a lo que Bertinetto (1994) llama

¹¹ Existe una confrontación de opiniones acerca de la naturaleza de esta perífrasis verbal. Algunos autores, como Smith (1991) o Bertinetto (2004), la consideran dinámica; mientras que otros autores la consideran estativa, y catalogan de dinámicos los pretéritos imperfectos equivalentes (García Fernández, 2004). Dado que esta cuestión excede los límites de este trabajo, remitimos al lector a García Fernández (2009) y Torres (2008) para una exposición detallada de este problema.

macroevento, es decir, un conjunto total de ocurrencias acaecidas –microeventos– en el periodo temporal de referencia. Gráficamente, este concepto se representa como sigue:

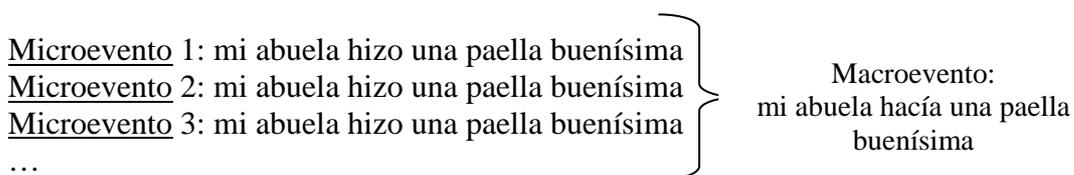


Figura 5. Estructura de un macroevento. Expresión de la habitualidad

Según la definición del autor (Bertinetto, 1986, p. 160 y ss.), la habitualidad presupone indeterminación en dos sentidos. En primer lugar, como lectura imperfectiva, la indeterminación afecta al límite de la acción; la culminación o limitación del hábito expresado no está señalada. Del mismo modo que el inicio del evento no está señalado, aunque se presume, la expresión de un hábito en pasado implica la conclusión del mismo (Martínez Atienza, 2004); si bien esta información se obtiene a partir de una implicación pragmática. En segundo lugar, la indeterminación con respecto al número de eventos que constituyen el macroevento; estos son incontables puesto que se entienden como eventos tan recurrentes que han pasado a caracterizar al sujeto.

Como acertadamente advierten varios autores (Comrie, 1976; Smith, 1991; Klein, 1994; Langacker, 2008; Salaberry, 2008), la repetición de un evento no implica obligatoriamente una lectura habitual de la situación. En español este hecho se hace patente en la posibilidad de actualizar acciones repetidas en pretérito imperfecto y en indefinido, de las que se obtienen interpretaciones aspectuales diferentes:

(14) En verano iba/fui a la piscina con mis amigos todos los días.

Reconocemos en la formulación con imperfecto de (14) el acto de ir a la piscina como un hábito del sujeto. De hecho, podríamos parafrasear el complemento temporal *en verano* por otros complementos como *todos los veranos*, *cuando era pequeño*, etc. Si, además, tenemos en cuenta que otorgamos el sentido de habitualidad a una situación induciendo una generalización a partir de la observación de ciertos eventos (Lenci & Bertinetto, 2000), es posible que, en sentido estricto, yo no fuera cada día a la piscina durante todos los veranos –de hecho, es más que probable–, sin embargo esto no afecta a la validez del enunciado, en tanto que con el imperfecto nos centramos en el macroevento. La aparición del indefinido en (26), por su parte, genera una lectura iterativa de la situación. La iteratividad, según Langacker (1999, pp. 251 y ss.), hace

referencia a la repetición de eventos específicos centrándose en los eventos repetidos. Así, con el pretérito indefinido, el complemento *en verano* se percibe generalmente como *este verano* o *el verano pasado*. Salaberry apunta, además, que en esta interpretación “all events are anchored to particular points in time” (2013a, p. 248), de manera que debemos asumir que, efectivamente, durante el verano fui a la piscina cada día.

El aspecto continuo, última subcategoría del aspecto imperfectivo que aparece recogida en el ejemplo (13c), se encuentra “a medio camino entre el progresivo y el habitual: comparte con aquel el hecho de referirse a un escenario único, y con este el momento de referencia durativo” (Pérez Saldanya, 2004, p. 216). Bertinetto (1986) habla también de un cuadro situacional único (p. 171) en referencia al aspecto continuo, mientras el habitual referiría a un cuadro situacional múltiple. Martínez Atienza compara este aspecto con el progresivo y asegura que “el imperfecto continuo no implica [...] la focalización de un instante único, sino de varios dentro de un mismo marco temporal” (2012, p. 143). En el siguiente enunciado podemos observar estas características del aspecto continuo:

(15) El teléfono sonaba [insistentemente] durante la cena.

El marco temporal en (15) está delimitado por el tiempo que dura la cena y, dentro de esos límites, interpretamos que el teléfono suena repetidas veces. La aparición del adverbio en esta oración refuerza la lectura continuativa, aunque es forma verbal la portadora de este rasgo aspectual en última instancia.

Dentro del aspecto perfectivo, Bertinetto y Marco (1994) identifican una única subcategoría, en concreto la lectura ingresiva, cuyo ejemplo encontramos en (16a). Muchos autores españoles (Alarcos, 1994; García Fernández, 1998; entre otros) sostienen que la interpretación terminativa (16b), es decir, aquella que presenta una acción completa, terminada, es la lectura por defecto de esta perspectiva aspectual. Además de esta proyección, el aspecto perfectivo puede reducir el desarrollo de la acción a un único punto, sin atender a las fases de inicio o de final de la misma. Desde este planteamiento, defendido por Montrul y Salaberry (2003), se deslinda una lectura puntual del evento (16c):

- (16) a. A las cinco hablé con la oficina de información.
 b. Ayer por fin leí corregí el trabajo que tenía pendiente.
 c. Mónica llegó a casa a las diez de la noche.

Sin embargo, la visión perfectiva o imperfectiva de una situación no viene dada únicamente por la flexión verbal, un verbo auxiliar o una perífrasis; también actúan otros elementos (Negueruela & Lantolf, 2006). Esta oposición entre las visiones perfectivas e imperfectivas, es decir, entre la marca de límite o ausencia de este en una acción, se encuentra en varios niveles de análisis de una lengua. Güell también repara en este hecho y asegura que el aspecto es “una categoría gramatical de carácter composicional en la que participan diversos factores lingüísticos de distinta naturaleza” (2008, p. 272). Aparte del aspecto gramatical, encontramos el aspecto léxico, que conforma esa visión bidimensional, propuesta por Smith (1991), a la que se hacía referencia al principio del capítulo. En el siguiente apartado abordamos el estudio del aspecto léxico, su composición y su tipología.

1.2.2. El aspecto léxico

El aspecto léxico pone de manifiesto que los verbos, por su carga semántica, son capaces de indicar el modo en que se desarrolla una acción dada (Morimoto, 1998, p. 10). Dentro del aspecto léxico o *aktionsart* se identifican varias nociones que deben ser definidas para determinar el tipo de aspecto léxico de un verbo. Hablamos básicamente de tres categorías: la telicidad, la aspectualidad cuantitativa y la aspectualidad cualitativa (De Miguel, 1999).

La telicidad es un rasgo semántico que aporta información aspectual sobre una acción¹². En concreto, Comrie señala que “una situación télica es aquella que envuelve un proceso encaminado a un punto de culminación más allá del cual el proceso no puede continuar” (1976, p. 45). Desde este rasgo, los verbos pueden clasificarse en “télicos –que implican la consecución de un objetivo para que la acción tenga lugar y atélicos – que no implican el logro de objetivo” (Alcáraz & Martínez, 1997, p. 76). Un ejemplo de verbos télicos, que presuponen obligatoriamente un fin o meta a alcanzar, serían verbos como *llegar* o *morir*; para ilustrar la subclase de verbos atélicos, que no presentan este límite o fin, podemos recurrir a verbos como *correr* o *comer*.

Por su parte, la aspectualidad cualitativa da cuenta de cómo se desarrolla o cómo tiene lugar un evento (De Miguel, 1999, p. 3009 y ss.). Se define, por tanto, en oposiciones de rasgos semánticos como *dinámico* ‘hablar’/*estático* ‘estar callado’,

¹² Para un estudio detallado sobre la telicidad en español y los factores sintácticos y léxicos que la conforman, consultar Moure (1990).

delimitado ‘llegar’/*no delimitado* ‘viajar’, *progresivo* ‘crecer’/*inceptivo* ‘despegar’ o *resultativo* ‘destruir’.

En cambio, la aspectualidad cuantitativa (Maslov, 1984) informa sobre el dinamismo interno del evento, esto es, cómo se distribuye el evento en el tiempo. Los criterios de categorización de este tipo de aspectualidad responde a cuestiones como cuántas veces tiene lugar el evento, con qué duración y con qué intensidad. Desde esta perspectiva, y aplicando estas distinciones al español (De Miguel, 1999), un evento puede ser *durativo* ‘descansar’ o *puntual* ‘disparar’; también puede ser *semelfactivo* ‘dar un golpe’, *repetido* ‘tutear’ o *iterativo* ‘besuquear’; por último, podemos diferenciar entre eventos *no intensivos* ‘llorar’, *intensivos* ‘berrear’ y *atenuativos* ‘lloriquear’.

Partiendo de estos rasgos semánticos, varios han sido los autores que han elaborado propuestas de clasificación de los verbos según su aspecto léxico (Comrie, 1976; Demonte, 1991; Smith, 1991; Klein, 1994; entre otros). Sin duda, la clasificación que goza de mayor popularidad en los estudios sobre aspectualidad de los últimos años es la elaborada por Vendler (1967), revisada recientemente por Rothstein (2004, 2008), que propone una clasificación de cuatro tipos de aspecto léxico articulados en torno a los rasgos semánticos anteriormente expuestos. En la Tabla 3 se resume la propuesta vendleriana del aspecto léxico¹³ con ejemplos en español:

Tabla 3. Clasificación y organización de los tipos de aspecto léxico según Vendler (1967)

Categoría	Rasgos semánticos			Ejemplos
	Dinamicidad	Puntualidad	Telicidad	
Estados	-	-	-	<i>saber, tener, querer</i>
Actividades	+	-	-	<i>discutir, correr, beber</i>
Realizaciones	+	-	+	<i>leer un libro, comer una naranja</i>
Logros	+	+	+	<i>llegar, encontrar, caerse</i>

La dinamicidad sobre la que opera Vendler como rasgo semántico pertenecería a la aspectualidad cualitativa, mientras que la puntualidad formaría parte de la aspectualidad cuantitativa. Según la Tabla 4, podemos caracterizar los estados como “situaciones estables, carentes de dinamismo [...]. Tienen que ver con propiedades del sujeto y no con sus actividades ni con los procesos en que aquél se vea involucrado (Morimoto, 1998, p. 14). La estabilidad de la acción algunos autores la denominan *homogeneidad* (Smith, 1991; Bertinotto, 1994). Dowty (1986, p. 42) además enuncia la

¹³ En Andersen (1990) se puede consultar una representación gráfica de estos tipos de aspecto léxico.

propiedad de intervalo¹⁴. Según el propio autor los estados son aquellos verbos cuya verdad afirmada en un determinado intervalo de tiempo sigue siendo afirmada en cualquier subintervalo de este mismo periodo como una característica propia de los estados, también compartida por las actividades, es decir, los dos aspectos léxicos atélicos.

Las actividades, por su lado, “se refieren a actos dinámicos donde el fin de la actividad no está semánticamente presente” (Westerholm, 2010, p. 44). Cuando se habla de *dinamicidad* en este trabajo, adoptamos la visión de Smith (1991) que entiende esta noción como la acción –física o psíquica- que un sujeto ejerce sobre un evento (pp. 44-45). Esta acción presupone, por tanto, un cierto nivel de control sobre dicho evento.

Por su parte, tanto las realizaciones como los logros tienen un punto de culminación intrínseco, es decir, mientras la actividades no presentan fases durante su desarrollo –son homogéneas–, los eventos télicos tienen incluido en su estructura un estado resultativo. Los verbos de realización son durativos y generalmente designan acciones que poseen límite además de duración; esto incluye verbos dinámicos y durativos dotados de un límite. Entre ellos se encuentran los verbos de movimiento que implican un cambio de lugar mencionado explícitamente como *acercarse a la mesa*.

Los logros, a diferencia de aquellos, son puntuales; lo cual significa que expresan eventos dinámicos delimitados, de duración muy breve, sin fases. Son eventos que culminan en un punto concreto.

Por su parte, Dowty (1986), y posteriormente Salaberry (1999), consideran innecesaria la distinción entre verbos télicos, de modo que emplean el término *evento*¹⁵, que subsume tanto los logros como las realizaciones. Para esta clasificación el rasgo [+/- puntualidad] es irrelevante, pues ésta se rige por la noción de verdad de un enunciado con respecto a un intervalo de tiempo determinado (Dowty, 1986, p. 41). La propuesta de Mourelatos representa una solución a medio camino entre las dos posturas anteriores, en tanto que reconoce la *duratividad* como rasgo diferenciador entre realizaciones y logros, pero admite la integración de ambas bajo una misma clase, al tratarse de acciones que incluyen un producto, una conclusión, un resultado (1981, p. 193).

¹⁴ La propiedad de intervalo responde a un criterio organizador de los tipos de aspecto léxico basado en principios semánticos como la noción de verdad.

¹⁵ Pustejovsky (1991) también reúne bajo una misma categoría los verbos télicos bajo la etiqueta de *transiciones*. En Fernández Lagunilla y De Miguel (2000) se puede consultar una aplicación de este modelo a los verbos españoles.

Más allá del debate epistemológico, desde el punto de vista práctico o aplicado, la distinción entre realizaciones y logros resulta altamente operativa, en tanto que cualquier hablante de español reconoce puntualidad en verbos como *explotar*, *alcanzar* o *descubrir*; mientras que predicados como *pintar un cuadro* presuponen una cantidad de tiempo determinada (Minguell, 2011). De este modo, la mayoría de análisis del aspecto léxico del español (García Fernández, 1998; Morimoto, 1998; De Miguel, 1999; entre otros) trabajan con los tres rasgos semánticos –al margen del número de clases de verbos que se declare– y rastrean su influencia en la actualización morfológica y sintáctica de los predicados, puesto que “los predicados producen distintos resultados [...] cuando entran en contacto con determinadas expresiones temporales y tiempos gramaticales, según pertenezcan a una clase aspectual u otra” (Morimoto, 1998, p. 18). Estos autores analizan una serie de restricciones combinatorias a las que se ven sometidos los verbos según su *aktionsart* y que, en muchos estudios, son empleadas como pruebas para determinar el aspecto verbal de un predicado concreto¹⁶.

Definir qué elementos participan en la creación de la constelación aspectual de un enunciado es una cuestión que ya abordó el propio Vendler (1967), asumiendo el papel de los complementos del verbo como portadores de información aspectual. En su clasificación cuatripartita los complementos verbales son, en muchas ocasiones, los que convierten una actividad, como *leer*, en una realización, como *leer un libro*. Sin embargo, hay autores que, como analizaremos a continuación, consideran que la composicionalidad del aspecto se extiende más allá del verbo y sus complementos.

1.2.3. Aspecto predicativo

En un estudio sobre la naturaleza del aspecto como categoría gramatical, Verkuyl caracteriza el aspecto como una propiedad oracional compleja (1989, p. 40). En trabajos posteriores (Verkuyl, 1993; Tenny, 1994; González, 2003 –para el español–; entre otros) se ha desarrollado esta concepción del aspecto con el objetivo de identificar los componentes del mismo y su relación entre ellos. Verkuyl (1972, 1989, 1993), reconoce la naturaleza composicional del así llamado *aspecto léxico*, y establece, a su vez, una serie de presupuestos, según los cuales deberíamos hablar con más precisión de *aspecto predicativo* o *aspectualidad oracional* (Morales, 2004). El primero de ellos

¹⁶ Por una cuestión de espacio, no tratamos esta cuestión en el presente trabajo. Remitimos al lector a los estudios referenciados en este apartado para un análisis profuso y detallado de estas interacciones en español.

consiste en aceptar que el sujeto de una oración puede formar parte de la composición aspectual la misma (Verkuyl, 1972, p. 101).

Por otro lado, Verkuyl defiende una clasificación tripartita –estados, procesos y eventos– de los predicados, en la línea de Dowty (1986); por último, el autor asegura que estos tres tipos de aspecto se expresan a partir de la combinación de dos rasgos semánticos: [add-to] y [sqa]. El primero expresa la dinamicidad del verbo, y se da en el nivel léxico-semántico del mismo, antes incluso de la actualización temporal de la oración). El segundo rasgo, que puede descifrarse como ‘cantidad específica de A’, afecta a los argumentos del verbo, y aporta información acerca de la delimitación de éstos (Verkuyl, 1993, pp. 14-23). De este modo, sintagmas como *tres manzanas, dos vasos de agua*, etc. son considerados [+sqa]; a la vez que *manzanas, pan o zumo* se interpretan como [-sqa]. A partir de este planteamiento, Verkuyl (1999) elabora el *plus principle*, con el que establece que la combinación de estos dos rasgos semánticos constituye la estructura aspectual de cualquier enunciado, que puede reducirse a dos tipos: terminativa o durativa:

- (17) a. Bruno lee un libro.
 b. Bruno lee libros.
 c. Los niños leen un libro.
 d. Bruno espera un libro.

La especificidad del sujeto y el complemento verbal pueden combinarse con verbos dinámicos, dando lugar a eventos, como en (17a), o con verbos no dinámicos, como en (17d), obteniendo de este modo verbos estativos.

Los ejemplos de (17b) y (17c), a su vez, son categorizados como procesos por su valor durativo. González recoge la definición de *proceso* tal y como debe entenderse dentro de este planteamiento, y recuerda que un proceso es una predicación ilimitada, continua, no discernible como una unidad separada, e incontable (2003, p. 53). En estos ejemplos, el responsable de la lectura durativa puede ser tanto el objeto directo que complementa al verbo (*libros*) o el propio sujeto (*los niños*), siempre que éstos estén actualizados con el rasgo [-sqa]. En el primer supuesto, entendemos que Bruno lee constantemente un libro tras otro y, por este motivo, el término de la acción queda suspendido; el segundo caso, quizá menos transparente como advierte Verkuyl (1993), se esclarece al otorgar un valor generalizador al artículo determinado que introduce el sintagma sujeto. Así, el mismo libro en cuestión puede ser leído por un niño tras otro y, de este modo, se obtiene esa misma lectura durativa que en el ejemplo (35b).

Tras estas evidencias, queda patente la importancia del papel de los argumentos en la composición de un evento, cuya estructura aspectual rebasa los límites de la unidad léxica verbal, y la necesidad de adoptar una visión composicional del aspecto (Morimoto, 1998; García Fernández, 1998; De Miguel, 1999; Moreno Cabrera, 2002; entre otros). En lo que respecta al español, la continua aparición de estudios dedicados a esta cuestión pone de manifiesto que la información aspectual está contenida en diversos elementos oracionales¹⁷.

La constelación de elementos que conforman la información aspectual de un enunciado va más allá del espacio verbal inmediato y puede extenderse, efectivamente, a complementos adjuntos o incluso adverbios:

- (17) a. Los padres acompañaron a su hija en la ceremonia de graduación.
 b. Los padres acompañaron a su hija a la ceremonia de graduación.

Al analizar estos dos enunciados se hace patente un cambio en la información aspectual del verbo *acompañar*. Esta modificación aspectual viene motivada por los adjuntos que acompañan al verbo y que fuerzan diferentes interpretaciones de éste. En concreto, el complemento circunstancial de tiempo en (17a) induce a una lectura estativa del verbo, que podría parafrasearse como *estar cerca o encontrarse al lado*. Incluso en un sentido figurado, como el que adquiere en la expresión *acompañar en el sentimiento*, el verbo recibe una interpretación no télica, de actividad, equivalente a *apoyar, respaldar*, etc. Sin embargo, la información aspectual proyectada en (17b) favorece la limitación de la acción, la aparición de un punto de culminación, es decir, la imagen de una acción télica, propia de las realizaciones y los logros. El complemento de dirección introducido por la preposición *a* convierte a *acompañar* en un verbo de realización.

Desde un nivel supra oracional, y basándose en las funciones discursivas propias del relato (Ortiz Gozalo, 1994), algunos autores han considerado necesario ampliar el análisis del aspecto al plano discursivo. En el siguiente apartado se desarrolla de manera sucinta esta última parcela dentro de los estudios sobre la aspectualidad; un enfoque que, dentro de los estudios de ASL, se encuentra en ligera desventaja (Andersen, 2002; Salaberry, 2011) con respecto al número total de trabajos orientados a la adquisición de la expresión tempo-aspectual.

¹⁷ Por ejemplo, Fernández Lagunilla y De Miguel analizan la aportación aspectual del clítico *se* (2000), de los adverbios de foco (1999), de los adverbios de manera (2003); García Fernández (1999) y Martínez Atienza (2014), por su lado, estudian las restricciones aspectuales que imponen los complementos temporales.

1.2.4. Aspecto discursivo

En algunas definiciones del aspecto como categoría verbal es posible adivinar referencias más o menos directas al papel del contexto discursivo o situacional. Entre otras, la definición de Timberlake trae a colación varios elementos esenciales en la configuración del aspecto:

[...] aspect is concerned with the relationship between situations – states of the world – and time. Aspect is simultaneously lexical and contextual. Contextual aspect is concerned with how the notions of stativity, activity, and change relate to the contextual occasion, a time internal to the reported events from which events are evaluated (2004, p. 303)

El hecho de recurrir al plano discursivo para dar cuenta de la estructura y el comportamiento de los sistemas temporales en el lenguaje surge a partir de la propuesta de Weinrich (1968), que estableció y popularizó la división de cualquier sistema verbal en dos grupos temporales que conforman el mundo comentado y el mundo narrado. El primero, que en español es operado por el presente, el pretérito perfecto y el futuro, recrea situaciones en las que el hablante está en tensión y su discurso es dramático porque se trata de cosas que le afectan directamente (Weinrich, 1968, p. 69). El segundo grupo de verbos, donde se incluyen los tiempos de pasado y el condicional, comparten un mismo tipo de situación comunicativa, sobre la que el autor especifica que:

son evidentemente situaciones comunicativas en las que narramos. Acaso sea la descripción de un pequeño acontecimiento, la información de un periódico sobre el curso de una conferencia política... Por encima de diferencias particulares se encuentran los rasgos distintivos de la situación comunicativa que es el relato. (1968, p.67)

A partir de esta distinción, autores como Labov (1972), Hopper (1979) o Dowty (1986), han analizado, dentro de los verbos del mundo narrado, qué tipo de funciones discursivas prototípicas se realizan y cómo afectan estas a la información aspectual, dando forma al término *aspecto discursivo*. Andersen (2002) define este fenómeno –que él prefiere llamar *aspecto interpretado*– como el aspecto que “recoge las interpretaciones que un participante u oyente en una conversación obtiene del contenido general del discurso del hablante” (p. 99). La implicación aspectual del discurso suele encontrarse en la ubicación del evento narrado, bien como foco narrativo (*foreground*) bien como fondo narrativo (*background*). Hopper (1979, p. 213), en un estudio que compara los rasgos aspectuales del francés y el ruso desde el prisma discursivo, define el foco narrativo como partes de la narración que relatan eventos que conforman el esqueleto estructural del discurso, es decir, se trata de la línea argumental principal – *main line* en términos de Hopper– por la que los eventos narrados se suceden uno tras

otro. El fondo narrativo, en cambio, alberga aquellos hechos que concurren de manera simultánea con los eventos del foco y, debido a esa relación de simultaneidad, amplían y describen la escena, es decir, funcionan como información complementaria (Quintana, 2009).

Del mismo modo que el aspecto gramatical y el aspecto léxico se construyen en torno a una serie de rasgos tempo-aspectuales que determinan la clasificación de los enunciados, desde el aspecto discursivo, en concreto desde el trabajo de Reinhart (1984), también se han identificado un conjunto de rasgos temporales y textuales para la caracterización de los eventos como background o foreground. La autora identifica tres rasgos propios de las cláusulas textuales que funcionan como foco narrativo¹⁸: la narratividad, la puntualidad y la integridad.

La exposición de Reinhart recurre, como se observa claramente, a nociones aspectuales ya tratadas con anterioridad, especialmente al hablar del aspecto gramatical. Como apunta Salaberry (2011, p. 188), la distinción aspectual perfectivo-imperfectivo está directamente relacionada con la marca de foco y fondo narrativo. En la lengua española, esta estrecha relación se traduce en la interacción entre aspecto gramatical y aspecto discursivo que, a su vez, se refleja en la distribución del pretérito imperfecto y el indefinido en el discurso. En concreto, se puede afirmar que “el imperfecto sirve para presentar el fondo o los aspectos descriptivos de la narración, mientras que el indefinido se usa para la narración propiamente dicha” (Brucart, 2001, p. 7). No es de extrañar, por tanto, que este enfoque haya sido empleado para explicar la oposición entre estos dos tiempos verbales, especialmente en el ámbito del español como L2 (Lafford, 1996, citado en Bardovi-Harlig, 2000; Gutiérrez Araus, 1996).

Hasta aquí, se ha llevado a cabo una revisión de los fenómenos lingüísticos portadores de información aspectual y que participan en la conformación de la categoría verbal de la aspectualidad. Entre estos pueden darse diversas interacciones, de modo que no estamos ante categorías estanco, sino ante fenómenos que interactúan. Un ejemplo de interacción lo hemos visto en este mismo apartado, al comprobar cómo el aspecto discursivo puede combinarse con el aspecto gramatical (Brucart, 2001; Salaberry, 2011). Esta combinación será analizada en las producciones escritas de los participantes nuestro estudio tras la realización de la tarea de producción. En el siguiente apartado tratamos una de las interacciones más rentables en español y que,

¹⁸ Bardovi-Harlig (1995) añade la novedad –newness– como un rasgo propio del foco narrativo: aquello que es nuevo es más relevante para este plano.

además, se empleó como base para el diseño de la tarea de juicios de preferencias de esta tesis. Nos referimos a la combinación que incluye el aspecto léxico y el gramatical, o, en palabras de Smith, el tipo de situación y la perspectiva aspectual.

1.2.5. La interacción del aspecto gramatical y el aspecto léxico en español

La revisión de esta interacción, aplicada al español, puede formularse en concreto como el análisis del efecto que tiene el aspecto flexivo en la semántica interna de los verbos. Teniendo en cuenta los objetivos del presente estudio, nos centramos concretamente en los cambios que se llevan a cabo en la estructura semántica del verbo mediante la oposición indefinido/imperfecto (Gutiérrez Araus, 1995a) y, al mismo tiempo, en las restricciones que surgen de dicha intersección.

Si se observan con detenimiento las características de estos dos tipos de aspecto, es fácil adivinar una suerte de concordancia aspectual entre ellos. Como sugiere Güell (2008), por concordancia se entiende “la coincidencia de las respectivas informaciones aspectuales” (p. 272). Diremos, por tanto, que los verbos de aspecto léxico puntual y télico, tanto por la semanticidad del mismo verbo (27), como por el conjunto de unidades léxicas del predicado (28), concuerdan por definición con el pretérito indefinido, tiempo verbal portador de una visión perfectiva del evento; a la vez que el imperfecto se combina por defecto con los verbos atélicos y dinámicos (29). Por otro lado, la ausencia de límites y la estabilidad propias de los estados, deberían mostrar una preferencia por el imperfecto (Soulé, 2011) (30):

(18) Me levanté de la cama a las 7.

(19) Denís cantó una canción.

(20) El gato dormía plácidamente.

(21) Tus padres para entonces ya sabían toda la verdad.

Estas combinaciones, aun siendo las más armónicas al concurrir los dos tipos de aspecto, no son las únicas posibles en español. El aspecto flexivo puede actualizar verbos de cualquier tipo de aspecto léxico, produciendo en ellos un replanteamiento semántico de la situación (García Fernández, 1998; Morimoto, 1998; De Miguel, 1999; Minguell, 2011), motivado por combinaciones no prototípicas que reflejan una coerción aspectual entre los requerimientos de un operador temporal o aspectual –como el imperfecto o el indefinido– y las propiedades aspectuales del predicado (Swart, 1998). La coerción aspectual¹⁹ a menudo “involves operations which adjust the aspect of a verb

¹⁹ Pustejovsky (1991) y Bosque (1990) emplean el término de *coacción aspectual*.

or one of its projections to requirements of the context” (Dölling, 2014, p. 189). Estos ajustes son los que producen los cambios semánticos resultantes.

En lo que respecta al español, se exponen a continuación los cambios de significado que se producen en los predicados originariamente télicos bajo la perspectiva imperfectiva del pretérito imperfecto:

(22) Me levantaba de la cama a las 7.

(23) Denís cantaba una canción.

En ambos casos, tanto para los logros (22) como para las realizaciones (23), se impone una lectura de habitualidad del evento (Lenci & Bertinetto, 2000), que implica la visión de un macroevento, constituido por una serie de microeventos, y sobre cuyo término no tenemos información alguna. Gutiérrez Araus (1996) recuerda que el imperfecto en estos casos puede también arrojar una visión progresiva del evento, que lo colocaría en un segundo plano en la narración:

(24) Denís cantaba una canción cuando su mujer entró en el karaoke.

La elección de una u otra interpretación estará íntimamente relacionada con las características de los argumentos del verbo, es decir, con el aspecto predicativo. Múgica recuerda que las realizaciones con “sintagmas nominales determinados restan las posibilidades de una interpretación de habitualidad” (2009, p. 8). De modo que la lectura progresiva de (23), representada en (24), resultaría la opción por defecto a falta de un contexto lingüístico más amplio. Sin embargo, podemos presumir que, en combinación con un argumento indeterminado y en plural como ‘cantaba canciones’, la apreciación habitual del evento se vería privilegiada.

Para García Fernández (1998) el efecto del imperfecto sobre los verbos télicos conlleva implicaciones diferentes según se trate de logros o de realizaciones. Con estas últimas, el imperfecto nos impide “ver el final de las situaciones, en ningún caso podremos concluir que la meta de las realizaciones se alcanza” (p. 41). Es por ello que estos predicados se pueden combinar perfectamente con subordinadas temporales que anulen el evento designado:

(25) Denís cantaba una canción cuando de repente la luz se fue.

Esta propiedad del aspecto imperfectivo ha dado lugar a se conoce como *la paradoja del imperfectivo*. Rothstein explica que la paradoja reside en el hecho de que con las realizaciones vistas desde la perspectiva imperfectiva, una parte del evento no

supone el evento en sí mismo (2004, p. 38). Para ilustrar este fenómeno, García Fernández (2009) contrasta el comportamiento de la perífrasis progresiva ‘estar + gerundio’ con una realización y con una actividad, respectivamente:

- (26) a. Manu estaba dibujando un círculo.
 b. Manu estaba dibujando círculos.

Recordamos que las realizaciones incluyen en su estructura una meta, un *telos*, que queda difuminada por la lectura aspectual progresiva. En (26a) se infiere, por tanto, que el sujeto no ha acabado de dibujar el círculo por completo. La paradoja, por tanto, reside en determinar ante qué tipo de evento nos hallamos, puesto que, “nos debemos preguntar si una realización cuyo final no es afirmado es o no una realización” (García Fernández, 2004, p.50). Por este motivo Bertinetto (1994) asegura que el progresivo tiene un efecto de ‘destilización’, de tal modo que acaba recategorizando estos eventos delimitados en procesos. Este efecto no repercute en la estructura de interna de los verbos que asignan por sí mismos procesos, como la actividad de (26b).

El comportamiento de los logros ante el efecto del imperfecto es ligeramente diferente, pues éstos, además de ser télicos, son puntuales; por ello, desde el punto de vista ontológico, resulta imposible que la lente imperfectiva pueda proyectarse sobre un logro. Cuando esto ocurre, se obtiene una iteración de la situación (Comrie, 1976), lo que genera de nuevo una lectura habitual. García Fernández (1998) defiende que, aparte de esta opción, la proyección en imperfecto de un logro puede referirse a un evento único. En primer lugar, el autor advierte que, dado que el *telos* en los logros es inherente, “cuando los logros aparecen en aspecto imperfectivo concluimos que el *telos* se ha alcanzado, aunque esta variedad aspectual no nos permita ver el final del evento” (p. 43). En oraciones introducidas por el adverbio temporal ‘mientras’ se percibe claramente este comportamiento:

- (27) Paolo gritaba mientras María se iba del piso para siempre.

Debido a los rasgos aspectuales del logro *irse*, la posibilidad de que el resultado no se haya alcanzado se cancela automáticamente: se entiende que María se ha ido. Por lo tanto, la cuestión que surge en este punto es, si los logros por definición carecen de desarrollo, ¿en qué momento del logro se focaliza el imperfecto, como forma portada de visión imperfectiva? Algunos autores (García Fernández, 1998; Smith, 1991; Olsen, 1997) que el aspecto imperfectivo en estos casos focaliza la fase preparatoria previa del evento. En consecuencia, la situación representada por (27) nos sitúa en el momento en

el que María está recogiendo sus cosas y preparándose para marcharse. Así, el imperfecto dirige nuestra atención hacia este momento previo, en tanto que la información aspectual inherente de ‘irse’ nos permite asumir que, efectivamente, María ya no está. En combinación con complementos temporales puntuales, estas implicaciones resultan más transparentes:

(27) A las 9 María se iba del piso para siempre mientras Paolo gritaba desesperado.

En este ejemplo el complemento temporal no indica la hora a la que María abandonó el piso, información que sí se podría ratificar con la actualización del verbo en indefinido. Debe asumirse, por tanto, que María se marchó en los minutos posteriores; es decir, no renunciamos a la consecución del resultado del evento, sino que visualizamos los estados previos a dicha consecución (García Fernández, 1998).

La otra interacción entre aspectos que más interés ha despertado y más atención ha recibido ha sido la que combina la visión perfectiva con los estados (Comrie, 1976; Bertinetto, 1994; Husband, 2012). Esta clase aspecto léxico, recordamos, incluye aquellas situaciones “que se mantienen a través de un intervalo de tiempo y no cambian a lo largo de sus fases sucesivas” (Miguell, 2011, p. 7). En su trabajo sobre el aspecto léxico, De Miguel (1999) define un predicado estativo como “un evento que no ocurre sino que se da (...) de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende (...); puesto que no avanza, no puede dirigirse a un límite ni alcanzarlo” (p. 3012). Estos rasgos de las situaciones estativas convierten a esta clase aspectual en candidatos idóneos para una perspectiva imperfectiva. Al carecer de límites temporales, los estados suelen ser refractarios a cualquier tipo de limitación temporal (Marín, 2000). Sin embargo, esta asociación entre los estados y la visión imperfectiva del evento no es exclusiva ni privativa; pues, como señala Bertinetto:

Progressivity and habituality are distinct aspectual values, although related within the common subdomain of imperfectivity, whereas stativity is an actional category that may variously interact with these, or any other aspectual values. (1994, p. 409)

Esta libertad de interacción con otros valores aspectuales ha sido estudiada, en la lengua española, por diferentes investigadores (De Miguel, 1999; García Fernández, 1998; Soulé, 2011; entre otros). Efectivamente, a un predicado léxicamente ilimitado es posible aplicarle límites empleando una forma verbal perfectiva. Esta operación supone una serie de efectos a nivel semántico que dependerán, entre otros factores, del tipo de estado. La mayoría de los especialistas sugieren la conveniencia de dividir los estados

en dos grupos. Olsen (1997), en la estela de Carlson (1977) (citado en Olsen (1997)), propone una división entre eventos estativos de nivel individual (*Individual-level*) y de nivel de estado (*Stage-level*). Los primeros serían los que denotan cualidades del sujeto que son válidas en cualquier intervalo temporal (Olsen, 1997, p. 48), es decir, son situaciones no susceptibles de variación, y, por tanto, incapaces de expresar cambios o progresión de cualquier tipo. Este tipo de eventos son tratados por De Miguel (1999) como *estados permanentes*. Estos estados se caracterizan por su incompatibilidad con las formas de aspecto perfectivo (García Fernández, 1998) y con cualquier perífrasis progresiva (Klein, 1994):

- (28) a. *Javier fue de Huesca.
 b. *Pilar tuvo sangre azul.
 c. *Victoria está siendo rubia.

Los predicados que designan cualidades inmutables, como *ser de Huesca*, *tener sangre azul* o *ser rubia*, son la muestra más ilustrativa del conjunto de verbos permanentes, teniendo en cuenta que en modo alguno estos predicados pueden aceptar los límites que imponen las formas perfectivas²⁰, puesto que cualquier límite presupone un término, una culminación, y los estados, tal y como recuerda García Fernández (1998), “cesan pero nunca culminan” (p. 29). Con todo, no es infrecuente que los predicados estativos adopten visiones perfectivas en determinados contextos. Los estados capaces de aparecer flexionados en formas verbales de aspecto perfectivo son estados de nivel de estadio, es decir, predicados que refieren “una propiedad del sujeto asociada a un momento o circunstancia particular” (Arche, 2004, p. 4); de modo que, en el momento que alguna circunstancia se modifique, el estado en cuestión dejará de ser válido. Cuando estos predicados se actualizan con formas aspectuales perfectivas se produce una dinamización del estado (Gutiérrez Araus, 1995a), es decir, los tiempos perfectivos como el indefinido funcionan como elemento *desestativizador* del verbo (Soulé, 2011):

- (29) a. Javier fue muy valiente.
 b. Agustín fue director de la revista a los cuarenta años.

En estos ejemplos, la perspectiva que impone el indefinido supone acotar la relación entre el sujeto y la propiedad asignada por el predicado. Esta delimitación

²⁰ A este respecto, De Miguel (1999, p. 3047) señala que, si se asume una interpretación distributiva del evento, estos estados pueden aparecer con formas perfectivas como el pretérito indefinido: *el portero del equipo fue siempre chileno*; esta posibilidad viene dada en gran parte por la aparición del adverbio temporal *siempre*, pues, en ausencia del mismo, esta lectura quedaría automáticamente cancelada.

puede marcar el final de dicha relación, obteniendo una lectura egresiva del evento, como ocurre en (29a), en el que *fue* limita la valentía de Javier a una circunstancia concreta, lo cual no nos permite afirmar que la valentía es una característica propia del carácter de Javier. Asimismo, es posible delimitar la relación establecida por el estado al principio de la misma, de este modo se crea una interpretación ingresiva de la situación, tal y como sucede en (29b). El complemento temporal determinado en este ejemplo marca el momento en que Agustín se convirtió en director, de manera que el verbo *ser*, en este contexto, adquiere valores semánticos propios de los verbos de cambio, esto es, verbos dinámicos.

En estos escenarios de es muy habitual que las formas perfectivas impliquen unos cambios semánticos en el enunciado, llegando incluso a la recategorización de los estados en otras clases aspectuales. Varios han sido los autores que han revisado este fenómeno (Porroche, 1988; De Miguel, 2004; Gutiérrez Araus, 2004; Soulé, 2011; Moreno Burgos, 2014; entre otros) de forma profunda y minuciosa. Para los objetivos que persigue el presente trabajo, recogemos a continuación una selección de casos que conforman una muestra ilustrativa de este fenómeno y, al mismo tiempo, han sido incluidos en la elaboración de las pruebas de juicios (ver capítulo 6).

- (30) a. Maite sabía/supo la verdad.
 b. Paco conocía/conoció a todas las personas de la fiesta.
 c. La tortilla de tu abuela era/? fue excelente.
 d. Julia tenía/tuvo una hija preciosa.
 e. El regalo de Daniel costaba/costó más de lo que esperábamos.

Las versiones de todos ejemplos de (30) que se presentan en pretérito imperfecto mantienen su identidad primaria de estados, vinculada al aspecto léxico de cada verbo. La combinación con el pretérito indefinido supone una revisión de la perspectiva aspectual de la situación, generando diferentes cambios de carácter semántico. En (30a) la forma *supo* se sitúa semánticamente más cerca de un verbo de logro como *darse cuenta*, *descubrir*, etc. (Gutiérrez Araus, 2004, p. 49). Con el verbo *conocer*, ejemplificado con el enunciado (30b), ocurre algo similar: en este caso, *conoció* señala un cambio de estado, y por tanto dinámico, por el cual dos personas pasan de ser desconocidas a establecer una relación.

El enunciado reproducido en (30c) plantea problemas de interpretación en su actualización en indefinido –señalado con el símbolo interrogativo de cierre delante del verbo–, favoreciendo en exclusiva la forma imperfectiva. Esta incompatibilidad puede ser explicada por la naturaleza del sujeto, y su relación con la predicación (Havu, 2004);

la combinación de ambos devuelve una situación claramente estativa, en tanto que se está valorando una propiedad del sujeto; en cambio, si se aplica este mismo predicado a un sujeto que prefigure una situación dinámica, como *una fiesta*, la adopción del indefinido no solo es posible sino preferible. En pares de este tipo las modificaciones semánticas recaen en la interpretación del adjetivo, que fluctúa entre la descripción de las propiedades inherentes de un sujeto y la valoración de un evento acaecido y que, por tanto, puede restringirse a unos límites temporales concretos.

Los ejemplos de (30d) y de (30e) sirven para ilustrar la observación de Gutiérrez Araus al analizar este fenómeno de interacción aspectual, ante la cual señala que “cuando [los verbos estativos] aparecen en pretérito indefinido el estado pasa a ser una adquisición o pérdida, es decir, el estado se convierte en un proceso activo” (1995a, p. 59). En (41e) la noción de adquisición es literal y transparente: con indefinido asumimos que compraron el regalo, a la vez que el imperfecto da a entender que, debido al elevado precio del regalo, desecharon esa idea y compraron otro regalo. También es posible interpretar esa adquisición en un sentido figurado, tal y como ocurre en la versión con indefinido de (50d). En estos casos la recategorización del verbo *tener* de estado a evento télico repercute en el lexema verbal, de modo que pasa a ser equivalente a *dar a luz*. Como recuerda Soulé (2011, p. 184), en combinación con características permanentes, el verbo *tener* rechaza, por incompatibilidad de significado, la proyección del indefinido y de cualquier marca de aspecto perfectivo:

(31) Laura tenía/ *tuvo los ojos negros.

Se suele argumentar que esta agramaticalidad que presenta el verbo *tener* con formas perfectivas se encuentra en el hecho de que, en estos contextos, este verbo es equivalente por significado a los verbos copulativos *ser* y *estar*, de manera que aquel asumiría las restricciones combinatorias de estos con respecto al aspecto.

En este apartado hemos expuesto y revisado la noción de *aspecto*, definiéndola en relación con la noción de tiempo e identificando los rasgos semánticos que le son propios. Asimismo, hemos justificado la visión composicional que es compartida en los estudios sobre aspectualidad, y hemos analizado el conjunto de elementos principales que aportan información aspectual a un enunciado.

CAPÍTULO II: LA OPOSICIÓN IMPERFECTO/INDEFINIDO

Este capítulo se centra en el tratamiento que de la oposición pretérito imperfecto/pretérito indefinido se ha hecho en los estudios gramaticales sobre el sistema verbal español. A lo largo de la historia se han ido desarrollando dos líneas de análisis de estas dos formas verbales: una temporalista y otra aspectualista (Güell, 1998). Entre ambos enfoques no se establece, en ningún caso, una relación excluyente; más bien estas perspectivas se diferencian en el elemento –temporal o aspectual- al que se le da primacía a la hora de caracterizar la naturaleza del imperfecto y el indefinido. Desde la *Nueva Gramática de la Lengua Española* -en adelante NGLE- (RAE, 2009), la Academia adopta una postura intermedia y reconoce que la diferencia entre estos dos tiempos verbales “es de naturaleza a la vez temporal y aspectual” (2009, p. 1687). De este modo, para la descripción de ambos tiempos, en esta obra se llama la atención sobre los dos rasgos al mismo tiempo. Así es como queda caracterizado el pretérito indefinido:

La denominación de pretérito perfecto simple consta de tres términos: el primero es un rasgo deíctico o referencial, es decir, propiamente *temporal* (pretérito); el segundo es un rasgo *aspectual* (perfecto), y el tercero es un rasgo morfológico (simple). Como se ve, el segundo rasgo de CANTÉ es su perfectividad. Con la forma CANTÉ se hace referencia a eventos acaecidos. No han de ser, sin embargo, puntuales [...] (2009, p. 1736)

Asimismo, para la caracterización del pretérito imperfecto, la NGLE recurre también en esta ocasión a nociones tanto aspectuales como temporales, reconociendo en éste dos rasgos fundamentales:

El primer rasgo es el hecho de que el pretérito imperfecto es un tiempo que presenta las situaciones en su curso, es decir, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final [...]. El segundo rasgo es de naturaleza deíctica, referencial o anafórica, y afecta al hecho de que el uso del pretérito imperfecto requiere que se vincule su denotación temporal con otra situación pasada. (2009, p. 1743)

Es decir, el pretérito imperfecto aporta simultáneamente información deíctica e información aspectual. En este apartado, sin embargo, por comodidad expositiva, presentaremos estos dos fenómenos por separado para caracterizar las escuelas que defienden la imposición de un rasgo sobre otro, planteando los argumentos que sustentan cada una de ellas. Se reserva también un espacio a otras propuestas que, en

comparación con las dos corrientes principales ya mencionadas, han recibido históricamente menos atención. Nos referimos, por un lado, a la aproximación discursiva de esta pareja verbal, un enfoque representado principalmente por Matte Bon (1995) y Gutiérrez Araus (1996), y que, en muchas ocasiones, se entiende como derivado de la visión temporalista (Brucart, 2001). Por otro lado, recogemos la propuesta sugerida desde una perspectiva cognitiva (Castañeda y Ortega, 2001; Castañeda, 2004a, 2004b, 2006; Ruiz Campillo, 2005; Doiz, 2013; entre otros). El número de investigaciones y trabajos que ahondan en esta visión del sistema verbal se ha incrementado exponencialmente en los últimos años, con especial notoriedad en el ámbito de la enseñanza del español como LE (Llopis-García, Real y Ruiz Campillo, 2012; Castañeda, 2014).

En este trabajo seguimos la estructura de estudios como Brucart (2001), Yamamura (2001) o Leonetti (2004), que parten de la caracterización del pretérito imperfecto para posteriormente determinar el tipo de relación que se establece con el pretérito indefinido. De este modo, será el valor que se le otorgue al imperfecto el eje vertebrador de la oposición.

2.1. Perspectiva temporalista: el imperfecto y la simultaneidad en el pasado

Dentro de los autores que defienden la perspectiva temporal, es decir, aquella que sostiene que sólo recurriendo a rasgos temporales es posible explicar la diferencia entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido, encontramos a Rojo (1974, 1990), Rojo y Veiga (1999), Veiga (1990, 2008), Yamamura (2001) y Nowików (2012), entre otros. Todos estos autores reconocen en el imperfecto un *copretérito* dentro del sistema verbal español. En el apartado 1.1 se ha definido en qué consiste esta denominación; en este capítulo vamos a analizar cómo se distribuye la oposición *canté/cantaba* a partir de esta conceptualización.

La visión temporalista es con diferencia la más antigua de las propuestas. Ya en Bello (1847, citado en Rojo, 1990) surge el tratamiento del imperfecto como un presente en el pasado, aludiendo a que, con este tiempo verbal, “se indica simultaneidad con respecto a una referencia anterior al origen” (Rojo, 1974, p. 97). Desde este punto de vista, el presente y el imperfecto son formas que comparten la misma relación temporal primaria, tal y como muestran las dos versiones de (32), a las que se ha adjuntado la expresión conceptual que propone Rojo (1974):

- (32) a. Martín dice que está cansado. O o V
 b. Martín dijo que estaba cansado. (O – V) o V

Esta referencia deíctica no directa que presenta la estructura del imperfecto convierte a este tiempo verbal en una forma secundaria, frente al indefinido, que es una forma univectorial, esto es, que establece una relación directa de anterioridad al origen, y que responde a la fórmula $O - V$ (Rojo, 1974). La referencia secundaria del imperfecto puede ser explícita o implícita, es decir, no siempre se establece en relación con el verbo de la cláusula principal (Veiga, 2008); esta doble posibilidad queda reflejada en el siguiente ejemplo:

- (33) a. Escuché cómo el profesor resolvía las dudas de sus estudiantes.
 b. En aquel momento el profesor resolvía las dudas de sus estudiantes.

Como expone Rodríguez (2008) al comentar estos ejemplos, la orientación primaria del imperfecto a un punto de referencia anterior al origen es, en el ejemplo de (33a), claramente reconocible gracias a la aparición del indefinido *escuché*. Por su parte, en (33b), al aparecer *resolvía* como verbo principal, puede no ser tan evidente la referencia temporal con la que el imperfecto establece la relación de simultaneidad. En estos casos, dicha referencia puede ser denotada por un complemento temporal, como *en aquel momento* (Rojo, 1974). Precisamente la captación de la simultaneidad es uno de los elementos de esta propuesta que se ha convertido en blanco de críticas por parte de los representantes de la escuela aspectualista que, con ejemplos con los siguientes, arguyen en contra de la visión temporal de la oposición:

- (34) Juan nos contó que María estaba triste el día de su boda.
 (35) Vio cómo asesinaron a su primo.

Ambos ejemplos, analizados por García Fernández (1998, 1999), representan los límites explicativos de esta propuesta básicamente por dos motivos. En primer lugar, como muestra (34), el imperfecto no siempre es simultáneo al momento anterior al origen, es decir, “en la lectura más natural, María no está triste cuando Juan lo cuenta, sino antes, es decir, el predicado subordinado es anterior con respecto al predicado subordinante (García Fernández, 1998, p. 18). Por otra parte, los enunciados como el de (35) ponen en evidencia que la capacidad de expresar simultaneidad con una referencia de pasado no es exclusiva del imperfecto, puesto que, en este ejemplo, entre los dos indefinidos se da simultaneidad, aunque no por ello colegimos que asesinaron es un *co-pretérito* (García Fernández, 1998, p. 19).

Veiga (2004, 2008) argumenta ante estos hechos que las restricciones interpretativas de oraciones como la de (46) vienen dadas por “la realidad histórica y nuestro conocimiento del mundo, es decir, es efecto de factores extralingüísticos” (p. 85). Con respecto al segundo ejemplo, el autor atribuye la lectura simultánea entre los indefinidos a la naturaleza léxica de los verbos perceptivos como *ver*, *oír*, etc.

Una dificultad mayor supone reconocer la estructura bivectorial del imperfecto cuando este tiempo aparece como única referencia temporal, sin más contexto. Según Rojo y Veiga (1999), esa referencia puede recuperarse del esquema temporal interno del propio imperfecto:

(36) Aquí vivían mis abuelos.

La referencia al segundo vector, aquel que marca anterioridad al origen, está en estos casos en un “antes genérico, que permite su no aparición explícita” (Rojo, 1990, p. 39). En estos escenarios es donde adquiere mayor fuerza la visión aspectualista, pues aseguran que los ejemplos emparejados como los de (37) “vacían la idea misma de copretérito” (García Fernández, 1998, p. 18), debido a que tanto la estructura temporal del indefinido como la del imperfecto quedan neutralizadas:

- (37) a. En casa de Lena hizo mucho frío.
b. En casa de Lena hacía mucho frío.

Desde una concepción temporalista, los dos enunciados refieren una situación ubicada en el pasado, aunque varían en su enfoque. Con (37a), el indefinido coloca la acción en una relación directa de anterioridad con respecto al punto de origen, con lo cual se entiende que el evento está ya concluido (Rojo & Veiga, 1999). La estructura temporal que se proyecta en (37b), a su vez, implica asumir una relación de simultaneidad dentro de la forma verbal en imperfecto, es decir, se entiende que dentro de *hacía* se encuentra el vector *o V* de la información temporal de este tiempo verbal. Esta perspectiva “impone que el punto de referencia quede temporalmente englobado en la duración del proceso o periodo” (Veiga, 2004, p. 610); en otras palabras, el enfoque del imperfecto es idéntico al del presente, con la diferencia de que aquel actúa en el plano de la anterioridad.

Sobre la supuesta neutralización que reflejan estos pares, tanto Rojo (1990) como Veiga (2008) entienden que esta crítica es fruto de una lectura poco matizada de la temporalidad lingüística. Ambos autores advierten del peligro que comporta entender la propuesta temporal de forma simplista y considerar ambos tiempos como *formas de*

pasado, y defienden al mismo tiempo que esta concepción del sistema verbal español “hace comprensibles los significados aspectuales que encontramos normalmente en estas formas” (Rojo, 1990, p. 38). Así, los autores no rechazan la existencia de interpretaciones aspectuales en esta pareja verbal, simplemente se resisten a aceptar que estos efectos aspectuales sean el valor funcional que rige y ordena la oposición *canté/cantaba*, porque entienden que la naturaleza de dichos efectos es de carácter temporal; de modo que recurrir a nociones de aspecto resulta innecesario y redundante (Rojo, 1990; Veiga, 1992). La interpretación temporalista asegura, pues, que los rasgos aspectuales son secundarios e innecesarios para justificar las diferencias de significado que implican el uso del imperfecto y el indefinido en estos contextos, siempre que se haga “una lectura apropiada –compleja y ampliada – de la temporalidad” (Rojo, 1990, p. 30). Con todo, los autores que apuestan por la explicación aspectual, siguen percibiendo en esta oposición del sistema verbal español una clara dicotomía entre evento limitado e ilimitado, que prevalece sobre la propuesta temporal.

2.2. Perspectiva aspectualista: el imperfecto expresa aspecto imperfectivo

Si en la visión temporalista se reconoce fácilmente la influencia del modelo del tiempo lingüístico de Bello (1847, citado en Rojo, 1990), en los principios aspectuales puede rastrearse con nitidez la representación temporal de Reichenbach²¹ (§1.1.2). No obstante, en los estudios de gramática española como en Lenz (1920), se registran concepciones aspectuales de la distinción entre estos dos tiempos verbales:

Como tiempo absoluto, indudablemente *cantaba* significa lo mismo que *canté*, una acción pasada, pero esta acción no se considera 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. De consiguiente, su sentido es que en un momento del pasado duraba una acción que ya había comenzado antes, y no llegó a ser perfecta. (p. 459)

Esta reflexión marca las constantes que se pueden identificar en prácticamente todos los autores que han optado por esta explicación²². Una de las características más reseñables de este enfoque es que, en ningún momento, sus defensores consideran incompatibles los rasgos temporales del imperfecto con los valores aspectuales que

²¹ Veiga considera que este es el primer paso en falso que dan los defensores de la oposición aspectual entre imperfecto e indefinido. Teniendo en cuenta que el sistema del filósofo alemán está basado en el inglés, no sorprende su “imposibilidad de distinción entre las relaciones de anterioridad al centro de referencias y de simultaneidad a una referencia anterior a dicho centro” (2004, p. 606), puesto que en la lengua inglesa no existe esta diferenciación gramatical para diferenciar pretéritos y co-pretéritos.

²² Para una revisión histórica de la perspectiva aspectualista en español, consultar García Fernández (2004).

estos autores le atribuyen. Esta postura consiste básicamente en reconocer que ambos tiempos se asemejan porque comparten el valor temporal de pasado y se diferencian a partir de propiedades aspectuales (Saldanya, 2004).

Alarcos, por su parte, asegura que “la distinción *cantaste-cantabas* no depende de la perspectiva temporal” (1994, p. 162). El autor otorga un valor *terminativo* y *no terminativo* a las formas de indefinido y de imperfecto respectivamente. Actualmente, García Fernández (1998, 1999a, 2004, 2013) sigue la estela de los planteamientos de Acero (1990) y Alarcos (1994). A él se unen estudiosos contemporáneos como De Miguel (1999), Cipria y Roberts (2001), Saldanya (2004), Real (2005), Kempas (2009) o Bermúdez (2011). Estos autores coinciden en establecer un paralelismo entre los tiempos verbales del imperfecto y del indefinido con las nociones aspectuales del imperfectivo (IMP) y del perfectivo (PERF) o aoristo (AOR). En palabras de Real, la diferencia entre estos dos tiempos verbales “radica en la noción aspectual. El indefinido presenta la acción como terminada, mientras que el imperfecto carece de aspecto, lo cual lo hace idóneo para la expresión de acciones que no sabemos si terminaron o no” (2005, p.20). Esto parece especialmente acertado en el caso del imperfecto, pues resulta el tiempo verbal que expresa canónicamente los valores aspectuales propios del IMP (García Fernández, 1998; Kempas, 2009), tal y como mostramos en el capítulo anterior (§1.2.1), que recogemos en (38):

- (38) a. Elena acariciaba al gato cuando este se asustó y la arañó. (Progresivo)
 b. Elena acariciaba al gato siempre que le daba de comer. (Habitual)
 c. Durante toda la cena Elena acariciaba a su gato. (Continuo)

De forma análoga, el pretérito indefinido es un tiempo verbal cuyo significado encaja perfectamente con los valores aspectuales PERF, tal y como nos recuerda Camus (2004):

- (39) a. Paloma intervino en la conferencia a las 12:40. (Ingresivo)
 b. Paloma escribió un artículo en el 2008. (Terminativo)

Sin embargo, desde la propuesta de Lenz (1920), la visión del pretérito imperfecto ha sido revisada en varias ocasiones y ello ha permitido refinar la estructura aspectual que lo caracteriza. En este sentido, Saldanya (2004, pp. 20-22) subraya la capacidad de visualización interna del imperfecto como rasgo definitorio del aspecto IMP y, por ende, del imperfecto. Recurriendo a esta explicación, entre visualización interna y externa del evento, es posible explicar las diferencias que existen entre (53a) y (53b) sin recurrir, tal y como aconseja García Fernández, a nociones de *duratividad* o

delimitación que, si bien son elementos propios de la aspectualidad, operan de manera secundaria en la oposición imperfecto/indefinido. García Fernández afirma que “la puntualidad y la duratividad son conceptos propios del modo de acción, es decir, son características temporales que los predicados poseen” (1998, p. 35), de modo que la actualización en un tiempo verbal u otro no puede alterar esas características. Sí es posible, en cambio, acercarse a los eventos predicados desde diferentes puntos de vista:

- (40) a. Ayer Isabel estuvo en Sevilla.
 b. Ayer Isabel estaba en Sevilla.

García Fernández (1999a, pp. 170-171) identifica entre estos dos ejemplos una diferencia puramente aspectual, y lo justifica afirmando que en (40a) se habla de una situación desde una perspectiva externa, de manera global, de modo que pueden visualizarse con claridad el principio y el final de dicha situación. Por su parte, el ejemplo (40b) focaliza el desarrollo de la situación, se adopta por tanto una perspectiva interna de la misma a partir de la cual los límites quedan difuminados, desdibujados; de aquí se deriva la interpretación plausible de que Isabel continúe en Sevilla hoy. Por tanto, el criterio de la perspectiva externa o interna es básico y primario; solo después, una vez adoptada una visión u otra, aparecen las nociones de límite. En este sentido entendemos que esta exposición converge con la propuesta de Saldanya (2004) en percibir la visualización como base de la oposición aspectual entre el imperfecto y el indefinido).

En su defensa de la naturaleza aspectual de la relación entre imperfecto-indefinido, Bermúdez (2011) sustituye los rasgos que generalmente suelen emplearse en la definición del aspecto como *delimitado* o *no delimitado*, por las nociones por los rasgos [+/-comenzado] y [+/-terminado]; ambos rasgos son definidos por el autor como “primarios aspectuales” (p. 178). A partir de su propuesta, el indefinido se emplea para referir eventos comenzados y terminados. Este significado se adapta perfectamente al relato de experiencias pasadas. Sin embargo, para Bermúdez, esta interpretación temporal “es una implicatura, y no creemos que la deixis temporal constituya el significado primario [del indefinido]” (2011, p. 181). La prueba de ello se encuentra en la capacidad que tiene el indefinido de referirse a eventos presentes o de futuro inminente como en el siguiente ejemplo:

- (41) ¡De acuerdo, ya se acabó la conversación!

En este enunciado el hablante presenta la conversación como algo comenzado y ya terminado, a pesar de que el final de la conversación sea simultáneo o inmediatamente posterior a su intervención. Esta propuesta entiende también la oposición aspectual como una cuestión de posicionamiento del hablante ante los eventos, como una cuestión de perspectiva, con la que el usuario de la lengua puede proyectar dos visiones diferentes: marcando el final del evento con indefinido se fuerza una visión externa, desde fuera (Saldanya, 2004) de la situación; en cambio, con el imperfecto, conseguimos eliminar ese final del evento y, con ello, obtener un distanciamiento, que no necesariamente debe llevarnos a una visión *desde dentro*, sino más bien a una visión *desde arriba*; pues, "el hecho de presentar un evento como no terminado también involucra un distanciamiento en relación con no presentarlo ni como terminado ni como no terminado" (Bermúdez, 2011, p. 179). La caracterización del imperfecto, por tanto, se define como un tiempo que presenta los eventos como no terminados y no se pronuncia sobre el comienzo de los mismos.

Al margen de los rasgos aspectuales que configuren los significados de estas formas verbales, la crítica más extendida y recurrente a la propuesta aspectualista se centra principalmente en un uso concreto del imperfecto, conocido como *imperfecto narrativo* o *periodístico*. Según Morgado (2014), en su estudio diacrónico del imperfecto narrativo, este uso surge "a consecuencia de un conflicto entre la imperfectividad de la forma verbal y la demanda de perfectividad del contexto" (p. 45). Los siguientes ejemplos son una muestra de este fenómeno:

(42) Observaron que la bomba hacía explosión dos minutos antes de lo previsto.

(43) Dos horas más tarde, moría el director general de la corporación.

Rojo y Veiga (1999) y Veiga (2004), que comentan el ejemplo (42), consideran que no es posible hablar de neutralización, tal y como defiende García Fernández (1998), puesto que no es indiferente en estos contextos el uso del imperfecto o del indefinido. Guitart (1977) comenta, a raíz del análisis de este tipo de enunciados, que nos encontramos ante la búsqueda de determinados efectos pragmáticos, en concreto, ante la voluntad de acercar la situación acaecida en el pasado al plano de actualidad desde el que emitimos el enunciado. Veiga (2004) considera que una concepción temporalista del sistema verbal permite dar cuenta de estos efectos, ya que son "perfectamente explicables como derivados de la aplicación a determinados hechos

temporalmente pasados de un enfoque temporal que, como concretamente el de *co-pretérito*, no es habitual en los actos de comunicación ordinarios” (p. 661).

Tal y como comentamos al principio del capítulo, la asunción de una u otra perspectiva, lejos de plantear un conflicto de situaciones enrocadas, no presupone la rotunda negación de la otra. Sin embargo, dentro de la ASL, la mayoría de trabajos abordan esta cuestión desde la perspectiva aspectualista²³. Por este motivo, para el diseño de las pruebas de interpretación, en este trabajo se parte de los valores aspectuales que se dan entre imperfecto e indefinido. Entendemos que el hecho de compartir categorías de análisis con la mayoría de estudios anteriores facilita la comparación y discusión de los resultados.

2.3. Perspectiva discursiva: el imperfecto como fondo de la narración

La aproximación discursiva desde el discurso presupone, en palabras de Escandell, una perspectiva que “parte de los datos ofrecidos por la gramática y toma luego en consideración los elementos extralingüísticos que condicionan el uso efectivo del lenguaje” (1993, p. 10). En esta definición Gutiérrez Araus (1996) ve una clara justificación por la que debe entenderse este enfoque como complementario y no como sustitutivo. Por tanto, en estos términos comprendemos este apartado como un enriquecimiento de lo planteado hasta ahora, no como un desencuentro entre posturas.

En principio, cualquier análisis funcional, centrado en el uso, pretende explicar para qué sirve una forma y no su significado original (Brucart, 2001). El acercamiento a la oposición imperfecto/indefinido desde este punto de vista discursivo, que bebe de los postulados de Weinrich (1968), ya comentados en el apartado 1.2.3 de este trabajo, está representado principalmente por Matte Bon (1995), que parte de la idea de que el imperfecto siempre “usa elementos extralingüísticos para plantearlos como marco situacional de una información” (1995, p. 27). A partir de esta concepción del imperfecto, se establece la conocida correlación, muy recurrente en los manuales de ELE, entre el imperfecto como tiempo para la descripción y el indefinido como tiempo para la narración (Gutiérrez Araus, 1995b; Palacio, 2007). Con ayuda de las dos versiones de (64), Matte Bon ilustra esta doble perspectiva:

- (43) a. Ayer hacía un día horrible.
b. Ayer hizo un día horrible.

²³ Del total de investigaciones consultadas para este trabajo, únicamente en el estudio de Güell (1998) se parte de manera abierta de una perspectiva temporalista de la oposición imperfecto/indefinido.

En (43a) aunque el enunciador informa de un hecho extralingüístico, no es ésta su intención principal: su objetivo es presentar esta información como contexto de otro fenómeno que aún no se ha dicho. El imperfecto, por tanto, “sirve para presentar la acción verbal como algo que ya estaba en el contexto (...), sirve para hablar de situaciones más que de acciones en sí” (1995, p. 28). En (43b) ocurre exactamente lo contrario, el hablante presenta al interlocutor esta información como un fenómeno relevante en sí mismo; lo remite a él directamente. Reyes, por su parte, asegura que el significado entre ellos difiere no solo en cuanto a perspectiva discursiva, sino también en cuanto a significado (1990a, p. 58). En ejemplos como los de (44), el imperfecto transforma la propiedad de *ser desagradable* en una característica válida de manera íntegra para el sujeto del enunciado, que es calificado como una persona desagradable. En cambio, con el indefinido de (58b) se están valorando ciertos momentos puntuales, ciertos actos o comportamientos del sujeto, como desagradables:

- (44) a. Inma era muy desagradable.
b. Inma fue muy desagradable.

Sobre esta perspectiva, se ha argüido que asumir el imperfecto como el tiempo reservado para expresar contextos situacionales o circunstancias de las acciones, que se expresan en indefinido, resulta algo problemático, ya que, como advierte Castañeda, “el reconocimiento de determinados valores discursivos con los que se asocia una forma no puede servir para su explicación” (2004b, p. 9). El autor propone estos dos contraejemplos a este enfoque:

- (45) Cuando estuve en Madrid fui a un montón de museos.
(46) Abrí la carta y la leí. Decía que era el heredero universal de un tío multimillonario.

A la luz de estos ejemplos, se puede constatar fácilmente que el indefinido puede, en algunos casos, aludir a circunstancias *–estuve–* y funcionar como marco de la acción principal *–fui–*. En (46) observamos que el imperfecto también es capaz de actualizar un hecho como acción principal de un enunciado. Gras y Santiago (2012) dan respuesta a la versatilidad de estos tiempos verbales a través de un enfoque que entiende el aspecto “como la manera de ‘ver’, de ‘enfocar’, una situación” (p. 20).

Uno de los méritos más remarcables de esta óptica discursiva es indudablemente el análisis sistemático de los valores *estilísticos* o *discursivos* del imperfecto. Desde la perspectiva temporalista se registran estos usos bajo la etiqueta de *usos dislocados del imperfecto* (Rojo & Veiga, 1999), pero no se profundiza en su funcionamiento,

conformándose con la mera descripción del hecho lingüístico. Algo muy similar ocurre desde el enfoque aspectualista, que habla de *imperfectos modalizados*. García Fernández, 2004, citando a Lyons (1977), recuerda que está modalizado cualquier enunciado “en el que el hablante cualifica explícitamente su compromiso en cuanto a la verdad de la proposición expresada por la oración que enuncia” (2004, p. 90). A partir de ahí es posible enumerar una serie de usos de estos imperfectos, recurriendo a una base discursiva y pragmática como la que plantea Graciela Reyes (1990a, 1990b), y en la que nos basamos para estructurar nuestra presentación de los valores modales del imperfecto que se proporciona en la siguiente sección.

2.3.1. Valores modales del imperfecto

Son muchos los trabajos que analizan este conjunto de usos del pretérito imperfecto (Reyes, 1990a, 1990b; Matte Bon, 1995; Gutiérrez Araus, 1995a, 1995b, 1996; Lozano, 2004; Serrano, 2006; Porroche, 2009; entre otros) que lo distinguen del indefinido. Es quizá Reyes la primera autora que engarza estos usos modales dentro de una explicación del imperfecto en general. Según su planteamiento, el imperfecto tiene significados temporales, aspectuales y modales (1990a, p. 45). Mientras los dos primeros se manifiestan simultáneamente, los modales se producen a expensas de estos dos:

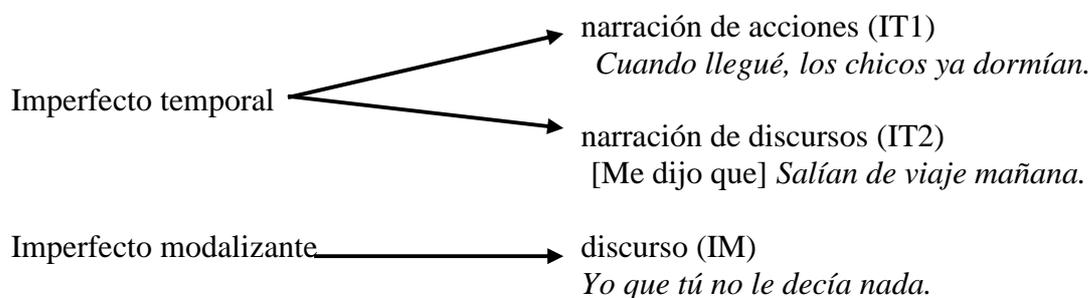


Figura 6. Usos del imperfecto según Reyes (1990a)

A partir de este esquema, Gutiérrez Araus (1996) establece una correspondencia entre estos tres niveles del imperfecto y las formas del mundo narrado y comentado. El IT1 permite al hablante “relegar lo designado a una zona ajena a su circunstancia vital, a un mundo narrado” (p. 331); a este plano pertenece también el indefinido. Sin embargo, los valores IT2 y IM se pueden situar en el plano del mundo comentado, en el que se puede hacer referencia a situaciones que transcurren en el presente o incluso que están por suceder. Esta flexibilidad que muestra el imperfecto para evocar acciones en

cualquier plano temporal la explica Reyes argumentando que el imperfecto expresa “una acción pasada que se presenta en curso, sin incluir principio o fin, en una acción *suspendida*, propensa a deslizarse temporalmente hacia el presente o el futuro, y propensa también, en ciertos contextos, a no ser acción efectiva, real” (1990a, p. 47). Serrano, en esta misma línea, afirma que el imperfecto no tiene un anclaje temporal determinado y, por tanto, “es este punto móvil el que le permite ser especialmente útil en la representación de varias referencias temporales” (2006, p. 121).

Los intentos de clasificar y ordenar todos estos usos del imperfecto parten de criterios diferentes: desde dividirlos por su marco temporal (Gutiérrez Araus, 1995a), pasando por los rasgos discursivos que aportan (Reyes, 1990a; Serrano, 2006, RAE, 2009), hasta agruparlos por grado de similitud (Castañeda, 2006). Por comodidad expositiva, en este trabajo adoptamos esta última propuesta de clasificación que, como señala su autor, diferencia, por un lado, “los usos relacionados con valores de cortesía y efectos de distanciamiento o atenuación epistémica [...]”; por otro, los usos relacionados con valores contrafactuales²⁴ en los que el imperfecto designa procesos en un mundo no actual” (p. 124). Este planteamiento guarda una estrecha relación con el esquema de la Figura 11, en el que se puede identificar el primer grupo con los casos de IT2 y el segundo con IM. Veamos a continuación con algo más de detalle los usos modales del primer tipo según Castañeda (2006):

- (47) Buenas tardes, quería matricularme en el curso de piscina.
 (48) En mi opinión, creo algunos delincuentes debían estar más vigilados.
 (49) ¡Así que eras tú! ¡Qué alegría!
 (50) Pero ¿qué os creíais? ¿Qué me ibais a engañar?

Dentro de este grupo, el valor del *imperfecto de cortesía* sea quizá el más ampliamente reconocido. En (47) el matiz de cortesía se desprende del hecho de presentar una petición como algo que ya estaba en la realidad compartida con el interlocutor, proyectándola hacia el pasado. Con este recurso se reduce el carácter remático y la fuerza ilocutoria de la petición. El mismo mecanismo funciona para el *imperfecto de modestia* (Gutiérrez Araus, 2004), representado en (48); en este caso el efecto de alejamiento permite rebajar la contundencia del mensaje, que resultaría mucho más evidente formulando el enunciado en presente.

²⁴ Algunos autores se refieren a este conjunto de valores del imperfecto como una función inactual o irrealis de este tiempo verbal (Rojo y Veiga, 1999; Veiga, 2008).

Tanto (49) como (50) encarnan un mismo uso que Gutiérrez Araus denomina *imperfecto de sorpresa* (1995a). Aun haciendo referencia al presente, el uso del imperfecto en estos ejemplos permite al hablante establecer una comparación implícita entre sus expectativas previas y la situación actual. De este modo, en (49) queda resaltado el efecto de sorpresa que ha experimentado el hablante, antes que el hecho evidente e inmediato de que alguien ha venido. Este contraste entre lo esperado y lo acaecido por parte del hablante puede emplearse también para expresar emociones de desaprobación, como ocurre en (50). El reproche que encierra este enunciado viene marcado, justamente, por la confrontación entre las intenciones que albergaban los destinatarios del mensaje y la realidad presente.

Reyes (1990b, p. 30) propone entender estas expectativas creadas del hablante como un discurso previo que choca con el discurso directo, simultáneo al momento de habla del enunciado. Partiendo de esta idea, podemos incluir estos dos ejemplos dentro un tipo de imperfecto más amplio que es conocido como *imperfecto de discurso anterior presupuesto* (Gutiérrez Araus, 1996). También se suele hacer referencia a este tipo como *imperfecto intertextual* (Reyes, 1990a) o como *imperfecto citativo* (Serrano, 2006). Se identifica en este imperfecto un “escrúpulo epistemológico por parte del hablante” (Reyes, 1990a, p. 69), en tanto que “procura un efecto discursivo de debilitación que sirve a la intención comunicativa del hablante para expresar su actitud hacia el contenido veritativo de lo que se dice” (Serrano, 2006, p. 123). Este distanciamiento epistémico es el que genera el debilitamiento del compromiso por parte del hablante con la información contenida en el mensaje; un distanciamiento que puede perseguir diversos resultados pragmáticos²⁵. Algunos de los efectos posibles están recogidos en los siguientes ejemplos (51) – (53). Un primer subtipo dentro de este grupo concreto de imperfectos modales que destaca Reyes es aquel que produce una interpretación evidencial, “entendiendo por evidencial la categoría con la que el hablante indica que su experiencia de lo que afirma no es directa” (1990b, p. 18). Los siguientes dos enunciados son un ejemplo de esto:

(51) Mañana llegaba la delegación de Guatemala. ¿Está todo listo?

(52) Ayer Rosana dijo que eras un imbécil y que no quiere volver a verte.

²⁵ En Reyes (1990b) se expone de manera rigurosa y detallada un análisis pormenorizado de los efectos que discursivos que puede provocar el uso de este imperfecto modalizado en función del contexto y de la intención del hablante.

En (51) el hablante consigue transmitir la responsabilidad sobre la verdad de lo dicho a otra fuente, a otro texto. Por este motivo, es habitual que estos mensajes se formulen como enunciados *interrogativos confirmatorios* que sirven para “confirmar una información previa (...) disponible en el trasfondo del discurso” (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009, p. 717). Suelen, asimismo, acompañarse con partículas confirmatorias como *¿cierto?*, *¿verdad?*, *¿no?*, etc.

Con el ejemplo (52) se ilustra una estrategia diferente por parte del hablante que está directamente relacionada con el juego de voces del discurso. A este respecto, Castañeda explica que, en algunos casos, el uso del presente en el discurso referido “puede dar lugar a una confusión de responsabilidades enunciativas, [cuando esto ocurre] escogemos el punto de vista del pasado, para dejar claro que la calificación corresponde a aquel otro enunciador” (2006, p. 125). Esto explica que el enunciador de (52) recurra a la fuente primaria de la información cuando esta proporciona un contenido más comprometido –la calificación del interlocutor como imbécil-, pero no le resulte necesario parapetarse tras el autor de este mensaje en la segunda proposición, cuyo contenido resulta mucho menos arriesgado para la imagen del hablante y su relación con el interlocutor. Por este mismo motivo, el de no dañar la relación intersujetal, en una situación evocada por un enunciado como (53), en la que el hablante quiere insinuar a su interlocutor que este debe marcharse, el uso del imperfecto se ve claramente favorecido frente a otras opciones:

(53) ¿Tú no debías irte?

El imperfecto en este caso proporciona un discurso previo al que el hablante recurre para retomarlo en el momento actual y formular, de manera muy atenuada, una petición que, de nuevo, actualizada en presente, resultaría mucho más agresiva y amenazadora.

Este discurso anterior que estamos rastreando en todos estos enunciados puede referirse a un contexto anterior real, como los vistos hasta ahora, y al mismo tiempo puede aludir a situaciones imaginarias, que no llegan a verbalizarse, pero que suceden en la mente del hablante a modo de diálogo interior y como simple pensamiento del locutor (Porroche, 2009):

(54) ¿Cómo te llamabas?

Reyes (1990a) ve en estos contextos un claro valor pragmático de cortesía que deriva de la propia historia textual previa que se condensa en *llamabas* y que se podría recrear como: *antes me has dicho tu nombre, o yo debería saber tu nombre, pero soy tan torpe que no lo recuerdo*. Evidentemente, esta pretexto puede no haberse dado realmente, pero lo importante “es que el hablante tiene la intención de evocar otro texto, un típico gesto de deferencia” (p. 69). Para la autora, estos casos de cortesía difieren de los comentados en (47) y (48), pues en estos la cortesía se obtiene por un alejamiento de la orden o deseo, y no por un la aparición de un discurso anterior.

El segundo tipo de valores modales que recoge Castañeda (2006) es, como ya se ha señalado, los imperfectos de interpretación contrafactual. La capacidad del imperfecto para poder asumir estos valores viene dada, según el diagnóstico de varios autores (Bertinetto, 1986; García Fernández, 2004; Castañeda, 2004a), por el rasgo de no actualidad característico del imperfecto. El primer valor modal que se desprende de este rasgo es el conocido como *imperfecto de conato* (Reyes, 1990a, 1990b; Gutiérrez Araus, 1995b):

(55) Lo siento, no puedo atenderle. En este momento salía de casa.

En estas situaciones el imperfecto evoca una acción que podría haberse empezado a desarrollar en el pasado, o simplemente podría tratarse de una intención. Esta acción se ve frustrada, es decir, subyace aquí la idea de un pasado no efectivo (Reyes, 1990a, p. 64), no realizado y, por tanto, no real. Gutiérrez Araus (1995a) reconoce que este valor se asocia cronológicamente con el pasado, pues la acción se inicia en un momento previo al momento de habla; sin embargo, esto no neutraliza el carácter modal del imperfecto, puesto que su correcta interpretación requiere una lectura no factual. La conexión entre lo no actual y lo irreal se apoya, según Castañeda (2004a), en una operación metonímica por la cual los valores contrafactuales comparten una base de rasgos comunes con las lecturas prototípicas del imperfecto, es decir, las temporales:

(...) Podemos suponer una trama de este tipo entre los valores vinculados al pasado cronológico de los morfemas de pasado, los valores vinculados a los usos de ficción o contrafactuales, y un valor genérico o esquemático que reúne los rasgos compartidos por los otros usos más específicos y que se correspondería con la idea de 'distancia de la realidad presente' o de 'no actualidad' (p. 67)

Este distanciamiento puede ser temporal, en su extensión temporal, pero también puede ser epistémica. En este último caso es cuando el imperfecto adopta la capacidad de aludir a realidades contrafactuales. Bajo esta etiqueta se pueden agrupar tanto los

usos del imperfecto que remiten a situaciones potenciales o hipotéticas, como en (56) y en (57), como los enunciados que recrean realidades alternativas al mundo real. Niemeier, que también apoya la idea de la extensión metafórica como explicación de estos efectos modales, sostiene que hay que diferenciar entre “valor hipotético no contrafactual y el hipotético contrafactual. Estos valores no se diferencian por el evento que describen, sino que se diferencian por la distancia epistémica en relación con el espacio básico” (2013, p. 43). El siguiente grupo de enunciados constituyen dos ejemplos de cada uno de estos tipos:

(56) Ahora me tomaba un vaso de leche caliente y me metía en la cama.

(57) Me decía eso a mí, y no le volvía a hablar en la vida.

(58) Soñé que me iba de viaje a Japón y me encontraba contigo allí.

(59) Entonces tú eras el ladrón y yo el policía que intentaba atraparte.

Con respecto al primer par de ejemplos, Gutiérrez Araus (2012, p. 406) diferencia entre dos tipos de valores: los desiderativos, que transmiten un deseo del hablante de hacer algo si pudiera, y los hipotéticos, que anuncian que tal cosa pasaría en el caso de que se diera una situación dudosa. Ambos tipos son propios de contextos no formales y suelen ir acompañados de una entonación y unos marcadores o partículas discursivas vinculadas al registro coloquial (Porroche, 2009). El ejemplo (56) es un enunciado desiderativo marcado además por un rasgo semántico de intencionalidad. Ante la imposibilidad de llevar a cabo ese deseo, el hablante lo formula como hipótesis prácticamente irrealizable. El enunciado (57), por su parte, pertenece al subgrupo de los valores hipotéticos. Esta clase de imperfecto aparece en estructuras equivalentes a las condicionales, con las que comparten significado, pero difieren en la carga pragmática que aportan al enunciado; y es que la aparición del imperfecto en la apódosis de la condicional enfatiza el contenido del mensaje y lo reviste de unos rasgos propios del registro coloquial (Gutiérrez Araus, 2012, p. 411). Desde la NGLA (RAE, 2009) se le ha denominado a este valor del imperfecto, en sus dos lecturas, *imperfecto condicional*, debido a que en estos escenarios los dos tiempos verbales son mutuamente intercambiables.

Los dos últimos enunciados, correspondientes a (58) y (59), resultan la expresión máxima del poder *desrealizador* (Reyes, 1990a; Gutiérrez Araus, 1995a) que posee el imperfecto, al presentar un alejamiento del presente, de la realidad, hacia un pasado ficticio o irreal. Suelen diferenciarse dos tipos de valores dentro de este subgrupo: el primero, representando el (58), conocido como *imperfecto onírico*, que “sirve a la idea

de modalizar los acontecimientos irreales que tienen lugar en los sueños” (Serrano, 2006, p. 125). En la narración onírica, la distinción entre acciones principales y fondo queda desdibujada, de modo que todo el relato se actualiza en imperfecto, puesto que los eventos en un plano de ficción no están sometidos a las restricciones del discurrir temporal del mundo real²⁶.

El segundo tipo de valor hace referencia al imperfecto *lúdico* o *hipocorístico*, y queda recogido en (59). Es este un uso explotado principalmente por los niños para sus juegos, durante los cuales se están evocando situaciones ficticias que recrean mundos imaginarios. Lozano (2004) sostiene que el empleo del imperfecto en estos casos está motivado, además, porque “nos estamos refiriendo a un escenario y unos personajes que se supone que ya existían y cuyos roles retomamos para representar una historia imaginaria” (p. 26). Sobre este último subtipo, Ruiz Campillo (1998) entiende este valor del imperfecto a partir de un mecanismo de *desdoblamiento* del espacio actual, que consiste en “la superposición de una configuración mental a la configuración en curso” (p. 311). Siguiendo este criterio, tendríamos que diferenciar el imperfecto onírico del resto de valores contrafactuales, en tanto que en la narración de sueños no se produce una superposición de espacios, como sí ocurre en el resto de casos.

Sólo desde la perspectiva discursiva es posible este análisis de los valores modales del imperfecto, que sobrepasan el plano de la deixis temporal y de los rasgos aspectuales de la acción. Dentro de los estudios que comparten esta perspectiva, sin embargo, no existe unanimidad con respecto al número total de valores modales. Esto sucede, según Llopis-García *et al.* (2012), porque en estos casos “el número de valores no depende en realidad de las capacidades del imperfecto, sino de las mezclas incontroladas entre forma, contexto discursivo y efecto pragmático que al observador se le ocurra practicar” (p. 14). Desde los postulados de la Gramática Cognitiva se intenta sistematizar esta diversidad de valores, al tiempo que se propone una visión alternativa de la oposición imperfecto/indefinido.

2.4. Perspectiva cognitiva: el imperfecto como valor no actual

En comparación con el resto de propuestas analizadas previamente, la visión cognitiva de la oposición verbal entre imperfecto/indefinido, es una propuesta que

²⁶ Ruiz Campillo (1998, p. 310) asegura que con la ausencia de indefinidos en la narración de sueños se pone de manifiesto la voluntad del hablante de evitar el perfilamiento de las acciones como objetos destacables de la narración.

encuentra sus raíces en los postulados de la Lingüística Cognitiva, y más concretamente en la Gramática Cognitiva. Desde esta perspectiva se ofrece un modelo que permite observar cómo muchas estructuras lingüísticas se diferencian entre sí por la representación que proyectan de una misma situación (Castañeda, 2004a). Castañeda se refiere concretamente a diferentes *imágenes lingüísticas* (2006, p. 12) de una misma escena objetiva. Esto es, cada una de las oraciones resulta una codificación lingüística de una perspectiva concreta adoptada por el hablante (Llopis-Reyes, *et al.*, 2012, p. 39) o, en otras palabras, de una óptica concreta:

- (60) a. Mi abuela siempre fue muy coqueta.
b. Mi abuela siempre era muy coqueta.

La diferencia entre estos dos enunciados residiría en dos formas diferentes de conceptualizar, de *ver*, la misma escena o situación. Entre las dos versiones de (60) “se habla del mismo estado de cosas, de los mismos objetos, pero desde distintas perspectivas, situándolos respecto de dimensiones y espacios de localización y actualización diferentes” (Castañeda, 2004a, p. 12). Aplicando esto a los enunciados de (60), una explicación que basa la diferencia entre a y b en que el primero es la narración de un comportamiento, mientras el segundo es una descripción del sujeto, sería una argumentación enfocada no hacia qué significan *fue* y *era*, sino para qué sirven estos elementos gramaticales. Por tanto, lo verdaderamente pertinente en este caso es preguntarse qué perspectiva lingüística de un escenario concreto ofrecen el imperfecto y el indefinido, en la línea que proponen Smith (1991) Gras y Santiago (2012). Como respuesta, se puede señalar que “el indefinido representa una visión distante o panorámica que abarca el principio, el desarrollo y el término del proceso; el imperfecto representa una visión fragmentaria o menos abarcadora que no incluye el término o la conclusión del proceso” (Castañeda, 2003, p. 86). Esta idea se puede representar gráficamente como en la Figura 7:



Figura 7. Representación gráfica de la proyección del imperfecto y el indefinido según Castañeda (2003)

En la definición anterior destaca especialmente el uso de nociones aspectuales tales como *desarrollo*, *término* o *conclusión*; y es que el enfoque cognitivo de la oposición entre estos dos tiempos verbales parte de una distinción aspectual (Castañeda & Ortega, 2001; Castañeda & Alhmoud, 2014b; Llopis-García *et al.*, 2012), pero matizando debidamente la naturaleza de la oposición. Castañeda y Ortega advierten del error, por otra parte muy extendido, de entender una oposición como la del imperfecto/indefinido en términos equipolentes y no privativos:

Se entiende, equivocadamente, que el término ‘no marcado’ de la oposición está caracterizado positivamente: si el indefinido expresa ‘término’ o carácter ‘perfectivo’ de la acción, el imperfecto expresa ‘continuidad’, ‘no término’ o carácter ‘imperfectivo’ de la acción. Sin embargo, la oposición a la que nos referimos es privativa y no, como denota la concepción errónea mencionada, equipolente. Es decir, en ella (...) en el término ‘no marcado’ no está presente el rasgo en cuestión. Así, el imperfecto, a diferencia del indefinido, no informa sobre el ‘término’ de la predicación, lo que (...) no significa que exprese *explícitamente* su ‘continuidad’ o su ‘no término’. (2001, p. 30)

El hecho de reconocer que el imperfecto es el elemento no marcado de la oposición comporta, desde un punto de vista discursivo, falta de especificidad, creando así una especie de *suspensión informativa* que requiere de un desenlace. En cierto modo, el imperfecto es un tiempo verbal que añade puntos suspensivos en la acción (Castañeda y Ortega, 2001), de tal manera que supone un instante de espera en el avance de la narración.

Esta forma de entender la oposición que se establece entre imperfecto e indefinido permite, además, sortear con suficiencia y coherencia con el sistema el problema del *imperfecto narrativo* que, recordamos, era utilizado como crítica por los detractores de una visión aspectualista de la oposición verbal. El imperfecto, en estos casos, tal y como señala Castañeda, “nos permite reconstruir la narración del pasado: frenarla o acelerarla como nos parezca más apropiado” (2012, p. 250). Desde esta perspectiva, es perfectamente congruente el uso del imperfecto en el ejemplo siguiente: (61) A las cinco en punto llamaba la policía a su puerta.

El imperfecto es capaz, como vemos, de reconstruir la narración como si estuviera ocurriendo en este momento. El evento es percibido como en progreso y vigente en el momento referido del pasado, adoptando una perspectiva de acción en desarrollo. En (61) el hablante ha decidido colocarse “virtualmente dentro del espacio epistémico en el que ocurre la escena evocada, como si pudiera verla” (Llopis-García *et al.*, 2012, p. 164). El indefinido, en cambio, no nos permite ver la escena en desarrollo,

puesto que nos visualiza el final de la misma, colocándonos en una perspectiva desde fuera.

Por otra parte, es indiscutible que el valor del imperfecto está prototípicamente ligado al espacio temporal del pasado. Por este motivo, resulta necesario recurrir a una representación de esta oposición que incluya este elemento ineludible para ambos tiempos verbales. Doiz (2013) presenta esquemáticamente esta relación de la siguiente manera:

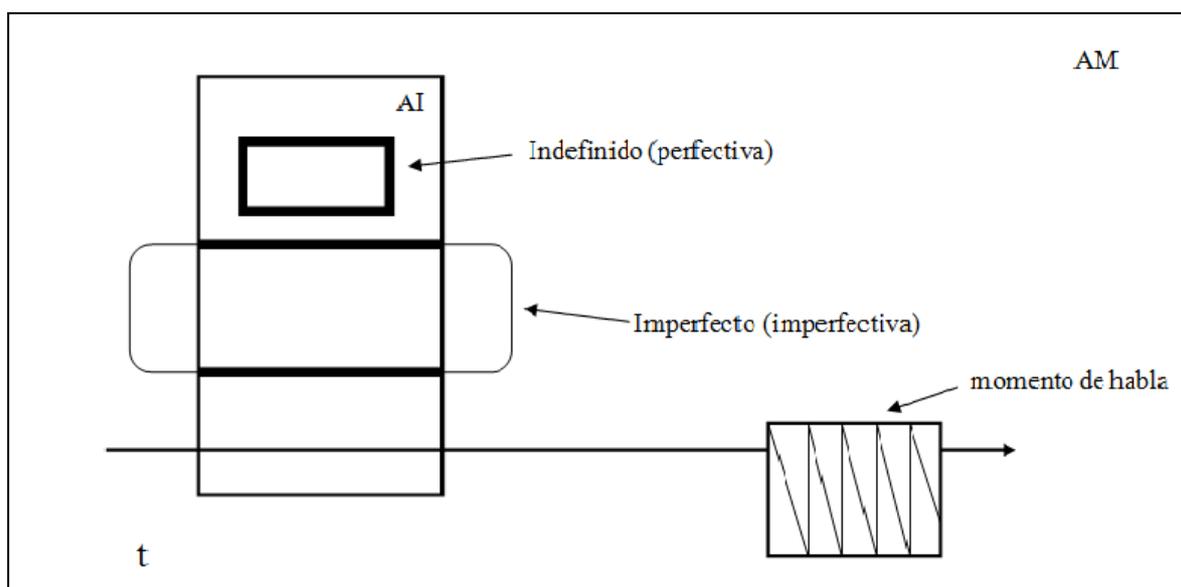


Figura 8. Valores del imperfecto y el indefinido según Doiz (2013).

En primer lugar, partimos de la distinción entre el alcance máximo (AM) y el alcance inmediato (AI). Aquel “representa el contenido total de una expresión, mientras que el AI es la porción del AM que resulta relevante para identificar el significado de cada una de las formas verbales” (Doiz, 2013, p. 59). En segundo lugar, en relación con el momento de habla, advertimos que ambos tiempos refieren a acciones que ocurren en el pasado, debido a que están proyectados en la línea del tiempo $-t-$ antes del momento de habla $-$ rectángulo con líneas zigzagueantes $-$. En el caso del indefinido, toda la situación al completo $-$ señalada por el rectángulo de trazo grueso $-$ está contenida dentro del AI, mientras que las formas de imperfecto dejan fuera del espacio de alcance inmediato el principio y el final $-$ marcados por los trazos mitigados del segundo rectángulo $-$ de la situación. Cabe insistir en la estructura que muestra el imperfecto en su interacción con el AI, pues ello es una clara muestra de cómo cada forma lingüística

es portadora de un significado, una imagen o perspectiva, y de cómo se conceptualiza ese significado.

Volviendo al esquema de la Figura 8, en lo que respecta al imperfecto, el principio y el final de la situación pertenecen a la base sobre la cual se destaca el perfil de esta forma verbal. Doiz define a esta conceptualización del imperfecto como “lectura de propiedad”, y la contrasta con la lectura de suceso actual” (2013, p. 64) que arroja el indefinido:

- (62) a. Juan condujo muy rápido.
- b. Juan conducía muy rápido.

La conceptualización dibujada en (62a) informa sobre un evento ocurrido en el pasado, actualmente interpretable como empezado y terminado, es decir, limitado, pues estos límites forman parte del perfil del indefinido. El imperfecto, en cambio, evoca una lectura de propiedad, ya defendida por Leonetti (2004), en la que arguye que “el hecho de enfocar una situación difuminando los bordes hace que (...) sea necesario anclar esa imagen parcial a una situación determinada, cuya localización depende de procesos inferenciales” (p. 485). Por defecto, suele anclarse esa situación ilimitada a la presencia del sujeto de la acción, produciendo así una caracterización de este a partir de una acción no delimitada (Doiz, 2013). Como resultado, por tanto, (84b) nos habla de qué tipo de conductor era Juan, mientras (84a) evoca un escenario concreto y delimitada en el pasado, no extensible a la manera de conducir de Juan.

Si bien es cierto que al hablar de perspectivas se está dando por supuesto que el hablante es libre de elegir la visión que desea dar de un evento (Ruiz Campillo, 2005; Castañeda, 2004b; Llopis-Reyes, 2011a), existen, no obstante, preferencias a la hora de elegir una perspectiva en detrimento de otra. Estas preferencias están marcadas por rasgos o elementos que resultan cognitivamente más eficaces por cuestión de accesibilidad o frecuencia. Este planteamiento da respuesta a la naturaleza de las interacciones entre aspecto gramatical y aspecto léxico (§1.2.5). Asimismo, se concibe la posibilidad de que, aun reconociendo los significados prototípicos del imperfecto y el indefinido, estos tiempos puedan, en determinados contextos, alejarse de su valor primario y asumir transmitir significados no prototípicos²⁷ como, por ejemplo, el caso ya tratado del imperfecto narrativo.

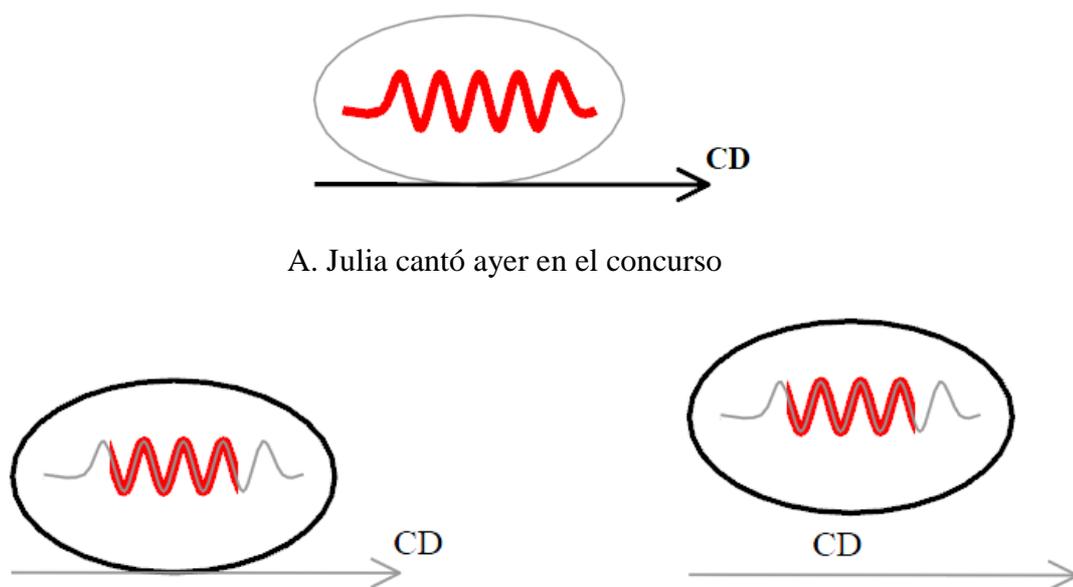
²⁷ Gras y Santiago (2012) realizan un análisis y una propuesta didáctica muy inspiradores para explicar estas posibilidades combinatorias entre imperfecto e indefinido.

Se ha tratado hasta el momento las capacidades del imperfecto para transmitir situaciones en el plano del pasado, pero esta perspectiva también intenta dar una explicación plausible a los contextos en los que el imperfecto no hace referencia al espacio temporal del pasado. Para abordar estos casos, la propuesta cognitiva se basa en el concepto de *actualidad* (Castañeda & Alhmod, 2014b). Sobre esta propiedad del imperfecto y la etiqueta de acción o evento *actual* o *no actual*, Ruiz Campillo asegura se trata de un concepto:

La etiqueta “actual” (...) tiene un uso más técnico en el sentido de “efectivo”, “activo”, “existente” (y no meramente posible), o “real” (por oposición a potencial). Es, por tanto, un concepto muy útil para designar el espacio donde las relaciones entre objetos del mundo tienen efecto, el espacio presente en el sentido etimológico, y el espacio cuya negación conceptual (no-actual o inactual) puede acoger sin violencia los significados tanto de “pasado” como de “ficción”: ni el pasado ni la ficción son efectivos, existen, o son reales en el espacio actual. (2014, p. 81)

Anteriormente (§ 2.3.1) ya hemos comentado cómo Castañeda (2004a) explica los valores contrafactuales del imperfecto como resultado de una operación cognitiva basada en la metonimia. El imperfecto parte de su significado primario de *acción no actual* que recibe una lectura prototípica de pasado, pero que al mismo tiempo puede recibir una lectura contrafactual (Ruiz Campillo, 2014). En otras palabras, el pretérito imperfecto representa la acción en su transcurso en algún punto de un espacio alejado del momento presente –o actual-, y su foco está en la visualización del proceso. Ese espacio alejado, no obstante, no necesariamente ha de ser una acción pasada, puede ser un espacio alejado por ser un escenario hipotético, irreal o incierto (Real, 2013; Llopis-García *et al.*, 2012).

Con este último ajuste se hace necesario revisar la representación de conceptualización de estos dos tiempos verbales en busca de una exposición que sea capaz de amalgamar todos estos fenómenos. El esquema que propone Castañeda (2006) responde a estas exigencias, pues parte de una oposición de doble naturaleza, aspectual y epistémico-temporal, entre imperfecto/indefinido:



A. Julia cantó ayer en el concurso

B. Julia cantaba en el concurso...

C. Si pudiera cantaba una canción contigo

Figura 9. Representación gráfica del imperfecto y el indefinido (Castañeda, 2006)

El indefinido es, a partir de la imagen elaborada, un morfema temporal que designa una acción completa, tal y como señala la línea roja ondulada. Con respecto al centro deíctico (CD), la flecha negra indica que la línea temporal, aunque no está designada, se da por supuesta en la base del tiempo verbal (Castañeda, 2006); estamos por tanto ante “un tiempo verbal que presenta una carga aspectual definida (...) y que representa la acción *consumada* en algún punto del pasado y su foco está en la culminación del proceso” (Real, 2013, p. 622).

En las imágenes correspondientes al pretérito imperfecto, observamos que la flecha que señala la línea temporal está atenuada en ambos casos; esto significa que la localización temporal del imperfecto no está incluida en el significado del verbo, sino que se da por defecto, es la opción no marcada. Así, tenemos una primera interpretación (B) en la que el foco está dirigido al proceso de la acción y el valor no actual del tiempo verbal, representado por el óvalo, está en contacto con la línea temporal; estamos, ante una interpretación temporal del concepto de espacio inactual (Ruiz Campillo, 2014). En la segunda opción (C), el alejamiento del imperfecto de la línea temporal favorece una lectura epistémica del rasgo no actual; entendido este como un espacio alternativo al actual, es decir, una ficción contrafactual. La lógica del doble uso del espacio inactual se basa, pues, en un valor epistémico de actualidad, presente en el verbo, que adquiere una interpretación temporal o modal según las marcas contextuales que se añadan.

A modo de conclusión, recogemos las palabras de Castañeda que apuntan a que “la idea clave es considerar que indefinido e imperfecto constituyen dos percepciones alternativas de un mismo proceso. En ambos casos presuponemos un modelo cognitivo sobre la forma en que los distintos tipos de procesos se generan, se desarrollan y concluyen” (2003, p. 86).

En este capítulo hemos abordado diferentes líneas de aproximación a la oposición imperfecto/indefinido que ponen el foco en un elemento concreto del conjunto de características que intervienen en la construcción del significado de estos dos tiempos verbales. Entendemos esta diversidad de propuestas en términos de inclusividad y no de necesaria contradicción, en tanto que cada enfoque aporta un elemento más al análisis de estos exponentes lingüísticos, lo cual no deja de ser un enriquecimiento de dicho análisis.

CAPÍTULO III: ESTUDIO COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS VERBALES RUSO-ESPAÑOL

Este capítulo está dedicado a la comparación del sistema verbal ruso con el español. Asimismo, se discutirán los efectos de una probable transferencia en este marco interlingüístico a partir de una serie de trabajos, tanto teóricos como empíricos, que se han dedicado a explorar las particularidades del contacto de estas dos lenguas (Okon', 1964; Vinogradov & Miloslavskiy, 1986; Borik & González, 2001; Goglova, 2001; Guzmán Tirado & Herrador, 2000, 2002; Drosdov, 2002; Castillo & Sancho, 2002; Kuznetsov, 2010; Westerholm, 2010; Mañas, 2011; entre otros).

Una de las diferencias más notables entre estas dos lenguas, ya en el plano estrictamente tipológico, atañe a las nociones de temporalidad y aspectualidad y a la categorización que cada lengua hace de ellas. López García (1990, p. 17), tras afirmar que la lengua española es preeminentemente déictica, añade:

El español es una lengua preferentemente temporal, y por lo tanto más déictica que las que le rodean [...], frente a las lenguas eslavas, donde predominan los aspectos hasta casi ahogar el paradigma temporal. [...] En español prácticamente no hay sino tiempos: los aspectos son más bien léxicos, y las modalidades (fuera del modo, que es un valor de concordancia automática) ofrecen un pobre inventario.

Décadas antes, dentro de la tradición de estudios contrastivos en la época soviética, Okon' (1964) señala ya una potencial dificultad en el contraste de estos rasgos al afirmar que “la existencia de la categoría de aspecto y la ausencia de un sistema pleno de tiempos de pasado y de futuro, característico del sistema verbal español, son la principal y básica diferencia que encontramos entre el verbo ruso y el español” (p. 117). Desde la perspectiva de la ASL, en concreto desde los postulados de la *Hipótesis del reensamblaje de rasgos*²⁸, la relación interlingüística que plantea Okon' supone una de las situaciones que presentan mayor dificultad para la adquisición, tal y como recuerdan Cho y Slabakova al señalar que “resembling features that are represented overtly in the first language (L1) and mapping them onto those that are encoded indirectly, or

²⁸ Para una exposición amplia y detallada de los principios de la Hipótesis del reensamblaje de rasgos (*Feature Re-assembly Hypothesis*), consultar Ladiere (2008).

covertly, in the L2 will present a greater difficulty than reassembling features in the opposite learning direction” (2013, p. 1)

3.1. El verbo ruso

La mayoría de estudios sobre el aspecto ruso (Vinogradov, 1980; Rassúdova, 1982; Sheliakin, 1983, 2008; Bondarko, 1987, 1991; Calvo Pérez, 2000; Petrúkhina, 2009; entre otros) analizan el aspecto como “una categoría gramatical del verbo ruso muy vinculada a la base léxico-semántica del mismo y a la propia formación del sistema verbal” (Vinogradov, 1975, p. 192). Cada verbo pertenece obligatoriamente a uno u otro aspecto; además existe un carácter concomitante de los significados aspectuales en el verbo, cuyo significado básico no cambia de un aspecto a otro y, además, es un fenómeno muy productivo y de una amplia regularidad en las oposiciones aspectuales (Sheliakin, 1983, pp. 32-35). Efectivamente, en torno a esta categoría se arma todo el sistema verbal ruso, a partir de las parejas aspectuales (*vidovye pary*). Sheliakin define la pareja aspectual rusa como “una oposición de dos formas – de aspecto perfectivo e imperfectivo– propia del verbo ruso” (2001, p. 74). La mayoría de verbos rusos forman parejas aspectuales, donde los dos integrantes son portadores de un mismo significado léxico y se oponen sólo en virtud de su valor aspectual, creando un sistema binario de formas verbales opuestas: verbos de aspecto perfectivo (AP) y verbos de aspecto imperfectivo (AI). En consecuencia, a un verbo cualquiera en español le corresponden dos unidades léxicas, semánticamente equivalentes, en ruso²⁹:

- (63) a. mirar *smotret'* (AI) – *posmotret'* (AP)
 b. oír *slíshat'* (AI) – *uslíshat'* (AP)

El significado de las formas perfectivas e imperfectivas se ha explicado tradicionalmente recurriendo a nociones aspectuales, afirmando que en las formas AP se encuentra principalmente la idea de límite de la acción, la consecución de un objetivo o la eliminación de la idea de duración de la acción (Vinogradov, 1986, p. 394). Por tanto, la ausencia de límite y de consecución, junto con la idea de duración, serían los valores inherentes al aspecto imperfectivo (AI). En un análisis anterior más detallado, Bondarko

²⁹ Entre los diferentes sistemas de transliteración del alfabeto ruso al latino (ISO, AFI, ICL,...), en este trabajo hemos optado por la transliteración al español basada en una simplificación y adaptación del sistema FGN/PCGN que será la que se utilizará a lo largo de todo el estudio.

(1971b) señala que la integridad es el valor más básico a partir del cual se pueden organizar las parejas aspectuales³⁰.

Shelíakin (1993, pp. 77-78), en esta misma línea, afirma que todos los significados de las parejas aspectuales se subsumen en la dicotomía de verbos terminativos/ no terminativos. Los verbos terminativos (AP) designan acciones que por su naturaleza (aspecto léxico) o punto de vista que adoptan (aspecto gramatical) presuponen algún tipo de límite por el cual, una vez alcanzado, la acción se consume o da lugar a un cambio; el evento se percibe como íntegro. Los verbos no terminativos, en cambio, no delimitan la acción, es decir, están potencialmente libres de límites internos.

Guzmán Tirado y Herrador (2000, p. 37) amplían esta exposición añadiendo dos valores más, a saber: acción resultativa/no resultativa y acción puntual/reiterada. Estos autores señalan que los verbos de AP expresan una acción delimitada y realizada una única vez, como muestra el ejemplo (64). Los verbos de AI, cuyo ejemplo encontramos en (65), pueden designar acciones durativas o procesos sin límite, acciones reiterativas y, por último, el conocido como aspecto cero esto es, un tipo de valor aspectual resultante cuando no queda indicado ningún rasgo de integridad en la acción denotada (ver apartado 1.2.1), recogido en (66):

(64) Ya kupil molokó v tom magazine.

yo+SUJ. comprar+AP.PAS.masc.sg. leche+ACUS. en aquella tienda+PREP.
Yo compré leche en aquella tienda.

(65) Ya pokupal molokó v tom magazine.

yo+SUJ. comprar+AI.PAS. masc.sg. leche.ACUS. en aquella tienda+PREP.
Yo compraba leche en aquella tienda.

(66) Dlia kogó ty pokupal podárok v posledniy raz?

para quien+GEN. tú+SUJ. comprar+AI.PAS.masc.sg. regalo+ACUS. en última vez+ACUS.

¿Para quién compraste (has comprado) un regalo por última vez?

En la traducción de (65) aparece el pretérito indefinido por su valor experiencial³¹, con el que “hablamos del estado de cosas que supone estar en posesión de un cierto tipo de experiencia, en el sentido más amplio de la palabra” (García Fernández, 1998, p. 51).

³⁰ Consultar Bondarko (1971a) para una revisión de los significados de las formas AP y AI tanto generales como específicos.

³¹ Un valor que también se transmite a través del pretérito perfecto compuesto en algunas variedades del español.

A partir de la marca terminativa, de acción completada, que incorpora el AP en (64), podemos concluir que la tarea central de las formas AP consiste en codificar situaciones que han alcanzado un límite y, por tanto, permite al hablante colocarse en la fase de pos-estado de la situación. Este concepto del *pos-estado* es a lo que se refiere Shelíakin (1993, 2008) cuando habla del *cambio intrínseco* que puede contener la forma de AP de un verbo. Con la forma perfectiva el ruso se centra en el resultado de la acción o los hechos que podían acontecer después de que la acción finalizara (Rassúdova, 1982, p. 26).

Desde una perspectiva temporal, Bondarko (1971a, p. 94) asegura que el pasado imperfectivo a menudo denota acciones desarrolladas en el pasado sin relación alguna con sus consecuencias para el presente. La acción está, por tanto, siempre orientada hacia el plano del pasado. Según la naturaleza de esta orientación, es posible distinguir entre tiempos absolutos y tiempos relativos. Para Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2000), hablamos de tiempos absolutos (67) cuando “en el acto de habla el significado gramatical de la forma temporal se establece en relación con el momento de habla” (p. 68); por otra parte, si la forma verbal se determina en relación con cualquier otro momento, estaríamos ante un uso relativo del tiempo (68). Esto es de crucial importancia a la hora de esbozar el papel que juega la temporalidad dentro del sistema verbal ruso, en tanto que el ruso no dispone de una concordancia temporal tan compleja³² ni de formas específicas para los tiempos relativos como el español y, por tanto, sus relaciones temporales son más sencillas:

(67) Oní prishlí.

ellos+S.UJ. llegar+AP.PAS.pl.
(Ellos) llegaron/han llegado.

(68) Marta skazala, shto oní uzhé prishlí.

Marta+S.UJ. decir+AP.PAS.fem.sg. que ellos+S.UJ. ya llegar+AP.PAS.pl.
?Marta dijo que (ellos) ya llegaron.
Marta dijo que (ellos) ya habían llegado.

En casos como los de (68), en los que la oración subordinada concreta su orientación temporal en relación con el tiempo de la principal, la lengua rusa no dispone de formas específicas para representar este tipo de relaciones temporales complejas. En

³² Más concretamente, las relaciones temporales relativas se guían en ruso principalmente por la categoría funcional de la taxis (Bondarko, 1987) y no por la temporalidad, como ocurre en español. La taxis se entiende como un “campo semántico funcional formado por diferentes elementos [...] unidos por la función de expresar las relaciones temporales en el marco de un periodo de tiempo único, que comprende un conjunto de acciones expresadas en el enunciado” (Guzmán Tirado, 2007, p. 252); para una revisión sucinta de la taxis en ruso, consultar López García, 2003).

el caso de las oraciones en estilo indirecto, el ruso mantiene el tiempo verbal del estilo directo, mientras en español entra en funcionamiento la concordancia temporal (Guzmán Tirado & Herrador del Pino, 1993). Para ello debe recurrir a elementos léxicos, principalmente adverbios, que permiten establecer de manera unívoca la relación temporal entre dos o más eventos.

3.2. Estudio comparativo ruso-español

La mayoría de trabajos que comparan el sistema verbal español con el ruso (Drosdov, 2002; Górvoba, 2011; Guzmán Tirado & Herrador del Pino, 1993, 2000; Mañas, 2011; entre otros) coinciden en señalar una compleja relación entre las dos lenguas, debido principalmente al efecto de una cercanía terminológica. Desde el plano de la adquisición, esta cercanía es la que provoca, en la mayoría de aprendientes rusos, la inmediata identificación de los tiempos españoles del pretérito perfecto (simple y compuesto) y el pretérito imperfecto con el aspecto perfectivo e imperfectivo de los verbos rusos (Guzmán Tirado, 1992).

Esta equiparación de términos, como estrategia de aprendizaje, puede resultar muy rentable, en los casos en los que esa equivalencia funciona, pero también puede dificultar la identificación de los significados y valores de los tiempos verbales españoles no equivalentes a las formas rusas. A este tipo de relación interlingüística que se establece Vázquez la denomina “relación de distribución complementaria” (1999, p. 33):

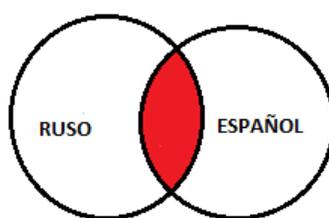


Figura 10. Distribución de los tiempos verbales rusos y españoles

La autora advierte, además, de que este tipo de escenarios conlleva una alta posibilidad de transferencia³³ negativa. En este mismo sentido se expresa Fernández

³³ Consultar el apartado 4.2.5. para una aclaración del concepto de transferencia que manejamos en este trabajo.

Jódar³⁴, al señalar que esta equiparación terminológica “en las primeras etapas de aprendizaje puede resultar una transferencia positiva, con el tiempo puede ser causa de errores fosilizados en el proceso de adquisición de estos tiempos verbales” (2006, p. 125).

Además, entendemos que la L1 de los hablantes no nativos difícilmente podrá ser la única fuente generadora de errores o dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Martín, 2000; Sohrman, 2007). En este caso concreto, asumimos que la L1 puede tener una incidencia, más o menos limitada o en concomitancia con otros factores, que puede ayudar a entender los rasgos de adquisición de estos tiempos verbales en hablantes de L1 ruso.

A continuación mostramos con más detalle dónde se encuentran los puntos de confluencia y de divergencia entre ambos sistemas, de modo que podamos perfilar con mayor exactitud el alcance y la rentabilidad operativa que supone equiparar las formas de un sistema con otro.

3.2.1 Las formas de pasado AP de verbos rusos

Un su manual sobre el verbo ruso, Gurevich (2008) apunta que el elemento común a todos los verbos en sus formas AP es “el paso de un estado a otro diferente” (p. 20). Para el autor, *paso* puede referirse tanto a la aparición de un nuevo estado como al final del estado anterior. Además, con la forma perfectiva el ruso se centra en el resultado de la acción o los hechos que podían acontecer después de que la acción finalizara (Rassúdova: 1982, p. 26). En la literatura rusa especializada, se encuentran autores que señalan como rasgo principal del AP la totalidad o integridad del evento (Maslov, 1984; Bondarko, 1971a) y autores que destacan la limitación de la acción³⁵. A partir de estos rasgos básicos de la AP, varios autores (Rassúdova, 1968, 1982; Petrúkhina, 2009) clasifican los usos de estas formas, así como los escenarios prototípicos en los que suelen aparecer y que, como observaremos a continuación, coinciden en gran medida con el pretérito indefinido del español.

Los pasados AP en ruso muestran una predisposición connatural a referir hechos puntuales e íntegros. Con las formas AP se señala “la consumación e integridad de una

³⁴ Si bien el trabajo de Fernández Jódar (2006) parte de un análisis contrastivo español-polaco, en lo que respecta al sistema verbal, como lenguas eslavas, ambas presentan una misma organización y distribución de las formas de AP y AI).

³⁵ Las formas de AP pueden destacar cualquiera de los dos términos que delimitan una acción; es decir, pueden hacer referencia al alcance de la frontera de inicio o de final del evento referida por el verbo (Sheliakin, 2006; Vinogradov, 1975; entre otros).

acción en el pasado” (Sheliakin, 2006, p. 146), es decir, se destaca el resultado del evento (69):

- (69) Yeyó sestrá prigotóvila uzhin dlia gostiey.
 su+POS. hermana+SUJ. preparar+AP.PAS.fem.sg. cena para invitados+GEN.
 Su hermana preparó la cena para los invitados.

Rassúdova habla de un valor *concreto-fáctico* del AP (1968, p. 19) al que le atribuye además la función narrativa principal en el discurso. En español, el pretérito indefinido, como vemos en la traducción de (69), implica también la focalización en el resultado de la acción y, por ende, la capacidad de narrar acciones en el discurso. Esto es debido a que ambas formas comparten el rasgo semántico [+ terminativo]. Esto supone que el mecanismo para crear dinamismo narrativo en ruso y español pasa por emplear las formas verbales, con valor equivalente, de AP y pretérito indefinido respectivamente, tal y como observamos en (70):

- (70) Oná voshlá v kómnatu, razulas' i leglá na krovat'.
 ella+SUJ. entrar+AP.PAS.fem.sg. a habitación+ACUS. descalzarse+AP.PAS.fem.sg. y
 tumbarse+AP.PAS.fem.sg. a cama+ACUS.
 Ella entró en la habitación, se quitó los zapatos y se tumbó en la cama.

El resultado al que aluden las formas AP en ruso puede tener una implicación directa en el momento de la enunciación. En estas ocasiones nos encontramos ante un significado perfecto del evento. Tal y como plantea Maslov (1984) el tratamiento de este valor, su rasgo esencial se encontraría en el plano temporal, con lo cual su correcta interpretación depende en gran medida de la aparición de marcadores temporales que permitan localizar en un pasado cercano al presente la acción denotada, tal y como ocurre en (71):

- (71) Vot Kniga. Ya yeyó nashiol.
 aquí libro yo+SUJ. ella+ACUS encontrar+AP.PAS.masc.sg.
 Aquí está el libro. Lo he encontrado /encontré.

El contexto lingüístico previo de (71), que incluye el adverbio locativo *vot*, aporta un matiz de inmediatez que acerca la situación descrita de pasado al momento de habla. Por ello, en la traducción al español de estos contextos encontramos una forma verbal compuesta, el pretérito perfecto, portador del mismo significado tempo-aspectual. Incluimos en la traducción la variante con pretérito indefinido dado que, en aquellas variedades del español donde el pretérito perfecto no es utilizado, es el indefinido el que recoge los valores propios de este tiempo verbal.

Las formas AP pueden, asimismo, expresar acciones repetidas un número de veces determinado e interpretadas como un todo indisoluble, “haciendo que los actos independientes se unan de modo que las acciones repetidas se observen como única” (Rassúdova, 1982, p. 35). Esta interpretación resultante en oraciones como (72):

(72) Ya pozvonila tebe tri raza, no ty nie vzial trubku.
 yo+SUJ. llamar+AP.PAS.fem.sg. tú+DAT. tres vez+GEN. pero tú+SUJ. no
 coger+AP.PAS.masc.sg. llamada+ACUS.
 Te llamé tres veces, pero tú no cogiste la llamada.

Petrúkhina (2009) analiza estos contextos y los denomina “significados sumativos” del AP (p. 64). Observa también que este valor sólo puede realizarse con la presencia de marcadores de frecuencia determinada como *tres veces*, *varias veces*, etc. En español, el indefinido contiene a su vez la capacidad de expresar acciones iterativas (Pérez-Leroux, Cuza, Majzlanova & Sánchez-Naranjo, 2008; Salaberry, 2013a), cuya interpretación resulta claramente similar a la generada por las formas rusas de AP.

La expresión de la negación también tiene un efecto en la interpretación de las formas AP rusas en pasado (Rassúdova, 1968, p. 20) considera que la negación en estos casos se aplica a la anulación del resultado; en estos contextos se presupone un resultado, esperado, de una acción que tuvo lugar, pero que se ve truncado por esa negación (73):

(73) Mítia nie reshil zadachu.
 Mítia+SUJ no solucionar+AP.PAS.masc.sg. problema+ACUS.
 Mítia no solucionó el problema.

La forma AP destaca únicamente la fase final de la solución del problema, es decir, se presupone que la acción tuvo lugar, se intentó solucionar el problema, y eso generó una expectativas que son las que quedan rechazadas por la negación que acompaña al verbo. Como apunta Gurévich (1968), “para poder hablar de las circunstancias [como el resultado] de un evento, es obligatorio apoyarse en la existencia del propio evento” (2008, p. 52). El valor aspectual perfectivo del indefinido en español convierte a este tiempo en un equivalente idóneo para traducir enunciados como (89) centrados en el resultado de una acción.

A pesar de ser el miembro marcado de la oposición, las formas AP de pasado pueden presentar una interpretación no prototípica, figurada, con la que expresar acciones de futuro. Sheliakin (2001, p. 109) advierte que este valor está muy

constreñido por condiciones léxicas y contextuales. Podemos encontrar estos usos de las formas AP especialmente en el discurso oral no formal:

- (74) Ladno, uzhé porá. My poshlí.
bien ya tiempo nosotros+S.UJ. ir+AP.PAS.pl.
Está bien, ya es la hora. Nosotros nos vamos.

El empleo de una forma de pasado AP para referir una acción futura implementa al enunciado una serie de matices expresivos y modales de inmediatez, inevitabilidad, etc. Porroche (2009) reconoce en el registro coloquial del español el uso del presente para “indica[r] un futuro que por parte del hablante se ve tan próximo y seguro como el momento presente” (p. 307). El indefinido, al estar anclado en un plano de pasado (Castañeda, 2006), ofrece una resistencia mayor a extenderse hacia significados ubicados en otro plano temporal.

Estos valores principales de las formas AP en ruso presentan un correlato de formas AI que incorporan nuevas lecturas e interpretaciones tempo-aspectuales. Para Maslov (2004, p. 93) estas oposiciones de formas AP/AI contienen los valores principales de las parejas aspectuales rusas. En el siguiente subapartado analizamos estos correlatos de las formas AI.

3.2.2. Las formas del pasado AI de verbos rusos

Si las formas de AP ofrecen una visión completada, íntegra, de la acción, las formas de AI imponen una perspectiva de proceso, de desarrollo, de la acción (Bondarko, 1971a, 1987). Para Maslov (1984), estamos ante el valor principal de las formas AI que identifica como *progresivo*. Esta perspectiva proporciona un escenario muy adecuado para las acciones de fondo de una narración en pasado:

- (75) Ya opázdyval i shiol dozhd', kogdá ya vstretil yegó u svetafora
yo+S.UJ. llegar tarde+AI.PAS.masc.sg. e ir+AI.PAS.masc.sg. lluvia+S.UJ. cuando yo
+S.UJ. encontrar+AP.PAS.masc.sg. él+ACUS. cerca semáforo+GEN.
Llegaba tarde y llovía cuando me encontré con él en el semáforo.

Mientras el AP está especializado en transmitir información, el AI está más interesado por las características que envuelven al evento principal, aquello que ocurría en el momento que tuvo lugar la acción (Sheliakin, 2006). El marco situacional que recrean las formas de AI se asemeja en gran medida al contexto descriptivo, conformado por el imperfecto, en el que se imbrican acciones destacadas en indefinido (Matte Bon, 1995), como podemos observar en la traducción de (91).

La combinación de acciones en AI, por su parte, da como resultado una lectura de progresión paralela de varios eventos (Okon', 1964, p. 127) como se ilustra en (76); una visión absolutamente equivalente proyecta el imperfecto en el sistema verbal español:

- (76) Oní bezhali i krichali.
ellos+S.UJ. correr+AI.PAS.pl. y gritar+AI.PAS.pl.
Ellos corrían y gritaban.

En contextos aislados, en los que el enunciado está compuesto por un único verbo conjugado en forma AI, se desprenden habitualmente dos interpretaciones: la habitual y la progresiva propiamente dicha (Sheliakin, 2008). En combinación con verbos de determinado aspecto léxico y un contexto adecuado,³⁶ las formas de AI construyen la representación mental en el hablante de un evento que se repite, es decir, “con el AI se percibe una producción múltiple de una acción en intervalos de tiempo indeterminado” (Rassúdova, 1982, p. 35), como muestra (77), y que, por tanto, se contrapone semánticamente al valor puntual de (9) propio de las formas AP (Petrúkhina, 2009, p. 53):

- (77) Arkadiy vstavai rano.
Arkadi+S.UJ. levantarse+AI.PAS.masc.sg. temprano
Arcadí se levantaba temprano.

Con verbos de logro como *levantarse*, las formas AI inmediatamente activan la lectura de acción habitual en ruso. En español, el imperfecto actúa de manera muy similar con este tipo de predicados, a pesar de que la conexión con la habitualidad no sea tan fuerte como en ruso. En español las interpretaciones aspectuales del imperfecto están más mediatizadas por el contexto tanto lingüístico como extralingüístico del hablante (Matte Bon, 1995, p. 27), lo cual explicaría la tendencia a incluir en enunciados del tipo (77) algún complemento de intervalo como *en su juventud*, *en vacaciones*, etc.

La lectura progresiva, en cambio, dibuja una situación contrastiva algo más compleja. Si en la lengua rusa la progresividad es connatural a las formas AI, la relación en español entre este valor aspectual y las formas de imperfecto no es completamente exclusiva (Borik y González, 2001, p. 22). De ahí que, en ruso, “las situaciones de tipo

³⁶ Ver Rassúdova (1968, pp. 47-48) para un resumen de los verbos rusos que provocan una interpretación de habitualidad por defecto.

durativo deban ser presentadas desde un punto de vista imperfectivo” (Smith y Rappaport, 1991, p. 328), tal y como se expone en el siguiente enunciado:

- (78) My ob etom spóрили ves vécher.
 nosotros+SUJ. sobre esto+PREP. discutir+AI.PAS.pl. toda tarde+ACUS.
 Discutimos sobre esto toda la tarde.

La forma AI en esta oración señala que la acción se mantiene a lo largo de todo el periodo temporal marcado por el complemento de intervalo *toda la tarde*. En español, como recoge la traducción de (78), este tipo de aditamentos temporales son interpretados como marcadores que delimitan la extensión temporal que ocupa el evento, al margen de su desarrollo interno y, por tanto, son articulados en indefinido.

Para el hablante español, en el momento en el que la acción expresada en el enunciado está demarcada temporalmente, el modo de acción del verbo pasa a un segundo plano y prevalece el marco temporal externo. Ante la presencia de locuciones o unidades léxicas que refuercen la idea de durabilidad, tienen un uso preferente las formas del indefinido o el pretérito perfecto. En ruso, por contra, es primordial el tiempo interno de la acción. La realidad del entorno se codifica en términos aspectuales. La marca de un periodo favorece la conceptualización de la acción como proceso. En la mente del nativo ruso prevalece la lectura “interna” de la acción. Es en este tipo de construcciones donde las diferencias en la interpretación de rasgos temporales se vuelven más evidentes (Castillo & Sancho, 2002; Guzmán Tirado & Herrador del Pino, 1993).

Otro caso de especial interés desde la perspectiva interlingüística es el que atañe a la expresión de la negación de la acción (Okon’, 1964; Vinogradov & Miloslavskiy, 1986). Mientras la negación de las formas AP, como en (89), se centra en la fase final de la acción, cuando la intención del hablante es negar la acción misma, es decir, la ausencia absoluta de la acción, la negación arrastra en primer lugar las formas AI (Calvo Pérez, 2000, p. 62):

- (79) Ya nikogda nie próvobal eto bliudo.
 yo+SUJ. nunca no probar+AI.PAS.masc.sg. este plato+ACUS.
 Nunca he probado este plato.

El equivalente más directo en español de este significado es el pretérito perfecto, en tanto que, con ayuda de este tiempo, el hablante es capaz de explotar el valor experiencial, derivado de su rasgo básico continuativo-resultativo (Gutiérrez Araus, 1996). La información tempo-aspectual aportada por el perfecto permite al hablante

español negar la existencia del evento en cualquier momento del pasado, incluyendo el momento presente.

Las formas AI en oraciones independientes pueden también aportar un valor *factual* (Rassúdova, 1968, 1982). Este significado aspectual se obtiene en aquellas ocasiones en las que el hablante pretende únicamente constatar un hecho en pasado. Las formas AI, con esta intención, resultan las más adecuadas teniendo en cuenta que “el *significado factual* del aspecto imperfectivo no añade ningún tipo de información adicional a la acción ni determina si ésta fue consumida o no” (Rassúdova, 1982, p. 40):

- (80) Na proshloy nedele mnie zvonila Emma.
 en pasada semana+PREP. yo+DAT. llamar.AI.PAS.fem.sg. Emma+SUJ.
 La semana pasada me llamó Emma.

Al no perfilarse la culminación de la acción, podemos interpretar el mensaje de (80) como la constatación de que la llamada de Emma ha tenido lugar. Una interpretación similar a la de acción nuda de las formas AI del ruso es posible conseguirla a partir del indefinido en español, en tanto que este tiempo es el que “el hablante utiliza cuando quiere exponer sucesos que le interesan en sí mismos” (Matte Bon, 1995, p. 164), sin matices de ningún tipo.

En este tipo de contextos, la aparición de las formas AP y AI responde directamente a la intención comunicativa del hablante, en tanto que la selección de una visión aspectual u otra “está íntimamente ligada a las interpretaciones discursivas y pragmáticas que se deslindan de cada una de las formas” (Rassúdova, 1982, p. 55). La autora aporta varios ejemplos a modo de ilustración que nosotros recogemos en los siguientes ejemplos:

- (81) a. Prodavali vse biletu.
 vender+AI.PAS.pl. todos billetes+ACUS.
 Se vendieron (se han vendido) todos los billetes.
- b. Prodali vse biletu.
 vender+AP.PAS.pl. todos billetes+ACUS.
 Se han vendido (se vendieron) todos los billetes.

En las dos versiones de (81), el hecho que denotado es el mismo. Sin embargo, el verbo en AI (81a) y el verbo en AP (81b) reflejan aquí diferentes momentos o fases de la acción en el transcurso del tiempo. En el primer caso no se perfila la culminación de la acción en el enunciado, lo cual nos informa de que la venta tuvo lugar. Cuando el verbo adopta una forma AP sí señala ese límite final, privilegiando una interpretación centrada más en el resultado y que, pragmáticamente, podría hacer referencia al hecho

de que no queden más billetes a la venta. La oposición de tiempos verbales de pasado en español no expresa formalmente estas diferencias interpretativas de manera inequívoca. Sí es posible, no obstante, explotar el valor resultativo del pretérito perfecto (García Fernández, 1998) para acercarse a una lectura próxima a la de generada por la forma AP en ruso³⁷.

En otras ocasiones las interpretaciones derivadas del uso de las formas AP y AI en ruso revisten matices pragmáticos completamente opacos para el sistema verbal español:

(82) a. Posylku, poluchal Misha.

paquete+ACUS. recibir+AI.PAS.masc.sg. Misha+S.UJ.

Misha recibió/ha recibido el paquete.

b. Posylku poluchil Misha

paquete+ACUS. Recibir+AP.PAS.masc.sg. Misha+S.UJ.

Misha recibió/ha recibido su paquete.

Según el análisis que realiza Rassúdova (1968, p. 40) de este par de enunciados, la forma AP de (82b) alude directamente a quien va dirigido el paquete, es decir, podemos asumir que el paquete es para el sujeto de la oración. En cambio, al actualizar el mismo hecho con una forma AI (82a), simplemente se apunta a la persona que fue a recoger el paquete, de modo que, como interlocutores, no es posible aseverar con total seguridad que el paquete es para Misha. Para transmitir esta diferencia interpretativa en español se hace necesario recurrir a elementos lingüísticos ajenos al sistema verbal como los determinantes posesivos, ejemplo que encontramos en la traducción de (82b).

Del mismo modo que el pretérito imperfecto en el sistema verbal español puede adoptar algunos valores modales o discursivos, las formas AI en ruso, a su vez, presentan usos modales que, en parte, coinciden con los equivalentes españoles. En concreto, los rasgos modales que registra la lengua rusa con las formas AI corresponden a significados figurados del pasado con valor de presente (Sheliakin, 2001, 2008), a partir de los cuales se obtiene una fórmula marcada de cortesía:

(83) My khoteli u vas poprosit' pomosch' s etoy rabotoy.

nosotros+S.UJ. querer+AI.PAS.pl. en usted+GEN. pedir+INF. ayuda+ACUS. con este trabajo+INSTR.

Queríamos pedirle ayuda con este trabajo.

³⁷ Si bien cabe señalar que esta distinción entre indefinido y perfecto, tal y como muestran las entre paréntesis de las traducciones, puede neutralizarse fácilmente en español, especialmente en aquellas variedades en las que el pretérito perfecto no es un tiempo empleado de manera activa.

De todos los valores modales que Castañeda (2006) identifica en el imperfecto (§ 3.3.1), únicamente los contextos similares a (83) son posibles en la lengua rusa. En el resto de valores, el ruso recurre a otros exponentes lingüísticos para transmitir los significados que, en español, son asumidos por el imperfecto.

(84) Prostí, kak tebiá zobut?

perdonar+IMP. como tú+ACUS. llamar.PRES.3p.pl.

Perdona, ¿cómo te llamabas?

(85) Karmen uyédet v avgustie v Moskvú, pravda?

Carmen+Suj. irse+AP.FUT.3p.sg. en agosto+PREP. a Moscú+ACUS. verdad

Carmen se iba en agosto a Moscú, ¿verdad?

Para transmitir la carga pragmática que estos enunciados adquieren con ayuda del imperfecto, el ruso no puede emplear los tiempos de pasado, cuyos significados en (84) remitirían exclusivamente a contextos de pasado. Por tanto, es la fórmula con imperativo la que actualiza el rasgo de cortesía en ruso. Del mismo modo, en (85) únicamente la pregunta que cierra el enunciado, que interpela al interlocutor buscando explícitamente la corroboración de la información, es capaz de expresar el escrúpulo epistémico (Gutiérrez Araus, 1995a) que presupone el uso del imperfecto en el equivalente español. Las formas AI en ruso no pueden adoptar valores prospectivos y, por tanto, en estos contextos, es necesario el uso de alguna forma de futuro.

También formas de futuro son las encargadas de recrear realidades virtuales, como la expuesta en el siguiente ejemplo, ante las que el hablante ruso subraya la potencialidad de esos escenarios con las formas de futuro; mientras tanto, en español a estas formas les corresponden el pretérito imperfecto, explotando su valor lúdico:

(86) Togdá ya budu dóktorom, a ty – medbrat.

entonces yo+Suj. ser+AI.FUT. médico+INSTR. Y tú+Suj. enfermero+NOM.

Entonces yo era el médico y tú, el enfermero.

En ruso, la conceptualización de mundos imaginarios o contrafactuales no es relevante tampoco en el caso de la narración de sueños, de manera que el sistema interpreta estas narraciones como cualquier otra historia ubicada en el pasado. La recreación de este tipo de relatos en español se expresan a partir del *imperfecto onírico*:

(87) Vcherà mnie prisnilos', shto ya poyéjal v Argentinu i otkryl tam restoran.

ayer yo+DAT. soñar+AP.PAS.ntr.sg. que yo+Suj. ir+AP.PAS.masc.sg. a

Argentina+ACUS. y abrir+AP.PAS.masc.sg. allí restaurante+ACUS.

Ayer soñé que me iba a Argentina y abría un restaurante.

Por último, recordemos que es posible encontrar el imperfecto en construcciones condicionales (Gutiérrez Araus, 2012) en su papel de *imperfecto condicional* o de *figuración*. La presencia del imperfecto en la apódosis de la oración condicional refuerza, según Brucart (2001, p. 2), la inmediatez con la que se produciría la consecuencia en caso de que se cumpliera la cláusula de la prótasis. En ruso las relaciones condicionales de cualquier tipo se transmiten con ayuda de la partícula *by*, que se combina con las formas de pasado, con lo que las formas verbales tanto de AP como de AI no aportan ningún matiz a la relación condicional:

(88) Esli by ty meniá poprosila, ya_by soprovozhdal tebiá na vokzal.
 Si [partícula] tú+Suj. yo+ACUS. pedir+AP.PAS.fem.sg. yo+Suj. [partícula]
 acompañar+AI.PAS.masc.sg. tú+ACUS a estación+ACUS.
 Si me lo pidieras, te acompañaba a la estación.

A modo de resumen de lo visto hasta ahora, ofrecemos en la Tabla 4 un sucinto repaso de las correspondencias en ruso que hemos encontrado de los usos del imperfecto y el indefinido, distribuidas entre formas imperfectivas (AI) y perfectivas (AP) de los verbos rusos. Creemos que un análisis de este tipo nos puede ofrecer una ayuda relativa a la hora de reconocer más fácilmente las posibles dificultades por las que atravesará el estudiante ruso de español, siempre dentro de los límites que supone la comparación sistemática de dos lenguas para el estudio del proceso de adquisición de una L2. Señalamos en la tabla con asterisco aquellos casos que, en algún grado, entran en conflicto con la equivalencia apriorística entre imperfecto y formas AI, e indefinido y formas AP que muchos hablantes rusófonos establecen entre ambos sistemas verbales.

Tabla 4. Correspondencias rusas de los valores de los tiempos imperfecto e indefinido

TIEMPO VERBAL	USO/VALOR	EQUIVALENTE RUSO
INDEFINIDO	expresión de eventos únicos	formas de pasado AP
	*factual, de acción nuda	formas de pasado AI
	narrativo, primer plano del discurso	formas de pasado AP
	dinámico (concatenación de acciones)	formas de pasado AP
	iterativo	formas de pasado AP
	*progresivo (con complementos de intervalo)	formas de pasado AI
IMPERFECTO (usos primarios)	continuo	formas de pasado AI
	durativo (sin acotadores temporales)	formas de pasado AI
	habitual	formas de pasado AI
	descriptivo, segundo plano del discurso	formas de pasado AI
	*presente en el pasado, estilo indirecto	formas de presente AI
IMPERFECTO (usos modales)	*de cortesía	formas de pasado AI (correspondencia parcial)
	*contrafactual	formas de futuro o pasado AP/AI

*Escenarios presumiblemente conflictivos desde el punto de vista contrastivo.

CAPÍTULO IV. TIEMPO Y ASPECTO EN LA ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

La Adquisición de Segundas Lenguas (ASL), como disciplina científica, ha experimentado en los últimos treinta años un crecimiento constante del interés por el estudio del desarrollo y evolución de los recursos lingüísticos usados por hablantes no nativos para expresar nociones de temporalidad y aspectualidad. Una muestra fehaciente de la atracción que genera esta cuestión entre los investigadores es la publicación de varios trabajos recopilatorios (Dietrich, Klein & Noyau, 1995; Bardovi-Harlig, 2000; Slabakova, 2001; Salaberry & Shirai, 2001; Ayoun & Salaberry, 2005; Salaberry, 2008; Salaberry & Comajoan, 2013; entre otros) que recogen un importante número de estudios dirigidos a descubrir y analizar los factores que intervienen en este complejo proceso. Dicha complejidad es debida, en gran parte, a la naturaleza ubicua del tiempo en su expresión lingüística (Salaberry, Comajoan & González, 2013), lo que supone la existencia de un amplio y variado conjunto de recursos y mecanismos capaces de transmitir información temporal en una lengua concreta. Asimismo, tal y como hemos apuntado en el capítulo 1, la definición del aspecto es, quizá, una de las cuestiones más debatidas en Lingüística en lo que se refiere a su delimitación y caracterización (Cortés Rodríguez, González & Jiménez, 2012). La combinación de ambos elementos hace del sistema tempo-aspectual de cualquier idioma un objeto de estudio de difícil acceso; la complejidad del constructo teórico, como recuerda Salaberry (2013b, p. 187), lleva pareja una complejidad del proceso metodológico de los estudios empíricos que analizan esta cuestión.

Partiendo de algunas investigaciones seminales en ASL sobre adquisición del tiempo y el aspecto, revisaremos los avances más relevantes en la materia y a menudo avalados por trabajos posteriores. A continuación, nos centraremos en las investigaciones sobre el estudio del desarrollo de la temporalidad en la interlengua de hablantes de español como LE. La mayoría de esos estudios se centran en los tiempos verbales del imperfecto y el indefinido (Salaberry, 1999, 2002; Hasbún, 1995; Liskin-Gasparro, 2000; Montrul & Slabakova, 2002, 2003; Slabakova & Montrul, 2003; Ruiz-Debe, 2005; entre otros). Slabakova y Montrul (2002b, p. 366) explican esta

circunstancia atendiendo al hecho de que los participantes en estas investigaciones suelen ser principalmente anglófonos. Esto genera un particular contraste interlingüístico, pues el inglés carece de la distinción aspectual perfectivo/imperfectivo en la flexión morfológica, que sí está expresada de manera explícita en español a través del imperfecto y el indefinido.

Con la intención de mostrar el alcance de esta cuestión dentro de la ASL, recogeremos los resultados de diversos estudios realizados con hablantes no nativos de diferentes lenguas maternas. La presentación y comentarios de este conjunto de trabajos nos permiten elaborar un estado de la cuestión sólido en el que sienta sus bases nuestra investigación. Esta revisión bibliográfica nos ayuda, asimismo, a ubicar de manera precisa este trabajo y a calibrar el impacto y la pertinencia de nuestros resultados como aporte a esta área de investigación.

4.1. Estudios de adquisición del tiempo y el aspecto en ASL

Como atestigua la compilación de estudios recopilados y editados por Labeau y Saddour (2012), las investigaciones sobre adquisición de sistemas tempo-aspectuales en L2 se han nutrido directamente de los logros alcanzados en estudios pertenecientes al ámbito de la adquisición en L1. Si bien en este apartado nos centramos en el campo de la ASL, es importante señalar que tanto los principios teóricos como las hipótesis de trabajo y la metodología de la investigación son compartidos por ambas disciplinas³⁸.

Dentro de la tradición en ASL, Bardovi-Harlig identifica dos líneas de investigación claramente diferenciadas en la vasta cantidad de estudios dedicados a la adquisición del sistema temporal en hablantes adultos: aquella que sigue un enfoque dirigido al significado y otra línea enfocada en la forma. La propia autora caracteriza estos enfoques como sigue:

Within second language acquisition research, two main strands of inquiry can be distinguished: the meaning oriented approach, which investigates the expression of semantic concepts through various linguistics devices; and the form-oriented approach, which investigates the distribution of verbal morphology as an indicator of the underlying semantic system of interlanguage. (Bardovi-Harlig, 2000, p. 10)

Desde el enfoque dirigido al significado se ha postulado una secuencia para el desarrollo de la expresión de la temporalidad en L2 que se divide en tres fases (Meisel,

³⁸ Para una revisión sucinta de los objetivos principales de la investigación de la adquisición del tiempo y el aspecto en L1, revisar Shirai, Slobin y Weist (1998). En Weist (2002) y en Salaberry (2008) se puede consultar un resumen de los enfoques desde los que se ha tratado esta cuestión.

1986; Schumann, 1987). La primera fase está marcada por el empleo de recursos únicamente pragmáticos, como la *serialización*³⁹, es decir, recurrir a la secuenciación de los eventos para expresar el orden en el que realmente éstos se sucedieron (Schumann, 1987, p. 21). Además de la sucesión de acciones, el hablante no nativo puede apoyarse en las intervenciones de su interlocutor para *co-construir* su relato, *scaffolded discourse*, dejando que éste infiera la temporalidad por referencias implícitas o contrastando situaciones del presente con otras del pasado (Salaberry, 2001, pp. 54-55). Schumann se refiere a este incipiente sistema lingüístico del hablante no nativo con el término *basilang*, que lo define como un discurso adquirido a través de funciones pragmáticas de mecanismos cognitivos generales de la mente y que, por tanto, no alcanza la regularidad morfosintáctica de la lengua meta (1987, p. 39).

La segunda etapa se caracteriza por la incorporación de recursos léxicos que, siguiendo la exposición de Labeau (2005), se distribuyen entre adverbios temporales y locativos (*ahora, entonces, después, antes*), referencias de calendario (*el 15 de mayo*), sustantivos (*sábado*) y algunos verbos específicos (*empezar, terminar*); en esta fase también se ha registrado el uso de formas verbales no marcadas por parte de hablantes no nativos (Meisel, 1986). En el caso del español, como señala Andersen (1991), parece que “la tercera persona del singular del presente es la forma usada como no marcada” (p. 312). Harbún (1995) en su estudio también recoge esta misma observación.

La tercera fase emerge cuando aparece la morfología verbal en la interlengua del hablante. En este estadio la expresión de la temporalidad se convierte en un indicador cada vez más fiable de la referencia temporal (Bardovi-Harlig, 2000, p. 46). Esto es debido a que la relación entre las diferentes fases es de carácter acumulativo, es decir, conforme avanza el proceso de adquisición de la lengua meta se van incorporando recursos para expresar relaciones temporales, cada vez más refinadas y complejas. Al mismo tiempo, el empleo de la flexión verbal puede resultar redundante desde el punto de vista comunicativo, puesto que, tal y como recuerda Schumann, la morfología verbal interactúa con, y a menudo duplica, el trabajo realizado por los recursos pragmáticos –y léxicos– en la expresión de la temporalidad (1987, p. 38). El ejemplo recogido en (1) viene a ilustrar esta observación:

(89) *Ayer Alfredo compra las entradas para el concierto.

³⁹ Klein (1986) se refiere a este mismo fenómeno como Principio de Orden Natural (NOP, por sus siglas en inglés).

Aun sin recurrir a la flexión morfológica del verbo, este enunciado, si bien agramatical, permite al interlocutor interpretar la acción cómodamente en el plano temporal del pasado. El uso de un adverbio temporal en la frase provoca que la coaparición de la terminación de pasado en el verbo resulte comunicativamente reiterativa. Esta reiteración informativa que suponen las marcas morfológicas tiene una incidencia en el hablante no nativo que puede desembocar en un riesgo de fosilización (Perdue & Klein, 1992). Para Meisel (1987) los hablantes no nativos sin instrucción formal, esto es, aprendientes en contextos naturales, son menos sensibles a la morfología verbal que aquellos que adquieren la L2 en contextos formales. A este respecto, Salaberry reconoce en el entorno lingüístico un elemento clave para el desarrollo de la expresión de la temporalidad en la interlengua, y asegura que la instrucción formal tiene un impacto directo en el alcance de un alto nivel de dominio de los recursos morfosintácticos, en detrimento de las herramientas pragmáticas, para la expresión del tiempo y el aspecto (2001, p. 59). Parece existir la suficiente evidencia empírica como para afirmar que los hablantes de una L2 que reciben instrucción formal alcanzan un mayor dominio de la flexión verbal que los hablantes en inmersión fuera de un entorno de enseñanza formal.

Volviendo a la clasificación de Bardovi-Harlig (2000), el segundo enfoque, dirigido a la forma, se centra en la morfología verbal e investiga su distribución y desarrollo una vez ha surgido el sistema lingüístico del hablante no nativo. Podemos, por tanto, interpretar los trabajos y avances de ambos enfoques en un orden secuencial, más que en orden paralelo. Aquello que los estudios dirigidos al significado etiquetan como la última etapa del desarrollo del sistema tempo-aspectual es, para el enfoque centrado en la forma, el punto de partida para sus investigaciones.

Teniendo en cuenta que en esta tesis el foco de interés está dirigido a dos tiempos verbales concretos, su adscripción a los estudios centrados en la forma parece evidente. Por una simple cuestión de pertinencia, en el siguiente apartado nos aproximaremos únicamente a los logros alcanzados por el conjunto de estudios enfocados en la forma. Esto no es óbice para reconocer la validez y necesidad de las investigaciones realizadas desde el enfoque centrado en el significado, teniendo en cuenta especialmente la retroalimentación que se establece entre ambas líneas de trabajo (Salaberry & Shirai, 2002) y que tiene como resultado una contribución inestimable al avance de este campo de investigación.

4.2. Estudios centrados en la adquisición de la morfología verbal

El proceso de adquisición de las formas y significados propios de la morfología de los tiempos de pasado ha sido abordada, en la investigación de la ASL, desde marcos teóricos bien diversos: desde la semántica léxica, pasando por los postulados generativistas, el análisis del discurso, la pragmática, hasta los principios cognitivistas (Montrul & Salaberry, 2003; Li & Shirai, 2000). Como resultado de este gran número de trabajos, disponemos hoy en día de ciertos principios teóricos que, al margen de marcos epistemológicos, han contribuido y siguen contribuyendo al avance de la investigación en este campo. Bardovi-Harlig (1995, p. 42), recoge en una revisión del estado de la cuestión, dos postulados teóricos clave que gozan de amplia aceptabilidad entre los investigadores de esta área: la Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del Discurso. Estas dos hipótesis son sin duda las más comprobadas, y en algunos casos refutadas, por trabajos empíricos. Sin embargo, se han formulado otras hipótesis que también tienen en su haber una importante cantidad de datos empíricos que, a su vez, confieren a éstas robustez y solidez. En la Tabla 5 recogemos la propuesta de Salaberry y Ayoun (2005, p. 11), que reúne estos postulados teóricos expresados en las diferentes hipótesis.

Tabla 5. Hipótesis teóricas sobre la adquisición del tiempo y el aspecto en ASL (Salaberry y Ayoun, 2005)

Hipótesis	Factor de base
Hipótesis del discurso <i>basilang</i>	Pragmático-comunicativo
Hipótesis del aspecto	Semántico
Hipótesis del discurso	Discursivo-contextual
Hipótesis de la distribución sesgada (<i>Distributional Bias hypothesis</i>)	Input dirigido
Hipótesis del tiempo por defecto (<i>Default past tense hypothesis</i>)	Procesos cognitivos
Hipótesis minimalista	Sintáctico

Gracias principalmente a los trabajos de corte longitudinal diseñados con arreglo a alguna de estas hipótesis teóricas, contamos actualmente con tres principios generales que han conseguido caracterizar la aparición de la morfología verbal; todos ellos vienen, naturalmente, avalados por una gran cantidad de evidencia empírica. Dietrich *et al.* (1995, p. 47) resumen estos principios de la siguiente manera:

- (A) Development is slow and gradual; this applies both for adverbial and for morphological marking of tense and aspect [...]. There is an important corollary of this fact: Form often precedes function [...].
- (B) Tense marking precedes aspect marking [...].

(C) In past tense marking, irregular forms precede regular forms.

El hecho de que forma preceda a la función, tal y como señala el principio formulado en (A), supone que la flexión verbal puede, por tanto, emerger sin un significado claro, es decir, vacía de contenido semántico o funcional.

En los apartados siguientes se desarrolla una exposición de las hipótesis que, en un momento u otro de la elaboración de esta investigación, han tenido un papel reseñable. Debido al perfil de nuestros participantes, cuyos niveles de dominio de la L2 son exclusivamente avanzado (B2, C1 y C2), no se profundizará en la explicación de aquellas hipótesis dirigidas a los estadios iniciales, cuyos postulados se concentran en la aparición de la expresión de la temporalidad en la IL del hablante no nativo. Tanto la *Hipótesis del discurso basilang* –Basilang speech hypothesis– (Schumann, 1987) como la *Hipótesis del tiempo por defecto* –Default Past Tense hypothesis– (Salaberry, 1999, 2001) se ocupan de esta cuestión.

4.2.1. Hipótesis del aspecto

Un gran número de investigadores han asumido como punto de partida para sus trabajos la relación entre el aspecto léxico de los verbos (Vendler, 1967; Smith, 1991) y el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos de pasado (Andersen, 1986, 1991; Andersen & Shirai, 1994, 1996; Bardovi-Harlig, 1994; Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995; entre otros). Todos ellos se vinculan de una forma u otra a la conocida como *Hipótesis del aspecto*⁴⁰(en adelante, HA). El origen de los postulados de la HA surgen de la investigación en la adquisición de la temporalidad en L1⁴¹, donde se maneja la *Hipótesis del tiempo defectivo* (Bloom, Lifter & Hafitz, 1980), según la cual, en el proceso de adquisición de su L1, los niños perciben más temprano el contraste aspectual perfectivo/imperfecto que las relaciones temporales de los eventos en relación con el MH⁴².

Los estudios de Andersen (1986, 1991) sientan las bases empíricas de lo que posteriormente cristalizará en el conjunto de postulados que conforman la HA. Andersen (1986) lleva a cabo un estudio longitudinal de la interlengua de un niño

⁴⁰ En la bibliografía sobre esta cuestión, dicha hipótesis recibe varios nombres; entre los más extendidos, encontramos *Hipótesis del Aspecto Léxico* (Andersen, 1991; Salaberry, 1999) o *Hipótesis de la Primacía Aspectual* (Robison, 1990). En este estudio emplearemos *Hipótesis del aspecto* (Bardovi-Harlig, 1992, 1995, 2000).

⁴¹ Consultar Andersen y Shirai (1996) para una revisión de los trabajos más destacados en este campo.

⁴² En su estudio con niños polacos, Weist, Wysocka, Witkowska-Stadnik, Buczowska y Konieczna (1984) hacen una revisión de las afirmaciones de esta hipótesis, relativizando en cierta medida sus previsiones.

norteamericano de español L2 a través de varias entrevistas, abiertas y semicontroladas. A la luz de los resultados, el autor propone una serie de premisas predictivas con respecto a cómo surgirá la morfología verbal en un hablante no nativo de español y estipula que:

- Un hablante de español L2 empezará empleando formas del pretérito indefinido antes que formas del pretérito imperfecto.
- Estas formas se utilizarán en primer lugar con verbos de aspecto perfectivo, en concreto, para verbos que expresan eventos télicos, completivos y dinámicos.
- La forma no marcada, o neutral, en estas primeras etapas serán generalmente las correspondientes al presente y, ocasionalmente, formas de infinitivo. (Andersen, 1986, p. 123)

Además de la evidencia empírica, se han elaborado algunos constructos teóricos en forma de principios que corroboran y apoyan la HA. Salaberry recupera en este sentido el *Principio de Relevancia* y el *Principio de Congruencia* (2008, p. 99). El primero asume que el aspecto es más relevante que el tiempo dentro del proceso de adquisición de una L2. El segundo presupone que el aprendiz selecciona los morfemas flexivos que contienen información aspectual más congruente con el significado aspectual del propio verbo en cuestión⁴³. Partiendo de estas dos fuentes, Andersen (1991) perfila con más detalle la HA y afirma que “en fases iniciales de adquisición de una L2, sólo las diferentes clases de aspecto inherente –léxico– del predicado, no el tiempo o el aspecto gramatical, son codificadas por la morfología verbal (p. 307). El mismo autor sugiere además en este estudio una propuesta del desarrollo secuencial de la adquisición de las formas de pasado (1991, p. 314), que exponemos en la Tabla 6:

⁴³ Para un análisis detallado del funcionamiento de estos principios, consultar Andersen y Shirai (1994) y Shirai y Andersen (1995).

Tabla 6. Secuencia de desarrollo de la adquisición imperfecto-indefinido en español L2 (adaptado de Andersen, 1991)

Fases	ESTADOS <i>tener</i>	ACTIVIDADES <i>jugar</i>	REALIZACIONES <i>ir al trabajo</i>	LOGROS <i>romper</i>
1	Presente	Presente	Presente	Presente
2	Presente	Presente	Presente	Indefinido
3	Imperfecto	Presente	Presente	Indefinido
4	Imperfecto	Imperfecto	Indefinido	Indefinido
5	Imperfecto	Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido
6	Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido
7	Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto
8	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto	Indefinido Imperfecto

Basándose en estos mismos resultados, Andersen determina, al mismo tiempo, una secuencia en el desarrollo de marcadores aspectuales, que sigue el siguiente orden: $\emptyset > \text{puntual} > \text{tético} > \text{dinámico} > \text{estativo}$ (1991, p. 318). Aplicando esta secuencia al desarrollo de las formas de indefinido e imperfecto de la Figura 2, se hace evidente el funcionamiento del *Principio de Congruencia* al que nos referíamos anteriormente. Podemos advertir dos tendencias –marcadas por las dos líneas– que evolucionan a través de las diferentes fases identificadas: la primera en aparecer es la correspondiente a las formas de indefinido, que emergen en el segundo estadio únicamente con los verbos o predicados que expresan logros; posteriormente, en la fase cuatro, estas formas se extienden hacia las realizaciones, es decir, abarca ya las dos clases de verbos téticos. Las formas de imperfecto, por su parte, aparecen en la etapa tercera, un estadio posterior al de las de indefinido, y lo hacen en primer lugar en combinación con verbos de estado; posteriormente se extienden a los verbos de actividad, esto es, los dos tipos de verbos atéticos. La relación que encontramos en la fase cuarta entre clase de aspecto léxico y flexión verbal da lugar a lo que Güell define como “predicados básicos” (2008, p. 274), es decir, aquellos predicados en los que el aspecto gramatical es congruente con el aspecto léxico.

A partir de la fase quinta, en la que las realizaciones empiezan a actualizarse con imperfecto, surgen los predicados cambiados o derivados, aquellos predicados a los que, al actualizarlos, “se les ha cambiado o derivado el modo de acción del lexema verbal” (Güell, 2008, p. 274). Como refleja el último estadio de la secuencia, la

extensión de las formas de indefinido a los verbos estativos es el paso necesario para alcanzar un desarrollo completo de las formas de pasado en español, adquiriendo un nivel de dominio casi nativo (Salaberry, 2001, p. 61).

Los resultados de diferentes investigaciones que han refutado total o parcialmente los principios de la HA (Robinson, 1990; Ramsay, 1990; Hasbún, 1995; Liskin-Gasparro, 1996; Salaberry, 1999; McManus, 2011, 2013; Yuliang, 2015; entre otros⁴⁴), han llevado a sus principales autores a revisar y reajustar los supuestos que la conforman (Andersen & Shirai, 1996; Andersen, 2002). En su última revisión, Andersen (2002) asegura que este proceso de adquisición es en realidad mucho más complejo e incorpora la interacción de varios factores, cinco de los cuales contribuyen directamente al desarrollo de la adquisición de los tiempos de pasado, y un sexto factor independiente que interactúa con los otros cinco (2002, p. 93). El autor presenta estos factores en orden jerárquico de influencia sobre el proceso de adquisición:

Tabla 7. Las seis dimensiones de la temporalidad del pasado (Andersen, 2002, p. 93)

1. Semántica del verbo	Logros > Realizaciones > Actividades > Estados
2. Tipo de evento	Eventos únicos > Eventos habituales o iterativos
3. Realis –Irrealis	Eventos reales > Eventos contrafactuales o hipotéticos
4. Papel pragmático	Aserción directa > Atenuador pragmático indirecto
5. Plano narrativo	Primer plano > Segundo plano
6. Estructura del discurso	(Función y posición en el segmento discursivo)

Tras la influencia del aspecto léxico, aparece el tipo de evento, que está directamente relacionado con los valores propios del aspecto gramatical, o punto de vista aspectual, siguiendo a Smith (1991). Los factores 3 y 4 coinciden con la clasificación de los valores modales del imperfecto del Castañeda (2006), divididos entre imperfectos contrafactuales y de cortesía, respectivamente (ver apartado 2.3.1); el plano narrativo es decisivo también en la distribución del imperfecto y el indefinido, tal y como hemos puesto de manifiesto en el análisis de los valores discursivos de estos dos verbos. La sexta dimensión comprende una serie de elementos a nivel supraoracional, de organización y función del discurso, que afectan de forma transversal al resto de elementos. Andersen acuña el término *aspecto interpretado* para hacer referencia a “the interpretation a conversational participant or hearer gets or takes from the overall

⁴⁴ Wagner (1998) confecciona una lista exhaustiva de estudios empíricos que examinan la HA entre una amplia variedad de lenguas segundas, tanto indoeuropeas como no indoeuropeas.

content of speakers' discourse" (2002, p. 99).

Una de las críticas más persistentes a lo largo de todas las revisiones a las que ha sido sometida la HA es la que hace referencia al contexto de aprendizaje, natural o institucional. Para Salaberry (2002) esta variable es imprescindible para poder interpretar correctamente la información que los datos empíricos aportan en relación con el efecto del aspecto léxico en el desarrollo de la morfología verbal (p. 399). Principalmente se dan dos circunstancias que ponen en peligro el estatus de universal lingüístico de la HA en ASL (Shirai & Kurono, 1998): en primer lugar, los datos obtenidos de hablantes adultos en contextos de aprendizaje formal no pueden aportar información fiable acerca de qué marca temporal emerge antes en la IL debido, principalmente, a que éstos están expuestos a un input controlado y secuenciado previamente, de modo que, para estos aprendices, la primera marca de morfología verbal que empleen será la primera que se les ha enseñado. En segundo lugar, parece ser que los estudios con informantes de adquisición en contexto natural aportan muy pocos datos sobre las últimas etapas de la secuencia de desarrollo propuesta por la HA. Son mayoritariamente los hablantes no nativos que reciben instrucción formal los que consiguen alcanzar un nivel casi nativo. Por este motivo, en la revisión de trabajos previos, se han seleccionado los desarrollados en contextos de aprendizaje formal, en consonancia con el contexto de nuestra investigación.

4.2.2. Hipótesis del discurso

Bardovi-Harlig (1998, 2000), por su parte, también realiza una importante aportación a la evolución de la HA al asegurar que el aspecto léxico y la estructura discursiva son dos factores íntimamente relacionados (2000, p. 193). En sus trabajos apuesta por un enfoque que combina la HA con la *Hipótesis del discurso*.

Después de la HA, la *Hipótesis del discurso* (HD en adelante) es probablemente el resorte teórico con más impacto en la investigación de la adquisición tempo-aspectual en L2s. La HD predice que en los aprendices de una L2 la morfología verbal emerge para distinguir entre primer plano, foreground, y segundo plano, background, de la estructura narrativa (Bardovi-Harlig, 1994, p. 43). Desde esta hipótesis, la misma autora considera el plano narrativo como una variable cuyo efecto en el uso de la morfología verbal se va reduciendo conforme crece el dominio de la lengua meta, dando paso un uso del punto de vista aspectual más creativo, cercano al de los hablantes nativos (1998, p. 499).

Las dos partes en las que se divide el discurso narrativo, primer y segundo plano, ya han sido tratadas en el apartado 1.2.4, a partir del trabajo de Hopper (1979) sobre la estructura narrativa. Lo relevante en este punto es descubrir cómo esta distinción afecta a la selección y uso de la morfología verbal de los tiempos de pasado en hablantes no nativos. Para Klein (1995), la organización del discurso es lo que determina principalmente los rasgos tempo-aspectuales que se le otorgan a cada evento. Aplicado a la ASL, el autor propone el principio de orden natural (NOP). Según este autor, toda narración consta de dos estructuras: una principal y una secundaria. La primera –foreground– resulta el esqueleto de la narración, en tanto que la segunda –background– se compone de evaluaciones, comentarios, enunciados que componen el fondo de la escena (1995, p. 26). Las acciones ubicadas en la estructura principal comparten un valor aspectual perfectivo, pues en todas se reconocen los rasgos semánticos [+límite] y [+cambio de estado]; al mismo tiempo, el conjunto de estas acciones se organizan en una suerte de “cadena anafórica” (1995, p. 27), cuya función consiste en poner en orden la narración estableciendo las referencias entre cada una de ellas.

Para Reinhart (1984), los rasgos que determinan esta estructura principal –o de primer plano– se pueden resumir en tres cualidades: narratividad, puntualidad y completividad⁴⁵. Estas características coinciden con algunos de los rasgos que componen las diferentes clases de predicados según su aspecto léxico. Este hecho lleva a preguntarse sobre la posible relación entre la HA y la HD. La existencia de esta conexión entre ambas hipótesis ha estado en la intuición de varios investigadores desde hace más de tres décadas; como Comajoan y Saldanya (2005) recuerdan, en los trabajos de Givón (1987) y Hopper y Thompson (1984) ya se identificó una tendencia de los predicados télicos de aparecer en el primer plano narrativo, en el que las formas perfectivas son más abundantes, a la vez que las formas imperfectivas constituyen generalmente el segundo plano de la narración, actualizando mayoritariamente verbos atélicos.

Posteriormente, en su estudio en busca de una relación entre la HD y las diferentes clases de aspecto léxico en hablantes de neerlandés L2, Housen (1994) señala que la distinción entre foreground y background está fuertemente marcada en la selección de verbos según el carácter aspectual inherente del predicado; así, los verbos puntuales y dinámicos aparecen con más frecuencia en el primer plano narrativo,

⁴⁵ Bardovi-Harlig (1995) incluye a este conjunto de cualidades la novedad –newness–, por la que la información nueva es más relevante que para el primer plano.

mientras los verbos de estado y durativos tienen mayor presencia en el segundo plano de la narración (p. 280). Resultados muy similares reporta López-Ortega (2000) en su estudio con cuatro hablantes anglófonos de español como L2. Bardovi-Harlig (1995, pp. 285-286) explica este fenómeno recurriendo a la funcionalidad del primer plano narrativo, básica y especialmente transparente para los hablantes no nativos, pues su papel es el de hacer avanzar la acción en un sentido lineal, para lo cual la concatenación de verbos puntuales y télicos es altamente adecuada. Sin embargo, los eventos ubicados en el segundo plano no tienen por qué presentar un orden canónico, por lo que los verbos de aspecto léxico carentes de límites permiten crear una línea temporal distinta a la principal.

El salto cualitativo más importante que experimenta la HD es, muy probablemente, la formulación de la *Hipótesis del prototipo* (Andersen & Shirai, 1994; Shirai & Andersen, 1995). En ella, sus autores aúnan las nociones de telicidad, perfectividad y plano narrativo, estableciendo así una relación entre el aspecto verbal, tanto léxico como gramatical, y la HD a partir de la *Teoría de prototipos*⁴⁶ (Rosch, 1973). Andersen y Shirai (1994, p. 147) recurren a los principios de relevancia y congruencia, pues consideran que éstos son especialmente sensibles a las funciones pragmático-discursivas. Tanto los verbos como su flexión morfológica son seleccionados por el hablante según las necesidades impuestas por el transcurrir del discurso. Como resultado de esta interacción, se esperan unas combinaciones prototípicas que serán, en principio, más accesibles y transparentes para los hablantes no nativos:

in ordinary discourse this [la interacción aspectual] causes the observed association between past/perfective marking and achievements and accomplishments, progressive marking and activities, and past imperfective marking and states and activities. Achievements and accomplishments typically fill the central role of laying out events in narration and are logical recipients for past/perfective marking. States and activities typically serve supporting roles, and if they receive inflectional marking they tend to be inflected with progressives (on activities) and past imperfectives. (Andersen & Shirai, 1994, p. 152)

En lo que atañe a la adquisición del español como L2, a partir de varios estudios dirigidos a comprobar estos postulados (Lafford, 1996; Güell, 1998; López-Ortega, 2000; Salaberry, 2011; entre otros), es posible afirmar que la integración de estas dos hipótesis en el estudio de la adquisición de la morfología verbal del pasado permite

⁴⁶ Para una exposición detallada de la *Teoría de prototipos*, consultar Lakoff (1987); para una revisión de sus aplicaciones y aportes a la Lingüística, ver Cuenca y Hilferty (1999) y Croft y Cruse (2004).

acceder a un conocimiento más refinado y profundo de este proceso (Salaberry *et al.*, 2013). Tanto Salaberry (2011) como Salaberry y Comajoan (2013) optan abiertamente por un modelo que recoja la interacción entre estas dos hipótesis y un enfoque multivariable, y señalan como causa principal el alto potencial explicativo que éste ofrece. Al mismo tiempo, Comajoan y Pérez Saldanya (2005) y Salaberry (2011) advierten que, para una correcta interpretación de los datos que parten de este marco teórico, es importante tener en consideración el nivel de dominio de la L2 de los hablantes, pues, tal y como en su momento señalaron Bardovi-Harlig (2000) y Andersen (2002), los efectos de la HA parecen tener más repercusión en estadios iniciales de la adquisición de la morfología verbal, mientras que el impacto de la HD en la distribución de formas verbales se registra en niveles posteriores de desarrollo.

Con todo, Comajoan (2014) identifica dos dificultades a tener en cuenta a la hora de acercarnos a estudios que parten de estos presupuestos. En primer lugar, el autor destaca la dificultad, tanto teórica como práctica, para delimitar de manera unívoca los dos planos narrativos⁴⁷. Desde el punto de vista metodológico, los estudios de este tipo se centran casi exclusivamente en tareas de producción; se hace necesario, por tanto, elaborar estudios con un diseño que se acerque a la conceptualización del sistema tempo-aspectual de la interlengua del hablante no nativo, a través de tareas de interpretación o comprensión.

Tanto la HD como, muy especialmente la interacción de ésta con el aspecto léxico del verbo, juegan un papel destacado en el análisis de los datos obtenidos a partir de las narraciones escritas que conforman el corpus de la tercera prueba de la presente tesis. Prestaremos especial atención, tanto en el análisis como en la interpretación de los resultados, al potencial explicativo de estos dos factores a la hora de dar cuenta de la selección del imperfecto o el indefinido por parte de los informantes de este trabajo.

4.2.3. Hipótesis de la distribución sesgada

En el proceso de elaboración de la última revisión que de la HD (Shirai & Andersen, 1995), se plantea un interrogante sobre el papel del input que recibe el hablante no nativo en el proceso de adquisición de la morfología verbal (Andersen, 1990). Esta cuestión sienta las bases para la posterior formulación de la *Hipótesis de la distribución sesgada* (HDS en adelante), cuyo punto de partida radica en el hecho de

⁴⁷ En Comajoan (2013) puede consultarse una revisión de las diferentes propuestas que se han elaborado para caracterizar las nociones de *foreground* y *background*.

que “native speakers in normal interaction with other native speakers tend to use each verb morpheme with a specific class of verbs, also following the aspect hypothesis” (Andersen & Shirai, 1994, p. 137). La HDS establece que estas asociaciones naturales entre morfemas y tipos de verbos son percibidas por el hablante no nativo y pueden, en estadios iniciales de desarrollo de la interlengua, condicionar la correcta adquisición de las marcas tempo-aspectuales de la L2 (Andersen & Shirai, 1996).

El aporte específico de la HPD en relación con la *Hipótesis del prototipo* radica en la importancia del papel de la comunicación y los factores pragmáticos. Según señalan Montrul y Salaberry (2003, pp. 60-62), el uso que hagan de la morfología verbal los hablantes nativos en interacción con aprendientes afectará indudablemente a la construcción del sistema tempo-aspectual que éstos están construyendo debido principalmente a la inmediatez de la situación comunicativa, que limita la exposición del no nativo a usos no prototípicos de morfología verbal. Esta circunstancia explica, tal y como señala Tracy-Ventura (2008), la insalvable desigualdad entre hablantes nativos y no nativos en el uso de la morfología verbal de pasado, especialmente en el caso del español. Según esta autora, la diferencia entre estos dos grupos se concreta básicamente en que mientras los hablantes nativos son capaces de emplear la morfología tempo-aspectual del español en casos no prototípicos, como la actualización de logros con tiempos verbales de aspecto imperfectivo, los aprendices no suelen disponer de esa posibilidad no prototípica (2008, p. 31). En esencia, y ésta es una cuestión central de nuestra investigación, el problema reside en que los hablantes de una LE perciban y adquieran únicamente los rasgos convencionales asociados al uso de las marcas morfológicas en la lengua en cuestión (Salaberry, 2001, p. 68).

Ahora bien, esta convencionalidad que conlleva la predisposición a la que hace referencia la HDS puede estar motivada no sólo por los contextos comunicativos de uso de las formas verbales, sino también por convenciones culturales concretas de los hablantes (Salaberry, 2008). Esto quiere decir que la temprana predisposición por ciertas combinaciones aspectuales (ya recogidas en la HA y en la HD) que parecen mostrar los aprendices en su interlengua responde a la reproducción de las preferencias aspectuales que, sistemáticamente, seleccionan los hablantes nativos. Este planteamiento nos lleva a una concepción del aspecto en la línea de Smith (1991). Para Smith, recordamos, el aspecto es un reflejo de la voluntad de la hablante; con la elección aspectual el hablante expresa un significado de acuerdo con la gramática de la lengua y con las convenciones de uso (1991, p. 12). La HDS debe, por tanto, indagar en el terreno de los

convencionalismos que los hablantes nativos comparten, pues éstos pueden resultar un factor clave en la adquisición de la morfología verbal en L2.

Con respecto a la relevancia que la HDS puede tener en el presente estudio, consideramos que un análisis del comportamiento de los participantes no nativos del estudio, en comparación con el grupo de hablante nativos a partir de los resultados de las tres pruebas, puede arrojar luz sobre el nivel de interiorización de patrones aspectuales convencionales en la interlengua de los aprendientes y, más aun, sobre la capacidad de éstos para romper estos patrones y “aprender a flexibilizar sus asociaciones conservadoras para poder así dominar toda la gama de funciones que la morfología del tiempo y del aspecto puede realizar” (Hasbún, 2000, p. 239), acercándose así a la actuación de los hablantes nativos.

4.2.4. Hipótesis minimalista

El primer rasgo destacable de la *Hipótesis Minimalista* (en adelante, HM), en relación con el resto de hipótesis expuestas en este capítulo, es el cambio de perspectiva que implica su asunción con respecto al estudio de la adquisición del tiempo y el aspecto en una L2. Si hasta el momento el foco se había puesto sobre la producción de los aprendices, la HM se preocupa “por la interpretación y el significado que los hablantes de una L2 asignan a los morfemas tempo-aspectuales de dicha lengua” (Montrul, 2004, p. 156). Para Kempchinsky y Slabakova (2005) el nuevo reto de la investigación en este campo es justamente “descubrir cuáles son las interpretaciones semánticas verdaderamente relevantes de las distinciones aspectuales el hablantes de L1 y de L2” (p. 8). Es por tanto éste un terreno aún con muchos puntos por explorar, tanto en estudios de L1 como de L2. La HM, sin embargo, atiende a la adquisición de L2 específicamente.

La necesidad de estudios centramos en la interpretación y la conceptualización de los hablantes de una L2 resulta aún más indiscutible a la luz de los estudios de Bardovi-Harlig (1995, 2000) y Montrul y Slabakova (2002), y la *Hipótesis de la forma antes que el significado*, acuñada por estas dos autoras. Los resultados de sus investigaciones sugieren que los aprendices no nativos pueden emplear correctamente la morfología tempo-aspectual sin haber adquirido completamente los valores semánticos de estas formas.

Ayoun y Rohtman (2013, p. 19) destacan de esta aproximación y de la HM en particular su apoyo en la sintaxis para dar respuesta a los fenómenos léxicos y

gramaticales que se dan en el aspecto. Teniendo en cuenta que la HM se gesta dentro de la ASL, entra dentro los propósitos de esta hipótesis explicar también el proceso de adquisición de los fenómenos gramaticales y léxicos del aspecto y el tiempo. Para ello, la HM se sirve de algunos conceptos teóricos propios de la Gramática Generativa (Chomsky, 1981, 1995). En primer lugar, se parte de una visión del aspecto como una categoría funcional (CF). En Slabakova y Montrul (2002b), siguiendo la propuesta de Ouhalla (1991), se definen las categorías funcionales en contraposición a las categorías léxicas. Estas últimas incluyen verbos, nombres, adjetivos, adverbios y preposiciones, que se combinan para dar significado a una frase. Las CF, por su parte, reflejan el significado gramatical de la oración. Dentro de estas categorías se encuentran el aspecto, al que, como CF, nos referiremos como *sintagma de aspecto* (SAsp). El modo en el que el SAsp se refleja en la lengua varía en cada idioma particular. Esto implica que la correcta adquisición de una CF presupone tres tipos diferentes de conocimiento: morfológico, en qué modo se expresa lingüísticamente la categoría; sintáctico, qué poder combinatorio presenta; y semántico, qué significado se obtiene al codificar esta categoría (Slabakova & Montrul, 2003, p. 166).

Los estudios que adoptan la perspectiva minimalista como marco teórico se preguntan si los aprendientes de una L2 son capaces de adquirir estos rasgos funcionales asociados a la morfología flexiva, junto con las propiedades semánticas aspectuales asociadas a ellas (Ayoun & Rothman, 2013, p. 128). La HM asume, por tanto, que la adquisición de la morfología flexiva en una L2 pasa por una correcta interpretación del SAsp y que éste se ve constreñido por la posibilidad del hablante no nativo de acceder a la Gramática Universal (GU) (Montrul, 2002; Slabakova & Montrul, 2003). Tanto en la revisión estudios empíricos que realiza Ayoun (2005) como la que lleva a cabo Slabakova (2008) se encuentran resultados que evidencian la imposibilidad de acceder a la GU (*Hipótesis de déficit representacional*), mientras otros estudios apoyan el acceso a la GU en adquisición de L2 por parte de adultos (*Hipótesis del Acceso Total*). Este acceso a la GU, total o parcial, implica una reacomodación de los rasgos ya parametrizados en la L1 (en términos chomskianos) en consonancia con el sistema de la L2⁴⁸. El estudio de Montrul y Slabakova muestra, a partir de los resultados de sus informantes de español L2 de nivel intermedio y avanzado, que es posible una sólida integración de las propiedades semánticas asociadas a los morfemas del imperfecto y el

⁴⁸ Para un repaso de las teorías sobre el acceso a la GU en esta cuestión, consultar Slabakova (2001) y Montrul y Slabakova (2002).

indefinido (2000, p. 544).

Algunos de los postulados derivados de la HM resultan de vital relevancia para el presente estudio, fundamentalmente por dos motivos. En primer lugar, en relación con el diseño de la tarea de juicios de gramaticalidad⁴⁹, primera prueba del conjunto de herramientas que empleamos para la recogida de datos. La estructura de esta prueba, basada en los valores semánticos del aspecto gramatical de las formas verbales de imperfecto e indefinido, ha sido empleada de manera muy similar en varios estudios previos (Montrul & Slabakova, 2000, 2003; Slabakova, 2001; Slabakova & Montrul, 2002a; Guijarro-Fuentes, 2005; Salaberry, 2013a; entre otros), lo cual refuerza la validez de la misma para nuestro estudio. En segundo lugar, los estudios de corte minimalista de adquisición tempo-aspectual elaborados sobre el español como L2 han generado un importante corpus de datos que nos permitirán realizar una interesante y valiosa discusión de los resultados obtenidos con nuestras dos tareas de comprensión: la prueba de juicios de gramaticalidad y la prueba de juicios de preferencias.

4.2.5. La influencia de la L1

En su revisión del estado de la cuestión en la investigación de la adquisición del aspecto en una L2, Slabakova (2002) señala dos deficiencias que supusieron una ampliación de objetivos para futuros trabajos. Junto a la necesidad de investigar cómo los aprendices interpretan las formas que codifican el aspecto, la autora advierte del riesgo que supone ignorar la lengua materna de los aprendices en los estudios de adquisición y afirma que el efecto de la lengua materna del aprendiz en su proceso de adquisición de las propiedades aspectuales de una L2 ha sido curiosamente ignorado desde hace tiempo (Slabakova, 2002, p. 185). Este hecho es aún más incomprensible si atendemos a la afirmación de Odlin en cuanto a que la transferencia lingüística afecta a todos los subsistemas lingüísticos: semánticos, sintácticos, morfológicos, fonéticos, fonológicos y ortográficos, además de los pragmáticos y retóricos (2003, p. 437).

La delimitación y caracterización del propio término *transferencia* ha sido permanentemente debatida y recurrida⁵⁰. En este trabajo manejamos la definición que propone Odlin de transferencia, que se caracteriza por su carácter abarcador: la transferencia es la influencia resultado de las similitudes y diferencias entre una lengua

⁴⁹ Los juicios de gramaticalidad, y sus derivados, se consideran la herramienta de recogida de datos por excelencia en los estudios de corte generativista.

⁵⁰ Para una revisión de las dificultades terminológicas, ver Odlin (1989, cap. 3) y Corder (1992).

meta y cualquier otra lengua adquirida previamente (1989, p. 27).

Como parte del conjunto de factores que intervienen en el proceso de adquisición de la morfología verbal del tiempo pasado, Ayoun y Salaberry (2005, p. 265) incluyen ya la transferencia de la L1. A partir de la exposición, en el apartado anterior, de la HM, se puede observar una relevancia especial del sistema lingüístico materno del hablante de una L2. Por este motivo no es extraño que la cuestión del papel de la L1 en el proceso de adquisición de una L2 haya sido una cuestión muy debatida especialmente entre los estudios empíricos de corte generativista⁵¹.

Slabakova (2000) identifica dos posturas encontradas con respecto al papel de la L1 en el proceso de adquisición de valores tempo-aspectuales. La primera alternativa entiende que la influencia de la L1 es prácticamente inexistente o anecdótica en la adquisición de expresiones tempo-aspectuales de una L2. Klein, Dietrich y Noyau (1995) argumentan a favor de esta postura al afirmar en las conclusiones de su trabajo que “no existe una influencia significativa de la lengua materna en la adquisición de la temporalidad. Por supuesto, no podemos descartar con plena seguridad su existencia, pero, si existe, nosotros no la hemos observado entre la variedad de aprendices de nuestro proyecto” (p. 278). A unas conclusiones muy similares llegan otros estudios que tienen como primer objetivo testar los postulados de la HA (Bardovi-Harlig y Bergström, 1996; Andersen & Shirai, 1996; Comajoan, 2006; entre otros) y que, al corroborarlos, están implícitamente asumiendo que el papel de la lengua materna tiene un valor irrelevante en sus trabajos, puesto que las secuencias de desarrollo propuestas por la HN tiene carácter universal y no están constreñidas por el sistema de la L1 del aprendiz (Andersen, 1991).

La segunda postura está representada por la conocida como *Hipótesis de transferencia total*, que apuesta por una transferencia inicial de la L1 al asumir que el estado inicial de adquisición de una L2 es una gramática particular (White, 2003, p. 61). Como señala Slobin (1991), citado en Salaberry y Shirai (2002), “the grammatical categories that are more susceptible to influence from the first language are not the ones rooted in universal categories of cognition and perception but, rather, the more language-specific categories” (p. 189). La distribución forma-significado de las expresiones aspectuales y temporales es un claro ejemplo de este último tipo de categorías.

⁵¹ Ver Gass (1996), para una revisión y discusión de la cuestión).

La aceptación de esta postura rechaza la existencia de un desarrollo de adquisición secuencial como el propuesto por la HA o, en cualquier caso, asume que éste está constreñido completamente por las diferencias entre la L1 y la L2 (McManus, 2013). De ambas posibilidades, la fuerte y la débil, encontramos suficiente evidencia empírica en un importante número de investigaciones (Collins, 2002; Rocca, 2002; Gabriele, 2009; entre otros). A modo de ejemplo, en su estudio con participantes búlgaros y españoles estudiantes de inglés como L2, Slabakova (2001) atribuye a la L1 las dificultades en la adquisición de rasgos télicos. La misma explicación encuentran Gabriele y Martohardjono (2005) a las dificultades de los estudiantes japoneses de inglés como L2 en la adquisición del past simple y el past past progressive.

Dentro del ámbito del español como L2 también se han realizado estudios que siguen la estela de esta postura. Hsien-jen Chin (2008) señala la influencia de la L1 como factor explicativo de las diferencias encontradas entre participantes japoneses y anglófonos aprendices de español. Montrul y Slabakova (2002, 2003) y Salaberry (1999, 2008) recurren, asimismo, a la influencia del inglés para explicar las dificultades que presentan los informantes anglófonos para identificar los significados aspectuales del imperfecto y el indefinido. Salaberry (2008, p. 120) atribuye a la influencia del inglés la sobregeneralización del indefinido especialmente en fases iniciales de adquisición.

Un punto de debate más a aclarar es el que atañe al espectro de influencia de la L1 en el proceso de adquisición de nociones tempo-aspectuales. En este sentido, Schell (2000, pp. 131-139) detecta que la influencia de la L1 en la adquisición aspectual de una L2 es perceptible en un primer estadio; en una segunda fase los aprendices se apoyan de forma general en el aspecto léxico del verbo, hasta llegar a un tercer y último estadio, en el que los hablantes no nativos avanzados son capaces de percibir y dominar la naturaleza composicional del aspecto y tener en consideración todos los factores portadores de información aspectual. Otros investigadores (Salaberry, 1999, 2002, 2008; Gabriele, 2005, 2009; entre otros) dibujan un desarrollo muy parecido en el que se presenta una correlación positiva entre el nivel de dominio de la L2 y la reconfiguración de las parejas forma-significado similares a las nativas de la lengua meta.

Por otro lado, Montrul y Slabakova (2002, 2003) y McManus (2011), entre otros, han rastreado la huella de la L1 de los aprendices en todos los niveles de adquisición, incluso en la interlengua de los casi nativos. Más allá de ejemplos concretos, Slabakova identifica este rastro en la interfaz sintáctico-semántica que

plantea en el aprendiente una situación de aprendizaje compleja (2008, p. 13):

The challenge for the learners lies at the syntax-semantics interface. A number of meaning primitives (habitual action, ongoing action, etc) are subsumed in one aspectual tense morpheme, while another array of meanings pertains to its apparent equivalent in the target language. In this learning situation [...] initial transfer from the native language and [...] incremental development reaching native levels are attested.

Un planteamiento intermedio, que parte de la hipótesis básica de que “tanto la transferencia como el aspecto léxico son factores coadyuvantes que interactúan en el desarrollo secuencial de la morfología tempo-aspectual en una L2” (Leung Chan, Finberg, Costello y Shirai, 2012), es el que adoptamos en este trabajo con respecto a la influencia de la L1 de los hablantes no nativos. Si bien el fenómeno de la transferencia no está explícitamente formulado en las preguntas de investigación ni en las hipótesis de trabajo de nuestro estudio⁵², no parece aconsejable prescindir de él como factor explicativo en el análisis e interpretación de los datos obtenidos, especialmente a la luz de los resultados de los estudios revisados en este apartado, cuyas conclusiones ponen de manifiesto que “tanto la L1 de los aprendices como la prototipicidad [que defiende la HA] son dos factores directamente relacionados con el desarrollo de la aspectualidad en la adquisición de una L2” (McManus, 2011, p. 82).

A lo largo de estos subapartados hemos ido abordando cada uno de estos factores y hemos expuesto las bases de configuración de los principios que desde la investigación en ASL se han postulado como característicos del proceso de adquisición de la expresión de temporalidad y aspectualidad en una L2. Se ha puesto el acento especialmente en aquellos fenómenos que, teniendo en cuenta el presente trabajo, pueden resultar más productivos desde el punto de vista explicativo para nuestro análisis. Una vez expuestos estos constructos teóricos, en el siguiente apartado seleccionamos una serie de estudios afines a nuestra investigación que, como entendemos, pueden aportar información relevante en la posterior discusión de nuestros resultados.

4.3. Estudios previos de adquisición del tiempo y el aspecto en ELE

La selección de estudios previos que se recoge a continuación responde a un criterio de semejanza, de modo que la vinculación con nuestro trabajo resultara evidente. Las similitudes que comparten estos estudios con la presente investigación se

⁵² Para un acercamiento a los requisitos metodológicos necesarios para identificar la transferencia en ASL, consultar Jarvis (2000).

centran en el nivel de competencia de los participantes y en el entorno de aprendizaje; esto implica que los datos examinados en estos trabajos incluyen estudiantes de nivel avanzado de español como L2. Todos parten de contextos de aprendizaje formal en entornos de educación reglada y no reglada. Por otro lado, también se ha atendido al diseño del estudio y su metodología a la hora de seleccionar los trabajos. Las características de las herramientas de recogida de datos, el tratamiento y análisis de éstos y la relevancia de las conclusiones, todo ello establece vías de conexión con el diseño elaborado en esta investigación. Este conjunto de puntos en común permite establecer una comparación más sólida y fiable entre los resultados obtenidos en este trabajo y las aportaciones de los estudios previos.

4.3.1. Montrul y Slabakova (2003)

El interés de las autoras se centra en la adquisición de las implicaciones semánticas del contraste imperfecto/indefinido por parte de hablantes anglófonos de español con un dominio avanzado de la L2. Más concretamente, el punto de partida es determinar si los hablantes nativos y los no nativos avanzados difieren a nivel competencial en la adquisición aspectual, en concreto en la adquisición de las propiedades interpretativas del pretérito indefinido y el imperfecto en español (Montrul & Slabakova, 2003, pp. 354-355).

Tras una breve observación acerca de las dificultades que encierra graduar la competencia de hablantes no nativos en niveles superiores, Montrul y Slabakova detallan paso a paso el proceso de clasificación de los participantes del estudio en tres grupos. Esta división se llevó a cabo según los resultados obtenidos a partir de dos pruebas de nivel: por un lado, un test de léxico adaptado del *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) y, por otro lado, entrevistas orales de diez minutos de duración a todos los participantes, nativos y no nativos. La grabación de estas conversaciones orales fueron valoradas por hablantes nativos sin formación lingüística específica, cuyo cometido era valorar el grado de similitud, de 0 a 5, con la actuación de un nativo en cada una de las entrevistas (p. 367). A partir de los resultados de ambas pruebas se identificó a los participantes casi nativos.

Con la formación de un conjunto de participantes exclusivamente de niveles avanzados, Montrul y Slabakova consideran que pueden demostrar si existe un periodo crítico en la adquisición de este fenómeno gramatical como L2 (2003, p. 366). Aceptando su existencia, es posible predecir las siguientes dificultades para los

hablantes anglófonos no nativos de español:

1. Inability to distinguish between bounded and unbounded interpretations of preterite and imperfect with stative predicates
2. Difficulty distinguishing the eventive and stative interpretations of stative verbs that shift lexical class depending on the past-tense form (*sabía* vs. *supo*), despite extensive instruction in language classrooms
3. Difficulty with the habitual meaning of the imperfect tense
4. Inability to interpret the imperfect tense in impersonal constructions as having both a generic interpretation and one that includes the speaker
5. Inability to interpret the preterite as not having a generic interpretation.

Estas asunciones constituyen el punto de partida para elaborar el diseño de las pruebas de recogida de datos. Con respecto a esta cuestión, las autoras recurrieron a tareas ya empleadas en sus trabajos anteriores (Montrul & Slabakova, 2002; Slabakova & Montrul, 2002a). En primer lugar emplearon un test de juicios de combinación oracional (*sentence-conjunction judgement task*). En una prueba de este tipo el participante recibe una lista de oraciones coordinadas por las conjunciones *por* o *pero* y deben indicar si éstas tienen sentido en la combinación que presentan (Cohen & Macaro, 2010, p. 127). Los sujetos debían asignar una puntuación entre -2 y 2 según interpretaran los enunciados como contradictorios o lógicos respectivamente. Los siguientes ejemplos (Montrul & Slabakova, 2003, p. 369) ilustran estas dos condiciones, lógica y contradictoria:

- (90) a. La clase era a las 10 pero empezó a las 10:30.
 b. La clase fue a las 10 pero empezó a las 10:30.

La segunda prueba del estudio consistía en un test de juicios de valor de verdad (*truth-value judgment task*), con la que se persigue que “los sujetos indiquen si una oración aporta una declaración verdadera sobre una situación representada visualmente” (White, 2003, p. 46). Schmidt y Miller (2010, p. 36), al describir este tipo de herramienta, prefieren hablar de cualquier situación presentada, descrita y manipulada previamente por el investigador. Tras la exposición de un escenario concreto, se ofrecen dos enunciados a modo de conclusión de la historia, que el participante debe valorar como verdadera o falsa. En (2) ilustramos esta prueba con un ejemplo extraído de la tarea de Montrul y Slabakova:

- (91) Ana va a la boda de sus amigos Carlos y Carolina. Ana no tiene novio. Carolina le presenta a Roberto. Ana y Roberto bailan toda la noche.
 Ana conocía a Roberto (falso)
 Ana conoció a Roberto (verdadero)

Esta prueba constaba de 80 situaciones, la mitad de ellas seguidas de una oración

en imperfecto y la otra mitad completadas con la versión en indefinido. La tarea se diseñó a partir de tres condiciones derivadas de las dificultades presupuestas expuestas anteriormente. La primera condición analizada, y que reunía un total de 24 enunciados, fue el cambio de significado que experimentan los verbos de estado actualizados en imperfecto o en indefinido, a la que corresponde el ejemplo de (2). La segunda condición, con el mismo número de ítems, contrastaba la interpretación de sujeto genérico o sujeto específico en oraciones impersonales suscitada por la oposición imperfecto/indefinido. La tercera condición, aparecida en 20 situaciones, contraponía la lectura habitual y de acción única en pasado asociada a cada uno de estos tiempos verbales. La prueba se completaba con un conjunto de 12 distractores.

Los resultados de la primera prueba mostraron un comportamiento similar, sin diferencias estadísticamente significativas, de todos los grupos en las respuestas referentes a los verbos de realización. Sin embargo, en la interpretación de enunciados con verbos de estado y logros, el grupo avanzado y superior presentó unas puntuaciones que diferían significativamente del grupo control y del grupo de casi nativos. En general, las autoras señalan que los resultados “indicate that the near-native speakers performed like NSs with all predicates in the sentence-conjunction task [...]. The only difference between the superior group and the NSs was detected with stative verbs in the imperfect” (2003, p. 372). En los verbos de estado los hablantes casi nativos obtuvieron una puntuación más baja que los nativos. Asimismo, el grupo avanzado mostró puntuaciones más bajas con respecto al grupo control en la interpretación de verbos de estado y de logro conjugados en imperfecto.

Los resultados obtenidos con la segunda prueba evidenciaron un comportamiento del grupo casi nativo y el superior equiparable a la actuación de los nativos para la primera condición (cambio de significado de verbos estativos); en relación con la segunda condición, únicamente los hablantes casi nativos reflejaron un conocimiento similar de la ambigüedad genérico-específica del imperfecto y la restricción semántica del indefinido en construcciones impersonales (2003, p. 379). Para la tercera condición, el grupo avanzado se diferenció significativamente del resto de grupos del corpus en sus interpretaciones de eventos habituales como de acción única.

A modo de conclusión, Montrul y Slabakova consideran que los resultados del grupo casi nativo sugiere que, a pesar de tratarse de un área de la gramática española especialmente complicada, las propiedades semánticas de la oposición imperfecto/indefinido no están sujetas a un periodo crítico (2003, p. 388). También

llaman la atención sobre la naturaleza específica de los participantes de este grupo experimental, compuesto principalmente por profesores de español con un alto grado de instrucción en español, lo cual puede limitar la generalización de los resultados del estudio. En cuanto a las diferencias encontradas en los grupos avanzado y superior, las autoras no descartan la influencia de la L1 incluso en niveles de proficiencia notablemente altos (2003, p. 387).

4.3.2. Salaberry (1999)

En su estudio sobre el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos de pasado en español como L2, Salaberry pretende demostrar con datos empíricos los postulados de la HA en contextos de aprendizaje formal. Para ello, en el estudio se formula la siguiente hipótesis nula como origen de la investigación: el uso de los tiempos de pasado en español L2 por parte de aprendices adultos es independiente del efecto del aspecto léxico inherente de los predicados (1999, p. 157).

El corpus de Salaberry procede de 20 estudiantes universitarios anglófonos de español, cuatro hablantes nativos de español y cuatro hablantes casi nativos, clasificados por niveles de competencia en la L2. A partir del curso académico en el que se encontraban⁵³, los participantes quedaron distribuidos en cuatro grupos: intermedio-bajo (4), intermedio (4), intermedio-alto (4) y avanzado (3). El grupo de hablantes casi nativos permitió determinar para el estudio el grado más alto de control de la morfología verbal en L2 entre aprendices de contextos de instrucción formal (1999, p. 158); el grupo de nativos, por su parte, se empleó como grupo de control del estudio.

De todos los participantes se recogió una narración oral a partir del visionado de dos fragmentos de la película muda *Modern Times*: el primer pasaje corresponde a *Alone and Hungry* y el segundo corte a *An Accident Ocurred at the Store*⁵⁴. Salaberry, a su vez, recupera estudios previos en adquisición del español como L2 que también han empleado estos fragmentos de vídeo (Hasbún, 1995; Liskin-Gasparro, 1996). La recurrencia de esta película como herramienta de recogida de datos se explica, en parte, por la estructura narrativa que presenta, en la que se diferencia claramente el plano narrativo principal del conjunto de circunstancias que actúan como fondo de la historia.

⁵³ Salaberry señala que para mejorar la distribución de los participantes se realizaron dos test estandarizados de español (1999, p. 157), si bien no especifica qué test en concreto se emplearon.

⁵⁴ El primer fragmento también ha sido utilizado en el diseño de nuestro trabajo, lo cual facilita la comparación de los resultados de este estudio con los de la presente investigación en el momento de su discusión.

En las instrucciones que recibieron los participantes se les asignó un papel dentro de un juego de rol en el que podían actuar como ‘testigo’ o como ‘detective’. Los testigos debían explicar al detective lo que habían visto y, posteriormente, éste debía reproducir ese testimonio al jefe de policía. La redacción del texto que recibieron los testigos, además de plantear la situación comunicativa y establecer el escenario, buscaba orientar la actuación de los participantes hacia el uso de los tiempos de pasado evitando que recurrieran al presente histórico o cualquier otra forma verbal alejada del objetivo de la investigación (Salaberry, 1999, p. 159):

Tú fuiste testigo (witness) de lo que sucedió *ayer* en la calle. Cuéntale (tell) lo que *pasó* al detective. El detective le debe contar lo que *pasó ayer* al jefe de policía. Por eso debes ser lo más preciso posible en tu redacción.

Los nativos y casi nativos actuaban en este caso como jefes y, junto con el investigador, podían facilitar ayuda a los estudiantes ante alguna dificultad léxica. El juego de rol fue realizado dos veces por todos los participantes con una diferencia de dos meses entre la primera y la segunda actuación. El grupo de nativos y casi nativos únicamente realizó la prueba en una ocasión.

Para conseguir una clasificación de los datos más fiable, Salaberry colaboró con dos investigadores más, hispanohablantes, pidiéndoles que catalogaran los verbos de las narraciones en tres categorías: estados, actividades y verbos télicos. Las dos propuestas mostraron un alto grado de coincidencia, superior al 95%, entre sí, y con la clasificación del propio Salaberry.

Los resultados obtenidos revelaron que todos los grupos empleaban el contraste de los dos tiempos de pasado en español, excepto el grupo intermedio-bajo. El autor interpretó los datos de este último grupo como un indicador que le impulsó a formular la Hipótesis del tiempo defectivo (1999, p. 167). Atendiendo al hecho de que el indefinido es utilizado en todos los verbos al margen de su aspecto léxico, es posible aventurar que, en fases iniciales de adquisición del español como L2, este tiempo verbal funciona como un marcador de pasado empleado por los aprendices cuando éstos quieren hacer una referencia al pasado (Salaberry, 1999, p. 168). En estos niveles iniciales, el indefinido no marcaría contrastes aspectuales, sino contrastes temporales.

Entre aquellos grupos que registraron usos de ambos tiempos, la frecuencia del imperfecto va incrementándose conforme aumenta el nivel de dominio de la L2. En lo que respecta al indefinido, Salaberry identificó en todos los grupos un crecimiento gradual y consistente de verbos télicos entre los dos momentos de recogida de datos. Sin

embargo, en el grupo avanzado se encontró la tendencia inversa entre la primera y la segunda muestra. Se debilita la tendencia marcada por la HA, y esto es interpretado por el autor como una evidencia de que “learners may begin to realize that the values of inherent lexical semantics may contradict the values of grammatical aspect” (1999, p. 165), es decir, los estudiantes de este grupo han empezado a marcar algunos verbos según su aspecto gramatical, más allá de su aspecto léxico.

La refutación de la HA se extiende, de hecho, a gran parte del corpus del estudio. Únicamente en la primera muestra del grupo avanzado se registró un vínculo estrecho entre aspecto léxico y gramatical. Por ello, este estudio de Salaberry se suele citar como una muestra empírica en contra de algunos de los postulados marcados por la HA.

4.3.3. Güell (1998)

La investigación de Lourdes Güell trata de un trabajo de referencia dentro de este campo, en primer lugar, por la originalidad de su propuesta, al diseñar un estudio sobre adquisición de temporalidad en español centrado exclusivamente en el imperfecto y el indefinido, y poniendo el acento no tanto en las propiedades aspectuales, sino en los rasgos temporales de estas formas verbales; en segundo lugar, por la envergadura del trabajo, respecto al tamaño y amplitud de la muestra, como a la combinación de tareas para la recogida de datos.

El objetivo su trabajo consistía, según la propia autora, en “analizar el orden de adquisición en ELE de los pretéritos indefinido e imperfecto en cuanto mecanismos formales para expresar el tiempo gramatical” (1998, p. 263). Para ello, Güell se basa en las tres etapas del desarrollo de la expresión de la temporalidad en una L2 (Schumann, 1987) que, como ya hemos recogido anteriormente, consisten en una fase pragmática, una léxica y una gramatical. Para las dos últimas etapas, la autora formula una serie de predicciones que deberían tener lugar en la interlengua del hablante de español no nativo. Güell recurre al aspecto léxico y a la estructura del discurso a la hora de elaborar dichas hipótesis, reconociendo así la concomitancia de estos factores al desarrollo de la expresión de la temporalidad. Reproducimos a continuación las hipótesis de desarrollo que involucran exclusivamente los dos tiempos verbales que son también objeto de nuestra investigación, y que Güell (1998, pp. 273-274) enuncia de la siguiente manera:

- a) se marcará la relación temporal de posterioridad entre dos situaciones del pasado que comparten el mismo tópico temporal por medio del pretérito indefinido.

- b) se marcará la relación temporal de coexistencia entre dos situaciones que comparten el mismo tópico temporal por medio del pretérito imperfecto.
- c) se tenderá a seleccionar predicados imperfectivos (estados y actividades) para presentar la introducción del discurso.
- d) se tenderá a seleccionar predicados perfectivos (realizaciones y logros) para narrar los acontecimientos que componen el núcleo narrativo.
- e) el núcleo verbal de los predicados de la introducción se realizará en pretérito imperfecto.
- f) el núcleo verbal de los predicados del núcleo narrativo se realizará en pretérito indefinido.

Podemos destacar, a partir de estas hipótesis, la intención integradora de Güell en un intento de aunar e incluir la mayoría de elementos que aportan información relevante para la oposición imperfecto/indefinido, tales como la temporalidad, la clase semántica del verbo o la estructura narrativa. Los resultados de esta investigación ofrecen, por este motivo, una respuesta ajustada a la complejidad propia de la adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en español como L2.

En lo que respecta a los participantes del estudio, Güell reclutó a un grupo de estudiantes universitarios extranjeros (n= 86) de dos universidades catalanas que asistían a un programa de intercambio. Más de la mitad de los participantes tenía el inglés como L1. Los niveles de competencia en español, estipulados a partir de la puntuación obtenida en la prueba de competencia SGEL⁵⁵, fueron empleados para dividir el total de participantes en tres grupos que se distribuyeron entre un grupo de principiantes (G1), que fueron el grupo central de la investigación, y dos grupos de refuerzo: uno de nivel intermedio (G2) y otro de nivel avanzado (G3). Güell identifica al grupo G1 como grupo central, puesto que sólo este grupo se sometió a todas las pruebas de su trabajo (1998, p. 278). En esta revisión, centraremos nuestra atención en los resultados obtenidos por los grupos G2 y G3, pues son estos datos los que potencialmente podrán ser comparados con los resultados de nuestro análisis.

Partiendo de la convicción de que cualquier análisis de Interlengua “exige que se tengan en cuenta los datos procedentes de producciones espontáneas así como de la reflexión sobre la lengua” (1998, p. 284), Güell diseñó cuatro pruebas que varían especialmente en el grado de control de la producción. La primera prueba consistía en una narración no guiada de una historia, dirigida a comprobar cuáles son los mecanismos lingüísticos que utilizaban los informantes para armar una narración en pasado. Una de las narraciones producidas por el grupo de hablantes nativos fue

⁵⁵ La prueba SGEL cuenta con un total de 100 unidades que miden la competencia de la comprensión oral y el conocimiento gramatical del español en hablantes no nativos (Güell, 1998, p. 275).

empleada como texto base para elaborar la segunda tarea, que consistía en una prueba de huecos cuya finalidad era constatar la distribución de los morfemas flexivos entre los participantes. Para la prueba 3 se empleó el mismo texto que en la prueba 2, pero en este caso los sujetos debían elegir entre la forma de imperfecto o indefinido, es decir, debían realizar un juicio de preferencia (Ionin & Zyzik, 2014). Por último, la prueba 4 consistía en un conjunto unidades oraciones independientes que contenían predicados básicos y predicados cambiados o derivados (Güell, 1998, p. 296). Con *predicados básicos* la autora hace referencia a las oraciones que presentan ejemplos prototípicos de las cuatro clases de aspecto léxico más extendidas: estados, actividades, realizaciones y logros; a los *predicados derivados*, por su parte, se les incorporó algún marcador o complemento temporal que modificaba el aspecto léxico original del predicado. Con esta prueba Güell intentaba identificar la existencia a relacionar la flexión verbal con los tipos de aspecto léxico, en su versión básica y derivada (1998, p. 297).

Los resultados de la prueba 1, obtenidos a partir de un análisis principalmente cualitativo, señalaron que, a partir del grupo G2, “los aprendices asocian de forma mayoritaria el imperfecto con un predicado subordinado al pasado de su correspondiente matriz para expresar la simultaneidad de los respectivos acontecimientos enunciados” (1998, p. 375). Sólo en el grupo G3 se intuye una correcta identificación de los distintos valores del imperfecto y el indefinido, a pesar de que las correspondientes formas verbales aparecen bastante antes en la interlengua de los no nativos.

Para el análisis de la prueba 2, todas las producciones de los participantes fueron clasificadas en función del aspecto léxico del predicado en dos grupos: verbos perfectivos y verbos imperfectivos. Se estableció, asimismo, la distinción elemental entre fondo y foco, propia de la estructura de los textos narrativos. Tras el recuento de todas las respuestas, Güell establece una clara tendencia entre los planos narrativos y la distribución de morfemas flexivos del imperfecto y el indefinido en la actuación de los hablantes nativos. Al mismo tiempo, entre todos los grupos de no nativos se percibe una clara evolución hacia el comportamiento de los nativos (1998, p. 447). Los resultados de las dos últimas pruebas esclarecieron cuáles eran los criterios gramaticales que guiaron el comportamiento de los participantes.

Los resultados de la prueba 3 ponen de manifiesto que únicamente en el grupo G3 se fija de forma clara el criterio temporal a la hora de actualizar verbos en imperfecto o indefinido. Es decir, no es hasta una etapa avanzada de adquisición cuando

en la interlengua de los estudiantes se marca “de forma mayoritaria por medio del imperfecto el anclaje temporal de una oración subordinada en pasado de su correspondiente matriz” (Güell, 1998, p. 462).

El análisis de los resultados de la última prueba constató que el reconocimiento total de la composicionalidad del aspecto léxico sólo se alcanza en los niveles avanzados de adquisición. Comparando estos resultados con los obtenidos en las pruebas anteriores, esto significa que “el uso de los pretéritos imperfecto e indefinido en cuanto expresiones temporales precede al reconocimiento de cuáles son las unidades que colaboran en la organización del modo de acción del predicado” (Güell, 1998, p. 511). Esta observación, como señalara la propia autora, supone una evidencia clara de que, en el proceso de adquisición de la oposición imperfecto/indefinido, la temporalidad precede a las nociones aspectuales, lo que constituye un argumento contra la HA.

4.3.4. Rodríguez (2008)

En esta investigación, Susana Rodríguez aborda el estudio sobre la conceptualización y el uso de las formas verbales de imperfecto e indefinido que se registran en la interlengua de los hablantes casi nativos de español. Con esta contribución se amplía el número de trabajos que centran su atención en hablantes no nativos con un dominio alto de la L2; un contribución a la que aspira al mismo tiempo nuestro presente trabajo. Por este motivo creemos que resulta importante su reseña en esta revisión de estudios previos.

Rodríguez en su hipótesis sugiere la existencia de “individuos que, teniendo como lengua materna el inglés, logran dominar el contraste Pret – Imp [presupone] que sus representaciones mentales de estos tiempos son bastante similares a las que tiene un hablante nativo” (2008, p. 141). Al hablar de representaciones mentales, Rodríguez incluye las interpretaciones semánticas de ambos tiempos verbales, sus usos y restricciones.

Para la construcción de su corpus, la autora reunió a un total de 30 participantes, 15 hablantes no nativos como grupo experimental, y 15 nativos de español como grupo de control. En el grupo de hablantes casi nativos no se incluyó en el estudio a hablantes de herencia, *heritage speakers*; todos los participantes, excepto dos, habían adquirido el español como una L2 a través de instrucción formal. En cuanto a origen y contexto de aprendizaje, por tanto, el grupo resultaba altamente homogéneo. Respecto al proceso de selección de los sujetos en calidad de hablantes casi nativos, se consideraron varios

factores para poder incluirlos en esa categoría: las respuestas obtenidas por los distractores en una de las pruebas, que debían coincidir con la actuación de los nativos en un 90 por ciento; la fluidez en una entrevista oral; y por último, el tiempo de realización de todas las pruebas.

La actuación de ambos grupos se registró a partir de tres pruebas diferentes. La primera tarea consistía en una entrevista oral dirigida, cuyo objetivo principal era calibrar el grado de fluidez que mostraban los participantes. La segunda tarea contenía un total de 100 oraciones o pasajes en inglés que los sujetos debían traducir oralmente al español de manera espontánea (2008, p. 147). La última prueba invitaba a los participantes a narrar un sueño, también de manera oral. Con esta última tarea se buscaba registrar el uso del imperfecto con el valor modal de contrafactualidad. Esta narración oral estaba representada gráficamente y acompañada de un texto en inglés, de modo que los participantes debían traducir del inglés ese pasaje narrativo.

En sus conclusiones, Rodríguez distribuyó los resultados de su investigación en tres grupos. Los dos primeros recogían actuaciones de los no nativos homogéneas y muy (o bastante) similares a las de los nativos. En este apartado incluyó aquellos pasajes que mostraban un comportamiento de los hablantes no nativos más cercano al de los nativos. A este grupo pertenecen estructuras propias de la expresión del discurso indirecto y la expresión de un evento puntual (en indefinido) en el pasado, en combinación con una situación estática (en imperfecto) que funciona como marco (2008, p. 168). Un comportamiento muy similar al de los nativos demostró el grupo experimental en oraciones que contenían combinaciones marcadas de una forma verbal y un adverbio temporal⁵⁶. Rodríguez entiende que, en estos casos, “prevaleció la representación mental de los participantes, por encima de la presencia de ciertos adverbios o construcciones usualmente vinculados en el aprendizaje formal a una conjugación verbal determinada” (2008, p. 168).

Sin embargo, también fueron detectados escenarios que mostraban una notable variabilidad entre los resultados de los casi nativos con respecto a la actuación del grupo control. Algunos de ellos están estrechamente vinculados a la conjugación del verbo ser (Rodríguez, 2008, p. 175) y otros atienden a las narraciones del sueño de la tarea 3, en la que, en palabras de la propia investigadora, la tarea “no produjo los resultados

⁵⁶ Con *construcciones marcadas*, Rodríguez se refiere a oraciones como *ayer me dolía la garganta* (2008, p. 169), en las que se quebranta la fuerte ligazón que muchos manuales establecen entre algunas expresiones temporales y tiempos verbales.

esperados, es decir, concluyentes” (2008, p. 182). Los participantes de ambos grupos no hicieron uso del imperfecto onírico y recurrieron a una estructura narrativa habitual. Como posible explicación, en el estudio se arroja la posibilidad de que los participantes no reconocieran el sueño como propio, y eso favoreciera la conceptualización de la secuencia como una historia más en pasado (Rodríguez, 2008, p. 182). Tendremos en cuenta esta observación a la hora de abordar el análisis de resultados de una de nuestras pruebas en el presente trabajo.

A modo de conclusión, Rodríguez colige que, a raíz de los resultados obtenidos, es posible afirmar que, si bien los hablantes no nativos hacen gala de una completa interiorización de un amplio número de reglas adquiridas durante su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo se muestran capaces de desestabilizar la rigidez que estas reglas representan en aras de una expresividad más natural, más cercana al comportamiento de los hablante nativos. En comparación con los resultados del estudio de Montrul y Slabakova (2003), las conclusiones de Rodríguez son algo más heterogéneas, aunque también defienden un acceso, en este caso parcial, a la GU en lo que afecta al proceso de adquisición del tiempo y el aspecto de una L2.

4.3.5. Schell (2000)

En su tesis doctoral Schell (2000) realiza un estudio longitudinal en el que, al igual que en Montrul y Slabakova (2003), maneja varias hipótesis sobre el acceso a la GU en el proceso de adquisición de una categoría funcional como la aspectualidad en la interlengua de un hablante de español como L2. La autora explica que su trabajo está interesado en la interacción entre morfosintaxis y semántica y en examinar cómo los aprendiente de una L2 adquieren esta relación forma-significado del aspecto en español, es decir, cómo dominan los tiempos de pasado indefinido e imperfecto” (2000, p. 3). Para llevar a cabo esta tarea, Schell concentra en dos cuestiones principales los objetivos de la misma: en primer lugar, comprobar el poder explicativo de la HA para sus datos y, en segundo lugar, analizar el desarrollo del aspecto en la IL de español como L2 (2000, p. 69).

Los participantes de este trabajo fueron cinco estudiantes universitarios norteamericanos que habían participado en un programa de intercambio que incluía una estancia en una universidad española por un periodo de nueve meses, exactamente el tiempo que se prolongó el estudio longitudinal. La elección de estudiantes de intercambio responde a uno de los focos de atención de la investigación, que consiste en

analizar la influencia del contacto informal con la lengua meta en el desarrollo de la categoría funcional del aspecto de una L2 (Schell, 2000, p. 72). A partir de los resultados obtenidos por las pruebas de ingreso a la universidad española, una entrevista personal y un test gramatical, Schell distribuyó a los participantes en dos grupos: dos estudiantes de nivel intermedio y tres de nivel avanzado.

Todos los sujetos realizaron las mismas pruebas en los mismos periodos. Completaron en tres ocasiones ejercicios de rellenar huecos en una serie de oraciones con verbos en infinitivo y redactaron cuatro textos escritos en intervalos de dos meses. En esta segunda herramienta de recogida de datos, la autora destaca dos ventajas fundamentales como la posibilidad de acceder a datos de producción espontánea y, en segundo lugar, esta prueba sirve como contrapeso a un posible sesgo debido al empleo de una única medida de análisis (2000, p. 69).

En la estructura de los test se representaban situaciones que contenían diferentes valores aspectuales, tanto imperfectivos –acciones habituales, progresivas– como perfectivas –acciones completadas, limitadas. La selección de verbos que conformaban estos predicados se basó en su aspecto léxico, según la propuesta vendleriana (Schell, 2000, p. 70). Aun siendo la misma estructura, entre las tres versiones de la prueba se encontraba una variación en el porcentaje de predicados básicos⁵⁷. Así, el primer test de la prueba 1 contenía deliberadamente un alto porcentaje de predicados básicos, un porcentaje que se reducía paulatinamente entre el segundo y el tercer test.

La administración de las pruebas se distribuyó a lo largo de nueve meses en intervalos de dos meses aproximadamente. Sobre los resultados obtenidos, Schell lleva a cabo un análisis del desarrollo morfológico de los dos tiempos verbales en ambos grupos. Ver esta evolución indicaría, según la propia investigadora, la disponibilidad de las categorías funcionales de Concordancia y Tiempo en su interlengua (2000, p. 78); una categoría, esta última, indisolublemente vinculada a la categoría funcional Aspecto. Para la reseña de este trabajo ponemos el foco en el segundo análisis, aquél que evalúa el dominio que presentan los participantes de la oposición imperfecto/indefinido y de sendos valores aspectuales. Las respuestas de los dos grupos, en este caso, fueron contrastadas con las facilitadas por un grupo de nativos compuesto por seis sujetos.

El grupo de nivel avanzado no mostró unos resultados concluyentes en el primer

⁵⁷ Recordamos que llamamos *predicados básicos*, siguiendo la terminología empleada en Güell (1998), a aquellos enunciados en los que los rasgos aspectuales tanto del aspecto léxico como del aspecto gramatical se encuentran en plena consonancia.

test, pues se registraron notables diferencias individuales: uno de los participantes manifestaba una preferencia por el indefinido, mientras otro lo hacía por el imperfecto. Sin embargo, en el resto de test “none of the advanced students displayed such a drastic preference for one gramatical aspecto over the other” (Schell, 2000, p. 91), equiparándose así casi al 100% con la actuación del grupo de nativos. El valor progresivo es, también en este grupo, el rasgo aspectual que más resistencia opone, incluso en el último test de la prueba.

Atendiendo a la tipología verbal según aspecto léxico de los ítems analizados, Schell destaca la equidad que encontró en las respuestas del grupo intermedio con verbos de estado. De su actuación en el primer test se desprende que “los estudiantes flexionan indistintamente los eventos de estado con imperfecto y con indefinido” (2000, p. 87), lo que contradice abiertamente el modelo de desarrollo propuesto por la HA. En otras clases de aspecto léxico, como los logros, sí se apreció una clara preferencia por el indefinido. Es decir, en un nivel intermedio “los estudiantes tienden a armonizar aspecto léxico con aspecto gramatical en algunos casos, pero no en todos” (Schell, 2000, p. 88).

Resultados similares fueron recogidos por los test completados por los participantes del grupo avanzado. Se encontró alternancia de aspecto gramatical en los verbos de estado y en las actividades, pero no en las clases télicas de los eventos, donde, de nuevo, destacaba la preeminencia del indefinido (Schell, 2000, p. 95). En el último test de esta prueba, los resultados fueron mucho más ajustados que los del grupo intermedio en relación a la actuación registrada en el grupo de nativos.

La prueba de narraciones escritas sirvió, en ambos grupos, para corroborar los resultados de los análisis de la primera prueba. A modo de conclusión, una vez contrastados todos los resultados, Schell revisa los preceptos marcados por la HA y asevera que “contrariamente a lo preestablecido por la HA, la concordancia entre aspecto léxico y gramatical no ocurre en las etapas iniciales de adquisición, o incluso en las etapas intermedias tempranas, sino que tienen lugar en las etapas intermedias y las avanzadas” (2000, p. 101). De modo que estamos ante una nueva evidencia más de las lagunas que, en algunos estudios empíricos, parece presentar la HA.

4.3.6. Amenós (2010)

En este trabajo, Amenós realiza un profuso y extenso análisis sobre el proceso de adquisición de los tiempos de pasado (imperfecto, indefinido, perfecto y pluscuamperfecto) en estudiantes francófonos de español como LE. Dos aspectos a

destacar de su investigación son, por un lado, el enfoque contrastivo al que recurre el autor a la hora de valorar y estudiar los datos obtenidos y, por otro lado, el énfasis que se dirige a los aspectos pragmáticos y al plano comunicativo que se desprenden de estas formas verbales. Esto último lo consigue al adoptar como base teórica de su trabajo los principios de la Teoría de la Relevancia⁵⁸, sobre la que también reflexiona en términos de aplicabilidad a los procesos de aprendizaje de LEs.

En palabras del propio autor, el objetivo principal de este trabajo “era describir el *conocimiento* que tienen de las formas de pasado del español personas adultas de lengua materna francesa que estudian el idioma en un contexto formal, así como la evolución del conocimiento a lo largo de los distintos niveles de aprendizaje” (2010, p. 460). A partir de este planteamiento, Amenós formuló una serie de hipótesis, algunas de las cuales reunimos aquí por ser consideradas las centrales (2010, pp. 454-459) por su propio autor:

- Hipótesis 1: La necesidad de enriquecer el significado de un tiempo verbal con información contextual en el proceso de interpretación es un factor de dificultad fundamental en la adquisición de los tiempos verbales de pasado.
- Hipótesis 2: En la producción de tiempos verbales de pasado por parte de los aprendices se observan fenómenos de disociación entre morfología y significado.
- Hipótesis 3: En las etapas iniciales, el aprendiz tiende a utilizar los tiempos verbales de la lengua meta del modo en que utilizaría los tiempos morfológica y semánticamente similares de su lengua materna. Esta tendencia se debilita a lo largo del proceso de aprendizaje.
- Hipótesis 4: El primer tiempo de pasado del español que un aprendiz de lengua materna francesa tiende a utilizar es el pretérito perfecto. El uso que hace del pretérito perfecto en las etapas iniciales no corresponde al del tiempo español, sino al del *passé composé* francés. El pretérito perfecto deja paso progresivamente al pretérito indefinido.
- Hipótesis 5: Los aprendices de lengua materna francesa incorporan la producción de los tiempos de pasado de manera progresiva y no completamente lineal.

Para dar respuesta a estas preguntas se contó con un conjunto de 33 estudiantes del Instituto Cervantes de París de cursos regulares de varios niveles, desde A2 hasta C1. Estos se distribuyeron en cuatro grupos –en un ratio de ocho o nueve participantes por nivel– según el nivel de dominio del idioma. La elección de las herramientas de recogida de datos estuvo guiada por la naturaleza del fenómeno lingüístico a investigar y por una visión muy concreta del mismo; visión que compartimos en este trabajo y que, por tanto, recogemos en la siguiente cita:

⁵⁸ La Teoría de la Relevancia es una teoría sobre la comunicación humana que debe su nombre a una de las máximas griceanas, y que está especialmente centrada en la intención del hablante y las inferencias propias del intercambio comunicativo. Desde esta teoría se estudia la relación existente entre los elementos puramente lingüísticos y las capacidades cognitivas inferenciales necesarias en la interpretación de los significados de esos elementos lingüísticos (Amenós, 2010, p. 417). Para una exposición concisa y clara de esta teoría, consultar Wilson y Sperber (2004).

En este trabajo hemos sostenido que los tiempos verbales poseen significado procedimental, y que los significados procedimentales son en general poco accesibles a la introspección y difícilmente verbalizables. Una metodología de recogida de datos basada en la verbalización de las intuiciones de los aprendices parecía fuera de lugar, y no solo por motivos teóricos: la experiencia de otras investigaciones de este tipo nos indica que, muy a menudo, al verbalizar juicios y decisiones gramaticales los aprendices tienden a repetir las explicaciones que recuerdan de su libro de texto, con independencia de que tales explicaciones sean o no adecuadas para fundamentar un uso concreto. Excluida esta opción, quedaban fundamentalmente estas otras: (1) recogida de muestras de producción, orales y/o escritas; (2) juicios de aceptabilidad (con tareas de distintos tipos). Amenós (2010, p. 463).

Teniendo en cuenta esta observación, el autor diseñó tres tareas que realizaron todos los grupos experimentales más un grupo control de nueve hablantes nativos de español. Dichas tareas consistían en (1) la elaboración de un relato oral a partir de un cortometraje mudo, (2) la producción de una narración breve escrita sobre una experiencia personal y (3) la detección y corrección de errores de un texto. A la luz de los datos obtenidos, sin embargo, se consideró la necesidad de incluir una tarea más de la que obtener resultados idóneos para un tratamiento cuantitativo (Amerós, 2010, p. 464). Con este fin se diseñó una tarea de juicios de preferencias en la que participaron 88 personas, diferentes a los participantes de las tres pruebas anteriores.

En el resumen de los resultados de este trabajo nos limitaremos a las conclusiones relacionadas con los grupos experimentales de nivel B2 y C1, debido a que constituye la información más relevante para los propósitos de nuestra presente investigación. Por la misma razón, reportaremos a continuación los resultados obtenidos de las tareas 2 y 4, ya que su diseño es el que más se acerca al planteado por nosotros en este trabajo.

Los resultados de la tarea 2, con respecto a la primera hipótesis de trabajo, mostró que ambos grupos combinaban tanto imperfecto como indefinido con todo tipo de predicados, al margen de la información aspectual contenida en el lexema o en el entorno lingüístico contextual (Amenós, 2010, p. 588). Ciertamente, el autor identifica unas situaciones de conflicto aspectual que son más tardías y se registran únicamente en niveles avanzados: la actualización en imperfecto de verbos télicos, y la combinación de estados permanentes con formas morfológicas perfectivas, que implican siempre una reinterpretación del significado del lexema⁵⁹. Al mismo tiempo, la tarea 4 también corroboró la dificultad de los predicados que plantean una discordancia aspectual, no

⁵⁹ Aquí Amenós hace referencia a lo que Soulé (2011) calificó como *elemento desestativizador del verbo*, que ya fue comentado en el apartado 1.2.5.

sólo entre aspecto léxico y gramatical, sino también con “ragos generales del predicado poco compatibles con una forma verbal concreta” (Amenós, 2010, p. 673).

Sobre esta misma cuestión, los datos de Amenós también refutaron las predicciones de la HA, pues desde el nivel A2 se registraron apariciones de indefinido sin discriminar su aspecto léxico. Si bien es cierto que se dieron tendencias en el sentido de buscar la concordancia entre ambos tipos de información aspectual, “en los niveles B2 y C1 se observa una atención creciente al sentido general del texto (no solo al entorno lingüístico inmediato) y a las relaciones de discurso complejas” (Amenós, 2016, p. 157).

Sobre la segunda hipótesis, Amenós señala que los errores morfológicos no desaparecen completamente en ningún nivel y casi todos ellos se encuentran en la conjugación del indefinido. En los niveles avanzados este tipo de errores son poco frecuentes y no sistemáticos. La tarea 4 desveló, por su parte, una sobregeneralización de las formas de imperfecto e indefinido en detrimento del perfecto y el pluscuamperfecto. La comparación de ambos resultados pone de manifiesto que “al menos cierto grado de dominio de la morfología de una forma es previo al dominio del uso” (Amenós, 2010, p. 674).

Las últimas tres hipótesis, que partían de presupuestos contrastivos, recogieron resultados con los que arrojar luz al papel de la influencia del francés en el proceso de adquisición de los tiempos de pasado españoles. A este respecto, tanto las producciones de los informantes como las preferencias en sus juicios permitían pensar en, por un lado, una transferencia positiva, reflejada en la facilidad de dominio de las posibilidades combinatorias entre aspecto léxico y gramatical por parte de los participantes incluso en niveles principiantes, y, por otro lado, en una transferencia negativa, especialmente en la evitación uso de la perífrasis *estar* + gerundio con tiempos perfectivos.

En general, de los datos que recogió Amenós, es posible destacar el carácter progresivo de este proceso de adquisición, que empieza a mostrar un dominio cercano al nativo en el nivel C. Siendo un proceso gradual, en todos los niveles fueron registrados “fluctuaciones y retrocesos debidos a la reestructuración constante del conocimiento” (Amenós, 2010, p. 721), especialmente concentrados en los niveles B, donde se encontraron indicios de estos reajustes en la IL de los participantes en tareas de producción y en juicios de preferencias.

4.3.7. Otros estudios

Con la intención de obtener una muestra un poco más amplia y variada de la cantidad de estudios que se imbrican con este campo de investigación en ASL, se recoge en la Tabla 8 una relación de trabajos cuya contribución ha impulsado o inspirado esta investigación.

Tabla 8. Descripción de estudios sobre adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en español como LE

Autor(es) / L1 de los participantes	Objetivo	Diseño (participantes y pruebas)	Resultados
Slabakova y Montrul (2002a) Inglés	Establecer qué cambios aspectuales, los motivados por elementos gramaticales o por elementos pragmáticos, resultan más sencillos para los aprendientes de español como LE	Estudiantes de español LE (n = 66), divididos en un grupo de nivel intermedio y otro de nivel superior, más un grupo de control. Prueba: juicios de gramaticalidad	El grupo intermedio no percibe cambios aspectuales, a excepción de casos muy explícitos y evidentes como la aparición de acotadores temporales. El grupo superior muestra una actuación equivalente a la de los nativos en todos los casos
Salaberry (2013a) Inglés	Reconocer el desarrollo de la representación mental de la iteratividad, a partir del contraste aspectual iterativo/habitual, en la IL del español como LE	Estudiantes de español de nivel casi nativo (n = 20) y un grupo de hablantes nativos. Pruebas: juicios de preferencias sobre valores aspectuales básicos basado en un texto, y juicios de gramaticalidad sobre iteratividad a partir de 28 contextos discursivos	En la prueba 1 se detectan diferencias significativas. La prueba 2 sí muestra diferencias entre ambos grupos en los casos de actualización de eventos iterativos con indefinido. No se registran diferencias en la selección del imperfecto para marcar habitualidad
Pei- wen Mao (2009) Tailandés	Analizar la interlengua de los estudiantes tailandeses de español y el efecto del nivel de dominio de la lengua y el aspecto léxico en el aprendizaje del imperfecto y el indefinido	Estudiantes universitarios (n = 74) distribuidos en tres grupos según nivel: B1, B2 y B2 avanzado. Pruebas: composición escrita, una entrevista oral y una tarea comprensión tipo test con huecos	Todos los grupos registran una preeminencia del indefinido como marca de pasado por defecto. Tendencia a emplear predicados télicos con indefinido y verbos estativos o durativos con imperfecto. Es decir, se corroboran los principios de la HA

Autor(es) / L1 de los participantes	Objetivo	Diseño (participantes y pruebas)	Resultados
López-Ortega (2000) Árabe marroquí	Analizar la interacción en la producción de hablantes de español L2 entre la morfología de los tiempos de pasado, el aspecto léxico de los predicados y el plano narrativo (<i>discourse grounding</i>)	Habla ntes no nativos de origen marroquí (n = 4) afincados en España, con un alto dominio del idioma; dos de ellos con instrucción en español. Prueba: entrevista oral que incluía alusiones a experiencias personales pasadas	Los verbos de estado son los más estables; todos los informantes los emplean con imperfecto siempre que aparecen en el segundo plano narrativo. Otro patrón notablemente claro es el que relaciona indefinido con logros en el primer plano narrativo. Actividades y realizaciones muestran una amplia variedad entre los informantes
Gujarro-Fuentes (2005) Inglés	Estudiar cómo están representadas la distribución e interpretación del imperfecto y el indefinido en la gramática interna de hablantes de español L2	Habla ntes no nativos de español de nivel avanzado (n = 9) y un grupo de control con siete nativos de español. Prueba: test de reconocimiento morfológico y un test de gramaticalidad de decisión lógica	No existen diferencias significativas entre los dos grupos en cuanto al conocimiento morfológico. Las propiedades semánticas sí reflejan diferencias en algunos contrastes: los rasgos semánticos afectan más que las propiedades morfológicas a la adquisición del aspecto como categoría funcional en una L2
Hasbún (1995) Inglés	Comprobar los presupuestos de la HA en narraciones de hablantes no nativos de español como LE	Estudiantes universitarios de español (n = 80) divididos en cuatro grupos según el curso académico que cursaran. Prueba: narración escrita a partir del visionado de un fragmento de ocho minutos de la película muda <i>Modern Times</i>	Los resultados no muestran una clara evidencia de las predicciones estipuladas por la HA. El indefinido aparece con verbos de todos los aspectos léxicos en estadios muy tempranos de adquisición. El grupo de nivel casi nativo muestra un comportamiento muy similar al de los hablantes nativos
Liskin-Gasparro (1996) Inglés	Examinar el posible impacto del aspecto léxico y las condiciones discursivas en la expresión tempo-aspectual del pasado en	Estudiantes universitarios norteamericanos de nivel superior (n = 8). Pruebas: reconstrucción oral del fragmento de	Las pruebas 1 y 2 reflejan una influencia clara del aspecto léxico y de la función discursiva acorde con los principios de la HA. Los comentarios de los

Autor(es) / L1 de los participantes	Objetivo	Diseño (participantes y pruebas)	Resultados
	aprendices de español	una película, narración oral de una experiencia personal, protocolo retrospectivo metalingüístico	propios participantes registran una constante alusión al papel discursivo de cada enunciado como justificación de su selección
Cadierno (2000, 2001) Danés	Analizar el uso que los estudiantes daneses de español de nivel avanzado hacen de las formas verbales del imperfecto y el indefinido	Estudiantes universitarios (n = 10) de nivel avanzado. Prueba: entrevista oral y producción escrita; prueba de comprensión tipo test con huecos y prueba escrita de reflexión metalingüística sobre las respuestas del test	Alto grado de corrección en todas las tareas. Se detecta cierta influencia del aspecto léxico en la selección del tiempo verbal. Los participantes recurren a nociones de puntualidad, progresividad y habitualidad para justificar la elección del tiempo verbal. También aluden al aspecto léxico o a adverbios temporales. Los participantes demuestran ser altamente conscientes de la complejidad que encierra esta oposición verbal
Díaz, Bel, Bekiou (2008) Lenguas románicas, germánicas, eslavas, japonés y griego	Identificar la influencia que tienen factores como el aspecto léxico o el tipo de sintagma que actúa como OD en la selección de imperfecto o indefinido	Estudiantes en contexto de inmersión (n = 70) de nivel intermedio y avanzado. Prueba: producción escrita guiada	El grupo de hablantes de lenguas eslavas muestran una fuerte influencia del aspecto léxico en la actualización de realizaciones y una preferencia, posiblemente debida a la influencia de la L1, a emplear el indefinido con los verbos de actividad

CAPÍTULO V: OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se exponen, los objetivos de nuestro estudio sobre el constructo que pretendemos analizar, y que podríamos caracterizar como *el proceso de adquisición de la alternancia imperfecto/indefinido en español como LE* por parte de estudiantes rusohablantes. Junto con dichos objetivos, formulamos las principales preguntas de investigación basadas en principios teóricos y en evidencias empíricas anteriores, cuya muestra hemos recogido en el capítulo 3 de esta tesis.

En un sentido amplio, el objetivo principal de este trabajo consiste en describir los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición y el uso de los tiempos de pasado imperfecto e indefinido, como tiempos independientes y como oposición, por parte de aprendices rusohablantes de español de nivel avanzado en una situación de aprendizaje formal. Para alcanzar esa descripción es necesaria la formulación de objetivos más concretos que, además de hacer más manipulable un fenómeno tan diverso y complejo, conectan estos resultados con el conjunto de estudios previos, no sólo empíricos, sino también teóricos.

Teniendo en cuenta el nivel de competencia y perfil lingüístico de los participantes del estudio, se encuentran algunos postulados teóricos dentro de las ASL que permiten encuadrar y formular nuestros objetivos. La primera formulación teórica corresponde a la propuesta de la *Hipótesis de la Interfaz* (Sorace y Filiaci, 2006; Sorace, 2011), que originalmente estipulaba que “language structures involving an interface between syntax and other cognitive domains are less likely to be acquired completely than structures that do not involve this interface” (Sorace, 2011, p. 1). Especialmente complejas de adquirir, incluso para hablantes de nivel avanzado o casi-nativos de una L2, resultan aquellas estructuras cuya interpretación requiere la combinación de conocimiento sintáctico y pragmático (Sorace y Filiaci, 2006, p. 344). A partir de estas observaciones, surge la posibilidad de plantear un primer objetivo centrado en: identificar y analizar las peculiaridades que caracterizan las representaciones que poseen y el uso que hacen los rusohablantes de la oposición imperfecto/indefinido en español, un exponente lingüístico ubicado en la interfaz entre conocimiento morfosintáctico y

semántico-pragmático. Asimismo, dicho objetivo puede formularse a modo de dos preguntas de investigación en los siguientes términos:

1. *¿Qué rasgos caracterizan el proceso de adquisición de las formas verbales de imperfecto e indefinido en la interlengua de hablantes rusófonos de español con niveles altos de competencia y en comparación con los hablantes nativos?*

Dado el contexto monolingüe de los participantes, nos planteamos con este objetivo la posibilidad de explorar los escenarios en los que se pueda identificar la incidencia de la L1 de los hablantes rusófonos en el proceso de adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en español. En estos casos, el rastreo de un efecto de transferencia, especialmente negativa, cobra una mayor importancia si se toma en consideración el nivel de competencia de los participantes. Como señala Baralo (2004), es en los niveles avanzados de dominio de una L2 donde los errores corren más riesgo de fosilización en la interlengua del hablante no nativo.

Al mismo tiempo, después del análisis comparativo ruso-español expuesto en el capítulo anterior, nos encontramos en disposición de comprobar con esta pregunta de investigación la propuesta teórica desarrollada por Lardiere (2008, 2009), conocida como *Hipótesis de ensamblaje y reensamblaje de rasgos*, cuyo postulado principal defiende que, aun cuando la L1 del aprendiente dispone de un sistema de rasgos similar al de la L2, la posibilidad de transferencia es especialmente elevada; pues la recodificación de rasgos a una L2, preexistentes en la L1, resulta una tarea cognitiva tan compleja como la adquisición de nuevos rasgos (Lardiere, 2009, p. 215).

Otro objetivo en torno al cual gira el diseño de este trabajo toma como base teórica la propuesta probablemente más replicada en estudios de adquisición temporo-aspectual en L2s: la *Hipótesis del Aspecto* (Andersen, 1986, 1991). El propósito perseguido en este caso es: determinar el grado de influencia que el aspecto léxico del verbo puede tener en la selección y uso del imperfecto y el indefinido en la interlengua de los rusohablantes. Las preguntas de investigación correspondientes se explicitarían como sigue:

2. *¿En qué medida correlacionan el aspecto léxico del verbo y la selección y el uso de los tiempos de pasado, imperfecto e indefinido, en español por parte de aprendices rusohablantes de nivel avanzado?*

Existen estudios empíricos que señalan concretamente dificultades por parte de estudiantes de español con lenguas eslavas como L1 a la hora de actualizar correctamente actividades y realizaciones en imperfecto y en indefinido (Jódar, 2006; Díaz, Bel, Ruggia, Bekiou y Rosado, 2003; Díaz et al., 2008). Esta segunda pregunta de investigación sigue la estela de estos trabajos y, con la respuesta obtenida, se espera contribuir al análisis de los procesos de adquisición propios que se dan entre hablantes nativos de lenguas eslavas.

La configuración del siguiente objetivo se asienta en otro constructo teórico, en concreto, en la *Hipótesis del Discurso* (Bardovi-Harlig, 1994; Klein, 1995); partiendo de sus presupuestos, nos proponemos el tercer objetivo: reconocer el impacto del papel de la estructura narrativa en la actuación de los participantes ante la elección del imperfecto o el indefinido. La línea marcada por estudios como los de Martínez-Baztán (1994) o López Ortega (2000) nos sugiere plantear la correspondiente pregunta de investigación como sigue:

3. *¿Qué papel juegan la distinción pragmático-discursiva entre primer plano y segundo plano informativo y el aspecto léxico del verbo en la distribución de tiempos de pasado en las narraciones de estudiantes rusófonos de español con un alto nivel de competencia en L2?*

Tomando en consideración que, según Larsen-Freeman y Long, “los investigadores de ASL no sólo tienen que poder dar cuenta de la actuación de los aprendices en la segunda lengua, sino también de su competencia (1994, p. 42), se planificó una serie de pruebas con las que poder obtener datos de diferente naturaleza; a las pruebas de juicios, inspiradas en una propia investigación anterior (Mañas, 2013), añadimos una tarea de producción (TPROD). Los textos obtenidos como resultado de la realización de esta prueba nos facilitan los datos necesarios para poder dar respuesta a esta tercera y última pregunta de investigación.

Tras la exposición de los objetivos y sus respectivas preguntas de investigación, pasamos a articular una serie de hipótesis que someteremos a comprobación a la luz de los resultados obtenidos. Planteamos las siguientes tres hipótesis que se articulan para dar respuesta a la primera pregunta de investigación planteada:

Hipótesis 1: El nivel de corrección a la hora de interpretar los valores del imperfecto y el indefinido, así como a la hora de hacer uso de estos dos tiempos verbales, aumenta conforme crece el grado de competencia en español.

Hipótesis 2: Independientemente del nivel de competencia en español, los registros de tiempos de reacción más altos se corresponden con los niveles de corrección más bajos sobre los aspectos de la oposición imperfecto/indefinido.

Hipótesis 3: Los escenarios de discrepancia interlingüística ruso-español en la expresión aspectual son los que favorecen la transferencia negativa de la L1 en niveles avanzados de interlengua en el proceso de adquisición de los valores asociados a la oposición imperfecto/indefinido.

Trabajamos sobre la cuestión expuesta en la segunda pregunta de investigación a partir de las hipótesis que formulamos a continuación:

Hipótesis 4: En la interlengua de los hablantes rusófonos de español, el grado de incidencia del aspecto léxico del verbo en la selección imperfecto/indefinido disminuye conforme aumenta el nivel de competencia en la L2.

Hipótesis 5: Los predicados que encierran combinaciones no prototípicas entre aspecto léxico y aspecto gramatical –discordancia aspectual– son los que generan interpretaciones inadecuadas por parte de los hablantes no nativos.

La tercera pregunta de investigación, centrada en el papel de la función discursiva en la selección del imperfecto y el indefinido, invita al planteamiento de la siguiente hipótesis:

Hipótesis 6: En las producciones escritas de los hablantes no nativos, de todos los niveles de competencia, se da una preeminencia al indefinido a aparecer en el primer plano narrativo y a actualizar en imperfecto las acciones ubicadas en el segundo plano.

Con este conjunto de objetivos, preguntas de investigación y sus correspondientes hipótesis, pretendemos elaborar un perfil preciso y minucioso del proceso de adquisición que experimentan los hablantes rusos de español como L2 de la oposición imperfecto/indefinido y de las nociones aspectuales y temporales vinculadas a ésta.

CAPÍTULO VI: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

A la vista de la complejidad que encierra la alternancia imperfecto/indefinido, en la que intervienen factores de orden sintáctico, semántico, discursivo y pragmático, tal y como hemos expuesto en el apartado 1.2.5, entendemos que cualquier intento de caracterización de este fenómeno debe elaborarse a partir de conjunto de datos que respondan adecuadamente a la riqueza casuística propia de estos exponentes lingüísticos. Buscamos, de este modo, satisfacer el principio científico que postula Brown (1998, p. 8) al asegurar que la complejidad de los datos empíricos que se recogen en una investigación aumentan en función de la complejidad del constructo objeto de estudio.

Respecto a la naturaleza del enfoque adoptado en esta tesis, tanto el tipo de pruebas elaboradas, como el tratamiento de los datos aplicado, recogen las características propias de una investigación experimental y, por tanto, de corte tradicionalmente cuantitativo; sin embargo, asumiendo la superación de una relación excluyente entre enfoque cuantitativo y cualitativo (Larsen-Freeman y Long, 1991; Mcmillan y Schumacher, 2005; Dörnyei, 2007), en el estudio se ha añadido un esfuerzo adicional por obtener una descripción profunda de los resultados en el momento de su análisis, acercándonos así a la cuestión desde una perspectiva más cualitativa que enriquece la interpretación de éstos.

En segundo lugar, se describe el perfil de los participantes que han tomado parte en esta investigación y los criterios de selección y agrupación de los mismos. Por último, se presenta una descripción de las herramientas de recogida de datos empleadas, su composición, su proceso de elaboración y las condiciones de pasación en las que se realizaron.

6.1. Perfil de los participantes

El corpus de nuestro trabajo está compuesto por un total de 72 informantes, divididos en 4 grupos de 18 participantes cada uno. Siguiendo a Larson-Hall (2010), establecimos en 18 el número de informantes por grupo. Teniendo en cuenta el número

de grupos, éste es el mínimo necesario para proporcionar una tamaño de efecto grande ($f= 0,4$) y una potencia estadística alta (0,8).

Del número total de participantes, 54 son hablantes no nativos de español con ruso como L1; todos han adquirido y desarrollado su competencia en la L2 fundamentalmente en entornos de aprendizaje formal, tanto de educación reglada como no reglada. El resto de participantes está conformado por un conjunto de hablantes nativos de español, que constituyen el grupo control. El total de hablantes rusófonos fue dividido en tres grupos en función de su nivel de competencia en español, dando lugar a tres grupos experimentales de hablantes no nativos. Como criterio de clasificación y formación de grupos por niveles optamos por seleccionar a los participantes que estuvieran en posesión de una certificación oficial de español como LE⁶⁰ con una antigüedad no superior a 2 años. Incluimos en el estudio a hablantes rusófonos con los siguientes niveles de competencia en español: B2, C1 y C2; todos ellos debidamente certificados por el correspondiente diploma DELE.

Todos los informantes rellenaron un cuestionario (ver anexo 1), a partir de una versión simplificada del cuestionario LEAP-Q propuesto por Marian, Blumenfeld y Kaushanskaya (2007), que contenía varias preguntas respecto a los datos personales y al bagaje lingüístico. La recopilación de estos datos nos permite enriquecer la caracterización de los informantes y presentar un perfil más detallado de los mismos. En la Tabla 9 se muestra la información referida a datos personales, en concreto, se expone la distribución por sexo, la media de edad y la profesión de los informantes:

⁶⁰ Dado el reconocimiento internacional del que goza, nos decantamos por el *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE), diseñado a partir de la distribución por niveles que marca el Plan Curricular del Instituto Cervantes (Instituto Cervantes, 2006) y que se corresponde a su vez con la escala de niveles propuesta por el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2002).

Tabla 9. Datos biográficos de los participantes por grupos

Grupo	Sexo	Edad media (mín-máx)	Profesión
HNN_B2	mujeres: 16 hombres: 2	20,6 (19-22)	estudiante:18
HNN_C1	mujeres: 15 hombres: 3	23,6 (22-28)	estudiante:16 traductor/a: 2
HNN_C2	mujeres: 16 hombres: 2	29,8 (23-55)	estudiante: 9 profesor/a: 6 traductor/a: 2 guía: 1
HN	mujeres: 10 hombres: 8	32,7 (28-56)	--

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Como se observa en la tabla, la mayoría de los hablantes no nativos que participaron en el estudio (79,6%) son principalmente estudiantes. El grupo de B2 está compuesto íntegramente por estudiantes de la Universidad Estatal de San Petersburgo (SPbGU), aunque la mayoría de ellos, en el momento de realizar las pruebas, eran estudiantes del Departamento de Lenguas Románicas, también participaron estudiantes de otros departamentos (Filología Inglesa, Historia de las literaturas extranjeras y Lingüística General). En cuanto a la edad, vemos que este grupo es el que muestra la dispersión más baja de toda la muestra; esto es debido a que todos los miembros de este grupo eran estudiantes de tercer o cuarto curso de grado en la Facultad de Filología, de modo que la diferencia de edad dentro del grupo es notablemente baja.

El grupo de C1, por su parte, está constituido en su práctica totalidad también por estudiantes. De ellos, la mayoría (66%) eran estudiantes del programa de máster de la SPbGU en sus dos especialidades: Estudios en lenguas románicas y Tecnologías innovadoras en la traducción: lengua española. También forman parte de este grupo estudiantes de escuelas de idiomas de San Petersburgo (22%) y antiguos alumnos de la universidad que en el momento de la recogida de datos trabajaban como traductores. Dado que se trata de estudiantes de postgrado, la media de edad es superior a la del grupo B2, y la variabilidad entre las edades dentro del grupo también aumenta con respecto a la del grupo anterior.

La composición del grupo de nivel C2, resultó un proceso algo más complicado debido, principalmente, a la especificidad que requería el diseño del estudio. Debíamos, siguiendo nuestro criterio de selección, encontrar a un total de 18 rusohablantes con un nivel de competencia casi nativo en español, certificado con el diploma DELE C2. A

pesar de la popularidad de la que goza el español actualmente en la Federación Rusa, en concreto en San Petersburgo, el índice de estudiantes que alcanzan niveles de dominio tan elevados es realmente reducido, cuanto más aquellos que deciden obtener una certificación oficial de este nivel. Por este motivo tuvimos que flexibilizar las condiciones de selección para conformar este grupo. Además de incluir a aquellos que poseían la correspondiente certificación (44%), entre quienes se encontraban estudiantes y docentes, seleccionamos también a un grupo de personas que, bien por su actividad profesional o académica, poseían una sólida trayectoria vinculada con el español. Dentro de este último subgrupo contamos con la participación de docentes rusófonos de lengua española del Departamento de Lenguas Románicas de la SPbGU, estudiantes de doctorado del mismo departamento y una antigua alumna que desarrollaba su carrera profesional en el ámbito del turismo, como guía turística. Entendemos que todos estos perfiles muestran las condiciones suficientes para considerar su grado de competencia en español como un nivel casi nativo. Esta variedad de perfiles explica, asimismo, que la amplitud de la horquilla entre el valor máximo y el mínimo en las edades de este grupo sea notablemente más alta en comparación el resto de grupos de hablantes no nativos.

Para la formación del grupo HN, se contó con la colaboración de hablantes nativos de español, tanto peninsular como atlántico, residentes en San Petersburgo y en Barcelona. Ninguno de ellos cuenta con formación lingüística específica ni desarrolla una actividad profesional vinculada con la enseñanza del español o la traducción. Si bien asumimos que la actuación de hablantes nativos sin formación lingüística específica puede ser menos estable y homogénea (Gass, 1983), consideramos que sus respuestas están menos mediatizadas y, por tanto, menos condicionadas por un tipo de conocimiento específico (Schütze, 1996; Cowart, 1997) que puede alejarlas, con mayor probabilidad, del plano de la intuición lingüística.

En la Tabla 10, se recoge la información correspondiente al bagaje lingüístico de los informantes no nativos a partir de preguntas referentes a su experiencia con el español como L2, así como con otras LEs. Se muestra, concretamente, el grado de primacía en el que se encuentra el español en relación con las otras LEs aprendidas por los informantes, y la cantidad de años de aprendizaje formal a la que han estado expuestos:

Tabla 10. Biografía lingüística de los participantes por grupos

	Primacía del español como L2 (en %)			Aprendizaje formal (en años) media (DT)
	Según orden de adquisición	Según nivel de dominio	Según preferencias	
HNN_B2	16,6	27,7	25,0	4,8 (1,27)
HNN_C1	13,8	88,8	88,8	7,2 (1,23)
HNN_C2	44,4	94,4	94,4	11,5 (2,37)

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; DT: desviación típica.

Los resultados de esta tabla invitan a una revisión del uso del término L2 en su sentido estricto, y en contraposición al concepto de L3 o *lengua adicional*. Con este término se suele hacer referencia a la lengua que adquiere un hablante tras haber tenido un contacto previo con otra lengua extranjera (Cenoz & Jessner, 2000; De Angelis, 2007). La mayoría de estudios adoptan este criterio temporal para calificar una lengua como L2 o L3. Sin embargo, existen autores que prefieren orientarse por el nivel de competencia en cada una de las LEs como criterio principal para diferenciar la L2 de la L3 (Groseva, 1998, citado en Lozano, 2012).

Partiendo del orden de adquisición, podemos observar que, para los tres grupos de hablantes no nativos de nuestro estudio, el español ocuparía el lugar de una L3. No obstante, según el nivel de competencia y las preferencias subjetivas de los participantes⁶¹, para el grupo de C1 y C2 el español juega el rol de la L2 y, solo en el caso del grupo de B2, el español se entiende como L3. La LE con la que compete el español en la mayoría de ocasiones es el inglés⁶². Ante estos resultados, surgió la necesidad de definir el papel que ocupa el español en nuestro corpus y justificar debidamente la asignación de L2 o L3.

Varios estudios sobre adquisición de lenguas en contextos multilingües (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Hufeisen y Marx, 2004; De Angelis, 2007) han demostrado que los mecanismos que se registran en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L3 difieren de manera sustancial de aquéllos que se desatan en el proceso que atañe a una L2⁶³. Un fenómeno que ha recibido especial interés dentro de estos estudios es la influencia interlingüística de las lenguas distintas a la L1 sobre el aprendizaje de una

⁶¹ La información sobre preferencias subjetivas de los sujetos surge de las respuestas 3 y 4 del cuestionario (ver Anexo 1).

⁶² En el grupo HNN_C1 dos de los informantes señalaron el alemán como L2 según el orden de adquisición, y en el grupo HNN_B2 un sujeto marcó el ucraniano siguiendo el mismo criterio.

⁶³ Para un análisis de los rasgos que caracterizan el proceso de adquisición de una L3, ver Herdina y Jessner (2000) y Jessner (2008).

L3⁶⁴ (Lozano, 2012, p. 115). Entre los estudios de adquisición multilingüe que incluyen el español⁶⁵, la influencia interlingüística en el proceso de adquisición del tiempo y el aspecto ha sido investigada por algunos autores (Salaberry, 2005; Fessi, 2014, 2015), arrojando resultados que apuntan a una importante influencia de la L2 sobre la L3. En Salaberry (2005) se analizó la influencia del español L2 en la adquisición aspectual del portugués como L3; por su parte, en el trabajo de Fessi (2014) se estudió el efecto que ejercían los conocimientos de francés como L2 en la interlengua de estudiantes tunecinos de español L3. Cabe señalar, no obstante, que la constatación de una transferencia de L2 a L3 se da en ambos casos entre lenguas tipológicamente similares (español-portugués y francés-español), dado que estos contextos interlingüísticos configuran las condiciones idóneas para que el hablante no nativo haga de la L2 una suerte de *lengua-puente* para utilizarla como fuente de transferencias (Dmitrenko, 2013, p. 361). Asimismo, en ambas investigaciones se analizaron datos provenientes de hablantes no nativos principiantes o de nivel intermedio en cuanto a la competencia en L3.

Tomando en consideración la diferencia tipológica entre el inglés y el español, muy especialmente en lo que al sistema tempo-aspectual se refiere, y teniendo en cuenta el alto nivel de competencia de nuestros informantes en español, cuyo efecto se refleja en la preeminencia del español frente al inglés en dos de los tres grupos, según los datos de la encuesta por nivel de dominio y preferencias, decidimos, para el presente trabajo, adjudicar al español el papel de L2, descartando una potencial influencia del inglés en el proceso de adquisición e interpretación de valores aspectuales en estos niveles de competencia altos.

Los datos referentes a los años de aprendizaje del español muestran un crecimiento, en principio predecible, del dominio del español que se corresponde con un mayor tiempo de aprendizaje de la LE. Dentro de cada grupo, sin embargo, se identifica una distancia notable entre los valores máximos y mínimos; algo que podría sorprender especialmente en los grupos HNN_B2 y HNN_C1, en los que las edades de los participantes son mucho más cercanas entre sí. Esto es debido a que algunos de los informantes estudiaron en escuelas bilingües de San Petersburgo o en escuelas con una orientación especialmente marcada hacia las humanidades, en las que se oferta el

⁶⁴ En Cenoz *et al.* (2001), se puede encontrar un trabajo minucioso sobre el papel de la transferencia en contextos multilingües.

⁶⁵ Yan-Kit (2009) recopila una serie de estudios sobre adquisición del español como L3 centrados en aspectos léxicos como morfosintácticos.

aprendizaje de una LE durante los 11 años de escolarización obligatoria que establece el sistema educativo ruso.

Por último, la Tabla 11 recoge las respuestas obtenidas a la última pregunta del cuestionario acerca de qué aspectos del aprendizaje del español los informantes percibían como especialmente difíciles. La pregunta era de respuesta libre; las categorías que aparecen en la tabla se crearon *a posteriori* con el objetivo de facilitar la lectura de los resultados:

Tabla 11. Elementos del español percibidos como complicados por los hablantes no nativos

	Aspectos gramaticales (en %)				Uso de la lengua (en %)		
	subjuntivo	artículos	tiempos de pasado	preposiciones	expresión oral	comprensión lengua hablada	expresión escrita
HNN B2	55,5	--	5,5	5,5	22,2	16,6	--
HNN C1	38,8	11,1	--	--	--	22,2	11,1
HNN C2	27,7	33,3	38,8	--	--	--	--

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2.

La mayoría de respuestas de los grupos de B2 y C1 se distribuyen entre diferentes capítulos de la gramática y las destrezas lingüísticas, principalmente las orales. En el grupo de C2, en cambio, todas las respuestas se concentran en temas gramaticales del español. Dentro del total de estas respuestas, la mención del subjuntivo aparece en los tres grupos, aunque disminuye conforme aumenta el nivel de competencia. Dos cuestiones gramaticales, el uso de los artículos y de los tiempos de pasado, presentan un comportamiento similar en su distribución entre grupos: mientras en los niveles B2 y C1 tienen una presencia anecdótica o, directamente, no se mencionan, en el grupo de C2 recogen un número alto de respuestas.

En relación con los tiempos de pasado, resulta destacable que únicamente los informantes con un dominio más alto de español perciban este fenómeno como el más problemático o dificultoso de los tres aspectos gramaticales que refieren. Estos datos, no obstante, deberían ser tomados con cautela teniendo en cuenta la diversidad que presenta el grupo HNN_C2. Recordamos que muchos de estos sujetos son docentes de español, por lo cual, sería posible que respondieran a esta pregunta desde la perspectiva de enseñantes de una LE y no como estudiantes de lengua. Con todo, pensamos que es

un dato llamativo y valioso ya que, en algún sentido, da cuenta de una toma de conciencia por parte de los hablantes casi nativos de las dificultades del sistema de tiempos de pasado en español; una toma de conciencia no perceptible en niveles de adquisición previos.

6.2. Herramientas de recogida de datos

Los datos que conforman el corpus del presente trabajo se han obtenido a partir de la realización de tres tareas lingüísticas, dos tareas metalingüísticas de interpretación y una tarea de producción parcialmente guiada. La primera consiste en una tarea de juicios de gramaticalidad en la que, como información adicional (Jiang, 2012, p. 208), se ha registrado el tiempo de reacción (TR) de los participantes; la segunda tarea de interpretación es una prueba de juicios de preferencias no temporizada. Por su parte, la tarea de producción semi-controlada conlleva la elaboración de una narración escrita a partir del visionado del fragmento de una película.

La combinación de tareas que requieren la intervención de diferentes habilidades lingüísticas y cognitivas por parte de los sujetos es un elemento imprescindible en el diseño de una investigación que tiene como objeto de análisis un constructo tan complejo y poliédrico como es la oposición imperfecto/indefinido (Ayoun y Salaberry, 2005). Varios son los autores que aconsejan la implementación de diversos tipos de procedimientos de recogida de datos para la investigación del tiempo y el aspecto en L2 (Montrul y Salaberry, 2003; Aguado-Orea y Baralo, 2007; Salaberry, 2008; Salaberry y Comajoan, 2013; entre otros).

En los siguientes apartados pasamos a describir de forma detallada la estructura y el diseño de cada una de las pruebas, atendiendo a los objetivos y preguntas de investigación previamente expuestos. De esta manera cada paso y decisión tomados quedan justificados por la coherencia que guardan con los objetivos de la investigación; al mismo tiempo, calibramos la idoneidad de cada herramienta, atendiendo a sus ventajas y limitaciones, para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación e hipótesis.

6.2.1. Prueba de juicios de gramaticalidad y juicios de preferencias

Este tipo de pruebas, que cuentan con una larga tradición dentro de la investigación en el campo de la lingüística teórica y experimental⁶⁶, también se ha convertido en una herramienta recurrente en los trabajos de ASL (Ellis, 1991; Sorace, 1996, Ionin, 2012). Las pruebas de este tipo proponen una serie de oraciones al participante y éste debe decidir si son oraciones gramaticales y bien formadas o si, por el contrario, son enunciados agramaticales (Ellis, 1994; Tremblay, 2005). Estas decisiones pueden adoptar, entre otras, la forma de juicios sobre la correcta formación del enunciado, o la preferencia por una lingüística frente a otra. El hecho de que se trate de pruebas controladas y manipuladas por el investigador supone una indudable ventaja en aquellos casos cuando se investiga una estructura o un fenómeno poco recurrente en el discurso espontáneo de una lengua (Gass, 1994); al mismo tiempo, una de las desventajas que más se destaca es la que apunta a la artificialidad de los datos que se obtiene (Cook, 1986; Chaudron, 2003).

Sobre este tipo de tareas, se suele afirmar, además, que son pruebas metalingüísticas debido al tipo de conocimiento al que debe recurrir el hablante para realizar tales juicios. Para el hablante de una L2, Gass (1983, p. 277) especifica en qué consisten exactamente las operaciones latentes en este tipo de conocimiento:

For second language learners the ability to think about language might involve abstract analyses of a number of different types. It might include 1) analyses of their own language, 2) a comparison between their native language and the target language, 3) a comparison between their native language and other languages previously learned, or even 4) a comparison between the target language and other languages previously learned.

Una cuestión especialmente debatida acerca de este tipo de pruebas, y más concretamente de los juicios de gramaticalidad, está relacionada con el tipo de conocimiento al que se adscribe este saber metalingüístico. Algunos autores, como Gass (1983), se refieren a este conocimiento como *intuiciones* de los hablantes o como *creencias* sobre la gramática de la lengua (Munnich, Flynn y Martohardjono, 1994). Estos conceptos, de clara herencia chomskiana, hacen referencia directa a la actuación del hablante, en contraste con la competencia. Para la Lingüística Teórica y Experimental esta distinción es crucial y establece además una clara división entre juicios de gramaticalidad y juicios de aceptabilidad (Birdsong, 1989); se suele afirmar

⁶⁶ Para obtener una visión general del modo en el que se emplean estas tareas en estas disciplinas, consultar Schütze (1996) y Cowart (1997); asimismo, en Myers (2009) se puede encontrar un conjunto de recomendaciones metodológicas para realizar experimentos con TJG en psicolingüística.

que la gramaticalidad es una cuestión de competencia, mientras que la aceptabilidad atañe directamente a la actuación (Schütze, 1996, p. 20). Cowart (1997), siguiendo esta misma interpretación chomskiana del término, defiende que “the act of forming or expressing a judgement of acceptability is a kind of linguistic performance” (p. 7). La gramaticalidad, como tal, no sería accesible a partir de este tipo de pruebas; de ahí que se prefiera emplear el término *juicios de aceptabilidad*.

En el campo de la ASL, aun siendo conscientes de esta distinción teórica, ambos términos se emplean indistintamente (Ionin, 2012, p. 51). En este trabajo, siguiendo la observación de Gass (1994), optaremos por el uso del término *tarea de juicios de gramaticalidad* (en adelante, TJG) por ser la más frecuente en estudios de ASL.

Muchos investigadores de este campo, como Chaudron (1983), Bley-Vroman, Felix y Ioup (1988), Ellis (1991), Liceras (1994), Mandell (1999), Gutiérrez (2012) o Ionin y Zyzik (2014), entre otros, se han preocupado por intentar dilucidar hasta qué punto las TJG son capaces de elicitar esas intuiciones a las que Gass (1983) hacía referencia, y que posteriormente Tabatabaei y Dehghani calificaron como el conocimiento abstracto que un hablante tiene de una lengua (2012, p. 174). Si en un primer momento se creía que los JG eran un reflejo de ese conocimiento abstracto, tal y como aseguraba Sorace (1985) al afirmar que “the learner’s interlanguage representations cannot be accessed directly, but only through her intuitions of grammaticality” (p. 240), posteriormente, otros autores como Mandell (1999) se preguntan si realmente los TJG pueden medir la competencia de un hablante de una L2. Por *competencia*, el autor entiende “the linguistic knowledge underlying learners’ language performance that is not necessarily available for conscious report” (1999, p. 75).

Las dudas de estos investigadores surgen de la propia naturaleza del conocimiento metalingüístico en ASL. La mayoría de autores afirman que, a grandes rasgos, el conocimiento metalingüístico se puede entender como el conocimiento explícito que el aprendiz posee sobre los fenómenos sintácticos, morfológicos, léxicos, fonológicos y pragmáticos de una lengua (Hu, 2002), es decir, incluye un conocimiento que se encuentra tanto a nivel sub-oracional como supra-oracional (Elder, 2009, p. 113). Por tanto, se trata de un tipo de conocimiento explícito sobre las categorías de la lengua y sobre la relación entre éstas (Roerh, 2006, p. 50).

Esta concepción del conocimiento metalingüístico dirige la atención a un momento crucial en el camino hacia una respuesta para esta cuestión: la diferenciación entre conocimiento implícito y conocimiento explícito (Ellis, 2005). Esta cuestión es

especialmente relevante para los estudios de ASL; pues uno de los problemas metodológicos más acuciantes a los que se enfrenta la disciplina es, precisamente, emplear herramientas que muestren claramente a qué tipo de conocimiento responden los datos recogidos. Solo de este modo resulta posible identificar lo que ya está adquirido y lo que se encuentra aún en proceso de adquisición (DeKeyser, 2003, p. 319). Ellis (1994, 2004, 2005) es uno de los investigadores que más ha contribuido al desarrollo de estos dos conceptos dentro de la ASL⁶⁷. Este autor, tras poner en duda la capacidad de las TJG para acceder a la competencia del hablante no nativo (Ellis, 1991), elabora en Ellis (2009) una recopilación de trabajos anteriores en la que reúne un conjunto de rasgos que caracterizan estos dos tipos de conocimiento. Así, el conocimiento implícito es definido como un conocimiento intuitivo, procedimental, accesible a partir de procesos automáticos que se desatan generalmente en una actuación fluida en la L2 y que, en principio, no es verbalizable (Ellis, 2009, pp. 11-14). Por su parte, el conocimiento explícito es declarativo, consciente y, por tanto, verbalizable; además se puede acceder a él a partir de procesos controlados⁶⁸.

El amplio interés que han despertado tradicionalmente las TJG como herramientas de recogida de datos (Keller, 1998; Loewen, 2009; Ionin y Zyzik, 2014; Keating y Jegerski, 2014; Vafaei, Suzuki y Kachisnke, 2016) ha sacado a la luz un conjunto de factores que deben ser considerados para poder establecer con mayor exactitud cuándo las TJG son un reflejo del conocimiento implícito y cuándo lo son del explícito. EL análisis de estos factores que pasamos a comentar a continuación es un intento de explicar la variabilidad que muestran las TJG, incluso en hablantes nativos (Liceras, 1994). Este hecho lleva a muchos autores (Gass, 1994; Goss, Ying-Hua & Lantolf, 1994; Manell, 1999; Guijarro-Fuentes & Clibbens, 2002, Tabatabaei & Dehghani, 2012; Alanazi, 2015; entre otros) a analizar en profundidad la fiabilidad y la validez de estas pruebas y a buscar los elementos que pueden menoscabar estas propiedades de las TJG⁶⁹.

⁶⁷ Para una caracterización detallada de estos dos tipos de conocimiento, consultar Ellis, Loewen, Elder, Erlman, Philp y Reinders (2009); Rebuschat (2013) muestra la incidencia que esta diferencia entre conocimientos tiene en el aprendizaje de 2Ls.

⁶⁸ Bowles (2011) sistematiza la distinción entre conocimiento implícito y explícito según 6 rasgos: consciencia, sistematicidad, accesibilidad, uso, aprendibilidad y explicitación.

⁶⁹ Si bien la mayoría de trabajos sobre metodología se centran en la validez de estas pruebas, Gass considera que ambas propiedades son igual de relevantes, pues "if grammaticality judgments do not measure what they are purported to measure (validity), their use should be called into question. If one cannot Access consistent judgments (reliability), this would also be reason to call their use into question" (1994, p. 304).

Entre los estudios que avalan este tipo de pruebas como tareas fiables (Gass, 1994; Leow, 1996; Mandell, 1999, Ellis, 2005; entre otros) se ha alcanzado un cierto consenso con respecto dos factores que deben ser controlados para garantizar la validez y fiabilidad de las mismas: la constrictión temporal y la gramaticalidad de los enunciados. Ellis (2005, 2009) afirma que las TJG temporalizadas remiten al conocimiento implícito, mientras que las TJG sin limitación temporal activan en el sujeto el conocimiento explícito. Gutiérrez (2013), sin negar el impacto del tiempo en este tipo de tareas, advierte que el tipo de enunciado tiene un efecto más decisivo. En concreto, el estudio de Gutiérrez (2013, p. 444) demuestra que los ítems gramaticales miden el conocimiento implícito, a la vez que las respuestas a oraciones agramaticales dan cuenta del conocimiento explícito.

Optar por la temporización de los ítems de una TJG, si bien parece garantizar un acceso al conocimiento implícito del hablante (Ellis, 2005; Bowles, 2011), también presenta una serie de dificultades metodológicas a tener en cuenta. En primer lugar, se debe decidir por qué tipo de presentación de los enunciados se va a optar. En este sentido, Jiang (2012) distingue entre TJG aceleradas (*speeded GJT*) y TJG temporizadas (*timed GJT*). Las primeras implican una limitación temporal de la exposición de cada ítem por parte del investigador (Jiang, 2012, p. 208), mientras las segundas se limitan a registrar el tiempo de reacción que genera cada ítem.

En segundo lugar, por tanto, si elegimos las TJG aceleradas como herramienta de recogida de datos, esto nos obliga a determinar la cantidad de tiempo para cada enunciado. En este punto llama la atención la variedad de tiempos que puede encontrarse en los estudios de ASL. El límite de tiempo puede variar de 3,5 segundos (Han, 2000) a 10 segundos (Mandell, 1999; Guijarro-Fuentes y Clibbens, 2002). Es habitual, asimismo, que los tiempos de exposición sean más altos para hablantes no nativos que para hablantes nativos. Bley-Vroman y Masterson (1989), por ejemplo, establecieron 4 segundos para hablantes no nativos y 2 segundos para nativos. También encontramos estudios que establecen el tiempo de exposición a partir de los resultados obtenidos tras un pilotaje de la prueba. Ellis (2005) y Loewen (2009) recurren a este método y establecen el tiempo de exposición incrementando un 20% la media de tiempo recogida los respectivos pilotajes.

Además de estos elementos, existen otros factores a los que también se debe prestar atención, como son la complejidad sintáctica y la longitud de los enunciados (Ellis, 1994). Se asume generalmente que, cuanto menos prototípica sea la estructura

sintáctica del enunciado, más tiempo se requerirá para elaborar un juicio sobre su gramaticalidad (Ellis, 2004). Sin embargo, últimamente se ha señalado la importancia del lugar que ocupa en la frase el elemento de interés para analizar (Keating & Jegerski, 2014; Godfroid, Loewen, Jung, Park, Gass y Ellis, 2015), aconsejando mantener constante, en la medida de lo posible, la posición de esta área de interés primario (Godfroid *et al.*, 2015) a lo largo de todos los ítems que componen la prueba.

Con respecto a la propia elaboración de la prueba, una ventaja importante de las TJG temporizadas frente a las TJG aceleradas es que, con estas últimas, es muy probable que un factor afectivo como el estado de ansiedad se vea considerablemente incrementado en la actuación de los participantes, posibilitando una variabilidad innecesaria en la prueba (Purpura, 2004). Las TJG temporizadas, al no establecer esta limitación de tiempo de exposición, no contribuyen a un aumento del estrés en los sujetos. Asimismo, este último tipo de pruebas evita al investigador enfrentarse a las cuestiones del párrafo anterior que, como ha quedado expuesto, están lejos de ofrecer una solución unívoca y ampliamente aceptada.

Las TJG temporizadas, sin embargo, obligan a filtrar los datos y detectar los valores atípicos (*outliers*) del conjunto de tiempos de reacción (TR) registrados. En la mayoría de estudios de ASL (Bley-Vroman y Masterson, 1989; Blackwell, Bates y Fisher, 1996; Lachaud y Remaud, 2011; entre otros) el sesgo que suele emplearse para detectar los outliers parte del valor de la desviación típica (DT), excluyendo todos aquellos valores que se encuentren entre 2 y 3 desviaciones típicas de la media del TR obtenida. Siguiendo a Jiang (2012), la selección del número de DT dependerá de la cantidad de datos que queden fuera de la muestra; en principio, el límite suele establecerse en un 2% de los datos.

Otro elemento a considerar a la hora de calibrar la validez de pruebas experimentales que conciernen a la gramaticalidad afecta al tipo de respuesta requerida por el test. Sobre esta cuestión, Ellis (1991, p. 163) diferencia entre 4 tipos diferentes de respuesta: discriminación, localización, corrección y descripción. Para Gass (1983), la elección de un tipo u otro de respuesta afectará al tipo de conocimiento al que el participante recurre. Por un lado, únicamente la discriminación de enunciados en gramaticales y agramaticales puede ser considerada –en cierto grado– intuitiva (Ellis, 1991, p. 162); la localización del error en una frase, así como su corrección y su descripción, son respuestas que exigen, en mayor o menor medida, un análisis más consciente del participante, en el que se activa el conocimiento explícito sobre el

funcionamiento del sistema de la lengua. Asimismo, la producción y la verbalización de conocimiento que implican estas tres acciones presuponen el uso del conocimiento explícito, alejándose de la respuesta intuitiva (Ellis, 1991, p. 163).

Por otro lado, y profundizando algo más en esta cuestión, encontramos que la discriminación, a su vez, puede aportar diferentes resultados en función del tipo del concepto de *gramaticalidad* que se maneje. Desde la constatación de lo que Lakoff (1973) denominó gramáticas borrosas *-fuzzy grammars-*, la concepción dicotómica del constructo gramaticalidad ha sido constantemente cuestionada⁷⁰. De nuevo, la variabilidad que muestran los juicios de gramaticalidad entre hablantes, tanto nativos como no nativos, lleva a pensar, lógicamente, que la propiedad de la gramaticalidad no es discreta y, por tanto, responde a una cierta gradación o, como señala Liceras, a unas jerarquías de aceptabilidad (1994, p. 16). La visión que se adopte sobre este tema se reflejará directamente en el diseño del tipo de respuesta que se elabore para el informante (Tremblay, 2005).

Cowart (1997) y Keller (1998) analizan las diferentes formas que puede adoptar la escala de medida de los juicios de los informantes, asociadas con una visión de la gramaticalidad concreta. En este sentido, las escalas nominales, cuyas opciones suelen ser de naturaleza dicotómica como correcto-incorrecto o aceptable-inaceptable, asumen que la gramaticalidad es una opción binaria (Keller, 1998, p. 4). La gramaticalidad como propiedad gradual queda fielmente reflejada en las escalas de intervalo, que suelen emplearse en las TJG sometidas a la técnica de estimación de magnitud⁷¹. Una de las características de la respuesta binaria, que para nuestro estudio resulta una ventaja, reside en que, según argumentan Munnich, Flynn y Martohardjono (1994), este tipo de respuesta se basa en las intuiciones de los sujetos.

Por último, la modalidad de las TJG es otro factor que ha sido tratado como fuente de cierta influencia en la validez de estas pruebas. En Murphy (1997), por ejemplo, se analizó la existencia de diferencias en la corrección y velocidad entre respuestas a enunciados presentados de forma visual y auditiva. El autor confirma su hipótesis y constata que los juicios auditivos generaron una respuesta peor y más lenta que los juicios escritos. Parece ser que existe un efecto de la modalidad de presentación

⁷⁰ Schütze (1996), en el apartado 3.3 de su obra, hace una revisión histórica de esta cuestión principalmente con los aportes de la lingüística formal y la lingüística cognitiva.

⁷¹ Para una explicación de cómo adaptar esta técnica a los estudios de ASL, consultar Bard, Robertson, Sorace (1996).

del estímulo en los juicios de los hablantes (Murphy, 1997, p. 54). Por tanto, éste será otro de los elementos a considerar a la hora de diseñar las TJG.

La tarea de juicios de preferencias (TJP), en nuestro trabajo, está directamente relacionada con el tercer objetivo de nuestra investigación que, como recordamos, busca reconocer la influencia del aspecto léxico en la selección verbal entre imperfecto e indefinido. Varios autores, entre ellos Salaberry (1999), Slabakova y Montrul (2002a); Díaz, Bel, Ruggia, Bekiou y Rosado (2003) o Díaz *et al.* (2008), se han ocupado de esta cuestión en lo que atañe al español como L2. Partiendo de estos estudios, y habiendo revisado las observaciones metodológicas de Lakshmanan y Teranishi (1994) e Ionin y Zyzik (2014) sobre el diseño de este tipo de tareas, confeccionamos la segunda tarea de recogida de datos.

Mientras algunos autores consideran las TJP como una modalidad particular de tipo de respuesta dentro del grupo general de las TJG (Ellis, 1991; Mackey y Gass, 2005), otros investigadores optan por un tratamiento separado de ambos tipos de tareas (Ionin, 2012; Ionin y Zyzik, 2014), teniendo en cuenta que las TJP “can be used to test grammaticality as well as interpretation” (Ionin y Zyzik, 2014, p. 44). Como test, estas pruebas resultan un modo de elicitar información sobre las preferencias de una forma lingüística, o una interpretación, sobre otra. El participante del experimento debe elegir entre una de las dos opciones que se le ofrecen, en función de cuál considera más adecuada (Mackey & Gass, 2005, p. 91).

Entre las ventajas que suelen señalarse de las TJP, la más remarcable sería probablemente la posibilidad de destacar el contraste objeto de la investigación en cada ítem, de manera que el informante centra su atención en esa oposición y no en otros rasgos del enunciado (Ionin y Zyzik, 2014, p. 46). Esta misma circunstancia advierte del uso, prácticamente inevitable, del conocimiento explícito por parte de los sujetos en este tipo de pruebas (Ellis, 2005). Así las cosas, difícilmente podremos interpretar los resultados de la TJP como intuiciones de los participantes.

Chaudron (2003, p. 798) apunta, además, que con estas tareas se evita la formulación de un juicio absoluto por parte del participante, lo cual incrementa la fiabilidad de la prueba, en la medida en que todos los sujetos juzgan, o privilegian, como correcta o incorrecta una forma a partir de un mismo contraste u oposición.

Teniendo en cuenta todos estos elementos, presentamos en los siguientes apartados el diseño y la estructura de las dos pruebas de juicios: los juicios de gramaticalidad y los juicios de preferencias.

6.2.1.1. Diseño y procedimiento de la TJG

La primera prueba de este trabajo fue diseñada para dar respuesta a los dos primeros objetivos de la investigación, en particular, con esta herramienta buscamos identificar las representaciones que los participantes poseen de los valores tempo-aspectuales de los tiempos verbales del imperfecto y del indefinido. Para ello, diseñamos una TJG temporizada, presentada de manera visual. La elaboración de la estructura de la prueba, así como la redacción de los ítems que la componen, siguen de cerca las recomendaciones de Ionin (2012) y Keating y Jegerski (2014) en cuanto al diseño de métodos experimentales en ASL y en psicolingüística respectivamente.

La TJG se organiza en torno a los valores tempo-aspectuales básicos, a partir de los cuales se oponen las formas de imperfecto e indefinido en español. Seguimos, por tanto, la perspectiva aspectualista de esta oposición verbal, defendida principalmente por García Fernández (1998) y discutida con detalle en el capítulo 1 de esta tesis. Recogemos las tres condiciones, de carácter aspectual⁷² que representan los valores que pueden adoptar el imperfecto y el indefinido: continuo (CONT) frente a puntual (PUNT), progresivo (PROG) frente a ingresivo o terminativo (INGR-TER), y habitual (HAB) frente a iterativo (ITR). A estos tres valores añadimos los valores discursivos, o modales (MOD), del imperfecto que, en esta ocasión, no presentan un correlato en indefinido. Estos cuatro valores constituyen las cuatro condiciones entre las cuales se distribuye el total de ítems de la prueba (n= 96). La siguiente tabla muestra la estructura de esta tarea a partir de la condición que presentan y el número de ítems para cada tipo:

Tabla 12. Estructura de la tarea de juicios de gramaticalidad

Tipo de respuesta	Condición			
	Tipo 1: CONT/PUNT	Tipo 2: PROG/ING-TER	Tipo 3: HAB/ITR	Tipo 4: MOD
IMP_COR	6	6	6	12
IMP_INC	6	6	6	0
IND_COR	6	6	6	0
IND_INC	6	6	6	12
Total	24	24	24	24

IMP_COR: imperfecto como forma correcta; IMP_INC: imperfecto como forma incorrecta; IND_COR: indefinido como forma correcta; IND_INC: indefinido como forma incorrecta; CONT: continuo; PUNT: puntual; PROG: progresivo; ING: ingresivo; TER: terminativo; HAB: habitual; ITR: iterativo; MOD: valores modales del imperfecto.

⁷² Resulta interesante señalar que el enfoque de la gramática cognitiva sobre la oposición imperfecto/indefinido identifica unos valores muy similares a los de la visión aspectualista (Palacio, 2016).

En lo que afecta a la clase de condiciones tratadas, este tipo de diseño es muy similar a los de Montrul y Slabakova (2003), Domínguez, Arche y Myles (2010) o Guijarro-Fuentes y Clibbens (2002), si bien en nuestro estudio incorporamos los valores modales del imperfecto, lo cual representa una novedad con relación a estos estudios.

El número de enunciados para las tres primeras condiciones, como puede observarse, se mantiene igual, así como la distribución en función del tipo de respuesta. Con los ítems de tipo 4 (valores modales). Partiendo del hecho de que suele recomendarse un mínimo de 8 a 12 ítems para cada condición (Keating y Jegerski, 2012, p. 9), entendemos que nuestro diseño, con 24 ítems para cada condición, satisface ampliamente este requerimiento. Lo mismo podemos argumentar con respecto a la redacción de los ítems. Resulta siempre preferible redactar ítems tanto gramaticales como agramaticales (Ellis, 1994), en la medida en que identificar correctamente la gramaticalidad de un enunciado no resulta una evidencia clara de que se conozca y se domine el fenómeno bajo análisis (Murphy, 1997, p. 36); además, se debe intentar mantener un equilibrio entre ítems gramaticales y agramaticales, de modo que “for every ungrammatical sentence type tested, the corresponding gramatical sentece type should be tested as well” (Ionin, 2012, p. 40). En la mayoría de ocasiones hemos seguido esta indicación, tal y como ilustran los siguientes ejemplos, muestra de los ítems de tipo 2:

- (92) A las cuatro empezaba la clase, pero se canceló por problemas de salud del profesor.
- (93) A las cuatro en punto empezaba la conferencia, a pesar de que la sala no estaba llena.

Entre (92) y (93) se aprecia una equivalencia casi completa, que se distingue únicamente por la agramaticalidad del imperfecto en (2). A nivel léxico también se intentó que los ítems estuvieran emparentados. Para este tipo de ítems, rechazamos la opción de reproducir dos veces el mismo enunciado, alterando únicamente el tiempo verbal. Intentamos, en la medida de lo posible, evitar un efecto de repetición (Keating y Jegerski, 2012, p. 9), que puede llevar a una lectura descuidada del estímulo por parte del informante.

Los enunciados de cada condición, como se ve en la Tabla 12, colocan ante el informante contextos en los que los dos tiempos verbales aparecen usados de forma correcta e incorrecta. Esto otorga a la prueba la capacidad de reconocer en los sujetos la capacidad de identificar usos gramaticales y agramaticales del indefinido y el

imperfecto para la expresión de determinados valores aspectuales. De este modo, la prueba permite arrojar información sobre las representaciones que poseen los informantes de nociones aspectuales complementarias y al mismo tiempo opuestas, generadas por la actualización del imperfecto o el indefinido.

En cuanto a los valores modales del imperfecto, al no existir una contrapartida gramatical en indefinido, la distribución complementaria no es factible, de manera que, para esta condición, los ítems se reparten entre un grupo de enunciados gramaticales en imperfecto ($n = 12$) y sus equivalentes, siempre agramaticales, en indefinido ($n = 12$). Los siguientes ejemplos son una muestra de este tipo de ítems:

- (94) Buenas tardes, llamaba para pedir una cita para esta tarde.
 (95) Buenas tardes, llamé para pedir una cita para esta tarde.

La reproducción del ítem en doblete para los ítems de esta condición resultaba mucho más recomendable, debido, en primer lugar, a la transparente agramaticalidad que produce el indefinido en estos contextos modales, la cual no debería generar ninguna dificultad a los informantes de alta competencia en español (Mañas, 2013). En segundo lugar, el efecto de repetición creemos que no es una amenaza factible si se aplica a uno solo tipo de los cuatro que componen la prueba.

Al abordar la redacción de los ítems, varios autores señalan la necesidad de elaborar enunciados debidamente contextualizados (Ellis, 1991; Schütze, 1996; Myers, 2009; Keating y Jegerski, 2014; entre otros). El contexto de cada oración debe ser lo suficientemente sólido para evitar que cada informante realice sus propias inferencias pragmáticas (Schütze, 1996, p. 185), aumentado con ello una posible varianza interpersonal en los resultados. Este punto resulta crucial para nuestro trabajo, considerando que en muchas ocasiones la selección verbal entre imperfecto e indefinido depende única y exclusivamente de factores pragmáticos. Ante un enunciado como el de (96), el hablante puede hacer una lectura habitual o iterativa del evento, y ambas serían legítimas. Ampliando el contexto sintáctico, por ejemplo, con un localizador temporal de intervalo, queda descartada la interpretación del evento como un hábito en el pasado, al tiempo que se privilegia la versión iterativa aportada por el indefinido (97):

- (96) Sergio se comía/se comió una manzana cada día porque se lo aconsejó su médico.
 (97) Sergio se comió una manzana cada día *durante un mes* porque se lo aconsejó su médico.

La necesidad de guiar las interpretaciones pragmáticas de los informantes implicaba, como demuestra el ejemplo (6), trabajar con ítems de una longitud

considerable. Aunque para el presente estudio no hemos sometido a un control estricto la longitud de los ítems y la posición de la región crítica (Keating y Jegerski, 2014, p. 6), sí se ha mantenido constante la complejidad sintáctica en todos los enunciados, siguiendo la observación de Grañena (2014, comunicación personal), de los tipos 1, 2 y 3, cuyas oraciones contienen, como mínimo, dos núcleos verbales relacionados por subordinación o coordinación. Estas condiciones sintácticas no se han extendido de forma tan estricta a los ítems del grupo 4, puesto que, en la mayoría de estos casos, la interpretación adecuada se puede inferir a partir de formulaciones fijas (de cortesía, de modestia, etc.), que son pragmáticamente más transparentes.

Con todo, una vez redactada la primera versión de los 96 ítems, se llevó a cabo un primer pilotaje con 5 hablantes nativos españoles, sin formación específica en lenguas ni en su aprendizaje. Se les pidió que marcaran las oraciones como correctas o incorrectas en función de cómo les sonaban, es decir, a partir de sus intuiciones como nativos. Disponían para ellos de dos únicas valoraciones: suena bien, correcto, normal o suena extraño, raro, mal. Posteriormente se les pidió que explicaran los motivos de sus respuestas en aquellas ocasiones en las que los ítems no habían generado la reacción esperada

La finalidad de este pilotaje consistía en, por un lado, identificar y reparar las oraciones que se prestaban a lecturas anfibológicas y, por otro lado, seleccionar un léxico lo más naturalizado posible, en cuanto a frecuencia y registro. El siguiente ejemplo recoge uno de estos casos:

(98) Laura conocía a su mejor amiga desde los primeros años de escuela.

En (98) la lectura continuativa de la situación que proyecta el imperfecto no resulta, en principio, una interpretación conflictiva; sin embargo, 3 informantes la marcaron como extraña, alegando falta de naturalidad. A la vista de estos resultados, decidimos reformular el enunciado como sigue:

(99) Laura conocía muy bien a Irene; entre ellas no había secretos.

Para comprobar los efectos de estas modificaciones se realizó un segundo pilotaje incrementando el número de informantes nativos hasta un total de 8. En esta ocasión, cada ítem generó una coincidencia en las respuestas de un 75% o superior. Consideramos, por tanto, una estabilidad suficiente en las respuestas recogidas como para poder incluir estos estímulos en la TJG definitiva. En ninguno de los pilotajes se

recogieron los tiempos de reacción de los participantes; la realización de la prueba se realizó en formato papel y lápiz.

Un paso en el que es recomendable detenerse afecta a la redacción e inclusión de distractores en este tipo de pruebas. Los distractores se diseñan con el objetivo de desviar la atención de los participantes sobre el propósito de la prueba (Ionin, 2012, p. 41). Keating y Jegerski (2014, p. 12) recomiendan, en la medida de lo posible, elaborar un distractor para cada ítem experimental. Si bien esta medida asegura una mayor validez en los resultados, es importante tener en cuenta la extensión total de la prueba al incorporar los distractores. Posturas algo más flexibles (Ellis, 1991; Cowart, 1997; Ionin, 2012) abogan por un mínimo de distractores equivalente al 50% del total de ítems experimentales. Para este trabajo se aplicó este principio y fueron redactados 48 distractores. Siguiendo a Keller (1998) y Ionin (2012), dentro de este grupo se mantuvo un equilibrio entre enunciados correctos e incorrectos; estos últimos presentaban errores de tipo gramatical, como discordancias de sujeto-verbo, violaciones de concordancia temporal o modal en oraciones subordinadas, errores en el uso de preposiciones, etc., que transgreden las reglas formales de sistema, produciendo dificultades en la comprensión. No incluimos entre los distractores errores léxicos o de registro de lengua. Con esto, se busca crear una consistencia interna en el conjunto de la prueba que, finalmente, quedó compuesta por un total de 144 ítems (ver Anexo 2).

Keating y Jegerski (2014, p. 18) establecen en 160 el límite de ítems a partir del cual el efecto de fatiga en el informante puede tener una influencia negativa en su actuación. Podemos señalar, por tanto, que el diseño de esta TJG incluye un número adecuado de distractores, a la vez que no llega a producir un riesgo real de fatiga en los informantes.

Una vez redactados los enunciados que componen la prueba, abordamos las cuestiones relacionadas con las condiciones de la pasación de la misma. En primer lugar, se escogió una presentación visual de la prueba, teniendo en cuenta que este tipo de soporte suele presentar menor variabilidad que el formato auditivo (Leow, 1995). Esta TJG se realizó en soporte electrónico utilizando el programa E-prime 2.0 (Psychology Software Tools, Pittsburgh, PA). La tarea de los informantes consistía en discriminar las oraciones que se iban sucediendo en pantalla entre correctas o incorrectas, pulsando el botón correspondiente del teclado. Las opciones de respuesta no presentaban gradación, dado que las opciones dicotómicas facilitan una reacción más

inmediata en el informante (Ellis, 1994) y evita la aparición de juicios neutros⁷³ (Schütze, 1996) –aquella a la que puede recurrir el informante cuando no está seguro de su respuesta–.

Las instrucciones que recibieron los informantes antes de someterse a la prueba estaban formuladas en términos no normativos como “me suena bien, se puede decir” y “no me suena bien, no lo diría”. Con esto, y a pesar de que, en las TJG con respuesta dicotómica, el modo de la formulación de la instrucción no parece tener un impacto reseñable (Coward, 1997, pp. 55-61), buscamos de manera intencionada apelar a las intuiciones de los sujetos. Junto con las instrucciones que aparecían en pantalla al iniciarse el experimento, los sujetos recibían una explicación detallada de lo que debían hacer durante la prueba por parte de investigador, y al mismo tiempo se les instaba a responder lo más rápidamente posible, partiendo principalmente de sus intuiciones.

Con respecto al funcionamiento del programa informático, después de la lectura de las instrucciones en pantalla, se le ofrece al participante un pequeño entrenamiento con 3 ítems –distractores previamente seleccionados– para familiarizarse con la dinámica de la tarea. Una vez valorados estos 3 enunciados de la prueba, comienza el propio experimento. El programa informático registra el tiempo de respuesta para cada ítem y automáticamente presenta en pantalla el siguiente estímulo. El orden de aparición de los ítems es aleatorio y único para cada realización del experimento. En total, la realización de la prueba ocupó a cada sujeto entre 15 y 25 minutos aproximadamente.

La recogida de datos se llevó a cabo entre agosto y noviembre de 2015 en Barcelona y San Petersburgo. Disponer de un único soporte en el que realizar la prueba dilató inevitablemente el proceso de recogida y obligó a descartar la posibilidad de recabar datos de varios informantes de manera simultánea. Sin embargo, esta circunstancia nos permitía un alto nivel de control sobre factores externos de distracción durante la ejecución de la tarea.

6.2.1.2. Diseño y procedimiento de la TJP

La estructura de la prueba parte de la clasificación vendleriana de los verbos según su aspecto léxico. Elegimos esta clasificación por ser la más extendida y empleada en estudios de ASL, que, recordamos identifica cuatro tipos de verbos:

⁷³ Schütze apunta, además, que ante un tipo de respuesta polarizada correcto/incorrecto– existe una tendencia a valorar un enunciado como aceptable (1996, p. 132); un recurso para controlar este fenómeno pasa por mostrar varios estímulos para un mismo elemento de estudio).

estados, actividades, realizaciones y logros. Para cada clase aspectual se redactaron 10 ítems, distribuidos entre los de preferencia por el imperfecto ($n = 5$) y los de preferencia por el indefinido ($n = 5$). La tabla que sigue muestra la estructura de la prueba y su distribución según la preferencia del tiempo verbal.

Tabla 13. Estructura de la prueba de juicios de preferencias

Forma preferida	Clase verbal			
	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
Imperfecto	5	5	*5	*5
Indefinido	*5	*5	5	5
Total	10	10	10	10

A partir de los resultados obtenidos en trabajos previos (Kempchinsky, 2000; Slabakova y Montrul, 2002a; Cuza, 2010⁷⁴ con los que esta investigación comparte este objetivo, es posible prever cuáles pueden ser los ítems más problemáticos del total de enunciados de la prueba ($n = 40$). En la Tabla 13 hemos señalado con asterisco estos ítems para identificar aquellas oraciones que contienen combinaciones aspectuales no prototípicas, esto es, “combinación de formas verbales imperfectivas con predicados télicos, y viceversa” (Amenós, 2016, p. 157), y que, en principio, presupondrán mayor dificultad para los informantes debido al incremento de complejidad que presentan estos escenarios, debido a que su correcta interpretación requieren el uso integrado, no sólo de la competencia lingüística, sino también de la pragmática (Slabakova y Montrul, 2002). En los siguientes ejemplos se pueden observar dos ítems extraídos del grupo de las realizaciones con combinaciones aspectuales diferentes:

(99) El jefe **reunía** – **reunió** a todos sus trabajadores para acallar los rumores que corrían por la oficina desde hacía tiempo.

(100) Cuando empezó a conducir **adelantaba** – **adelantó** a los coches sin señalizar la maniobra y, al final, le pusieron una multa.

El verbo *reunir* en el enunciado (99) debe actualizarse en indefinido, dado que se trata de una acción puntual en el pasado. Esta perspectiva perfectiva del evento casa a la perfección con la clase aspectual a la que pertenece este verbo que, como realización, incluye en su propia semántica el rasgo télico. En (100), por su parte, la semántica del verbo *adelantar*, también realización y, a su vez, verbo télico, entra en conflicto con la

⁷⁴ El trabajo de Cuza (2010) no incluye una TJP en sentido estricto; el autor elabora una tarea de juicios de valores de verdad –*truth value judgement task*. Para nuestra investigación consideramos ambas pruebas similares, en tanto que las dos ofrecen dos versiones de un mismo enunciado entre las que el participante debe elegir. Para una explicación profusa de este tipo de tareas, consultar Crain y Thornton, (1998).

visión aspectual que impone el imperfecto y que, de hecho, es la forma preferida en este contexto. Para interpretar correctamente esta discordancia aspectual aparente, el participante debe atender a elementos del contexto inmediato en el enunciado (el complemento de objeto directo en plural) y a inferencias semántico-pragmáticas para poder deslindar la lectura de habitualidad que genera el imperfecto en este caso.

En el caso de la TJP, al igual que en la anterior prueba, la redacción de los enunciados resulta un factor de especial relevancia, en la medida en que éstos deben ofrecer la información necesaria y suficiente para guiar a los participantes a descartar una opción y privilegiar otra. Con este fin, sometimos a esta prueba al mismo proceso de comprobación empleado para la TJG. En un primer pilotaje en el que participaron 5 hablantes nativos, se les mostró a los participantes una primera versión de los ítems. La tarea se centraba en seleccionar la opción que les pareciera más adecuada y, posteriormente, se les pidió que marcaran aquello que percibieran como extraño o artificial durante la lectura de los enunciados.

Las observaciones obtenidas a partir de este primer estudio preliminar se recogieron y se aplicaron a la hora de modificar las oraciones de la prueba. En la mayoría de ocasiones las notas de estos informantes señalaban elecciones léxicas poco felices como “componer poesía”, que fue sustituida por la expresión menos marcada “escribir poesía”. Entendemos que estas correcciones aportan a los enunciados una mayor naturalidad y reducen la posibilidad de incompreensión por parte de los participantes. Las respuestas de los informantes alcanzaron ya en este primer experimento una homogeneidad superior al 75%, con lo cual, los posteriores reajustes que se llevaron a cabo fueron principalmente a nivel léxico. A diferencia de la prueba anterior, en esta ocasión no hubo la necesidad de modificar sustancialmente la prueba para obtener su versión final (ver Anexo 3).

La recogida de datos de la prueba se realizó durante los meses de agosto y septiembre de 2015 en Barcelona y San Petersburgo. Este proceso resultó notablemente más sencillo principalmente por el propio soporte de la prueba. La tarea se realizó en formato papel-lápiz y, en el caso de los grupos de HNN_B2 y HNN_C1 se pudieron realizar pasaciones colectivas, algo que supuso un notable ahorro de tiempo.

Como parte de las instrucciones que acompañan a la prueba escrita y que aparecen formuladas al principio de la misma, se informó oralmente a todos los informantes de la dinámica del ejercicio y se les informó de que tenían un máximo de

20 minutos para concluirlo. Ningún informante consumió en total del tiempo establecido; la mayoría de participantes finalizó la prueba en 10 o 15 minutos.

Dada la naturaleza de la propia prueba, que centra la atención del participante de manera explícita en la oposición objeto del estudio (Ionin y Zyzik, 2014, p. 59), entendemos como innecesaria la inclusión de distractores para no revelar el objetivo real de la prueba. Con todo, es muy poco probable que, incluso siendo conscientes de que nuestra investigación se centraba en la oposición imperfecto/indefinido, los participantes intuyeran el objetivo real de la prueba, es decir, la combinatoria entre aspecto léxico y aspecto gramatical. Por ello, creemos que la ausencia de distractores en esta prueba no resta consistencia ni validez a los resultados obtenidos.

6.2.2. Prueba de producción: diseño y procedimiento de la tarea de producción escrita (TPROD)

Al establecer como principal objetivo de esta investigación el estudio de las representaciones y los usos de la oposición imperfecto/indefinido que se encuentran en la interlengua de los hablantes rusófonos, resulta imprescindible incorporar en el conjunto de tareas a realizar una tarea de producción (TPROD) que dé cuenta de cómo emplean nuestros informantes estos dos tiempos verbales en la construcción de un texto.

La presencia de pruebas de producción en los estudios sobre adquisición de sistemas tempo-aspectuales dentro del ámbito de ASL es, probablemente, la que goza de mayor representatividad entre los investigadores. En el caso del español como L2, varios autores han empleado estos métodos (Martínez Baztán 1994; Lafford, 1996; Liskin-Gasparro, 1996, 2000; Salaberry, 1999; Hasbún, 2000; Cadierno, 2000; Schell, 2000; Granda, 2005; Amenós, 2010; Poopuang, 2013; entre otros), tanto en formato oral como escrito. En la mayoría de casos, como ocurre con el diseño de este trabajo, los resultados de las narraciones se han combinado con otros obtenidos a partir de pruebas de interpretación, complementándose y enriqueciéndose mutuamente (Salaberry, Comajoan y González, 2013, p. 436). En la presente investigación, la principal razón para incorporar una tarea de este tipo subyace en el interés por descubrir el papel que juega la estructura narrativa en la selección del imperfecto y el indefinido en nuestros informantes.

La TPROD que diseñamos es una tarea escrita semi-controlada basada en un fragmento de la película muda *Modern Times* de Charles Chaplin, *Alone and Hungry*. En cuanto al modo de la narración, se suele considerar, tal y como señalan Kuiken y

Vedder, que las tareas de producción escrita dan evidencia del conocimiento explícito del hablante, mientras que las tareas de producción oral recurren al conocimiento implícito (2012, p. 365). Estos autores analizan los rasgos en los que estos dos procesos se diferencian, como el tiempo de planificación, la memoria, el grado de estrés, la inmediatez o la presión emocional que uno y otro generan, etc., y las implicaciones que suponen estas diferencias a la hora de analizar e interpretar los datos de estas herramientas. Asumiendo que la producción oral está sometida a una mayor presión debido a la inmediatez de la propia oralidad, decidimos optar por una prueba de narrativas escritas para descartar los posibles efectos de este factor extralingüístico.

En lo concerniente al estímulo empleado en la prueba, el hecho de recurrir a un fragmento audiovisual nos permite considerar la tarea un *story-retelling* (Mackey y Gass, 2005). Este tipo concreto de producción ha sido ampliamente utilizado en estudios de ASL sobre el tiempo y el aspecto (Chaudron, 2003, p. 780). Para Bardovi-Harlig (2000, pp. 199-200), el uso de películas mudas como herramientas de elicitación de estructuras de tiempo y aspecto es altamente recomendable:

The advantages of the retell tasks are that the sequence of events is known to the researcher independently of the narrative itself and that such narratives can be compared across learners [...]. Retell tasks may encourage some learners to produce longer samples than they would otherwise. Moreover, the content of stories (in pictures, oral presentations, or film) used for prompted narratives may be manipulated to test specific rules of distribution, by including different actions or states and varying the importance of certain actions.

A pesar de estas ventajas, cabe recordar algunas dificultades que pueden suponer el uso de estas herramientas. En primer lugar, la variabilidad entre narraciones es insalvable, aun partiendo de un mismo estímulo (Bardovi-Harlig, 2000, p. 201), pues las tareas de producción son, por definición, menos manipulables que las pruebas de comprensión e interpretación. Del mismo modo, en lo que atañe a las expresiones tempo-aspectuales, existen fenómenos y estructuras lingüísticas más frecuentes que otras, como las combinaciones prototípicas y no prototípicas entre aspecto gramatical y aspecto léxico (Montrul y Slabakova, 2003), lo que complica la obtención de evidencias sobre un fenómeno gramatical o léxico periférico del sistema de la lengua.

El fragmento que seleccionamos como estímulo presenta la ventaja de haber sido previamente empleado en otros estudios (Bardovi-Harlig, 1998; Salaberry, 1999; Comajoan, 2001, citado en Comajoan y Pérez Saldanya, 2005; Labeau, 2005) con el objetivo de estimular el uso de la expresión de pasado en diferentes lenguas; de modo

que esto genera una cierta garantía sobre la fiabilidad de la prueba. El extracto de *Alone and Hungry* presenta una secuenciación de acciones perfectamente estructurada y de fácil reconocimiento (Bardovi-Harlig, 2000, p. 200), al tiempo que se intercalan eventos que constituyen el fondo de la historia. Además, este fragmento incluye un pasaje imaginario que resulta crucial para nuestro propósito, principalmente debido a que, al haber introducido en la TJG un grupo de ítems que contienen usos modales del imperfecto, la inclusión del pasaje imaginario en esta tarea ofrece la posibilidad a los participantes de recurrir al uso modal del imperfecto para la narración de mundos contrafactuales (Castañeda, 2006). Obtenemos, por tanto, para este tipo de valores del imperfecto –un fenómeno claramente marcado en español–, información sobre su interpretación y su utilización por parte de los informantes del estudio.

Con respecto a la pasación de la prueba, ésta se realizó a distancia a través de la plataforma virtual educativa Edmodo (Borg, O'Hara y Hutter, 2008). Dentro de la plataforma se creó un grupo de trabajo, en el cual se editó la prueba al completo. Tras el mensaje de bienvenida, se redactaron las instrucciones de la tarea (ver Anexo 4), que reproducimos a continuación:

- Ver el vídeo *Alone and Hungry* adjunto en el siguiente mensaje (8 min. aprox.).
- Redactar un texto *en pasado* que recuerde la historia que acabas de ver. El texto puede ser una continuación de este enunciado: "*un día una chica...*"

En primer lugar, se decidió ofrecer un posible inicio de la narración para evitar el uso del presente histórico y guiar la producción de los informantes hacia el uso de las formas de pasado (Salaberry, 1999, p. 159). La introducción propuesta coloca al participante en la posición de observador objetivo, no involucrado en la trama de la historia; otros autores recurrir a la identificación del informante con un personaje del relato (Amenós, 2010). Si bien es cierto que este recurso puede incrementar la buena predisposición del informante hacia la tarea, pensamos que adoptar una perspectiva subjetiva de los hechos puede limitar la cantidad de acciones recuperables en los textos de los informantes, dado que ningún personaje participa de todas las escenas del fragmento.

En segundo lugar, y teniendo en cuenta que nuestro propósito pasa por comparar los textos producidos por los diferentes grupos, resultaba imprescindible elevar el nivel de similitud entre las producciones (Polio, 2012, p. 144). Para ello, facilitamos a los informantes una serie de fotogramas del mismo vídeo (ver anexo 5) y se estipuló, como única limitación de extensión, que sus textos incluyeran todas las escenas representadas

en los fotogramas. A pesar de no establecer límites en la extensión ni en el tiempo de duración de la prueba, les pedimos que, al enviar el texto, incluyeran el tiempo aproximado que habían empleado para completarla. Para los hablantes nativos el tiempo de duración oscila entre los 20-25 minutos, mientras que todos los hablantes no nativos de esta prueba señalaron tiempos superiores, comprendidos entre los 30 -50 minutos.

Para la realización de la TPROD fueron escogidos 10 miembros de cada uno de los grupos originales que realizaron las dos tareas de interpretación. El periodo de recogida de las producciones, debido al tipo de pasación, se prolongó varios meses (junio 2015 – diciembre 2015). Finalmente, después de reunir todas las narraciones escritas, los textos fueron transcritos, segmentados y codificados para poder ser debidamente analizados, tal y como se expone en el último apartado de este capítulo.

6.3. Análisis

Las respuestas de todos los participantes en las tareas de comprensión y en la de producción fueron analizadas con el programa Statistical Package for Social Sciences SPSS versión 15.0 para Windows. Los datos recogidos con las dos tareas de interpretación fueron tratados en un análisis estadístico preliminar con el programa estadístico R versión 3.3.1 para Windows. Este análisis inicial sirvió como guía y, en algunas ocasiones como contraste, del análisis definitivo con SPSS, cuyos resultados son los que reportamos en este trabajo. Para todos los análisis estadísticos realizados se estableció un nivel de significación de 0,05.

Exponemos a continuación el tratamiento y análisis aplicados a cada una de las pruebas en apartados independientes. Con respecto a la prueba de producción, incluimos aquí el proceso de codificación de los textos de los participantes como parte del tratamiento y análisis de los mismos.

6.3.1. Análisis de la TJG

La pasación de la TJG generó un total de 10,368 respuestas (72 participantes x 144 ítems). Para el análisis de estos datos recogimos tanto el tipo de respuesta, codificada entre correcta o incorrecta, como el TR para cada estímulo. Según los TR se llevó a cabo la identificación de los correspondientes outliers, que se realizó a partir de dos operaciones: el límite superior, es decir, aquellos estímulos que registran un TR demasiado alto, se estableció en 3 desviaciones típicas, a partir de la DT de la media del total de TR y, como límite inferior, se descartaron todos aquellos ítems con un TR

menor a 1000 ms (milisegundos), puesto que consideramos altamente improbable, dada la extensión de los enunciados de la prueba, poder procesarlos y emitir un juicio sobre ellos en un tiempo inferior a 1000 ms.

Tras la aplicación de estos dos límites, se determinó un total de 145 enunciados: 44 ítems entre el grupo de hablantes nativos y 101 en los grupos de hablantes no nativos. En términos generales, estos outliers suponen el 1,45% del total de los datos, lo que da lugar a un total definitivo de respuestas en nuestro corpus de 10,217. En la Tabla 14 se muestra la distribución de los outliers por tipo de ítem incluyendo todos los grupos de participantes en total de observaciones y sus porcentajes:

Tabla 14. Distribución de los outliers por tipo de ítem en la TJG

<i>Tipo de ítem</i>	1 CONT/PUNT	2 PROG/ING-TER	3 HAB/ITR	4 MOD	Distractores
<i>Total (%)</i>	26 (17,9)	40 (27,6)	45 (31,0)	18 (12,4)	16 (11,0)

CONT: continuo; PUNT: puntual; PROG: progresivo; ING: ingresivo; TER: terminativo; HAB: habitual; ITR: iterativo; MOD: valores modales del imperfecto.

Los outliers fueron excluidos del análisis estadístico, así como las respuestas referentes a los distractores. Después de filtrar las respuestas se estableció la relación de variables dependientes e independientes para el análisis estadístico. Definimos, en primer lugar, el conjunto de variables independientes con las que contamos en este estudio y sus respectivas categorías (Porte, 2002) o niveles:

Tabla 15. Variables independientes estipuladas para la TJG

<i>Variable independiente</i>	<i>Categorías</i>
nivel de competencia	nativos, nivel B2, nivel C1, nivel C2
tipo de juicio	correcto, incorrecto
tipo de ítem	CONT/PUN, PROG/ING-TER, HAB/ITR, MOD

CONT: continuo; PUNT: puntual; PROG: progresivo; ING: ingresivo; TER: terminativo; HAB: habitual; ITR: iterativo; MOD: valores modales del imperfecto.

Como variables dependientes contamos la puntuación obtenida por los participantes a partir del nivel de corrección y del TR. De ambas medidas se obtuvieron los estadísticos descriptivos y se aplicaron los correspondientes test de normalidad. Para cada una de estas medidas se realizó un análisis de varianza de un factor con los cuatro niveles de competencia. Con este diseño analizamos también la correlación entre las dos variables dependientes a través del Coeficiente de correlación de Pearson.

Las respuestas también fueron clasificadas según corrección, con la finalidad de establecer si existen diferencias en el comportamiento de los grupos al decidir que un enunciado es gramatical o es agramatical. Para ello se aplicaron dos ANOVA de un factor: para las respuestas correctas y las incorrectas. Por último, se estudiaron también las interacciones entre el nivel de competencia y el tipo de ítem en las respuestas de los participantes a través de un ANOVA de medidas repetidas con los cuatro grupos y el tipo de ítem como factor intra-sujeto.

Posteriormente indagamos en el posible impacto del nivel de competencia exclusivamente de los grupos no nativos en los TR y en alcance de corrección de sus respuestas, separadas por tipo de ítem. Se llevaron a cabo dos ANOVA de medidas repetidas con los RT y las puntuaciones de corrección, respectivamente, como variables intra-sujeto.

Con la finalidad de ilustrar los resultados de este análisis, realizamos una selección de ítems que se comentaron en mayor detalle en dos apartados diferentes: por un lado la actuación de los hablantes nativos, y por otro lado el conjunto de respuestas de los grupos no nativos. Para el comentario de estos ítems se aportaron los niveles de corrección de cada grupo en porcentajes, de modo que la exclusión de los outliers no impidiera la comparación de las respuestas entre los grupos.

6.3.2. Análisis de la TJP

En el análisis de la segunda tarea de interpretación, se mantuvieron algunas de las variables independientes del diseño anterior, como el nivel de competencia, dado que esta tarea la realizaron los mismos sujetos, distribuidos en los mismos grupos, de la prueba de juicios de gramaticalidad. Dado el objetivo de la tarea, en el diseño de la misma se identificaron dos variables independientes más: la clase de aspecto léxico a la que pertenece el verbo del enunciado y el tipo de combinación aspectual éste presenta entre aspecto gramatical y léxico. La Tabla 16 resume de manera esquemática el diseño de esta prueba:

Tabla 16. Variables independientes estipuladas para la TJP

<i>Variable independiente</i>	<i>Categorías</i>
nivel de competencia	nativos, nivel B2, nivel C1, nivel C2
tipo de aspecto léxico	estado, actividad, realización, logro
combinación aspectual	concordancia, coacción

La selección entre imperfecto o indefinido que marcaron los participantes fue interpretada como la variable dependiente del estudio. Una vez estipuladas las variables

para el análisis, las respuestas fueron recategorizadas en términos de corrección, otorgando un 1 a la selección que correspondía con la preferencia esperada y un 0 en los casos de no coincidencia. El modelo de corrección para calificar como correcta o incorrecta una respuesta se estableció a partir de la preferencia esperada según el diseño de la prueba, y no según la actuación de los hablantes nativos. Teniendo en cuenta la complejidad interpretativa que reviste el fenómeno gramatical a investigar en esta tarea, asumimos un margen de error también para las respuestas del grupo de hablantes nativos. En esta línea, Montrul y Slabakova (2003), que también han trabajado con la coacción aspectual, entre otras estructuras, advierten de que “NS groups typically perform around or above 90% accuracy on tests of clear grammatical or ungrammatical syntactic structures due to occasional errors resulting from distraction, performance, or even uncertainty” (p. 385).

Para las respuestas de todos los grupos se obtuvieron, como en el caso anterior, los estadísticos descriptivos y se aplicaron los test de normalidad para la preferencia como para la corrección.

Se aplicó un ANOVA de un factor con la intención de descubrir la posible incidencia del nivel de competencia en el grado de corrección que alcanzan los grupos del estudio. Posteriormente, nos preguntamos por el papel de la combinación aspectual del predicado en estos índices de corrección. La finalidad de este análisis consiste en responder a la pregunta de si los índices de respuesta de los participantes están sujetos a la relación más o menos prototípica –de concordancia o de coacción– que se establece entre el aspecto gramatical y el aspecto léxico. Para ello, se recategorizaron los ítems en dos grupos: aquellos que contienen una combinación de concordancia aspectual (11) y los que presentan un escenario de coacción aspectual (12) y se realizó un ANOVA multifactorial, en el que identificaron el nivel de competencia y la complejidad aspectual como factores:

- (101) El ordenador que le gustaba a Rita costaba – costó mucho dinero, así que decidimos comprarle algo también práctico pero un poco más barato.
- (102) Si cuando éramos niños nunca necesitaba – necesité tu ayuda, ¿qué te hace pensar que ahora la necesito?

A continuación se analizó el posible efecto de la clase aspectual del verbo y del nivel de competencia en la selección del imperfecto o el indefinido, así como el efecto de la interacción entre estas dos variables. La prueba estadística escogida para abordar esta cuestión fue un ANOVA de medidas repetidas con la clase aspectual del verbo como factor intersujeto.

Para ejemplificar el comportamiento de los grupos y poder así ilustrar los resultados arrojados por el análisis estadístico, elegimos y comentamos una serie de enunciados que, a nuestro juicio, resultan esclarecedores y redundan en una mayor comprensión de los resultados obtenidos. Como en el caso de la TJG, los juicios de preferencias de los hablantes nativos fueron comentados aparte de los juicios de los grupos no nativos.

6.3.3. Análisis de la TPROD

En el tratamiento de los datos realizado a partir de las narraciones elaboradas por los participantes de nuestro estudio, se establecen dos momentos de especial importancia: el proceso de codificación de los textos y análisis llevado a cabo posteriormente.

Antes de abordar el diseño del análisis, se exponen a continuación las categorías que fueron creadas para la codificación de los datos, así como una serie de dificultades que surgieron durante este proceso y que fueron resueltas por consenso del grupo de investigadores que participaron en la revisión de la codificación.

En el caso del presente estudio, la codificación de las formas de pasado registradas pasó por dos fases de control, siguiendo las indicaciones de Flick (2009, pp. 383-400) para incrementar la fiabilidad en este proceso de operacionalización: en un primer momento, los datos fueron codificados por dos investigadores involucrados en la investigación de manera directa; en un segundo paso, la codificación resultante fue sometida al escrutinio de dos lingüistas ajenos al desarrollo del presente estudio. Las observaciones recogidas alcanzaron un grado de acuerdo superior al 90% entre los diferentes investigadores.

Todos los textos, una vez recogidos, fueron adaptados a las convenciones del formato CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*), desarrollado por el proyecto CHILDES (Mac Whinney, 2000). No se realizó ninguna corrección ortográfica, aunque los textos sí fueron normalizados para facilitar la comprensión de los mismos.

Cada uno de los textos fue identificado a partir de un código asignado a cada participante. A los hablantes no nativos se les asignó la letra R (rusohablante). La siguiente letra señala con cuál de los tres niveles de competencia en español se relaciona dicho participante; siguiendo la definición de los niveles del Instituto Cervantes, distinguimos a los estudiantes de nivel B2 como participantes de nivel avanzado (A),

los miembros del grupo HNN_C1 como estudiantes de nivel de dominio operativo (D), y ubicamos en el nivel de maestría (M) a los participantes del grupo HNN_C2. La última letra identifica el puesto que ocupa el participante dentro del grupo y fue asignada siguiendo el orden alfabético (primer participante = A, segundo = B, tercero = C, etc.).

Por otro lado, se codificaron únicamente las formas verbales conjugadas en imperfecto e indefinido, y se señalaron aquellas formas verbales que aparecían en la posición que debía ser ocupada por un imperfecto o un indefinido. Esta codificación se registró en una línea dependiente (%spa) creada para este fin (ver el Anexo 6).

Cada forma categorizada se clasificó, en primer lugar, según el plano discursivo en el que se encontraba: primer plano, o *foreground* (F), y segundo plano o *background* (B); a continuación se recogió el tiempo verbal en el que estaba actualizada dicha forma: indefinido (N) o imperfecto (M); por último, se marcó la clase de aspecto léxico correspondiente a cada verbo: estado (s), actividad (a), evento⁷⁵ (e). Por su parte, las perífrasis verbales fueron también codificadas según la conjugación del verbo auxiliar y según el aspecto léxico de la forma no personal del verbo. Se recurrió a este mismo criterio para la codificación de predicados con verbos modales como *poder*⁷⁶ o *deber*. El siguiente ejemplo contiene una muestra de codificación a partir del fragmento de una de las producciones (encabeza el ejemplo el código de identificación del participante):

(103) RDG: Al comer todo él llamó (FNe) al policía para demostrarle que no tenía (BMs) dinero y por eso no iba a pagar (BMe).

La posición de la forma *llamó*, como verbo de la oración principal, lo sitúa en el plano informativo de primer orden (F); además, señalamos que en este contexto aparece conjugado en indefinido (N) y, por otro lado, que se trata de una acción puntual (e). El hecho de no tener dinero se proyecta en un plano secundario (B), que sirve como marco descriptivo de la oración principal; la actualización en imperfecto (M) de una situación no dinámica, representada por un verbo de estado (s) como *tener*, completa la codificación de este predicado.

La perífrasis, como observamos en el ejemplo, se mantiene en el mismo plano narrativo (B) en el que se encuentra la forma anterior; comparte también con ésta el tiempo verbal en el que aparece conjugado el verbo auxiliar *iba* (M), aunque la carga

⁷⁵ Se optó por reunir logros y realizaciones bajo una misma etiqueta, puesto que, para este análisis, nos interesaba destacar únicamente el rasgo [+/- télico de los verbos.

⁷⁶ Asumimos en este trabajo que, tanto la lectura epistémica –de posibilidad– y deóntica –de capacidad– del verbo *poder* constituyen construcciones perifrásticas (Gómez Torrego, 1999; Laca, 2005).

semántica de la perífrasis, aportada por el infinitivo *pagar*, caracteriza la acción como un evento télico (e). La Figura 11, inspirada en el diseño de Bardovi-Harlig (1994), ilustra de forma esquemática cómo quedan organizados los datos de esta tarea según estas tres características:

	Foreground	Background
Indefinido	FN (s/a/e)	BN (s/a/e)
Imperfecto	FM (s/a/e)	BM (s/a/e)

FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano; s: estados; a: actividades; e: eventos.

Figura 11. Diseño del sistema de codificación para el análisis de las formas verbales en la TPROD.

En lo que respecta a la distribución de las formas de pasado entre primer plano y segundo plano del discurso, varios autores han reconocido la dificultad de codificar estos constructos en narraciones (Liskin-Gasparro, 1996; Bardovi-Harlig, 1998) y, por tanto, la necesidad de especificar el criterio adoptado en cada investigación de manera explícita (Comajoan, 2013). En este trabajo se optó por partir de un criterio sintáctico-pragmático basado en la estructura sintáctica de los enunciados y en la función comunicativa que desempeñan dentro del discurso narrativo⁷⁷. Para la identificación de la función pragmática, partimos de la propuesta de Housen (1994) que identifica el primer plano discursivo como la información narrativa principal y el segundo plano como “elements that do not directly contribute to the speaker’s primary communicative goal but which merely comment, modify, or assist” (p. 270).

A partir de estos dos rasgos, realizamos una primera división entre los verbos aparecidos en oraciones principales, que se relacionan prototípicamente con el primer plano, y los verbos que conforman cláusulas subordinadas, que se ubican en un plano secundario de la narración por su naturaleza complementaria. Seguidamente, esta clasificación se revisó desde el punto de vista de la relevancia comunicativa de cada enunciado y se aplicaron los reajustes necesarios. En los siguientes ejemplos se puede observar cómo se identificaron el primer plano (F) y segundo plano (B) discursivo:

(104) RMC: El policía quería (FM) arrestarla, pero Charlie decidió (FNe) protegerla y dijo (FNe) que el culpable era (BM) él.

⁷⁷ Ver Givón(1987) para una revisión crítica de los conceptos de *foreground* y *background* , así como para un análisis de los diferentes criterios de identificación y clasificación de éstos.

(105) RMH: Otra mujer que paseaba (BMa) por aquí lo vio (FNe) y aviso (FNe) al panadero que se precipito (BNe) a precipitar a la pobre.

Las tres primeras proposiciones que aparecen en (104), unidas por coordinación, representan el esqueleto informativo del pasaje, siendo el último predicado *ser culpable* una extensión del verbo *decir* al que complementa y del que depende, pues incluso la conjugación en imperfecto en este caso está fuertemente relacionada con la concordancia temporal que rige en el discurso indirecto en español.

Algo similar se observa en el ejemplo (105), en esta ocasión con cláusulas de relativo. Los dos verbos que constituyen las oraciones adjetivas aportan información adicional sobre los antecedentes a los que complementan, y por ello se sitúan en el plano secundario de la narración.

Con respecto a la clasificación del aspecto léxico, la codificación de las clases aspectuales presentó algunas complejidades y planteó una serie de dudas que exigían una respuesta adecuada para una categorización coherente. Estos casos complejos de catalogar responden directamente a la naturaleza composicional del aspecto léxico (Verkuyl, 1989; Tenny, 1994). Por ello, resultaba imprescindible analizar el contexto lingüístico inmediato de cada forma verbal para decidir a qué clase léxica, de las tres que establecimos previamente, pertenece cada uno de los verbos.

Por su alta frecuencia de aparición en el corpus, exponemos el primer lugar la categorización de los verbos de percepción, en concreto del verbo *ver*. Siguiendo la línea argumental defendida también por Chung y Timberlake (1985), en lo que afecta a los verbos de percepción, el autor señala que la clase aspectual de estos verbos puede ser tanto puntual como durativa, dado que refleja una acción que consta de dos fases: una en la que tiene lugar la percepción visual y otra en la que el proceso se mantiene (De Miguel, 1999, p. 3033). A partir de esta distinción, en las narrativas de los informantes se encontraron pasajes con el verbo *ver* en los que se enfoca la primera fase y, por tanto, pertenecen a la categoría de eventos (e); en otras ocasiones, el mismo verbo adquiere una interpretación durativa y fue categorizado como una actividad (a). Los siguientes extractos del corpus ejemplifican ambas situaciones:

(106) RDD: Por desgracia otra mujer estaba paseando (FMa) cerca y vio este acto criminal (FNe).

(107) RDF: Es cuando vieron una pareja despedirse (FNa) que a ellos pareciera ideal: una ama de casa que acompañaba (BMe) su marido hasta la puerta.

Aunque en los dos ejemplos el verbo aparece conjugado en indefinido, en (106) la forma *vio* puede interpretarse como *descubrió*, es decir, como un acto puntual que denota el primer contacto –visual– por parte del sujeto con un hecho acaecido o en desarrollo. La forma *vio* del ejemplo (107), en cambio, está semánticamente más cerca de *contemplar* u *observar*, centrándose así en la fase durativa de la acción del verbo.

Las interacciones entre aspecto léxico y aspecto gramatical, mencionadas ya en el capítulo 1, fueron también atendidas y tratadas en el proceso de categorización. En algunos casos dicha interacción podía dificultar la categorización de algunos verbos, especialmente con expresiones que contienen verbos de soporte como en el siguiente ejemplo:

(108) RDC: Chaplin la represento (FNa) a su conocida y eso le dio mucha risa (FNs).

La semántica de estas construcciones verbales puede resultar en muchas ocasiones tenue y confusa, debido principalmente a la gradual desemantización del verbo de apoyo (Bosque, 2001). Analizamos el comportamiento de esta expresión con las pruebas que recogen Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009, pp. 301-303) y decidimos clasificarla como un estado puesto que, como reflejan los siguientes ejemplos, esta construcción no acepta la actualización en imperativo⁷⁸ (109), es incompatible con modificadores de dinamismo del evento (110), pero sí permite la combinación con la perífrasis *dejar de* (111):

(109) *¡Da risa ahora mismo!

(110)? EL chiste dio risa lentamente/rápidamente.

(111) La broma dejó de dar risa al cabo de un tiempo.

Al margen de la evidencia que aportan las posibilidades de combinación sintáctica, desde el punto de vista del significado, la expresión *dar risa* puede parafrasearse en todos estos contextos por una construcción copulativa como *ser divertido* o *ser gracioso*, expresiones que claramente constituyen estados.

Todos los contextos que resultaron en cierta medida opacos fueron discutidos con dos investigadores durante el proceso de codificación, de modo que la clasificación final es el resultado de decisiones consensuadas entre diferentes criterios personales, lo cual incrementa la fiabilidad del proceso de tratamiento de datos en este corpus.

⁷⁸ Si bien varios autores han afirmado que el test del imperativo determina no tanto la estatividad del predicado, sino la presencia de agentividad en el mismo (De Miguel, 2004, p. 172), consideramos que la combinación de varias pruebas, incluida ésta, constituye un argumento de fuerza para afirmar que estamos ante un estado.

Una vez despejadas las dudas sobre los casos conflictivos, llevamos a cabo el análisis de los resultados. El recuento para cada grupo de participantes de las formas verbales identificadas, que conforman la variable dependiente de este análisis, se realizó con ayuda del programa *FREQ*, incluido en el paquete de programas *CLAN*:

Tabla 17. Total formas verbales de pasado en las producciones escritas por grupos

	Total
HNN_B2	425
HNN_C1	499
HNN_C2	435
HN	278

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Posteriormente, las formas verbales de pasado fueron distribuidas según un conjunto de variables independientes, que aparece recogido en la Tabla 18. De los resultados obtenidos se extrajeron los estadísticos descriptivos correspondientes y se realizaron los test de normalidad:

Tabla 18. Variables independientes estipuladas para la tarea de producción

<i>Variable independiente</i>	<i>Categorías</i>
nivel de competencia	nativos, nivel B2, nivel C1, nivel C2
tipo de aspecto léxico	estado, actividad, evento
estructura narrativa	primer plano (<i>foreground</i>), segundo plano (<i>background</i>)
tiempo verbal	imperfecto, indefinido

Tras establecer la distribución de las formas de indefinido e imperfecto con respecto a la estructura narrativa y al tipo de aspecto léxico del verbo, abordamos el análisis estadístico en dos pruebas diferentes. En primer lugar realizamos una ANOVA unifactorial con el nivel de competencia como factor para las cuatro condiciones resultado de la combinación de la forma verbal y el plano narrativo (FN, FM, BN y BM). Para este análisis incluimos en el recuento total de verbos tanto los usos correctos e incorrectos del imperfecto y el indefinido por los hablantes no nativos.

En segundo lugar, realizamos un ANOVA de medidas repetidas con el objetivo de establecer los posibles efectos de las dos variables independientes: estructura narrativa y aspecto léxico, en el uso de los tiempos de pasado objeto de estudio en este trabajo. Se investigó, asimismo, la existencia de una posible correlación entre el aspecto léxico de un verbo y la estructura narrativa (Comajoan & Pérez Saldanya, 2005), y si esta

interacción influye en la selección del imperfecto y el indefinido en la interlengua de nuestros informantes.

Por último, se contabilizaron y distribuyeron por grupos los errores identificados en los textos. Con respecto a la identificación de los errores, confeccionamos una primera lista provisional que contenía todos los contextos conflictivos, o que provocaban una interpretación ambivalente, de los textos no nativos. Esta lista fue valorada por un grupo de cuatro nativos, profesores de español, cuyas observaciones actuaron como filtro para la categorización definitiva de los errores.

Con los pasajes que fueron identificados de manera unánime como erróneos, se estableció una división en dos tipos: los errores relacionados con las formas de imperfecto y los motivados por las formas de indefinido. A partir de esta diferenciación se contrastó de manera cualitativa el comportamiento de los grupos no nativos a este respecto, con la intención de poner de manifiesto un patrón de desarrollo entre los diferentes niveles de competencia del español.

En este apartado se han tratado los aspectos centrales de la metodología que encierra la presente investigación con el objetivo de obtener una imagen nítida del perfil de los informantes y de las pruebas que han sido diseñadas. Se han expuesto, asimismo, las principales decisiones que tuvieron que tomarse a lo largo del proceso de elaboración de las tareas, intentando justificar nuestra elección en cada momento.

CAPÍTULO VII: RESULTADOS

En este capítulo exponemos y analizamos los resultados obtenidos a partir de las tres pruebas diseñadas para este trabajo. Se presentan los resultados de los hablantes no nativos, así como los del grupo control de los hablantes nativos. Se analizan en primer lugar los datos referentes a las dos pruebas de juicios y posteriormente los resultados de la prueba de producción.

7.1. Juicios de gramaticalidad

Iniciamos el capítulo de resultados con el análisis de las respuestas obtenidas en la TJG de los participantes. Recordamos que el objetivo de esta prueba es analizar la comprensión que los hablantes no nativos de L1 ruso poseen sobre los diferentes valores aspectuales que encierra la oposición imperfecto/indefinido en español, en concreto, sobre los cuatro contrastes aspectuales que definimos para la elaboración de esta prueba y que dan lugar, a su vez, a los cuatro tipos de ítems que la componen. Recogemos en la Tabla 19 la relación de tipos de ítem con el correspondiente valor aspectual asignado:

Tabla 19. Correspondencia entre tipos de ítem y valores aspectuales incluidos en la TJG

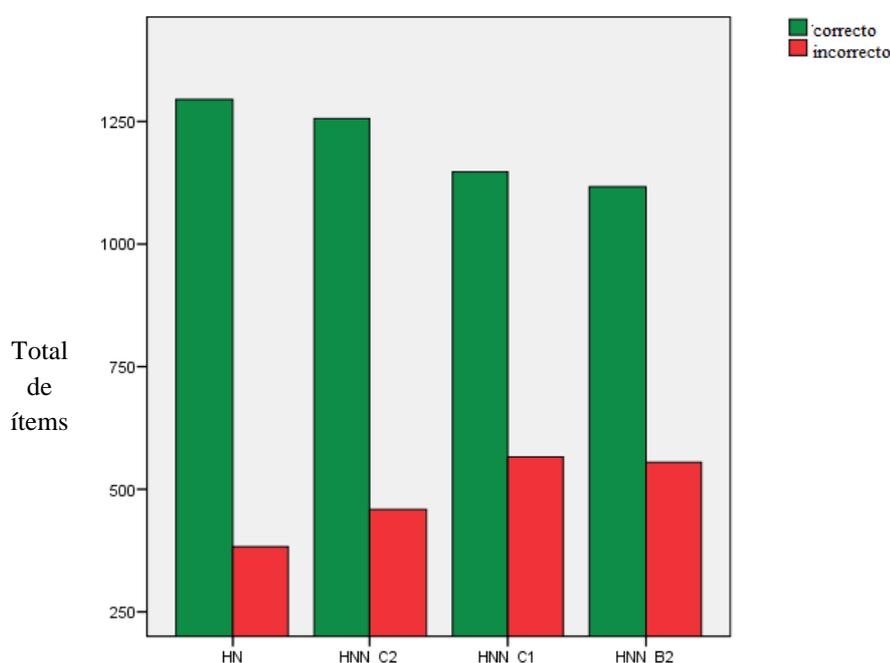
<i>Tipo de ítem</i>	<i>Valor aspectual</i>
1	continuo/puntual
2	progresivo/ingresivo-terminativo
3	habitual/iterativo
4	imperfecto modales

Para caracterizar la actuación de los participantes recurrimos al análisis de dos medidas: el tiempo de reacción generado por la prueba y el grado de corrección mostrado por cada grupo. Ambas fuentes generan la información necesaria para dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en este trabajo. Asimismo, tal y como predijimos en nuestras hipótesis, se espera que el grado de corrección se incremente conforme aumenta el nivel de competencia de los participantes. Con respecto al tiempo de reacción, partimos de la presuposición de que la dificultad de los

ítems –en términos de corrección en las respuestas de los participantes– implicará un mayor tiempo de reacción.

En el cálculo de ambas medidas trabajamos con las respuestas obtenidas tras la identificación y eliminación de los valores atípicos y extremos a tres desviaciones típicas del tiempo de reacción general para todos los grupos. Sobre los niveles de corrección que muestran los participantes en sus juicios, presentamos en el Gráfico 1 el número total de respuestas correctas e incorrectas que obtuvimos para cada grupo:

Gráfico 1. Total observaciones por grupos para respuestas correctas e incorrectas en la TJG



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Los índices de respuestas correctas, a raíz de lo que reflejan los datos del Gráfico 1, alcanzan su valor máximo ($n = 1295$) dentro del grupo de hablantes nativos, como cabía esperar. Entre los grupos de estudiantes se percibe una ligera mejora del grupo de nivel C1 ($n = 1147$) con respecto al grupo HNN_B2 ($n = 1117$). Los participantes del grupo HNN_C2 incrementan su puntuación de manera más notable ($n = 1258$), acercándose así a las puntuaciones de los nativos.

Una relación de naturaleza inversa se da entre los resultados de las respuestas incorrectas: un mayor dominio de la lengua española implica un número menor de ítems valorados erróneamente. Así, el grupo de nativos incurre en un número menor de errores ($n = 383$) que el grupo HNN_C2 ($n = 459$). Sin embargo, el grupo que acumula

un mayor número de errores no es HNN_B2 (n = 555), sino el grupo de nivel C1 (n = 566). Aunque la diferencia entre estos dos grupos es muy reducida, creemos que debe ser señalada en tanto que rompe con la evolución de los resultados entre los grupos. Veremos, tras el análisis estadístico, si esta diferencia resulta significativa.

El número de ítems incorrectos asociado al grupo de hablantes nativos responde, muy probablemente, al tipo de conocimiento al que va dirigido este tipo de tarea. Como ya expusimos anteriormente, la noción de gramaticalidad –o aceptabilidad– es de naturaleza gradual en hablantes nativos como en no nativos (Duffield, 2003, p. 98). Algunos autores, además, han encontrado diferencias cualitativas entre los juicios de hablantes nativos expertos y los no expertos (Dabrowska, 2010). Los hablantes no expertos, como los que componen el grupo de control en este trabajo, pueden presentar unos juicios menos dicotómicos que los juicios de los lingüistas (p. 20).

Por otro lado, dado que la selección entre imperfecto e indefinido está íntimamente ligada a factores pragmáticos y discursivos (Matte Bon, 1995; Hasbún, 2000), podemos aventurar una influencia contingente del contexto. Esto supone aceptar que el grado de aceptabilidad podría variar en función del contexto en el que se presenta (Keller, 2000, p. 126). Analizaremos con más detalle estas respuestas incorrectas de los hablantes nativos en el apartado 7.1.1.

A partir de los estadísticos descriptivos que aparecen en la Tabla 20 sobre el total de respuestas correctas e incorrectas, cuya puntuación máxima suma 96 puntos, comprobamos la distribución de los datos a través de la prueba de normalidad Shapiro-Wilk, cuyos resultados mostraron una distribución normal para respuestas correctas e incorrectas, tal y como se refleja en la Tabla 21:

Tabla 20. Estadísticos descriptivos sobre la corrección por grupos en la TJG

	respuestas correctas			respuestas incorrectas		
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
HN	71,94	8,92	58-87	21,28	8,25	7-37
HNN_C2	69,78	8,44	55-82	25,50	8,38	12-40
HNN_C1	63,72	7,00	51-74	31,44	7,21	21-43
HNN_B2	62,06	6,46	46-72	30,83	7,47	22-50

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Tabla 21. Test de normalidad para el total de respuestas correctas e incorrectas por grupos en la TGJ

		<i>W</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
Total_correcto	HN	0,957	18	0,553
	HNN_C2	0,925	18	0,161
	HNN_C1	0,947	18	0,378
	HNN_B2	0,953	18	0,467
Total_incorrecto	HN	0,959	18	0,582
	HNN_C2	0,930	18	0,194
	HNN_C1	0,922	18	0,140
	HNN_B2	0,920	18	0,131

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre las respuestas de los diferentes grupos llevamos a cabo un análisis de varianza (ANOVA) de un factor para los dos tipos de respuesta con la variable de grupo por nivel de competencia como factor intersujeto.

Los resultados del ANOVA para las respuestas correctas mostraron efectos significativos del nivel de dominio en español ($F(3,68) = 6,68$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,23$, *potencia* = 0,97). Para identificar entre qué grupos se dan diferencias significativas realizamos comparaciones por pares con la corrección de Bonferroni. Los grupos HN y HNN_C2 no presentaron diferencias significativas ($p = 1,000$), pero sí lo hicieron las comparaciones de los nativos con los estudiantes de nivel C1 ($p = 0,014$) y con el grupo de nivel B2 ($p = 0,003$). Dentro de los grupos de hablantes no nativos, no se dieron diferencias entre el grupo HNN_C1 y HNN_B2 ($p = 1,000$); tampoco el grupo de nivel C2 muestra diferencias significativas con el grupo C1 ($p = 0,134$), pero sí con el grupo HNN_B2 ($p = 0,021$). Por tanto, únicamente el grupo de nivel C2 muestra un comportamiento similar al de los hablantes nativos en cuanto al número de respuestas correctas en los juicios de gramaticalidad.

Las respuestas incorrectas también señalaron un efecto significativo del factor nivel de competencia en el ANOVA ($F(3,68) = 6,74$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,23$, *potencia* = 0,97). Al llevar a cabo las comparaciones por pares encontramos las mismas relaciones entre grupos. Los hablantes nativos y el grupo HNN_C2 no muestran diferencias significativas ($p = 0,66$); en cambio, la actuación de los no nativos de nivel B2 ($p = 0,003$) y de nivel C1 ($p = 0,001$) sí se diferencian significativamente de la actuación del grupo control. En la comparación con los hablantes nativos, los grupos de participantes no nativos presentan los mismos resultados tanto en respuestas correctas como

incorrectas. En esta ocasión no se identificaron, sin embargo, diferencias significativas entre los tres grupos de hablantes no nativos. A diferencia de lo que ocurre con las respuestas correctas, para las respuestas incorrectas los participantes no nativos registran un comportamiento similar, al margen del nivel de competencia en L2.

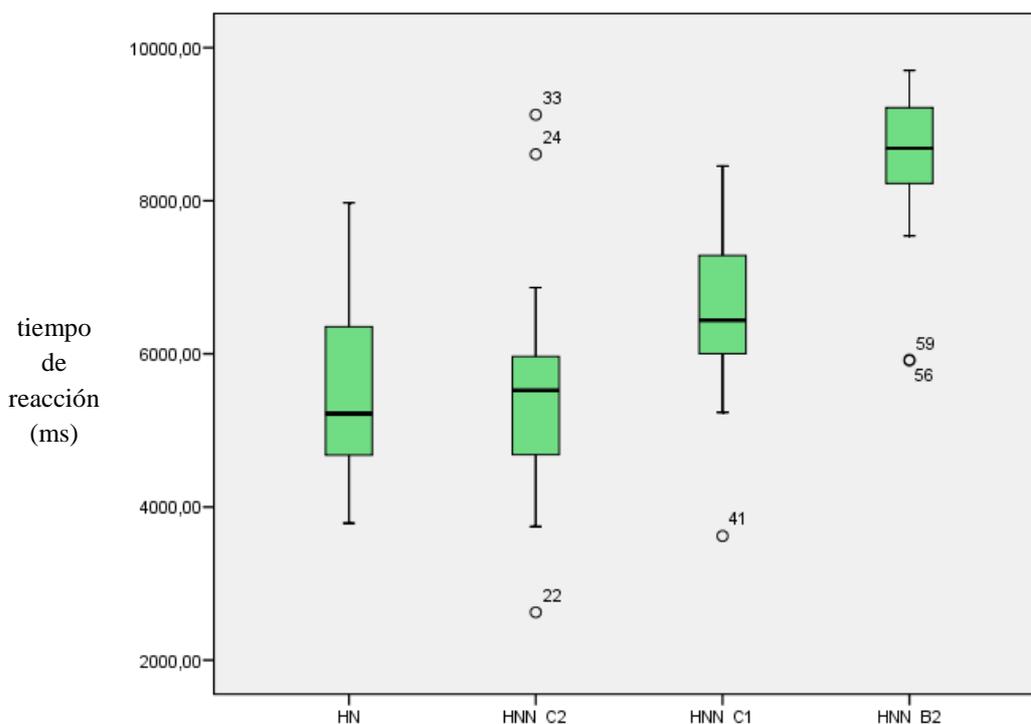
Con respecto al tiempo de reacción (TR), y tras la exclusión de los valores extremos, abordamos en primer lugar el comportamiento global de los grupos con el total de ítems. Partimos de las medias generales, expresadas en milisegundos (ms) y recogidas en la Tabla 22, y de la distribución de los resultados para cada grupo, reflejada en el Gráfico 2:

Tabla 22. Estadísticos descriptivos sobre el tiempo de reacción (TR) (en ms) por grupos en la TJG

	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
HN	5201,30	2868,19	1198-13710
HNN_C2	5297,59	3185,98	1147-17807
HNN_C1	6339,92	3786,79	1685-17925
HNN_B2	8348,52	3623,45	1506-17885

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Gráfico 2. Total tiempo de reacción (ms) por grupos en la TJG



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Los resultados recogidos en la Tabla 22 y el Gráfico 2 ponen de manifiesto la relación entre TR y nivel de competencia: un dominio más alto del español supone un TR más reducido; es decir, los hablantes no nativos de nivel B2 son los que más tiempo necesitan para responder a los estímulos, de ahí que la correspondiente caja se encuentre en la parte superior del gráfico, donde se registran los TR más altos. El tiempo de respuesta disminuye progresivamente hasta llegar al grupo de hablantes nativos, donde se encuentran los participantes que responden con mayor celeridad. El grupo de hablantes nativos se caracteriza, además, por la ausencia de valores atípicos y extremos, tal y como se observa en el Gráfico 2; en los grupos de estudiantes, en cambio, observamos que en los tres niveles de competencia aparecen valores atípicos, marcados por un TR especialmente bajo, es decir, de respuesta extremadamente rápida para la media del grupo, en los grupos HNN_C1 y HNN_B2. También se recogen TR altos y bajos, esto es, respuestas extremadamente rápidas y otras extremadamente lentas en relación con la media, en el grupo de nivel C2. La semejanza de las dimensiones de las cajas de estos dos grupos refleja una varianza similar, tal y como muestran los valores de la *DT* en la Tabla 21. Asimismo, podemos intuir un comportamiento bastante similar entre estos participantes del grupo HN y el grupo HNN_C2.

Con los datos reflejados en el Gráfico 2, y tal y como operamos con los niveles de corrección, realizamos de nuevo un ANOVA con las medias de los TR de los cuatro grupos tras comprobar la normalidad de la distribución de los datos, que se confirmó para todos los grupos excepto para el grupo de nivel B2:

Tabla 23. Test de normalidad para el total de TR por grupos

	<i>W</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
HN	0,957	18	0,536
HNN_C2	0,943	18	0,332
HNN_C1	0,953	18	0,471
HNN_B2	0,836	18	0,005

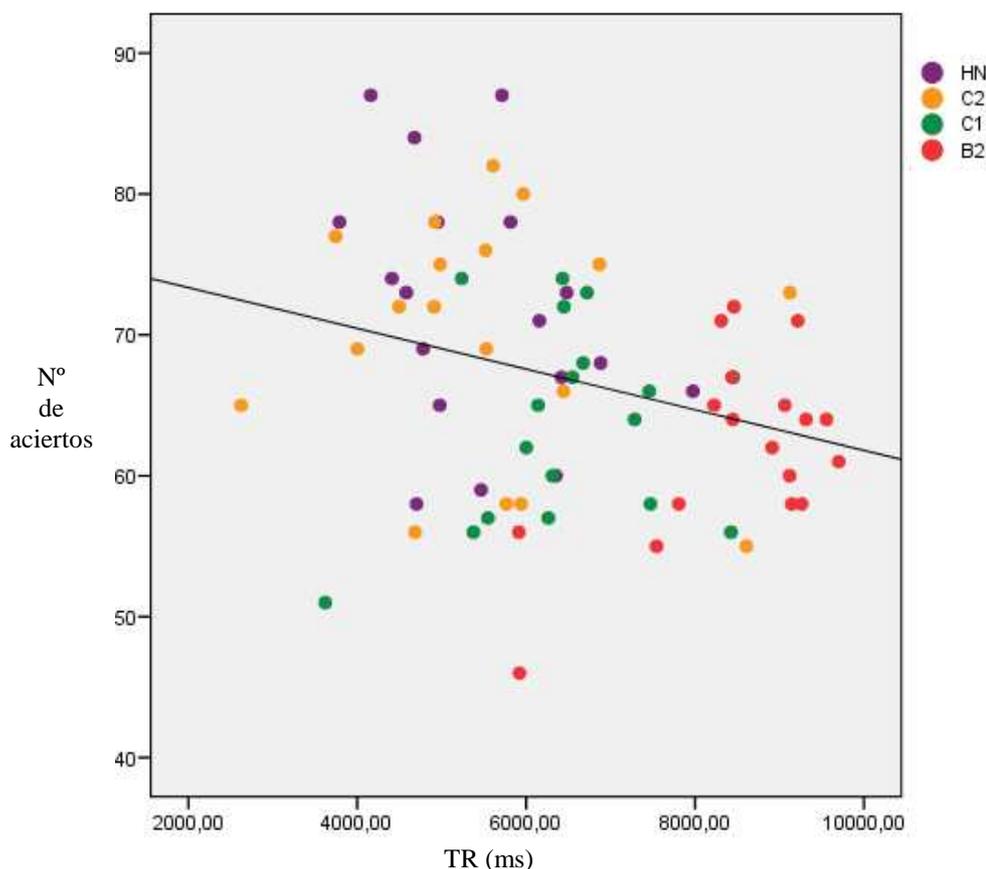
HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Los resultados del ANOVA revelaron un efecto significativo del factor nivel de dominio del español ($F(3,68) = 22,66$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,50$, $potencia = 1,0$). Las pruebas de comparaciones por pares concluyeron que únicamente el grupo HNN_B2 presenta diferencias significativas en cuanto al TR con el resto de grupos: con los hablantes nativos ($p = 0,000$), con el grupo HNN_C1 ($p = 0,000$) y con los hablantes de nivel C2

($p = 0,000$). Podemos afirmar, por tanto, que en lo que respecta al TR, el nivel de competencia quizá no es un factor determinante entre los hablantes no nativos de niveles de competencia superiores (C1 y C2) y los hablantes nativos.

A la luz de los datos obtenidos para las dos medidas –corrección y TR– que hemos analizado, intentamos examinar la relación entre estas dos medidas; para ello se utilizó el coeficiente de correlación de Pearson que estableció una correlación negativa entre el TR y el nivel de corrección del total de ítems de la TJG ($r = -0,28$, $N = 72$, $p = 0,014$). De modo que, aun tratándose de una relación débil, es posible establecer una correlación y confirmar que, en nuestro corpus, los participantes que obtienen unas puntuaciones más altas son también los que responden a los estímulos en un tiempo más reducido.

Gráfico 3. Correlación entre TR y corrección entre grupos en la TJG



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

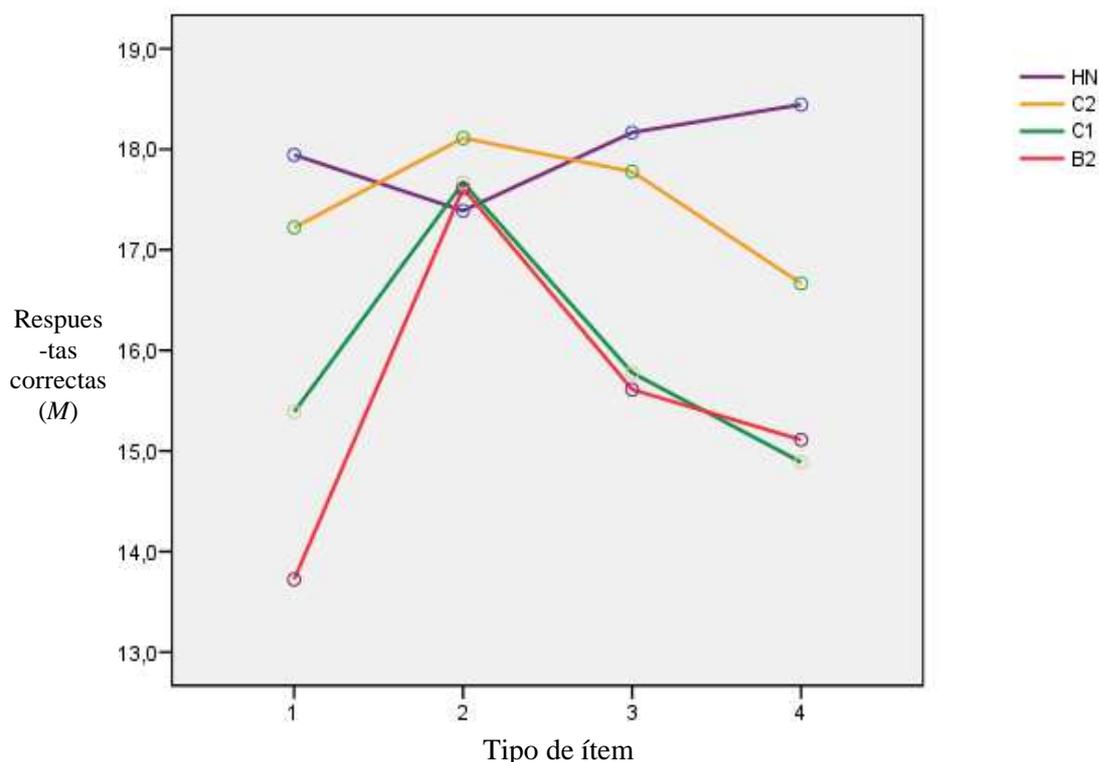
Las puntuaciones del grupo de nivel B2 son probablemente las que muestran una distribución más clara (v. Gráfico 3). Advertimos cómo la mayoría de observaciones de este grupo se concentra en la parte derecha del gráfico, lo que implica un mayor tiempo

de reacción y, en cuanto al número de aciertos, sus índices oscilan principalmente entre los 50 y los 70 puntos. El grupo de hablantes nativos, por su parte, obtiene las puntuaciones más altas en corrección y, aunque la distribución con respecto al TR está más dispersa que en el grupo HNN_B2, vemos que ésta se encuentra concentrada entre los 4000 y los 6000 ms.

Con todo, y para obtener un análisis más exhaustivo de esta correlación, dividimos los datos según los cuatro tipos de ítems que hemos elaborado para nuestra TJG (§6.2.1.1). Separamos, asimismo, los TR de todos los participantes en cuatro grupos según el tipo de ítem. Con estas nuevas variables realizamos de nuevo una prueba de coeficiente de correlación de Pearson para los TR y las puntuaciones de corrección de los cuatro tipos. Los resultados señalaron como correlación significativa la correspondiente al tipo 1 ($r = -0,42$, $N = 72$, $p = 0,000$) y al tipo 4 ($r = -0,37$, $N = 72$, $p = 0,001$). El valor negativo de la correlación indica que, tanto para los valores modales como para el valor continuo/puntual, los participantes que mejor puntuación obtienen en la interpretación de estos rasgos son también los que más rápido los identifican.

Continuando con la división de los ítems en estas cuatro condiciones, revisamos las puntuaciones de corrección con respecto al número de respuestas correctas por grupos para reconocer un posible efecto del tipo de ítem en los juicios de los diferentes grupos. Realizamos un ANOVA de medidas repetidas con un diseño 4x4: adoptamos la variable grupo (HN, B2, C1, C2) como factor inter-sujeto y el tipo de condición (cuatro niveles) como variable intra-sujeto. Comprobada la igualdad de las varianzas para los cuatro tipos de ítems y asumida la hipótesis nula sobre el principio de esfericidad, el análisis estadístico señaló un efecto significativo de la interacción entre el tipo de ítem y los niveles de competencia ($F(9,204) = 3,29$, $p = 0,001$, $\eta^2 = 0,13$, *potencia* = 0,98) con un tamaño del efecto mediano-bajo. Estos resultados revelan un comportamiento diferente de los cuatro grupos de participantes para las distintas condiciones que presentan los cuatro tipos de ítems. En el Gráfico 4 se refleja de manera visual la interacción del tipo de ítem y el nivel de competencia en español:

Gráfico 4. Interacción entre tipo de ítem y corrección por grupos (punt. máx: 24)



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español. Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

El Gráfico 4 pone de manifiesto dos claras tendencias entre los grupos que forman parte de nuestro estudio. Por un lado, podemos constatar que los grupos HN y HNN_C2 muestran un comportamiento muy estable de puntuaciones altas para los contrastes aspectuales de las tres primeras condiciones. Únicamente en las respuestas referentes a los valores modales del imperfecto las puntuaciones divergen de manera más acusada, registrando un número de aciertos más alto para los hablantes nativos. Por otro lado, encontramos las respuestas de los grupos de nivel C1 y B2 que presentan una evolución bastante similar entre las diferentes clases de ítems, a excepción de la primera condición, con enunciados que presentan el contraste aspecto continuo/puntual, en la que el grupo HNN_B2 recoge unas puntuaciones notablemente más bajas.

Las comparaciones por pares, con la corrección de Bonferroni, nos permitieron identificar las diferencias estadísticamente significativas de la interacción. Los resultados referentes al primer tipo de ítem revelaron una diferencia significativa entre el grupo HN y los grupos de hablantes no nativos de nivel B2 ($p = 0,000$) y C1 ($p = 0,012$). Entre los grupos de hablantes no nativos, la única diferencia significativa se da

entre el grupo HNN_C2 y HNN_B2 ($p = 0,000$). Los estudiantes de nivel C1 y C2, por tanto, no muestran comportamientos significativamente distintos en los ítems de esta primera condición, pero únicamente el grupo HNN_C2 alcanza una puntuación equivalente a la de los hablantes nativos.

En los ítems de tipo 2, es decir, en la identificación del significado progresivo/ingresivo-terminativo de la oposición imperfecto/indefinido, por su parte, no se detectaron diferencias significativas en ninguna comparación entre grupos ($p > 0,05$). Todos los participantes actuaron de manera similar en lo que al nivel de corrección de esta condición respecta, a partir de lo que muestran las medias de los cuatro grupos: para el grupo HN ($m = 17,39$), el grupo HNN_C2 ($m = 18,11$), el grupo HNN_C1 ($m = 17,67$) y el grupo HNN_B2 ($m = 17,61$). Sí resulta relevante la puntuación que los hablantes nativos obtuvieron en este tipo de ítem, ya que supone el índice más bajo de todos los grupos. Profundizamos en el siguiente apartado en este comportamiento de los hablantes nativos.

La distinción entre los valores de habitualidad e iteratividad, que componen el tipo de ítem 3, marca dos tipos de puntuaciones bien definidas entre los niveles altos – HN y HNN_C2– y los niveles de competencia más baja –HNN_C1 y HNN_B2–. Las comparaciones por pares, sin embargo, no señalaron diferencias significativas entre el grupo de nivel C2 y el grupo HNN_C1 ($p = 0,10$), ni entre los niveles C2 y B2 ($p = 0,059$), aunque en esta comparación el *p-valor* se encuentra en el límite de la significación. Podemos asumir que todos los grupos no nativos presentan una actuación similar para esta condición. Sí se encontraron diferencias significativas entre el grupo de hablantes nativos y los grupos de nivel C1 ($p = 0,028$) y nivel B2 ($p = 0,015$).

Encontramos esta misma relación de diferencias significativas entre los grupos para los ítems que recogen los usos modales del imperfecto. Entre el grupo HN y HNN_C1 ($p = 0,005$), y HN y HNN_B2 ($p = 0,011$) se establecen las únicas diferencias significativas para esta condición de los ítems. Cabe señalar, con respecto a las medias de los grupos de hablantes no nativos, la actuación del grupo HNN_C1, que registra el índice más bajo de corrección ($M = 14,89$) que el grupo de nivel B2 ($M = 15,11$). A pesar de no ser una diferencia significativa estadísticamente ($p > 0,05$), esta condición es la única en la que se altera el orden de corrección en función del nivel de competencia en español.

Tras este análisis general de los niveles de corrección por tipo de ítem, hemos identificado qué condiciones generan comportamientos diferentes entre los participantes

de los cuatro grupos. En la mayoría de condiciones las respuestas de los hablantes nativos se diferencian de la actuación de los estudiantes de nivel C1 y B2, pero no del comportamiento de los hablantes de nivel C2. Parece, por tanto, que los hablantes rusófonos de nivel C2 alcanzan una competencia similar a la de los nativos a la hora de interpretar estas nociones tempo-aspectuales.

En los siguientes apartados exponemos los resultados de los grupos nativo y no nativos por separado con el objetivo de caracterizar la actuación de los mismos con mayor precisión.

7.1.1. Juicios de gramaticalidad: hablantes nativos

Sobre los datos de hablantes nativos en la TJG, centramos nuestra atención especialmente en dos aspectos concretos: por un lado, en las condiciones aspectuales que han dado lugar a una respuesta más estable entre los participantes y, por otro lado, en aquellos ítems que encierran un mayor número de juicios incorrectos. La falta de homogeneidad en las interpretaciones de los hablantes nativos, tal y como muestran los valores de las *DT* en la Tabla 24, responde a una inestabilidad intrínseca de la propia noción de gramaticalidad (Liceras, 1994; Keller, 2000), debida principalmente a la naturaleza subjetiva que implican estas intuiciones (Rotaetxe, 1982, p. 8). La inevitable variabilidad de este tipo de datos puede verse incrementada cuando los juicios versan sobre fenómenos lingüísticos de interpretación difusa o inestable (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2008), como son las nociones tempo-aspectuales que surgen de la oposición imperfecto/indefinido, construidas a partir de factores sintácticos, léxicos, discursivos y pragmáticos (Salaberry y Ayoun, 2005). Esto implica diseñar enunciados lo suficientemente extensos como para generar el contexto adecuado de una forma frente a la otra. Cowan y Hatasa (1994) apuntan, sobre esta cuestión, “native speakers are more flexible in their grammaticality judgments for longer sentences” (p. 299); en concreto, los autores identifican una tendencia entre los juicios de nativos a reconocer enunciados extensos con un léxico accesible como gramaticales a pesar de no serlo. Teniendo en cuenta estos apuntes, comentamos a continuación los juicios del grupo de hablantes nativos.

Según los resultados que recogemos en la Tabla 24 y su representación en el Gráfico 5, es en los valores modales del imperfecto donde los nativos consiguen un mayor índice de aciertos con un grado variabilidad relativamente bajo ($DT = 2,64$). Son,

al mismo tiempo, los juicios que producen una respuesta más rápida dentro de este grupo, tal y como muestra la Tabla 25.

Tabla 24. Estadísticos descriptivos sobre la corrección para el grupo HN por tipo de ítem en la TGJ

Tipo de ítem	respuestas correctas				respuestas incorrectas			
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	%	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	%
1	17,94	2,64	10-22	77,5	5,33	2,00	2-8	22,4
2	17,39	3,22	12-23	76,3	5,61	3,14	1-12	23,6
3	18,17	2,73	14-23	78,2	5,06	2,58	1-9	21,8
4	18,44	2,64	15-24	77,5	5,28	2,56	0-9	22,5

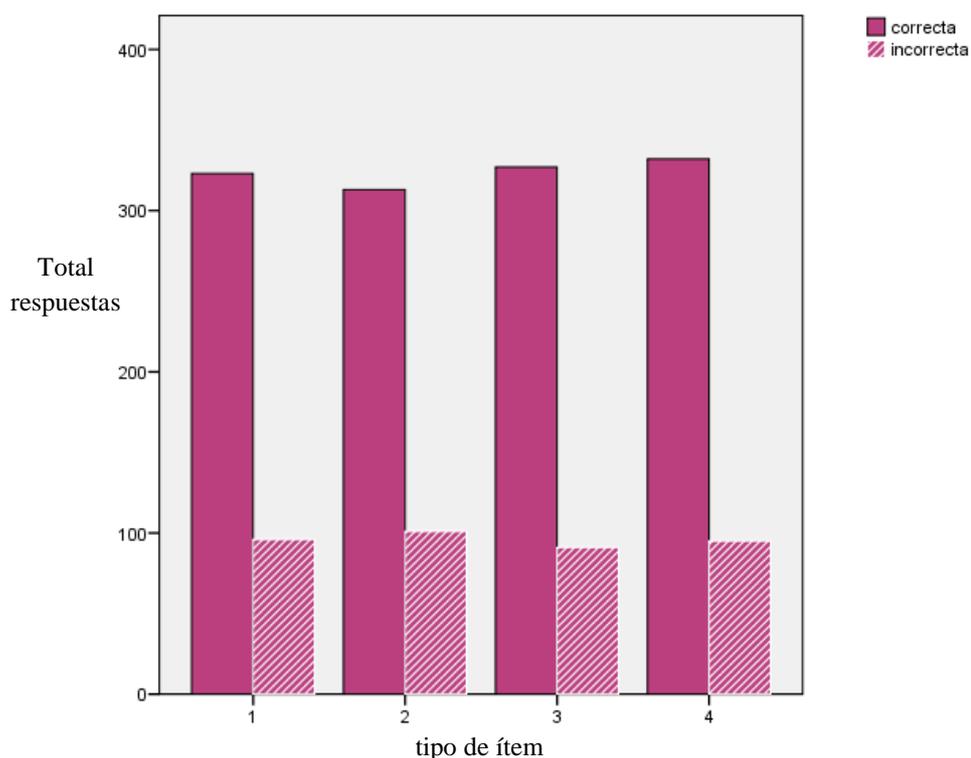
Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

Tabla 25. Estadísticos descriptivos del TR (en ms) para el grupo HN por tipo de ítem en la TGJ

Tipo de ítem	TR		
	<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
1	5129,37	1210,71	3527,71 - 8093,13
2	5695,41	1102,59	4170,29 - 7821,74
3	6051,33	1336,45	3796,13 - 8844,30
4	4964,60	987,04	3160,38 - 7138,65

Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

Gráfico 5. Total respuestas correctas e incorrectas (punt. máx: 432) para el grupo HN en la TJG



Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

El contraste aspectual entre habitualidad e iteratividad es el segundo tipo de ítem en alcanzar un mayor número de respuestas correctas, aunque también presenta la media de TR más alta dentro de este grupo. Por su parte, la percepción del rasgo continuo o puntual de un evento, es decir, el correspondiente a los ítems de tipo 1, registra algunas dificultades y cierto grado de heterogeneidad en nuestro corpus entre los hablantes nativos, especialmente en predicados estativos. Por último, el conjunto de ítems que componen el tipo 2 de la TJG contiene la condición que presenta el índice más bajo de corrección ($M = 17,39$) al tiempo que produce la variabilidad más alta entre las respuestas de los hablantes nativos ($DT = 3,22$). Esta puntuación resulta la más baja, no sólo dentro del grupo de hablantes nativos, sino también, tal y como señala el Gráfico 4, entre todos los grupos del corpus. Esta circunstancia nos obliga a detenernos con algo más de detalle en esta clase de ítems para ahondar en qué percepciones poseen los nativos sobre las nociones aspectuales de tipo progresivo e ingresivo/terminativo.

En primer lugar, es necesario recordar que cuando hablamos de las oposiciones aspectuales generadas por la alternancia imperfecto/indefinido nos referimos principalmente a una cuestión de perspectiva que el hablante escoge (Smith, 1991) y que proyecta sobre la realidad que pretende transmitir. Desde esta perspectiva, el

imperfecto y el indefinido son esencialmente “las opciones en pasado [...] del español que revelan donde está un hablante, ya sea físicamente o psicológicamente, con respecto a una situación” (Granja-Falconi, 2010, p. 88).

Por otro lado, en el momento no de producir, sino de interpretar un enunciado, el hablante intenta descodificar esa perspectiva de su interlocutor apoyándose en el contexto y, a partir de ahí, realizando inferencias sobre la misma (París, 2007). Así las cosas, podemos presuponer que los hablantes nativos disponen de una mayor capacidad para generar interpretaciones posibles que contrastar a la hora de valorar un enunciado, lo que puede llevarles a actuaciones inesperadas o no coincidentes con la perspectiva original. Por su parte, los hablantes no nativos en estos casos estarán más constreñidos por el tipo de input recibido, limitando así las interpretaciones potenciales elaboradas a partir de inferencias e implicaturas. Encontramos aquí una posible explicación a las puntuaciones de los grupos de hablantes no nativos, cuyas medias (HNN_C2: 18,11; HNN_C1: 17,67; HNN_B2: 17,61) indican un índice de acierto en esta condición superior a la de los nativos ($M = 17,39$). Entendemos que esta relación se da, en parte, debido a que las interpretaciones de los hablantes no nativos se basan en lecturas más primarias, o si se quiere, más básicas, de las formas verbales de los enunciados. En el siguiente apartado analizamos la actuación de los grupos no nativos en conjunto para las cuatro condiciones de la TJG.

7.1.2. Juicios de gramaticalidad: hablantes no nativos

Una vez analizada la actuación del grupo control, nos centramos en el análisis de los datos de los participantes no nativos con el objetivo de examinar sus interpretaciones sobre estos rasgos aspectuales para los tres niveles de competencia en español. Para ello, en primer lugar, realizamos un nuevo ANOVA de medidas repetidas para las variables dependientes de corrección y de TR con los tres grupos no nativos (C2, C1 y B2) como factor inter-sujeto.

Con respecto a la variable TR de los hablantes no nativos, llevamos a cabo el correspondiente análisis a partir de los estadísticos descriptivos que recogemos en la Tabla 26:

Tabla 26. Estadísticos descriptivos sobre TR (en ms) por tipo de ítem para los grupos no nativos

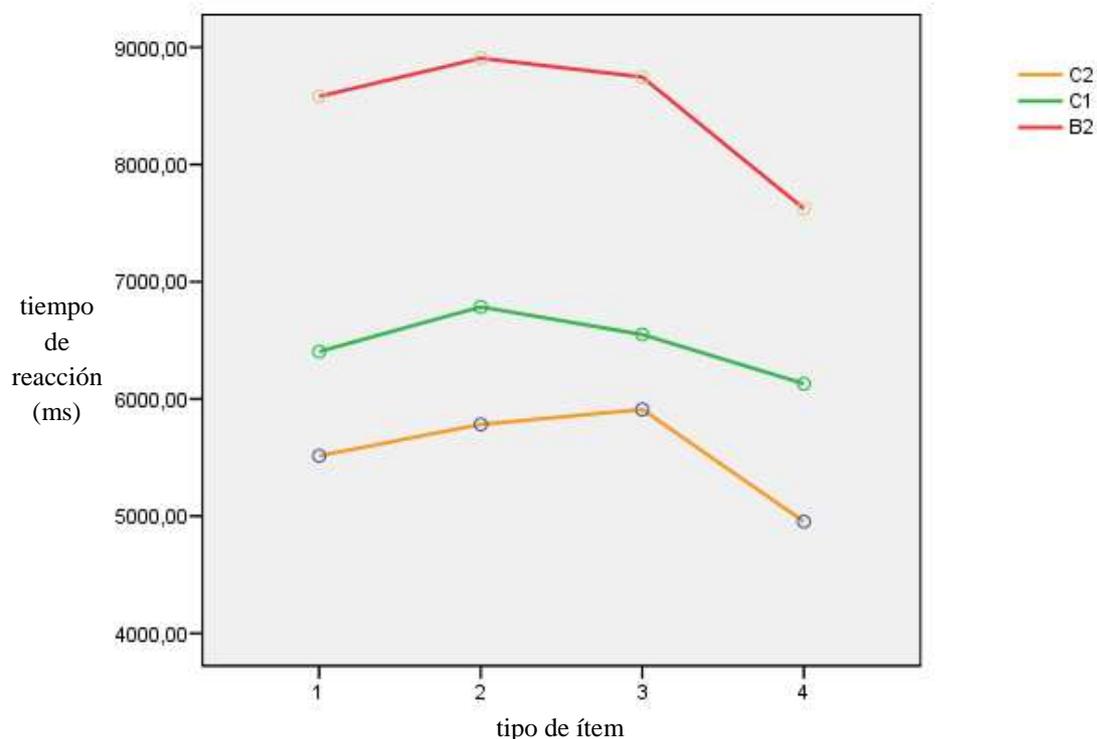
Grupo	Tipo	TR		
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
HNN_C2	1	5514,56	1761,25	2608,63 - 9742,00
	2	5783,03	1666,96	2963,79 - 9836,39
	3	5909,87	1608,17	2569,46 - 9789,26
	4	4953,71	1425,65	2361,00 - 7754,54
HNN_C1	1	6404,21	1404,91	3398,96 - 9824,96
	2	6785,08	1442,84	4086,87 - 9482,96
	3	6549,01	1847,67	1297,86 - 9541,42
	4	6129,71	1428,23	3113,39 - 9221,86
HNN_B2	1	8580,77	1315,07	5738,79 - 10422,35
	2	8906,43	1392,02	5661,91 - 10646,40
	3	8745,95	1085,99	6150,50 - 10056,68
	4	7623,01	1016,76	5230,33 - 9384,17

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2. Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

El ANOVA de medidas repetidas confirmó un efecto significativo del factor intra-sujetos ($F(1.926, 98.204) = 14,38, p = 0,000, \eta^2 = 0,22, potencia = 0,99$), con lo cual podemos constatar que los tiempos de reacción para los cuatro tipos de ítems son diferentes. El resultado de las comparaciones por pares entre los cuatro tipos de TR muestra diferencias significativas entre todos los TR, excepto entre los TR del tipo 1 y 3 ($p = 1,0$), y los TR de tipo 2 y 3 ($p = 1,0$).

El factor inter-sujetos, por su parte, también produce un efecto significativo ($F(2, 51) = 24,04, p = 0,000, \eta^2 = 0,48, potencia = 1,0$), de modo que podemos concluir que los TR difieren significativamente entre los tres niveles de competencia. Las pruebas post hoc de Bonferroni señalaron que los participantes de nivel B2 responden de manera significativamente más lenta que los hablantes no nativos de nivel C1 ($p = 0,000$) y los de nivel C2 ($p = 0,000$). En el Gráfico 6 encontramos resumidos estos resultados:

Gráfico 6. TR (en ms) de los diferentes tipos de ítem para los hablantes no nativos en la TJG



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2. Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

En el Gráfico 6 se ilustra la proximidad que presentan los TR de los dos grupos más avanzados (C1 y C2) a través de los cuatro tipos de ítems, diferenciándose de las puntuaciones del grupo B2, caracterizado por un TR más elevado. Atendiendo a la evolución de los TR de cada grupo entre los diferentes tipos de ítems, no es posible establecer un patrón único de comportamiento para los tres grupos, de modo que no podemos establecer una interacción clara entre los factores tipo de ítem y nivel de competencia. El ANOVA de medidas repetidas muestra que, efectivamente, no existe un efecto significativo de la interacción de estos dos factores ($F(3,851, 98.204 = 0,965, p = 0,428, \eta^2 = 0,36, potencia = 0,29)$) en las puntuaciones de sus TR.

En lo referente a los niveles de corrección, el ANOVA de medidas repetidas, al eliminar del análisis al grupo de hablantes nativos, no identifica un efecto significativo de la interacción entre nivel de competencia y tipo de ítem ($F(6, 153) = 1,722, p = 0,119, \eta^2 = 0,63, potencia = 0,64$). Sí reconoce, como en el caso de la variable TR, un efecto significativo del tipo de ítem ($F(3, 153) = 13,004, p = 0,000, \eta^2 = 0,203, potencia = 1,0$), es decir, el nivel corrección no es el mismo para los cuatro tipos de ítem. Los

resultados de las comparaciones por pares revelan que la puntuación obtenida en los ítems de tipo 2 son significativamente mejores en comparación con las del tipo 1 ($p = 0,000$), las del tipo 3 ($p = 0,008$) y las del tipo 4 ($p = 0,000$).

Asimismo, también se confirma un efecto significativo del nivel de competencia ($F(2, 51) = 5,501$, $p = 0,007$, $\eta^2 = 0,18$, $potencia = 0,83$), esto es, los niveles de corrección varían significativamente en función del nivel de dominio que tienen los participantes no nativos. Posteriormente, se realizaron las pruebas post hoc de Bonferroni para identificar dónde se encuentran esas diferencias. Los resultados determinaron que el grupo de nivel C2 obtiene resultados estadísticamente mejores que el grupo HNN_B2 ($p = 0,008$). En comparación con las puntuaciones del grupo de nivel C1, los resultados del grupo HNN_C2 no difieren estadísticamente ($p = 0,051$), si bien el *p-valor* se encuentra en el límite de la significación. Sin embargo, atendiendo al nivel mediano-bajo del tamaño del efecto, podemos interpretar el límite de esta significación como poco relevante. La comparación entre HNN_C1 y HNN_B2, en cambio, sí resulta significativa ($p = 0,000$). A la luz de estos resultados, podemos constatar que el grupo de nivel B2 se diferencia significativamente de los dos grupos con un dominio de la L2 más avanzado en términos de corrección TR, es decir, el grupo HNN_B2 responde más lentamente que el resto de participantes en esta TJG. Con respecto a la corrección, únicamente el grupo de nivel B2 registra unos resultados significativamente más bajos al compararlos con los del grupo HNN_C2.

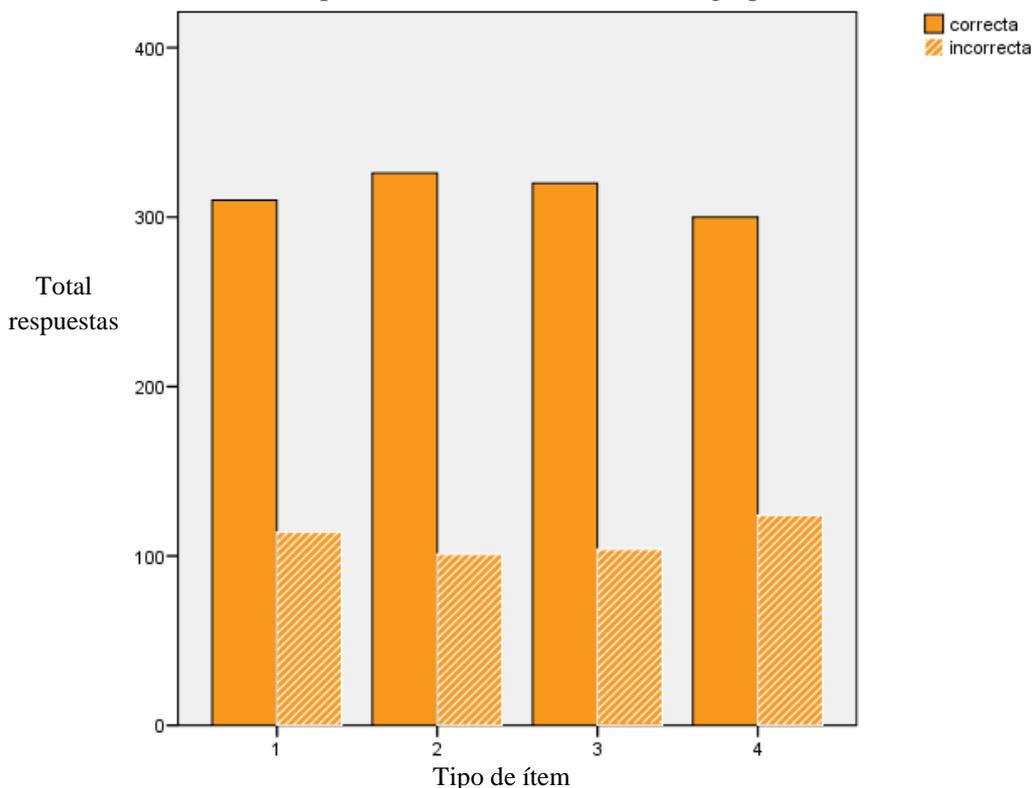
Con ayuda de la información recogida en la Tabla 27 y con los gráficos que muestran las puntuaciones de corrección de cada grupo, pasamos a ilustrar las respuestas de los estudiantes rusos a partir del comentario de algunos ítems de la prueba.

Tabla 27. Estadísticos descriptivos sobre corrección por tipo de ítem (puntuación máx.: 18) para los grupos no nativos

	Tipo	respuestas correctas				respuestas incorrectas			
		<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	%	<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	%
C2	1	17,22	2,96	12-20	73,1	6,33	2,68	2-12	26,9
	2	18,11	2,47	13-22	75,9	5,61	2,52	1-11	24,1
	3	17,78	2,60	13-21	75,3	5,78	2,26	3-11	24,7
	4	16,67	3,24	10-22	70,4	6,89	3,12	2-14	26,6
C1	1	15,39	2,20	11-20	64,3	8,56	2,15	4-13	35,7
	2	17,67	3,05	12-22	73,8	6,28	2,94	2-12	26,2
	3	15,78	2,04	12-19	66,5	7,78	2,36	4-12	33,5
	4	14,89	2,97	10-20	62,8	8,83	3,05	3-14	37,2
B2	1	13,72	1,45	11-16	59,9	9,56	1,85	7-13	41,1
	2	17,61	2,48	13-21	76,6	5,39	2,43	2-11	23,4
	3	15,61	2,35	10-19	68,2	7,28	2,67	4-14	31,8
	4	15,11	3,39	9-23	63,7	8,61	3,29	1-15	36,3

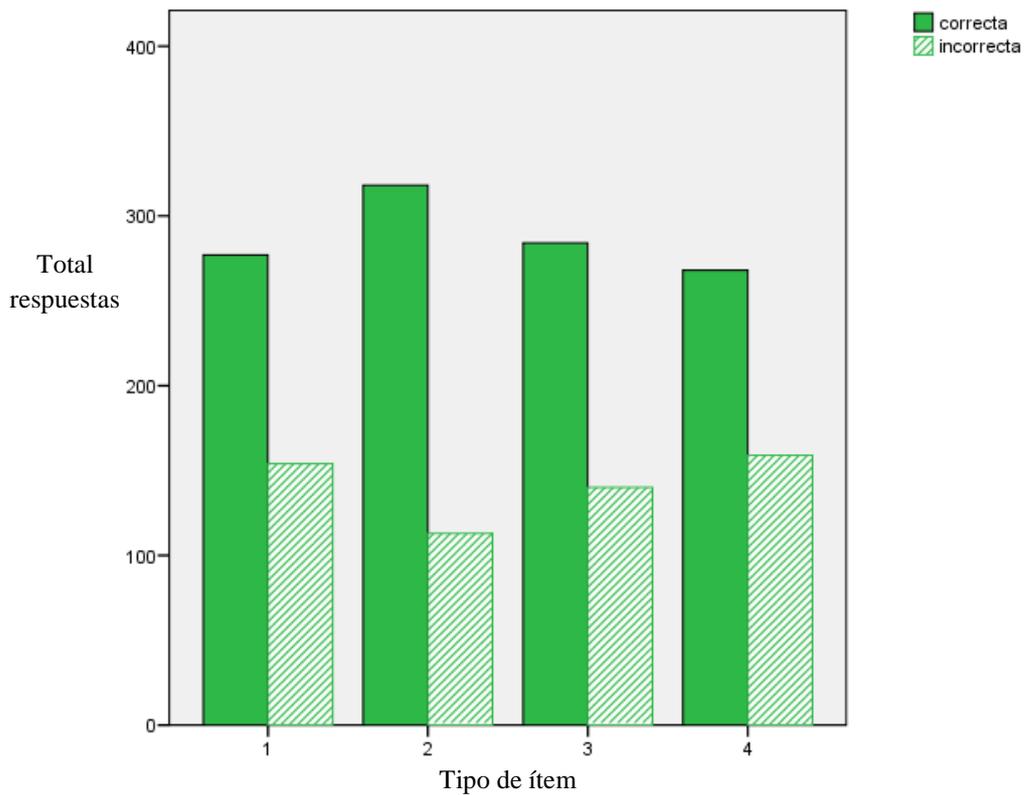
HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español. Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

Gráfico 7. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_C2



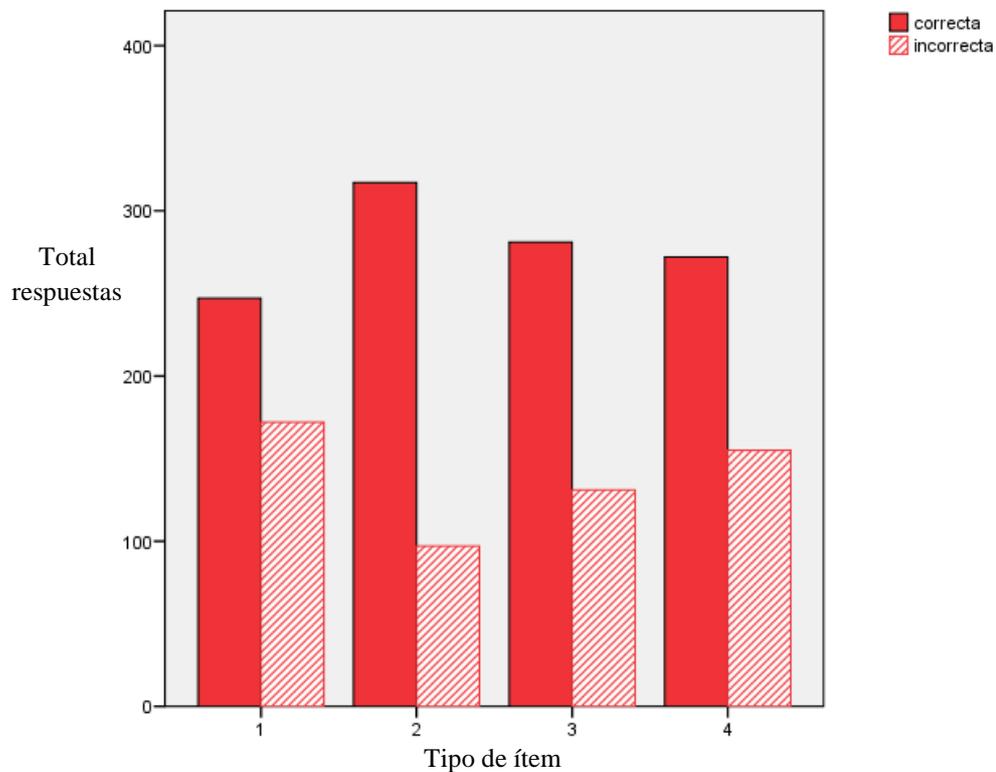
Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

Gráfico 8. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_C1



Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

Gráfico 9. Total respuestas correctas/incorrectas del grupo HNN_B2



Tipo de ítem 1: continuo/puntual; 2: progresivo/ingresivo-terminativo; 3: habitual/iterativo; 4: valores modales del imperfecto.

En una primera aproximación a los resultados podemos señalar la estabilidad del grupo HNN_C2 que mantiene los índices de respuesta prácticamente constantes, sin diferencias significativas, en los cuatro tipos de ítems, si bien el grupo presenta una alta variabilidad constante en sus respuestas. En los grupos de nivel C1 y B2 se observan unos patrones de comportamiento mejor definidos entre contrastes aspectuales que generan mayor o menor dificultad.

El contraste aspectual que presenta el tipo de ítem 2 (progresivo/ingresivo-terminativo) es el rasgo aspectual que produce mejores resultados en los tres grupos no nativos y, al mismo tiempo, no presenta diferencias significativas entre los grupos no nativos, ni en comparación con el grupo HN. Esto queda reflejado en el número de respuestas correctas que se registran para cada grupo en este tipo de ítem que se mantiene relativamente constante entre los grupos.

Los ítems de tipo 3, aquéllos que representan la oposición habitual/iterativa de los eventos, evidencian un alto dominio por parte de todos los grupos no nativos. Recordamos que, a pesar de no darse diferencias significativas en las comparaciones por pares, el resultado de la comparación entre el grupo HNN_C2 y HNN_B2 ($p = 0,059$) se encuentra en el límite de la significación. El nivel de corrección de la habitualidad es especialmente alto en los predicados en imperfecto, mientras la correcta interpretación de la iteratividad expresada por los verbos en indefinido resulta más complicada

En comparación con los hablantes nativos, este valor aspectual registró diferencias significativas en contraste con los grupos de nivel C1 ($p = 0,028$) y B2 ($p = 0,015$). Se trata, por tanto, de un valor todavía no integrado completamente en la interlengua del hablante no nativo, incluso para el grupo HNN_C2 que, si bien no difiere significativamente de la actuación del grupo HN, presenta en este tipo de ítem un alto grado de variabilidad en sus respuestas ($DT = 2,60$). La correcta interpretación de la iteratividad se encuentra, por tanto, lejos del nivel que muestra la lectura habitual y su asociación con el imperfecto.

El contraste aspectual continuo/puntual que recogen los ítems del tipo 1 resultó la condición de interpretación más complicada para el grupo HNN_B2 y, al mismo tiempo, la que genera el comportamiento más homogéneo dentro del grupo en ambos tipos de respuestas: las correctas ($DT = 1,45$) y las incorrectas ($DT = 1,85$); en los grupos de nivel C también generó unos resultados relativamente bajos, sólo por encima de los valores modales del imperfecto.

Registramos, asimismo, un subconjunto de ítems que cuentan con un índice de acierto inusualmente bajo entre todos los grupos de hablantes no nativos. Se trata de los enunciados que presentan estructuras agramaticales formadas por verbos conjugados en imperfecto en combinación con complementos de intervalo, como en el ejemplo (112), y cuantificadores temporales, como en (113), y que comentaremos más adelante en el apartado 7.4.1:

(112) Por algún motivo, Silvia estaba muy nerviosa durante las tres horas que duró la reunión.

(113) Mis abuelos vivían muchos años en el sur y tienen muy buenos recuerdos.

Por último, los valores modales del imperfecto presentan una distribución particular entre los ítems del tipo 4: se trata de la condición que produce un mayor número de respuestas incorrectas en los grupos de nivel C1 ($M = 6,89$) y C2 ($M = 8,83$). Para éste último, además, los ítems del tipo 4 producen un alto grado de heterogeneidad en las respuestas correctas ($DT = 3,24$) como en las incorrectas ($DT = 3,12$). Los resultados registrados en el grupo HNN_B2, por su parte, muestran un grado de corrección ($M = 14,89$) que supera al de los hablantes de nivel C1 ($M = 15,11$), si bien el grado de corrección para este tipo de ítem no muestra diferencias significativas entre los grupos de hablantes no nativos. Recordamos que en las comparaciones con el grupo HN, el grupo de nivel B2 mostró diferencias significativas ($p = 0,011$), así como el grupo el grupo de nivel C1 y el grupo HN ($p = 0,005$).

En este apartado hemos analizado los datos referentes a la TJG a partir de dos medidas: los TR de los participantes y la naturaleza, correcta e incorrecta, de sus respuestas. Hemos llevado a cabo un primer análisis conjunto de los datos en los que hemos explorado la relación entre el nivel de competencia de los participantes con el grado de corrección y la velocidad de respuesta. De este análisis hemos concluido que existe una relación significativa entre el nivel de competencia y el grado de corrección de los juicios de los participantes. Entre los grupos de hablantes no nativos, detectamos que el grupo HNN_C2 consigue unas puntuaciones similares a las de los nativos, distanciándose así del comportamiento de los grupos HNN_C1 y HNN_B2, cuyos resultados se diferencian significativamente de los obtenidos por los el grupo HN. Entre los grupos de hablantes no nativos, la única diferencia significativa se da entre el grupo HNN_C2 y el grupo HNN_B2 con respecto al número de respuestas correctas. De modo que podemos adivinar un salto cualitativo destacable en la interlengua de los hablantes rusófonos en el momento de pasar del nivel C1 al nivel C2.

Con respecto al TR y el efecto del nivel de competencia sobre éste, únicamente el grupo de nivel más bajo, es decir, el grupo HNN_B2, presenta unos TR significativamente más altos que los del resto de grupos, incluidos los hablantes nativos. Los hablantes de nivel B2, por tanto, son los que tardan más en generar juicios sobre la gramaticalidad de los ítems.

Hemos trabajado con los datos del grupo control para indagar en las causas de la variabilidad que han mostrado sus juicios. Por último, analizamos con mayor detalle la actuación de los grupos de hablantes no nativos y, al mismo tiempo, estudiamos sus repuestas y las comparamos a partir de sus niveles de competencia con el objetivo de encontrar patrones de evolución en la adquisición de las cuatro condiciones aspectuales que componen esta prueba. De ello se desprende, en primer lugar, que los ítems de tipo 2, es decir, la lectura progresiva/ingresiva-terminativa de un evento, son los que generan una puntuación más alta y significativamente mejor que el resto de valores aspectuales para todos los hablantes no nativos. También destacan los ítems del tipo 4 debido a la alta variabilidad que presentan las respuestas dentro de todos los grupos de hablantes no nativos. Por otro lado, estos resultados reflejan también una relación entre nivel de competencia y grado de corrección que, si bien no resulta significativa, sí altera el orden que se encuentra en los otros tipos de ítem entre estas dos variables, en tanto que el grupo HNN_B2 supera en términos de corrección las puntuaciones obtenidas por el grupo HNN_C1.

7.2. Juicios de preferencias

La segunda prueba de juicios diseñada para esta investigación consiste, tal y como ya se expuso en el capítulo 6, en una tarea de juicios de preferencias (TJP), cuyos resultados presentamos y analizamos en este apartado.

Recordamos que en la base teórica sobre la que se sustenta el diseño de este prueba se encuentra la HA (Hipótesis del Aspecto) y los principios que en ella se postulan. A pesar de que la HA estipula básicamente el orden de adquisición de la oposición imperfecto/indefinido en diferentes etapas (Andersen y Shirai, 1994), de ella también se deriva una serie de supuestos que permiten establecer una diferencia fundamental de los predicados a partir de su combinatoria aspectual. Podemos hablar de escenarios básicos o de concordancia aspectual (Güell, 2008), en los que los rasgos del aspecto gramatical y aspecto léxico coinciden, como por ejemplo, en la actualización de un verbo de estado en imperfecto, y escenarios conflictivos o de coacción aspectual

(Bosque & Gutiérrez-Rexach, 2009), como la conjugación de un verbo de estado en indefinido, cuya recategorización aspectual puede generar cambios semánticos determinantes (Soulé, 2011). Analizaremos, en primer lugar, el nivel de corrección general obtenido y, posteriormente, y examinaremos un posible efecto tanto del aspecto léxico como del tipo de combinación aspectual en las respuestas de los participantes.

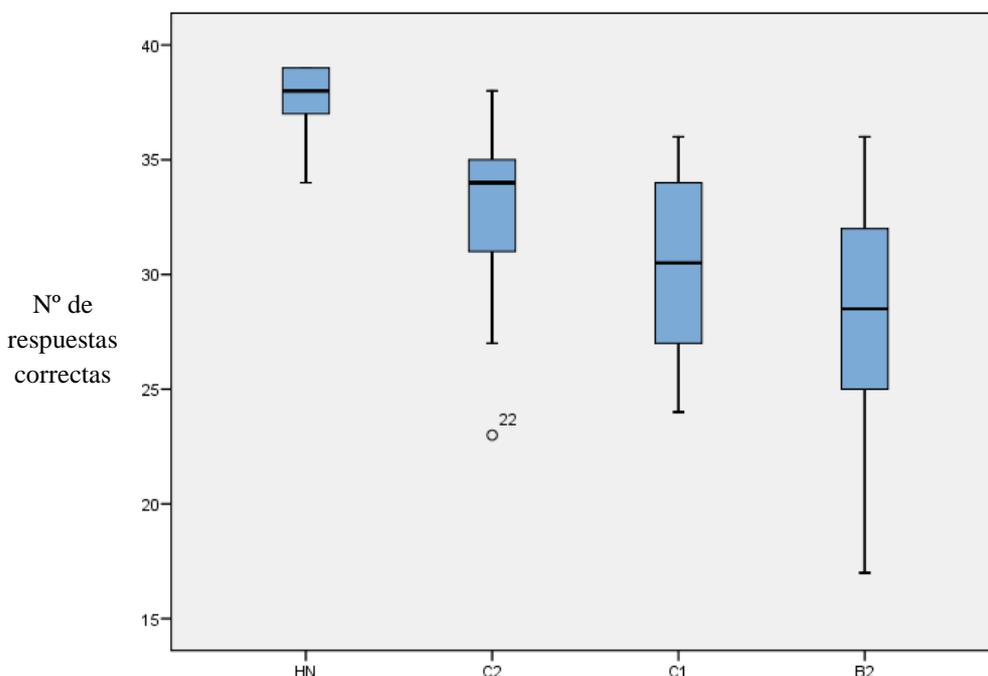
Presentamos en la Tabla 28 y en el Gráfico 10 la distribución de las respuestas de los cuatro grupos de participantes según el número de respuestas correctas para el conjunto total de ítems de la prueba (n = 40). El nivel de corrección se obtuvo tras recategorizar las preferencias de los participantes con un 1 en el caso de que ésta coincidiera con la respuesta esperada, y con un 0 en caso de que fuera contraria.

Tabla 28. Estadísticos descriptivos sobre nivel de corrección en la TJP por grupos

	<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
HN	37,67	1,41	34-39
HNN_C2	32,56	3,80	23-38
HNN_C1	30,67	3,56	24-36
HNN_B2	28,06	5,26	17-36

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Gráfico 10. Nivel de corrección (punt. máx: 40) en la TJP para todos los grupos



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Como reflejan los datos de la Tabla 28, los hablantes nativos obtienen, como era de esperar, la puntuación más alta del corpus con un alto grado de homogeneidad en sus respuestas ($DT = 1,41$). Entre los grupos de hablantes no nativos se observa un incremento en el grado de corrección conforme aumenta el nivel de competencia. Así, el grupo de nivel B2 registra el índice más bajo de corrección, junto con un alto grado de variabilidad ($DT = 5,26$), que se refleja claramente en la dispersión de los datos en el Gráfico 10. El grupo HNN_C1, por su parte, mejora su puntuación con respecto al grupo de nivel B2, a la vez que los participantes de nivel C2 obtienen la puntuación más alta entre los grupos de hablantes no nativos, siendo el grupo que más se acerca a la actuación de los nativos.

Atendiendo a la representación del Gráfico 10, observamos que las respuestas de los hablantes nativos se concentran en la parte alta del gráfico y muestran una variabilidad más baja que el resto de grupos, por lo que se puede advertir un comportamiento notablemente estable entre la mayoría de los miembros de este grupo. En cambio, la distribución de los datos entre los grupos no nativos muestra una mayor amplitud, similar entre los grupos de nivel C1 y C2, y más pronunciada para el grupo HNN_B2. Para reconocer si los datos están distribuidos de manera normal, realizamos el test de normalidad Shapiro-Wilk cuyos resultados, que recogemos en la Tabla 29, mostraron una distribución normal para todos los datos, excepto para el grupo de hablantes nativos:

Tabla 29. Test de normalidad para el total de respuestas correctas e incorrectas por grupos

	<i>W</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
HN	0,841	18	0,006
HNN_C2	0,932	18	0,207
HNN_C1	0,955	18	0,510
HNN_B2	0,962	18	0,647

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Para poder determinar si existen diferencias significativas entre los grupos con respecto al nivel de corrección, realizamos un ANOVA sobre estos datos que corroboró la existencia de diferencias significativas con un tamaño del efecto mediano ($F(3,68 = 20,891, p = 0,000, \eta^2 = 0,48, potencia = 1,0)$). Las comparaciones por pares, corregidas con el ajuste de los intervalos de confianza de Bonferroni, revelaron entre qué grupos se

da esta diferencia significativa. El grupo HN se diferencia estadísticamente de todos los grupos de hablantes no nativos: C2 ($p = 0,001$), C1 ($p = 0,000$) y B2 ($p = 0,000$), y también se detectaron diferencias entre el grupo HNN_C2 y HNN_B2 ($p = 0,004$). Es decir, para esta prueba podemos determinar que existe un comportamiento distinto entre los hablantes nativos y no nativos a la hora de señalar las preferencias entre imperfecto/indefinido con las diferentes clases aspectuales del verbo.

Teniendo en cuenta la combinatoria aspectual que presentan los ítems, dividimos las puntuaciones de corrección en dos tipos: aquéllos que presentan escenarios aspectuales básicos y los que contienen predicados de coacción aspectual. La Tabla 30 recoge las puntuaciones de cada grupo a partir de esta división de los ítems. En ella se puede observar cómo, en las dos condiciones, los niveles más altos obtienen resultados mejor en cuanto a corrección. También resulta remarcable, en los datos correspondientes a los escenarios de coacción aspectual, el nivel de variabilidad en las respuestas de los grupos no nativos, especialmente alta si tenemos en cuenta la homogeneidad que presentan los hablantes nativos ($DT: 0,85$).

Tabla 30. Estadísticos descriptivos sobre nivel de corrección en la TJP según complejidad aspectual para todos los grupos

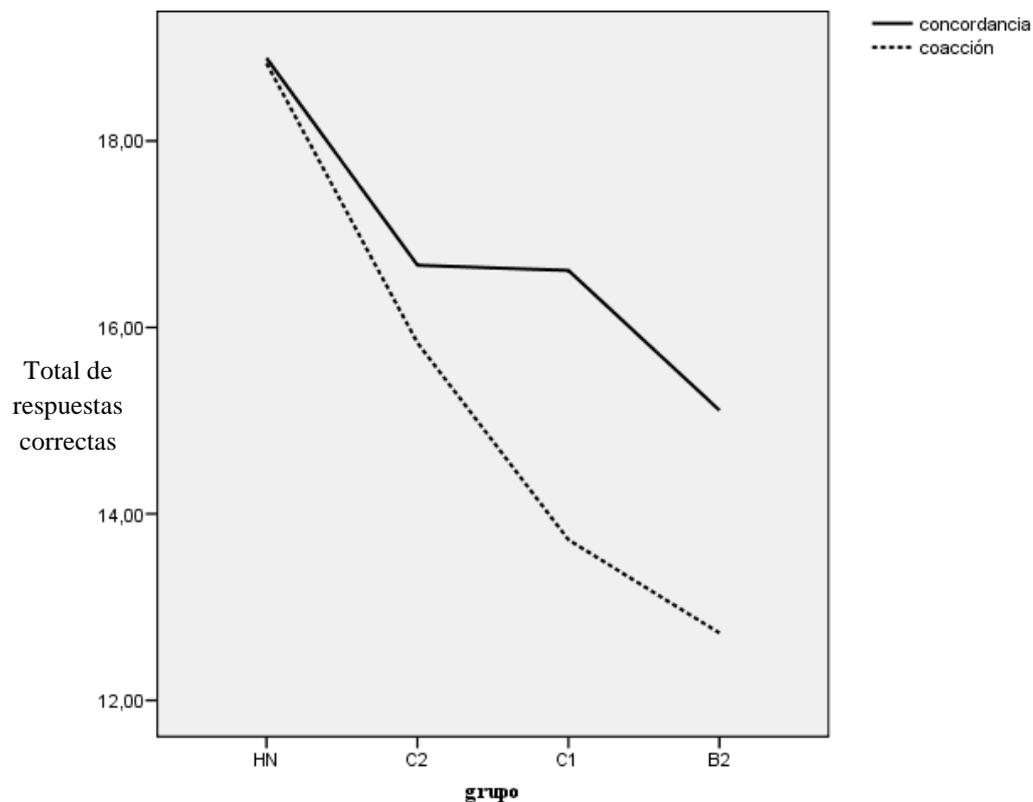
	Concordancia aspectual			Coacción aspectual		
	<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>	<i>m</i>	<i>DT</i>	<i>mín.-máx.</i>
HN	18,88	1,13	16-20	18,83	0,85	17-20
HNN_C2	16,66	1,87	13-20	15,83	2,43	9-19
HNN_C1	16,61	1,61	14-19	13,7	2,13	10-18
HNN_B2	15,11	2,96	10-19	12,72	2,71	5-16

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; est: estados; act: actividades; real: realizaciones; log: logros.

Con el objetivo de establecer si el nivel de complejidad del predicado, determinado por el tipo de relación que se establece entre aspecto léxico y aspecto gramatical (§6.2.1.2), afecta al nivel de corrección, realizamos un ANOVA multifactorial en el que identificamos dos factores: el nivel de competencia y la complejidad aspectual. Los resultados del análisis estadístico señalaron una interacción significativa, con un tamaño del efecto bajo entre el factor grupo y la complejidad aspectual que presentan los ítem ($F(3,136, = 3,462, p = 0,018, \eta^2 = 0,07, potencia = 0,7)$); esto es, podemos asegurar que el comportamiento de los grupos de participantes se

ve condicionado por la composición aspectual de los ítems. El gráfico de perfiles que recogemos en el Gráfico 11 muestra de forma visual la naturaleza de esta interacción:

Gráfico 11. Interacción de nivel de competencia y corrección según la complejidad aspectual (punt. máx: 20) para todos los grupos



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

El Gráfico 11 pone en evidencia, en primer lugar, el alto nivel de corrección en el grupo HN, independientemente de la complejidad que presente el enunciado. Como era de esperar, los nativos son capaces de reconocer combinaciones aspectuales prototípicas y más marcadas indistintamente. En las puntuaciones de los grupos de hablantes no nativos se observa una tendencia generalizada a reconocer correctamente las formas de concordancia aspectual. Si bien en los resultados del grupo HNN_C2 la diferencia entre ambos resultados no resulta muy acusada, en los grupos de nivel C1 y B2 las puntuaciones divergen de forma notoria. Llama especialmente la atención el contraste entre el grupo de nivel C2 y C1, entre los que podemos advertir, por una parte, una estabilidad en el nivel de corrección de predicados básicos, y, por otra parte, un claro descenso en el caso de los ítems con coacción aspectual. Esa marcada diferencia se da también de manera muy evidente en el grupo de nivel B2.

Para establecer si existen diferencias significativas dentro de cada grupo entre las respuestas en función de la combinación aspectual de los enunciados, y para poder interpretar correctamente la tendencia reflejada en el Gráfico 11, se aplicaron las comparaciones por pares al ANOVA de dos factores. Los resultados de esta prueba, con el ajuste de Bonferroni, no señalaron una diferencia significativa para el grupo HN y tampoco para el grupo HNN_C2. Sí se identificaron diferencias significativas para el grupo de nivel C1 ($p = 0,000$) y para HNN_B2 ($p = 0,002$). Es decir, estos dos últimos grupos responden significativamente mejor a los enunciados que presentan concordancia temporal. Parece, por tanto, que en el reconocimiento de predicados más o menos prototípicos, las dificultades que generan éstos últimos son superadas únicamente por los hablantes nativos y por los no nativos en nivel de dominio C2. Si bien éstos no alcanzan el nivel de corrección de aquéllos.

El grado de corrección que obtienen los participantes en esta prueba está directamente relacionado con la preferencia que muestran por el imperfecto o el indefinido en verbos pertenecientes a alguna de las cuatro clases de aspecto léxico. Por este motivo distribuimos las respuestas de los grupos según el aspecto léxico del verbo. La Tabla 31 recoge los estadísticos descriptivos (M y DT) que nos permiten indagar en esta cuestión:

Tabla 31. Estadísticos descriptivos (M y DT entre paréntesis) de los juicios de preferencias según aspecto léxico para todos los grupos

	imperfecto				indefinido			
	Est.	Act.	Real.	Log.	Est.	Act.	Real.	Log.
HN	4,59 (0,71)	5,06 (0,89)	4,88 (0,48)	4,71 (0,59)	5,41 (0,71)	4,94 (0,89)	5,12 (0,48)	5,33 (0,59)
HNN_ C2	4,61 (1,24)	5,67 (0,91)	5,11 (0,67)	4,50 (1,58)	5,44 (1,24)	4,33 (0,91)	4,89 (0,67)	5,50 (1,58)
HNN_ C1	5,17 (1,58)	5,67 (1,33)	4,33 (0,84)	3,72 (1,27)	4,83 (1,58)	4,33 (1,33)	5,67 (0,84)	6,28 (1,27)
HNN_ B2	5,11 (1,23)	4,83 (1,42)	4,28 (1,07)	3,67 (1,19)	4,89 (1,23)	5,17 (1,42)	5,67 (1,07)	6,33 (1,19)

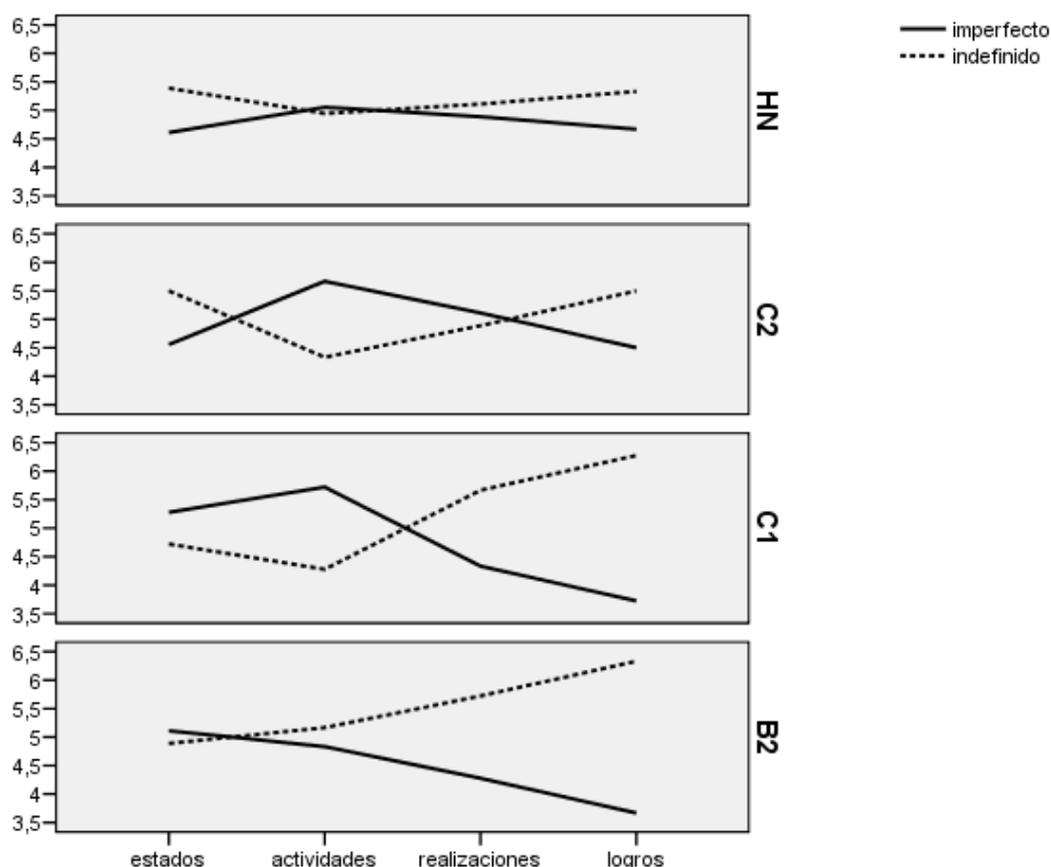
HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; est: estados; act: actividades; real: realizaciones; log: logros.

Recordamos que la composición de la prueba contiene un número de ítems equilibrado entre predicados básicos y complejos para cada clase aspectual (§6.2.1.2). Así, por ejemplo, dentro de los predicados de actividades, los participantes responden a

cinco ítems con preferencia por el imperfecto y otros cinco con preferencia por el indefinido. Esto implica que la mejor actuación será la que refleje una distribución más equilibrada de las medias, cercana a 5, en la preferencia de los dos tiempos verbales y para las cuatro categorías de aspecto léxico del verbo, es decir, las puntuaciones medias que superen el 5 mostrarán una preferencia sobregeneralizada de esa forma verbal en cuestión, mientras que una puntuación media por debajo de 5 se interpretará como una contracción en la preferencia que va en detrimento de la forma verbal esperada.

Tomando en consideración estas observaciones, proporcionamos a continuación una representación gráfica de estos datos para poder contrastar más fácilmente la actuación de los grupos con respecto a la selección del imperfecto y el indefinido en nuestra TJP. Dicha representación aparece recogida en el Gráfico 12:

Gráfico 12. Distribución de preferencias según aspecto léxico en la TJP para todos los grupos



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Los hablantes nativos, según lo comentado anteriormente, realizan la mejor actuación, y ello se refleja en la distribución equilibrada entre las medias de imperfecto e indefinido, muy próximas entre sí, a lo largo de los cuatro tipos de aspecto léxico del verbo (ver Tabla 31). Asimismo, las respuestas de los participantes presentan un alto grado de homogeneidad para todos los tipos de aspecto léxico. Los resultados relacionados con los verbos de actividad muestran una correspondencia casi perfecta entre ambos tiempos verbales, con una ligera imposición del imperfecto sobre el indefinido. Las respuestas relacionadas con los ítems de clases verbales télicas, es decir, las realizaciones y los logros, reflejan una pequeña preferencia por el indefinido, especialmente en los logros ($M = 5,33$), lo que supone una tendencia hacia la concordancia aspectual. Los resultados de los estados, en cambio, presentan una preferencia en sentido contrario, es decir, hacia los escenarios de coacción aspectual; esto es, se impone una actualización de los estados en indefinido ($M = 5,41$) sobre los imperfectos.

Los resultados del grupo HNN_C2 emulan la trayectoria dibujada por los hablantes nativos en lo que respecta a los verbos de estado y a los logros. Es en la clase verbal de las actividades donde estos participantes se alejan claramente de los hablantes nativos debido a la preeminencia del imperfecto ($M = 5,67$), siguiendo así las pautas de concordancia aspectual. Con respecto a los verbos de realización, vemos que las respuestas se distribuyen de manera equilibrada entre los dos tiempos verbales.

Únicamente en el grupo HNN_C1 se da una preferencia que responde, en las cuatro clases de verbos, a los resultados esperados según los postulados derivados de la HA: en los verbos de estado ($M = 5,17$) y actividad ($M = 5,67$) se descubre una preferencia por el imperfecto sobre el indefinido, mientras que las realizaciones y logros, en calidad de verbos télicos, son conjugados preferentemente en indefinido. Entre los logros esta última tendencia se acentúa en mayor grado ($M = 6,28$).

Por último, en relación con el análisis del gráfico 12, la pauta que marcan las respuestas del grupo de hablantes no nativos de nivel B2 presenta particularidades a tener en consideración. Con respecto a las actividades, las preferencias de este grupo se acercan en gran medida a las del grupo HNN_C1. En los logros, en cambio, no muestran una respuesta tan dicotómica como el resto de hablantes no nativos, de modo que su actuación se asemeja notablemente a la obtenida por los hablantes nativos. En una línea opuesta se encuentran los resultados sobre los verbos de estado con relación a la respuesta de los HN: la conjugación en imperfecto ($M = 5,11$), que concuerda

aspectualmente con los verbos estativos, prevalece ligeramente sobre la forma de indefinido. Los participantes de nivel B2 son, quizá por un posible efecto del azar en sus respuestas, los que obtienen el resultado más equilibrado en esta prueba con respecto a la actualización de los estados, en otras palabras, demuestran un alto dominio de los valores tempo-aspectuales que aportan el imperfecto y el indefinido a los verbos estativos.

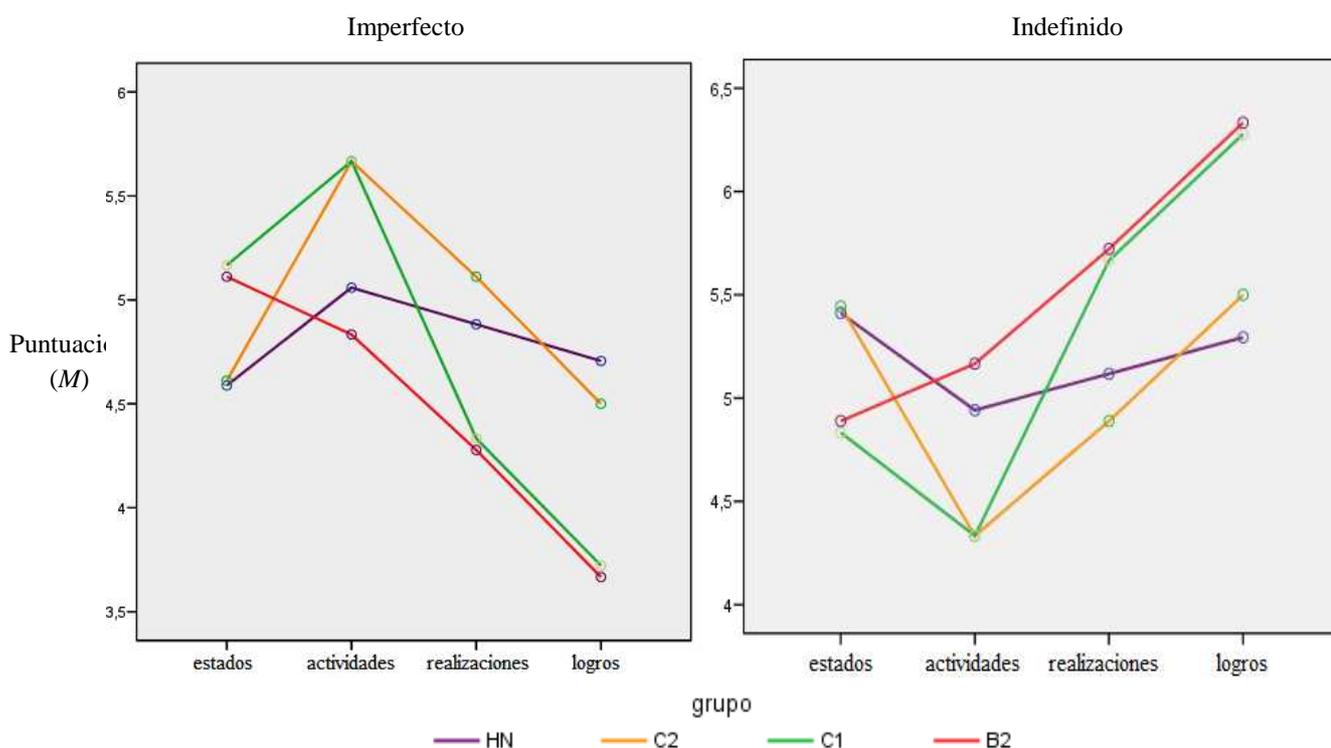
Una vez realizado el análisis descriptivo de los datos recogidos en la Tabla 31, y tal y como hicimos con el nivel de dificultad de la combinatoria aspectual, nos disponemos a esclarecer la posible incidencia que el aspecto léxico puede tener sobre las preferencias de nuestros participantes. Para ello, llevamos a cabo de nuevo un ANOVA de medidas repetidas incluyendo el aspecto léxico del verbo como factor intra-sujetos. Tras rechazar la hipótesis de esfericidad, los resultados del análisis marcaron un efecto significativo con un tamaño del efecto bajo del aspecto léxico en la selección del verbo ($F(2,626, 175,924) = 14,261, p = 0,000, \eta^2 = 0,17, potencia = 1,0$) y, asimismo, de la interacción entre el aspecto léxico y el nivel de competencia en español ($F(7,877, 175,924) = 2,785, p = 0,007, \eta^2 = 0,11, potencia = 0,9$), con un tamaño del efecto bajo. Con esto podemos constatar, por un lado, que la semántica aspectual del verbo incide en la selección del imperfecto o el indefinido en nuestros participantes. Las comparaciones por pares, con la corrección de Bonferroni, revelaron un comportamiento similar en las respuestas de verbos atélicos, esto es, entre estados y actividades ($p = 0,246$); en cambio, sí indicó diferencias significativas entre las realizaciones y los logros, es decir, entre las dos clases de verbos télicos ($p = 0,013$). En la comparación entre verbos télicos y atélicos, descubrimos diferencias significativas de las actividades en relación con las realizaciones ($p = 0,000$) y con los logros ($p = 0,000$). Los logros, a su vez, también recogen resultados significativamente distintos a los estados ($p = 0,007$). No se detectaron, sin embargo, diferencias significativas entre realizaciones y estados ($p = 1,000$).

Con respecto a las diferencias entre las cuatro clases de aspecto léxico dentro de cada grupo, las comparaciones por pares de los resultados del grupo HN no revelaron diferencias significativas. Dentro del grupo HNN_C2, únicamente resultan significativas las diferencias entre actividades y logros ($p = 0,005$). También resulta significativa esta diferencia en el grupo de nivel C1 ($p = 0,000$), junto con la comparación de las actividades con las realizaciones ($p = 0,000$), así como entre los estados y los logros ($p = 0,006$). En el grupo HNN_B2 las comparaciones por pares

resultaron significativas en el caso de los logros con los estados ($p = 0,006$) y con las actividades ($p = 0,005$). De esto modo, constatamos que las respuestas que generan las actividades en todos los grupos de hablantes no nativos resultan significativamente diferentes a las respuestas de los logros.

Por otro lado, a partir del análisis de la interacción, podemos asumir que los grupos del estudio presentan preferencias significativamente diferentes entre las cuatro clases de aspecto léxico de los verbos. Para comprender la naturaleza de esta interacción, diseñamos el Gráfico 13 y llevamos a cabo las correspondientes comparaciones por pares de la interacción. Los resultados de las comparaciones por pares, aplicando el ajuste de la corrección de Bonferroni, detectaron diferencias significativas únicamente dentro de las realizaciones y, en concreto, entre los grupos de nivel C2 y C1 ($p = 0,044$), y entre C2 y B2 ($p = 0,024$).

Gráfico 13. Interacción aspecto léxico y nivel de competencia para imperfecto e indefinido



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Teniendo en cuenta el diseño binario de esta prueba, la existencia de una preferencia por una de las dos opciones ofrecidas constata al mismo tiempo la tendencia

en sentido opuesto de la otra opción. Por este motivo, las respuestas para las preferencias de imperfecto e indefinido comparten la misma distribución, aunque se encuentran orientadas en direcciones contrarias. Al observar ambos gráficos podemos percibir con más claridad en qué puntos divergen las trayectorias de los grupos. En el caso concreto de las realizaciones, queda de manifiesto la tendencia de los grupos C1 y B2 a seleccionar el indefinido, alejándose de la media obtenida por los hablantes nativos y definitivamente del grupo C2. La preferencia por el indefinido en los verbos de logro resulta también la tendencia principal entre los hablantes no nativos, a pesar de que, conforme avanza el nivel de competencia en español, las preferencias se asemejan a las de los nativos.

Una vez analizadas las respuestas de los participantes en términos de corrección, y tras establecer el grado de incidencia que la combinatoria aspectual del predicado y del aspecto léxico del verbo puede ejercer en la selección del imperfecto o el indefinido, pasamos a comentar el comportamiento específico de la TJP. En primer lugar, y tal y como planteamos en el apartado anterior con respecto a la TJG, se atenderá a las preferencias de los hablantes nativos, prestando especial interés en los casos que se alejan de las respuestas esperadas. Posteriormente se abordará el comentario de las preferencias de los grupos de hablantes no nativos.

7.2.1. Juicios de preferencias: hablantes nativos

Como ya se ha comentado al principio de este apartado, los resultados de la TJP de los hablantes nativos constituyen la respuesta con el nivel de corrección más elevado ($M = 37,67$) del total de ítems ($n = 40$). Como grupo de control, además de afianzar la validez de los resultados de la prueba (Dörnyei, 2007), su participación nos permite estudiar la variabilidad entre los hablantes nativos a partir, especialmente, de las respuestas inesperadas, o negativas, por contravenir las expectativas del diseño.

El primer fenómeno contrario a los resultados esperados se da en las preferencias con verbos de estado. La preferencia del indefinido sobre el imperfecto se registra en varios enunciados en los que la forma esperada es el imperfecto. Las actividades, en cambio, según se desprenden del Gráfico 12. El número de preferencias por el imperfecto y el indefinido refleja un equilibrio casi perfecto entre las dos formas verbales.

Con respecto a los verbos télicos, el conjunto de ítems que contienen predicados de realizaciones no supuso ningún tipo de dificultad para los hablantes nativos. En el

Gráfico 12 se observa una ligera prevalencia del indefinido ($M = 5,11$) que, debido a que únicamente se ha identificado en un enunciado, no podemos considerarla una tendencia deliberada entre las preferencias de los nativos. En (114) recogemos el ítem que ilustra esta respuesta inesperada:

(114) La pastelería de la esquina tiene unos postres riquísimos, pero mi abuela **hacía** – **hizo** una tarta de manzana mucho más buena.

La tendencia, también débil, a elegir el indefinido en los verbos de realización se acentúa ligeramente en los juicios relacionados con los logros. La ausencia de desarrollo que caracteriza a este tipo de predicados los convierte en candidatos excepcionales para las lecturas perfectivas promovidas por el indefinido.

Con todo, recordamos de nuevo que la mayoría de juicios del grupo HN responde adecuadamente a todos los ítems de la prueba, tanto a los que contienen predicados básicos ($M = 18,88$) como a los que presentan coacción aspectual ($M = 18,83$). A continuación pasamos a comentar los juicios de preferencias de los grupos no nativos.

7.2.2. Juicios de preferencias: hablantes no nativos

Recordamos que, en el análisis estadístico realizado a partir de los datos obtenidos de la Tabla 28 (ver apartado anterior), en esta prueba los hablantes nativos muestran un grado de corrección significativamente mejor que todos los grupos de hablantes no nativos. No obstante, dentro de estos grupos se pueden identificar una serie de tendencias reflejadas en el Gráfico 13. En él se constata que la distribución de las preferencias en los verbos de estado desvela un acercamiento a la actuación del grupo HN conforme aumenta el nivel de competencia hasta llegar al grupo HNN_C2. Éste último presenta, como vimos anteriormente, una preferencia del indefinido sobre el imperfecto en el momento de actualizar verbos de estado.

Con respecto a las actividades, se observa una clara tendencia en los niveles C1 y C2 por la actualización en imperfecto. En el grupo HNN_B2, en cambio, prevalece ligeramente una preferencia por el indefinido, es decir, en este caso, la actuación de los hablantes no nativos parece contravenir los principios de la HA, a la vez que en niveles más avanzados de competencia se recupera preferencia por la actualización prototípica de esta clase aspectual. Es posible que el dinamismo implícito de las actividades influya de modo coadyuvante en la tendencia hacia el imperfecto.

El análisis estadístico previo reveló diferencias significativas entre el grupo HNN_C2 y los dos grupos de hablantes no nativos de niveles de dominio inferiores en los ítems que contienen verbos de realización. En concreto, detectamos una preferencia por el indefinido en las respuestas de los grupos HNN_B2 y HNN_C1 en contextos, en principio, propicios para la aparición del imperfecto como el que recogemos a continuación:

(115) Cuando empezó a conducir **adelantaba** – **adelantó** a los coches sin señalizar la maniobra y, al final, le pusieron una multa.

La principal característica de los juicios de preferencias referentes a los logros se encuentra, según los datos representados en el Gráfico 12, en la extrema polarización de las respuestas, especialmente en los grupos de nivel B2 y C1. Entre estos verbos se genera una clara preferencia por el indefinido que, siguiendo los supuestos de la HA, es la forma verbal preferente para la actualización de los logros. Suponemos, por tanto, un claro efecto del aspecto léxico en las respuestas de los no nativos a los siguientes ítems. La lecturas que se derivan de la actualización en imperfecto de los logros son, como ya comentamos para los hablantes nativos, especialmente complejas de interpretar debido al contraste de rasgos aspectuales que entran en conflicto.

Concluimos así el comentario y análisis de los resultados de la TJP, segunda prueba de juicios de nuestra investigación. En este apartado hemos analizado los datos recogidos de todos los grupos a partir del nivel corrección. Este análisis desveló diferencias significativas entre el comportamiento del grupo de hablantes nativos y todos los grupos de hablantes no nativos. También se diferencian significativamente los grupos HNN_C2 y HNN_B2 en términos de corrección.

Posteriormente, establecimos una jerarquía de dificultad dentro del nivel de corrección basándonos en la composición aspectual de los predicados e indagamos en el posible efecto de la complejidad aspectual en las preferencias de los participantes. En este sentido, el análisis estadístico señaló diferencias significativas dentro de las respuestas del grupo HNN_C1 y HNN_B2. Las respuestas de los hablantes nativos y del grupo HNN_C2, en cambio, no resultaron significativamente diferentes en función de la complejidad aspectual.

Abordamos, en tercer lugar, el análisis de estos datos a partir de la clase de aspecto léxico de los predicados, cuyos resultados mostraron una interacción significativa entre el nivel de competencia y el aspecto léxico que se refleja en las

preferencias de los verbos de realización, en concreto, entre el grupo de nivel C2 y los grupos HNN_C1 y HNN_B2. Dentro de las preferencias de cada grupo, se determinó también una diferencia significativa entre las preferencias de los verbos de logro y actividades para todos los grupos de hablantes no nativos.

7.3. Producciones escritas

Después del análisis de los resultados obtenidos en las dos primeras pruebas de este trabajo sobre la comprensión que los participantes poseen de las formas verbales de imperfecto e indefinido, en este apartado nos aproximamos al análisis del uso que de estos dos tiempos verbales hacen los rusohablantes de español en niveles avanzados de competencia. Los rasgos que caracterizan el empleo y manejo de estos exponentes lingüísticos son analizados a la luz de la propuesta que plantea la *Hipótesis del Discurso* (Bardovi-Harlig, 1994, Klein, 1995), acerca de la interacción entre los planos narrativos y la distribución del imperfecto y el indefinido.

Con la obtención de estos datos tenemos la posibilidad de contrastar información de diferente naturaleza –de comprensión y de producción– y obtener, en última instancia, una imagen de conjunto más nítida del estado en el que se encuentran los valores tempo-aspectuales que encierra la oposición imperfecto/indefinido en la interlengua de los hablantes de español con L1 ruso.

7.3.1. Distribución de las formas de pasado en la construcción de la estructura narrativa para todos los grupos

Para establecer una visión general del uso y distribución de los tiempos de pasado recogidos en la tarea de producción (TPROD) de nuestros participantes, partimos del análisis del total de formas verbales de imperfecto e indefinido en los textos obtenidos que suman un total de 40 narrativas: diez narraciones por grupo. Para este recuento, excluimos los datos correspondientes al pasaje onírico del vídeo que promueve un contexto propicio para la aparición del uso del imperfecto de fantasía (Gutiérrez Araus, 1995b). Este valor contrafactual del imperfecto, al desvincularse de sus rasgos de temporalidad y aspectualidad por defecto (Castañeda, 2006), no puede insertarse en la estructura narrativa de un relato en pasado. Por este motivo, decidimos comentar estos fragmentos de manera independiente.

La Tabla 32 que mostramos a continuación refleja, en total de observaciones y porcentajes, el número de verbos conjugados en imperfecto (M) y en indefinido (N), y

la posición que ocupan en el tejido textual –primer plano (F) y segundo plano (B) del discurso– para cada grupo, que en este caso cuenta con un total de diez producciones para cada nivel de competencia (§6.2.1.3). El total de formas recogidas para los grupos de hablantes no nativos incluye tanto formas correctas como incorrectas, dado que nuestro interés se centra en examinar cómo distribuyen las formas de imperfecto y el indefinido a la hora de construir la estructura narrativa, al margen de la corrección.

Tabla 32. Total de observaciones y porcentajes de verbos en imperfecto e indefinido por grupos

	FN		BN		FM		BM	
	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
HN	186	66,9	23	8,2	22	7,9	44	15,8
HNN_C2	321	73,3	30	6,8	27	6,2	60	13,7
HNN_C1	364	71,6	19	3,7	44	8,7	81	15,9
HNN_B2	311	71,6	13	2,9	49	11,3	61	14,1

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano.

Atendiendo al total de verbos obtenidos en las redacciones de los grupos de hablantes no nativos, se puede observar que el grupo de nivel C1 es el que acumula el número mayor de entradas de verbos conjugados en imperfecto e indefinido. Le sigue el grupo de C2 con un número muy similar, aunque ligeramente superior, al que se encuentra en el grupo de B2, que ocupa el tercer lugar. Las narraciones escritas de los hablantes nativos, por su parte, muestran una cantidad de observaciones marcadamente inferior. Estos resultados, sin embargo, deben ponerse en relación con los datos referentes a la extensión de los textos para obtener una lectura debidamente contextualizada. En la Tabla 33 se recoge esta información a partir de los promedios de los cuatro grupos en dos medidas: el número de palabras y el número de enunciados.

Tabla 33. Extensión media de los textos escritos por grupos en total de palabras y enunciados (*DT* entre paréntesis)

	Número de palabras por texto	Número de enunciados por texto
HN	248,8 (119,12)	10,0 (4,32)
HNN_C2	396,3 (163,95)	23,5 (10,38)
HNN_C1	445,9 (97,24)	28,2 (12,37)
HNN_B2	368,8 (143,82)	21,5 (7,42)

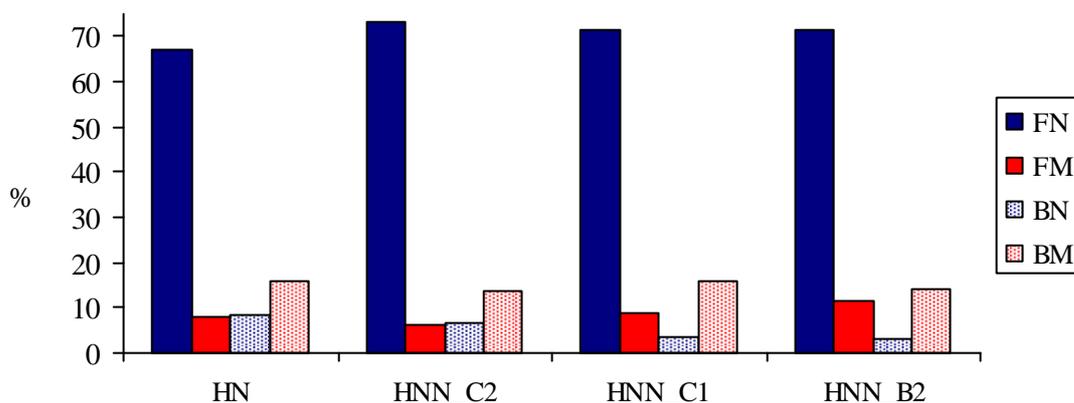
HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

En términos de extensión textual, tal y como se pone de manifiesto en la tabla, los grupos mantienen el mismo orden establecido según el número de formas verbales en pasado. El grupo de nivel C1 sustenta la media de extensión por palabras y enunciados más alta entre todos los grupos. Los hablantes no nativos de nivel C2 aparecen en segundo lugar para ambas medidas y, además, a partir de la *DT*, observamos que se trata del grupo que muestra la variabilidad más alta. Entre los textos pertenecientes a los informantes de nivel C2, el texto más corto cuenta con 245 palabras, mientras que el texto más extenso consta de 632 palabras. Entre los hablantes no nativos, el grupo HNN_B2 registra los textos con una media más baja, aunque con una variabilidad también bastante alta. Los datos de los hablantes nativos, de nuevo, reflejan los valores más bajos de toda la muestra, muy especialmente en la media del número de enunciados por texto.

El hecho de que la prueba escrita no contara con un tiempo de realización estipulado ha podido contribuir a la alta variabilidad que presenta la extensión de los textos dentro de algunos grupos y también entre éstos. Cabe señalar, asimismo, la brevedad de los textos de los hablantes nativos en comparación con los textos de los no nativos. A priori cabría esperar que los hablantes nativos realizaran textos de mayor extensión (Güell, 1998; Amenós, 2010). Sin embargo, la mayoría de los informantes nativos de este estudio han elaborado los textos más escuetos de todo el corpus. Cabe la posibilidad de que los participantes no nativos, siendo la mayoría de ellos estudiantes, percibieran la tarea como una evaluación por parte del profesor y, por ello, se aplicaran con especial esmero en la redacción del texto.

En todo caso, y asumiendo la dificultad que implica comparar el total de observaciones cuando la extensión de los textos presenta una variabilidad tan alta (Norris y Ortega, 2003, p. 743), optamos por analizar el uso de los tiempos de pasado en las narraciones ponderando los resultados por porcentajes sobre el total de verbos conjugados para así poder llevar a cabo una comparación más ajustada. El Gráfico 14 recoge los porcentajes por grupos de la Tabla 32 según las cuatro categorías, resultado de la combinación de tiempo verbal y plano discursivo.

Gráfico 14. Distribución de los tiempos de pasado (en %) por grupos



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano.

El primer fenómeno apreciable del gráfico 14 es la preeminencia del uso del indefinido en el primer plano discursivo (FN) en todos los grupos y en un porcentaje muy similar entre ellos, entre los grupos de hablantes no nativos supera ligeramente el 70% de las formas verbales conjugadas en pasado, y en el grupo control se registra un índice algo inferior (66,9%). Teniendo en cuenta que el indefinido es el tiempo que “se utiliza para crear el esqueleto de la trama, para representar los hechos que constituyen la historia” (Ortiz Gonzalo, 1994, p. 194), resulta, por tanto, esperable que, ante la tarea de *narrar* una historia, los participantes se apoyen principalmente en este tiempo verbal y en esta función discursiva.

Entretanto, el imperfecto ocupa una posición mucho más discreta en la configuración de este plano narrativo. Entre los grupos de hablantes no nativos se observa un decrecimiento del uso del imperfecto conforme aumenta el nivel de competencia en la L2. Así, el grupo de B2 registra en esta categoría un 11,3%, mientras los participantes del grupo HNN_C1 y HNN_C2 recogen un 8,7% y un 6,2% respectivamente. El porcentaje obtenido en los textos de los hablantes nativos (7,9%) se acerca a la actuación del grupo de nivel C1.

En cuanto al plano de fondo, un plano secundario que “does not itself narrate main events but provides supportive material that elaborates on or evaluates the events in the foreground” (Bardovi-Harlig, 1998, p. 476), se observa un mayor uso del imperfecto en todos los grupos, superior al 10% del total, llegando a un 15,8% en el caso del grupo de hablantes nativos. En este mismo plano discursivo, los participantes

de los grupos HNN_C2 y HN emplearon el indefinido en un 6,8% y un 8,2%; unos porcentajes que prácticamente se doblan en el caso del imperfecto, con un 13,7% en el grupo de nivel C2 y un 15,9% en el grupo de nativos.

En los grupos de los niveles B2 y C1 el uso del indefinido es prácticamente anecdótico: un 2,9% y un 3,7% respectivamente. Estos resultados se ajustan a los presupuestos marcados por la *Hipótesis del Discurso* (Bardovi-Harlig, 1994), que, desde la perspectiva de la lengua española, predice que los tiempos verbales perfectivos – como el indefinido– aparecerán principalmente en el primer plano del discurso, mientras que las formas imperfectivas –pretérito imperfecto– serán características del segundo plano (Fernández Flórez, Menéndez, Prieto y Rubio, 2014).

Respecto a la combinación entre los dos planos de la narración en los textos, el grupo HNN_B2 presenta el desequilibrio más acusado entre todos los grupos: la mayoría de formas verbales en indefinido e imperfecto conforma el primer plano narrativo (82,9%) en detrimento del plano secundario, cuya configuración cuenta con el porcentaje de pasados más bajo de la muestra (17,1%). A su vez, los textos de hablantes nativos parecen los más equilibrados, en términos porcentuales, en cuanto a la distribución entre el plano de foco narrativo (74,8%) y el plano de fondo (24%). Dado que la estructura sintáctica se postuló como criterio básico para diferenciar los planos discursivos, entendemos que estos datos pueden ser un reflejo de la complejidad sintáctica que encontramos en las redacciones. El fragmento recogido en (116) de un texto del grupo HNN_B2 sirve como ejemplo de esta observación:

(116) *RAH: Por supuesto, el policía tenía que llevarlo (FM) a la presión [: prisión].

*RAH: En el coche de policía Charlie Chaplin se encontró (FNe) con esta pobre joven, le cedió (FNe) el sitio, le prestaba (FMa) la atención, le miraba (FMa) atentamente y con amabilidad.

*RAH: Pero la joven estaba ensimismada (FM) y por eso casi no notaba (FM) las actitudes de Charlie Chaplin.

La concatenación de frases a través de yuxtaposición que presenta el texto, que podría deberse a un efecto del diseño de la tarea, no permite establecer una diferencia clara entre planos discursivos, entre información principal e información complementaria o auxiliar. Como resultado, se obtiene una estructura lineal del texto en la que las acciones se van sucediendo, una tras otra, en un único hilo narrativo despojado de un contexto de fondo que permita alternar los dos planos del discurso. Con todo, no podemos asumir para todos los casos una simplificación sintáctica detrás de un segundo plano discursivo poco desarrollado. En el mismo grupo HNN_B2, cuyos textos

registran un 18,4% de formas verbales de pasado que construyen el plano secundario de la narración, encontramos producciones escritas que presentan una amplia riqueza de estructuras sintácticas, pero que no emplean tiempos de pasado, con lo cual no quedan codificadas en nuestro corpus:

- (117) *RAC: Una chica descalzada, en un vestido roto se acercó (FNe) a una pastelería.
 *RAC: Miró el escaparate (FNa) con tristeza y después vió a un vendedor (FNa) sacar una bandeja llena de pan de un camión aparcado enfrente.
 *RAC: Al ver al vendedor entrar en la pastelería, sin pensar mucho robó (FNe) una hogaza y se echó a correr (FNe).

En el ejemplo (117) aparecen diversas oraciones subordinadas (una oración subordinada completiva con infinitivo, una subordinada temporal con infinitivo, etc.), cuya estructura no incluye un tiempo conjugado, de modo que en el cómputo de formas verbales de pasado empleadas no aparecen reflejadas.

Los grupos más avanzados, de niveles C1 y C2, sí muestran un incremento de la cantidad de verbos utilizados para construir el fondo de la narración. Este aumento del número de las formas verbales de pasado, tanto en imperfecto como en indefinido, crece según avanza el nivel competencia de los grupos del corpus. Los estudiantes de nivel C1 registran un 18,4%, en el grupo HNN_C2 se identificó un 20,1% y, por último, el porcentaje en los textos de los hablantes nativos alcanza un 24%. Los siguientes dos fragmentos ejemplifican la alternancia de planos discursivos que se da en los grupos de nivel C1 y C2:

- (118) *RDD: La chica tenía tanto hambre (BMs) y la comida parecía (BMs) tan dulce que en este momento decidió (FNe) robar un pan de una camioneta con nueva comida que estaba (BMs) cerca de la puerta de la panadería.
 *RDD: Por desgracia otra mujer que estaba paseando (BMA) cerca y vio (FNa) este acto criminal.
- (119) *RMD: Pero a pesar de que el vendedor logró (BNe) alcanzar a la joven no pudo (FNs) entregarla a la policía porque apareció (BNe) un hombre que se echó la culpa (BNe) del robo que la muchacha había cometido.
 *RMD: Sin embargo había un testigo (FNs) que dijo (FNe) al policía que el hombre no había robado nada y que la culpable era (BMs) la muchacha.
 *RMD: Al cabo de poco tiempo el hombre entró (FNe) en una cafetería y como no tenía (BMs) dinero comió todo (FNe) lo que había pedido y se fue (FNe) sin pagar.

En el ejemplo (118) se percibe la elaboración de un fondo descriptivo de las acciones principales de la historia –*decidió robar un pan y otra mujer vio el acto*

criminal– con el empleo de subordinación en oraciones consecutivas⁷⁹ y en oraciones de relativo.

El fragmento recuperado en (119), perteneciente a un texto de nivel C2, pone de manifiesto un alto dominio de los nexos oracionales y de las relaciones hipotácticas y paratácticas. Nos encontramos en este extracto estructuras subordinadas para expresar concesión, causa, o para complementar un sustantivo. En este texto encontramos, además, evidencias de un dominio de tiempos verbales, como el pluscuamperfecto de indicativo, que expresan relaciones temporales complejas, así como un uso adecuado de las reglas de correspondencia temporal en español, explicitado en la oración completiva de objeto directo introducida por el verbo de comunicación *dijo*. El hablante no nativo del grupo C2 se sirve de todas estas estructuras lingüísticas para tejer el plano secundario de la narración.

Para poder confirmar la existencia de diferencias significativas entre los grupos para estas cuatro condiciones, realizamos el análisis estadístico correspondiente. En primer lugar, obtuvimos los estadísticos descriptivos, resumidos en la Tabla 34, para los cuatro grupos, y comprobamos si la distribución de los datos en las cuatro condiciones se ajustaba a una distribución normal aplicando el test de normalidad Shapiro-Wilk, cuyos resultados se recogen en la Tabla 35:

Tabla 34. Puntuación media y *DT* de la distribución de verbos en imperfecto e indefinido y el plano discursivo por grupo

	FN		FM		BN		BM	
	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
HN	66,4	23,47	9,3	20,35	7,0	6,09	17,0	6,17
HNN_C2	73,7	10,54	6,0	3,08	7,5	3,90	13,4	7,15
HNN_C1	72,3	11,27	9,3	9,63	3,9	3,66	15,7	5,61
HNN_B2	72,4	9,99	11,9	10,49	3,2	2,93	15,2	6,12

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano.

⁷⁹ Si bien algunos autores aseguran que las oraciones consecutivas mantienen una relación de coordinación antes que de subordinación (Gómez Torrego, 2007, p. 370), las construcciones consecutivas intensivas sí se consideran subordinadas en tanto que establecen una relación con el antecedente mediante la cual éstas se integran en el enunciado oracional (Álvarez, 1999, p. 3745).

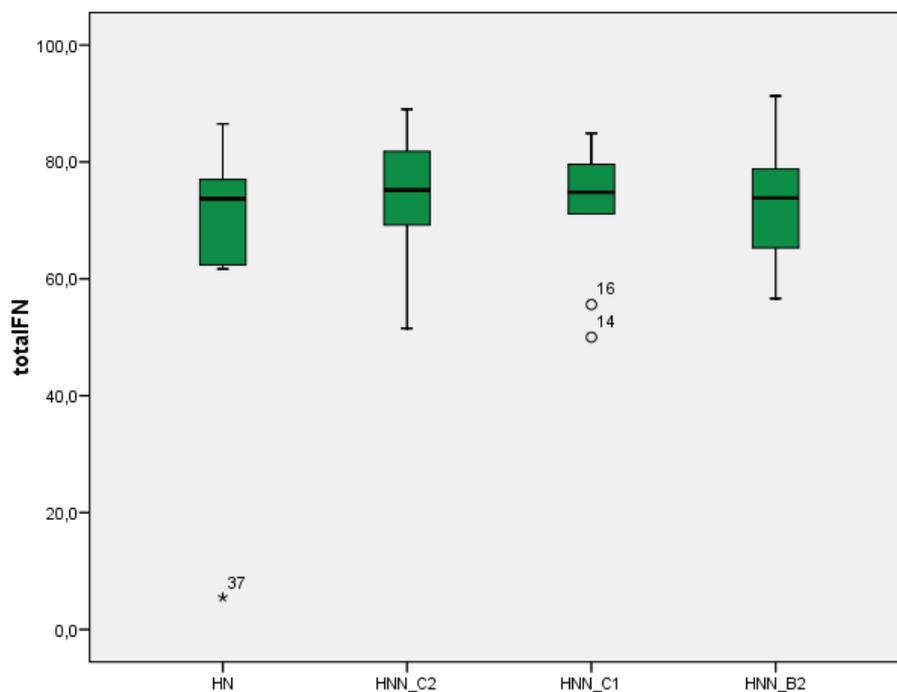
Tabla 35. Pruebas de normalidad según tiempo verbal y plano discursivo por grupos

		<i>W</i>	<i>gl</i>	<i>sig.</i>
totalFN	B2	0,976	10	0,942
	C1	0,872	10	0,106
	C2	0,957	10	0,754
	HN	0,736	10	0,002
totalFM	B2	0,920	10	0,361
	C1	0,735	10	0,002
	C2	0,956	10	0,742
	HN	0,494	10	0,000
totalBN	B2	0,869	10	0,098
	C1	0,899	10	0,213
	C2	0,966	10	0,058
	HN	0,912	10	0,294
totalBM	B2	0,899	10	0,213
	C1	0,946	10	0,624
	C2	0,850	10	0,058
	HN	0,943	10	0,589

B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano.

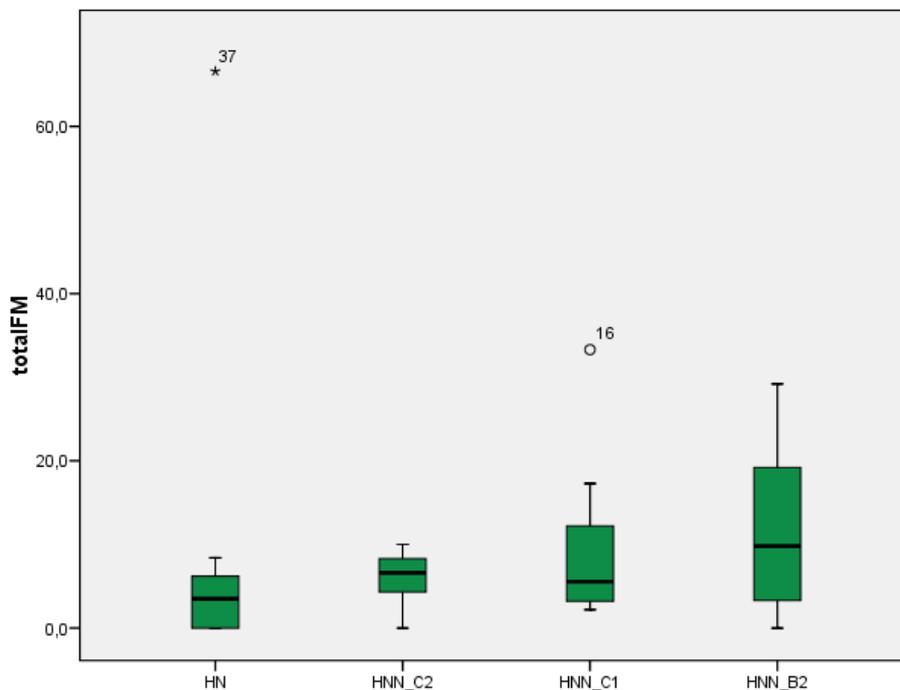
Los resultados muestran una distribución normal de los datos para el plano secundario, tanto en imperfecto como en indefinido. En el primer plano de la narración los datos correspondientes al grupo de hablantes nativos no siguen una distribución normal para ninguno de los tiempos verbales, ni para indefinido ($p = 0,002$) ni para imperfecto ($p = 0,000$). Para esta última condición, el grupo HNN_C1 tampoco presenta una distribución normal ($p = 0,002$). En el Gráfico 15, que recoge el comportamiento de los grupos para FN, se observa un desplazamiento notable de la mediana hacia la parte alta de la caja. Asimismo, tal y como manifiestan los resultados la Tabla 34, la dispersión de los datos en las producciones de los nativos para la condición FN es la más elevada de entre todos los grupos, lo cual se refleja en la longitud de la caja del grupo HN, que se muestra en el Gráfico 15. Dentro del grupo se identificó un valor extremo que presenta un porcentaje de verbos en indefinido en función narrativa especialmente bajo. Este mismo participante muestra un número extremadamente alto de verbos en imperfecto, tal y como señala el Gráfico 16 sobre el uso del imperfecto en el primer plano discursivo.

Gráfico 15. Distribución del número de formas FN por grupos



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Gráfico 16. Distribución del número de formas FM por grupos



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Este comportamiento, a priori anómalo para hablante nativo, encuentra su explicación en la tipología textual que caracteriza su producción. Teniendo en cuenta que más adelante se analizará este texto con más detalle, en este punto simplemente señalaremos que el alto porcentaje de verbos en imperfecto se debe a un uso casi exclusivo de un valor modal del imperfecto conocido como *narrativo* o *periodístico* (Matte Bon, 1995; Garcés, 1997), descrito en el apartado 2.2 del marco teórico de esta tesis.

Si se comparan los gráficos 15 y 16, observamos que en el grupo HNN_C1 se registra un valor atípico con un comportamiento muy similar, aunque menos acusado, al valor extremo en el grupo de nativos. El texto de este participante sí contraviene la tendencia general de emplear un tiempo verbal perfectivo en el plano discursivo de primer orden (Bardovi-Harlig, 1994; Ruiz-Debbe, 2005). Ésta es la única producción que contiene un número de observaciones equilibradas entre formas de indefinido ($n = 19$) y de imperfecto ($n = 12$). A excepción de este caso, a lo largo de todo el corpus queda patente la preeminencia de las formas verbales en indefinido para el primer plano narrativo, en detrimento de la conjugación de verbos en imperfecto.

Los resultados de la Tabla 34 fueron sometidos a un ANOVA de un factor para comparar el comportamiento de los grupos en cada una de las cuatro condiciones analizadas. El análisis no reveló diferencias significativas entre los grupos para ninguna de las condiciones: FN ($F(3,36) = 0,376, p = 0,771$), FM ($F(3,36) = 0,361, p = 0,782$), BN ($F(3,36) = 2,531, p = 0,072$), BM ($F(3,36) = 0,563, p = 0,643$). De modo que, con los resultados hasta aquí expuestos, podemos afirmar que, en las producciones de nuestro corpus, el indefinido es la forma más utilizada por todos los grupos, superando con una diferencia sustancial el número de formas verbales conjugadas en imperfecto. Por otro lado, se confirma que dentro de cada grupo se encuentra una distribución similar entre las dos formas verbales y los dos planos narrativos.

En el estudio de la estructura narrativa como factor que determina la selección de un tiempo verbal u otro, se ha considerado la posibilidad de que el aspecto léxico influya en este proceso de adquisición en concomitancia con la alternancia del plano discursivo. Una potencial combinación de ambos elementos presupone que “telic predicates tend to be in the foreground, where perfective forms occur frequently; whereas imperfective forms tend to be more common in the background: the realm of atelic predicates” (Comajoan & Pérez Saldanya, 2005, p. 47). De este planteamiento inicial surge la conocida como Teoría del Prototipo – *Prototype Theory*– que establece,

desde el punto de vista de la adquisición, una gradación de dificultad en función de la composición más o menos prototípica de los enunciados (Andersen & Shirai, 1996, pp. 555-559). Es decir, en este caso, los predicados atélicos, imperfectivos y en segundo plano narrativo, por un lado, y los predicados télicos, perfectivos y en primer plano de la estructura discursiva, por otro lado, son más accesibles y prototípicos que los predicados con una mezcla de rasgos de estos dos grupos.

Resulta, por tanto, necesario analizar los textos de nuestro corpus atendiendo a la naturaleza del aspecto léxico de los verbos empleados, con la intención de ver cómo se distribuyen entre formas de imperfecto e indefinido y en combinación con los planos narrativos. Para ello, recogimos el número de observaciones y porcentajes de los verbos empleados en forma de indefinido e imperfecto que aparecen en los textos de todos los grupos y los categorizamos según su aspecto léxico. La Tabla 36 resume el resultado de esta recategorización. Para llevar a cabo los análisis que exponemos a partir de este momento, partimos de los porcentajes obtenidos a partir de las observaciones según el número total de verbos conjugados en cada producción.

Tabla 36. Distribución de los verbos conjugados en total de observaciones y porcentajes (entre paréntesis) según su aspecto léxico para todos los grupos

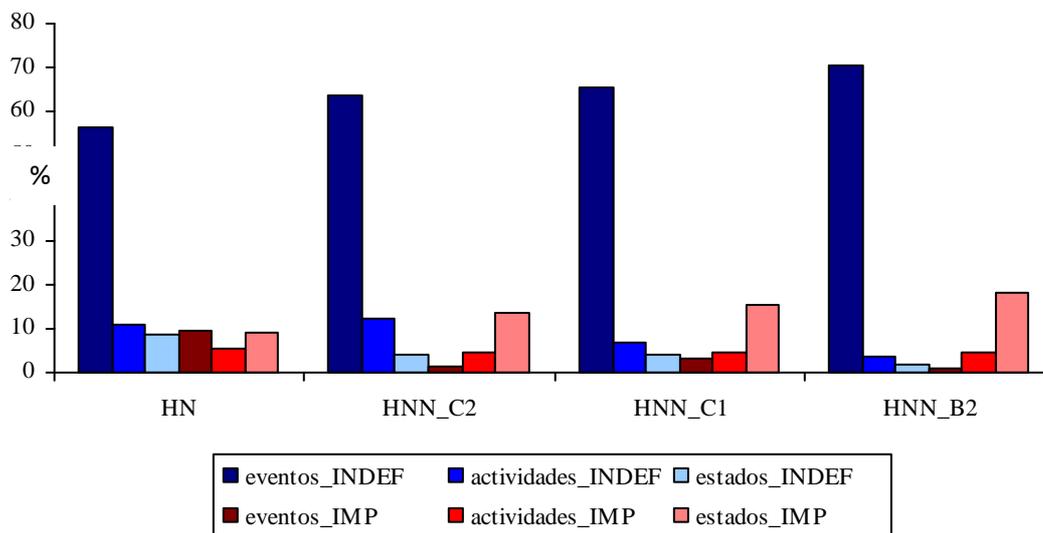
	FN			FM			BN			BM		
	ev	ac	es	ev	ac	es	ev	ac	es	ev	ac	es
HNN B2	291 (68,5)	13 (3,1)	7 (1,6)	1 (0,2)	12 (2,8)	36 (8,5)	9 (2,1)	2 (0,4)	2 (0,4)	3 (0,7)	8 (1,9)	41 (9,6)
HNN C1	314 (63,0)	30 (6,0)	19 (3,8)	0 (0,0)	9 (1,8)	34 (6,8)	13 (2,6)	5 (1,0)	2 (0,4)	15 (3,0)	15 (3,0)	43 (8,6)
HNN C2	254 (58,4)	50 (11,5)	16 (3,7)	2 (0,5)	8 (1,8)	17 (3,9)	23 (5,3)	4 (0,9)	2 (0,5)	5 (1,1)	12 (2,8)	42 (9,6)
HN	145 (52,7)	25 (9,0)	16 (5,8)	13 (4,7)	3 (1,1)	6 (2,2)	10 (3,6)	5 (1,8)	8 (2,9)	13 (4,7)	12 (4,4)	19 (6,9)

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español; FN: indefinido en primer plano; FM: imperfecto en primer plano; BN: indefinido en segundo plano; BM: imperfecto en segundo plano; ev: evento; ac: actividad; es: estado.

En función de su aspecto léxico, los verbos en indefinido suelen ser en su mayoría verbos de aspecto télico, es decir, eventos: realizaciones y logros. Por otra parte, los verbos de estado se han combinado principalmente con una perspectiva aspectual imperfectiva, como la que proyecta el imperfecto. Resulta remarcable, al tratar estas intersecciones aspectuales entre aspecto gramatical y léxico, analizar las tendencias que reflejan los diferentes grupos con respecto a las formas aspectuales

prototípicas y las combinaciones donde existe coerción aspectual (Swart, 1998); abordaremos esta cuestión en el comentario del Gráfico 17, que ilustra la información de la Tabla 36:

Gráfico 17. Distribución en porcentajes de los verbos en indefinido e imperfecto según su aspecto léxico



En este gráfico se percibe una tendencia a disminuir progresivamente el número de eventos conforme avanza el nivel de competencia del grupo. Mientras se reduce la cantidad de indefinidos con eventos télicos, aumentan las combinaciones aspectuales menos prototípicas, como puede ser la actualización en indefinido de los verbos de actividad (120) o de los verbos de estado (121):

(120) *RMB: La pareja se sentó (FNe) a descansar al lado de una casa y contemplaron (FNa) a una señora en el umbral despedirse de su marido.

(121) *ENA: Había (FMs) una señora, que fue (BNs) testigo del robo y dio aviso (FNe) al señor que descargaba el camión (BMa), este de inmediato intentó perseguirla (FNa).

La actualización en indefinido del verbo *ser*, como la que muestra el ejemplo (121), es un fenómeno prácticamente inexistente en el grupo HNN_B2 que representa únicamente el 2% de la producción de verbos conjugados en indefinido. Este porcentaje va aumentando hasta alcanzar un 8,7% dentro del grupo de hablantes nativos. Encontramos unos porcentajes equivalentes de actividades en indefinido entre este mismo grupo (10,8%) y el grupo de hablantes no nativos de nivel C2 (12, 4%); en el grupo HNN_C1 los verbos de actividad cubren el 7% del total, mientras que en el grupo HNN_B2 este porcentaje se reduce a un 3,5%. Los estudiantes de nivel B2 muestran

una preferencia casi exclusiva por los verbos télicos a la hora de construir predicados en indefinido.

Entre los grupos de hablantes no nativos, el segundo tipo de predicado más frecuente es la otra combinación prototípica entre aspecto gramatical y aspecto léxico, es decir, la actualización de verbos de estado en imperfecto. Esta clase aspectual domina el total de verbos conjugados en imperfecto con amplia ventaja sobre el resto de tipos de aspecto léxico categorizados. Por su parte, la combinación que presenta una frecuencia más baja, dentro no solo de los predicados en imperfecto, sino también de todo el conjunto de verbos conjugados, es la que representa verbos télicos en imperfecto. La incidencia de esta combinatoria en los predicados de nuestro corpus es anecdótica entre los grupos de hablantes no nativos, alcanzado su cifra más alta en el grupo de nivel C1 (3%) y una aparición testimonial en el grupo HNN_B2 (0,9%). Dentro del grupo de control, la alta producción de eventos en imperfecto (9,4%), por encima incluso de los verbos de estado (9,1%), se debe, principalmente, a la producción del participante nativo, identificado en el gráfico 3 como un valor extremo dentro del grupo HN. El texto de este participante viene marcado por una perspectiva concreta impuesta por el modo con el que se inicia su relato:

(122) *ENG: Ayer vi una película en la que una joven indigente de inusual belleza que caminaba por la calle aprovechaba un descuido de un tendero para robarle una barra de pan.

*ENG: Mientras huía por la acera se tropezaba con un hombre con chistera y ambos caían al suelo, de modo que al tendero le daba tiempo de avisar a un agente y este la detenía.

El enfoque que plantea el participante de (122) altera la intención comunicativa primaria de la tarea, que consistía en narrar unos acontecimientos determinados en pasado, y que en este caso se ha convertido la en descripción estilísticamente marcada de una serie de eventos que componen la trama de una película. Esta perspectiva favorece la aparición del uso del imperfecto narrativo (Gutiérrez Araus, 1995b; Garcés, 1997). Con este imperfecto el hablante “es capaz de poner de relieve la acción [...], lo cual sí puede resultar en que la acción se perciba como más importante” (Lòbus, 2015, p. 8). Así, se consigue un énfasis adicional sobre la acción, un recurso muy recurrente en el registro literario y periodístico. A esta narración se le asignan, de hecho, la mayoría de eventos conjugados en imperfecto, en concreto, once de las trece observaciones registradas.

Analizando el gráfico 17 a partir de la clase de aspecto léxico, observamos que la distribución de los verbos de estado en indefinido e imperfecto presenta un comportamiento muy similar entre los grupos de hablantes no nativos: la conjugación de verbos de estado en imperfecto resulta mucho más frecuente que la actualización en indefinido. Para los estudiantes de nivel B2, los estados en indefinido suponen únicamente el 2%, mientras que en imperfecto los verbos estativos llegan a un 18,1%. Los grupos de nivel C1 y C2 registran un mismo porcentaje (4,2%) de estados en indefinido; un resultado muy inferior a su equivalente en imperfecto, que en el grupo HNN_C1 se sitúa en el 15,4% y en el grupo no nativo de dominio más alto supone el 13,5% del total de verbos conjugados. Podemos notar cómo, de manera gradual, la aparición de combinaciones aspectuales no prototípicas se incrementa conforme aumenta el dominio en la LE.

Las actividades, por su parte, muestran un patrón singular en su distribución entre formas verbales en imperfecto e indefinido. Recordemos que esta clase aspectual, al igual que los estados, está constituida por verbos atélicos, lo que favorece su aparición en imperfecto (Delgado y Ortiz, 2012), si bien la relación entre aspecto léxico y aspecto gramatical en las actividades es probablemente más débil que la que establecen los estados⁸⁰. En nuestro corpus, en cambio, las actividades son empleadas en indefinido en un porcentaje más alto que el que registran las formas en imperfecto. Esta tendencia aparece de manera transversal en todos los grupos, excepto en el grupo de nivel B2, en cuyas producciones se contabilizó un 3,5% de actividades en indefinido, mientras las formas en imperfecto cuentan con un 4,7%. Se puede presumir, por tanto, que, para los hablantes no nativos con un alto dominio del español, superior al nivel avanzado (B2), el aspecto léxico de las actividades no parece guiar la selección del tiempo verbal en el momento de actualizar esta clase aspectual.

Para comprobar la incidencia de la estructura del discurso en la selección de indefinido y del imperfecto en las redacciones, realizamos un ANOVA de medidas repetidas con dos variables dependientes: el tiempo verbal seleccionado (imperfecto o indefinido) y el aspecto léxico del verbo (eventos, actividades o estados), y con el nivel de competencia en español (B2, C1, C2 y HN) y el plano de la estructura narrativa (foreground y background) como factores inter-sujetos. A partir de las observaciones en

⁸⁰ Debido principalmente a la influencia que los complementos verbales pueden tener sobre la estructura aspectual de las actividades, convirtiendo éstas en realizaciones (Díaz et al., 2003, p. 81).

porcentajes recogidas en las producciones de los participantes obtuvimos los estadísticos descriptivos, resumidos en la Tabla 37:

Tabla 37. Distribuciones medias de las formas verbales (*DT* entre paréntesis) según aspecto léxico y estructura narrativa para todos los grupos

	indef_ev		indef_ac		indef_es		imp_ev		imp_ac		imp_es	
	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B	F	B
HN	52,40 (18,43)	3,39 (3,37)	8,83 (4,66)	1,45 (1,73)	5,17 (4,45)	2,21 (2,99)	6,52 (19,19)	4,90 (2,49)	0,71 (1,17)	5,57 (3,41)	2,07 (2,71)	6,55 (4,70)
C2	58,88 (11,32)	5,71 (3,42)	11,43 (5,60)	0,86 (1,25)	3,43 (1,92)	0,50 (1,11)	0,39 (0,87)	0,86 (1,39)	2,05 (1,53)	2,76 (2,70)	3,62 (3,28)	9,57 (7,09)
C1	62,31 (9,55)	2,62 (2,63)	6,06 (3,87)	0,85 (1,10)	3,93 (1,98)	0,43 (1,35)	0,00 (0,00)	3,06 (1,75)	1,68 (1,57)	3,02 (1,68)	7,50 (9,20)	8,46 (5,26)
B2	68,06 (13,04)	2,23 (2,35)	2,65 (3,73)	0,43 (0,91)	1,72 (3,00)	0,57 (1,22)	0,38 (1,20)	0,67 (1,56)	3,20 (4,87)	2,52 (3,12)	8,28 (9,79)	9,19 (5,09)

indef: indefinido; imperf: imperfecto; ev: eventos; ac: actividades; es: estados; F: foreground; B: background. B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

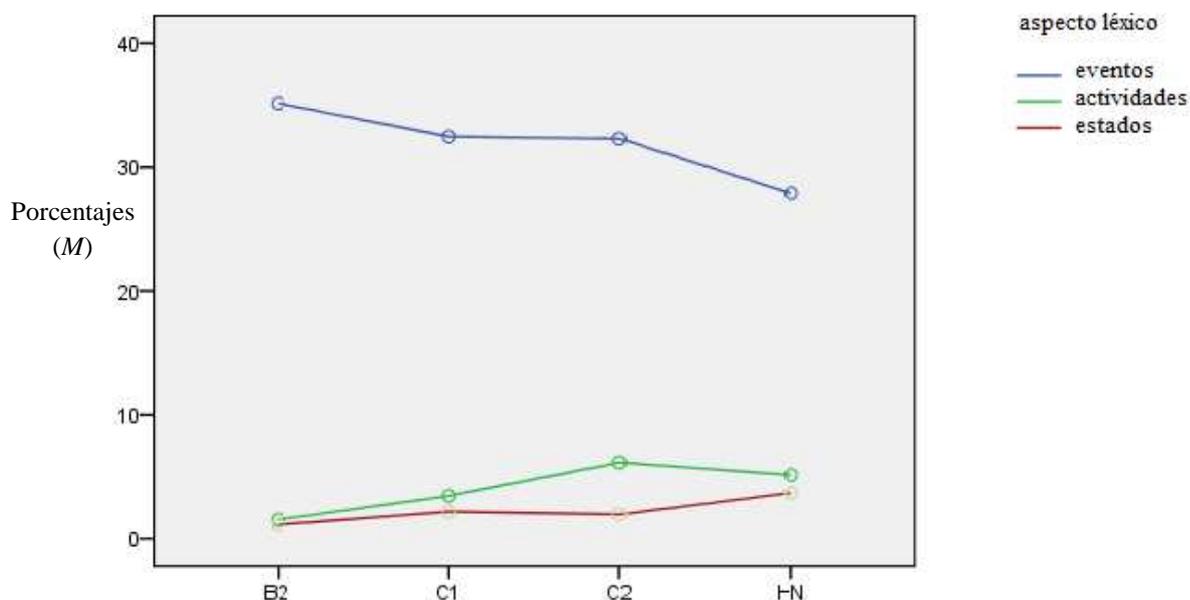
Las pruebas de efectos intrasujetos para calcular los efectos principales y las interacciones entre las variables se midieron a partir de la corrección Greenhouse-Geisser, puesto que no pudimos aceptar la hipótesis de esfericidad para la variable del aspecto léxico de los verbos, así como tampoco para la interacción entre esta variable y la selección del tiempo verbal. El ANOVA de medidas repetidas señaló una interacción significativa, con un tamaño del efecto bajo, entre las cuatro variables del estudio ($F(4,19, 100,55) = 3,06, p = 0,018, \eta^2 = 0,11, potencia = 0,80$), lo cual supone que entre los participantes de los cuatro grupos existen diferencias significativas en función de la selección de las formas de indefinido e imperfecto; actúan también de manera distinta con respecto a la distribución de estas formas verbales en la construcción narrativa, entre primer y segundo plano del discurso, y en relación con el aspecto léxico de los verbos.

El ANOVA de medidas repetidas también señaló una interacción significativa entre el aspecto léxico y el nivel de competencia en la selección de la forma verbal ($F(4,19, 100,55) = 4,62, p = 0,002, \eta^2 = 0,16, potencia = 0,94$). Por su parte, el efecto de la estructura narrativa fue analizado a través de una prueba de efectos intersujeto, cuyos resultados señalaron un efecto significativo de esta interacción ($F(3,72) = 4,58, p = 0,005, \eta^2 = 0,16, potencia = 0,87$). Es decir, tanto el aspecto léxico, como variable intrasujeto, como la estructura narrativa, como de variables intersujeto, ejercen un

efecto significativo en el empleo que hacen del imperfecto y el indefinido los participantes de nuestro estudio.

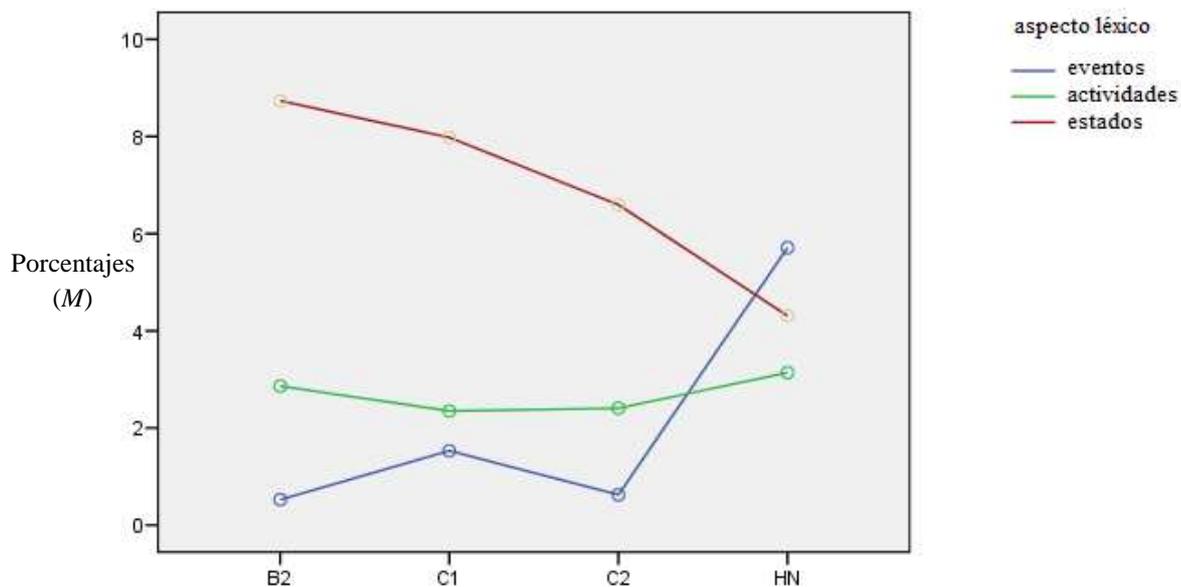
Los gráficos 18 y 19 muestran la interacción entre el aspecto léxico y el nivel de competencia en la selección del imperfecto y del indefinido.

Gráfico 18. Interacción del aspecto léxico y el nivel de L2 para la selección de verbos en indefinido



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Gráfico 19. Interacción del aspecto léxico y el nivel de L2 para la selección de verbos en imperfecto



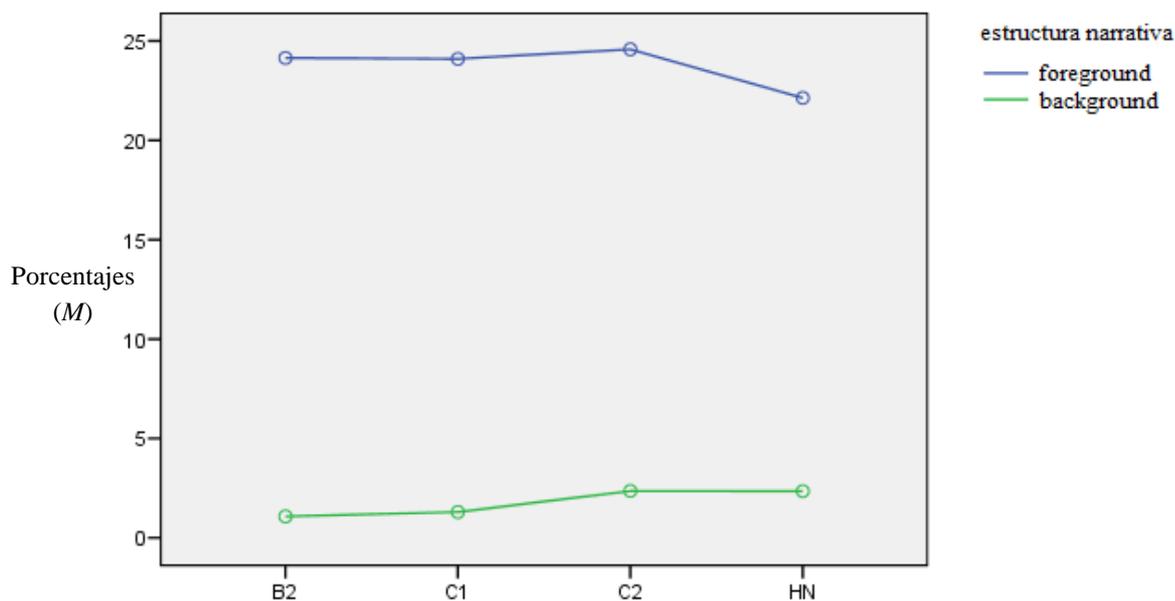
B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

El Gráfico 18 revela una disminución progresiva de los verbos de aspecto télico actualizados en indefinido. Los estados y las actividades tienen una presencia más baja, aunque estas últimas registran un incremento destacable en el grupo de nivel casi nativo y el grupo de hablantes nativos.

El número de verbos de estado en imperfecto se reduce también conforme aumenta el nivel de competencia. Los eventos en imperfecto, como resultado del aumento tan acusado que experimentan en el grupo de hablantes nativos –recordemos el valor extremo del grupo HN–, superan en número a los tipos de verbos atélicos, dando lugar a una interacción no ordinal entre el aspecto léxico y el nivel de competencia para los verbos en imperfecto.

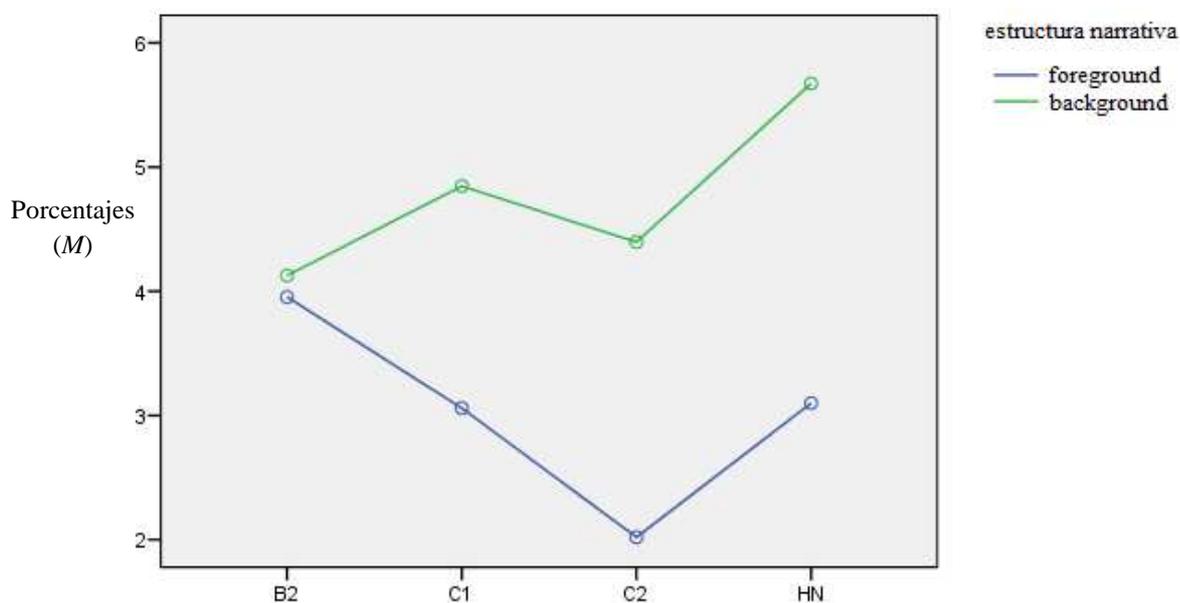
Las comparaciones por pares con el ajuste de Bonferroni señalaron diferencias estadísticamente significativas únicamente dentro del grupo de las actividades entre el grupo HNN_B2 y HNN_C1 ($p = 0,004$), y entre el grupo HNN_B2 y los participantes nativos ($p = 0,008$). Con respecto a la interacción entre el aspecto léxico y las formas verbales, todos los contrastes, también corregidos con Bonferroni, fueron significativos: para los estados en imperfecto e indefinido ($p = 0,000$), para las actividades ($p = 0,004$) y para los eventos ($p = 0,000$). Es decir, las tres clases aspectuales de verbos presentan un comportamiento estadísticamente diferente según aparezcan en imperfecto o en indefinido en todos los grupos. Pasamos, a continuación, a analizar la incidencia de la estructura narrativa para la selección del indefinido, ilustrada en el Gráfico 20, y del imperfecto, reflejada en el Gráfico 21:

Gráfico 20. Interacción de la estructura narrativa y el nivel de L2 para la selección de verbos en indefinido



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Gráfico 21. Interacción de la estructura narrativa y el nivel de L2 para la selección de verbos en imperfecto



B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

Entre los verbos en indefinido destaca la estabilidad que para todos los grupos presentan los resultados en la creación del primer y el segundo plano narrativo. Se observa, en la línea del primer plano de la narración, un ligero descenso del uso del

indefinido por parte del grupo de hablantes nativos. En cambio, en el empleo del imperfecto se observa más claramente (Gráfico 21) la existencia de una interacción entre el plano narrativo y el nivel de competencia. En el grupo HNN_B2, la presencia del imperfecto en los dos planos del discurso cuenta con unos valores muy cercanos; en el resto de grupos se hace patente una preferencia del imperfecto para la elaboración del plano secundario que evoluciona de manera análoga entre estos tres grupos.

Las comparaciones por pares, con los intervalos de confianza ajustados mediante la corrección de Bonferroni, identificaron diferencias significativas en el empleo de las formas verbales de imperfecto e indefinido entre el grupo de nivel B2 y los hablantes nativos en la construcción del primer plano narrativo ($p = 0,012$), así como en la construcción del segundo plano ($p = 0,013$). No se registraron, por tanto, diferencias significativas entre los grupos de nivel C1, C2 y hablantes nativos en la construcción de la estructura narrativa.

A la luz de estos resultados, podemos, como conclusión, asumir una influencia significativa del aspecto léxico y de la estructura narrativa a la hora de actualizar los verbos en imperfecto e indefinido en la producción de nuestros participantes. Se ha detectado, además, una influencia significativa, con un tamaño del efecto alto, de la interacción de estas dos variables ($F(1,76, 126,90) = 353,5$, $p = 0,000$, $\eta^2 = 0,83$, $potencia = 1,00$). Posteriormente hemos concretado dónde se encuentran los efectos de estos factores y hemos detectado diferencias significativas en la distribución de las actividades de los textos del grupo HNN_B2 con el grupo de hablantes nativos, y con el grupo de nivel C1. Con respecto a la estructura narrativa, si bien el análisis de la distribución del imperfecto y el indefinido entre los dos planos narrativos no señaló diferencias significativas entre los grupos, sí se observaron diferencias significativas en el uso de las formas verbales para la composición de la estructura narrativa entre el grupo de nivel B2 y los hablantes nativos.

7.3.2. Imperfecto modal en la TPROD

Un análisis aparte merece el pasaje de los textos que recrea el sueño de los protagonistas de la historia. Recordamos que la aparición de este fragmento debería provocar un uso preferente del imperfecto de valor modal para la narración de sueños. En el caso de no recurrir a este valor discursivo del imperfecto, nos interesa estudiar qué mecanismos alternativos han sido empleados para relatar una narración contrafactual.

Exponemos los resultados del análisis de estos fragmentos siguiendo el orden marcado por el nivel de competencia de los participantes.

Entre los textos del grupo HNN_B2, encontramos un único participante que emplea en su relato el imperfecto a la hora de reproducir el sueño de los protagonistas:

(123) *RAI: Y se pusieron a soñar.

*RAI: Mientras ella estaba cocinando el desayuno el recogía las frutas y ordeñaba la vaca para obtener leche fresca.

*RAI: Compartían tortilla y estaban muy felices.

De este fragmento cabe destacar, en primer lugar, el modo explícito de marcar la naturaleza contrafactual del pasaje con la perífrasis *ponerse a soñar*, con la que el participante consigue abstraer la narración de la línea temporal principal que articula todo el relato. Una vez marcado el pasaje, debemos preguntarnos si el uso exclusivo de imperfectos que aparecen responde de manera unívoca a un valor modal. En este sentido, el uso del adverbio temporal *mientras*, que encabeza el enunciado, hace que la lectura progresiva sea la más natural, especialmente en conjuntos oracionales compuestos (Arche, 2006, p. 160). De este modo, y a falta de más información, no es posible afirmar de manera categórica que estas formas verbales correspondan a un valor modal del imperfecto y no a uno de sus valores aspectuales primarios como es el valor progresivo.

El resto de narraciones puede dividirse principalmente en dos grupos: aquellos participantes que emplean algún tiempo verbal en modo subjuntivo para marcar la irrealidad de la situación (124), y un segundo grupo que hace uso del condicional simple (125), explotando también el rasgo potencial de este modo:

(124) *RAC: Imaginaba una tarde de su vida eventual paso a paso: primeramente la llegada casa, donde la chica ya le esperara cocinando la cena, después un rato en el salón cuando pudiera comer frutas del jardín, también le gustaría tener una vaca que le diera un vaso de leche ella misma.

*RAC: En fin los imaginaba comer bien, sentados juntos a la mesa.

(125) *RAG: La chica podría ser ama de casa, el trabajaría y volvería por las tardes a casa, donde ella lo recibiría y prepararía la cena, mientras el comería una fruta de su jardín.

*RAG: Para la cena le llenaría un vaso de leche fresca de su propia vaca y los dos cenarían en paz un buen trozo de carne.

El empleo del imperfecto de subjuntivo es el recurso con la ocurrencia más alta, un total de 4 casos, dentro de este grupo. En el texto de los participantes RAC, del cual hemos extraído el ejemplo (124), y RAH, la elección de este tiempo verbal puede estar motivada, en gran parte, por la asociación del modo subjuntivo con el modo de la no-

realidad (Alarcos Llorach, 1994, p. 153), orientado, además, hacia el plano temporal del pasado. En los dos casos restantes (RAA y RAB), la secuencia del sueño se construye con ayuda de una construcción comparativa en imperfecto de subjuntivo introducida por *como si*, conjunción que indica la relación entre una situación hipotética con una real (RAE, 2009, p. 3419).

También recurre al modo subjuntivo el participante RAE, aunque en el texto, a diferencia de los casos anteriores, emplea el pretérito pluscuamperfecto. La secuencia de tiempos en pluscuamperfecto viene encabezada por el verbo principal *imaginaba*, que actúa como punto de anclaje para la expresión de un pasado en relación con otro momento del pasado.

Con respecto al extracto (125), en dos textos (RAG y RAD) aparece el condicional como la forma verbal elegida para recrear el pasaje de fantasía. En el caso del ejemplo, el participante se ha apoyado muy probablemente en la capacidad del condicional para expresar hipótesis, muy unido a su valor prospectivo. En el caso del texto del participante RAD, el condicional está enmarcado en una secuencia de estilo indirecto introducida por el verbo *contar*; en estos contextos, es su valor de futuro en el pasado el que justifica la aparición de esta forma verbal.

Para terminar con el análisis del grupo HNN_B2, detectamos, por un lado, un texto (RAF) que consciente o inconscientemente ha evitado la descripción de este episodio, y, por otro lado, un texto (RAJ) en el que el participante seleccionó el presente de indicativo para describir la fantasía de los protagonistas. Podemos suponer en este caso que el estudiante se ha guiado por el valor prospectivo que caracteriza al presente en español especialmente “en los razonamientos sobre datos cuando no se quiere anclarlos en el eje cronológico” (Matte Bon, 2006, p. 26), aunque también es posible que haya recurrido a este tiempo verbal por ser la forma por defecto más accesible.

Dentro del grupo HNN_C1 identificamos un texto (126) que presenta claros indicios de uso del imperfecto onírico:

(126) *RDF: El empezó a soñar con un paraíso donde ella en el vestido de una ama de casa le cocinaba una comida.

*RDF: Donde el podía coger una fruta de árbol que estaba justo detrás de ventana, donde el podía sacar leche de su propia vaca, donde ellos podían comer y vivir juntos.

En una lectura más detallada del fragmento, observamos que en toda la secuencia aparecen únicamente dos verbos conjugados en imperfecto, *cocinar* y *poder*. Al tratarse en ambos casos de verbos atélicos, es difícil afirmar que el autor del texto

está realmente empleando el imperfecto modal y no elaborando una descripción en pasado siguiendo la función prototípica del imperfecto y de los verbos atéticos.

Por otra parte, y recuperando los resultados comentados para el grupo de nivel B2, entre los estudiantes de nivel C1 también se da una tendencia a apoyarse en el condicional, hasta en 4 ocasiones (RDE, RDG, RDH y RDI), como forma verbal preferida para exponer hecho irreales. Asimismo, el uso del presente de indicativo (127) se hace patente en dos textos (RDB y RDC) de este grupo:

(127) *RDB: Describió su vida ideal con ella en esa casa: los frutos que florecen acerca de las ventanas así que se puede comerlas sin salir de la casa, la mujer preparando la comida para el en la cocina, una vaca quien sabe producirle leche sin ayuda cuando la llama a la puerta de la casa, el sabor de carne preparado por la mujer el cual no se puede cortar, etc.

Constatamos, en otros dos textos (RDA y RDJ), un uso habitual de las formas de imperfecto e indefinido para relatar acciones no factuales, de modo que, en estas narraciones, no disponemos de ningún elemento gramatical que marque formalmente la diferencia entre una sucesión de hechos reales y otra de hechos irreales. El rasgo contrafactual de la secuencia se transmite con ayuda de recursos léxicos, que aparecen subrayados en (128). Nótese que, sin estos elementos léxicos, este pasaje no se diferencia de una narración convencional en pasado:

(128) *RDJ: Ellos imaginaban que ella era ama de casa y esperaba el regreso de el del trabajo.

*RDJ: Junto a la ventana de su casa estaba un árbol con frutas y el podía cogerlas y comer.

*RDJ: En su imaginación, mientras que ella ponía la mesa, el llamo a una vaca, puso debajo de ella un vaso vacío, y de su mamá, como si fuera un grifo, se derramó la leche directamente en el vaso.

*RDJ: Después se sentaron a la mesa y se pusieron a dividir en dos partes un trozo de carne frita.

El otro participante (RDA) que opta por esta misma estrategia no hace referencia a la naturaleza irreal del episodio, pero sí marca la aparición de éste como un punto y aparte en la narración de los hechos principales con el enunciado *apareció un fragmento de su vida juntos*. Ambos, por tanto, señalan la peculiaridad de este pasaje en comparación con el resto del relato; si bien esa especificidad no se refleja en las formas verbales, sino a nivel léxico.

Un último participante de grupo HNN_C 1 interpretó el sueño representado en la película como una hipótesis irreal ubicada en el pasado, haciendo un uso adecuado de los tiempos verbales que transmiten este valor en español:

(129) *RDD: El hombre era muy creativo y podía imaginar su vida juntos con la chica

en una casa con el jardín y una vaca.

*RDD: Si hubiera tenido un árbol de manzanos habría comido unos frutos, si hubiera tenido una vaca habría podido tomar la leche fresca, etc.

La duda planteada en (126) surge de nuevo en el único texto de nivel C2 que podría, en principio, representar el uso modal del imperfecto que esperábamos en este pasaje de la narración. Abordamos el análisis de los fragmentos del grupo HNN_C2 con este primer caso:

(130) *RMD: Los jóvenes se imaginaron que vivían en una casa pequeña y muy acogedor donde nunca faltaba nada.

La ausencia de verbos de aspecto léxico télico no nos permite otorgar a estos dos verbos en imperfecto un valor modal. La extensión tan escueta de (130), a su vez, dificulta una toma de decisión sin reparos. En este caso, al igual que en (126), asumimos, a falta de información para poder rechazarla, como válida la lectura modal del imperfecto.

En el momento en el que el texto se vuelve más profuso y se incrementa el número de verbos conjugados es cuando estamos en condiciones de catalogar claramente los imperfectos identificados. Gracias a la extensión del fragmento recogido en el siguiente ejemplo, podemos descartar el uso del imperfecto modal, pues sería incompatible con la presencia del indefinido en el fragmento:

(131) *RMG: El chico regresaba de trabajar, la chica lo saludaba, ya tenía lista la comida.

*RMG: Mientras daba últimos toques a la mesa, su marido se entretuvo viendo el manzano por la ventana, incluso cogió una fruta sin tener que salir afuera.

*RMG: Aquel mundo era tan ideal que hasta la vaca que tenían allí, venía al llamado de su dueño y se ordenaba sola en un jarro que le pusieron debajo de la ubre.

*RMG: Y se sentaron a cenar y a beber leche fresca.

Se trata, indudablemente, de una narración en pasado en la que el participante va alternando planos discursivos en función de la relevancia que le otorga a los eventos. Esta misma solución aparece registrada en las producciones de cuatro participantes más (RMA, RMB, RME y RMI)

Dentro del grupo HNN_C2 se localizaron tres textos en los que los participantes hacen uso del condicional, siguiendo una tendencia ya rastreada en los dos grupos de hablantes no nativos anteriores. Dos de las narrativas (RMC y RMH) cuentan con una estructura análoga a la del ejemplo (125), es decir, se apoyan en la capacidad de esta forma verbal para expresar situaciones hipotéticas. La producción del otro participante que recurre al condicional lo hace en un contexto lingüístico diferente:

(132) *RMJ: Le contaba como vivirían juntos, como ella lo recibiría en casa, tendrían el jardín lleno de limones y uvas, una vaca, como comerían juntos.

En esta ocasión el condicional surge como resultado de los ajustes formales que sufre un mensaje en español al pasar de discurso directo a discurso indirecto. El ejemplo (132) responde, de este modo, a las mismas circunstancias presentes en el texto de RAD del grupo de B2.

Contamos también dentro de este grupo con un texto (RMF) que contenía un caso de evitación, en el que el participante hace referencia al sueño, pero no realiza el relato ni la descripción del mismo. Esta solución, con una presencia anecdótica en los textos de los hablantes no nativos, resulta la más extendida entre los textos de los hablantes nativos, tal y como veremos a continuación.

El grupo de hablantes nativos cuenta con únicamente dos participantes (ENC y ENI) que han recurrido al uso del imperfecto onírico. El resto de miembros de este grupo no relatan en sus textos los eventos ocurridos dentro de la fantasía de los protagonistas. Todos hacen referencia al sueño sin detallar la relación de acciones que lo componen. Intuimos que la extensión de los textos puede estar de alguna manera relacionada con estos resultados. Tampoco es posible descartar un posible efecto de la instrucción de la tarea. Los participantes pueden haber percibido este segmento de la historia como demasiado secundaria, de modo que no han sentido la necesidad de reflejarla en sus producciones. Con los resultados del grupo HN finalizamos el análisis de este segmento de las producciones de nuestro corpus que, por sus características particulares, consideramos oportuno abordar de manera independiente. La Tabla 38 resume el contenido de lo aquí expuesto sobre esta cuestión:

Tabla 38. Resumen de las soluciones de los participantes al pasaje de imperfecto modal

	Imperf. modal	Narración pasado (imp./indef.)	Presente	Condicional (simple y compuesto)	Subjuntivo (imperf.)	Evitación
HNN_B2		1	1	3	4	1
HNN_C1	1	2	2	5		
HNN_C2	1	5		3		1
HN	2					8
Totales	4	8	3	11	4	10

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2; HN: hablantes nativos de español.

A modo de resumen podemos señalar que las formas de condicional han sido el recurso más generalizado entre los grupos de hablantes no nativos, seguido por la opción de evitar la narración de este fragmento dentro del texto. Dentro de estos mismos grupos, la percepción de este pasaje como un elemento de la narración no real ha sido marcado por elementos léxicos (Bardovi-Harlig, 2000), antes que por cambios en las formas verbales, que han seguido manteniendo la alternancia imperfecto/indefinido para un relato en pasado. En términos generales, sin embargo, la evitación resulta la segunda opción más extendida, de forma casi exclusiva en el grupo de hablantes nativos.

El uso del imperfecto modal contrafactual aparece de manera anecdótica en todos los grupos, lo cual, en el caso de los no nativos, puede responder a una cuestión de grado de dominio de unos valores no centrales del imperfecto (Chamorro y Castañeda, 1998). Dentro del grupo de hablantes nativos, es factible reconocer un eventual efecto de la tarea, en concreto, de la instrucción, que ha afectado a la extensión de las producciones, generando en consecuencia una ausencia de escenarios propicios para la aparición de este uso del imperfecto. Los dos textos de nativos que sí registran este valor modal son un indicador de que el estímulo, con una instrucción más dirigida, es capaz de generar el contexto adecuado en el que emerja este valor modal del imperfecto.

7.4. Análisis pormenorizado de los resultados de los hablantes no nativos

En este apartado se analiza el comportamiento de un conjunto concreto de ítems con la finalidad de ilustrar los resultados obtenidos a partir del análisis previamente realizado. Para las pruebas de juicios reproducimos los enunciados seleccionados acompañados por el índice de corrección separado por grupos y expresado en porcentajes. Optamos por este modo de exposición para evitar una posible distorsión en la interpretación de los resultados de los ítems de la TJG, debido a que, con la exclusión de los valores extremos a partir del TR, no todos los ítems cuentan con mismo número de respuestas. De este modo se crea homogeneidad en la exposición, al tiempo que se facilita la lectura e interpretación al lector. Por su parte, sobre la TPROD, exponemos la relación de errores identificados en los textos de los hablantes no nativos y comentamos el origen de dichos errores.

7.4.1. Caracterización de los resultados de los grupos de hablantes no nativos en la TJG

En el análisis realizado en el apartado 7.1.2, se puso de manifiesto que el tipo de ítem 2 (progresivo/ingresivo-terminativo) es el rasgo aspectual que produce mejores resultados en los tres grupos no nativos y que, al mismo tiempo, no presenta diferencias significativas entre los grupos no nativos, ni en comparación con el grupo HN. Esto queda reflejado en el número de respuestas correctas que se registran para cada grupo en este tipo de ítem, que se mantiene relativamente constante entre los grupos, tal y como muestra el ejemplo (133). En otras ocasiones, como la del ejemplo (134), se observa un progresivo aumento de la corrección conforme se incrementa el nivel de competencia:

(133) A principios de los 90 Rafa estudiaba Medicina pero a los pocos meses cambió de carrera.

C2 (94,4%)	C1 (83,3%)	B2 (83,3%)
------------	------------	------------

(134) El año pasado Emma buscaba compañero de piso y así pudo pagar el alquiler.

C2 (64,7%)	C1 (50%)	B2 (33,3%)
------------	----------	------------

En ambos ejemplos el porcentaje de acierto aumenta desde el nivel B2 al nivel C2. Parece, sin embargo, que resulta más sencillo reconocer el imperfecto en un contexto gramatical (133) que en uno agramatical (134). Este hecho puede responder a una tendencia generalizada entre los juicios de no nativos a interpretar con mayor facilidad los juicios gramaticales que los agramaticales (Munnich *et al.*, 1994). Por otro lado, la gramaticalidad del imperfecto en contextos más marcados, como el uso del imperfecto narrativo, suscita más dificultades en los tres grupos:

(135) Según fuentes oficiales, el Duque moría de un fallo respiratorio esta misma mañana.

C2 (55,5%)	C1 (38,8%)	B2 (29,4%)
------------	------------	------------

Incluso en combinación con complementos que señalan la delimitación del evento, como la expresión temporal *a las cinco* en (136), los participantes son capaces de asignar un valor progresivo al enunciado, reconociendo la agramaticalidad del indefinido y demostrando, así, su habilidad para interpretar los rasgos tempo-aspectuales de los verbos en un plano supra-oracional o discursivo, y no en el contexto sintáctico inmediato:

(136) A las cinco hablé con mi hermano por Skype, por eso no te escuché entrar.

C2 (66,6%)	C1 (77,8%)	B2 (70,6%)
------------	------------	------------

Por su parte, la asignación del valor ingresivo o terminativo a las formas de indefinido muestra altos índices de corrección en todos los grupos. Asimismo, se

reconoce con facilidad la imposibilidad del imperfecto para asumir estos valores, tal y como muestra el siguiente ejemplo, en el que más de la mitad de los participantes identifica correctamente la agramaticalidad del enunciado:

(137) Después de haber reunido a toda la prensa, el alcalde leía su intervención.
C2 (66,7%) C1 (55,5%) B2 (66,7%)

Entre los ítems de este tipo registramos algunos enunciados que muestran una evolución inversa del índice de corrección a través de los tres niveles de competencia. El ejemplo (138) suscitó un alto porcentaje de juicios correctos en los niveles B2 y C1, mientras en el grupo de nivel C2 la corrección se reduce a la mitad de respuestas:

(138) Cuando Emma buscó compañero de piso el año pasado, entrevistó a gente muy extraña.
C2 (50%) C1 (77,8%) B2 (72,2%)

Las respuestas correctas del grupo HNN_C2 está muy próxima a la obtenida por los hablantes nativos (52,9%). Paradójicamente, los participantes del grupo HNN_C2 se acercan a la actuación de los nativos incluso en las puntuaciones bajas de corrección. Esto podría interpretarse como una evidencia del alto grado de similitud que comparten las intuiciones sobre los valores tempo-aspectuales de estos dos tiempos verbales de ambos grupos.

Los ítems de tipo 3, aquéllos que representan la oposición habitual/iterativa de los eventos, marcan un alto nivel de competencia en todos los grupos no nativos. Recordamos que, a pesar de no darse diferencias significativas en las comparaciones por pares, el resultado de la comparación entre el grupo HNN_C2 y HNN_B2 ($p = 0,059$) se encuentra en el límite de la significación.

El nivel de corrección de la habitualidad es especialmente alto en los predicados en imperfecto como el de (139), y algo más discreto en los enunciados agramaticales con indefinido, como en el ejemplo (140):

(139) Cuando estaba de gira con el grupo, Javier fumaba cigarrillos de liar después de cada concierto.
C2 (83,3%) C1 (77,8%) B2 (100%)

(140) El año pasado Sergio comió plátanos cada mañana para desayunar, pero ahora ya no lo hace.
C2 (55,5%) C1 (50%) B2 (61,1%)

Más complicada resulta la correcta interpretación de la iteratividad expresada por los verbos en indefinido (141), así como la identificación de los usos agramaticales

del imperfecto (142), en enunciados en los que la lectura habitual no es posible, imponiéndose una visión iterativa de la acción:

(141) La semana pasada Paco fue al aeropuerto todas las mañanas, así que esos días estuve sin coche.

C2 (66,7%) C1 (44,4%) B2 (27,7%)

(142) En la última gira con el grupo Javier se fumaba un cigarrillo al día; desde entonces lo ha dejado.

C2 (52,9%) C1 (41,2%) B2 (46,6%)

La progresión positiva que experimentan las puntuaciones en (141) apunta a un paulatino reconocimiento de valores aspectuales de difícil percepción, como es la iteratividad (Salaberry, 2013), en la interlengua de los participantes no nativos. En comparación con los hablantes nativos este valor aspectual registró diferencias significativas en los grupos de nivel C1 ($p = 0,028$) y B2 ($p = 0,015$). Se trata, por tanto, de un valor todavía no integrado completamente en la interlengua del hablante no nativo, incluso para el grupo HNN_C2 que, si bien no difiere significativamente de la actuación del grupo HN, presenta en este tipo de ítem un alto grado de variabilidad en sus respuestas ($DT = 2,60$). La correcta interpretación de la iteratividad se encuentra, por tanto, lejos del nivel que muestra la lectura habitual y su asociación con el imperfecto.

El contraste aspectual continuo/puntual que recogen los ítems del tipo 1 resultó la condición de interpretación más complicada para el grupo HNN_B2 y, al mismo tiempo, la condición que genera el comportamiento más homogéneo dentro del grupo en ambos tipos de respuestas: las correctas ($DT = 1,45$) y las incorrectas ($DT = 1,85$); en los grupos de nivel C también generó unos resultados relativamente bajos, sólo por encima de los valores modales del imperfecto. De nuevo, los ítems de interpretación más transparente son los que contienen formas de imperfecto gramatical (143). La lectura puntual de los ítems con formas de indefinido (144) resulta especialmente confusa para los participantes de nivel B2, pero no para los niveles más avanzados:

(143) a. Durante el primer año que estuve en China no podía leer ningún cartel por la calle.

C2 (93,7%) C1 (77,8%) B2 (76,5%)

b. Laura estaba muy deprimida en la fiesta por algún motivo que desconozco.

C2 (83,3%) C1 (94,4%) B2 (83,3%)

(144) La cena en casa de Luis estuvo muy bien; todos pasamos un rato agradable.

C2 (88,2%) C1 (77,8%) B2 (23,5%)

Entre los participantes de nivel B2 prevalece la visión prototípica del verbo *estar*, como caracterizador de situaciones estables, de manera que se obvia la

posibilidad que ofrece el este verbo en indefinido de valorar un proceso en su conjunto (Castañeda, 2006, p. 129), asumiendo una interpretación dinámica del evento, como ocurre en (144). Esta función caracterizadora del imperfecto resulta inaccesible para la mayoría de participantes especialmente con verbos no estativos:

(145) El artículo de la revista dijo que los reyes se casarían en noviembre.

C2 (22,2%) C1 (5,5%) B2 (17,6%)

El rasgo semántico del sujeto [- animado], en el ejemplo (145), permite interpretar el acto de *decir* únicamente como caracterizador de la situación, una función propia del imperfecto, con lo que la aparición del indefinido convierte la oración en un enunciado disonante. Registramos, asimismo, un subconjunto de ítems que cuentan con un porcentaje de acierto inusualmente bajo entre todos los grupos de hablantes no nativos. Se trata de los enunciados que presentan estructuras agramaticales formadas por verbos conjugados en imperfecto en combinación con complementos de intervalo (146) y cuantificadores temporales (147):

(146) Por algún motivo, Silvia estaba muy nerviosa durante las tres horas que duró la reunión.

C2 (23,5%) C1 (35,2%) B2 (11,1%)

(147) Mis abuelos vivían muchos años en el sur y tienen muy buenos recuerdos.

C2 (44,4%) C1 (55,5%) B2 (11,1%)

La presencia del complemento introducido por *durante* parece que induce a la mayoría de los participantes a focalizarse en la duración de la acción, tal y como lo sucede en la lengua rusa (Castillo & Sancho, 2002, p. 69), haciendo que se perciba como gramatical la forma de imperfecto. De manera análoga, el complemento temporal *muchos años* proyecta en la mente de los hablantes rusófonos una imagen del desarrollo de la acción y no del marco temporal que la delimita.

Los siguientes ejemplos recogen dos ítems que presentaron dificultades a todos los participantes y muy especialmente a los hablantes de nivel B2:

(148) Al salir del hotel se dio cuenta de que no tuvo dinero para el taxi.

C2 (50%) C1(50%) B2 (37,5%)

(149) El jueves pasado hacía un frío como no se recuerda en muchos años.

C2 (61,1%) C1 (61,1%) B2 (17,6%)

Podemos intuir, a partir de los resultados de (148), cierta dificultad en los participantes para reconocer la función descriptiva, de plano secundario, que emana del predicado *tener dinero* en relación con *darse cuenta*. Los resultados señalan una clara preeminencia de una lectura consecutiva de ambas acciones motivada, posiblemente,

por una extensión del rasgo puntual del primer verbo a la segunda forma verbal. Los porcentajes de (149) señalan una diferencia más palpable entre el grupo HNN_B2 y los grupos de nivel C.

Los valores modales del imperfecto presentan una distribución particular entre los ítems del tipo 4: se trata de la condición que produce un mayor número de respuestas incorrectas en los grupos de nivel C1 ($m = 6,89$) y C2 ($M = 8,83$). Para éste último, además, los ítems del tipo 4 producen un alto grado de heterogeneidad en las respuestas correctas ($DT = 3,24$) como en las incorrectas ($DT = 3,12$). Los resultados registrados en el grupo HNN_B2, por su parte, muestran un grado de corrección ($M = 14,89$) que supera al de los hablantes de nivel C1 ($M = 15,11$), si bien el grado de corrección para este tipo de ítem no muestra diferencias significativas entre los grupos de hablantes no nativos. Con todo, el mayor índice de acierto del grupo de nivel B2 frente al grupo HNN_C1 es recurrente en varios ítems, tal y como recogemos en los siguientes ejemplos:

- (150) a. Buenas tardes, llamaba para pedir una cita para esta tarde.
 C2 (83,3%) C1 (38,8%) B2 (77,8%)
 b. Buenos días, quería unos pantalones como estos pero en gris.
 C2 (77,8%) C1 (64,7%) B2 (83,3%)
- (151) Ayer soñé que me encontraba a mi ex en un avión a Kazán.
 C2 (83,3%) C1 (44,4%) B2 (55,5%)

Podemos observar que los valores de cortesía del imperfecto son perfectamente identificables para todos los niveles, aunque en el grupo de nivel C1 se registra un grado de acierto más bajo. En cambio, otro tipo de valores contrafactuales, con fórmulas que evocan expresiones de deseo (152) o de condición irreal (153), resultan especialmente complicadas para los grupos no nativos, excepto para el grupo HNN_C2. Recordamos que en las comparaciones con el grupo HN, en grupo de nivel B2 mostró una diferencia significativa ($p = 0,011$), así como el grupo el grupo de nivel C1 ($p = 0,005$). Debemos tener en cuenta, en la interpretación de estos resultados, la peculiaridad que presentan los enunciados como (149) a nivel léxico, con estructuras como *yo que tú*, característico de un registro puramente informal y coloquial, al que los hablantes no nativos pueden estar menos expuestos.

- (152) Con el sueño que tengo, menuda siesta me echaba yo ahora.
 C2 (66,7%) C1 (61,1%) B2 (16,7%)
- (153) Yo que tú me compraba el piso sin pensarlo más veces, es una gran oportunidad.
 C2 (44,4%) C1 (16,7%) B2 (5,9%)

Para poder interpretar correctamente las respuestas a este tipo de ítems resulta necesario contrastar los datos de los juicios gramaticales con sus correspondientes versiones agramaticales. De este modo podemos identificar juicios aparentemente correctos que no presuponen un auténtico conocimiento del sentido de la forma verbal, tal y como muestra el siguiente ejemplo:

(154) a. ¡Vaya así que eras tú el que estaba llamando! Esperaba a mi primo.

C2 (88,9%) C1 (77,8%) B2 (77,8%)

b. ¡Anda! ¡Fuiste tú! Por la voz no te había reconocido.

C2 (33,3%) C1 (29,4%) B2 (66,7%)

En un análisis superficial del ítem (154a) podríamos colegir que el valor modal de discurso anterior presupuesto (Guitérrez Araus, 1995b) se encuentra perfectamente consolidado en la interlengua de los hablantes no nativos en todos los niveles. Sin embargo, al comparar las repuestas de los participantes con la versión del mismo ítem en indefinido, únicamente el grupo de nivel B2 reconoce la agramaticalidad del enunciado. Así, debemos considerar que este grupo presenta un conocimiento de este valor más estable, siempre teniendo en cuenta el alto grado de variabilidad que presentan estos ítems, por encima de los otros dos grupos.

7.4.2. Caracterización de los resultados de hablantes no nativos en la TJP

Proponemos en este punto recoger una serie de ítems de la TJP para poder elaborar un comentario detallado del comportamiento de los hablantes no nativos de nuestro estudio y que sirva, a su vez, para ilustrar con ejemplos concretos las tendencias generales que el análisis estadístico anterior ha dibujado. Comenzamos esta exposición con los datos obtenidos entre los ítems de verbos estativos, cuyos ejemplos recogemos en los siguientes ejemplos:

(155) En la reunión **estabas** – **estuviste** tan despistada que hasta el jefe se dio cuenta.

¿Se puede saber qué te ocurre últimamente?

B2 (imp.: 38,9% - indef.: 61,1%)

C1 (imp.: 55,5% - indef.: 44,4%)

C2 (imp.: 38,9% - indef.: 61,1%)

(156) Roberto es un chico muy nervioso. Recuerdo que en la escuela los profesores no

sabían – **supieron** qué decirle para que prestara atención y se concentrara.

B2 (imp.: 94,4% - indef.: 5,5%)

C1 (imp.: 94,4% - indef.: 5,5%)

C2 (imp.: 83,3% - indef.: 16,7%)

El grupo HNN_B2 y HNN_C2 apuestan por una lectura perfecta de la situación planteada en el ítem recogido en (155). Únicamente los estudiantes de nivel C1 recurren mayoritariamente a la perspectiva del imperfecto. Podría señalarse al

Es posible que el dinamismo implícito de las actividades influya de modo coadyuvante en la tendencia hacia el imperfecto, una tendencia que se detecta en los tres niveles de competencia. El estancamiento que parece producirse en los niveles C1 y C2 puede deberse a una especial dificultad para reconocer la noción de iteratividad que se desprende del complemento *en varias ocasiones*. Este significado aspectual, como hemos podido constatar en los juicios de gramaticalidad, resulta especialmente opaco para los hablantes no nativos de nuestro estudio.

El ejemplo recogido en (160) pone de manifiesto un comportamiento similar al de los hablantes nativos en los estudiantes de nivel B2, así como entre los de nivel C1. En estos grupos, la interpretación aspectual resultativa de la actividad es mayoritaria. El grupo de nivel C2, en cambio, parece haber reconocido el valor de copretérito del imperfecto (Veiga, 2008), que les ha llevado al contraste implícito entre la situación del pasado del presente:

- (159) Hace diez años en España **se construían** – **se construyeron** viviendas sin tener en cuenta la demanda real. Ahora estamos sufriendo las consecuencias de aquel descontrol.
- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| B2 (imp.: 22,2% - indef.: 77,8%) | C1 (imp.: 38,9% - indef.: 61,1%) |
| C2 (imp.: 83,3% - indef.: 16,7%) | |

Los verbos de realización fueron los únicos en los que establecieron diferencias significativas entre los grupos no nativos. Recordamos que, en esta ocasión, el grupo de nivel C2 difiere significativamente del grupo HNN_C1 y HNN_B2. Los siguientes ejemplos nos ayudarán a ilustrar en qué consisten esas diferencias inter-grupales:

- (160) Cuando empezó a conducir **adelantaba** – **adelantó** a los coches sin señalizar la maniobra y, al final, le pusieron una multa.
- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| B2 (imp.: 55,5% - indef.: 44,4%) | C1 (imp.: 55,5% - indef.: 44,4%) |
| C2 (imp.: 100% - indef.: 0%) | |
- (161) En el momento en el que Belén **atravesaba** – **atravesó** el parque empezó a llover y rápidamente buscó refugio bajo un árbol.
- | | |
|----------------------------------|----------------------------------|
| B2 (imp.: 61,1% - indef.: 38,9%) | C1 (imp.: 77,8% - indef.: 22,2%) |
| C2 (imp.: 100% – indef.: 0%) | |

En ambos enunciados detectamos una preferencia por el indefinido de los grupos HNN_B2 y HNN_C1 en contextos, en principio, propicios para la aparición del imperfecto. Las alteraciones semánticas que resultan de esta coacción aspectual adquieren diferentes significados en cada caso. En (161), el imperfecto impone la lectura de habitualidad del evento que pasa a interpretarse como una actividad. Asimismo, el objeto directo en plural que complementa al verbo incide aún más en la lectura de acción habitual (Morimoto, 1998). El ítem rescatado en (162) presenta un

contexto que invita a una actualización del verbo en imperfecto para conseguir una interpretación progresiva de la acción de la oración subordinada temporal, que sirve, a su vez, como marco de fondo para la acción principal. En los dos grupos observamos un porcentaje de respuestas basadas en la concordancia aspectual que establece una sucesión lineal entre las acciones que componen cada enunciado. Una interpretación que resulta pragmáticamente inadecuada en ambos casos.

El enunciado recogido en (162), por su parte, suscitó una preferencia unánime por el indefinido entre los hablantes nativos, no así entre los tres grupos de no nativos:

- (162) Éric **iba - fue** a la estación andando porque pensaba que tenía tiempo y, al llegar, el tren ya se había marchado.
 B2 (imp.: 22,2% - indef.: 77,8%) C1 (imp.: 22,2% - indef.: 77,8%)
 C2 (imp.: 22,2% - indef.: 77,8%)

Si bien la selección del imperfecto no es mayoritaria, sí es constante entre los tres niveles de competencia, por lo cual entendemos que se trata de un dato que merece atención. Abogamos en este caso por una influencia del contexto sintáctico inmediato en el que se encuentra el predicado. Consideramos que la presencia de la forma de gerundio *andando* y los verbos en imperfecto que aparecen a continuación han podido llevar a una sobregeneralización de la interpretación progresiva de la situación, extendiéndola hasta el evento télico y puntual de la realización.

La principal característica de los juicios de preferencias referentes a los logros se encuentra, según los datos representados en el Gráfico 12, en la extrema polarización de las respuestas, especialmente en los grupos de nivel B2 y C1. Entre estos verbos se genera una clara preferencia por el indefinido que, siguiendo los supuestos de la HA, es la forma verbal preferente para la actualización de los logros. Suponemos, por tanto, un claro efecto del aspecto léxico en las respuestas de los no nativos a los siguientes ítems:

- (163) Paseando por el pueblo de sus padres Pedro **se encontraba – se encontró** con muchos vecinos. Podía llevarnos toda la tarde cruzar la plaza principal.
 B2 (imp.: 38,9% - indef.: 61,1%) C1(imp.: 38,9% - indef.: 61,1%)
 C2 (imp.: 16,7% - indef.: 83,3%)
- (164) Y cuando el alpinista **alcanzaba – alcanzó** la cima de la montaña se dio cuenta de que había perdido a su compañero de travesía; entonces prefirió darse la vuelta antes que continuar el ascenso.
 B2 (imp.: 27,8% - indef.: 72,2%) C1 (imp.: 16,7% - indef.: 83,3%)
 C2 (imp.: 44,4 % - indef.: 55,5%)

La lecturas que se derivan de la actualización en imperfecto de los logros son, como ya comentamos para los hablantes nativos, especialmente complejas de interpretar debido al contraste de rasgos aspectuales que entran en conflicto. Así las cosas, tanto el

valor de acción habitual que acompaña a *se encontraba* en (163), como la lectura de fase previa de *alcanzaba* en (164), no son todavía reconocibles en la interlengua de los hablantes no nativos, incluso en niveles muy avanzados de competencia, donde vemos que siguen emergiendo criterios de selección basados principalmente en el aspecto léxico del verbo y, de ahí, en la concordancia aspectual.

Esta preferencia por el indefinido parece atenuarse únicamente ante la presencia de acciones repetidas. En estos casos, incluso con elementos léxicos que inducen a una interpretación iterativa del evento, esto es, a una actualización en indefinido, los hablantes no nativos continúan identificando la repetición de la acción casi exclusivamente con la lectura habitual y, por ende, con el imperfecto. Con todo, en este tipo de ítems los hablantes de nivel C2 muestran una ligera mejora con respecto a los grupos HNN_C1 y HNN_B2:

- (165) La semana pasada **me despertaba** – **me desperté** todos los días una hora antes de lo habitual porque no tenía el coche para ir a trabajar.
 B2 (imp.: 61,1% - indef.: 38,9%) C1 (imp.: 66,6% - indef.: 33,3%)
 C2 (imp.: 50% - indef.: 50%)

En este caso parece ser que la dificultad reside, de nuevo, en seleccionar la lectura adecuada de la acción repetida como una acción habitual o iterativa. Entendemos que la coaparición de los complementos temporales, *la semana pasada* y *todos los días*, crea cierta opacidad a la hora de interpretar este enunciado.

7.4.3. Selección de tiempos de pasado en la TPROD: análisis de errores de hablantes no nativos

Paralelamente, además del análisis inferencial de nuestros resultados, iniciamos un proceso de identificación y, posteriormente, clasificación de los errores en los textos. Analizamos en este apartado exclusivamente las producciones de los grupos de hablantes no nativos, dado que, en el caso del grupo HN, los escenarios ambiguos o contextos conflictivos generados por la alternancia imperfecto/indefinido no pueden ser categorizados como errores, en el sentido que empleamos este término para los hablantes no nativos. Si bien durante la codificación de los errores algunos usos de las formas verbales encontradas en los textos nativos despertaron ciertas dudas de interpretación, ningún pasaje generó entre los correctores colaboradores un criterio unánime de inadecuación; de modo que no fueron contemplados como errores.

En el análisis de este trabajo nos centramos únicamente en los errores de interpretación provocados por un empleo inadecuado de una forma verbal; quedan, por tanto, fuera del alcance de esta investigación los errores de otro tipo, también relacionados con las formas verbales, como los de conjugación o los de concordancia de persona y número.

Para la identificación definitiva de los errores, recordamos que una lista preliminar fue sometida a la valoración de cuatro profesores nativos. Aquellos errores que fueron unívocamente identificados como tal pasaron a formar parte del recuento definitivo con el que se obtuvo la versión final de la lista de errores. Sobre esta lista trabajamos creando diferentes tipos de errores en una clasificación válida para todos los grupos que permitiera un análisis sistemático. Establecimos, en primer lugar, tres categorías a partir de las cuales se tipificaron todos los errores registrados: 1) error por selección, cuando el participante escoge una opción inadecuada de la oposición imperfecto/indefinido; 2) error por sobregeneralización, es decir, un uso incorrecto del imperfecto o el indefinido en el lugar de otra forma verbal; y 3) error por omisión, que hace referencia al uso indebido de una forma verbal cualquiera en contextos de clara preferencia por el imperfecto o el indefinido. Los siguientes ejemplos extraídos de las producciones ilustran cada una de estas categorías:

(166) *RDI: El protagonista le acompañó y, cuando pasando una de las curvas, el bus se volcaba (IMP/INDEF), escaparon de él.

(167) *RMI: Un poco después allí entro la chica que robo (INDEF/PLUSC) el pan.

(168) *RDC: En aquel momento cerca de la tienda iba una joven muy guapa aunque sucia, se veía que no tiene (PRES/IMP) casa.

El error que se observa en (166) surge del uso injustificado del imperfecto *se volcaba* en una secuencia de dos acciones puntuales que se presentan como una consecución de eventos que exige, por defecto, la actualización en indefinido de ambos verbos. Asimismo el verbo aparece en combinación con el clítico *se*, que en este contexto actúa como un operador aspectual “que señala que el evento culmina en un punto que desemboca en un cambio de estado” (de Miguel y Fernández Lagunilla, 2000, pp. 28), de modo que la proyección imperfectiva que impone el imperfecto contraviene el marco aspectual del propio verbo.

El ejemplo de (167) muestra un error producido por la aparición del indefinido para expresar una relación temporal propia del pretérito pluscuamperfecto (PLUSC). Identificamos en trabajos anteriores (Mañas, 2011) una baja frecuencia en cuanto al uso del pluscuamperfecto en producciones escritas de estudiantes rusófonos de español. Esta

tendencia por mantener el orden cronológico en la narración de eventos contrasta con una sintaxis más elaborada, como la del ejemplo (167), en la que el verbo de la oración de relativo hace referencia a un evento del pasado orientado a otro momento del pasado.

El valor de copretérito, característico del imperfecto y que resulta especialmente relevante cuando éste ocupa la posición de tiempo relativo (Veiga, 2008, p. 69), es la causa de percibir como erróneo el uso del presente en el ejemplo (188). Las dificultades encontradas en los contextos que incluyen tiempos relativos, como (187) y (188), pueden deberse a la influencia de la LM. Recordamos que la lengua rusa no dispone de formas verbales específicas para expresar relaciones temporales relativas (ver capítulo 3). Del mismo modo, en enunciados del tipo (168), el presente es la forma preferida en los equivalentes rusos:

(169) Bylo zametno, shto u nieyó net doma.

ser+AI.PAS.neu.sing. notable que en ella+GEN. no haber+AI.PRES.sing. casa+GEN.

Se notaba que ella no tiene casa.

Tras ilustrar las categorías empleadas para la clasificación de los errores, exponemos a continuación el recuento total de casos que fueron identificados como errores en cada grupo. La Tabla 39 muestra el total de errores por grupos y el porcentaje que representa en relación con el total de verbos conjugados en pasado:

Tabla 39. Relación total verbos/ total errores para todos los grupos

	Total verbos	Total errores (%)
HNN_B2	425	28 (6,6)
HNN_C1	499	20 (4,0)
HNN_C2	435	16 (3,7)

HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2.

A partir de los datos de la Tabla 41, podemos observar que el número de errores, en términos porcentuales, es claramente bajo en todos los grupos. Entre los participantes de los niveles C1 y C2 el porcentaje de errores es muy similar, mientras el grupo HNN_B2 recoge un número de errores algo mayor. A continuación presentamos un análisis de los errores a partir de su distribución entre los participantes de cada grupo.

7.4.3.1. Errores grupo HNN_B2

Empezamos el análisis de errores con los resultados referentes al grupo HNN_B2. Antes de abordar esta tarea, cabe señalar que, para la identificación de los

participantes de todos los grupos, hemos mantenido la misma etiqueta que les fue asignada durante la transcripción de las producciones para adaptarlos al formato CLAN (ver anexo 6 y apartado 6.3.3). La Tabla 40 muestra los resultados referentes al grupo HNN_B2:

Tabla 40. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_B2

	IMP / INDEF	INDEF / IMP	IMP / *	INDEF / *	*/ IMP	*/ INDEF	
RAA	1				1 (plusc.)		
RAB	2						
RAC		1		1 (plusc.)	1 (plusc.)		
RAD					2 (plusc./ imp.subj.)		
RAE	1		1(imp. subj.)				
RAF	2	1		1 (plusc.)	1 (imp. subj.)		
RAG							
RAH							
RAI							
RAJ	3	2			7 (pres.)		
TOTAL	9	4	1	2	12		28

IMP/INDEF: imperfecto por indefinido; INDEF/IMP: indefinido por imperfecto; IMP/*: imperfecto por otra forma verbal; INDEF/*: indefinido por una forma verbal; */IMP: cualquier forma verbal por imperfecto; */INDEF: cualquier forma verbal por indefinido.

Lo errores relacionados con la alternancia imperfecto/indefinido son, obviamente, los que generan una mayor interés para este trabajo, por lo que serán los que trataremos en primer término. Consideramos que estos errores son producidos por una serie de dificultades en las interpretaciones aspectuales, temporales o discursivas que encierra la oposición de estas dos formas verbales (Baralo, 2007) y que son el objetivo principal de nuestra investigación. Repararnos, en primer lugar, en el uso indebido del imperfecto en un contexto en el que la forma esperable es el indefinido:

(170) *RAJ: Por eso, pasando un furgon de pan ella no podía (IMP/INDEF) resistirlo y robó una barra de pan cuando el panadero no estaba.

(171) *RAB: Era tan bonita la vagabunda a pesar de su traje pobre y sucio que Charlie se sentía enamorado (IMP/INDEF) de ella y quería (IMP/INDEF) ayudarla.

En (170) y (171) encontramos dos predicados con los verbos modales *poder* y *querer*. La semántica de estos dos verbos, que como verbos plenos se adscriben a la categoría de estados, puede haber guiado a estos estudiantes a la elección del imperfecto, obviando las características del entorno textual que privilegian la aparición de un indefinido. Estos dos verbos, identificados por Soulé (2011) como *predicados*

persistentes, en indefinido adquieren un sentido dinámico que implica un cambio semántico en el planteamiento del verbo (p. 185). En (190) la situación evocada por *poder* no puede ser concebida como un estado latente del sujeto, puesto que la consecuencia inmediatamente posterior *robó una barra* presupone un dinamismo entre las dos acciones; algo que se consigue con la actualización en indefinido de *poder*. De forma análoga, en el ejemplo de (171) el verbo *querer* en imperfecto no permite establecer la relación causa-consecuencia que, desde el punto de vista discursivo, une el hecho de enamorarse y querer ayudar a la protagonista.

El aspecto léxico también podría explicar el uso de imperfecto con el verbo *sentirse*, cuya estructura sintáctica, a través de una oración consecutiva, empuja a una interpretación dinámica del evento. Nótese que si se empleara una expresión equivalente, evitando el verbo *sentir*, como *enamorarse*, la selección del indefinido resultaría la opción por defecto.

Los errores producidos por un uso inadecuado del indefinido por el imperfecto son sustancialmente más reducidos entre los participantes de este grupo. El ejemplo (172) recoge a modo de ilustración un error de este tipo:

(172) *RAF: Vieron a un hombre despedirse de su mujer al salir de la casa; se noto (INDEF/IMP) que la pareja era muy feliz.

La aparición del indefinido en este contexto puede considerarse inapropiada debido principalmente a la preferencia narrativa. La relación establecida entre los dos enunciados de (192) privilegia la oración introducida por *vieron* y relega la segunda a un plano secundario. Siguiendo ese orden jerárquico, sería esperable encontrar el verbo *notarse* en imperfecto, convirtiendo esta acción en un evento secundario y simultáneo a la acción principal (Gutiérrez Araus, 1996, p. 329). Asimismo, el significado del verbo *notarse*, como verbo de percepción, adquiere en indefinido un matiz ingresivo, difícil de interpretar en este contexto, debido a la forma impersonal del verbo. Entendemos que un verbo en forma personal, en esta circunstancia, habría podido hacer plausible la lectura de acciones concatenadas: primero *vieron* a la pareja y después *se dieron cuenta* de que era muy feliz.

Otro tipo de error que también acumula un importante número de casos es el que se debe al empleo inadecuado de diferentes tiempos verbales en lugar del imperfecto. Fundamentalmente los errores incluyen formas en pretérito pluscuamperfecto (PLUSC) (173) y estructuras de discurso indirecto, en las que el imperfecto es sustituido principalmente por formas de presente de indicativo (174):

(173) *RAD: Y despues de unos aventuras le metio en un coche celular, donde ya habian estado (PLUSC/IMP) personas marginales.

(174) *RAJ: Pero esta huyendo del panadero se choco con un hombre que al darse cuenta de la situacion dijo al policia que es (PRES/IMP) él quien ha robado el pan.

La orientación temporal del pluscuamperfecto con respecto a un acción del pasado, en el caso de (193) la acción de *meter*, ordena los eventos de tal modo que no se corresponden con la progresión de la historia de la película. En el filme los protagonistas se encuentran dentro del coche policial, con lo que debe establecerse una simultaneidad de las acciones, y, para ello, la forma en imperfecto es la más adecuada. El uso inadecuado del pluscuamperfecto se extiende a varios participantes, lo cual puede advertirnos de un probable desconocimiento del valor del imperfecto como tiempo relativo.

Por último, el dominio de la concordancia temporal en español, especialmente en oraciones subordinadas de objeto directo en el discurso indirecto, como recoge (174), es una cuestión que genera dificultades entre los estudiantes rusófonos incluso de nivel avanzado. Guzmán Tirado y Herrador señalan la influencia de la L1 como explicación de estas dificultades. En ruso, al pasar una oración a estilo indirecto, “la forma verbal de la subordinada se mantiene, el mensaje queda como «congelado en el tiempo” (1993, p. 90). En cualquier caso, en nuestro corpus, todos los errores de esta naturaleza están concentrados en un mismo informante, de modo que no podemos valorar este error como característico del grupo.

7.4.3.2. Errores grupo HNN_C1

Con respecto al grupo HNN_C1, recordamos que en este grupo el número de errores contabilizados suman un total de 20, lo que constituye únicamente un 4% del total de verbos conjugados en las producciones de este nivel. En la Tabla 41 se presenta la relación de errores distribuidos por participantes siguiendo la misma taxonomía de errores creada para nuestro análisis:

Tabla 41. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_C1

	IMP / INDEF	INDEF / IMP	IMP / *	INDEF / *	* / IMP	* / INDEF	
RDA			1(imp.subj.)				
RDB		1		2 (plusc.)	2 (pres.)		
RDC	1	2			1 (pres.)		
RDD					1 (pres.)		
RDE							
RDF	1				1 (imp. subj.)		
RDG					1 (imp. subj.)		
RDH				1 (imp.subj.)	1 (imp. subj.)		
RDI	1				1 (cond.)		
RDJ	1				1 (imp. subj.)		
TOTAL	4	3	1	3	9		20

IMP/INDEF: imperfecto por indefinido; INDEF/IMP: indefinido por imperfecto; IMP/*: imperfecto por otra forma verbal; INDEF/*: indefinido por una forma verbal; */IMP: cualquier forma verbal por imperfecto; */INDEF: cualquier forma verbal por indefinido.

Podemos observar que los errores relaciones con la alternancia indefinido/imperfecto no resultan el tipo de error más recurrente en el grupo de nivel C1. A diferencia de lo que ocurre en el grupo HNN_B2, donde los errores motivados por el imperfecto son más frecuentes que los generados por el uso inadecuado del indefinido, en este grupo ambos tipos de error muestran una frecuencia bastante similar. Los siguientes ejemplos, extraídos de las producciones, ilustran este tipo de error:

(175) *RDJ: Empujo al policía que estaba en el camion, se armo un lio, y el chofer del camión perdió el control y estaba a punto de (IMP/INDEF) provocar el accidente, entonces del vehiculo cayeron el policía, la muchacha y el vagabundo.

(176) *RDC: Chaplin primero volvió en si, ayudó a la chica y le explicó que eso fue (INDEF/IMP) su momento ideal para escapar.

*RDC: Chaplin dio un palazo al policía para que ella tuviera tiempo.

En el fragmento recuperado en (175) el participante inicia una enumeración de acciones concatenadas en el tiempo y ordenadas secuencialmente a través de de su actualización en indefinido. El ritmo narrativo deja de avanzar en el momento que aparece la perífrasis aspectual con valor ingresivo *estar a punto de* + infinitivo. La superposición de información aspectual ha podido inducir al error en este caso. El uso del imperfecto en construcciones de carácter aspectual prospectivo añaden un valor de “evento trunco” (Bermúdez, 2011, p. 179) es decir, de acción no comenzada –por el valor de la perífrasis –y no terminada– por el significado del imperfecto–. Esta implicatura de evento anulado o trunco no se ve satisfecha en la continuación del enunciado, en el que la acción sigue avanzando. Por tanto, la versión del indefinido resulta la preferible en este contexto.

Nos encontramos, de nuevo, en (176) ante un error vinculado a una estructura de discurso indirecto. Al margen de los ajustes que exige la concordancia temporal en español, y que el participante parece reconocer empleando un tiempo de pasado, el error, entendemos, reside en la diferencia aspectual-discursiva entre las formas de pasado *fue* y *era*. Sobre este contraste concreto, Lozano (2004) señala que la forma *fue* tiene una mayor carga semántica, pues abarca la situación descrita en su totalidad, pudiendo interpretarse como *tuvo lugar o ocurrió*; en este enunciado asumir que el momento descrito pasó, quedó atrás. El imperfecto, en cambio, impone una perspectiva de acción suspendida, que implica la posibilidad de incluir información que modifique la situación descrita, lo cual resulta más adecuado teniendo en cuenta la continuación del relato.

El tipo de error que acumula un mayor número de ocurrencias consiste en el empleo inadecuado de diversas formas verbales en lugar de las formas de imperfecto. Este tipo de error es también uno de los más recurrentes en el grupo de nivel B2. Como registramos en ese grupo, los participantes de nivel C1 también recurren al uso del presente en contextos de marcada preferencia por el imperfecto, como son las oraciones subordinadas de objeto directo:

(177) *RDB: El hombre entendió que tienen (PRES/IMP) un mismo sueño [sueño] y resolvió que iba a trabajar mucho para obtener su propia casa.

Dentro de este grupo, este tipo de error se encuentra más repartido entre diferentes producciones, alcanzando prácticamente a todos los participantes. Aparte del presente, el imperfecto de subjuntivo (IS) aparece también⁸¹ como una forma verbal sustitutiva del imperfecto de indicativo:

(178) *RDG: Charlie preguntó a su amiga nueva si ella quisiera (IS/IMP) vivir en una casa similar con él.

(179) *RDH: El chico pregunto a la chica si pudiera (IS/IMP) imaginar su vida en una casa como aquella.

Los fragmentos contienen sendas estructuras encabezadas por la conjunción *si* que introduce oraciones subordinadas interrogativas indirectas. De nuevo, el sistema de concordancia temporal español requiere la aparición de las formas de pretérito

⁸¹ Contamos también con la presencia de una forma condicional en el texto de RDI: *Así consiguió estar en el mismo autobús de policía donde estaría la chica*. En esta ocasión, consideramos que el uso del condicional se debe a una falta del participante al confundir las terminaciones del imperfecto de los verbos de la primera conjugación con los de la tercera. El hecho de que haya sido el único caso registrado en todo el corpus nos conduce a asumir este caso como una falta y no un error.

imperfecto en estas construcciones. Probablemente la presencia del imperfecto de subjuntivo se deba a una extensión del orden temporal propio de las oraciones condicionales, llevada a cabo por una interpretación errónea de la conjunción *si* como conjunción condicional. La construcción del orden temporal entre diversas formas verbales, especialmente los que atañen a los tiempos relativos, surge una vez más en la base de algunos errores detectados también en este nivel.

7.4.3.3. Errores grupo HNN_C2

Entre el grupo de participantes de un nivel de competencia casi nativo en español encontramos un total de 16 errores, que suponen un 3,7% de los verbos conjugados en las producciones, un porcentaje de errores muy similar al que se contabilizó para el grupo HNN_C1. Antes de abordar el análisis de los errores tipificados, cabe destacar los textos de los participantes en los que no se registró ningún error. La mitad de las producciones no contienen errores referentes al uso de tiempos de pasado. Si bien en porcentaje de errores no se aprecia diferencia entre este grupo y grupo HNN_C1, la dispersión de los errores sí refleja una diferencia reseñable. En la Tabla 42 se especifica el tipo de errores encontrados y su distribución entre los participantes de este nivel:

Tabla 42. Distribución de errores por participantes del grupo HNN_C2

	IMP / INDEF	INDEF / IMP	IMP / *	INDEF / *	* / IMP	* / INDEF	
RMA							
RMB							
RMC							
RMD							
RME	2			1 (plusc.)			
RMF	1			2 (plusc.)			
RMG						1 (imp. subj.)	
RMH							
RMI	1	1		2 (plusc.)	1 (pres.)	1 (pres.)	
RMJ	1	1		1 (plusc.)			
TOTAL	5	2		6	1	2	16

IMP/INDEF: imperfecto por indefinido; INDEF/IMP: indefinido por imperfecto; IMP/*: imperfecto por otra forma verbal; INDEF/*: indefinido por una forma verbal; */IMP: cualquier forma verbal por imperfecto; */INDEF: cualquier forma verbal por indefinido.

Los errores por selección, como reflejan los resultados de la Tabla 45, son los que recogen el mayor número de errores. Entre ellos, los casos más frecuentes son aquellos en los que se ha seleccionado el imperfecto en lugar de la forma en indefinido:

(180) *RME: Su encuentro no era (IMP/INDEF) nada feliz, por lo menos para la chica.

(181) *RMJ: Llamaron al policía que quería (IMP/INDEF) llevar a la chica, pero un hombre dijo que era él quien robó el pan.

El enunciado recuperado en (180) fue interpretado como erróneo por no responder adecuadamente a la intención comunicativa presupuesta. La aparición del imperfecto en oraciones simples crea una expectativa en el interlocutor, que suele cumplirse conforme avanza el discurso. El imperfecto actúa, en estos casos, como la antesala de la información realmente relevante (Matte Bon, 1995, p. 28). La afirmación categórica que se desprende de (180) resulta más coherente con una intención comunicativa puramente informativa, característica del indefinido.

El pasaje de (181) presenta un enunciado compuesto por la combinación de dos verbos en pasado. En la composición narrativa, los verbos actualizados en imperfecto sirven de marco a las acciones principales, que aparecen en indefinido. Este marco o fondo narrativo, al no delimitarse, es decir, al no referir su principio ni su final, se entiende como simultáneo a la acción principal (Palacio Alegre, 2007) y, por tanto, posiblemente válido tanto en el plano anterior como posterior de dicha acción principal. De ahí se infiere que, en este caso, el policía, antes de ser alertado, ya andaba tras la pista de la protagonista. Esta lectura de los hechos no se corresponde con la trama original de la película, en la que el orden de los eventos muestra una consecución de acciones que, en el relato, debería expresarse a partir de una serie de indefinidos. Podemos apuntar como posible causa de este error al aspecto léxico del verbo de estado *querer* y la tendencia a actualizar estos verbos en imperfecto.

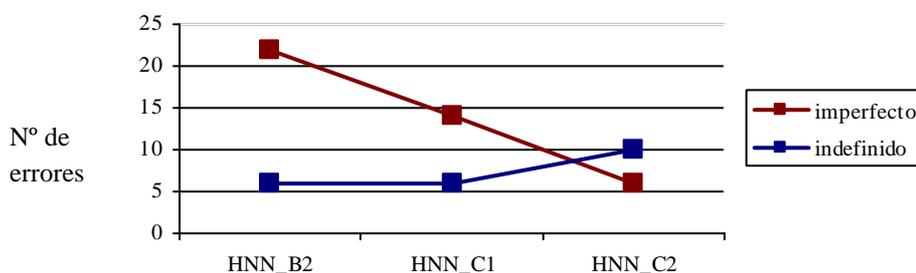
El número de errores por la confusión del pretérito indefinido por el imperfecto es especialmente reducido, con lo que puede considerarse anecdótico. En cambio, el uso del indefinido por otra forma verbal, en concreto por el pluscuamperfecto (PLUSC), resulta el tipo de error más extendido en el corpus de este grupo con un total de 6 ocurrencias. De forma reiterada encontramos entre los hablantes de nivel C2 una sobreproducción de las formas de indefinido en los contextos de construcciones temporales en oraciones de relativo:

(182) *RMI: Un poco después allí entró la chica que robó (INDEF/PLUSC) el pan.

(183) *RMF: El empleado lo comentó al policía que capturó (INDEF/PLUSC) a la chica caída.

En este tipo de estructuras, en las que la orientación temporal del verbo de la oración subordinada puede alterar el orden cronológico de los eventos en función de cómo esté actualizado, el empleo del indefinido resulta inadecuado, pues tanto la acción de robar en (182) y la acción de capturar en (183) son anteriores a la acción principal, ya ubicada en el pasado. En estos casos, la forma esperada resulta el pretérito pluscuamperfecto. Finalmente, a modo de resumen general de este apartado, realizamos una comparación, reflejada en el Gráfico 22), de la distribución de los errores entre los grupos no nativos atendiendo a la forma verbal –imperfecto o indefinido– involucrada en el error:

Gráfico 22. Errores de imperfecto e indefinido entre grupos de hablantes no nativos



HNN_B2: grupo de hablantes rusos de español de nivel B2; HNN_C1: grupo de hablantes rusos de español de nivel C1; HNN_C2: grupos de hablantes rusos de español de nivel C2.

A partir de los datos recogidos en el gráfico 10, se percibe una disminución progresiva del número de errores conforme avanza el dominio de la L2. Este descenso es muy acusado entre los grupos nivel B2 y C1, y más leve entre los grupos de nivel C. Al comparar estos dos últimos grupos, observamos una inversión en el orden de errores: las formas de imperfecto son la causa de la mayoría de errores en los grupos de nivel B2 y C1, mientras en el grupo de nivel C2 es el uso del indefinido el que genera más dificultades.

Según la tipología del error, entre los participantes del grupo HNN_B2 los errores de selección entre la oposición imperfecto/indefinido son los más numerosos. Los grupos más avanzados, en cambio, no presentan especial dificultad en esta categoría. Los participantes del grupo de nivel C1 acumulan el mayor número de errores en los usos del imperfecto con valor de tiempo relativo. Los hablantes de nivel casi nativo, por su parte, incurren con más frecuencia en una sobreproducción del indefinido, mostrando un alto dominio de los valores del imperfecto.

En este apartado hemos analizado los resultados de la prueba de producción a partir de la categorización y clasificación de los verbos en pasado registrados en los textos de los participantes. Se han distribuido los datos obtenidos según el plano discursivo y el aspecto léxico del verbo. A continuación, se ha indagado en la influencia de la estructura y el aspecto léxico a la hora de seleccionar un tiempo verbal u otro, y se han comparado estos resultados entre los cuatro grupos. Por último, con el fin de ilustrar con ejemplos cuáles han sido los criterios aplicados en la identificación y clasificación de los errores en el uso de los tiempos de pasado, se han identificado un conjunto de errores en cada grupo de hablantes no nativos, se ha elaborado una clasificación de los mismos y un análisis posterior que pretende dar cuenta de la naturaleza de los errores y de señalar sus posibles causas.

CAPÍTULO VIII: DISCUSIÓN

En este capítulo nos proponemos discutir el origen y la naturaleza de los resultados previamente analizados de las pruebas realizadas por los cuatro grupos de participantes: el grupo de hablantes nativos y los tres grupos de hablantes rusófonos de español. Discutimos dichos resultados a la luz de las preguntas de investigación e hipótesis que planteamos previamente, destacando la contribución específica de cada prueba para dar respuesta a cada uno de los interrogantes formulados, así como en contraste con los resultados de los estudios previos sobre el tema reseñados en el marco teórico (§4.3). Analizaremos, al mismo tiempo, cómo se ensamblan estos resultados con el conjunto de investigaciones y estudios previos en el ámbito de la ASL sobre la adquisición de la oposición imperfecto/indefinido, de los cuales hemos reseñado una selección en el apartado 4.3 de este trabajo.

Con respecto a la primera pregunta, que reproducimos de nuevo a continuación, valoramos los resultados de todas las pruebas en su conjunto, dada la amplitud de la respuesta que se desprende de la formulación de la pregunta:

- 1) ¿Qué rasgos caracterizan el proceso de adquisición de las formas verbales de imperfecto e indefinido en la interlengua de hablantes rusófonos de español con niveles altos de competencia y en comparación con los hablantes nativos?

Los resultados generales de la TJG sobre el nivel de corrección de la prueba señalaron, en primer lugar, una actuación muy similar de los hablantes nativos y los hablantes no nativos de nivel C2, en la que no se detectaron diferencias estadísticamente significativas para el conjunto de respuestas correctas, así como para las respuestas incorrectas. Incluso la variabilidad en las respuestas se mantiene cercana entre estos dos grupos.

Guijarro-Fuentes (2005) y Domínguez, *et al.* (2010), en sus correspondientes estudios con datos obtenidos a partir de pruebas de juicios, también reportan una competencia de los hablantes casi nativos equiparable a la de los nativos, afirmando que “la adquisición de tiempo y aspecto en español es posible, incluso por individuos que no están totalmente inmersos en la lengua” (Guijarro-Fuentes, 2005, p. 113). A

conclusiones similares llegan Montrul y Slabakova (2003) en su estudio, en el que, como en nuestro trabajo, el grupo de hablantes de nivel más avanzado está compuesto principalmente por profesores extranjeros de español. Tal y como recomiendan estas autoras, pensamos que es importante tener en consideración esta condición de los participantes para una correcta interpretación de los resultados, en nuestro caso del grupo HNN_C2. Dentro de los grupos de hablantes no nativos, el número de respuestas correctas se incrementa conforme aumenta el nivel de competencia de los mismos, estableciéndose una diferencia estadísticamente significativa en entre los grupos HNN_C2 y HNN_B2. Estos datos comentamos hasta el momento nos permiten corroborar nuestra primera hipótesis que recuperamos::

Hipótesis 1: el nivel de corrección a la hora de interpretar los valores del imperfecto y el indefinido, así como a la hora de hacer uso de estos dos tiempos verbales, aumenta conforme crece el grado de competencia en español.

En el desarrollo de la interlengua de los hablantes no nativos parece experimentarse un salto notable en el paso del nivel B2 al C2, a juzgar por las diferencias significativas encontradas en las respuestas entre los grupos HNN_B2 y HNN_C2. Este mismo grupo es, además, el único que consigue alcanzar niveles de corrección similares a los nativos; lo cual establece una clara diferenciación entre los grupos HNN_B2 y HNN_C1, por un lado, y el grupo HNN_C2, por otro.

Continuando con la caracterización del proceso de adquisición de esta oposición verbal, los resultados obtenidos tras analizar los datos por separado según la condición tempo-aspectual que presentan nos permiten matizar de forma más refinada estas observaciones generales. El análisis llevado a cabo reveló un efecto significativo de la interacción entre el tipo de ítem y el nivel de competencia de los participantes. En primer lugar, cabe señalar que para ninguna de las cuatro condiciones presentadas se identificaron diferencias significativas entre el grupo de nativos y el grupo HNN_C2. Ahora bien, un examen más detallado de las respuestas de los no nativos nos ayudó a determinar qué oposiciones aspectuales ofrecen mayor resistencia a la hora de ser interpretadas. Para los grupos HNN_B2 y HNN_C1, el valor continuo/puntual resultó ser el menos transparente, diferenciándose ambos estadísticamente de la actuación de los hablantes nativos. El grupo de nivel B2, además, mostró un alto grado de homogeneidad en sus respuestas, especialmente en aquéllas en las que obtiene una puntuación más baja. Especialmente complicados resultaron los ítems que proyectan

una visión aspectual puntual a través de formas de indefinido, como en los siguientes ejemplos:

- (184) a. El policía supo la verdad después de hablar con el último testigo.
 b. Recuerdo que el año pasado hizo bastante calor en San Petersburgo por estas fechas.

Domínguez *et al.* (2010), en un estudio en el que examinan las interpretaciones de estudiantes anglófonos de español sobre las nociones de habitualidad, progresividad y continuidad, señalan esta última condición como la más problemática, incluso entre los estudiantes de nivel avanzado. Parece, por tanto, prevalecer una asociación preferente de los verbos de estado con las formas de imperfecto. Recordamos que el imperfecto se emplea para aludir a las propiedades de una situación descrita, mientras el indefinido se utiliza para hablar de acontecimientos, sucesos que tienen lugar (Doiz-Bienzobas, 2002, p. 322). Esta lectura dinámica que impone el indefinido sobre los estados parece estar detrás de esta dificultad. Nuestros resultados en este punto coinciden con los obtenidos por Cadierno (2000) con hablantes daneses, y por Vázquez (2015) en un estudio con hablantes suecos, lo cual nos permite adivinar que esta dificultad responde a un patrón de desarrollo propio de la interlengua.

Especialmente conflictivos resultaron, por otro lado, los enunciados de verbos en indefinido combinados con complementos de intervalo, como los introducidos por la preposición *durante* o los cuantificadores como *muchos años*, *tres días*, etc. Se detectó una tendencia a interpretar estos predicados como durativos, centrando la atención en el desarrollo de la acción y no en los límites temporales impuestos por el complemento. Esto parece llevar a los estudiantes a reconocer como gramatical la forma de imperfecto, en contextos en los que resulta inadecuada, tal y como comentamos en el ejemplo (113), que recuperamos a continuación:

- (185) Mis abuelos vivían muchos años en el sur y tienen muy buenos recuerdos.

Estos resultados coinciden con los obtenidos en investigaciones con estudiantes de español como LE de varias lenguas maternas (Güell, 2010), y con estudios concretos con hablantes de L1 tailandés (Simma, 2006) y francés (Amenós, 2010), también de nivel avanzado. Amenós (2010), cuyo estudio incluye un grupo de francófonos de nivel C1, confirma que en este grupo esta tendencia parece superarse, alcanzando así una mayor corrección. Esta mejora en los estudiantes de nivel C1 con respecto al grupo HNN_B2 no ha resultado estadísticamente significativa en nuestro corpus, con lo cual, sí resultaron estadísticamente diferentes las actuaciones de los grupos HNN_B2 y

HNN_C2. En cualquier caso, el patrón de desarrollo de este valor aspectual parece responder una tendencia propia de la interlengua (Durao, 2007); más concretamente, podría deberse a la falta de habilidad de los hablantes no nativos para adoptar lecturas puntuales de verbos atéticos, es decir, la capacidad de reconocer casos de coacción aspectual (Güell, 1998). En todo caso, esta dificultad parece atenuarse en los niveles de competencia más altos.

No descartamos, sin embargo, un posible efecto de la L1 de nuestros estudiantes, ya señalado para este fenómeno por otros autores anteriormente (Castillo & Sancho, 2002; Kargovskaya, 2012). No obstante, según los resultados que muestra el grupo de nivel C2, podemos comprobar que estas dificultades, residuales en niveles avanzados, tienden a reducirse en la interlengua de los hablantes al alcanzar un dominio muy avanzado de la L2, aunque no parecen desaparecer por completo.

Entre los grupos de nivel C1 y C2, son los valores modales del imperfecto los que registran el índice de acierto más bajo para ambos grupos. Sin embargo, sólo el grupo HNN_C1 difiere estadísticamente del comportamiento de los hablantes nativos. Los hablantes de nivel C2, por su parte, no mostraron diferencias significativas con respecto a los hablantes nativos, lo que se ajusta a los resultados recogidos por Guijarro-Fuentes (2005). Al observar con más detalle los resultados de este tipo de ítem, comprobamos que para poder confirmar una correcta adquisición de estos valores debía darse dos fenómenos al mismo tiempo: un reconocimiento de la gramaticalidad del imperfecto y un rechazo de la actualización en indefinido.

Teniendo en cuenta estas observaciones, nos parece relevante destacar la puntuación obtenida por el grupo HNN_B2 por superar a la del grupo de nivel C1. A pesar de no ser una diferencia estadísticamente significativa, entendemos que este resultado reviste cierta importancia al alterar el orden de las puntuaciones de corrección entre los niveles de competencia. En concreto, observamos que los usos modales de cortesía y contrafactualidad –como la narración de sueños o el imperfecto lúdico– siguen un patrón de desarrollo progresivo, llegando a un nivel de dominio equiparable al nativo. En cambio, en contextos de condición irreal y en expresiones de deseo irrealizable, representados anteriormente en (152) y (153), y recuperados ahora en (186), se incrementa notablemente la dificultad a la hora de reconocer la gramaticalidad del imperfecto:

(186) a. Con el sueño que tengo, menuda siesta me echaba yo ahora.

- b. Yo que tú me compraba el piso sin pensarlo más veces, es una gran oportunidad.

En una investigación anterior encontramos una relación similar entre los dos niveles de competencia (Mañas, 2013) para este tipo de ítems. Se corroboran de nuevo estos resultados, para los que señalamos, como posible explicación, un efecto de la instrucción y de la calidad del input. Los contextos en los que el imperfecto puede adoptar las funciones del condicional están marcados estilísticamente como contextos propios de la lengua coloquial (Porroche, 2009), con lo cual podemos advertir un déficit en el grado de exposición que se ofrece de estos usos del imperfecto, especialmente en contextos de aprendizaje formal y de no inmersión. Se ha demostrado que una exposición pobre de input dificulta la correcta incorporación de este conocimiento lingüístico a la interlengua del hablantes no nativo (Dekeyser, 2009; Fernández, 2016; entre otros). Por su parte, Pinar (2013) llama la atención sobre la necesidad de incrementar el trabajo con los estudiantes de nivel C2 sobre cuestiones de registros de lengua, y muy especialmente con el registro coloquial. A la luz de nuestros resultados, consideramos que esta consideración es especialmente pertinente en lo que respecta a estos valores modales del imperfecto.

Con los valores de cortesía y de irrealidad, la regresión que suponen los resultados del grupo HNN_C1 frente a la actuación de los estudiantes de nivel B2 puede explicarse a partir de, por un lado, la reciente exposición a la que éstos han sido expuestos en los contextos de aprendizaje formal, y, por otro lado, de nuevo, a la baja frecuencia de estos valores modales, ligados a usos pragmáticos muy concretos. En el nivel C2, en cambio, sí parece alcanzarse un alto grado de control de estos valores, especialmente del valor de cortesía, una función que en ruso también es asumida por las formas de AI, con lo que no podemos descartar un papel facilitador de la L1 en el reconocimiento de este valor del imperfecto.

Un fenómeno transversal reconocido en los datos de la TJG y que, por tanto, podría entenderse como una característica del proceso de adquisición de los hablantes rusófonos, se refiere al tipo 3, aquél en el que se plantea la oposición aspectual de habitualidad/iteratividad. Los verbos actualizados en indefinido, y que aportan una visión iterativa de la acción, tal y como recogemos en el ejemplo de (3), resultan especialmente opacos para los hablantes no nativos, a diferencia de la lectura de acción habitual, aportada por el imperfecto. La actuación de los no nativos no varía significativamente de un grupo a otro, aunque sí se puede suponer una mejora

significativa del grupo HNN_C2 sobre los otros grupos no nativos, puesto que, en comparación con los hablantes nativos, tanto el grupo de nivel B2 y C1 muestran diferencias significativas, no así el grupo de nivel C2.

(187) Durante las cuatro horas de viaje, los niños se cambiaron de asiento en varias ocasiones.

En los resultados de la TJP, la lectura habitual también se impone sobre la iterativa, lo que lleva a una preferencia por el imperfecto en enunciados como el que se mostraba en (165) y que recuperamos a continuación:

(187) La semana pasada **me despertaba** – **me desperté** todos los días una hora antes de lo habitual porque no tenía el coche para ir a trabajar.

García Fernández (1998) argumenta, al analizar ejemplos similares, que “la posición inicial favorece que el complemento adverbial modifique el macroevento” (p. 30), de manera que éste debe reconocerse como limitado, es decir, como una acción iterativa. Varios estudios anteriores han observado este mismo orden de dificultad para este valor aspectual (Munnich *et al.*, 1994; Pérez-Leroux *et al.*, 2008; Salaberry, 2013a) con estudiantes anglófonos. Pérez Leroux *et al.*, que reconocen en la interlengua de los hablantes no nativos plena capacidad para interpretar predicados de coacción aspectual, explican esta dificultad a través de una secuencia de adquisición:

Nonnative speakers find it easier to identify the association between preterite and unique events. Next, they show mastery of preference for the imperfective with the habitual condition. Because they did not actively reject the preterite in habitual contexts, they failed to reach native-speakers levels of contrast. (2008, p. 448)

Salaberry, por su parte, apunta además a un posible efecto de instrucción, ya que “the use of preterite to mark iterativity is rarely mentioned in formal instruction, and moreover, it is not very frequent in most typical interactions or language samples available to most L2 learners” (2013a, p. 262). Considerando el contexto de aprendizaje de nuestros estudiantes, nos adherimos a la argumentación de Salaberry para explicar la dificultad a la hora de reconocer este valor en las formas de indefinido.

Los enunciados correspondientes al tipo de ítem 2 registran las puntuaciones más altas en todos los grupos de hablantes no nativos y una alta variabilidad en las respuestas. Resultaron ser también estadísticamente mejores que los resultados del resto de condiciones entre todos los grupos de hablantes no nativos. Presuponemos en estos resultados un posible efecto positivo de la L1 en la medida en que, justamente el contraste aspectual progresivo/terminativo “es el rasgo aspectual básico que transmiten

los verbos perfectivos e imperfectivos en las lenguas eslavas” (Sheliakin, 2008, p. 29); de modo que el reconocimiento de este significado en español se obtiene fácilmente al equiparar las formas verbales rusas a las españolas, derivando en una transferencia positiva. El hecho de que todos los grupos no nativos registran altas puntuaciones contrasta con los resultados del estudio de Montrul y Slabakova (2003), en el que sólo los estudiantes de nivel casi nativo consiguen una actuación similar a la nativa en los ítems de contraste progresivo/ingresivo-terminativo. Esto refuerza la hipótesis de un efecto positivo de la L1 en la interlengua de los hablantes rusófonos y, al mismo tiempo, resulta una evidencia empírica que apunta a un uso de la L1 como estrategia de aprendizaje incluso en niveles avanzados de competencia en L2 (Calvi, 2004).

Dentro de este conjunto de ítems, únicamente los escenarios que incluyen usos marcados del imperfecto, como en el caso del imperfecto narrativo o periodístico que mostrábamos en (135) y recuperamos a continuación, supusieron ciertas dificultades para los grupos no nativos:

(188) Según fuentes oficiales, el Duque moría de un fallo respiratorio esta misma mañana.

Una observación similar recoge en sus conclusiones Vázquez (2015). En opinión del autor, la dificultad a la que se enfrentan los hablantes no nativos en estos casos responde al hecho de que este uso del imperfecto “presenta aspectos del idioma aparentemente contradictorios con las reglas expuestas en los manuales de ELE y en las explicaciones directas de los profesores” (p. 212). Señala, de este modo, una incidencia directa de la instrucción formal como elemento explicativo.

En cuanto al grado de dominio alcanzado en el uso de estos dos tiempos verbales, la TPROD señaló que no existen diferencias significativas entre los grupos de participantes; es decir, el empleo del imperfecto y el indefinido sigue un patrón muy similar en la distribución de las formas verbales en la narración en los distintos niveles de competencia. En concreto, se identificó una prevalencia indiscutible del indefinido en función narrativa y con verbos télicos entre todos los grupos. También se detectó una tendencia a construir el marco de fondo, el plano descriptivo, con formas de imperfecto, siendo prácticamente testimonial la presencia del indefinido en este segundo plano, muy especialmente en los grupos no nativos de nivel B2 y C1; se produce, por tanto, un incremento en el número de verbos que conforman el plano de fondo conforme aumenta la competencia en español (Liskin-Gasparro, 1996). Estos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios empíricos como Güell (1998), Cadierno (2000) o Ruíz-

Debbe (2005), al tiempo de confirman los supuestos establecidos por la *Hipótesis del discurso* (Bardovi-Harlig (1994, 1995). A pesar de no detectarse diferencias significativas, sí pudimos observar una cierta evolución en los porcentajes de los grupos no nativos, cuyas distribuciones se van asemejando gradualmente a la actuación de los hablantes nativos. Schell (2000) y Cadierno (2000) también concluyen en sus respectivos trabajos que los estudiantes de nivel avanzado acaban mostrando comportamientos similares a los hablantes nativos. Posteriormente veremos que, al tomar en consideración las variables del aspecto léxico y la estructura narrativa, y su interacción, estos resultados generales pueden ser analizados desde una nueva perspectiva.

Por otro lado, partiendo de la cantidad de errores identificados y analizados en el uso de estos dos tiempos verbales, debemos señalar que el nivel de corrección de los hablantes rusófonos resulta extremadamente alto en todos los niveles, en cuyas narraciones el índice de errores es realmente bajo, sin superar en ningún caso el 7% del total de verbos conjugados. Esta constatación encaja con los datos observados por Amenós (2010) en las producciones escritas de sus estudiantes de nivel B2 y C1 que, si bien presentan un alto grado de dominio de las formas verbales de pasado, no están exentas de errores en ninguno de los dos grupos.

Al analizar el origen de los errores, observamos que el uso del imperfecto resulta más conflictivo que el uso del indefinido en los grupos HNN_B2 y HNN_C1. Especialmente característico resulta el uso del presente como forma sustitutiva del imperfecto, principalmente en contextos de discurso indirecto. La preferencia por el presente en contextos de pasado se ha documentado en otros trabajos empíricos con hablantes no rusófonos (Pei-wen Mao, 2009; Vázquez, 2015). Sin embargo, en estos estudios, este tipo de error se encuentra en los niveles iniciales e intermedios, sobre todo tras el primer contacto con la oposición imperfecto/indefinido (Pei-wen Mao, 2009, p. 96). En nuestro estudio, este error persiste, si bien en baja intensidad, hasta en los textos del grupo de nivel C1. Teniendo en cuenta que otros trabajos con estudiantes eslavos de español (Fernández Jódar, 2006; Jelic y Guc, 2014) han constatado también la persistencia de esta confusión entre presente y pasado, creemos estar ante un posible efecto de L1 de los estudiantes, quizá no en el origen del error, pero sí en la persistencia de éste en la interlengua de los hablantes rusófonos. Recordamos que, tal y como señalamos en el cuadro comparativo entre ambos sistemas verbales (ver Tabla 4 en el apartado 3.2), la función del imperfecto como presente en el pasado aparece marcada

como un escenario potencialmente conflictivo, debido a la ausencia de un sistema de concordancia temporal en la lengua rusa (Guzmán Tirado & Herrador, 1993). En esta misma línea de argumentación, encontramos el estudio de Flashner (1989) con aprendices rusófonos de inglés como L2. En su trabajo la autora concluye que la ausencia de marca de pasado en acciones situadas en el segundo plano del discurso o en descripciones es una influencia de la LM de los estudiantes.

Por su parte, entre las producciones de grupo de nivel C2, el error más recurrente surge de una sobreproducción del indefinido, debida a que, probablemente, estamos ante una forma no completamente incorporada, no plenamente adquirida, en la interlengua de nuestros participantes. Este fenómeno quedó ya reflejado en una investigación anterior con hablantes rusófonos de nivel avanzado (Mañas, 2011). Constatamos, por tanto, una evolución positiva con respecto al dominio de los valores tempo-aspectuales del imperfecto entre todos los hablantes rusófonos; así como un incremento de los errores en el uso del indefinido en el grupo de nivel C2. Este tipo de error, no obstante, es un reflejo a su vez del desarrollo de la complejidad sintáctica que experimentan, a saber, los hablantes no nativos confeccionan contextos narrativos en los que las formas verbales de expresiones temporales complejas, como el pluscuamperfecto, se vuelven indispensables. Entendemos, en consonancia con lo que propone Fernández (1997), que muchos de los errores detectados en niveles avanzados de interlengua deben ser interpretados como una muestra de creatividad por parte del hablante no nativo, resultado de ensayar y arriesgar en la lengua meta. Al mismo tiempo, resulta pertinente recuperar la observación de Doquin y Sáez Garcerán (2014) con respecto a la naturaleza de los errores en niveles avanzados de aprendizaje en el que recuerda que éstos “hacen acto de presencia en aquellos momentos en los que el control sobre la lengua es mucho más bajo” (p. 16). Con todo, es importante llamar la atención sobre estos desajustes en este tipo de hablantes, dado que, debido a su nivel de competencia, es muy probable que estemos ante un caso potencialmente fosilizable.

Por último, y también con respecto a la TPROD, resulta relevante recuperar los resultados del pasaje onírico incluido en la narración de la película. Este valor modal del imperfecto, a la luz de nuestros datos, parece no ser el más recurrido para nuestros participantes en el momento de producir. En sustitución a este uso del imperfecto, los hablantes nativos recurren principalmente a formas alternativas, como la narración prototípica en pasado, o directamente obvian ese pasaje por considerarlo, entendemos, una trama secundaria completamente desvinculada de la línea principal de la narración.

Por su parte, los participantes rusófonos, en un intento por transmitir los rasgos de irrealidad de la situación, hacen uso de formas verbales alternativas como el condicional o el imperfecto de subjuntivo. Sobre esta cuestión, Bardovi-Harlig (1995) observa en las narraciones de estudiante de inglés un incremento del uso del presente en este pasaje onírico, por la necesidad, comenta la autora posteriormente, de marcar una barrera entre el hilo narrativo principal y la secuencia del sueño (Bardovi-Harlig, 2000, p. 323). El presente resulta, en estos casos, el tiempo que, por defecto, contiene ausencia de marca temporal (Shirai & Andersen, 1995) y se erige como la forma más accesible para desvincular este pasaje de la narración principal en pasado.

En Rodríguez (2008), un estudio en el que también se empleó un estímulo visual para recrear un pasaje onírico, se obtuvieron resultados muy similares a los de nuestro trabajo. La autora apunta como posible explicación a un efecto de la instrucción de la tarea y asegura que, al no identificar el sueño como propio, los participantes mantienen inalterable el plano de la narración en pasado. Nuestros resultados corroboran esta hipótesis, especialmente si tenemos en cuenta que incluso en los textos de los hablantes nativos se emplean opciones diferentes.

Hasta aquí hemos mostrado la caracterización que del proceso de adquisición de la oposición imperfecto/indefinido ofrece el análisis de la TJG y la TPROD. A partir de estas constataciones, podemos corroborar, si bien sólo parcialmente, la tercera hipótesis vinculada a la primera pregunta de investigación:

Hipótesis 3: Los escenarios de discrepancia interlingüística ruso-español en la expresión aspectual son los que favorecen la transferencia negativa de la L1 en niveles avanzados de interlengua en el proceso de adquisición de los valores asociados a la oposición imperfecto/indefinido.

En los resultados de la TJG hemos señalado el posible papel facilitador de la L1 en el reconocimiento del valor aspectual progresivo/ingresivo-terminativo, así como en la identificación de los valores modales de cortesía del imperfecto. Sin embargo, la asignación de acción durativa a predicados con complementos de intervalo que aparecen en los ítems de tipo 1 y 2 de la TJG no se muestra como un error de transferencia, dado que esta interpretación se ha documentado en estudios con hablantes de diferentes L1. No es posible negar por completo la influencia de la L1, pero, en el caso de darse, sería un factor concomitante, si bien por el momento se trata únicamente de un argumento especulativo.

En cambio, en la TPROD, se detectaron dos fenómenos que apuntan a la hipótesis 3. Teniendo en cuenta la ausencia de concordancia temporal en la lengua rusa, parece razonable sopesar el efecto de la L1 en el empleo del presente en lugar del imperfecto en contextos de subordinación, especialmente en construcciones de estilo indirecto, como las que hemos reconocido en las producciones de nuestros participantes. Del mismo modo, la ausencia del pluscuamperfecto en contextos que requieren su empleo que hemos registrado, especialmente, en los textos del grupo HNN_C2, podría estar motivada por la L1, en concreto por la ausencia, en ruso, de formas verbales equivalentes a este tiempo verbal en español. Una circunstancia que podría dificultar en el hablante rusófonos de español el proceso de asignación de un significado a esta forma verbal.

A parte del nivel de corrección, en la misma TJG registramos los TR de las respuestas de los participantes. La relación entre ambas medidas se empleó como base para formular la segunda hipótesis a partir de primera pregunta de investigación:

Hipótesis 2: Independientemente del nivel de competencia en español, los registros de tiempos de reacción más altos se corresponden con los niveles de corrección más bajos sobre los aspectos de la oposición imperfecto/indefinido.

Aun tratándose de una correlación débil ($r = -0,28$, $N = 70$, $p = 0,014$), los datos mostraron que se da esta correlación de signo negativo en las respuestas de la TJG. Estos resultados corroboran esta hipótesis y nos permite concluir que, efectivamente, los participantes que obtienen mejores resultados en la prueba son al mismo tiempo los que responden con mayor celeridad. Sin embargo, si se analizan las respuestas de los grupos no nativos divididas por tipo de ítem, no es posible establecer esta relación entre TR y nivel de corrección. Los grupos HNN_C1 y HNN_C2, cuyos resultados en los ítems de valores modales del imperfecto son los más bajos, obtuvieron en estos mismos ítems los TR más reducidos. Es decir, una respuesta rápida en este caso no refleja un conocimiento más preciso. Asimismo, en los grupos de nivel B2 y C1, los TR para los ítems de tipo 2 son los más altos entre los diferentes tipos de enunciados, lo que coincide además con las puntuaciones de mayor corrección. Por tanto, para la oposición progresivo/ingresivo-terminativo, un mayor TR resulta más efectivo en términos de corrección para los estudiantes de nivel B2 y C1. Este hecho obliga a replantearse la interpretación de estas respuestas como datos que reflejan las intuiciones de los hablantes, en tanto que un mayor tiempo de reacción incrementa la posibilidad de

recurrir al conocimiento explícito para valorar la gramaticalidad de un enunciado (Gass, 1994; Mandell, 1999).

En lo que respecta a la segunda pregunta de investigación, que reproducimos de nuevo a continuación, nos centraremos en los resultados de la TJP y, de manera auxiliar, en los datos que sobre aspecto léxico obtuvimos de la prueba de producción:

2) ¿En qué medida correlacionan el aspecto léxico del verbo y la selección y el uso de los tiempos de pasado, imperfecto e indefinido, en español por parte de aprendices rusohablantes de nivel avanzado?

Con esta pregunta de investigación dirigimos nuestro interés a calibrar la validez de los postulados de la HA en nuestro corpus. Para ello, la TJP, que contiene un número equilibrado de enunciados básicos y de coacción aspectual, nos facilitó información sobre el comportamiento de los hablantes no nativos ante estos escenarios. En términos generales, podemos afirmar que se da una tendencia a actualizar los verbos télicos – realizaciones y logros– con indefinido, con lo que prevalece una preferencia por la construcción de predicados de concordancia aspectual. Esta preferencia es estadísticamente significativa entre las respuestas del grupo HNN_C1 y HNN_B2, no así en las respuestas del grupo de nivel C2, cuyos niveles de corrección no varían en función de la complejidad aspectual, en términos de relación entre aspecto gramatical y léxico, del predicado. De nuevo, en términos de desarrollo, parece que el cambio cualitativo importante en la interlengua de los hablantes no nativos se da en el paso del nivel C1 hacía el nivel C2.

En cuanto al comportamiento según la clase de aspecto léxico, entre los logros las respuestas resultaron altamente homogéneas, mientras que con los predicados de realizaciones se dieron diferencias significativas entre el grupo de nivel C2 y el resto de grupos no nativos. Estas diferencias responden a una prevalencia del indefinido sobre el imperfecto en las preferencias del grupo HNN_B2 y HNN_C1 en enunciados como el que mostraba (160) y aquí reaparece como (189):

(189) Cuando empezó a conducir **adelantaba** – **adelantó** a los coches sin señalizar la maniobra y, al final, le pusieron una multa.

Con los verbos de estado, en cambio, nuestros datos no reflejan una clara preferencia por el imperfecto, incluso en el grupo HNN_C2 se invierte el sentido de esa preferencia predecible y se imponen las formas de indefinido con este tipo de aspecto léxico. Este fenómeno sigue la estela de estudios como el de Cuza (2010), que reconoce

en los juicios de gramaticalidad de hablantes no nativos de nivel avanzado una sobregeneralización del indefinido en predicados estativos (p. 202). Nuestros resultados, por tanto, contravienen las conclusiones obtenidas en la TJG para los verbos de estado que expresan la oposición aspectual de acción continua/puntual. Podemos señalar, a la luz de estos datos, un posible efecto del tipo de tarea: en la TJG el hablante debe valorar la gramaticalidad del imperfecto con verbos estativos, lo cual, en niveles de competencia B2 y C1, resulta la opción por defecto, ampliamente aceptada como gramatical. En cambio, en la TJP, cuando al hablante se le da la oportunidad de contrastar ambas formas verbales y valorar la idoneidad de cada una en un contexto dado (Ionin, 2012), el efecto del aspecto léxico de los verbos estativos pierde fuerza, imponiéndose el significado del enunciado en su conjunto.

Los resultados de la TJP se encuentran en consonancia con el conjunto de estudios que refutan los principios de la HA en lo tocante a los verbos de estado (Schell, 2000; Amenós, 2010; Yuliang, 2015). Asumimos, a partir de estas observaciones, que el principio de congruencia (Andersen & Shirai, 2005) propuesto por la HA queda superado en niveles avanzados de adquisición.

Sin embargo, en la TPROD de los hablantes no nativos sí se observó una clara tendencia a actualizar los estados en imperfecto, en la línea de los resultados obtenidos por Cadierno (2000), y en contra de lo que Amenós (2010) recoge en las producciones escritas de sus participantes, en las que identifica desde niveles tempranos apariciones en imperfecto e indefinido con todas las clases de aspecto léxico. En la actualización de verbos de estado en indefinido, los hablantes de nivel B2 muestran un porcentaje significativamente más bajo que el de los participantes del nivel C2. Si bien es cierto que este último grupo emplea en mayor medida el indefinido con verbos estativos, la preferencia por el imperfecto persiste de manera significativa en las producciones de los tres grupos de hablantes no nativos. Nos encontramos, por tanto, ante una discordancia en la actuación de los participantes no nativos según el tipo de actividad lingüística que llevan a cabo. Este hecho podría ser resultado de la activación de mecanismos cognitivos diferentes en procesos de producción y de interpretación lingüísticos (Doughty, 2010, p. 209).

Respecto a las actividades, identificamos en la TJP una inesperada tendencia, no significativa, a actualizarlas en indefinido en las respuestas del grupo HNN_B2. En niveles superiores esta tendencia da paso a una preferencia por el imperfecto, acercándose tímidamente a las previsiones de la HA. Esta tendencia contrasta con los

datos obtenidos en la TPROD. En los textos de los hablantes no nativos de nivel B2 se contabilizaron más verbos de actividad en imperfecto, mientras que en los niveles superiores se impone su actualización en indefinido, construyendo así predicados de coacción aspectual. Estos resultados revelan de nuevo a un posible efecto del tipo de tarea sobre la actuación de los participantes.

Díaz *et al.* encuentran esta sobreproducción del indefinido con verbos de actividad en un grupo de estudiantes eslavos en su estudio y lo relacionan con las características morfosintácticas del predicado, asegurando que “the reason may be that for this group the presence of an overt DET plus the [+ cardinality] feature of the direct object in Spanish is not a clue for differentiating Accomplishments from Activities” (2003, p. 81). Como apuntan las autoras, la influencia de la L1 puede estar detrás de esta confusión entre actividades y realizaciones, en tanto que, en ruso, las características del objeto directo del verbo son irrelevantes para determinar la clase aspectual del verbo, mientras en español son decisivas. Esta tendencia puede ser, por tanto, resultado de una falta de atención inducida por la L1 de los estudiantes.

El conjunto de verbos télicos, por su parte, genera una propensión más evidente hacia la preferencia del indefinido. Los ítems de realizaciones en la TJP recogen un alto índice de respuestas en indefinido, especialmente entre los grupos de nivel B2 y C1, no así en el grupo de nivel C2, con el que los grupos de nivel B2 y C1 presentan diferencias significativas. Los hablantes de nivel C2 se acercan mucho más al patrón marcado por los hablantes nativos, cuyas respuestas parecen estar más guiadas por el dinamismo de las realizaciones, y no por su telicidad. Los logros, en cambio, sí presentan un sesgo transversal en todos los grupos no nativos muy marcado por el indefinido. Con lo que podemos sugerir que el rasgo [+ puntual] de esta clase verbal ejerce un efecto más determinante que el rasgo [+ télico] en la interlengua de los hablantes no nativos. Montrul y Slabakova reconocen esta misma tendencia en su estudio con hablantes no nativos de nivel avanzado y aseguran que, incluso habiendo adquirido las implicaciones semánticas de la alternancia imperfecto/indefinido para todas las clases de aspecto léxico, los predicados de logro en imperfecto siguen presentando resistencia a ser incorporados en la interlengua de hablantes no nativos (2002, p. 141).

En resumen, desde el punto de vista del proceso de adquisición, los resultados constatan un acercamiento progresivo hacia la actuación de los hablantes nativos, cuyas respuestas reflejan una baja influencia del aspecto léxico en la selección del imperfecto

o el indefinido. A pesar de este acercamiento hacia las interpretaciones de los nativos, el análisis reveló la existencia de diferencias significativas entre el grupo HN y los grupos de hablantes no nativos. Estamos, parece ser, ante un fenómeno lingüístico que se resiste a la completa adquisición en la interlengua de hablantes de español.

Entre los grupos de hablantes no nativos sí se da un efecto del aspecto léxico que crea diferencias significativas en la preferencia del indefinido en verbos de realización entre los niveles B2 y C1. Con respecto a los estados, el aspecto léxico no conlleva una preferencia clara por el imperfecto, incluso se invierte hacia una preferencia por el indefinido en el grupo HNN_C2. A raíz de estas observaciones, compartimos la reflexión de Hasbún al comentar unos resultados similares en su investigación:

A medida que el nivel de competencia aumenta, decrecen las asociaciones entre la morfología perfectiva y las categorías que predice la Hipótesis del Aspecto. Esto nos hace suponer que la flexibilización de estas asociaciones es, en realidad, un indicador del desarrollo del interlenguaje. (2000b, p. 244).

En la TPROD, como ya hemos señalado, la distribución de verbos en imperfecto e indefinido empleados en las narraciones de los hablantes no nativos muestra un sesgo a favor de la HA en los verbos de estado, principalmente actualizados en imperfecto, y los eventos, con una mayoría de verbos en indefinido. Esta relación se percibe en los tres niveles de competencia de español de manera clara, con lo que el indicador del desarrollo de la interlengua al que alude Hasbún sería menos perceptible en la TPROD en nuestro estudio. Podemos, por tanto, asumir como cierta, especialmente para la TJP, y con ciertas reticencias para la TPROD, la hipótesis 4 de nuestra investigación dirigida en concreto al efecto del aspecto léxico en la actuación de nuestros participantes:

Hipótesis 4: En la interlengua de los hablantes rusófonos de español, el grado de incidencia del aspecto léxico del verbo en la selección imperfecto/indefinido disminuye conforme aumenta el nivel de competencia en la L2.

Un último análisis sobre el nivel de corrección que generó esta prueba fue dirigido a discriminar un posible efecto de la complejidad aspectual en el nivel de corrección de los hablantes no nativos. Asumimos, para este análisis, que los contextos de coacción aspectual deberían ser más complicados para nuestros estudiantes, tal y como recogimos en la quinta hipótesis de este trabajo:

Hipótesis 5: Los predicados que encierran combinaciones no prototípicas entre aspecto léxico y aspecto gramatical –discordancia aspectual– son los que generan interpretaciones inadecuadas por parte de los hablantes no nativos.

Encontramos evidencias estadísticas de un efecto del tipo de combinación aspectual –concordancia o discordancia– en las respuestas de los participantes. Con respecto a los hablantes no nativos, estas diferencias resultaron significativas para los grupos de nivel C1 y B2, no así para los hablantes de nivel C2. Es decir, aceptamos la hipótesis para los hablantes no nativos, con la excepción del grupo de nivel C2, para el que la hipótesis queda refutada. Entre estos hablantes no nativos la coacción aspectual no supone un escollo en la correcta interpretación de los predicados, tanto en imperfecto como en indefinido. Nuestros resultados no coinciden en este caso con los obtenidos en los estudios de Güell (2008, 2010), en los que ya en los niveles de competencia B2 y, sobre todo en C1, “los pretéritos indefinido e imperfecto se distribuyen de forma clara de acuerdo con el valor aspectual de la unidad [V + OD] y no sólo con el de la entrada léxica del verbo” (2010, p. 162). En nuestros resultados, la información aspectual del verbo, cuando aparece en un escenario de coacción aspectual, prevalece sobre cualquier otra información aspectual, predicativa o discursiva, para los niveles B2 y C1.

Con respecto a los hablantes no nativos de nivel C2, sus resultados evidencian una habilidad equiparable a la de los hablantes nativos a la hora de reconocer relaciones aspectuales complejas y las implicaciones semánticas que conllevan. Ambos grupos muestran una preferencia por la actualización de los verbos de estado en indefinido. Este fenómeno lo registra también Hasbún (2000) en los datos de sus hablantes nativos. La autora lo explica recurriendo a la habilidad de los nativos para “desasociar las combinaciones aspectuales prototípicas y usarlas para presentar las situaciones como si fueran estados, actividades o eventos, en función de la voluntad del hablante” (p. 244). En nuestro trabajo, los participantes del grupo HNN_C2 presentan esta misma habilidad, emulando el comportamiento de los hablantes nativos.

Estos resultados coinciden con los obtenidos por Montrul y Slabakova (2003), ya que las autoras defienden un acceso completo de estos fenómenos lingüísticos en el proceso de adquisición del español como L2.

La tercera pregunta de investigación apela exclusivamente a la TPROD, puesto que su eje central gira en torno a la estructura narrativa del discurso, tal y como recuerda su formulación:

- 3) ¿Qué papel juegan la distinción pragmático-discursiva entre primer plano y segundo plano informativo en la selección de tiempos de pasado en las

narraciones de estudiantes rusófonos de español con un alto nivel de competencia en L2?

Los resultados generales sobre la distribución del imperfecto y el indefinido entre los dos planos narrativos siguen los preceptos estipulados por la HD que sugiere, recordamos, una preferencia por el indefinido en el primer plano narrativo y una mayor presencia del imperfecto en el plano secundario de descripción. Esta relación entre los tiempos verbales y el plano narrativo se mantiene constante para todos los grupos, incluidos los hablantes nativos. Estos resultados coinciden con los recogidos por otros autores como Güell (1998) y Liskin-Gasparro (2000). En concreto, los datos de Güell (1998) con respecto a la prueba de producción apuntan a que la posición más habitual del imperfecto en los textos de los estudiantes es la subordinación, cuya función prototípica en el discurso es la descripción o complementación de la acción principal. Salaberry (1999) también atestigua, a partir de los datos obtenidos de narrativas orales, que los tiempos más empleados son el indefinido para el primer plano narrativo y el imperfecto para el fondo descriptivo. El mismo autor confirma posteriormente, en un estudio en el que emplea una TJP (Salaberry, 2011), que el efecto de la estructura narrativa no disminuye conforme se incrementa el nivel de competencia en la L2. Una observación que se muestra en consonancia con nuestros resultados.

Con respecto a la interacción de la estructura narrativa y el nivel de competencia, nuestros resultados señalaron una diferencia significativa entre el grupo HNN_B2 y los hablantes nativos. Por tanto, podemos señalar que, a pesar de la preeminencia del indefinido en el primer plano discursivo y del imperfecto en el segundo, la construcción de la estructura narrativa difiere entre los hablantes de nivel B2 y los nativos de español. Los grupos de nivel C1 y C2, de este modo, muestran una competencia equivalente a la de los hablantes nativos en esta tarea.

Estos resultados corroboran, por tanto, la hipótesis vinculada a esta pregunta de investigación y que recogemos de nuevo a continuación, asumiendo que una preeminencia de un tiempo verbal sobre otro no implica una actuación equivalente entre los grupos:

Hipótesis 6: En las producciones escritas de los hablantes no nativos, de todos los niveles de competencia, se da una preeminencia al indefinido a aparecer en el primer plano narrativo y a actualizar en imperfecto las acciones ubicadas en el segundo plano.

Sobre esta cuestión, cabe señalar las conclusiones del estudio de Whatley (2013), a partir de una TJP en el que, en contra de lo constatado por Salaberry (2011), los principios de la HD quedan refutados al no identificarse un efecto significativo de la estructura narrativa en la selección del imperfecto o el indefinido. De nuevo, la autora sugiere como posible explicación un efecto de la tarea (Whatley, 2013, p. 201). Para nuestros resultados, dado que no entraba dentro de los límites de este estudio una tarea de interpretación para medir este efecto, no podemos descartar la posible influencia del tipo de prueba.

También se indagó en el tipo de clase aspectual que los participantes empleaban para actualizar los verbos en los diferentes planos narrativos. Sobre esta cuestión se encontró evidencia estadística del un efecto de la interacción entre el aspecto léxico y la estructura narrativa en la distribución del imperfecto y el indefinido entre los diferentes niveles de competencia. Asimismo, se detectó una diferencia significativa de la distribución del imperfecto y el indefinido dentro de todas las clases de aspecto léxico. Estos resultados siguen las predicciones marcadas por la Hipótesis del prototipo (Andersen & Shirai, 1994; Shirai & Andersen, 1995) y, teniendo en cuenta que los hablantes nativos muestran la misma tendencia, podemos concluir que los resultados corroboran también los postulados de la Hipótesis de la distribución sesgada (Andersen & Shirai, 1994). Hasbún (2000) investiga esta cuestión y establece como hipótesis que “si en el habla de los nativos ocurre un sesgo [...], entonces los aprendices son inducidos a hacer relaciones inapropiadas entre forma y significado” (p. 236). Nuestros resultados están en consonancia con esta idea, en tanto que el patrón que establecen los hablantes nativos en sus narraciones entre aspecto léxico, plano narrativo y selección verbal, se reproduce en los textos de los grupos de hablantes no nativos, con diferencias significativas únicamente para el grupo B2

Por último, nos parece relevante señalar la riqueza que ha aportado a nuestro estudio el hecho de combinar pruebas de juicios y pruebas de producción, pues hemos constatado que el sentido de sus actuaciones no siempre es común entre las pruebas. Este fenómeno ya lo recoge Poopuang (2013) en su estudio con hablantes tailandeses. Se ha puesto de manifiesto que el aspecto léxico del verbo ejerce una mayor influencia a la hora de seleccionar imperfecto o indefinido en las producciones que en las pruebas de juicios, como la TJP. Asimismo, hemos podido comprobar una correcta interpretación del uso onírico del imperfecto en la TJG; sin embargo, en la TPROD no se ha encontrado evidencias de este conocimiento. Al margen del posible efecto de la tarea

propuesta, los contrastes de este tipo en la actuación de un mismo grupo de hablantes no nativos constatan el hecho de que reconocer e interpretar correctamente una estructura gramatical, o forma verbal, no conlleva indefectiblemente la capacidad de producirlo, es decir, la capacidad “de extraer del sistema en desarrollo (interlengua) el recurso con el que salir al paso de una necesidad comunicativa” (Miquel y Ortega, 2014, p. 149).

Al mismo tiempo, la aplicación de pruebas de diferente naturaleza nos ha permitido identificar dificultades que, de otra manera, probablemente habrían sido indetectables para nuestro análisis. Nos referimos en concreto al uso del presente por el imperfecto en estructuras de discurso indirecto, una condición no contemplada en las pruebas de juicios y que emergió en las narrativas de los hablantes no nativos de manera espontánea.

El empleo inadecuado del indefinido en contextos propios del pluscuamperfecto fue otro fenómeno que surgió al analizar los textos de la TPROD que las pruebas de juicios no contemplaban. Como posible explicación a la dificultad que parece suponer el uso del pluscuamperfecto, podemos señalar un posible efecto de carácter estratégico a nivel comunicativo, en concreto, estos errores podrían ser resultado de la evitación por parte de los participantes. Especialmente en tareas de producción libre o semiguada, el hablante no nativo puede optar por un empleo reducido de sus recursos comunicativos, evitando así el uso de estructuras percibidas como más difíciles (Torijano, 2004, p. 68). La relación temporal representada por el pluscuamperfecto es sustancialmente más compleja que la expresada por el indefinido. Asimismo, el hecho de que en su L1 los hablantes no dispongan de una forma verbal análoga puede contribuir a esa percepción de forma dificultosa que recae sobre el pluscuamperfecto.

En general, podemos afirmar que en los resultados de las tres pruebas realizadas por los participantes no nativos en nuestro estudio es posible identificar un patrón de desarrollo positivo del proceso de adquisición de las formas verbales de pasado, en el que las interpretaciones y los usos del imperfecto y el indefinido se acercan gradualmente a los niveles de corrección que presentan los hablantes nativos conforme aumenta el nivel de competencia en español. No obstante, también se ha dejado constancia de una serie de aspectos relacionados con la oposición imperfecto/indefinido que ofrecen cierta resistencia en la interlengua de los hablantes no nativos en niveles avanzados de competencia.

CAPÍTULO IX: CONCLUSIONES

9.1. Conclusiones generales

Una vez analizados los resultados obtenidos en las tres pruebas realizadas en nuestro estudio y tras haber respondido a las preguntas de investigación que guiaban su diseño, estamos en disposición de elaborar una serie de conclusiones generales a partir de los objetivos que, en primer término, han motivado la realización de este trabajo.

Dentro de la ASL, existe una gran cantidad de estudios dedicados a la adquisición de las nociones tempo-aspectuales en estados iniciales e intermedios de dicho proceso de adquisición (Salaberry & Comajoan, 2013). El conjunto de estudios centrados en la interlengua de hablantes de niveles avanzados y casi nativo (Cadierno, 2000; Guijarro-Fuentes, 2005; Montrul & Slabakova, 2003; Slabakova & Montrul, 2002a, 2002b; entre otros), aun siendo menos extenso, ha demostrado que es posible alcanzar un nivel de competencia similar al nativo en la interpretación y uso de expresiones temporales. Nuestros resultados generales apuntan también en esta misma dirección, como exponemos a continuación.

Con respecto a la caracterización de la interlengua de los hablantes rusófonos de español L2 de niveles avanzados, los resultados de esta investigación nos han permitido identificar un conjunto de tendencias recurrentes que se registran en la actuación de los participantes en las tres pruebas realizadas. Podemos apoyarnos en estos hallazgos para determinar una serie de rasgos idiosincrásicos en el desarrollo del sistema lingüístico de estos hablantes. En este sentido, uno de los fenómenos más destacables de nuestros resultados es la constatación del alto nivel de competencia, casi equivalente al nativo, de los participantes de nivel C2 a la hora de identificar los valores tempo-aspectuales que encierra la oposición verbal imperfecto/indefinido. Tanto en los índices de TR como en las puntuaciones según corrección de la TJG, los participantes rusófonos en estados avanzados de interlengua alcanzan niveles similares a los obtenidos por los hablantes nativos. El desarrollo entre los diferentes niveles de competencia experimenta un cambio cualitativo decisivo en el nivel C1.

Del análisis pormenorizado de las pruebas de interpretación y de producción surgieron algunas particularidades en la actuación de los grupos no nativos que ayudan a dibujar con mayor precisión el patrón de desarrollo de su interlengua. En este sentido, destaca por su conflictividad la lectura continua/puntual de la oposición verbal en la TJG en los niveles B2 y C1. En concreto, se produce una sobregeneralización del uso del imperfecto en contextos en los que se impone una lectura temporal restringida por marcadores temporales de intervalo. Puesto que en estudios anteriores ya se ha documentado este fenómeno en la actuación de hablantes de diferentes L1 (Fernández, 1997; Fernández Jódar, 2006; Doquin & Sáez, 2014), es muy posible que se trate de un rasgo propio del desarrollo de la interlengua del español, y no de una característica idiosincrásica de los hablantes rusófonos. Con todo, creemos que no debe ignorarse el papel potencial de la L1 en estos casos, especialmente teniendo en cuenta las palabras de Schimiedtova y Flecken (2008), cuando afirman que los aprendices de nivel avanzado “rely on patterns of use from their respective L1s” (p. 379).

También se apuntaron algunos rasgos en los que la L1 parece jugar un papel facilitador. Tal y como reconocen varios autores (Jarvis, 2000; Martín Martín, 2000; Odlin, 2003; entre otros), la L1 de los aprendices de una L2 puede facilitar la adquisición de ciertos exponentes lingüísticos cuando los rasgos de aquella coinciden en algún modo con los de la lengua meta. Recurrimos a este argumento como posible explicación a la facilidad que han mostrado todos los participantes en la correcta interpretación del valor aspectual progresivo/ingresivo-terminativo (§7.1.2). Dicho valor es el que se establece como base de las parejas aspectuales en la lengua rusa (Sheliakin, 2008; Petrukina, 2012). En ambos casos, tanto en el caso de la influencia positiva como negativa, entendemos que el efecto de la L1 desempeña muy probablemente un papel concomitante con otros factores determinantes en el desarrollo de la interlengua.

Entre estos factores, y teniendo en cuenta el contexto de aprendizaje en el que se llevó a cabo esta investigación, destaca el efecto de la instrucción formal. Este factor es el que parece estar tras las representaciones de los hablantes no nativos sobre las nociones aspectuales de habitualidad e iteratividad. Nuestra opinión coincide en este punto con las observaciones de autores como Cuza (2010) o Salaberry (2013a), que señalan el trabajo en clase y los materiales didácticos como origen de la sobregeneralización del imperfecto y el consiguiente debilitamiento del indefinido para la expresión de acciones que se repiten.

El procesamiento de los valores modales del imperfecto también nos ha permitido reconocer un rasgo particular en la actuación de nuestros participantes. Tanto en nivel B2 como en C1, la interpretación de estos valores parece diferenciarse significativamente de las representaciones que poseen los hablantes nativos y que parecen compartir con el grupo de nivel C2. Este comportamiento entre los grupos podría responder a un posible efecto de instrucción. Debido a que, en contextos de aprendizaje formal, estos usos del imperfecto modal se trabajan principalmente en los niveles B (Instituto Cervantes, 2006), es posible que exista una exposición insuficiente de estas fórmulas lingüísticas dentro del aula en niveles inmediatamente posteriores. Sin embargo, al alcanzar el nivel de competencia C2, los participantes demuestran haber interiorizado estos valores. Podríamos, en consecuencia, identificar un patrón de desarrollo con dos fases diferenciadas: una primera fase de aprendizaje en el nivel B2 y C1, y una posterior fase de adquisición en el nivel C2.

Dentro de este grupo de ítems, se identificaron valores más accesibles y otros valores que entrañaban complicaciones en su correcta interpretación. Entre los correspondientes al primer tipo destacan especialmente los valores de cortesía, cuyos significados resultan altamente transparentes a los hablantes no nativos de todos los niveles. En cambio, los valores contrafactuales, como el de condición irreal o deseo irrealizable, presentan mayores dificultades entre nuestros participantes no nativos.

En general, estos resultados muestran que, en términos de desarrollo, la interlengua de los hablantes rusófonos parece mantenerse estable en los niveles B2 y C1 en lo que respecta a la interpretación de las nociones tempo-aspectuales observadas en nuestro estudio. Los participantes no nativos de nivel C2 registran en su competencia un cambio significativo que les acerca más a un nivel equivalente al nativo. Teniendo en cuenta el perfil de los hablantes no nativos del estudio, es factible pensar en un posible efecto del contexto de aprendizaje. Los participantes de nivel B2 y C1 son todos estudiantes de español en un contexto exclusivamente formal de aprendizaje, mientras que los hablantes de nivel C2 constituyen un grupo más heterogéneo compuesto por profesores de español, traductores y personas que desempeñan profesiones en las que el español está permanentemente presente. Podemos colegir, por tanto, que la instrucción recibida en clase sobre esta cuestión no ha sido aún suficiente en términos estrictamente de cantidad de input o, en cualquier caso, no parece tener un impacto directo en el desarrollo de la interlengua de los estudiantes. En este sentido, parece necesaria una exposición a la L2 que vaya más allá del aula para experimentar un salto cualitativo de

mejora en la adquisición de estas nociones. El papel de la instrucción parece ser especialmente decisivo para una correcta adquisición de los valores modales de imperfecto. Si bien no resultó significativa la diferencia entre las puntuaciones medias del grupo de nivel B2 y C1 para este exponente lingüístico, observamos que éstos obtuvieron una media inferior a la del grupo HNN_B2.

Coincidiendo con las observaciones de Quintana (2009), consideramos que para abordar un estudio sobre la adquisición de la oposición imperfecto/indefinido resulta imprescindible tener en cuenta el “complejo puzle del aspecto” (p. 221). Por este motivo, otro de los objetivos que articula nuestro estudio atiende al impacto del aspecto léxico del verbo y de la estructura narrativa en el proceso de selección del imperfecto o el indefinido. Comprobamos, a este respecto, la presencia de un fenómeno que, incluso en niveles muy avanzados de interlengua, reviste cierta dificultad para los hablantes no nativos. Nos referimos a los predicados que presentan coacción aspectual. Los resultados de la TJP mostraron que, a pesar de observarse un aumento del nivel de corrección en la interpretación de estos predicados complejos conforme avanza el nivel de competencia en L2, los hablantes no nativos suelen encontrar cierta resistencia a reconocer como válidos los casos de discordancia aspectual, alejándoles de la actuación de los hablantes nativos. Las dificultades residen, coincidiendo con las conclusiones de Slabakova y Montrul (2002), en el plano pragmático. Las autoras argumentan que la dificultad que muestran los hablantes no nativos para interpretar correctamente los predicados de coacción aspectual resulta “a tentative indication that pragmatic and grammatical knowledge may differ in interlanguage grammar” (p. 643). Se trata, por tanto, de una dificultad que surge a la hora de interpretar las recategorizaciones aspectuales de los verbos y sus consiguientes reajustes semánticos, que suponen unas inferencias diferentes a nivel pragmático. Especialmente resistente se reveló esta dificultad en los predicados télicos, tanto en las realizaciones, en las que se registraron diferencias significativas entre el grupo de nivel C2 y el resto de grupos de hablantes no nativos, como en los logros, cuya preferencia por el indefinido resultó ser la más polarizada de todas las preferencias entre hablantes no nativos.

Por otro lado, la estructura narrativa, en concreto la construcción del primer y el segundo plano discursivo, resultó ser un factor determinante en la selección del tiempo verbal en la TPROD para todos los grupos, incluyendo los hablantes nativos. La preeminencia del indefinido en el primer plano narrativo y del imperfecto en el segundo plano resultó una constante en todos los grupos del estudio. No obstante, en el momento

de examinar la distribución de las formas de imperfecto e indefinido en la construcción de la estructura narrativa según el aspecto léxico del verbo, el grupo de nivel B2 mostró un comportamiento significativamente diferente al de los hablantes nativos. En términos porcentuales, el grupo HNN_B2 representaba un mayor desequilibrio entre formas verbales en primer plano y en segundo plano. Por su parte, los textos del grupo control contaban con el porcentaje más ajustado entre ambos planos narrativos. Estos datos pueden explicar la diferencia encontrada en nuestro análisis, aunque también debe ser tomada en cuenta la influencia del aspecto léxico, puesto que el análisis reveló un efecto significativo de la interacción entre estos dos factores en la selección de formas de imperfecto e indefinido.

En general, los resultados de la TPROD confirman el alto nivel de dominio de los niveles C1 y C2 en el uso de estas dos formas verbales para la construcción de los planos discursivos de una narración. Ésta es la única prueba en la que el grupo HNN_C1 registra unos resultados similares a los resultados de los hablantes nativos, lo cual nos lleva a considerar el papel de tipo de prueba a la hora de analizar la actuación de los no nativos.

En consonancia con esta idea, podemos añadir que en nuestro análisis se ha encontrado un comportamiento dispar de los hablantes no nativos en las diferentes pruebas realizadas. Con respecto a la actualización de verbos estativos en imperfecto, los juicios de hablantes no nativos en la TJG señalaron una tendencia a considerar gramatical la aparición de este tipo de verbos en imperfecto, incluso en escenarios en los que se impone una preferencia por el indefinido:

(190) La cena en casa de Luis estuvo muy bien; todos pasamos un rato agradable.

En cambio, en la TJP, ante la posibilidad de contrastar la adecuación de las dos formas en un mismo contexto, los participantes no nativos presentaron claras muestras de superar el efecto del aspecto léxico del verbo y optar por la actualización en indefinido.

Igualmente, En relación con la influencia del aspecto léxico de los verbos, se identificó también una diferencia de tendencias entre la TJP, por un lado, y la TPROD, por el otro. El efecto del aspecto inherente del verbo en la selección del imperfecto o el indefinido resulta menos evidente en la TPROD que en la TJP de los grupos no nativos. No consideramos ésta una observación sorprendente, teniendo en cuenta que incluso el grupo de hablantes nativos muestra cierto sesgo a favor de la concordancia aspectual en

su selección de los tiempos de pasado (Andersen & Shirai, 1994) según los resultados de la TPROD. Asimismo, tampoco resulta sorprendente que en las producciones se haya encontrado un mayor número de predicados de concordancia aspectual que en las pruebas de juicios, dado que, en pruebas de producción, algunos fenómenos lingüísticos, especialmente aquellos más específicos como la coacción aspectual, suelen presentar una frecuencia de aparición más baja (Eisenbeiss, 2010, p. 12).

Una relación similar encontramos en lo tocante al uso de valores modales del imperfecto, en concreto, al pasaje onírico de la TPROD. El uso de este valor del imperfecto por parte de los hablantes no nativos es prácticamente inexistente, de modo que en estos textos encontramos diferentes recursos lingüísticos para referir este pasaje en la narración. Principalmente se registraron formas verbales vinculadas con el significado de irrealidad como el condicional o el imperfecto de subjuntivo. En la TJG, por su parte, el imperfecto onírico no supuso un escollo importante para los hablantes de nivel C2, cuyas puntuaciones no resultan significativamente diferentes a la de los hablantes nativos. De modo que, con respecto a este valor modal del imperfecto, parece que nos encontramos ante un rasgo no plenamente incorporado a la interlengua de los hablantes nativos, puesto que, a pesar de ser potencialmente reconocible, presenta ciertas restricciones a la hora de recuperarlo en el momento de producir en la L2.

Una vez expuesto el conjunto de conclusiones que hemos alcanzado a partir de la evidencia aportada por las diferentes pruebas diseñadas para este estudio, creemos que esta investigación nos permite conocer con mayor profundidad el desarrollo de la interlengua de hablantes rusófonos de español en cuanto a las nociones tempoaspectuales que implican el uso y la interpretación del imperfecto y el indefinido. En este sentido, y teniendo en cuenta el escaso número de estudios experimentales realizados sobre estudiantes de español cuya lengua materna es el ruso, consideramos que el presente trabajo supone un paso adelante en este contexto concreto de investigación. Al margen de la lengua materna, el nivel de competencia en L2 de nuestros participantes también supone un factor que sitúa este trabajo en un ámbito del campo de la ASL todavía poco investigado. No en vano, Long (2006) considera la investigación del proceso de adquisición de L2s en hablantes de nivel avanzado como uno de los restos para el futuro de esta disciplina. Un reto que sigue siendo actual en este momento, especialmente en lo referente a estudiantes de lenguas eslavas.

Esperamos que el trabajo que hemos llevado a cabo en este estudio revierta en una práctica docente más consciente sobre la enseñanza de los tiempos de pasado a

estudiantes rusohablantes, al mismo tiempo que estimule la investigación de diferentes aspectos lingüísticos propios de la interlengua de hablantes no nativos de español con el ruso como lengua materna. Con respecto a la primera observación, recogemos a continuación una serie de consideraciones didácticas a la luz de los resultados obtenidos en este trabajo.

9.2. Implicaciones didácticas

Después de analizar los resultados de las pruebas de juicios y la prueba de producción con hablantes no nativos, podemos formular, como corolario, una serie de indicaciones didácticas orientadas al aula de ELE con el fin de desarrollar estrategias que puedan ser puestas en práctica por los profesores en el momento de enfrentarse a la presentación de la oposición imperfecto/indefinido y a su tratamiento en el aula.

Aun siendo cierto que, en términos generales, la adquisición de las nociones tempo-aspectuales que hemos abordado en este trabajo parecen mostrar un nivel de adquisición satisfactorio, cercano en muchos casos al de los hablantes nativos, los resultados también han señalado algunos aspectos que durante el proceso de adquisición de estos exponentes lingüísticos generan ciertas dificultades, incluso en estudiantes de niveles avanzados. Las consideraciones que exponemos a continuación se centran, en concreto, en esos aspectos y, por tanto, se trata de indicaciones que van dirigidas al trabajo de fenómenos gramaticales de manera explícita. De los diferentes tratamientos que pueden adoptarse a la hora de abordar cuestiones gramaticales en el aula, entendemos que la propuesta de la atención a la forma (Long & Robinson, 1998; Ortega, 2001) facilita una metodología adecuada, dado su especial interés en integrar forma y significado en el diseño de actividades gramaticales (Fernández Montes, 2011, p. 2). Este empeño coincide plenamente con los objetivos de estas directrices, centradas en reforzar las conexiones entre los diferentes valores que pueden adquirir las formas verbales del imperfecto y el indefinido, en función del tipo de interacción que se da entre diversos elementos lingüísticos y discursivos.

El primer fenómeno que consideramos debe ser tratado de manera explícita en el aula y sobre el que debe hacerse especial hincapié es la noción de aspecto. Es cierto que varios autores han llamado ya la atención sobre la diferencia aspectual entre las formas de imperfecto e indefinido (Ruiz Campillo, 2005; Castañeda, 2006; Llopis *et al.*, 2012), a partir de definiciones muy similares a la que plantea Comajoan (2014, p 236):

In Spanish, two verb forms, e.g; *bailé* (preterit) and *bailaba* (imperfect), display different aspectual characteristics of the same event; that is, the way the situation is viewed by the speaker differs in terms of the internal temporal constituency. On the one hand, *bailé* is viewed globally as the whole action (...) with its beginning (B) and ending (E). On the other hand, in the case of *bailaba*, the speaker focuses on one of the phases of the situation of dancing, and only the internal process of the situation is stated.

Creemos, en la línea de lo que plantean Gras y Santiago (2012) y Palacio (2016), que el trabajo en el aula sobre esta oposición verbal debe incluir el análisis del aspecto léxico. En concreto, nos referimos a un tipo de trabajo centrado “en la interacción entre la información aspectual aportada por la flexión verbal (aspecto flexivo o gramatical) y el significado aspectual del verbo (aspecto léxico)” (Gras & Santiago, 2012, p. 20). Con este planteamiento se pueden diseñar actividades que inviten a los estudiantes a reflexionar sobre el hecho de que no todos los verbos son iguales, ni refieren al mismo tipo de situaciones (Morimoto, 1998). Centrándonos en los niveles de competencia altos, entendemos que este trabajo debe estar especialmente dirigido a aumentar la exposición de predicados con combinaciones aspectuales no prototípicas en el trabajo de aula, favoreciendo así una familiarización gradual y constante de estos exponentes lingüísticos. Sobre esta cuestión, Cadierno (2001) advierte, y nuestros resultados lo ratifican, que los estudiantes intuitivamente pueden establecer hipótesis sobre el funcionamiento de la alternancia imperfecto/indefinido que no resulten del todo correctas, como la asociación sobregeneralizada de verbos atéllicos con imperfecto y verbos télicos con indefinido. Estas intuiciones que divergen de las que poseen los nativos se dan especialmente en los rasgos funcionales de la lengua, como la expresión del aspecto, cuando éstos se codifican de modo diferente en la L1 y en la lengua meta (Lozano, 2003).

Atendiendo a estas combinaciones no prototípicas, donde parece divergir la competencia del nativo con la de los no nativos, es posible hacer consciente al estudiante de los reajustes de significado que se obtienen al forzar, por ejemplo, la actualización de un verbo de estado en indefinido como ocurre en los siguientes ejemplos:

(191) El cuadro costó mucho dinero.

(192) Rosana tuvo una hija preciosa en agosto.

Tanto *costó* como *tuvo* permiten que los enunciados sean reinterpretados como situaciones resultativas como *el cuadro fue adquirido por mucho dinero* o *Rosana dio a luz*. Estas alteraciones que afectan directamente al plano léxico, surgen de un cambio morfológico en el verbo, es decir, de un cambio en la forma. Las implicaciones que estos cambios de forma pueden tener en el plano semántico son los elementos que deben trabajarse con especial atención.

Por otro lado, los resultados obtenidos han puesto de manifiesto la necesidad de trabajar de manera más sistemática con los valores modales del imperfecto,

especialmente en los niveles B2 y C1, con la finalidad de promover un conocimiento más sólido de estas relaciones entre forma y significado. El trabajo explícito, consciente, de estos valores, presupone, siguiendo las palabras de Alonso (2014), la base para una correcta adquisición. Creemos que este trabajo debe realizarse de manera sistemática y continuada en el aula, en la línea de lo que señala Alonso (2014, p. 31):

Para la automatización de una regla lingüística o un rasgo de la lengua meta, “resultará imprescindible una práctica sistemática continuada o extensiva [...] que permita al aprendiz automatizar su conocimiento para que pueda resolver de forma espontánea y con una tasa mínima de errores cualquier problema de comprensión o producción lingüística.

Para ello, el profesor tiene la posibilidad de seleccionar, crear o modificar input que sea operativo pedagógicamente, es decir, que produzca efectos pedagógicamente rentables y válidos en relación con los hechos lingüísticos que pretende poner de relieve (Ruiz Campillo, 2007). La aplicación de estas consideraciones podría contribuir, a nuestro parecer, a superar ciertas dificultades que se han manifestado en nuestros resultados, especialmente entre las actuaciones de los estudiantes de nivel B2 C1.

9.3. Limitaciones y futuras investigaciones

De la recapitulación de resultados y conclusiones en cualquier investigación emerge una serie de líneas de investigaciones hacia las que dirigir futuros trabajos. Estas directrices sirven para dar continuidad y profundidad al conocimiento científico del objeto de estudio en cuestión, así como para superar los límites del trabajo previo. En las propuestas de investigación que planteamos en este apartado subyacen algunas limitaciones de este trabajo de tesis, que entendemos como acicate para continuar con nuestra labor investigadora en el futuro.

Si bien nuestro trabajo se centra en estudiantes de español rusohablantes, el papel de la L1 en la interlengua de estos hablantes ha sido ligeramente perfilado en el análisis de los datos recogidos a un nivel puramente especulativo. En la estela de trabajos como Fernández (1997) o Díaz *et al.* (2003), el primer propósito que formulamos para futuros estudios consiste en identificar de manera más precisa el efecto de la lengua materna, en términos de transferencia –tanto positiva como negativa–, en el proceso de adquisición de los tiempos de pasado en español. En esta línea de trabajo, nos encontramos ya recopilando datos de hablantes no nativos con diferentes lenguas maternas con el objetivo de poder despejar qué características de la interlengua de los

hablantes rusófonos responden efectivamente a la influencia del ruso y no a otros factores generadores de variabilidad en la interlengua (Martín Martín, 2000).

Otro posible objetivo a cumplir en futuros trabajos que, a nuestro juicio, reviste especial importancia, está dirigido a extender el estudio del efecto del aspecto léxico en combinación con la estructura narrativa en diversos tipos de tareas. En el presente estudio hemos comprobado el impacto de estas dos variables en las producciones escritas de hablantes no nativos; los resultados obtenidos de esta prueba podrían contrastarse con los generados por una prueba de selección, en la línea de estudios como el de Salaberry (2011) o Whatley (2013), o por una tarea de producción oral. La naturaleza particular de cada tarea y los diferentes procesos cognitivos que éstas activan permitirían obtener un mapa más detallado del tipo de conocimiento que los hablantes rusófonos de español tienen sobre estas dos formas verbales. Este objetivo llevaría de forma implícita una aproximación más directa a la cuestión de comprobar con datos de estudiantes rusófonos la Hipótesis de la distribución sesgada, siguiendo el modelo de estudios como el de Hasbún (2000).

La amplia combinación de elementos que intervienen en la composición del aspecto, y que ya hemos tratado en el capítulo 1 de este trabajo, invita a desarrollar líneas de investigación que analicen con detalle el efecto de determinados elementos lingüísticos en la interpretación de nociones aspectuales en la interlengua de hablantes no nativos. Inspirados por los diseños de los trabajos de autoras como Güell (2008), en el que se estudió el efecto de las características morfosintácticas del complemento directo, y como Slabakova y Montrul (2008), donde las autoras analizan el efecto de varias propiedades verbales como la partícula *se*, resultaría muy recomendable diseñar un conjunto de juicios de gramaticalidad en el que se manipulen estas características de manera sistemática. Por lo pronto, en este trabajo, hemos analizado la capacidad de reconocer los valores tempo-aspectuales que subsume la oposición verbal imperfecto/indefinido en hablantes no nativos. Profundizar más en el plano morfosintáctico permitiría empezar a reconocer qué elementos del predicado resultan más decisivos en la configuración de la interlengua de estos hablantes.

Por otro lado, asumiendo la naturaleza de los errores descritos en la prueba de producción, se hace necesario en estudios venideros ampliar el espectro de tiempos verbales como objeto de estudio. La no producción de formas verbales como el pluscuamperfecto o la aparición del presente de indicativo son fenómenos que han surgido de forma inesperada en nuestro corpus y que constituyen indicios de fenómenos

que debería ser investigado en mayor profundidad. Del mismo modo que en esa ampliación de nuevas formas verbales a estudiar deberían incluirse las perífrasis verbales. Este punto, además, adquiere especial interés desde el punto de vista contrastivo español-ruso, puesto que en la lengua rusa no se encuentran formas análogas a muchas de estas estructuras verbales como, por ejemplo, la perífrasis progresiva *estar* + gerundio. Un análisis que tuviera en cuenta este tipo de estructuras enriquecería sustancialmente el conocimiento que hasta ahora tenemos de las representaciones aspectuales y temporales que los rusohablantes poseen sobre las formas verbales del español, a la vez que contribuiría a describir qué características presenta y cómo evoluciona la interlengua del español, como un sistema de competencia diferente al que poseen los hablantes nativos (Liceras, 1998) y que dota al no nativo de unas representaciones particulares sobre el funcionamiento de la L2.

Un estudio de corte longitudinal permitiría, asimismo, analizar el posible efecto de instrucción que señalamos en los resultados del grupo de nivel B2 y el de C1 con respecto a los valores modales del imperfecto, comprobando si, efectivamente, se produce una cierta regresión en la competencia de los no nativos entre estos dos niveles, y si este fenómeno responde a una falta de exposición a estos exponentes lingüísticos.

Por último, y a la luz de las divergencias encontradas entre las tendencias marcadas en las pruebas de producción y en las pruebas de interpretación, consideramos pertinente llevar a cabo un análisis que ahonde en la naturaleza de la relación entre ambos tipos de pruebas en términos de corrección, de modo que se determine con mayor precisión el cuadro de características que hemos elaborado en este trabajo sobre la interlengua de los hablantes rusófonos de español como L2.

Todo este conjunto de líneas de investigación pone de manifiesto la intrincada y compleja combinación de factores que entran en juego en el proceso que envuelve la adquisición de las nociones temporales y aspectuales en el aprendizaje de una L2. La complejidad de este sistema hace todavía más necesaria la investigación en este ámbito desde diferentes contextos de aprendizaje –formal, en inmersión, hablantes de herencia, etc.– y con hablantes de diferentes bagajes lingüísticos, para, de este modo, poder llegar a más contextos de aprendizaje, enlazando así con la orientación más aplicada que ofrece la investigación en ASL, y que no es otra que la enseñanza y el aprendizaje de L2s.

BIBLIOGRAFÍA

- Acero, J. (1990). Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Aguado-Orea, J. y Baralo, M. (2007). Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el aprendizaje léxico y gramatical del español como L2. *Revista de Educación*, 43, 113-132.
- Alanazi, S. (2015). The Validity of Grammaticality Judgment Task on Saudi EFL Learners. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 6, 4, 78-83.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Alcázar, E. y Martínez, M. A. (1997). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Barcelona: Ariel.
- Alonso, I. (2014). Fundamentos cognitivos de la práctica sistemática en la enseñanza gramatical. En A. Castañeda (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE: criterios y recursos* (pp. 9-38). Madrid: SGEL.
- Amenós, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Andersen, R. W. (1986): El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo Idioma. en J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje/Aquisicao da liguagem*, pp. 115-138, Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Andersen, R. W. (1990). Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom. En B. VanPatten y J. F. Lee (Eds.), *Second language acquisition – Foreign language learning* (pp. 45-78). Clevedon: Multilingual.
- Andersen, R. W. (1991). Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. En T. Hübner y C. A. Ferguson (Eds.). *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories* (pp. 305-324). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. W. (2002), The dimension of pastness. En R. Salaberry y Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 79-105). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 135-156.
- Andersen, R. W y Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition the pidgin-creole connection. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.),

Handbook of second language acquisition (pp. 527-570). San Diego, CA: Academic Press.

Arche, M. J. (2004). *Propiedades aspectuales y temporales de los predicados de individuo* (tesis doctoral). Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.

Arche, M. J. (2006). *Individuals in Time. Tense, Aspect and the individual/stage distinction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ayoun, D. (2005). The acquisition of tense and aspect in L2 French from Universal Grammar perspective. En D. Ayoun y R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp. 79-128). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ayoun, D. y Rohtman, J. (2013). Generative approaches to the L2 acquisition of temporal-aspectual-mood systems. En R. Salaberry y Ll. Comajoan (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on Second Language Tense and Aspect* (pp. 119-156) Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Ayoun, D. y Salaberry, R. M. (Eds.) (2005), *Tense and Aspect in Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ayoun, D. y Salaberry, R. M. (2005). Towards a comprehensive model of the acquisition of L2 tense-aspect in the Romance languages. En D. Ayoun y R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp. 253-281). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Bajic, D. (2006). Algunas consecuencias gramaticales del aspecto verbal abierto en las lenguas eslavas, *Eslavística complutense*, 6, 147-158.

Baralo, M. (2003). "Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/le". *Interlingüística*, 14: 31-44.

Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato y I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.

Baralo, M. (2007). La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo. En P. Cano (Coord.), *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Vol. 1* (pp. 339-346). Madrid: Arco Libros.

Bard, E. G., Robertson, D., & Sorace, A. (1996). Magnitude estimation of linguistic acceptability. *Language*, 72, 1, 32-68.

Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. En E. Tarone, S. M. Grass, y A. D. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 41-60). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bardovi-Harlig, K. (1995). A narrative perspective on the development of tense/aspect system in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 263-291.

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. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K., y Reynolds, D. W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107-131.

Bardovi-Harlig, K., y Bergström, A. (1996). Acquisition of tense and aspect in second language and foreign language learning: learner narratives in ESL and FFL. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 52, 308-329.

Benveniste, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. Madrid, México: Siglo veintiuno.

Bermúdez, F. (2011). *Tempus fugit*. El aspecto como significado primario de los tiempos verbales. *Verba*, 38, 171-190.

Bertinetto, P. M. (1986). *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano. Il sistema dell'indicativo*. Florencia: L'Accademia della Crusca.

Bertinetto, P. M. (1994) Temporal Reference, Aspect and Actionality: Their neutralization and interactions, mostly exemplified in Italian. En C. Bache, H. Basboll y C. Lindberg (Eds.), *Tense, Aspect and Action. Empirical and Theoretical Contributions to Language Typology* (pp.113-138). Berlin/Boston:Mouton de Gruyter,

Bertinetto, P. M. (2004). Estativos, progresivos, habituales. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 273-316). Madrid: Gredos.

Bertinetto, P. M. y Marco, P. (1994). Statives, progressives and habituals, *Linguistics*, 32, 391-423.

Binnick, R. (1991). *Time and the Verb*. Oxford: Oxford University Press.

Birdsong, D. (1989). *Metalinguistic performance and interlinguistic competence*. Berlin: Springer-Verlag.

Blackwell, A., Bates, E. y Fisher, D. (1996). The Time Course of Grammaticality Judgment. *Language and Cognition Process*, 11, 4, 337-406.

Bley-Vroman, R., Felix, S. y Ioup, G. (1988). The accessibility of Universal Grammar in adult language learning. *Second Language Research*, 4, 1-32.

- Bley-Vroman, R. y Masterson, D. (1989). Reaction time as a supplement to grammaticality judgements in the investigation of second language learners' competence. *University of Hawai'i Working Papers in ESL*, 8, 207-237.
- Bloom, L., Lifter, K. Y Hafitz, J. (1980). Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language. *Language*, 65, 368-412.
- Bondarko, A. V. (1971a). *Aspecto y tiempo del verbo ruso* [en ruso]. Moscú: Prosveshenie.
- Bondarko, A. V. (1971b). *Categoría gramatical y contexto* [en ruso]. Leningrado: Nauka.
- Bondarko, A. V. (1987). Aspectualidad. El contenido y la tipología de las relaciones aspectuales [en ruso]. En A. V. Bondarko (Ed.), *Teoría de la gramática funcional* (pp. 99-156) San Petersburgo: Nauka.
- Bondarko, A. V. (1990). *Limitación y aspecto verbal en la lengua rusa* [en ruso]. Moscú: Akademiya nauk.
- Borg, N. O'Hara, J., Hutter, C. (2008). Edmodo [software]. Accesible en <https://www.edmodo.com/>
- Borik, O. (2002). *Aspect and reference time* (tesis doctoral). Utrecht: University of Utrecht.
- Borik, O. y González, P. (2001) Comparing aspectual systems. *Linguistics in the Netherlands*, 18, 13-26.
- Bosque, I. (Ed.) (1990). *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. (2001). On the weight of light predicates. En J. Herschenson, K. Zagana y E. Malien (Eds.), *Features and Interfaces in Romance* (pp. 23-38). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamin.
- Bosque, I. y Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bowles, M. A. (2011). Measuring implicit and explicit linguistic Knowledge: What can heritage language learners contribute?. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 247-271.
- Brown, J. D. (1988). *Understanding Research in Second Language Learning: A Teacher's Guide to Statistics and Research*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Brucart, J. M. (2001). El valor del imperfecto de indicativo en español. *Estudios Hispánicos. Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas*, 27, 193-233.
- Bull, W. E. (1960). *Time, Tense, and the Verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkley: University of California Press

Bybee, J. L., Perkins, R. y Pagliuca, W. (1994). *The Evolution of Grammar: Tense, Aspect, and Modality in the Languages of the World*. Chicago: University of Chicago Press.

Cadierno, T. (2000): The acquisition of Spanish preterite and imperfect by Danish advanced language learners. Denmark. University of Southern Denmark. *Spanish Applied Linguistics*, 4, 1-53.

Cadierno, T. (2001). La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: El caso del aspecto en español. [Grammatical instruction and grammar learning: On Spanish aspect]. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 53-74.

Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE*, 1. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_02Calvi.pdf?documentId=0901e72b80e06a6d

Calvo Pérez, (2000). Situación del ruso en el conjunto de las relaciones tipológicas tiempo-aspecto: una visión pragmática. *Revista de investigación lingüística*, 3, 1, 49-67.

Camus, B. (2004). Perífrasis verbales y expresiones del aspecto en español. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 511-572). Madrid: Gredos.

Carrasco, Á. (1994). Reichenbach y los tiempos verbales del español. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 12, 69-86.

Castañeda, A. (2003). Implicaturas generalizadas de cantidad en el rendimiento de algunas formas y oposiciones del sistema verbal español. *Language design: journal of theoretical and experimental linguistics*, 5, 79-103.

Castañeda, A. (2004a). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español. En J. L. Cifuentes Honrubia y C. Marimón Llorca (Eds.) *Estudios de Lingüística: el verbo*. Número monográfico de ELUA (Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante), pp. 55-71.

Castañeda A. (2004b). Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE*, 0. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_06Castaneda.pdf?documentId=0901e72b80e0c73e

Castañeda, A. (2006). Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL*, 5, 107-140.

Castañeda, A. (2012). Perspective and meaning in pedagogical descriptions of SFL (Spanish as a Foreign Language) grammar. En G. Ruiz Fajardo (Ed.), *Methodological Developments in Teaching Spanish as a Second and Foreign Language* (pp. 221-272). Newcastle: Cambridge Scholars.

Castañeda, A. (Coord.) (2014). *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos*. Madrid, SGEL.

Castañeda, A., Alhmoud, Z. (2014a). Gramática cognitiva en descripciones gramaticales para niveles avanzados de ELE. En A. Castañeda (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp. 39-88). Madrid: SGEL.

Castañeda, A., Alhmoud, Z. (2014b). Una aproximación al sistema verbal aplicable a la enseñanza de ELE, en En A. Castañeda (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (pp. 267-294). Madrid: SGEL.

Castañeda, A. y Ortega Olivares, 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. En S. Pastor Cesteros y V. Salazar García (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas (Anexo 1 de ELUA)* (pp. 213-248). Alicante: Universidad de Alicante.

Castillo, B. y Sancho, I. (2002). Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE. *Carabela*, 52, 61-77.

Cenoz, J. y Jessner, U. (Eds.) (2000): *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Eds.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, Clevedon: Multilingual Matters.

Chamorro, M. D. y Castañeda, A. (1998). Imperfecto e indefinido: valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas. En T. Jiménez, M. C. Losada y J. F. Márquez (Eds.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática* (pp. 529-536). Madrid: ASELE.

Chaudron, C. (1983). Research on metalinguistic judgments: A review of theory, methods, and results. *Language Learning*, 33, 3, 343-377.

Chaudron, C. (2003). Data collection in SLA research. En C. J. Doughty y M. H. Long (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 762-828). Oxford: Blackwell.

Cho, J. y Slabakova, R. (2013). Interpreting definiteness in a second language without articles: The case of L2 Russian. *Second Language Research*, 30, 2, 159-190.

Chomsky, N. (1981). *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Clarendon Press.

Chomsky, N. (1995). *The Minimalist Program*. Cambridge/London: MIT Press.

Chung, S. y Timberlake, A. (1985). Tense, aspect, and mood. En T. Shopen (Ed.) *Language typology and syntactic description: Grammatical categories and the lexicon*. (pp. 202-258). Cambridge: Cambridge University Press.

Cipria, A. y Roberts, C. (2001). Spanish imperfecto and pretérito: Truth conditions and aktionsart effects in a situation semantics. *Natural Language Semantics*, 8, 4, 297-347.

Cohen, A. y Macaro, E. (2010). Research Methods in Second Language Acquisition. En E. Macaro (Eds.) *Continuum/Bloomsbury Companion to Second Language Acquisition* (pp. 107-136). London: Continuum.

Collins, I. (2002). The role of L1 influence and lexical aspect in the acquisition of temporal morphology. *Language Learning*, 52, 43-94.

Comajoan, L.I. (2006). The aspect hypothesis: Relationship between use of morphology and appropriateness of use. *Language Learning*, 56, 2, 201-268.

Comajoan, L.I. (2013). Coding grounding. En R. Salaberry y L.I. Comajoan (Eds.), *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect* (pp. 309-356) Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Comajoan, L.I. (2014). Tense and Aspect in Second Language Spanish. En K. L. Geeslin (Ed.), *The handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 235-252). Wiley-Blackwell: Malden, MA.

Comajoan, L.I. y Pérez Saldanya, M. (2005). Grammaticalization and Language Acquisition: Interaction of Lexical Aspect and Discourse. En D. Eddington (Ed.) *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages* (pp. 44-55). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to verbal aspect and related problems*. Cambridge: University Press.

Comrie, B. (1985). *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-ANAYA.

Cook, V. (1986). The basis for an experimental approach to second language learning. En V. Cook (Ed.), *Experimental Approaches to Second Language Learning* (pp. 3-21) Oxford: Pergamon Press.

Corder, P. (1992). A Role For The Mother Tongue. en S. M. Gass y L. Selinker (Eds.) *Language Transfer in Language Learning: Revised Edition* (pp. 18-31). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Cortés, F., González, C. y Jiménez, R. (2012). Las clases léxicas. Revisión de la tipología de predicados verbales. En R. Mairal, L. Guerrero y C. González (Eds.) (pp. 59-84), *El funcionalismo en la teoría lingüística. La Gramática del Papel y la Referencia. Introducción, avances y aplicaciones*. Akal: Madrid.

- Cowan, R. y Hatasa, Y. A. (1994). En E. Tarone, S. Gass y A. Cohen (Eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (pp. 287-301). Mahwah, NJ: Psychology Press.
- Cowart, W. (1997). *Experimental Syntax: Applying Objective Methods to Sentence Judgments*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Crain, S. y Thornton, R. (1998). *Investigations in universal grammar: Guide to experiments on the acquisition of syntax and semantics*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Croft, W. y Cruse, D. (2004). *Lingüística cognitiva*. Madrid, Akal.
- Cuenca, M. J. y Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Cuza, A. (2010). The L2 acquisition of aspectual properties in Spanish. *The Canadian Journal of Linguistics*, 55, 2, 181-208.
- Dabrowska, E. (2010). Naïve vs. expert intuitions: An empirical study of acceptability judgments. *The Linguistic Revivew*, 27, 1-23.
- De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3061). Madrid: Espasa Calpe.
- De Miguel, E. (2004). Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar. *Estudios de Lingüística: el verbo*, 2, 167-206.
- DeKeyser, R. M. (2003). Implicit and explicit learning. En C. Doughty y H. M. Long (Eds.), *The Handbook of second language acquisition* (pp. 313-348). Oxford: Blackwell.
- DeKeyser, R. (2009). Más allá de la atención a la forma: Perspectivas cognitivas sobre el aprendizaje y la práctica de la gramática de la segunda lengua. En K. Doughty y J. Williams (Eds.), *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* (pp. 57-78). Madrid: Edinumen.
- Delgado, G. y Luis A. Ortiz, L. (2012). El pretérito vs. el imperfecto: adquisición aspectual o temporal en 2L1 (criollo/español) y L2 (español)?. En K. Geeslin y M. Díaz-Campos (Eds.), *Selected Proceedings of the 14th Hispanic Linguistics Symposium*, (pp. 165-178). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Demonte, V. (1991). *Detrás de la palabra: estudios de gramática del español*. Madrid: Alianza Editorial.
- Díaz, L., Bel, A., Ruggia, A., Bekiou, K. y Rosado, E. (2003). «Morphosyntactic Interfaces in Spanish L2 Acquisition: The Case of Aspectual Differences between *Indefinido* and *Imperfecto*», en J. M. Liceras, H. Goodluck y H. Zobl (Eds.).

Proceedings of the 6th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference: L2 Links, (pp. 76-84). Somerville: Cascadilla Press.

Díaz, L-, Bel, A.- Bekiou, K. (2008). Interpretable and Uninterpretable Features in the Acquisition of Spanish Past Tenses. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck, *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 484-512). New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Dietrich, R., Klein, W., & Noyau, C. (1995). *The Acquisition of Temporality in a Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Dmitrenko, V. (2013). Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales. En S. Borrell, B. Blecua, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE* (pp.358-369). Centro Virtual Cervantes. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_vii.htm

Doiz-Bienzobas, A. (2013). The Spanish preterite and imperfect from a cognitive point of view. En R. Salaberry y Ll. Comajoan (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect* (pp. 57-88). Berlin/ Boston: De Gruyter Mouton.

Doiz-Bienzobas, A. (2002). The preterit and the imperfect as grounding predications. En F. Brisard (Ed.), *Grounding. The epistemic Footing of deixis and reference* (pp. 114-149). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Dölling, J. (2014). Aspectual Coercion and Eventuality Structure, en K. Robering (Ed.), *Aspects, Phases, and Arguments: Topics in the Semantics of Verbs* (189-226). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Domínguez, L., Arche, M. J. y Myles, F. (2010). Testing the Predictions of the Feature Assembly Hypothesis: Evidence from the L2 Acquisition of Spanish Aspect Morphology. En N. Danis, K. Mesh y H. Sung (Eds.), *BUCLD 35: Proceedings of the 35th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 183-196). Boston, MA: Cascadilla Press.

Doquin, A. y Sáez, P. (2014). Errores gramaticales presentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *Marcoele*, 19. Recuperado de: <http://marcoele.com/errores-gramaticales-en-francofonos/>

Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

Doughty, C. (2010). Fundamentos cognitivos de la atención a la forma. En Robinson, P. (Ed.), *La dimensión cognitiva en la enseñanza de lenguas* (pp. 207-257). Madrid: Edinumen.

Dowty, D. (1986). The Effects of Aspectual Class on the Temporal Structure of Discourse: Semantics or Pragmatics?. *Linguistics and Philosophy*, 9, 37-61.

Drosdov, T. (2002). Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias. *Eslavística complutense*, 2, 33-44.

Duffield, N. (2003). Measures of competent gradient. En R. van Hout, A. Hulk, F. Kuiken y R. Towell (Eds.), *The Interface between Syntax and the Lexicon in Second Language Acquisition* (pp. 97-127). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Durao, A. B. (2007). *La interlengua*. Madrid: Arco Libros.

Eisenbeiss, S. (2010). Production methods in language acquisition research. En E. Blom y S. Unsworth (Ed.), *Experimental Methods in Language Acquisition Research* (pp. 11-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Elder, C. (2009). Validating a Test of Metalinguistic Knowledge. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, y H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 113-138). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R. (1991). Grammaticality judgments and second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2, 161-186.

Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2004). The definition and measurement of L2 explicit knowledge. *Language Learning*, 54, 227-275.

Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A psychometric study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 141-172.

Ellis, R. (2009). Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, y H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 3-26). Bristol: Multilingual Matters.

Ellis, R., Loewen, S., Elder, C., Erlam, R., Philp, J. y Reinders, H. (Eds.) (2009). *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.

Escandell, M. V. (1993). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Antrophos.

Fernández, C. R. (2016). *Input destacado y adquisición de la gramática*. Madrid: Arco Libros.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández Flórez, C., Menéndez, J., Prieto, P. y Rubio, L. (2014). La adquisición de la morfología de pretérito e imperfecto en el estudio del español como Segunda Lengua. Comunicación presentada en el V Congreso internacional de FIAPE, Cuenca, 25-28 de junio. Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2015/Numeros_especiales/V-CONGRESO-FIAPE.html

Fernández Jódar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). Poznan: UAM.

Fernández Lagunilla, M. y De Miguel, E. (1999). Relaciones entre el léxico y la sintaxis: adverbios de foco y delimitación aspectuales. *Verba*, 26, 97-128.

Fernández Lagunilla, M. y De Miguel, E. (2000) El operador aspectual se. *Revista Española de Lingüística*, 30, 1, 13-44.

Fernández Lagunilla, M. y De Miguel, E. (2003). Adverbios de manera e información aspectual. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 13, 3-12.

Fernández Montes, I. (2011). Cómo poner en práctica la atención implícita a la forma. *Marcoele*, 13. Recuperado de: <http://marcoele.com/atencion-a-la-forma/>

Fessi, I. (2014). Influencia del conocimiento previo de una L2 en el aprendizaje de una L3: estudio de un grupo de estudiantes tunecinos de español de nivel B1. *Tendencias actuales en la investigación de ELE, marcoELE*, 18, 33-47.

Fessi, I. (2015). La adquisición de terceras lenguas: multilingüismo aditivo y subtractivo. *Revista Tunecina de Estudios Hispánicos*, 2, 109-119.

Flashner, V. (1989). Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers. En H. Dechert y M. Raupach (Eds.), *Transfer in language production* (pp.71-97). Norwood, NJ: Ablex.

Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.

MacWhinney, B. (2000). *The CHILDES project: tools for analyzing talk*. Mahwah, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.

Gabriele, A. (2005). *The acquisition of aspect in a second language: A bidirectional study of learners of English and Japanese* (tesis doctoral). New York: University of New York Graduate Center.

Gabriele, A. (2009). Transfer and transition in the SLA of aspect. *Studies in Second Language Acquisition*, 31, 371-402.

Gabriele, A. y Martohardjono, G. (2005). Investigating the Role of Transfer in the L2 Acquisition of Aspect. En L.Dekydspotter, R. Sprouse y Liljestrand, A. (Eds.), *Proceedings of the 7th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference* (pp. 96-110). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Garcés, M. P. (1997). *Las formas verbales en español. Valores y usos*. Madrid: Verbum.

García Fernández, L. (1998). *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.

García Fernández, L. (1999a). Sobre la naturaleza de la oposición entre pretérito imperfecto y pretérito perfecto simple. *LEA, Lingüística Española Actual*, 21, 2, 169-188.

García Fernández, L. (1999b). Los complementos adverbiales temporales. En Gramática descriptiva de la lengua española. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3129-3208). Madrid: Espasa Calpe.

García Fernández, L. (2004). Repaso histórico y bibliográfico. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 13-95). Madrid: Gredos.

García Fernández, L. (2009) Semántica y sintaxis de la perífrasis “estar + gerundio”. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 15, 245-274.

García Fernández, L. (2013). *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco Libros.

Gass, S. M. (1983). The development of L2 Intuitions. *Tesol Quarterly*, 17, 2, 273-291.

Gass, S. M. (1994). The reliability of second-language grammaticality judgments. En E. E. Tarone, S. M. Gass, y A. D. Cohen (Eds.), *Research methodology in second language acquisition* (pp. 303-322). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Givón, T. (1987). Beyond foreground and background. In R. S. Tomlin (Ed.), *Coherence and grounding in discourse* (175-188). Philadelphia: Benjamins.

González, P. (2003). *Aspects on Aspect: Theory and Applications of Grammatical Aspect in Spanish*. Utrecht: LOT.

Goss, N., Ying-Hua, Z., y Lantolf, J. (1994). Two heads may be better than one: Mental activity in second-language grammaticality judgments. En E. Tarone, S. M. Gass, y A. Cohen (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 263-286). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Godfroid, A., Loewen, S., Jung, S., Park, J., Gass, S. M. y Ellis, R. (2015). Timed and untimed grammaticality judgments measure distinct types of knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 269-297.

Goglova, T. (2001). La enseñanza del español a rusohablantes. *Cuadernos Cervantes*, 3. Recuperado de: http://www.cuadernos cervantes.com/lc_ruso.html

Gómez Torrego, L. (2007). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Górbova, E. V. (1996). *Análisis comparativo de las categorías del campo de las aspectualidad en ruso y español y su operatividad a nivel discursivo –en textos literarios-* (tesis doctoral). San Petersburgo: Universidad Estatal de San Petersburgo.

Górbova, E. (2002) Oposición imperfecto/aoristo en español [en ruso]. Comunicación presentada en la XXXI Conferencia interuniversitaria sobre metodología e investigación para profesores y doctorandos en Universidad Estatal de San Petersburgo. San Petersburgo.

Górbova, E. (2011). *La categoría gramatical del aspecto y el contexto en las lenguas española y rusa* [en ruso] (tesis doctoral). San Petersburgo: Universidad Estatal de San Petersburgo.

Granda, B. G. (2005). Adquisición de tiempo y aspect en textos narrativos en español como segunda lengua. En M. Akerberg (Ed.), *Adquisición de Segundas Lenguas. Estudios y perspectivas* (pp. 87-110). México DF: UNAM.

Granja-Falconi, F. (2010). *Conocimiento Lingüístico del Pretérito y del Imperfecto en los Estudiantes de Herencia Hispana* (tesis doctoral). New Brunswick: NJ: Rutgers University.

Gras, P. y Santiago, M. (2012). Cómo hacer la gramática significativa: aspecto léxico y aspecto gramatical”, *Mosaico*, 30, 19-25.

Güell, L. (1998). *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Güell, L. (2008). El reconocimiento de la naturaleza composicional del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera. En I. Olza, M. Casado y R. González Ruiz (Coords.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)* (pp. 271-283). Pamplona: Universidad de Navarra.

Guijarro-Fuentes, P. (2005). Adquisición del rasgo [\pm perfectivo] en español. *Pragmalingüística*, 13, 129-145.

Guijarro-Fuentes, P., Clibbens, J. (2002). Las pruebas de gramaticalidad: ¿Instrumentos fiables en la recogida de datos en el español como L2?. *RESLA*, 15, 53-71.

Guitart, J. M. (1977). Aspects in Spanish Aspects: A New Look at the Preterite/Imperfect Distinction. En M. Suñer (Ed.), *Contemporary Studies in Romance Linguistics* (pp. 132-168). Washington: Georgetown University Press.

Gurévich, V. (2008). *El aspecto verbal en la lengua rusa: significado y uso* [en ruso]. Moscú: Flinta y Nauka.

Gutiérrez, X. (2013). The construct validity of grammaticality judgment tests as measures of implicit and explicit knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 35, 423-449.

Gutiérrez, X. (2012). Implicit Knowledge, Explicit Knowledge, and Achievement in Second Language (L2) Spanish. *The Canadian Journal of Applied Linguistics*, 15, 1, 20-41.

Gutiérrez Araus, M. L. (1995a). *Formas temporales del pasado en indicativo*. Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez Araus, M. L. (1995b). Sobre los valores secundarios del imperfecto. ASELE Actas VI. CVC.

Gutiérrez Araus, M. L. (1996). Relevancia del discurso en el uso del imperfecto. *Revista Española de Lingüística*, 26, 2, 327-336.

Gutiérrez Araus, M. L. (1998). Sistema y discurso en las formas verbales del pasado. *Revista Española de Lingüística*, 28, 2, 275-306.

Gutiérrez Araus, M. L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español 2/L*. Madrid: Arco Libros.

Gutiérrez Araus, M. L. (2012). En torno al imperfecto con valor de futuro hipotético. En T Jiménez Juliá (Ed.), *Cum corde et nova grammatica. Estudios ofrecidos a Guillermo Rojo* (pp. 399-418). Santiago de Compostela: Publicaciones de Santiago de Compostela.

Guzmán Tirado, R. (1992). La expresión de la sucesión de acciones en la oración compuesta en ruso desde la perspectiva de los hispanohablantes [en ruso]. *Russkij jazyk za rubezhom*, 1, 105-107. Moscú: MAPRJAL.

Guzmán Tirado, R. (2007). Sobre la categoría de la taxis y su aplicación a la gramática comparada del ruso y del español. En P. Barros García, G. Águila Escobar y E. T. Montoro del Arco (Eds.), *Estudios lingüísticos, literarios e históricos. Homenaje a Juan Martínez Marín* (pp. 249-261). Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. (2009). *Español para hablantes de ruso*. Madrid: SGEL.

Guzmán Tirado, R. y Herrador del Pino, M. (1993). Dificultades en el aprendizaje del sistema verbal español para los alumnos rusos-hablantes. En A. Martínez González, J. A. de Molina y P. Barros (Eds.), *II Jornadas sobre aspectos enseñanza del español como lengua extranjera* (pp. 89-94). Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. y Herrador del Pino, M. (2000). *Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y español*. Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. y Herrador del Pino, M. (2002). La enseñanza del español a rusohablantes. *Actas del Congreso ASELE XIII*, 415 – 429.

Han, Y. (2000). Grammaticality judgment tests: How reliable are they?. *Applied Language Learning*, 11, 1, 177-204.

Hasbún, L. (1995). *The role of lexical aspect in the acquisition of the tense/aspect system in L2 Spanish* (tesis doctoral). Indiana: Indiana University.

Hasbún, L. (2000). La hipótesis de la distribución sesgada como explicación a comportamientos lingüísticos de los aprendices del español como lengua extranjera. *Filología y Lingüística*, 26, 2, 235-246.

Havu, J. (2004). La accionalidad verbal y el imperfecto. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 229-269). Madrid: Gredos.

- Herdina, P. y Jessner, U. (2000). The dynamics of third language acquisition. En J. Cenoz y U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language* (pp. 84-98). Clevedon: Multilingual Matters.
- Hernández Alonso, C. 1973. Sobre el tiempo en el verbo español. *Revista Española de Lingüística*, 3,1, 143-178.
- Hopper, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En T. Givón (Ed.), *Discourse and Syntax* (pp. 213-241). New York: Academic Press.
- Hopper, P. y Thompson, S. (1984). The discourse basis for lexical categories in universal grammar. *Language*, 60, 703-652.
- Hornstein, N. (1990). *As Time Goes By: Tense and Universal Grammar*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Housen, A. (1994). Tense and aspect in second language acquisition: The Dutch interlanguage of a native speaker of English. En C. Vet y C. Veters (Eds), *Tense and Aspect in Discourse. (Trends in Linguistics: Studies and Monographs 75)*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Hsien-jen Chin, D. (2008). A cross-linguistic investigation on the acquisition of Spanish aspect. En J. Bruhn de Garavito y E. Valenzuela (Eds.), *Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 36-50). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Hu, G. (2002). Psychological constraints on the utility of metalinguistic knowledge in SLA. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 3, 247-286.
- Hufeisen, B. y Marx, N. (2004). A critical overview of research on third language acquisition and multilingualism. *International Journal of Multilingualism*, 1, 2, 141-154.
- Husband, E. (2012). *On the Compositional Nature of States*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes-Biblioteca Nueva.
- Ionin, T. (2012). Formal theory-based methodologies. En A. Mackey y S. M. Gass (Eds.), *Research methods in second language acquisition: A practical guide* (pp. 30-52). Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Ionin, T. y Zyzik, E. (2014). Judgment and Interpretation Tasks in Second Language Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 34, 37-64.
- Jarvis, S. (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50, 2, 245-309.

Jelic, A. B. y Guc, A. (2014). Análisis de errores verbales y su implicación comunicativa en la producción escrita de los alumnos croatas de ELE. *SRAZ*, 59, 95-121.

Jessner, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41, 1, 15-56.

Jiang, N. (2012). *Conducting Reaction Time Research in Second Language Studies*. New York: Routledge.

Kargovskaya, E. (2012). Algunos medios de expresar la Aspectualidad de la Acción en ruso y español. *Cuadernos de rusística española*, 8, 57-67.

Keating, G. D. y Jegerski, J. (2014). Experimental designs in sentences processing research. A Methodological Review and Users' Guide. *Studies in Second Language Acquisition*, 37, 1-32.

Keller, F. (1998). Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology. *Research Paper EUCCS-RP*, 3, 1-15.

Keller, F. (2000). *Gradience in Grammar. Experimental and Computational Aspects of Degrees of Grammaticality* (tesis doctoral). Edinburgh: University of Edinburgh.

Kempas, I. (2009). Sobre un uso no normativo del pretérito imperfecto por informantes: caso ¿Qué hacíais ayer de 7 a 8?. *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 15, 275-293.

Kempchinsky, P. y Slabakova, R. (2005). Issues and Interfaces in the Study of Aspect. En P. Kempchinsky y R. Slabakova (Eds.), *Aspectual Inquiries* (pp. 1-20). Dordrecht: Springer.

Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Klein, W. (1994). *Time in Language*. London: Routledge.

Klein, W. (1995). Frame of analysis. En R. Dietrich, W. Klein y C. Noyau (Eds.), *The Acquisition of Temporality in Second Language* (pp. 17-27). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Klein, W., Dietrich, R. y Noyau, C. (1995). Conclusions. En R. Dietrich, W. Klein y C. Noyau (Eds.), *The Acquisition of Temporality in a Second Language* (pp. 261-280). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kuiken, F. y Vedder, I. (2012). Speaking and writing tasks and their effects on second language performance. En S. M. Gass y A. Mackey (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 364-378). New York: Routledge.

- Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España. *MarcoELE, 11*. Recuperado de: <http://marcoele.com/rusohablantes/>
- Labeau, E. (2005). Beyond the aspect hypothesis. Tense-aspect development in advanced L2 French. *EUROSLA Yearbook, 5*, 77-101.
- Labeau, E. y Saddour, I. (Eds.) (2012). *Tense, aspect and mood in first and second language acquisition*. Amsterdam/New York: Rodopi B. V.
- Laca, B. (2005). Tiempo, aspecto y la interpretación de los verbos modales en español. *Lingüística ALFAL, 17*, 9-44.
- Lachaud, C. M. y Renaud, O. (2011). A tutorial for analyzing human reaction time: How to filter data, manage missing values, and choose a statistical model. *Applied Psycholinguistics, 32*, 389-416.
- Lafford, B. A. (1996). *The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: evidence to test competing theories*. Paper presentado en el Second Language Research Forum, 96, Tucson, AZ.
- Lakoff, G. (1973). Fuzzy grammar and the performance/competence terminology game. En C. Corum, T. C. Smith-Stark y A. Weiser (Eds.), *Papers from the ninth regional meeting* (pp. 271-291). Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire, and Dangerous Things: What Categories Reveal about the Mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakshmanan, U. y Teranishi, K. (1994). Preferences Versus Grammaticality Judgments: Some Methodological Issues Concerning The Governing Category Parameter in Second-Language Acquisition. En Tarone, E. E., Gass, S. M., Cohen, A. D. (Eds.), *Research methodology in second-language acquisition* (pp. 185-206). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Lamíquiz, V. (1982). *El sistema verbal del español*. Málaga: Agora.
- Langacker, R. W. (1999). *Grammar and Conceptualization*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. New York: Oxford University Press.
- Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. New York: Longman.

- Lenci, A. y Bertinetto, P. M. (2000). Aspect, adverbs, and events: habituality vs. perfectivity. En A. Varzi, J. Higginbotham y F. Pianesi (Eds.), *Speaking of Events* (pp. 245-287). New York: Oxford University Press.
- Lardiere, D (2008). Feature-assembly in second language acquisition. En J. Liceras, H. Goodluck y H. Zobl (Eds.), *The role of formal features in second language acquisition* (pp. 107-40). New York: Lawrence Erlbaum.
- Larson-Hall, J. (2010). *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- Lenz, R. (1920). *La oración y sus partes*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- Leonetti, M. (2004). Por qué el imperfecto es anafórico. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 481-507). Madrid: Gredos.
- Leow, R. P. (1995). Modality and intake in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 17, 79-89.
- Leow, R. (1996). Grammaticality judgment tasks and second-language development. *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, 126-39.
- Leung Chan, H., Finberg, J., Costello, W. y Shirari, Y. (2012). L2 acquisition of tense-aspect morphology. En L. Filipovic y K. Jaszczolt (Eds.), *Space and Time in Languages and Cultures* (pp. 181-204). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Li, P. y Shirai, Y. (2000). *The acquisition of lexical and grammatical aspect*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.
- Liceras, J. (1994). Los juicios de gramaticalidad en terreno movedizo. En Slagter, P. (Ed.), *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje extranjera del español como lengua extranjera o lengua segunda. Foro Hispánico* (pp. 15- 29). Amsterdam: Rodopi.
- Liceras, J. M. 1998. On the specific nature of nonnative grammars: the whys, whens, wheres and...hows. En J. Fernández González y J. de Santiago Guervós (Eds.), *Issues in Second Language Acquisition and Learning. Special Issue of LYNX*, 6, 58-96.
- Liskin-Gasparro, J. (1996). Narrative strategies: A case study of developing storytelling skills by a learner of Spanish. *The Modern Language Journal*, 80, 271-286.
- Liskin-Gasparro, J. (2000). The use of tense-aspect morphology in Spanish oral narratives: Exploring the perceptions of advanced learners. *Hispania*, 83, 4, 830-844.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Llopis-García, R., Real, J. M., Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid, Edinumen.

- Lòbus, T. (2015). El imperfecto narrativo como recurso estilístico y técnica narrativa. En T. Sigrún y A. Eiríksdóttir (Eds.), *Actas del XIXème Congrès des romanistes scandinaves*. Recuperado de: <http://www.conference.hi.is/rom14/files/2015/08/TRIINL%C3%96BUS.pdf>
- Loewen, S. (2009). Grammaticality judgment tests and the measurement of implicit and explicit L2 knowledge. En R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, y H. Reinders (Eds.), *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching* (pp. 94-112). Bristol: Multilingual Matters.
- Long, M. H. y Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, research, and practice, en C. Doughty y J. Williams (Eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language* (pp. 15-41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M. H. (2006). *Problems in SLA*. London: Routledge.
- López-Ortega, N. (2000). Tense, Aspect, and Narrative Structure in Spanish as a Second Language. *Hispania*, 83, 3, 488-502.
- López García, Á. (1990). La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En I. Bosque (Eds.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 107-176). Madrid: Cátedra.
- López García, Á. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid, Arco Libros.
- López García, J. M. (2003). Consideraciones generales de la taxis del ruso en español. *Interlingüística*, 14, 623-630.
- Lozano, C. (2003). *Universal Grammar and Focus constraints: the acquisition of pronouns and word order in non-native Spanish* (tesis doctoral). Colchester, UK: University of Essex.
- Lozano, L. (2004). El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 53, 20-27.
- Lozano, L. (2012). *Adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales. El proceso de comprensión escrita* (tesis doctoral). Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lubbers M., y Maldonado, R. (2005) (Eds.). *Dimensiones del aspecto en español*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A., y Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Maldonado, R. (2012). La gramática cognitiva. En I. Ibarretxe y J. Valenzuela (Coord.), *Lingüística cognitiva* (pp. 213-248). Barcelona: Anthropos.
- Mandell, P. (1999). On the reliability of grammaticality judgment tests in second language acquisition research. *Second Language Research*, 15, 73-99.
- Mañas, I. (2011). *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado* (memoria de máster). Barcelona: IL3 y Universitat de Barcelona.
- Mañas, I. (2013). *Pretérito imperfecto y pretérito indefinido en ELE: los juicios de estudiantes rusos de nivel avanzado* (memoria de máster). Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Marian, V., Blumenfeld, H. y Kaushanskaya, M. (2007). The Language Experience and Proficiency Questionnaire: Assessing language profiles in bilinguals and multilinguals. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 50, 4, 940-967.
- Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Martínez Atienza, M. (2004). La expresión de la habitualidad en español. En L. García Fernández y B. Camus Bergareche (Eds.), *El pretérito imperfecto* (pp. 346-378). Madrid, Gredos, 2003.
- Martínez Atienza, M. (2007). La combinación de los distintos predicados según el "Aktionsart" con los complementos introducidos por "desde". En B. Camus (Coord.), *El tiempo y los eventos* (pp. 153-182). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Martínez-Atienza, M. (2012). *Temporalidad, aspectualidad y modo de acción. La combinación entre formas verbales y complementos temporales en español y su contraste con otras lenguas*. Munich: Lincom.
- Martínez Atienza, M. (2014). Restricciones de aspecto léxico impuestas por los complementos temporales en español. *Verba*, 41, 279-302.
- Martínez-Baztán, A., (1994). Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido/imperfecto por estudiantes holandeses de español L2. En P. J. Slager (Ed.) *Aproximaciones a cuestiones de adquisición y aprendizaje del español como lengua extranjera o segunda lengua* (pp. 31-49). Amsterdam: Rodopi.
- Martínez Carrascosa, J., Smirnova, K. (2014). *Complemento de gramática y vocabulario para hablantes de ruso*. Gente Hoy. Barcelona/Madrid: Difusión.
- Maslov, Yu. (1984). *Apuntes sobre aspectología* [en ruso]. Leningrado: Universidad de Leningrado.
- Maslov, Yu. (2004). *Trabajos seleccionados: aspectología* [en ruso]. Moscú: Yazyki slavianskoy kul'tury.

- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Edición revisada. Madrid: Edelsa.
- Matte Bon, F. (2006). Maneras de hablar del futuro en español entre gramática y pragmática. Futuro, ir + infinitivo y presente de indicativo: análisis, usos y valor profundo. *RedELE*, 6, 1-37.
- McManus, K. (2011). *The Development of Aspect in a Second Language* (tesis doctoral). Newcastle: Newcastle University.
- McManus, K. (2013). Prototypical influence in second language acquisition: what now for the Aspect Hypothesis? *IRAL*, 51 (3), 299-322.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Addison Wesley.
- Meisel, J. (Ed.) (1986). *Adquisición del Lenguaje/Aquisicao da liguagem*. Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.
- Michaelis, L. A. (2006). Time and Tense. En B. Aarts y A. McMahon (Eds.), *The Handbook of English Linguistics* (pp. 220-243). Oxford: Blackwell.
- Minguell, A. E. (2011). La proyección del léxico verbal y la aspectualidad en la gramática del español. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.). *Actas del VI Encuentro Interdisciplinario "Las Ciencias Sociales y Humanas en Córdoba"* (pp. 857-862). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Miquel, L. y Ortega, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de E/LE. En Castañeda, A. (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE* (pp. 89-178). Madrid: SGEL.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Montrul, S. y Salaberry, R. (2003). The development of tense/aspect morphology in Spanish as a second language. En B. A. Lafford y R. Salaberry (Eds.), *Spanish second language acquisition* (pp. 47-73). Washington, DC: Georgetown University Press.
- Montrul, S. y Slabakova, R. (2000). Acquiring semantic properties of preterite and imperfect tense in L2 Spanish. En S. C. Howell, S. A. Fish y T. Keith-Lucas (Eds.), *BUCLD 24: Proceedings of the Boston University Conference on Language Development XXIV* (pp. 534-545). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Montrul, S. y Slabakova, R. (2003). Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the Preterite-Imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 351-398.
- Montrul, S. y Slabakova, R. (2002). The L2 acquisition of morphosyntactic and semantic properties of the aspectual tenses Preterite and Imperfect. En A. T. Pérez-

- Leroux y J. Muñoz Licerias (Eds.), *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection* (pp. 113-149). Dordrecht: Kluwer Academic Press.
- Moreno Cabrera, J. C. (2002). *Curso universitario de lingüística general. Tomo I: Teoría de la gramática y sintaxis general*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Burgos, J. (2014). *Estatividad y aspecto gramatical* (tesis doctoral). Regensburg, Universitat Regensburg.
- Morgado, L. (2014). La historia del imperfecto narrativo. *Res Diachronicae*, 12, 42-59.
- Morimoto, Y. (1998). *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Arco Libros.
- Moure, T. (1990). El contenido aspectual telicidad en las cláusulas biactanciales del español. *VERBA*, 18, 353-374.
- Mourelatos, A. (1981). Events, processes and states. En P. Tedeschi y A. Zaenen (Eds.), *Syntax and Semantics, Vol: 14: Tense and Aspect* (pp. 191-212). New York: Academic Press.
- Múgica, N (2009). *El léxico en la gramática. El aspecto léxico y los tiempos*. Rosario: Universidad Nacional de Rosario.
- Munnich, E., Flynn, S. y Martohardjono, G. (1994). Elicited imitation and Grammaticality Judgment Tasks: What they Measure and How they relate to each other. En E. Tarone, S. M. Gass y A. Cohen (Eds.) *Research Methodology in Second-Language Acquisition* (pp. 227-243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Murphy, V. (1997). The effect of modality on a grammatically judgement task. *Second Language Research*, 13, 1, 34-65.
- Myers, J. (2009). The design and analysis of small-scale syntactic judgment experiments. *Lingua*, 119, 425-444.
- Negueruela, E. y Lantolf J. (2006). Concept-based instruction: Teaching grammar in an intermediate-advanced Spanish L2 university classroom. En R. Salaberry y B. Lafford (Eds.), *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis* (pp. 79-102). Georgetown: Georgetown University Press.
- Neimeier, S. (2013). A Cognitive Grammar perspective on tense and aspect. En R. Salaberry y Ll. Comajoan (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect* (pp. 11-56). Berlin Boston: De Gruyter Mouton.
- Nowików, W. (2012). Sobre el valor gramatical de los tiempos canté y cantaba y su empleo en contextos de [+/- delimitación temporal]. *Neophilologica*, 24, 185-192.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer: Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Odlin, T. (2003). Cross-linguistic influence. En C. Doughty y M. Long (Eds.), *The handbook of second language acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.
- Okon', Z. (1964). Apuntes sobre metodología para la enseñanza del ruso a hispanohablantes [en ruso]. Moscú: Moskovskiy Universitet.
- Olsen, M. B. (1997). *A Semantic and Pragmatic Model of Lexical and Grammatical Aspect*. New York: Garland.
- Ortega, L. (2001), Atención implícita hacia la forma: Teoría e investigación. En S. Pastor y V. Salazar (Eds.), *Estudios de Lingüística. Anexo 1: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas* (pp. 179-212). Alicante: Universidad de Alicante.
- Ortiz Gozalo, J. M. (1994). Valor discursivo de la oposición imperfecto/indefinido en el relato. *Revista de Filología Románica*, 11-12, 187-216.
- Ouhalla, J. (1991). *Functional categories and parametric variation*. London: Routledge.
- Perdue, C. y Klein, W. (1992). Why does the production of some learners not grammaticalize?. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 259-272.
- Rojo, G. (1974). La temporalidad verbal en español. *Verba*, 1, 68-149.
- Palacio, B. (2007). Indefinido e imperfecto se oponen...¿dentro de un contexto!, *Foro de profesores de E/LE*, 3, 1-8.
- Palacio, B. (2009). Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE. *redELE*, 15, recuperado de: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=20259>
- Palacio, B. (2016). Gramática cognitiva-operativa: limitaciones de una instrucción única. El caso de imperfecto/indefinido en el aula de ELE. *MarcoELE*, 22. Recuperado de: <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-imperfecto-indefinido/>
- París, L. (2007). Eventos e intervalos en la semántica del pretérito, del imperfecto y del progresivo. *Revista signos*, 40, 65, 609-632.
- Pei-wen Mao, E. (2009). La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, 3, 87-103.
- Pérez-Leroux, Ana, Alejandro Cuza, Monika Majzlanova & Jeanette Sánchez-Naranjo (2008). Non-native recognition of the iterative and habitual meanings of Spanish preterite and imperfect tenses. En J. Liceras, H. Goodluck y H. Zobl (Eds.), *The Role of Formal features in second language acquisition* (pp. 432-451). New York: Lawrence Erlbaum.
- Pérez Saldanya, M. (2004). Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas. En L. García Fernández y B. Camus (Eds.), *El pretérito imperfecto* (194-228). Madrid: Gredos.

Petrúkhina, E. (2009). *El verbo ruso: la categoría del aspecto y el tiempo en el contexto de la investigación lingüística contemporánea* [en ruso]. Moscú: Max Press.

Petrúkhina, E. (2012). *Categorías aspectuales del verbo ruso en comparación con la lengua checa, eslovaca, polaca y búlgara* [en ruso]. Moscú: Moskovskiy Universitet.

Pinar, A. (2013). La enseñanza del nivel C2 del MCER: propuestas de programaciones y de unidades didácticas. *Marcoele*, 17.

Polio, Ch. (2012). How to Research Second Language Writing. En A. Machev y S. M. Gass (Eds.), *Research Methods in Second Language Acquisition. A Practical Guide* (pp. 139-157). Oxford: Wiley-Blackwell.

Poopuang, S. (2013). Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado en indicativo (tesis doctoral). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Porroche, M. (1988). *Ser, estar y verbos de cambio*. Madrid: Arco Libros.

Porroche, M. (2009). *Aspectos de gramática del español coloquial para profesores de español como L2*. Madrid: Arco Libros.

Porte, G. K. (2002). *Appraising Research in Second Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Purpura, J. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pustejovsky, J. (1991). The generative lexicon. *Computational Linguistics*, 17, 4, 409-41.

Quintana, L. (2009). La adquisición del aspecto: consideraciones didácticas para el aula de ELE. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 23, 203-223.

Ramsay, V. (1990). *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish* (tesis doctoral). Eugene: University of Oregon.

Rassúdova, O. (1968). *Uso de los aspectos verbales en la lengua rusa* [en ruso]. Moscú: Moskovskiy Universitet.

Rassúdova, O. P. (1982). *Uso de las parejas aspectuales en la lengua rusa contemporánea* [en ruso]. Moscú: Moskovskiy Universitet.

Real Academia Española (RAE) y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Real, J. M. (2005). Tiempo y aspecto verbal: marco teórico para la clase de E/LE. MarcoELE, 1. Recuperado de: <http://marcoele.com/tiempo-y-aspecto-verbal-marco-teorico-para-la-clase-de-ele/>

- Real, J. M. (2013). Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos de pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos?. En *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera* (pp. 621-633). Centro Virtual Cervantes.
- Rebuschat, P. (2013). Measuring implicit and explicit knowledge in second language research. *Language Learning*, 63, 595-626.
- Reichenbach, H. (1947). *Elements of Symbolic Logic*. New York: Free Press.
- Reinhart, T. (1984). Principles of Gestalt perception in the temporal organization of narrative texts. *Linguistics*, 22, 779-809.
- Reyes, G. (1990a) Valores estilísticos del imperfecto. *Revista de Filología Española*, 70, 45-70.
- Reyes, G. (1990b). Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad. *Revista Española de Lingüística*, 20, 1, 17-53.
- Rocca, S. (2002). Lexical aspect in child second language acquisition of temporal morphology: A bidirectional study. En R. Salaberry y Y. Shirai (Eds.), *The L2 acquisition of tenseaspect morphology* (pp. 249-284). Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Rodríguez, O. (Coord.) (2014). *Complemento de gramática y vocabulario para hablantes de ruso*. Aula Internacional. Barcelona/Madrid: Difusión.
- Rodríguez, S. (2008). *Captación, internalización y uso del pretérito y del imperfecto en hablantes casi nativos de español* (tesis doctoral). New York: University of New York.
- Roehr, K. (2006). Metalinguistic Knowledge and language-analytic ability in university-level L2 learners. *Essex Research Reports in Linguistics*, 51, 41-71.
- Rojo, G. (1990). Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En I. Bosque (Ed.), *Tiempo y aspecto en español* (pp. 17-43). Madrid: Cátedra
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Madrid: Espasa.
- Rosch, E. (1973). Natural Categories. *Cognitive Psychology*, 4, 3, 328-250.
- Rotaetxe, K. (1982). Normatividad y gramaticalidad. *Revista Española de Lingüística*, 12, 1-16.
- Rothstein, S. (2004). *Structuring Events. A study in the Semantics of Lexical Aspect*. Oxford: Blackwell.
- Rothstein, S. (2008). Telicity, atomicity and the Vendler classification of verbs. En S. Rothstein (Ed.), *Theoretical and Crosslinguistic Approaches to the Semantics of Aspect* (pp. 43-77). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Ruiz-Debbe, L. D. (2005). Grammatical Development of Past Tense in Learners Spanish as L2: Oral and Written Productions. En J. Cohen, K. T. McAlister, K. Rolstad, y J. MacSwan (Eds.), *Selected Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism* (pp. 205-219). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Ruiz Campillo, J.P. (1998): *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo* (Tesis doctoral). Granada. Universidad de Granada.

Ruiz Campillo, J. P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico*, 15, 9-17.

Ruiz Campillo, J. P. (2007). Gramática cognitiva y ELE. *Marcoele*, 5. Recuperado de: <http://marcoele.com/gramatica-cognitiva-y-ele/>

Ruiz Campillo, J. P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1,1, 62-85.

Salaberry, R. M. (1999): The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20, pp, 151-178.

Salaberry, M. R. (2001). *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Salaberry, R. M. (2005). Evidence of transfer of Knowledge about aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. En D. Ayoun y R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp. 179-210). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Salaberry, R. M. (2008). *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*. New York: Continuum.

Salaberry, R. M. (2011). Assessing the effect of Lexical Aspect and Grounding on the Acquisition of L2 Spanish Past Tense Morphology. *Bilingualism: Language and Cognition*, 4, 2, 184-202.

Salaberry, R. M. (2013a). Contrasting Preterite and Imperfect use among advanced L2 learners: Judgements of iterated eventualities in Spanish". *IRAL*, 51, 243-270.

Salaberry, R. M. (2013b). Research design: Operationalizing and testing hypotheses. En R. Salaberry y Ll. Comajoan (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect* (pp. 187-218). Berlin/Boston: De Gruyter Mouton.

Salaberry, R. M. y Shirai, Y. (Eds.) (2002). *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Salaberry, R. M. (2002). Tense and aspect in the selection of Spanish past tense verbal morphology. En M. R. Salaberry y Y. Shirai (Eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 Acquisition* (pp. 397-415). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Salaberry, R. M. (2008). *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*. New York: Continuum.

Salaberry, R. M. y Ayoun, D. (2005). The development of L2 tense-aspect in the Romance languages. En D. Ayoun y R. Salaberry (Eds.), *Tense and Aspect in the Romance Languages* (pp. 1-34). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Salaberry, R. M. y Comajoan, Ll. (Eds.) (2013). *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*. Boston/Berlin: De Gruyter Mouton.

Salaberry, R. M., Comajoan Ll. y González, P. (2013). Integrating the analyses of tense and aspect across research and methodological frameworks. En R. Salaberry y Ll. Comajoan (Eds.), *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*. Berlin/Boston: De Gruyter Mouton, (pp. 423-450).

Schell, K. (2000). *Functional categories and the acquisition of aspect in L2 Spanish: A longitudinal study* (tesis doctoral). Seattle: University of Washington.

Schmidt, C. y Miller, K. (2010). Using comprehension methods in language acquisition research. En E. Blom y S. Unsworth (Eds.), *Experimental methods in language acquisition research* (pp. 35-56). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Schmiedtová, B. y Flecken, M. (2008). Aspectual concepts across language: Some considerations for second language learning. En S. De Knop y T. De Rycher (Eds.), *Cognitive Approaches to Pedagogical Grammar* (pp. 357-384). Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Schumann, J. H. (1987). The expression of Temporality in Baslang Speech. *Second Language Acquisition*, 9, 1, 21-41.

Schütze, C. T. (1996). *The Empirical Base of Linguistics: Grammaticality Judgments and Linguistic Methodology*. Chicago: University of Chicago Press.

Serrano, M. J. (2006). *La gramática del discurso*. Madrid: Akal.

Slabakova, R. (2000). L1 transfer revisited: the L2 acquisition of telicity marking in English by Spanish and Bulgarian native speakers. *Linguistics*, 38, 4, 739-770.

Slabakova, R. (2001). *Telicity in the Second Language*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Slabakova, R. (2002). Recent research on the acquisition of aspect: An embarrassment of riches?. *Second Language Research*, 18, 2, 172-188.

Slabakova, R. (2008). *Meaning in the Second Language*. Berlin/Boston: Mouton de Gruyter.

Slabakova, R. y Montrul, S. (1999). The parameter of Aspect in Second Language Acquisition. *Second Language Research*, 15, 3, 283-317.

- Slabakova, R. y Montrul, S. (2002a). On aspectual shifts in L2 Spanish. En B. Skarabela, S. Fish y A. Do (Eds.), *BUCLD 26: Proceedings of the 26th annual Boston University Conference on Language Development* (pp. 631-642). Somerville, US: Cascadilla Press.
- Slabakova, R. y Montrul, S. (2002b). On viewpoint aspect interpretation and its L2 acquisition: A UG perspective. En R. Salaberry y Y. Shirai (Eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 363-396). Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Slabakova, R., y Montrul, S. (2003). Genericity and aspect in L2 acquisition. *Language Acquisition*, 11, 165-196.
- Slabakova, R. y Montrul, S. (2008). Aspectual shifts: Grammatical and pragmatic knowledge in L2 acquisition. En J. M. Liceras, H. Zobl y H. Goodluck, *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 452-483). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Shaludko, I. (2003). Aspectología del verbo español desde el punto de vista del texto. En A. Bustos y Pfander, S. (Eds.), *Entre léxico y gramática: en torno al verbo* (pp. 205-218). Ratisbona: IBLEL.
- Sheliakin, M. A. (1983). *Prontuario de gramática rusa* [en ruso]. Moscú: Russki yazyk.
- Sheliakin, M. A. (2001). *Gramática funcional de la lengua rusa* [en ruso]. Moscú.
- Sheliakin, M. A. (2008). *La categoría de la aspectualidad en la lengua rusa* [en ruso]. Moscú: LKI.
- Shirai, Y. y Andersen, R. W. (1995): The Acquisition of Tense-aspect Morphology: A Prototype Account, *Language*, 71, 4, 743-762.
- Shirai, Y. y Kurono, A. (1998). The acquisition of tense-aspect marking in Japanese as a Second Language. *Language Learning*, 48, 245-279.
- Shirai, Y., Slobin, D. y Weist, R. M. (1998). Introduction: The Acquisition of Tense-Aspect Morphology. *First Language*, 18, 245-253.
- Simma, P. (2006): *Los sistemas verbales del tailandés y del español: errores en la utilización de los tiempos del pasado* (memoria de máster). Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Smith, C. (1991). *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, C. y Rappaport, G.(1991). The aspectual system of Russian. En C. Smith, *The Parameter of Aspect* (pp. 297-342). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Sohrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Sorace, A. (1985). Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments. *Applied Linguistics*, 6, 239-254.

Sorace, A. (1996). The use of acceptability judgments in second language acquisition research. En W. C. Ritchie y T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 375-409). San Diego, CA: Academic.

Soulé, M. V. (2011). Re-categorización aspectual y cambios semánticos experimentados por los verbos de estado en Pretérito Indefinido. *Revista Iberoamericana*, 22, 2, 167-189.

Swart, H. (1998). Aspect Shift and Coercion. *Natural Language & Linguistic Theory*, 16, 2, 347-385.

Tabatabaei, O. y Dehghani, M. (2012). Assessing the reliability of grammaticality judgment tests. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 31, 173-182.

Tenny, C. (1994). *Aspectual roles and syntax-semantics interface*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer.

Timberlake, A. (2004). *A Reference Grammar of Russian*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torrijano, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Arco Libros: Madrid.

Torres, R. (2008). La evolución de estar + V-ndo hacia expresión obligatoria del aspecto progresivo en español. En C. Company y J. G. Moreno de Alba (Eds.), *Actas VII Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (1147-1162). Madrid: Arco Libros.

Tracy-Ventura, N. (2008). *Developmental Readiness and Tense/Aspect: An Instructional Study of L2 Preterit and Imperfect Acquisition in Spanish* (tesis doctoral). Flagstaff: Northern Arizona University.

Tremblay, A. (2005). Theoretical and methodological perspectives on the use of grammaticality judgments tasks in linguistic theory. *Second Language Studies*, 24, 1, 129-167.

Vafae, P., Suzuki, Y. y Kachisnke, I. (2016). Validating grammaticality judgment tests. *Studies in Second Language Acquisition, First View Articles*. Recuperado de: <https://www.cambridge.org/core/journals/studies-in-second-language-acquisition/article/validating-grammaticality-judgment-tests/64DA571F60DAFF39429E674BDE6EEA43>

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

Vázquez, A. (2015). *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Nebrija.

- Veiga, A. (1990). Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español. *Verba*, 32, 237-257.
- Veiga, A. (1992). La no independencia funcional del aspecto en el sistema verbal español. *Español Actual: Revista de español vivo*, 19, 65-80.
- Veiga, A. (2004). *Cantaba y canté*. Sobre una hipótesis temporal y alguna de sus repercusiones. *Estudios de Lingüística: el verbo*, 2, 599-614.
- Veiga, A. (2008). "Co-pretérito" e "irreal"/ "Imperfecto" o "inactual" El doble valor de la forma *cantaba* en el sistema verbal español y algunos problemas conexos. Lugo: Axac.
- Vendler, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*. London: Cornell University Press.
- Verkuyl, (1972). *On the compositional nature of the aspects*. Dordrecht: Springer Science+Business Media.
- Verkuyl, H. (1989). Aspectual classes and aspectual composition. *Linguistics and Philosophy*, 12, 39-94.
- Verkuyl, H. (1993). *A Theory of Aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vinogradov, V. (1975). *Investigaciones sobre gramática rusa. Trabajos seleccionados [en ruso]*. Moscú: Vysshaya Shkola.
- Vinogradov, V. (1980). *Gramática rusa [en ruso]*. Moscú: Nauka.
- Vinogradov, V. (1986). *Lengua rusa: estudio gramatical de la palabra [en ruso]*. Moscú: Vysshaya Shkola.
- Vinogradov, V. y Miloslavskiy, I. (1986). *Morfología comparada de la lengua rusa y la lengua española [en ruso]*. Moscú: Moskva.
- Wagner, L (1998). *The semantics and acquisition of time in language* (tesis doctoral). Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Weinrich, H. (1968). *Estructura y función de los tiempos del lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weist, R. (2002). The first language acquisition of tense and aspect: A review. En R. Salaberry y Y. Shirai (Eds.), *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology* (pp. 21-78). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Westerholm, D. (2010). *Funciones del pasado en los sistemas verbales del español y del ruso* (tesis doctoral). Goteborg: Goteborgs Universitet.

Whatley, M. (2013). The Acquisition of Past Tense Variation by L2 Learners of Spanish in a Abroad Context. En J. Cabrelli (Ed.), *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistic Symposium* (pp. 190-205). Somerville, MA: Cascadilla Press.

White, L. (2003). *Second language acquisition and Universal Grammar*. New York: Cambridge University Press.

Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La Teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística*, 3, 237-286.

Yamamura, H. (2001). La función básica del pretérito imperfecto y la delimitación temporal. *Estudios hispánicos*, 21, 311-317.

Yan-kit, I. L. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters.

Yuliang, S. (2015). *La adquisición del aspect en español por hablantes de chino mandarín* (memoria de máster). Leiden: Universiteit Leiden.

Zagona, K. (1992). Perfective *Haber* and the Theory of Tense. En H. Campos y F. Martínez-Gil (eds.), *Currents Studies in Spanish Linguistics* (PP. 279-404) Washington DC: Georgetown University Press

Zamorano, J. R. (2007). *La generación de tiempo y aspecto en inglés y español: un estudio funcional contrastivo* (tesis doctoral). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

ANEXO 1. Cuestionario de datos personales y lingüísticos

Apellido:	Nombre:	Edad:
Nacionalidad:	Hombre: <input type="checkbox"/>	Mujer: <input type="checkbox"/>

(1) Por favor, anota las lenguas que conoces en orden de dominio (de más a menos):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(2) Por favor, anota las lenguas que conoces en orden de adquisición (la lengua materna la primera):

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(3) Si tienes que leer un texto que está traducido en todas las lenguas que conoces, ¿en qué porcentaje de casos elegirías leerlo en cada una de las lenguas? Imagina que el original está escrito en una lengua que no conoces:

Lengua:				
Porcentaje:				

(4) Si tienes que hablar con una persona que no conoce el ruso, ¿en qué porcentaje de casos elegirías cada una de las lenguas que conoces? Imagina que él domina también las mismas lenguas que tú:

Lengua:				
Porcentaje:				

(5) ¿Cuántos años de educación reglada tienes? ____

Por favor, señala tu nivel de formación máximo obtenido:

- Escuela Básica
 Grado (4 años)
 Grado (5 años)
 máster
 Ph. D.

Si estás actualmente estudiando, ¿en qué nivel educativo y en qué año estás?

(6) ¿Con cuántos años empezaste a aprender español?

(7) Marca la cantidad de años y meses que has pasado en los siguientes entornos en los que se habla español:

	Años	Meses
En un país hispanohablante		
En una familia española		
En el colegio o la universidad		
En una escuela de idiomas		
En un trabajo		

(8) En una escala del cero al diez (0= muy mal 10= muy bien), señala tu nivel de español en las siguientes destrezas:

Hablar:	Entender la lengua hablada:	Lectura:	Escribir
---------	-----------------------------	----------	----------

(9) Señala algún aspecto del español que consideres especialmente difícil:

Muchas gracias por tu participación.

ANEXO 2. Lista de ítems que componen la TJG**Ítems de tipo 1: valor continuo/puntual**

Mario era de familia rica y todo el mundo en el colegio lo sabía.
Mis abuelos vivían en un pueblo del sur en el que ya no queda nadie.
Laura conocía muy bien a Irene; entre ellas no había secretos.
Como el billete de avión costaba mucho dinero, decidimos aplazar las vacaciones.
Laura estaba muy deprimida en la fiesta por algún motivo que desconozco.
Durante el primer año que estuve en China no podía leer ningún cartel por la calle.
El jueves pasado hacía un frío como no se recuerda en muchos años.
Cuando hice el viaje a China podía perfeccionar mi dominio del idioma.
Por algún motivo, Silvia estaba muy nerviosa durante las tres horas que duró la reunión.
El detective sabía la verdad después de realizar una larga investigación.
Maite conocía a su futuro marido en una fiesta cuando se graduó.
Mis abuelos vivían muchos años en el sur y tienen muy buenos recuerdos.
La enfermera dijo que pronto vendría el médico con los resultados.
El policía supo la verdad después de hablar con el último testigo.
La exposición fue interesante, aunque esperábamos otra cosa.
Recuerdo que el año pasado hizo bastante calor en San Petersburgo por estas fechas.
La cena en casa de Luis estuvo muy bien; todos pasamos un rato agradable.
La madre estuvo despierta toda la noche, hasta que su hijo volvió del trabajo.
El artículo de la revista dijo que los reyes se casarían en noviembre.
¿La cena de ayer? ¡Un éxito! El postre de Luis estuvo tan rico que todo el mundo repitió.
El año pasado no tuve dinero para asistir al congreso, pero este año voy sin falta.
Como regalo, el ordenador fue muy caro; si quieres, este año lo compramos entre los dos.
Lucía tuvo unos increíbles ojos azules al nacer. Todo el mundo se fijaba en ellos.
Al salir del hotel se dio cuenta de que no tuvo dinero para el taxi.

Ítems de tipo 2: valor progresivo/ingresivo-terminativo

A las cuatro empezaba la clase, pero se canceló por problemas de salud del profesor.
Cuando llegaron los primeros invitados yo preparaba los últimos detalles de la cena.
Al principio su abuela no reconocía a su propia nieta, pero después, de repente, la recordó.
La presidenta leía el discurso mientras las cámaras grababan su intervención.
A principios de los 90 Rafa estudiaba Medicina pero a los pocos meses cambió de carrera.
Según fuentes oficiales, el Duque moría de un fallo respiratorio esta misma mañana.
A las diez preparaba la cena y me senté a esperar a los invitados.
A las cuatro en punto empezaba la conferencia, a pesar de que la sala no estaba llena.
Después de haber reunido a toda la prensa, el alcalde leía su intervención.
El año pasado Emma buscaba compañero de piso y así pudo pagar el alquiler.
Vi a tu madre en la plaza el domingo pasado, pero ella no me reconocía.
A diez minutos para el final del examen intentaba responder al último ejercicio.
Jordi apagó el ordenador cuando escuchó el timbre de la puerta.
Entré en la habitación, ayudé a mi hermano a recoger y nos fuimos al aeropuerto.

Miguel hizo los deberes en una hora y llamó a sus amigos para ir a jugar.
 Cuando respondí a los correos más urgentes volví a la reunión con los inversores.
 Rafa estudió Medicina y ahora trabaja en un hospital de Madrid.
 Intenté responder a todos los ejercicios con tranquilidad, y gracias a eso aprobé.
 Jordi leyó el diario cuando el vecino le llamó para pedirle un poco de sal.
 A las cinco hablé con mi hermano por Skype, por eso no te escuché entrar.
 ¿Qué hiciste ayer por la tarde cuando te llamé por teléfono?
 César no supo qué responder, así que dio una respuesta sin contenido.
 Cuando Emma buscó compañero de piso el año pasado, entrevistó a gente muy extraña.
 Carla completó el formulario de la beca cuando me encontré con ella en el bar.

Ítems de tipo 3: valor habitual/iterativo

Siempre estaba enfermo, los médicos le detectaban una enfermedad detrás de otra.
 Cuando estaba de gira con el grupo, Javier fumaba cigarrillos de liar después de cada concierto.
 De niño, Íñigo jugaba al fútbol en un equipo local con sus amigos.
 Cada año Carolina descubría algún detalle desconocido del carácter de su marido.
 En la época soviética los trenes siempre llegaban a la estación a la hora fijada.
 En el pueblo de mi madre siempre llovía en verano, pero las calles seguían llenas de niños.
 Durante toda su vida Pablo siempre iba al médico una vez al mes. Siempre estuvo enfermo.
 Durante aquella semana Leo hacía los deberes en cinco minutos tres veces.
 En la última gira con el grupo Javier se fumaba un cigarrillo al día; desde entonces lo ha dejado.
 He oído en la radio que el mes pasado llovía tres veces en Barcelona.
 Con el paso de los años, Carolina descubría el auténtico carácter de su marido.
 Ayer todos los trenes de Moscú llegaban a la estación cada media hora.
 La semana pasada Paco fue al aeropuerto todas las mañanas, así que esos días estuve sin coche.
 Claudia lloró durante mucho tiempo después de que su novio la dejara.
 Durante las cuatro horas de viaje, los niños se cambiaron de asiento en varias ocasiones.
 Durante cuatro años Juan preparó sus clases con mucha dedicación.
 En la escuela Íñigo varias veces ganó concursos de literatura; escribía cuentos muy buenos.
 Sergio se comió una manzana al día durante varias semana, tal y como le había dicho el médico.
 Después de varios años Claudia todavía lloró al recordar cómo sucedió el accidente.
 De joven Paco condujo muy rápido; le encantaba la velocidad.
 El año pasado Sergio comió plátanos cada mañana para desayunar, pero ahora ya no lo hace.
 Hacía varios días que María notó que Rosario estaba despistada.
 El año pasado, José normalmente fue al cine. Allí desconectaba de sus problemas.
 Antes, en las fiestas del pueblo, los jóvenes bailamos danzas populares en la plaza del pueblo.

Ítems de tipo 4: usos modales del imperfecto

¿Mañana se fue Jorge a Chile? No recuerdo la fecha exacta.
¿Sabéis si mañana se iba Jorge a Chile? No recuerdo la fecha exacta.
Buenos días, quise unos pantalones como estos pero en gris.
Buenos días, quería unos pantalones como estos pero en gris.
Lourdes dijo que fuiste un ignorante y que no quiere volver a verte.
Lourdes dijo que eras un ignorante y que no quiere volver a verte.
Buenas tardes, llamé para pedir una cita para esta tarde.
Buenas tardes, llamaba para pedir una cita para esta tarde.
Lo siento, ahora no puedo hablar; salí de casa en este mismo momento.
Lo siento, pero ahora mismo salía de casa y no le puedo atender.
¡Anda! ¡Fuiste tú! Por la voz no te había reconocido.
¡Vaya así que eras tú el que estaba llamando! Esperaba a mi primo.
Imagínate que ahora se nos perdió la llave de la caja fuerte.
Imagínate que ahora nos quedábamos aquí sin conexión; mejor ni pensarlo.
Con el sueño que tengo, menuda siesta me eché yo ahora.
Con el sueño que tengo, menuda siesta me echaba yo ahora.
Yo que tú me compré el piso sin pensarlo más veces, es una gran oportunidad.
Yo que tú me compraba el piso sin pensarlo más veces, es una gran oportunidad.
Ayer soñé que me encontré a mi ex en un avión a Kazán.
Ayer soñé que me encontraba a mi ex en un avión a Kazán.
Entonces tú fuiste el ladrón y yo el policía, y yo te perseguí para atraparte.
Entonces tú eras el ladrón y yo el policía, y yo te perseguía para atraparte.
Si me tocara la lotería, me fui contigo de vacaciones un mes entero.
Si tuviera dinero, me compraba un ordenador nuevo.

ANEXO 3. Lista de ítems que componen la TJP

Estados

1. El ordenador que le gustaba a Rita **costaba** – **costó** mucho dinero, así que decidimos comprarle algo también práctico pero un poco más barato.
2. Cuando la ambulancia llegó, Luisa ya **se encontraba** – **se encontró** mejor, pero aun así decidieron llevarla al hospital para tenerla en observación 24 horas.
3. Roberto es un chico muy nervioso. Recuerdo que en la escuela los profesores no **sabían** – **supieron** qué decirle para que prestara atención y se concentrara.
4. La fiesta de ayer en casa de mi hermano no estuvo mal, aunque yo me aburrí un poco porque no **conocía** – **conocí** a casi nadie. La mayoría de gente eran sus compañeros de trabajo.
5. En la reunión **estabas** – **estuviste** tan despistada que hasta el jefe se dio cuenta. ¿Se puede saber qué te ocurre últimamente?
6. Después de saber que Diego le había engañado, Manuela **deseaba** – **deseó** no haberlo conocido jamás. Nunca volvieron a hablarse.
7. A pesar de los problemas, Julián sigue creyendo que denunciar a la empresa **era** – **fue** una buena idea. Ahora está a la espera de que salga el juicio.
8. Lo siento mucho, pero ayer durante toda la mañana no **tenía** – **tuve** ni un minuto para escribirte y avisarte de los cambios de agenda.
9. Quizá me equivoque, pero, para mí, es evidente que a tus padres no les **gustaba** – **gustó** el regalo que les hicimos el año pasado para su aniversario.
10. Si cuando éramos niños nunca **necesitaba** – **necesité** tu ayuda, ¿qué te hace pensar que ahora la necesito?

Actividades

1. Tchaikovsky **componía** – **compuso** en los momentos personales más duros y complicados de su vida. Por eso su música resulta tan intensa.
2. Hace diez años en España **se construían** – **se construyeron** viviendas sin tener en cuenta la demanda real. Ahora estamos sufriendo las consecuencias de aquel descontrol.
3. A los veinte años, como **trabajaba** – **trabajé** en una pizzería los fines de semana, no tenía mucho tiempo para salir con los amigos.

4. Cuando conocí a Ramón, recuerdo que **vendía** – **vendió** seguros de vida. Después se recicló, acabó la carrera y empezó a trabajar como psicólogo.
5. Es uno de los mejores profesores del centro. Recuerdo que, cuando estudiaba allí, todos los alumnos le **escuchábamos** – **escuchamos** con mucha atención en todas sus clases.
6. Como ayer hacía tan buen tiempo, Celia y yo **paseábamos** – **paseamos** toda la tarde por el parque. Por eso hoy me duele la rodilla.
7. En mi adolescencia **leía** – **leí** algunos libros que me ayudaron a crecer como persona y determinaron mi punto vista sobre muchas cuestiones. Los recuerdo con mucho cariño.
8. Ayer, después de la clase de natación, los niños **dormían** – **durmieron** profundamente. Tenían que descansar y recuperar energías.
9. Durante los primeros años universitarios, en varias ocasiones **iba** – **fui** al gimnasio de la residencia. Después me mudé a un piso de alquiler y dejé de practicar deporte.
10. Antón ha tenido un año bastante malo en la escuela. Aunque al principio del curso **avanzaba** – **avanzó** bastante con respecto al resto de compañeros, en junio suspendió varias asignaturas.

Realizaciones

1. La pastelería de la esquina tiene unos postres riquísimos, pero mi abuela **hacía** – **hizo** una tarta de manzana mucho más buena.
2. En el momento en el que Belén **atravesaba** – **atravesó** el parque empezó a llover y rápidamente buscó refugio bajo un árbol.
3. Cuando empezó a conducir **adelantaba** – **adelantó** a los coches sin señalizar la maniobra y, al final, le pusieron una multa.
4. Rafa **escribía** – **escribió** una carta a su amada cada semana mientras estuvo en el servicio militar. Esta costumbre hizo que ella siempre se sintiera cerca de él, a pesar de la distancia.
5. Mi abuelo se **compraba** – **compró** un traje diferente para cada evento familiar importante. Era una persona muy curiosa y con mucho estilo.
6. Éric **iba** - **fue** a la estación andando porque pensaba que tenía tiempo y, al llegar, el tren ya se había marchado.
7. Por fin había llegado la primavera a la ciudad; las calles **se descongelaban** – **se descongelaron** y el tranvía volvió a circular con normalidad.

8. El jefe **reunía – reunió** a todos sus trabajadores para acallar los rumores que corrían por la oficina desde hacía tiempo.
9. Cuando **concluía – concluyó** el acto benéfico organizado por María, todos los asistentes mostraron su agradecimiento por el trabajo realizado.
10. Mis padres **vendían – vendieron** la casa del centro y, tras varios meses de incertidumbre, se trasladaron a las afueras de la ciudad.

Logros

1. Aunque parezca mentira, Rosa no **se daba – se dio** cuenta de cómo era su marido. Sus amigos se lo decían pero ella estaba completamente cegada.
2. Paseando por el pueblo de sus padres Pedro **se encontraba – se encontró** con muchos vecinos. Podía llevarnos toda la tarde cruzar la plaza principal.
3. Todos pensábamos que la reunión **terminaba – terminó** a las cuatro, pero estuvimos discutiendo el último punto del día hasta las cinco y media.
4. Y cuando el alpinista **alcanzaba – alcanzó** la cima de la montaña se dio cuenta de que había perdido a su compañero de travesía; entonces prefirió darse la vuelta antes que continuar el ascenso.
5. Decidí ir en metro para evitar el atasco porque **llegaba – llegué** tarde al concierto. De otro modo habría llegado tarde seguro.
6. Al principio nadie apostaba por el proyecto de Denís. Sin embargo, él **emprendía – emprendió** la aventura empresarial porque creía en su idea.
7. ¿Podrías dejarme los apuntes de la clase de ayer? Es que **llegaba – llegué** tarde a la universidad y no quise entrar e interrumpir al profesor.
8. El afamado periodista norteamericano **descubría – descubrió** casos de corrupción en varias ocasiones a lo largo de sus años de su trayectoria profesional. Por este motivo el colectivo de periodistas premió su trabajo el año pasado.
9. La semana pasada **me despertaba – me desperté** todos los días una hora antes de lo habitual porque no tenía el coche para ir a trabajar.
10. Pilar estaba hablando por teléfono en el autobús y, sin darse cuenta, **se pasaba – se pasó** su parada, por lo que tuvo que bajarse a la siguiente y volver a pie.

ANEXO 4. Instrucciones para la TPROD

En primer lugar, quisiera agradeceros profundamente vuestra participación en este proyecto, tanto por el tiempo como por el esfuerzo que requiere. Dicho esto, paso a detallaros las instrucciones de la tarea:

- Ver el vídeo *Alone and hungry* adjunto en el siguiente mensaje (duración aprox. 08:00 min.).
- Redactar un texto *en pasado* que recuerde la historia que acabas de ver. Esta puede ser una posible introducción: “*el otro día una chica...*”
- Revisar las capturas de pantalla del vídeo (adjuntadas).

La extensión del texto no está determinada, pero sí deberían aparecer en vuestro relato **todas las capturas de pantalla**, como mínimo. Podéis usar las capturas de pantalla como guía para construir vuestro relato. Las imágenes están ordenadas numéricamente.

ANEXO 5. Relación de fotogramas del vídeo *Alone and hungry*



<p>10)</p> 	<p>11)</p> <p>"Can you imagine us in a little home like that?"</p>	<p>12)</p> 
<p>13)</p> 	<p>14)</p> 	<p>15)</p> 
<p>16)</p> 	<p>17)</p> 	<p>18)</p> 

ANEXO 6. Manual de codificación para la TPROD

FN: indefinido en primer plano narrativo

FM: imperfecto en primer plano narrativo

BN: indefinido en segundo plano narrativo

BM: imperfecto en segundo plano narrativo

s: estado

a: actividad

e: evento (realización/logro)

MM: uso modal del imperfecto

PL: pretérito pluscuamperfecto de indicativo

PLS: pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo

CO: condicional

IS: pretérito imperfecto de subjuntivo

PR: presente de indicativo

PRS: presente de subjuntivo

PP: pretérito perfecto de indicativo

/: error (forma producida / forma esperada)

ANEXO 7. Ejemplos de textos codificados de la TPROD para todos los grupos**Texto del grupo HNN_B2**

- *RAC: Una chica descalzada, en un vestido roto se acerco a una pasteleria.
 %spa: FNe
- *RAC: Miro el escaparate con tristeza y despues vio a un vendedor sacar una bandeja llena de pan de un camion aparcado enfrente.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: Al ver al vendedor entrar en la pasteleria, sin pensar mucho robo una hogaza y se echo a correr.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: Pero una senora en la calle la vio robar y la denunció al vendedor.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: El vendedor se puso a correr detras de la chica y como ella se choco con un hombre que pasaba por la calle y le hizo caer, un policia junto con el vendedor llevo a detenerla.
 %spa: FNe BNe BMa FNe FNe
- *RAC: El hombre con quien se habia chocado la muchacha dijo que el ladron habia sido el mismo.
 %spa: PL FNe PL/BMs
- *RAC: El policia lo detuvo y queria llevar a la comisaria, pero la misma senora que habia denunciado a la chica volvio a decir que la chica tenia la culpa.
 %spa: FNe FMs/FNe PL FNe BMs
- *RAC: Al señor le dajaron ir, pero esto no le gusto nada y decidio hacer algo para que el policia le detuviera.
 %spa: FNe FNe FNe IS
- *RAC: Entro en un restaurante y tomo muchos platos.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: Despues de comerlos todos llamo al policia y le dijo que no pagaría por la cena.
 %spa: FNe FNe CO
- *RAC: Esta vez si el policia lo detuvo y se puso a llamar a la comisaria, pero no vio que el señor empezo a hablar con un vendedor de los cigarillos y a fumar un puro que despues tampoco queria pagar.
 %spa: FNe FNe FNe BNe BMs
- *RAC: Vino un coche policial lleno de gente diferente y el señor se coloco en un asiento no ocupado.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: El coche se detuvo otra vez y entro la chica que habia robado la hogaza
 %spa: FNe FNe PL
- *RAC: Al verla el señor le cedio su asiento y le pregunto si le recordaba.
 %spa: FNe FNe BMs
- *RAC: La chica se puso a llorar y de repente decidio tirarse del coche.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: El señor lo hizo tambien y los dos con el policia cayeron en la carretera.
 %spa: FNe FNe
- *RAC: El señor hizo recobrar el sentido a la muchacha y le propuso escapar antes de que el policia lo matara.
 %spa: FNe FNe IS
- *RAC: Pero el policia tambien ya estaba en conciencia y el señor lo pego sin mucha fuerza en la cabeza.
 %spa: BMs FNe

*RAC: La chica se puso a correr, pero al doblar la esquina llamo al señor ofreciendole huir juntos.
 %spa: FNe FNe
 *RAC: El señor penso un poco y siguió a la chica y los dos se desaparecieron al doblar la esquina dejando al policia con la boca abierta.
 %spa: FNe FNe FNe
 *RAC: Caminaron un poco y se acomodaron en el cespèd cerca de una casa privada.
 %spa: FNe FNe
 *RAC: La chica empezò a reir y flirtear.
 %spa: FNe
 *RAC: El señor la pregunto donde vivia, pero resultò que la muchacha no tenia casa.
 %spa: FNe BMs FNe FMs
 *RAC: En aquel momento desde la puerta de la casa cercana salieron un hombre y una mujer que se despedieron [: despidieron] besandose.
 %spa: FNe BNe
 *RAC: El señor pregunto a la muchacha si podia imaginarles vivir juntos en una casa pequena y le comento sus pensamientos.
 %spa: FNe BMs FNe
 *RAC: Imaginaba una tarde de su vida eventual paso a paso: primeramente la llegada a casa, donde la chica ya le esperara cocinando la cena, despues un rato en el salon cuando pudiera comer frutas del jardin, tambien le gustaria tener una vaca que le diera un vaso de leche ella misma.
 %spa: FMs IS/MM IS/MM CO IS
 *RAC: En fin los imaginaba comer bien, sentados juntos a la mesa.
 %spa: FMs
 *RAC: La chica sintio el hambre canina que tenia y se puso de acuerdo.
 %spa: FNe BMs FNe
 *RAC: El señor decidio conseguir un hogar para los dos y dijo que haria todo lo posible para esto.
 %spa: FNe FNe CO
 *RAC: De repente vino un policia y los dos volvieron a escapar.
 %spa: FNe FNe
 @End

Texto del grupo HNN_C1

*RDE: Una mujer iba vagando por las calles, cuando vio una furgoneta de pan, abierta y sin vigilancia.
 %spa: FMa BNa
 *RDE: Como tenia mucho hambre y no podia pagar por la comida, se atrevió a llevarse una barra de pan.
 %spa: BMs BMs FNe
 *RDE: Sin embargo, no logro huir con lo robado por chocar con un hombre que paseaba cerca, ademas una senora la vio cogiendo el pan y se lo conto al panadero.
 %spa: FNe BMa FNa FNe
 *RDE: Enseguida llegò un agente de policia para restablecer el orden y quiso ya detener a la desgraciada ladrona, cuando el caballero decidio ayudarle a la mujer y le confeso al agente que el habia robado el pan.
 %spa: FNe FNe BNe FNe PL
 *RDE: El agente le creyo y se lo llevo a la comisaria, pero la señora testigo y el panadero se pusieron a correr tras ellos para reparar la injusticia.
 %spa: FNs FNe FNa
 *RDE: El policia tuvo que cambiar del detenido.

%spa: FNe
 *RDE: Entonces el caballero se dirigió a la cafetería de al lado y se pidió dos bandejas de comida.
 %spa: FNe FNe
 *RDE: Al comerselo todo, el llamo al policía de la calle y delante de el le dijo a la vendedora que no iría a pagar por la comida porque no llevaba suficiente dinero.
 %spa: FNe FNe CO BMs
 *RDE: El agente le arresto y le condujo al furgon con otros detenidos.
 %spa: FNe FNe
 *RDE: Por el camino a la comisaria introdujeron también a la mujer a la que el hombre había pretendido salvar antes.
 %spa: FNe PL
 *RDE: Ella se enfadó mucho por lo sucedido e intento bajar del vehículo en marcha.
 %spa: FNe FNe
 *RDE: El hombre se echo a retenerla.
 %spa: FNe
 *RDE: Entretanto el furgon se desvió y el hombre, la mujer y el policía, los tres cayeron al pavimento.
 %spa: FNe FNe
 *RDE: Cuando el hombre y la mujer volvieron en si, el le ofrecio a ella que se escapara y le dio un golpe con la porra al policía que empezaba a recobrar conocimiento.
 %spa: BNe FNe IS FNe BMe
 *RDE: Los complicés huyeron juntos.
 %spa: FNe
 *RDE: Ellos encontraron una calle tranquila para descansar.
 %spa: FNe
 *RDE: Mientras estaban conversando sentados al lado de una casa, vieron a la pareja feliz que vivía allí.
 %spa: BMa FNa BMs
 *RDE: Emocionado el caballero pregunto si la mujer podía imaginarlos viviendo en una casa así.
 %spa: FNe BMs
 *RDE: Ambos empezaron a fantasear como sería su vida: ella cocinaria para el, tendrían un jardín con frutas que podrían coger asomando la mano por la ventana, su vaca se ordenaría por si misma y ellos tendrían siempre comida en la mesa.
 %spa: FNs CO CO CO CO CO CO
 *RDE: Sonar con su vida perfecta les dio un ataque de hambre, pero al mismo tiempo la voluntad de cumplir sus sueños.
 %spa: FNe
 *RDE: Apenas el hombre tomo la decisión de empezar a trabajar para su futuro hogar, la aparición del policía les puso en fuga.
 %spa: BNe FNe
 @End

Texto del grupo HNN_C2

*RMG: Eran tiempos de la Gran Depresión.
 %spa: FMs
 *RMG: En una ciudad de los Estados Unidos, que podría ser, por ejemplo, Los Angeles, una joven que se había quedado sin casa y pasaba hambre, vagando por las calles, se vio de pronto junto a una panadería.
 %spa: CO PL BMs FNe
 *RMG: El hambre que la devoraba era tan fuerte que no pudo resistir la tentación y se robo una barra de pan, con tan mala suerte que lo noto un policía y en seguida la detuvo.

- %spa: BMa FMs BNs FNe FNe FNe
 *RMG: Pero hubo otra persona que lo vio tambien: era igualmente un joven pobre y vagabundo, de maneras un poco raras, vestido con una chaqueta que le quedaba muy chica y pantalones demasiado grandes, con un sombrero redondo y un bastoncito.
- %spa: FNe BNa BMs BMs
 *RMG: Al ver lo que ocurría tuvo lastima de la muchacha y quien quita que tambien se fijo en ella porque era muy guapa.
- %spa: BMe FNs FNe BMs
 *RMG: Total que mientras el policia estaba llevando a la joven hacia su coche, el chico se presento alli y anuncio que habia sido el el ladron.
- %spa: BMa FNe FNe PL
 *RMG: En esto, intervino el panadero y desmintio sus palabras, ya que habia visto con toda claridad a la muchacha robarse la barra.
- %spa: FNe FNe PL
 *RMG: Se la llevo la policia pero el joven, decidido a no separarse de su inesperado nuevo amor, trato de cometer algun otro delito.
- %spa: FNe FNe
 *RMG: Entro en una cafeteria al lado, pidio dos comidas completas y se nego a pagarlas, con lo cual lo detuvieron tambien.
- %spa: FNe FNe FNe BNe
 *RMG: Por si fuera poco, ya esposado, mientras el policia llamaba a la comisaria desde un telefono en la calle, consiguio acercarse a un estanco y pedir un puro y hasta les compro algunas chucherias a los ninos que estaban jugando por alli, todo aquello sin pagar, por supuesto.
- %spa: IS BMe FNe FNa BMs
 *RMG: Con su comportamiento logro lo que ansiaba: lo metieron en un coche de policia lleno de detenidos, donde aparecio la pobre ladrona de la barra de pan, muy compungida y hasta llorando.
- %spa: FNe BMs FNe BNe
 *RMG: Se puso a hablar con ella dandole animos pero de repente, el coche por poco choca contra otro.
- %spa: FNa PR/FNe
 *RMG: Se abrio la portezuela de atras y los dos chicos junto con un oficial se cayeron a la calzada.
- %spa: FNe FNe
 *RMG: El policia se desmayo y el chico, de hecho, lo ayudo en eso, porque le dio un golpe en la frente para que el y su amiga pudieran escapar.
- %spa: FNe FNe FNe IS
 *RMG: Escapando de los perseguidores, entraron en un barrio de clase media y se sentaron en el cesped frente a una vivienda particular.
- %spa: FNe FNe
 *RMG: Vieron a una pareja salir de la casa a la acera.
- %spa: FNa
 *RMG: La mujer se despidio de su marido con mucho carino, este se fue a trabajar y la mujer volvio a la casa.
- %spa: FNe FNe FNe
 *RMG: Ver todo aquello provoco que el chico se pusiera a imaginar como podria ser su vida con la chica que acababa de conocer en una casita como la que estaban mirando.
- %spa: FNe IS CO BMs BMa
 *RMG: La imaginacion volo alto y he aqui la pareja feliz de los ex indigentes en una casita preciosa, amueblada con esmero y gusto, rodeada de un huerto.
- %spa: FNa
 *RMG: El chico regresaba de trabajar, la chica lo saludaba, ya tenia lista la comida.
- %spa: MM MM MM
 *RMG: Mientras daba ultimos toques a la mesa, su marido se entretuvo viendo el manzano por

la ventana, incluso cogio una fruta sin tener que salir afuera.
 %spa: BMa FNa FNe
 *RMG: Aquel mundo era tan ideal que hasta la vaca que tenian alli, venia al llamado de su
 dueno y se ordenaba sola en un jarro que le pusieron debajo de la ubre.
 %spa: FMs BMs/MM BMa/MM BMa/MM BNe/MM
 *RMG: Y se sentaron a cenar y a beber leche fresca.
 %spa: FNe/MM
 *RMG: Y en este momento se dieron cuenta de cuanta hambre tenian todavia.
 %spa: FNe
 *RMG: Pero les dio tiempo para ponerse tristes, porque llego otro policia,
 menos mal que no fuera el de antes, y los echo de la vereda.
 %spa: FNe FNe IS/BNs FNe
 *RMG: Y tuvieron que salir de alli enfrentandose otra vez al hostil mundo real.
 %spa: FNe
 *RMG: Pero ya no estaban solos, ya eran dos.
 %spa: FMs FMs
 @End

Texto del grupo HN

*ENA: El fragmento de la película de cine mudo comenzó con una chica que estaba
 parada enfrente de un aparador de una pastelería.
 %spa: FNe BMs
 *ENA: Al mismo tiempo que un camión estaba siendo descargado de los productos para
 dicha pastelería.
 %spa: FMe
 *ENA: La chica que estaba parada enfrente del aparador se dio cuenta de ello y decidió
 tomar un baguette que estaba dentro del camión para después irse corriendo del
 lugar.
 %spa: BMs FNe FNe BMs
 *ENA: Había una señora, que fue testigo del robo, la cual dio aviso al señor que
 descargaba el camión, este de inmediato intento perseguirla.
 %spa: BMs BNs FNe BMe FNa
 *ENA: Pero esta chica al correr se encontró de frente con un señor con el cual se
 tropezó, al mismo tiempo iba pasando por ahí un policía, al cual se le notifico
 del robo y este intento retenerla; sin embargo el señor con el cual tropezó, le dijo
 a la policía que ella no había sido, la que robo el baguette.
 %spa: FNe FNe FMa BNe FNs BNe FNe PL BNe
 *ENA: Que el robo lo había cometido el.
 %spa: PL
 *ENA: La policía detuvo al señor que se auto inculpo, pero la señora que fue testigo de
 estos eventos le insistió al señor que descargaba el camión y este a su vez dio
 aviso a la policía.
 %spa: FNe BNe BNs BNa BMe FNe
 *ENA: Confirmando que el señor al cual tenía detenido, no era el culpable.
 %spa: BMs FMs
 *ENA: El policía dejo en libertad al señor que se auto inculpo y procedió a detener a la
 chica que fue culpable de haber robado el baguette y correr.
 %spa: FNe BNe FNe BMs
 *ENA: Mientras tanto, el señor que trato de ayudar a la chica para que esta no fuese
 detenida por la policía, continuo con su camino y entro a un restaurant para
 ordenar mucha comida.

%spa: BNs IS FNa FNe

*ENA: Pero este se la comió e intento no pagar; dicho acto lo realizo para que la policía le detuviera y pudiera ir detenido junto con la chica que anteriormente el había tratado de ayudar.

%spa: FNe FNs FNe IS IS PL

*ENA: Efectivamente la policía le detuvo por tratar de no pagar la cuenta del restaurant, así como también por tratar de pedir un habano, que tampoco tenía intención de pagar.

%spa: FNe BMs

*ENA: Ya dentro del camión de policía tanto la chica culpable, como el señor que la trato de ayudar se encontraron.

%spa: BNs FNe

*ENA: Este le pregunto a la chica, que si ella se acordaba de el.

%spa: FNe BMe

*ENA: Súbitamente el camión sufrió un choque, lo cual permitió que la chica y señor pudieran escapar.

%spa: FNs FNs IS

*ENA: Después de haber corrido un rato se sentaron sobre una acera, a la vez que eran testigos de la despedida de unos esposos.

%spa: FNe FMs

*ENA: Ellos de inmediato comenzaron a sonar y fantasear con la idea de tener una casa y ser una familia típica.

%spa: FNs

*ENA: La presencia de un policía que pasaba por ahí, les hizo salir del trance en que se encontraban, asi que despertaron de su sueño y volvieron a correr.

%spa: BMa FNe FNe FNa

@End