

**EL APRENDIZAJE DEL ASPECTO VERBAL  
EN LOS TIEMPOS DEL PASADO ESPAÑOL**

El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia

Fernando López Serrano





**GÖTEBORGS UNIVERSITET**  
**INST FÖR SPRÅK OCH LITTERATURER**

**EL APRENDIZAJE DEL ASPECTO VERBAL**  
**EN LOS TIEMPOS DEL PASADO ESPAÑOL**

El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia

Fernando López Serrano

Tesis doctoral en español  
Avhandling för filosofie doktorsexamen i spanska  
Göteborgs universitet, 2018  
Edición para la defensa / Disputationsupplaga  
© Fernando López Serrano, 2018

Ilustración de portada / Omslagsillustration: “En busca de la imperfección”, de Laura Fajín Riveiro.

Imprenta y diseño de portada / Tryck och omslagsdesign: Reprocentralen Lorensberg,  
Göteborgs universitet.  
Distribución / Distribution: Institution för språk och litteraturer, Göteborgs universitet, Box  
200, SE 405 30 Göteborg.

ISBN: 978-91-984451-1-4 (Print)  
ISBN: 978-91-984451-2-1 (E-upplaga pdf)  
<http://hdl.handle.net/2077/54900>

PhD Dissertation

**Title:** The Acquisition of the Grammatical Aspect in the Spanish Past Tenses. Simple Past and Imperfect in Swedish Learners of Spanish.

**Author:** Fernando López Serrano

**Language:** Spanish

**Department:** Languages and Literatures

### **Abstract**

The acquisition of the verbal aspect in Spanish as a second language is one of the most frequent and complex issues in SLA literature. Over the last forty years, scholars have developed different hypotheses and theories to account for the acquisition process and to explain the difficulties students face when trying to learn the verbal aspect in L2 Spanish.

This study evaluates the four main theories on a wide corpus of learners of Spanish as a second language in Sweden. It further exposes and analyzes how this acquisition process is carried out from its early stages until reaching a level of competence similar to that of the natives.

The results of this research indicate that the factors that regulate and explain the learning process are several and of different kinds. Firstly, the semantic nature of the verb – supporting so the mayor role of the lexical aspect theory LAH –. Secondly, the comprehension of the perfective and imperfective values of the tenses of the Spanish imperfect (*pretérito imperfecto*) and simple past (*pretérito perfecto simple*). Finally, the consideration of other syntactic elements that modify the semantic nature of the verb and activate the alternation of these past tenses according to the verbal aspect that the speaker wants to express.

In addition to this, the thesis argues that the criterion of the prototypicality of both past tenses is the most valid tool to measure the progress of the students' learning process.

**Keywords:** ELE, verbal aspect, SLA, language learning, Spanish grammar.



*A mis padres, que nunca me negaron un libro;  
y a mis hijos, que me enseñan la vida fuera de ellos.*





## **Gratias vobis ago**

Como todas las tesis doctorales, este es un trabajo colectivo. Llegado el momento de ponerle un punto final, quiero detenerme para echar la vista atrás y dar las gracias a todas aquellas personas que en mayor o menor medida han contribuido a que esta obra haya visto finalmente la luz.

Me gustaría agradecer primeramente a los 225 estudiantes que accedieron a formar parte de la investigación. “Profesor” es una de esas palabras que necesitan de otra para existir: “aprendiz”. Sin mis estudiantes yo no sería profesor. Gracias, en primer lugar, a vosotros.

Hay profesores que son mucho más que eso; y yo he tenido la suerte de conocer y trabajar con una de las mejores personas con las que me he topado en la vida, gracias Ingmar Söhrman por tu generosa y lúcida dirección. Por animarme a continuar mi anterior investigación y no dudar nunca de que esta también llegaría a buen puerto. Con tan gran capitán de barco, no hay tempestad que nos hunda. Gracias de corazón. Gracias también a Johan Järlehed, segundo de abordaje, que me ayudó a mantener firme el timón cuando los cantos de sirena me desviaban del rumbo previsto. Gracias por tus acertados comentarios y confrontar mis ideas con las tuyas, mejorando notablemente la redacción y estructura de esta tesis.

El origen del tema que se investiga en este libro se lo debo y agradezco a unas interesantes reflexiones y comentarios que me hizo Jonas Granfeldt en la defensa de mi anterior investigación en la Universidad de Lund. Inger Enkvist tiene también gran parte de la culpa de que mis intereses investigadores se desarrollen dentro del campo de la educación. Sin su entusiasmo por la enseñanza y su confianza en mí como profesor nunca hubiera dirigido mis pasos en esta dirección. Gracias por todo, una vez más, maestra.

La didáctica es en buena parte una ciencia colectiva, pues el buen profesor se enriquece del trato con otros. En mi caso, este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda y colaboración de mis queridos amigos y colegas: Ester y Victor en Gotemburgo, Marcelo y Therese en Malmö y Noelia en Lund. Gracias por permitirme entrar en vuestras clases y “experimentar” con vuestros estudiantes. Gracias por todas las charlas y los cafés en los que hemos conversado y reflexionado juntos sobre el arte de enseñar y la magia de aprender; sobre cómo mejorar ambos procesos y seguir creciendo como profesores para ayudar a nuestros estudiantes.

Este trabajo no hubiera sido posible tampoco sin la colaboración, la libertad y la confianza que las directoras del instituto de bachillerato Malmö Latinskola me han brindado siempre, desde que comencé a trabajar en esa institución. Gracias Maria Jarlsdotter y Birgitta Moberg por vuestro apoyo, y por demostrar con hechos que realmente apostáis por una enseñanza basada en investigaciones científicas y con visión de futuro.

Mil gracias también a Nuria Amat, Fernando Bermúdez, Paul Touati, Llorenç Comajoan y Johan Falk por la generosidad de leer este manuscrito y hacerme sugerencias, pertinentes siempre, y a menudo brillantes, para mejorar su calidad. Gracias a Laura Fajín Riveiro, amiga y artista que embelleció con su talento esta tesis, creando la ilustración de la portada.

Quiero extender también mi agradecimiento a todos los colegas del departamento de español de la Universidad de Gotemburgo, por todo lo académico que discutimos a lo largo de seminarios y reuniones en estos años, y también –quizás más importante– por lo no académico. Por el buen ambiente y amistad que siempre brindáis, por vuestra alegre acogida y presencia, que me motivó desde el principio para tratar de pasar todo el tiempo posible con vosotros.

En último lugar lo más importante, lo no académico, gracias a mi familia. A mis padres, Pablo y Charo, ejemplo de tantas cosas, que jamás me negaron un libro, este es para y por vosotros. Gracias por todo lo enseñado, por creer en mí, por mostrarme el camino y animarme siempre a recorrerlo, aunque fuera a empujones a veces. Por fin hemos llegado. Gracias a mis hermanos, Juan Pablo y Miriam, que siempre me han ayudado y apoyado cuando lo he necesitado, y sé que siempre lo seguirán haciendo. Gracias a mis hijos, Elena y César, por existir, por regalarme y contagiarme vuestra alegría, curiosidad e inocencia; y por volverme a enseñar todo aquello importante que se vive y se sabe de niño, pero se olvida de adulto. Y gracias a ti, Sofía, por tantas cosas que no sé por dónde empezar. Porque si empezara no terminaría nunca. Por regalarme tu tiempo, tu pensamiento, tu sonrisa y tu palabra. Por ser espejo en el que mirarme cada mañana. Por ser, sobre todo, compañera de viaje. Ubi tu Gaia, ibi ego Gaius.

# Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Objetivos</b>	<b>3</b>
<b>1.2 Estado de la cuestión</b>	<b>5</b>
1.2.1 Las cuatro teorías en liza	5
1.2.2 Las categorías de Vendler	7
1.2.3 El papel de la metodología	7
1.2.4 El consenso actual sobre la evolución de la interlengua	8
1.2.5 Investigaciones escandinavas	9
<b>1.3 Limitaciones</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Disposición</b>	<b>13</b>
<b>2. Marco teórico</b>	<b>15</b>
<b>2.1 Tiempo y aspecto verbales</b>	<b>15</b>
2.1.1 Sobre el significado del verbo	16
2.1.2 Sobre el tiempo verbal	16
2.1.3 Sobre el aspecto verbal	22
2.1.4 Tipos de verbos y sus características aspectuales	28
<b>2.2 El aspecto verbal en sueco y en español. Breve exposición contrastiva</b>	<b>32</b>
2.2.1 Modificadores aspectuales en sueco	33
2.2.2 Modificadores aspectuales en español	35
2.2.3 Principales diferencias de uso y significado entre el PPS y PIM	36
2.2.4 Semejanzas y diferencias entre los sistemas aspectuales sueco y español	38
2.2.5 Los tiempos verbales relevantes para este estudio	41
<b>2.3 El aprendizaje y la enseñanza del aspecto flexivo</b>	<b>45</b>
2.3.1 Principales teorías sobre el aprendizaje del aspecto flexivo	46
2.3.1.1 La teoría del aspecto discursivo	46
2.3.1.2 La teoría del aspecto léxico	48
2.3.1.3 La teoría del tiempo por defecto	52
2.3.1.4 La teoría del aspecto predicacional	53
2.3.1.5 La aplicación de las teorías en el análisis de un enunciado	54
2.3.1.6 El papel de la prototipicidad en el aprendizaje del aspecto flexivo	56
2.3.2 La adquisición del tiempo y el aspecto en la lengua materna	57
2.3.3 El papel de la lengua materna y el input recibido en el aprendizaje de una LE	59
2.3.4 Cuestiones metodológicas sobre el aprendizaje del tiempo/aspecto en LE	60
2.3.5 La didáctica del aspecto flexivo en ELE	63
2.3.5.1 La enseñanza y aprendizaje del dúo PPS y PIM en Suecia	66
<b>3. Corpus y datos del estudio en las aulas</b>	<b>73</b>
<b>3.1 Metodología y datos del estudio</b>	<b>73</b>
<b>3.2 Presentación del corpus</b>	<b>74</b>
3.2.1 División por niveles del corpus	76
3.2.1.1 Nivel A2	76
3.2.1.2 Nivel B1.1	77
3.2.1.3 Nivel B1.2	78
<b>3.3 Pruebas y entrevistas del estudio</b>	<b>80</b>
3.3.1 El corpus escrito	81
3.3.2 El corpus oral	82
<b>3.4 Extracción de datos del corpus</b>	<b>83</b>
<b>4. Presentación, análisis y discusión de los resultados</b>	<b>85</b>
<b>4.1 Resultados del nivel A2</b>	<b>85</b>
4.1.1 Resultados y análisis de la traducción	85
4.1.2 Resultados de la redacción	94

4.1.2.1	Análisis de los resultados .....	95
4.1.2.2	Usos prototípicos y no prototípicos en las redacciones del nivel A2 .....	102
4.1.3	Resultados y análisis de las entrevistas .....	103
4.1.4	Expresión del aspecto flexivo en el nivel A2 .....	111
<b>4.2</b>	<b>Resultados del nivel B1.1 .....</b>	<b>115</b>
4.2.1	Resultados y análisis de la traducción .....	115
4.2.2	Resultados de la redacción.....	122
4.2.2.1	Análisis de los resultados.....	123
4.2.2.2	Usos prototípicos y no prototípicos en las redacciones del nivel B1.1 .....	129
4.2.3	Resultados y análisis de las entrevistas .....	130
4.2.4	Expresión del aspecto flexivo en el nivel B1.1 .....	134
<b>4.3</b>	<b>Resultados del nivel B1.2 .....</b>	<b>137</b>
4.3.1	Resultados y análisis de la traducción .....	137
4.3.2	Resultados y análisis de las entrevistas .....	142
4.3.3	Expresión del aspecto flexivo en el nivel B1.2.....	146
<b>4.4</b>	<b>La evolución de la interlengua .....</b>	<b>147</b>
<b>4.5</b>	<b>Influencia de los factores analizados en el aprendizaje del aspecto flexivo .....</b>	<b>150</b>
4.5.1	La influencia de las cuatro teorías .....	150
4.5.1.1	La influencia del aspecto predicacional.....	151
4.5.1.2	Aspecto léxico Vs Aspecto discursivo.....	151
4.5.2	La influencia del sueco como lengua materna.....	155
4.5.3	La influencia de los conocimientos lingüísticos anteriores .....	155
4.5.4	La influencia del input de los aprendices suecos .....	156
<b>5.</b>	<b>Conclusiones .....</b>	<b>157</b>
<b>5.1</b>	<b>Posibles implicaciones didácticas.....</b>	<b>162</b>
<b>APÉNDICE</b>	<b>.....</b>	<b>165</b>

# 1. Introducción

La presente investigación examina uno de los problemas más conocidos del aprendizaje y la docencia del español como lengua extranjera, a saber, la diferencia aspectual en los tiempos verbales del pretérito perfecto simple y del imperfecto. El español es desde hace más de una década la principal lengua extranjera<sup>1</sup> (LE), por detrás del inglés, en el sistema educativo sueco, desde la enseñanza secundaria hasta la universidad. Como reflejo de esta situación se han publicado en Suecia en los últimos años varias tesis doctorales y otros trabajos de investigación acerca del aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera<sup>2</sup> (ELE). Sin embargo, muy pocos han abordado hasta la fecha el fenómeno de la conjugación verbal, uno de los mayores y más conocidos obstáculos en dicho aprendizaje<sup>3</sup>.

Mediante el empleo de la lingüística contrastiva entre los idiomas sueco y español, el análisis de errores de los aprendices y el estudio de otros factores que influyen en el proceso de aprendizaje (como el tipo de léxico que emplean los estudiantes, o la metodología didáctica aplicada en las aulas de LE), nos proponemos en este trabajo hallar un patrón común a los estudiantes suecos que permita comprender mejor las circunstancias que envuelven este proceso y contribuir así a la ciencia de la didáctica de lenguas extranjeras en general y a la enseñanza de ELE en Suecia en particular. Los frutos que pueden extraerse del presente estudio esperamos que sirvan para diseñar

---

<sup>1</sup> En nuestro estudio emplearemos la expresión "lengua extranjera" o "lengua meta" como sinónimos para referirnos a un idioma que no ha sido adquirido como lengua materna (llamada también L1 en la literatura especializada) y que suele ser objeto de estudio en ámbitos escolares y académicos, aunque también puede aprenderse en entornos donde se hable como idioma nativo sin recibir enseñanza formal en ella. En la bibliografía actual más extendida en lengua inglesa se suele emplear la expresión *second language* para referirse a lo que aquí denominamos lengua extranjera. La razón por la que no seguimos la terminología inglesa es que en el entorno escolar y universitario sueco la mayoría de estudiantes ya conocen o dominan al menos dos lenguas (sueco e inglés) cuando comienzan sus estudios de español; por lo que llamar "segunda lengua" al español no se corresponde en absoluto con la realidad del estudiante en su proceso de aprendizaje. Para reflejar esta situación, que no es únicamente propia del contexto sueco, está comenzando a extenderse el término inglés *third language* (L3) como sinónimo de lo que nosotros denominamos "lengua extranjera". Sobre esta y otra terminología empleada al uso, vid. Pino Rodríguez (2012 :40-42). Por otra parte, en el presente estudio asumiremos que el estudiante "estándar" de nuestro corpus recabado en Suecia, tiene el sueco como L1 y el inglés como L2, siendo el español su L3, ya este fue el perfil encontrado en el 90% de los informantes.

<sup>2</sup>Vid. Moreno Teva (2012), Pino Rodríguez (2012), Aronson (2015), Donoso (2016) y Lindqvist (2017).

<sup>3</sup> Cea (2014), López Serrano (2014).

estrategias didácticas en futuras investigaciones que faciliten una enseñanza y aprendizaje más eficaces.

Nuestro trabajo de investigación discurre principalmente a lo largo de dos disciplinas científicas: la lingüística contrastiva (en menor medida) y, sobre todo, la lingüística aplicada, dentro de la cual nos centraremos en la rama que estudia el aprendizaje de lenguas extranjeras, el proceso (normalmente consciente y voluntario, en oposición a la adquisición de la lengua materna) por el cual un aprendiz va adquiriendo gradualmente más habilidades y conocimientos propios de la lengua meta.

Esta tesis es en buena medida la continuación de nuestro anterior trabajo (López Serrano, 2014), en el que nos dedicamos a desarrollar una metodología didáctica que facilitara el aprendizaje de los tiempos simples del pasado español para los estudiantes en el primer año de bachillerato sueco, momento en el cual se enfrentan por primera vez a ambos tiempos, tanto por separado como en combinación. Los resultados demostraron que es posible efectivizar la enseñanza y el aprendizaje de ese tema gramatical mediante una instrucción intensiva basada en los principios de la gramática cognitiva y contrastiva, dado que estos ayudan y refuerzan la comprensión y la automatización de fenómenos gramaticales complejos y tipológicamente distintos tanto a corto como a largo plazo. Nuestro anterior estudio partía del punto de vista del profesor, pero en esta ocasión vamos a tomar el punto de vista del estudiante, para analizar sobre todo en qué contextos le es tanto más fácil como más difícil aprender y emplear correctamente esa dualidad de significados en los tiempos del pretérito perfecto simple e imperfecto.

Para la presente investigación hemos llevado a cabo un estudio pseudolongitudinal<sup>4</sup> a través de varios niveles de dominio de la lengua meta (vid. caps. 3 y 4). El objetivo de hacer tal tipo de estudio es observar y analizar la evolución del aprendizaje de dicha lengua meta. En concreto, dentro del concepto de “aspecto verbal<sup>5</sup>”, nuestro trabajo se centrará en el aprendizaje del llamado aspecto flexivo (vid. 2.1.3), un recurso verbal que consiste, entre otras cosas, en el empleo y la alternancia del pretérito perfecto simple (*canté*), y el pretérito imperfecto (*cantaba*) para expresar diferentes modos o grados de realización de la situación indicada por el verbo (*cantar*).

Nuestro objeto de estudio es, por lo tanto, la interlengua de los aprendices de ELE en Suecia, más específicamente, en lo relativo al mencionado aspecto flexivo. En nuestro trabajo entenderemos la interlengua como un sistema lingüístico complejo (fonético, gramático, pragmático, etc.) que toma a la lengua meta como modelo, y se encuentra en

---

<sup>4</sup> Por “estudio pseudolongitudinal” se entiende (dentro de nuestra área de investigación de LE), un trabajo que recoge muestras de diferentes aprendices, que muestran distintos niveles de dominio de una LE, con el objetivo de analizar la evolución de un determinado fenómeno lingüístico a lo largo del proceso de aprendizaje.

<sup>5</sup> La expresión “aspecto verbal” engloba todos los mecanismos que pueden ser empleados por el verbo para expresar aspectualidad (como por ejemplo, prefijos, sufijos, conjugación, repeticiones, etc.), mientras que mediante la expresión de “aspecto flexivo” hacemos referencia únicamente al mecanismo de conjugación que distingue unos tiempos verbales de otros, dentro del paradigma de un mismo verbo (vid. 2.1.3). Nuestra investigación se limita exclusivamente a este último tipo de aspecto verbal, y en especial, a los dos tiempos simples del pasado español en el modo indicativo.

estado de constante desarrollo en la mente del aprendiz<sup>6</sup>. Dentro de ese complejo sistema que representa la interlengua, nuestra investigación se centra en el campo de la semántica, concretamente, la semántica temporal asociada a la morfología verbal. Como indica van Buren (1974: 239), hay en las lenguas naturales “principios semánticos comunes” (como la expresión del tiempo cronológico) que se codifican lingüísticamente de maneras distintas y pueden desembocar en diferentes categorías sintáctico-morfológicas en diferentes lenguas, como es el caso del paradigma verbal en sueco y español. Dentro de los distintos acercamientos teóricos que existen sobre la interlengua (Bardovi-Harlig, 1999: 345-347), el enfoque semántico trata de estudiar cómo se asocia la morfología al significado de las diferentes formas lingüísticas en el sistema mental que el estudiante crea y va modificando a lo largo del proceso de aprendizaje de la lengua meta. Partiendo de ese enfoque, trataremos de observar hasta qué punto ese sistema de asociaciones que los estudiantes muestran en tres momentos de su aprendizaje (los tres niveles de nuestro corpus: A2, B1.1 y B1.2) se aproxima al empleo que los nativos hacen de los tiempos verbales imperfecto y perfecto simple.

Para poner un ejemplo, la situación expresada por el verbo *cantar* puede entenderse y ser enunciada por medio de diversas realizaciones morfológicas, por ejemplo: *canto*, *estoy cantando*, *acabo de cantar*, *empiezo a cantar*, *cantaré*, *habré cantado*, *cantaría*, *iba a cantar*, *he cantado*, *canté*, *cantaba*, etc. Estas son algunas formas de las que la lengua española dispone para dotar de diferentes matices y alterar así el contenido semántico básico del verbo *cantar*. Como se describe en el apartado teórico de esta tesis, las formas *canté* y *cantaba* sirven para aportar a la base semántica de *cantar* diferentes valores, especialmente referidos a la finalización del proceso de cantar. Dentro de nuestro estudio de corpus nos centramos en el análisis de los errores que los estudiantes de ELE en Suecia realizan cuando emplean una de esas formas en un contexto lingüístico en el que la gran mayoría de hablantes nativos emplearía la otra<sup>7</sup>.

## 1.1 Objetivos

Es de sobras conocido el problema didáctico (tanto de enseñanza como de aprendizaje) que plantean los dos pretéritos simples del español para los hablantes de lenguas germánicas, debido a que estas solo cuentan con una forma simple de pasado (vid. 1.2). La principal diferencia de significado que separa a los tiempos de ambas lenguas es de carácter aspectual, ya que los tres tiempos simples verbales en cuestión (*preteritum*

---

<sup>6</sup> Para una mayor profundización en el concepto de la interlengua, véanse los trabajos de Selinker (1972; 1992), Adjémian (1976), Corder (1992) y Liceras (2015).

<sup>7</sup> En nuestro texto no entraremos a problematizar ni exponer detalladamente el concepto de “error lingüístico” en el contexto de aprendizaje de segundas lenguas (para ello remitimos al lector a obras clásicas, como las de Corder, 1981, o más recientes como las de Richards, 2015), sino que denominaremos “error” a la producción de un tiempo verbal que no sería la más esperable por los hablantes nativos en los determinados contextos que engloba nuestro corpus (vid. 3.4).

sueco, pretérito imperfecto y perfecto simples españoles) denotan una misma localización en el tiempo pasado dentro del eje temporal (vid. 2.1.2)<sup>8</sup>.

Esa diferencia de significado, en primer lugar dentro de la propia lengua española (entre *canté* y *cantaba*), y en segundo lugar como equivalente a otras estructuras de las lenguas germánicas, ha motivado una amplia serie de estudios y teorías (vid. cap. 2) que tratan de explicar el “auténtico” significado de las formas verbales españolas, así como de entender (y mejorar) el proceso de aprendizaje que los nativos germánicos deben recorrer hasta el deseado dominio de la lengua meta.

Dentro del océano bibliográfico en el que los investigadores en el área deben sumergirse, destacan cuatro corrientes teóricas que aspiran a dar con la respuesta a las preguntas de cómo y por qué se produce ese proceso de aprendizaje.

Esas cuatro teorías son:

- 1 La teoría del aspecto léxico (*Lexical Aspect Hypothesis* en inglés, LAH)
- 2 La teoría del aspecto discursivo (*Discursive Hypothesis*, DH)
- 3 La teoría del tiempo por defecto (*Default Past Tense Hypothesis*, DPTH)
- 4 La teoría del aspecto predicacional

Todas ellas extienden sus raíces en teorías lingüísticas más o menos vetustas, remozadas constantemente por nuevas aportaciones teóricas provenientes de la gramática cognitiva, estructuralista, generativista, y pragmática, entre otras. En nuestra investigación nos proponemos evaluar la validez que cada una de estas teorías puede tener en el proceso de aprendizaje de los estudiantes suecos de ELE, a partir de los datos de un corpus procedente de 225 individuos.

Así pues, partiendo de los datos que se pueden extraer de nuestro corpus, los objetivos del presente trabajo son dos:

1. Analizar la evolución de la interlengua de los aprendices suecos a través de las etapas que pueden distinguirse en el proceso de aprendizaje del aspecto flexivo en los tiempos simples del pasado español.
2. Averiguar la validez que cada una de las cuatro teorías citadas –o combinación de ellas– puede tener para explicar las dificultades que los estudiantes suecos encuentran en su aprendizaje.

Para cumplir ambos objetivos necesitaremos contestar primero a las siguientes preguntas:

- A. ¿Qué contextos lingüísticos provocan mayor cantidad de errores y en qué medida se van corrigiendo a lo largo del aprendizaje?

---

<sup>8</sup> Excluyendo los llamados usos oblicuos o desviados (Comrie, 1985:18-23), que representan un porcentaje muy reducido de usos dentro de la lengua hablada, como p.ej. los usos modales o irreales.



- B. ¿Qué influencia tienen los diferentes factores, que suelen citarse en la bibliografía especializada, en el aprendizaje del aspecto flexivo por parte de los estudiantes suecos?

Para alcanzar el primer objetivo trazaremos las etapas que un estudiante “estándar” sueco recorre desde el momento en el que comienza a enfrentarse con el pretérito perfecto simple y el imperfecto (en el primer año de bachillerato), hasta que termina el primer curso de estudios universitarios en la materia de español. Por el camino trataremos de averiguar la razón de las dificultades que encuentra, contrastando las estructuras lingüísticas del español con sus correspondientes suecas, así como haciendo referencia a otros factores que pueden tener un papel decisivo en el proceso de aprendizaje y la producción de errores, como la metodología didáctica o el tipo de input que reciben los estudiantes (vid. 2.2, 2.3, 4.4 y 4.5).

Del mismo modo, para conseguir nuestro segundo objetivo tomaremos de manera apriorística las hipótesis que subyacen en cada una de las cuatro teorías (vid. 2.3.1), y las pondremos a prueba contrastándolas con los datos del corpus, para tratar de averiguar tanto la validez de cada una de ellas por separado, como la posibilidad de que una combinación de ellas (vid. 4.5) explique mejor la evolución de la interlengua de los estudiantes suecos.

## 1.2 Estado de la cuestión

A continuación daremos cuenta de cuál es el estado de la cuestión dentro de la bibliografía internacional que atañe a nuestro tema, y en particular dentro de los estudios que toman como informantes a hablantes de lenguas escandinavas, concretamente con nativos suecos y daneses. El objetivo de este apartado es situar el presente trabajo dentro del contexto en el que debe ser analizado y que nos servirá para contrastar y evaluar los resultados obtenidos.

### 1.2.1 Las cuatro teorías en liza

Como hemos avanzado en el apartado anterior, en la actualidad los estudiosos se debaten entre cuatro hipótesis, que más tarde han dado lugar a sendas teorías, a saber, la del aspecto léxico, el aspecto discursivo, el tiempo por defecto, y el aspecto predicacional (vid. 2.3.1). Las tres últimas teorías surgieron o se desarrollaron para tratar de hallar una explicación a las preguntas que la LAH no podía responder; tanto los motivos que regían la distribución del pretérito perfecto simple y el imperfecto, en contextos narrativos, como las contradicciones en las que caían algunos análisis que tomaban las cuatro categorías verbales de Vendler (1967) como criterio válido de elección del aspecto verbal (vid. 2.1.4). Las nuevas teorías (Verkuyl, 1993; Domínguez

et al., 2013; González, 2013) argumentan que los cuatro tipos de verbos vendlerianos (estados, actividades, realizaciones y logros) no son un criterio semántico válido, sino que habría que considerar en mayor medida la distinción entre el foco y el fondo de una narración (en el caso de la DH), o el contexto sintáctico –los distintos argumentos– que cada verbo tendría dentro de un determinado enunciado (para la teoría del aspecto predicacional). A lo largo y ancho de la bibliografía se encuentran argumentos a favor y en contra de cada una de estas teorías que serán expuestas con más detalle en el capítulo 2 y discutidas a lo largo del análisis en el capítulo 4.

### **La combinación de dichas teorías**

Los estudios más actuales tienden, por otra parte, a sostener que ninguna de las cuatro teorías explicaría por sí sola el aprendizaje del aspecto verbal, sino que sería más bien una combinación de varias de ellas lo que aclararía más satisfactoriamente la evolución de la interlengua. Muestras de ello son los estudios de Bardovi-Harlig (1999), López-Ortega (2000) y Salaberry (2010). En el primero de ellos, la autora muestra que tanto la LAH como la DH son válidas, en el sentido de que tanto el tipo de verbo como la estructura narrativa influyen en la producción de los aprendices. Del mismo modo, López-Ortega analiza cómo esas mismas teorías confirman sus presupuestos (que no se anulan sino se complementan) en un corpus oral de cuatro aprendices de ELE en un entorno de inmersión lingüística con inglés como L1. Finalmente, Salaberry, partiendo de la validez inicial de la DPTH, trata de confrontar la LAH con la DH para averiguar si una de las dos tiene mayor fiabilidad. El autor llega a la conclusión de que ambas teorías van adquiriendo mayor validez a medida que los estudiantes avanzan en su competencia lingüística, con un mayor grado de prevalencia para la hipótesis del aspecto discursivo según avanza el grado de dominio de la LE. De manera que –siguiendo un patrón que también muestran los hablantes nativos– las estrategias narrativas propias de cada hablante para enfocar los eventos dentro de un relato son las que determinarían el uso de ambos tiempos del pasado más allá del aspecto léxico inherente a la raíz verbal. Semejantes conclusiones pueden extraerse también de otros estudios como el de Domínguez et al. (2013) y González (2003), introduciendo esta última investigadora el aspecto predicacional como un nuevo factor, que serviría principalmente para implementar la LAH.

Así mismo, otros trabajos recientes (Salaberry y Comajoan, 2013) llegan a la conclusión de que la LAH y la DPTH se complementan fehacientemente en los principales puntos de sus postulados. El uso del pretérito perfecto simple aparecería siempre en primer lugar, con todo tipo de verbos, si bien está mucho más representado en los verbos télicos (con un final inherente, como *llegar*, vid. 2.1.4). En cuanto a los resultados que pueden extraerse en función del tipo de tareas, en las narraciones en primera persona, tanto escritas como orales, parece haber una clara tendencia a emplear más el pretérito imperfecto que en cualquier otro tipo de contextos (Blyth, 1997), lo que ha llevado a Salaberry (2010) a declarar que el imperfecto sería el tiempo por defecto de estos tipos

de narraciones, dando así al mismo tiempo un argumento a favor de la teoría del aspecto discursivo. En ese caso estaríamos ante la combinación de tres teorías (DPTH, LAH y DH) para explicar el desarrollo de la interlengua. En la misma línea se sitúa nuestra investigación, así como la de Quintana (2009: 211) quien afirma que “los datos parecen avalar múltiples hipótesis que desde nuestro punto de vista no se excluyen entre sí”. En nuestro estudio, sin embargo, la DPTH queda tempranamente invalidada a partir de los datos recabados en el nivel inicial de la interlengua, mientras que la del aspecto predicacional sí parece tener un papel más decisivo, como veremos en 4.1.4, y resumiremos en 4.4.1.

### 1.2.2 Las categorías de Vendler

Otra tendencia que se viene observando en los últimos años es que la división cuatripartita de Vendler (1967) no resulta útil para explicar el fenómeno al que nos enfrentamos. Slabakova (2001: 25-62) defiende una reordenación en función de su semántica y sus posibilidades sintácticas. Otros autores como Salaberry (2010; 2013) consideran que la división interna de los verbos télicos (en realizaciones y logros) no es operativa desde el punto de vista del aprendizaje, pues los estudiantes parecen emplear ambos de la misma manera. Algo que, por otra parte, desmienten los datos de nuestra investigación, como veremos en el capítulo 4. Mientras tanto, otros estudiosos como González (2013) creen que la división que mejor explicaría las decisiones de los estudiantes estaría basada en la telicidad y el contexto sintáctico del verbo (llegando a una clasificación dual –y no cuatripartita– de tipo de predicados), lo que también refuta nuestro estudio (vid. 4.4. y 4.5).

Una sugerencia más de modificación de esas cuatro categorías clásicas de Vendler es la que realizan Domínguez et al. (2013), quienes proponen el criterio de la dinamicidad (vid. 2.1.3) como el fundamental por el cual los estudiantes decidirían el tipo de aspecto flexivo que emplear. De tal manera que la división básica para entender el proceso de aprendizaje sería la de verbos de estado (que tienden a emplearse mayoritariamente con el imperfecto), frente a verbos dinámicos, a saber: actividades, realizaciones y logros, que se emplean en mayor medida con el perfecto simple. Los resultados de nuestra investigación, en cambio, apuntan a que el primer factor que dificulta el aprendizaje del aspecto flexivo es el de la duratividad (*ibid.*, así como 4.1.4), de modo que sería el tipo de verbos de logro el que habría que separar de los otros tres en un primer nivel de análisis.

### 1.2.3 El papel de la metodología

La cuestión de la metodología de la investigación y la clase de tareas que se emplean en este tipo de estudios de campo ha sido tratada recientemente por varios investigadores.

Sobre este último tema opinan Domínguez et al. (2013) que la clase de tareas que suelen emplearse en estos estudios parece estar predeterminada a dar validez a la LAH, por basarse en usos prototípicos de la lengua materna (vid. 2.3.3), es decir, verbos télicos con el pretérito perfecto simple y verbos atélicos con el imperfecto; un hecho que nuestro estudio también confirma en cuanto a la tarea de traducción (vid. 4.1.1.1). Al mismo tiempo advierten los autores que no deben extrapolarse ni generalizarse los resultados de estudios de campo realizados en las aulas como si fueran representativos del orden “natural” de adquisición de la diferencia aspectual.

Por otra parte, y respecto a la metodología didáctica y al input que recibe el aprendiz, Comajoan (2014: 245-247) afirma que a pesar de que en los últimos años algunos investigadores han intentado aplicar las teorías de la lingüística cognitiva a sus métodos docentes (vid. 2.3.5), pocos estudios sobre este campo han sido publicados. En su opinión, debido a que tanto profesores como investigadores (que no son expertos en gramática cognitiva) no comprenden del todo cómo sus principios pueden ser integrados en las aulas. En este sentido, nuestra investigación anterior (López Serrano, 2014) demostró que un periodo de instrucción gramatical intensiva basada en la gramática contrastiva y cognitiva aplicada a ELE mejoraba los resultados de los estudiantes tanto a corto como a largo plazo.

Es preciso recordar, no obstante, que independientemente de las metodologías empleadas, un fenómeno tan complejo como la evolución de la interlengua (que envuelve no solo cuestiones gramaticales, sino también fonéticas, pragmáticas y culturales) no es algo sistemático que mantenga un desarrollo lineal y en continuo progreso (Blyth, 2005), sino que en el periodo de aprendizaje está demostrado que también se dan saltos, pausas e incluso retrocesos. Este último punto también puede verse ejemplificado por los datos de nuestro actual trabajo (vid. ej. 23 en 4.2.1).

#### 1.2.4 El consenso actual sobre la evolución de la interlengua

Algo en lo que coinciden las cuatro teorías que estudiaremos en este trabajo es en que existen unos usos prototípicos del pretérito imperfecto y el perfecto simple en función del tipo de verbo con el que se emplean. Los verbos atélicos (estados y actividades) suelen emplearse en mayor medida con el imperfecto, mientras que los télicos son usados mayoritariamente con el perfecto simple. Esto representa la prototipicidad de usos de cada tiempo verbal. Los resultados de nuestra presente investigación también sugieren que el proceso de aprendizaje puede medirse en función del uso correcto y contrario al prototípico que demuestran los estudiantes a lo largo del tiempo hasta llegar a un dominio de ambos tiempos verbales similar al de los hablantes nativos. Este factor de la prototipicidad, como veremos en nuestro estudio (vid. 2.3.1.6), será también fundamental para distinguir entre los aportes que una teoría puede hacer frente a otra.

Comajoan (2014: 236-237) presenta una revisión de los lugares tópicos y conclusiones a las que los investigadores han venido llegando en los últimos treinta años en cuanto al proceso de aprendizaje de la diferencia aspectual en los tiempos del pasado español. Según este autor, hay un gran consenso en estos tres pasos del aprendizaje de las formas del pretérito perfecto simple e imperfecto:

1. Antes de comenzar a expresar esa aspectualidad del español por medio de la morfología verbal, los estudiantes expresan diferencias aspectuales mediante interacciones con su interlocutor y estructuras que calcan de su lengua materna.
2. En un segundo estadio, los estudiantes marcan el aspecto por medio de adverbios que denotan tiempo y aspecto. Todavía no producen muestras de tiempos simples del pasado porque están en una fase muy temprana de su interlengua, en la que predomina el empleo del infinitivo y la tercera persona del presente de indicativo.
3. En la última fase de aprendizaje, cuando emerge el uso de la morfología verbal de los tiempos del pasado, los estudiantes siguen los pasos de la LAH, a saber, primero aparece el perfecto simple con verbos tónicos y seguidamente el imperfecto con verbos atónicos.

Conviene aclarar que en nuestra tesis únicamente nos centraremos en analizar el tercer punto de esta lista, si bien también encontramos algunos casos en donde los estudiantes todavía se encuentran en el segundo estadio de dicha evolución. Comajoan (*ibid.*) enumera una serie de siete variables que pueden alterar la asimilación de esta diferencia aspectual y las muestras de output (producción lingüística del aprendiz) con las que trabajan los investigadores:

1. El aspecto léxico
2. La estructura del discurso
3. La lengua materna del aprendiz
4. La estructura sintáctica del predicado
5. Los conocimientos lingüísticos generales del aprendiz
6. La estructura de la información que el aprendiz recibe
7. La combinación de las seis variables anteriores

Como queda patente, los factores que influyen en el aprendizaje del tema que nos ocupa son varios y de diversa índole. En el análisis que realizaremos de los datos de nuestro corpus trataremos de estudiar cómo cada uno de estos factores puede jugar un rol en el aprendizaje del aspecto flexivo del español en estudiantes suecos<sup>9</sup>.

### 1.2.5 Investigaciones escandinavas

Dado que nuestra investigación es una de las pocas (dentro del panorama internacional) que cuenta con informantes de habla nativa sueca, nos parece justificado incluir un

---

<sup>9</sup> Si bien el punto seis, y especialmente el cinco, son bastante opacos a nuestros ojos, pues no conocemos con detalle el trasfondo lingüístico de cada uno de los 225 estudiantes de nuestra investigación (vid. 4.5); el resto de puntos son comentados en 2.2 y 2.3. En el apartado 4.5 también volveremos a ellos para analizar su influencia en nuestro corpus.

apartado propio en el que se expongan los datos que sobre este tipo concreto de aprendices han salido a la luz hasta nuestros días; para poder de esta manera realizar una comparación más precisa y detallada con los datos que nuestro corpus arroje. En comparación con el número de estudios sobre el aprendizaje del aspecto verbal a nivel mundial, Escandinavia representa un porcentaje pequeño dentro de esa literatura. En los próximos párrafos nos centraremos en aquellos que tratan nuestro tema de investigación exclusivamente referido a las lenguas romances<sup>10</sup>.

Algunos de los primeros estudios llevados a cabo en Escandinavia fueron los de Wiberg (1996; 1997). En sus investigaciones realizadas con niños bilingües (sueco/italiano) residentes en Italia, la autora sugiere la posibilidad de que estos niños empleen en primer lugar en italiano el *passato remoto* (equivalente a la forma española *canté*) como tiempo por defecto (es decir, de manera sistemática) antes de haber asimilado la diferencia entre ambos tiempos simples del pasado, y solo posteriormente comenzarían a emplear el *imperfetto* (equivalente al español *cantaba*) para marcar la diferencia aspectual en pasado del italiano. Según algunos autores, como Bonilla (2013: 627), estos estudios de Wiberg, así como el de Ramsay (1990), pusieron los cimientos de la hipótesis del tiempo por defecto, que más tarde desarrollaría Salaberry (1999).

Para el idioma español fue Cadierno (2000) quien publicó un primer estudio de campo en el que, con un corpus de diez estudiantes universitarios daneses, recogió datos por medio de una entrevista oral, así como una composición por escrito. Además de esos datos también se pidió a los estudiantes que razonasen en una hoja por escrito el motivo de su elección por el pretérito perfecto simple (PPS, en adelante) o pretérito imperfecto (PIM, en adelante) en determinados contextos<sup>11</sup>. Sus resultados apuntaron a que el aspecto léxico tenía una influencia considerable en la elección del aspecto flexivo por parte de los estudiantes; de manera que de las cuatro teorías expuestas anteriormente, es la del aspecto léxico la que mejor explicaría los hallazgos de su trabajo de campo. En este sentido, los resultados de nuestra investigación también apuntan en la misma dirección.

Kihlstedt (2002) publicó un estudio hecho con aprendices universitarios suecos de francés, que confirmaría a su vez el hecho de que este tipo de estudiantes dominen en primer lugar el *passé simple* (correspondiente al PPS español) y solo posteriormente el *imparfait* (PIM español), que emplearían en primer lugar con estados, luego lo ampliarían a las actividades, y finalmente, en menor medida, con los verbos télicos, confirmando así también la teoría del aspecto léxico.

Sobre la diferencia entre la conceptualización de eventos por nativos hispanohablantes y suecos, Bylund (2009) realizó un estudio en el que demostraba que estos últimos

---

<sup>10</sup> Más atención han recibido tradicionalmente en el ámbito escandinavo los estudios referidos al contraste lingüístico y al aprendizaje del aspecto en inglés; véanse Bergström (1996) y Ebert (2000).

<sup>11</sup> Algo que tiene un elevado valor para la didáctica de la materia pero que no ofrece datos empíricos fiables que nos permitan asegurar hasta qué punto sus apreciaciones se corresponden con los conocimientos procedimentales –su grado de asimilación inconsciente– de la LE.

conceptualizaban una situación focalizando el final de esta, mientras que los hispanohablantes tendían a segmentar en varios momentos esa misma situación. El autor defiende así que el aspecto imperfectivo estaría, por así decir, grabado genéticamente en la expresión lingüística en español, en contraste con el carácter perfectivo de la expresión sueca de eventos. Estos hallazgos son un argumento más que ayuda a explicar el porqué de la dificultad de los hablantes suecos para aprehender los usos y valores del pretérito imperfecto español, como corroboran al mismo tiempo los resultados de nuestra investigación, especialmente en los niveles iniciales del aprendizaje.

En un posterior trabajo Bylund & Donoso (2016) llegaron a la conclusión de que los nativos suecos, al expresarse en español, tendían a conceptualizar verbalmente en mayor medida que los hispanohablantes el final de los eventos, demostrando así una influencia clara de la L1 en el proceso de aprendizaje de la L2. Esto, aplicado a nuestro estudio, ayudaría sin duda a explicar por qué los estudiantes suecos producen más errores con el imperfecto que con el perfecto simple, ya que para ellos la imperfectividad es un tipo nuevo de conceptualización reflejada en la morfología verbal.

Más recientemente, Vázquez (2016) ha publicado una investigación cuyo corpus y estudio de campo se realizaron en el sur de Suecia. En su tesis, Vázquez trata de averiguar los principales problemas que los aprendices suecos tienen en el proceso de aprendizaje de los tiempos simples del pasado en español, pero únicamente referidos a los verbos de estado y de logro, de modo que buena parte de los problemas de definición teórica, así como algunos de los más complejos del aprendizaje<sup>12</sup>, quedan fuera de su investigación. Sus resultados no permiten apuntar una tendencia clara en la evolución de la interlengua, salvo que los estudiantes parecen asimilar en mayor medida el uso del PPS con verbos de logro. Más allá de eso, no le es posible trazar una conexión entre los niveles de su interlengua y la producción de errores que se producen por parte de los aprendices.

En resumen, y para el caso del español, por una parte el trabajo de Cadierno confirmaría los postulados de la LAH, sin valorar, sin embargo, el papel de las teorías del aspecto discursivo ni predicacional, mientras que, por otra parte, la tesis de Vázquez arroja unos resultados incompletos tanto desde el punto de vista teórico como empírico. La relevancia de nuestro estudio reside también en haber analizado, por primera vez en el caso de estudiantes suecos, la función del aspecto predicacional y discursivo en relación con el flexivo dentro de la interlengua, algo que el estudio de Vázquez no podía alumbrar, dado que se excluyeron de él dos de los tipos de verbos más problemáticos, a saber, las actividades y las realizaciones.

Es por ello por lo que consideramos necesaria nuestra actual investigación, para tratar desde una perspectiva más completa el fenómeno del aprendizaje del aspecto verbal por

---

<sup>12</sup> Nos referimos aquí a la frontera entre actividades y realizaciones (véase 2.1.4), con la subsiguiente implicación teórica y metodológica a la hora de valorar hipótesis como la del aspecto predicacional.

parte de hablantes nativos suecos, y aportar datos empíricos que nos ayuden a valorar la validez y relevancia de las teorías propuestas en los objetivos del estudio, tanto a nivel escandinavo, como internacional.

### 1.3 Limitaciones

Como todos los estudios de corpus, el nuestro también tiene sus limitaciones, que conviene tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar hemos de ser conscientes de que tanto la mitad del corpus, como la mayor parte de las tareas y el diseño de las mismas provienen de nuestra anterior investigación, que estaba orientada más hacia los contenidos de la enseñanza gramatical en ELE que hacia el fenómeno del aprendizaje. Por este motivo no fueron tenidas en consideración ninguna de las cuatro teorías mencionadas para diseñar la prueba de traducción, con la excepción del mini-relato del nivel B1.1<sup>13</sup>, así como de media docena de frases en los niveles B1.1 y B1.2<sup>14</sup>. Esto conlleva que no todas las teorías puedan ser analizadas con la misma profundidad a través de los datos de dicha tarea de traducción<sup>15</sup>. Sin embargo las otras dos tareas del corpus tienen un diseño que sí les permite analizar con detalle las cuatro teorías tratadas (vid. cap. 3 y 4).

Debemos señalar aquí también que nuestro estudio, a pesar de tener un corpus de 225 estudiantes, es principalmente cualitativo, pues ningún análisis de validez estadística se ha realizado sobre nuestros resultados. No obstante, la amplitud del corpus tratado, el tipo de tareas realizadas y la metodología llevada a cabo en la investigación y análisis de los resultados nos permiten dar una imagen bastante fidedigna del desarrollo normal o “estándar” de la interlengua en aprendices suecos. Otro dato a tener en cuenta sobre la validez y la fiabilidad de los resultados del corpus es que el nivel A2 cuenta con el triple de informantes que los otros dos (B1.1 y B1.2), debido a que procedía en buena parte de nuestra anterior investigación. Esto no resta en ningún caso validez empírica a los resultados del corpus B1, pero conviene saber que el número de alumnos en estas partes del corpus, así como sus resultados, no son directamente comparables desde un punto de vista cuantitativo.

---

<sup>13</sup> Para la división de la interlengua en niveles de dominio nos basamos tanto en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER, 2002), como en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006).

<sup>14</sup> Para consultar el contenido de las pruebas, véase el apéndice de este trabajo.

<sup>15</sup> Especialmente la teoría del aspecto discursivo, que, como su propio nombre indica, precisa de un contexto narrativo más amplio para ser analizada con mayor precisión. No obstante, desde el punto de vista del foco y el trasfondo narrativo, muchas de las oraciones a traducir sí contienen una estructura que resulta útil para poner a prueba dicha teoría.



## 1.4 Disposición

La presente tesis se compone de cinco capítulos y un apéndice. En el primer capítulo se presenta el tema de estudio así como los objetivos, el marco científico y el estado de la cuestión en el que se encuadra nuestra investigación. Finalmente se exponen las limitaciones que han de ser consideradas a la hora de interpretar los resultados del presente trabajo.

En el capítulo dos se presentan los contenidos y conceptos teóricos que nos servirán de herramientas a la hora de analizar los datos del corpus y a través de los cuales extraeremos nuestras conclusiones. Ese capítulo tiene dos partes bien diferenciadas, una primera en los puntos 2.1 y 2.2, donde se exponen los presupuestos teóricos lingüísticos relativos a las categorías de tiempo y aspecto tanto en general como en particular para los idiomas sueco y español; y una segunda parte (2.3), donde analizamos las teorías referentes a la enseñanza y el aprendizaje del aspecto flexivo; desde la exposición y discusión de las cuatro teorías arriba mencionadas, hasta algunos detalles de la didáctica de dicho tema en las aulas suecas en la actualidad.

El capítulo tres cumple la función de presentar los datos referentes a nuestro estudio de campo: la composición del corpus, la procedencia de los informantes, el número y tipo de pruebas, la metodología empleada, así como el proceso y los criterios de extracción de datos del corpus.

La exposición, el análisis y la discusión de los resultados de dicho corpus conforman la totalidad del capítulo cuatro, que concluye con un intento de trazar la evolución de la interlengua de un aprendiz sueco “estándar” en lo concerniente al aspecto flexivo del español (4.4), así como una evaluación final de los factores que influyen en dicho aprendizaje, enfocando especialmente el papel de dos de las teorías que se discuten a lo largo del trabajo (4.5), en torno al concepto de la prototipicidad de uso de ambos tiempos.

Finalmente, en el capítulo cinco presentaremos las conclusiones de nuestra investigación, evaluando nuestros objetivos iniciales y dando respuesta a las preguntas de las que partíamos; valorando también los resultados obtenidos en relación con otras investigaciones similares. Así mismo, considerando posteriores estudios, proponemos unas posibles implicaciones didácticas a partir de los hallazgos del presente trabajo, y apuntamos nuevas líneas de investigación para proyectos futuros. En el apéndice final están expuestas las diferentes pruebas que los informantes de nuestro estudio realizaron.



## 2. Marco teórico

En este capítulo se exponen y analizan los aspectos teóricos relevantes para nuestra investigación. Comenzaremos por una exposición teórica general acerca de las categorías gramaticales del tiempo y aspecto verbal, discutiendo con más detalle esta última, por ser el origen del problema didáctico que es el núcleo de la presente tesis. En este sentido, presentaremos únicamente los puntos relevantes para nuestro estudio, sin ninguna pretensión de exponer toda la gama de teorías e implicaciones que conlleva tratar dicho campo teórico. Así mismo se mostrarán y compararán los mecanismos que tanto el idioma español como el sueco emplean para expresar los valores aspectuales relevantes para nuestro estudio con el fin de hallar las semejanzas y divergencias entre ellos. Esto nos permitirá saber, al realizar nuestro análisis, si algún problema de aprendizaje se puede deber a la distinta estructura lingüística (morfológico-sintáctica) que tiene el idioma sueco para expresar el aspecto verbal. Finalmente expondremos y analizaremos en profundidad el actual estado de la cuestión en lo relativo a la didáctica de este tema gramatical en la enseñanza de español como lengua extranjera, tanto en un entorno internacional como en el ámbito escandinavo en particular para enmarcar nuestra investigación dentro del contexto científico en el que debe situarse.

### 2.1 Tiempo y aspecto verbales

Ante el enorme número de obras dedicadas a estos dos grandes temas de la gramática, seguiremos en nuestra argumentación principalmente la *communis opinio* ante ambos temas que se recoge en la obra recopilatoria de Binnick (2012), mencionando, cuando sea necesario por cuestiones fundamentalmente terminológicas y contrastivas, las dos grandes gramáticas de referencia sobre los idiomas objeto de nuestro estudio, a saber, la *Nueva gramática de la lengua española* (NGLE, en adelante) y la *Svenska akademiens grammatik* (SAG). Dado que nuestro objetivo no es problematizar acerca de las diferentes teorías que sobre estos dos grandes temas se han vertido a lo largo de la historia, no entraremos aquí a debatir en detalle determinadas obras y teorías que se alejan de la visión generalmente aceptada, y que representan las dos gramáticas de referencia, a no ser que sean de especial relevancia para analizar el tema que aquí nos interesa, esto es, la manera en la que se expresa el contraste aspectual en los tiempos del pasado entre el español y el sueco, y las posibles implicaciones que esta diferencia tipológica tiene en el aprendizaje del español por parte de estudiantes suecos. Nuestro enfoque será, por tanto, eminentemente didáctico en este tema.

### 2.1.1 Sobre el significado del verbo

En lo referente a la terminología, y en la medida que coincidan con las monografías especializadas, seguiremos las definiciones y nomenclaturas de la NGLE y la SAG acerca del verbo, y por consiguiente diremos que lo que expresa el verbo es siempre una *situación* (englobando en ese término el vocablo *aktion* que emplea la SAG). Y bajo este término global de *situación* tendrán cabida en nuestra tesis otros frecuentemente utilizados como *estado*, *acción*, *evento*, *suceso*, etc..., sin entrar a valorar el tipo de situación ante la que nos enfrentemos, a no ser que sea relevante para nuestro estudio<sup>16</sup>.

Como señala Croft (2012: 3-4), la función principal del verbo es determinar el papel de los argumentos –desde los más sencillos de una relación sujeto-predicado hasta los más avanzados– de una predicación. Esa relación o relaciones que los actantes de una situación mantienen entre sí está determinada principalmente por la semántica del verbo, y es en ella en la que se basarán las distintas clasificaciones que presentaremos como parte fundamental de nuestra exposición al hablar de los tipos de verbo. Este autor postula que hay dos factores principales que definen la semántica del verbo, la estructura aspectual y la causal. La estructura aspectual expresa la manera en que una situación se desarrolla en el tiempo, mientras que la estructura causal indica el tipo de relación que cada uno de los elementos de esa situación –básicamente el agente y el o los pacientes– mantienen entre sí.

Nuestro trabajo analizará principalmente la primera de ellas, pues el aspecto, en cada una de sus manifestaciones (léxico, gramatical, flexivo, predicacional, etc.), juega un papel importante en la predicación verbal y es el origen del problema didáctico con el que los estudiantes suecos de ELE tienen que lidiar durante años. El aspecto es, no obstante, una categoría de difícil definición y que ha dado pie a numerosos tipos de análisis y clasificaciones a lo largo y ancho de la literatura lingüística, como veremos en la sección 2.1.3.

### 2.1.2 Sobre el tiempo verbal

Las conjugaciones verbales sueca y española expresan, entre otras categorías gramaticales, tiempo y aspecto. Dentro de la literatura especializada, la tesis doctoral de Poojuang (2013: 71-113) proporciona al lector una amplia presentación de las principales teorías y autores que han discutido sobre esta materia. En nuestro caso, por exceder los límites del presente estudio, nos limitaremos a exponer las líneas maestras de los autores que son más relevantes para nuestro estudio<sup>17</sup>. En cuanto a la

---

<sup>16</sup> Véase Havu (1997: 18-24) sobre una primera subdivisión en “estados” y “eventos”. Como veremos, pronto tendremos que dividir esa *situación* en términos de “actividad, logro, etc...” pero baste decir aquí que con el término de *situación* nos referiremos de manera general al contenido semántico expresado por el predicado verbal.

<sup>17</sup> Véanse también Reichenbach 1947, Comrie 1985, Havu, 1997, Hewson & Bubenik 1997, Binnick 2012, Hewson 2012, Ledgeway & Maiden 2016.

terminología, nos referiremos a los tres tiempos protagonistas en nuestro estudio, siguiendo la nomenclatura de la NGLLE, de la siguiente manera: la forma *cantaba* será el pretérito imperfecto (PIM), la forma *he cantado* será el pretérito perfecto compuesto (PPC), y la forma *canté* será el pretérito perfecto simple (PPS).

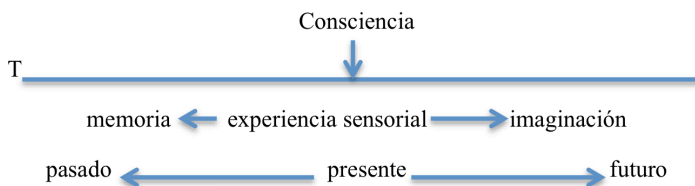
Sobre este último tiempo verbal, a pesar de estar muy extendida la denominación *pretérito indefinido*, consideramos, como expone con claridad Rojo (1990: 21-22), que dicha denominación de *indefinido* se debió al mismo tiempo a un afán de simetría por parte de la Real Academia Española y a una confusión terminológica y semántica entre –en palabras de Gili Gaya (1961: § 119) “la perfección de un acto, y su terminación en el tiempo”. Así fue como, en la edición de la Gramática de la RAE de 1931, apareció el término *indefinido*. A partir de entonces, y sin tener en cuenta su naturaleza aspectual, muchos autores han mantenido esa denominación. En nuestra investigación, sin embargo, basada precisamente en el valor aspectual de dicho tiempo, mantendremos la nomenclatura –que ya le diera la RAE, por otra parte, en 1913– de *pretérito perfecto simple*.

En primer lugar debemos constatar que la polisemia del término *tiempo* en español nos obliga a hacer una primera pausa para distinguir entre, al menos, dos *tiempos* distintos. El **tiempo físico** o **cronológico** es aquel que se mide en minutos, días, años, etc., y tiene una existencia propia fuera de la lengua; y por otra parte, el **tiempo gramatical**, que es propiamente dicho un mecanismo lingüístico que emplean los idiomas para tratar de codificar el tiempo cronológico<sup>18</sup>. En nuestro texto nos referiremos principalmente, al hablar de *tiempo*, al tiempo gramatical.

Para tratar de comprender y aprehender ese tiempo físico, los seres humanos nos basamos en primer lugar en nuestros sentidos para después elaborar esa información por medio de la memoria y poder así estructurar el pasado; al mismo tiempo que –por medio de la imaginación– podemos aventurar conjeturas en relación al futuro, siendo el momento presente un lugar que nos sirve en primera instancia de punto de anclaje con la realidad.

Tanto Hewson y Bubenik (1997: 3) como Westerholm (2009: 17) representan aproximadamente así estas dos realidades físicas, en donde la línea de más abajo trata de corresponder a lo experimentado por la de arriba:

Fig. 1 Tiempo cronológico y gramatical



<sup>18</sup> En ese sentido, la lengua inglesa no tiene el mismo problema, al disponer de la palabra “time” para referirse al tiempo cronológico y “tense” para el tiempo gramatical.

Para tratar pues de aprehender por medio de nuestra consciencia –capacidad cognitiva– el tiempo físico (representado por la línea T en la figura), que fluye constantemente, nos basamos fundamentalmente en la experiencia recogida por nuestros sentidos. Más allá de eso, para procesar lo anteriormente vivido, hacemos uso de nuestra memoria (a corto y largo plazo); y finalmente entra en juego otro proceso cognitivo, nuestra imaginación –entendida también como capacidad de predecir sucesos futuros–, para elaborar conjeturas acerca de los acontecimientos que pueden o podrían llegar a suceder. Ese es el proceso por el que los seres humanos procesamos la información que percibimos y la almacenamos en la memoria a través del continuo espacio-tiempo<sup>19</sup>.

Una de las maneras de las que las lenguas naturales disponen para codificar y organizar dicha información captada del mundo exterior son los llamados tiempos verbales. Los tiempos verbales gramaticalizan una situación para situarla<sup>20</sup> en la línea del tiempo de cada sistema lingüístico. Dentro de esa organización del tiempo lingüístico, las nociones más generalizadas en los lenguajes humanos son las de anterioridad, simultaneidad y posterioridad; tomando como centro de ese sistema deíctico el momento presente (Comrie, 1985: 9-11).

En las lenguas que disponen de tiempos verbales, el momento actual es el centro de dicho sistema deíctico; y en función de ese punto de referencia se pueden situar las acciones como anteriores a él (**pasado**), simultáneas a él (**presente**), o posteriores al momento del habla (**futuro**), como se representa en la última línea de la figura anterior<sup>21</sup>.

Para Reichenbach (1947)<sup>22</sup> todos los tiempos verbales pueden definirse en relación con tres momentos dentro de la continua línea temporal. Dos de esos momentos son evidentes y necesarios para todos los tiempos, a saber, el momento de la enunciación (S, de *speech*), y el momento de la situación narrada (E, por *event*). Además de estos dos puntos, un tercero jugaría siempre rol, aunque en algunos tiempos como el presente no fuera formalmente necesario, el momento de referencia (R, *reference*). A partir de estos tres puntos podrían explicarse los diferentes significados en relación al tiempo lingüístico que codifican las lenguas humanas, de tal manera que para el tiempo verbal del presente el esquema sería:

S,R,E (indicando la coma una relación de simultaneidad), pues los tres momentos coinciden en el tiempo. En una oración como: “Me llamo Javier”, lo ahí predicado es

---

<sup>19</sup> Otros autores (vid Rojo, 1974) hablan también del “tiempo psicológico” como estadio cognitivo intermedio, mediante el cual el cerebro humano procesaría ese tiempo cronológico para convertirlo después en tiempo lingüístico.

<sup>20</sup> De ahí que se denomine a los tiempos verbales como una categoría deíctica.

<sup>21</sup> Si bien, como veremos a continuación, también son posibles otros centros deícticos proporcionados por el contexto (Comrie, *ibid.* 14-18)

<sup>22</sup> A partir de su estudio la cantidad de nuevas propuestas, análisis, sistemas complementarios, etc., que se han publicado para completar, mejorar o sustituir su modelo es ingente, véase Binnick (2012) para un estado actual de la cuestión.

válido y está sucediendo en el momento de la enunciación. El punto de referencia – desde el cual debe ser interpretado el enunciado– está también situado en el momento actual del habla.

El esquema para el pretérito perfecto simple sería:

*E,R-S* (indicando el guion una relación de anterioridad). En este caso los momentos del evento y referencia coinciden en el pasado, pues el suceso narrado sucedió –fue válido– con anterioridad al momento de la enunciación. Por ejemplo: “Ayer comí patatas”.

Y finalmente el tiempo futuro tendría el siguiente esquema:

*S-R,E* Donde la situación predicada se localiza en un momento posterior al de la enunciación, pero tanto el momento de la referencia como el del evento coinciden en ese “futuro”, por ejemplo en la oración: “Iremos de vacaciones a España”.

No precisamos aquí para los fines de nuestro estudio exponer con más detalle la teoría de Reichenbach, pero sí es interesante citar que muchos autores han puesto de manifiesto posteriormente las carencias de este sistema a la hora de explicar las diferencias entre algunos tiempos verbales como el perfecto simple y el imperfecto españoles –tema al que volveremos al hablar del aspecto verbal– o para analizar el condicional perfecto del español sin la ayuda de un segundo punto de referencia al que Reichenbach no hizo mención. Para tratar de solventar el “problema” de que una situación se prolongara en el tiempo, como el presente continuo inglés, el autor propuso que algunas acciones podían prolongarse durante un cierto espacio de tiempo (sin llegar a emplear el término *aspecto*), haciendo una comparación con el *imparfait* francés. Sin embargo, como señala Havu (1998: 46), y discutiremos más adelante (vid. 2.1.3), “es evidente que no es la duración de la situación la que determina la elección de la forma verbal”.

Siguiendo otro modelo teórico –basado a su vez en Bull (1960), que continuó desarrollando el sistema de Reichenbach–, Rojo (1974; 1990) analiza el sistema verbal español por medio de un sistema de ejes o vectores, evolución de los puntos de referencia y enunciación de Reichenbach. Según Rojo, todo el sistema verbal español se puede explicar a través de un sistema de vectores en el que cada tiempo se diferencia de los demás según los parámetros de anterioridad, simultaneidad y posterioridad, pero no necesariamente respecto al momento de la enunciación, sino respecto a un punto que él denomina “origen” (o a otro punto que a su vez esté relacionado con ese origen) y que en los actos más frecuentes de habla suele coincidir con el momento de la enunciación, pero no tiene por qué ser así necesariamente. Además, admite y demuestra que teóricamente no hay límite para expresar múltiples puntos de referencia con los que cada forma verbal puede relacionarse. El avance de Rojo –en lo que se refiere a nuestra investigación– es que su modelo se adapta al sistema del verbo en español, si bien sigue sin dar explicación satisfactoria, en nuestra opinión, a la diferencia semántica aspectual y de uso de los pretéritos imperfecto y perfecto simple. Para este autor, el imperfecto es simplemente un copretérito (como ya señaló Bello), que indica simultaneidad en

relación a otra situación que, a su vez, indica anterioridad con el punto de origen<sup>23</sup>. A su parecer, el carácter aspectual del imperfecto sería una derivación semántica secundaria, a partir de la primera función temporal que cumplen las distintas formas morfológicas del sistema verbal, es decir, los distintos tiempos de cada verbo.

A pesar de la coherencia argumental de Rojo, para los propósitos de nuestra investigación es imprescindible sumergirnos en esa diferencia semántica y de uso entre los valores del pretérito imperfecto y el perfecto simple, por lo que nos basaremos fundamentalmente en las teorías de otros autores que conceden mayor importancia al componente aspectual de la conjugación del verbo español<sup>24</sup>.

Al igual que Rojo, Comrie (1985) indica que, aunque lo más normal es que el “centro deíctico” (*origen*, para Rojo) sea el momento de la enunciación, es posible que otros momentos constituyan ese centro deíctico en relación con el que se encuentra la situación expresada por el verbo. En cuanto a los diferentes usos y significados que un mismo tiempo gramatical puede tener, Comrie explica esto como “significados secundarios”, a partir de los significados básicos que cada tiempo tiene en sí<sup>25</sup>. De esta manera, no resultaría incongruente que el pasado sirviera para expresar cosas que se refieren –pragmáticamente– al futuro, como en el caso del imperfecto de cortesía español (al igual que sucede de manera similar en inglés). Para Comrie (1976: 56-61), a diferencia de Rojo, el papel de la categoría del aspecto verbal es fundamental también a la hora de definir el significado de los tiempos verbales. Por ejemplo, la diferencia entre el *simple past* y el *perfect present* del inglés parece ser aspectual, pues aunque ambos se refieren a una situación en el pasado, el *present perfect* introduce un matiz que le da especial relevancia en el momento presente.

En función del momento (dentro del tiempo lingüístico) que se toma como centro deíctico para cada tiempo verbal, Comrie (1985: 58, 64-67) clasifica los tiempos verbales en: **tiempos absolutos** (aquellos que toman el momento de la enunciación como centro deíctico, como el futuro simple) y **tiempos relativos** (los que toman otro momento distinto del de la enunciación como centro deíctico<sup>26</sup>, como el presente continuo del inglés) y **tiempos absoluto-relativos** (que tienen un anclaje doble, en primer lugar en el momento de la enunciación, y además en otro punto que a su vez tiene otro momento de referencia, como el pretérito pluscuamperfecto).

---

<sup>23</sup> El pretérito perfecto simple indicaría, únicamente, anterioridad respecto al punto de origen.

<sup>24</sup> En el lado teórico opuesto a Rojo están otros autores como Bermúdez (2011), que definen el sistema temporal del español –en este caso, rioplatense– sin recurrir a la deixis temporal, sino basándose en los principios de la aspectualidad, la evidencialidad y la modalidad (matizando el sistema aspectual de Klein, y transformando como instrumento de análisis los intervalos de este en los límites naturales del evento: su comienzo y su culminación).

<sup>25</sup> Comrie (1985: 18-23) pone el ejemplo de las condicionales o las interrogativas indirectas en pasado en inglés.

<sup>26</sup> Realmente para Comrie, a diferencia de Reichenbach, el momento de la enunciación está siempre indicado –de manera explícita o no– como punto de referencia, pues está dado por el contexto; mientras que los tiempos relativos tendrían además de ese centro deíctico “por defecto”, otro más, expresado por la propia morfología del sistema verbal.



Sin embargo, como indica Havu (1998: 50-52), el sistema de Comrie plantea varios problemas para el análisis de la localización temporal en el sistema verbal español; en especial a la hora de tratar el pretérito perfecto compuesto, y el imperfecto, pues niega el carácter aspectual del primero, y el temporal del segundo.

Bertinetto (1986) trata de solucionar algunos puntos débiles de la teoría de Comrie, como son la doble interpretación del pluscuamperfecto en oraciones del tipo: “Roberto había salido ya a las dos<sup>27</sup>” así como la falta de comprensión total de un único enunciado en imperfecto como: “Antonio salía de casa”, introduciendo el concepto de “anclaje temporal” (AT). Este anclaje temporal sería una referencia temporal –en ocasiones idéntica al tiempo de referencia, pero en otras ocasiones distinta de él– necesaria para la localización correcta de la situación en el eje temporal lingüístico. El anclaje temporal es una información, explicitada o no en el enunciado, que tanto emisor como receptor conocen y comparten; y permite a este último la correcta localización en el tiempo de la situación predicada.

Otro intento de dotar de más precisión al análisis de la localización temporal del verbo lo constituye la teoría de Klein (1994), que incluye algo de las aportaciones de Bertinetto, en especial para solucionar lo referente a las situaciones que se prolongan en el tiempo simultáneamente a otras. Klein transforma los tres puntos de referencia de Reichenbach en los llamados: TT (tiempo del tópico/tema), que sería el “periodo de tiempo en el que se encierra lo referido por el enunciado”; el TSit (tiempo de la situación), el tiempo en el que lo expresado por la raíz verbal está “activo”, y el TU (tiempo de la enunciación), el momento de la enunciación. El autor justifica la introducción del concepto del TT argumentando que la relación entre el momento en el que sucede el evento y el de la enunciación no es tan evidente ni directa como puede parecer en un primer lugar. La respuesta que dio Reichenbach a ese problema fue crear el punto de referencia (R), aunque cayendo en la imprecisión de llamarlo *punto* cuando en ocasiones podía ser un periodo prolongado de tiempo. Para resolver esa dualidad crea Klein sus dos momentos: TT y TSit. Dentro del sistema de Klein, la categoría gramatical del tiempo verbal expresa la relación entre el TT y TU, mientras que la categoría del aspecto expresa la relación entre TT y TSit<sup>28</sup>.

Finalmente, (dentro de la exposición en orden cronológico que hemos realizado de los diferentes autores que explican la categoría del tiempo gramatical) para Gosselin (2005: 32) el principal problema que ofrecía el modelo de Reichenbach era no poder distinguir satisfactoriamente el valor semántico de la dualidad pretérito imperfecto / perfecto simple. La solución a ese problema consistiría en basarse en *intervalos* temporales y no en *momentos* dentro de la línea del tiempo lingüístico.

A modo de resumen de lo expuesto en este apartado, puede decirse que parece haber dos denominadores comunes en la evolución de las distintas teorías. En primer lugar, el

---

<sup>27</sup> Pues esta frase puede entenderse como: 1, Roberto salió de casa a las dos en punto; o 2, Roberto ya había salido de casa antes de las dos.

<sup>28</sup> Las locuciones adverbiales pueden modificar tanto el TT como el TSit, según Klein (1994: 3-6).

punto de referencia de Reichenbach se continúa redefiniendo y modificando para poder explicar mejor las relaciones temporales múltiples que los tiempos relativos proporcionan. Y en segundo lugar, la dualidad presentada por el par imperfecto / perfecto simple es motivo de discusión. Como vemos, los investigadores parecen abandonar la idea de tomar un “momento o punto” de referencia para definir la relación temporal entre el momento de la enunciación y la situación expresada por el verbo, y en lugar de ello tienden a emplear un “periodo de tiempo”, un “anclaje temporal”, un “tiempo del tópico” o un “intervalo” con el fin de poder integrar unos significados que rozan semánticamente, como veremos a continuación, la categoría del aspecto verbal.

### 2.1.3 Sobre el aspecto verbal

Como hemos visto en el apartado anterior, parece necesario salirse de esa línea temporal, dado que únicamente mediante puntos dentro de ella no se puede representar adecuadamente el carácter temporal de determinadas situaciones. Los investigadores han venido proponiendo soluciones para tratar de aportar una segunda dimensión temporal a la situación predicada. Esa segunda dimensión temporal, el llamado *tiempo interno*<sup>29</sup> de la situación, recibe comúnmente el nombre de aspecto verbal. En este apartado expondremos las líneas teóricas fundamentales de esta categoría gramatical, centrándonos en las áreas y subdivisiones que sean más útiles para el análisis del corpus de nuestro estudio<sup>30</sup>.

Uno de los principales problemas con los que se enfrenta el investigador del aspecto verbal es su propia terminología. Como ya afirmaba Comrie (1976: 13) hace más de 40 años: “There is no generally accepted terminology”. Östen Dahl (1981: 82) muestra quince parejas terminológicas distintas para señalar una única oposición aspectual. Cohen (1989: 17) pone el ejemplo de las 23 clases de aspecto que Axmanova cita en su diccionario de términos lingüísticos, oponiéndolas a la única valoración que Vendryes adjudica a tal categoría: la de expresar la duración de la situación contenida en el verbo.

Sin embargo, al menos para las lenguas indoeuropeas, los investigadores parecen haber encontrado puntos en común. Como indica Smith (1997: XIII), recogiendo las teorías anteriores, el aspecto verbal es de naturaleza dual. Por una parte encierra información sobre la constitución temporal interna de la situación –como señalaba Comrie–, y por otra, aporta en muchos casos una perspectiva subjetiva del emisor sobre lo enunciado –en consonancia con la tesis de Havu (1998)<sup>31</sup>. Dentro del abanico de definiciones que los principales autores sobre el tema ofrecen, nos hemos decantado por reproducir la

---

<sup>29</sup> En contraste con el *tiempo externo* que sería el representado sobre la línea temporal continua.

<sup>30</sup> Al igual que para el anterior apartado, la bibliografía sobre este tema gramatical es ingente y no deja de medrar. Algunas obras centrales para profundizar en el tema son: Vendler (1957; 1967), Verkuyl (1972; 1993) Comrie (1976), Dahl (1985), Bertinetto (1986), Cohen (1989), Bosque (1990), Klein (1994), Smith (1997), Gosselin (2005), Croft (2012), Binnick (2012).

<sup>31</sup> Ese componente subjetivo es tratado por Gosselin (2005: 18) sirviéndose para ello de la teoría de Victorri sobre los “campos intersubjetivos” de las lenguas humanas.

siguiente, por encontrar en ella todos los componentes que nos servirán para desarrollar nuestra posterior argumentación. Desclés y Guentchéva (2012: 125) definen el aspecto en los siguientes términos:

The notion of aspect may be the expression of a perspective on the predicative relation, depending on whether the latter is considered, and presented as stable, in evolution, or undergoing a transition possibly leading to a resultant. Aspect is therefore a semantic invariant which can be extrapolated from the empirical analysis of languages, in which it is distinct from simple temporalization, consisting in situating or not situating the predicative relation in reference to the enunciative act which gave rise to it.

Así pues, cuando se produce una situación dentro de la línea cronológica del tiempo físico, automáticamente se crean, por una simple relación de contraste, dos tiempos o momentos: el tiempo por fuera de la situación (*le temps expliqué*, en la terminología de Guillaume), y el tiempo por dentro de la situación (*le temps impliqué*)<sup>32</sup>. Pues bien, el aspecto verbal sería la categoría gramatical, que expresa el grado de desarrollo de esa situación dentro del tiempo *implicado*, sin tener en cuenta el tiempo por fuera de esa situación (dentro de la línea temporal cronológica), información que se da mediante la categoría deíctica del tiempo verbal. Por ello suele decirse que el aspecto, en contraste con el tiempo verbal, no es una categoría deíctica, ya que no sitúa a la acción en la línea cronológica sino que expresa el desarrollo temporal interno de la situación referida por el verbo.

Queda claro pues que la categoría gramatical del aspecto es una categoría semántica, que se refiere a la composición temporal interna de una determinada predicación. Esa predicación puede estar compuesta únicamente por el verbo, o también por el verbo y sus complementos, o incluso por la totalidad de un mensaje más elaborado como puede ser un discurso o narración. Debido a esta naturaleza composicional de la categoría gramatical del aspecto se han determinado distintos tipos de aspecto en función del nivel composicional que se le quiera atribuir al mensaje en sí. Si nos centramos únicamente en el nivel léxico del núcleo verbal, entonces nos encontramos con la denominación de **aspecto léxico**, *modo de acción* o simplemente *aspecto* por parte de algunos gramáticos del ámbito hispano<sup>33</sup> y de *aktionsart* por parte de las gramáticas tradicionales germánicas, como la SAG.

Si damos un paso inclusivo más y tomamos la base verbal junto a sus complementos (o argumentos) más necesarios como el sujeto, el complemento directo o el de régimen verbal (en la terminología sueca *inre- och yttreverbfrasen*), nos encontramos con lo que

---

<sup>32</sup> Vid. Hewson & Bubenik (1997: 7), y Guillaume (1933).

<sup>33</sup> MacLennan (1962), Lamiquiz (1982), García Fernández et al. (2004). Como ya hemos indicado, la terminología que los autores han empleado y emplean a la hora de hablar del “aspecto verbal” es uno de los problemas a los que el investigador debe enfrentarse desde el principio, pues el juego de términos, nociones y autores es de lo más variado. Para no hacer este tema gramatical más complicado de lo que ya es por sí mismo, nosotros nos ceñiremos a la terminología empleada en estas páginas, 26-28.

la NGLE llama **aspecto sintáctico**, nosotros<sup>34</sup> denominaremos **aspecto predicacional** y la SAG considera como *verbfrasens aktionsart*.

Y finalmente tendríamos el nivel del texto o discurso (una producción lingüística compuesta de varias oraciones concatenadas y dotadas de una unidad temática), para el que emplearemos el término de **aspecto discursivo**<sup>35</sup>.

En resumen, expondremos un ejemplo con el verbo *leer* para ilustrar los diferentes tipos de aspecto que un mismo verbo podría tener en función del contexto dentro del cual se le quiera analizar.

Raúl salió de su casa hacia el trabajo, caminó las tres calles que separaban su casa de la parada del tranvía, se montó en el primero que pasó, se sentó al lado de un niño vestido de azul, **leyó** el periódico del día anterior, miró cinco veces la hora que marcaba su reloj antes de llegar a su parada, se bajó del tranvía, compró un bocadillo de mejillones y abrió con resignación la puerta de su oficina.

El aspecto léxico (vid. 2.3.1.2) (*aktionsart*) del verbo *leer* es siempre el mismo: imperfectivo, pues no es necesario alcanzar ningún punto culminante (o finalización) dentro de la acción de *leer* para que esta tenga lugar.

El aspecto predicacional (vid. 2.3.1.4) del verbo *leer* en esta frase es perfectivo, dado que se pone un término final a la acción de *leer* por medio del complemento directo, *el periódico*. Además, se refuerza con la aparición del llamado aspecto flexivo con el verbo conjugado en el pretérito perfecto simple, que aporta un valor de terminación a la situación referida por el verbo.

Finalmente, el aspecto discursivo (vid. 2.3.1.1) de *leer* es también perfectivo, pues se encuentra dentro de una narración en la que se enumera una sucesión de eventos concatenados que desplazan hacia delante el tiempo cronológico dentro de esa misma narración.

Junto a estos tres tipos de aspecto a los que haremos referencia a lo largo de nuestro estudio, nuestra investigación trata de averiguar el aprendizaje de un cuarto tipo de aspecto: el **morfológico** (en palabras de la NGLE) o **flexivo**.

El aspecto morfológico o flexivo es aquel que se expresa por medio de la flexión verbal. Por ejemplo, no tienen el mismo aspecto flexivo las formas *andaba* y *anduve*. A este respecto, y según sus características aspectuales, la NGLE divide a los tiempos verbales españoles en dos grandes grupos: **perfectos** (que expresan una situación terminada) e **imperfectos** (que expresan una situación durante su proceso de desarrollo), aceptando que dentro de esa división existen diferentes puntos de vista teóricos que crean polémicas entre los estudiosos y en las que nosotros no entraremos por exceder los límites de la presente investigación. En nuestro texto, nos referiremos a él como

---

<sup>34</sup> En nuestro texto, con el fin de simplificar el problema terminológico que esta categoría encierra y siguiendo la nomenclatura más empleada en la disciplina del aprendizaje de las LE, nos referiremos a este tipo de aspecto como *predicacional*, vid. Ramchand (1997), Verkuyl et al. (2004), Quintana (2009), González (2013), así como 2.3.1.4.

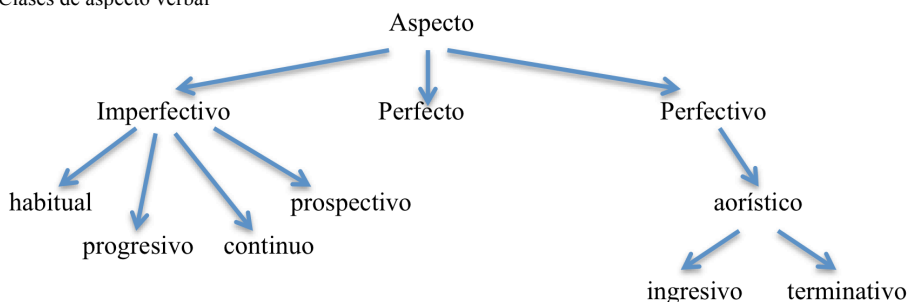
<sup>35</sup> Término que acuñó Hopper (1982) y posteriormente desarrolló Bardovi-Harlig (1994), véase 2.3.1.1.

“aspecto flexivo”, dado que, como apunta De Miguel (1999: 2993), existen otros procedimientos morfológicos, como los prefijos *-a* (*amanecer, anochecer*), y *-re* (*reescribir, repasar*), que también afectan a la aspectualidad del verbo. Sin embargo, el término *flexivo* hace referencia únicamente a las desinencias verbales<sup>36</sup>.

### Clases de aspecto verbal

Dependiendo del significado que aporten al predicado verbal, se han sugerido varias clasificaciones de verbos y tiempos verbales que tratan de abarcar las posibilidades combinatorias de las que las lenguas naturales disponen para enfocar una situación en función de su composición temporal interna. Recordemos que no todas las clasificaciones ni tipos de aspecto son aplicables a todas las lenguas. Incluso dentro de las lenguas indoeuropeas se producen incompatibilidades<sup>37</sup>. Para los fines de nuestra investigación optamos por tomar la clasificación de Bergareche (2004: 521), quien a su vez se basa en Klein, Bertinotto y García Fernández, pues es conceptual y operativamente sencilla como base de nuestro análisis, al mismo tiempo que sigue reflejando la base de la mayoría de teorías aspectuales para las lenguas romances<sup>38</sup>. La única modificación sustancial que hemos introducido es la del aspecto *perfecto*, el propio del pretérito perfecto compuesto según Havu (1998), Pérez Saldanya et al. (2004) y la NGLÉ (2009), en sustitución del aspecto perfectivo “resultativo” que postula Bergareche, ya que consideramos que el valor semántico de dicho tiempo lo diferencia suficientemente del perfectivo como para ser tratado como un aspecto independiente de este.

Fig. 2 Clases de aspecto verbal



<sup>36</sup> Es por esta precisión terminológica por lo que hemos optado por emplear el término *flexivo* en nuestra tesis, en lugar del anglicismo *aspecto gramatical*, mucho más extendido, por otra parte, en la bibliografía de nuestro campo.

<sup>37</sup> Como sucede con el conocido caso de los estados, que en inglés no aceptan la construcción perifrástica del presente continuo con *-ing*, mientras que en español algunos estados transitorios sí aceptan la construcción equivalente con la perífrasis “estar + gerundio”.

<sup>38</sup> Existen otras clasificaciones, como las de Havu (1998: 285) o De Miguel (1999: 3007-3045), referentes al verbo español, pero su complejidad estructural y novedad terminológica las haría operativamente inviables para nuestro análisis posterior.

El **aspecto imperfectivo** suele presentarse como la oposición al perfectivo, dando a la situación representada el carácter de no terminada. Por medio del aspecto imperfectivo se nos presenta una situación durante su desarrollo, sin prestar atención a su comienzo ni a su final. Es el aspecto propio del presente y del pretérito imperfecto en español. El sueco carece en el pasado de un tiempo verbal específico para expresar este significado de la base semántica del verbo, sino que emplea otros mecanismos sintácticos como perífrasis y partículas verbales, entre otros, para conferir este significado al predicado verbal. El hecho de que la acción quede abierta, ofrece mayores posibilidades de variación semántica que el aspecto perfectivo. Las cuatro variantes más comúnmente aceptadas son las que expondremos a continuación.

El **aspecto habitual** refleja la repetición periódica de una situación. Este aspecto, al igual que los anteriores no es propio únicamente del tiempo pasado, si no que puede expresarse también con otros tiempos verbales. En el tiempo pasado la habitualidad se expresa normalmente con el pretérito imperfecto, acompañado o no de otros elementos sintácticos que puedan reforzar ese matiz de genericidad en el pasado<sup>39</sup>.

El **aspecto progresivo** expresa la situación en su proceso de desarrollo o realización, pero enfocándola en un momento preciso dentro de ese proceso. Es el valor aspectual típico del gerundio y de la perífrasis “estar + gerundio”. Se atribuye especialmente, para diferenciarlo mejor del continuo, en referencia a situaciones “únicas y homogéneas de una sola ocurrencia<sup>40</sup>”.

El **aspecto continuo** es la manifestación más común del aspecto imperfectivo. Mediante este aspecto se contempla una situación en su desarrollo, de un modo persistente, que tiene validez durante un lapso de tiempo normalmente indefinido de manera explícita, sin focalizar su inicio ni su terminación. Al igual que los otros dos anteriores, es propio (pero no exclusivo) del pretérito imperfecto en español sin que el sueco tenga un mecanismo flexivo en el verbo para mostrar tales matices semánticos.

El **aspecto prospectivo** es el que se asocia a situaciones que se proyectan hacia el futuro sin que tengan un fin determinado. Es por ello por lo que se ordena dentro de las variantes de aspecto imperfectivo. Los tiempos verbales del presente, el futuro, el condicional e incluso el pretérito imperfecto en español (“Si pudiera, te prestaba dinero”) en el modo indicativo pueden expresar este aspecto. En sueco, este aspecto se asocia a los tiempos verbales del *presens* y del *futurum*. En cualquier caso, en nuestro estudio, centrado en los tiempos del pasado, este tipo de aspecto no será objeto de análisis.

El **aspecto perfecto** expresa fundamentalmente el resultado de una situación que, en el caso de situarse en el pasado, ha comenzado con anterioridad al momento de la enunciación, y que suele haber terminado antes de ella, pero no necesariamente. Por

---

<sup>39</sup> Si bien, como señala Havu (1998: 305): “La habitualidad depende a menudo de criterios subjetivos difíciles de formalizar”.

<sup>40</sup> Bergareche (2004: 235-238); Havu (1998: 274), por otra parte, divide el aspecto progresivo en su uso perifrástico y otro denominado aspecto “persistente”.

ejemplo, la oración “He vivido en Salamanca cinco años”, no implica necesariamente que el emisor tenga que haberse mudado de ciudad. Es el aspecto propio del pretérito perfecto compuesto<sup>41</sup> en español y del *perfekt* sueco.

El **aspecto perfectivo** aorístico confiere a la situación el carácter de concluida en su totalidad. Si la situación referida se sitúa en el pasado, no hay dudas de que la acción tuvo lugar. Es el propio del pretérito perfecto simple, el pretérito anterior y algunos casos del pretérito pluscuamperfecto en español. En sueco este aspecto se expresa por medio del tiempo del *preteritum*.

El **aspecto ingresivo**<sup>42</sup> se centra en focalizar el comienzo de una acción, puede darse por procedimientos morfológicos como prefijos verbales (*amanecer, atardecer*), o por medio de perífrasis (*empezar/comenzar a +inf*). Dado que el foco de esta perspectiva se centra en un momento de mínima duración y que el punto de referencia se sitúa después de ese momento, se considera que es un aspecto perfectivo.

Finalmente, el **aspecto terminativo** es similar al anteriormente citado, con la distinción de que el foco de la atención se centra en el momento final de una situación. Las perífrasis verbales más frecuentes en este sentido son “dejar de + inf” y “terminar de +”.

Como resumen y conclusión de ese apartado, hemos de recordar que la categoría gramatical del aspecto es de naturaleza composicional. Varios recursos del idioma como las perífrasis verbales, las locuciones adverbiales, e incluso la información contextual que frecuentemente se escapa en un texto escrito componen un mosaico de implicaciones temporales, tanto deícticas como de temporalidad interna de una determinada situación que pueden alterar la carga aspectual básica de un lexema verbal. En nuestro trabajo en particular vamos a detenernos a estudiar el aprendizaje del aspecto flexivo, aquel que viene determinado por la elección de un tiempo verbal en concreto; en este caso, de los pretéritos perfecto simple e imperfecto.

El origen de nuestra investigación reside, de hecho, en el problema didáctico que supone que el idioma español puede escoger entre dos tiempos verbales distintos (pretérito imperfecto y perfecto simple) para expresar aspectualidades distintas (incluso opuestas), y el idioma sueco, en cambio, solo dispone de un tiempo verbal (*preteritum*) para el mismo tipo de contextos.

---

<sup>41</sup> Bello ya diferenciaba este tiempo como “antepresente” y en la misma línea se sitúan Alarcos y López García (1990) para darle un valor temporal y aspectual propio a este tiempo frente al perfecto simple. Otros, como García Fernández (1998: 12-14) y Havu (1998: 210-247), distinguen entre unos valores aorísticos y otros “perfectos” del uso de la perífrasis “haber + participio”. Esa “anterioridad inmediata” es un concepto tanto temporal como aspectual, y es lo que ha dado lugar a la aparición de la expresión “aspecto perfecto”, característico del pretérito perfecto compuesto (NGLE: 1686). Bergareche, a pesar de dividir el valor aspectual del perfecto compuesto, sitúa ambas acepciones como parte del aspecto perfectivo.

<sup>42</sup> El aspecto incoativo (propio de las perífrasis *empezar, comenzar a + inf* y similares) puede considerarse como una variante de este aspecto ingresivo, vid. Bergareche (2004: 523).

#### 2.1.4 Tipos de verbos y sus características aspectuales

Como hemos expuesto más arriba, la categoría del aspecto verbal<sup>43</sup> informa acerca de la estructura temporal interna de una determinada situación. Ha quedado del mismo modo patente que hay un cierto grado de confusión terminológica, así como posiciones encontradas respecto a qué modalidad aspectual expresarían ciertas construcciones lingüísticas, como el caso del pretérito perfecto compuesto español. Las gramáticas tradicionales suecas y españolas se basan en las teorías de Vendler, quien en 1967, en su obra, *Linguistics in Philosophy*, propuso una clasificación –en función del tipo de aspecto léxico (*aktionsart*) que expresa cada verbo– en cuatro categorías que ha servido de base para la mayoría de estudiosos posteriores a él, y que será por ello de la que partamos en nuestro análisis, a pesar de que, como veremos en 2.3.1, su utilidad para explicar el aprendizaje del aspecto en LE ha sido cuestionada por algunos teóricos como Salaberry (2010) y Domínguez et al. (2013) entre otros.

Para elaborar esta lista, Vendler se valió de tres características semánticas que cada verbo podría expresar y propuso la siguiente clasificación verbal por medio de un sistema de oposiciones basado en dichas características.

Tabla 1. Tipos de verbo según Vendler

	<b>Dinamismo</b>	<b>Duración</b>	<b>Telicidad</b>
<b>Estados</b>	No	Sí	No
<b>Actividades</b>	Sí	Sí	No
<b>Realizaciones</b>	Sí	Sí	Sí
<b>Logros</b>	Sí	No	Sí

La característica del **dinamismo** (o dinamicidad) expresa la capacidad de cambio de estado o progreso interno que la situación indicada por el verbo posea. Opone el tipo de verbo de estado al resto de verbos. Por ejemplo, un estado como “ser andaluz” no posee la misma capacidad de cambio que el de los eventos “ganar la lotería” o “licenciarse”<sup>44</sup>.

La característica de la **duración** (o duratividad) indica que la situación expresada por el verbo tiene una extensión temporal inherente y opone los logros al resto de tipo de verbos, dividiendo las situaciones entre *imperfectivas* (que contienen una duración en el tiempo) y *puntuales* (que carecen de duración perceptible en el tiempo lingüístico, a pesar de que evidentemente tienen una duración en el tiempo físico). Por ejemplo, un verbo como *estudiar* posee una duración temporal inherente que el verbo *estornudar* no tiene.

<sup>43</sup> Conviene aclarar que cuando hablemos del “aspecto verbal” nos estaremos refiriendo a la suma de los siguientes tipos de aspectos: el léxico, el predicacional y el flexivo.

<sup>44</sup> De hecho, una primera división que realizan los estudiosos del tema en función de la característica del dinamismo es separar (dentro de las *situaciones* que un sintagma verbal expresa) a los *estados* por una parte y los *eventos* por otra. De tal manera que las actividades, las realizaciones y los logros son considerados como *eventos*.



Y por último la característica de la **telicidad** muestra si el contenido semántico del verbo incluye su culminación o finalización para entenderse como realizado completamente o no, y opone los llamados verbos télicos (que poseen esta característica) a los atélicos. Por ejemplo, el verbo *morir* supone la finalización del proceso de vida, mientras el verbo *cantar* no conlleva la finalización del canto para que esa situación tenga lugar.

Conviene diferenciar claramente entre los rasgos de telicidad y perfectividad, ya que pueden confundirse fácilmente debido a su cercanía semántica. La telicidad será mencionada en nuestro trabajo principalmente para aludir al contenido semántico de una raíz verbal (en ocasiones extendida a los argumentos más cercanos al verbo, vid. págs. 23-24), mientras que la perfectividad servirá para hacer referencia al significado de un enunciado en función de si este se observa como terminado o no terminado (es decir, a su aspectualidad). Normalmente, los verbos télicos suelen asociarse con enunciados perfectivos del tipo “murieron con las botas puestas”, pero, como indicamos anteriormente, la flexibilidad del sistema español nos permite emplear verbos télicos con significados imperfectivos, como en “morían con las botas puestas”, para hacer referencia a otro tipo de significado, que puede incluir, por ejemplo, la habitualidad o iteratividad de la situación expresada por el verbo. Dentro de las clases de aspecto que hemos enumerado, la del aspecto léxico está directamente relacionada con la telicidad del verbo, de tal manera que los verbos télicos contienen una aspectualidad inherentemente perfectiva, mientras que los verbos atélicos la tienen imperfectiva. En este sentido, hemos de recordar que hay verbos (tanto en sueco como en español) neutrales desde un punto de vista de la telicidad como *madurar*, *comer*, *vivir*, etc., que pueden expresar tanto el proceso como el resultado de su realización en función de la intencionalidad del emisor. En esos casos es preciso tener en cuenta otra información contextual externa al morfema verbal para poder asignar al enunciado la aspectualidad que le corresponde.

En función de esta relación de contrastes expuesta, surgen de esa clasificación cuatro tipos de verbo:

1. Estados (saber algo, tener dinero)
2. Actividades (correr por el parque, cantar)
3. Realizaciones (construir un dique, leer el diario)
4. Logros (alcanzar la cima, entrar en una casa)

Los **estados** (Havu, 1998: 21-22) “asignan a un sujeto una propiedad persistente o describen una situación estática o no localizable en un tiempo específico”. En función de su duración pueden clasificarse en *permanentes* o *transitorios*. En contraposición a ellos tenemos los siguientes tres tipos de *eventos*. Que son “procesos que originan un cambio en un estado de cosas y que se desarrollan en el tiempo o se producen en un solo instante”.

Las **actividades** suelen definirse como situaciones sujetas a un curso o desarrollo, sin un límite de tiempo necesario para ser concebidas, aunque evidentemente en algún momento dejarán de realizarse.

Las **realizaciones** se oponen a las actividades en cuanto a que estas últimas poseen un límite inherente, además de una duración, es decir, son télicas (en contraste con la atelicidad de las actividades).

Los **logros**, como las realizaciones, tienen un límite temporal, pero no tienen una duración perceptible en el tiempo, sino que se interpretan como sucesos casi instantáneos.

Estos son los cuatro tipos de verbos que, desde que Vendler lanzó su teoría, han servido de base para el estudio de la categoría del aspecto verbal, si bien es cierto que tanto ellas como, sobre todo, las características sobre las que se basan las relaciones de contraste han sufrido cambios y modificaciones por parte de las diferentes escuelas que han analizado este fenómeno lingüístico<sup>45</sup>.

### **Carácter flexible de esta clasificación**

Es importante señalar que algunos predicados pueden cambiar de grupo en función de diversos criterios (De Miguel, 1999: 3007-3045). Del mismo modo, y debido a la naturaleza composicional del aspecto predicacional, un mismo verbo puede cambiar de grupo en función de los complementos que lo acompañen. Por ejemplo, una actividad como *comer* se convierte fácilmente en una realización por el simple hecho de añadirle un complemento directo: “comer un bocadillo”, añadiendo de este modo el componente de la telicidad. Otros factores que pueden alterar el aspecto predicacional de una determinada locución son expresiones que denoten temporalidad (*una noche*), generalización (*siempre*), o iteratividad (*cada año*), entre otras.

De las tres características semánticas que se toman como base para realizar esta clasificación de verbos, la de dinamismo es la más compleja y discutida de las tres<sup>46</sup>, pues hay ciertos verbos que pueden encajar tanto en la categoría de estado como *vivir* en

---

<sup>45</sup> En Desclés & Guentchéva (2012:125-143) puede leerse un resumen del actual estado de la cuestión acerca de las diferentes teorías que existen para definir y clasificar la categoría del aspecto. Entre otras cosas los estudiosos discuten todavía en la actualidad sobre cuántos aspectos hay, (perfectivo, imperfectivo, *aktionsart*, aspecto predicacional, etc...) y cuántas características semánticas pueden tenerse en cuenta para realizar esa clasificación de aspectos. También es un hecho reconocido la imposibilidad de realizar una clasificación que sirva para la mayoría de familias lingüísticas existentes, ya que estas tienen su propia idiosincrasia en cuanto a la manera de percibir y codificar lingüísticamente el tiempo físico.

<sup>46</sup> NGL:1694-1696, SAG II:504. En este sentido la SAG introduce una cuarta característica llamada *processualitet*, según la cual algunos verbos encajarían tanto dentro del grupo de actividades como de realizaciones, y serían télicos o no dependiendo de sus características inherentes que les proporcionarían un “final natural” (*naturligt slut*) a su situación como *vaciar*, o carezcan de ese término final como los verbos del tipo *nadar*. A nuestro entender, esto sería una subdivisión del grupo de verbos dinámicos empleando la telicidad como criterio de división, algo que no emplearemos en nuestra exposición teórica ni se tendrá en cuenta en el análisis del corpus.

la frase: “Los mosquitos viven en climas cálidos” (en el sentido de *existen/se dan*), mientras que en otras oraciones como en “Pedro sabe vivir bien” el verbo se clasificaría como una actividad. Hay otro tipo de verbos llamados de cambio o consecución gradual que pueden clasificarse tanto como actividades como realizaciones, como por ejemplo, *adelgazar, crecer, madurar*, etc. Estos verbos si se interpretan como en proceso son actividades, pero si quiere decirse que el proceso ha llegado a su fin serían realizaciones. Las posibles implicaciones que estos cambios de interpretación en cuanto al significado y clasificación de un verbo pudieran tener en el análisis de nuestro corpus serán comentadas a lo largo del capítulo 4.

Asimismo, los verbos que expresan estado suelen dividirse en dos grandes grupos: estados permanentes y estados transitorios (NGLE: 1701). Sobre estos últimos se dice que en muchas ocasiones son comparables a las actividades, como “portarse bien” o “ser tacaño” pues admiten la construcción perifrástica de “estar + gerundio”. Sin embargo los estados permanentes tienen algunas restricciones importantes con el uso del pretérito perfecto simple, pues este tiempo restringe la predicación a un instante o periodo.

Por otra parte debe tenerse en cuenta también que los verbos modales (en particular *poder*) tienen la capacidad de convertir verbos télicos en atélicos, pues convierten una situación concreta en algo parecido a un estado de cosas. No es lo mismo “zamparse tres paellas”, una realización, que “poder zamparse tres paellas”, un estado.

Para finalizar este apartado en el que se han expuesto las clases de verbos de una manera generalizadora, podemos decir que, en cuanto a su clasificación, hay una primera división básica al clasificar los verbos, y esta es entre verbos télicos y verbos atélicos. Más allá de ella, como hemos visto, dentro de los verbos atélicos hay una cierta unanimidad en atribuir este rasgo a los estados, mientras que es más discutible y difícil la clasificación de ciertos predicados dentro de la categoría de actividades. Algo similar sucede en el campo de los verbos télicos, siendo bastante clara la atribución de la etiqueta de logros, frente a la dificultad de clasificar situaciones bajo el título de realizaciones.

## 2.2 El aspecto verbal en sueco y en español. Breve exposición contrastiva.

La SAG (IV:213-215, 324, 346-353) divide los aspectos léxicos (*aktionsart*) en dos grandes grupos, que podríamos llamar imperfectivos (*oavgränsad aktionsart*) y perfectivos (*avgränsad aktionsart*)<sup>47</sup>. Para cada uno de esos dos grandes grupos hace una nueva división bipartita. Dentro del aspecto imperfectivo incluye otra subdivisión a nivel de tipos de verbos entre los estados (*tillstånd*) y los procesos sin un final inherente (*oavgränsade processer*), mientras que para el aspecto perfectivo la subdivisión de tipos de verbos es entre procesos con final inherente (*avgränsade processer*) y sucesos puntuales (*punkthändelser*) –carentes de duración desde el punto de vista aspectual–. Es decir, esta gramática descriptiva del idioma sueco se sigue basando (al igual que la NGLE) en la primera división realizada por Vendler.

Los tipos de aspecto (tanto léxico como predicacional) que suelen asignarse al idioma sueco son: perfectivo, resultativo, imperfectivo, progresivo e iterativo o habitual. Si comparamos con las divisiones del aspecto que se suelen atribuir al español (NGLE: 1684-1708), podemos ver que son las mismas con la salvedad de que la academia sueca no considera por separado la clase de aspecto continuo para el aspecto imperfectivo, sino que lo incluye también bajo la etiqueta del aspecto progresivo<sup>48</sup>, así como que no se tiene en consideración la polémica sobre si el PPC representa un valor aspectual propio o no. Por lo demás, puede decirse que los sistemas aspectuales de ambos idiomas, desde el punto de vista teórico, son muy similares.

Por otra parte, tanto el sueco como el español pueden modificar el aspecto léxico de un morfema verbal por medio de varios mecanismos, de tal manera que una base léxica de aspectualidad imperfectiva pase a expresar aspecto perfectivo y viceversa. A continuación, expondremos brevemente esos modificadores aspectuales de cada idioma para analizar las semejanzas y diferencias que puedan ayudarnos posteriormente a interpretar los datos del corpus de nuestra investigación<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> Sobre el debate teórico de la aspectualidad en sueco tampoco nos detendremos en este trabajo para no rebasar los límites de nuestra perspectiva didáctica. Remitimos al lector a las gramáticas de referencia y las obras de Andersson (1977), Ebert (2000) y Blenselius (2013; 2015; 2011). Por otra parte, también conviene mencionar que algunos lingüistas, como Carroll (2014), no consideran al sueco como una lengua que disponga de aspecto gramatical, ya que este idioma no codifica de manera "obligatoria" y "productiva" los eventos desde el punto de vista perfectivo/imperfectivo.

<sup>48</sup> Por otra parte, la diferencia entre la modalidad progresiva y la continua (vid. pág. 35) reside en que en la continua no puede hablarse de diferentes fases dentro de un proceso, sino que se trata más bien de un estado de cosas que se mantiene vigente durante un determinado periodo de tiempo en el pasado, sin necesidad de que se expresen implícitamente los límites de ese intervalo de tiempo.

<sup>49</sup> Para hacer esta clasificación nos hemos desviado ligeramente de aquella que se puede encontrar en SAG IV: 328-337 con el fin de unificar algunas categorías que comparten características, al mismo tiempo que hemos introducido otras que no aparecen en la citada obra, como los puntos 7 y 8 de nuestra clasificación.

## 2.2.1 Modificadores aspectuales en sueco

Tabla 2. Modificadores aspectuales en sueco

Nr.	ELEMENTO	VALOR QUE APORTA
1	Sujeto o CD indeterminado y genérico	Imperfectividad
2	Sujeto o CD determinado	Perfectividad
3	Complemento predicativo referente al sujeto u objeto	Perfectividad
4	Partículas verbales	Perfectividad / Imperfectividad
5	Complementos circunstanciales de tiempo, espacio y modo.	Perfectividad / Imperfectividad
6	Perífrasis verbales	Perfectividad / Imperfectividad
7	Verbos modales	Imperfectividad
8	Construcciones copulativas con la conjunción <i>och</i>	Perfectividad / Imperfectividad
9	Conjugación verbal en pasado	Perfectividad

Como puede deducirse a partir de los datos de esta tabla, de los nueve elementos que alteran el valor aspectual de un verbo sueco, cuatro de ellos son ambivalentes, es decir, pueden aportar tanto perfectividad como imperfectividad, dependiendo de sus propias variedades internas que cada uno de esos elementos tiene. Mientras que cinco de estos nueve elementos aportan un único valor aspectual.

Si tratamos de hallar algún denominador común entre los elementos de estos dos grupos, este podría ser el siguiente: los elementos que aportan un valor único son, digámoslo así, imprescindibles para formar una oración con sentido completo, en el sentido de la gramática tradicional. Es decir, toda oración precisa un sujeto, y en ocasiones un complemento directo (o atributo / predicativo), así como conjugar el verbo, para tener un sentido completo. Pues bien, esos cinco<sup>50</sup> elementos son los que aportan un valor aspectual inequívoco determinado a la base semántica de un verbo sueco; mientras que los otros cuatro elementos que no son imprescindibles para que una oración tenga un sentido completo, tampoco tienen un valor aspectual unívoco, sino que han desarrollado variantes para los dos tipos básicos de aspecto: perfectivo e imperfectivo. La siguiente tabla trata de esquematizar esta situación.

<sup>50</sup> En el caso de los verbos modales, aun siendo construcciones perifrásticas, los consideraremos aquí –ya que deben conjugarse para formar el núcleo del predicado– como cualquier otro tipo de verbo.

Tabla 3. Modificadores aspectuales en sueco y su importancia en la oración

Elemento	Valor que aporta	Necesario para un significado completo
Sujeto o CD indeterminado y genérico	Imperfectividad	SÍ
Verbos modales	Imperfectividad	SÍ
Sujeto o CD determinado	Perfectividad	SÍ
Complemento predicativo referente al sujeto u objeto	Perfectividad	SÍ
Conjugación verbal en los tiempos del pasado	Perfectividad	SÍ
Partículas verbales	Perfectividad / Imperfectividad	NO
Complementos circunstanciales de tiempo, espacio y modo.	Perfectividad / Imperfectividad	NO
Perífrasis verbales	Perfectividad / Imperfectividad	NO
Construcciones copulativas con la conjunción <i>och</i>	Perfectividad / Imperfectividad	NO

Si nos fijamos ahora en aquellos elementos que aportan un valor unívoco, constatamos que los dos primeros sirven para aportar un valor imperfectivo a la base verbal con la que se une. Se trata, por una parte, de marcar la indeterminación de (o generalizar) uno de los argumentos básicos del verbo, de manera que sea difícil o imposible concretizar una determinada situación, y considerarla así como finalizada; así como de convertir cualquier tipo de predicado en un estado, por medio del uso de un verbo modal. Los otros tres elementos sirven para aportar un valor perfectivo al verbo conjugado, ya sea mediante la mera conjugación del verbo en pasado o bien mediante la concretización de sus argumentos básicos.

Estos datos nos sugieren la idea de que el verbo sueco conjugado en un tiempo del pasado expresa inherentemente un aspecto perfectivo, siendo necesaria la participación de otros elementos lingüísticos como perífrasis, o complementos circunstanciales, para contrarrestar ese valor inherente y convertir en imperfectivo un enunciado con el verbo en pasado. Más adelante (vid. 2.2.4) volveremos sobre este fenómeno del verbo sueco y analizaremos las posibles implicaciones que puede tener para el aprendizaje y asimilación de la diferencia aspectual en español por parte de aprendices que provengan de una lengua materna como el sueco. A continuación, mostraremos los mecanismos que el idioma español tiene para modificar el aspecto léxico de una base verbal.

## 2.2.2 Modificadores aspectuales en español<sup>51</sup>

Tabla 4. Modificadores aspectuales en español

Nr.	ELEMENTO	VALOR QUE APORTA
1	Complementos nominales genéricos	Imperfectividad
2	Complementos nominales determinados	Perfectividad
3	Perífrasis verbales	Perfectividad / Imperfectividad
4	Complementos circunstanciales de tiempo, espacio y modo.	Perfectividad / Imperfectividad
5	Los verbos modales	Imperfectividad
6	Conjugación verbal en pasado	Perfectividad / Imperfectividad

En primer lugar, salta a la vista que esta tabla cuenta con 3 elementos menos que su correspondiente sueca. Ello se debe a que la SAG agrupa los complementos nominales en tres apartados distintos (con una división específica para el complemento predicativo), mientras que la NGLE lo hace en dos (sin diferenciar si el complemento nominal se refiere al sujeto o al objeto del verbo). Otro elemento que no aparece en la tabla para el español es el de las partículas verbales, elemento ambivalente desde el punto aspectual para el idioma sueco, y del que el español carece. Y por último, el fenómeno de las construcciones copulativas con *och* del sueco, cuyos correspondientes en español pueden aparecer bajo diferentes construcciones formales y por lo tanto no son objeto de estudio por separado para la NGLE<sup>52</sup>.

Nos quedan así otros puntos en la tabla que funcionan con el mismo valor aspectual ambiguo para ambos idiomas, a saber, las perífrasis y los complementos circunstanciales. Estos elementos pueden aportar a la base léxica del verbo un valor tanto perfectivo como imperfectivo en ambos idiomas y, como hemos visto, su funcionamiento es también similar.

En cambio, en nuestras tablas hay un elemento que se repite en ambas pero cuyo valor aspectual es distinto. La conjugación del verbo en pasado en el idioma sueco transmite únicamente un aspecto perfectivo<sup>53</sup>, mientras que la conjugación del verbo en pasado en español puede transmitir también un aspecto imperfectivo gracias al pretérito imperfecto. Es precisamente ahí donde consideramos que reside la gran diferencia entre las dos lenguas para expresar el aspecto de una situación en el pasado y, por ende, el fenómeno gramatical que suele conllevar una mayor dificultad para el aprendizaje de la expresión del tiempo pasado en español para los aprendices suecos.

Observando la tabla nr. 5 puede llegarse también a la conclusión de que todos los elementos expuestos en ella (si agrupamos los complementos nominales en una misma

<sup>51</sup> Dejamos fuera de esta lista el llamado "se aspectual" "(Se salió el agua" " Se bebió la botella") por ser sus usos y valores controvertidos entre los estudiosos, así como sus variedades geográficas. Véase NGLE:1707-8.

<sup>52</sup> Por ejemplo, las construcciones del tipo *Han stod och pratade i telefon* se correspondería con una construcción en gerundio en español como "Estaba hablando por teléfono"; mientras que otras expresiones del tipo *Han tog och gick*, permiten traducirse de manera casi literal en español "Cogió y se fue".

<sup>53</sup> Así como su variante de *resultativo* o *perfecto* con el *perfekt* sueco (PPC en español).

categoría) no tienen un valor aspectual inherente, sino que en función de qué tipo de tiempo verbal, o de qué perífrasis o complemento circunstancial se empleen el valor aspectual de toda base léxica verbal puede verse alterado por cualquiera de los factores anteriormente mostrados. Lo cual nos lleva a pensar que, para analizar el valor aspectual de un determinado mensaje, es más aconsejable estudiar el valor aspectual no solo del verbo en sí, sino de los complementos sintácticos más cercanos que lo rodean, así como su contexto discursivo, elementos a los que haremos referencia a lo largo de nuestro análisis en el capítulo 4, y en el apartado 2.3.1, donde se exponen las principales teorías sobre el aprendizaje del aspecto verbal.

### 2.2.3 Principales diferencias de uso y significado entre el PPS y PIM<sup>54</sup>

Para ejemplificar el problema de aprendizaje con el que se han de enfrentar los estudiantes suecos cuando tratan de escoger entre uno y otro tiempo verbal español, presentamos aquí un resumen de las diferencias más significativas entre estos dos tiempos. Más adelante, en nuestro análisis, veremos cuál o cuáles de los siguientes puntos presentan una mayor dificultad en el aprendizaje de los estudiantes.

**1-** La concatenación de eventos en PPS sugiere un orden cronológico de los hechos, sin embargo con el PIM no sucede así, sino que todos los eventos, en ese caso, permanecen en una misma esfera del pasado pero sin límites precisos entre ellos.

**2-** El PIM tiene en sí mismo el valor iterativo que el PPS no tiene.

2.1. Pablo leyó el periódico por la mañana.

2.2. Pablo leía el periódico por la mañana.

La primera de las oraciones hace referencia a un único evento, sucedido en una mañana en concreto, mientras que en 2.2 el evento puede referirse a una mañana en concreto o a una sucesión de mañanas, es decir, puede significar un hábito, capacidad de la que el PPS carece.

**3-** El PIM puede tener un aspecto prospectivo en las oraciones condicionales del tipo:

2.3. Si supiera cantar, cantaba contigo en el concierto de mañana.

El PPS también puede expresar proyección futura, pero únicamente de hechos consumados, por ejemplo:

2.4. Si se dan cuenta de esto, ya nos descubrieron.

**4-** En contextos narrativos, el PIM debe acompañar su uso de otros marcadores temporales para especificar o aclarar dónde, dentro del tiempo pasado, estamos anclando la acción. El PPS no necesita de esas otras marcas temporales para tener

---

<sup>54</sup> Evidentemente, hay más diferencias de uso y significado entre ambos tiempos. Aquí nos limitamos a exponer aquellos usos que forman parte de nuestro corpus, la interlengua en los niveles europeos A2 y B1.



autonomía narrativa. Una oración como la siguiente necesita de más información contextual para poder ubicarla correctamente dentro de una sucesión de hechos en el pasado.

2.5. Charo escribía a su hija Miriam.

Mientras que la oración:

2.6. Charo escribió a su hija Miriam.

ya nos informa de que la acción sucedió en un momento anterior a la enunciación y que esa acción se llevó a cabo. Independientemente de si la narración va a continuar o no, es un mensaje completo, frente al mensaje de 2.5.

**5-** El PIM tiene la capacidad de evocar lo irreal y lo onírico en un discurso como si fuera algo real; por ejemplo, a la hora de contar un sueño o en los comienzos y ambientaciones de los cuentos (“Érase una vez...”). El PPS, por el contrario, no puede asumir esa función. El PIM demuestra así unas características para expresar un marco o un ambiente imaginario (proveniente probablemente del uso de las narraciones de lo real) en el que una situación (y por extensión, una narración) sucede, que le han concedido las etiquetas de imperfecto “onírico” o “lúdico”, entre otras, para designar ese tipo de usos.

**6-** El PIM llamado “de cortesía” se emplea para expresar sobre todo deseos e intenciones; una función que el PPS no puede asumir.

2.7. Quería tomar un café, por favor.

Esto es una ampliación más de su carácter imperfectivo en el que el final de la situación no se llega a culminar, y por ello la validez del enunciado sigue estando activa. Una oración del tipo

2.8. Quise tomar un café.

excluye la validez presente de ese deseo expresado por el predicado y no podría interpretarse así por el interlocutor.

**7-** El PIM puede emplearse para indicar acciones que se planearon o iniciaron pero nunca llegaron a realizarse o se interrumpieron en su proceso por medio de la perífrasis “ir a + inf”.

2.9. Iba a salir cuando me llamaron.

Ese uso (que es una extensión semántica más del punto anterior) no puede ser tomado por el PPS una vez más por su carácter de perfectividad ya que la siguiente frase no recoge ese mismo valor.

2.10. Fui a salir cuando me llamaron. (?)

## 2.2.4 Semejanzas y diferencias entre los sistemas aspectuales sueco y español

De todo lo anteriormente descrito en el presente apartado acerca de los sistemas aspectuales de los idiomas sueco y español pueden extraerse las siguientes conclusiones sobre lo que comparten y sobre aquello que los diferencia.

En primer lugar, llegamos a la conclusión de que los sistemas aspectuales son muy similares. Ambos idiomas distinguen claramente entre un aspecto que presenta la situación como no acabada (imperfectivo) y otros que la presenta como acabada (perfectivo). Dentro de cada categoría se establecen varias subdivisiones o variedades aspectuales en su mayoría equivalentes entre uno y otro idioma<sup>55</sup>.

Para el aspecto imperfectivo distingue el sueco entre progresivo y habitual, al igual que el español, que además de esos dos tipos diferencia el continuo (que se distingue del progresivo por el hecho de que se hace referencia a una situación en su totalidad y no a un único momento dentro de ella, como expresa el progresivo).

Dentro del aspecto perfectivo incluye el sueco la variedad del aspecto resultativo, propia del tiempo verbal *perfekt* y que indica, además de que la situación ha concluido, el resultado de la misma como relevante para el hablante en el momento de la enunciación. En ese sentido, dejando aparte la polémica de si el PPC representa un aspecto propio o una subcategoría del perfectivo, el idioma español se comporta de igual manera.

De manera que el esquema de las variedades aspectuales que poseen ambos idiomas puede representarse del siguiente modo:

Tabla 5. Variedades aspectuales del sueco y el español

Aspecto	Sueco	Español
Imperfectivo	SÍ	SÍ
Habitual	SÍ	SÍ
Progresivo	SÍ	SÍ
Continuo	NO	SÍ
Perfectivo	SÍ	SÍ
Resultativo	SÍ	SÍ

En cinco de las seis categorías coinciden ambos idiomas, cuyas gramáticas de referencia parten de la misma obra de Vendler y siguen los mismos presupuestos teóricos. Si contemplamos ahora los tiempos verbales que expresan estas variedades aspectuales en el pasado, encontramos una diferencia muy significativa. Ambas lenguas comparten tres tiempos en el pasado de significado y denominación similar como el pretérito perfecto (*perfekt*), el perfecto simple (*preteritum*) y el pluscuamperfecto (*pluskvamperfekt*). Sin embargo, el español cuenta con un tiempo que representa el aspecto imperfectivo en el

<sup>55</sup> Obviaremos en nuestro análisis las variedades de menor representación en ambos sistemas y que suelen ser fruto de perífrasis, como las de aspecto ingresivo, terminativo, prospectivo, etc., a no ser que aporten datos relevantes para nuestra investigación acerca del uso de los tiempos verbales del pasado.

pasado y que no encuentra correlación en el idioma sueco: el pretérito imperfecto. Es ahí donde reside la gran diferencia entre ambos sistemas, como ejemplificaremos a continuación.

Para expresar el aspecto resultativo el sueco y el español cuentan con el citado *perfekt* /PPC.

2.11. Jag har ätit jättemycket. He comido muchísimo.

Para el aspecto perfectivo en general cuentan con el *preteritum* /PPS.

2.12. Hans köpte en tavla. Hans compró un cuadro.

En cambio, para las variantes del aspecto imperfectivo en el tiempo pasado, mientras el español cuenta con el tiempo del PIM, el sueco emplea una vez más el *preteritum*. Estos son los tres ejemplos que la SAG aporta como ejemplos de imperfectividad con dicho tiempo:

2.13. Min farbror hette Mattias.  
Mi tío se llamaba Mattias.

2.14. Han stod gråtande vid busshållplatsen.  
Estaba llorando en la parada del autobús.

2.15. Vi spelade ofta tennis på Mallorca.  
Jugábamos a menudo al tenis en Mallorca.

Si analizamos estos ejemplos nos daremos cuenta de que NO es el *preteritum* lo que aporta el aspecto imperfectivo a estas oraciones sino otros elementos.

En 2.13, el ejemplo que la SAG pone como modelo de expresión de la imperfectividad en sueco, no es el tiempo del verbo en sí lo que resulta imperfectivo, sino el valor semántico de la raíz verbal. El verbo *llamarse* es inherentemente atético, implica por lo tanto un aspecto imperfectivo. El nombre de pila de una persona suele ser el mismo durante toda su vida, lo que hace que la situación –en este caso, un verbo de estado– perdure en el tiempo, no la elección del tiempo verbal.

En 2.14 tampoco es el tiempo verbal lo que aporta el matiz de progresividad a la acción de *llorar* sino el empleo del participio de presente *gråtande*. La forma verbal *stod*, a pesar de representar también (debido a su semántica inherente) un aspecto imperfectivo como *estar* no es suficiente por sí misma para dotar de duración a la acción verbal.

Del mismo modo, en 2.15 el ejemplo para mostrar la habitualidad en el pasado en sueco cuenta con el adverbio *ofta* (*a menudo*), factor decisivo para hablar de esa iteratividad referida a la acción de jugar al tenis. Si nos hubiésemos topado con otro adverbio como *igår* (*ayer*), no habríamos encontrado este ejemplo como “habitual”, sino como “perfectivo” (“Jugó al tenis ayer”).

Una vez más, parece que nos hallamos ante usos supuestamente imperfectivos del *preteritum* sueco, que realmente no se deben a la elección del tiempo verbal sino a la

semántica del verbo escogido, las construcciones perifrásticas o los complementos circunstanciales que rodean al predicado. Todo lo cual nos lleva a deducir que el tiempo del *preteritum* sueco NO expresa imperfectividad en ningún caso por sí solo, sino que necesita de otros elementos oracionales para hacerlo. El idioma español, en cambio, dispone del pretérito imperfecto para (en combinación con otros complementos o no) expresar el aspecto imperfectivo por sí mismo. Esta es, sin duda alguna, la principal diferencia entre ambos sistemas lingüísticos.

Otra diferencia que puede señalarse al considerar los elementos que conforman la composicionalidad de ambas lenguas para expresar el aspecto verbal es que el sueco dispone de una serie de partículas verbales que pueden modificar el significado y, por consiguiente, el carácter perfectivo o imperfectivo de la raíz verbal en uno u otro sentido; un recurso del que carece el español. No obstante, en los datos recogidos de nuestro corpus no se puede extraer ninguna relación evidente entre el efecto de esas partículas verbales y los errores que los aprendices suecos cometen en español.

Finalmente, en sueco hay una serie de construcciones copulativas que pueden alterar el valor aspectual de la raíz verbal en uno u otro sentido, como en el ejemplo anterior. No existe tampoco en castellano una correspondencia directa a este tipo de construcción modificadora del aspecto. Del mismo modo, tampoco se han encontrado relaciones entre estas construcciones copulativas suecas y los errores analizados en nuestro corpus.

En conclusión, desde el punto de vista de la teoría del aspecto verbal, y siendo conscientes de que ambas lenguas constan de mecanismos diferenciados, cabe preguntarse si los hablantes de español y sueco piensan o ven la realidad de manera distinta. La respuesta a esa pregunta, según los estudios de Bylund (2011: 32-40), es afirmativa. Parece haber una evidencia empírica acerca de que los hablantes nativos de español analizan de manera distinta los eventos que los hablantes de sueco. La diferencia radicaría en que los primeros describen los eventos como compuestos de más fases internas (lo que se denomina *granularidad eventiva* alta) que los segundos, quienes tienden a conceptualizar un evento como una totalidad (*granularidad eventiva* baja).

Resumiendo todo lo visto sobre los sistemas aspectuales de ambos idiomas podemos llegar a la conclusión de que son ciertamente similares salvo en el caso de la expresión de la imperfectividad en el pasado, donde el español cuenta con un tiempo verbal que ocupa esa función, mientras que el sueco precisa otro tipo de soluciones morfológico-sintácticas que complementen el significado de base de la raíz verbal. Como veremos a continuación, este no es un problema exclusivo del idioma sueco, sino de las lenguas germánicas en general, así como de la mayoría de familias lingüísticas que no pertenecen a la rama romance del indoeuropeo. Este hecho conlleva un problema de aprendizaje –y por lo tanto didáctico– que analizaremos en los siguientes apartados, así como en el capítulo 4 de la presente tesis.

### 2.2.5 Los tiempos verbales relevantes para este estudio

Para finalizar este apartado contrastivo sobre los sistemas aspectuales de las lenguas sueca y española, describiremos concisamente los usos y valores de los tres tiempos verbales que aparecen con frecuencia en el corpus de nuestra investigación. Para ello partiremos de los usos de los tiempos españoles, comparándolos con sus correspondientes suecos, teniendo en cuenta que es en la categoría del aspecto donde se encuentra la principal diferencia tipológica que yace en el origen de nuestro estudio.

Tabla 6. Correspondencias básicas entre tiempos verbales españoles y suecos que componen nuestro corpus

ESPAÑOL		SUECO <sup>56</sup>	
Pretérito perfecto compuesto (PPC)	He cantado	Jag har sjungit	Perfekt
Pretérito perfecto simple (PPS)	Canté	Jag sjöng	Preteritum
Pretérito imperfecto (PIM)	Cantaba	Jag sjöng	Preteritum

Sin detenernos en los valores aspectuales, que ya han sido definidos más arriba, podemos definir brevemente los valores y usos de cada uno de los tiempos de la siguiente manera:

**El pretérito perfecto compuesto (PPC)**, desde el punto de vista temporal, se emplea para expresar situaciones que comenzaron en el pasado y cuya validez se extiende –de manera fáctica o psicológica<sup>57</sup>– hasta el momento de la enunciación. Por ejemplo:

2.16. María ha trabajado mucho esta semana.

Esta oración puede ser pronunciada un jueves, por lo que María sigue trabajando, dado que la semana no acabó. Es decir, la extensión del tiempo de la acción (tanto el TT, como el TSit, en la terminología de Klein) sigue teniendo validez en el momento de la enunciación.

Mientras que en el siguiente ejemplo:

2.17. Tu solicitud ha llegado tarde.

La situación de *llegar* ha podido producirse hace varios días. Pongamos por caso que esta frase se pronunció un viernes, aunque el plazo para entregar la solicitud se cumplió el miércoles. En ese caso, la situación *llegar* no está produciéndose –no es válida– en el momento de la enunciación (como sucedía en la oración 2.16), aunque sus

<sup>56</sup> Como ha quedado dicho, nos referiremos a los tiempos del pasado sueco siguiendo la denominación que la Academia Sueca emplea para ellos, siendo por otra parte conscientes de que no siempre se corresponden de manera exacta con los valores y usos de los verbos que podrían considerarse como correspondientes en español, de tal manera que llamaremos *preteritum* al tiempo simple sueco para el pasado que se corresponde con los españoles pretérito imperfecto (PIM) y pretérito perfecto simple (PPS), y llamaremos *perfekt* al correspondiente para el pretérito perfecto compuesto (PPC) del español.

<sup>57</sup> Fält 2006:375.

consecuencias se interpreten, de manera subjetiva, como actuales para el emisor de la oración<sup>58</sup>. Es decir, el PPC puede emplearse para hacer referencia a una situación ya terminada en el pasado, pero cuyos efectos o resultados se mantienen vigentes en la mente del emisor hasta, al menos, el momento de la enunciación.

Sobre los usos del PPC en español, como dijimos, hemos de ser conscientes de que varían dentro del entorno de habla hispana. Hay dos zonas claramente diferenciadas (NGLE:1710, 1742); por una parte el centro y sur de la Península Ibérica, y por otra el norte de la misma y grandes zonas del español americano<sup>59</sup>, donde los usos del PPC (especialmente en el lenguaje hablado) han sido asumidos por el pretérito perfecto simple.

La NGL:1722 distingue así en el PPC dos valores fundamentales: el valor de **antepresente**, “para hacer referencia a situaciones anteriores al momento del habla, pero evaluadas o medidas desde este último”, en expresiones del tipo:

2.18. Ha sufrido mucho toda su vida.

cuyo uso es similar en todo el ámbito hispanohablante–; y el valor **perfectivo**, en expresiones del tipo:

2.19. Ha llegado hace dos meses.

en las que el español de América (y el noroeste peninsular) emplearía mayoritariamente la forma *llegó*<sup>60</sup>.

Sobre la equivalencia entre los valores del PPC español y el *perfekt* sueco en lo referente a los valores temporales y aspectuales, ambos se emplean para hacer referencia al mismo contenido semántico, es decir la expresión de situaciones que comenzaron en el pasado y poseen algún tipo de relevancia hasta al menos el momento de la enunciación (Hultman 2003: 267). A lo largo de la presente investigación, y en el análisis de nuestro corpus, no haremos más mención a los usos divergentes del PPC y el *perfekt* si no son realmente relevantes para nuestro estudio.

**El pretérito perfecto simple (PPS)** expresa situaciones que se iniciaron y concluyeron anteriormente al momento de la enunciación. Es importante resaltar aquí que, a pesar de que el PPS puede emplearse tanto con verbos télicos como atélicos, “[e]l uso del pretérito perfecto simple implica [...] que han de suponerse los límites inicial y final del evento” (NGLE:1736-1743). El hecho de que exprese situaciones ya terminadas es lo que lo diferencia más claramente de los valores que tiene el PPC, así como el pretérito imperfecto, es decir, su perfectividad. En una narración, la sucesión de eventos en PPS

---

<sup>58</sup> Estos dos valores del PPC (perfectivo y aorístico en la terminología de Havu) han dado lugar a la interpretación de dicho tiempo verbal como portador de un valor aspectual intermedio entre el PPS y el PIM, como observábamos en 2.1.3.

<sup>59</sup> Véanse Rallides (1971) y Henderson (2010), entre otros.

<sup>60</sup> Para una explicación más esquemática de los distintos usos del PPC y su ámbito geográfico, véase la NGL: 1735-1736.

sugiere un orden cronológico de esos mismos eventos, de tal manera que los primeros preceden a los posteriores. Esta es una de las principales diferencias de significado con el pretérito imperfecto, tiempo que en ese mismo contexto expresa simultaneidad de las situaciones referidas (vid. 2.2.3).

Este tiempo verbal español se corresponde en la mayoría de ocasiones con el *preteritum* sueco, tiempo que, como vimos anteriormente, también suele recoger los valores del imperfecto español. Indica Hultman (2003: 265) que el sistema de pretérito e imperfecto que tienen las lenguas romances, apunta a otro sistema temporal y aspectual en el verbo, en el que se diferencian entre hechos terminados (*fullbordad*) y no terminados (*ofullbordad*) en el pasado. Esta dualidad no existe en sueco por motivos hereditarios, por así decir; pues las lenguas germánicas no desarrollaron nunca ese sistema de dos tiempos simples en el pasado para expresar diferencia aspectual.

No entraremos a analizar en el presente trabajo ni el llamado *värderande preteritum* (pasado valorativo) ni otros usos denominados *modifierande* (en terminología española, *desviados*) del *preteritum* sueco<sup>61</sup> por no ser objeto de análisis en nuestro corpus que está basado principalmente en situaciones narrativas cotidianas, tanto por escrito como oralmente.

**El pretérito imperfecto (PIM)** español expresa situaciones que acaecieron en el pasado “enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final” (NGLE: 1743) en tanto a su naturaleza aspectual imperfectiva; mientras que también suele emplearse como vínculo a otra situación pasada a la que acompaña, en cuanto a su naturaleza deíctica<sup>62</sup>.

Como hemos visto para el caso anterior, es el *preteritum* sueco el tiempo que se corresponde de manera más fiel a los valores del PIM español. Algunos ejemplos de tal equivalencia son:

2.20.	Jag tänkte be dig om en sak.	Pensaba pedirte una cosa.
2.21.	Då skulle vi väl ta och diska, eller?	Íbamos a fregar, ¿no?
2.22.	Hur var namnet?	¿Cómo era el nombre?

En estos casos, en español lo normal es emplear el imperfecto porque tiene ese valor de acción no terminada que lo posibilita para expresar cosas válidas en el tiempo presente.

El *preteritum* sueco también puede expresar hechos no acaecidos realmente sino vistos como deseos o suposiciones, pasando a tener entonces un valor más modal que temporal. Por ejemplo en las construcciones con *om* (*si* en español) del tipo:

<sup>61</sup> Expresiones del tipo “Det var roligt att du kan vara med” (¡Qué divertido que puedas estar!), o “Då var det dags för lunch” (Entonces es hora de comer”) en las que el español emplearía principalmente el presente.

<sup>62</sup> De ahí el valor y la denominación que también se le ha dado desde tiempos de Bello como “copretérito”.

- 2.23. Om vi fick pengarna... Si recibiéramos el dinero...
- 2.24. Jag skulle köpa dig en bil om... Te compraba/compraría un coche si...

Este valor modal implica un desplazamiento en el sistema de tiempos verbales e incluye también al auxiliar *skulle*, algo que en español solo es posible hacer con el imperfecto (de subjuntivo o indicativo), y no con el pretérito perfecto simple, dado a su carácter télico que lo imposibilita para este tipo de usos (Ruiz Campillo, 1998: 149-152; Doiz-Bienzobas, 2002: 331-335).

Otro uso del *preteritum* sueco que se corresponde, debido a su carácter de irrealidad (como en el caso anterior), con el imperfecto español, es el que se da en los juegos de rol infantiles que están sucediendo en el momento del habla y también tienen un aspecto progresivo<sup>63</sup>.

- 2.25. Och då var jag mamman och du var pappan, och vi åkte till Italien...  
Entonces yo era la mamá y tú el papá, e íbamos a Italia...

En cuanto al uso del PPS y PIM en contextos en los que pueden ser intercambiables, dice la NGL:1764: que “Existe gran dificultad para evaluar la gramaticalidad o agramaticalidad de muchas oraciones construidas con CANTÉ y CANTABA, ya que, al depender de factores discursivos, la disponibilidad o la accesibilidad de las informaciones sobreentendidas está sujeta a una gran variación”. La Gramática se hace eco aquí de la dificultad para analizar la mayor o menor corrección de oraciones como las siguientes sin contar con la totalidad de datos que el contexto nos pueda aportar:

- 2.26. Ayer cantaba Lola Flores en el Teatro Real.
- 2.27. Ayer cantó Lola Flores en el Teatro Real.

Ambas oraciones son gramaticalmente correctas pero solo conociendo las condiciones del contexto en el que fueron pronunciadas podríamos saber si pragmáticamente son mensajes adecuados dentro del contexto discursivo en el que se encuentren.

De manera general puede decirse que el PIM cuenta con una gama de usos más amplia que el PPS, debido precisamente a la versatilidad que le aporta la imperfectividad. Valor que, si se observa la figura 2 sobre el aspecto (pág. 25), encierra dentro de sí una mayor variedad semántica que el de la perfectividad.

Sin entrar aquí en todos los posibles usos y etiquetas que a lo largo de los años se le han atribuido al pretérito imperfecto<sup>64</sup>, como imperfecto de cortesía, de estilo indirecto, narrativo, descriptivo, etc., nos quedaremos con la idea principal expresada desde la gramática de Bello (1847) de que el imperfecto es un tiempo que expresa una situación simultánea a otra que sucede en el pasado, de ahí la nomenclatura de *copretérito* que se

<sup>63</sup> Del mismo modo se emplea el *preteritum* sueco y el imperfecto español al narrar los sueños: el llamado imperfecto onírico en español, vid. Gutiérrez Araus (2012).

<sup>64</sup> El lector podrá encontrar en García Fernández (2004) una obra recopilatoria y moderna sobre los usos y valores de este tiempo verbal.



le dio a ese tiempo verbal. Ese valor de acompañante –a otra situación que sí dispone de anclaje temporal– le resta autonomía narrativa, pero le permite aportar otra serie de matices como la habitualidad, progresión y continuidad de las que hablamos en el apartado 2.1.3.

Acerca de la correspondencia y las combinaciones entre los tipos de aspecto y de verbo, en general, como afirma De Miguel (1999: 3046-3047), puede decirse que el español dispone de gran libertad para unir y asociar los diferentes tipos de verbos con su propia variedad de aspectos flexivos, pero a pesar de ello, pueden constatarse tendencias claras que muestran que los verbos atéllicos suelen emplearse más frecuentemente con los tiempos imperfectivos y los verbos téllicos, por su parte, con los tiempos perfectivos. De nuevo, una alusión más –sin nombrarlo directamente– al concepto de la prototipicidad que analizaremos en 2.3.1.6.

## 2.3 El aprendizaje y la enseñanza del aspecto flexivo<sup>65</sup>

Dentro de la ingente cantidad de bibliografía sobre la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas o lenguas extranjeras, en este apartado trataremos la materia referente tanto al aprendizaje como a la enseñanza del aspecto verbal. Los apartados anteriormente expuestos en este mismo capítulo encuentran su justificación en el hecho de que, desde las primeras investigaciones sobre el aprendizaje del sistema temporal y aspectual en las LE, los estudiosos han tomado como punto de partida las teorías lingüísticas expuestas por Vendler, así como sus principales ramificaciones (vid. 2.1). Es decir, la ciencia de la lingüística ha ofrecido los presupuestos teóricos para el análisis de datos de los que la didáctica de LE se viene sirviendo (Shirai, 2013: 275) a la hora de establecer los diferentes enfoques, teorías e hipótesis que expondremos en las siguientes páginas.

Debido a esto, no es de extrañar que las diferentes visiones que se tienen acerca de la categoría del aspecto encuentren también su reflejo en el mundo de la lingüística aplicada a la enseñanza y aprendizaje de dicha categoría. A modo de ejemplo citaremos aquí las palabras de Salaberry, Comajoan y González (2013: 444), donde tratan de mostrar tanto la cara positiva como la negativa de tal proliferación de estudios y tendencias en nuestro campo de investigación:

On the one hand, it is positive to have a pluralistic perspective of viewpoints on how tense and aspect are learned in a second language because it contributes to the development of the SLA discipline in general. On the other hand, the proliferation of theories and methodologies can be considered problematic when theories and methodologies become

---

<sup>65</sup> Recordamos que en nuestro trabajo hablaremos de “aspecto flexivo” –siguiendo a De Miguel (1999)– en un ejercicio de coherencia terminológica respecto a la lengua española, siendo conscientes de que en la literatura referente a nuestro campo –probablemente por influjo de la lengua inglesa– se denomina a este fenómeno “aspecto gramatical”, e incluso en un contexto más amplio, que también podría aplicarse aquí, “aspecto verbal”.

incommensurable among themselves and results can only be understood as a sort of consequence of having “faith” in such theory or method.

Estos mismos autores exponen que en la actualidad dos son los principales problemas que suelen estar presentes en las investigaciones acerca del aprendizaje de las categorías de tiempo y aspecto en las LE. En primer lugar, la falta de comunicación o conexión entre los distintos presupuestos teóricos sobre los que se basa un estudio, de tal manera que si no nos ponemos de acuerdo en lo que es la propia categoría del aspecto, ¿cómo vamos a poder desarrollar una investigación que sea de provecho para nuestra disciplina de un modo general? El segundo problema es la falta de procedimientos metodológicos consistentes y fiables que unifiquen las condiciones de investigación para el campo común, a fin de que sea más fácil extraer conclusiones válidas y que estas puedan ser así aplicables a otras investigaciones.

Podría decirse que ambos problemas son dos expresiones distintas de la falta de criterios teóricos y metodológicos comunes para establecer un diálogo científico que desemboque en un mayor aprovechamiento de los conocimientos que cada investigación puede aportar al campo. No es tampoco nuestro objetivo exponer en detalle las diferencias sobre el tema, sino que nos proponemos hacer una breve descripción de las principales teorías y líneas de investigación que sobre el aprendizaje de la categoría del aspecto se han venido defendiendo a lo largo de los últimos cuarenta años, centrándonos en aquellos puntos en los que los investigadores muestran un mayor grado de acuerdo.

### 2.3.1 Principales teorías sobre el aprendizaje del aspecto flexivo

En este apartado trataremos de presentar de manera clara y concisa las cuatro principales teorías que orientan en la actualidad la investigación sobre el aprendizaje del sistema aspectual dentro de la disciplina que nos ocupa. Estas teorías, así como sus hipótesis, son las que nuestra investigación toma de manera apriorística para contrastar los resultados del estudio de campo del que daremos cuenta en los capítulos 3 y 4.

#### **2.3.1.1 La teoría del aspecto discursivo**

La teoría del aspecto discursivo (o hipótesis del discurso, DH) (Hopper 1979, 1982, Bardovi-Harlig 1994, Doiz-Bienzobas 2002), está fundamentada en los principios narrativos del *grounding*, que podría traducirse aquí como “enfoque narrativo”, compuesto a su vez por el *foregrounding*, la trama de la narración, la sucesión de eventos en sentido cronológico, y el *backgrounding*, el trasfondo de esa trama. Según estos principios, el aprendiz escogería las formas verbales portadoras de un determinado aspecto en función de dónde quiera poner el foco de su narración (que se expresaría en PPS en español), en contraste con el trasfondo de esa narración, es decir, ambientes,

personajes y objetos que interactúan entre sí (que irían en PIM), teniendo en cuenta que en el contexto del aprendizaje de LE, la característica principal de un discurso narrativo es que esté ordenado cronológicamente. La relación semántica que se establecería entre tipos de verbos y el enfoque narrativo sería tal que los verbos de estado conformarían casi exclusivamente el trasfondo de la narración, mientras que los verbos portadores de dinamicidad (actividades en menor grado, y sobre todo realizaciones y logros) serían los empleados para hacer avanzar la acción cronológicamente y representarían el foco de atención sobre lo narrado.

Los presupuestos teóricos de esta hipótesis se basan en la visión composicional del aspecto postulada por Verkuyl (1972; 1993) y Smith (1997: 131-137), quien introduce el llamado “aspecto del punto de vista” del emisor como uno de los componentes semánticos del enunciado, así como la gramática generativista representada por Slabakova (2001), quien defiende la universalidad tipológica de los conceptos de telicidad y delimitación (*boundedness*) como la base conceptual en torno a la cual las lenguas estructurarían sus recursos morfológicos para la expresión de situaciones en el pasado. El aspecto de un enunciado sería, según Smith, el resultado de tres factores: el tipo de verbo, el punto de vista del emisor y los localizadores temporales. La suma de estos tres factores conformaría el aspecto discursivo de un enunciado.

Siguiendo esta línea de investigación, Lafford (1996) publicó un estudio con 15 estudiantes de nivel universitario, divididos en tres niveles de conocimientos del idioma. Sus resultados revelan que los estudiantes con menor nivel idiomático no emplean nunca el imperfecto (ni para el fondo, ni para el foco de la narración, empleando para ambos casos el perfecto simple), mientras que los de un nivel avanzado sí lo emplean, y lo hacen únicamente para describir el fondo de una narración, empleando el PPS para expresar el foco de la narración. A medida que el estudiante va avanzando en su interlengua irá empleando con mayor grado de corrección pragmática tanto el PPS como el PIM para expresar el foco y el fondo de la acción del mismo modo que lo hacen los hablantes nativos (Güell, 1998).

Un problema con el que el investigador se encuentra al intentar validar esta teoría, en especial si se quieren comparar los resultados de estudios que tratan diferentes lenguas, es la fiabilidad de los criterios para determinar qué es foco y qué es fondo en una narración. Comajoan (2013: 353-355) expone un pormenorizado listado sobre los diferentes criterios que pueden encontrarse en los estudios más citados al respecto, ejemplificando esa disparidad reinante. Por su parte, Bardovi-Harlig (1998: 478) afirma que “any event that is reported out of sequence –for example to explain, predict or evaluate– belongs to the background”. En ese sentido las sentencias valorativas típicas en español con PPS del tipo “Fue un viaje estupendo” serían parte del trasfondo y expresarlas en PPS constituiría un error. Esto tan solo es un ejemplo de las dificultades para evaluar con criterios válidos empíricamente la hipótesis del aspecto discursivo, pues lo que es error en inglés L2 no lo sería en español L2. A este problema se suma además el elemento de la subjetividad narrativa, esto es, la libertad del narrador para

elegir punto de vista y la inseguridad del receptor a la hora de adjudicar ese mismo u otro punto de vista al narrador en cuestión.

Por el contrario, la teoría del aspecto léxico, que veremos a continuación, no tiene este tipo de problemas, pues el criterio en el que se basa es empíricamente medible, a saber, la telicidad de un verbo, o la perfectividad de un predicado; mientras que el criterio del aspecto discursivo es mucho más difícil de medir, como son las nociones de *explicar*, *predecir* o *valorar*. Lo cual convierte a la prototipicidad de usos de ambos tiempos (vid. 1.2.4) en el único criterio válido para evaluar ambas hipótesis conjuntamente, como veremos en 2.3.1.6.

Dentro de esta misma hipótesis, y en relación con la influencia que determinado tipo de tareas tiene en el output de los aprendices, se ha señalado (Camps, 2002; Salaberry, 2010) que en las narraciones en primera persona el uso del imperfecto es mayor que cuando se cuenta una historia que sucede a terceras personas, siendo este hecho un indicador de progreso en la interlengua. Algo que, en parte, es confirmado por los resultados del presente estudio (vid. 4.2.2.1).

La hipótesis del discurso no tuvo en sus orígenes tanto protagonismo en los estudios como la LAH, en parte porque, según Comajoan (2013: 309-355), los investigadores no han prestado mucha atención a cómo el fondo y la figura interactúan en el discurso en relación con el tiempo y el aspecto verbales escogidos por el aprendiz. Una de las conclusiones a las que llega el autor es que no hay una unanimidad acerca de qué es fondo y qué es figura en términos narrativos, debido a que hay un gran componente de intencionalidad del hablante que hace cualquier definición poco segura.

A pesar de eso, y como apuntan los resultados de nuestra presente investigación (vid. 4.5), la hipótesis del aspecto discursivo es perfectamente compatible con la del LAH –al igual que defiende Salaberry (2008; 2010)–, ya que simplemente añade la afirmación de que a medida que los aprendices van progresando en su interlengua emplearán el PPS para marcar la trama de una narración y el PIM como trasfondo de esa trama, independientemente del aspecto léxico que tenga el verbo, deviniendo así más sensibles al llamado aspecto discursivo. En un primer estadio de la interlengua, como dijimos, los estudiantes también emplearían el PPS para expresar el trasfondo, mientras que no emplearían nunca el PIM para el foco de la narración, algo que los resultados de nuestro estudio, sin embargo, no nos permiten corroborar (vid. 4.1.4).

### **2.3.1.2 La teoría del aspecto léxico**

Los primeros estudios científicos sobre el aprendizaje del sistema temporal-aspectual en una lengua de tradición académica occidental tomaron como postulados teóricos para su orientación las teorías de Vendler que expusimos con anterioridad y el modelo de adquisición de dicho sistema en las lenguas naturales. Suele citarse el trabajo de Andersen: (1986) “El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo

idioma”, como la piedra fundacional de este tipo de estudios que combinan teoría lingüística con un estudio de campo a partir del cual tratan de sacarse conclusiones que sirvan para aclarar la evolución de la interlengua de los aprendices en lo referente a dicho sistema temporal-aspectual.

En su trabajo, Andersen realizó un estudio longitudinal (siguiendo a los mismos individuos durante un periodo prolongado de tiempo) con un corpus total de dieciséis aprendices adolescentes<sup>66</sup>, con inglés como lengua materna, residentes en Puerto Rico, es decir, en un entorno extraescolar en el que el español se emplea como lengua vehicular también fuera de las aulas. Los primeros datos recogidos en su estudio mostraron que los aprendices empleaban en una primera fase el PPS con un porcentaje de acierto del 50%, mientras que nunca empleaban el PIM. En una segunda recogida de datos se informó de que ya empleaban el imperfecto con un 43% de acierto y el índice de éxito del uso del perfecto simple había subido al 88%<sup>67</sup>.

Andersen veía además una correlación directa entre el tipo de verbo que los aprendices empleaban (tético o atético) y el tiempo verbal que empleaban con él; de tal manera que en primer lugar utilizaban verbos del tipo realizaciones y logros (según la clasificación de Vendler) con el PPS y después comenzaban a emplear el PIM con verbos atéticos (estados y actividades); para en una segunda fase de perfeccionamiento extender el uso del PIM a los verbos téticos y el PPS con verbos de actividad, siendo el último estadio el empleo del PPS con los verbos de estado. Habría pues cuatro etapas cronológicas delimitadas en el proceso de aprendizaje<sup>68</sup>, es decir, esta sería la evolución de la interlengua:

- 1 Uso del PPS con verbos téticos (p.ej. *El tren llegó*).
- 2 Uso del PIM con verbos atéticos (p.ej. *María escuchaba la radio*).
- 3 Uso del PIM con verbos téticos (p.ej. *El tren llegaba*).
- 4 Uso del PPS con verbos atéticos (p.ej. *María estuvo en el tren*).

A la vista de tal progresión temporal-aspectual unida al tipo de verbos con el que se asociaban los tiempos verbales, Andersen postuló la llamada hipótesis del aspecto léxico, LAH (*Lexical Aspect Hypothesis*), según la cual, la carga semántica aspectual inherente a la raíz verbal (es decir, si el verbo es atético o tético en una primera instancia) determinaría el tiempo verbal con el que el aprendiz lo asociaría. De tal manera que emplearía, para el caso del español, el PPS con los verbos téticos (logros en primer lugar, y realizaciones en segundo lugar), y el PIM con los verbos atéticos (primero con los estados y finalmente con las actividades). A partir de este estudio pionero de Andersen, la gran mayoría de investigaciones han venido dando la razón, en

---

<sup>66</sup> Aunque solo empleó los datos de los dos informantes más representativos para presentar su hipótesis.

<sup>67</sup> En cuanto al dominio de la morfología (en nuestro caso, saber conjugar el verbo) en Montrul y Slabakova (2002) se aporta el dato –apuntado también por otras investigaciones (Brown, 1973)– de que si los aprendices fallan en más del 20% de ocasiones en la conjugación del verbo, también cometerán muchos más errores a la hora de asignar el aspecto verbal correcto en cada contexto.

<sup>68</sup> En realidad, Andersen postulaba nueve estadios de aprendizaje, pero no tenía evidencias empíricas más que de los cuatro expuestos aquí. Para una revisión de su trabajo véase González (2013: 175-177).

mayor o menor medida a esta evolución propuesta para la interlengua<sup>69</sup>. Al parecer hay una especie de evolución universal de la interlengua que seguiría los siguientes pasos:

1- Tras controlar la morfología verbal requerida, se empieza a dominar el PPS con verbos télicos y más tarde se va extendiendo ese dominio a los atélicos. El camino sería el siguiente: logros > realizaciones > actividades > estados.

2- El aspecto imperfectivo (PIM) se empieza a dominar con los verbos atélicos para después emplearse con los télicos, siguiendo la siguiente evolución: estados > actividades > realizaciones > logros.<sup>70</sup>

De modo que el aprendizaje iría de mayor a menor telicidad y de menor a mayor duratividad. Los verbos con un significado más concreto y una duración más breve se dominarían primero, mientras que los de contenido más abstracto y mayor duración temporal se asimilarían en la fase final del aprendizaje. Cuando el aprendiz ha dominado ya estas atribuciones lógicas del aspecto flexivo al tipo de verbo, es cuando podría, en una fase posterior, comenzar a ir contra la lógica aspectual (la llamada prototipicidad) y emplear verbos atélicos con aspectualidad perfectiva (en PPS), para en último lugar, usar verbos télicos con aspectualidad imperfectiva (en PIM) en función de la perspectiva –subjética– aspectual que quisiera dar a su enunciado<sup>71</sup>.

Algunos autores como Salaberry (2005: 187), niegan que esta hipótesis tenga validez en un estadio inicial de la interlengua, al mismo tiempo que reconocen que sí hay indicios de que el efecto de esta sensibilidad hacia el aspecto léxico en la producción de la interlengua se incrementa a medida que el estudiante avanza en sus conocimientos (Shirai 2004: 103). Lo cual parece lógico, dado que los hablantes nativos, en ausencia de un contexto orientativo (Güell, 2008), también siguen el patrón de emplear más el PPS con los verbos télicos y el PIM con los atélicos<sup>72</sup>.

El estudio de Mao (2009) realizado sobre un corpus de 85 universitarios estudiantes de ELE con chino como lengua materna, y cuyos datos provienen de dos pruebas por escrito (una de rellenar huecos y otra consistente en una redacción libre) confirmaría esta hipótesis del aspecto léxico al constatar que los estudiantes cometen más errores con el PIM al mismo tiempo que emplean en mayor medida el PPS tanto con verbos télicos como con atélicos.

Para Bardovi-Harlig (2012: 488) este estado de cosas estaría a día de hoy demostrado para el español, así como para el inglés, el francés, el italiano, el catalán, y el japonés. Sin embargo, aún hay zonas oscuras dentro de esta evolución, como indican Giacalone-

---

<sup>69</sup> Véanse Salaberry y Comajoan (2013) y Binnick (2012), así como la bibliografía allí citada.

<sup>70</sup> La razón que se aduce para este aprendizaje más lento del PIM es que la noción de aspectualidad imperfectiva es más difícil de percibir que la perfectiva, dado que tiene un espectro de usos y significado más amplio (Cadierno, 2000: 59-60).

<sup>71</sup> Andersen (1991: 319).

<sup>72</sup> De Miguel (1999) también realiza esa misma afirmación haciendo referencia a los hablantes nativos. Por lo que puede decirse que esta prototipicidad, es decir, la tendencia al uso de los tiempos imperfectivos con verbos atélicos y al uso de los tiempos perfectivos con verbos télicos, es un fenómeno universal tanto para los nativos como para los aprendices del español.

Ramat y Rastelli (2013), para quienes en el caso del italiano como LE, ni la evolución de la interlengua para el caso de los verbos durativos ni para la noción de accionalidad están claros en la actualidad, y necesitan de más investigación en el campo para poder corroborar que la hipótesis del aspecto léxico tiene validez general para el italiano.

Esta teoría ha sido matizada y cuestionada, sin embargo, por varios autores. Slabakova (2001) argumenta que el aprendizaje del aspecto estaría guiado, no solamente por las teorías del LAH, sino también por algunos principios basados en la Gramática Universal chomskiana referentes a la telicidad eventiva, así como en una composición sintáctica del aspecto similar a la que analizaremos al hablar del aspecto predicacional (vid. 2.3.1.4). Una de las últimas investigaciones que ponen en duda la universalidad de esta LAH es la de Domínguez et al. (2013), quienes publicaron un estudio que se asemeja en cierta manera a nuestra investigación, pues emplearon un corpus (si bien, únicamente oral) del que formaban parte tanto estudiantes de secundaria, y bachillerato como universitarios, al igual que el corpus con el que trabajamos en la presente tesis. Sus conclusiones podrían resumirse en que realmente la LAH no puede demostrarse con los datos obtenidos por su estudio, pues los estudiantes emplean el imperfecto desde el principio (como sucede también en nuestro corpus, dado que los estudiantes de bachillerato son instruidos en ambas formas verbales prácticamente al mismo tiempo), y el rasgo que marca la diferencia entre el uso de uno y otro tiempo no es la telicidad sino la dinamicidad, es decir, los verbos de estado frente a los otros tres tipos (actividades, realizaciones y logros). El aprendiz (especialmente a partir del bachillerato) emplea el imperfecto con los verbos de estado sobre todo, y el signo de que comienza a perfeccionar su lenguaje es que extiende el imperfecto a otras clases de verbos, mientras que el paso más complicado sería emplear el indefinido con verbos de estado, como lo hacen los nativos al adquirir su L1.

Otra reflexión importante que nace del estudio de Domínguez es que se problematiza el tipo de tareas que suelen emplearse en estos estudios, y que parecen estar predeterminadas a dar validez a esta LAH. Los autores de este estudio dan también mayor importancia a las categorías de la dinamicidad (en cuanto al aspecto verbal) y la narratividad (en el sentido de la creatividad narrativa y la perspectiva fondo-figura) como valores que determinan en primer momento el uso del indefinido e imperfecto en aprendices de ELE.

Finalmente, algunos autores, como Bonilla (2013: 626), sostienen que la teoría del aspecto léxico ha sido comprobada en múltiples estudios con estudiantes de inglés como L2, con diferentes L1 de origen, y también se comprobaría por otros estudios, no tan numerosos, en aprendices de ELE, tanto en entornos escolares y académicos, como naturales, y con diferentes tipos de metodologías. Otros, como Salaberry (2011), Domínguez (2013), y Comajoan (2013) no se muestran tan seguros de que las evidencias empíricas nos permitan asegurar la validez de la LAH en todo tipo de contextos.

### 2.3.1.3 La teoría del tiempo por defecto

Con posterioridad a la teoría del LAH, Salaberry, en una serie de estudios que comenzaron en 1999 (véanse también 2000, 2003 y 2008) postuló la llamada hipótesis del tiempo por defecto, DPTH (*Default Past Tense Hypothesis*<sup>73</sup>) por medio de la cual los estudiantes universitarios (instruidos en gramática por lo tanto) en un primer estadio solamente emplearían el PPS como único tiempo simple del pasado, para después comenzar a emplear el PIM con verbos atéticos y así comenzar a guiarse, en una segunda fase, por la hipótesis del aspecto léxico. También pasarían por una fase de hipercharacterización del aspecto, atribuyendo en más casos de “lo normal” el PPS a verbos téticos y el PIM a verbos atéticos, por lo que puede decirse que esta teoría del tiempo por defecto sería una fase previa (con un período de hipercharacterización incluido) de introducción a la fase en la que tendría efecto la teoría del aspecto léxico. El uso masivo inicial del PPS sería también fruto del input recibido por el estudiante, tanto en ambientes naturales, donde el uso del PPS es estadísticamente más frecuente que el PIM, como en las aulas, donde la metodología didáctica más empleada (Salaberry, 2008: 15) destacaría el uso del PPS como tiempo preferente del pasado.

En uno de sus últimos trabajos, Salaberry (2013: 430) justifica su hipótesis del tiempo por defecto (que también se corroboraría según él en Lafford 1996 y Wiberg 1996, 1997), argumentando que la lengua nativa –en estos casos el inglés y el sueco– influenciaría tanto a los aprendices de español e italiano que cuando marcan una forma verbal en pasado, lo hacen teniendo en cuenta únicamente el tiempo y no el aspecto, ya que ni en inglés ni en sueco existe esa dualidad aspectual y sus tiempos simples del pasado solo marcan precisamente eso: localización en un tiempo pasado con respecto al momento de la enunciación.

A la vista de las investigaciones posteriores, sin embargo, y en opinión de González (2013), esta hipótesis –fundamentalmente defendida por Salaberry– no ha encontrado mucho apoyo entre los estudiosos (Bergström 1995, Comajoan 2001, Camps 2002). Entre otras cosas, como también corroboran los datos de nuestra investigación, no parece documentarse empíricamente esa fase inicial de uso exclusivo del PPS en ambientes escolares y académicos (es decir, que incluyen una instrucción gramatical como parte del aprendizaje) y tampoco hay evidencia segura de esa hipercharacterización a la que aludíamos.

---

<sup>73</sup> Conviene no confundir esta hipótesis con la enunciada por Andersen en (1991: 306), la llamada Defective Tense Hypothesis for SLA, según la cual: “English-speaking learners of Spanish, like other first and second language learners of a variety of different languages, first use verb inflections to make aspectual distinctions, and only after a period of time begin to interpret tense inflections actually as markers of tense per se”.



### 2.3.1.4 La teoría del aspecto predicacional

La última de las teorías que tienen eco dentro del mundo del aprendizaje de LE es la llamada teoría del aspecto predicacional. Esta teoría fue propuesta por González (2003; 2008; 2013) especialmente para el ámbito del español como LE. Para esta autora (2013: 178 y ss.) la división aspectual por la que se basan tanto los hablantes nativos como los aprendices de una LE no es el aspecto inherente a la raíz verbal (los cuatro tipos de *aktionsart* de Vendler) sino que es el aspecto predicacional (el “aspecto sintáctico” en la terminología de la NGLE), aquel que se ocupa de la relación entre el verbo y sus argumentos; y el que más directamente influye en la elección del aspecto flexivo por parte de los aprendices. En ese sentido, hay una primera división básica entre predicados durativos (estados y actividades) y terminativos (realizaciones y logros). Esta es la diferencia más relevante frente a las tres hipótesis expuestas anteriormente, puesto que estas se basaban en la división cuatripartita de Vendler tomando únicamente el *aktionsart* de los verbos y no su aspecto predicacional (con todas las complicaciones que ello conlleva, pues como ya vimos, muchas actividades y realizaciones se separan únicamente por un CD determinado o indeterminado). El aspecto predicacional, por lo tanto, separaría el rasgo de la dinamicidad de actividades y realizaciones por medio de la telicidad, de tal manera que no quedara ninguna base léxica ambigua. A este respecto, sin embargo, Bardovi-Harlig (2012: 493-494), cuestiona hasta qué punto los aprendices son conscientes de ese cambio de telicidad al aplicar un CD al verbo y cómo se refleja ese conocimiento en la progresión de la interlengua.

Así pues, la hipótesis del aspecto predicacional defiende que, cuando el aprendiz produce su output (que siempre es de naturaleza composicional), la combinación de “verbo más argumentos” sería un factor más influyente que el significado inherente del verbo, a la hora de determinar qué tiempo verbal emplear. Los teóricos que postulan esta hipótesis dividen la producción lingüística en dos planos: el léxico-flexivo en el que las categorías de perfectivo-imperfectivo actuarían (es decir, el tipo de verbo y el tiempo verbal que se emplean en la enunciación), y el predicacional (la combinación del verbo y sus complementos), en el que las categorías durativo-terminativo actuarían. De tal manera que un enunciado del tipo “Juan bebe una naranja” es imperfectivo en el plano léxico-flexivo (porque emplea un tiempo imperfectivo como el presente), mientras que es terminativo en el plano predicativo (porque el uso del CD añade un final a la acción).

Sus presupuestos teóricos parten de la base de que la mayoría de predicados que se producen en una lengua materna (en total, es decir, no solamente tomando en cuenta las referencias al tiempo pasado) son durativos, pero sin embargo, la mayoría de los predicados que se producen al contar una narración referida al pasado son terminativos, es decir, nos encontramos ante un tipo de texto o género comunicativo específico, aquel que precisamente es evaluado cuando tomamos muestras de output de los aprendices.

Esa dualidad de funciones de las expresiones predicativas provocaría una situación especial. Al pedir a los aprendices que produzcan textos en la L2, los estudiantes producirían, de este modo, en una primera fase más predicados con el verbo en aspecto perfectivo (independientemente de si son terminativos o durativos) que los necesarios, por una especie de apego a las normas del género narrativo, mientras que más tarde irían apareciendo los predicados con el verbo en aspecto imperfectivo, primeramente en predicados durativos y más tarde con los terminativos. González admite, no obstante, que son necesarios más estudios<sup>74</sup> para poder corroborar esta hipótesis que puede complementar o explicar mejor la supuesta teoría del tiempo por defecto, ya que tomando como base de análisis el predicado verbal y no solo la base semántica del verbo puede explicarse mejor la evolución de los aprendices.

Siguiendo esta línea de investigación, Quintana (2009) realizó un experimento (con un corpus de 9 aprendices) basándose en los datos de Güell (2008), y llegó a la conclusión de que evidentemente el aspecto léxico tiene un papel decisivo en la elección de la morfología verbal, pero también el aspecto predicacional influye de manera decisiva en determinados contextos y con determinados informantes. Por ello, esta autora sugiere también la realización de más tipos de experimentos, contextualizados en los que un mayor número de informantes tengan que elegir entre ambos tiempos del pasado, también en combinación con adverbios temporales, para comprobar si efectivamente el aspecto léxico verbal es un factor tan influyente como parece ser a la vista de los numerosos estudios publicados.

Resumiendo lo anterior, podemos concluir que la hipótesis del aspecto predicacional defiende que la división en las 4 categorías vendlerianas no es operativa a nivel de aprendices de español como L2 porque ellos actuarían basándose más en el significado de la combinación “verbo + argumentos” que en el de únicamente la base verbal.

### ***2.3.1.5 La aplicación de las teorías en el análisis de un enunciado***

Una vez expuestas las teorías en liza, detengámonos un momento para mostrar cómo un mismo enunciado puede tener diferentes interpretaciones aspectuales en función del tipo de teoría que queramos poner a prueba en nuestro análisis (vid. cap. 4). Para ello analizaremos la primera de las dos proposiciones de la oración, regida por el verbo *estar*, cuyo aspecto léxico es siempre imperfectivo<sup>75</sup>.

2.28.                    A las tres de la tarde estaré en casa de María, cuando llegue el cartero.

---

<sup>74</sup> Sus averiguaciones están basadas en un estudio realizado con 17 estudiantes de holandés como lengua materna que escribieron redacciones.

<sup>75</sup> En este caso la DPTH queda excluida ya que no trata del contraste aspectual entre los dos tiempos sino del empleo masivo y excluyente de un tiempo verbal frente al otro. Teoría que por otra parte queda refutada en nuestro corpus por los datos del corpus del nivel A2 (vid. 4.1.4).

Desde el punto de vista del aspecto flexivo, el enunciado es imperfectivo (concordando con su aspecto léxico) por el uso de un tiempo de aspectualidad imperfectiva como es el futuro simple.

Desde el punto de vista del aspecto predicacional (que incluye los argumentos más cercanos al verbo como sujeto, CD, predicativo o circunstanciales de tiempo), sigue siendo un enunciado imperfectivo porque no se establece ningún final a la situación.

Desde el punto de vista del aspecto discursivo (que se basa en la focalización del emisor, por tanto subjetivo), la proposición sigue siendo imperfectiva porque se está dando información referida al trasfondo de la situación que se focaliza, que es en esta ocasión la llegada del cartero.

2.29. Mañana estaré en casa de María por la tarde, hasta que llegue el cartero.

El aspecto flexivo de la proposición sigue siendo imperfectivo, pues se basa únicamente en el empleo de un tiempo verbal imperfectivo.

El aspecto predicacional de la proposición es ahora, en cambio, perfectivo, pues se ha introducido una limitación temporal a la situación de *estar en casa de María*.

El aspecto discursivo es también perfectivo, porque ahora el foco de la acción se pone tanto en la estancia del emisor en la habitación, como en la llegada del cartero. Son ambas situaciones que hacen avanzar cronológicamente la narración.

2.30. Estaba en casa de María por la tarde cuando llegó el cartero.

El aspecto flexivo es imperfectivo por el empleo del pretérito imperfecto.

El aspecto predicacional sigue siendo perfectivo por la limitación a la tarde.

El aspecto discursivo aquí sigue siendo imperfectivo pues expresa el trasfondo de la situación focalizada en la llegada del cartero.

2.31. Estuve en casa de María 30 minutos y llegó el cartero.

El aspecto flexivo en esta ocasión es perfectivo (discordando así de su aspecto léxico) por el empleo del pretérito perfecto simple.

El aspecto predicacional es perfectivo tanto por el tiempo empleado como por el complemento circunstancial temporal.

El aspecto discursivo es ahora perfectivo también pues el foco de la situación se pone de nuevo tanto en la estancia del emisor en casa de María como en la llegada del cartero, son dos acciones que se yuxtaponen temporalmente.

Así pues, queda claro que el mismo predicado de “estar en casa de María” puede mostrar aspectos diferentes en función de la amplitud del contexto que se pretenda abarcar en el análisis. Un hecho importante que hemos de tener en cuenta a la hora de extraer y analizar los datos de nuestro análisis (vid. cap. 4) es que, como señalaba Bardovi-Harlig (1998: 477), cuando los verbos télicos aparecen en PPS y en el foco de

la narración, las teorías del aspecto léxico y del aspecto discursivo son imposibles de diferenciar, es decir, se comportan igual. Del mismo modo que cuando los verbos atélicos aparecen en PIM y conforman el trasfondo de la narración ambas hipótesis se cumplirían al 100%. Los usos prototípicos confirman ambas teorías, siendo la no prototipicidad la clave para distinguir cuál de las dos actúa de un modo preponderante, como analizaremos en el siguiente apartado y en 4.5.1.2.

### ***2.3.1.6 El papel de la prototipicidad en el aprendizaje del aspecto flexivo***

Ante los hechos mencionados en el apartado anterior cabe preguntarse cuál es el auténtico fenómeno con el que ambas teorías (LAH y DH) tratan. En el caso de la LAH (y por extensión, del aspecto predicacional) estamos ante un hecho meramente léxico-semántico (telicidad/atelicidad) (vid. 2.1.3 y 2.1.4); mientras que frente a la DH nos hallamos en el terreno de la narratología o semántica del discurso (foco/trasfondo, vistos desde un determinado punto de vista). Esta situación desemboca una vez más en el carácter decisivo que la prototipicidad (vid. 1.2.4 y 4.5.1.2) tiene a la hora de evaluar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, ya que las nociones subjetivas que el aspecto discursivo conlleva lo convierten en una herramienta poco rigurosa para medir dicho proceso, frente a la fiabilidad que el estudio de la combinación entre predicados y tiempos verbales aporta. Todo ello será analizado y discutido en los capítulos 4 y 5 del presente trabajo.

Cuando un hablante sale de esa prototipicidad, es decir, cuando emplea un verbo atélico con el PPS, o un verbo télico con el PIM –sin tener en cuenta otros argumentos del verbo–, lo que está haciendo es alterar semánticamente los límites temporales inherentes a la situación relatada, de tal manera que se ponen límites a una situación implícitamente duradera (*trabajé*), o que se dota de duración ilimitada a un evento puntual y perecedero en sí mismo (*encontraban*).

Para realizar este cruce de valores semánticos de manera sistemática y productiva, el aprendiz tiene que haber asimilado tanto el aspecto léxico de la base verbal como el aspecto flexivo que la conjugación aporta a dicha base. Este es un proceso largo y costoso que implica a su vez desarrollar una “conciencia sintáctica”, y en menor medida, discursiva, para poder atender y valorar al mismo tiempo otros argumentos portadores de información temporal que pueden afectar al significado global del enunciado y determinar composicionalmente la elección del tiempo verbal más adecuado a los intereses informativos del hablante. Para percibir e interpretar correctamente todas esas fuentes de contenido semántico temporal, el aprendiz debe desarrollar algo parecido a un “radar aspectual” a partir del cual seleccionar la información relevante para construir formalmente el mensaje que desea comunicar.

El proceso de aprendizaje del aspecto flexivo parte, así pues, de la comprensión (implícita o explícita) del valor semántico temporal inherente a cada verbo, para

después tratar de combinarlo con el valor semántico temporal de cada tiempo verbal, y finalmente ser capaz de combinar ambos valores temporales con otros elementos sintácticos –como sujeto y complementos (in)determinados o complementos circunstanciales temporales– que pueden modificar el valor temporal de todo el enunciado<sup>76</sup>.

Estos tres elementos (aspecto léxico, aspecto flexivo y otros marcadores temporales) son los que deben combinarse adecuadamente para dar lugar a un uso no prototípico por parte de los aprendices. Estos usos no prototípicos han demostrado ser, a la vista de los datos de nuestro corpus (vid. 4.1.2.2 y 4.2.2.2), los indicadores más fiables para determinar el progreso en el proceso de aprendizaje del aspecto flexivo en ELE.

Una vez expuestas las cuatro teorías que nos disponemos a validar en nuestro estudio de campo, en los próximos apartados de este capítulo expondremos brevemente los factores que suelen citarse para explicar tanto la adquisición en una lengua materna, como el aprendizaje en segundas lenguas de la categoría del aspecto; desde el influjo de la lengua materna, hasta el papel de la práctica didáctica seguida por el profesor en el aula, pasando por la metodología de una investigación determinada.

### 2.3.2 La adquisición del tiempo y el aspecto en la lengua materna

Antes de pasar a analizar otros factores que influyen en el aprendizaje de la categoría del aspecto en las LE, es conveniente tener alguna noción sobre cómo se adquiere dicha categoría gramatical en la lengua materna, dado que ésta es el primero de los elementos que influirán más adelante en el aprendizaje de cualquier otro idioma que uno se proponga.

Todas las lenguas naturales conocidas marcan sistemáticamente el concepto de tiempo lingüístico, que, como veíamos antes (a través del concepto de tiempo psicológico) trata de representar en el sistema de la lengua el llamado tiempo físico o cronológico. Hay lenguas que carecen de marcas formales para lo que entendemos como “tiempos verbales” (categoría deíctica), mientras que hay otras que carecen de ellas para la categoría del aspecto, pero tanto unas como otras muestran mecanismos de codificación del paso del tiempo interno o externo a una determinada situación.

En lo que respecta al proceso de adquisición de una lengua materna, parece existir unanimidad (Wagner, 2012) en cuanto a algunos hechos comprobables que pasaremos a enumerar a continuación, pues son relevantes para analizar posteriormente el aprendizaje de las LE. En primer lugar, los niños considerados nativos suelen emplear en un primer estadio (hasta los dos años y medio de vida) los tiempos perfectivos (en

---

<sup>76</sup> El fenómeno del aspecto discursivo, más allá del nivel sintáctico de la oración compuesta, no parece tener en el aprendiz una influencia evidente ni relevante en nuestro corpus a la hora de escoger el tiempo verbal.

aquellas lenguas que los tienen) primero con verbos télicos, y los imperfectivos con verbos atélicos, reflejando así la distribución natural de ambas estructuras en el lenguaje adulto (Shirai y Andersen, 1995), y reproduciendo de este modo el ya conocido uso prototípico de ambos tiempos. Es decir, el clásico patrón de que los niños aprenden imitando lo que hacen los adultos se cumpliría en este caso. Dado que ninguna lengua conocida separa formalmente los verbos télicos de los atélicos, puede inferirse que es una asociación de semántica lógica la que hace que se produzca este uso de verbos atélicos con tiempos imperfectivos y verbos télicos con tiempos perfectivos tanto en el mundo adulto como en el infantil. Una vez más, vemos que la prototipicidad juega un papel importante a la hora de emplear la combinación tipo de verbo + aspecto flexivo.

En el caso de las lenguas germánicas (se han realizado estudios especialmente con el alemán y el inglés) está demostrado que el uso de partículas verbales para señalar el aspecto verbal comienza también en este primer estadio de adquisición de la lengua materna (Penner et al., 2003). El siguiente paso sería el uso sistemático de las desinencias temporal-aspectuales (como *-ing*, o *-ed* en inglés), así como el uso de verbos télicos con tiempos perfectivos y viceversa desde una edad de tres años, adquiriendo de este modo un dominio muy similar al de los adultos (Brown, 1973). En una última etapa de su adquisición, entre los tres y los cuatro años normalmente, los niños dominarían las estructuras más complejas a este respecto, a saber, el uso de tiempos perfectivos con verbos atélicos, y más concretamente, con verbos de estado (Wagner et al., 2009).

En cuanto al orden natural de adquisición de la morfología verbal del español, parece existir un cierto consenso (Harrison, 1992; Álvarez, 2005) en que el PPS aparece unos meses antes que el PIM en el lenguaje infantil de los nativos; mientras que sobre el aprendizaje de la diferencia aspectual en ELE en jóvenes menores de nueve años los datos no parecen tan concluyentes al respecto de cuándo y cómo aparece la distinción aspectual. Por otra parte, el estudio de Güell (2008) mostró que, en ausencia de contexto narrativo amplio, los nativos hablantes de español tienden a emplear el imperfecto con los verbos atélicos y el perfecto simple con los télicos, otorgando así validez a la hipótesis del aspecto léxico también para los hablantes de español como L1.

De manera general, puede afirmarse que los niños comienzan a emplear el sistema temporal-aspectual de su lengua materna basándose en primer lugar en el aspecto léxico del verbo, y solo posteriormente comenzarían a emplear de manera sistemática el sistema temporal déictico de su idioma en contra de los llamados usos prototípicos.

### 2.3.3 El papel de la lengua materna y el input recibido en el aprendizaje de una LE

Un factor que debe tenerse en cuenta cuando analizamos la interlengua de todo estudiante es conocer el sistema lingüístico del que dicho estudiante procede, es decir, cuál es su lengua materna, así como el contexto lingüístico en el que se realiza el aprendizaje. Parece existir una tendencia cognitiva universal a tomar como punto de partida el sistema temporal-aspectual de la L1 para tratar de aprehender el correspondiente sistema en la L2, L3, etc. (Chan, 2012). Para la mayoría de investigadores, en el caso de que el aprendiz tenga un sistema temporal-aspectual similar en su lengua materna al que se pretende aprender, esto facilitará su aprendizaje. Varios estudios, como Blyth (2005), Díaz (2008), Chin (2008) llegan a conclusiones similares a este respecto, que podrían resumirse en que los aprendices con lenguas nativas que tienen el juego aspectual perfectivo/imperfectivo gramaticalizado en su sistema verbal son aquellos que obtienen mejores resultados a la hora de aprender un sistema similar. Es normal, por ejemplo, que los hablantes de lenguas indoeuropeas aprendan antes que los asiáticos las variaciones del sistema aspectual propio de otra lengua indoeuropea. Del mismo modo, los hispanohablantes muestran una mayor velocidad y grado de dominio tanto del *imparfait* como del *passé composé* francés, comparados con los estudiantes anglófonos (Izquierdo y Collins, 2008). Otros estudios como los de Comajoan (2005) y Salaberry (2005) han demostrado para el caso del aprendizaje del aspecto verbal en catalán y en portugués respectivamente, que los aprendices que tienen conocimientos ya adquiridos de gramática española, aprenden a una mayor velocidad el sistema aspectual de esas LE.

Sin embargo, como señalamos anteriormente, en otros estudios (Giacalone-Ramat, 2013: 402), donde se contrastan estudiantes de italiano como LE procedentes de diferentes lenguas germánicas, los resultados no son concluyentes. Los alemanes tienen mayores problemas para aprender el PIM, mientras que los ingleses también muestran dificultades muy similares, incluso con el aspecto progresivo, a pesar de que es un concepto bien conocido y frecuente en la lengua inglesa; lo cual cuestiona –en opinión de los autores– que la lengua materna sea un factor tan fundamental para aprender el aspecto en la LE.

En cuanto a los hablantes que no son nativos pero que aprenden la LE en un entorno natural, varias investigaciones, entre ellas la de Rothman (2008), apuntan a que tanto la cantidad como la calidad del input es un factor decisivo en este caso si se les compara con aprendices que aprenden el idioma únicamente en el aula. Aquellos que reciben su input en un entorno natural producen un output más similar al de los nativos que los otros. Algo sobre lo que Shirai y Andersen ya se habían pronunciado en un primer momento cuando propusieron su *Distributional Bias Hypothesis* (1995, 2002), hipótesis del condicionamiento distribucional, según la cual los estudiantes estarían influenciados por el tipo de input que reciben, y dado que los nativos emplean más tiempos imperfectivos con verbos atélicos y más tiempos perfectivos con verbos télicos, los aprendices repetirían esa tendencia desde el primer momento de manera inconsciente,

siendo más evidente esta tendencia en los aprendices que se encuentran en un entorno natural que en los que lo hacen en las aulas.

Sin embargo, otras investigaciones (Gonzales, 2005) muestran que en períodos de instrucción cortos (de menos de seis meses), en ambientes naturales, apenas hay diferencia entre el nivel de dominio del aspecto flexivo en los estudiantes de ese tipo de grupos, en comparación con los aprendices que únicamente reciben input de ELE en las aulas. Por otro lado, sí se registra una diferencia positiva en cuanto a la fluidez de la lengua y la interacción comunicativa de esos estudiantes que pasaron un cuatrimestre estudiando ELE en un ambiente natural.

Para el caso de los nativos suecos, como demuestran los estudios de Bylund (2009: 32-40, 2016: 247-250), es un hecho que estos tienden a focalizar el final de un evento, en detrimento de las fases internas que este pueda tener, afectando al aprendizaje del aspecto flexivo en ELE de manera que sea más difícil dominar el pretérito imperfecto que el perfecto simple, como también señalan los resultados de nuestro estudio.

#### 2.3.4 Cuestiones metodológicas sobre el aprendizaje del tiempo/aspecto en LE

El papel de la metodología empleada en los estudios de campo que suelen aportar las bases empíricas para la elaboración de las diferentes hipótesis y teorías que se discuten en nuestro ámbito científico ha venido ocupando un espacio mayor en los últimos años. Hoy en día nadie duda de que las condiciones que rodean tanto a los informantes de un estudio como a la producción que realizan son un factor fundamental a la hora de interpretar los resultados de una investigación. En este apartado resumiremos la *communis opinio* a este respecto que puede extraerse a partir de las últimas investigaciones publicadas.

Blyth (1997) es uno de los primeros autores en abordar el tema de la metodología que los profesores de LE deberían emplear en sus clases que dediquen exclusivamente a los temas gramaticales del tiempo y el aspecto en la lengua meta. Basándose en los resultados de las investigaciones más relevantes en nuestro campo, aconseja el autor centrar la instrucción gramatical en tres pilares fundamentales. Por una parte el profesor debe tratar explícitamente los conceptos lingüísticos (así como metalingüísticos) que sean relevantes a la hora de exponer el tiempo y el aspecto como componentes universales de las lenguas naturales, para dotar así al estudiante de las herramientas conceptuales precisas que le faciliten desde el primer momento la comprensión de dichos fenómenos. Además de ello, conviene hacer uso de los avances que la lingüística cognitiva aplicada al aprendizaje de LE ha hecho en las últimas décadas, así como incorporar elementos de percepción visual provenientes de la filosofía del Gestalt en las explicaciones gramaticales (véase 2.3.5 acerca de estos dos últimos elementos).

En cuanto al estudio de las metodologías empleadas y la producción de output por parte de los aprendices de L2 puede señalarse que los estudiosos de este tema (Foster 1997,



Robinson 2007, Skehan 2009, entre otros) destacan tres factores en la muestra de un estudiante (el output) para poder medir el éxito de una tarea:

- 1 La complejidad discursiva (basada en el nivel de subordinación sintáctica).
- 2 La corrección lingüística (basada en los errores gramaticales).
- 3 La fluidez (basada en las pausas dentro del proceso de interacción).

Llegan también a la conclusión de que determinados elementos de las tareas propuestas por el profesor en clase (p.ej. el tiempo de preparación para la tarea, si es por escrito u oral, en primera persona o en tercera, etc.) pueden alterar los resultados de algunos de esos tres factores, pero raramente los tres a la vez, lo que en principio daría validez a los estudios publicados en las revistas especializadas y tesis doctorales.

Respecto a la metodología que se emplea en las investigaciones dedicadas a estudiar el aprendizaje de la diferencia temporal-aspectual en LE, Bardovi-Harlig ya destaca en uno de sus primeros estudios (1994) que una de las principales dificultades con las que el investigador se encuentra es la diversidad de tareas que se encuentran en las investigaciones para producir un tipo de output determinado y que prácticamente imposibilitan la puesta en común de los datos procedentes de cada investigación, dificultando que se puedan sacar conclusiones relevantes y generalizadoras a favor o en contra de cada una de las hipótesis o teorías que circulan por la literatura especializada. También se ha señalado (Salaberry y López - Ortega, 1998) que –como muestra también nuestro estudio– ante tareas forzadas, los aprendices producen un mayor número de errores que en aquellas en las que gozan de mayor libertad comunicativa. Esto debe recordarnos la necesidad de tener siempre en cuenta el tipo de tarea que estamos analizando a la hora de evaluar sus resultados.

En este sentido, Comajoan publicó en 2005 un estudio en el que ponía a prueba los presupuestos tanto de la LAH como de la DPTH con una tarea de reproducción oral de una narración previamente conocida por el estudiante. En su investigación tuvo en cuenta las variables metodológicas que podían alterar los resultados de sus pruebas y llegó a las siguientes conclusiones (citadas por Bonilla 2013: 627):

- 1- El indefinido aparece en todas las clases de verbos, pero con más frecuencia en los télicos.
- 2- Es posible que el indefinido sea el tiempo por defecto en una fase inicial del aprendizaje, pero esa fase es demasiado corta para alterar la evolución de la interlengua en lo que respecta a la diferenciación aspectual que el aprendiz realiza en su proceso de adquisición de la L2.
- 3- El tipo de tareas que el alumno realiza, así como otros factores individuales pueden jugar un papel importante en el aprendizaje y merecen ser estudiados con mayor profundidad.

Puede decirse que la primera y la segunda conclusión respaldarían el valor de dos de las teorías nombradas, si bien más a favor de la LAH que de la DPTH; mientras que la tercera conclusión se refiere únicamente al ámbito de la metodología didáctica.

Comajoan expresa abiertamente la necesidad de incorporar al análisis de ambas teorías un estudio de las tareas y las condiciones de las pruebas que los estudiantes realizan en un entorno académico (entendido como universitario), ya que podría haber una correlación evidente entre qué tipo de tareas realizan los estudiantes en su proceso de aprendizaje (input al que se ven sometidos, etc.), así como las condiciones en las que se realizan la recogida de datos que luego son empleados (pruebas por escrito, entrevistas grabadas), y los resultados de dichos estudios. Es decir, que no es posible separar totalmente el tipo de resultados obtenidos de las condiciones que los estudiantes han tenido para tratar un tema gramatical concreto.

En cuanto a la influencia que el tipo de tareas realizadas puede tener en la producción de los aprendices, la opinión más generalizada consiste en afirmar que si se le pide a un estudiante que cuente una novela o película, este se centrará en los sucesos de la historia y no pondrá mucha atención al entorno, o dicho con la terminología cognitiva, se centrará en la forma/foco y no en el fondo, y por lo tanto tenderá a emplear mucho más el pretérito indefinido que el imperfecto. También hay un cierto consenso al afirmar que una narración en primera persona es más propensa a introducir detalles del contexto, trasfondo, etc., empleando el imperfecto, mientras que una narración en la que el narrador está en tercera persona, se centrará más en los hechos que llevan adelante la trama.

Sobre si un determinado tipo de tareas daría más validez a la LAH o la DPTH también se han realizado estudios (Shirai 2004, Martelle 2011, Domínguez et al. 2013). Las conclusiones a las que dichos informes han llegado es que las tareas cerradas (como un cuestionario, rellenar huecos, traducir, etc.) confirman mayormente la LAH (como se demuestra también en nuestro estudio), mientras que las tareas más abiertas, de producción libre, no muestran gran diferencia entre los postulados de ninguna de las teorías. Por otra parte, en cuanto a si la oralidad frente a la escritura muestra mayor grado de confirmación de alguna de las dos teorías, parece ser que las narraciones orales congeniarían mejor con la LAH, mientras que las redacciones libres por escrito mostrarían mayor grado de cumplimiento de la DPTH. Es importante señalar que la mayoría de los estudios publicados y aquí citados sobre el tipo de metodología y tareas empleadas en las investigaciones sobre la adquisición del binomio PPS/PIM españoles han sido realizados con aprendices que tienen inglés como L1, dentro del nivel de estudios universitarios, y con un número reducido de informantes en sus corpus, factores que difieren, por otra parte, de nuestra presente investigación. Para Salaberry (2008) los estudiantes aprenderían el aspecto en español por medio de marcos semánticos más amplios que el predicado verbal. De manera que el aprendiz saltaría de la DPTH a la expresión del aspecto discursivo, pasando por un periodo de influencia de

la LAH y sin tener en consideración el aspecto predicacional. Un supuesto recorrido, sin embargo, que no se ve confirmado por los resultados del corpus de la presente investigación, que apuntan a una influencia predominante de la LAH en todas las fases de evolución de la interlengua (vid. 4.4 y 4.5).

Dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, han sido publicados numerosos estudios destinados a facilitar precisamente el aprendizaje de las diferencias temporal-aspectuales (véase la bibliografía en López Serrano 2014). Entre ellos destacan los intentos de Blyth (2005; 1997) de diseñar unas estrategias didácticas específicas para la enseñanza de la categoría de aspecto basadas en los principios de la gramática cognitiva. El autor parte de que el aprendiz aprende los matices aspectuales a partir de usos prototípicos tanto de telicidad como discursivos, así como basándose en todo tipo de input que recibe, tanto auditivo como visual. Ese input visual es universal, y a partir de él se genera el factor del “punto de vista” (subjetivo, véase Smith 1997) que es ingrediente fundamental de la categoría del aspecto en las lenguas romances. Estos rasgos, junto con las implicaciones que cada tipo de tarea puede aportar al output producido por el estudiante, son los puntos de partida sobre los que Blyth diseña tareas gramaticales que están basadas en las percepciones cognitivas (visuales) de los eventos que los aprendices tengan en su lengua materna<sup>77</sup>.

### 2.3.5 La didáctica del aspecto flexivo en ELE<sup>78</sup>

Hemos visto en los apartados anteriores que el papel de la metodología de la investigación, la calidad y cantidad del input, así como la influencia de la lengua materna son factores que se revelan cada vez más importantes a la hora de analizar y comprender la evolución de la interlengua en lo referente al aprendizaje del aspecto verbal. Para el caso de los estudiantes suecos de ELE contamos con nuestra anterior investigación y el trabajo de Vázquez (2016) para tener una visión más o menos detallada de qué tipo de input reciben los aprendices y con qué tipo de metodología didáctica son instruidos los estudiantes que aportan los datos que conforman a su vez nuestro corpus. Como demostró nuestro trabajo, la metodología empleada por el profesor en las aulas suecas puede tener un efecto notable en el aprendizaje de esta diferencia aspectual en español. En nuestra presente tesis, sin estudiar de nuevo ese tema, trataremos de ver si existe alguna conexión entre los resultados de nuestro corpus y el tipo de instrucción gramatical que podemos inferir reciben los estudiantes suecos.

Es, en nuestra opinión (López Serrano, 2014: 31-48), evidente que muchos de los problemas con los que se ha topado y se topa todavía la disciplina de la didáctica de lenguas extranjeras se deben a que los lingüistas no son expertos en pedagogía, ni los pedagogos son expertos lingüistas, ni los psicólogos cognitivistas son lo uno ni lo otro.

---

<sup>77</sup> Para el caso del sueco, vid. Bylund 2009.

<sup>78</sup> El presente apartado proviene en buena medida de nuestro anterior estudio (López Serrano, 2014: 50-64).

En el ámbito que nos ocupa puede observarse cómo las principales gramáticas monolingües españolas (desde la de Nebrija hasta la última de la RAE, pasando por la de Andrés Bello) son fundamentalmente descriptivas, es decir, tratan de abarcar la totalidad del idioma, al menos en su registro culto, y pretenden explicar los diferentes significados que las formas lingüísticas tienen en las situaciones más cotidianas. Este tipo de gramáticas, que presentan así una descripción del sistema lingüístico, no presenta mayores problemas de comprensión para los hablantes nativos que deben estudiarla en la escuela o para los extranjeros que ya tengan amplios conocimientos de lingüística general que les permitan comprender el tipo de descripción codificada que allí se encuentra. Sin embargo, para el tipo de estudiantes (no lingüistas) que comienzan a estudiar una lengua extranjera esas gramáticas al uso quedan definitivamente fuera de su alcance de comprensión, y en la mayoría de casos no son prácticas para el objetivo de la enseñanza.

Con la consolidación del español como lengua extranjera en los currículos escolares de países como EE.UU., Inglaterra, Alemania, Francia, etc., en los años 70 se produjo un notable aumento en la literatura de español como LE y comenzaron a surgir los primeros manuales prácticos para la materia. Esos manuales como, por ejemplo, *Español en directo* (1974), *Español 2000* (1981) siguen presentando los contenidos gramaticales en función de los contextos en los que se usan, es decir, de manera descriptiva, mediante reglas gramaticales que se aplican en un número mayor o menor de contextos, es decir, tienen una validez –y operatividad didáctica– mayor o menor en función del número de excepciones que puedan añadirse a la regla. Así ha seguido siendo en el espectro internacional (donde dominan las publicaciones hechas en España por profesores que trabajan normalmente con alumnos extranjeros en un ambiente hispanohablante) hasta la aparición de la gramática cognitiva (GC) en la didáctica de ELE. La corriente lingüística de la gramática cognitiva nació a finales de los años 80 en los EE.UU.<sup>79</sup> y una década más tarde ya se había enraizado con fuerza en España en el campo de la didáctica de LE, uno de cuyos frutos más conocidos es la tesis de Ruiz Campillo (1998). Sin pretender extendernos en una exposición pormenorizada de los principios de la gramática cognitiva, baste señalar aquí que uno de los puntos centrales de esta teoría es tratar de recuperar el significado base o central del signo lingüístico como eje a partir del cual se generan los distintos significados de la palabra, intentando unificar semántica y pragmática. Para ello, la GC recurre a los principios de la psicología cognitiva y, en menor medida, la neurolingüística, basándose también en los postulados de la psicología del Gestalt, que establece una serie de relaciones entre la expresión lingüística y el sistema de percepción, sobre todo visual, propios del ser humano.

---

<sup>79</sup> Langacker, R. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. I. Theoretical Prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.

En lo relativo al problema de los dos pasados simples españoles en ELE, visto a través del tamiz de la GC, Ruiz Campillo demuestra en su tesis –basándose en trabajos anteriores como los de Rojo (1990)– que los llamados tiempos verbales, tienen realmente muy poco que ver con el tiempo cronológico, sino más bien con otro tipo de percepción relativa que los seres humanos establecen con el mensaje codificado en un cierto enunciado verbal. Así pues, con la notable excepción del pretérito perfecto simple, todos los demás tiempos del sistema verbal español pueden hacer referencia tanto a situaciones pasadas, como presentes o futuras, siempre dentro del sistema referencial del oyente. Recuérdese que no estamos hablando aquí del tiempo físico o cronológico. Sin aceptar del todo la terminología tradicional del aspecto verbal, Campillo llega en cualquier caso a definir las características únicas del PPS (1998:189), resumiéndolas en lo que él llama *realismo* (es decir, que no se usa para narrar hechos ficticios o imaginados por el hablante, en contraste con otros tiempos verbales) y la capacidad para situar al oyente *después* de la acción, o sea, que le aporta a la acción verbal el matiz de terminada, especialmente en relación con lo que va a suceder a continuación en el discurso.

A la hora de comparar el significado del perfecto simple frente al imperfecto recurre a ejemplos clarificadores (1998: 158-159) para demostrar que la auténtica diferencia de significado es precisamente ese carácter terminado de una acción frente al significado de inacabado o “en proceso” que representa el pretérito imperfecto. Haciendo uso de la psicología del Gestalt, empareja la figura –o lo que es lo mismo, el hilo narrativo de una narración– con el PPS, y el fondo –es decir, el ambiente en el que se enmarca esa narración de acontecimientos– con el PIM. Otro de los recurrentes mitos de la gramática descriptiva que trata de unir tiempos verbales a marcadores formales del tipo *nunca*, *siempre*, *ayer* recibe la pertinente crítica del autor (1998: 244 y ss), demostrando que en la mayoría de ocasiones no excluyen el uso de ningún tiempo verbal; siendo reglas y recomendaciones gramaticales altamente perjudiciales para los estudiantes.

El mismo Campillo resumió en un artículo (2005) cómo esa concepción simplificada de la diferencia de significado entre el PPS y el PIM podía llevarse al aula de ELE. Tras enumerar al menos diecisiete valores distintos que la gramática tradicional descriptiva adjudica al imperfecto, Campillo traza una serie de explicaciones de gran utilidad didáctica para hacer ver al estudiante las diferencias en el significado y uso entre ambos tiempos. El significado base de ambos tiempos es siempre el mismo: acción terminada=PPS, acción no acabada (en la mente del narrador) =PIM. También emplea los términos “desde dentro” y “desde fuera” de la acción, para situar al hablante respecto al enunciado, y *fotografía* frente a *película* al hablar del uso de ambos tiempos en las descripciones. Ante los casos en los que ambas opciones *salía/salió* son perfectamente gramaticales y válidas desde el punto de vista semántico, Campillo afirma “estas opciones no son contradictorias entre sí: se trata simplemente de ofrecer diferentes perspectivas o modos de acceso cognitivo a una misma representación”. Los beneficios didácticos de esta simplificación expositiva son para el autor (2005: 17)

evidentes, y se logran basando la instrucción “en un solo valor operativo de naturaleza representacional que garantice en lo posible la extensibilidad, es decir, la capacidad del alumno de tomar decisiones acertadas más allá de los límites estrictos de los ejercicios que se le puedan proponer en clase”.

A partir de los trabajos de Rojo, Campillo, Castañeda Castro (2001; 2006) y Doiz-Bienzobas (2002) puede afirmarse que la didáctica del español como LE en el tema del imperfecto y el perfecto simple ha ido adquiriendo una precisión argumentativa eminentemente práctica para ser trabajado con los estudiantes, al mismo tiempo que el material didáctico<sup>80</sup> para su tratamiento y evaluación en la clase ha mejorado tanto en cantidad como en calidad. Conectando con las hipótesis que se debaten en esta tesis, Liskin-Gasparro (2000) realizó un estudio de campo en el que evaluaba la influencia del aspecto léxico y discursivo en un corpus reducido de estudiantes universitarios de ELE en EE.UU. El resultado de su investigación arrojó un balance positivo hacia los postulados de la teoría del aspecto léxico en los niveles intermedios de interlengua, mientras el aspecto discursivo era el más representativo para el nivel superior. Entre las conclusiones de su estudio está la recomendación de que los docentes instruyan a los aprendices acerca de la estructura narrativa de los eventos en español, introduciendo el factor semántico del “punto de vista” del hablante, para así poder facilitar el paso a un nivel superior de dominio del idioma.

### ***2.3.5.1 La enseñanza y aprendizaje del dúo PPS y PIM en Suecia***

Intentar trazar un “mapa didáctico” acerca de la enseñanza del PPS y PIM en Suecia sería imposible sin seguir a cientos de profesores en su quehacer diario, de modo que nuestra pretensión será mucho más humilde y nos limitaremos a exponer de manera esquemática cómo presentan una docena de manuales y gramáticas los usos y significados de ambos tiempos, para poder tener así una noción bastante representativa de las tendencias didácticas que dominan las aulas suecas en la actualidad.

Eek (2008) realizó un breve estudio contrastivo acerca de cómo se presentaban los diferentes usos y valores del pretérito imperfecto español en los manuales de ELE editados en España (para los no nativos en general) y los editados en Suecia para uso específico de suecoparlantes. Las conclusiones a las que llegó fueron que el valor aspectual del imperfecto no se trata en general de manera mucho más exhaustiva en los manuales publicados en España, si bien se hace mayor mención de los usos modales del imperfecto en algunos casos. En resumen, según la autora los manuales de ELE, tanto en Suecia como en España se centran en el valor descriptivo y de habitualidad del imperfecto, tratando muy sucintamente, si es que lo hacen, cualquier otro valor.

---

<sup>80</sup> Véanse Castañeda C. y Olivares J. (2001), Castañeda (2006), Palacio (2007; 2008; 2009) y Güell (2010).

Por otra parte, todos los manuales consultados para nuestra anterior investigación<sup>81</sup> han sido escritos para el nivel *spanska 3* (A2 en la escala del MCER y en nuestro corpus). En cada manual se registran una media de 5 reglas gramaticales para cada tiempo por separado, así como 3 o 4 reglas para comprender y emplear ambos tiempos de manera conjunta en una narración. De dichos manuales y gramáticas se extraen las siguientes directrices o reglas.

Para el PPS pueden leerse, entre otras, las siguientes afirmaciones:

1. Expresa algo que ha terminado, completado u ocurrido (*avslutat, fullbordat eller inträffat*).
2. Se emplea para contar algo que pasó (*hände*), que empezó (*började*), terminó (*slutade*) o sucedió de repente (*plötsligt inträffade*), o después (*sedan*) de otro acontecimiento.
3. Se suele emplear para contar algo que duró (*pågick*) un tiempo determinado o limitado (*en viss, begränsad tid*).
4. Expresa lo que sucedió en una situación determinada (*ett enstaka tillfälle*), como la semana pasada, el lunes pasado, etc.
5. Es un tiempo narrativo en pasado (*ett berättande tempus i dåtid*).
6. Responde a las preguntas ¿cuándo pasó algo? (*När hände det?*), ¿Qué pasó después? (*Vad hände sedan?*), ¿Cuántas veces o durante cuánto tiempo pasó algo? (*Hur många gånger, hur länge hände det?*), ¿Cómo fue? (*Hur var/blev det?*).
7. Expresa lo que alguien hizo (*vad någon gjorde*).
8. Expresa acciones que se suceden unas a otras (*händelser som avlöser varandra*).
9. Se utiliza para dar un juicio conclusivo (*ett sammanfattande omdöme*).

En todos los manuales aparecen al menos dos de estas explicaciones para ayudar al alumno a comprender cuándo debe emplear el PPS, en algunos hasta cuatro o cinco de ellas, además, se hace frecuente alusión a los marcadores formales que suelen aparecer con este tiempo (*ayer, el año pasado, tres veces*, etc). Como puede percibirse a primera vista, ninguna de estas afirmaciones, reglas o consejos de uso son falsos, pero, al mismo tiempo, ninguna de ellas descarta la utilización del imperfecto en todos y cada uno de los casos que se enumeran arriba. Basta con imaginarnos que estamos escuchando un informativo radiofónico o televisivo, que le estamos contando un sueño que tuvimos la noche anterior a nuestro mejor amigo, o escuchar a ese mismo amigo concluir una descripción del comportamiento de otra persona diciendo: “En definitiva, tu suegro era un imbécil”, para darnos cuenta de que el pretérito imperfecto encaja perfectamente bajo cada uno de los enunciados anteriores. Por todo ello cabe preguntarse si esas reglas son didácticamente útiles u operativas.

Veamos ahora algunos de los consejos de uso para el PIM:

---

<sup>81</sup> Véase el apartado especial en la bibliografía (López Serrano: 2014) para consultar la lista de estos manuales.

1. Proporciona/describe el contexto/fondo (*bakgrund*) de una acción.
2. Nos dice cómo era/parecía algo (*hur något var/såg ut*).
3. Describe las circunstancias, características y el aspecto de algo o alguien (*omständigheter, egenskaper och utseende*).
4. Se emplea en el estilo indirecto (*indirekt tal*).

En estos cuatro casos puede aplicarse lo mismo dicho para el perfecto simple. Sin ser incorrectos estos enunciados, nada impide emplear –y de hecho así se hace– el PPS para describir el aspecto de algo o alguien con sus características y circunstancias relevantes, para ilustrar el trasfondo de otra acción, o para citar las palabras de otra persona, por ejemplo: “Tu padre dijo que no pudo venir a la boda porque tuvo un problema con el coche”. Evidentemente, también se encuentran afirmaciones o reglas mucho más restringidas al imperfecto como la referencia a costumbres, rutinas y acciones repetidas con regularidad en el pasado.

Todo esto en cuanto a lo que encontramos en los manuales escolares desarrollados precisamente para los primeros años del bachillerato, cuando el estudiante tiene su primera toma de contacto regular con ambas estructuras. Sin embargo, si dirigimos nuestra mirada a algunas de las gramáticas españolas escritas en sueco más difundidas, podemos encontrar explicaciones que incorporan el importante matiz de la subjetividad o, mejor dicho, el punto de vista del hablante acerca del mensaje. Por ejemplo, la gramática española de Bonniers (2004: 160) dice acerca del indefinido<sup>82</sup>: “Preteritum anger något som hände i det förflutna **och som uppfattas som ett avslutat kapitel**” (El PPS indica algo que sucedió en el pasado y que se considera como un capítulo cerrado); y la de Gunnar Fält (2000: 378) complementa ese matiz diciendo que el indefinido “tar inte hänsyn till själva skeendets fortskridande” (no da importancia al desarrollo del propio suceso). Es decir, que cuando el hablante se expresa en PPS no otorga importancia al proceso de la acción y entiende la misma como concluida dentro de su narración. Dos líneas de texto sueco que contienen las importantes expresiones de *uppfattas* (considerar) y *tar inte hänsyn* (dar importancia), marcando así lo fundamental del punto de vista del hablante –subjetividad– respecto a su enunciado para poder comprender en profundidad la elección por este tiempo.

En cuanto al imperfecto, las gramáticas vuelven a dar una información mucho más valiosa, desde nuestro punto de vista, para ayudar al estudiante a ver la diferencia de significado de ambos tiempos. Combinando las explicaciones de las dos gramáticas anteriormente citadas puede llegarse a la definición de que el imperfecto “uttrycker att man ser ett skeende som pågående i förfluten tid<sup>83</sup>, utan att det spelar någon roll när det började eller om det slutade<sup>84</sup>” (expresa que se ve una situación como en proceso en el pasado, sin que tenga importancia cuándo empezó o si concluyó). De nuevo observamos

---

<sup>82</sup> La negrita es nuestra.

<sup>83</sup> Fält (2008: 376).

<sup>84</sup> Fant, Hermerén y Österberg (2007: 162).



aquí dos llamadas de atención a la intencionalidad del punto de vista empleado por el hablante, por una parte *man ser* (se ve), y por otra, sin que *det spelar någon roll* (tenga importancia) para el emisor.

Así pues, podemos concluir que mientras los manuales escritos para jóvenes escolares se quedan en la enumeración de usos más comunes y ofrecen, en muchos casos, reglas que no se excluyen las unas a las otras, –lo que provoca la común confusión en casi todos los estudiantes cuando comienzan a trabajar con ambos tiempos a la vez– las gramáticas al uso en Suecia sí han recogido la importancia del matiz del punto de vista personal del emisor del mensaje, donde suele residir el principio de elección entre uno y otro tiempo.

Sobre el uso combinado de ambos tiempos, podríamos resumir el mensaje de los manuales escolares a partir de los siguientes puntos:

1. El imperfecto es el marco de la acción, describe lo que pasaba en el fondo cuando/mientras otra acción tuvo lugar, mientras que el perfecto simple lleva la acción hacia delante, cuenta lo que pasa después de otra acción.
2. El PPS conduce la acción hacia delante mientras con el PIM el tiempo se detiene y nos enteramos de las circunstancias que rodean la acción.
3. Cuando se intercalan en una historia, el PPS nos cuenta la acción principal, mientras que el PIM nos describe las circunstancias en las que se desarrolla esa acción principal.
4. El PPS es el hilo conductor de la acción (*röda tråden*) mientras que el PIM es el escenario donde se desarrolla la acción (*scenen*).

Todos los manuales sin excepción –a diferencia de lo que fue aplicado en el método experimental de nuestro estudio (López Serrano, 2014: 77-121)– presentan el uso combinado de ambos tiempos como un apartado especial, *aparte*, de lo expuesto para los dos tiempos por separado. Y puede decirse que tanto estas cuatro afirmaciones, como otras que no hemos reflejado en nuestro texto por ser más referentes a casos específicos<sup>85</sup> son válidas en los contextos a los que se refieren por sí mismas. Todas ellas destacan que cuando hay dos acciones, situaciones, estados, etc. en escena, el imperfecto aporta la información relativa al trasfondo de la acción, mientras que el indefinido cuenta la acción “principal” y es el tiempo que lleva adelante la sucesión de acontecimientos. Evidentemente, hay muchos casos en los que esto es así, pero ¿qué pasa en las situaciones en las que no es tan clara esta situación pero también se entrelazan los dos tiempos en una narración? En ese caso el estudiante no recibe mucha ayuda por parte de los manuales. Las gramáticas, por el contrario, sí que analizan con más detalle el fenómeno de la alternancia de tiempos con información escrita en sueco, más completa y aproximada a los valores aspectuales que hemos citado en los apartados anteriores de este capítulo. Esto podría indicar que existe, al menos en este ámbito

---

<sup>85</sup> Como el del verbo *saber, veta*, y su dualidad semántica en los usos de *visste (sabía)* y *fick veta (supe, me enteré, tuve conocimiento)*.

gramatical, un problema pedagógico evidente entre los docentes de la materia de español en Suecia<sup>86</sup>, pues no se explota en su totalidad el contenido de las gramáticas suecas para la materia.

Resumiendo todo lo dicho en este apartado podemos quedarnos con la imagen de que el estudiante de bachillerato recibe una media de unas cinco reglas para el uso del PPS, otras tantas para el PIM, y tres para comprender y aprender el uso correcto de ambos tiempos españoles en combinación. Ninguna de esas reglas que dan los manuales hace referencia al punto de vista del emisor del mensaje, mientras que todos los libros de texto hacen referencia a marcadores formales, como *ayer*, *el año pasado*, *antes*, como indicador de preferencia por uno u otro tiempo. Otro aspecto que salta a la vista es que en ningún manual se emplean ejemplos paralelos del tipo:

a) Por la mañana tenía un examen.

frente a

b) Por la mañana tuve un examen.

para explicar la diferencia de significado intrínseco a la forma verbal. ¿Qué queremos decir cuando pronunciamos la oración a, en comparación con lo que expresamos cuando declaramos la afirmación escrita en b? A la vista de los avances didácticos que la GC ha aportado a la enseñanza de lenguas extranjeras, como hemos expuesto en páginas anteriores, consideramos que este tipo de comparaciones (en las que queda de manifiesto que ambos tiempos verbales, lejos de excluirse uno al otro en la mayoría de los contextos lo que hacen es producir mensajes distintos, en función de la perspectiva que el emisor quiera potenciar) presentan un beneficio didáctico evidente, pues se hace ver al estudiante que, independientemente del contexto formal en el que se encuentran, cada una de las formas *tenía* y *tuve* tienen significados distintos y van más allá del correspondiente *hade* sueco, aportándole a este unos matices que a simple vista suelen pasar desapercibidos para los aprendices. Es precisamente ese valor “extra”, más allá del *preteritum* sueco, el que ponen de relieve las gramáticas citadas en sueco y el que podría tener un mayor espacio en las explicaciones gramaticales de los manuales al uso; el mismo que nuestro experimento didáctico (López Serrano, 2014) trató de resaltar frente a todos los demás.

Sin entrar aquí en más detalles acerca de la metodología empleada en nuestra anterior investigación y estudio de campo, expondremos aquí, a modo de ejemplo de nuestra propuesta didáctica, las “reglas gramaticales” que recibieron los alumnos del grupo experimental, para que el lector pueda comparar éstas más fácilmente con lo expuesto anteriormente.

Las indicaciones expuestas a los alumnos en referencia al significado y uso del pretérito perfecto simple fueron:

---

<sup>86</sup> Véase López Serrano (2014: 17-21).

Med preteritum uttrycker man handlingar i dåtid som är avslutade. Talaren placerar sig EFTER själva handlingen (“*utifrån*” och “*efteråt*”). Slutet av handlingen är viktigt för talaren.

(Con el PPS se expresan acciones en el pasado que están finalizadas. El hablante se sitúa DESPUÉS de la propia acción (“desde afuera” y “a continuación”). El final de la acción es importante para el hablante).

Andra tips: (otros consejos)

1. Preteritum brukar uttrycka plötsliga och kortvariga händelser.
1. El PPS suele expresar sucesos repentinos y de corta duración.
2. Preteritum brukar svara på frågan: “¿Qué pasó?” Vad hände?
2. El PPS suele responder a la pregunta: “¿Qué pasó?” Vad hände?

Y en cuanto al imperfecto:

Med imperfekt uttrycker man handlingar<sup>87</sup> i dåtid UNDER själva genomförandet/ processen, utan att talaren fokuserar på slutet av handlingen. Man berättar om en handling “*inifrån*” och “*under den tiden*” då allt händer. Slutet av handlingen är inte viktigt för talaren.

(Con el PIM se expresan acciones en el pasado DURANTE el proceso/realización de las mismas, sin que el hablante enfoque el final de la acción. Se narra una acción “desde dentro” y “durante ese tiempo” en el que todo sucede. El final de la acción no es importante para el hablante).

Andra tips: (otros consejos)

1. Imperfekt brukar användas för att uttrycka handlingar som kan ersättas på svenska genom uttrycken: *brukade* + infinitiv, eller *höll på att* + infinitiv.
1. El PIM suele emplearse para expresar acciones que se pueden sustituir en sueco por la expresión: *solía* + infinitivo, o *estaba* + gerundio<sup>88</sup>.
2. Imperfekt brukar svara på frågan: “¿Cómo era?” Hur var det?
2. El PIM suele responder a la pregunta: “¿Cómo era?” Hur var det?

---

<sup>87</sup> Somos conscientes de que con la palabra “handlingar” (actos) dejamos fuera algunos otros tipos de acción como “skeende” (sucesos) o “tillstånd” (estados), pero elegimos conscientemente esta palabra por sus beneficios didácticos que ofrece ante una audiencia de estudiantes de bachillerato, ya que la gran mayoría de estos jóvenes asocian la palabra “handling” a la palabra “verb” de manera más natural que frente a “skeende” o “tillstånd”.

<sup>88</sup> En este caso, la traducción literal del *höll på att* + inf sueco no es posible de manera literal, de modo que decidimos escribir su estructura correspondiente en español.

Estas fueron las únicas “reglas” gramaticales que los estudiantes de nuestro grupo experimental recibieron durante el periodo de instrucción que duró el experimento (aproximadamente seis semanas), y en torno a ellas se realizó el conjunto de las actividades con el que tratamos de comprobar nuestra metodología didáctica. Los dos hechos diferenciadores entre esta exposición y las comentadas anteriormente de los manuales son: primero, que no se mezclan ambos tiempos en la misma explicación; y segundo, que no se hace en ningún caso referencia a marcadores formales externos del tipo *ayer, en 1977, etc.*

Mediante la metodología experimental y estas explicaciones teóricas acerca del significado y uso de los tiempos simples del pasado conseguimos demostrar que es posible mejorar el proceso de aprendizaje de esta diferencia aspectual en el primer año de bachillerato, cuando la mayoría de estudiantes de ELE en Suecia se enfrentan a ambos tiempos verbales por primera vez<sup>89</sup>.

Resumiendo lo visto en este último apartado, podemos quedarnos con la imagen de que los estudiantes de bachillerato, a juzgar por el material didáctico empleado mayoritariamente en Suecia, reciben una instrucción basada en la gramática descriptiva, que a su vez se basa en los usos más frecuentes de cada tiempo y trata de etiquetarlos en función de los contextos en los que aparece, en lugar de basar sus explicaciones en el auténtico valor semántico que las formas verbales tienen en sí mismas. Mientras que, por otro lado, los estudiantes de nivel universitario pueden acceder a gramáticas bilingües con un cierto contenido contrastivo que facilita a los estudiantes el acceso al contenido semántico-aspectual de los pasados simples del español<sup>90</sup>.

Como recapitulación a todo nuestro marco teórico podemos decir que nuestra intención ha sido la de ofrecer una visión general de los factores relevantes para nuestra investigación y que influyen en el aprendizaje del aspecto flexivo en español por parte de estudiantes suecos, desde el funcionamiento interno de los idiomas sueco y español, hasta la didáctica empleada en el aula, exponiendo las cuatro teorías fundamentales que serán puestas a prueba en el análisis de los datos de nuestro estudio de campo, que pasaremos a describir a continuación.

---

<sup>89</sup> Los resultados de esta metodología fueron determinantes para que una editorial sueca introdujera tanto nuestro modelo didáctico como nuestras explicaciones gramaticales en su material escolar desde el año 2015 y que sigan vigentes en la actualidad.

<sup>90</sup> Un estudio de campo similar al nuestro con estudiantes holandeses de ELE también obtuvo resultados positivos con el grupo experimental que recibió instrucción gramatical contrastiva sobre el aspecto verbal tanto en español como en holandés (González, 2008).

### 3. Corpus y datos del estudio en las aulas

En este capítulo presentamos los datos referentes al estudio de campo sobre el que se fundamenta nuestra investigación. En primer lugar, presentaremos la metodología con la que se llevó a cabo la toma de muestras de idioma en los centros educativos así como los datos generales en los que se enmarca el estudio, tanto cronológicos como físicos, es decir, cuándo y en qué condiciones se realizó el trabajo de campo<sup>91</sup>. A continuación, se mostrarán los datos más técnicos referentes al corpus, a saber, la cantidad y la condición de los estudiantes que tomaron parte en él, así como los niveles de interlengua que son analizados aquí, tanto desde el punto de vista del sistema educativo sueco, como a nivel internacional. Seguidamente, se dará cuenta de las herramientas a partir de las cuales se extrajeron los datos lingüísticos pertinentes a nuestro estudio –es decir, las pruebas y entrevistas del estudio– así como de qué manera y con qué criterios se extrajeron dichos datos. El análisis de la información proveniente del corpus será expuesto pormenorizadamente en el capítulo siguiente.

#### 3.1 Metodología y datos del estudio

La metodología empleada en la planificación y la realización del estudio de campo que presentaremos a continuación se basa sin mayor modificación en la de nuestra investigación anterior (López Serrano, 2014: 65-76). Para la ampliación del corpus que era necesaria con el fin de realizar un estudio pseudolongitudinal (tomando muestras de diferentes individuos a lo largo de varias fases de dominio de la LE), se introdujeron pequeños cambios en la redacción de las pruebas para que se adecuaran mejor al nivel de conocimientos de los grupos a los que iban dirigidas, cambiando esencialmente algunos términos de vocabulario del nivel A2, por otros que fueran más propias del nivel B1. También se introdujo un resumen del cuento de Peter Pan como parte de la prueba de traducción del nivel B1.1. Más allá de eso no hubo modificaciones en las pruebas que realizaron los informantes.

El número de informantes de nuestra anterior investigación se amplió en 109, hasta llegar a un total de 225 informantes. Al igual que en dicha investigación, las pruebas escritas que los informantes realizaron tuvieron lugar inmediatamente después del periodo de instrucción en el que se habían tratado las formas y los usos de los pretéritos

---

<sup>91</sup> Sobre los principios de la lingüística de corpus empleados aquí, vid. Pino Rodríguez (2012: 23-26).

imperfecto y perfecto simple, mientras que las entrevistas se realizaron aproximadamente tres meses después de terminado dicho periodo de instrucción, con el fin de tratar de ver reflejados los conocimientos procedimentales (es decir, el uso interiorizado y automatizado de la interlengua) de los estudiantes. Los informantes de este estudio han seguido metodologías y materiales de enseñanza diversos y han sido instruidos por seis profesores distintos, por lo que no puede decirse que los conocimientos que demuestran en este estudio sean producto de un determinado método didáctico ni resultado de la influencia de un determinado docente. Esta diversidad ha sido conscientemente buscada por nuestra parte para tratar de tener una imagen lo más fidedigna posible del “estudiante medio” de ELE en Suecia.

Los límites temporales de nuestro estudio de campo pseudolongitudinal se extienden entre el otoño de 2013 y la primavera de 2017, habiendo recogido muestras de idioma de tres institutos de bachillerato distintos y una universidad<sup>92</sup>. Debido al carácter voluntario de determinadas tareas, no ha sido posible mantener estable en cada momento el número de informantes en cada una de las partes del corpus. Así mismo, como se indicará más adelante, debido a las limitaciones que la planificación de los cursos en el nivel B1.2 imponía, no ha sido posible realizar todo tipo de tareas con todos los informantes de nuestro estudio. No obstante, eso no impide que la gran cantidad de datos recogidos sea suficiente para dotar de fiabilidad a las partes cualitativas y descriptivas de nuestro estudio de corpus.

### 3.2 Presentación del corpus

Con el objetivo de realizar un estudio pseudolongitudinal que nos permitiera ver la evolución en la interlengua de los aprendices de español desde su primer contacto con los tiempos del pretérito perfecto simple y del imperfecto en el bachillerato hasta su primer año en la universidad, diseñamos un corpus de informantes compuesto de tres partes, cuyo contenido y denominación se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 7. División de los informantes del corpus

<b>Procedencia de los informantes<sup>93</sup></b>	<b>Denominación en nuestro corpus</b>
Primer año de bachillerato	A2
Segundo año de bachillerato	B1.1
Tercer año de bachillerato y primer año de estudios universitarios	B1.2

<sup>92</sup> Los datos procedentes del corpus anterior se recogieron durante el año académico 2013-2014, mientras que los del nuevo corpus se recabaron en los cursos de 2015-2016 y 2016-2017.

<sup>93</sup> Como quedo dicho en la introducción (vid. nota 1), para seguir los datos de nuestra investigación, daremos por sentado que el estudiante “estándar” sueco, tiene el sueco como L1 y el inglés como L2, siendo el español su L3, ya este fue el perfil encontrado en el 90% de los informantes de nuestro corpus.

La denominación en niveles según las siglas A2 y B1 tiene por objeto facilitar el seguimiento de este estudio al lector que no esté familiarizado con el sistema escolar sueco, pero sí conozca la escala vigente en los países de la Unión Europea y que tiene su origen en el documento conocido como Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, por sus siglas en español). Ese documento, publicado en el año 2001 por el Consejo de Europa, constituye la base sobre la que la mayoría de países europeos diseña actualmente sus currículos escolares y establece así el nivel de equivalencias de titulación académica que rige en los sistemas educativos entre los diferentes países de la Unión. Es también por ello, por lo que emplearemos aquí esta denominación. En Suecia, la administración encargada de realizar la equivalencia entre los niveles escolares y la escala europea es *Skolverket*, la Agencia Nacional de Educación, a partir de la cual nos hemos guiado para establecer la denominación de los distintos niveles de dominio de la lengua de nuestro corpus<sup>94</sup>. De tal manera que, como se indica en los documentos de *Skolverket*, los alumnos que aprueban el curso de español llamado *spanska 3* han alcanzado el nivel A2 europeo, mientras que los que terminan el *spanska 4* han adquirido el nivel intermedio B1.1, y finalmente los estudiantes de tercer año de bachillerato que aprobaron el curso *spanska 5* tendrían, como mínimo, el nivel europeo B1.2, y estarían entrando en el nivel B2. Todas estas clasificaciones y lo que ellas suponen dentro del dominio de la lengua meta se especificarán con más detalle a continuación, cuando desglosemos los niveles del corpus.

Ya mencionamos más arriba que no todos los informantes habían realizado todas las pruebas de las que se compone nuestro estudio, y por otra parte, no todas las muestras de idioma han sido consideradas como válidas a la hora de extraer los datos que analizaremos más adelante. Las causas y los criterios por los que esta situación se produjo se analizarán en el correspondiente apartado descriptivo del corpus, así como en el análisis de los datos (cap. 4).

La tabla que sigue muestra la cantidad de informantes que se emplearon para extraer datos en cada una de las tareas realizadas, y en función de la división del corpus por niveles.

Tabla 8. Número de informantes en cada parte y por cada tarea del corpus

	<b>A2</b> (63% de los informantes)	<b>B1.1</b> (16% de los informantes)	<b>B1.2</b> (19% de los informantes) <sup>95</sup>
<b>Traducción</b>	130	42	37
<b>Redacción</b>	120	38	0
<b>Entrevista</b>	83	37	16

<sup>94</sup> (Skolverket, 2011a)

<sup>95</sup> Nótese que en este nivel los estudiantes que realizaron la traducción son distintos de los que participaron en las entrevistas. De este modo se llega a la cifra total de 225 informantes.

### 3.2.1 División por niveles del corpus

A continuación expondremos brevemente los contenidos de los cursos de español de los que proceden los informantes del corpus así como el nivel de competencia lingüística que dichos estudiantes deberían poseer según el MCER.

#### 3.2.1.1 Nivel A2

El 58% de los aprendices de nuestro corpus (130 estudiantes) se encuentra en el nivel denominado A2. Esta parte del corpus de informantes fue recogida en dos institutos de bachillerato, a partir de cinco grupos distintos, en los que cinco profesores impartían sus clases. Los estudiantes (de entre 16 y 17 años) han llegado hasta este nivel tras tres o cuatro años de estudios en la enseñanza secundaria en los que han recibido aproximadamente 300 horas lectivas de instrucción, en los cursos llamados *Spanska 1* y *Spanska 2*<sup>96</sup>.

Según el MCER (2002: 26), en este nivel de conocimientos de la lengua meta, el aprendiz:

Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

La expresión clave para nuestra investigación aquí es “Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado”. Más específicamente, en cuanto a la destreza de expresión oral, dice el MCER (2002: 62) que el aprendiz debe describir “planes y citas, costumbres, actividades habituales o pertenecientes al pasado y experiencias personales”.

Ambas citas nos permiten deducir que el conocimiento de los tiempos del pasado es una parte ineludible de los contenidos que este nivel lingüístico conlleva. Por lo tanto, y como veremos a continuación al hablar del currículo escolar sueco, puede afirmarse que los estudiantes de este nivel A2 deben conocer y emplear los tiempos más frecuentes del pasado del modo indicativo, a saber, el PPC, el PPS, y el PIM.

En cuanto al nivel de conocimientos de español que el curso *Spanska 3* representa, debemos empezar por decir que no existe un currículo escolar nacional y homologado

---

<sup>96</sup> Cerca del 80% de las escuelas ofrecen cuatro años de estudio, y en algunas escuelas se oferta la realización de esos dos cursos a lo largo únicamente de dos años, en la modalidad llamada *elevens val*. No obstante, al finalizar la secundaria y tras haber obtenido la calificación de aprobado en el curso *Spanska 2*, todos comienzan en un mismo nivel de estudios en el bachillerato, el llamado *Spanska 3*, vid. López Serrano (2014: 13-16).



para la asignatura de español, sino que el currículo y el plan de estudios de la materia de lengua española en el sistema escolar sueco se engloba dentro de la denominación común de lenguas modernas (*moderna språk*). Únicamente el inglés y el chino disponen de un plan curricular específico. El resto de los idiomas comúnmente estudiados como lenguas extranjeras, como el francés, el alemán, el español y el italiano, comparten programación curricular. Sobre los contenidos específicos de dicho currículo nos remitimos a nuestra anterior investigación (López Serrano 2014: 24-26), donde se detallan con mayor extensión. Baste aquí decir que el estudiante debe comprender y emplear adecuadamente estructuras gramaticales que le capaciten para lograr los objetivos del curso, uno de los cuales es producir narraciones y descripciones acerca de su vida cotidiana, por lo que los tiempos del pasado del modo indicativo constituyen una exigencia velada del contenido curricular del curso.

De hecho, la práctica totalidad de los manuales escolares para dicho curso en Suecia contienen los tres tiempos del pasado a los que nuestra investigación se refiere: el PPC, el PPS y el PIM. Debemos decir, no obstante, que un número reducido de manuales introducen también de manera esporádica alguna forma de uno o ambos tiempos simples del pasado ya en el curso anterior, *Spanska 2*, pero en ningún caso lo hacen de manera sistemática y no puede decirse que los estudiantes del curso tercero tengan de entrada unos conocimientos sólidos a ese respecto al salir de la enseñanza secundaria.

Es importante señalar aquí para comprender bien los resultados de nuestro estudio, que la gran mayoría de los estudiantes del nivel A2 no conocía ni las formas ni el uso de los pretéritos perfecto simple ni imperfecto antes de comenzar el curso académico en el que tuvieron lugar nuestra investigación y toma de datos. Sin embargo, todos ellos ya habían sido instruidos en las formas y los usos del pretérito perfecto compuesto, tema gramatical que forma parte del contenido de la asignatura de español en la enseñanza secundaria, si bien el nivel de dominio de este tiempo varía lógicamente en función de la competencia lingüística de cada estudiante. Sobre este punto volveremos al analizar los resultados del corpus de nivel A2.

### **3.2.1.2 Nivel B1.1**

En este nivel se encuentra el 19% de los aprendices de nuestra investigación, cuarenta y dos estudiantes provenientes de dos escuelas de bachillerato. Desde el punto de vista académico, estar en este nivel implica haber aprobado el curso *Spanska 3* (dotado aproximadamente de 90 horas lectivas) y estar cursando el siguiente, *Spanska 4*, durante el segundo año del bachillerato sueco. Así pues, los estudiantes de este nivel ya han sido instruidos en el uso de los tres tiempos del pasado del verbo español y conocen sus usos más frecuentes.

Según el MCER (2002: 26), en este nivel de conocimientos de la lengua meta, el aprendiz:

Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua.

Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.

Las principales novedades que se introducen con respecto al nivel A2 es que se habla de lengua estándar y se especifican situaciones comunicativas más concretas referentes a la vida laboral y de ocio del aprendiz, así como el hecho de que puedan argumentarse las opiniones y los planes propios. Esto sugiere, evidentemente, un nivel de idioma superior al anterior, pero en lo referente al dominio y uso de los tiempos del pasado relevantes para nuestra investigación no se especifica ningún avance en la descripción de este nivel.

Tampoco el currículo escolar sueco para este curso especifica nada en relación con el uso de tiempos gramaticales, sino que se limita a enumerar una serie de situaciones más complejas que las descritas en el nivel A2 –provenientes en su mayoría del propio MCER– en las que el estudiante debe saber desenvolverse.

### **3.2.1.3 Nivel B1.2**

Cincuenta y tres estudiantes, un 23% del total de nuestro corpus, conforman esta parte del mismo. A diferencia de los otros dos niveles, en este nivel hemos incluido estudiantes provenientes de dos instituciones educativas distintas, a saber, el último año de estudios de bachillerato y el primer año de estudios universitarios. En el caso de los estudiantes de bachillerato (los dieciséis informantes que realizaron la entrevista oral), la diferencia con los estudiantes de nivel B1.1 son de nuevo esas 90 horas lectivas que separan un curso académico del anterior, el nivel 4, del nivel 5 de la asignatura de español. Sin embargo, para el grupo de estudiantes universitarios de primer año (los treinta y siete informantes que realizaron la prueba de traducción) no disponemos de una información documental tan precisa sobre el número de sus horas lectivas, ya que pueden encontrarse en el mismo curso inicial de la universidad alumnos que se encuentren tanto dentro del nivel B1, como del B2, e incluso superior, pues la exigencia mínima para entrar en dicho curso es que hayan aprobado el curso *spanska 3* (nivel A2). No obstante, dados los resultados obtenidos por los informantes de este curso universitario, todo parece indicar que la gran mayoría de ellos se encontraba en un nivel muy similar al de los estudiantes de tercer curso del bachillerato.

El motivo de esta división de estudiantes según las pruebas que realizaron es puramente casual. Fue imposible, por razones de planificación escolar dentro de los institutos de

bachillerato donde se realizó la investigación, introducir una prueba escrita similar a la empleada en los otros niveles de nuestro estudio, al mismo tiempo que ningún estudiante del curso universitario quiso prestarse –ya que la participación era voluntaria– a realizar la entrevista de unos diez minutos que se requería para formar parte del corpus oral de la presente tesis.

En cuanto a la competencia que el aprendiz del nivel B1.2 debe tener en relación con la del nivel anterior, B1.1, el MCER (2002: 37) indica al hacer la división de niveles de dicho dominio, (llamándolos B1 y B1+ respectivamente):

El nivel B1 refleja la especificación del nivel Umbral para un viajero que va a un país extranjero, y tiene quizá dos características principales. La primera es la capacidad de mantener una interacción y de hacerse entender en una variedad de situaciones [...]. La segunda característica es la capacidad de saber cómo enfrentar de forma flexible problemas cotidianos, como, por ejemplo: se enfrenta a situaciones menos corrientes en el transporte público, a las típicas situaciones que suelen surgir cuando se realizan reservas para viajes a través de una agencia o cuando se está viajando.

Y sobre el nivel B1+:

El nivel B1+ corresponde a un grado elevado del nivel Umbral. Las mismas dos características principales siguen presentes, con el añadido de varios descriptores que se centran en el intercambio de cantidades de información; por ejemplo: [...] es capaz de proporcionar la información concreta que se requiere en una entrevista o consulta (por ejemplo, sabe describirle a un médico sus síntomas), aunque esto lo hace con poca precisión; puede explicar el motivo de un problema; es capaz de resumir y dar su opinión sobre un cuento, un artículo, un discurso, un debate, una entrevista o un documental, y contesta a preguntas que demanden detalles.

Es decir, la diferencia entre los niveles B1.1 y B1.2 es la cantidad de información que el aprendiz es capaz de comprender y comunicar, así como la adecuación de esa comunicación a una mayor cantidad y variedad de contextos.

En cuanto al currículo escolar del curso *Spanska 5*, los contenidos centrales de este curso son básicamente los mismos que en el curso anterior, introduciendo expresamente ahora que el estudiante debe comprender y producir de manera escrita y oral estructuras para expresar con detalle el comienzo, las causas, los aspectos temporales y la conclusión de una determinada situación. Lo cual permite pensar que el dominio de los tiempos verbales, incluidos los pasados, debe ser alto para poder participar en este curso académico.

Sobre el contenido del curso introductorio de español en la Universidad de Gotemburgo, de donde proceden nuestros informantes, hemos de indicar que en el programa de la asignatura se incluyen específicamente cuatro horas lectivas dedicadas precisamente a los tiempos del pretérito imperfecto y perfecto simple, para analizar tanto su morfología como sus usos, de modo que los estudiantes han tenido la oportunidad de ser instruidos específicamente en el tema del aspecto verbal.

### 3.3 Pruebas y entrevistas del estudio

Los datos de los informantes de nuestro estudio de campo provienen de varios tipos de pruebas, así como de entrevistas individuales y en grupo.

Tabla 9. Proveniencia de los datos del corpus, en función de sus partes.

	Traducción frases	Traducción cuento	Redacción	Entrevista
Nivel A2	X		X	X
Nivel B1.1	X	X	X	X
Nivel B1.2	X			X

Como puede observarse, hay un total de cuatro momentos distintos de recogida del material de nuestro corpus. Tres de ellos son por escrito: la traducción de frases sueltas, así como de un resumen del cuento de Peter Pan, y una redacción libre sobre un tema sugerido. La parte oral del corpus la componen las entrevistas. Como se indicó anteriormente, la razón por la que el nivel B1.2 no realizó la redacción fue porque la programación del curso no permitía ocupar una hora lectiva para realizar esa prueba. La traducción del resumen del cuento de Peter Pan no pudo aplicarse al nivel B1.2 por la misma razón que la anterior, ya que no fue posible introducir más ejercicios de traducción en la prueba final de ese curso. Debido a ello, optamos por introducir exclusivamente algunas oraciones que también habían sido empleadas por los otros niveles del corpus con el objetivo de poder realizar así una comparación más fiable. El motivo por el que la parte del corpus A2 no la realizó la traducción del cuento es otro. Como ya se mencionó, la gran mayoría de informantes del nivel A2 provienen de nuestra anterior investigación (López Serrano, 2014), en la cual no aparecía dicha parte en la prueba de traducción. La razón por la que decidimos introducir esa parte de traducción fue tratar de averiguar si con mayor contexto narrativo (en contraste con la traducción de oraciones sueltas e independientes entre sí) el índice y el tipo de errores por parte de los aprendices sufrían alguna modificación relevante. Los datos extraídos de la traducción del cuento nos sirvieron también para valorar de una manera más concluyente la sensibilidad de los estudiantes ante el aspecto discursivo en comparación con el léxico dentro del nivel B1.1 (vid. 4.2.1), cuyos resultados mostraron mayor sensibilidad hacia el aspecto léxico que hacia el discursivo.

Las pruebas escritas tuvieron lugar en cada curso al finalizar el bloque de unidades didácticas destinadas a este tema del aspecto gramatical, mientras que las entrevistas orales se realizaron entre tres y cinco meses después de las pruebas escritas, con el fin de recoger el estado de la interlengua unos meses más tarde y tratar de averiguar qué conocimientos se han automatizado en el empleo de la lengua oral por parte de los estudiantes; en otras palabras, qué conocimientos han pasado de ser declarativos a

procedimentales. A continuación, pasaremos a describir cada una de las tareas en las que hemos dividido el corpus<sup>97</sup>.

### 3.3.1 El corpus escrito

El corpus escrito se compone de dos tipos de tarea. Por una parte, una traducción (del sueco al español) de entre cinco y diez frases independientes y temáticamente inconexas entre sí, que los estudiantes de todos los niveles han tenido que realizar, y por otra parte, una traducción de un relato muy breve (de setenta y siete palabras) que los estudiantes del nivel B1.1 realizaron<sup>98</sup>. Para realizar esta prueba se entregó a los estudiantes del nivel A2 una lista de palabras ya traducidas con aquellos términos que podían tener mayor dificultad de traducción teniendo en cuenta su nivel de conocimientos, pero no se les permitió consultar un diccionario ni ningún otro tipo de material de apoyo. En cambio, los informantes del nivel B1 no emplearon ningún tipo de material de apoyo en esta prueba, pues se consideró que el vocabulario empleado no comportaría ninguna dificultad para ellos. Conviene dejar constancia aquí de que la prueba de traducción se basaba exclusivamente en los usos prototípicos de ambos tiempos en cuanto refiere a la aspectualidad. Todos los predicados télicos debían conjugarse en PPS mientras que todos los predicados atélicos tenían que hacerlo en PIM. De este modo, consideramos que la prueba de traducción es un instrumento válido para comprobar el dominio de los usos prototípicos de los aprendices, sobre los que se basa la teoría del LAH, y en parte la de del DH, mientras que su valor para interpretar las otras dos teorías de nuestra investigación es más limitado.

La otra tarea del corpus por escrito es una redacción en la que se solicita a los estudiantes que narren sus experiencias más memorables vividas durante un viaje, con el único requisito de que empleen los dos tiempos del pasado relevantes para nuestra investigación y una extensión de unas cien palabras<sup>99</sup>. A diferencia de lo que sucede con la prueba de traducción, el carácter abierto de esta tarea por escrito hizo que se pudieran extraer datos valiosos acerca tanto de los usos prototípicos como de los no prototípicos de ambos tiempos.

---

<sup>97</sup> Todas las pruebas, así como el guion de las entrevistas se encuentran en el apéndice 2.

<sup>98</sup> Los estudiantes del nivel B1.2 solamente realizaron la traducción de cinco frases, ya que se empleó para ello la prueba final obligatoria del curso, en la que tenían a otro tipo de tareas y esta parte de los tiempos del pasado no podía ocupar mayor espacio que esas cinco frases.

<sup>99</sup> Los estudiantes del nivel B1.2 tampoco realizaron esta parte del corpus escrito por las razones anteriormente mencionadas.

### 3.3.2 El corpus oral

El corpus oral de nuestra investigación lo componen las grabaciones obtenidas en las entrevistas realizadas en los tres niveles de interlengua. Una diferencia que debe mencionarse entre el corpus escrito y el corpus oral, es que el corpus oral cuenta con menos informantes que el corpus escrito, un 40% menos de informantes, debido a que, como se indicó antes, muchos estudiantes declinaron la propuesta de participar en las entrevistas ya que eran voluntarias para muchos alumnos del nivel A2 y todos los del nivel B1.

Dichas entrevistas seguían siempre el mismo patrón de temas a tratar. Eran entrevistas semidirigidas, es decir, tenían unas preguntas fijas que todos los informantes recibieron, pero también podían surgir otras preguntas y temas de conversación que no habían sido planificados con anterioridad. Otro dato a tener en cuenta es que los informantes no tenían conocimiento previo de los temas que iban a tratarse en la entrevista, de tal manera que no se prepararon de ningún modo para ella. Aproximadamente la mitad de las entrevistas se realizaron en pareja (es decir, el entrevistador y dos estudiantes estaban presentes en la sala) para los niveles A2 y B1.1, con el fin de evitar que la timidez o incomodidad frente al entrevistador fuera un factor determinante en su producción lingüística, mientras que todas las entrevistas a estudiantes del nivel B1.2 fueron individuales.

Las entrevistas tienen una duración media de unos ocho minutos y en ellas se comienza hablando de temas relacionados con la persona, su entorno familiar y el tiempo libre. A continuación se realizan preguntas sobre temas del pasado, intercalando preguntas y contextos que favorecen la aparición tanto del pretérito perfecto simple como del imperfecto. En este sentido, y para poder contrastar con mayor precisión nuestro corpus oral con otras investigaciones, hemos de indicar que nuestro corpus oral se enmarcaría dentro del género que suele llamarse (López-Ortega, 2000) “narrativa personal” (*personal narrative*), donde el aprendiz produce una muestra de idioma más o menos espontánea basada en sus experiencias y opiniones; en comparación con otro tipo de producción oral que abunda dentro del campo de estudios sobre el aprendizaje de LE, que suele llamarse “recuerdo o evocación” (*recall*), donde se pide a los estudiantes que cuenten oralmente la situación que han visualizado (vídeo) o leído (texto) anteriormente a la entrevista. Está demostrado (*ibidem*) que el tipo de narrativa personal produce muestras de idioma de mayor variedad en lo referente al vocabulario y la morfología verbal, así como a las estrategias narrativas del aprendiz. Del mismo modo, parece haber una clara evidencia acerca de que la narrativa personal produce un mayor empleo del imperfecto que el tipo de tarea de recuerdo o evocación (Camps, 2002; Bardovi-Harlig, 1999).

### 3.4 Extracción de datos del corpus

Para la extracción de los datos del corpus que van a ser objeto de estudio en esta investigación nos hemos guiado por los siguientes criterios y metodología. Dentro de las diferentes teorías y nomenclaturas existentes en torno al análisis de errores (vid. Corder 1981, Vázquez 1991, Quiñones 2009 y Richards 2015, entre otros) nuestro estudio parte de un criterio pragmático y toma en consideración únicamente aquellos errores denominados “de pertinencia”. Este tipo de errores se producen cuando el aprendiz emplea una forma que gramaticalmente sí es correcta, pero pragmáticamente no; es decir, no se adecúa a la situación comunicativa o contexto en el que está inmerso el mensaje, o bien transmite un significado diferente del deseado. Este es el caso de errores en los que los estudiantes usan una forma como *llegaban*, cuando lo pragmáticamente correcto (lo empleado y esperable por la gran mayoría de hablantes nativos) sería *llegaron*. Para dilucidar si nos encontrábamos ante un error y proceder así a la extracción de datos relevantes para el análisis, todas las pruebas por escrito y entrevistas han sido corregidas, escuchadas y analizadas por al menos dos profesores hispanohablantes con más de cinco años de experiencia de español como LE en Suecia. En los casos en los que existían dudas acerca de si la opción expresada por el alumno era adecuada o no, hemos consultado también a una tercera o cuarta fuente profesional para aclarar la situación, y en el caso en el que nos haya sido imposible dilucidar si el estudiante había cometido un error o no, hemos optado por no considerarlo, ni como acierto ni como error. Por ejemplo, ante una forma como “bailabaron”, en la que no es posible saber si el estudiante quiere emplear el pretérito imperfecto o el perfecto simple, se ha optado por no contabilizar ese ejemplo<sup>100</sup>. Del mismo modo, no han sido computadas en el corpus traducciones, redacciones y entrevistas en las que los estudiantes mostraban una casi nula capacidad para conjugar el verbo en cualquier tiempo, o bien únicamente lo conjugaban en presente, o en presente y pretérito perfecto compuesto; este último para referirse a todo tipo de contextos en el pasado.

Así pues, debemos señalar desde el comienzo de nuestro análisis que únicamente hemos contabilizado como errores en nuestro corpus aquellos usos del pretérito imperfecto en los que el contexto exigía el uso del perfecto simple y viceversa. Si bien, también haremos breve mención a los usos –o más bien abusos– del pretérito perfecto compuesto especialmente en el nivel A2, como un paso evidente en los estudiantes suecos dentro de la evolución de su interlengua para la expresión del pasado.

Los errores han sido clasificados en dos categorías principales: por una parte, en función del tipo de aspecto que ha sido errado (perfectivo, o imperfectivo), y por otra parte, en función del valor semántico del predicado verbal que ha constituido la fuente del error (verbos de estado, actividad, realización y logro). Estas dos categorías

---

<sup>100</sup> El porcentaje de este tipo de formas no llega al 1% del total de ejemplos del corpus, por lo que su eliminación no tiene efectos estadísticos a la hora de analizar nuestros resultados.

proviene de los presupuestos teóricos de los que partimos para formular los objetivos de nuestra investigación (vid. 2.1).

Así, partiendo de esta clasificación de errores, pretendemos seguir la evolución del aprendizaje de la expresión del aspecto flexivo por parte de los estudiantes; el camino de la interlengua, en otras palabras. Más concretamente, pretendemos saber qué tipo de contextos lingüísticos favorecen la aparición de errores. Y dentro de esos errores, qué tipo de errores son los que se corrigen con más facilidad y cuáles son los que persisten por más tiempo dentro de la interlengua del aprendiz. Finalmente, en el apartado 4.4, así como en las conclusiones, trataremos de trazar alguna relación entre esos contextos lingüísticos y el tipo de errores que favorecen, para intentar hallar una posible causa que explique dicha relación y en qué medida podrían paliarse esos errores.



## 4. Presentación, análisis y discusión de los resultados

En este capítulo vamos a exponer y analizar los resultados del corpus de informantes presentado en el apartado anterior. Con el fin de completar el primer objetivo de nuestra investigación (acerca de la evolución de la interlengua de los estudiantes) y de poder hacer una comparación más exhaustiva de los distintos niveles de dominio de la lengua, así como de facilitar una discusión de los resultados globales de cada nivel, procederemos a presentar los resultados de cada nivel por separado; realizando en primer lugar dentro de ellos una subdivisión en función de las tareas que fueron realizadas y finalmente una discusión de sus resultados globales. Una vez expuestos y analizados los resultados de cada nivel, veremos (en 4.4) cómo es la evolución de la interlengua desde el nivel A2 hasta el B1.2, centrando nuestra atención en los tipos de errores que persisten a través de esa evolución, así como en qué contextos formales, discursivos y semánticos se producen dichos errores (vid. 4.4). A lo largo de esta exposición por tareas y niveles de la interlengua, iremos enmarcando los resultados de nuestra investigación en el ámbito científico internacional, discutiendo y contrastando nuestros resultados con otros estudios relevantes sobre la materia que nos concierne. Finalmente, para alcanzar el segundo objetivo de la presente investigación (sobre la validez de las cuatro teorías expuestas), recapitularemos los datos que han ido surgiendo a lo largo del análisis, para evaluar la validez de cada teoría por separado, en combinación con otras, así como qué importancia pueden tener los factores analizados como influyentes en el aprendizaje del aspecto verbal en una LE (vid. 4.5).

### 4.1 Resultados del nivel A2

En los siguientes apartados donde presentaremos los resultados por niveles, comenzaremos mostrando los resultados de la prueba de traducción, seguidos de la de redacción y finalmente los de las entrevistas orales. De este modo podremos realizar, más fácilmente y a posteriori, una valoración sobre la influencia que cada tipo de tarea tiene en los resultados de los estudiantes.

#### 4.1.1 Resultados y análisis de la traducción

En la prueba de traducción había un total de veintitrés formas verbales que debían ser traducidas a los tiempos simples del pasado español. Un total de dieciséis verbos

distintos eran requeridos. A continuación se presentan los porcentajes de error de cada uno de los verbos<sup>101</sup>.

Tabla 10. Verbos por frecuencia de error en la traducción, nivel A2

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
poder	75% y 55%	atélico / estado
conducir	66%	atélico / actividad
querer	62%	atélico / estado
ser	53%, 35% (x2) y 32%	atélico / estado
vivir	52%	atélico / estado
llover	50%	atélico / actividad
cantar	47%	atélico / actividad
ver / mirar	44% y 27%	atélico / actividad
brillar	43%	atélico / estado
llegar	28% y 23%	télico / logro
suceder	28%	télico / logro
decir	24%	télico / realización
entrar	23%	télico / logro
salir	23% y 22%	télico / logro
encontrar	21%	télico / logro
comprar	17%	télico / realización

En primer lugar, llama la atención que todos los verbos de la parte superior sean atélicos, confirmando la hipótesis de que estos son los verbos que suponen una mayor dificultad en su aprendizaje por parte de los estudiantes, mientras que los verbos con menor índice de error son todos télicos. Este hecho establece ya una primera división clara en el proceso de aprendizaje del aspecto flexivo en ELE para los estudiantes suecos, especialmente dentro de los usos prototípicos del PPS y PIM. Podemos afirmar que en la fase inicial de aprendizaje, el uso del PPS se asimila de manera más rápida con los verbos télicos que el uso del PIM con los atélicos. En otras palabras, los usos prototípicos del PPS son más fáciles de aprehender que los del PIM; algo que concuerda con los resultados de investigaciones ya comentadas y que apuntan al carácter perfectivo del *preteritum* de la lengua sueca (Bylund 2009; 2011), influenciando de este modo la producción de este tipo de estudiantes en ELE.

Otro dato relevante es que dos de los tres primeros verbos son modales (*poder* y *querer*), categoría de verbos que también se ha considerado tradicionalmente como especialmente complicada en su aprendizaje (Tyler, 2008). Ante la construcción:

Ej. 1                    Julia sa att hon inte kunde följa med på bio.  
                               Julia dijo que no podía venir al cine.

un 75% de los estudiantes tradujo el verbo *poder* erróneamente<sup>102</sup>. Nos parece interesante asimismo el hecho de que en la otra aparición de la forma *podía* en la traducción, donde los estudiantes tenían que traducir:

<sup>101</sup> En los casos en los que se presentan varios porcentajes distintos de error, es debido a que se trata de distintas apariciones del mismo verbo en oraciones distintas, como se refleja en el análisis.

<sup>102</sup> Aplicaremos la fórmula “contestó/tradujo erróneamente” para señalar que la opción elegida por el estudiante para la traducción no fue la esperable o adecuada pragmáticamente dentro del contexto dado,

Ej. 2 Förr var livet enklare, alltid kunde vi göra vad vi ville.

Antes la vida era más sencilla, siempre podíamos hacer lo que queríamos.

El índice de error fue significativamente menor, un 55%. Una posible explicación de esta diferencia en el grado de error puede ser que en el primero de los ejemplos estamos ante una proposición subordinada sustantiva (lo cual implica un grado de complejidad sintáctica mayor) mientras que en el segundo ejemplo nos hallamos frente a una oración coordinada yuxtapuesta, de modo que el nivel de complejidad sintáctica en una oración compuesta podría ser un factor más que provocase el error del estudiante.

Otra diferencia significativa entre ambas construcciones con el verbo atético *poder* es que en la primera –la que induce más al error– el predicado subordinado es télico: “venir al cine”. Mientras que en la segunda construcción, “poder hacer lo que queremos” nos encontramos ante tres verbos atéticos seguidos, de tal manera que se produce una especie de continuidad atética semántica, que facilitaría, según los postulados de la hipótesis del aspecto léxico, la correcta elección del tiempo imperfecto.

Estaríamos pues ante el siguiente patrón:

Verbo modal + predicado télico = mayor propensión al error.

Verbo modal + predicado atético = menor propensión al error.

El mismo ejemplo nr. 2 nos sirve para mostrar el tercer puesto de la clasificación. El 62% de los estudiantes no acertó a traducir *queríamos* sino que se inclinó por *quisimos* u otras opciones erróneas. En este caso se introdujeron en la oración dos adverbios temporales, *antes* y *siempre*, para tratar de reforzar el carácter no terminado de la situación, pero sin embargo no fue suficiente para que la mayoría de los aprendices captaran esa perspectiva.

Estos dos ejemplos parecen evidenciar que los verbos modales –cuya clasificación responde a la de verbos de estado– son de especial dificultad para el aprendizaje de los estudiantes del nivel A2.

El segundo verbo en nuestra clasificación es *conducir*, un tipo de actividad. La frase es la siguiente:

Ej. 3 Han körde för fort när olyckan hände.

Conducía demasiado rápido cuando sucedió el accidente.

Un 66% de estudiantes tradujo erróneamente el verbo *conducir*. El objetivo que se perseguía con la traducción de esta frase era enfrentar al estudiante con una situación en proceso que se interrumpe bruscamente cuando otra tiene lugar, como un accidente de

---

sino que fue otra. Mayoritariamente los estudiantes se decantaron por el tiempo del pasado opuesto, ya sea el PIM o el PPS, pero ya que no todos los errores se deben a ese fallo, no podemos afirmar que cada error sea porque el estudiante se decidiese por el otro aspecto flexivo, sino que en un número reducido de ocasiones ha podido emplearse el PPC, el presente u otra construcción errónea.

tráfico. En este caso, dos de cada tres aprendices no distinguieron claramente que la acción de conducir no había finalizado antes de que sucediera el accidente.

En cuarto lugar tenemos un ejemplo que merece una reflexión más allá de constatar su porcentaje de error. El verbo *ser* aparecía en cuatro ocasiones en distintas oraciones del ejercicio de traducción. En tres de ellas lo hacía dentro de construcciones copulativas en las que se unía un sustantivo con su adjetivo correspondiente, “la tarde era perfecta, el cielo era/estaba azul, la vida era más sencilla”. Pues bien, en esas construcciones el índice de error es marcadamente menor (33, 35 y 32% respectivamente) que en esta en la que se emplea para expresar la hora, un 53%.

Ej. 4                    Klockan var fem på kvällen när de kom fram till flygplatsen.  
Eran las cinco de la tarde cuando llegaron al aeropuerto.

En esta ocasión el estudiante no llega a interpretar correctamente el valor de copretérito que el imperfecto desempeña al aportar el dato de referencia temporal que acompaña a la situación que representa el foco de la enunciación. Quizás influenciado por la regla expresada en varios manuales escolares de que el PPS se aplica junto a referencias temporales concretas como “ayer, el año pasado, etc.” (vid. 2.3.5.1), el estudiante en este caso opta por emplear el PPS al referirse a la hora de un suceso.

Sea como fuere, parece claro que hay una relación significativa directa entre los usos y valores del verbo *ser* y el índice de errores en esta parte del corpus, siendo la expresión para indicar la hora un tipo de construcción atética con el verbo *ser* que induce en mayor medida al error que otras construcciones copulativas. En este caso podemos constatar que la sensibilidad de los estudiantes ante el aspecto discursivo no está muy desarrollada, pues la mención de la hora es un elemento claro de trasfondo narrativo que no parece percibirse por los estudiantes como tal, en caso de aceptar las hipótesis de la teoría del aspecto discursivo.

En quinto puesto tenemos otro verbo de estado, *vivir*, en el sentido de *habitar*. Un 52% contestó erróneamente a la traducción del verbo en el siguiente ejemplo, un estado que sirve de trasfondo al verbo de logro *encontrar* en la misma oración.

Ej. 5                    När jag bodde i Spanien träffade jag min fru...  
Cuando vivía en España encontré/conocí a mi mujer...

Podríamos relacionar este error con el nr. 3 referido al verbo *conducir*, pues también está involucrada la conjunción *cuando*. En el caso anterior *cuando* indica un instante relativamente corto en el que sucedió el accidente, mientras que aquí se refiere a un tiempo prolongado durante el cual sucedió otra situación. En ambos casos puede constatar que este matiz temporal aportado por la conjunción no ayuda necesariamente al estudiante a elegir el tiempo verbal correcto. Del mismo modo, parece que los complementos circunstanciales temporales en forma de oración subordinada no son tan perceptibles como los meros adverbios temporales, si comparamos con el caso del ej. 9 (vid. p. 114). Esto es un dato más que subraya el papel

influyente de la subordinación oracional como catalizador del error en la semántica temporal de la interlengua.

En sexto lugar, con un 50% de error, encontramos el verbo *llover*, una actividad que actúa como trasfondo –copretérito– frente a otra situación representada por el verbo de logro *salir*.

Ej. 6 Det regnade mycket när vi gick ut från museet.

Llovía mucho cuando salimos del museo.

Al igual de lo que sucedía con los tres ejemplos anteriores *conducir*, *ser* y *vivir*, estamos frente a una oración compleja compuesta por una proposición inicial que aporta el trasfondo (con un verbo atético) ante otra situación introducida por la conjunción temporal *cuando*. Como veremos también en el siguiente ejemplo, esta estructura parece favorecer la aparición de errores en este nivel del corpus A2.

En los puestos séptimo y noveno de nuestra lista aparecen un verbo de actividad y otro de estado, *cantar* y *brillar*<sup>103</sup> respectivamente. Ambos forman parte de la misma oración:

Ej. 7 Kvällen var perfekt, solen sken, himlen var blå och fåglarna kvittrade.

La tarde era perfecta, el sol brillaba, el cielo era/estaba azul y los pájaros cantaban.

Nos encontramos ante un caso “de manual” sobre el uso del pretérito imperfecto en contextos descriptivos relativos al pasado. En la imagen que se nos evoca no fluye el tiempo sino que nos aparece como algo estático y sin un comienzo ni final, por lo que el uso del imperfecto es el aconsejable. A pesar de ser un caso tan evidente y por el que los estudiantes han sido instruidos en sus clases, el 47% tradujo con *cantaron* y el 43% con *brilló*. Una evidencia más a favor de la hipótesis de que los verbos atéticos son causa de mayor índice de error que los téticos, y que los contextos temporales semánticamente imperfectivos son más difíciles de aprehender por parte de los estudiantes suecos de ELE.

En el octavo lugar de la clasificación tenemos un caso similar en parte al del verbo *ser* anteriormente analizado, pues hay diferentes usos posibles. El verbo *ver/mirar* por sí solo implica una actividad, pues no hay un final intrínseco en su lexema que le obligue a suceder para que la situación expresada por él tenga lugar. Es decir, uno puede “ver el paisaje” sin que se entienda que la acción tiene que estar concluida para que haya tenido lugar. Sin embargo, ante el enunciado “ver una película” nuestra actitud como receptores del mensaje cambia, pues si alguien nos dice que “ha visto una película” nosotros entenderemos que ha terminado de ver la película en su totalidad, mientras que no entendemos que alguien haya visto el paisaje en su totalidad (vid. 2.1.4). Es decir, dependiendo del tipo de complemento directo, la situación expresada por *ver* puede ser

---

<sup>103</sup> El verbo *brillar* podría considerarse también en otros contextos como un verbo de actividad si se entendiera, en la emisión de ese brillo una evolución en distintas fases, como lo puede hacer una bengala, o una luciérnaga en la noche, pero aquí, al tratarse del sol, consideramos que el acto de brillar es tan intrínseco a él que lo convierte en una característica de estado, como el ser redondo o estar en el centro del sistema solar.

atética –una actividad–, o tética –una realización. En nuestro corpus de traducción, aparece con un 44% de errores cuanto es atética, y debe conjugarse en imperfecto:

Ej. 8            Medan vi **tittade** på TV kom min bror.  
Mientras **veíamos** la televisión, llegó mi hermano.

Mientras que aparece con un 27% de error cuando se trata de un verbo tético, en el caso de:

Ej. 9            Igår tittade jag på en mycket bra film.  
Ayer vi una película muy buena.

Estos hechos confirmarían en parte la teoría de que el aspecto predicacional del verbo (como defienden González y Verkuyl) –y no solo su aspecto léxico– condiciona la tendencia al error por parte del estudiante a la hora de distinguir correctamente qué aspecto gramatical debe ser empleado. En este caso se evidencia de nuevo que el contexto imperfectivo provoca más errores que el perfectivo. Queda la pregunta abierta, sin embargo, de si el estudiante es consciente del cambio de telicidad que el CD aporta al predicado, y hasta qué punto su elección del tiempo verbal se ve influenciada por ello, o de si, por otra parte, es la imperfectividad de una situación la que provoca el mayor índice de errores. Como se verá en el corpus de las redacciones de este mismo nivel, la aparición de un CD con verbos neutrales desde el punto de vista aspectual (como *ver*) no facilita un mayor uso del PPS por parte de los estudiantes (vid. también 4.1.4).

El primer verbo tético de la lista, *llegar*, muestra un porcentaje de errores bastante bajo en comparación con los nueve verbos atéticos anteriores, un 28% en la frase citada en el anterior ejemplo:

Ej. 8            Medan vi tittade på TV kom min bror.  
Mientras veíamos la televisión, llegó mi hermano.

algo más de la cuarta parte de los aprendices no acertó a traducir el verbo de logro *llegar* con el pretérito perfecto simple. Lo mismo sucedió en el 23% de casos ante la oración:

Ej. 4            Klockan var fem på kvällen när de kom fram till flygplatsen.  
Eran las cinco de la tarde cuando llegaron al aeropuerto.

En ambos casos estamos ante estructuras similares. Se introduce una referencia temporal de trasfondo (en PIM) ante la situación principal, que debe conjugarse en PPS. En ambos ejemplos, la oración en PPS ocupa el segundo lugar en la sucesión de proposiciones. Sin embargo, hay dos elementos que el ej. 4 tiene que no están presentes en el ej. 8. Por una parte, en 4 tenemos una partícula verbal (*fram*) que aporta a la raíz verbal *kom* una delimitación espacial más concreta que cuando el verbo carece de ella. Es decir, la telicidad del verbo de logro *komma* se potencia mediante la aparición de esta partícula verbal. Además de ello, el complemento circunstancial de lugar *till flygplatsen* concretiza aún más ese desplazamiento que significa la base léxica del verbo. De modo que, en 4, tenemos dos elementos enfatizadores del carácter terminativo del

predicado verbal que podrían explicar el menor índice de errores en esa frase, en comparación con 8. Este es el único caso en nuestro corpus donde podemos atribuir algún tipo de influencia de las partículas verbales suecas a la hora de expresar el aspecto flexivo en ELE. Sin embargo, en el nivel B1.1 no se produce esta diferencia en el porcentaje de errores, sino que las cifras son exactamente iguales (vid. 4.2.1), por lo tanto, no podemos sino decir que nuestra observación es una mera conjetura en un primer estadio de la interlengua y que más investigaciones en este sentido son necesarias para determinar hasta qué punto esta diferencia tipológico-lingüística entre ambos idiomas tiene alguna influencia relevante a la hora de explicitar la temporalidad en ELE.

El resto de verbos de esta parte del corpus (*suced*, *decir*, *entrar*, *salir*, *encontrar*, *comprar*) son tólicos (en su mayoría logros) y muestran un porcentaje de error mucho menor que el de los atólicos, aproximadamente la mitad, confirmando así las tesis de la teoría del aspecto léxico que en el ámbito escandinavo ya apuntaron las investigaciones de Cadierno (2000) y Vázquez (2016).

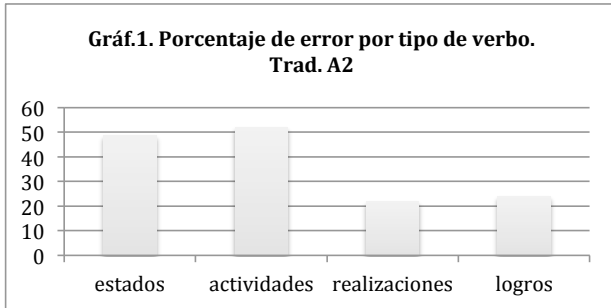
Una vez analizados los datos de los verbos y los contextos en los que se producen más errores en esta parte del corpus, podemos aportar la cifra de que el porcentaje total de errores del corpus de traducciones del nivel A2 es del 38,5%, es decir, el estudiante se equivoca en más de uno de cada tres usos de los tiempos simples del pasado.

En términos de la teoría del aspecto discursivo (vid. 2.3.1.1) cabe destacar que cinco de las diez construcciones con más errores muestran el mismo patrón: una situación con dos verbos, el primero es atólico y “debe” ir en imperfecto, aportando el telón de fondo de la acción, actúa de copretérito. Esa información de trasfondo introduce la acción que se focaliza en una proposición subordinada mediante la conjunción *cuando* y que se expresa a través de un verbo tólico en pretérito perfecto simple. El estudiante en ese tipo de casos se equivoca en un 53% en la primera parte de la oración, mientras su porcentaje de error medio en la acción focalizada y tólica es del 25%. Esto podría indicar que el estudiante, en esta fase inicial de su aprendizaje, tiene mayores problemas para expresar la información que “encuadra” una situación, que al aportar la información que “focaliza” esa determinada situación. Siendo así más sencillo en un primer estadio de cosas ver la “figura” que el “fondo” de una situación, el *grounding* en términos de lingüística cognitiva, que concordaría con los resultados de las primeras investigaciones en esta línea (Lafford, 1996).

Además de ello, podemos constatar que los nueve verbos más errados son atólicos (entre ellos dos modales, y el siempre complicado verbo *ser*). Como consecuencia de lo anterior, se desprende el hecho de que en lo referente al tiempo verbal con el que más se cometen errores, es evidente que es el pretérito imperfecto, en contra, por otra parte, de lo que indican los resultados del estudio de Vázquez (2016). Esto nos llevaría a la conclusión preliminar de que los verbos atólicos y el aspecto imperfectivo son los momentos más difíciles de aprender en un primer momento dentro del aspecto

gramatical, confirmando así los presupuestos de la teoría del aspecto léxico (vid. 2.3.1.2).

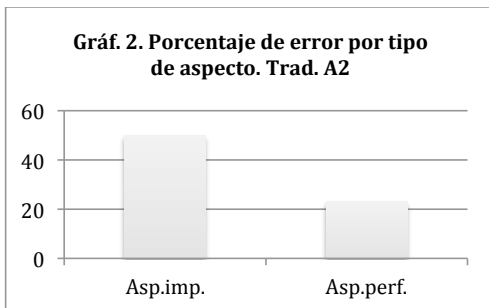
En cuanto a con qué tipo de verbo se equivocan más los estudiantes en esta fase inicial de uso del aspecto gramatical, en siguiente gráfico muestra el porcentaje de errores que produce cada tipo de verbo.



Queda en este caso también reflejada la diferencia en el índice de errores con los verbos atéticos, y los téticos, sin que haya una diferencia clara entre las subdivisiones que se establecen dentro de ellos. En cifras exactas, los porcentajes son:

- Estados 48,6% de errores
- Actividades 52% de errores
- Realizaciones 22% de errores (solo dos casos)
- Logros 24% de errores

Atendiendo a con qué tiempo verbal (o al emplear qué tipo de aspecto flexivo) cometen los aprendices más errores, podemos observar el siguiente resultado:



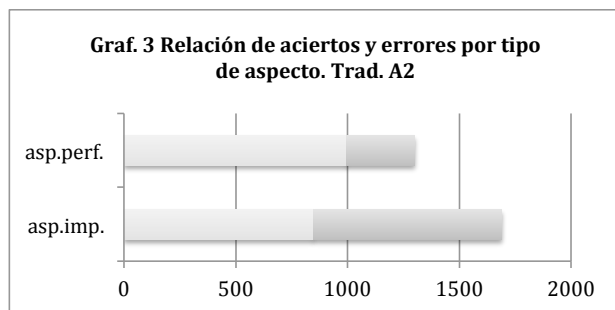
- Imperfectivo (con el PIM) 50% de errores
- Perfectivo (con el PPS) 23% de errores

Salta a la vista que, en esta tarea de traducción y en este estadio de la interlengua, el uso del pretérito imperfecto provoca muchos más errores que el perfecto simple,



confirmando así la teoría del aspecto léxico, que otros estudios, como el de Cadierno (2000) para el caso de los estudiantes daneses, ya habían afirmado.

En cuanto al uso total de los tiempos en la traducción, el siguiente gráfico nos muestra que el imperfecto tenía una presencia dominante dentro de las oraciones propuestas, lo cual puede ayudar a comprender este desequilibrio en el número de errores<sup>104</sup>.



Número de verbos empleados en PPS: 1637

Número de verbos empleados en PIM: 1053

Un importante dato que no podemos dejar de tener en cuenta es que en esta prueba de traducción todos los verbos de estado y actividad (13 en total) debían traducirse con el PIM, y todos los verbos de realización y logro (10 en total) debían traducirse con el PPS. La prueba estaba compuesta únicamente para representar los usos prototípicos de cada tipo de verbo en función de su telicidad. Algo que, como vimos al tratar el papel de la metodología de investigación (Shirai, 2004; Domínguez et al., 2013), parece favorecer los postulados de la teoría del aspecto léxico. Ello explica que estos porcentajes sean una copia de los anteriores, trasladados al tiempo verbal con el que debían traducirse cada tipo de verbo. Sin embargo, como veremos a continuación, no existirá esta correlación cuando los alumnos tengan mayor libertad para expresarse en los corpus de redacciones y entrevistas.

Por otra parte, como se desprende del gráfico 3, en el que se muestra el número total de apariciones de ambos tiempos, la hipótesis del tiempo por defecto (vid. 2.3.1.3) no solo no se confirma sino que se refuta claramente por los datos obtenidos. Los estudiantes emplean en este nivel inicial de la lengua, en esta tarea de traducción, tanto el PIM como el PPS en un porcentaje que no permite excluir al PIM en ninguna fase de la interlengua.

<sup>104</sup> En esta tarea de traducción (vid. gráfico 3), los errores cometidos (marcados en un tono más oscuro en el gráfico) al emplear un aspecto flexivo se deben mayoritariamente a haber empleado el tiempo verbal opuesto, por lo que la suma de usos del PPS es igual a los usos correctos de este tiempo, más la mayoría de errores al emplear el aspecto imperfectivo. La misma operación debe realizarse para llegar a la suma de usos del PIM.

#### 4.1.2 Resultados de la redacción

Recordaremos brevemente que los estudiantes tuvieron que escribir una redacción de entre 80 y 100 palabras en español. El objetivo de la redacción era que contaran un viaje que recordaran por alguna causa en especial. Se les aconsejaba que incluyeran en su texto detalles como qué edad tenían, adónde viajaron, cuánto tiempo duró el viaje, qué cosas hicieron, etc. Los estudiantes no tenían ningún tipo de material de ayuda excepto la hoja con vocabulario que recibieron al traducir las frases, lo cual nos induce a pensar que en algunos casos emplearon las mismas palabras que se encontraban en el ejercicio de traducción de frases, pues algunos estudiantes las emplean frecuentemente. En algún caso en el que la práctica totalidad de las frases empleadas en la redacción proviene del ejercicio de traducción hemos decidido no incluirlas, ya que no representan realmente los conocimientos del estudiante.

El hecho de que haya menos redacciones (120) que traducciones (130) se debe a que algunos alumnos no escribieron nada o escribieron textos que no podemos tener en cuenta en nuestro análisis por el motivo anteriormente expuesto, o porque están escritas únicamente en presente o con demasiados errores en general. Un ejemplo es la siguiente redacción:

“Cuando yo era doce años, yo visitado Mallorca con mi abuela. Nosotros era llegando en lunes. Mi abuela y yo (stannade<sup>105</sup>) un vece. Yo comodien helado. Un día yo ir con un barco. Yo tengado mucho bien.”

Estadísticamente, el corpus de las redacciones del nivel A2 se compone de 120 informantes, que producen una media de 13,7 verbos conjugados por redacción, de los cuales cinco contendrían errores, y la mitad de esos errores se cometerían al emplear erróneamente uno de los dos pretéritos aquí tratados.

En general las redacciones tienen muchos más aciertos que errores, a pesar de que un grupo pequeño de estudiantes todavía escribe en presente, o en PPC como único tiempo para el pasado. Hay frecuentes errores en la conjugación del verbo y la concordancia entre sujeto y verbo, pero la impresión general es que los alumnos emplean los verbos con los que se sienten más seguros y suelen acertar con el tiempo verbal (tanto en PPS, como en PIM).

El porcentaje de producción de errores con ambos tiempos en las redacciones es de un 20%, es decir, que los estudiantes, en el ejercicio de expresión libre por escrito, aciertan ocho de cada diez verbos que emplean en esos tiempos del pasado; lo cual es un porcentaje ciertamente alto, si se compara con el de las traducciones (38,5%), donde el estudiante se ve “obligado” a expresar un determinado verbo en un determinado tiempo. Esta diferencia podría indicarnos que mientras en la tarea de traducción tanto los investigadores como los docentes se interesan por analizar empleos prototípicamente

---

<sup>105</sup> “Nos quedamos” en sueco.

complicados, donde prevén que van a encontrarse los problemas, los aprendices en el uso de su “libertad de expresión” muestran aquellos empleos de ambos tiempos con los que se sienten seguros, tratando de evitar precisamente los errores que busca el investigador con la tarea de la traducción. Es por ello por lo que decidimos contar con ambos tipos de tareas en nuestra investigación, pues así podemos obtener datos valiosos en ambas direcciones, a saber, qué contextos lingüísticos son los más y los menos problemáticos para el aprendiz.

Presentamos aquí una tabla con los verbos con mayor índice de error (igual o superior al 10%) así como un análisis detallado de los casos más relevantes que nos sirven para explicar la evolución de la interlengua.

Tabla 11. Verbos con mayor frecuencia de error en las redacciones del nivel A2

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo <sup>106</sup>
querer	62%	atético / estado
poder	46%	atético / estado
ver / mirar	36%	tético / realización
salir	35%	atético / actividad <sup>107</sup>
tener	33%	atético / estado
estar	31%	atético / estado-actividad
llegar	26%	tético / logro
hacer	25%	tético / realización
comprar	18%	tético / actividad-realización <sup>108</sup>
ser	13%	atético / estado
viajar (a)	10%	tético / realización

#### 4.1.2.1 Análisis de los resultados

El verbo *querer* se emplea en ocho ocasiones, cinco de las cuales representan un error en cuanto al aspecto flexivo. En concreto, en todas ellas, el empleo del PPS en lugar del PIM, por ejemplo “Hicimos muchas fotos porque quisimos recordarlo”. Es decir, los estudiantes tienen problemas a la hora de dotar al verbo modal *querer* del valor imperfectivo que tanto la semántica del verbo, como el contexto lingüístico sugieren, empleando –por defecto– el valor perfectivo propio del *preteritum* de su lengua materna sueca, lo cual corroboraría la influencia de la lengua materna en las producciones de la LE (vid. 2.3.3).

De manera similar, otro verbo modal, *poder*, aparece con un elevado índice de errores, de trece apariciones en el corpus, seis son erróneas, todas ellas con el PPS, como en el ejemplo: “No había mucho más que **pude** hacer a los 7 años”. Como vimos en 2.1.3, los

<sup>106</sup> En los casos de doble clasificación, queremos señalar que un mismo verbo, como por ejemplo “tomar” puede ser una actividad en el caso de “tomar el sol”, y en otros casos una realización, como en “tomar un helado/un tren, etc”.

<sup>107</sup> En estos casos, el verbo “salir” no significa “abandonar un determinado lugar”, sino que se emplea en el sentido de “ir de fiesta/paseo”, por ello se clasifica aquí como una actividad.

<sup>108</sup> En un único caso se emplea el verbo *comprar* como actividad, en el sentido de “ir de compras”, mientras que en todos los demás casos que aparecen en nuestro corpus es una realización caracterizada por la inclusión de un complemento directo.

verbos que expresan posibilidad o voluntad (dentro de los llamados verbos de estado) se emplean con mayor frecuencia en el pretérito imperfecto, por ello provocan más errores al ser empleados en PPS. Una vez más, se confirma que el uso del PIM, en este caso con los verbos de estado es de más difícil aprendizaje. De nuevo, la teoría del aspecto léxico parece corroborarse.

Con los verbos *ver* y *mirar* se documenta una decena de errores con el PIM, en expresiones del tipo “Durante el viaje veía dos o tres películas”, en las que se refieren a un predicado delimitado temporalmente por medio del CD determinado que le aporta esa telicidad, y donde la situación se comprende como acabada. Sin embargo, los aprendices lo conjugan en PIM. Este dato conculcaría la teoría del aspecto predicacional, pues los aprendices estarían dejándose llevar por el significado atético de la base verbal, empleando así el PIM, en lugar de contemplar la telicidad del predicado “ver una película” y emplear así el PPS. En esta ocasión podríamos decir que el “radar aspectual” de los aprendices no se extiende más allá de la base verbal.

Un verbo que presenta errores al emplearse en ambos tiempos es *salir*, con el significado de “ir a algún sitio” –es decir, una actividad–. En cuatro ocasiones se observa el PPS de manera errónea y en dos, el PIM, confirmando la influencia del aspecto léxico en este caso también, pues su uso con el aspecto perfectivo provoca más errores que el imperfectivo con este significado atético del verbo.

Sobre el verbo *tener* (significando estado en todos los casos en los que aparece en nuestro corpus) hemos de decir que solo en una ocasión se emplea erróneamente en el pretérito imperfecto, en los demás treinta casos se trata de un empleo incorrecto del PPS, como en la expresión “Cuando tuve 14 años”, tipo de error que se repite 22 veces en este corpus. Otros contextos frecuentes de error con el verbo *tener* son del tipo “El hotel tuvo dos habitaciones” y “Nosotros tuvimos hambre”, en los que la situación reclama el uso del PIM pero el estudiante no acierta a ver la atelicidad del estado que se está expresando. Este dato concuerda con los obtenidos por el estudio de Vázquez (2016), donde este tipo de errores con los verbos de estado en PPS era el más común.

Nuestros resultados parecen confirmar, así pues, un patrón común, quizás universal (Salaberry, 2005: 204-206), en el aprendizaje de estos verbos de estado, que muestran su mayor dificultad al ser empleados con los tiempos del pasado que expresan aspecto perfectivo (vid. 2.3.2).

Sobre el verbo *estar* hemos de señalar que en un 25% de los casos los errores se producen con el PPS, y en un 75% con el PIM<sup>109</sup>. El tipo de error más frecuente es del tipo “Solo estábamos en la playa dos veces”, en el que se emplea una expresión temporal que limita la situación expresada por el verbo, pero donde, sin embargo, el estudiante emplea el pretérito imperfecto. Tanto para hablar de localización o actividad del tipo “Estábamos de vacaciones tres semanas” como para hablar de sentimientos o

---

<sup>109</sup> Este verbo es, por otra parte, el que mayor índice de frecuencia tiene en esta parte del corpus, empleado en 133 ocasiones de manera correcta, y 59 de manera incorrecta.

estados de ánimo, “Estaba aburrido cinco días”. Queda así patente de nuevo que el empleo de complementos circunstanciales que deberían servir para reforzar el aspecto predicacional del enunciado no parece tener un valor decisivo en el aprendizaje para ayudarlo a decantarse por el aspecto flexivo adecuado<sup>110</sup>, refutando de este modo el papel del aspecto predicacional como decisivo en esta fase de aprendizaje. En cuanto al papel que los CC temporales (CCT) juegan en la determinación del aspecto de un predicado no existe un consenso entre los estudiosos. Mientras teóricos como Smith (1997) no los consideran como una parte relevante de la aspectualidad del predicado, otros como Salaberry (2008) y Sasse (2002), los consideran parte esencial del aspecto predicacional. En nuestra opinión, dado que existe un evidente juego de compatibilidades entre tiempos verbales y expresiones temporales (vid. 2.2), los consideraremos como parte inherente del aspecto predicacional (y por tanto, de todo el enunciado) en nuestro estudio.

El segundo verbo télico de esta lista, *llegar*, provoca errores en el 26% de sus apariciones en el corpus, y siempre por el uso erróneo del PIM. En ejemplos del tipo “Cuando llegábamos, salimos a comer a un restaurante”, lo que indica, por otra parte, poca sensibilidad hacia el aspecto discursivo por parte del estudiante. Se aprecia una evidente correlación con el caso de *ver/mirar*, predicados télicos que producen únicamente errores al conjugarse con el PIM, indicando que la capacidad del aprendizaje para emplear usos no prototípicos todavía no ha sido alcanzada. En este sentido, al tratarse del mismo verbo que en el corpus de las traducciones en un mismo nivel de interlengua, podemos decir que, en este caso, no influye el tipo de tarea a la hora de producir este tipo de error con los verbos de logro que son mal empleados, usando el PIM en lugar del requerido PPS<sup>111</sup>. Otra posible explicación de este hecho puede ser que, con los verbos que producen menos errores, el tipo de tarea que se realice tendría una menor relevancia a la hora de producir el output de los estudiantes; mientras que el índice de error disminuye considerablemente en otros casos, como el del verbo *ser* que sí tiene un alto índice de error en la traducción, al pasar de una tarea cerrada a otra de producción libre.

El verbo *hacer* se emplea de manera errónea en esta parte del corpus únicamente en sus usos como verbo télico indicando realización, como por ejemplo “Mi familia hacía un viaje a Italia tres veces”, o “Hacíamos una maleta con comida para la excursión”. Una vez más, estamos ante un predicado télico donde el estudiante comete un error de adecuación al contexto únicamente al emplearlo con el PIM. En este caso, podemos ver que el aspecto léxico del verbo “hacer” es tan vago que la teoría del aspecto predicacional nos permite una mejor interpretación de la posible causa de los errores por parte de los aprendices. “Hacer algo concreto” es un predicado télico, en contraste con *hacer* que es en ese sentido un verbo aspectualmente neutral. Los errores de los

---

<sup>110</sup> Como vimos también en el ej. 2 de las traducciones de este mismo nivel.

<sup>111</sup> Sobre la influencia del tipo de tarea en el output del estudiante vid. Bonilla (2013), Domínguez et al. (2013) y Comajoan (2014).

estudiantes que emplean un tiempo durativo –en la terminología de González (2003)– a la hora de expresar un predicado télico se explicarían efectivamente por un error de sincronía entre el tiempo verbal empleado y el predicado enunciado. En este sentido, la hipótesis del aspecto predicacional permite explicar mejor este tipo de errores que la del aspecto léxico. Sin embargo, estos casos concretos nos demuestran que los estudiantes se dejan llevar mayoritariamente por el aspecto léxico del verbo sin desarrollar la sensibilidad semántica requerida para comprender el aspecto predicacional del enunciado, y modificar el aspecto flexivo del verbo en función de este.

Con el verbo *comprar*, por otra parte, encontramos errores en ambas direcciones, y en casi la misma proporción. En un 60% de los casos los estudiantes se equivocan al expresar el PIM, cuando debería emplearse el PPS, mientras que en un 40% de los casos el error es opuesto, reforzado incluso por la aparición de un marcador temporal que imposibilita la opción del PPS, por ejemplo en los casos: “Por las mañanas compré desayuno” y “Mientras compramos ropas...”. Estos datos nos inducen a creer que nada hay en la semántica del predicado “comprar + CD” que incite más a equivocarse con un tipo de tiempo verbal que con otro, demostrando de nuevo la poca sensibilidad de los aprendices hacia el aspecto predicacional.

Por último podemos mencionar que el verbo *ser* se emplea de manera errónea en un 13% de los casos. Un 30% de los errores corresponden a un uso incorrecto del imperfecto en contextos del tipo “Éramos allí por tres semanas”, donde se confunde con el verbo *estar*, mientras que un 70% de los casos ocurren con el PPS en contextos principalmente descriptivos, como “El hotel fue grande”, confirmándose en esta ocasión la LAH. Cabe señalar aquí el alto porcentaje de disminución de errores con este verbo en relación con el tipo de tarea (al contrario de lo que sucede, sin embargo, con el verbo *llegar*). En la traducción era de un 53%, mientras que aquí es de un 13%, lo que parece indicar que a pesar de tratarse de un verbo altamente irregular en su morfología, parece estar bien asentado en la interlengua en cuanto a su uso aspectual en pasado, en contraste con lo que sucede con otros verbos de estado como los modales, o *tener*, y *estar*.

### **Contextos sintácticos con mayor índice de errores**

Comenzaremos este apartado destacando que el error más común en esta parte del corpus se produce cuando los aprendices quieren expresar la edad de alguien. En ese caso emplean el PPS –con los verbos *tener* o *ser*– para tratar de marcar un punto en la línea constantemente en movimiento del tiempo. Algo que, sin embargo, se expresa con el imperfecto en castellano, pues esa información cubre normalmente la función de copretérito, es decir, sirve para indicar el trasfondo temporal de otra situación que recibe el foco de la atención del emisor. Una vez más, como veíamos en el apartado de las traducciones, parece que la técnica narrativa (o *grounding*) en relación con el contraste

aspectual perfectivo/imperfectivo en español no está todavía asentada en este nivel de interlengua.

Otro dato interesante es el hecho de que se produzcan frecuentes errores en el uso tanto del PPS como del PIM en oraciones que incluyen un marcador temporal propio de contextos temporales que contradicen el tiempo verbal empleado por los estudiantes como aspectos de acciones habituales o repetidas en el pasado, como:

- Ej. 10            Cada día nos bañamos en la playa. (9 casos similares)  
                    Cada día desayunamos café. (3 casos similares)  
                    Casi siempre fuimos a la playa. (3 casos similares)  
                    Durante dos semanas estábamos en Lima. (10 casos similares)  
                    Esquiábamos para siete días en los Alpes. (5 casos similares)

El alto número de este tipo de casos podría indicar, como hemos venido analizando, que, en esta época temprana del aprendizaje, el marcador temporal no es todavía asociado con el aspecto flexivo que se quiere comunicar por parte del estudiante, a pesar de las indicaciones que suelen poblar la mayoría de manuales de ELE al uso. Esto sería un indicio de que el aspecto predicacional tiene un papel menos decisivo que el aspecto léxico en este nivel de interlengua.

Es también reseñable que haya abundantes casos de error con el pretérito imperfecto con verbos de realización con su complemento directo expreso (19 casos), del tipo:

- Ej. 11            Mi familia hacíamos un viaje en coche.  
                    Mirábamos un musical.  
                    Comprábamos comida para el viaje.  
                    Hacíamos una maleta con comida.

En este caso, sin que haya una explicación evidente, el estudiante introduce, dentro de su narración en PPS, algunas oraciones en PIM sin que el contexto narrativo lo justifique, pues es evidente que no estamos ante un hecho repetido, ni costumbre, ni la descripción de un proceso o similar. Una vez más, ante verbos aspectualmente neutrales desde el punto de vista del aspecto léxico (*hacer, mirar, comprar*), parece evidente que ni el aspecto predicacional ni el discursivo juegan un papel importante en este nivel de la interlengua.

Por otra parte, con el pretérito perfecto simple son frecuentes los errores en contextos descriptivos con los verbos *ser* y *tener*, por ejemplo:

- Ej. 12            La casa fue azul. (6 casos)  
                    El hotel tuvo varios apartamentos. (5 casos)  
                    El hotel fue muy bueno. (3 casos)

Nos encontramos ante el típico caso catalogado como “descripciones” en los manuales de ELE. En este tipo de usos del PIM el tiempo interno de una narración se encuentra detenido, y ello propicia la aparición de dicha forma verbal. Además de eso, si tenemos en cuenta que se está informando sobre características o propiedades permanentes o estáticas de los elementos que se describen, eso aporta un argumento más a favor de la utilización del PIM, pues es el tiempo que no contempla la finalización de lo predicado por el verbo. La cantidad de errores de este tipo en las redacciones puede apuntar a que los estudiantes, dentro de su proceso narrativo al escribir las redacciones, no caen en la cuenta de este detalle que caracteriza a una descripción, que es la no finalización de lo atribuido a aquellos elementos que están describiendo. Este dato refuerza la validez de la teoría del aspecto léxico, que indica que el uso correcto del PPS con los verbos de estado representa el último estadio de evolución de la interlengua en el dominio de la diferencia aspectual en L2. No obstante, los datos de nuestro corpus (vid. 4.2.2.2 y 4.5.1.2) parecen indicar que el último escalafón en el recorrido del aprendizaje, sería emplear correctamente el PIM con los verbos télicos; es decir, dominar los usos no prototípicos del pretérito imperfecto.

Mención especial merecen de nuevo los verbos modales (concretamente *querer* y *poder*), que, como sucedía en el corpus de las traducciones, demuestran ser de especial dificultad para los estudiantes, especialmente –como verbos de estado que son– con el PPS.

### **Distribución de errores por tipo de verbo**

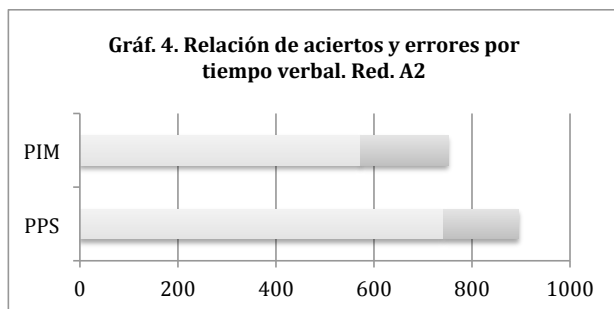
En general, puede decirse que los verbos atélicos son los que copan el mayor número de errores con el PPS. El estudiante no suele asociar el matiz de copretérito de una situación que acompaña a la narración en la que también introduce PPS de manera correcta, pero donde no acierta a captar la no finalización de un estado o actividad que acompaña a la acción que sí va desarrollándose temporalmente, demostrando así la poca sensibilidad hacia el aspecto discursivo en el periodo inicial del aprendizaje.

De una manera correspondiente a lo anterior, los verbos télicos son más susceptibles de provocar errores con el uso del PIM, debido probablemente a la incompatibilidad natural que hay entre su semántica y la del pretérito imperfecto (la citada prototipicidad), y a que el estudiante, en este estadio tan temprano de su interlengua, no ha asimilado aún tal incompatibilidad; demostrando en este caso la validez de la teoría del aspecto léxico. De hecho, todos los errores con predicados télicos como “ver/mirar una peli” se producen al emplearse con el PIM y nunca con el PPS, lo cual avala la fuerza de la carga semántico-aspectual de la raíz verbal a la hora de escoger una determinada forma dentro del paradigma.

Un dato a tener en cuenta en nuestra investigación es que de todos los errores registrados en el uso de ambos tiempos del pasado, el 54% se cometen al emplear el imperfecto, y el 46% al emplear el perfecto simple, de tal manera que no podemos decir



que los aprendices tiendan a equivocarse más en el uso de un determinado tiempo verbal, sino que emplean los dos de una manera similar, si bien cometen algunos errores más al expresarse en imperfecto. Del mismo modo, como muestra el gráfico siguiente, los estudiantes emplean ambos tiempos de manera frecuente, al igual que sucedía en la prueba de las traducciones, por lo que los datos de nuestro estudio no pueden refrendar en absoluto la teoría del tiempo por defecto.

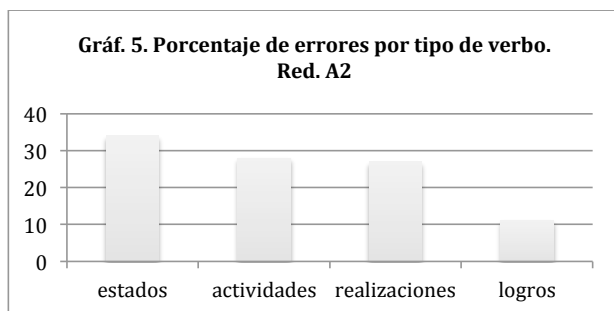


Número de verbos empleados en PIM: 751

Número de verbos empleados en PSS: 895

Otro de los fenómenos que anteriores investigaciones apuntaban (Camps 2002, Salaberry 2010), como el mayor uso de empleo del PIM en tareas de narración en primera persona tampoco puede corroborarse por medio de nuestros datos, pues sigue estando ese tiempo verbal en minoría en relación con el número de apariciones del PPS. No obstante, al no haber realizado una comparación con algún relato libre en tercera persona, no podemos asegurar que nuestros resultados sean contrastables al mismo nivel (vid. 2.3.4) que presentan los autores anteriormente citados.

En cuanto a con qué tipo de verbo se equivocan más los aprendices en esta parte del corpus, el gráfico subyacente nos muestra un porcentaje de errores más equilibrado que el que veíamos para la parte de traducción.

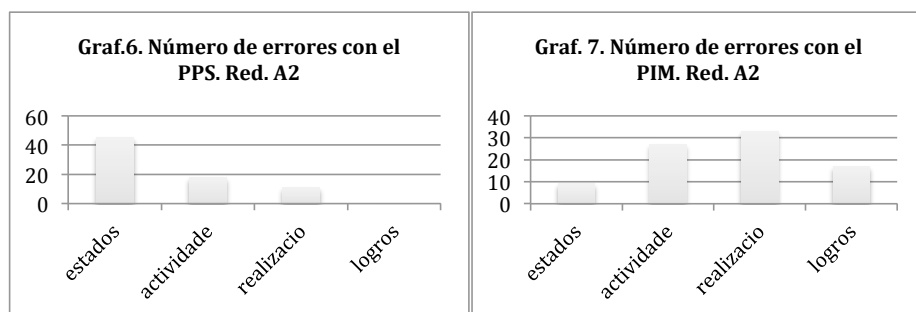


En cifras exactas:

- Estados 34% de errores
- Actividades 28% de errores
- Realizaciones, un 27% de errores
- Logros, 11% de errores

Esto podría indicar, si comparamos con la tarea de traducción, que cuando los aprendices disponen de mayor libertad para expresarse, no cometen errores de una forma tan desproporcionada entre los verbos télicos y atélicos, sino que la balanza tiende a equilibrarse, aunque también aquí predominan los errores con los verbos atélicos. Otra conclusión interesante que podría extraerse de este gráfico es que la duratividad es un rasgo importante a la hora de provocar errores en los estudiantes suecos, pues la clase de verbo que carece de ese rasgo provoca muchos menos errores que las otras tres, que sí tienen una duración perceptible en el tiempo. Este dato contrasta con los reflejados por otros estudios (Salaberry, 2010; Domínguez et al., 2013) que apuntan al rasgo de la dinamicidad como el más determinante en un primer estadio para explicar la producción de errores de los estudiantes.

Por otra parte, si atendemos a los errores que se cometen con cada tiempo verbal, tenemos dos gráficos bien distintos.



Número de errores con el PPS: 74

Número de errores con el PIM: 86

Es evidente que el pretérito perfecto simple genera muchos más problemas de uso en los verbos atélicos, mientras que el perfecto imperfecto presenta un grado de dificultad más homogéneo entre los verbos télicos y atélicos, habiendo una ligera tendencia a errar más con los verbos télicos. Estos datos corroboran una vez más la teoría del aspecto léxico.

#### **4.1.2.2 Usos prototípicos y no prototípicos en las redacciones del nivel A2**

A través del análisis de los usos no prototípicos en las redacciones de los niveles A2 y B1.1 hemos podido encontrar una relación muy interesante que revela la evolución de la interlengua de los estudiantes. En esta sección y su correspondiente para el nivel B1.1 (así como en menor medida las dedicadas al corpus oral) aportaremos los datos que demuestran que el empleo correcto de usos no prototípicos, especialmente con el PIM, es el factor que con más seguridad puede decirnos en qué fase del aprendizaje se halla un estudiante.

Del total de usos pragmáticamente correctos con ambos tiempos del pasado en las redacciones, un 88% lo constituyen usos prototípicos, mientras que un 12% son usos no prototípicos. En cuanto a la proporción de estudiantes que emplean algún uso no prototípico, los datos muestran que 72 estudiantes de los 120 (un 40%) emplean usos no prototípicos en sus redacciones, con una media de 1,3 usos no prototípicos por redacción. A su vez, del total de usos no prototípicos, en 150 casos (un 10% del total de formas verbales en PPS y PIM) se producen con el PPS, mientras que solamente se dan 3 casos con el PIM 3 (un 2%).

Como nota general, puede decirse que los usos no prototípicos más comunes se producen con verbos de estado (casi siempre *estar*, y en menor medida *ser* y *vivir*) y actividad, cuando el estudiante logra asociar el valor terminativo del predicado al que se le añade un complemento circunstancial temporal (CCT) que limita la duración del verbo atético que emplea. Es decir, los estudiantes aciertan en ocasiones a delimitar la duración de una situación atética mediante un CCT, pero casi nunca al contrario, es decir, contemplar un proceso tético desde dentro sin focalizar su final ni su comienzo, sino su desarrollo interno. De hecho, solo hay tres casos de uso no prototípico con el PIM, con los verbos *empezar*, *desaparecer* y *visitar*. Un dato interesante, para entender el grado de asimilación de este tipo de usos por parte del estudiante, es que en esos tres casos (de tres estudiantes distintos) el aprendiz mezcla también este uso no prototípico en PIM con otros no prototípicos en PPS.

Del mismo modo, si miramos qué tipo de estudiantes son los que emplean usos no prototípicos, nos encontramos con los siguientes datos referentes a la traducción. La media de error en la traducción de aquellos estudiantes que producen usos no prototípicos en PPS es del 32%, frente al 38,5% del conjunto de los estudiantes. O sea, que puede decirse que un mayor dominio de los usos prototípicos predispone de alguna manera a comenzar a emplear los usos no prototípicos. Pero el dato más significativo es que los tres alumnos que emplean usos no prototípicos en PIM tienen una media del 14% de errores, muy por debajo de la media de estudiantes del nivel A2. Lo que podría indicar, una vez más, que el marcador más evidente de progreso en la interlengua es el uso correcto del pretérito imperfecto, tanto en sus usos prototípicos, como, sobre todo, en los no prototípicos.

#### 4.1.3 Resultados y análisis de las entrevistas

Como introducción a esta parte del corpus, debemos decir que resultó difícil en nuestras entrevistas (que no habían sido preparadas con antelación) obtener muestras de varios usos de los tiempos del pasado, ya que no se les pidió expresamente a los estudiantes que lo hicieran. La entrevista trata de seguir las normas de un diálogo natural y espontáneo, sin que el entrevistador corrija los errores de los alumnos, simplemente les ayuda con alguna palabra que puede producir pausas muy largas o malentendidos durante la entrevista. En ocasiones tanto el entrevistador como los entrevistados

emplean alguna palabra o frase en sueco, para darle más fluidez a la conversación, aclarar alguna palabra o facilitar la comodidad del grupo en general. De este modo, buena parte del diálogo en este nivel A2 sucede en presente o PPC. En ocasiones los entrevistados también emplean el infinitivo como respuesta a las preguntas del tipo “¿Qué hicisteis en Canadá?” -“Tomar el sol, navegar en barco...”.

Como se verá seguidamente, los estudiantes producen pocos ejemplos en los dos tiempos que son objeto de este estudio, y solamente comentaremos aquí aquellos que tienen que ver con el uso “incorrecto” o inadecuado pragmáticamente, inesperado para un nativo, de un tiempo verbal en lugar del otro.

Durante nuestro estudio de campo fueron realizadas 48 entrevistas a estudiantes del nivel A2. De un total de 83 entrevistados, ocho se expresaron únicamente con verbos en presente e infinitivos (dato que concuerda con otras investigaciones similares como la de Bonilla 2013: 630). Del mismo modo, seis aprendices emplearon únicamente el pretérito perfecto compuesto para referirse a todo tipo de contextos en pasado<sup>112</sup>. Ello hace que nuestro corpus oral en los tiempos requeridos se limite a 69 informantes, que produjeron un total de 390 formas verbales en ambos tiempos del pasado, es decir, 5,6 por estudiante.

Su porcentaje total de errores con los verbos en PIM y PPS en las entrevistas es del 20%, bastante bajo, comparado con el de las traducciones y exactamente igual al de las redacciones.

En cuanto a cuáles son los verbos que producen un mayor porcentaje de error en este corpus, véase la siguiente tabla que pasaremos a comentar a continuación<sup>113</sup>.

Tabla 12. Verbos con mayor índice de error en las entrevistas del nivel A2

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
viajar	33%	télico / realización <sup>114</sup>
jugar	31%	(a)télico / actividad - realización
ir	28%	télico / realización <sup>115</sup>
hacer	27%	(a)télico / actividad – realización
estar	25%	atélico / estado
bañarse	22%	(a)télico / actividad – realización
comer	21%	(a)télico / actividad – realización
estudiar	16%	(a)télico / actividad – realización
ser	14%	atélico / estado
tener	10%	atélico / estado

<sup>112</sup> Sin entrar aquí a analizar este hecho, recordaremos que estas son dos de las primeras etapas que los aprendices de LE pasan hasta llegar a dominar la diferencia temporal aspectual de la lengua meta. Anteriores a estas etapas de uso de presente y PPC, son las etapas de comunicación por gestos y expresiones prestadas de la L1, así como la fase de expresarse por medio de infinitivos, vid. 1.2.4.

<sup>113</sup> Esta tabla ha sido conformada a partir de aquellos verbos que se emplean erróneamente en más de una ocasión en el corpus.

<sup>114</sup> Los estudiantes emplean siempre este verbo con su complemento de lugar, es decir, “viajar a”, lo cual lo convierte en una realización.

<sup>115</sup> *Ir* puede ser una actividad en el caso de “ir de vacaciones” y una realización en casos como “ir a Italia”. Sin embargo, en nuestro corpus se emplea siempre como realización.

Salta a la vista que no haya ningún verbo de logro, y solamente tres de estado, algo que parece lógico, dado que estos últimos verbos suelen representar el escollo más problemático para la expresión del aspecto flexivo en una fase inicial, si tenemos en cuenta que esta es una tarea relativamente libre en la que el estudiante puede elegir voluntariamente qué expresiones emplear para contestar a las preguntas que se le hacen. Siete de los diez verbos son o bien realizaciones o bien actividades, evidenciando por una parte que el rasgo de la duratividad es el que propicia el error en el estudiante en mayor medida, y por otra, que el rasgo de la telicidad (dentro de esa duratividad) no influye decisivamente en la producción de errores. Analizaremos ahora los usos de cada verbo representado en la tabla.

**Viajar.** Este verbo se emplea en cinco casos de manera errónea. Un caso de uso del PIM junto a una referencia temporal tipo “en 2008”, y cuatro casos de uso del PPS cuando se pregunta por algo que solían hacer. Estamos pues ante un verbo de realización que en la mayoría de los casos de errores se emplea con el PPS en un contexto de habitualidad que exige el uso del PIM. Esto refrenda los datos ya expuestos anteriormente que indican que el uso del aspecto imperfectivo, especialmente en los verbos télicos presenta mayor dificultad de aprendizaje que el uso del PPS con el mismo tipo de verbos.

**Jugar.** Los alumnos emplean erróneamente este verbo télico en cinco ocasiones, tres con el PPS para hablar de hábitos, y dos con el PIM ante la pregunta de qué hicieron ayer. No puede hablarse por tanto de una tendencia clara en cuanto a cometer más errores con uno de los dos tiempos, ni en cuanto a si se cometen más errores al emplear el verbo en significado télico (realización) o atélico (actividad).

**Ir.** Al igual de lo que sucede con el verbo *viajar*, nos encontramos ante un empleo télico del verbo, pues se usa siempre en nuestro corpus para indicar un viaje realizado, con el que se erra mayoritariamente al emplear el PPS para hablar de un hábito (ocho casos), mientras que en tres ocasiones se emplea erróneamente para hablar de algo que sucedió *ayer*. Una vez más se constata que el aspecto imperfectivo es más difícil de aprehender en un nivel inicial, así como que el aspecto léxico juega un papel importante en la producción de errores.

**Hacer.** De los cuatro errores registrados, los estudiantes usan dos veces este verbo en PPS para describir el clima, y una para hablar de un hábito. El último error aparece en PIM para referirse a un hecho puntual. Es decir, la imperfectividad también parece ser más compleja de aprender con este verbo polisémico.

**Estar.** Este verbo se usa siempre en nuestro corpus en expresiones similares a “estar con amigos”, o para indicar localización “estar en algún sitio”. En total se producen once errores en PPS para hablar de un hábito, y ocho errores con el PIM para hablar de algo que sucedió *ayer*. La relación entre errores y aciertos es, sin embargo, de 19/58, por lo que puede decirse que, a pesar de todo, los estudiantes han asimilado bastante bien, en sus primeros meses de contacto con ambos tiempos del pasado, las diferencias

de significado entre ambos tiempos. No obstante, está claro que este verbo atético de estado presenta evidentes dificultades de uso (25% de errores en total) en ambos tiempos, para la expresión tanto de la imperfectividad como de la perfectividad.

En cuanto a los siguientes tres verbos en nuestra clasificación, puede decirse que representan actividades y realizaciones que aparecen frecuentemente en el corpus oral, pero que no muestran una tendencia clara de error con uno u otro tiempo. Su relación de errores en el corpus es la siguiente: **bañarse** (dos errores en PPS), **comer** (tres errores en PPS y cuatro en PIM), y **estudiar** (tres errores en PIM). Esto indica, como se refleja en los gráficos 10 y 11 (pág. 108), que estos dos tipos de verbos, en este nivel, no parecen mostrar una tendencia marcada hacia el error con uno u otro tiempo. Una conclusión similar alcanzó el estudio de López-Ortega (2000: 496) para el que tanto actividades como realizaciones mostraban un comportamiento bastante irregular en la interlengua, especialmente las actividades.

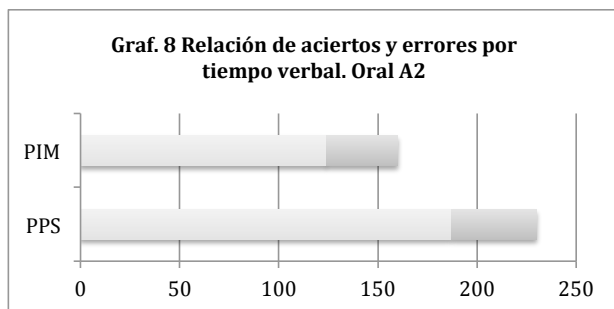
**Ser.** El verbo *ser* se emplea en 36 ocasiones correctamente en nuestro corpus. Presenta dos errores en 2 PPS en descripciones hechas en pasado, donde el uso del PIM es prescriptivo, mientras que los cuatro errores que se registran en PIM son casos de equivocación en el uso de *ser* por *estar*, expresando localización, del tipo “Era en la escuela”, en lugar del correcto “estuve en la escuela”. Con estos datos solo podemos constatar que los únicos errores evidentes se producen en la construcción copulativa típica, del tipo “X es Y”, mostrándose esta construcción sintáctica como uno de los contextos lingüísticos más problemáticos para los estudiantes. El porcentaje de error es en cualquier caso, mucho menor que en el corpus de las traducciones, donde era del 35%, lo cual indica que los estudiantes, cuando emplean este verbo de manera voluntaria, lo hacen con un grado de acierto bastante grande, teniendo en cuenta el estadio de su interlengua. Una vez más vemos que el tipo de tarea influye en la producción de errores (vid. 2.3.4).

**Tener.** La proporción entre aciertos y errores con el verbo *tener* es de 18/2. Los dos errores registrados se producen con el PIM para referirse a algo que sucedió *ayer*. Estos datos no permiten sacar más conclusiones aparte de que es un verbo que dominan bien, cuando lo emplean de manera oral, y en el caso de los pocos errores, los cometen al atribuirle erróneamente un aspecto imperfectivo en un contexto que requiere el perfecto. Lo que se revela coherente con su semántica de verbo atético, como sucedía en el caso del verbo *ser*, y que confirma la teoría del aspecto léxico.

### **Distribución de errores por tipo de verbo**

En lo referente a con qué tiempo verbal se cometieron más errores, puede señalarse que en esta parte del corpus, a diferencia de lo que pasaba en las otras dos del nivel A2, se producen más errores con el PPS (54%), que con el PIM (46%). Si bien la diferencia de porcentaje no es muy significativa respecto a la tarea de la redacción, confirmando así que las tareas de libre producción muestran resultados similares entre sí. Respecto a la

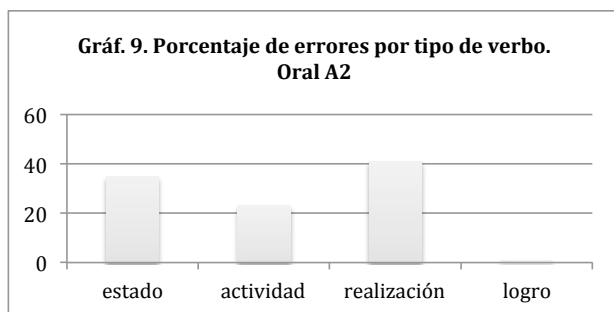
prueba de traducción, la mayor diferencia se da en errores con el PIM, tiempo verbal que fue también mucho más empleado que el PPS. De estos datos puede inferirse que cuanto más se fuerce al alumno a expresarse en imperfecto, mayor porcentaje de errores se va a dar, y mayor va a parecer la diferencia de dominio con respecto al PPS, mientras que si se permite al aprendiz expresarse de manera libre, empleará ambos tiempos en una proporción similar y el porcentaje de error con ambos tiempos también se igualará.



Número de verbos empleados en PIM: 160

Número de verbos empleados en PPS: 230

Acerca de qué tipo de verbos son los que suscitan más errores en esta parte del corpus podemos ver en el siguiente gráfico que los estados y realizaciones son los más destacados, y que apenas aparecen verbos de logro. El hecho de que los verbos de logro sean los que menos errores producen concuerda con otras investigaciones como la de Shirai (2002). Esta aparente universalidad llevó al autor a promulgar la llamada “hipótesis del prototipo”, según la cual los verbos de logro serían los más prototípicos para emplear en pasado al tener los rasgos de telicidad y resultatividad, al mismo tiempo que carece de la duratividad. El aprendiz iría avanzando en su dominio mediante el uso de las marcas morfológicas que le permitieran combinar la ausencia y presencia de estos tres rasgos, adquiriendo finalmente la libertad combinatoria propia de los nativos. El siguiente gráfico nos muestra el porcentaje de errores por tipo de verbo, tomando en consideración únicamente los verbos que aparecen dos o más veces en el corpus con el fin de que sean mínimamente representativos para nuestro análisis.

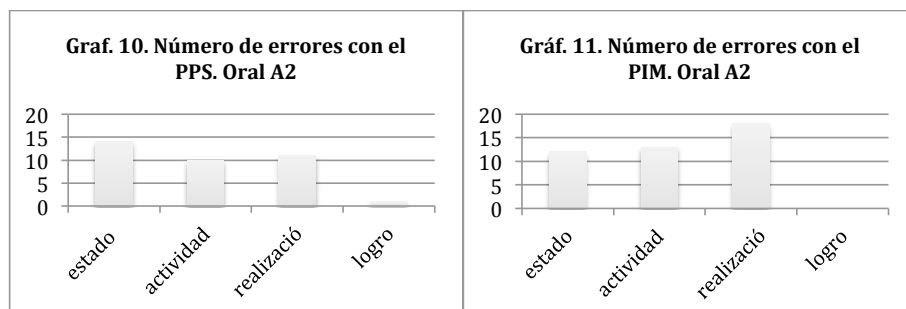


Con verbos de estado: 35%

Con verbos de actividad: 23%  
 Con verbos de realización: 41%  
 Con verbos de logro: 1%

Una vez más, vemos que en una tarea de producción propia, el rasgo de la duratividad es el que provoca la mayoría de errores. Los aprendices parecen asimilar de una manera bastante rápida (pues nos encontramos en los primeros meses de su interlengua con ambos tiempos verbales) el aspecto flexivo que han de emplear con los verbos de logro. Este resultado conecta nuestra investigación con otras similares realizadas por los pioneros de este tipo de estudios, como la de Shirai y Andersen (1995), quienes señalaron que estos verbos de logro también son los primeros que los hablantes nativos de inglés emplean sistemáticamente con las marcas morfológicas propias del tiempo pasado. Unos resultados que mostrarían una tendencia universal, así pues, entre los hablantes de lenguas nativas germánicas por la que comenzarían a sistematizar el uso de marcas morfológicas en pasado por medio de los verbos de logro.

Por tiempos verbales el número de errores por tipo de verbo es el siguiente.



Errores del corpus oral A2 con PPS

estados: 14 casos  
 actividades: 10 casos  
 realizaciones: 11 casos  
 logros: 1 caso

Errores del corpus oral A2 con PIM

estados: 12 casos  
 actividades: 13 casos  
 realizaciones: 18 casos  
 logros: 0 casos

Número total de errores en PPS: 36

Número total de errores en PIM: 43

A partir de estos datos puede deducirse que los aprendices apenas emplean verbos de logro en estas entrevistas, y que cuando lo hacen no representan un problema para emplear el tiempo correcto. Las otras tres categorías de verbos son las que concentran el 99% de errores. Dentro de ellos siguen siendo los atéticos, los que suscitan mayor índice de error, si bien la tendencia de error es bastante homogénea entre ambos tipos de verbo (debido al alto número de errores con verbos de realización) y en cada uno de los tiempos verbales.



El hecho de que los estudiantes en este nivel A2 no produzcan apenas verbos de logro en el corpus oral puede deberse a que la estructura misma de la entrevista no facilitaba la presencia de tales verbos en las respuestas de los estudiantes. Sin embargo, como veremos al analizar el corpus oral B1.2 (vid. gráfico 27, pág. 143), el nivel de dominio global de la lengua y de destreza oral puede contrarrestar esta carencia en la estructura de la entrevista, pues los errores con verbos de logro en el nivel B1.2 son mucho más similares al resto de verbos que en los niveles inferiores del corpus. Como se expone al tratar la evolución de la interlengua (vid. 4.4), el dominio global de ELE conlleva una homogeneización en la producción de errores.

### **Contextos con mayor índice de errores**

En cuanto a los contextos que suscitan mayor índice de errores, destaca que los verbos télicos aparezcan en gran cantidad de errores con el PPS cuando los estudiantes son preguntados por un hábito o costumbre en el pasado. Esto podría deberse a que la carga télica del lexema verbal, sumada a la telicidad gramatical del PPS, pesaran más que la atelicidad semántica del contexto de habitualidad que se introduce por medio de la pregunta del entrevistador. Esto sería un argumento más a la hora de defender el poco papel que el aspecto discursivo tiene en la elección de tiempos en este nivel inicial de la interlengua.

Otro dato interesante que proporciona nuestro corpus oral es que en las construcciones copulativas del tipo “X es Y” el porcentaje de errores en el corpus oral es muy inferior al de las traducciones. Una posible explicación a este hecho sería que, en los tres meses que han pasado entre la prueba escrita y la entrevista, el aprendiz haya asimilado notablemente el uso del verbo *ser* en este tipo de estructuras, o bien que cuando el estudiante tiene la libertad de elegir los términos de esa construcción se equivoca mucho menos al emplear palabras o expresiones con las que se siente seguro, teniendo en cuenta que un verbo tan frecuente y necesario como *ser* no se puede evitar ni sustituir en la comunicación tan fácilmente como otros.

Acerca de si hay un tipo de verbos que propicie más un tipo de error al asignar el aspecto gramatical, los resultados de este corpus arrojan un dato interesante. Hay cinco verbos de realización con los que únicamente se han registrado errores en el uso del PIM en lugar del PPS. Estos son:

1. compraba unas cosas > compré
2. leía un libro > leí
3. hablaba con mis padres > hablé (en el sentido de “tener una conversación”)
4. Veía la Sagrada Familia > vi
5. celebrábamos mi padre en México > celebramos

Aquí, de manera consecuente, los alumnos se equivocan dotando de aspecto imperfectivo a predicados cuyo significado es primariamente perfectivo –ya que todos incluyen un complemento directo o similar– y en contextos en los que claramente la acción se ve como concluida, y no como un hábito o en proceso. Estos datos refuerzan el papel del aspecto léxico en la elección del tiempo verbal frente al aspecto predicacional, ya que estamos ante cuatro verbos que representan actividades por sí mismos, mientras que pasan a convertirse en realizaciones por medio del CD o preposicional. Sin embargo ese cambio de tipo de verbo, que supone un cambio en el aspecto predicacional, no ha sido acompañado por el cambio correspondiente en el tiempo verbal, que supondría pasar de un tiempo imperfectivo a un tiempo perfectivo.

### **Usos no prototípicos en las entrevistas del A2**

Al hablar de usos no prototípicos en el corpus oral hemos de tener en cuenta que, en este caso, el tipo de tarea afecta decisivamente a la producción por parte del aprendiz. Al tratarse de una entrevista, los estudiantes (especialmente en este nivel inicial de su interlengua en el que carecen de una expresión oral fluida en ELE) lo que hacen es básicamente responder a las preguntas del entrevistador sin hacer ningún tipo de excursio explicativo ni narrativo en ningún sentido; se trata de oraciones normalmente cortas, y rara vez compuestas de más de una o dos proposiciones. Por lo tanto, en la mayoría de ocasiones en las que responden de una manera gramatical y pragmáticamente correcta, si el entrevistador realiza una pregunta en imperfecto, la respuesta se produce también en imperfecto, y si el entrevistador la hace en perfecto simple suele recibir una contestación en el mismo tiempo. Es decir, el entrevistador, en la mayoría de ocasiones puede estar condicionando la respuesta del aprendiz. Por ejemplo ante una pregunta del tipo “¿Qué hiciste ayer?”, el estudiante responde con “Ayer no hice nada especial”; o ante “¿Cómo eran tus vacaciones de verano”, la respuesta suele ser “En verano iba con mis padres a Mallorca”.

Por ello, en nuestro corpus oral, no podemos dar tanta fiabilidad al empleo de usos no prototípicos como hacemos en el caso de las redacciones, donde el estudiante no se encuentra condicionado por ningún tipo de interacción, y produce su texto de una manera mucho más libre. En cualquier caso, nos parece un dato valioso para tener en cuenta dado que confirma la misma tendencia que hemos apreciado en otras partes del corpus, a saber, que los usos no prototípicos son de difícil aprendizaje y que se muestran especialmente escasos con el pretérito imperfecto. Al mismo tiempo, veremos cómo su porcentaje de uso, especialmente con el perfecto simple, aumenta a medida que se van cubriendo etapas de aprendizaje.

En este nivel A2, los aprendices emplearon usos no prototípicos de ambos tiempos en el 21% de sus respuestas. Sin embargo, como indicamos más arriba, tan solo un 3% (10 casos en total) se produjo en contextos en los que no es posible atribuir ese uso a la interacción del entrevistador. De esos 10 casos, 7 son con el PPS y 3 con el PIM. Estos

casos en los que el estudiante emplea de manera no prototípica ambos tiempos son en aquellos contextos en los que acierta a escoger el aspecto flexivo adecuado a un complemento circunstancial temporal que modifica el aspecto léxico propio del verbo que conjuga, o bien cuando emplea el PPS con el verbo *ser* en contextos valorativos del tipo “Fue un viaje estupendo”. El resto de usos no prototípicos (56 casos, 51 con el PPS y solo 5 con el PIM) pueden ser atribuidos a la interacción provocada por las preguntas del entrevistador.

Como reflexiones finales a esta parte del corpus, podemos decir que la interlengua oral de los estudiantes del nivel A2 muestra una gran variación. Algunos aprendices se encuentran todavía en una etapa de su interlengua en la que únicamente se expresan por medio de infinitivos o con el verbo conjugado únicamente en tiempo presente. El siguiente estadio en su progresión contiene el uso del PPC para todos los contextos en los que se exige el uso del verbo en pasado, y finalmente se incorporan a su repertorio de recursos lingüísticos los dos tiempos del PPS y PIM de manera simultánea. Cuatro de los informantes emplearon solamente el pretérito imperfecto mientras que seis hicieron lo mismo con el perfecto simple. De modo que parece claro que el “aprendiz medio” emplea ambos tiempos desde el principio y con un índice de acierto similar. Se refuta de este modo la hipótesis del tiempo por defecto.

#### 4.1.4 Expresión del aspecto flexivo en el nivel A2

Una vez analizadas con detalle cada una de las partes de este nivel del corpus, en este apartado trataremos de dar una imagen global de este nivel de interlengua, contrastando los resultados de las tres pruebas y compilando algunas afirmaciones que puedan ser comunes a todo este nivel. En la siguiente tabla se exponen los verbos más frecuentes en cada una de las partes del corpus.

Tabla 13. Verbos con mayor índice de error en el nivel A2

Traducción	Redacción	Entrevista
poder (75%)	querer (62%)	viajar (33%)
conducir (66%)	poder (46%)	jugar (31%)
querer (62%)	ver / mirar (36%)	ir (28%)
ser (53%)	salir (35%)	hacer (27%)
vivir (52%)	tener (33%)	estar (25%)
llover (50%)	estar (31%)	bañarse (22%)
cantar (47%)	llegar (26%)	comer (21%)
ver / mirar (44%)	hacer (25%)	estudiar (16%)
brillar (43%)	comprar (18%)	ser (14%)
llegar (28%)	ser (13%)	tener (10%)

Un primer vistazo a esta tabla nos permite comprobar que, como demuestran otras investigaciones similares (Salaberry y López - Ortega, 1998), el grado de libertad comunicativa de los estudiantes influye considerablemente en su producción de errores.

Mientras que en las traducciones apenas hay libertad para expresarse, y en las redacciones el estudiante ha sido conminado a emplear ambos tiempos verbales para expresarse, en las entrevistas en ningún caso se le pidió a los aprendices que se expresaran en un determinado tiempo verbal, sino que se trataron de seguir las pautas normales que rigen una conversación en un ambiente, por así decir, auténtico entre hablantes nativos.

En la tabla predominan claramente los verbos atélicos frente a los télicos, dato que confirma los presupuestos de la teoría del aspecto léxico. Podemos señalar también que los dos verbos (con la excepción de *conducir*) que aparecen con más errores en el corpus escrito, no aparecen en absoluto en el corpus oral. De 390 formas verbales en PPS y PIM no se registra ningún caso con los verbos *poder* ni *querer*. Algo que puede explicarse como una decisión consciente por parte de los aprendices. Para no cometer errores con un verbo con el que no se sienten seguros, mejor no emplearlo. Esta estrategia comunicativa de evitar determinadas estructuras lingüísticas que entrañan especial dificultad para los aprendices se evidencia también en otros corpus suecos de ELE, como el de Pino Rodríguez (2012: 169).

El verbo *ser* muestra un desequilibrio porcentual evidente entre el corpus de traducciones y los otros dos. Esto puede explicarse, por una parte, por el hecho de que el contexto en el que este verbo produjo más errores es al indicar la hora: “Eran las cinco de la tarde”. Al igual de lo que sucede con los verbos modales, este uso del verbo *ser* no aparece nunca en las otras dos partes del corpus. De nuevo, cuando el estudiante no conoce un uso o se siente inseguro con él, no lo emplea. Por otra parte, la libertad de expresión del aprendiz parece influir aquí también, pues el resto de usos del verbo *ser* son bastante similares a la estructura “X es Y”, ante la cual el estudiante en el uso de su libertad se equivoca en un 13% mientras que en el contexto forzado de la traducción ese índice aumenta hasta el 33%.

El verbo *ver/mirar*, que en nuestro corpus va siempre acompañado de un complemento directo determinado y que dota de telicidad al predicado verbal, muestra un porcentaje de error similar en el corpus por escrito, sin embargo en el corpus oral aparece únicamente en siete ocasiones –con un único error en PIM–, frente a 36 apariciones en el corpus de las redacciones, por lo que parece ser de poco uso en este nivel de interlengua oral. Esto indicaría también que el papel del aspecto predicativo en este nivel no es tan evidente a la hora de diferenciar entre los tiempos verbales perfectivos e imperfectivos.

Los verbos de logro apenas aparecen en este nivel de la interlengua. El único que se repite en el corpus por escrito es *llegar* con un porcentaje de error muy similar en ambas partes. Al igual que sucede con los verbos modales, no aparece en ninguna ocasión en el corpus oral del mismo nivel. Estadísticamente son poco frecuentes en nuestro corpus, y cuando aparecen no suscitan errores significativos en comparación con los otros tres tipos de verbo, lo que apuntaría a que el problema de la distinción de aspecto por parte del aprendiz se encuentra unido al rasgo de la duratividad. En este sentido, nuestra

investigación apunta resultados poco comentados en otras publicaciones que suelen citar la dinamicidad (como en el caso de Quintana, 2013), o la telicidad (como en el caso de González, 2013), como factores sobre los que se basaría la producción de errores. Por otra parte, que los logros son los verbos que antes se dominan en pasado es un hecho del que ya se tenía constancia desde el estudio de Andersen (1991) que dio nacimiento a la teoría del aspecto léxico.

El relación entre verbos télicos y atélicos se va equilibrando desde la relación 9/1 del corpus de las traducciones hasta casi la igualdad en el corpus de las entrevistas. Esta relación es directamente proporcional al porcentaje de errores que aparecen en el corpus. Es decir, a mayor porcentaje de errores, mayor cantidad de verbos atélicos, mientras que según se va reduciendo el número de errores, van apareciendo más predicados télicos en las expresiones de los aprendices. Todo esto apunta al papel relevante que la teoría del aspecto léxico tendría en este nivel de interlengua, frente a las otras tres teorías de las que hemos venido hablando en nuestro trabajo.

Por otra parte, el hecho de que, en el corpus de las traducciones del A2, el verbo *poder* seguido de un predicado télico produzca más errores que cuando es seguido de un predicado atélico apunta a que la sintaxis oracional podría influir de alguna manera en la producción de errores de los estudiantes. En este mismo sentido, es importante destacar que los estudiantes cometen aproximadamente el doble de errores (53%) a la hora de expresar el trasfondo de la acción, que cuando se refieren a los eventos que suceden (de manera perfectiva) en la trama (25%) en la tarea de traducción. Es decir, en cuanto al aspecto discursivo, los aprendices no parecen dominarlo de un modo significativo ni equilibrado. El hecho de que los verbos de logro (carentes de duratividad) y el PPS se aprendan más rápidamente nos permite inferir una influencia marcada del sueco como L1, lengua que focaliza especialmente el final de un evento. Similares resultados se encontraron en la reciente investigación llevada a cabo por Bylund y Donoso (2016).

Por otra parte, el alto grado de error (en el corpus de las redacciones del A2) con los predicados télicos del tipo “ver una película”, en los que el estudiante emplea el PIM – quizás por influencia de la atelicidad del verbo *ver/mirar* (en sueco *se/titta*)– sería un argumento a favor de la teoría del aspecto léxico y en contra de la teoría del aspecto predicacional.

Los resultados de las redacciones del nivel A2, por otra parte, apuntan a que en este nivel inicial, el aspecto léxico juega un papel más importante que el predicativo, ya que los estudiantes suelen emplear el tiempo verbal esperable –prototípico– asociado al tipo de verbo en cuestión, confirmando la misma tendencia que se da en otras investigaciones similares (Salaberry, 2010; Domínguez et al., 2013); pero sin embargo no dominan el uso de complementos circunstanciales temporales asociados al aspecto predicativo que quieren emplear, lo que demuestra una baja sensibilidad hacia el aspecto tanto predicacional como discursivo.

Más allá de los verbos que aparecen en la tabla, es evidente que hay una diferencia notable dentro del número y tipo de errores en las dos partes del corpus por escrito. La prueba de traducción confirma las hipótesis –generalistas, por así decir– de las que parte nuestra investigación: los estudiantes cometen mayor número de errores con los verbos atélicos y a la hora de emplear el pretérito imperfecto. La redacción libre confirma que los estudiantes cometen más errores con los verbos atélicos, sin embargo, en una proporción menor que en la prueba de traducción. No obstante, la diferencia más notable está en que en estas redacciones los estudiantes cometen la misma cantidad de errores al emplear un tiempo como el otro, mientras que en la traducción los errores con el imperfecto son el doble que con el pretérito simple. Lo cual podría indicar que emplean ambos aspectos flexivos en una proporción similar desde el principio de su exposición a ellos. Este dato del corpus de las redacciones también se corrobora con los datos que provienen del corpus oral.

Los complementos circunstanciales temporales, como adverbios del tipo *antes*, *siempre*, etc., no parecen tener un efecto decisivo –como refuerzo semántico en cuanto a mostrar la telicidad o atelicidad de un determinado predicado– a la hora de elegir el tiempo verbal por parte de los aprendices, pues en numerosas ocasiones, a pesar de su presencia, no ayudan a elegir la forma correcta (vid. ej. 2), confirmando los datos que otras investigaciones apuntaban de manera menos contundente (Quintana Hernández, 2009: 214).

Los verbos que emplean los alumnos en el corpus oral son bastante limitados y repetitivos, destacando la ausencia del tipo de verbo de logro en este corpus, así como la escasez de verbos de estado. El estudiante cuando habla se siente más cómodo empleando verbos de actividad y realización, aquellos que presentan un índice de error bastante homogéneo.

Los datos de las tres tareas, por otra parte, nos sirven para descartar, de acuerdo con nuestros datos, la validez de la teoría del tiempo por defecto, pues no queda registrado en ninguna parte de nuestro corpus que los aprendices pasen por una etapa, por breve que esta sea, de empleo exclusivo del PPS. Esto puede atribuirse sin ninguna duda a que en el entorno escolar sueco los estudiantes de bachillerato son instruidos y expuestos desde el principio a un input similar en ambos tiempos<sup>116</sup> que desemboca en una producción tanto escrita como oral, tanto en tareas libres como forzadas, en la que emplean con una frecuencia similar el PPS y el PIM.

En relación con nuestra primera pregunta de investigación con la que pretendíamos encontrar los contextos lingüísticos más problemáticos, los predicados verbales que son más susceptibles de causar error –tanto en uno como en otro tiempo– en el estudiante son aquellos regidos por verbos modales (especialmente *poder* y *querer*), *ser*, *estar*, *ir*,

---

<sup>116</sup> Fenómeno que sugería a su vez Bonilla (2013: 636) para las aulas norteamericanas, con el fin de evitar ese estadio en el que el estudiante generaliza el uso del PPS a todo tipo de contextos en una fase inicial. En ese sentido, parece que el sistema educativo sueco ha logrado evitar un cierto “abuso” del PPS desde el primer día.

*tener, vivir, bañarse y comprar*; mayoritariamente verbos de estado y actividad. Esto podría indicar que cuanto más vacío semánticamente se encuentre un verbo y mayor sea su atelicidad, mayor será la posibilidad de que el estudiante cometa el error de atribuirle el aspecto flexivo inadecuado. E inversamente, cuanto más concreto sea el significado de un predicado verbal, mayor será la posibilidad de acierto, por ejemplo: la expresión con mayor índice de aciertos en el corpus de las traducciones es “compró unos pantalones”, frente a la expresión “no podía venir” donde el verbo *poder* es aquel en el que mayor índice de error hubo en esta parte del corpus.

Finalmente, los usos no prototípicos se emplean en una proporción muy reducida en este nivel (apenas perceptibles con el pretérito imperfecto), pero por aquellos estudiantes que tienen un mejor resultado en las pruebas de traducción (que medían a su vez el uso prototípico de los verbos). Queda demostrado en este estadio inicial de la interlengua que el uso más fácilmente asimilable por los estudiantes es el prototípico y con los verbos de logro (del tipo *llegué*), mientras que el más complejo es el uso no prototípico del mismo tipo de verbos (del tipo *llegaba*), al mismo tiempo que los complementos directos y los circunstanciales temporales (especialmente los primeros) no suelen percibirse como modificadores de la actualidad del predicado de tal manera que hagan alterar el uso prototípico de ambos tiempos. En este momento del aprendizaje, los estudiantes asimilan especialmente el uso de los verbos télicos, y especialmente con el pretérito perfecto simple (quizás por influencia de su L1 germánica), mientras que el resto de usos demuestra un alto porcentaje de errores.

## 4.2 Resultados del nivel B1.1

El corpus B1.1 se compone de 42 informantes en la prueba de traducción, 38 en la de redacción y 37 en la parte de las entrevistas; desde este punto de vista es el más homogéneo de los tres de los que se compone nuestra investigación. Los informantes provienen de dos institutos de bachillerato de las ciudades de Malmö y Lund, es decir, dos grupos distintos de la asignatura de español en su segundo año de estudios de bachillerato. La diferencia con los informantes del corpus A2 es que han recibido cerca de 90 horas lectivas más. La prueba por escrito se realizó en el mes de septiembre y las entrevistas en el mes de diciembre del curso escolar 2015-2016. Antes de realizar la prueba por escrito, los estudiantes habían recibido cuatro clases (horas lectivas) de repaso acerca de los usos y las formas tanto del pretérito imperfecto como del perfecto simple.

### 4.2.1 Resultados y análisis de la traducción

Hemos de recordar que el texto que los estudiantes del nivel B1.1 tradujeron no es exactamente el mismo que el que vimos para el nivel A2. En este caso se eliminaron tres de las oraciones del nivel anterior y se introdujo una nueva, así como un resumen de

seis oraciones del cuento de Peter Pan<sup>117</sup>. El objetivo de estos cambios fue eliminar algunas de las oraciones que tenían una estructura similar y que se repetían en el nivel A2, e introducir nuevas estructuras, así como un mini-relato para averiguar si el índice de errores variaba cuando los estudiantes se enfrentaban a unas oraciones más contextualizadas. De este modo podemos tener más evidencias acerca de si la hipótesis del aspecto discursivo (vid. 2.3.1.1) en particular tiene una influencia decisiva en el aprendizaje de los estudiantes o, por el contrario, no es relevante. En la tabla expuesta a continuación se encuentran todos los verbos de esta parte del corpus, con los resultados globales de ambas partes de la traducción. En el posterior análisis, como hicimos para el nivel A2, trataremos únicamente, los casos que son relevantes para nuestro estudio.

Tabla 14. Verbos con mayor índice de error en la traducción del nivel B1.1

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
poder	36%, 29%	atético / estado
mostrar	35%	tético / realización
vivir	32%	atético / estado
intentar	32%	atético / estado <sup>118</sup>
ser	29%, 22%, 13%, 7%, 3%	atético / estado
llover	28%	atético / actividad
llegar	23%, 18%, 17% (x2)	tético / logro
llevar	22%	tético / realización <sup>119</sup>
comprar	21%	tético / realización
brillar	21%	atético / estado
cantar	21%	atético / actividad
haber	21%	atético / estado
tener	20%	atético / estado
ver/mirar	20%, 17%	(a)tético / actividad-realización
salvar	17%	tético / logro
despertar(se)	14%	tético / logro
salir	13%	tético / logro
ir	10%	tético / realización <sup>120</sup>
entrar	8%	tético / logro
decir	8%	tético / logro

Lo primero que cabe destacar de esta tabla, si la comparamos con su equivalente en el nivel anterior de interlengua, es que el porcentaje medio de errores (de los 10 verbos más problemáticos) ha disminuido notablemente, del 52% al 30%, al mismo tiempo que la proporción entre verbos téticos y atéticos está igualándose de un 9/1, a favor de los atéticos en el nivel A2, a un 6/4 en este nivel; lo cual quiere decir que el grado de dominio de los verbos atéticos está igualándose al de los téticos. Por medio de este pronunciado descenso en el porcentaje de errores puede verse un claro progreso en el aprendizaje del aspecto flexivo en general entre el nivel A2 y el B1.1<sup>121</sup>. Este hecho demuestra sin duda que el nivel de la interlengua sí influye en la producción de errores,

<sup>117</sup> Véase el apéndice, donde se encuentran las pruebas del estudio.

<sup>118</sup> En nuestro corpus el verbo *intentar* funciona como modal, de ahí la atelicidad que le atribuimos.

<sup>119</sup> En el sentido de “llevar algo a algún sitio”.

<sup>120</sup> En nuestro corpus, *ir* forma parte del predicado “ir al cine”, que debe entenderse como una realización.

<sup>121</sup> El porcentaje total de errores descendió del 38,5% del nivel A2, al 20% del nivel B1.1, reduciéndose prácticamente a la mitad.



en contraste de las conclusiones a las que llegan otros estudios como los de Mao (2009) y Vázquez (2016: 262), quienes no veían una relación entre estos dos factores a partir de los datos estadísticos de su trabajo.

Dentro de los verbos télicos, los más susceptibles de error son las realizaciones (otra tendencia apuntada ya en el nivel anterior y que parece confirmarse aquí), mientras que los logros son empleados con un mayor número de aciertos en su uso. Asimismo, los verbos de estado son los que más dificultad acarrearán dentro de los verbos atélicos, como veíamos para el nivel A2 de la interlengua.

El predicado que ha causado un mayor índice de errores es:

Ej. 1                    Julia sa att hon inte **kunde** följa med på bio.  
                              Julia dijo que no **podía** venir al cine.

Se trata de la misma oración que los estudiantes tradujeron en el nivel A2, un año después sigue siendo el predicado verbal con más índice de error, pero sin embargo, ha bajado del 75% al 36% en este nivel B1.1. En la parte del cuento de Peter Pan los alumnos tenían que traducir otra oración subordinada sustantiva con el mismo verbo en imperfecto:

Ej. 13                    ...och vilka äventyr de kunde uppleva.  
                              ... y qué aventuras podían vivir.

Aquí el porcentaje de error fue de un 29%. Estos casos ejemplifican bien dos hechos: la notable asimilación del aspecto imperfectivo del nivel A2 al B1.1, y la dificultad que los verbos modales entrañan para el aprendiz, pues sigue siendo el verbo más difícil de conjugar en el aspecto flexivo adecuado.

El segundo verbo en la clasificación proviene de la traducción del cuento de Peter Pan, y se trata de un verbo télico de realización.

Ej. 14                    Peter Pan **visade** för dem hur det var att leva på barnens ö och...  
                              Peter Pan les **mostró** / **enseñó** cómo era vivir en la isla de los niños y...

Un 35% de los estudiantes tradujo *mostrar/enseñar* con el verbo en imperfecto en lugar del perfecto simple. Una posible explicación ante el elevado número de errores puede ser la poca frecuencia con la que los estudiantes emplean este verbo en su día a día. No aparece en ninguna otra parte del corpus por escrito, ni tampoco en las entrevistas, por lo que el factor de “novedad” ante un verbo tan poco utilizado puede ser un factor relevante para explicar este porcentaje de errores. Por otra parte el hecho de que su CD sea una oración subordinada en lugar de un sintagma nominal también puede influir en este error, pues como ya hemos visto anteriormente y veremos también en los ejemplos 16 y 17, el nivel de complejidad sintáctica afecta al índice de errores en la elección del aspecto flexivo.

Otro ejemplo de esa relación entre complejidad sintáctica e índice de errores lo tenemos en el ejemplo siguiente:

- Ej. 15            Där fanns andra barn som **bodde** på ön sedan länge.  
                  Ahí había otros niños que **vivían** en la isla desde hace mucho tiempo.

El contexto de esta oración nos da a entender que los niños de los que se habla en el relato *vivían* en una isla. Mientras un 32% de los alumnos conjugaron erróneamente el tiempo verbal en esta oración subordinada sustantiva del ej. 16; en otro lugar del relato, en el que el verbo *bo* (vivir) aparece dentro de la oración principal, su índice de error es del 23%, notablemente inferior al anterior.

- Ej. 16            Syskonen Wendy, Jonas och Mikael bodde i ett fint hus i London.  
                  Los hermanos Wendy, Jonás y Miguel vivían en una bonita casa en Londres.

Un argumento más a favor de nuestra hipótesis de que el nivel de complejidad sintáctica, como veíamos en los ejemplos 1 y 2 con el verbo *poder*, influye en la producción de errores de una manera directamente proporcional; a mayor nivel de complejidad sintáctica en la que se encuentra el predicado verbal, mayor probabilidad de producir un error en la elección del aspecto flexivo.

El cuarto verbo que más errores causó en este corpus fue *intentar*, sobre el cual podemos apuntar a una explicación similar a la que vimos para el verbo *mostrar*. En primer lugar es un verbo apenas empleado por los estudiantes en otras partes del corpus. Es pues un verbo poco frecuente en su vocabulario, y además de eso, la característica de funcionar como un verbo modal le dota de una abstracción semántica que dificulta aún más la elección de aspecto flexivo por parte del estudiante. Como indicó el estudio de Wulf et al. (2009), cuando un predicado es poco frecuente en la interlengua y además se emplea en un uso no prototípico, dificulta en gran medida su aprendizaje en comparación con los empleos de verbos frecuentes en usos prototípicos. Un 32% de los estudiantes tradujeron *intentar* en PIM, aunque el contexto discursivo en el que se encontraba solicitaba el uso del PPS. Este sería un nuevo dato que corroboraría lo visto ya para el nivel anterior de la interlengua, a saber, que el aspecto discursivo no juega un papel más relevante que el aspecto léxico a la hora de elegir el tiempo verbal por parte de los estudiantes. Al mismo tiempo que se demuestra que nuestros datos están en consonancia con otras investigaciones (Lafford, 1996) que apuntan a que el aspecto discursivo comenzaría a ser relevante en la expresión de los aprendices únicamente a partir de un nivel más avanzado de conocimientos de la lengua meta.

- Ej. 17            Men då kom Kapten Krok och **försökte** döda Wendy och hennes bröder.  
                  Entonces llegó el Capitán Garfío e **intentó** matar a Wendy y sus hermanos.

El caso del verbo *ser* nos sirve de nuevo para demostrar la relación entre la sintaxis y el error en el aspecto flexivo (vid. 5.1). Esta proposición subordinada sustantiva muestra un índice de errores del 29% (*fue* en lugar de *era*), muy superior a otros usos del verbo *ser* que aparecen en la misma prueba.

- Ej. 14            Peter Pan visade för dem hur **det var** att leva på barnens ö och...  
                  Peter Pan les mostró / enseñó cómo **era** vivir en la isla de los niños y...

Aparte de esto, la comparación con los siguientes casos puede aportarnos información importante:

Ej. 18	Kvällen var perfekt... La tarde era perfecta.	22% de errores
Ej. 19	...himlen var blå... ...el cielo era azul...	7% de errores
Ej. 20	Mannen var lång... El hombre era alto...	3% de errores

Podemos constatar que la presencia del verbo *ser* en una oración subordinada y teniendo otro verbo en infinitivo como atributo, *vivir*, es algo que provoca un alto índice de errores. Sin embargo entre los otros tres ejemplos que exponemos más arriba, las condiciones sintácticas son las mismas, forman parte de oraciones coordinadas yuxtapuestas o copulativas, y en los tres casos estamos ante construcciones copulativas idénticas (“X” era “Y”). No obstante, si prestamos atención al tipo de sustantivo que actúa como sujeto podemos apreciar que el nivel de error aumenta según el nivel de abstracción que el sustantivo representa. “El hombre” es lo más concreto y “la tarde” lo más abstracto. Puede que esto apunte también hacia una relación entre el nivel de abstracción semántica y la dificultad de la atribución del aspecto flexivo. Relación de abstracción semántica similar a la que hay entre los verbos télicos y atélicos, y de la que también sabemos que efectivamente existe a la hora de atribuir el aspecto flexivo en función de la aspectualidad del lexema verbal, pues es la base de la teoría del aspecto léxico.

El verbo *llover* es otro caso en el que se puede ver cómo el dominio de los verbos atélicos va afianzándose a lo largo de la evolución de la interlengua. Un 28% de los estudiantes tradujo *llovió* (frente al 50% del nivel A2). En este caso el porcentaje de error se ha reducido a la mitad después de un año académico, un progreso evidente dentro de la interlengua del estudiante.

Ej. 21	Det <b>regnade</b> mycket när jag vaknade. <b>Llovía</b> mucho cuando me desperté.
--------	---

El caso del verbo *llegar* registra un leve descenso respecto al nivel anterior (un descenso medio del 6% de errores). Dentro de este nivel de interlengua no se percibe la diferencia de comportamiento observada en el nivel anterior en función de la aparición, o ausencia, de la partícula *fram* (vid. págs. 114-115), pero, no obstante, también hay una diferencia de porcentaje en función, esta vez, de la aparición junto a un participio de presente, que de por sí expresa un aspecto imperfectivo, factor que podría haber influido en la elección del tiempo imperfecto en lugar del requerido perfecto simple:

Ej. 22	En natt kom flygandes Peter Pan och... Una noche llegó volando Peter Pan y...
--------	--

Por otra parte, un caso que apuntaría a un área de fosilización de errores en la interlengua, es el del verbo *comprar*. Esta frase (ej. 23) fue la que menos índice de error suscitó en el nivel A2 (con un 17% de errores) y sin embargo en el nivel B1.1 provoca ahora más errores que antes, con un 21%. Podría ser este un ejemplo de fosilización de un error en la interlengua (Blyth, 2005; Selinker, 1992: 250-253), en un tipo de estructura de verbo transitivo con su complemento directo, que se estanca en torno al 20% de error durante los niveles iniciales e intermedio de la interlengua. Este dato también reforzaría otros datos que recogimos anteriormente y que no demuestran un influjo relevante de la teoría del aspecto predicativo en los estudiantes suecos.

Ej. 23           ... (han) köpte 5 par svarta byxor och...  
                  ... compré 5 pares de pantalones negros y...

Otros verbos atéticos con los que los estudiantes cometen bastantes errores, pero donde se aprecia un considerable progreso en la interlengua de los estudiantes, son:

Ej, 24           ... solen sken...  
                  ...el sol brilló...,

en lugar de *brillaba* (21%, frente al 43% en el nivel A2), y:

Ej. 25           ... och fåglarna kvittrade.  
                  ...y los pájaros cantaron.

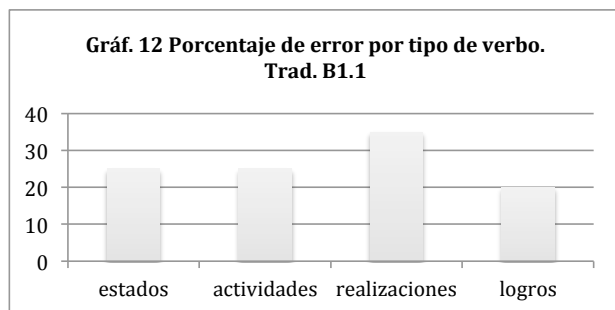
En lugar de *cantaban* (21%, frente al 47% en el nivel A2). Estos ejemplos muestran (vid. gráfico 13, pág. 122) cómo uno de los avances más significativos que los estudiantes realizan entre el nivel A2 y el B1.1 es la mejora en la corrección a la hora de emplear el pretérito imperfecto.

Finalmente, el verbo *ver/mirar* nos permite contemplar de nuevo el gran progreso de la interlengua en este sentido. En el nivel A2, cuando se empleaba como actividad en imperfecto tenía un porcentaje de error del 44%, en este nivel ese porcentaje se redujo al 17%. Sin embargo, como verbo de realización (tético) en contexto perfecto, el grado de mejoría entre los dos niveles apenas descendió de un 27% (en el nivel A2), a un 20% en este nivel B1.1. Este caso nos sirve de manera muy ilustrativa para mostrar que en este nivel de la interlengua lo que se produce es una notable mejoría en la percepción y expresión del aspecto imperfectivo en español, mientras que el progreso del aspecto perfecto es mucho menor. Quizás de una manera inconsciente, los esfuerzos cognitivos del aprendiz se centren en aprehender aquel fenómeno que es más extraño a su lengua materna sueca, mientras dedica menos atención a aquello que reconoce y es capaz de expresar más fácilmente.

Más allá de los verbos arriba mencionados, en general podemos constatar que el porcentaje total de errores en el uso de ambos tiempos es del 20%, es decir, el índice de errores se ha reducido notablemente (del 38,5 % al 20%) en un año académico. Se observa también que el índice de errores en la parte de la traducción del relato breve es superior (25%) al de las oraciones sueltas (17%). Dato del que puede desprenderse que la aportación de un contexto narrativo más completo (en relación con la teoría del

aspecto discursivo) no ayuda necesariamente al estudiante a elegir correctamente el aspecto flexivo que debe acompañar al verbo.

Si atendemos al porcentaje de errores por tipo de verbo la división es la siguiente:

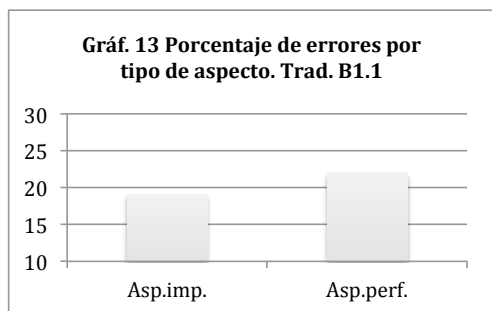


En cifras exactas y comparando con el nivel anterior:

- Estados 25% de errores (frente al 48,6% del nivel A2)
- Actividades 35 % de errores (frente al 52,4% del nivel A2)
- Realizaciones 25% de errores (frente al 22 % del nivel A2)
- Logros, 20 % de errores (frente al 24% del nivel A2)

Si comparamos con las cifras del nivel anterior podemos constatar que el porcentaje de error de los verbos atéticos ha disminuido considerablemente, mientras que los verbos télicos se han mantenido estables. Esto podría indicar, como hemos venido argumentando, que el estudiante asimila, en una segunda etapa de su aprendizaje, en gran medida el funcionamiento del aspecto flexivo con los verbos atéticos, mientras que su nivel de dominio de los télicos permanece estancado.

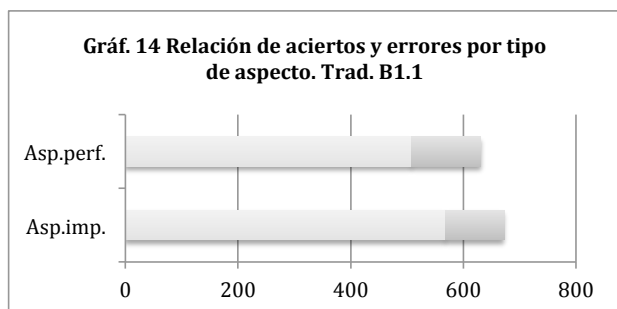
Puede decirse que el dato que acabamos de exponer arriba es una consecuencia de otro hecho que difiere considerablemente del nivel anterior, a saber, el porcentaje de errores que se cometen con cada tiempo verbal. En el nivel A2 veíamos que los estudiantes se equivocaban prácticamente en la mitad de los usos del imperfecto, mientras que en este nivel B1.1 ese porcentaje se reduce al 20%. Sin embargo, el grado de dominio del PPS permanece inalterado, y únicamente se reduce en un 1%. De manera que el gran avance entre estos dos niveles o estadios de la interlengua –a juzgar por los datos extraídos de la traducción– es el grado de aprehensión del aspecto imperfectivo, como rasgo característico del nivel intermedio de progresión en el aprendizaje que ya señalaban la mayoría de investigaciones anteriores desde Andersen (1991) hasta Comajoan (2013).



Por tipo de aspecto/tiempo verbal:

- Imperfectivo (con el PIM) 19% de errores (compárese con el 50% del nivel A2)
- Perfectivo (con el PPS) 22% de errores (compárese con el 23% del nivel A2)

Por otra parte, la relación de errores y aciertos totales por tiempo verbal queda del siguiente modo en la prueba de traducción de este nivel.



Número de verbos empleados en PPS: 612

Número de verbos empleados en PIM: 690

Los datos arriba expuestos (vid. tabla 14 y gráficos 13 y 14) muestran que el estudiante ha mejorado notablemente en la asimilación del uso del aspecto imperfectivo (sus errores se han reducido a la mitad), así como en el empleo de los verbos atéticos. Sin embargo, el índice de errores con el aspecto perfectivo y los verbos téticos apenas ha sufrido un descenso apreciable. Podemos concluir afirmando que el nivel de asimilación de ambos aspectos gramaticales se está igualando, frente al desnivel visto en el primer estadio de su aprendizaje.

#### 4.2.2 Resultados de la redacción

De manera general se observan menos errores que en las redacciones del nivel A2. En total un 14% de errores en el empleo de estos tiempos, frente al 20% de las redacciones

del nivel anterior. Siguiendo la estructura anterior de nuestro análisis, presentaremos en primer lugar la tabla de verbos más frecuentes en el corpus de errores correspondientes a este nivel, para pasar posteriormente a su análisis y comentario.

Tabla 15 a. Verbos con mayor índice de error en la redacción del nivel B1.1

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
conducir	67%	atélico / actividad
llover	60%	atélico / actividad
visitar	43%	télico / realización
ver / mirar	35%	télico / realización
jugar	33%	télico / realización
estar	29%	atélico / estado
comer	25%	télico / realización
tener	25%	atélico / estado
ir	17%	(a)télico / actividad - realización
ser	9%	atélico / estado

#### 4.2.2.1 Análisis de los resultados

Los resultados de la tabla expuesta arriba han sido confeccionados a partir de los únicos diez verbos que se repiten en este corpus de 38 informantes. Si elimináramos los verbos que son empleados por menos de cuatro estudiantes en el corpus, es decir que aparecen en al menos el 10% de redacciones, nos quedaría la siguiente tabla, a partir de la cual nos parece más relevante trazar nuestro análisis.

Tabla 15 b. Verbos con mayor índice de error y frecuencia de aparición en la redacción del nivel B1.1

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
visitar	43%	télico / realización
ver / mirar	35%	télico / realización
estar	29%	atélico / estado
tener	25%	atélico / estado
ir	17%	(a)télico / actividad - realización
ser	9%	atélico / estado

Encabezando la clasificación ya no tenemos en este caso los verbos atélicos modales que aparecían en el nivel A2, sino dos construcciones perfectivas de complemento directo. Otro dato importante es que ninguno de los 38 aprendices empleó ni una sola vez ninguno de los dos verbos modales comentados en el nivel A2 (*poder* y *querer*) en pasado, lo cual parece indicar que siguen sintiéndose inseguros para emplearlo, a pesar de que lo traduzcan cuando se les pide.

Por otro lado, el caso del verbo *visitar* es extraño, pues aparece con un 10% de errores en el corpus de redacciones del A2 (con un total de 33 apariciones en ese corpus), y con un 43% de errores en este nivel B1.1 (con un total de 14 apariciones). Se emplea siempre en el significado de “visitar algo o a alguien”, con un CD expreso, pero no podemos hallar una respuesta satisfactoria a este aumento de errores en una tarea de producción libre, más allá de que puede ser uno de esos casos en los que la interlengua

parece retroceder, en lugar de avanzar hacia un mejor dominio de la lengua meta. Dado que nuestro corpus no es lo suficientemente amplio para tener una validez estadística fiable, puede que estemos también ante un caso de variedad normal dentro de nuestro grupo de informantes.

El verbo *ver/mirar* disminuyó su porcentaje de error únicamente en un 1%, en comparación con el anterior nivel. Lo que podría apuntar hacia un estancamiento en la interlengua con esta estructura de verbo más complemento directo, al igual que veíamos con el verbo *comprar* en el corpus de las traducciones. De nuevo parece que la evolución en el aprendizaje del aspecto predicacional (si puede hablarse de que este aprendizaje exista) se muestra más lenta que el aprendizaje de la variación del aspecto léxico, donde apreciamos una disminución evidente del porcentaje de errores en el caso de la expresión del aspecto imperfectivo.

Algo similar sucede con el verbo atético *estar* que apenas disminuye en un 2%. Mientras el también verbo de estado *tener* sí parece mostrar una progresión de mejora más notable, de un 33% a un 25%.

Finalmente tenemos los verbos *ir* y *ser*, que muestran desarrollos opuestos en su evolución en esta parte del corpus. Mientras el verbo de realización<sup>122</sup> *ir* sufre un aumento del 8% en su porcentaje de error. El verbo de estado por excelencia, *ser*, disminuye en un cuatro por ciento, hasta el 9%, su índice de error.

Estos ejemplos apuntan a que el dominio de los verbos de estado (aspecto léxico) va aumentando de manera lenta en este nivel de la interlengua, mientras que el aprendizaje del aspecto sintáctico, o predicacional, especialmente en predicados télicos, apenas muestra ningún avance entre los niveles A2 y B1.1.

### **Contextos con mayor índice de errores**

En cuanto al uso del PPS, el error más frecuente en las redacciones de este nivel (al igual que sucedía en el nivel A2) es del tipo “Cuando tuve X años”, reflejado en seis redacciones distintas. El hecho de que este mismo error permanezca como el más frecuente después de un año de instrucción en las aulas refleja la dificultad de aprehensión por parte de los estudiantes, corroborando en parte la teoría del aspecto léxico desde su primera formulación de Andersen (1991) en la que se señalaba el uso del PPS con los verbos de estado como el último escalafón en el camino del aprendizaje del aspecto verbal<sup>123</sup>. Por otra parte, desde el punto de vista de la didáctica de ELE, es una señal de alarma para los docentes de la materia. Sin duda se requieren más avances en la didáctica actual para ayudar a los estudiantes a comprender que la expresión de la

---

<sup>122</sup> Pues siempre se emplea en nuestro corpus con el complemento de lugar “adonde” se va, lo cual lo convierte en télico.

<sup>123</sup> Sin embargo, los datos provenientes de los usos no prototípicos de nuestro corpus (vid. 4.2.2.2) sugieren que el empleo del imperfecto con verbos de logro representaría ese último escalafón en el aprendizaje, por detrás del empleo del perfecto simple con estados.



edad (al igual que sucedía con el fenómeno de la hora en el corpus de las traducciones) aporta una información de trasfondo sobre la que otra situación es focalizada. Quizás incluir el término de “copretérito” para hablar del imperfecto en las aulas ayudaría al aprendiz a visualizar mejor la función que este tiempo suele tener en las narraciones.

En segundo lugar están actividades del tipo *comer, bañarse, tomar el sol* acompañadas por un marcador temporal que indica repetición como “cada día”, lo que indica una vez más que el marcador temporal-aspectual del complemento circunstancial temporal no impide siempre al estudiante cometer error en el uso del aspecto correcto.

En tercer lugar encontramos verbos de estado, típicamente empleados para las descripciones o dar información de fondo –valor de copretérito–, del tipo “Allí hubo bocadillos”, “El bistro tuvo sillas rojas”, que indican, como comentábamos anteriormente, una “desfocalización” dentro del discurso, al no ser capaz de distinguir claramente entre foco (en PPS) y el trasfondo (en PIM) de una narración a la hora de atribuir el aspecto flexivo. De este mismo modo podemos clasificar otro tipo de errores frecuentes con expresiones similares impersonales del tipo “hizo calor, llovió mucho” cuando el contexto pide la utilización de un imperfecto en valor de copretérito.

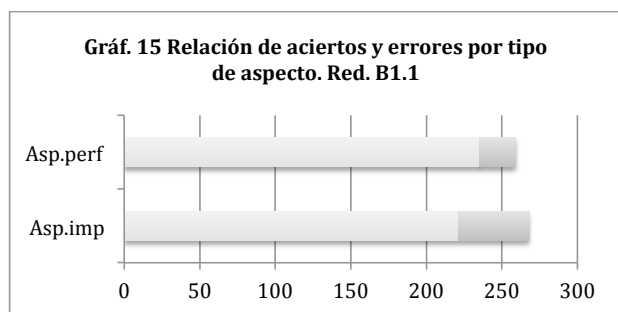
Por otra parte, los errores más frecuentes del corpus de redacciones con el PIM están representados por construcciones de realizaciones con complemento directo del tipo “Veíamos una película” “Visitábamos una ciudad” y similares, empleando un determinante que no posibilita la utilización del imperfecto, pues no se trata de un acto repetido sino realizado una sola vez. Esto hablaría de nuevo en contra de la teoría del aspecto predicacional, pues la inclusión de un CD determinado no ha hecho que el aprendiz transforme ese aspecto inherente a la raíz del verbo, y ha seguido guiándose por el aspecto léxico atético de *ver* y *visitar*.

El segundo tipo de error más frecuente es el de expresiones como “Íbamos a Mallorca / a la playa” en la que igualmente el estudiante no asocia la idea de que se trata de un único viaje, en otras palabras, no asocia el paso del aspecto léxico atético del verbo *ir* al nivel del aspecto predicacional tético de “ir una vez a algún sitio en concreto”.

Otro error repetido es el de emplear expresiones como “Estábamos ahí por cinco días”, empleando el verbo *estar* acompañado de un delimitador temporal que solicita el empleo del PPS, al igual que veíamos al analizar el corpus A2. Esto corrobora que, independientemente de qué tiempo empleen o quieran emplear los aprendices, en muchas ocasiones no asocian el aspecto flexivo del verbo (el que aporta el tiempo verbal) a la información aspectual que subyace en los complementos circunstanciales de tiempo. No son capaces, en otras palabras, de valorar la información temporal compleja proveniente de distintas fuentes con el objetivo de escoger el tiempo verbal que mejor se adecúe a la suma de dichas informaciones. También se cometen varios errores con el uso de los verbos *ser* y *estar* en contextos valorativos del tipo “Era un buen viaje” “Estaba un buen partido”, etc., donde la norma generalizada es emplear el PPS. Este tipo de errores es uno de los más frecuentes en el corpus de Vázquez (2016), lo cual

parece indicar una tendencia en los estudiantes suecos de no aprender correctamente este tipo de usos del PPS hasta un estadio más avanzado de su interlengua. Como se describió en 2.3.1.1, en este caso estaríamos ante una divergencia al analizar el aspecto discursivo de estos predicados en inglés, donde (Bardovi-Harlig, 1998) se situarían en el trasfondo de la narración con aspecto imperfectivo, y en español, donde se emplea sin embargo el PPS para realizar este tipo de valoraciones.

En cuanto a con qué tiempo verbal se cometen más errores, en contra de lo que sucedía con el corpus de traducciones, pero al igual de lo que veíamos para el nivel A2, es con el pretérito imperfecto con el que se producen el 66% de los errores, mientras el 34% se cometen con el perfecto simple, de un total de 71 errores en las 38 redacciones. Esa tendencia de cometer más errores con el PIM que con el PPS en las tareas de producción libre se confirma también en este nivel, demostrando, como ya hemos venido comentando en este apartado, que el aspecto imperfectivo, especialmente en predicados télicos con CD (vid. realizaciones en el gráfico 18, pág. 128) es de más difícil asimilación que el perfecto.



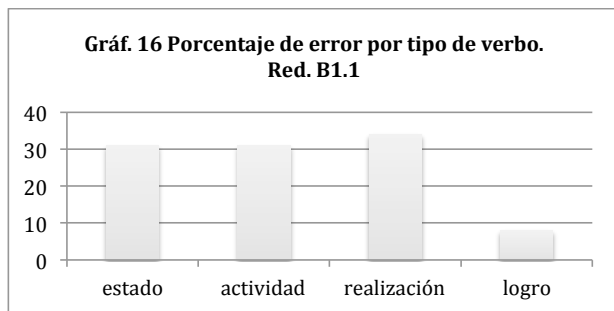
Número de verbos empleados en PPS: 259

Número de verbos empleados en PIM: 268

Se observa una vez más una homogeneización en el uso de los tiempos verbales, manteniéndose una mayor dificultad de uso del PIM en esta tarea de producción libre. En cuanto a la producción total de muestras con cada tiempo, puede destacarse aquí un claro aumento del empleo del PIM en comparación con el nivel anterior (vid. gráfico 4, pág. 101). El hecho de que los estudiantes empleen en mayor medida el imperfecto en textos narrativos en primera persona a medida que avanzan en su proceso de aprendizaje validaría uno de los supuestos de la teoría del aspecto discursivo (Salaberry, 2010). En ese sentido nuestro estudio muestra resultados similares a los de Camps (2002), quien observó un número menor de usos de este tiempo en relatos narrados en tercera persona, en comparación con los que se cuentan en primera persona, como es el caso de las redacciones de nuestro corpus.

## Distribución de errores por tipo de verbo

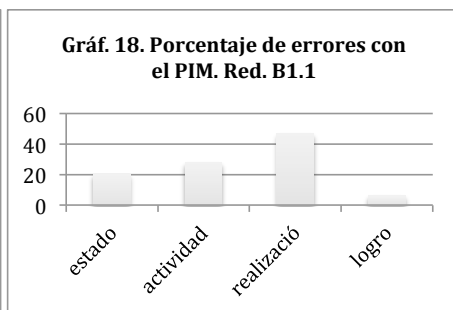
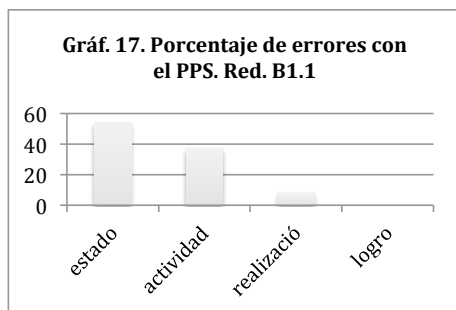
Por tipos de verbos, el porcentaje de errores es el siguiente.



Con verbos de estado	31%
Con verbos de actividad	31%
Con verbos de realización	34%
Con verbos de logro	4%

Sin embargo, y a pesar de esta supuesta unidad de los verbos durativos que se muestra en este gráfico, como veremos a continuación, el análisis de errores por tiempo verbal nos da unas cifras bastante distintas en cuanto al tipo de verbo con el que se cometen los errores, en función del tipo de aspecto que se quiere expresar. De tal manera que al emplear el PPS, el 92% de los errores se cometen con verbos atéticos; especialmente con verbos de estado, refrendando la teoría del aspecto léxico y demostrando que la mayoría de los estudiantes domina ampliamente los usos prototípicos de dicho tiempo. Por otra parte, al emplear el imperfecto, los errores entre verbos téticos y atéticos están casi al 50%, siendo los verbos de realización los que ocupan casi la mitad de los errores. Esto demuestra una vez más que el PIM es el tiempo más complejo semánticamente para los estudiantes, y que conlleva un periodo de aprendizaje más largo.

El porcentaje de errores con cada tiempo verbal vuelve a arrojar indicios positivos sobre el cumplimiento de la teoría del aspecto léxico.



Porcentaje de errores con el PPS (24 casos):      Porcentaje de errores con el PIM (47 casos):

Verbos de estado	54%	Verbos de estado	20%
Verbos de actividad	37%	Verbos de actividad	28%
Verbos de realización	8%	Verbos de realización	47%
Verbos de logro	0%	Verbos de logro	6%

El número de errores con el uso del imperfecto es prácticamente el doble que el de los errores con el perfecto simple, confirmando las tesis de la teoría del aspecto léxico, y destacando el alto índice de error con verbos de realización (aquellos que suelen llevar un CD).

Cuando los alumnos emplean erróneamente el PPS en esta tarea lo hacen casi exclusivamente con verbos atéticos. Solamente se registran dos casos (8%) de errores con realizaciones (“ir/viajar a algún sitio concreto”). En nueve casos (37%) se registran errores con las actividades, y en trece casos (54%) errores con los verbos de estado. Algo que hablaría en contra de la teoría del aspecto discursivo, pues los estudiantes no son capaces de asociar el valor del PPS al foco de una narración. Por otra parte, si contrastamos los gráficos 17 y 18, con el PIM se produce un reparto del error bastante simétrico en los verbos durativos en lo referente a la telicidad como factor diferenciador. Lo que demuestra por otra parte que es la duración el rasgo semántico que provoca el error aspectual en un primer momento.

A modo de conclusión, puede decirse que los aprendices dominan en este nivel de la interlengua con bastante precisión el aspecto flexivo pues solamente se equivocan en un 14% de todos los usos registrados con el PPS y el PIM. Se cometen más errores con el PIM que con el PPS. A su vez, los verbos más susceptibles de ser errados con el PPS son los atéticos, mientras que con el PIM se cometen casi tantos errores con los verbos atéticos como con los téticos, siendo las realizaciones las que mayor índice de error muestran.

Los verbos modales, que han demostrado ser de especial dificultad en el primer momento del aprendizaje, no se emplean en absoluto cuando los estudiantes tienen libertad para expresarse por escrito. Dos tipos de errores son los más frecuentes: cuando se emplea el PPS de manera errónea suele ser con verbos de estado, cuando el verbo en cuestión actúa en función de copretérito y debería expresarse en imperfecto; así como cuando se emplea el imperfecto para expresar situaciones concretas –normalmente realizaciones– que sucedieron una única vez y en las que el estudiante no acierta a expresar ese significado por medio del PPS. Todo lo cual habla a favor de desechar el aspecto discursivo como algo relevante para el estudiante a la hora de elegir tiempo verbal en este nivel de la interlengua.

Como resumen de los datos que se extraen de esta tarea de redacción podemos constatar que, más allá de apreciar un descenso general en el porcentaje de errores –en especial de

los atéticos–, es evidente que el aprendizaje del aspecto flexivo en este nivel de la interlengua parece ralentizarse en aras de una homogeneización de los errores a nivel del tipo de verbo con el que se cometen. Ya no se aprecian así pues diferencias tan grandes entre los diferentes tipos de verbos. El grado de dominio del aspecto flexivo por tipo de verbo se va homogeneizando con la evolución de la interlengua.

#### **4.2.2.2 Usos prototípicos y no prototípicos en las redacciones del nivel B1.1**

En el nivel A2 los usos no prototípicos constituían el 12% del total de aciertos en ambos tiempos. Exactamente el mismo porcentaje que en el nivel B1.1. En ese sentido no se produce ninguna evolución, salvo que la relación entre ambos tiempos se va equilibrando, como también se observaba a partir de otros datos del mismo corpus. Un hecho interesante es que 21 estudiantes de un total de 38 (un 45%) emplean usos no prototípicos en sus redacciones en el nivel B1.1, un 5% más que en el nivel anterior<sup>124</sup>, con una media de 1,4 usos no prototípicos por redacción (una décima más que el nivel anterior).

Del total de usos no prototípicos, en 50 ocasiones se produjeron con el PPS, mientras que tan solo hay 4 casos (un 7% de 54 totales) de PIM. De modo que ni el porcentaje de estudiantes ni el de usos no prototípicos aumenta considerablemente, sino que el cambio más evidente es el aumento en el porcentaje de usos no prototípicos del PIM (de un 2% a un 7%). Este dato refleja una vez más que el seguimiento de la evolución del uso del pretérito imperfecto es un indicador fiable para medir los progresos en la interlengua del aprendiz, en comparación con otros parámetros como la evolución de los usos del PPS (vid. 4.2.1.1), o el porcentaje de usos no prototípicos por nivel (12% tanto en el nivel A2, como en este nivel B1.1<sup>125</sup>).

Los usos no prototípicos más comunes se producen en esta ocasión de nuevo con verbos de estado y actividad (*ser, estar, pasar el tiempo*) empleados correctamente con un CCT que los limitan en su extensión temporal, al igual que sucedía en el nivel A2. Los contextos son prácticamente los mismos que en el nivel anterior, si bien ahora el verbo *ser* se emplea casi el doble de veces que el verbo *estar*, al contrario de lo que sucedía en el nivel A2, debido sobre todo a que los estudiantes han asimilado en mayor medida el uso de expresiones valorativas del tipo "El viaje fue fantástico".

Los cuatro verbos empleados no prototípicamente con el PIM son *ir, terminar, volver y cenar*. En tres de las cuatro ocasiones se han introducido esos verbos con la conjunción *cuando*, de manera que crean un intervalo temporal en el que encuadrar otra situación.

---

<sup>124</sup> A modo de comparación y para que se vea el progreso en la interlengua, podemos señalar que en las entrevistas del nivel B1.2 ese porcentaje es del 81%.

<sup>125</sup> Este dato se puede comparar con el 18% de usos no prototípicos en las entrevistas del B1.2, con un 26% de usos no prototípicos del PIM, frente al 74% del PPS. De manera que se confirmaría que el aprendizaje se puede medir en buena medida a partir del progreso en el uso correcto del PIM por parte de los estudiantes.

En una ocasión se introduce el verbo con el adverbio *antes* para aportar el carácter de habitualidad a la acción predicada. En todos los casos los aprendices han conseguido eliminar los límites temporales inherentes al significado del verbo por medio del uso del pretérito imperfecto. Esta combinación de tipo de verbo télico y el aspecto imperfectivo del PIM se revela como la estrategia más compleja de desarrollar en la interlengua de los estudiantes, y el último estadio en su proceso de aprendizaje del aspecto flexivo en ELE.

Al igual que hicimos con el nivel A2, si consideramos qué tipo de estudiante es el que emplea estos usos no prototípicos, resulta revelador que la media de errores en la traducción de los alumnos que emplean usos no prototípicos con el PPS sea del 11,5%, prácticamente la mitad que la media general del grupo, que es del 22%. Y si miramos más en detalle ese mismo porcentaje, específicamente para los aprendices que producen usos no prototípicos con el PIM, encontramos que esa cifra es tan solo del 8%, demostrando una vez más que el nivel de dominio del pretérito imperfecto es el marcador más fiable de evolución de la interlengua, por delante de otro tipo de factores.

#### 4.2.3 Resultados y análisis de las entrevistas

El corpus oral del nivel B1.1 lo compone el material recogido en 18 entrevistas en las que participaron 37 estudiantes. A diferencia de lo ocurrido con los aprendices del nivel A2, en este nivel del corpus todos los estudiantes pueden producir formas verbales tanto en pretérito perfecto simple como en imperfecto. Se observa una mayor fluidez en su expresión oral pero aun así no son capaces de producir muchas más formas verbales en pasado que en el nivel A2. La media por estudiante es de 6,6 formas en ambos pasados, frente a la cifra de 5,6 que veíamos en el nivel anterior.

El porcentaje total de errores en esta parte del corpus es del 17%, ligeramente superior a la del corpus de redacciones (14%). El porcentaje de error por tiempo verbal es prácticamente idéntico; del total de errores registrados, el 49% se producen con el PPS y el 51% con el PIM.

Solamente seis verbos aparecen tres o más veces en todo el corpus oral de este nivel. La clasificación de esos seis verbos más frecuentes es la siguiente.

Tabla 16. Verbos con mayor índice de error en el corpus oral del nivel B1.1

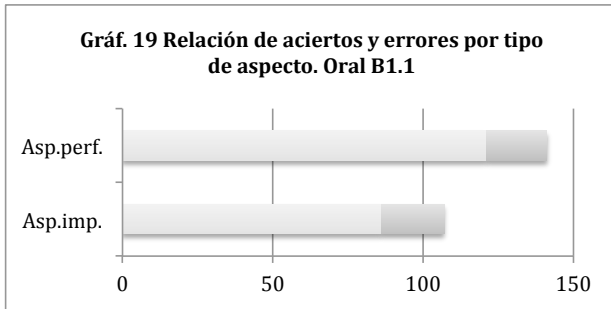
Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
visitar	43%	télico / realización
tener	31%	atélico / estado
jugar	25%	télico / realización
comer	17%	(a)télico / actividad - realización
ser	9%	atélico / estado
estar	9%	atélico / estado
ir	9%	(a)télico / actividad - realización

El verbo *visitar* se usa erróneamente una vez en PPS para hablar de algo que solía suceder, y tres veces en PIM al referirse a situaciones puntuales en el pasado dentro de una narración más amplia. Lo contrario sucede con el verbo *jugar*, tres errores con el PPS y uno con el PIM. Por ello no podemos sino constatar que este tipo de realizaciones todavía no se encuentran asentadas en cuanto al uso y dominio del aspecto flexivo; así como que el aspecto predicacional tampoco parece tener efecto en esta tarea oral, del mismo modo que sugerían los datos del corpus de las redacciones.

Por lo demás, el verbo *tener* aparece una vez en la expresión “cuando tuve 11 años” y en dos ocasiones en PIM al hablar sobre cosas que sucedieron en un pasado remoto y donde el contexto exigía el PPS. El verbo *comer* aparece en dos ocasiones erróneamente en PPS y otras dos en PIM. De modo que no puede afirmarse que sea más propenso a un tipo de error que a otro. De nuevo estamos ante un tipo de verbo neutral aspectualmente y que genera errores en la expresión de ambos aspectos.

En lo referente a los verbos *ser*, *estar* e *ir* hemos de decir que son los que más frecuencia de aparición total muestran en el corpus (más de en 30 ocasiones). Son, dentro de los verbos de mayor frecuencia, los que muestran un menor índice de error, tan solo un 9 %. Todos ellos han disminuido su porcentaje de error con respecto al nivel A2, desde un 5% del verbo *ser*, hasta un 19% del verbo *ir*. De dicha tríada solamente el verbo *estar* muestra errores únicamente con un tiempo verbal, a saber, con el PPS (confirmando la teoría del aspecto léxico). Los estudiantes emplean en estos casos el verbo *estar* con los significados de “estar en algún sitio” o “estar con alguien” con el PPS ante una pregunta que les solicita información sobre lo que ellos “solían hacer” antes.

En función del uso total de ambos tiempos, la proporción es la siguiente.

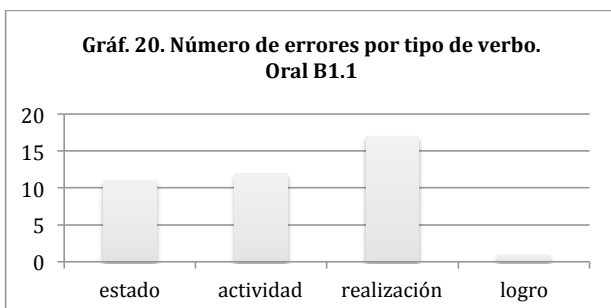


Número de verbos empleados en PPS: 141

Número de verbos empleados en PIM: 107

Como puede verse, a pesar de que el número de errores es casi el mismo, al emplear más el PPS que el PIM en total, el porcentaje de error al emplear el PIM es más alto (20%) que con el PPS (14%). Si comparamos este gráfico con su correspondiente en la tarea de redacción (gráfico 15, pág. 126), observamos un notable descenso de uso del PIM en la tarea oral frente a la escrita. Los motivos para ese desequilibrio quizás haya que buscarlos en las características del “género narrativo” en donde el emisor del mensaje suele emplear más espacio en su narración para contextualizar la trama, mientras que en el género de las entrevistas, el tipo de conversación, de preguntas y respuestas ofrece menos espacio al narrador/entrevistado para tratar de componer el trasfondo de la trama, que como sabemos se suele realizar con el PIM. En este sentido los resultados de nuestra investigación concuerdan con otros estudios anteriores, como el de Salaberry (2010), donde el autor descubre una presencia mucho mayor del PIM en narraciones en primera persona donde el emisor emplea con mucha mayor frecuencia este tiempo para resaltar el trasfondo de lo narrado, en comparación con otras tareas de producción más breve y en tercera persona.

En cuanto a qué tipo de verbos son los más frecuentes en este corpus de errores, la distribución es la siguiente.



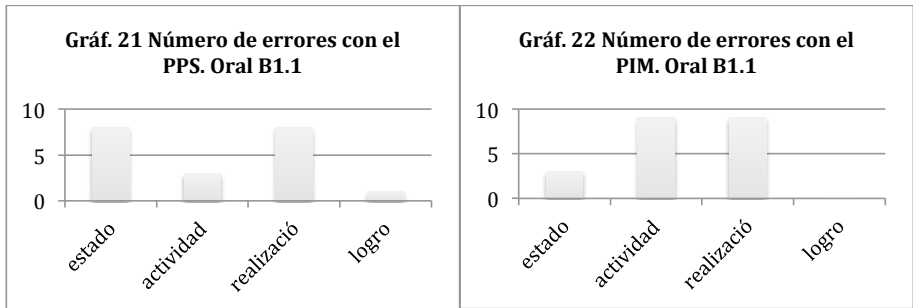
Con verbos de estado 11 casos

Con verbos de actividad 12 casos



Con verbos realización	17 casos
Con verbos de logro	1 caso

Puede verse que los verbos de actividad y realización son los más problemáticos, al mismo tiempo que se corrobora que el rasgo duratividad influye en la producción de errores. Sin embargo, si nos fijamos en el número de errores por tiempo verbal nos ofrece una imagen distinta:



Número de errores con el PPS:

Verbos de estado: 8  
 Verbos de actividad: 3  
 Verbos de realización: 8  
 Verbos de logro: 1

Número de errores con el PIM:

Verbos de estado: 3  
 Verbos de actividad: 9  
 Verbos de realización: 9  
 Verbos de logro: 0

Como queda de manifiesto, el número de errores con los verbos de estado es mucho mayor con el PPS que con el PIM, lo cual confirmaría el cumplimiento de la teoría del aspecto léxico en esta tarea. Una vez más, mientras que los verbos *estar*, *tener* e *ir* son de los más frecuentes en el corpus de errores del PPS, con el PIM las estructuras más frecuentes erradas son las actividades como “tomar el sol” y las construcciones de complemento directo (realizaciones) “visitar a alguien, o algo” y “comer algo”, refutando de este modo la teoría del aspecto predicacional.

### Usos no prototípicos en las entrevistas del B1.1

Como vimos para el nivel A2, el porcentaje de usos no prototípicos en este nivel es prácticamente el mismo. En total los estudiantes produjeron 38 usos no prototípicos en ambos tiempos (un 19% del total de empleos correctos en este nivel). Sin embargo, tan solo 4 de esos casos (3 en PPS y 1 en PIM, un 2% del total) no pueden ser atribuidos a la interacción del entrevistador, por lo que queda claro, que este ámbito de uso es de especial dificultad para los aprendices de ELE. A pesar de los pocos usos no prototípicos que producen los estudiantes, se confirma la tendencia vista en el corpus de

redacciones de que el tiempo en el que primero se asimilan esos usos es el PPS, pues se dan 33 casos (un 27% de todas las formas en PPS), frente a solamente 5 en PIM (un 6% del total de formas en dicho tiempo).

A modo de conclusión de esta parte del corpus puede señalarse que de nuevo se confirma el hecho de que los estudiantes se equivocan proporcionalmente más con el uso del pretérito imperfecto que con el perfecto simple. Los aprendices apenas emplean verbos modales en su expresión oral, nunca el verbo *querer*, y una única vez el verbo *poder*. Otros verbos como *gustar*, *soler* aparecen un par de ocasiones. Del mismo modo, los logros son casi inexistentes, un único caso en el corpus de errores. El tipo de verbo que predomina en él es el de las realizaciones. Una tendencia que se corrobora también, aunque la proporción no está muy desequilibrada, es que se cometen más errores con los verbos atéticos que con los téticos.

En cuanto a qué tipo de verbos predominan en los errores al expresar uno y otro aspecto se puede constatar que muchos de los verbos que aparecen en este corpus son objeto de error tanto a la hora de expresar el aspecto imperfectivo como el perfectivo. Por ejemplo, los predicados *dormir*, *hacer deporte*, *estar con amigos*, *bañarse*, *visitar/ver algo*, *comer algo*, *ir a un lugar* se repiten como errores tanto a la hora de emplear el PPS como el PIM, lo cual parece indicar que no existe una frontera exacta en la mente de los estudiantes que distinga actividades de realizaciones y que les ayude por tanto a emplear correctamente el aspecto flexivo. Al margen de esos dos tipos de verbo, los logros se emplean poco y cuando sucede no suelen representar problemas de uso para los aprendices, mientras que los verbos de estado crean mayores problemas al ser empleados en PPS que en PIM, siguiendo los principios de la teoría del aspecto léxico.

#### 4.2.4 Expresión del aspecto flexivo en el nivel B1.1

A partir de los datos del corpus B1.1 desglosados arriba podemos presentar aquí la siguiente tabla como resumen de ellos.

Tabla 17. Verbos con mayor índice de error en el nivel B1.1

<b>Traducción</b>	<b>Redacción</b>	<b>Entrevista</b>
poder 36%	visitar 43%	visitar 43%
mostrar 35%	ver / mirar 35%	tener 31%
vivir 32%	estar 29%	jugar 25%
intentar 32%	tener 25%	comer 17%
ser 29%	ir 17%	ser 9%
llover 28%	ser 9%	estar 9%
llevar 22%		ir 9%
comprar 21%		
brillar 21%		
cantar 21%		
haber 21%		

Como puede verse, los verbos modales desaparecen de las partes del corpus que son de producción libre, señal de que los estudiantes no se sienten seguros en su uso.

El porcentaje de errores desciende notablemente entre el nivel A2 y el B1.1 en todas las partes del corpus (las traducciones, las redacciones y las entrevistas orales). A diferencia de lo que sucedía en el nivel A2, los estudiantes producen un porcentaje de errores más similar en todo tipo de tareas, si bien destaca la mejora del dominio del verbo *ser* en las tareas de producción libre. Prueba de ello es también el hecho de que en el corpus de traducciones hay un 21% de errores de media, frente al 14% de las redacciones en el conjunto de todos los verbos.

Otra tendencia que se confirma es que el uso del pretérito imperfecto es de más difícil asimilación que el del perfecto simple, si bien la proporción entre ambos tiempos se va equilibrando en comparación con lo que sucedía en el nivel precedente de interlengua. Sin embargo, emplean ambos tiempos en una proporción similar, sin que la hipótesis del tiempo por defecto tenga ninguna relevancia ni validez tampoco en este nivel.

Nuestros datos de la prueba de traducción indican que el aspecto discursivo en este tipo de contextos no es operativo en cuanto a la elección del tiempo verbal por parte de los estudiantes, que, ante un mayor contexto narrativo, no solo no cometen menos errores sino que cometen más. Por otra parte, hay ciertos errores que parecen estancarse en la interlengua, como el caso del ej. 23 “comprar unos pantalones” o el caso de los verbos *ver/mirar* en el corpus de redacciones, donde no se produce evolución alguna después de un año de instrucción escolar, en un caso claro de sensibilidad ante el aspecto predicacional (al menos ante la telicidad que un complemento directo aporta al predicado), que parece no tener influencia reseñable en este estadio del aprendizaje.

En lo relativo a la proporción de errores por tipo de verbo, puede observarse que la tendencia a equivocarse más con los verbos atéticos se mantiene, si bien se reducen las diferencias con los verbos téticos frente al nivel A2. El tipo de verbo de realización es aquel que suscita más errores, seguido por las actividades y desbancando así a los estados. Los logros siguen siendo los más fáciles de emplear para los estudiantes, lo cual refuerza la idea de que la telicidad no es un factor decisivo en el índice de errores, sino la duratividad.

Otra tendencia que se confirma respecto al nivel A2 es que, en el plano oral de la lengua, los estudiantes apenas producen ejemplos de verbos de logro, concentrándose en emplear, sobre todo, verbos de actividad y realización, demostrando una vez más que el rasgo de la duratividad es fundamental para analizar la producción de errores en el aspecto flexivo en ELE, así como que el rasgo de la telicidad; de lo que se deriva que la sensibilidad hacia el aspecto predicacional no está afianzada en este nivel de la interlengua. En el plano lingüístico, se desprende de aquí que la telicidad por sí sola no sería un criterio cognitivo operativo a la hora de escoger el aspecto flexivo en español, sino que sería el rasgo de la duratividad aquel que provocaría el error, como se ve en el

gráfico 9 (pág. 107). Siguiendo un razonamiento similar otros autores como Shirai (2002) han separado los verbos de logro del resto desde el punto de vista de su funcionamiento en la interlengua, llegando a hablar de ellos como el prototipo de verbos más propicio a expresar el tiempo pasado. Nuestros resultados se oponen, por el contrario, a estudios como el de Collins (2002), donde analiza el papel del francés como L1 en la adquisición de la morfología verbal inglesa, y en cuyo corpus no hay ningún tipo de diferencia de comportamiento entre los verbos de logro y realización. Un factor que podría explicar tal discordancia es que Collins contaba con un corpus de nativos franceses cuya L1 tiene la dualidad aspectual flexiva en el pasado perfecto/imperfectivo, de la que el sueco carece. Ese factor fisiológico y cognitivo, como muestra Bylund (2009), puede afectar a cómo los hablantes perciben la temporalidad y duratividad en una secuencia narratológica, y por tanto podría explicar que los hablantes suecos perciban los verbos de logro como situaciones claramente diferenciadas de los otros tres tipos de verbo. Ha de quedar claro, no obstante, que esta explicación que aquí apuntamos es tan solo una conjetura que precisaría de más estudios empíricos para poder ser demostrada.

Si hacemos referencia a las recomendaciones del Instituto Cervantes, es interesante que en su Plan Curricular (2006) se aconseje enseñar en el nivel A2 únicamente los usos del PPS con los verbos “perfectivos”, mientras que se deje el uso de los imperfectivos para el nivel B1. Sin embargo, como hemos visto, el error más común en este nivel B1.1 es el de “cuando tuve 12 años”. Lo cual nos sugiere que sería recomendable en este caso comenzar el aprendizaje en una fase anterior también con los verbos imperfectivos más frecuentes, dado que precisamente el uso de los verbos perfectivos con el PPS es el que primero asimilan los aprendices, sería conveniente dedicarle más esfuerzos didácticos a aquellos usos que son de una dificultad de aprendizaje mayor.

La interlengua oral de los estudiantes de este nivel todavía presenta bastantes limitaciones en cuanto a su vocabulario y fluidez, pero muestran más seguridad al hablar, hay menos pausas y expresiones con el verbo en los tiempos del presente y el pretérito perfecto compuesto, así como en infinitivo. Todos los estudiantes son capaces de producir muestras de idioma tanto en PPS como en PIM, adecuándose así en mucha mayor medida a la tarea de lo que sucedía en el nivel A2.

En resumen, esta acumulación de datos del nivel B1.1 habla en mucha mayor medida a favor de la teoría del aspecto léxico, que a favor de las teorías del aspecto predicacional y discursivo (vid. ejemplos. 17 y 21, págs. 118-119), siendo ya inoperativa en este nivel la teoría del tiempo por defecto.

## 4.3 Resultados del nivel B1.2

Al iniciar el análisis de este grupo de informantes conviene tener en mente que el corpus del nivel B1.2 tiene unas características más heterogéneas que los dos anteriores. Los aprendices de esta parte del corpus provienen de dos niveles educativos distintos y realizaron tareas distintas entre sí. Por una parte, los dieciséis estudiantes que conforman el corpus oral provienen del tercer año de bachillerato en dos institutos de la ciudad de Malmö, y por otra parte, los 37 estudiantes que realizaron la prueba de traducción estaban cursando su primer año de estudios universitarios en la Universidad de Gotemburgo. A pesar de ello, y como veremos a continuación, los resultados muestran una homogeneidad que permite agrupar ambas partes del corpus bajo una misma denominación de nivel de interlengua, que refleja una cierta progresión natural si tenemos en cuenta los resultados del nivel anterior B1.1.

En este caso, y a diferencia de lo ocurrido en los niveles anteriores, la prueba por escrito se realizó una vez terminado el periodo de clases del semestre académico, aproximadamente dos meses después de que los estudiantes hubieran sido instruidos en el tema del aspecto flexivo en ambos pasados. La razón de este cambio respecto a lo anterior es que no fue posible emplear una lección para hacer la prueba por separado, sino que se hizo en la prueba final de semestre que ya estaba planificada con anterioridad y en la que se introdujeron algunas frases correspondientes a nuestro estudio para ser traducidas al español.

En cuanto a las entrevistas, tampoco se siguió el mismo modelo que en los niveles anteriores, sino que se realizaron durante el último mes del curso, en mayo, dado que en este curso de bachillerato, llamado *spanska 5*, la programación no nos permitía realizar esta tarea con anterioridad. Otro rasgo novedoso con respecto a las anteriores partes del corpus oral es que, en este caso, las entrevistas son individuales y no en parejas. La razón por la que se optó por este modelo es porque la mayoría de los estudiantes (12 de los 16) ya conocían con anterioridad a su participación en el estudio al profesor-entrevistador, con lo que la variante de la desconfianza o timidez no entraba en consideración en su caso, y al mismo tiempo las entrevistas tenían un carácter voluntario.

### 4.3.1 Resultados y análisis de la traducción

Hemos de recordar al tratar con esta parte del corpus B1.2 que los estudiantes no tradujeron el mismo número de oraciones que los de los niveles A2 y B1.1, sino que se seleccionaron las cinco que podían ser más útiles para nuestra investigación, dado que no se disponía de tanto tiempo para realizar la prueba. También conviene recordar que en este nivel del corpus no fue posible la realización de la prueba de redacción por lo que tal apartado no aparecerá en esta parte del análisis.

El porcentaje total de errores del corpus de traducciones B1.2 es del 8,6% (compárese con el 38,5% del nivel A2 y el 22% del nivel B1.1), lo que reafirma lo dicho también para el nivel B1.1 comparándolo con el A2, esto es: el nivel de la interlengua influye en la producción de errores, pues los datos porcentuales del corpus así lo avalan. En primer lugar veamos el porcentaje de error con cada uno de los verbos.

Tabla 18. Verbos con mayor índice de error en la redacción del nivel B1.2

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
llover	16%	atético / actividad
ser	16%, 5%	atético / estado
tener	14%	atético / estado
ir	14%	tético / realización
despertar	11%	tético / logro
salir	5%	tético / logro
comprar	3%	tético / realización
ver / mirar	3%	atético / actividad
llegar	3% (x2)	tético / logro
entrar	3%	tético / logro

Como puede observarse en esta tabla, los porcentajes de error son ahora bastante bajos en general, si se comparan con los anteriores niveles del corpus.

De manera muy gráfica queda ejemplificado en esta tabla que los verbos más difíciles de aprender en cuanto al empleo del aspecto flexivo en español por parte de estudiantes suecos son los atéticos, pues representan las cuatro primeras plazas de la clasificación. Los verbos téticos acaparan las seis últimas plazas.

Podemos constatar de nuevo que el verbo *llover* es de difícil aprehensión aspectual por parte de los estudiantes, y queda como uno de los verbos donde más errores se producen a lo largo de la evolución de la interlengua durante varios años académicos.

Ej. 21            Det regnade mycket...  
Llovía mucho...

Un 16% de los estudiantes emplearon el pretérito perfecto simple en lugar del imperfecto, fallando así en la percepción de la situación como trasfondo a otro evento principal, o foco de la acción. Los componentes del aspecto discursivo parecen ser así de difícil apreciación por parte de los estudiantes en este contexto, a pesar de que la evolución es claramente positiva, pues en el nivel A2 se producían un 50% de errores, en el B1.1 un 28%, hasta llegar finalmente al 16% de este nivel. Contexto difícil, pero aprendizaje continuo y efectivo, aunque claramente más lento que en otros casos como el del verbo *ver/mirar* que analizaremos más adelante.

Un ejemplo muy similar supone la siguiente expresión, pues es una de las que ha producido más errores dentro cada uno de los niveles del corpus.

Ej. 4            Klockan var fem på kvällen...  
Eran las cinco de la tarde...

En este caso un 16% de estudiantes tradujeron erróneamente la expresión del aspecto imperfectivo. El progreso en este caso es casi idéntico al anterior: un 53% de errores en el nivel A2, y un 23% en el B1.1. La expresión de la hora (verbo de estado) parece ser difícil de asimilar, quizás por las recurrentes explicaciones de los libros de texto que afirman que ante una expresión temporal concreta como *ayer, la semana pasada, en 1793*, etc. conviene emplear el PPS. Es este sin duda un uso en el que los docentes de español deberían tratar de centrar más la atención de sus estudiantes, pues sigue siendo uno de los errores más frecuentes después de al menos tres años de enseñanza en las aulas.

De nuevo se confirma que otras acepciones del verbo ser más “concretas” semánticamente son asimiladas con mayor rapidez, pues como veíamos en el nivel anterior:

Ej. 20            Mannen var lång...  
                      El hombre era alto...

el índice de errores aquí es notablemente inferior, en este caso del 5%.

En tercer lugar compartido encontramos las siguientes oraciones:

Ej. 26            De gick på bio varje fredag.  
                      Iban al cine cada viernes.

Un 14% de los estudiantes tradujo *fuleron* en lugar de *iban*. Una vez más, a pesar de la presencia del marcador temporal “cada viernes”, los estudiantes parecen tener problemas para asociar este contexto con una situación repetida o habitual. Estamos aquí ante un nuevo caso de fosilización de la interlengua, pues en el nivel anterior B1.1, el porcentaje de errores fue del 10%. A ello se suma además, como hemos venido viendo antes, que el correcto uso del aspecto flexivo del verbo *ir* es uno de los más difíciles de aprender por parte de los estudiantes. El aspecto predicacional o sintáctico continúa siendo una asignatura pendiente para los aprendices de este nivel.

Otro verbo de estado que todavía presenta problemas a los estudiantes en este nivel es *tener*.

Ej. 27            ...och hade en röd väska med sig.  
                      ...y tenía/llevaba una bolsa/maleta roja.

En el nivel anterior de aprendizaje, B1.1, los estudiantes cometieron un 20% de errores; ahora esa cifra se reduce al 14%, pero sigue siendo evidente que la expresión de los verbos de estado (aquí se trata de una descripción) es uno de los puntos más difíciles de asimilación en cuanto a la expresión del aspecto verbal.

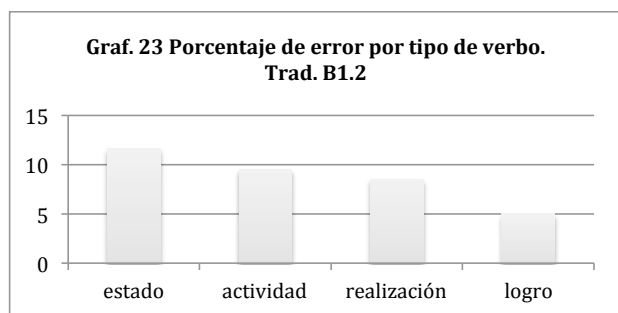
Finalmente, en último lugar dentro de los verbos que muestran más de un 10% de porcentaje de error encontramos el primer verbo de logro de esta clasificación.

Ej. 21            ...när jag vaknade.  
                      ...cuando me desperté.

En este caso el 11% de los estudiantes tradujo *despertaba* en lugar de *desperté*. A pesar de que puede parecer algo sorprendente la aparición de un verbo de logro en el “top 5” de nuestra clasificación de errores a juzgar por lo visto anteriormente, no podemos olvidar que un porcentaje de error del 11% con verbos de logro, muestra que ha habido una evolución positiva de la interlengua, si partimos del 28% de error que causaba este tipo de verbos en el nivel A2. A juzgar por el porcentaje del 14% de errores que cometían los estudiantes en el nivel B1.1, se podría considerar también que nos encontramos ante un ejemplo más de fosilización.

Los restantes cinco verbos de esta parte del corpus apenas muestran errores. Cabe destacar la evolución favorable de los verbos *salir* (23% de errores en el nivel A2, 13% en el B1.1 y 5% en el este tramo final de la interlengua); *ver/mirar* como actividad (44% en el A2, 17% en el B1.1 y 3% en este B1.2), y *llegar* (28% en el A2, 19% en el B1.1 y 3% en el B1.2). También es remarcable la asimilación del aspecto perfectivo del predicado *comprar + CD*. Después de su fosilización entre los niveles A2 y B1.1 (17% y 20% de error respectivamente), ahora parece haber sido aprendido en ese tipo de construcciones, con tan solo un 3% de errores.

Sobre la frecuencia con la que se cometen errores en función del tipo de verbo que tengan que traducir los estudiantes, véase el siguiente gráfico.



En cifras exactas:

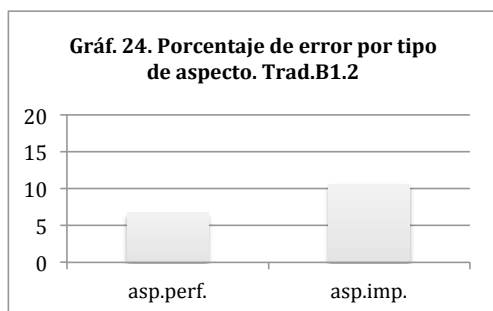
- Estados 11,6 % de errores
- Actividades 9,5% de errores
- Realizaciones 8,5% de errores
- Logros, 5% de errores

Recordamos que un dato relevante que conviene tener en cuenta para interpretar los datos que se muestran arriba es que todos los verbos atéticos del corpus de traducciones debían traducirse al PIM en español y todos los téticos al PPS. Era pues un test para evaluar el grado de aprendizaje de los usos prototípicos de ambos tiempos y tipos de verbos. En las oraciones a traducir había seis verbos atéticos y seis téticos. Sigue



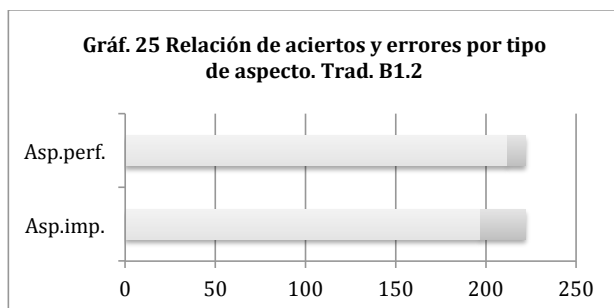
quedando patente que los verbos con rasgo de duratividad son más susceptibles de error que los logros, que carecen de ella.

Si nos detenemos ahora a mirar con qué tiempo verbal se cometieron más errores, hallamos los siguientes resultados. Por tipo de aspecto/tiempo verbal:



- Con el aspecto perfecto (con el PPS) 6,7% de errores
- Con el aspecto imperfectivo (con el PIM) 10,6% de errores

En cuanto al número total de usos con ambos tiempos en esta parte del corpus, la relación es la siguiente:



Número de verbos empleados en PPS: 222

Número de verbos empleados en PIM: 222

Estos resultados demuestran que los estudiantes van homogeneizando su nivel de asimilación del aspecto flexivo. Los verbos de logro siguen siendo los de más fácil aprendizaje, mientras que los verbos atelicos (estado y actividad) son los de un dominio más difícil, confirmándose de nuevo la teoría del aspecto léxico.

En cuanto al tiempo verbal con el que se cometen más errores, a pesar de que las diferencias se van reduciendo, sigue siendo evidente que el aspecto imperfectivo, es decir, el uso del pretérito imperfecto (25 errores en total) es de más difícil aprendizaje que el perfecto simple (10 errores en total).

#### 4.3.2 Resultados y análisis de las entrevistas

Como dijimos más arriba, el corpus oral del nivel B1.2 se compone de dieciséis entrevistas individuales. En general los estudiantes no tienen problemas para seguir la conversación con el entrevistador y apenas aparecen ya en las conversaciones palabras o expresiones en sueco. El grado de dominio de aspecto flexivo se ha desarrollado de tal manera que ocho de los dieciséis estudiantes no han producido ningún error en el transcurso de la entrevista. De todos modos hemos computado sus aciertos en nuestro corpus porque dan una imagen fiel de la situación de la interlengua en este nivel de aprendizaje, donde la mitad de los estudiantes ya no produce errores con estos tiempos en una situación coloquial similar a la que puede darse en el día a día de una persona que se relaciona con nativos de otra lengua. La fluidez de los estudiantes ha seguido mejorando y su producción oral en los dos tiempos verbales que son objeto de nuestro estudio se ha duplicado. Si en el nivel B1.1 la producción de tiempos simples del pasado era de 6,6, ahora un año escolar más tarde –de nuevo esas noventa horas lectivas– su producción ha pasado a ser de 12,3 formas verbales por estudiante. Esto indica que el aspecto en el que más se nota el progreso de la interlengua de los estudiantes entre el nivel B1.1 y el B1.2 es en la fluidez y corrección oral.

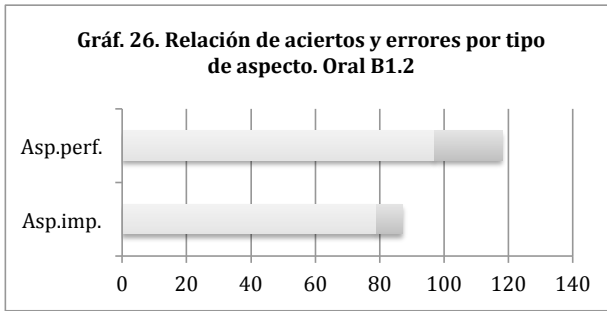
Los verbos que se repiten más de una vez y que acumulan mayor porcentaje de error en esta parte del corpus del nivel B1.2 son:

Tabla 19. Verbos con mayor porcentaje de error en el corpus oral B1.2

Verbo	Porcentaje de error	Tipo de verbo
tocar música (67%)	67%	atélico / actividad
hablar (33%)	33%	atélico / actividad
ir (18%)	20%	(a)télico / actividad – realización
estar (12%)	12%	atélico / estado
ser (5%)	5%	atélico / estado

Con excepción de los verbos *hablar* e *ir*, todos los demás verbos de la tabla arriba expuesta muestran errores únicamente con el PPS. *Hablar* atestigua un error con cada tiempo verbal. El verbo que más veces aparece en este corpus es *ir*, en siete ocasiones, seis con el PPS y referidas a contextos en los que se está mencionando una costumbre y una con el PIM cuando se está hablando de un hecho puntual.

El porcentaje total de error en el uso de ambas formas es del 15%, un 2% menos que en el nivel anterior. Del total de 29 errores registrados en el corpus, la relación es de 21 con el PPS (un 72%) y 8 con el PIM (28%). A pesar de eso, la proporción dentro del dominio de cada tiempo verbal es algo distinta, pues los estudiantes emplean más el PPS que el PIM. El gráfico siguiente muestra dicha relación.

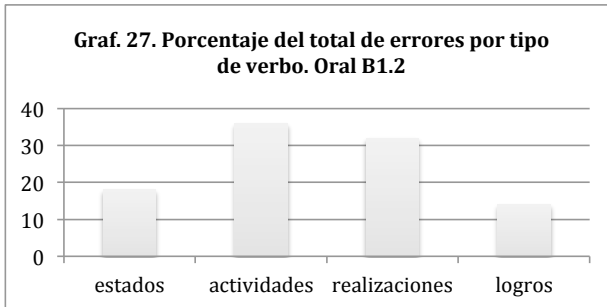


Número de verbos empleados en PPS: 118

Número de verbos empleados en PIM: 87

En concreto, y debido a la relación acierto-errores con cada tiempo verbal, el uso del PPS muestra un 18% de error, mientras que el del PIM es del 9%. Lo cual podría indicarnos que los estudiantes mejoraron mucho en su asimilación del PIM en este paso de su interlengua mientras que el empleo del PPS se mantuvo en un nivel parecido al anterior, incluso se incrementó con respecto al 14% que veíamos para el nivel B1.1.

Sobre el cómputo total de errores, estos se distribuyen de la siguiente manera por tipo de verbo.



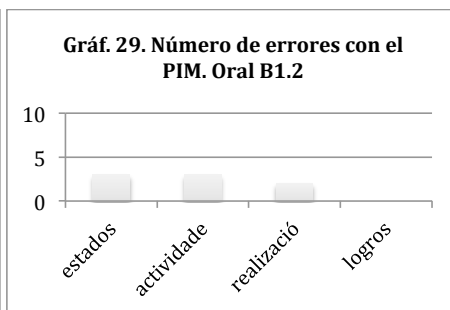
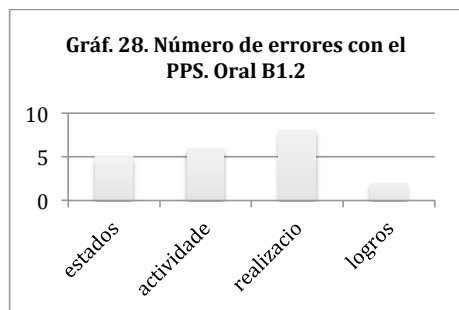
En cifras exactas:

- Estados 18% de errores
- Actividades 36% de errores
- Realizaciones 32% de errores
- Logros, 14% de errores

Estos resultados se asemejan bastante a los obtenidos por López-Ortega (2000: 496) en su investigación realizada sobre aprendices bilingües francés/árabe de ELE, donde se destacaba que las actividades eran el grupo que más errores producía, sin que el investigador pudiera hallar una explicación convincente a tal fenómeno. Asimismo, Camps (2002: 188) podría haber encontrado una posible explicación por medio del índice de frecuencia de dichos verbos. En su corpus son las actividades el tipo de verbo

que los estudiantes de ELE demuestra producir en mayor medida, por encima de estados, realizaciones y finalmente logros. En este sentido, el factor de la frecuencia de uso, apuntado también por otras investigaciones (Wulff et al., 2009), junto al empleo no prototípico de tales verbos favorecerían la alta frecuencia de errores.

En función del tiempo verbal con el que aparecen los errores, la distribución es la siguiente.



Número de errores con el PPS:

Verbos de estado: 5 casos  
 Verbos de actividad: 6 casos  
 Verbos de realización: 8 casos  
 Verbos de logro: 2 casos

Número de errores con el PIM:

Verbos de estado: 3 casos  
 Verbos de actividad: 3 casos  
 Verbos de realización: 2 casos  
 Verbos de logro: 0 casos

En este caso llama la atención que no aparezca ningún verbo de estado en el corpus de errores con el PIM, algo que no había sucedido antes, mientras sí que aparecen verbos de logro. En cuanto a estos últimos, podemos observar cómo han aparecido ahora en la interlengua oral de los estudiantes, ganando porcentaje de uso, habiendo estado prácticamente desaparecidos en los niveles anteriores del corpus oral. En nuestra opinión, todo esto indica que la producción de output en general y de errores en particular se está homogeneizando en la interlengua de los aprendices. Un dato similar se observa en el estudio de Domínguez et al. (2013: 567-569) en el que los aprendices en el nivel más avanzado de interlengua comienzan a emplear más frecuentemente (de manera similar a los nativos) el PIM con verbos télicos en las narraciones orales. Esto indicaría un patrón común entre estudiantes suecos e ingleses en su producción oral de ELE, y apuntaría a que este es el último paso del aprendizaje del aspecto flexivo, en cuanto a la combinación de tiempos verbales y tipos de verbo, cambiando el orden de las dos últimas etapas que sugirió Andersen (1991), en las que el empleo del PIM con verbos de logro, precedía al del PPS con verbos de estado. Nuestros resultados apuntan a una inversión de ese orden.

El hecho de que actividades y realizaciones se comporten de una manera muy similar con ambos tiempos indica que hay algo que hace que los estudiantes no diferencien bien la telicidad de la situación a la que se refieren. Esta inseguridad puede deberse al conflicto que se genera en la mente del aprendiz entre la aspectualidad inherente al verbo empleado y la del predicado en sí (Smith, 1997), que no siempre tienen por qué coincidir (vid. 2.3.1.5). Además de ello, en tercer lugar puede entrar en escena el punto de vista del emisor (su focalización) que podríamos relacionar con el aspecto discursivo, el más complejo de aprehender a la vista de nuestros resultados.

Otro dato que podemos constatar es que los verbos modales *poder* y *querer* tampoco aparecen en este nivel del corpus oral. Siguen sin ser apenas usados por los estudiantes en los tiempos del pasado. El verbo *tener*, por otra parte frecuente en muchos niveles de las otras partes del corpus, aparece en este nivel en nueve ocasiones y en todas ellas empleado de manera correcta, si comparamos con la parte de las traducciones de este mismo nivel vemos un notable desequilibrio (con un 14% de errores), lo cual podría indicar una vez más que la libertad a la hora de comunicar un mensaje (esto es, el tipo de tarea, desde el punto de vista metodológico, vid. Bonilla 2013) también influye en el porcentaje de errores.

Por último, hemos de admitir que no conseguimos hallar una explicación satisfactoria al porqué del aumento de los errores con PPS frente a la disminución marcada de errores en PIM en esta parte del corpus oral. En la traducción se da el fenómeno contrario, si bien en proporción al número total de errores, es evidente que los estudiantes están progresando positivamente en su aprendizaje.

### **Usos no prototípicos en las entrevistas del B1.2**

En cuanto a los usos no prototípicos en este nivel podemos apreciar que su porcentaje de aparición no motivado por la interacción del entrevistador ha aumentado considerablemente del 3% (nivel A2), y 2% (nivel B1.1) hasta el 10% en este nivel. Lo cual nos confirma que el aprendizaje de este tipo de usos del PPS y PIM es un proceso complejo y que precisa de más tiempo que el aprendizaje de los usos prototípicos. En especial, se incrementa el uso no prototípico del PPS (14 casos) gracias a que los estudiantes dominan mejor el uso valorativo del verbo *ser*, así como otros verbos atélicos (*estar*, mayoritariamente) en combinación con complementos circunstanciales temporales que limitan la validez temporal del predicado verbal. Por otra parte, el uso no prototípico del PIM también aumenta proporcionalmente con respecto a los anteriores niveles de la interlengua (un 10% del total, frente a un 6% de los niveles precedentes), aunque la gran mayoría de usos sigan siendo principalmente atribuibles a la interacción con el entrevistador.

Podemos afirmar que, del mismo modo que vimos en el corpus de redacciones, el porcentaje de usos no prototípicos es un indicador fiable para medir el aprendizaje (la progresión de la interlengua) de los estudiantes de ELE. Otro dato que se confirma con

los datos del corpus oral es que, dentro de estos usos no prototípicos, son los usos del pretérito imperfecto (del tipo *llegaba, salía*) aquellos que son de más difícil dominio, representando este uso así pues el último escalón en el camino del aprendizaje de ambos tiempos verbales a partir de los datos de nuestro corpus.

#### 4.3.3 Expresión del aspecto flexivo en el nivel B1.2

De lo expuesto anteriormente sobre el corpus de este nivel podemos sacar las siguientes conclusiones. Los errores en la parte escrita del corpus son ya muy ocasionales, menos del 9%. A pesar de eso, en esa parte del corpus, puede constatarse la tendencia a cometer más errores con los verbos de estado y en el uso del pretérito imperfecto. Un patrón que se invierte en esta ocasión en el corpus oral.

En cuanto al corpus oral de este nivel puede señalarse también que los estudiantes han adquirido mayor fluidez en el uso de la lengua. Saben escoger mucho mejor los diferentes tiempos verbales. La mitad de los informantes no comete errores con estos tiempos del pasado, siendo la media de cerca de dos errores por entrevista, ciertamente baja. Hay muy pocos errores de concordancia y de morfología verbal.

Los verbos más empleados en el corpus oral son *ser, estar e ir*, y su porcentaje de error es francamente bajo, comparado con los niveles anteriores del corpus, lo que supone un progreso significativo de la interlengua de los aprendices. De hecho, los verbos que concentran un mayor número de error en este nivel del corpus son las actividades y realizaciones, de manera que podemos observar como los verbos de estado han pasado de ser los más complejos de emplear en el nivel A2 a ser mejor dominados que las actividades y las realizaciones en esta fase avanzada de la interlengua, lo que representa una novedad dentro de la bibliografía manejada hasta ahora (Salaberry y Comajoan, 2013; Binnick, 2012) que mantiene los verbos de estado como los de más complejo dominio, especialmente con el empleo del PPS. Al tratarse de porcentajes de error bastante bajos y cercanos entre sí tampoco creemos que nuestros datos constituyan una contradicción con respecto a las teorías abordadas, pero indican inequívocamente que tanto los verbos de estado como el uso del PIM se van aprendiendo regular y ostensiblemente a lo largo de los años, al mismo tiempo que el uso del aspecto flexivo con los verbos de actividad y realización presenta problemas persistentes que no parecen encontrar en las aulas una solución tan rápida y efectiva como la de los verbos de estado. En este sentido, la unión de los rasgos de dinamicidad y de duratividad sería la que genera más problemas de aprendizaje entre los estudiantes a la hora de expresar el aspecto adecuado al contexto requerido en cada ocasión.

Lo mismo sucede con los verbos de logro, muy poco presentes en otras partes del corpus, pero que aquí, en la parte oral surgen con un grado moderado de uso y bastante avanzado de acierto, señal de que el dominio de la LE se homogeneiza con el progreso de la interlengua, como también demuestran otros estudios (Domínguez et al., 2013).

En cuanto a qué verbos son los que aparecen con más frecuencia de error en este nivel del corpus son: *ir, ser, tener, llover, y estar* (todos ellos atélicos), y otros con mucha menos frecuencia como *comer, trabajar, hablar* y otras actividades y realizaciones cotidianas. De modo que se confirmaría también la hipótesis de que los verbos atélicos son los que más tiempo tardan en aprender los estudiantes, seguidos de un grupo indiferenciado de actividades y realizaciones, que apunta hacia una dificultad persistente a la hora de atribuir el aspecto predicacional correcto al mensaje por parte de los estudiantes, convirtiendo esta teoría en difícilmente comprobable en nuestro estudio.

#### 4.4 La evolución de la interlengua

Una vez expuestos los resultados de cada nivel del corpus por separado, este apartado cumple la función de recapitular y exponer la evolución de la interlengua a través de los tres niveles estudiados en su conjunto, es decir, englobando los resultados de los tres tipos de tareas que los estudiantes realizaron. Con este apartado tratamos de cumplir con uno de los objetivos de nuestra investigación, que era precisamente trazar la evolución de la interlengua de los estudiantes suecos en lo referente al aprendizaje del aspecto flexivo. De manera esquemática, presentamos aquí los cinco estadios de la interlengua que podemos reconocer en nuestro estudio. Seguidamente, discutimos, a modo de resumen del presente capítulo, las características de las fases más relevantes.

1. **Carencia de morfología verbal en pasado.** El aprendiz no es capaz de conjugar los verbos en pasado, sino que emplea el presente y el infinitivo para referirse a las situaciones pasadas.
2. **Uso exclusivo del PPC.** El estudiante expresa toda situación pasada con el pretérito perfecto compuesto.
3. **El problema de la atelicidad.** Comienzan a emplearse ambos tiempos de manera simultánea, según los principios de la teoría del aspecto léxico, propiciando más errores el uso del PIM, así como el de verbos atélicos. Los verbos modales son los más susceptibles de error (se corresponde con el nivel A2 de nuestro estudio).
4. **Etapa de homogeneización.** Se mejora ostensiblemente el uso del aspecto flexivo con los verbos atélicos, acercándose al nivel de dominio de los verbos tólicos, que son todavía fuente de menos errores. Los errores con el PIM son algo más frecuentes que con el PPS. La teoría del aspecto léxico sigue siendo la que mejor explica la elección del tiempo verbal por los estudiantes (se corresponde con el nivel B1.1).
5. **Fluidez oral y adecuación al contexto.** En el estadio más avanzado de nuestro corpus la diferencia entre el dominio de los tólicos y atélicos se sigue estrechando, aunque los atélicos siguen representando mayor dificultad de uso, al igual que la frecuencia de error con el PIM y el PPS, que sigue estrechándose. Se sigue caminando hacia una mayor homogeneidad en los errores tanto de aspecto flexivo como de tipo de

verbo, reflejado esto en que no hay diferencia de frecuencia de errores entre las actividades y las realizaciones, así como una mayor igualdad entre los errores con verbos de estado y logro. La sensibilidad de los aprendices hacia el contexto sintáctico del enunciado (en especial hacia los CCT) y su capacidad de interacción con un interlocutor permite explicar el escaso número de errores en este estadio. El progreso más evidente se produce, sin embargo, en la fluidez y producción oral respecto al nivel anterior (se corresponde con el nivel B1.2).

El primer estadio de nuestra periodización se correspondería con los dos primeros pasos que Comajoan (2014: 236-237) enuncia en su repaso a las conclusiones de las publicaciones más relevantes hasta la fecha (vid. 1.2.4), y representan el periodo inicial de uso de ELE en hablantes suecos que todavía no han exteriorizado el uso de ambos pretéritos simples en español. El nivel A2 de la interlengua se caracteriza por una gran heterogeneidad en los resultados de las tres tareas, siendo los resultados de la traducción los que muestran un porcentaje de errores más alto y que demostraría una prevalencia clara de la hipótesis del aspecto léxico sobre las otras tres que hemos venido discutiendo en nuestra tesis, corroborando así lo que otros estudios ya indicaban (Cadierno, 2000, Bardovi-Harlig, 2012 y Bonilla, 2013). Los verbos de estado son los más problemáticos (los logros, los que menos), y el PIM acumula la mayor parte de los errores de los estudiantes. Este mismo fenómeno se observa en el aprendizaje del aspecto en la lengua materna (vid. 2.3.2), corroborando así que los aprendices de LE siguen en muchos aspectos el mismo camino de aprendizaje que los nativos (Shirai y Andersen, 1995).

En las tareas de producción libre el porcentaje de errores va descendiendo, así como su repartición por tiempo y tipo de verbo se va igualando. No obstante, queda claro que la teoría del tiempo por defecto (vid. 2.3.1.3) no tiene efecto en nuestro corpus, y que tanto la del aspecto predicacional como discursivo encuentran pocos datos que las avalen. El hecho de que el estudiante pase por una sobregeneralización del PPC en todo tipo de contextos en pasado es atribuible al sistema educativo sueco, que en la gran mayoría de ocasiones presenta este tiempo verbal en primer lugar a la hora de comenzar a estudiar la expresión del pasado en español.

El paso al nivel B1.1 implica una clara mejoría en las pruebas por escrito, especialmente en la corrección del uso del PIM así como en el empleo de los verbos atéticos, el problema más reseñable dentro de los errores del corpus A2. Esto indicaría también una menor influencia en el output de su lengua materna sueca, que, como es sabido, no focaliza el tiempo interno de las situaciones. Sin embargo, a nivel oral el progreso de la interlengua se ve más limitado. Es evidente, no obstante, el proceso de homogeneización del tipo de errores y del tipo de verbos con los que se cometen. La teoría del aspecto léxico sigue siendo la que encuentra más datos a su favor en nuestro corpus frente a las demás. Este dato está en consonancia con otras investigaciones similares como las de Domínguez et al. (2013), si bien con la salvedad de que en



nuestro corpus no es la característica de la dinamicidad sino la de la duratividad la que impondría una primera barrera de dificultad a los estudiantes (vid. 2.3.1.2).

Como se ha visto a través del análisis de los usos no prototípicos de ambos tiempos (especialmente en las redacciones de los niveles A2 y B1.1), queda claro que el gran paso que deben realizar los estudiantes, para avanzar en el dominio de ambos tiempos verbales, es romper los límites de la prototipicidad. Es decir, liberarse del corsé que supone el aspecto léxico de los verbos, y saber adaptar el tiempo verbal a los complementos circunstanciales temporales (sean estos del cariz que sean, desde un adverbio a todo un párrafo o unidad de sentido en un discurso) que modifican la duración del predicado, poniendo o eliminando los límites temporales intrínsecos a la raíz verbal empleada. No es así ninguna casualidad que los pocos aprendices que producen usos no prototípicos (especialmente con el imperfecto) sean los que mejor dominen los usos prototípicos de ambos tiempos, resultando ser dicha prototipicidad el factor más fiable para medir el progreso en la interlengua de los aprendices.

Al llegar al nivel B1.2 el gran avance se nota en la producción oral, donde los estudiantes producen muchos más ejemplos de verbos en ambos tiempos, siendo también notable su nivel de corrección en comparación con los otros niveles. Un dato importante es que el tipo de verbo ya no parece ser un factor determinante en el error del estudiante, sino más bien el aspecto predicacional, pues es el contexto sintáctico lo que provoca el mayor número de errores, es decir, la falta de coherencia entre un predicado con elementos determinantes o con un cierto complemento circunstancial temporal que no es compatible con la elección del tiempo verbal. Algo que ya no aparece tan ligado a la clase de aspecto inherente al lexema verbal, como sucedía en los primeros niveles de la interlengua. El estudiante se va liberando así del influjo del aspecto léxico mientras trata de guiarse con más o menos fortuna por el aspecto discursivo y predicacional de sus expresiones, en correlación con lo que ya apuntaron otros estudios como los de Bardovi-Harlig (1998), Liskin-Gasparro (2000) y Salaberry (2010).

A grandes rasgos puede decirse, en relación con los datos extraídos de nuestro corpus, que el nivel de interlengua sí que influye de manera decisiva en la cantidad y la calidad de los errores que se cometen al expresar el aspecto flexivo de los verbos en ELE. Por una parte el porcentaje de errores disminuye cuantitativamente a medida que se avanza en el conocimiento del idioma meta; mientras que por otra parte el tipo de errores cambia cualitativamente, pasando a depender más del contexto sintáctico y discursivo que del tipo de verbo que se emplee.

## 4.5 Influencia de los factores analizados en el aprendizaje del aspecto flexivo

Después de haber realizado un análisis detallado del contexto lingüístico (sintáctico y discursivo principalmente) en el que los estudiantes producen los errores más frecuentes, así como trazado una evolución de la interlengua en lo relativo al aprendizaje del aspecto flexivo en español, pasaremos ahora a valorar hasta qué punto los factores que hemos comentado a lo largo de nuestro estudio (vid. 1.2.4, 2.2 y 2.3) pueden influir en dicha producción de errores y explicar tal evolución.

La lista de factores citada en 1.2.4 era la siguiente:

- 1 El aspecto léxico
- 2 La estructura del discurso
- 3 La lengua materna del aprendiz
- 4 La estructura sintáctica
- 5 Los conocimientos lingüísticos generales del aprendiz
- 6 La estructura de la información que el aprendiz recibe
- 7 La combinación de las seis variables anteriores

Los puntos 1, 2 y 4 se corresponden en líneas generales con las teorías del aspecto léxico, el discursivo y el predicacional respectivamente, de modo que los analizaremos al mismo tiempo en el apartado siguiente, donde evaluamos también de manera sucinta cada una de las teorías planteadas en el apartado 2.3.1.

### 4.5.1 La influencia de las cuatro teorías

Como hemos demostrado a lo largo de nuestro análisis del corpus A2 (vid. 4.1), la influencia de la teoría del tiempo por defecto no tiene efecto alguno en nuestra investigación. Podemos afirmar que los estudiantes suecos, desde las primeras semanas de su instrucción y aprendizaje en la enseñanza reglada, conocen y emplean ambos tiempos en una proporción tal que no permite decir que ninguno de los dos tiempos aparezca primero y muestre una clara dominancia en su interlengua, sino que los dos se introducen en su sistema mental verbal de ELE en una misma etapa inicial, si bien queda patente que el grado de acierto (y por tanto de comprensión y asimilación) con el pretérito perfecto simple es mayor que con el imperfecto en los primeros estadios de aprendizaje.

#### ***4.5.1.1 La influencia del aspecto predicacional***

Del mismo modo, ha quedado patente a lo largo de nuestro análisis que la influencia del aspecto predicacional tampoco es relevante a nivel global; ni en los niveles iniciales de la interlengua (vid. 4.1.2.1, y 4.2.3 donde se muestra que en la mayoría de ocasiones ni los CD ni los CCT condicionan la elección del aspecto flexivo), ni en su etapa más avanzada (4.3.2), pues, a pesar de que ya parecen dominar la mayoría de los contextos prototípicos, el factor de la telicidad no es relevante a la hora de explicar la distribución de errores con ambos aspectos flexivos en función de si los predicados son tólicos o atólicos. Nuestras conclusiones están así en consonancia con otros estudios, como el de Bardovi-Harlig (2012), donde se cuestiona la capacidad de los estudiantes para reconocer y diferenciar (durante su periodo de aprendizaje) entre lo que es un CD de lo que no lo es. Quedan por lo tanto dos teorías cuya relevancia analizar para responder a una de las preguntas de investigación con las que iniciamos el presente trabajo: la teoría del aspecto léxico frente a la del aspecto discursivo. En el siguiente apartado diremos cuál de las dos ha resultado estar más en consonancia con los resultados que arroja nuestra investigación.

#### ***4.5.1.2 Aspecto léxico Vs Aspecto discursivo***

Como se indicó anteriormente (vid. 2.3.1.5 y 2.3.1.6), en los contextos de usos prototípicos es imposible diferenciar entre la validez de las teorías del aspecto léxico y discursivo, pues ambas predicen o postulan un comportamiento idéntico del verbo. Es entonces en los contextos de usos no prototípicos, en donde puede dilucidarse si una teoría se cumple en mayor medida que otra. Así pues, para comprobar hasta qué grado se cumplen o refutan dichas teorías examinaremos a continuación una muestra representativa de los usos no prototípicos de las redacciones de los niveles A2 y B1.1, ya que es en esa tarea de las redacciones donde podemos encontrar las muestras de idioma más adecuadas a este propósito<sup>126</sup>.

Ejemplos de usos no prototípicos con el PPS<sup>127</sup>

Ej. 28 Estuvimos en Rovinj 14 días. En el viaje nadé mucho.

En ambas oraciones estamos ante dos actividades a las que se pone un límite temporal por medio de un CCT que es advertido por el estudiante para emplear el aspecto flexivo del PPS. A pesar de emplearse en PPS, la trama no avanza cronológicamente, de manera que no puede decirse que el estudiante esté focalizando nada, ambas situaciones son

---

<sup>126</sup> Como se expuso a la hora de mostrar los usos no prototípicos del corpus oral, las entrevistas realizadas en esta investigación no son un tipo de tarea que nos permite dar tanta validez a este tipo de usos como indicadores de los conocimientos de los estudiantes, ya que la pregunta inicial del entrevistador puede provocar en muchas ocasiones la elección del tiempo verbal del entrevistado (vid. 4.1.3.1).

<sup>127</sup> El texto entre paréntesis de los siguientes ejemplos no forma parte de la producción del alumno, sino que lo hemos introducido nosotros para suplir la información contextual que no se muestra aquí por motivos de espacio.

parte del trasfondo de su viaje, del que no se cuenta mucho más a lo largo de la redacción. La sensibilidad del aprendiz no se enfoca en el paso del tiempo dentro de la narración, sino en una enumeración de hechos que no siguen ningún orden cronológico. Aquí se demuestra que el aprendiz es consciente de que una actividad (atélica inherentemente) está limitada en el tiempo dentro de su narración<sup>128</sup> y que por ello debe cambiar el aspecto flexivo “natural” de dicho verbo.

Ej. 29 Allí (en el viaje) miramos mucho Tv.

De nuevo estamos ante una actividad limitada por el hecho de circunscribirla al tiempo que duró el viaje. Al igual que en el caso anterior, no puede verse ningún efecto interno cronológico en la redacción relativo al aspecto discursivo. El siguiente ejemplo, sin embargo, muestra un verbo télico:

Ej. 30 Las personas de mi familia que vinieron (de viaje)...

Una vez más, a pesar de tratarse ahora de un predicado télico, en este ejemplo el estudiante no hace avanzar la narración, sino que da una información meramente descriptiva. A continuación analizaremos dos predicados con dos usos no prototípicos en la misma oración:

Ej. 31 Los días que hizo mal tiempo no pudimos bañarnos.

El estudiante limita la validez de *hacer* y de *poder* gracias a la acción de “los días” y consecuentemente emplea el PPS. No hay efectos cronológicos ni de focalización en el discurso de la narración. Es de nuevo algo descriptivo que no forma parte de ninguna trama narrativa. En el próximo caso tenemos usos no prototípicos con ambos tiempos:

Ej. 32 Cada día salíamos a comer en un restaurante, pero un día el cielo se abrió y llovió mucho.

En este caso el aprendiz quiere señalar que un día no pudieron salir a comer porque llovió, dentro de la sucesión de días en los que salieron. Para ello tiene que especificar que se trataba de “un día” dentro de esa serie de “cada día” y a partir de ahí debe cambiar el aspecto flexivo a *llovió*, en lugar de *llovía*. En nuestra opinión, no es la forma *llovía* la que resalta la focalización narrativa, sino el CCT “un día”, en contraste con el “cada día” anterior. De hecho, sin ese CCT no sería comprensible la oración, como demuestra el siguiente ejemplo:

Ej. 33 a Cada día salíamos a comer en un restaurante, pero llovió mucho y no pudimos hacerlo. (?)

mientras que la locución “un día” sí admite la compañía de *llovía*:

Ej. 33 b Cada día salíamos a comer en un restaurante, pero un día llovía mucho y no pudimos hacerlo.

---

<sup>128</sup> Aquí nos referimos al texto producido por el aprendiz como una *narración* o un *discurso* de manera indistinta, actuando ambos términos como sinónimos.

Lo cual demuestra que el componente que rige la estructura temporal discursiva (el que focaliza una situación) no es el tiempo verbal en sí, sino el CCT. No en vano son verbos inherentemente estáticos (*estar, ser, vivir*) los que más se emplean en usos no prototípicos, siempre delimitados en su duración por un CCT que hace de focalizador discursivo-temporal.

Ese complemento circunstancial puede ser una locución como “durante el viaje”, un adverbio como *entonces*, o toda una proposición subordinada temporal, como en el caso del ejemplo siguiente:

Ej. 34 Cuando mi tía y su hombre estaban en un hospital pequeño, mi primo y yo paseamos un poco por la ciudad.

En este caso es toda la proposición introducida por *cuando* la que delimita la validez temporal del verbo atético *pasear*. El aprendiz ha sido capaz de asimilar el sentido temporal de esa proposición y en consecuencia ha modificado el aspecto flexivo del verbo *pasear*, que de manera prototípica se conjuga con tiempos verbales que expresan aspecto imperfectivo, como el presente o el imperfecto.

Esto podría explicar también por qué es tan complejo el aprendizaje del verbo *ser* con función valorativa del tipo “Fue un viaje estupendo”; ya que al emplear este uso, el hablante delimita mentalmente todo lo anteriormente narrado y realiza un juicio de valor sobre lo ocurrido en un tiempo delimitado y terminado en su mente, independientemente de qué partes de ese todo elija para narrar de manera explícita. Este sería el nivel semántico composicional más complejo a la hora de expresar el aspecto flexivo en un discurso y conllevaría, por tanto, un grado de procesamiento cognitivo más elaborado que explicaría la dificultad de los estudiantes a la hora de expresarlo.

Ejemplos de usos no prototípicos con el PIM

Ej. 35 Cuando el sol desaparecía, nosotros íbamos a la habitación para ducharnos y vestirnos.

Si seguimos los postulados de la teoría del aspecto discursivo tendríamos que admitir que cuando el PIM se emplee en usos no prototípicos sería para parar el tiempo de la narración y dar una información referente al trasfondo de la situación. Sin embargo, aquí podemos ver que la forma *desaparecía* no aporta dicho trasfondo a la situación de “ir a la habitación” sino que indica una acción anterior a ella. El motivo que lleva al aprendiz a emplear el PIM con este verbo de logro es expresar el valor de iteratividad que sabe asociado a dicho tiempo, y sobre el cual la teoría del aspecto discursivo no nos ofrece una solución satisfactoria. Un caso similar encontramos en el siguiente ejemplo:

Ej. 36 A veces visitaba un restaurante en el que dos de mis amigos trabajaron.

De nuevo, la forma *visitaba* no nos ofrece información relativa al trasfondo de la acción narrada, sino que esa información se sitúa al mismo nivel de focalización que la de *trabajaron*, puesto que el texto que precede y sigue enumera las cosas que solía hacer este estudiante durante una estancia en su sitio de vacaciones. Es de nuevo un caso de

asociación de la noción de iteratividad al tiempo del pretérito imperfecto. En los siguientes ejemplos estamos ante la noción similar a la anterior de la habitualidad.

Ej. 37 Cada día empezábamos con jugar al tenis, después...

Ej. 38 Antes mi familia y yo íbamos a Grecia cada verano.

Una vez más *empezábamos* e *íbamos* no son trasfondos de nada sino que el texto sigue, en el primer caso, con una enumeración cronológica de lo que hacían un día normal cuando un grupo de amigos eran pequeños, mientras que en el segundo se nos informa de lo que el estudiante solía hacer en sus vacaciones de verano.

Finalmente vamos a mostrar los dos únicos casos claros en todo el corpus de redacciones en los que podemos ver usos no prototípicos con el PIM en los que efectivamente se aporta una información referida al trasfondo de otra situación narrada.

Ej. 39 Cuando cenábamos, de repente vi a nuestros amigos y pasamos unas horas hablando con ellos.

En este caso, donde tenemos dos usos no prototípicos en la misma oración, la forma *cenábamos* sí que es trasfondo de la información contenida en “ver a sus amigos”, pero, al mismo tiempo, también aporta información cronológicamente anterior a la acción de “pasar unas horas hablando”. El otro caso de información sobre el trasfondo de otra situación lo encontramos en el siguiente ejemplo:

Ej. 40 Pero cuando volvíamos a Cape Town, donde vivíamos en ese momento, pasó algo terrible.

Aquí, la forma *volvíamos* nos aporta el trasfondo de la situación “terrible” que pasó durante el viaje. Teniendo en cuenta que, en todo el corpus de redacciones, únicamente hay dos casos de uso no prototípico del PIM para extender los límites temporales inherentes de los verbos télicos, parece evidente que este es el tipo de uso del pretérito imperfecto de más compleja aprehensión por parte de los estudiantes de ELE en Suecia.

A modo de conclusión, podemos decir que los ejemplos que ofrece nuestro corpus (tanto el escrito como el oral) muestran que en la mayoría de casos, cuando el aprendiz emplea usos no prototípicos en PPS, no se trata de expresar una información que sirva para focalizar la acción y hacerla avanzar cronológicamente, del mismo modo que no aporta información de trasfondo al hilo conductor de la narración cuando lo hace con el PIM, como postula la teoría del aspecto discursivo. Todo ello nos lleva a concluir que la sensibilidad ante tal aspecto no influye significativamente en la elección del aspecto flexivo del español, sino que son, en primer lugar, el aspecto léxico (que explica los usos prototípicos) y, en segundo lugar, el predicacional (que explicaría el aprendizaje de los usos no prototípicos regidos por los CCT, pero insatisfactorio por otra parte para entender la poca sensibilidad hacia los CD como indicadores de telicidad) los que muestran tener mayor influencia a la hora de expresar el aspecto flexivo en ELE.

#### 4.5.2 La influencia del sueco como lengua materna

La influencia de la lengua sueca sobre la producción de errores en la expresión del aspecto flexivo en ELE parece no ser distinta de la que la lengua inglesa o alemana ejercen sobre sus respectivos estudiantes de ELE. De todos los factores analizados en 2.2 que afectan a la expresión del aspecto verbal en sueco, el único que parece jugar un rol decisivo en la producción de errores es la carencia de un tiempo de pasado imperfectivo. O, dicho con otras palabras, el hecho de que el *preteritum* sueco carezca de los valores semánticos que caracterizan el imperfecto español, al mismo tiempo que sí posee los que tiene el pretérito perfecto simple, en especial, el valor de la perfectividad, es el más relevante desde el punto de vista contrastivo. Que la forma sueca *hon åt*, por un simple hecho de estadística semántico-funcional, se corresponda más fielmente con la forma española “ella comió” que “ella comía”, capacita a los suecoparlantes de la predisposición a cometer menos errores con el PPS que con el PIM. A partir de ahí, y por lo que hemos visto en nuestro análisis, tanto el docente como el discente deben aplicarse para conseguir que el nativo sueco aprehenda los valores aspectuales imperfectivos que están detrás de los usos del PIM español y que van más allá de la influencia del aspecto léxico. El resto de factores propios de la lengua sueca que vimos en 2.2, como las partículas verbales y las construcciones copulativas con *och*, no parecen tener una influencia latente en la producción de errores.

#### 4.5.3 La influencia de los conocimientos lingüísticos anteriores

Sobre este punto ya señalamos en la introducción que no nos era posible pronunciarnos con seguridad y sin caer en generalizaciones que poco aportarían a nuestra investigación. Tan solo podemos aventurar que los conocimientos lingüísticos generales de nuestros aprendices son los propios de estudiantes de bachillerato y primer año universitario. Jóvenes que son capaces de comunicarse en inglés con un grado alto de dominio (estadísticamente el nivel europeo más general para ellos sería el B2) y que en algunos casos hablan y entienden una o dos lenguas más en función de su situación familiar y académica. Esto presupone que el español es para ellos una “tercera lengua” a la que acercarse a través de los conocimientos metalingüísticos que tengan de su lengua materna y de su segunda lengua, en este caso, el inglés.

Como expusimos en nuestro marco teórico al presentar las diferentes teorías y hablar de la influencia de la lengua materna (2.3.1 y 2.3.3) además de la discusión precedente en este capítulo de análisis, los problemas que tienen los estudiantes de ELE de hablas nativas germanas son los mismos que han demostrado tener los suecos. De manera que no podemos presuponer que sus conocimientos de inglés les hayan ayudado ni perjudicado a la hora de enfrentarse al aprendizaje del aspecto flexivo en español, así como ningún dato extraído de nuestro corpus nos hace pensar en lo contrario. Consecuentemente, no podemos afirmar que los conocimientos lingüísticos generales

hayan tenido algún efecto remarcable en el proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes.

#### 4.5.4 La influencia del input de los aprendices suecos

Para analizar este punto, dentro de la “estructura de la información que el aprendiz recibe” tenemos que entender necesariamente que se hace mención a la metodología (y por lo tanto, al input) que este ha recibido a lo largo de sus años de instrucción en ELE.

Sin repetir lo ya expuesto en los puntos 2.2 y 2.3 podemos constatar que una conclusión que puede extraerse referente a la metodología de nuestro estudio (y de otros similares) es que los datos que provienen de la prueba de traducción resaltan –puede que en exceso, a la vista de los resultados de las otras dos tareas del corpus– el papel del aspecto léxico, frente al predicativo y discursivo, algo que también reflejaban las investigaciones de Bonilla (2013) y Comajoan (2014). Nos parece así que la prueba de traducción fue diseñada con unos parámetros que servían para analizar preferentemente el papel del aspecto léxico, sin dedicarle el mismo protagonismo a otros aspectos, como al papel de la L1, al carecer de construcciones con partículas verbales modificadoras del aspecto en sueco. Esto representa una limitación metodológica importante de la que partimos por tomar como base el corpus de nuestra anterior investigación (López Serrano, 2014) y que ya fue comentada en el capítulo de introducción.

Por otra parte, en cuanto a la pregunta de si el tipo de tareas influye en la producción de errores (vid. 2.3.4), podemos afirmar que con determinado tipo de verbos (los de logro en el concreto caso de *llegar* en el corpus de nivel A2) el tipo de tarea no influye en la producción de errores, pues se encuentra el mismo porcentaje de ellos tanto en la traducción como en la redacción libre. Sí se muestran diferencias, por el contrario, en otro tipo de verbos (*como ser* o *estar*) así como en la elección de verbos que los estudiantes emplean en función de si es una tarea de producción libre o no. Vimos también que los verbos que más errores causaban en las traducciones, los modales, apenas aparecen en las redacciones y entrevistas. Esto es, en nuestra opinión, una elección consciente del aprendiz para evitar errores con aquellos verbos con los que más inseguro se siente. Las cuestiones referentes a la heterogeneidad del corpus y sus posibles consecuencias han sido ya expuestas y discutidas en el capítulo 3 y a lo largo del análisis.



## 5. Conclusiones

Una vez expuestos en los anteriores apartados 4.4 y 4.5 los datos que tratan de dar cuenta de los objetivos que nos planteábamos al inicio de nuestra investigación, réstanos en este capítulo recopilar la información recabada a lo largo del trabajo referente a los contextos lingüísticos que resultan más problemáticos a los aprendices suecos, así como cuál o cuáles de las teorías analizadas puede explicar en mayor medida su proceso de aprendizaje.

Para responder a nuestro primer objetivo de investigación (acerca de la evolución de la interlengua) era necesario averiguar en qué contextos lingüísticos los estudiantes suecos tienen mayor dificultad para aprender dicha diferencia aspectual y encontrar, en la medida de lo posible, la razón de esa dificultad por medio de, entre otras herramientas, la gramática contrastiva, haciendo referencia a las estructuras lingüísticas suecas subyacentes a las equivalentes en español, así como otros posibles factores que puedan explicar tales problemas de aprendizaje. A continuación presentamos una lista de dichos contextos en la que comentamos nuestras apreciaciones sobre las causas que podrían motivar ese grado de dificultad.

1. Oraciones subordinadas sustantivas, especialmente con verbos modales y de estado.

Ha quedado demostrado a lo largo de todo el análisis que el grado de complejidad sintáctica afecta a la producción de errores (vid. ej. 15 y 16 en el corpus B1.1, pág. 118). Cuando los estudiantes se enfrentan a oraciones subordinadas tienden a producir más errores. No creemos que las causas haya que buscarlas en la gramática contrastiva (vid. 4.5.2), sino simplemente en la poca exposición a ese tipo de frases que padecen los estudiantes en los niveles iniciales de enseñanza, lo que apunta a una causa basada más bien en la metodología didáctica y el tipo de input que reciben los estudiantes (vid. 2.3.5.1).

2. Incongruencia entre el tiempo verbal y los complementos circunstanciales temporales.

Estructuras recurrentes en nuestro análisis de errores son las oraciones en las que aparecen complementos circunstanciales temporales que no concuerdan con el aspecto perfectivo o imperfectivo expresado por el tiempo verbal empleado. Este tipo de incongruencia se mantiene a lo largo de todo el corpus; algo que los estudios de Cadierno (2000) y Vázquez (2016) también apuntaban. La causa de este fenómeno tampoco creemos que se halle en la diferencia tipológica entre ambas lenguas, sino en que el procesamiento de este tipo de información temporal, que afecta a todo el predicado verbal (y por tanto, también a la conjugación del verbo), es algo

cognitivamente difícil y costoso (en términos de horas de instrucción y de exposición al input en las aulas) para los estudiantes; quienes en primer lugar aprenden los usos prototípicos (menos difíciles de aprehender cognitivamente) de ambos tiempos, y una vez que estos ya parecen asimilados, comienzan a relacionar y combinar de un modo más libre la información temporal tanto del verbo en sí como de los otros complementos temporales del predicado, al modo de los hablantes nativos. Como ha quedado demostrado en nuestro estudio (vid. 4.5.1.2), este tipo de contextos es el más problemático (y el que más parece perdurar) a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

3. El paso de una actividad a una realización. La telicidad que aportan los complementos.

La interlengua no avanza en una única dirección, sino que puede estancarse (fossilizarse) o incluso retroceder en algunos ámbitos. Un par de datos de nuestro estudio que demostrarían esto es el estancamiento en la producción de errores de las estructuras “verbo transitivo + CD” propias de las realizaciones, como puede verse en el ej. 23 (págs. 120 y 135), donde el porcentaje de errores se mantiene prácticamente igual entre los niveles A.2 y B1.1, así como el aumento de errores ante la construcción perfecta “visitar + CD” que se da en dichos niveles. El hecho de que este tipo de errores permanezca en la interlengua a lo largo de todos sus estadios nos confirma que uno de los postulados clave de la teoría del aspecto predicacional no se cumple en nuestro corpus, pudiendo afirmar que la sensibilidad aspectual de los estudiantes no se ve afectada de manera sistemática por la inclusión de un CD a un verbo de aspectualidad neutral como *hacer* o *ver*.

4. La aparición del pretérito imperfecto en el sistema cognitivo-conceptual del estudiante.

De los resultados de todo nuestro corpus puede extraerse que en cuanto al aspecto flexivo con el que se cometen más errores, a pesar de que las diferencias se van reduciendo, sigue siendo evidente que es el aspecto imperfectivo. Esto evidencia que el uso del pretérito imperfecto es de más difícil aprendizaje que el perfecto simple; lo cual parece lógico desde el punto de vista de la lingüística contrastiva al representar este tiempo español una novedad dentro de la interlengua de los estudiantes, pues este tipo de tiempo verbal no existe en la interlengua del inglés (L2 para la mayoría de estudiantes de ELE en Suecia), ni en la estructura verbal aspectual de la lengua sueca. Una vez más, el estudiante debe hacer un esfuerzo cognitivo exigente para incorporar al sistema verbal de ELE en su interlengua los valores semánticos que el pretérito imperfecto representa y poder relacionarlos con sus correspondientes en la lengua sueca.

5. Diferentes valores del verbo ser.

Parece haber una relación significativa en los usos y valores del verbo *ser* y el porcentaje de error de los estudiantes (vid. ejs. 14, 17-20). En el corpus de traducciones

del A2 y del B1.1, cuando se emplea para dar la hora presenta un 20% más de error que cuando se emplea en construcciones copulativas del tipo “sustantivo + adjetivo”. Del mismo modo, analizamos en las traducciones del nivel B1.1 cómo los diferentes usos del verbo *ser* se correspondían con diferentes porcentajes de errores, influyendo también qué tipo de sustantivo lo acompañaba, en función de su nivel de abstracción. En este sentido, el tipo de contexto de más complejo aprendizaje ha demostrado ser el uso valorativo del tipo “Fue un viaje estupendo”, en donde los estudiantes deben abstraer todo lo anteriormente dicho (o pensado) de tal viaje y convertirlo en una única unidad de sentido temporal (es decir, un CCT) que limite la validez del verbo de estado más vacío semánticamente, como es el verbo *ser*, y acertar a expresar dicha delimitación por medio del PPS.

En relación con las cuatro teorías que han sido evaluadas a lo largo del trabajo, podemos constatar que la del tiempo por defecto no tiene validez alguna con estudiantes que aprendan ELE en las aulas suecas, pues ambos tiempos comienzan a emplearse desde un primer momento en una proporción similar.

El hecho de que los verbos atéticos y el pretérito imperfecto impliquen una mayor dificultad de uso desde el primer momento, y de que los estudiantes empleen los verbos atéticos mayoritariamente con el PIM y los téticos con el PPS (la conocida prototipicidad) confirma los postulados de la teoría del aspecto léxico. Además de eso, todos los niveles de interlengua analizados en nuestro estudio confirman uno de los principales postulados de esta misma teoría, a saber, los verbos atéticos son de más difícil aprendizaje que los téticos.

Por otro lado, la influencia del aspecto predicacional no queda clara en nuestro corpus en los niveles A2 y B1.1 pues pueden encontrarse algunos argumentos a favor; siendo, sin embargo, mayoría los que hablan en contra de dicha hipótesis. En el último estadio de la interlengua, B1.2, su influencia sí parece más evidente, especialmente a favor de la sensibilidad frente a los complementos circunstanciales temporales. También, por otra parte, se aprecia su influjo en construcciones subordinadas en las que el factor de la telicidad es decisivo a la hora de cometer un error, pues cuando ambos verbos no comparten (a)telicidad el porcentaje de errores es mayor (vid. ej. 1, pág. 86).

La teoría del aspecto predicacional ofrece, así mismo, una explicación más satisfactoria para interpretar los errores cometidos con verbos aspectualmente neutrales como “hacer”, dado que incluye en su análisis la semántica de los complementos más cercanos al verbo y permite así interpretar mejor el aspecto del predicado, así como la elección del tiempo verbal por parte del estudiante (véase el caso de “hacer” en las redacciones del nivel A2, págs. 97-98).

Sin embargo, en las construcciones en las que un mismo verbo puede representar tanto una actividad como una realización (por medio de la adición de un CD), los estudiantes cometen claramente más errores expresando realizaciones (por ejemplo “veía una

película”), manteniendo la imperfectividad del lexema verbal (*hacer*) en la conjugación (tiempo imperfectivo), lo que habla más a favor de la teoría del aspecto léxico que del predicativo. Del mismo modo, la frecuencia de errores de discordancia aspectual entre el predicado verbal y los complementos circunstanciales temporales en los niveles A2 y B1.1 también hablarían en contra de la aplicabilidad de esta teoría en los niveles iniciales de la interlengua.

Respecto al aspecto discursivo tampoco podemos establecer su influencia en la expresión del aspecto flexivo. Un argumento a su favor sería la distribución de tiempos que los aprendices realizan al expresar el trasfondo de una situación (con el PIM) y al expresar el foco (con el PPS) en el corpus de traducción de frases del nivel A2. Sin embargo, otros datos apuntan lo contrario (vid. 4.5.1.2). El mayor porcentaje de errores en la traducción del mini-relato del nivel B1.1, así como otros datos del mismo corpus (vid. 4.3.2.1) demostrarían que ante un mayor contexto narrativo no solo no se cometen menos errores, sino que se cometen más.

Si comparamos las dos teorías que han tenido más presencia en la literatura especializada, podemos comprobar que la teoría del aspecto léxico (LAH) trata sobre cómo los aprendices van separándose en su proceso de aprendizaje de los usos prototípicos de las combinaciones de tiempo verbal con tipo de verbo, mientras que la teoría del aspecto discursivo (DH) muestra cómo los estudiantes avanzan en su habilidad narrativa para combinar los tiempos verbales en función de cómo pretenden construir un relato desde el punto de vista narrativo, independientemente de dicha prototipicidad. La primera hipótesis trata de medir el grado de conocimiento sintáctico-semántico y gramatical del aprendiz, mientras que la segunda valora las habilidades narrativas de este, ligadas a la conjugación verbal tomando como modelo el uso propio de los nativos. Ambas teorías están realmente midiendo fenómenos distintos pero relacionadas entre sí, cuyo dominio guarda relación directa con el nivel del progreso en la LE, por ello, cuanto más avanza el estudiante en su aprendizaje mayor grado de validación tienen ambas teorías, confirmándose siempre en mayor grado la LAH, porque es cuando los usos prototípicos (los más intuitivos desde el punto de vista de la gramática universal) salen más a la luz, mientras que la DH aparece en escena en tanto en cuanto el aprendiz va asimilando los usos no prototípicos de los tiempos verbales y aumenta su capacidad combinatoria, y por tanto creativa, pudiendo jugar con el enfoque tanto de los eventos centrales como de su trasfondo en la LE al igual que lo puede hacer en su L1, aprovechando así el carácter universal del aspecto discursivo.

De lo anteriormente expuesto podemos inferir que la teoría que mejor explica el proceso de aprendizaje de los estudiantes suecos es la del aspecto léxico en los niveles iniciales e intermedios de la interlengua, siendo necesaria en el nivel superior la contribución de explicaciones procedentes tanto de la teoría del aspecto predicacional en mayor medida como del discursivo de modo más tangencial. Esto supone que nuestra investigación, corroborando los aportes de obras como las de Cadierno (2000), Bylund (2009), Bardovi-Harlig (2012), y Bonilla (2013), aboga por el sincretismo de otros aportes

procedentes de estudios como los de González (2003, 2013) y Salaberry (2008, 2010) para encontrar una explicación más completa y detallada a las cuestiones de cómo y por qué se produce el proceso de aprendizaje del aspecto verbal en una LE.

Aunque parece existir un claro consenso sobre este proceso en sus niveles iniciales (vid. 1.2.4), los resultados de nuestra investigación apuntan a que las etapas finales del aprendizaje (el llamado periodo de perfeccionamiento) no han recibido la misma atención por parte de los estudiosos, y que son necesarios más trabajos que conjuguen enfoques teóricos de diversa procedencia para arrojar luz sobre los procesos cognitivos que facilitan la superación de los escollos más resistentes en el camino del aprendiz.

### **Otros hallazgos del estudio**

Más allá de los objetivos y las preguntas de nuestra investigación, durante el proceso de recogida y análisis de los resultados encontramos algunos otros hallazgos que no formaban parte de nuestras consideraciones preliminares pero que juzgamos relevantes para poder explicar mejor la evolución de la interlengua de los aprendices suecos.

Resulta evidente ante los datos de nuestro corpus que en los niveles inicial e intermedio de la interlengua, el factor más determinante que explicaría la producción de errores por parte del estudiante es la duratividad, frente a otras investigaciones como las de González (2013) y Domínguez et al. (2013), que señalaban la telicidad o la dinamicidad respectivamente. Los verbos de logro (carentes de este rasgo) se muestran como los menos empleados por los estudiantes y cuando lo hacen no representan mayores problemas en comparación con los otros tres tipos de verbos. Dentro de los cuales sería el factor de la dinamicidad, el que explicaría la segunda gran partición en función del número de errores, pues los estados, que no poseen ese factor, son el tipo de verbo que más errores acumula, frente a actividades y realizaciones, que son los verbos que muestran un comportamiento más similar a lo largo de la evolución de la interlengua.

También, como se ha demostrado a lo largo de este trabajo, podemos llegar a la conclusión de que el nivel de índice de errores tiene una relación directa con el nivel de complejidad sintáctica en el que los verbos interactúan con el resto del predicado. Hemos visto, por ejemplo, que los verbos como *ser* o *vivir* (vid. págs. 134-135) causan un considerablemente mayor número de errores cuando forman parte de una oración subordinada que cuando son el núcleo de una oración principal, así como otros verbos de realizaciones causan un mayor número de errores cuando su CD es una oración subordinada que cuando es un sintagma nominal. Del mismo modo vimos que las oraciones subordinadas sustantivas integradas por verbos modales como *poder* o *querer* son de gran dificultad para los aprendices a la hora de emplear el aspecto flexivo adecuado. Esta relación entre errores en el aspecto flexivo y complejidad sintáctica de la oración es algo que, en nuestra opinión, no se había destacado y tratado suficientemente en los estudios anteriores en nuestro campo de investigación, lo cual nos parece un

interesante hallazgo del presente trabajo, así como un tema en el que profundizar más en futuras investigaciones.

En cuanto a los progresos que realizan los estudiantes y pueden caracterizar un determinado nivel de interlengua, los datos de nuestro estudio apuntan a que el ámbito en el que más se nota el progreso de la interlengua (en cuanto al aspecto flexivo en ELE) de los estudiantes entre los niveles A2 y B1.1 es en la corrección de la lengua escrita, mientras que entre los niveles B1.1 y el B1.2 es en la fluidez y corrección oral. Del mismo modo, el indicador más fiable a nivel individual de progreso en la interlengua a este respecto es el porcentaje de usos no prototípicos que emplea un estudiante, en especial, los usos no prototípicos con el pretérito imperfecto parecen representar el último escalón en el aprendizaje de ambos tiempos. Un dato que modifica las últimas dos etapas de la evolución de la interlengua que sugirió Andersen (1991) y que merece sin duda de más estudios que puedan corroborar si el empleo del PIM con logros es cognitivamente más costoso de aprehender, que el empleo del PPS con estados, como sugieren los resultados de nuestra investigación.

## 5.1 Posibles implicaciones didácticas

Como punto final a nuestra investigación creemos necesario reflexionar acerca de las enseñanzas que como docentes podemos extraer de los datos revelados en el presente estudio, teniendo en mente que “este es un fenómeno lingüístico composicional que muy difícilmente puede ser simplificado para que los aprendices de español como segunda lengua puedan aprender unas pocas reglas que aplicar para diferenciar el *imperfecto* del *indefinido*” (Quintana Hernández, 2009: 210). Más allá de las compatibilidades que las cuatro teorías en liza muestran con la evolución de la interlengua en aprendices suecos, el hecho de haber localizado los contextos lingüísticos donde los estudiantes cometen un mayor número de errores nos puede mostrar en qué ámbitos de la didáctica de estos dos tiempos del pasado podemos centrar nuestros esfuerzos en el futuro.

En primer lugar ha quedado patente que los verbos modales así como otros usos problemáticos de los verbos de estado son evitados por los alumnos a la hora de expresarse oralmente, lo cual muestra un “espacio en blanco” en el aprendizaje de estos estudiantes. La planificación y el diseño de nuevo material didáctico centrado en este tipo de verbos podría ayudar a mejorar el aprendizaje de los mismos.

Otro dato importante lo aportan los usos del verbo *ser*, especialmente los valorativos en PPS del tipo “Fue una experiencia maravillosa”, siendo estos un foco de errores para los estudiantes de nuestro corpus así como los de Vázquez (2016), que en muchas ocasiones emplean el PIM para valorar situaciones terminadas y consideradas en su totalidad. Esto indica un lugar en el que la didáctica de la gramática española en Suecia

puede centrar sus esfuerzos en el futuro, para recalcar el valor terminativo de ese tipo de valoraciones, propio del pretérito perfecto simple. Mediante ejercicios contrastivos basados en la gramática cognitiva de manera similar a como realizamos en nuestra investigación anterior (López Serrano, 2014) sería posible una mejor comprensión del fenómeno valorativo, frente al descriptivo, que ayudara al aprendiz a comprender la diferencia semántica en primer lugar para poder llegar a emplear el tiempo correcto posteriormente.

Es igualmente manifiesto en nuestro estudio que el tiempo que provoca más errores en los niveles inicial e intermedio de la interlengua es el pretérito imperfecto. En muchas ocasiones los errores cometidos con este tiempo se producen en contextos narrativos en los que, ante varias situaciones, el imperfecto aporta la información de trasfondo (como en los casos prototípicos de dar la hora, o la edad de alguien) que envuelve a otra acción principal o focalizada que se expresa con el perfecto simple. En estos contextos el imperfecto tiene un valor de copretérito, en la terminología de Bello. La simple introducción del término copretérito en las aulas, con las posibles traducciones suecas de *bi-preteritum*, *med-preteritum*, *co-preteritum* u otras similares, quizás podría ayudar a los estudiantes a comprender que este tiempo verbal por sí solo no sitúa la acción en el tiempo pasado sino que la presenta como acompañante a otra situación (explicitada o no en el texto) que sí está anclada en la línea temporal imaginaria. En cualquier caso, más estrategias didácticas para resaltar este carácter de copretérito del imperfecto parecen necesarias para paliar la alta frecuencia de errores en ese tipo de contextos.

Por otra parte, comparando el índice de errores de las traducciones con el de las redacciones y las entrevistas orales queda patente que el estudiante se equivoca en un grado mucho mayor en la prueba de traducción, que sigue los estándares del currículo escolar y los manuales al uso, mientras que se equivoca menos en la comunicación libre. Esto parece indicar que la interlengua del estudiante se desarrolla más lentamente que el currículo escolar, por lo que deberíamos reconsiderar hasta qué punto ayudan al aprendiz las tareas de evaluación por escrito que se sugieren en tales manuales, dado que las explicaciones y actividades didácticas propuestas no parecen conducir al grado de aprendizaje que las pruebas evaluadoras consideran oportuno. Una revisión de tales pruebas a la luz de los resultados que las investigaciones revelan podría servir para hallar una mejor conexión entre las pruebas escolares y el camino “natural” de aprendizaje del estudiante.

Un caso concreto que se trata en la mayoría de los manuales al uso es el de las reglas de uso de ambos tiempos simples del pasado en combinación con expresiones temporales del tipo *ayer*, *en 1976*, *antes*, etc (véase 2.3.5.1). Sin embargo, el hecho de que este sea precisamente uno de los errores que no se corrigen con el paso del tiempo en la interlengua nos indica que algo está fallando en la metodología didáctica actual. Nuevas investigaciones y estudios de campo se precisarían para averiguar por qué las explicaciones tradicionales no ayudan a paliar este tipo de errores.

La diferencia aspectual entre las actividades y las realizaciones se ha desvelado como una de las dificultades que más arduamente resisten el progreso de la interlengua. El hecho de que un mismo verbo como, por ejemplo, *comer* pueda ser atético en la expresión “comer manzanas” y tético en “comer una manzana” parece poner en apuros a los aprendices de todos los niveles del corpus, que no distinguen correctamente entre la telicidad de ambos enunciados. Este es sin duda un tipo de error que los docentes podrían sin necesidad de gran inversión de tiempo ni esfuerzo diseñar algunas actividades (como también sugerían Cadierno, 2000, y Quintana, 2009) para enseñar al estudiante la diferencia entre una situación tética y otra atética. Al mismo tiempo que se podría hablar de la diferencia aspectual similar que distingue los usos del pretérito perfecto simple e imperfecto para que los estudiantes pudieran asociar los conceptos de telicidad al pretérito perfecto simple y atelicidad al imperfecto.

Ha quedado demostrado que en contextos sintácticos relativamente frecuentes, como ante la expresión de la edad u otra información de trasfondo del evento focalizado, la frecuencia de errores disminuye muy lentamente a lo largo del proceso de aprendizaje; lo cual puede reflejar que en las aulas no se enseñan adecuadamente las características aspectuales discursivas tanto del sueco como del español, que sí son similares (como vimos en 2.2), sino que los esfuerzos se centran en enseñar las características aspectuales morfológicas que sí son diferentes y por lo tanto más problemáticas. Dado que hemos visto que son los contextos sintácticos complejos (por lo tanto discursivos) aquellos que generan problemas más persistentes, quizás sería aconsejable enseñar “aspecto discursivo” (existente también en sueco y por lo tanto más fácil de aprehender cognitivamente mediante la gramática contrastiva) en las aulas, en lugar de centrarse exclusivamente en el “aspecto morfológico” para conseguir un aprendizaje más efectivo. Esto es, hacer ver al estudiante que son más de uno (el aspecto flexivo o incluso el predicacional) los factores que influyen en la decisión del hablante a la hora de decidirse por el empleo de uno u otro tiempo, y ayudarlo, mediante ejemplos de complejidad sintáctica creciente, a aprender a sopesar todas las informaciones de carácter temporal-aspectual que influyen en dicha decisión.

Los resultados de la presente investigación pretenden ser, al fin y al cabo, una aportación más en el camino hacia una mejor comprensión del fenómeno del aprendizaje de lenguas extranjeras, así como para la consecución de una didáctica de LE más eficaz y dirigida hacia un público principalmente escandinavo, ámbito donde el interés por el estudio del idioma español ha venido creciendo paulatinamente en las últimas décadas.



## APÉNDICE

Pruebas realizadas por los estudiantes del estudio

PRUEBA DE TRADUCCIÓN Y REDACCIÓN EMPLEADA PARA ANALIZAR  
LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A CORTO PLAZO EN EL NIVEL A2

Översätt (använd preteritum eller imperfekt när det passar):

1. Medan vi tittade på TV, kom min bror.
2. När jag bodde i Spanien träffade jag min fru för första gången.
3. Det regnade mycket när vi gick ut från museet.
4. Han körde för fort när olyckan hände.
5. Klockan var fem på kvällen när de kom fram till flygplatsen.
6. En lång man kom in i affären, köpte 10 par svarta byxor och gick därifrån.
7. Kvällen var perfekt, solen sken, himlen var blå och fåglarna sjöng.
8. Igår tittade jag på en mycket bra film.
9. Julia sa att hon inte kunde följa med på bio.
10. Förr var livet enklare, alltid kunde vi göra vad vi ville.

Berätta om en resa du har gjort. Försök att ange så många detaljer som du kan. När reste du, hur gammal var du, vart åkte du, hur länge var du där, vad gjorde du på resan, något roligt eller tråkigt som hände, etc... (Skriv mellan 80 och 100 ord).

PRUEBA DE TRADUCCIÓN Y REDACCIÓN EMPLEADA PARA ANALIZAR  
LOS CONOCIMIENTOS ADQUIRIDOS A CORTO PLAZO EN EL NIVEL B1<sup>129</sup>

Översätt (använd preteritum eller imperfekt när det passar):

1. Medan vi tittade på TV, kom min bror.
2. De gick på bio varje fredag.
3. Det regnade mycket när jag vaknade.
4. Klockan var fem på kvällen när de kom fram till flygplatsen.
5. En man kom in i affären, köpte 5 par svarta byxor och gick därifrån. Mannen var lång, smal och hade en röd väska med sig.
6. Kvällen var perfekt, solen sken, himlen var blå och fåglarna sjöng.
7. Igår tittade jag på en mycket bra film.
8. Julia sa att hon inte kunde följa med på bio.
  
9. Syskonen Wendy, Jonas och Mikael bodde i ett fint hus i London. En natt kom flygandes Peter Pan och tog dem till sitt hemliga land. Peter Pan visade för dem hur det var att leva på barnens ö och vilka äventyr de kunde uppleva. Där fanns andra barn som bodde på ön sedan länge. Men då kom Kapten Krok och försökte döda Wendy och hennes bröder. Peter Pan räddade barnen och följde med dem tillbaka till London.

Berätta om en resa du har gjort. Försök att ange så många detaljer som du kan. När reste du, hur gammal var du, vart åkte du, hur länge var du där, vad gjorde du på resan, något roligt eller tråkigt som hände, etc... (Skriv ca 100 ord).

---

<sup>129</sup> Los informantes del nivel B1.2, procedentes del primer curso de la Universidad de Gotemburgo, realizaron únicamente la traducción de las cinco primeras frases, y no realizaron la parte de redacción.

## GUIÓN DE LAS ENTREVISTAS PARA ANALIZAR EL USO ORAL DEL PPS Y DEL PIM EN LOS NIVELES A2 Y B1

Entorno en el que tuvieron lugar las entrevistas:

Las entrevistas se realizaron en aulas escolares, en los respectivos centros de enseñanza de los que procedían los estudiantes. En el aula se encontraban únicamente el entrevistador y el alumno (o alumnos) que participaban en la entrevista. El entrevistador se sitúa sentado en frente del alumno (o alumnos) que también está sentado. Entre el entrevistador y el alumno hay una mesa y sobre esa mesa hay un cuaderno en el que el entrevistador puede anotar algo o repasar el guión de la entrevista y una grabadora de pequeño tamaño.

Guión de la entrevista

1. Hola, ¿cómo te llamas?
2. ¿Cuántos años has estudiado español?
3. ¿Dónde vives?
4. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?
5. ¿Has estado en España? ¿Dónde? ¿Qué hiciste? ¿Cómo fue?
6. ¿Has visitado más países? ¿Cuáles?
7. ¿Cuál ha sido tu mejor viaje? ¿Por qué? ¿Qué hiciste allí?
8. Cuando eras pequeño, ¿cómo eran las vacaciones de verano? ¿Qué hacías?
9. ¿En qué escuela estudiaste antes? ¿Cómo era esa escuela?
10. Dime tres / cuatro cosas que hiciste ayer / durante el fin de semana.

Todas estas preguntas no se realizaron en cada una de las entrevistas, ni necesariamente en el orden aquí expuesto, sino que en función del tiempo que tomaba la entrevista –que nunca excedió los 11 minutos– y de las respuestas del alumno podían darse nuevas preguntas o, por el contrario, finalizar la entrevista antes de lo previsto pues no se daba la interacción adecuada entre entrevistador y entrevistado.



## Bibliografía

- Adjemian Christian. (1976) On the Nature of Interlanguage Systems. *Language Learning* 26: 297-320.
- Álvarez Esther. (2005) Aprender a narrar: formas temporales y sus funciones en un niño de siete a nueve años de edad. *Bells: Barcelona English language and literature studies* 14: 1-15.
- Andersen Roger. (1986) El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma. *Adquisición de lenguaje/Aquisição da linguagem*: 115-138.
- Andersen Roger W. (1991) Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition. *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*: 305-324.
- Andersson Erik. (1977) Verbfrasens struktur i svenskan: en studie i aspekt, tempus, tidsadverbial och semantisk räckvidd. Åbo: Diss. Åbo: Akad.
- Aronsson Berit. (2015) Efectos pragmáticos de transferencias prosódicas del sueco al español L2: implicaciones para la clase de español lengua extranjera. Diss. Umeå University.
- Bardovi-Harlig Kathleen. (1994) Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect. *Research methodology in second language acquisition*: 41-60.
- . (1998) Narrative Structure and Lexical Aspect. Conspiring Factors in Second Language Acquisition of Tense-Aspect Morphology. *Stud. Sec. Lang. Acq.* 20: 471-508.
- . (1999) From morpheme studies to temporal semantics. *Studies in second language acquisition* 21: 341-382.
- . (2012) Second Language Acquisition. En: Binnick RI (ed) *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Nueva York: Oxford University Press, 481-503.
- Bergareche Camus B. (2004) Perífrasis verbales y expresión del aspecto en español. *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- Bergström Ann. (1996) The expression of past temporal reference by English-speaking learners of French. Diss. The Pennsylvania State University.
- Bermúdez Fernando. (2011) Tempus fugit: El aspecto como significado primario de los tiempos verbales. *Verba. Anuario Galego De Filoloxia* 38: 171-190.
- Bertinetto Pier Marco. (1986) *Tempo, aspetto e azione nel verbo italiano: il sistema dell'indicativo*, Firenze: Accademia della Crusca.
- Binnick Robert I. (2012) *The Oxford handbook of tense and aspect.*, Oxford: Oxford University Press.
- Blensenius Kristian. (2011) Uttryck för imperfektivitet i svenskan. <http://hdl.handle.net/2077/28057> GUP 149500 University of Gothenburg, Göteborg: 56-65.

- . (2013) En pluraktionell progressivmarkör? Hålla på att jämförd med hålla på och. *Språk & Stil* 23: 175-204.
- . (2015) Progressive constructions in Swedish. University of Gothenburg, Göteborg.
- Blyth Carl. (1997) A constructivist approach to grammar: Teaching teachers to teach aspect. *The Modern Language Journal* 81: 50-66.
- . (2005) From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions. En: Ayoun D y Salaberry R (eds) *Tense and aspect in Romance languages*. Amsterdam; Philadelphia, PA: Benjamins, 211-252.
- Bonilla Carrie L. (2013) Tense or Aspect?: A Review of Initial Past Tense Marking and Task Conditions for Beginning Classroom Learners of Spanish. *Hispania* 96: 624-639.
- Bosque Ignacio. (1990) *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra.
- Brown Roger. (1973) *A first language: The early stages*: Harvard U. Press.
- Bull William E. (1960) *Time, tense, and the verb: a study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*, Berkeley: University of California Press.
- Bylund Spångberg Emanuel (2009) Conceptualización de eventos en español y en sueco: estudios sobre hablantes monolingües y bilingües. *Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*. Stockholm: Diss. Stockholms universitet.
- . (2011) Ultimate attainment of event segmentation and temporal structuring patterns in speakers of L2 Swedish. *Vigo International Journal Of Applied Linguistics* 8: 29-53.
- Cadierno Teresa. (2000) The acquisition of Spanish grammatical aspect by Danish advanced language learners. *Spanish Applied Linguistics* 4: 1-53.
- Camps Joaquim. (2002) Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production1. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 40: 179-210.
- Castañeda Castro Alejandro. (2006) Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE. *Boletín de ASELE* 34: 11-32.
- Castañeda Castro Alejandro y Ortega Olivares Jenaro. (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. *ELUA. Estudios de Lingüística*: 213-248.
- Cea Marcelo. (2014) Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo. *Romanska institutionen*. Lund: Licentiatavhandling Lunds universitet.
- Chan Ho. (2012) Tense-aspect processing in second language learners. En: Perfetti C y Shirai Y (eds). ProQuest Dissertations Publishing.
- Chin Diana Hsien-Jen. (2008) A cross-linguistic investigation on the acquisition of Spanish aspect. *Joyce Bruhn de Garavito y Elena Valenzuela (coords)*.

*Selected Proceedings of the 10th Hispanic Linguistics Symposium.* 36-50.

- Cohen David (1989) *L'aspect verbal*, Paris: Presses universitaires de France.
- Collins Laura. (2002) The Roles of L1 Influence and Lexical Aspect in the Acquisition of Temporal Morphology. *Language Learning* 52: 43-94.
- Comajoan Llorenç. (2001) The acquisition of Catalan L2 past morphology: Evidence for the aspect and discourse hypotheses. En: Bardovi-Harlig K (ed). ProQuest Dissertations Publishing.
- . (2005) The early L2 acquisition of past morphology: Perfective morphology as an aspectual marker or default tense marker. *Selected Proceedings of the 6th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings, 31-43.
- . (2014) Tense and Aspect in Second Language Spanish. En: Geeslin K (ed) *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Chichester, UK: Chichester, UK: John Wiley & Sons, Ltd, 235-252.
- Comrie Bernard. (1976) *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems.*, Cambridge: Cambridge University Press.
- . (1985) *Tense*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Consejo De Europa. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza y evaluación.*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Corder Pit. (1981) *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford university Press.
- . (1992) A Role for the Mother Tongue. En: Gass SMYS, L. (ed) *Language Transfer*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 18-31.
- Croft William. (2012) *Verbs aspect and causal structure*, Oxford: Oxford University Press.
- Dahl Östen. (1981) On the Definition of the Telic-Atelic (Bounded--Nonbounded) Distinction in Tense and Aspect. Ed. by Philip Tedeschi and Annie Zaenen. *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.* 14: 79-90.
- . (1985) *Tense and aspect systems*, Oxford: Blackwell.
- De Miguel Elena. (1999) El aspecto léxico. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 2977-3060.
- Desclés J.-P. Y Guentcheva, Z. (2012) Universals and typology. En: Binnick RI (ed) *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Nueva York: Oxford University Press.
- Díaz L., Bel, A. Y Bekiou K. (2008) The role of morphological features in the acquisition of Spanish aspectual differences. En: Licerias J, Zobl, H. y Goodluck, H. (ed) *The role of formal features in second language acquisition*. Maheah: Routledge, 485-511.

- Doiz-Bienzobas Aintzane. (2002) The preterit and the imperfect as grounding predications. *Grounding: The epistemic footing of deixis and reference*: 299-347.
- Domínguez Laura, Tracy-Ventura Nicole, Arche Marãa, et al. (2013) The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology. *Bilingualism* 16: 558-577.
- Donoso Alejandra. (2016) Expresiones de movimiento en español como segunda lengua y como lengua heredada: conceptualización y entrega del camino, la manera y la base. Stockholm: Diss. (sammanfattning). Stockholms universitet.
- Ebert Karen H. (2000) Progressive markers in Germanic languages. *EMPIRICAL APPROACHES TO LANGUAGE TYPOLOGY*: 605-654.
- Eek Marta. (2008) *El Imperfecto: Un estudio contrastivo entre manuales deEspañol como Lengua Extranjera (EL/E)*. Disponible en: <http://su.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A233140&dswid=-3376-sthash.L4Jgboxz.dpbs>.
- Fant Lars. (2004) *Bonniers spanska grammatik*, Stockholm: Bonnier.
- Flecken Monique, Von Stutterheim Christiane y Carroll Mary. (2014) Grammatical aspect influences motion event perception: findings from a cross-linguistic non-verbal recognition task. 6: 45-78.
- Fält Gunnar. (2000) *Spansk grammatik för universitet och högskolor*, Lund: Lund : Studentlitteratur.
- García Fernández Luis. (1998) *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid: Arcos Libros.
- . (2004) El imperfecto en el sistema verbal español. En: García Fernández LCB, Bruno (ed) *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos.
- Giacalone-Ramat A. Y Rastelli, S. (2013) Data analysis of actionality in learner language. En: Salaberry MyC, LI (ed) *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Nueva York: DeGruyter Mouton, 391-422.
- Gili Gaya Samuel. (1961) *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Barcelona.
- Gonzales Genevieve. (2005) Tiempo y aspecto: Una comparación del ambiente del aprendizaje de español como segunda lengua. ProQuest Dissertations Publishing.
- González Paz. (2003) Aspects on aspect: Theory and applications of grammatical aspect in Spanish. Utrech.
- . (2008) Towards effective instruction on aspect in L2 Spanish\*. *IRAL, International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 46: 91-112.
- . (2013) Research Design: A two-way predicational system is better than a four-way approach. En: Salaberry M y Comajoan L (eds) *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Nueva York: DeGruyter Mouton, 159-185.



- Gosselin Laurent. (2005) *Temporalité et modalité*, Bruxelles: Bruxelles: de boeck.
- Guillaume Gustave. (1933) Immanence et transcendance dans la catégorie du verbe: esquisse d'une théorie psychologique de l'aspect. *Journal de psychologie* 30: 355-372.
- Gutiérrez Arous María Luz. (2012) En torno al imperfecto con valor de futuro hipotético. *Homenajes*: 399-417.
- Güell Lourdes. (1998) La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Tesis doctoral no publicada. Universidad autónoma de Barcelona.
- . (2008) El reconocimiento de la naturaleza composicional del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera. En: al. MOe (ed) *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística*. Pamplona: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra.
- . (2010) Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas. *MarcoELE* 10: 89-110.
- Harrison Courtney. (1992) Is there a natural order of acquisition in Spanish verb morphology? *Estudios de Lingüística Aplicada*.
- Havu Jukka. (1998) *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*, Helsinki: Academia scientarum Fennica.
- Henderson Carlos. (2010) El pretérito perfecto compuesto del español de Chile, Paraguay y Uruguay aspectos semánticos y discursivos. *Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*. Diss. Stockholm: Stockholms universitet.
- Hewson John. (1997) *Tense and aspect in Indo-European languages: theory, typology, diachrony*, Amsterdam; Philadelphia: Benjamins.
- . (2012) Tense. En: Binnick RI (ed) *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*. Nueva York: Oxford University Press.
- Hopper Paul J. (1979) Aspect and Foregrounding in Discourse in Discourse and Syntax. *Syntax and Semantics Ann Arbor, Mich.* 12: 213-241.
- Hultman Tor G. (2003) *Svenska akademiens språklära*, Stockholm: Norstedts Ordbok Distributör.
- Instituto Cervantes. (2006) *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español A1, A2*, Madrid: Instituto Cervantes: Biblioteca Nueva.
- Izquierdo Jesús y Collins Laura. (2008) The Facilitative Role of L1 Influence in Tense–Aspect Marking: A Comparison of Hispanophone and Anglophone Learners of French. *Modern Language Journal* 92: 350-368.
- Kihlstedt Maria. (2002) Reference to past events in dialogue. En: Salaberry MyS, Y. (ed) *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam: Benjamins, 323-361.
- Klein Wolfgang. (1994) *Time in language*, London: Routledge.

- Lafford Barbara A. (1996) The development of tense/aspect relations in L2 Spanish narratives: Evidence to test competing theories. *Second Language Research Forum*.
- Lamíquiz Vidal. (1982) *El sistema verbal español*, Málaga: Librería Agora.
- Langacker Ronald W. (1987) *Foundations of cognitive grammar*, Stanford, Calif.: Stanford Univ. Press.
- Ledgeway Adam y Maiden Martin. (2016) *The Oxford guide to the Romance languages*, Oxford: Oxford University Press.
- Liceras Juana M. (2015) Adquisición del español como segunda lengua: Sintaxis. En: Gutiérrez-Rexach J (ed) *Enciclopedia de Lingüística Hispánica* Milton Park, Abingdon, Oxon, New York: Routledge, 253-263.
- Lindqvist Helena. (2017) Marcadores metadiscursivos, fluidez y participación conversacional en español L2: La evolución de la competencia comunicativa durante la estancia en una comunidad de la lengua meta. Estocolmo: Stockholms univ. press.
- Liskin-Gasparro Judith. (2000) The Use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners. *Hispania* 83: 830.
- López García Ángel. (1990) La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación. En: Bosque I (ed) *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- López Serrano Fernando. (2014) La enseñanza del pretérito indefinito y el imperfecto en ELE: un modelo didáctico para el bachillerato sueco. *Romanska institutionen*. Lund: Licentiatavhandling Lunds universitet.
- López-Ortega Nuria. (2000) Tense, Aspect, and Narrative Structure in Spanish as a Second Language. *Hispania* 83: 488.
- Maclennan L Jenarol y Maclennan Jenaro. (1962) El problema del aspecto verbal: estudio crítico de sus presupuestos. *Bibl.Rom.Hisp. Madrid. Gredos*.
- Mao Edelmira Pei-Wen. (2009) La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. *Número 5/Año 2009*: 87.
- Martelle Wendy M Whitehead. (2011) *Testing the aspect hypothesis in L2 Russian*: University of Pittsburgh.
- Montrul Silvina y Slabakova Roumyana. (2002) Acquiring morphosyntactic and semantic properties of preterit and imperfect tenses in L2 spanish. *Studies in Theoretical Psycholinguistics*: 113-149.
- Moreno Teva Inmaculada. (2012) Las secuencias formulaicas en la adquisición de español L2. *Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier*. Stockholm: Diss. Stockholms universitet.
- Palacio Alegre Blanca. (2007) Indefinido e imperfecto se oponen...¿ dentro de un contexto! *Foro de Profesores de E/LE* 3.

- . (2008) Evaluación del uso del indefinido e imperfecto en contexto. *Actas del XVIII Congreso Nacional de ASELE*. 465-467.
- . (2009) Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE. *Revista electrónica de didáctica/español lengua extranjera*.
- Penner Zvi, Schulz Petra y Wyman Karin. (2003) Learning the meaning of verbs: What distinguishes language-impaired from normally developing children. *Linguistics* 41: 289-320.
- Pino Rodríguez Aymé. (2012) El uso de combinaciones de palabras con que en un corpus de aprendices suecos de español como lengua extranjera. *Institutionen för språk och litteraturer*. Disputationsuppl.. ed. Göteborg: Diss. Göteborgs universitet.
- Poouang Sukij. (2013) Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado en indicativo. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Quintana Hernández Lucía. (2009) La adquisición del aspecto: consideraciones didácticas para el aula de ELE. *ELUA. Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* 23: 203-223.
- Rallides Charles. (1971) *The tense aspect system of the Spanish verb as used in cultivated Bogotá Spanish*, The Hague: Mouton.
- Ramchand Gillian. (1997) *Aspect and predication: the semantics of argument structure*, Oxford: Clarendon.
- Ramsay Violeta. (1991) Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish.
- Reichenbach Hans. (1947) *Elements of symbolic logic*, New York: Macmillan.
- Richards Jack C. (2015) *Error analysis: Perspectives on second language acquisition*: Routledge.
- Robinson Peter y Gilabert Roger. (2007) Task complexity, the Cognition Hypothesis and second language learning and performance. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 45: 161-176.
- Rojo Guillermo. (1974) La temporalidad verbal en español. *Verba* 1: 68-149.
- . (1990) Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español. En: Bosque I (ed) *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Rothman Jason. (2008) Aspect selection in adult L2 Spanish and the Competing Systems Hypothesis When pedagogical and linguistic rules conflict. *Languages in Contrast* 8: 74-106.
- Ruiz Campillo Jp. (1998) La enseñanza significativa del sistema verbal: un sistema operativo.
- . (2005) Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase. *Mosaico, Revista para la Promoción y Apoyo a la enseñanza del Español* 15.

- Salaberry M. Rafael. (1999) The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics* 20: 151-178.
- . (2000) *The development of past tense morphology in L2 Spanish*, Philadelphia, PA: J. Benjamins Pub. Co.
- . (2003) Tense Aspect in Verbal Morphology. *Hispania* 86: 559-573.
- . (2005) Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. En: Ayoun DyS, R. (ed) *Tense and aspect in Romance languages*. Amsterdam: John Benjamin Publishing, 179-210.
- . (2008) *Marking past tense in second language acquisition: a theoretical model*, London; New York: Continuum.
- . (2010) Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers. *Bilingualism* 14: 184-202.
- Salaberry M. Rafael y Comajoan Llorenç. (2013) *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, Boston: De Gruyter Mouton.
- Salaberry M. Rafael, Comajoan, LI Y González P. . (2013) Integrating the analyses of tense and aspect across research and methodological frameworks. En: Salaberry MyC, LI (ed) *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Boston: DeGruyter Mouton, 423-450.
- Salaberry M. Rafael y López - Ortega Nuria. (1998) Accurate L2 production across language tasks: Focus on form, focus on meaning, and communicative control. *The Modern Language Journal* 82: 514-532.
- Sasse Hans-Jurgen. (2002) Recent activity in the theory of aspect: Accomplishments, achievements, or just non-progressive state? *Linguistic Typology* 6: 199-271.
- Selinker Larry. (1972) Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 10: 209-232.
- . (1992) *Rediscovering interlanguage*, London: Longman.
- Shirai Yasuhiro. (2002) The Prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language. En: Salaberry MyS, Y. (ed) *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*. Amsterdam: J. Benjamins Pub., 455-478.
- . (2004) A multiple-factor account for the form-meaning connections in the acquisition of tense-aspect morphology. *Form-meaning connections in second language acquisition*: 91-112.
- . (2013) Defining and coding data: Lexical aspect in L2 studies. En: Salaberry M y Comajoan L (eds) *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Boston: DeGruyter Mouton, 271-308.
- Shirai Yasuhiro y Andersen Roger W. (1995) The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account. *Language* 71: 743-762.
- Skehan Peter. (2009) Modelling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis. *Applied Linguistics* 30: 510-532.

- Skehan Peter y Foster Pauline. (1997) Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance. *Language teaching research* 1: 185-211.
- Skolverket. (2011a) *Kursplaner engelska gymnasieskola*. Disponible en: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/sok-amnen-kurser-och-program/subject.htm?subjectCode=ENG&courseCode=ENGENG06&lang=sv&tos=gy - anchor ENGENG06>.
- . (2011b) *Läroplan moderna språk*. Disponible en: <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/gymnasieutbildning/gymnasieskola/mod/subject.htm?subjectCode=mod&tos=gy>.
- Slabakova R. . (2001) *Telicity in the second language: Language acquisition & language disorders* 26: Netherlands: John Benjamins.
- Smith Carlota S. (1997) *The parameter of aspect*, Dordrecht: Dordrecht : Kluwer.
- Tyler Andrea. (2008) Cognitive Linguistics and second language instruction. En: Robinson PyE, Nick C. (ed) *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*. New York: Routledge, 456-488.
- Van Buren Paul. (1974) Contrastive analysis. En: Allen JPBC, S.P. (ed) *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*. Londres: Oxford U.P.
- Vázquez Antonio. (2016) 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. Lund: Media Tryck.
- Vázquez Graciela E. (1991) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*: Peter Lang Pub Incorporated.
- Vendler Zeno. (1957) Verbs and Times. *The Philosophical Review* 66: 143-160.
- . (1967) *Linguistics in philosophy*, Ithaca, N.Y.: Cornell U.P.
- Verkuyl Henk J. (1972) *On the compositional nature of the aspects*, Dordrecht: Reidel.
- . (1993) *A theory of aspectuality: the interaction between temporal and atemporal structure*, Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Verkuyl Henk, Vet Co, Borillo Andrée, et al. (2004) Tense and aspect in sentences. *Handbook of French Semantics*: 233-270.
- Wagner Laura. (2012) Primary Language Acquisition. En: Binnick RI (ed) *The Oxford Handbook och Tense and Aspect*. Nueva York: Oxford University Press, 458-480.
- Wagner Laura, Swensen Lauren D y Naigles Letitia R. (2009) Children's early productivity with verbal morphology. *Cognitive Development* 24: 223-239.
- Westerholm David. (2009) Funciones del pasado en los sistemas verbales español y ruso. Diss. University of Gothenburg.

- Wiberg Eva. (1996) Reference to past events in bilingual Italian-Swedish children of school age. *Linguistics* 34: 1087-1114.
- . (1997) Il riferimento temporale nel dialogo: un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani = [Temporal reference in dialogue]: [a comparison between Italian-Swedish young bilinguals and young Roman monolinguals]. Lund: Diss. Lund University.
- Wulff Stefanie, Ellis Nick C., Römer Ute, et al. (2009) The Acquisition of Tense–Aspect: Converging Evidence From Corpora and Telicity Ratings. *Modern Language Journal* 93: 354-369.