

TESIS DOCTORAL

2014

**LA EXPRESIÓN DE LA TEMPORALIDAD VERBAL
EN NARRACIONES DE APRENDIENTES DE ELE SURCOREANOS**

MARÍA VICTORIA SOULÉ

**MÁSTER EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA
Y LINGÜÍSTICA GENERAL**

FACULTAD DE FILOLOGÍA

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN A DISTANCIA

DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. MARÍA LUZ GUTIÉRREZ ARAUS

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA Y LINGÜÍSTICA
GENERAL**

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**LA EXPRESIÓN DE LA TEMPORALIDAD VERBAL EN
NARRACIONES DE APRENDIENTES DE ELE SURCOREANOS**

MARÍA VICTORIA SOULÉ

**MÁSTER EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA**

DIRECTORA DE LA TESIS: DRA. MARÍA LUZ GUTIÉRREZ ARAUS

Agradecimientos

Recientemente, gracias a la generosidad de uno de los autores que figuran en la bibliografía de esta investigación, he podido acceder a una obra que acababa de ser publicada. Si bien muchas de las ideas allí expuestas son contrarias a las hipótesis defendidas en este trabajo, no puedo dejar de estar de acuerdo con el autor en cuestión cuando afirma que les debe tanto a tantas personas, por lo que siempre procura manifestar su agradecimiento a todos los “tantísimos” que le han ayudado. Al igual que este autor, sin la ayuda de “tantísimos” la investigación que presento en las próximas páginas nunca habría podido llegar a un fin.

En primer lugar, este trabajo no hubiera sido posible sin la dirección de la Dra. María Luz Gutiérrez Araus, quien no solo ha contestado cada una de mis preguntas e inquietudes, sino que también me ha enseñado, sobre todo, el significado de la palabra *investigación*. A ella le dedico mi gratitud más sincera.

Extiendo mi agradecimiento a Juan Lázaro, a Lucas Rodrigo, a Pilar Gatell, y a Nicole Tracy Ventura por haberme hecho llegar desde la otra parte del mundo obras de imposible acceso. Gracias también a Isabel Iglesias, responsable del aula Cervantes de Seúl, por haberme proporcionado datos de enorme valor.

No puedo dejar de dar las gracias a mi colega Carlos Fernández, quien colaboró de forma desinteresada en la difícil tarea de seleccionar a los participantes de este trabajo. Y por supuesto, a los estudiantes, sin los que esta investigación no habría visto la luz. Por último, a mis padres y a todos los amigos, quienes más allá de la distancia me han hecho sentir su afecto en los momentos más difíciles.

No me olvido de Haris, aunque no hay palabras para agradecerle su constante e incondicional apoyo: su paciencia en los años que duró este proyecto ha sido infinita.

Índice

Introducción	19
--------------------	----

Parte I

Estado de la cuestión: adquisición de segundas lenguas y temporalidad en L2/LE

Capítulo 1. La adquisición de segundas lenguas

1.1	Introducción	27
1.2	Principales tipos de análisis de datos de la lengua del aprendiente	27
1.2.1	Análisis contrastivo	28
1.2.2	Análisis de errores	31
1.2.3	Interlengua	33
1.2.4	Análisis de la actuación	34
1.2.5	Análisis del discurso	36
1.3	Principales modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas	38
1.3.1	Las teorías nativistas en la ASL	39
1.3.1.1	La GU y la ASL	39
1.3.1.2	El modelo del monitor	42
1.3.2	Teorías empiricistas en la ASL	46
1.3.2.1	El modelo multidimensional del grupo ZISA	46
1.3.2.2	La teoría de la procesabilidad de Pienemann	51
1.3.3	Teorías funcionalistas en la ASL	54
1.3.3.1	El análisis sintáctico funcional tipológico de Givón	55
1.3.3.2	El enfoque orientado hacia el concepto	57
1.4	Sumario	59

Capítulo 2. Investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad

2.1	Introducción	63
2.2	Investigaciones centradas en el significado	64
2.3	Investigaciones centradas en la forma	66
2.3.1	Estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal	67
2.3.2	Estudios basados en la hipótesis del aspecto	71
2.3.3	Estudios basados en la hipótesis del discurso en la IL	76
2.3.4	Estudios basados en la interacción de la HA y la HD	79
2.3.5	Estudios basados en la hipótesis de la estructura sintáctica	84
2.3.6	La influencia de la instrucción en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal	86
2.4	Sumario	88

Capítulo 3. Investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad con aprendientes de ELE surcoreanos

3.1	Introducción	91
3.2	Estudios basados en el análisis contrastivo	91
3.3	Estudios basados en el análisis de errores	94
3.4	Estudios basados en la HA y la HD	96
3.5	Estudios basados en la influencia de la instrucción	98
3.6	Sumario	99

Parte II

Marco teórico: descripción de los usos rectos de las formas verbales del modo indicativo

Capítulo 4. La temporalidad verbal en el paradigma verbal español

4.1	Introducción	105
4.2	La temporalidad verbal: delimitación	106
4.3	Orígenes y evolución del tiempo verbal	108
4.4	Primeras descripciones del tiempo verbal en la gramática española	110
4.5	El modelo temporal de Bello	112
4.6	Modelos temporales deícticos en el siglo XX	116
4.7	El sistema vectorial de Rojo	124
4.8	El análisis de la <i>Nueva gramática de la lengua española</i>	130
4.9	Sumario	131

Capítulo 5. El aspecto verbal en el paradigma verbal español

5.1	Introducción	135
5.2	Orígenes y evolución del aspecto verbal	136
5.3	Introducción de la categoría de aspecto en el paradigma verbal español	137
5.4	El aspecto verbal: el problema de su delimitación	141
5.5	El aspecto morfológico	146
5.6	El aspecto perifrástico	150
5.7	El modo de acción	153
5.8	Sumario	158

Capítulo 6. La Perspectiva discursiva en el paradigma verbal español

6.1	Introducción	161
6.2	Orígenes de la perspectiva discursiva	162
6.3	Los planos de la enunciación de Benveniste	163
6.4	Los planos de la narración de Weinrich	165
6.5	La estructura narrativa de Labov	167
6.6	La influencia del modo de acción en la estructura narrativa	170
6.7	El enfoque teórico adoptado en este trabajo	176
6.8	Sumario	180

Parte III

Trabajo de campo: la expresión de la temporalidad verbal en narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos

Capítulo 7. Descripción del trabajo de campo: objetivos y metodología de la investigación

7.1	Introducción	185
7.2	Objetivos	185
7.3	Preguntas de la investigación	186
7.4	Hipótesis de la investigación	187
7.5	Los participantes y el contexto de la investigación	189
7.5.1	Características generales de la enseñanza y el aprendizaje del español en Corea	189
7.5.2	Características específicas de los participantes en esta investigación	191
7.6	Las pruebas de obtención de datos	199
7.6.1	La prueba 1: narración personal oral	201
7.6.2	La prueba 2: narración personal escrita	203
7.6.3	La prueba 3: narración impersonal oral guiada a través de viñetas	203
7.6.4	La prueba 4: ejercicio de huecos basado en una narración impersonal	205
7.7	Método de análisis	206

Capítulo 8. Análisis de los resultados de la investigación

8.1	Introducción	211
-----	--------------------	-----

Prueba 1

8.2	La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 1: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa	212
8.2.1	El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual	219
8.2.2	Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos	226
8.2.2.1	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración	227
8.2.2.1.1	Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple	229
8.2.2.1.2	Uso del presente por el pretérito simple	235
8.2.2.1.3	Uso del pretérito perfecto por el pretérito simple... ..	240
8.2.2.1.4	Uso de otras formas verbales por el pretérito simple	244
8.2.2.2	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración	246
8.2.2.2.1	Uso del presente por el pretérito imperfecto	248
8.2.2.2.2	Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto	253
8.2.2.2.3	Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto	259
8.2.3	Sumario	260
8.2.4	Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 1	262

Prueba 2

8.3	La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 2: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa	264
8.3.1	El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual	271
8.3.2	Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos	280
8.3.2.1	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración	281
8.3.2.1.1	Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple	283
8.3.2.1.2	Uso del presente por el pretérito simple	288
8.3.2.1.3	Uso del pretérito perfecto por el pretérito simple	292
8.3.2.2	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración	296
8.3.2.2.1	Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto	297
8.3.2.2.2	Uso del presente por el pretérito imperfecto	302
8.3.2.2.3	Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto	305
8.3.3	Sumario	307
8.3.4	Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 2	308

Prueba 3

8.4	La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 3: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa	310
8.4.1	El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual	313
8.4.2	Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos	317
8.4.2.1	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración	319
8.4.2.1.1	Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple	321
8.4.2.1.2	Uso del presente por el pretérito simple	325
8.4.2.1.3	Uso de otras formas verbales por el pretérito simple.....	329
8.4.2.2	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración	331
8.4.2.2.1	Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto	333
8.4.2.2.2	Uso del presente por el pretérito imperfecto	338
8.4.2.2.3	Uso del pretérito perfecto por el pretérito imperfecto	340
8.4.2.2.4	Uso del pretérito pluscuamperfecto por el pretérito imperfecto	343
8.4.2.2.5	Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto	344
8.4.3	Sumario	346
8.4.4	Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 3	347

Prueba 4

8.5	La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 4: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa	349
8.5.1	El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus	

	funciones en el discurso inactual	352
8.5.2	Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos	354
8.5.2.1	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración	356
8.5.2.1.1	Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple	357
8.5.2.1.2	Uso del presente por el pretérito simple	360
8.5.2.2	Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración	361
8.5.2.2.1	Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto	363
8.5.2.2.2	Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto	367
8.5.3	Sumario	368
8.5.4	Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 4	369
Capítulo 9. Conclusiones		
9.1	Conclusiones de la investigación	371
9.1.1	Narraciones personales orales	376
9.1.2	Narraciones personales escritas	377
9.1.3	Narraciones impersonales orales	379
9.1.4	Narraciones impersonales escritas	381
9.1.5	Conclusiones finales	382
9.2	Limitaciones de la investigación	384
9.3	Recomendaciones para futuras investigaciones	385
	Bibliografía	386
Anexos		
	Anexo 1: temporalidad verbal y aspecto en coreano	406
	Anexo 2: pruebas para discriminar las clases aspectuales de verbos en español	412
	Anexo 3: pruebas realizadas para la obtención de datos	414
	Anexo 4: datos de la prueba 1. Transcripción de las narraciones personales orales	432
	Anexo 5: datos de la prueba 2. Transcripción de las narraciones personales escritas	473
	Anexo 6: datos de la prueba 3. Formas verbales utilizadas en la narración impersonal oral guiada a través de viñetas	497
	Anexo 7: datos de la prueba 4. Formas verbales utilizadas en el ejercicio de huecos basado en una narración impersonal	510

Abreviaturas

AA	=	Análisis de la actuación
AC	=	Análisis contrastivo
AD	=	Análisis del discurso
AE	=	Análisis de errores
ASFT	=	Análisis sintáctico funcional tipológico
ASL	=	Adquisición de segundas lenguas
ELE	=	Español como lengua extranjera
EOE	=	Enfoque orientado hacia el concepto
GU	=	Gramática universal
HA	=	Hipótesis del aspecto
HAL	=	Hipótesis del aspecto léxico
HD	=	Hipótesis del discurso
HN	=	Hablante nativo
HNN	=	Hablante no nativo
HTPD	=	Hipótesis del tiempo pasado por defecto
IL	=	Interlengua
L1	=	Lengua primera
L2	=	Lengua segunda
LE	=	Lengua extranjera
LM	=	Lengua materna
LO	=	Lengua objeto
MCER	=	Marco común europeo de referencia
NGLE	=	Nueva gramática de la lengua española
PCIC	=	Plan Curricular del Instituto Cervantes
PON	=	Principio del orden natural
RAE	=	Real Academia Española
TP	=	Teoría de la procesabilidad

Tablas	Epígrafes
1.1. Jerarquía de los procedimientos de procesamiento (Pienemann, 1998: 9)	§ 1.3.2.2
2.1. Desarrollo de la codificación del tiempo y el aspecto para la morfología verbal de pasado a través de etapas (Andersen, 1991: 314)	§ 2.3.2
4.1. Nomenclatura propuesta por Bello (1841, 1847) para el paradigma verbal español	§ 4.5
4.2. Modelo temporal propuesto por Comrie (1985: 122-129)	§ 4.6
4.3. Modelo temporal propuesto por Bull (1960: 42-43)	§ 4.6
4.4. Sistema vectorial de Rojo y Veiga (1999: 2885)	§ 4.7
4.5. Distribución de las formas verbales según la relación temporal primaria y el punto de referencia (Rojo y Veiga, 1999: 2884)	§ 4.7
4.6. Caracterización de las formas verbales desde la temporalidad verbal y desde el aspecto morfológico (Veiga, 2011: 442)	§ 4.8
5.1. Clasificación de las formas temporales por Varrón (Robins, 1976: 61)	§ 5.2
5.2. Organización de las formas verbales del modo indicativo según la <i>Gramática de la lengua española</i> (1931: 266)	§ 5.3
5.3. Clasificación de los tiempos verbales según Gili Gaya (1961: § 120)	§ 5.3
6.1. Caracterización de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo desde la temporalidad verbal y la perspectiva discursiva	§ 6.7
7.1. Número de estudiantes en HUFES al realizarse las pruebas de obtención de datos	§ 7.5.2
7.2. Asignaturas dedicadas a la enseñanza explícita de la gramática	§ 7.5.2
7.3. Clasificación de los participantes de la investigación	§ 7.5.2
7.4. Universidades en las que los estudiantes realizaron un intercambio	§ 7.5.2
7.5. Sexo de los participantes	§ 7.5.2
7.6. Edad de los participantes	§ 7.5.2
7.7. Frases introductorias de los planos narrativos en “Las hermanas”	§ 7.6.3
7.8. Tipos de verbos empleados en la narración impersonal “Las hermanas”	§ 7.6.3
7.9. Interpretación de las formas verbales desde el modelo vectorial de Rojo (1974, 1990), Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1987, 1999, 2004, 2008, 2011)	§ 7.7
8.1. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 1	§ 8.2
8.2. Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 1	§ 8.2.1
8.3. Problemas en el uso del pretérito imperfecto según el modo de acción en la prueba 1	§ 8.2.1
8.4. Problemas en el uso del pretérito simple según el modo de acción en la prueba 1	§ 8.2.1
8.5. Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 1 (porcentaje sobre el total de formas verbales empleadas por cada grupo)	§ 8.2.2
8.6. Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por la forma <i>canté</i> en la prueba 1	§ 8.2.2.1
8.7. Errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.1

8.8.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.2
8.9.	Errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.3
8.10.	Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por la forma <i>cantaba</i> en la prueba 1	§ 8.2.2.2
8.11.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.2.1
8.12.	Errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.2.2
8.13.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 2	§ 8.3
8.14.	Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 2	§ 8.3.1
8.15.	Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 2 (porcentaje sobre el total de las formas verbales empleadas por cada grupo)	§ 8.3.2
8.16.	Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por la forma <i>canté</i> en la prueba 2	§ 8.3.2.1
8.17.	Errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.1.1
8.18.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.1.2
8.19.	Errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.1.3
8.20.	Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por <i>cantaba</i> en la prueba 2	§ 8.3.2.2
8.21.	Errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.2.1
8.22.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.2.2
8.23.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 3	§ 8.4
8.24.	Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 3	§ 8.4.1
8.25.	Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 3 (porcentaje sobre el total de formas verbales empleadas en cada grupo)	§ 8.4.2
8.26.	Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por <i>canté</i> en la prueba 3	§ 8.4.2.1
8.27.	Errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.1.1
8.28.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.1.2
8.29.	Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por <i>cantaba</i> en la prueba 3	§ 8.4.2.2
8.30.	Errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.1
8.31.	Errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.2
8.32.	Errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.3

8.33.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 4	§ 8.5
8.34.	Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 4	§ 8.5.1
8.35.	Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 4 (porcentaje sobre el total de formas verbales empleadas por cada grupo)	§ 8.5.2
8.36.	Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por <i>canté</i> en la prueba 4	§ 8.5.2.1
8.37.	Errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4	§ 8.5.2.1.1
8.38.	Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por <i>cantaba</i> en la prueba 4	§ 8.5.2.2
8.39.	Errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4	§ 8.5.2.2.1

Gráficos

Epígrafe

8.1.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 1 (porcentajes sobre el total de formas verbales de cada grupo)	§ 8.2
8.2.	Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 1	§ 8.2.1
8.3.	Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 1	§ 8.2.1
8.4.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 1	§ 8.2.2.1
8.5.	Porcentaje de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.1
8.6.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.2
8.7.	Porcentaje de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.1.3
8.8.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 1	§ 8.2.2.2
8.9.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.2.1
8.10.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1	§ 8.2.2.2.2
8.11.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 2 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo)	§ 8.3
8.12.	Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 2	§ 8.3.1
8.13.	Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 2	§ 8.3.1
8.14.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 2	§ 8.3.2.1
8.15.	Porcentaje de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.1.1
8.16.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo	§ 8.3.2.1.2

	del lexema verbal en la prueba 2	
8.17.	Porcentaje de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.1.3
8.18.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 2	§ 8.3.2.2
8.19.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.2.1
8.20.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2	§ 8.3.2.2.2
8.21.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 3 (porcentajes sobre el total de formas verbales de cada grupo)	§ 8.4
8.22.	Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 3	§ 8.4.1
8.23.	Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 3	§ 8.4.1
8.24.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 3	§ 8.4.2.1
8.25.	Porcentaje de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.1.1
8.26.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.1.2
8.27.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 3	§ 8.4.2.2
8.28.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.1
8.29.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.2
8.30.	Porcentaje de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3	§ 8.4.2.2.3
8.31.	Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 4 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo)	§ 8.5
8.32.	Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 4	§ 8.5.1
8.33.	Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 4	
8.34.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 4	§ 8.5.2.1
8.35.	Porcentaje de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4	§ 8.5.2.1.1
8.36.	Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 4	§ 8.5.2.2
8.37.	Porcentaje de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i> según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4	§ 8.5.2.2.1

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo nace de la observación de las diferentes dificultades que encuentran los aprendientes de ELE surcoreanos al utilizar la morfología verbal del español, especialmente al narrar hechos pasados. En los últimos años, nuestra labor docente en el ámbito del español como lengua extranjera nos ha permitido comprobar que dicha problemática no solo afecta a los aprendientes de los primeros niveles de aprendizaje, sino que se extiende a los estudiantes graduados, e incluso a aquellos estudiantes que han pasado una larga estancia en países hispanohablantes. Por otra parte, si bien la enseñanza del español cuenta ya con sesenta años de historia en Corea, no ha sido sino hasta hace algunos años cuando ha comenzado a expandirse por numerosos centros educativos. Este aumento por el interés en la lengua española quedó reflejado en las últimas convocatorias de los exámenes DELE del Instituto Cervantes celebradas en Corea en el año 2013, convocatorias en las que el número de candidatos llegó a 2.412.

Ahora bien, este auge de la enseñanza y el aprendizaje de ELE no se ha visto acompañado de un crecimiento paralelo en el número de investigaciones llevadas a cabo en el campo de la lingüística aplicada. Si nos ceñimos a los estudios sobre la adquisición o el aprendizaje de la temporalidad verbal, nos encontraremos con que, en primer lugar, a diferencia de lo que ocurre con las numerosas investigaciones que se han centrado en este aspecto de la gramática española y su adquisición por aprendientes de ELE de diversas lenguas maternas, las investigaciones realizadas con aprendientes surcoreanos se reducen a solo tres estudios, los cuales se limitan únicamente al componente escrito de la lengua, desatendiendo un componente fundamental de la comunicación: la expresión e interacción oral. En segundo lugar, estos estudios se han interesado por la dificultad que encierra la distinción de las formas *canté/cantaba* sin atender al uso que los aprendientes hacen de otros mecanismos para representar el contenido funcional de estas dos formas. A su vez, cuando se analizan los problemas que encuentran los aprendientes surcoreanos en el uso de las mencionadas formas, la mayoría de estos estudios ha reducido su análisis a la interferencia de la lengua materna, sin ocuparse de factores como la instrucción recibida por los aprendientes y el tratamiento que reciben las formas verbales en los manuales y gramáticas de ELE. Por

último, en la interpretación de sus resultados, estos estudios atribuyen los problemas encontrados a la ausencia de distinciones aspectualistas en la lengua materna de los aprendientes, distinciones que atribuyen al comportamiento de las formas verbales del paradigma verbal español.

Desde una interpretación de la temporalidad verbal que no ha sido empleada en los estudios precedentes, en este trabajo nos proponemos adentrarnos en aquellas áreas que todavía no han sido investigadas. Partiendo de una concepción funcionalista del lenguaje, examinamos cómo utilizan los aprendientes de ELE surcoreanos las formas del paradigma verbal español a la hora de narrar hechos pasados, destacando los problemas más significativos que representa la expresión de la temporalidad verbal en narraciones, tanto orales como escritas, en cuyo análisis hemos tenido presente la posible influencia de la lengua materna así como las descripciones que del paradigma verbal español han recibido los participantes de nuestra investigación. Para ello hemos estructurado nuestro trabajo en tres partes.

En la primera parte, integrada por tres capítulos, presentamos el estado de la cuestión. El capítulo 1 comienza con un repaso de la evolución de los métodos de análisis de datos y de las teorías de la adquisición de segundas lenguas más representativas. Su inclusión en este trabajo responde a la necesidad de establecer el marco general donde van a desarrollarse las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad en una L2 que serán presentadas en el siguiente capítulo. En el capítulo 2 reunimos las aportaciones más significativas sobre la adquisición de la temporalidad verbal, desde los primeros estudios hasta las investigaciones más recientes sobre las que hemos construido las hipótesis que han guiado nuestra investigación. En el capítulo 3 nos detenemos en los estudios que se han dedicado a analizar los problemas que representa la adquisición de la temporalidad verbal para los aprendientes de ELE surcoreanos.

La segunda parte, integrada por otros tres capítulos, constituye el marco teórico de este trabajo. Aquí establecemos la interpretación que utilizaremos para el análisis de los datos de nuestra investigación. El capítulo 4 está dedicado a la presentación de los diferentes modelos temporales que se han utilizado en los estudios sobre la adquisición de la temporalidad verbal. Para ello, se establece un breve recorrido histórico y se examinan los postulados que constituyen las teorías temporales presentadas; ocasionalmente, se destacan las insuficiencias que subyacen en algunos de estos modelos analíticos. En el capítulo 5 nos centramos en el

análisis de la categoría de aspecto y en las sucesivas explicaciones que se han utilizado para aplicar esta categoría al paradigma verbal español. En el capítulo 6 presentamos los estudios que se inscriben en el marco de la categoría de perspectiva discursiva. Tras revisar estas aportaciones, presentamos el marco teórico desde el que examinaremos las producciones orales y escritas de los aprendientes de ELE surcoreanos: el modelo analítico de Rojo (1974, 1988, 1990), Rojo y Veiga (1999), Veiga (1987, 1999, 2004, 2008, 2011) junto con la incorporación realizada de este modelo al discurso inactual por Gutiérrez Araus (1995, 1998, 2000, 2007).

Finalmente, en la tercera parte desarrollamos el trabajo de campo de nuestra investigación. El capítulo 7 está dedicado a la presentación de las preguntas de investigación, a las hipótesis que nos proponemos comprobar en nuestro estudio y a la descripción de los participantes y de las cuatro pruebas empleadas para la recolección de datos. Cerramos este capítulo con el método de análisis utilizado para dar respuesta a nuestras preguntas y para confirmar o rechazar las hipótesis planteadas. En el capítulo 8 nos detenemos a describir y analizar los datos recogidos a través de cuatro pruebas, de las que vamos presentando las conclusiones parciales que cada una de estas pruebas nos ha ido proporcionando. Por último, el capítulo 9 está dedicado a recoger las conclusiones parciales y presentarlas como tesis de nuestra investigación.

PARTE I

Estado de la cuestión: adquisición de segundas lenguas y temporalidad en L2/LE

No hay ninguna razón para suponer, como hace mucha gente, que una única metodología será capaz de dar todas las respuestas a nuestras preguntas sobre la adquisición de L2. Parece mucho más razonable suponer que sólo mediante una combinación de métodos llegaremos a reunir una cantidad manejable de información sobre lo que es el proceso de adquisición de L2.

(Jacqueline Schachter, 1974: 205)

Despite the fact that there is a significant body of research on the topic of tense-aspect acquisition, an increasing number of studies seem to be conducted within the boundaries of isolated “research islands”. Thus, in order to effectively harness the power of such research database, it is important to widen our point of view and take into account findings from a variety of research perspectives, even if only as a point of reference.

(Máximo Rafael Salaberry, 2008: 235)

CAPÍTULO 1

La adquisición de segundas lenguas

1.1 Introducción

La adquisición de segundas lenguas (ASL) como sub-disciplina de la lingüística aplicada cuenta ya con más de cincuenta años de historia. Durante estas décadas han sido innumerables las investigaciones que se han llevado a cabo bajo diferentes marcos teóricos. Dar cuenta de todos ellos excedería en gran medida los objetivos planteados para nuestra investigación. Es por eso por lo que en este capítulo nos proponemos exponer de modo conciso las aportaciones realizadas al campo de la ASL por los principales modelos de análisis de datos, así como presentar cuatro teorías y dos enfoques que o bien han dado lugar a dichos modelos de análisis, o bien han surgido de ellos.

La presentación de estos modelos, teorías y enfoques no es aleatoria; incluirlos en este trabajo obedece a la necesidad de establecer el marco general donde van a desarrollarse varias investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad en segundas lenguas (L2), que se presentarán en el capítulo dos. De este modo, se hace necesario explicar los postulados de los que parten estas investigaciones para no desestimar apresuradamente los resultados que nos ofrecen. Sin embargo, ello no implica que no se haya de señalar las limitaciones que presenta cada propuesta, tal como veremos en los siguientes apartados.

1.2 Principales tipos de análisis de datos de la lengua del aprendiente

La mayoría de los tratados más recientes sobre adquisición de segundas lenguas (Ellis, 2008; Ortega, 2009; VanPatten y Benati, 2010) suele establecer como génesis de esta disciplina el artículo fundacional del análisis de errores de Pit Corder (1967) “The

Significance Of Learners' Errors". En el mundo hispanohablante, por el contrario, parece haber un consenso en destacar la importancia del análisis contrastivo como uno de los primeros modelos de análisis de datos, ante cuyos postulados se producirían varias críticas, que dieron lugar al análisis de errores y, por consiguiente, a las primeras teorías sobre ASL (Santos Gargallo, 1993; Fernández, 1997; Baralo, 2004; Pastor Cesteros, 2006).

Sin embargo, en consonancia con Thomas (1998), creemos que es impropio considerar toda investigación sobre el aprendizaje de segundas lenguas previa a la década de los setenta como una actividad carente de rigor. Según la autora, la razón por la que trabajos como los de Agustín y sus observaciones sobre la adquisición del griego (L2) por hablantes del latín (L1), o la clasificación tripartita de Roger Bacon sobre el conocimiento de una lengua extranjera son ignorados, se encuentra en la asociación que suele establecerse entre los estudios sobre la ASL y la lingüística generativa cuyos orígenes se sitúan en la segunda mitad del siglo XX. Thomas señala que:

It is not true that the late twentieth century invented the second language learner as an object of intellectual inquiry or even of simply curiosity. Early ages have had their own ways of asking and responding to the question "What does it mean to learn, and to know, another language besides one's native tongue?" (1998: 394).

Ahora bien, teniendo en cuenta las características de nuestra investigación, no nos detendremos en analizar las valiosas aportaciones que se han realizado a lo largo de la historia, sino que comenzaremos por el análisis contrastivo y continuaremos con la evolución de los modelos subsecuentes que han dado lugar al modelo de análisis adoptado en nuestro trabajo.

1.2.1 Análisis contrastivo

El análisis contrastivo (AC) tiene como base la obra de Charles Fries *Teaching and Learning As A Foreign Language* (1945) en la que se exponen las principales características de lo que luego dará lugar a numerosos estudios contrastivos. Estos estudios se proponían identificar tanto los rasgos semejantes como los desiguales entre la lengua materna (LM) y la lengua objeto (LO) a fin de favorecer un aprendizaje de la L2 más productivo, pues según Fries:

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, *carefully compared*¹ with a parallel description of the native language of the learner. It is not enough simply to have the results of such a thorough-going analysis; these results must be organized into a satisfactory system for teaching and implement with adequate specific practice materials through which the learner may master the sound system, the structure, and the most useful lexical materials of the foreign language (1945: 9).

Uno de los discípulos más destacados de Fries fue Robert Lado, cuya obra *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers* (1957) siguió el modelo contrastivo establecido por Fries. En esta obra se encuentra uno de los puntos más controvertidos de este tipo de análisis, a saber, que en el proceso de aprendizaje aquellas estructuras que se asemejen más a la lengua nativa del aprendiente resultarán más fáciles de aprender que aquellas que no lo sean. Del mismo modo, Uriel Weinreich sostenía al inicio de su obra *Languages in Contact* (1953) que cuanto mayor fuera la diferencia entre los dos sistemas lingüísticos, esto es, la LM del aprendiente y la LO, mayor dificultad se produciría en el aprendizaje, lo cual daría lugar a un buen número de interferencias.

En este contexto surgió lo que se conoce como la hipótesis del análisis contrastivo basada en los conceptos de *transferencia positiva* y *transferencia negativa*: según esta hipótesis, se produce transferencia positiva cuando las estructuras de la LM y la LO, ya sean a nivel fonológico, morfológico, sintáctico o léxico, se parecen entre sí; por el contrario, se produce una transferencia negativa o *interferencia* cuando las estructuras son diferentes en ambas lenguas. De este modo, para llegar a predecir dichas transferencias y en consecuencia los posibles errores que cometerán los aprendientes, el AC establece que el método de análisis debe comenzar por una descripción formal de las lenguas en cuestión, seguido de una selección de las áreas que van a ser comparadas y finalmente una comparación de las diferencias y semejanzas.

Otro factor importante que caracteriza al AC es su concepción conductista del aprendizaje, es decir, que el aprendizaje es un proceso de formación de hábitos que se produce como resultado de la imitación y repetición, concepción procedente de los postulados de Skinner en su clásico libro *Verbal behavior* (1957). La aplicación de esta teoría

¹ La cursiva es nuestra.

a la didáctica de una L2 se vio realizada en el método audiolingual, basado en la repetición mecánica de estructuras con el fin de crear nuevos hábitos libres de errores, los hábitos de la LO.

Este primer modelo del AC, conocido como la “versión fuerte”, recibió numerosas críticas. Una de ellas debido a la concepción conductista implicada en los fundamentos del AC, que fueron refutados de modo indirecto por Chomsky (1959) en su reseña sobre la obra de Skinner. Otras críticas surgieron tras la imposibilidad de comprobar las predicciones hechas por el AC, es decir, no todos los errores encontrados en las producciones de aprendientes de una L2 podían adjudicarse a la interferencia de la LM, sino a otras causas (Dulay y Burt, 1974). Finalmente, la consideración del error como algo intolerable y a erradicar fue sustituida por el siguiente modelo de análisis de datos, esto es, por el análisis de errores, donde el error es identificado como índice del proceso del aprendizaje de una L2.

Tras las críticas recibidas, el AC revisó sus postulados desarrollando lo que se conoce como la “versión débil” o explicativa en oposición a la “versión fuerte” o predictiva del AC. Según Wardhaugh:

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de segundas lenguas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dichas dificultades, ni tampoco de aquello que no supone dificultad alguna. La versión débil nos conduce hacia un método que exige menos a la teoría contrastiva que la fuerte (1970/1992: 45).

A pesar de esta reformulación de los presupuestos teóricos del AC, lo cierto es que la versión débil tampoco ha ofrecido soluciones contundentes a la hora de explicar las dificultades en el aprendizaje de una L2 a partir de las diferencias o similitudes con la L1. Por ejemplo, ¿las dificultades en el aprendizaje de una determinada estructura de la L2 poseen una cualidad simétrica o bidireccional? Esto es, ¿resulta igualmente complejo aprender la estructura de, pongamos por caso, Lx teniendo como lengua materna Ly, que aprender dicha estructura siendo Lx la lengua materna y Ly la lengua objeto? Algunos estudios llevados a

cabo a principios de los años ochenta demostraron que las dificultades en el aprendizaje de determinadas estructuras no es bidireccional².

Por consiguiente, la simple comparación de dos sistemas lingüísticos se reveló insuficiente para ofrecer respuestas a preguntas como las que hemos planteado, para ello hubo que esperar las aportaciones de las teorías nativistas que fueron aplicadas a la ASL, especialmente la hipótesis del marcado diferencial propuesta por Eckman en 1977, tal como veremos en § 1.3.1.

1.2.2 Análisis de errores

El análisis de errores (AE) surgió como una reacción contra los postulados del AC y la teoría conductista que sustentaba las hipótesis de este análisis. En el artículo fundacional del modelo de análisis del AE, “The Significance Of Learners’ Errors” (1967), Corder adopta la concepción chomskiana del lenguaje, según la cual el aprendizaje de una L2 no es un proceso de formación de hábitos sino una actividad creativa.

Este método de análisis, a diferencia del anterior, no parte de la comparación de dos lenguas, sino de las producciones de los aprendientes de una L2. A su vez, el concepto de error recibe una nueva interpretación; para Corder:

Los errores de los alumnos [...] son importantes en tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su objetivo y, consecuentemente, qué es lo que queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero, son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza para aprender (1967/1992: 38).

² Esta ausencia de simetría en cuanto a la dificultad en el aprendizaje de determinadas estructuras fue puesta de manifiesto por Helmut Zobl (1980: 52). Este investigador señala como ejemplo la colocación pronominal en francés e inglés. Mientras que los aprendientes francófonos de inglés L2 no producen en inglés enunciados con la estructura S+O+V, proveniente del francés, del tipo **I them see*, los aprendientes anglófonos de francés L2 sí que encuentran dificultades a la hora de producir enunciados con la estructura S+O+V, adhiriéndose a la estructura S+V+O y produciendo como resultado enunciados del tipo **Je vois elle*.

Por consiguiente, el error deja de ser un hecho que debe evitarse y se convierte en el elemento que da cuenta del recorrido que realiza el aprendiente para llegar a la LO. A su vez, Corder insiste en la necesidad de diferenciar los errores de las faltas. Los primeros, que son sistemáticos, son el reflejo de la competencia transitoria del aprendiente, es decir, del conocimiento que tiene de la LO en ese momento; las faltas, por el contrario, son errores de actuación, no son sistemáticos y se deben a hechos concretos relacionados con factores como la distracción y el cansancio.

Si bien Corder reconoce que no es fácil llegar a distinguir las faltas de los errores, destaca la necesidad de llevar a cabo estudios rigurosos centrados en los errores sistemáticos del aprendiente. Estos estudios han de seguir un plan de trabajo que se base en la identificación de los errores, su clasificación y descripción, la búsqueda de los mecanismos o las estrategias psicolingüísticas y las causas de cada error, la evaluación de la gravedad del error y la indicación de la posible terapia para las dificultades encontradas.

En la nueva interpretación del error propuesta desde este modelo, se estableció que las causas de los errores no sólo debían adjudicarse únicamente a la interferencia de la LM, sino que también podían existir otras causas. De este modo, se diferenció a los errores de *interlengua*, es decir, aquellos originados por la influencia de la LM, de los errores de *intralengua*, surgidos por otros factores.

Ahora bien, entre las principales críticas que ha recibido este modelo de análisis se encuentra precisamente el problema de la clasificación de los errores y la identificación de las causas que los provocan. Según Schachter y Celce-Murcia (1977), los investigadores han de ser extremadamente cautelosos a la hora de proclamar la identificación de un determinado tipo de error, entre otras razones porque un único error puede tener más de una fuente originaria.

Otras críticas van dirigidas a destacar la insuficiencia del AE como única metodología para dar cuenta de la lengua del aprendiente de una L2, es decir, de su *interlengua*. En el estudio realizado por Schachter (1974) sobre la adquisición de las oraciones de relativo inglesas por hablantes de persa, árabe, chino y japonés se demostró que la falta de errores no refleja la inexistencia de dificultad en cuanto a la adquisición de una determinada estructura puesto que dicha falta está mediatizada por lo que la autora denomina el *fenómeno de inhibición*. En efecto, los datos recogidos por Schachter revelaron que las IL de los chinos y japoneses presentaban menos errores que las IL de los árabes y de los persas. Aunque las LM

de los primeros estuvieran más alejadas del inglés que las de los segundos; los chinos y los japoneses evitaban las mencionadas construcciones porque les resultaban más problemáticas.

A partir de críticas como las que hemos destacado, comenzaron a cuestionarse algunos de los principios del AE, especialmente el que esta metodología no fuera capaz de dar cuenta de la totalidad de la lengua del aprendiente. Esta deficiencia explicativa dio paso a un nuevo tipo de análisis que incorporó las aportaciones del AE, el análisis de la actuación cuyo principal objetivo era considerar no solo los errores del aprendiente sino el conjunto de su producción para poder interpretar con mayor claridad en qué consiste el sistema lingüístico de un aprendiente de L2, esto es, su *interlengua*.

1.2.3 Interlengua

Como bien señala Sonsoles Fernández (1997:19): “el análisis de la IL nace apoyándose en el AE”, aunque como hemos mencionado en § 1.2.2, este último, en sus inicios, no contempló las estructuras correctas pertenecientes a la LO. Este interés por el estudio del sistema lingüístico que va creando el aprendiente en su trayectoria hacia la LO surgió prácticamente al mismo tiempo bajo las denominaciones de *sistema aproximado* (Nemser, 1971), *dialecto idiosincrático* (Corder, 1971) e *interlengua* (Selinker, 1972).

Aunque los tres autores tienen una aproximación diferente al estudio de dicho sistema lingüístico, Nemser desde un acercamiento eminentemente lingüístico, Corder desde una visión sociolingüística y Selinker psicolingüística, las propuestas coinciden en destacar:

1. La naturaleza sistemática: “el habla del alumno manifiesta el orden y la cohesión propias de una sistema” (Nemser, 1971/1992: 53); “la lengua del alumno [...] es sistemática, regular y se la puede describir mediante un sistema de reglas, es decir, tiene una gramática” (Corder, 1971/1992: 64); “llamaremos *interlengua* este sistema lingüístico independiente” (Selinker, 1972/1992: 84).
2. La variabilidad de dichos sistemas: “el habla del alumno [...] está sujeta a una radical reorganización frecuente” (Nemser, 1971/1992: 53); “una característica esencial de los dialectos idiosincráticos en su inestabilidad” (Corder, 1971/1992: 66); “aprender una lengua segunda es, para muchos alumnos, la reorganización del material lingüístico de una IL” (Selinker, 1972/1992: 92).

De las tres propuestas, el término acuñado por Selinker es el que prevaleció en los estudios sobre ASL, lo cual no es fortuito, según Liceras (1996), ya que frente a las otras dos terminologías, el concepto de IL es más neutro y autosuficiente, al tiempo que va ligado a un intento por sentar las bases de una disciplina autónoma de la adquisición de la L2 en las ciencias cognitivas.

Desde esta perspectiva cognitiva, Selinker propone la existencia de una estructura psicológica latente (1972/1992: 83) definida como el mecanismo mental que posibilita la ASL en contraposición a la estructura latente del lenguaje, responsable de la adquisición de la lengua materna. Es en la estructura psicológica latente donde se dan cinco procesos —la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación de la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la L2—, de los cuales provienen aquellos elementos que Selinker va a denominar fosilizables. El concepto de *fosilización*, desde la propuesta de este autor, se ha de entender como un mecanismo también existente en la estructura psicológica latente por el cual un hablante tiende a conservar en su IL ciertos elementos, reglas y subsistemas lingüísticos de su LM en relación con una determinada LO.

La utilización del modelo de Selinker para los análisis de la IL permitió un acercamiento diferente al concepto de error, ya que el investigador dedicado a esa labor puede tener en cuenta los cinco procesos antes mencionados a la hora de estudiar los mecanismos que intervienen en la ASL y no solo la interferencia de la LM. No obstante, tal como anticipábamos en § 1.2.2, analizar los errores a partir de estos procesos no será suficiente para describir la IL del aprendiente, para ello habrá que recurrir al siguiente modelo en la evolución de los estudios sobre ASL: el análisis de la actuación.

1.2.4 Análisis de la actuación

El análisis de la actuación (AA) surgió a partir de la convicción de que la IL no estaba conformada solo por los errores, sino también por los aciertos que realizaba el aprendiente en sus producciones. Por consiguiente, los estudios enmarcados en el AA se centraron en la producción global del aprendiente.

Las primeras investigaciones que se llevaron a cabo bajo esta nueva concepción partieron de la metodología que había empleado Brown (1973) para el estudio de la adquisición de

morfemas en la L1, donde se había establecido que, más allá del contexto en que hubieran sido educados los niños anglófonos que participaron en la investigación, había un mismo orden en la adquisición de determinados morfemas. A partir de estos datos, varios investigadores comenzaron a realizar estudios, tanto transversales como longitudinales, para determinar si en la adquisición de una L2 se producía un orden invariable de adquisición de morfemas.

Entre los primeros estudios realizados con esta finalidad destaca el de Dulay y Burt (1974); las investigadoras aplicaron el modelo bilingüe de evaluación sintáctica³ con el objetivo de investigar si el orden de adquisición de once funtores del inglés⁴ por niños chinos e hispanos era el mismo, independientemente de cuál fuera la LM de los participantes del proyecto. A partir de la obtención de la misma secuencia de adquisición de los once funtores estudiados mediante tres métodos diferentes, las autoras llegaron a la conclusión de que los niños expuestos a la L2 en contextos naturales adquirirían algunas estructuras en un orden universal.

La investigación llevada a cabo por Dulay y Burt fue reproducida por otros investigadores pero en este caso con aprendientes adultos. Entre los estudios más representativos destaca el de Bailey, Maden y Krashen (1974), en el que también se aplicó el modelo bilingüe de evaluación sintáctica (BMS) a 73 adultos, con diversas LM aunque con un amplio predominio de hispanohablantes, obteniéndose casi idénticos resultados que los obtenidos por Dulay y Burt. Otra investigadora que se propuso determinar la existencia de un orden universal fue Larsen-Freeman (1976), quien extendió los estudios previos incluyendo en su investigación no sólo el modelo BMS sino otras pruebas que incorporaban tareas de comprensión lectora y expresión escrita. En los resultados se encontraron diferencias importantes en las tareas de expresión oral y escrita en cuanto al orden de adquisición de morfemas. Estas diferencias pudieron ser explicadas, como veremos en § 1.3.1.2, a partir de la formulación del modelo del monitor por Steven Krashen.

Otra de las líneas de investigación del AA es el estudio de las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de una estructura, como por ejemplo la adquisición de las

³ El modelo bilingüe de evaluación sintáctica o *Bilingual Syntax Measure* (BMS) empleado por Dulay y Burt (1974/1992: 109) consistía en una serie de viñetas que fueron presentadas a los participantes (en ese caso, los participantes eran niños chinos e hispanohablantes aprendientes de inglés como L2) con el fin de que participaran en una conversación con el entrevistador.

⁴ Los once funtores estudiados fueron: el caso de pronombres, el artículo, la copula, la construcción progresiva *-ing*, el plural, el auxiliar, el pasado regular, el pasado irregular, el plural largo, el posesivo y la tercera persona del singular (Dulay y Burt, 1974/1992: 110).

oraciones de relativo o la negación. Esta última recibió la atención de varios investigadores, entre los que destacaron Raven (1968), Milon (1974), Cadzen *et al.* (1975) y Wode (1976) (*cfr.* Ellis, 2008: 92). Estos investigadores, con excepción de Wode, encontraron idénticos resultados en cuanto a la ruta que siguen los aprendientes hasta alcanzar la estructura correspondiente a la LO.

Como resultado de estos estudios se formuló hacia finales de los años setenta lo que se conoce con el nombre de la *hipótesis de la L1 = L2*. Según esta hipótesis, la adquisición de una L2 depende de factores universales similares a los que actúan en el proceso de adquisición de la L1. Como veremos en § 1.3.1, esta hipótesis, que se inscribe en las teorías de corte nativista, establece la existencia de un paralelismo total entre la adquisición de la L1 y la L2.

Al igual que los modelos de análisis anteriores, el AA también sufrió varias críticas. La más significativa proviene de la observación de la insuficiencia metodológica del AA al centrarse solamente en la producción del aprendiente para dar cuenta de su IL, dejando de lado otro factor importante en la adquisición: la recepción que éste hace de aquello que lo rodea, es decir, del *input*. El siguiente modelo, por consiguiente, va a intentar reunir estos dos aspectos: tanto la producción del aprendiente como el *input* que éste recibe para formular dicha producción.

1.2.5 Análisis del discurso

Hacia finales de la década de los setenta y principio de los ochenta se produjo un cambio importante en los estudios sobre ASL como consecuencia de la incorporación de diversas interpretaciones del lenguaje provenientes de varias disciplinas, como la filosofía del lenguaje, la etnografía del habla y la visión funcional del lenguaje sintetizada por Halliday (1985).

En este marco surgió el análisis del discurso (AD); a diferencia del AA, cuyas primeras investigaciones, como hemos visto en § 1.2.4, se centraban en estudiar la adquisición de morfemas y las secuencias de desarrollo que llevan a un aprendiente a la adquisición de una determinada estructura, el AD comenzó a interesarse, precisamente, por el discurso entendido como una unidad de significado supraoracional. De este modo, los analistas del discurso se

centran en aquellas unidades superiores a la oración tales como interacciones, conversaciones o textos.

En el campo de la ASL, el AD no solo se interesó por estudiar las unidades supraoracionales, sino que también incorporó el análisis del *input* que recibe el aprendiente y la influencia que ejerce dicho *input* en la IL. Sin embargo, este modelo de análisis de datos considera que la lengua oral y la escrita que recibe el aprendiente no llegan a ser suficientes para el desarrollo de la IL. Por esta razón, para el AD también es importante analizar la interacción que realiza el aprendiente con su interlocutor, interacción que es puesta en práctica a través de la conversación. De ahí que el análisis de la conversación sea una parte fundamental del AD.

El objetivo del análisis de la conversación es identificar y describir los patrones recurrentes que organizan una conversación y que están relacionados principalmente con actividades interactivas (Lazaraton, 2002: 31). Entre los primeros trabajos sobre ASL realizados bajo los postulados del análisis de la conversación destaca el de Evelyn Hatch (1978) en el que se reconoce la importancia que tiene para el desarrollo de la IL del aprendiente la interacción conversacional. Desde entonces el análisis de la conversación no ha dejado de suscitar interés en los estudios de ASL, centrándose particularmente en cuatro aspectos: la importancia de la conversación en el desarrollo sintáctico de la L2, las modificaciones conversacionales que realizan los nativos para facilitar la adquisición de la L2, la utilización de algunas estrategias de comunicación y el desarrollo de la adquisición de la competencia conversacional (Cestero Mancera, 2005: 14).

Pero el AD, tal como señalábamos más arriba, tiene un origen heterogéneo, por lo que su utilización en los estudios sobre ASL no se reduce al análisis de la conversación. Dadas las aplicaciones que se van a realizar del AD para los estudios sobre la adquisición de la temporalidad verbal, nos interesa resaltar los tres siguientes métodos de análisis (*cf.* Larsen-Freeman y Long, 1994: 75):

1. *Análisis de la coherencia y cohesión*: las investigaciones llevadas a cabo en este campo se centran en el estudio de la coherencia y cohesión a nivel supraoracional y en cómo los aprendientes de una LE llegan a comprender y producir textos que posean estas dos características.

2. *Análisis contextual*: este tipo de análisis, cuya máxima representante es, para los estudios de ASL, Marianne Celce-Murcia (1980), intenta determinar el efecto que tiene el contexto sobre las formas lingüísticas que emplea un aprendiente en su discurso.
3. *Análisis funcional/discursivo*: esta línea de investigación se interesa por examinar cómo utilizan los aprendientes sus conocimientos de sintaxis para llevar a cabo funciones discursivas en sus narraciones. Dichas funciones están estrechamente relacionadas con las cláusulas que se emplean para narrar los hechos principales, esto es, el primer plano del discurso, y aquellas utilizadas en el segundo plano. Entre los investigadores que han seguido esta metodología, podemos señalar a Lorraine Kumpf (1982).

Como veremos en el capítulo 2, es precisamente esta última rama del AD la que llegó a influir de manera decisiva en los estudios sobre la adquisición de la temporalidad que comenzaron a realizarse en la década de los ochenta y que se van a prolongar con sus respectivas modificaciones hasta la actualidad.

Los cuatro modelos de análisis de datos que hemos presentado en estos apartados se realizaron bajo diferentes marcos teóricos que interpretaban la adquisición de una L2 a través de diversos postulados. En otras ocasiones fueron los resultados obtenidos a partir de los análisis de datos los que dieron lugar a teorías sobre el proceso de adquisición de una segunda lengua. En los próximos apartados nos ocuparemos de estas teorías.

1.3 Principales modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas

Con los seis modelos que presentaremos en los siguientes apartados no pretendemos dar cuenta de todas las teorías que se han suscitado desde los inicios de la conformación de la ASL como sub-disciplina de la lingüística aplicada. Es evidente que no es posible conciliar las propuestas de estas teorías ya que cada una ha intentado explicar diferentes aspectos de la ASL. Y esto se debe, entre otras razones, a la interpretación que cada una de ellas establece sobre el lenguaje. Como señalan VanPatten y Williams:

The term language is deceptively simple as a construct, but have you ever tried to define it? Does it mean speech? Or does it mean the rules that govern speech production? Or does it mean the unconscious knowledge system that contains all the information about language (e.g., the sound system, the mental dictionary, syntactic constraints, rules on

word formation, rules on use of language in context)? Thus, any theory about SLA needs to be clear on what it means by language (2007: 7).

1.3.1 Las teorías nativistas en la ASL

Las teorías nativistas explican la adquisición del lenguaje como una capacidad biológica innata que posibilita el aprendizaje. Dentro de este marco teórico son varios los investigadores que han trabajado realizando diversas aportaciones al campo de la ASL. La mera revisión de todos ellos nos alejaría del objetivo de este primer capítulo: describir las bases teóricas sobre las que se van a realizar los principales estudios sobre la adquisición de la temporalidad de una L2. Por consiguiente, sólo presentaremos algunos estudios llevados a cabo dentro del marco de los estudios de corte universalista (los estudios de los universales tipológicos y los de la gramática universal)⁵ como así también la teoría del monitor de Stephen Krashen.

1.3.1.1 La GU y la ASL

El estudio de los universales tipológicos implica una comparación sistemática de numerosas lenguas con el fin de identificar los universales lingüísticos. En § 1.2.2 hemos visto cómo la aplicación de estos postulados al campo de la ASL por parte de Schachter (1974) lanzaba una de las primeras críticas al AE e intentaba restablecer la versión fuerte del AC desde un método comparativo más complejo. Otro estudio inscrito en este marco teórico fue realizado por Fred Eckman (1977).

En “Markedness and The Contrastive Analysis Hypothesis” (1977), Eckman, al igual que Schachter, defiende la validez de la versión fuerte del AC para explicar la adquisición de una L2 y para predecir el grado de dificultad de una construcción, ya sea a nivel fonológico o

⁵ Según Comrie (1981: 1-3), los estudios de corte universalista poseen dos líneas de investigación bien diferenciadas. Por una parte, se encuentran las investigaciones llevadas a cabo bajo los postulados de Joseph Greenberg denominadas “universales tipológicos”. Estas investigaciones parten del principio de que para alcanzar un conocimiento de los universales lingüísticos, es necesario obtener una amplia base de datos de numerosas lenguas. Por el contrario, las investigaciones realizadas bajo los presupuestos de la sintaxis generativa-transformacional de Noam Chomsky consideran que el mejor método para conocer los universales lingüísticos es el estudio detallado de una sola lengua.

sintáctico. Para ello propuso la hipótesis del marcado diferencial (HDM)⁶, según la cual el grado de dificultad de la ASL puede determinarse a partir de la diferencia entre la LM y la LO y las relaciones de marcado establecidas en los universales lingüísticos. Para ilustrar esta hipótesis, Eckman recurre a la distribución del contraste sordez/sonoridad en las obstruyentes del inglés y el alemán: en inglés tanto las sordas como las sonoras aparecen en todas las posiciones; por el contrario, en alemán solo las sordas pueden ocupar la posición final de palabra. Por consiguiente, a los ingleses no les costará problemas evitar las sonoras, mientras que los alemanes son los que tienen que perder un “hábito”. Eckman sostiene que su hipótesis constituye una respuesta a la explicación del problema inter o extralingüístico de los errores que se producen en el aprendizaje de una L2 puesto que dichos errores son explicados a partir del marcado tipológico.

La otra línea de investigación de corte universalista está representada por el estudio de la gramática universal (GU)⁷. Como es bien sabido, el papel de la GU en la adquisición del lenguaje pertenece a la tradición de la lingüística generativa iniciada por Chomsky en *Syntactic Structures* (1957) y en su reseña sobre *Verbal Behavior* de Skinner (1959). Para Chomsky la adquisición del lenguaje no puede producirse a partir de la simple exposición por parte del niño a los datos del *input*⁸; en cambio, dicha adquisición se entiende como un proceso creativo en el que se van generando mensajes de una gran variedad a partir de unos elementos mínimos (fonológicos, morfológicos, léxicos) y unas reglas para combinarlos. Un aspecto fundamental que la teoría de la GU intenta explicar es cómo el conocimiento lingüístico, esto es, la competencia gramatical de un hablante-oyente ideal, es representado, y no cómo dicho conocimiento es *usado*. De este modo, los primeros investigadores generativistas se centraron en el estudio de la *competencia* de un hablante no en su *actuación*.

Por lo que respecta a la aplicación de la GU a los estudios de ASL, White (2003) señala que dicha aplicación comenzó a gestarse con las primeras hipótesis sobre la IL formuladas

⁶ En esta hipótesis, ‘marcado’ se define como: “Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A” (Eckman, 1977/1992: 214).

⁷ Según Licerias (1996: 27), “por GU, se ha de entender la dotación genética (una serie de principios) que hace posible adquirir el lenguaje humano pese a la limitación y la variedad de datos (una serie de rasgos parametrizados que permite la existencia de distintas lenguas)”. No obstante, posteriormente, la autora reconoce que en los estudios de adquisición de L2 de corte chomskiano no hay consenso en cuanto al contenido concreto de la GU y que en varias ocasiones se ha llegado a identificar la GU con el dispositivo de adquisición del lenguaje (Licerias y Díaz, 2000: 46).

⁸ En términos de Chomsky (1965: 33): “The child who acquires a language [...] knows a great deal more than he has ‘learned’. His knowledge of the language, as is determined by his internalized grammar, goes far beyond the presented primary linguistic data”.

por Corder (1967, 1971) y Selinker (1972). Desde entonces, si bien son incontables los estudios que se han realizado dentro de este marco teórico, se puede establecer tres principales interpretaciones sobre el papel que representa la GU en la adquisición de una L2:

1. *Acceso directo a la GU*: los parámetros de la L2 se fijan como los de la L1 y no se recurre en absoluto a la L1.
2. *Acceso indirecto a la GU*: la L1 juega un papel intermediario en la fijación de los parámetros de la L2.
3. *Inexistencia de acceso a la GU*: esta propuesta implica que en el conocimiento de la L2 intervienen facultades distintas de la representada por la GU. Esto significa que la utilización de mecanismos de aprendizaje no lingüístico daría como resultado la adquisición de una L2.

En el ámbito de las investigaciones del español como L2/LE, Juana Liceras⁹ es quien más ha trabajado siguiendo la segunda de las interpretaciones presentadas. Liceras, que parte del modelo chomskiano de principios y parámetros¹⁰ para analizar la adquisición de la sintaxis española por hablantes no nativos del español, realizó numerosas investigaciones entre las que destacan la adquisición del parámetro *pro-drop*, la adquisición de las relativas especificativas y el papel de los clíticos en la gramática no nativa del español.¹¹ Este tipo de investigaciones, basadas en la mayoría de los casos en juicios de gramaticalidad, tareas de producción y de interpretación, estuvieron dirigidas al estudio de la competencia interlingüística, es decir, a la descripción de qué sabe y qué no sabe un hablante no nativo (HNN) con respecto a las estructuras sintácticas del español.

Los investigadores generativistas persiguen, en efecto, dar cuenta del conocimiento que posee un HNN sobre la L2 que está adquiriendo. Según White, otra de las investigadoras que más ha trabajado en esta línea:

⁹ Para esta investigadora el modelo del acceso indirecto a la GU implica que la L1 es la realización de la GU, que permite el acceso a las opciones de los parámetros que no se dan en esa L1, es decir, la L1 tiene un papel fundamental en la adquisición de la L2 (Liceras, 1992: 25).

¹⁰ Los principios se han de entender como las propiedades generales del lenguaje humano; son abstractos, comunes a todas las lenguas, es decir, universales, y además son innatos. Por el contrario, los parámetros se interpretan como las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos. Un parámetro es, así, el grado de variación que admite un universal lingüístico en cada una de sus realizaciones particulares.

¹¹ Una recopilación de todas estas investigaciones realizadas entre las décadas de los ochenta y mediados de los noventa se encuentra en Liceras (1996).

The generative perspective on L2 explores the nature of interlanguage competence by adopting a variety of performance measures to try to discover the essential characteristics of underlying mental representations (2007: 53).

El problema de este planteamiento reside precisamente en que para evaluar dicha competencia se recurre a la actuación, y como señalábamos más arriba, los investigadores generativistas se centran en el estudio de la *competencia* de un hablante no en su *actuación*.

Otros problemas que se han encontrado en los postulados chomskianos se relacionan con la asunción de que el *input* recibido por los aprendientes es insuficiente para que adquieran las complejas propiedades que posee la gramática, esto es, se cuestiona que ciertos principios sintácticos sean innatos y no puedan aprenderse.

1.3.1.2 El modelo del monitor

La falta de explicación por parte de los generativistas de algunos aspectos que para los profesores dedicados a la enseñanza de una L2/LE son fundamentales llegó a ser complementada por las propuestas de Krashen con su modelo del monitor (1977) y con su *hipótesis del input* (1985), la cual fue considerada por el propio Krashen como una teoría de la adquisición de segundas lenguas (1985: 1). Según Krashen, el modelo del monitor tiene la capacidad de explicar por qué lo que se enseña no siempre es aprendido, lo que es aprendido puede no haber sido enseñado y cómo las diferencias individuales entre los aprendientes y los contextos de aprendizaje están relacionados con la variación de los resultados que se obtienen en la ASL por adultos.

Si bien en las primeras formulaciones de Krashen (1977) no parece haber una referencia explícita a la teoría chomskiana del lenguaje, lo cierto es que su propuesta se inscribe en el marco de las teorías nativistas. Esto se desprende de la distinción que establece el autor entre *adquisición* y *aprendizaje*. En esta distinción, que va a ser fundamental para la formulación del modelo del monitor, se interpreta el conocimiento lingüístico como el resultado de dos procesos: la *adquisición* es un proceso subconsciente característico de la internalización “natural” típica de los niños y es, a su vez, un proceso de construcción creativa mediante el cual se adquiere el sistema adulto o nativo; el *aprendizaje*, por el contrario, es algo

consciente, consecuencia de una situación formal de aprendizaje o de un programa de estudio individual.

Aunque la adquisición es representativa de los niños y el aprendizaje de los adultos, estos últimos pueden servirse de los dos procesos de adquisición de una L2. Como prueba de ello, Krashen cita una serie de investigaciones en las que destaca que:

Los adultos que aprenden una L2 tienen un orden de dificultad para los aspectos de gramática de L2 muy similar al que encontramos en los niños, lo que indica que existe algún parecido entre el procesamiento del lenguaje que realizan los niños y los adultos (1977/1992: 146).

Con los resultados obtenidos en dichos estudios, Krashen afirma que el modelo del monitor es apto para dar cuenta de la actuación de los adultos de una L2¹². En este modelo, que fue reelaborado en 1985 y presentado en forma de teoría de la adquisición de una L2, se propone que el conocimiento aprendido, es decir, el conocimiento consciente, funciona como control de las producciones fundamentadas en la adquisición; pero dicho control solo puede llevarse a cabo bajo determinadas condiciones, a saber: que las producciones se centren más en la forma que en el contenido, que el aprendiente conozca la regla gramatical y que disponga de tiempo suficiente para poder poner en práctica el monitor.

A partir de la aplicación del monitor es posible explicar los resultados inconexos obtenidos en diferentes pruebas de obtención de datos. Krashen (1977/1992: 147) lo ilustra mediante un estudio llevado a cabo por Larsen-Freeman en 1975, en el cual se puede observar que las diferencias encontradas corresponden al tipo de tarea empleado para cada prueba: en las pruebas de expresión oral, donde la producción ha de ser espontánea, no se dispone del tiempo requerido para aplicar el monitor; sin embargo, en las pruebas de comprensión lectora y expresión escrita, los aprendientes pueden centrarse en la forma al disponer de tiempo suficiente para realizar la tarea en cuestión, lo cual les permite reflexionar sobre el conocimiento aprendido. Esto explicaría el que, en este tipo de tareas, no se

¹² Cabe recordar que la existencia del monitor en el uso de la lengua, específicamente de la L1, fue sugerida por primera vez por Labov en su obra *The Study Of Nonstandard English* de 1970. Este autor destaca que en condiciones en las que es difícil la utilización del monitor, aparecen en el habla los dialectos adquiridos en las primeras etapas. En cambio, el mantenimiento de las formas de prestigio que se aprenden posteriormente se da a través del uso de un audio-monitor consciente. Estas formas pueden disiparse en determinadas condiciones en las que no es fácil aplicar el monitor; por ejemplo, cuando el hablante está cansado, distraído o es incapaz de oírse. Krashen (1977: 146) sugiere que un proceso similar puede aplicarse a la actuación de los adultos de una L2.

encontrase el “orden natural” de la adquisición de morfemas; en otras palabras, en presencia del monitor no puede obtenerse un orden natural, lo cual para Krashen es producto del aprendizaje.

El marco teórico en el que se va insertar el modelo del monitor y que posteriormente recibió la denominación de hipótesis del monitor, proporciona cinco hipótesis que son la base de la teoría krasheana sobre la adquisición de una segunda lengua. Estas hipótesis son (Krashen, 1985: 1-4):

1. *Hipótesis de la adquisición-aprendizaje*. Existen dos modos *independientes*¹³ de desarrollar la habilidad en una segunda lengua. La adquisición como proceso subconsciente y el aprendizaje como proceso consciente.
2. *Hipótesis del orden natural*. Esta hipótesis, propuesta por primera vez por Corder (1967), establece que las reglas de una lengua son adquiridas en un orden predecible. No obstante, este orden no implica simplicidad o complejidad lingüística.
3. *Hipótesis del monitor*. Establece la relación existente entre los sistemas adquirido y aprendido en las producciones de los aprendientes de una L2. Para que pueda aplicarse el monitor se deben cumplir dos condiciones: el usuario debe ser consciente sobre lo que es correcto y lo que no en la L2, y debe conocer la regla gramatical.
4. *Hipótesis del input*. Según esta hipótesis solo se puede adquirir una lengua al recibir “*input comprensible*”, es decir, cuando se entienden los mensajes. Por consiguiente, se progresa en el orden natural (hipótesis 2) al entender input que contiene estructuras del siguiente estadio, lo cual se representa mediante la fórmula $i + 1$. Esto se explica por la capacidad humana de entender estructuras que aún no han sido adquiridas gracias a la ayuda del contexto, el cual incluye información extra-lingüística, nuestro conocimiento del mundo y competencia lingüística previamente adquirida.
5. *Hipótesis del filtro afectivo*. Explica el papel de los factores afectivos, como la motivación, la ansiedad o la autoestima, en el proceso de adquisición de una segunda lengua. Si el filtro, interpretado como un “bloqueo mental”, es alto, el *input comprensible* no podrá alcanzar el dispositivo de adquisición lingüística, entorpeciendo las posibilidades de aprender una lengua. En cambio, si dicho filtro es bajo, esto es,

¹³ La cursiva es nuestra. Resaltamos este término porque, como veremos más adelante, la dicotomía adquisición/aprendizaje y especialmente, el hecho de que ambos procesos sean independientes el uno del otro va a generar varias críticas, dando lugar a modelos alternativos.

cuando el aprendiente llega incluso a olvidarse que está escuchando o leyendo en una lengua no materna, se producirá la adquisición.

De estas cinco hipótesis que conforman la teoría de la adquisición de una L2, Krashen destaca las dos últimas, ya que según el propio autor “solo se puede adquirir una segunda lengua si se obtiene input comprensible y si el filtro afectivo es lo suficientemente bajo como para permitir la entrada del input” (1985: 4)¹⁴.

Esta teoría, que tuvo una gran acogida entre los profesores de segundas lenguas debido a las implicaciones pedagógicas que se dependen de sus postulados, recibió también numerosas críticas. Entre ellas destaca la llevada a cabo por Barry McLaughlin (1978). Este autor cuestiona, en primer lugar, la distinción establecida por Krashen entre adquisición y aprendizaje puesto que dicha dicotomía se basa en procesos conscientes (el aprendizaje) y subconscientes (la adquisición), procesos que, según McLaughlin no llegan a ser definidos en la teoría del monitor sino simplemente identificados con juicios de gramaticalidad para el aprendizaje y juicios de percepción para la adquisición.

Por otra parte, McLaughlin (1978/1992: 164) señala la falta de argumentos proporcionados por Krashen al establecer que “lo aprendido no es válido para iniciar producciones, sólo lo adquirido puede utilizarse para tal propósito”. Por dicho motivo, McLaughlin propone un modelo alternativo basado ya no en estados internos de consciencia, sino en la teoría general del comportamiento humano que diferencia *procesos controlados* de *procesos automáticos*. A su vez esta teoría establece una distinción entre dos formas de almacenamiento de datos: *la memoria a corto plazo* y *la memoria a largo plazo*. Mientras que los procesos controlados son secuencias temporales que se activan mediante la utilización del almacenamiento a corto plazo, los procesos automáticos utilizan un conjunto relativamente permanente de conexiones asociativas en el almacenamiento a largo plazo, por lo que se pueden poner en marcha sin necesidad de un control o activación por parte del individuo.

Por lo que respecta a la aplicación de este modelo en el aprendizaje de una L2, según McLaughlin se producen primero procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran en la memoria a largo plazo, en palabras del autor: “los

¹⁴ La traducción es nuestra.

procesos controlados constituyen los escalones que el alumno recorre hacia el procesamiento automático subiendo paulatinamente a niveles más difíciles” (1978/1992: 166).

Si bien la teoría del monitor fue muy fructífera en su momento debido al intento de explicación de varios factores que se observaban en la adquisición de una segunda lengua, lo cierto es que ante las críticas recibidas y la elaboración de modelos alternativos como los que hemos expuesto, la teoría ha dejado de suscitar interés entre los investigadores de ASL. Fue precisamente en esos momentos cuando se gestaban nuevas propuestas basadas en modelos teóricos diferentes. Tales modelos son los que analizaremos a continuación.

1.3.2 Teorías empiricistas en la ASL

Los modelos teóricos empiricistas, entre los que se encuentran varias propuestas cognitivas e interaccionistas, se oponen a las teorías nativistas que hemos presentado en los apartados anteriores en que para estas últimas la actuación carece de estatus teórico en el proceso de adquisición, mientras que para las teorías que vamos a desarrollar en las siguientes páginas la actuación es un factor fundamental en el proceso de adquisición de una L2/LE. Aunque las teorías empiricistas pueden llegar a diferir mucho unas de otras, la base de todas ellas se centra en entender la adquisición del lenguaje como un proceso en el cual las estructuras lingüísticas que recibe un aprendiente han de ser relevantes para que puedan ser usadas en la comunicación.

Como afirmábamos, varias son las teorías que pueden recibir el calificativo de *empíricas*. Por las aportaciones que han hecho al estudio de la adquisición de la temporalidad verbal solo trataremos aquí la propuesta del modelo multidimensional del grupo ZISA, en el que se encuentra la base de la teoría de la procesabilidad de Manfred Pienemann.

1.3.2.1 El modelo multidimensional del grupo ZISA

El modelo multidimensional del grupo ZISA¹⁵ se desarrolló en la década de los años ochenta en la Universidad de Hamburgo bajo la dirección de Jürgen Meisel. Los principales objetivos de las investigaciones llevadas a cabo por este grupo eran dar cuenta de la

¹⁵ Zweitsprachenwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter (Adquisición de segundas lenguas por trabajadores italianos y españoles).

adquisición del orden de palabras en el alemán como L2, como así también explicar por qué los aprendientes pasan por determinados estadios en el desarrollo de su IL (Meisel, Clahsen y Pienemann, 1981). De este modo, el modelo puede ser caracterizado como explicativo y predictivo al mismo tiempo ya que a partir de la explicación ofrecida se pueden hacer predicciones sobre el momento en que otras estructuras gramaticales, que aún no han sido investigadas, serán adquiridas.

Los postulados de este modelo surgieron de los estudios que se realizaron con aprendientes italianos y españoles de alemán (L2)¹⁶. Estos postulados establecen que (Meisel *et al.*, 1981: 126 -128):

1. Los aprendientes manifiestan un desarrollo de secuencias en la adquisición de un número de estructuras gramaticales, tales como el orden de palabras o determinados morfemas gramaticales.
2. Los aprendientes presentan variación individual por lo que respecta a los estadios de desarrollo y también en cuanto al grado en que se adquieren y utilizan las estructuras gramaticales.
3. Las secuencias de desarrollo reflejan el modo sistemático en el que los aprendientes llegan a superar las limitaciones de procesamiento. Estas limitaciones son de carácter cognitivo y, en general, rigen la producción.
4. La variación individual de los aprendientes refleja la orientación del proceso de aprendizaje, que a su vez ha de ser entendido como producto de factores sociales y psicológicos.
5. La instrucción formal dirigida al desarrollo de determinados elementos sólo será rentable si los aprendientes han llegado a dominar las operaciones de procesamiento asociadas a la etapa previa de adquisición.

El primer postulado se basa en la secuencia de desarrollo de las reglas de orden de palabras del alemán (L2). La adquisición de este orden se representa a partir de cinco etapas (*cfr.* Larsen Freeman y Long, 1994: 253):

¹⁶ Estos participantes —45 adultos trabajadores inmigrantes de origen español e italiano— fueron entrevistados en un contexto de adquisición natural. Los datos recopilados se obtuvieron a partir de un estudio longitudinal que se realizó a lo largo de 15 meses (Meisel *et al.*, 1981: 110).

1) Etapa X: Orden canónico (SVO)

die Kinder spielen mit ball
[los niños juegan a la pelota]

En esta primera etapa los aprendientes de habla románica (español e italiano, en este caso) organizan sus producciones a partir de la estructura sintáctica S+V+O, la cual es correcta en la mayoría de las oraciones alemanas con verbos simples.

2) Etapa X + 1: Anteposición del adverbio (ADV)

da Kinder spielen
[allí niños juegan]

En la sintaxis alemana se ha de invertir la estructura S+V si hay un ADV antepuesto. Sin embargo, este orden (ADV+V+S) entra en conflicto con el orden de palabras de los aprendientes de habla románica.

3) Etapa X + 2: Separación de verbos (SEP)

alle Kinder muss die pause machen
[todos los niños deben un descanso tener]

La separación verbal es obligatoria en el alemán normativo.

4) Etapa X + 3: Inversión (INV)

dann hat sie wieder die knoch gebring
[entonces se ha ella otra vez el hueso roto]

En esta etapa, los sujetos y las formas personales del verbo deben invertirse cuando se antepone un elemento.

5) Etapa X + 4: Verbo al final (V-FINAL)

er sagte, das er nach hause kommt
[dijo que él a casa viene]

En esta última etapa, los verbos finitos se han de colocar en posición final en las oraciones subordinadas.

Las regularidades encontradas en las producciones de los aprendientes fueron interpretadas como el resultado de procedimientos cognitivos que rigen las operaciones lingüísticas realizadas por dichos aprendientes. A partir de estas regularidades, Clahsen (1984) propuso la escala: SVO<ADV<SEP<INV<V-FINAL. Se observó que para que los

aprendientes pudieran progresar en estas etapas debían recurrir a tres estrategias de procesamiento lingüístico (cfr. Larsen Freeman y Long, 1994: 254):

1. La *estrategia del orden canónico*. No se produce un cambio o reordenación de los componentes de una estructura. Las expresiones manifiestan un orden básico [S+V+O], que refleja la asignación de significado que el aprendiente otorga a la forma sintáctica.
2. La *estrategia de iniciación/finalización*. No puede producirse un cambio que implique el movimiento de un elemento dentro de una estructura sintáctica. Sin embargo, sí es posible que se produzca el cambio de un elemento en posición inicial a una posición final y viceversa. Esta estrategia permite explicar la etapa X + 1.
3. La *estrategia de la cláusula subordinada*. Aunque no es posible cambiar cualquier elemento de una oración subordinada, puede producirse un cambio en cuanto a la posición de un elemento dentro de la cláusula principal a otra posición en la cláusula.

Otro aspecto que debemos señalar del modelo multidimensional y que presentábamos al enumerar sus postulados es la variación individual que presentan los aprendientes con respecto a las etapas de desarrollo y en cuanto al grado en que las estructuras gramaticales no sólo son adquiridas, sino también utilizadas. El modelo reconoce que cada aprendiente sigue itinerarios diferentes en la ASL, especialmente en lo que concierne a su orientación. De este modo, se establece una distinción entre aprendientes “normativos” y “simplificadores”, mientras que los primeros se inclinan más hacia la corrección, los segundos dan mayor importancia a la eficacia comunicativa.

Por otra parte, a la dicotomía “aprendientes normativos/simplificadores” hay que sumarle la distinción “simplificación restrictiva” y “simplificación elaborada” que hace referencia la omisión de varios elementos gramaticalmente obligatorios y a la producción en exceso de tales elementos respectivamente.

De esta manera, el modelo presentado por el grupo ZISA adoptó dos ejes para explicar cómo se produce la ASL: el eje del desarrollo y el eje variacionista.

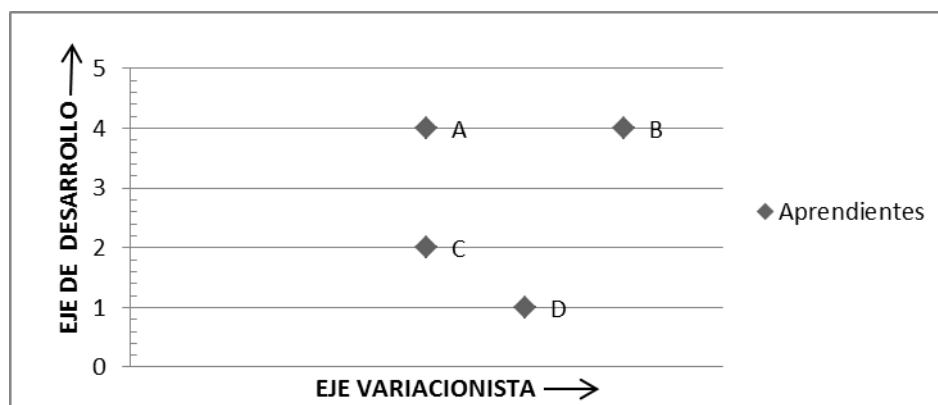


Figura 1.1. Los dos ejes del modelo Multidimensional (Meisel *et al.*, 1981:130).

La figura 1.1 ilustra cómo pueden ser agrupados los aprendientes en términos de las etapas de desarrollo en las que se encuentran y en términos de la simplificación que adoptan. Si se toma como ejemplo los aprendientes A y B que se encuentran en la etapa 4 (X+3) se podrá observar que el aprendiente B produce una lengua más cercana a la LO que el aprendiente A, aunque ambos se encuentran en la misma etapa de desarrollo. Esto implica que el progreso a lo largo de un eje es independiente respecto al otro eje (Meisel *et al.*, 1981).

Se han reconocido las numerosas contribuciones que ha hecho el modelo multidimensional al campo de las investigaciones de ASL. En primer lugar, este modelo redefinió la adquisición de una forma como la primera aparición de dicha forma en la IL¹⁷. En segundo lugar, son también valiosas las aportaciones que ha hecho Pienemann (1984) al campo de la docencia con su *hipótesis de la enseñabilidad*, la cual establece, como veremos en el siguiente apartado, que la enseñanza de un determinado elemento sólo tendrá éxito cuando los aprendientes estén psicológicamente “preparados” para aprender dichos elementos, de lo contrario no se producirá adquisición¹⁸.

No obstante, a pesar de estos logros el modelo no ha estado exento de críticas. La más importante radica precisamente en la definición de adquisición que propone el modelo, definición basada en la primera aparición de una forma en la IL del aprendiente. Esta

¹⁷ Hay que recordar que hasta entonces la adquisición se definía por la distancia a la que se encontraban los aprendientes con respecto a la LO, lo cual se establecía mediante la tipología de errores encontrados en la IL.

¹⁸ En palabras de Pienemann: “A structure can only be learned under instruction if the learner’s interlanguage has already reached a stage one step prior to the acquisition of the structure to be taught [...] the teachability of L2 structures is constrained by the same processing restrictions that determine the developmental sequences of natural L2 acquisition: since the processing procedures of each stage build upon the procedures of the preceding stage there is no way to leave out a stage of the developmental sequence by the means of formal teaching” (1984: 186).

definición no permite explicar la existencia de secuencias formulaicas, las cuales pueden aparecer en las IL de aprendientes que se encuentran en la etapa 2 (X+1) aunque tengan una estructura característica de la etapa 5 (X+4). La teoría de la procesabilidad que va a proponer Pienemann en 1998 retoma estas cuestiones e intenta proporcionar explicaciones.

1.3.2.2 La teoría de la procesabilidad de Pienemann

La teoría de la procesabilidad (TP) fue presentada por Manfred Pienemann en 1998. Si bien esta teoría comparte algunas características con el modelo multidimensional del grupo de ZISA, sus seguidores abandonarán ciertas orientaciones teóricas que adoptaron los otros integrantes del grupo¹⁹. A diferencia del modelo anterior, la TP presenta una fuerte base psicolingüística en sus postulados: “The psycholinguistic orientation of PT follows from the fundamental assumption that a learner can acquire only those linguistic forms and functions which he or she can process” (Pienemann, 2011: 28). Por consiguiente, la TP va a explicar cómo se desarrollan dichos procesos en términos de la producción que realizan los aprendientes.

Para dar cuenta del procesamiento implicado en el proceso de producción, Pienemann recurre a la *hipótesis de la jerarquía de la procesabilidad*. Esta hipótesis establece que la adquisición de los procedimientos de procesamiento del lenguaje seguirá una secuencia implicacional, esto es, se necesita procesar los niveles más bajos de la jerarquía para poder acceder al siguiente. Dicha jerarquía se representa del siguiente modo:

¹⁹ Mientras que los otros integrantes del grupo ZISA recurrían a los presupuestos chomskianos para explicar el problema del desarrollo en la ASL, Pienemann propone la teoría de la procesabilidad: “Clashen and Muysken (1986) and Meisel (1991) present evidence in favour of Access to UG for L1 acquisition and evidence of limited Access for L2 acquisition. I have shown that the developmental problem in SLA can be explained by processability” (Pienemann, 2005: 39).

Procedimientos de procesamiento	Resultado estructural
5. Procedimiento de la cláusula subordinada	Cláusula principal y subordinada
4. Procedimiento de la oración	Intercambio de información inter-fraseal
3. Procedimiento de la frase	Intercambio de información de la frase
2. Procedimiento de la categoría	Morfemas léxicos
1. Acceso al lema	Palabras

Tabla 1.2. Jerarquía de los procedimientos de procesamiento (Pienemann, 1998: 9)²⁰.

En la aplicación de esta jerarquía al español L2/LE, se destaca que en la etapa 1 los aprendientes tienen acceso al lema, pueden producir cadenas de palabras pero no pueden establecer una unificación entre dichas palabras. En la siguiente etapa, el aprendiente pasa a adquirir la morfología léxica, como la marca del plural *-s* para los sustantivos, por ejemplo, *libros*. En la etapa 3 es cuando comienzan a coincidir los rasgos morfosintácticos de los constituyentes en un sintagma nominal, por ejemplo en *unos libros*, esto es, la característica de la pluralidad de sustantivo ha de coincidir con el determinante. A partir de la cuarta etapa puede producirse una variación en el orden canónico SVO dándose estructuras del tipo SOV. De este modo, el aprendiente puede producir estructuras como: *Ana le regala unos libros a Juan*, donde el clítico *le* ha de preceder al verbo. Se trata, por consiguiente de una concordancia entre elementos de toda la frase. Finalmente, la quinta etapa se centra en las diferencias de orden de palabras entre oraciones principales y subordinadas. En esta etapa los aprendientes deben ser capaces de marcar, por ejemplo, el subjuntivo en cláusulas subordinadas, o establecer las concordancias necesarias entre la oración principal y la subordinada.

Otro punto importante que la TP retoma del modelo multidimensional es la cuestión de las secuencias formulaicas. Para la TP el criterio empleado para determinar la adquisición es la primera aparición de estructuras lingüísticas. Esta primera aparición se define como *primer uso sistemático*. Sobre este primer uso Keblar y Pienemann aclaran que:

It must be realized that the lack of evidence is not the same as evidence of non-usage. In terms of distributional analysis, this means that the absence of obligatory contexts is

²⁰ La traducción es nuestra y se corresponde con los siguientes términos del inglés: Processing procedures: (5) Sub.-clause procedure, (4) S-procedure, (3) Phrasal procedure, (2) Category procedure, (1) Word/lemma Access. Structural outcome: Main and sub clause, Inter-phrasal info. exchange, Phrasal info. exchange, Lexical morphemes, Words.

different from the non-usage of the structure in the presence of obligatory contexts (2011: 94).

Esto significa que la ausencia de elementos lingüísticos en los contextos requeridos implica que el aprendiente no es capaz de procesar la regla gramatical que establece la presencia de dicho elemento, por el contrario, la ausencia de elementos lingüísticos donde existe un contexto que no los requiera no presupone, evidentemente, la incapacidad del aprendiente para procesar dicha regla gramatical.

Los autores reconocen que no es una tarea fácil discernir entre el uso sistemático y otros usos como la aparición de secuencias formulaicas. En el caso de las reglas sintácticas, las secuencias formulaicas se pueden detectar más fácilmente, ya que a menudo resultará en cadenas idénticas de la estructura de constituyentes. Pero las fórmulas morfológicas son más difíciles de detectar. En este caso, para poder detectar las secuencias formulaicas hay que considerar la variación léxica y morfológica.

Para finalizar esta sección quisiéramos destacar que más allá de la complejidad que pueden suponer los postulados del modelo teórico presentado por Pienemann para los profesores de lenguas, la TP ofrece algunas respuestas a la pregunta tantas veces suscitada entre los docentes: ¿por qué los alumnos no aprenden aquello que sus profesores les enseñan? Según este modelo, la clave está en invertir la pregunta: ¿por qué los profesores no enseñan aquello que sus alumnos pueden aprender? (Kebler *et al.*, 2011: 149). Esto implicaría adoptar la *hipótesis de la enseñabilidad*, que fue presentada por Pienemann originariamente en 1984 y luego fue incorporada a la TP. Dicha hipótesis establece que:

Instruction can only promote language acquisition if the interlanguage is close to the point when the structure to be taught is acquired in the natural setting (so sufficient processing resources are developed) [Pienemann, 1984: 37].

Por consiguiente, como sugiere Pienemann, no es posible saltarse una etapa. Si un aprendiente se encuentra en la etapa 3, no podrá procesar de manera exitosa contenidos gramaticales correspondientes a la etapa 5. Sin embargo, también es importante recordar que Pienemann (1998: 250) nos previene de creer que el aprendiente adquirirá una determinada estructura por el simple hecho de que pueda procesarla, para que la adquisición se produzca tiene que haber una necesidad funcional por la cual dicha estructura aparezca.

No sería correcto catalogar la TP como una teoría funcionalista, no obstante es posible encontrar puntos de contacto entre ambas posturas sobre la ASL, tal como veremos en los siguientes apartados.

1.3.3 Teorías funcionalistas en la ASL

El funcionalismo no puede ser definido como una teoría homogénea. En cambio, dicha nomenclatura puede aplicarse, en términos generales, a una interpretación lingüística centrada en describir y explicar el uso del lenguaje a través de la comprensión de las condiciones comunicativas que hacen posible la utilización de una determinada forma.

Siguiendo la clasificación establecida por Tomlins (1990: 158), se pueden identificar cuatro escuelas principales de orientación funcionalista: la *escuela de Praga*, representada por Daneš (1974); la *escuela europea*, adherida a los postulados de Dik (1978); la *gramática sistémica* de Halliday (1985), y el *funcionalismo norteamericano*, en el cual pueden encontrarse una variedad de investigaciones entre las que se encuentran algunos trabajos sobre adquisición del lenguaje (Givón, 1979, 1985)²¹.

Por lo que respecta a las primeras aplicaciones de las teorías funcionalistas a la ASL, podemos destacar los estudios llevados a cabo por Talmy Givón (1979, 1984a, 1985). Las aportaciones de este autor al campo de la ASL van a tener, como veremos en el capítulo 2, importantes repercusiones en las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad verbal.

²¹ Es importante destacar que cada una de estas escuelas se ha centrado en aspectos diferentes. La escuela de Praga fue una de las pioneras en trabajar la oración desde una perspectiva funcionalista, con especial énfasis en los estados de información (tema-remata) de los elementos de las oraciones y la asociación de estos estados con el orden de palabras, la voz y la entonación. La escuela europea y especialmente la gramática funcional presentada por Dik interpreta la función a partir del concepto de relación, el cual se aplica a las relaciones que establecen los elementos que integran una construcción sintáctica. De este modo, una categoría como el sintagma nominal (SN) puede desempeñar distintas funciones según tres niveles de estructuración: el semántico (aquí el SN podría desempeñar las funciones de agente, paciente, etc.), el sintáctico (para el SN representado por las funciones de sujeto y objeto) y el pragmático (relacionado con las funciones de tema y remata) (Dik, 1978: 13). La gramática sistémica de Halliday es, según el propio autor, “a theory of meaning as a choice, by which a language or any other semiotic system, is interpreted as networks of interlocking options” (1984b: xiv).

1.3.3.1 El análisis sintáctico funcional tipológico de Givón

Al presentar el análisis sintáctico funcional tipológico de Givón es importante señalar la reticencia del autor por definir su propuesta como una “teoría”:

“Framework”, “format”, “theory” and “Grammar” are words that have been much maligned in the past three decades in linguistics [...] such labels have meant, more likely than not, the closing of one’s horizons and wedding of oneself to a restrictive, counter-empirical and anti-explanatory formalism [...] In spite of what I have just said, this book outlines as much of a coherent *approach* to language and syntax as is warranted by the available facts (1984b: 25)²².

Por consiguiente, la propuesta de Givón se caracteriza por ser un *enfoque* y no una teoría. La denominación análisis sintáctico funcional tipológico (ASFT) corresponde a la interpretación del lenguaje que propone el autor: es funcionalista en tanto que considera necesario estudiar el uso de estructuras sintácticas en su entorno comunicativo (1984b: 11) y es tipológico porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas y no solo una, o una familia de lenguas (1984b: 38).

El enfoque adoptado en el ASFT es el resultado de varias investigaciones llevadas a cabo por Givón desde principios de la década de los años setenta. Dichas investigaciones se centraron en dar cuenta de la variación lingüística a partir del análisis del desarrollo diacrónico de la lengua y del desarrollo de lenguas reduccionistas tales como las lenguas, pidgin, el habla infantil y la IL. Estas últimas coinciden, según Givón, en presentar una variación lingüística basada en el paso del *modo pragmático*, esto es, centrado en el discurso, al *modo sintáctico* a medida que se van desarrollando. Esta transición queda esquematizada del siguiente modo (Givón, 1979: 84):

²² Las comillas y la cursiva son del autor.

Rasgos del modo pragmático

- a) Estructura tema-comentario
- b) Relaciones proposicionales mediante yuxtaposición o conjunciones
- c) Habla lenta
- d) El orden de palabras está guiado por principios pragmáticos: la información conocida va en primera posición seguida de la información nueva.
- e) Ratio más alta de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales simples.
- f) Ausencia de morfología gramatical.

Rasgos del modo sintáctico

- Estructura sujeto-predicado
- Relaciones proposicionales mediante mecanismos gramaticales (subordinadas adverbiales, oraciones de relativo, etc.)
- Habla rápida
- El orden de palabras es utilizado para señalar los papeles semánticos (agente, paciente, etc.).
- Ratio más baja de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales compuestas.
- Presencia de morfología gramatical.

Por lo que respecta a la ASL, el proceso de sintactización se interpreta como la evolución de la IL hacia la LO. De esta manera, los rasgos del modo pragmático son los que se encuentran en la IL de las primeras etapas en el proceso de adquisición. El rasgo (a) y (f) puede observarse en estructuras como:

Ramón en escuela Los Angeles
(*Ramón in school Los Angeles*)

que se oponen al rasgo (a) y (f) del modo sintáctico:

Ramón está en una escuela en Los Angeles
(*Ramón is at a school in Los Angeles*)

Con ejemplos como los expuestos, Givón (1984a: 124) sostiene que las primeras etapas de la IL quedarían caracterizadas por presentar una estructura *tema-comentario* carente de algunos elementos morfológicos. Esta caracterización de las primeras IL ha suscitado varias críticas debido a la ambigüedad que encierran los enunciados como “Ramón en escuela Los Angeles”, ya que en el caso de las pruebas orales la duración de la pausa realizada por el aprendiente parece ser el único indicio para determinar si lo enunciado puede interpretarse en los términos planteados por Givón, esto es, el tema interpretado como sujeto y el comentario como predicado.

Otro problema que presenta este modelo es la falta de precisión para establecer las condiciones que posibilitan la evolución del modo pragmático al sintáctico como así también en qué momento de la IL se produce dicha evolución. Otros enfoques funcionalistas, como el enfoque orientado hacia el concepto, intentarán dar cuenta de la evolución hacia la LO a partir de una estructuración en etapas, las cuales, al igual que el modelo de sintactización ofrecido por Givón, comienzan con una etapa pragmática.

1.3.3.2 El enfoque orientado hacia el concepto

El enfoque orientado hacia el concepto (EOC) fue articulado por primera vez por Von Stutterheim y Klein (1987). Este enfoque parte de los presupuestos del funcionalismo en tanto que interpreta el lenguaje como herramienta para ser usada con fines comunicativos. El EOC se caracteriza por analizar un determinado concepto expresado por un aprendiente de L2, como por ejemplo el concepto de tiempo, espacio, referencia o modalidad; o también un significado dentro de un determinado concepto, como un tiempo pasado o futuro dentro del concepto más general de tiempo. De este modo, el EOC investiga los medios que emplea un aprendiente para expresar un determinado concepto, centrándose especialmente en el recorrido “de la función a la forma” seguido por el aprendiente (Bardovi-Harlig, 2007: 58).

Un principio fundamental que establece el EOC es que los aprendientes adultos de una L2 tienen un acceso total a una serie de conceptos semánticos provenientes de su experiencia previa, tanto lingüística como cognitiva. Así lo expresan Von Stutterheim y Klein:

Every utterance, no matter what communicative purpose it fills, involves the expression of various concepts such as temporality, modality and locality. It seems clear that in order to produce an appropriate utterance, a speaker must somehow “have” these concepts: he may have acquired them, or they may be innate [...] We may assume that a second language learner - in contrast to a child acquiring his first language - does not have to acquire the underlying concepts. What he has to acquire is a specific way and specific means of expressing them (1987: 194).

En consonancia con otros enfoques funcionales, el EOC realiza un análisis en varios niveles del lenguaje: léxico, morfológico, sintáctico, discursivo y pragmático, ya que todos estos niveles son empleados por los aprendientes para expresar un concepto. Por eso, desde

esta perspectiva, la adquisición de una L2 se interpreta como una reorganización permanente del equilibrio entre los diferentes medios de expresión empleados por el aprendiente. Dicha reorganización puede ser observada en el cambio que se produce en la expresión de un determinado concepto a lo largo de un período de aprendizaje de una L2 (Klein, 1995).

Para ilustrar esta reorganización tomemos como ejemplo el concepto de temporalidad y en particular la expresión de los tiempos de pasado. Esta expresión se va desarrollando en diferentes etapas a medida que el aprendiente avanza hacia la LO:

<u>Etapas</u>	<u>Ejemplos</u>	
1) Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenación cronológica de los eventos narrados. 	<i>Terminar escuela, venir Alemania²³.</i>
2) Léxica	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de adverbios temporales y conectores. 	<i>Ayer, luego</i>
3) Morfológica	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la morfología verbal para indicar relaciones temporales 	<i>Canté, cantaba, había cantado</i>

Hemos señalado más arriba que el EOC parte de presupuestos funcionalistas al interpretar el lenguaje como una herramienta para ser usada con fines comunicativos. Por consiguiente, al analizar las producciones de los aprendientes de una L2, el centro de interés para el EOC no es presentar los resultados encontrados en términos de producciones correctas o incorrectas, sino en cómo los aprendientes utilizan la lengua y cómo construyen dicha lengua²⁴.

Aunque la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de este marco teórico se han centrado en investigar la expresión de la temporalidad, también es posible encontrar algunos estudios dedicados al análisis de otros conceptos tales como la expresión del espacio en la ASL (Becker y Carroll, 1997). Dadas las implicaciones que el EOC ha desarrollado en los

²³ Ejemplo extraído de Von Stutterheim y Klein (1987: 198).

²⁴ La metodología empleada por el EOC se basa en analizar las producciones naturales de aprendientes de una L2. Al comunicarse, las personas codifican determinados significados de varias maneras. Debido al interés del EOC en establecer el modo en que determinados significados o conceptos semánticos son expresados, se utilizan tareas o actividades comunicativas (como por ejemplo, narrar una historia) que permitan expresar dichos significados o conceptos. Por ello, este enfoque no emplea para sus investigaciones ejercicios de juicios gramaticales como sí lo hacen estudios basados en teorías como las que hemos presentado en § 1.3.1.1.

trabajos sobre la adquisición de la temporalidad, retomaremos sus aportaciones en el siguiente capítulo.

1.4 Sumario

En este capítulo hemos presentado los principales tipos de análisis de datos que se han realizado sobre la lengua del aprendiente y seis modelos teóricos sobre la ASL. En cuanto a los primeros, hemos establecido un recorrido cronológico comenzando por el análisis contrastivo (*cfr.* § 1.2.1). Hemos visto cómo, desde este modelo de análisis, se proponía estudiar tanto los rasgos semejantes como los desiguales entre la lengua materna y la lengua objeto. A partir de la comparación entre ambas se propuso la *hipótesis del análisis contrastivo* basada en los conceptos de *transferencia positiva* (cuando las estructuras entre la LM y LO son similares) y *transferencia negativa o interferencia* (cuando dichas estructuras no coinciden). Ante la imposibilidad de comprobar que estos dos tipos de transferencias intervinieran en la adquisición de una L2 se propusieron otros modelos.

El análisis de errores (*cfr.* § 1.2.2) surgió como una reacción contra los postulados del AC y la teoría conductista que sustentaba las hipótesis de este análisis. A diferencia del AC, el AE propuso interpretar el aprendizaje de una L2 no como un proceso de formación de hábitos sino como una actividad creativa. Por otra parte, el AE no interpretaba el error cometido por un aprendiente como algo negativo sino como un reflejo de la evolución hacia la LO. Al igual que el modelo anterior, el AE tampoco estuvo exento de críticas, las cuales aparecieron debido a la imposibilidad, en numerosas ocasiones, de establecer las causas de los errores, como así también por la incapacidad de analizar la IL del aprendiente más allá de los errores.

Esta deficiencia explicativa dio paso a un nuevo tipo de análisis que incorporó las aportaciones del AE, el análisis de la actuación (*cfr.* § 1.2.4) cuyo principal objetivo era considerar no sólo los errores del aprendiente, sino el conjunto de su producción. Sin embargo, este modelo de análisis no tuvo en cuenta, a la hora de evaluar los datos obtenidos, la influencia del *input* que recibe el aprendiente, lo cual dio lugar al último de los modelos de análisis de datos que hemos presentado, el análisis del discurso (*cfr.* § 1.2.5). Este modelo se caracterizó por la variedad de contextos en los que fue aplicado, de entre los que hemos

destacado el análisis de la conversación, el análisis de la coherencia y cohesión, el análisis contextual y el análisis funcional/discursivo.

Al tiempo que se desarrollaban estos modelos de análisis de la producción del aprendiente, surgían teorías que se proponían explicar cómo se producía la adquisición de una L2. Entre las teorías nativistas se produjeron varias investigaciones centradas en determinar qué papel representaba la GU en la adquisición de una L2 (*cfr.* § 1.3.1.1), puesto que para estas teorías la influencia del *input* es irrelevante en el proceso de adquisición. Dentro de este marco teórico se realizaron numerosos estudios con el fin de determinar qué sabe y qué no sabe un hablante no nativo, es decir, su competencia, con respecto a las estructuras sintácticas de la LO. Estas investigaciones recibieron numerosas críticas debido a que para dar cuenta de dicha competencia se recurre a la actuación, y esta línea de investigación se centraba, en sus inicios, precisamente en el estudio de la competencia de un aprendiente de L2, no en su actuación.

Entre las teorías nativistas, hemos destacado también las aportaciones realizadas por Krashen (*cfr.* § 1.3.1.2) con su teoría del monitor, la distinción establecida entre aprendizaje y adquisición y las cinco hipótesis que sustentan su teoría de la adquisición: la hipótesis de la adquisición-aprendizaje, la hipótesis del orden natural, la hipótesis del monitor, la hipótesis del input y la hipótesis del filtro afectivo. A pesar de la gran acogida que tuvo esta teoría entre los profesores de segundas lenguas, la propuesta de Krashen fue refutada, entre otras razones, debido a la falta de claridad de dos de los conceptos pilares de esta teoría (aprendizaje y adquisición) y por la identificación de estos conceptos con juicios de gramaticalidad y juicios de percepción, respectivamente.

Por lo que respecta a las teorías empiricistas, hemos presentado el modelo multidimensional del grupo ZISA (*cfr.* § 1.3.2.1) y la teoría de la procesabilidad (*cfr.* § 1.3.2.2) heredera de los postulados del primer modelo. Si bien ambas propuestas coinciden en el propósito de establecer el orden de adquisición de palabras en una L2 y en explicar por qué los aprendientes pasan por determinados estadios en el desarrollo de su IL, la TP ofrece algunas respuestas a varias cuestiones que el modelo multidimensional dejaba sin responder, especialmente, la cuestión de la aparición de secuencias formulaicas que exceden el nivel en que se encuentra la IL del aprendiente en su evolución hacia la LO.

Finalmente, hemos expuesto las contribuciones al campo de la ASL por parte de dos enfoques funcionalistas: el análisis sintáctico funcional tipológico de Givón (*cfr.* § 1.3.3.1) y

el enfoque orientado hacia el concepto (*cfr.* § 1.3.3.2). En cuanto al primero, hemos presentado algunos estudios llevados a cabo en torno a la variación lingüística basada en el paso del *modo pragmático* (centrado en el discurso) al *modo sintáctico*. Y sobre el segundo, hemos señalado el interés del EOC por analizar la IL prestando especial atención a los diferentes elementos utilizados por un aprendiente para expresar un determinado concepto como el de tiempo, espacio, referencia o modalidad. Al igual que el ASFT, hemos visto que el EOC caracteriza las primeras etapas de la IL como pragmáticas, pero a diferencia del ASFT, el EOC establece un mayor número de etapas: léxica, morfológica y discursiva.

CAPÍTULO 2

Investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad

2.1 Introducción

Las investigaciones en torno a la adquisición de la temporalidad de una L2 comenzaron a desarrollarse en la década de los años ochenta. Si bien anteriormente se habían realizado estudios sobre la adquisición de la morfología verbal, especialmente sobre las secuencias de desarrollo que llevan a la adquisición de una estructura (Bailey, Maden y Krashen, 1974; Dulay y Burt, 1974), tal como hemos destacado en el capítulo precedente (*cfr.* § 1.2.4), estos estudios se centraban en analizar el orden de aparición de las formas verbales, tanto regulares como irregulares, sin conceder mayor importancia a las funciones que dichas formas representaban en la IL de los aprendientes.

A partir de los años ochenta estos estudios comienzan a incorporar un análisis centrado en describir no sólo el orden de aparición de la morfología verbal, sino también el significado asociado a cada forma. Al mismo tiempo, otras investigaciones se van a centrar en la interacción del aspecto gramatical y el aspecto léxico o modo de acción en el uso de la morfología verbal, como así también en la influencia de la estructura narrativa en la distribución de dicha morfología. Estas tres líneas de investigación pueden agruparse bajo el título de *investigaciones centradas en la forma* (Bardovi-Harlig, 2012) por su claro interés en la morfología verbal.

Sin embargo, las investigaciones sobre la expresión de la temporalidad no se han limitado al análisis de las formas verbales. Al tiempo que surgían las primeras hipótesis sobre la influencia del aspecto léxico o modo de acción y la estructura narrativa en el uso de la morfología verbal, otros investigadores proponían analizar los diferentes mecanismos a los que recurren los aprendientes de una L2 para expresar un determinado concepto, en este caso

la temporalidad. Estos estudios, caracterizados por investigar no solo las categorías gramaticales, sino también los elementos pragmáticos empleados por el aprendiente, han recibido el nombre de *investigaciones centradas en el significado* (Bardovi-Harlig, 2000).

2.2 Investigaciones centradas en el significado

Las investigaciones orientadas hacia el significado se dedican a analizar los medios que utilizan los aprendientes de una L2 para expresar un determinado concepto. En el caso de la expresión de la temporalidad se realizaron varios estudios para determinar cuáles son los mecanismos empleados, siendo el más representativo de ellos el llevado a cabo por la Fundación Europea de la Ciencia (FEC) bajo la dirección de Dietrich, Klein y Noyau. El objetivo de este proyecto era dar respuesta a los siguientes interrogantes (Dietrich *et al.*, 1995: 261):

1. ¿De qué modo los aprendientes expresan la temporalidad en una determinada etapa de su proceso de adquisición?
2. ¿De qué modo los aprendientes pasan de una etapa a la siguiente y cuáles son los patrones de desarrollo que aparecen en cada etapa?
3. ¿Cuáles son los factores que determinan la forma y la función del sistema del aprendiente en un momento determinado, y cómo se van transformando en su recorrido hacia la LO?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, la FEC realizó un estudio longitudinal con inmigrantes trabajadores de distintas L1 (punyabí, italiano, turco, árabe, español y finlandés) aprendientes de inglés, alemán, holandés, francés y sueco²⁵. Estos inmigrantes fueron entrevistados a lo largo de dos años y medio, por lo que el corpus se compuso en su totalidad de datos obtenidos a partir de conversaciones.

El análisis de estos datos reveló la existencia de importantes similitudes en el proceso de adquisición de la temporalidad para las cinco L2 analizadas. Estas similitudes en la IL de los aprendientes conforman para los investigadores un sistema que se caracteriza por rasgos comunes: en las etapas iniciales los enunciados de los aprendientes están constituidos por

²⁵ Se analizaron los datos de 4 participantes para cada una de estas LO.

sustantivos y adverbios, casi no se emplean verbos y no se registra el uso de la cópula, por lo que la temporalidad no puede expresarse por medios gramaticales sino pragmáticos, a través de estrategias discursivas o mediante información contextual. En este sentido, se observa un uso de adverbios temporales para localizar la situación en el tiempo. Por último, si bien existe una similitud en la estructura del proceso de adquisición, existe también una variación considerable en el resultado final de dicho proceso ya que no todos los participantes del proyecto de la FEC alcanzan el mismo nivel de competencia.

Otro dato relevante aportado por esta investigación es que es posible establecer tres etapas bien diferenciadas en el proceso de adquisición, aunque éste se vaya desarrollando de forma gradual y continua. Estas tres etapas se denominan: “variedad pre-básica, variedad básica y variedad posterior” (Dietrich *et al.*, 1995: 264). La primera se caracteriza por ser básicamente una etapa léxica en la que predominan sustantivos, adjetivos, verbos y adverbios sin ningún tipo de organización gramatical. Además, si bien aparecen algunas formas verbales flexivas, estas son muy reducidas. Por otra parte, los textos se organizan según el *principio del orden natural* (PON)²⁶ o a partir de una estructura de andamio o esqueleto temporal en la que los aprendientes van construyendo su discurso apoyados en unidades léxicas temporalizadas, aportadas en la mayoría de los casos por el interlocutor.

En la siguiente etapa, en la variedad básica, los aprendientes poseen un mayor dominio de las unidades léxicas de la LO. Este dominio se refleja en el amplio repertorio de adverbios temporales empleados para expresar la temporalidad, como por ejemplo el uso de anafóricos que le permiten expresar al aprendiente la relación *antes-después*, el uso de deícticos como *ayer* o *ahora*, la utilización de sintagmas para expresar frecuencia como *siempre*, *a menudo*, o *una vez*, o el empleo de algunas construcciones para expresar duración. Los enunciados, a diferencia de la etapa anterior, poseen una mayor organización en sus componentes aunque esta organización no sigue los parámetros de la LO. En cuanto a los verbos empleados, sigue sin aparecer el uso de la cópula y la mayoría de las formas verbales corresponden al infinitivo, con excepción de la aparición de la forma *-ing* para los aprendientes de inglés. Por último, en esta etapa los aprendientes comienzan a marcar el inicio o el final de las situaciones enunciadas a partir del uso de verbos como “empezar” o “terminar”.

²⁶ Este principio establece que los aprendientes mencionan los acontecimientos siguiendo el orden temporal en el que dichos acontecimientos tuvieron lugar: “unless otherwise specified, order of mention corresponds to order of events” (Dietrich *et al.*, 1995: 27).

Finalmente, los investigadores observan que a partir de la variedad posterior “it becomes more difficult to identify general properties of this development” (Dietrich *et al.*, 1995: 269); sin embargo, los autores señalan que no se trata de un desarrollo completamente idiosincrático por lo que es posible encontrar algunas características comunes. Estas características pueden ser agrupadas en cuatro principios (Dietrich *et al.*, 1995: 270-271):

1. *La forma precede a la función*: cuando el aprendiente comienza a utilizar la morfología verbal, hay una coexistencia de varias formas sin un uso apropiado de las funciones que dichas formas representan.
2. *El desarrollo posterior es lento, gradual y continuo*: durante un largo período los aprendientes alternan entre un uso correcto e incorrecto de las formas verbales.
3. *El tiempo precede al aspecto*: en el uso de las formas verbales el aprendiente marca primero el tiempo y luego el aspecto²⁷.
4. *La morfología irregular precede a la morfología regular*: a pesar de la dificultad que supone para los aprendientes la formación de las formas irregulares, su uso se registra antes que el de las formas regulares²⁸.

Algunas de las conclusiones aportadas por el proyecto de la FEC para la variedad posterior van a ser ratificadas por varias investigaciones centradas en el análisis de las formas verbales, pero también van a ser refutadas por numerosos estudios.

2.3 Investigaciones centradas en la forma

Los estudios centrados en la aparición y uso de la morfología verbal se han desarrollado a partir de cinco líneas de investigación: el desarrollo de la morfología verbal, la hipótesis del aspecto, la hipótesis del discurso, la interacción entre estas dos hipótesis y la influencia de la instrucción en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal.

²⁷ En clara oposición a la propuesta de Andersen y Shirai (1994), que presentaremos en § 2.3.2, Dietrich, Klein y Noyau observan que los aprendientes no usan sistemáticamente el sistema aspectual al inicio de la “variedad posterior” (1995: 271). Esta afirmación se justifica a partir de la interpretación que los autores hacen de la categoría de aspecto, el cual queda representado en las formas perifrásticas, esto es, en las formas progresivas y perfectivas.

²⁸ Según Dietrich *et al.* esto se debe a que la adquisición de una segunda lengua es inductiva y guiada por el *input* que recibe el aprendiente, quien percibe las formas irregulares con mayor atención que las regulares debido a la dificultad morfológica que representan las primeras en comparación con las últimas.

2.3.1 Estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal

Los estudios dedicados al análisis del desarrollo de la morfología verbal parecen coincidir con algunas de las conclusiones presentadas por el proyecto de la FEC para la variedad posterior. Sin embargo, también son notorias las diferencias en los resultados obtenidos por varios estudios, por lo que se hace necesario señalar cuáles son los principales puntos en desacuerdo.

En cuanto al primer principio de la variedad posterior —“la forma precede a la función”—, algunas investigaciones afirman que es necesario redefinirlo. Tal es el caso de la investigación realizada por Bardovi-Harlig (1992), quien en un estudio transversal realizado con 135 aprendientes de inglés como L2 en un contexto institucional universitario²⁹, pudo observar que en las producciones no nativas había una mayor precisión en el uso formal que en el significado empleado para cada forma, es decir, las formas verbales eran empleadas correctamente en cuanto a la morfología pero no así en cuanto al significado que cada tiempo verbal representa. Y aunque la diferencia fue disminuyendo en los niveles superiores, aun así se pudo observar un mayor porcentaje de precisión formal que de uso apropiado. Estos resultados llevaron a Bardovi-Harlig a precisar el mencionado principio: “The claim that form develops prior to appropriate use is quite different from the claim that forms emerge without meaning or function” (1992: 254).

Uno de los puntos más conflictivos, sin lugar a dudas, reside en el tercer principio de la variedad posterior: “El tiempo precede al aspecto”. Según Andersen (1991), en la adquisición de la morfología verbal se produce precisamente el fenómeno contrario. En un estudio longitudinal, Andersen analiza la adquisición de la morfología verbal del español de dos niños anglohablantes de entre ocho y doce años a lo largo de un período de dos años³⁰. Los datos obtenidos a partir de descripciones sobre dibujos, narraciones y conversaciones espontáneas indicaron que en la IL de estos dos aprendientes el pretérito simple³¹ llegaba a aparecer antes que el pretérito imperfecto y que en dicha aparición el primero de los

²⁹ Los participantes de este estudio, de 14 lenguas nativas diferentes, pertenecían a seis niveles de aprendizaje del inglés L2 (de inicial a avanzado). También se incluyó un grupo de control de 23 hablantes nativos de inglés. Las pruebas para la obtención de datos consistieron en tres tareas diferentes: un texto con huecos en el que se ofrecía a los participantes el infinitivo entre paréntesis, una composición y un test de opción múltiple.

³⁰ Los datos, obtenidos en 1978 y en 1980, corresponden a dos hermanos anglohablantes residentes en Puerto Rico: Annete de ocho años y Anthony de doce años (Andersen, 1991: 306).

³¹ En este trabajo emplearemos la denominación “pretérito simple” como abreviación del “pretérito perfecto simple” propuesto por la RAE en la *NGLE* (2009). Del mismo modo la forma *he cantado* será denominada “pretérito perfecto” siguiendo el mismo proceso.

pretéritos se empleaba principalmente con verbos léxicamente perfectivos, mientras que el segundo con verbos imperfectivos, lo cual llevó a Andersen a proponer “la hipótesis del tiempo defectivo” (1991: 307) tal como ampliaremos en § 2.3.2.

Si nos ceñimos a las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad verbal del español, nos encontramos también con diferentes interpretaciones de los cuatro principios propuestos a partir de los resultados obtenidos en el proyecto de la FEC. En el estudio realizado por Fernández (1997)³² se pudo observar que la mayor dificultad que tienen los aprendientes en cuanto al uso de los tiempos verbales reside en la oposición pretérito imperfecto/ pretérito simple. En este estudio se contradice el cuarto principio propuesto por *Dietrich et al.* (1995). Según Fernández, en el corpus analizado por ella hay un mayor número de confusiones en el uso de la forma *cantaba* por *canté* ya que “los paradigmas del imperfecto le resultan al aprendiz más asequibles que los del perfecto simple” (1997: 126). Sin embargo, el cuarto principio establece un uso predominante de las formas irregulares para las primeras etapas en las que comienza a utilizarse la morfología verbal, lo cual, en español, correspondería al pretérito simple por la cantidad de formas irregulares que posee. No obstante, esta lectura podría aplicarse a los errores en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto que la investigadora atribuye a otras razones³³.

En cuanto a las funciones que estos dos tiempos verbales representan en la IL de los aprendientes, se produce una neutralización del valor absoluto, correspondiente al pretérito simple, y del valor relativo, correspondiente al pretérito imperfecto. Para este último, los errores se deben a una asociación de la forma *cantaba* con un valor durativo o de acción repetida. Por lo que respecta a la forma *canté*, su aparición en la IL de los aprendientes estudiados se relaciona con un uso para acciones correlacionadas y explicativas de otras coetáneas, valores pertenecientes al pretérito imperfecto. Las razones de estas confusiones se deben, según Fernández, a la metodología empleada en la enseñanza de los dos tiempos:

³² La investigación realizada por Fernández (1997) empleó la metodología del AE que hemos presentado en § 1.2.2. En este estudio participaron 108 aprendientes de español L2 de cuatro lenguas nativas diferentes: alemán, japonés, árabe y francés. Estos aprendientes se encontraban en tres niveles de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid (en 2º, 3º y 4º cursos). La recolección de datos se efectuó a partir de dos tipos de pruebas, una composición y pruebas objetivas sobre puntos gramaticales concretos. Si bien el objetivo principal de esta investigación no era analizar el uso de los tiempos verbales sino establecer una tipología de los errores más significativos producidos por los aprendientes, los resultados obtenidos sobre el manejo de los tiempos verbales fueron relevantes en la medida en que representaron un número considerable de errores (un total de 429) y de estos, unos 366 correspondieron al uso de los pasados.

³³ Si se reexaminan los datos ofrecidos por la autora, se puede observar que muchos de los verbos empleados erróneamente en pretérito simple corresponden a formas irregulares: *estuvo*, *anduve*, *fuimos*, *hizo*, *pudo*, entre otros (1997: 129).

Muchas de las descripciones de los valores del pretérito imperfecto causan o acentúan realmente el fallo del aprendiz [...] En general se atiende en primer lugar al aspecto imperfecto - durativo de este tiempo (acción no acabada, que dura), y en segundo o tercer lugar, o en una explicación como paréntesis, a su valor relativo, de “copretérito” (1997: 128).

Esta también parece ser una de las causas que Güell (2002) atribuye a las dificultades que encuentran los aprendientes de ELE en el manejo de la distinción *canté/cantaba*:

En muchas gramáticas descriptivas actuales, que quedan reflejadas en muchos manuales de español para extranjeros, se describe el imperfecto como un tiempo de pasado que expresa bien la iteración, bien la duración del acontecimiento enunciado, lo que supone importantes problemas (2002: 95).

Esta afirmación realizada por Güell se desprende de las conclusiones a las que llegó la investigadora en un estudio anterior. En efecto, Güell se propuso “analizar el orden de adquisición de los factores que rigen la selección de los tiempos verbales del sistema verbal español” (1998: 266). Para ello se guio de tres hipótesis, que, a grandes rasgos, coinciden con la propuesta del enfoque orientado hacia el concepto de Von Stutterheim y Klein (1987) que hemos presentado en § 1.3.3.2. Según esta propuesta, la expresión de un concepto (en este caso, el de la temporalidad) se desarrolla en tres etapas: pragmática, léxica y morfológica, o en términos de Güel, gramatical. Para esta última etapa, la investigadora señala que el reconocimiento de los valores relacionales del pretérito simple y del pretérito imperfecto se produce de forma progresiva aunque lenta, de modo que en los niveles superiores los aprendientes son capaces de marcar con el pretérito simple una relación temporal de sucesividad entre dos situaciones de pasado y con el imperfecto la relación temporal de coexistencia entre dos situaciones que comparten el mismo tópico temporal³⁴. Por consiguiente, en este punto los resultados de Güell parecen coincidir con el segundo principio de Dietrich *et al.* (1995).

³⁴ Para comprobar estas hipótesis Güell analizó los datos de 86 informantes no nativos, aprendientes de español L2 en la Universidad de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra. Estos aprendientes estaban distribuidos en cuatro niveles y poseían diversas lenguas maternas. A su vez el estudio contó con un grupo de control conformado por 26 informantes nativos. Los datos se obtuvieron a partir de cuatro pruebas: una narración no guiada de una historia, una prueba de huecos, una prueba de selección múltiple que tenía el mismo texto base de la prueba de huecos y una cuarta prueba de selección múltiple conformada por varias unidades sintácticas oracionales aisladas, esto es, no pertenecientes a un texto.

Sin embargo, a diferencia de los resultados presentados por el proyecto de la Fundación Europea de la Ciencia, los datos de Güell revelan que en la “variedad posterior”, esto es, en el momento en que los aprendientes comienzan a hacer un uso activo de la morfología verbal, el desarrollo de la temporalidad procede a través de varias etapas y no solo de una como proponían Dietrich, Klein y Noyau. Estas etapas son tres y están bien delimitadas entre ellas. En la primera, si bien los aprendientes cuentan con un amplio repertorio formal de la LO, la distribución no se corresponde con los criterios nativos. Esto confirmaría el primer principio: *la forma precede a la función*. La segunda etapa es denominada por Güell como “etapa de transición” (1998: 528). Y la tercera etapa constituye una consolidación del sistema temporal nativo. Por otra parte, es importante destacar que los resultados obtenidos en esta investigación coinciden con los alcanzados por Fernández en cuanto a la neutralización de los valores temporales, especialmente por lo que respecta al uso del pretérito imperfecto y del pretérito simple.

Por último, otro estudio significativo sobre el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos de pasado del español como lengua extranjera (LE) fue realizado por Salaberry (1999). Su investigación no sólo se diferencia en el análisis y resultados obtenidos por Fernández y Güell, sino también porque los participantes de estas dos investigadoras adquieren el español en un contexto de L2 y los de Salaberry en un contexto de LE³⁵, lo cual, según este autor, se ha de tener en cuenta a la hora de evaluar las producciones de los aprendientes³⁶.

Con el objetivo de establecer el orden de aparición de las formas verbales de pasado, Salaberry analizó las narraciones orales³⁷ de veinte estudiantes universitarios anglohablantes. Estos estudiantes, clasificados según el semestre y el curso en el que se encontraban, pertenecían a cuatro niveles diferentes de español. Los resultados confirmaron el tercer principio: *el tiempo precede al aspecto*. En las muestras analizadas por Salaberry, los aprendientes no marcan el aspecto en la morfología verbal y la distribución que hacen

³⁵ Según Pastor Cesteros (2006: 66): “se habla de una lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente. [...] Por el contrario, cuando la lengua que aprendemos se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua”.

³⁶ En términos de Salaberry: “A second research area that deserves a more focused analysis is the effect of learning environment: natural versus classroom learners. This has been a contested area of research where specific theoretical positions and procedures of data collection and research design have led to contradictory positions” (1999: 170).

³⁷ Estas narraciones fueron obtenidas en dos ocasiones con un intervalo de dos meses.

especialmente de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo no se guía por el semantismo del lexema verbal. Si bien el pretérito simple es el tiempo más empleado por los estudiantes del nivel más bajo, la aparición del imperfecto no queda asociada solo con verbos imperfectivos³⁸. A diferencia de la propuesta de Andersen que mencionábamos más arriba y que desarrollaremos a continuación, los datos del estudio de Salaberry indican que no es en los primeros niveles donde se produce una asociación entre la morfología verbal y el aspecto, sino, por el contrario, en los niveles más avanzados. Finalmente, otra conclusión importante a la que llega Salaberry es que el uso del pretérito simple actúa como un marcador por defecto, es decir, un marcador predeterminado de tiempo durante las etapas iniciales en la adquisición de la temporalidad verbal del español LE. En trabajos posteriores este proceso será denominado como la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun: 2005).

2.3.2 Estudios basados en la hipótesis del aspecto

En desacuerdo con el tercer principio postulado por el proyecto de la Fundación Europea de la Ciencia, otros investigadores sostienen que en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal interviene de forma predominante la categoría de aspecto. Estos estudios tienen sus orígenes en investigaciones que se llevaron a cabo durante los años setenta y que se centraron en la adquisición de la morfología verbal de la L1.

Entre estas investigaciones destaca la de Bronckart y Sinclair (1973) en la que se analizó el uso de la morfología verbal de 74 niños francófonos de entre dos y ocho años. En los datos obtenidos pudo observarse que los niños emplean el tiempo presente para verbos cuya raíz denota un valor imperfectivo y la forma pasada (*passé composé*) para verbos perfectivos³⁹, el imperfecto (*imparfait*), por el contrario, apenas es utilizado por estos niños. Del mismo modo, Antinucci y Miler (1976) encontraron tendencias similares en las producciones orales de siete niños italianos y un inglés. Para estos investigadores, en las primeras etapas los niños

³⁸ De los cinco imperfectos empleados en el primer grupo, tres se corresponden a verbos imperfectivos y dos a perfectivos (Salaberry, 1999: 164).

³⁹ El marco teórico en el que se inscriben estas investigaciones parte de la distinción entre aspecto léxico o modo de acción y aspecto gramatical que analizaremos en detalle en el capítulo 5. Desde una aproximación simplificada como la propuesta por Vendler (1967), el aspecto léxico se interpreta a partir de las propiedades inherentes que presenta la raíz verbal; mientras que el aspecto gramatical se basa en una distinción centrada en la flexión verbal. Los estudios dedicados a examinar la hipótesis del aspecto parten de esta distinción y se proponen establecer cuál es la correlación existente entre aspecto léxico y gramatical tanto en las producciones nativas como en las no nativas.

no tienen incorporado el concepto de deixis temporal debido a un déficit cognitivo, por lo que emplean la morfología verbal para codificar las situaciones según sean perfectivas o imperfectivas.

Como consecuencia de los resultados obtenidos en estudios como los presentados, se va a formular la hipótesis del tiempo defectivo, también conocida como la *hipótesis de la primacía del aspecto* o *hipótesis del aspecto* (HA)⁴⁰, que Andersen y Shirai (1996: 533) resumen del siguiente modo⁴¹:

1. Los niños marcan el pasado (para el caso de la lengua inglesa) o la perfectividad (en el caso del chino o el español) con logros y realizaciones, y luego extienden este uso a actividades y estados⁴².
2. En lenguas que codifican la distinción perfectivo/ imperfectivo, el pasado imperfectivo aparece posteriormente al perfectivo; el pasado imperfectivo comienza a emplearse primero con verbos de estado y actividades y luego se extiende a las realizaciones y los logros.
3. En aquellas lenguas que poseen aspecto progresivo, el uso de éste comienza con actividades y luego se extiende a las realizaciones y los logros.
4. El uso del aspecto progresivo no es empleado de forma incorrecta con verbos de estado.

A partir de la década de los años ochenta las investigaciones sobre ASL van a incorporar estas hipótesis que partían de los resultados obtenidos en la adquisición de la temporalidad en una L1. Para ello se llevaron a cabo estudios tanto con participantes adultos como con niños y

⁴⁰ Son varios los nombres que ha recibido esta hipótesis como también las interpretaciones que de la misma se han hecho. Así por ejemplo, Robison (1990) sostiene que el uso de la morfología verbal en las primeras etapas está asociado con una clara tendencia a marcar el aspecto: “Aspect is primary in the sense not that morphemes that denote aspect in the target language are acquired first, but that target language verbal morphemes, independent of the function in the target language are first used by the learner to mark aspect” (1990: 316). Sin embargo, en los últimos años las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad insisten en la necesidad de denominar a esta hipótesis la *hipótesis del aspecto léxico* (HAL) debido al papel que en ella representa precisamente esta categoría (Montrul y Salaberry, 2003; Salaberry, 2008, 2011; Domínguez *et al.*, 2013).

⁴¹ La traducción es nuestra.

⁴² La distinción entre estados, actividades, realizaciones y logros corresponde a la clasificación realizada por Vendler (1967) y presenta las siguientes características:

	Dinamismo	Duración	Delimitación
<i>Estados</i>	No	Sí	No
<i>Actividades</i>	Sí	Sí	No
<i>Realizaciones</i>	Sí	Sí	Sí
<i>Logros</i>	Sí	No	Sí

en contextos naturales e institucionales. Una de las primeras investigaciones dedicadas a comprobar la HA en la ASL fue realizada por Kumpf (1982). Esta investigadora analizó la IL de un hispanohablante adulto que aprendía inglés en un contexto natural con el propósito de establecer el recorrido que realiza hacia la LO en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal. A diferencia de lo que sucede en la adquisición de la L1, en el caso estudiado por Kumpf, si bien la morfología de pasado es asociada con logros y realizaciones, no llega a cumplirse el cuarto principio de la HA ya que el aprendiente asocia la forma progresiva del inglés *-ing* no sólo con actividades y realizaciones sino también con verbos de estado, esto es, con todos los verbos durativos.

Teniendo en cuenta este tipo de resultados, Andersen (1984) propone el *principio de la correspondencia bi-unívoca (uno-a-uno)*, según el cual “a una forma le corresponde sólo un significado”⁴³. Para Andersen, los datos presentados por Kumpf pueden ser interpretados a través de este principio ya que en la IL analizada la forma *-ing* sólo se emplea para codificar el valor imperfectivo o durativo, mientras que la forma de pasado simple (*past simple*) sólo se utiliza con el valor perfectivo.

Desde mediados de los años ochenta, Andersen (1984, 1991) se dedicó a comprobar el mencionado principio junto a la HA. Para ello, analizó los datos obtenidos con dos niños anglófonos residentes en Puerto Rico, tal como adelantábamos en § 2.3.1. Centrándose en el uso que hacen de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo, Andersen señala que hay una correlación entre el aspecto gramatical y el léxico en las primeras etapas del aprendizaje, tal como puede observarse en la siguiente tabla (Andersen, 1991: 314):

⁴³ En términos de Andersen: “The One to One Principle specifies that an IL system should be constructed in such a way that an intended underlying meaning is expressed with one clear invariant form (or construction). By “meaning” is meant primarily relational meanings such as *possession, agent, patient, negative, plural, definite, punctual*, etc., which are encoded through morphology and syntax (among other means) in languages.” (1984: 79).

Etapas	Estados	Actividades	Realizaciones	Logros
1	tiene	juega	enseña	se parte
2	tiene	juega	enseña	se partió
3	tenía	juega	enseña	se partió
4	tenía	jugaba	enseñó	se partió
5	tenía	jugaba	enseñó/enseñaba	se partió
6	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió
7	tenía	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/se partía
8	tenía/ tuvo	jugaba/jugó	enseñó/enseñaba	se partió/ se partía

Tabla 2.1. Desarrollo de la codificación del tiempo y el aspecto para la morfología verbal de pasado a través de etapas (Andersen, 1991: 314).

En un orden de aparición casi simétrico, los estados aparecen sólo en pretérito imperfecto hasta la séptima etapa y los logros en pretérito simple hasta la sexta etapa. Para Andersen, esto significa que: “The Spanish Preterit and Imperfect inflections are initially interpreted as markers of inherent aspect, which is more closely linked to the meaning of the verb or predicated than is grammatical aspect” (1991: 319)⁴⁴. Si bien esta interpretación permite dar cuenta del desarrollo de las primeras etapas, no llega a ofrecer una explicación rigurosa sobre el cambio que se produce a partir de la quinta etapa en la que las realizaciones comienzan a aparecer tanto en pretérito imperfecto como en pretérito simple; es decir, desde esta etapa deja de aplicarse el *principio de la correspondencia bi-unívoca (uno-a-uno)*, según el cual los aprendientes escogen el morfema cuyo valor aspectual se asocia de manera preferente con el significado aspectual de la raíz verbal.

En un intento por explicar esta correlación Andersen propone la *hipótesis del prejuicio distribucional*, según la cual los aprendientes utilizan la morfología verbal en el modo en que lo hacen debido a que los hablantes nativos también tienden a emplear la morfología verbal con un tipo específico de verbo, esto es, de acuerdo con los principios de la HA. Cuando los aprendientes están expuestos a este uso que realizan los nativos, interpretan esta tendencia distribucional como una norma absoluta⁴⁵. Sin embargo, aunque la mencionada hipótesis

⁴⁴ Hay que tener en cuenta que Andersen parte de una interpretación aspectualista de las formas *canté* y *cantaba*. La primera de estas formas se interpreta desde este planteamiento como una forma perfecta y la segunda como imperfectiva (sobre estas interpretaciones nos extenderemos en § 5.5). Esto le lleva a postular que en las primeras etapas de la adquisición de la temporalidad verbal se producen “asociaciones prototípicas”, es decir, que los verbos léxicamente imperfectivos (estados y actividades) tienden a ser utilizados con el pretérito imperfecto y los verbos léxicamente perfectivos (realizaciones y logros) tienden a ser utilizados en pretérito simple.

⁴⁵ Andersen y Shirai especifican que: “There are properties of the input that promote the incorporation of an inappropriate form - meaning relationship in the interlanguage. That is, the learner misperceives the meaning and distribution of a particular form that he discovers in the input” (1994: 138). Es importante destacar que el

permite establecer las posibles causas por las que los aprendientes distribuyen la morfología verbal en el modo en que lo hacen, esta explicación no permite dar cuenta de las razones por las que los hablantes nativos utilizan la morfología verbal siguiendo la HA.

Como mencionábamos en el apartado anterior, varios estudios posteriores van a poner a prueba esta hipótesis encontrando grandes diferencias. Entre estos estudios destacan las sucesivas investigaciones llevadas a cabo por Salaberry (2000, 2003). Este investigador propone que: “the selection of past tense morphological marking in L2 Spanish among adult tutored learners (L1 English) is independent of the lexical aspectual value of verbal predicates across different levels of experience with the L2” (2003: 562). Estos resultados fueron inicialmente clasificados bajo la denominación de hipótesis nula, pero en estudios posteriores Salaberry adoptó la denominación de *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (HTPD)⁴⁶. La elaboración de esta hipótesis surgió a partir de los datos que el investigador encontró al analizar las narraciones de 105 aprendientes adultos de español⁴⁷. En estos datos se pudo observar que el pretérito simple es el tiempo utilizado por defecto en las primeras etapas de adquisición y con todos los tipos de verbos. Si bien el uso del pretérito imperfecto apareció asociado con algunos verbos de estado, su utilización no se llegó a equiparar con la del pretérito simple.

Otro dato relevante aportado por este estudio es que la asociación de los pretéritos con los tipos de verbos según su aspecto léxico o modo de acción comienza a observarse en los niveles más avanzados y no en los iniciales tal como predice la HA. Esto les lleva a Salaberry y Ayoun a añadir en la formulación de la HTPD que: “during the first stages of L2 development, learners will attempt to mark tense distinctions rather than aspectual distinctions” (2005: 20). Sin embargo, los defensores de la HA sostienen que el tipo de tarea empleada para la recolección de datos puede afectar las asociaciones que llevan a cabo los aprendientes. Tal es el caso de Shirai (2004), quien afirma que en las investigaciones en las

mismo fenómeno parece producirse en la adquisición de la morfología verbal de una L1. En un estudio posterior Shirai y Andersen (1995) llegaron a demostrar que el desarrollo de la morfología verbal en los niños está influenciado por el aspecto inherente que presentan las raíces verbales y que en dicha influencia interviene de forma decisiva el input que reciben los niños: “The mothers’ use of inflections on different verb classes is apparently biased in the direction predicted by the Aspect Hypothesis. We thus cannot rule out the strong possibility that the distribution of past and progressive inflections in Young children’s speech is at least partly determined by their distribution in the mothers’ speech.” (1995: 751).

⁴⁶ *The Default Past Tense Hypothesis* (Salaberry y Ayun, 2005; Salaberry, 2008).

⁴⁷ Los 105 participantes, todos estudiantes universitarios, fueron clasificados en tres grupos según su dominio del español. Las narraciones a partir de las que se obtuvieron los datos fueron de dos tipos: una narración personal y una narración impersonal basada en relatar los sucesos de una película vista en la clase.

que se emplean pruebas escritas de opción múltiple o ejercicios de huecos es más fácil encontrar evidencias que apoyen las predicciones de la HA.

También es importante señalar la función que representa el discurso en la distribución de la morfología verbal que hacen los aprendientes de una L2. Por esta razón, numerosos estudios dedicados al análisis de la adquisición de la temporalidad de una L2 incorporan a sus investigaciones basadas en la HA otro factor: la influencia del contexto narrativo.

2.3.3 Estudios basados en la hipótesis del discurso en la IL

Los estudios centrados en el discurso se dedican a analizar la influencia de la estructura narrativa en la distribución de la morfología verbal. La mayoría de estos estudios parten del marco teórico establecido por Hopper (1979). Este lingüista destaca la existencia de dos planos narrativos⁴⁸ a partir de los cuales puede distribuirse la morfología verbal:

The difference between the sentences in the foreground (the “main line” events) and the ones in the background (the “shunted” events) has to do with sequentiality. The foreground events succeed one another in the narrative in the same order as their succession in the real world; it is in other words an iconic order. The background events, on the other hand, are not in sequence to the foreground events, but are concurrent with them. Because of this feature of simultaneity, background events usually amplify or comment on the events of the main narrative (1979: 214).

Hopper añade, apelando a la categoría de aspecto léxico o modo de acción, que en el primer plano se emplean verbos dinámicos y en el segundo plano verbos de estados, especialmente para las situaciones descriptivas. Por otra parte, el primer plano se caracteriza por la presencia del pretérito simple⁴⁹ y el segundo plano dispone de una amplia variedad de tiempos entre los que se encuentran el presente, el futuro o el pluscuamperfecto (Hopper, 1979: 239).

Esta propuesta va a ser adoptada por Givón y aplicada al análisis de las lenguas pidgin y criolla. En su análisis de la lengua criolla inglesa de Hawai, Givón (1984b: 291) encuentra

⁴⁸ Estos son el primer plano narrativo (*foreground*) y el segundo plano narrativo (*background*).

⁴⁹ Hopper señala que en varias lenguas este tiempo es conocido como “*preterite or simple past*” (1979:239). En español el primer plano se corresponde con el uso del pretérito simple (*cfr.* Gutiérrez Araus, 1995), tal como veremos en el capítulo 6.

que en el primer plano los hablantes de esta lengua describen los eventos pasados en una secuencia natural, a través de valores semántico-pragmático de puntualidad, no-duración, perfectivo y acabados. Por el contrario, en el segundo plano expresan principalmente estados que no pertenecen a una secuencia narrativa, en este caso los valores semántico-pragmático son de duración, no-puntualidad, iteración y hábitos. A su vez, en este plano aparecen oraciones subordinadas que contienen un mayor número de tiempos verbales: futuro, condicional, perfecto y pluscuamperfecto.

Uno de los primeros estudios en aplicar este marco teórico al análisis de la IL fue llevado a cabo por Von Stutterheim (1991)⁵⁰. Esta lingüista, cuyas investigaciones se enmarcan en los estudios centrados en el significado (*cfr.* § 2.2), sostiene que para analizar la estructura temporal de las producciones de los aprendientes se ha de delimitar con claridad el tipo de texto en el que se encuentra dicha estructura, para ello establece dos tipos de texto: “narraciones y descripciones de situaciones” (1991: 391). En el análisis de la IL de veinte trabajadores turcos que adquieren la lengua alemana en un contexto natural, Von Stutterheim encontró que estos aprendientes emplean en los textos narrativos tanto eventos delimitados como no delimitados (a diferencia de los datos analizados por Givón), mientras que en los textos descriptivos sólo utilizan estados, esto es, situaciones no delimitadas. Por otra parte, la distinción entre situaciones delimitadas y no delimitadas no sólo se expresa a través de la morfología verbal, sino también a través de varias expresiones léxicas, las cuales continúan empleándose hasta las etapas más avanzadas. Finalmente, junto con estas expresiones léxicas, los aprendientes también hacen uso del PON (*cfr.* § 2.2) para el primer plano narrativo.

A partir de los datos obtenidos en los estudios reseñados, Bardovi-Harlig propone la *hipótesis del discurso* (HD) según la cual “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground and background in narratives” (1994: 43). Al igual que la HA, la HD predice que los efectos de los planos discursivos en la distribución de la morfología verbal disminuyen a medida que los aprendientes avanzan en su recorrido hacia la LO.

En un estudio posterior Bardovi-Harlig (1995) analiza 37 pares de narraciones orales y escritas de aprendientes adultos de inglés⁵¹ con el fin de establecer si existe alguna diferencia

⁵⁰ Existen trabajos previos al que estamos presentando aquí, como el llevado a cabo por Kumpf (1984) en el que a través de un estudio de caso se analiza la distribución de la morfología verbal a partir de las narraciones del aprendiente.

⁵¹ Los 37 aprendientes de este estudio fueron agrupados según el porcentaje de uso correcto de las formas de pasado y no por el nivel institucional en el que se encontraban. Mediante este procedimiento los aprendientes fueron clasificados en 9 grupos para las narraciones escritas y 8 grupos para las orales.

en la aparición de los tiempos de pasado en el primer y segundo plano narrativo, señalar cuáles son las formas temporales y aspectuales que caracterizan estos dos planos, y determinar si se produce algún cambio en el uso de las formas verbales para el primer y segundo plano a medida que el sistema de la LO se va adquiriendo. Los resultados obtenidos indicaron que: “In the foreground the essential competition between forms is between the simple past and base (or unmarked forms). This is true in both written and oral narratives. However, the interlanguage background shows greater diversity” (1995: 277). Esta variedad en el segundo plano narrativo se corresponde a la caracterización establecida por Hopper y a los datos de la lengua criolla analizada por Givón. Sin embargo, existe una notable diferencia en cuanto a las formas verbales empleadas en el segundo plano, a saber, la aparición de las formas progresivas, tanto de presente como de pasado. Otro dato relevante de este estudio es que el uso del pasado aparece de forma tardía en el segundo plano narrativo a diferencia de lo que ocurre en el primer plano; solo los participantes que se encuentran en el noveno grupo llegan a realizar un uso apropiado de los tiempos de pasado tanto para el primer plano como para el segundo.

A modo de conclusión, Bardovi-Harlig señala la necesidad de analizar el desarrollo de la morfología verbal de los aprendientes de una L2 teniendo en cuenta no sólo los datos que puede aportar la HD, sino también la HA y subraya que: “The narrative hypothesis and the aspect hypothesis do in fact make different predictions and can be distinguished, but such may be too fine-grained for a study of interlanguage” (1995: 286).

También Andersen y Shirai (1994) creen que ha de tenerse en cuenta la interrelación existente entre las dos hipótesis; por ello especifican que la elección temporal-aspectual que llevan a cabo tanto hablantes nativos como no nativos se debe a motivaciones discursivas. En § 2.3.2 señalábamos que para Andersen y Shirai la adquisición de la morfología verbal se explica a través de la *hipótesis del prejuicio distribucional*. No obstante, decíamos que mediante esta hipótesis no se llegan a establecer las causas por las que los hablantes nativos utilizan la morfología verbal siguiendo la HA. En un intento por dar respuesta a esta cuestión estos dos investigadores sugieren que: “Verbs and inflections are chosen to fulfill the needs of speakers in ongoing discourse” (1994:147). Y concluyen que:

All of these principle⁵² follow naturally from the speakers' (both learners and nonlearners) communicative need to distinguish reference to the main point/ goal of talk from supporting information, within the tradition research on grounding and the functions of tense-aspect marking in narratives (1994: 152).

Ahora bien, este estudio tampoco termina de establecer cuáles son las aportaciones que se desprenden de la HA y cuáles de la HD, tal como recomendaba investigar Bardovi-Harlig. De hecho, es posible argumentar que la HA y la HD son dos versiones de una misma hipótesis ya que los criterios empleados para distinguir el primer plano del segundo suelen estar relacionados con las propiedades que se atribuyen a los predicados verbales para clasificarlos según el aspecto léxico o modo de acción. En efecto, las situaciones del primer plano son determinadas por criterios temporales que hacen referencia a la puntualidad y al dinamismo en oposición al estatismo característico del segundo plano narrativo.

2.3.4 Estudios basados en la interacción entre la HA y la HD

Algunos estudios posteriores van a estudiar la interrelación de estas dos hipótesis en la IL de los aprendientes. Así por ejemplo, en una de la pruebas realizadas por Güell (1998) para su investigación⁵³ se pudo observar que los participantes no nativos agrupados en cuatro niveles distribuían la morfología verbal —especialmente los pretéritos simple e imperfecto de indicativo— según el primer plano y el segundo plano respectivamente, y que esta distribución también se ve influenciada por el aspecto léxico o modo de acción, ya que los aprendientes asocian de forma mayoritaria el pretérito simple con verbos léxicamente perfectivos y el pretérito imperfecto con verbos imperfectivos. Pero lo que realmente caracteriza a esta investigación es la lectura temporal de esta distribución según los planos narrativos⁵⁴. De este modo, Güell especifica que:

La dinámica temporal es la característica propia del *foco*⁵⁵, cuyos predicados se ordenan secuencialmente, por lo que contrasta con el *fondo*. Como hemos visto, esta

⁵² Los autores están aludiendo a varios principios mencionados en el párrafo anterior entre los que se encuentra el *principio de la correspondencia bi-unívoca (uno-a-uno)*.

⁵³ Nos referimos a la prueba 2 que hemos descrito en § 2.3.1.

⁵⁴ Como veremos, la mayoría de los estudios presentados por la bibliografía anglosajona suele ignorar esta caracterización de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo, centrándose generalmente en una descripción aspectualista de estos dos tiempos.

⁵⁵ Güell (1998: 430) utiliza la denominación de *foco* para el primer plano y *fondo* para el segundo plano.

característica está determinada por la naturaleza temporal absoluta y relativa de los pretéritos indefinido e imperfecto, respectivamente (1998: 435).

Por consiguiente, para esta investigadora los aprendientes avanzan hacia la LO a medida que van reconociendo la naturaleza temporal absoluta y relativa de los pretéritos simple e imperfecto, los cuales se distribuyen en el primer y segundo plano, respectivamente, y en los que también interviene de forma determinante el modo de acción.

Otro estudio importante en lo que a la comparación entre la HD y la HA se refiere fue realizado por López Ortega (2000). Esta investigadora, se propuso establecer si el sistema temporal-aspectual de los aprendientes está guiado por las categorías de aspecto léxico o modo de acción, por principios discursivos o por ambas cuestiones. Con este propósito analiza cuatro narraciones personales de aprendientes de español L2⁵⁶, y en ellas encuentra que el segundo plano narrativo está compuesto por un mayor número de verbos de estado y en menor medida de actividades, ambas subcategorías del modo de acción en tiempos considerados por la autora como imperfectivos; en cambio, en el primer plano abundan los logros y las realizaciones en tiempos perfectivos. No obstante, señala que tanto las realizaciones como los logros presentan una mayor variedad en la distribución discursiva y temporal. A partir de estos datos, López Ortega afirma que: “both the lexical aspect hypothesis and the discourse grounding hypothesis seem to be at work in complementary ways in the development of these L2 speakers’ aspectual system” (2000: 498).

En un estudio posterior Salaberry (2011) se propuso delimitar el efecto que suponen tanto la HA⁵⁷ como la HD en la IL de los aprendientes. Más concretamente, este investigador examina dos postulados de estas hipótesis: por una parte, que tanto el aspecto léxico y como los planos narrativos tienen un mayor grado de asociación con las formas de pasado en las primeras etapas, lo cual implica que a medida que los aprendientes van adquiriendo un mayor dominio de la LO dicha asociación disminuye. Por otra parte, que el uso de los tiempos de pasado, especialmente de los pretéritos simple e imperfecto, según los planos del discurso, resulta más complejo para el aprendiente que una distribución basada en el aspecto léxico.

⁵⁶ Las narraciones fueron obtenidas a partir de entrevistas orales a cuatro inmigrantes marroquíes. Los cuatro participantes se encontraban aprendiendo español en España, sin acceso a una enseñanza institucionalizada, por lo que se trata de una adquisición en contexto natural.

⁵⁷ Es importante señalar que este autor emplea la denominación de *hipótesis del aspecto léxico* en lugar de *hipótesis del aspecto*. Esto se debe al papel significativo que tiene el aspecto léxico para dicha hipótesis. Sin embargo, hay que recordar que en la formulación inicial de Andersen existe una clara interrelación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical, que este autor atribuye como principal elemento caracterizador de la oposición *canté/cantaba*.

Para comprobar estas subhipótesis, Salaberry analiza los datos obtenidos a partir de una prueba de comprensión lectora en la que hablantes nativos (HN) y no nativos (HNN) de español debían elegir entre los pretéritos simple e imperfecto⁵⁸. Los resultados revelaron una diferencia significativa en la distribución que hacen los participantes de los pretéritos según el aspecto léxico y según los planos del discurso. En cuanto al aspecto léxico, la principal diferencia entre la distribución que realizan los HN y los HNN se centra en las actividades, esto es, los HN asocian las actividades con el pretérito simple y los HNN con el imperfecto, las otras tres categorías reciben una distribución similar en los cinco grupos de participantes: estados son empleados en pretérito imperfecto, y realizaciones y logros⁵⁹ en pretérito simple. Por lo que respecta a los planos del discurso, la diferencia entre HN y HNN es aún más reveladora. Mientras que los HN emplean la forma *canté* para el primer plano y la forma *cantaba* para el segundo plano, los HNN (con excepción de los participantes del nivel avanzado, cuya elección es casi similar a la de los HN) utilizan la forma *canté* para el segundo plano, especialmente en los primeros niveles.

Como conclusión Salaberry destaca que: “The present findings contradict the basic tenet of the lexical aspect hypothesis and discourse hypothesis to the extent that the role of lexical aspect and grounding actually increases with proficiency in the L2” (2011: 199); es decir, las denominadas “asociaciones prototípicas” no tienen lugar en las primeras etapas de adquisición, como postula Andersen, sino en las etapas finales. Por otra parte, sostiene que la distribución de los pretéritos según los planos narrativos es más compleja de procesar para los aprendientes que una distribución basada en el aspecto léxico.

Otro de los estudios que se ha dedicado a examinar la interacción de la hipótesis del aspecto con la hipótesis del discurso fue realizado por Domínguez *et al.* (2013). Estas investigadoras se proponen analizar la aparición de los pretéritos simple e imperfecto en relación con las cuatro clases del aspecto léxico o modo de acción:

We hypothesise that if the LAH is valid in L2 Spanish the type of form-meaning associations expected by this hypothesis (telic-Preterit and atelic-Imperfect) would still be observable in the non-prototypical contexts tested in our study and from early on. In

⁵⁸ El estudio contó con 435 participantes, de los cuales 149 eran hablantes nativos de español y 286 eran anglófonos aprendientes de español en un contexto universitario. Estos últimos fueron clasificados en cuatro grupos según su dominio del español. La misma prueba de comprensión lectora, constituida por un texto narrativo en el que se daba la opción de elegir entre el pretérito imperfecto y el simple para 40 predicados, fue aplicada a todos los participantes.

⁵⁹ Salaberry agrupa las realizaciones y los logros en la categoría de eventos télicos (2011: 187).

contrast, if we find evidence that L2 Spanish speakers are able to produce non-prototypical form-meaning associations this would indicate that learners' aspect marking in Spanish is not exclusively reliant on the telic/atelic distinction assumed by the LAH (2013: 564).

Para examinar ambas posibilidades, analizan los datos aportados por aprendientes de español anglófonos⁶⁰ a partir de una prueba de comprensión lectora y tres pruebas de expresión oral con diferentes grados de control sobre la producción de los aprendientes⁶¹. Los resultados de las pruebas revelaron que la aparición de la morfología verbal de pasado está determinada por el contraste [+/-] dinamismo, es decir, a partir de la distinción entre verbos de acción (actividades, realizaciones, logros) y verbos de estado. Esta aparición se produce en los niveles inicial e intermedio en los que los aprendientes utilizan el pretérito simple con verbos de acción y el imperfecto con verbos de estado. En cuanto a los aprendientes de nivel avanzado, si bien llevan a cabo las asociaciones prototípicas (pretérito simple con verbos delimitados: logros y realizaciones) propuestas por la HA en casi todas las pruebas, no se produce esta asociación en la prueba expresión oral más controlada donde se incluyeron contextos no prototípicos. Por último, en la prueba de comprensión lectora también se pudo observar que el dinamismo es el elemento que perciben al llevar a cabo la elección de la morfología verbal, inclusive para los aprendientes de nivel avanzado. Así pues, las investigadoras concluyen que: “dynamicity (and not telicity) determines the emergence of the two available past tense forms in non-native Spanish” (2013: 575).

Otro factor importante que los estudios centrados en la HD y la HA toman en cuenta a la hora de analizar las producciones no nativas es el tipo de narración que se emplea en la recogida de datos. Entre estos estudios destaca la investigación llevada a cabo por Liskin-Gasparro (2000). En este estudio la investigadora examina el efecto del aspecto léxico y del discurso en las narraciones orales de ocho aprendientes de español/LE⁶². Para ello analiza dos

⁶⁰ En este estudio se contó con la participación de 60 aprendientes clasificados según su dominio del español en tres niveles: inicial, intermedio y avanzado. Estos participantes fueron identificados para el proyecto a partir de visitas realizadas por las investigadoras a institutos, colegios y universidades del Reino Unido.

⁶¹ Las tres pruebas orales estaban integradas por una narración personal y dos narraciones impersonales a partir de viñetas. Una de ellas, denominada “Las hermanas”, fue especialmente diseñada para examinar tanto las asociaciones prototípicas como las no prototípicas. Al igual que Andersen, por asociaciones prototípicas las investigadoras entienden la asociación del uso del pretérito simple con predicados télicos, es decir, con logros y realizaciones, y el uso del imperfecto con predicados no télicos, esto es, con estados y actividades. Por el contrario, las asociaciones no prototípicas son aquellas en las que se emplea el imperfecto con logros y realizaciones por una parte y el pretérito simple con estados y actividades por otra (Domínguez *et al.*, 2013: 564).

⁶² Se trata de ocho aprendientes de español de nivel avanzado de la Universidad de Iowa.

tipos de narraciones: la primera corresponde a una narración impersonal centrada en relatar un segmento de una película muda y la segunda es una narración de una experiencia personal. Además el estudio empleó una metodología introspectiva para dar cuenta de las estrategias conscientes que utilizan los aprendientes a la hora de seleccionar la morfología verbal.

Los resultados de este estudio destacaron que en dicha selección los aprendientes son influidos por la instrucción recibida, el aspecto léxico y el tipo de narración. En cuanto al primer factor, la argumentación de Liskin-Gasparro se encuentra en la línea de Fernández (1997) y Güell (2002) que hemos presentado en § 2.3.1, es decir, la simplificación con la que los manuales de ELE introducen la distinción pretérito simple/pretérito imperfecto, especialmente a partir de la categoría de aspecto gramatical (Liskin-Gasparro, 2000: 842). Sobre la influencia del aspecto léxico en la selección de la morfología verbal, la respuesta de los participantes lleva a la investigadora a proponer que se trata de una selección “por defecto”, esto es, con verbos como *había*, *quería* o *era* al tratarse de estados, los aprendientes simplemente explican que “les suena correcto” (2000: 836). Finalmente, en cuanto al tipo de narración los datos indican que en la narración impersonal abunda el pretérito simple, uso que queda restringido para el primer plano narrativo. Por el contrario, en la narración personal el mayor número de formas verbales corresponde al imperfecto, especialmente para el segundo plano.

Datos como los presentados llevan a Salaberry a destacar que: “The effect of narrative type (e.g., personal versus impersonal) cannot be underestimated given that it may account for some contradictory findings” (2008: 108). Esta parece ser también la postura adoptada por Bardovi-Harlig (2005), para quien la dificultad de rastrear el uso del imperfecto por hablantes no nativos se debe en gran medida al tipo de narración empleada para la recolección de datos. Según esta investigadora en la distribución de la morfología verbal interactúan varios factores, entre los que se encuentran los planos narrativos y el tipo de narración en la que intervienen dichos planos: “In addition to influencing the depth of the background, text type may also influence the rate of use for both perfective and imperfective morphology” (2005: 404).

Bardovi-Harlig también propone emplear diferentes tipos de tareas en la recolección de datos para poder dar cuenta con mayor fiabilidad del desarrollo del sistema temporal de una L2, especialmente por lo que a la aparición del imperfecto se refiere. Entre las tareas reseñadas se incluyen ejercicios de producción controlada (rellenar huecos), de opción

múltiple y ejercicios de interpretación o juicio⁶³. Este último tipo de ejercicios es el que permite explicar la interpretación que hacen los aprendientes de la morfología verbal desde una perspectiva semántica y es, precisamente, el tipo de ejercicios que va a ser empleado en las investigaciones llevadas a cabo desde un marco teórico generativista.

2.3.5 Estudios basados en la hipótesis de la estructura sintáctica

En los últimos años algunos investigadores generativistas han comenzado a interesarse por el comportamiento de los aprendientes de español L2/LE a la hora de adquirir conocimientos acerca de la temporalidad verbal desde el punto de vista de la estructura sintáctica. El interés de estos estudios se centra particularmente en las interpretaciones que los HNN de español llevan a cabo de la morfología verbal bajo el supuesto de que existe una diferencia paramétrica⁶⁴ entre hablantes de español y de inglés. Algunos investigadores que trabajan dentro de este marco teórico consideran que en inglés los verbos son sólo perfectivos⁶⁵ mientras que en las lenguas romances, como el español, la morfología verbal puede codificar la distinción [+/- perfectivo]. De este modo, Montrul propone que en la adquisición de la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto:

L1 English speakers learning Spanish must learn that the AspP in Spanish encodes [+/- perfective] features. Until learners are able to integrate this major difference into their evolving intergrammars, they will not acquire all the subtleties of the Imperfect marker regulated by [- perfective] feature⁶⁶ (2004: 156).

Son precisamente estas “sutilezas semánticas” de los pretéritos simple e imperfecto las que van a suscitar el interés de las investigaciones realizadas en el marco de la gramática generativa.

⁶³ “Judgment tasks or interpretative tasks” (Bardovi-Harlig, 2005: 416).

⁶⁴ En el capítulo 1 (§ 1.3.1.1) hemos señalado la adaptación que algunos estudios en L2 hacen del modelo chomskiano de principios y parámetros.

⁶⁵ Esta es la postura adoptada por las investigaciones que presentaremos en este apartado. Se trata de investigaciones que parten de los postulados establecidos por Giorgi y Pianesi (1994: 164): “we can predict that a verb in English is always perfective [...] we proposed that [-*perf*] is never instantiated in Italian and English, in that it does not correspond to any morpheme”.

⁶⁶ Al igual que la gran mayoría de las investigaciones anglosajonas sobre la adquisición de la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto, Montrul también considera que la distinción de estos dos pretéritos ha de ser establecida desde una caracterización basada en el aspecto gramatical.

Uno de los primeros estudios en analizar la adquisición de las propiedades semánticas de los pretéritos simple e imperfecto por anglohablantes fue realizada por Montrul y Slavakova (2000). Ambas investigadoras se proponen examinar la hipótesis fuerte de la GU⁶⁷ en cuanto a la adquisición de significado a nivel oracional por parte de aprendientes adultos de español/LE y, en concreto, intentan demostrar que “L2 learners would be sensitive to the semantic distinctions between Preterit and Imperfect in Spanish, regardless of the explicitness of information in the input” (2000: 539). Dichas distinciones semánticas se agrupan en tres categorías o propiedades: el cambio en el planteamiento semántico, lectura habitual frente a lectura puntual e interpretación genérica frente a específica⁶⁸. Para evaluar las interpretaciones de los aprendientes se examinaron las respuestas a un test de juicio de valor⁶⁹ de 69 aprendientes de español LE (40 de nivel intermedio y 29 de nivel avanzado). Los resultados de esta prueba indicaron que los aprendientes de ambos niveles poseen un desarrollo firme de las interpretaciones semánticas para ambos pretéritos en las tres propiedades, lo cual implica que los aprendientes de una L2 son capaces de aprender propiedades de la gramática que no se enseñan explícitamente en el aula de lenguas.

En un estudio posterior, Montrul y Slabakova (2003) examinaron las mismas propiedades semánticas, pero en esta ocasión con aprendientes de nivel avanzado y con hablantes casi nativos⁷⁰. Los resultados obtenidos también son similares al primer estudio lo cual les llevó a afirmar que:

Although aspect is certainly a difficult area to master, particularly because the meanings of the imperfect are acquired quite late, L2 learners are clearly able to overcome the parametric options of their native language. At least for this domain, it is suggested that

⁶⁷ Según Montrul y Slavakova (2000: 534): “The strong UG hypothesis assumes that adult L2 acquisition is also constrained by UG [...] UG constrains both the syntactic form and the semantic interpretation of sentences”.

⁶⁸ Las tres propiedades semánticas analizadas por Montrul y Slabakova son (2000: 536-537): en primer lugar, el cambio en el planteamiento semántico que se produce en algunos verbos de estado al ir en pretérito simple, como por ejemplo en *Juan supo la verdad* (predicado dinámico) en oposición a *Juan sabía la verdad* (predicado estativo). En segundo lugar, las implicaciones que supone la lectura puntual en oposición a la habitual en predicados como *Marcelo robó/ robaba en la calle*, respectivamente. Por último, la interpretación que puede hacerse de estos dos tiempos en presencia del pronombre *se*; mientras que el predicado *se comía bien en ese restaurante* permite tanto una lectura genérica (la gente en general) como específica (nosotros), con el predicado *se comió bien en ese restaurante* solo se puede obtener la lectura específica. Montrul y Slabakova destacan que, mientras las dos primeras propiedades son explícitamente enseñadas en la clase de ELE/L2, no ocurre lo mismo con la tercera propiedad.

⁶⁹ El test estaba compuesto por 80 historias acompañadas de una oración en pretérito imperfecto o en pretérito simple sobre la que los participantes debían responder verdadero o falso.

⁷⁰ El total de participantes no nativos fue de 64. Estos eran instructores, profesores universitarios y estudiantes de posgrado de programas de lengua española. Este estudio también contó con un grupo de control integrado por 20 hablantes nativos de español.

access to Universal Grammar does not necessarily decay with age in L2 acquisition (2003: 352).

Los dos estudios realizados por Montrul y Slabakova demostraron la capacidad de aprendientes de diferentes niveles de adquirir propiedades de la gramática que no son explícitamente enseñadas en el aula. Ahora bien, otros estudios se proponen analizar precisamente aquello que desatienden las dos investigadoras, a saber, cuál es la influencia ejercida por la instrucción en el proceso de adquisición de la temporalidad y qué tipo de instrucción favorece o acelera dicho proceso. Estas cuestiones van a ser analizadas dentro de otro marco teórico, el de la *teoría de la procesabilidad* y el de la *hipótesis de la enseñabilidad* de Pienemann (*cfr.* § 1.3.2.2).

2.3.6 La influencia de la instrucción en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal

A diferencia de los estudios presentados en los apartados precedentes, las investigaciones dedicadas a examinar la influencia del tipo de instrucción empleada en la didáctica de los tiempos de pasado y especialmente de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo no han sido tan numerosas. Una de estas pocas investigaciones fue realizada por Tracy-Ventura (2008).

En su estudio, dicha investigadora se propuso examinar el efecto del tipo de instrucción recibida por tres grupos de español de nivel intermedio⁷¹. Con el fin de comprobar las predicciones de la hipótesis de la enseñabilidad de Pienemann y en el marco de la HA, Tracy-Ventura aplicó dos métodos diferentes a los tres grupos: uno de ellos fue instruido según el método de *atención a la forma* y los otros dos a través de la *atención a las formas*⁷². A su vez, estos dos últimos grupos se distinguieron en la instrucción recibida en tanto que para uno

⁷¹ Los tres grupos estaban integrados por un total de 56 aprendientes pertenecientes a una institución de educación superior.

⁷² La distinción entre la *atención a la forma* y a *las formas* queda definida por Doughty y Williams de la siguiente manera: “Focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus [...] focus on form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across” (1998: 4). Es importante destacar que en el estudio realizado por Tracy-Ventura los participantes que recibieron una instrucción guiada por la metodología de la *atención a la forma* no requirieron en ningún momento una explicación del fenómeno gramatical objeto del estudio, esto es, la distinción pretérito pretérito simple/ pretérito imperfecto, por lo que según esta investigadora, para este grupo la adquisición de dicha distinción se produjo de forma implícita.

el foco de atención a la forma gramatical estaba centrado en el desarrollo de actividades en pretérito simple y realizaciones en pretérito imperfecto, y para el otro grupo en estados en pretérito simple y logros en pretérito imperfecto⁷³. Para la recogida de datos llevó a cabo tres pruebas: una narración escrita impersonal, una entrevista oral y un ejercicio de rellenar huecos. Es importante destacar también que la investigadora consideró al mismo tiempo tres indicadores del proceso de adquisición: la aparición de una forma, los intentos de uso y la precisión con la que fue empleada cada forma según su función.

Como conclusión, Tracy-Ventura destaca que: “those learners who received developmentally appropriate instruction more often increased in their stage development compared to those learners who received advanced instruction or no explicit instruction” (2008: 155). Esta afirmación parece apoyar los postulados de la hipótesis de la enseñabilidad, si los datos analizados son evaluados desde la aparición de una forma en la IL de los aprendientes. No obstante, la investigadora insiste en que los resultados han de ser evaluados a partir de otros parámetros. En efecto, si los intentos por utilizar las formas son tomados como parámetros de adquisición, la conclusión sería que la instrucción explícita favorece más el uso del imperfecto que una instrucción basada en la *atención a la forma*. Por el contrario, si el parámetro de medición de adquisición es la precisión con la que es empleada cada forma, entonces la conclusión sería que la instrucción explícita no es más efectiva que una no explícita, al menos en lo que a las pruebas orales y escritas se refiere, ya que los resultados del ejercicio de rellenar huecos indicaron una mayor efectividad en los grupos instruidos desde la *atención a las formas*. Si bien estos resultados pueden parecer contradictorios a primera vista, la investigadora señala la necesidad de analizar los datos desde diferentes indicadores del proceso de adquisición a fin de poder comprender mejor la influencia de la instrucción en dicho proceso.

⁷³ El tratamiento aplicado a estos dos grupos está basado en las ocho etapas de adquisición establecidas por Andersen (1991). Tal como hemos visto en § 2.3.2 (tabla 2.1), la instrucción recibida por el primero de estos dos grupos, al que Tracy-Ventura denomina “developmentally ready (DR)” (2008:153), correspondería a las etapas 5 y 6 de Andersen, mientras que el segundo grupo denominado “advanced (ADV)” (2008: 153) recibió una instrucción centrada en las etapas 7 y 8. Es importante destacar que los participantes seleccionados para esta investigación se encontraban en la tercera etapa de la clasificación propuesta por Andersen, de allí la denominación escogida para los dos grupos: “developmentally ready group”, es decir, el grupo que está preparado para acceder a la siguiente etapa del desarrollo y el grupo que recibe una instrucción avanzada, esto es, saltándose algunas etapas del proceso de adquisición.

2.4 Sumario

En este capítulo hemos presentado dos líneas principales de investigación que se han llevado a cabo para analizar la adquisición de la temporalidad. La primera de ellas agrupa estudios a los que hemos denominado *investigaciones centradas en el significado* (cfr. § 2.2) por su claro interés en examinar los múltiples mecanismos, y no sólo la morfología verbal, que emplean los aprendientes para codificar la temporalidad. Los estudios realizados en este marco teórico sostienen que en el proceso de adquisición de la temporalidad los aprendientes pasan por tres etapas: la “variedad pre-básica”, caracterizada por ser una etapa léxica y en la que las narraciones son organizadas a partir del principio del orden natural; la “variedad básica”, en la que se observa un mayor dominio de las unidades léxicas de la LO al tiempo que se registra un uso constante de verbos como “empezar” o “terminar” para delimitar las situaciones narradas; y por último, la “variedad posterior”, en la que comienza a utilizarse la morfología verbal.

La segunda de las líneas de investigación que hemos presentado se centra precisamente en el análisis de la morfología verbal por lo que los estudios que examinan este aspecto han sido clasificados bajo el nombre de *investigaciones centradas en la forma*. Hemos señalado que debido a la diversidad de marcos teóricos adoptados por estas investigaciones las conclusiones a las que llegan suelen ser divergentes. Así por ejemplo, los estudios realizados desde la *hipótesis del aspecto* (cfr. § 2.3.2) sostienen que la adquisición de la temporalidad verbal se desarrolla a través de etapas. En las primeras de ellas el uso de la morfología verbal parece guiarse por las propiedades aspectuales contenidas en la raíz verbal; de este modo los aprendientes comienzan usando tiempos perfectivos con realizaciones y logros, y tiempos imperfectivos con estados y actividades. Sin embargo, otros estudios cuestionan estas afirmaciones y, si bien coinciden en que en las primeras etapas existe un predominio en el uso de los tiempos perfectivos, estos parecen emplearse con todo tipo de verbos y no solo con realizaciones y logros, por este motivo postulan la *hipótesis del tiempo pasado por defecto*.

Por otra parte, algunas investigaciones insisten en que junto a estos elementos también se ha de tener en cuenta el papel del discurso en la distribución de la morfología verbal. De este modo, los seguidores de la *hipótesis del discurso* (cfr. § 2.3.3) establecen una distinción entre el primer y segundo plano narrativo: en el primer plano los aprendientes emplean verbos dinámicos en tiempos perfectivos, y en el segundo plano, verbos de estado, especialmente para las situaciones descriptivas. Al igual que la HA, la HD predice que los efectos de los

planos discursivos en la distribución de la morfología verbal se produce en las primeras etapas del aprendizaje, por lo que dicha distribución disminuye a medida que los aprendientes avanzan en su recorrido hacia la LO. Muchos de estos estudios señalan que otro factor importante a la hora de evaluar los planos discursivos es el tipo de narración realizada por los aprendientes, esto es, la distribución variará si se trata de una narración personal o una impersonal.

Por último, dentro de las investigaciones centradas en la forma existe un claro desacuerdo en cuanto a la influencia de la instrucción en el proceso de adquisición de la morfología verbal. Desde del marco generativista (*cfr.* § 2.3.5) los estudios realizados han demostrado que los aprendientes tienen la capacidad de aprender propiedades de la gramática que no han sido explícitamente enseñadas en el aula de lenguas, lo cual demostraría la existencia de un acceso a la GU. Por el contrario, otras investigaciones basadas en la *hipótesis de la enseñabilidad* (*cfr.* § 2.3.6) han puesto de manifiesto la relevancia del papel de la instrucción en el mencionado proceso.

De la revisión de las principales investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad en español se desprenden varias conclusiones: en primer lugar que las contradicciones entre los distintos estudios responden a varias razones entre las que destaca las diferentes metodologías empleadas en la recolección de datos. Por otra parte, hemos observado que, con excepción del estudio realizado por Fernández (1997), la mayoría de las investigaciones llevadas a cabo en el mundo anglosajón adopta para la interpretación de los tiempos verbales del español el modelo analítico de Reichenbach (1947), modelo desde el cual la distinción entre las formas *canté* y *cantaba* sólo puede ser interpretada a partir de la categoría de aspecto gramatical o morfológico (*cfr.* § 4.6 y § 5.5), pero es precisamente la utilización de esta categoría en los materiales didácticos de ELE la que, según Fernández, suele ocasionar un gran número de confusiones a los aprendientes de español. Por este motivo, debemos de detenernos a analizar cuáles son las características que mejor definen el comportamiento de las formas verbales en el paradigma verbal español y de este modo poder definir cuál es la interpretación que seguiremos en este trabajo.

Por último, el conjunto de estudios analizados ha puesto de manifiesto que a la hora de analizar los datos, la complejidad del fenómeno requiere que se tengan en cuenta varios de los factores que intervienen en el proceso de adquisición de la temporalidad, entre los que parecen destacar para varias investigaciones no sólo la lengua materna del aprendiente, sino

también los materiales empleados en el aula y la instrucción recibida. Por esta razón, es importante examinar cuál es el contexto educativo en el que se desarrolla la enseñanza de la temporalidad en español para los participantes de nuestra investigación.

CAPÍTULO 3

Investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad con aprendientes de ELE surcoreanos

3.1 Introducción

El interés por la adquisición de la temporalidad del español como L2/LE por hablantes surcoreanos no ha sido objeto de numerosas investigaciones. Si comparamos los estudios dedicados a analizar los mecanismos que utilizan los aprendientes del español anglófonos presentados en el capítulo precedente con los que se han realizado con aprendientes surcoreanos, se podrá observar que nos encontramos ante un paisaje casi desértico. Si bien en los últimos años esta situación ha comenzado a dar muestras de un aumento en el interés de este componente de la gramática española, aún no llega a equipararse con el suscitado por otras lenguas.

En este contexto, presentamos cuatro estudios: el primero de ellos fue llevado a cabo en el marco del análisis contrastivo (*cfr.* § 1.2.1); el segundo aplica la metodología utilizada por el análisis de errores (*cfr.* § 1.2.2); el tercero se basa en los postulados de la hipótesis del aspecto (*cfr.* § 2.3.2), la hipótesis del discurso (*cfr.* § 2.3.3) y la interacción entre ambas hipótesis (*cfr.* § 2.3.4); el último de los estudios que presentaremos analiza la influencia de la instrucción en el proceso de aprendizaje de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo.

3.2 Estudios basados en el análisis contrastivo

Uno de los primeros estudios en los que se hace referencia a la problemática que supone para los aprendientes de ELE surcoreanos la adquisición de la morfología verbal española en general y la distinción de las formas *canté* y *cantaba* en particular, fue realizado por Lee y Son (2009). Estos autores defienden que la dificultad con la que se encuentran los

aprendientes surcoreanos a la hora de aprender el funcionamiento del paradigma verbal español reside en la distancia existente entre la LM y la LO⁷⁴.

De este modo explican que, debido a que la lengua coreana no tiene un sistema complejo de distinciones entre varias formas verbales de pasado y futuro, los estudiantes coreanos no son capaces de producir correctamente enunciados como los siguientes⁷⁵:

- (1) a. Insu les dijo a sus amigos que su padre le *compraría* un PSP en su cumpleaños.
- b. Me dijeron que *eran* las ocho.
- c. Añadió que no *necesitaba* saber más.

Por el contrario, los autores prevén que, debido a la inexistencia de formas verbales coreanas con una funcionalidad similar a la del paradigma verbal español, los aprendientes coreanos solo son capaces de producir enunciados como los siguientes:

- (2) a. * Insu les dijo a sus amigos que su padre le *comprará* un PSP en su cumpleaños.
- b. * Me dijeron que *son* las ocho.
- c. * Añadió que no *necesita* saber más.

La razón se encuentra en que la lengua coreana no posee formas verbales para expresar lo que en el siguiente capítulo denominaremos formas que expresan la posterioridad respecto a un momento anterior al origen y formas que expresan simultaneidad respecto a un momento anterior al origen (*cfr.* § 4.5 y § 4.7). Los autores añaden que este fenómeno se produce debido a un proceso de “traducción directa” (Lee y Son 2009: 8) que realizan los aprendientes al producir sus enunciados⁷⁶. Dichas traducciones se corresponderían a los siguientes ejemplos del coreano:

⁷⁴ En el anexo 1 presentamos una caracterización del funcionamiento de los tiempos verbales del coreano para que aquellos lectores no familiarizados con la lengua coreana puedan comprender con mayor facilidad el análisis llevado a cabo en este capítulo. No obstante, es necesario recordar que el objetivo de nuestra investigación no es proporcionar un análisis contrastivo entre el sistema verbal español y el coreano.

⁷⁵ Ejemplos extraídos de Lee y Son (2009: 8).

⁷⁶ En otro estudio, basado en un ejercicio de traducción del español al coreano, realizado por uno de estos autores se confirma esta hipótesis. Según Son (2008: 11): “En coreano solamente hace falta que el verbo principal esté en tiempo pasado y que el verbo subordinado —la mayoría de los casos son copresentes y en español se realiza en imperfecto— puede estar en presente o en futuro, pero no en pasado. Si ponemos los dos verbos con morfemas del pasado a traducir al coreano, se formaría una redundancia y la frase no resultaría natural.”

- (3) a. 인수는 아빠가 생일날 PSP 를 사올 거라고 친구들에게 말했다.
(*Insu-nun appa-ka sayngilnal PSP-lul sacwul-kela-ko chinkutul-eykey malhayssta.*)
- b. 그들은 나에게 여덟 시라고 말했다.
(*kutul-un na-eykey yetel-si -la -ko malhayssta.*)
- c. 그는 더 이상 알 필요가 없다고 덧붙였다.
(*Ku-nun teisang al philyo-ka eps-ta-ko tespwusyessta.*)

A su vez, Lee y Son insisten en que una de las mayores dificultades a las que se enfrentan los aprendientes coreanos es la distinción entre las formas *canté* y *cantaba*, debido a que no existe una distinción similar en la lengua coreana. Los autores lo explican en los siguientes términos:

Los estudiantes coreanos se enfrentan también a una dificultad a la hora de distinguir correctamente los usos aspectuales de las formas verbales de pretérito indefinido (i.e. pretérito perfecto simple) y de pretérito imperfecto, debido a la ausencia de distinción aspectual entre perfecto e imperfecto en el tiempo pasado del coreano. [...] Los estudiantes coreanos se sienten muy confundidos al determinar las formas aspectuales del tiempo pasado en español, porque el coreano carece de los morfemas aspectuales en el sistema de las formas verbales (Lee y Son, 2009: 9-10).

De estas palabras se desprende que la interpretación adoptada por estos autores para la distinción de las formas *canté* y *cantaba* es puramente aspectualista⁷⁷. No es de extrañar, como veremos en el siguiente apartado dedicado al análisis de los errores, que una definición tan simplificada sobre el funcionamiento de los dos pretéritos termine ocasionando una adquisición errónea y con un potencial de fosilizar dichos errores en la IL de los aprendientes, máxime si se tiene en cuenta que quienes llevaron a cabo el estudio que estamos analizando son al mismo tiempo los autores de tratados dedicados a la enseñanza del español para estudiantes surcoreanos⁷⁸.

⁷⁷ De hecho, los autores llegan a explicar cuáles son las características aspectuales que caracterizan a las formas *canté* y *cantaba*: “mediante los distintos morfemas aspectuales (pretérito indefinido y pretérito imperfecto) del español, podemos darnos cuenta de que la acción verbal lleva una terminación (perfecto) o duración (imperfecto) en el tiempo pasado” (Lee y Son, 2009: 10).

⁷⁸ Nos referimos a la obra de Lee (2006) *스페인어학의 이해: Introducción a la lingüística española*, especialmente al tratamiento que recibe la distinción *canté/cantaba* en las páginas 115-123.

3.3 Estudios basados en el análisis de errores

Partiendo de los mismos postulados teóricos propuestos en la obra de Lee (2006) para el tratamiento de la morfología verbal del español, Son (2008) llevó a cabo una investigación con el propósito de encontrar posibles explicaciones a las dificultades que encuentran los estudiantes coreanos a la hora de utilizar los tiempos de pasado del español.

La investigación llevada a cabo por Son contó con la participación de 22 estudiantes de los niveles intermedio y avanzado de español de la Universidad Nacional de Seúl. En su estudio la autora se sirvió de tres encuestas organizadas en torno a la producción escrita para obtener datos. La primera de ellas se trataba de un ejercicio cerrado en el que los aprendientes debían elegir entre la forma *canté* o *cantaba*. Sin embargo, la autora señala que el contexto al que pertenecían las formas verbales “debía ser más concreto” (2008: 6) para poder obtener resultados más exactos. Por esto motivo incluyó una segunda encuesta dividida en una serie de ejercicios. Entre los que destaca la realización de una traducción del español al coreano de una serie de frases. A su vez, esta segunda encuesta incluía un ejercicio en el que nuevamente los estudiantes debían seleccionar entre las dos formas mencionadas pero, a diferencia del ejercicio de la encuesta 1, en este ejercicio tanto la elección de la forma *canté* como la de la forma *cantaba* era, según la autora, aceptable y entre los ejemplos propuestos para evaluar la tendencia de la selección realizada destacamos los siguientes (Son, 2008: 7):

- (4) a. Esta mañana mis amigos me *esperaron* en la esquina.
b. Esta mañana mis amigos me *esperaban* en la esquina.

- (5) a. Ayer yo *tomé* una cerveza.
b. Ayer yo *tomaba* una cerveza.

A nuestro entender, siguiendo la descripción propuesta por Gutiérrez Araus (1995, 2007) —que analizaremos con mayor detenimiento en § 6.7—, las formas *esperaban* y *tomaban* de los ejemplos (4b) y (5b), respectivamente, necesitan estar insertadas en un contexto en el que puedan relacionarse con otro punto de referencia, de lo contrario no es posible dar una respuesta a preguntas del tipo “¿Y qué pasó?” (cfr. Gutiérrez Araus, 1998: 287). Por consiguiente, las conclusiones a las que se pueda llegar a partir de planteamientos como los elaborados por Son no parecen ofrecer respuestas rigurosas sobre la problemática que encierra para los aprendientes surcoreanos la distinción *canté/cantaba*.

Ahora bien, aunque la autora no llega a reflexionar sobre esta cuestión, incorpora en su investigación una tercera encuesta con los mismos ejemplos utilizados en la segunda encuesta pero “con más información en cada frase para ver si había alguna diferencia al dar un contexto más concreto” (Son, 2008: 11).

A partir de los resultados obtenidos en esta serie de ejercicios, Son fue elaborando varias conclusiones. En términos cuantitativos la autora pudo observar que el nivel de conocimiento de la lengua española no ejerció demasiada influencia en el número de errores cometidos ya que la distribución de estos en sus grupos de investigación alcanzó cifras similares. En palabras de Son: “Los errores fueron comunes a todos los tipos de estudiantes. Por eso, es difícil decir que estos errores dependían del nivel de conocimiento del español” (2008: 6).

Otro dato relevante es que el uso de la forma *canté* en las encuestas realizadas superó a la forma *cantaba*. La interpretación proporcionada por Son se ciñe al componente formal de la lengua, desatendiendo las razones funcionales que podrían haber generado un rechazo al uso de la forma *cantaba*. En efecto, la autora afirma que el uso más numeroso de la forma *canté* se debe a que los ejercicios fueron realizados por estudiantes de los niveles intermedio y avanzado, estudiantes que tienen un mayor conocimiento de la lengua española, lo cual implica que son capaces de utilizar un tiempo verbal de mayor complejidad formal. Por el contrario, añade la autora: “Si hubiéramos hecho esta misma pregunta a estudiantes del nivel inicial, seguramente habrían mostrado una preferencia del uso de imperfecto por ser una forma más sencilla” (2008: 8).

Sin embargo, estas afirmaciones parecen contradecir varias de las hipótesis presentadas en el capítulo precedente. En primer lugar, hemos visto que los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por la Fundación Europea de la Ciencia demostraban que la morfología irregular precede a la morfología regular a pesar de la dificultad que supone para los aprendientes la formación de las formas irregulares, lo cual implicaba que su uso se registrara antes que el de las formas regulares (*cf.* § 2.2). Por otra parte, desde la HTPD (Salaberry y Ayoun, 2005; Salaberry, 2008) se pudo confirmar que el tiempo más utilizado en las primeras etapas de adquisición es el pretérito simple y no el pretérito imperfecto (*cf.* § 2.3.2). En esta misma línea hemos mencionado la aportación de Bardovi-Harlig (2005), quien destacaba la reticencia de los aprendientes a utilizar el pretérito imperfecto en las primeras etapas a no ser que el uso de este tiempo verbal estuviera forzado por el tipo de prueba para la obtención de datos (*cf.* § 2.3.3).

Por último, Son subraya que la distinción entre las formas *canté* y *cantaba* “depende, en gran medida, del contexto y de la preferencia del hablante; es decir, se trataría de una diferencia subjetiva” (2008: 14). Este reconocimiento por parte de la autora de la influencia del contexto en el uso de las mencionadas formas nos parece limitado. En primer lugar, porque a lo largo de su trabajo no define con claridad lo que entiende por “contexto”. En segundo lugar, porque si bien destaca que para discernir entre el comportamiento de las formas *canté* y *cantaba* es necesario aportar mayor información contextual, no añade ninguna información sobre las funciones que dichas formas llevan a cabo según el tipo de discurso en el que se encuentren (*cfr.* § 6.7) Y finalmente, porque no reconoce la influencia de la tipología verbal en las funciones que las formas *canté* y *cantaba* desarrollan en el discurso narrativo, discurso que ha empleado en algunos de los ejercicios utilizados en sus encuestas.

3.4 Estudios basados en la HA y la HD

Uno de los trabajos más recientes sobre la adquisición de la temporalidad por aprendientes de ELE surcoreanos fue realizado por Long y Whatley (2014). Al igual que los estudios presentados en los apartados precedentes, las investigadoras, siguiendo a Comrie (1976), interpretan que la distinción entre las formas *canté* y *cantaba* puede ser explicada en términos aspectuales, esto es, como formas verbales que pueden ser explicadas a partir de un contraste entre las propiedades de perfectividad e imperfectividad (*cfr.* § 5.5). A su vez, Long y Whatley señalan que dicha distinción es inexistente en la lengua coreana por lo que prevén dificultades a la hora adquirir el funcionamiento de las mencionadas formas verbales.

Partiendo de este marco teórico, Long y Whatley se preguntan si el aspecto léxico o modo de acción tiene alguna influencia en la elección de la morfología verbal de pasado, en otras palabras, si pueden ser comprobados los postulados de la HA (*cfr.* § 2.3.2 y § 2.3.4), o si por el contrario, son los planos narrativos los que guían dicha elección, es decir, si se cumplen los pronósticos de la HD (*cfr.* § 2.3.3). Y por último, qué relación existe entre estas hipótesis y el nivel de conocimiento que los aprendientes coreanos tienen de la lengua española.

Para dar respuesta a estos interrogantes las investigadoras utilizaron la misma prueba de recolección de datos empleada por Salaberry (2011) en uno de los estudios que hemos revisado en el capítulo anterior (*cfr.* § 2.3.4). Esta prueba, basada en una narración

impersonal y construida como un ejercicio de opción múltiple, fue suministrada en línea⁷⁹ a 30 estudiantes surcoreanos de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros y de la Universidad de Chosun. Dichos estudiantes fueron clasificados en tres grupos según su conocimiento de la lengua española.

Con los resultados obtenidos, Long y Whatley comprobaron que existen grandes similitudes con los hallazgos de la investigación realizada por Salaberry, es decir, que las asociaciones prototípicas entre el aspecto léxico y los pretéritos simple e imperfecto se incrementan a medida que avanza el conocimiento de la lengua española⁸⁰, y lo mismo ocurre entre dichas asociaciones y los planos narrativos; dichos hallazgos contradicen los postulados de la HA. Esto les llevó a afirmar que, si bien es necesario llevar a cabo más investigaciones con aprendientes de otras lenguas maternas, parece existir factores universales en la evolución de la IL hacia la LO, en la medida en que el comportamiento de los aprendientes surcoreanos en la adquisición de la temporalidad resultó similar al de los aprendientes de ELE anglohablantes del estudio de Salaberry.

Ahora bien, un factor que estas investigadoras no parecen tener en cuenta a la hora de evaluar los resultados obtenidos es el papel que desempeña el inglés, en tanto que L2 de los participantes de su investigación, ya que, salvo rarísimas excepciones, en la sociedad actual surcoreana la mayoría de los jóvenes universitarios tienen como segunda lengua el inglés⁸¹. Por consiguiente, desatender este dato implica ofrecer una imagen parcial del proceso de adquisición de la temporalidad.

Por otra parte, analizar los resultados únicamente desde la influencia que ejerce la lengua materna sin tener en cuenta otras variables que pueden afectar directamente al aprendizaje de una L2/LE, supone ignorar varios factores determinantes en el proceso de adquisición entre los que podemos destacar los materiales didácticos utilizados en el aula o los métodos de enseñanza que afectan a dicho proceso. Sobre estos factores han insistido desde hace varios años numerosos autores, entre ellos Larsen-Freeman y Long (1994: 197), quienes señalan las consecuencias que en la adquisición de una L2 puede tener un aprendizaje memorístico como el que suele caracterizar a los métodos utilizados en Asia. En el siguiente apartado

⁷⁹ Las investigadoras se sirvieron del programa *Qualtrics Survey Builder* para hacerles llegar a los aprendientes surcoreanos la prueba de obtención de datos.

⁸⁰ Sobre la distinción entre asociaciones prototípicas y no prototípicas véase § 2.3.2 y § 2.3.4.

⁸¹ Sobre este aspecto véase nuestro apartado dedicado a las características generales de la enseñanza y aprendizaje del español en Corea (§ 7.5).

presentamos uno de los pocos estudios que se han centrado en estos factores para analizar la producción de los aprendientes de ELE surcoreanos.

3.5 Estudios basados en la influencia de la instrucción

El tratamiento de la distinción *canté* y *cantaba* en las gramáticas dedicadas a aprendientes de ELE surcoreanos suele presentar las características que hemos señalado para la *Introducción a la lingüística española* de Lee (2006), es decir, una descripción basada en términos aspectualistas que distingue a las mencionadas formas en tanto que perfectivas e imperfectivas (*cf.* § 3.2). Estas aproximaciones no son exclusivas de los materiales creados por hispanistas surcoreanos, sino que también pueden encontrarse en manuales de ELE editados en países hispanohablantes.

Con el propósito de estudiar el impacto que estas descripciones tienen en la producción escrita de aprendientes surcoreanos, Soulé (2011a) realizó un estudio con 65 estudiantes de español de los niveles intermedio y avanzado de la Universidad Hankuk de Estudios Extranjeros. Dicho estudio se organizó en torno a una prueba de expresión escrita basada en una narración impersonal guiada por viñetas. En esta narración se les pedía a los estudiantes que utilizaran, en la medida de lo posible, las siguientes expresiones: *la semana pasada*, *mientras*, *cuando*, *durante*, *luego* y *después*.

A su vez la prueba incluía un apartado dedicado a la reflexión sobre el uso de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo. Los resultados sobre este apartado indicaron que el 32% de las respuestas proporcionadas por los aprendientes coreanos eran en términos aspectualistas, un 11% ofrecía una descripción basada en conceptos extralingüísticos, es decir, hacía referencia a características propias del *tiempo cronológico* (*cf.* § 4.2), un 8% definía el comportamiento de los mencionados pretéritos siguiendo un planteamiento temporalista⁸² y un 49% no pudo explicar con qué finalidad se utilizan las formas *canté* y *cantaba*. Algunas de las respuestas aspectualistas reseñadas por Soulé son las siguientes (2011a: 247):

“Usamos el indefinido para explicar lo que sucedió en un momento, el imperfecto para explicar lo que sucedió y continuó durante un tiempo” (INT15). “El indefinido para

⁸² Por planteamiento temporalista entendemos la descripción del paradigma verbal español iniciada por Bello (1841, 1847) y sistematizada en la actualidad por Rojo (1974, 1990), Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1999, 2004, 2008, 2011). Estos tratamientos del tiempo verbal son presentados en el siguiente capítulo.

acciones en tiempo dado definido corto, el imperfecto para expresar las acciones continuas” (AV64).

La autora pudo comprobar que existía una correlación entre estas respuestas y algunos de los errores encontrados en las narraciones de estos estudiantes, narraciones en las que se asociaba la forma *cantaba* con un valor durativo, introducido en muchos casos por la preposición *durante*.

Como conclusión, Soulé insistía en la necesidad de que la instrucción de la distinción *canté* y *cantaba* diera paso a una didáctica en la que no se simplificara la descripción de estas formas atendiendo a unas características propias de la interacción de varios elementos que conforman una oración, en otras palabras, que la perfectividad o imperfectividad son propiedades que afectan al lexema verbal y su interacción con otros elementos oracionales. Junto a esto proponía evitar una explicación ceñida a frases aisladas e intentar contextualizar lo máximo posible los ejemplos en los que se presenta la mencionada distinción.

3.6 Sumario

En este capítulo hemos presentado cuatro estudios dedicados a analizar la adquisición de la temporalidad por aprendientes de ELE surcoreanos. Si bien cada uno de estos estudios se distingue por el tipo de análisis aplicado al examinar los diferentes datos, la mayoría de ellos coincide en que las dificultades que encuentran los aprendientes a la hora de adquirir la distinción de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo se originan por la distancia existente entre la LM y la LO. Esta distancia se explica atendiendo a una caracterización aspectualista de las formas *canté* y *cantaba*, en tanto que formas perfectivas e imperfectivas, respectivamente, y por la ausencia de una distinción similar en la lengua coreana. Sin embargo, el último de los estudios revisados ponía de manifiesto que es precisamente una explicación basada en características de “puntualidad” frente a “duración” la que dificulta el aprendizaje del funcionamiento de los dos pretéritos.

Teniendo en cuenta estas contradicciones teóricas a la hora de interpretar el comportamiento de dos de las formas verbales que mayores dificultades ocasionan en el proceso de adquisición del español como L2/LE, parece necesario detenernos a analizar las características de las formas *canté* y *cantaba*. Sin embargo, no es posible dar cuenta del

funcionamiento de estas dos formas sin analizar las relaciones que establecen con las restantes formas del paradigma verbal español. A ello nos dedicaremos en los siguientes tres capítulos incluidos en la segunda parte de nuestra investigación.

PARTE II

Marco teórico: descripción de los usos rectos de las formas verbales del modo indicativo

Hace tiempo que el investigador lingüista tiene que reconocer sus propias limitaciones humanas en un mundo, en particular en un mundo universitario, en el que las publicaciones se multiplican hasta el punto de que resulta normalmente imposible pretender nada parecido a una revisión calificable de exhaustiva. Contentémonos con haber pretendido, y tal vez haber conseguido, tomar en consideración un conjunto de aportaciones señaladamente relevantes o indicativas de las principales posturas que se han defendido o están siendo defendidas sobre el problema gramatical que aquí nos ocupa al lado de otras que, habiéndose cruzado en nuestro camino, han atraído nuestra atención por algún motivo y siendo conscientes de que, por las razones más variopintas, no pueden estar todos los que son.

(Alexandre Veiga, 2008: 9)

CAPÍTULO 4

La temporalidad verbal en el paradigma verbal español

4.1 Introducción

El análisis del comportamiento verbal a lo largo de la historia ha tenido en cuenta diferentes factores. En este capítulo nos proponemos destacar los principales modelos analíticos que han intentado llevar a cabo una descripción de las características de las formas verbales del modo indicativo del paradigma verbal español. Para ello revisamos, en primer lugar, el concepto de *temporalidad verbal* distinguiéndolo de otros términos como el de *tiempo físico*, *tiempo cronológico* o *tiempo lingüístico*. A continuación daremos cuenta de las bases en las que se sustentan los primeros análisis del tiempo verbal español hasta llegar a la propuesta analítica de Andrés Bello.

Asimismo, describimos cuatro modelos deíctico-temporales del siglo XX: el de Reichenbach (1947), el de Comrie (1985), el de Bull (1960) y el de Rojo (1974). La inclusión del primero responde a la amplia acogida que ha tenido en los estudios sobre la adquisición de la temporalidad verbal en español y a su vez porque sus postulados quedan reflejados en la descripción llevada a cabo por la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), cuyo análisis temporal también reflejamos parcialmente en este capítulo. En cuanto a los dos siguientes autores, consideramos oportuno incluirlos en este trabajo para demostrar cuán erróneo es, como se ha hecho en algunos sitios, equipararlos con la propuesta analítica de Guillermo Rojo, propuesta que adoptaremos (*cfr.* § 5.6) para analizar desde una perspectiva discursiva (*cfr.* capítulo 6) los datos obtenidos de los participantes de nuestra investigación.

4.2 La temporalidad verbal: delimitación

Hace ya cuarenta años que Guillermo Rojo (1974) ponía de relieve la necesidad de establecer las características que describen la temporalidad verbal delimitándola de otros conceptos que suelen aparecer en tratados gramaticales a la hora de describir el funcionamiento del paradigma verbal español. Más de veinte años después Rojo y Veiga seguían insistiendo en que:

Una buena parte de los problemas que presenta el tratamiento del tiempo verbal en la gramática clásica se debe [...] a la falta de distinción entre la noción que los seres humanos tienen del tiempo, la forma que lo conciben y comprenden y las características que la categoría lingüística ‘tiempo’ presenta en una lengua concreta o en las lenguas en general (1999: 2871-2872).

En efecto, como veremos en los próximos apartados, las descripciones sobre el funcionamiento del paradigma verbal español llevadas a cabo hasta mediados de los años cincuenta del pasado siglo⁸³ parecen no tener en cuenta los problemas de ambigüedad que puede causar el concepto de *tiempo* al expresar también nociones extralingüísticas como son las de presente, pasado y futuro⁸⁴. Por esta razón, Rojo señala la necesidad de establecer una distinción entre *tiempo físico*, *tiempo cronológico* y *temporalidad lingüística* o *tiempo lingüístico* (Rojo, 1974: 72 y ss.; Rojo y Veiga, 1999: 2871 y ss.).

El *tiempo físico* es interpretado como un continuo uniforme, infinito y lineal, ajeno al hombre. El *tiempo cronológico*⁸⁵ es el tiempo de los acontecimientos, en su vertiente objetiva está constituido por tres elementos: un punto cero establecido a partir de un hecho relevante para una determinada comunidad, una condición direccional, esto es, un antes y un después en relación con el punto cero y una condición mensurativa, es decir, unidades de medida que permiten expresar cuánto tiempo antes o cuánto tiempo después. Por último, la *temporalidad*

⁸³ El análisis del comportamiento verbal llevado a cabo por Andrés Bello (1841; 1847) puede considerarse como una excepción a esta afirmación, tal como veremos en § 4.5.

⁸⁴ Esta es la reflexión que también realiza William Bull al describir el funcionamiento de los tiempos verbales del español: “It has been customary for hundreds of years for the textbook grammarians to say that the tense of a verb tells us “when” an event takes place. It should by now be amply evident that this is not so. No tense form locates an event in time” (1960: 62).

⁸⁵ Es importante señalar la distinción que establece Rojo entre tiempo cronológico objetivo y subjetivo. Mientras que el primero se caracteriza por un intento de “objetivar la medida del tiempo” (Rojo, 1974: 72) a través de la recurrencia a fenómenos naturales que pueden ser estructurados en los calendarios; el tiempo cronológico subjetivo se define a partir de las experiencias que se suceden en la vida de cada individuo, para éste su propia vida constituye el punto de referencia a partir del cual contempla los sucesos como anteriores, simultáneos o posteriores a otros sucesos.

lingüística o *tiempo lingüístico* también está basado en un punto cero, pero, a diferencia del punto cero del tiempo cronológico, este punto cero no es estático sino móvil. Esta movilidad se refleja en el establecimiento de dicho punto a partir de cada enunciado, y es con respecto a ese eje móvil que un acontecimiento puede ser anterior, simultáneo o posterior. Esta bidireccionalidad, con respecto a la cual se ordenan los acontecimientos, no es privativa de los verbos, de ahí que Rojo distinga entre temporalidad lingüística y temporalidad verbal⁸⁶. En cuanto a esta última el lingüista destaca que:

Lo característico de la temporalidad verbal es la expresión de la anterioridad, posterioridad o simultaneidad de un hecho con respecto a otro y/o a un origen móvil que, aunque suele coincidir con el momento en que se realiza la comunicación lingüística, no siempre es identificable con él (Rojo, 1974: 78)⁸⁷.

De este modo, la temporalidad verbal queda caracterizada como una categoría deíctica mediante la cual los tiempos verbales pueden ser descritos a partir de la referencia a algún momento que sólo es posible identificar mediante la relación que establecen con el punto cero⁸⁸. Esta concepción de la temporalidad verbal propuesta por Rojo, contrasta, según el autor, con una visión “pobre e inadecuada” (1988: 195) del sistema verbal español presentada por los modelos anteriores.

Ahora bien, creemos que es necesario dar cuenta de algunos de estos modelos por tres razones: en primer lugar, para comprender cuáles son las causas que llevaron a varios lingüistas y gramáticos a introducir a partir de las primeras décadas del siglo XX la categoría de aspecto a la hora de explicar el comportamiento de las formas verbales del español y cuáles son los problemas que la mencionada introducción supuso para la descripción para dichas formas; en segundo lugar, para establecer las reformulaciones llevadas a cabo por Rojo en relación tanto con las descripciones tradicionales del verbo como así también con aquellas que se caracterizan por presentar a las formas verbales según su componente deíctico; y en tercer lugar, para señalar los puntos en común que algunos de estos modelos

⁸⁶ La temporalidad lingüística hace referencia a las relaciones temporales propias de los elementos lingüísticos, no necesariamente verbales, como por ejemplo la que establece la expresión *la víspera de mañana*, donde se indica un momento₃ es anterior a otro momento₂ que es posterior al día que nos encontramos.

⁸⁷ El desplazamiento del origen respecto del cual se orientan temporalmente los procesos verbales puede producirse en varias situaciones. Rojo y Veiga (1999: 2889) ilustran este desplazamiento en las situaciones epistolares en las que el “ahora” del receptor conforma el pasado del receptor y el presente de éste es el futuro del emisor.

⁸⁸ Esta relación, como veremos en § 4.7, puede ser directa o indirecta.

tradicionales presentan con los materiales didácticos utilizados por los participantes de nuestra investigación.

4.3 Orígenes y evolución del tiempo verbal

Durante muchos años la mayoría de las gramáticas no establecía una distinción pertinente entre *tiempo físico, cronológico y lingüístico* a la hora de describir el comportamiento de las formas verbales. Si bien desde los primeros tratados se contemplaba el funcionamiento verbal atendiendo a cierto comportamiento deíctico, esta descripción distaba bastante del análisis propuesto por Rojo. Es por ello por lo que no creemos apropiado emplear la denominación de *temporalidad verbal* para las descripciones llevadas a cabo antes del sistema propuesto por este autor.

Las primeras descripciones verbales en occidente se remontan al mundo greco-romano. Allí encontramos a Platón definiendo en *El sofista* al verbo como una palabra que denota acción (cfr. Binnick, 1991: 3). Esta definición es reelaborada por Aristóteles, quien añade en su *Poética* (XX.9/ 1932: 77) que “a verb is a composite sound with meaning, indicative of time, no part of which has a meaning by itself-just as in nouns”⁸⁹. Junto a esta interpretación, el filósofo estagirita sostiene en la *Física* que no existe más que un tiempo pasado y un tiempo futuro ya que el presente es el límite entre uno y otro (*Física*: IV. 217b/ 1929: 373)⁹⁰. Por consiguiente, el presente es interpretado por Aristóteles como un punto a partir del cual los acontecimientos pueden medirse como anteriores o posteriores⁹¹. Así pues, este análisis reconoce, aunque no sea explícitamente, el valor relacional del tiempo.

Ahora bien, a la hora de aplicar este sistema a las formas verbales del griego antiguo los gramáticos se encontraron con el problema de clasificar varios tiempos verbales a partir de sólo tres relaciones temporales: anterioridad, posterioridad y también simultaneidad con respecto a ese “punto presente” según el cual los acontecimientos eran medidos. La dificultad

⁸⁹ Traducción inglesa realizada del griego antiguo por Hamilton Fyfe: “ Ῥῆμα δὲ φωνῆ συνθετὴ σημαντικὴ μετὰ χρόνου ἧς οὐδὲν μέρος σημαίνει καθ’ αὐτὸ ὥσπερ καὶ ἐπὶ τῶν ὀνομάτων” (*Poética*, XX. 9).

⁹⁰ Aristóteles reflexiona sobre la división del tiempo en los siguientes términos: “The following considerations might make one suspect either that there is really no such thing as time, or at least that it has only an equivocal or obscure existence. Some of it is past, and the rest is future and does not yet exist. [...] Nor is it easy to see whether the ‘now’ that appears to divide the past and the future is always one and the same or is perpetually different.” (*Física*, IV. x 218a0 - 218a10, traducción de Wicksteed y Cornford).

⁹¹ Como señala Binnick (1991: 4), a quien seguimos para la elaboración de este apartado, la consideración del presente como un punto en el tiempo carente de duración es una paradoja, puesto que si dicho punto en sí es inexistente los acontecimientos medidos en función de dicho punto son, en cierta medida, también inexistentes.

residía precisamente en la falta de distinción entre tiempo cronológico y tiempo lingüístico ya que para ambos se empleaba el término *χρόνος* (*khronos*). Esta ausencia de delimitación conceptual fue trasladada al latín con su denominación de *tempus* y de allí a algunas lenguas romances, como en el caso del español (*cf.* Klein, 2009: 43).

Entre las escuelas que intentaron aportar una solución a este problema podemos citar dos: por una parte la escuela estoica, a la que haremos alusión en el capítulo 5, y la propuesta de Dionisio de Tracia (c. 100 A.C.) que fue una de las más influyentes en las gramáticas latinas. Dionisio propone una clasificación de seis tiempos verbales en función del tiempo físico-cronológico según las nociones de pasado, presente y futuro. De este modo señala la existencia de un presente, un futuro y establece cuatro variedades para el tiempo pasado: el perfecto o *parakeímenos*, el pluscuamperfecto o *hupersuntélikos*, el imperfecto o *paratatikós* y el aoristo. Como señala Binnick (1991: 11), no ha sobrevivido ningún manuscrito en el que Dionisio diera cuenta de las características que permiten establecer una diferencia entre estos tiempos; sin embargo, es posible llevar a cabo una distinción en este sistema desde los comentarios a la obra de Dionisio, especialmente a partir del trabajo del gramático latino Prisciano.

Prisciano, quien adapta para el latín el esquema de Dionisio, interpreta que el perfecto griego representa un pasado cercano al presente y el pluscuamperfecto un pasado más lejano. Estos dos tiempos se diferencian del imperfecto en que, mientras los primeros representan los eventos de forma concluida o acabada, el imperfecto los presenta de forma inconclusa. En cuanto al aoristo, tal como su nombre lo indica⁹², se trata de un tiempo indefinido en cuanto a la distinción acabado/no acabado. A su vez, estos tiempos verbales se relacionan de manera formal en la medida en que son agrupados según el tema que poseen. Así, el presente se relaciona con el imperfecto por el tema de presente, el perfecto con el pluscuamperfecto debido a la reduplicación del tema en ambos tiempos y el aoristo se relaciona con el futuro a través del tema sintagmático (-σ). Esta clasificación fue recogida para el latín por Prisciano con excepción del aoristo, inexistente en esta lengua (*cf.* Binnick, 1991: 12-13).

Durante la Edad Media fueron los postulados de Prisciano los que recibieron mayor acogida y es precisamente esta clasificación en cinco tiempos verbales la que aparece en la primera gramática de la lengua española.

⁹² *Αόριστος* (*Aóristos*) significa ‘algo que es indefinido’.

4.4 Primeras descripciones del tiempo verbal en la gramática española

Del mismo modo que la gramática latina estaba basada en la griega, las gramáticas romances se fundamentaron en la latina. Sin embargo, como sostiene Rojo (1978: 282), “estructurar en modos y tiempos las formas verbales castellanas no consistía en buscar únicamente una equivalencia de cada forma latina y situarla en la casilla correspondiente”, por eso los primeros gramáticos se encontraron con la tarea de resolver las diferencias entre ambas lenguas.

En su *Gramática de la lengua castellana* (GLC) (1492), Antonio de Nebrija, siguiendo a Prisciano, reconoce la existencia de cinco tiempos:

Los tiempos son cinco: presente, por el qual demostramos lo que agora se haze; passado no acabado, por el qual demostramos lo que se hazía τ no se acabó; passado acabado, por el qual demostramos lo que se hizo τ acabó; passado más que acabado, por el qual demostramos que alguna cosa se hizo sobre el tiempo passado; venidero, por el qual demostramos que alguna cosa se a de hazer (GLC III, [fol. 58 v.] 14-20)⁹³.

De la descripción propuesta por Nebrija para los cinco tiempos del modo indicativo llama la atención la caracterización que atribuye al *passado más que acabado*, el cual es definido a partir de la relación que establece con el *tiempo pasado*. Esta descripción haría pensar en un reconocimiento por parte de Nebrija del valor relacional de aquella forma. No obstante, de las palabras del gramático se desprende una interpretación basada en conceptos extralingüísticos, lo cual puede observarse en el presente descrito como “lo que agora se haze”.

Posteriormente se va a enfocar el tratamiento de la morfología verbal desde otras concepciones. Así en la *Gramática de la lengua vulgar de España* (1559). En el análisis presentado por el anónimo se clasifican cuatro tiempos: presente, imperfecto, perfecto y venidero. Los dos tiempos pasados se distinguen para el autor en que del primero no se conoce ni determina si la acción es acabada; en cambio, la acción del perfecto se ha cumplido y acabado. La ausencia del pluscuamperfecto en esta gramática queda justificada según el anónimo del siguiente modo: “Espantarse han (quiça) algunos, de que no pongo io en estos

⁹³ Las formas para estos tiempos son (GLC, III [fol. 59r, 3-30]): para el presente *amo*, para el pasado no acabado *amava*, para el pasado acabado *amé*, para el pasado más que acabado *avía amado* y para el tiempo venidero *amaré*. Es importante destacar la denominación que Nebrija atribuye a las formas *e amado* y *ove amado* a las que clasifica “en el passado acabado, por reodeo” (GLC, III [fol. 59r, 24]).

Verbos el Tiempo más que perfeto i la Voz Passiva, como dizen los Latinos. Estas son dos cosas, las cuales io no pongo por causa que esta lengua no las tiene” (GLV, 54-55)⁹⁴. En clara oposición se encuentra el análisis desarrollado en la *Vtil y breve institution para aprender los principios y fundamentos de la lengua hespañola* (1555), en la que se postula que la lengua española tiene los mismos modos y tiempos que la lengua latina, aunque la lengua española tiene dos pretéritos:

El primero es conforme al Aoristo de los Griegos: porque significa lo passado, pero sin determinar tiempo: como yo ame, yo salte. El segundo significa el tiempo praeterito mas cerca passado, y determinado tiempo: Como yo he amado, yo he saltado. del cual vsamos quando oy, ô ayer, ô poco antes auemos amado, ô saltado (UBI, fol. Cv (r))⁹⁵.

Es interesante destacar esta descripción porque se distancia en primer lugar del análisis propuesto tanto por Nebrija como por el autor de la *Gramática de la lengua vulgar de España*. Pero por otra parte, porque es un tratamiento de la forma *he cantado* que aún se encuentra en estudios tan recientes como el llevado a cabo por García Fernández (2013).

En algunas gramáticas posteriores comienza a introducirse un tratamiento del comportamiento de las formas verbales centrado en el momento de la enunciación. Tal es el caso de la *Gramática de la lengua castellana* (1830) de Vicente Salvá. Este gramático define los tiempos verbales en función de las relaciones que establecen (o que no establecen) con determinados acontecimientos:

§ 5.2.4.1. La naturaleza del indicativo permite que sea el modo más abundante de tiempos. *Yo amo* en el momento en que lo estoy diciendo: aquí tenemos el presente. *Amé*, tal vez ayer, acaso dos años hace o en mi juventud, y al hablar de esta pasión mía, quizá la considero aislada e independiente de cualquier otro suceso: tal es el carácter del *pretérito absoluto* (el *perfecto* de los gramáticos). *Amaba yo el fuego hasta que me castigó su inconstancia*: mi afición a jugar y mi escarmiento coexistieron en una misma época ya pasada; por esto me parece más significativo llamar *pretérito coexistente al imperfecto* de los gramáticos⁹⁶.

⁹⁴ Citamos siguiendo a Rojo (1978: 290).

⁹⁵ Citamos siguiendo a Rojo (1978: 291).

⁹⁶ Como señala Lliteras (1988: 59, nota 109) en el estudio preliminar a la gramática de Salvá, el gramático valenciano introdujo en su obra varios de los planteamientos realizados por los autores de la *Grammaire générale et raisonnée* (1660) de Port Royal. Y es precisamente a estos autores a quienes se suele atribuir la

Resulta interesante resaltar la cercanía en la descripción de los tiempos verbales de pasado con la propuesta que once años después presentaría Andrés Bello en su “Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana”, especialmente por lo que respecta a la descripción ofrecida para la forma *amaba* denominada por Salvá “pretérito coexistente”. Sin embargo, en la gramática de Salvá el tratamiento de la forma *amé* se lleva a cabo a partir de una interpretación del significado temporal en términos de situación “absoluta” en el pasado.

En cuanto a la descripción de los tiempos compuestos, Salvá comienza señalando que “*haber* con el participio pasivo significa también tener hecha alguna cosa” (§ 15.6.2.). Del análisis propuesto por este gramático destacamos la definición para el pluscuamperfecto:

§ 15.6.2.2. *Había amado* (el *pluscuamperfecto* de los gramáticos) participa de la naturaleza del coexistente, y denota que algo había ya sido, había sucedido o estaba hecho antes, al tiempo o después de acontecer alguna otra cosa [...] Su significado me obliga a llamarlo *pretérito absoluto coexistente*, porque la acción queda aquí terminada al verificarse la otra simultánea, y en el otro coexistente puede no estar concluida.

Como veremos, el valor de coexistencia atribuido a *había amado* será recuperado también por Bello en su descripción del sistema verbal español.

4.5 El modelo temporal de Bello

La aproximación al sistema verbal español llevada a cabo por Andrés Bello comienza con una descripción de las formas verbales en función de su valor déictico. Tanto en su *Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana* (1841) como en su *Gramática de la lengua castellana* (1847), el análisis ofrecido por el gramático venezolano se basa en una caracterización en la que el centro de la organización verbal es el momento de enunciación: “momento en que se habla” (1841, § 28), “momento en que se pronuncia el verbo” (1841, § 29), “acto de la palabra” (1841, § 30). Y es a partir de este “momento en que se habla” sobre el cual Bello organiza el sistema verbal desde tres conceptos básicos:

primera división de los tiempos verbales en absolutos y relativos en función de la orientación que establezcan con el momento de la enunciación (*cfr.* Binnick, 1991: 40-41). No obstante, habrá que esperar a la obra de Bello para encontrar una sistematización de esta propuesta cuya relevancia aún está vigente en los tratamientos déicticos contemporáneos del tiempo verbal, tal como veremos a partir de § 4.7.

coexistencia (C), anterioridad (A) y posterioridad (P). De este modo, el gramático rompe con una tradición que caracterizaba las formas verbales en función de conceptos extralingüísticos. En la siguiente tabla presentamos la nomenclatura ofrecida por el autor:

Formas simples	Denominación	Formas compuestas	Denominación
<i>canto</i>	presente	<i>he cantado</i>	ante-presente
<i>canté</i>	pretérito	<i>hube cantado</i>	ante-pretérito
<i>cantaré</i>	futuro	<i>habré cantado</i>	ante-futuro
<i>cantaba</i>	co-pretérito	<i>había cantado</i>	ante-co-pretérito
<i>cantaría</i>	pos-pretérito	<i>habría cantado</i>	ante-pos-pretérito

Tabla 4.1. Nomenclatura propuesta por Bello (1841, 1847) para el paradigma verbal español.

En la nomenclatura propuesta por Bello, la denominación de cada forma corresponde al valor temporal que el autor le atribuye a los valores presente, pretérito y futuro a partir de la relación que establecen con los conceptos de coexistencia, anterioridad y posterioridad. Así, *amo* “significa la coexistencia del atributo” (1841, § 28), *amé* “la anterioridad del atributo” (1841, § 30), y *amaré* “la posterioridad del atributo” (1841, § 34), todos ellos en relación con el “acto de la palabra”. Los tiempos restantes del modo indicativo se ordenan en función de estos tres tiempos: “ciertas formas del verbo representan relaciones de tiempo simples; otras, dobles; otras, triples” (1847, § 649) y luego continúa:

Cada una de las denominaciones de los tiempos es una fórmula analítica que descompone el significado del tiempo en una, dos o más relaciones elementales de coexistencia, anterioridad y posterioridad [...] La última de las relaciones elementales tiene siempre por término el acto de la palabra, el momento de proferirse el verbo (1847, § 650).

De estas tres relaciones elementales es importante detenernos en la definición propuesta para la coexistencia, ya que una errónea interpretación de la misma ha supuesto numerosos malentendidos entre los lingüistas de las últimas décadas. Para Bello, la relación de coexistencia:

No consiste en que las dos duraciones principien y acaben a un tiempo; basta que el acto de la palabra, el momento en que se pronuncia el verbo, coincida con un momento

cualquiera de la duración del atributo; la cual, por consiguiente, puede haber comenzado largo tiempo antes, y continuar largo tiempo después (1841, § 29).

En el paradigma verbal español, dos son las formas verbales relativas, de segundo y tercer grado⁹⁷, que poseen el valor de coexistencia: *amaba* y *había amado*. La primera designa “la coexistencia del atributo con una cosa pasada” (1841, § 35). La definición de Bello para el co-pretérito lo asemeja a un presente del pasado. En cuanto a *había amado*, se trata de una forma que expresa una relación ternaria con respecto al momento de enunciación y que designa anterioridad (A) al co-pretérito. Mediante el ejemplo “Había ya anochecido, cuando volviste”, Bello explica que: “el anochecer es anterior a una cosa que coexiste en una parte de su duración con otra, que es anterior al momento en que se habla” (1841, § 48). No obstante, muchos son los lingüistas que han señalado la inexactitud de esta descripción. Para Gutiérrez Araus (1995: 61), “esta forma puede marcar anterioridad respecto a todas las formas de pasado o pretéritos, no solo con respecto al imperfecto”, y Veiga (2008: 67) sostiene que la nomenclatura atribuida por Bello a la forma *había amado* responde a una necesidad de establecer un paralelismo absoluto entre los significado temporales de las formas simples y los de las correspondientes compuestas, tal como puede observarse en la tabla 4.1.

En cuanto a las otras formas verbales de pasado, en el caso de *amaría*, en tanto que forma relativa secundaria, indica la posterioridad del atributo a una cosa pretérita. Por lo que respecta a las restantes formas compuestas, todas ellas se caracterizan por una definición basada en la combinación de la anterioridad con el tiempo expresado por el auxiliar: “la época de las acciones se mira pues necesariamente como anterior a la época del auxiliar haber” (1841, § 39). De este modo, el *ante-presente* indica anterioridad al *presente*⁹⁸ y se distingue del pretérito en la medida en que la forma *he amado* expresa una “relación con algo

⁹⁷ Es importante resaltar que Bello no agrupa de forma explícita los tiempos verbales en absolutos y relativos; por el contrario, el gramático señala que las formas del verbo establecen relaciones de tiempo simples, dobles o triples con el momento de enunciación, con lo cual se anticipa al planteamiento de Rojo, quien sostiene que: “podemos marcar tres grados de relatividad, pero nunca hablar de formas absolutas” (1974: 83). Sin embargo, al final de su *Análisis ideológica*, Bello deja entrever la posibilidad de clasificar a los tiempos verbales en absolutos y relativos cuando señala el uso de la forma *amaba* como tiempo absoluto con verbos permanentes: “*Amaba* es un simple pretérito, y no un co-pretérito cuando lo usamos absolutamente, y sin compararlo con otra época, a lo menos expresa, como en estos ejemplos: ‘Cartago era una república poderosa’, ‘Alejandro era hijo de Filipo’”(1841, § 181, 4.^a).

⁹⁸ Esta definición no ha de hacernos pensar en una superposición de los valores de las formas *amé* y *he amado*, ya que mediante la primera se expresa anterioridad al momento de la enunciación y con la segunda anterioridad al presente que es coexistente al momento de enunciación. Por consiguiente, mientras *amé* se caracteriza por ser una forma relativa de primer grado, *he amado* es una forma relativa de segundo grado.

que todavía existe” (1841, § 40). El *ante-pretérito* designa la anterioridad de lo expresado por el verbo a una cosa que a su vez es pretérita respecto del momento en que se habla. No obstante, como señalábamos más arriba, la función de esta forma es empleada en la actualidad por *había amado*. Según señala Veiga (2008: 67) la inclusión de este tiempo verbal en el sistema bellista fue improductiva debido a que se trataba de una forma arcaizante y ya en desuso en la época del gramático venezolano. Por último, *habría amado* es un *ante-pos-pretérito* (1841, § 51), esto es, indica anterioridad a un momento posterior a un momento anterior al momento del habla.

La nomenclatura elegida por Bello para la clasificación de las formas verbales que hemos presentado hasta ahora, quedan reflejadas en la siguiente figura⁹⁹:

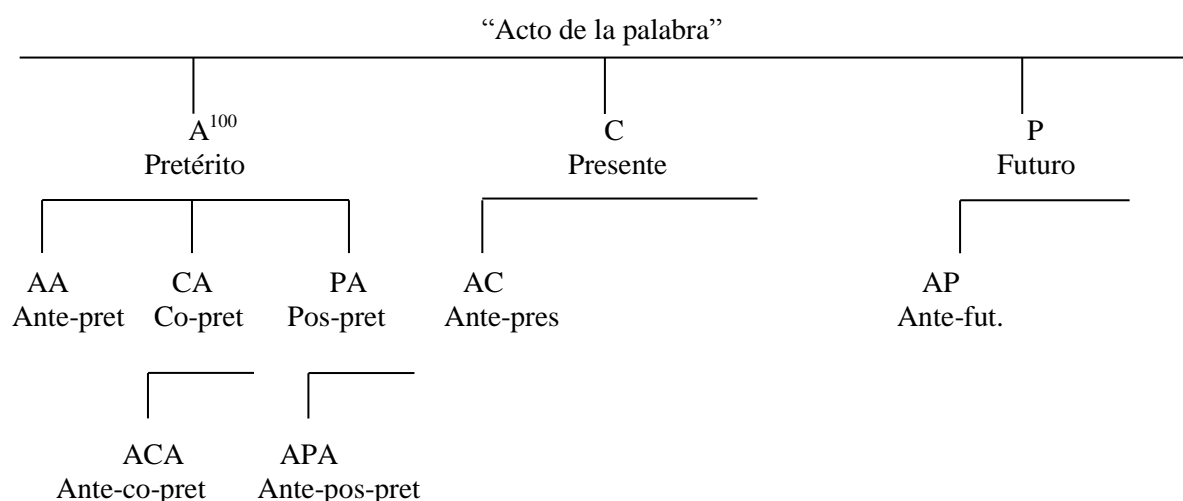


Figura 4.1. Valores primitivos de las formas simples y compuestas en el sistema temporal de Bello (1841).

Ahora bien, el análisis propuesto por Bello no se ciñe a lo que el gramático denomina “valores primitivos”, sino que su descripción se extiende a los valores secundarios y metafóricos que pueden encerrar estas formas y, según explica Bello, estos valores son obtenidos según “reglas fijas” (1841, § 56)¹⁰¹.

⁹⁹ Nos hemos basado en el esquema presentado por Brucart (2003: 198) para la elaboración de esta figura.

¹⁰⁰ Las siglas representan los valores primitivos establecidos por Bello (1841, §§ 69-70) para las formas simples y compuestas.

¹⁰¹ No forma parte de nuestra investigación analizar ni la adquisición de los valores secundarios ni la de los metafóricos, por lo que no nos extenderemos en presentar la descripción ofrecida por Bello. Baste aquí indicar que en dicho valor secundario interviene la relación temporal de coexistencia a partir de la cual se deriva una relación temporal compleja de coexistencia en el futuro. Así lo sistematiza Bello (1841, § 71): “En el valor secundario de las formas indicativas la mera coexistencia pasa a coexistencia con el futuro: C pasa a CP.

La interpretación que lleva a cabo Bello de las formas verbales es, como sostienen Rojo y Veiga (1999: 2882), fuertemente temporalista, esto es, las formas son descritas únicamente a partir del valor temporal que hemos distinguido en § 4.2, un valor temporal que es definido en términos deícticos según la relación que los diferentes tiempos verbales establecen con el momento de la enunciación. A lo largo del siglo XX y principios del XXI se van a realizar varias propuestas analíticas del paradigma verbal español centradas en una descripción deíctica del comportamiento verbal. En el próximo apartado nos dedicaremos a revisar algunas de estas propuestas, teniendo en cuenta la influencia que han ejercido en la descripción del paradigma verbal español.

4.6 Modelos temporales deícticos en el siglo XX

A lo largo del siglo XX se dieron numerosas descripciones de los sistemas verbales a partir de una caracterización en términos deícticos, esto es, ordenando los acontecimientos en relación con el momento de enunciación, ya sea de forma directa o indirecta, como por ejemplo en el caso de la forma *había cantado*, la cual expresa una situación anterior a una referencia anterior al momento de enunciación. Muchas de dichas descripciones adoptaron el modelo del lógico alemán Hans Reichenbach (1947) para dar cuenta del funcionamiento del paradigma verbal español.

Ahora bien, creemos que este modelo presenta varios problemas a la hora de llevar a cabo una descripción rigurosa del funcionamiento del paradigma verbal de nuestra lengua. Estamos de acuerdo con Veiga cuando afirma que:

Nos sorprende la poca atención a los análisis temporales efectuados por Bello (1841, 1847), en directo contraste con las muchas referencias que es fácil hallar en trabajos recientes al estudio lógico de Reichenbach (1947), que, realmente, tan poco avance supuso frente a las ideas defendidas cien años antes por el maestro venezolano, aparte de fundamentarse en la realidad de un sistema verbal, el del inglés, donde no existe una distinción funcional de contenidos temporales entre, digamos un *pretérito* y un *co-*

Amo co-futuroCP.
Amaba..... co-pos-pretérito CPA.
He amadoante-co-futuro ACP.
Había amado .. ante-co-post-pretérito ..ACPA.”

En cuanto al valor metafórico, éste puede obtenerse a partir de una trasposición de coexistencia, posterioridad y anterioridad (1841, §§ 117-172).

pretérito, lo que con claridad supone una base insuficiente para abordar, en aplicación de esta propuesta analítica, el estudio de un sistema verbal como el español o los románicos en general (2008: 8).

En efecto, el análisis llevado a cabo por Reichenbach no parece adaptarse a la realidad del sistema verbal español. En el modelo de este autor, los tiempos son definidos a partir de tres entidades básicas: el *punto del habla* (H), el *punto del evento* (E) y el *punto de referencia* (R)¹⁰². El primero de ellos es entendido como el momento en el que se produce el acto de habla, el segundo permite situar al evento enunciado en una posición de la escala temporal y el tercero localiza un evento no sólo respecto al acto de habla sino también en relación con uno u otros eventos. Desde estas tres entidades, Reichenbach describe el sistema temporal inglés atendiendo a las nociones de sucesividad y simultaneidad, esto es, qué evento sucede a qué evento y cuál es simultáneo con cuál, tal como puede observarse en la siguiente figura¹⁰³:

¹⁰² Reichenbach afirma que mediante un solo punto, el punto o momento del habla, no es posible dar cuenta de todos los tiempos verbales de una lengua natural: “Let us call the time point of the token the *point of speech*. Then the three indications, ‘before the point of speech’, ‘simultaneous with the point of speech’ and ‘after the point of speech’, furnish only three tenses; since the number of verb tenses is obviously greater, we need a more complex interpretation” (1947: 288). Por esta razón, propone otras dos entidades el “point of event” y el “point of reference”.

¹⁰³ La orientación del segmento “—>” representa la dirección del tiempo. Mediante la coma (“,”) se indica la simultaneidad, “—” establece el orden en el que se suceden los acontecimientos y la representación “——” denota la extensión de lo enunciado por el tiempo verbal.

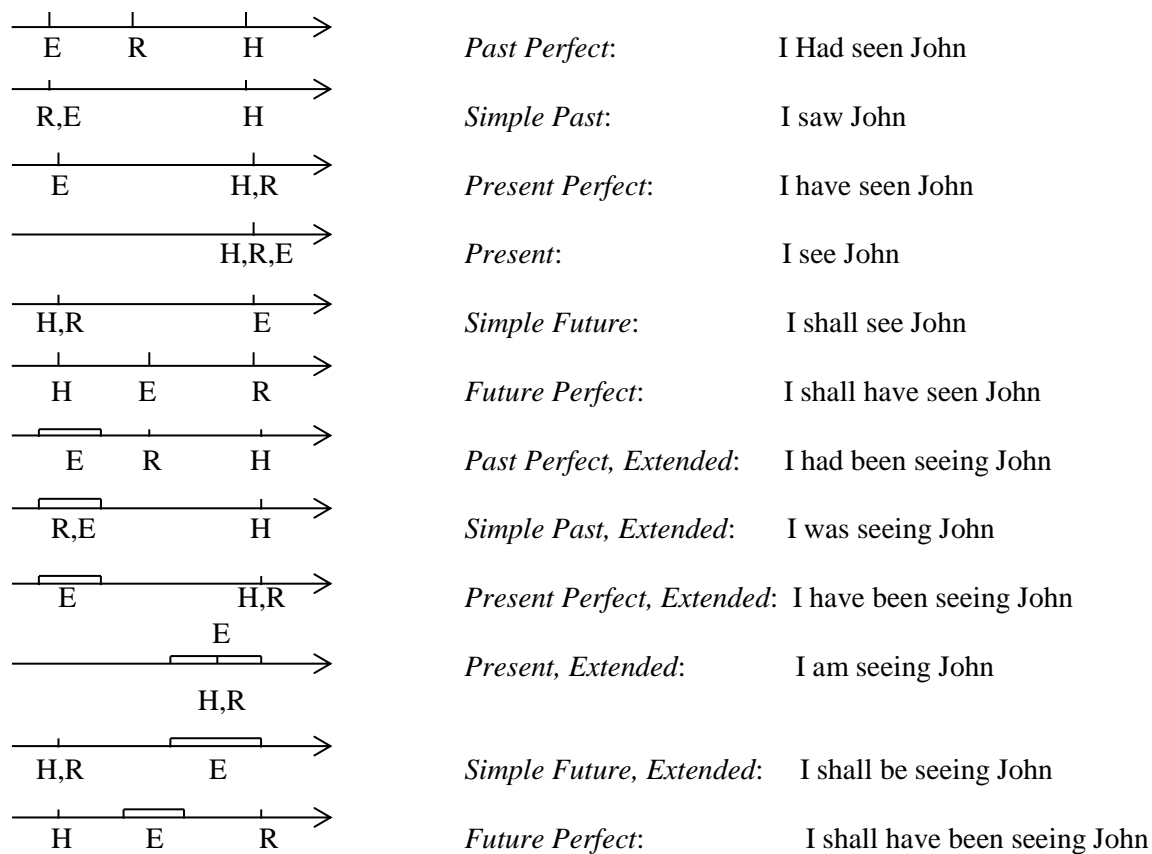


Figura 4.2. Sistema temporal del inglés (Reichenbach, 1947: 290).

Como puede observarse en la figura precedente, Reichenbach ordena los tiempos de la lengua inglesa estableciendo una distinción entre aquellas formas que expresan un punto y aquellas que designan un intervalo de tiempo, esto es, los tiempos progresivos del inglés a los que denomina “tiempos extendidos”. Este autor identifica para el francés dicha distinción en dos formas verbales de pasado, el *passé défini* y el *imparfait* a las que representa de la siguiente manera:

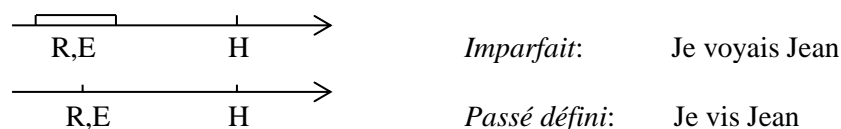


Figura 4.3. Distinción del imperfecto y el perfecto simple francés según Reichenbach (1947: 291).

Varios investigadores (Acero, 1990; García Fernández, 1998, 1999, 2004, 2013; Carrasco Gutiérrez 1999a, 2000, entre otros) han empleado el modelo reichenbachiano para

interpretar el comportamiento del sistema verbal español. Sin embargo, a primera vista, este modelo no permite dar cuenta, en términos de estricta temporalidad, de ejemplos como los siguientes:

- (1) a. Aquel hombre te *miró* todo el tiempo las piernas.
- b. Aquél hombre te *miraba* todo el tiempo las piernas.
- c. Aquel hombre te *estuvo mirando* todo el tiempo las piernas.¹⁰⁴
- d. Aquel hombre te *estaba mirando* todo el tiempo las piernas.

Atendiendo a la propuesta del lógico alemán, (1a) se opondría a los ejemplos (1b), (1c) y (1d) en tanto que el primero incluye un tiempo no extendido y los tres restantes un tiempo extendido. Ahora bien, ¿de qué manera se distinguen entre sí los ejemplos cuyo núcleo verbal contiene un “tiempo extendido”? Es evidente que desde este modelo no se puede dar respuesta a esta pregunta ya que en una adaptación al español del esquema reichenbachiano los tres ejemplos obtendrían la misma representación. Por otra parte, equiparar la construcción progresiva del inglés a la forma *cantaba* implica llegar a conclusiones equivocadas.

En efecto, como señala Veiga (2008: 136), la más visible limitación del modelo del lógico alemán es su incapacidad de llevar a cabo una diferenciación entre ejemplos como los de (1a) y (1b), esto es, entre un *pretérito* y un *co-pretérito* según la denominación bellista que hemos presentado en § 4.5, para los que correspondería una única fórmula *R,E-S*. La distinción entre estos tiempos verbales desde este modelo supondría la aceptación implícita, como apunta Brucart (2003: 200), de la categoría de aspecto, categoría que como veremos en § 4.7 y más extensamente en el capítulo 5, resulta inadecuada para explicar el funcionamiento de la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto¹⁰⁵.

Otro problema significativo que presenta la propuesta de Reichenbach reside en la falta de atención por parte del autor a las diferencias semánticas que presentan los verbos seleccionados para sus ejemplos. La observación realizada por Acero al afirmar que “constituye una deficiencia de los análisis de Reichenbach el haber pasado por alto las diferencias semánticas existentes entre verbos” (1990: 70) resulta pertinente en la medida en

¹⁰⁴ Adaptamos los ejemplos (1c) y (1d) de Veiga (2008: 139).

¹⁰⁵ Autores como García Fernández (1998, 1999, 2004) o Carrasco Gutiérrez (1999a, 2000) defienden precisamente la aplicación de la categoría de aspecto gramatical para interpretar el comportamiento de las formas *canté* y *cantaba* desde los planteamientos del modelo reichenbachiano.

que un reconocimiento del diferente comportamiento de los verbos según su modo de acción tiene importantes repercusiones en la distribución de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo en el discurso inactual, tal como intentaremos demostrar en el capítulo 6¹⁰⁶. En efecto, la gran mayoría de verbos utilizados en los ejemplos propuestos por Reichenbach al comenzar su análisis son, teniendo en cuenta el modo de acción o aspecto léxico, verbos de acción¹⁰⁷. De ahí que el sistema propuesto por este autor se describa atendiendo a las nociones de sucesividad y simultaneidad.

Teniendo en cuenta estas deficiencias, algunos autores han intentado llevar a cabo una reelaboración de este sistema de representaciones temporales, tal es el caso de Bernard Comrie (1985). Este autor, a diferencia de Reichenbach, no describe el comportamiento verbal de todas las formas atendiendo a las tres entidades básicas del modelo reichenbachiano, esto es, el punto del habla, el punto del evento y el punto de referencia, sino que parte de la consideración de dos primitivos: H (el momento del habla) y E (el momento del evento), los cuales establecen relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad¹⁰⁸. Estas relaciones son aplicadas para describir lo que este autor denomina *tiempo absoluto*, es decir, aquel que es orientado con respecto al momento del habla. Pero también Comrie reconoce la existencia de otro tipo de tiempos: el *tiempo relativo*, que se orienta con respecto a un punto cualquiera y el *tiempo absoluto-relativo*, el cual se establece a partir de una referencia que a su vez está orientada hacia el momento del habla. Sólo para estos dos tipos de tiempos, Comrie introdujo un tercer primitivo R (el punto de referencia)¹⁰⁹. Estas relaciones quedan simbolizadas de la siguiente manera:

¹⁰⁶ Es importante destacar que ya Bello (1841, § 32-33; 1847, § 625-626) establecía una distinción entre verbos desinentes y permanentes y la repercusión que los mismos acarreaban al uso del pretérito y del co-pretérito.

¹⁰⁷ Con excepción del verbo de estado *tener* incluido en el pasaje seleccionado por Reichenbach: "...and *had* in his pocket an invitation to tea on the following day" (1947: 288).

¹⁰⁸ Comrie define la temporalidad verbal como la gramaticalización de la localización en el tiempo. Sobre esto afirma que: "the notions that are commonly grammaticalised across languages of the world are simple anteriority, simultaneity, and posteriority, i.e. with the present moment as deictic centre, past present and future" (1985: 11). Más adelante especifica la naturaleza deíctica de la temporalidad verbal: "As far as tense is concerned, then, the reference point is typically the present moment, and tenses locate situation either at the same time as the present moment, or prior to the present moment, or subsequent to the present moment [...] A system which relates entities to a reference point is termed a deictic system, and we can therefore say that tense is deictic" (1985:14).

¹⁰⁹ Comrie insiste en que el punto de referencia (R) no se ancla a ningún centro deíctico: "the major characteristic of all these representations for relative tense is that there is a reference point R which is not anchored, i.e. which is not itself located in time relative to any deictic centre, such as the present moment [...] the reference point for a relative tense is given by the context" (1985: 125).

Tiempos absolutos	
Presente	<i>E simultáneo a H</i>
Pasado	<i>E anterior a H</i>
Futuro	<i>E después de H</i>
Tiempos relativos	
Presente relativo	<i>E simultáneo a R</i>
Pasado relativo	<i>E anterior a R</i>
Futuro relativo	<i>E después de R</i>
Tiempos absoluto-relativos	
Pluscuamperfecto	<i>E anterior a R anterior a H</i>
Futuro perfecto	<i>E anterior a R posterior a H</i>
Futuro en el futuro	<i>E posterior a R posterior a H</i>
Futuro en el pasado	<i>E posterior a R anterior a H</i>
Futuro perfecto en el pasado	<i>E anterior a R₁ posterior a R₂ anterior a H</i>

Tabla 4.2. Modelo temporal propuesto por Comrie (1985: 122-129).

En este esquema llaman la atención dos cuestiones. En primer lugar, la ausencia de una fórmula para representar el contenido de una forma como *he cantado*, esto es, del ante-presente en la nomenclatura de Bello o del *perfect* en términos de Comrie. La razón argüida por este autor es que el perfecto difiere conceptualmente de los tiempos absoluto-relativos. El perfecto, señala en un primer momento Comrie, no es diferente del pasado (o pretérito en la denominación bellista):

One would say that the reference point for the perfect is simultaneous with the present moment, rather than being before the present moment or after the present moment. The situation in question would then be located in time prior to this reference point. In terms of location in time, however, this would give precisely the same result as the past, which also locates a situation as prior to the present moment. Thus, however perfect differs from past, it is not in terms of time location (Comrie, 1985: 78).

Los términos en los que difieren estos dos tiempos comparados por el autor remiten a la categoría de aspecto¹¹⁰. Del mismo modo, en el modelo temporal de este autor puede apreciarse la ausencia de una fórmula que represente al *co-pretérito*. Al igual que en la distinción *perfect/past*, Comrie apela a la categoría de aspecto para describir el comportamiento del *pretérito* y del *co-pretérito*:

¹¹⁰ Comrie, en una nota a pie de página (1985: 78, nota 20), remite a su obra *Aspect* (1976) para comprender la distinción entre el *perfect* y el *past*.

The difference between *leyó/leía* is one of aspect, despite the traditional terminology which speaks of Imperfect as a tense, and equally the Simple Past. [...] Aspect as a grammatical category, just like any other category, maybe expressed by means of the inflectional morphology of the language in question as with the Spanish *leyó/leía* (1976: 9).

Por consiguiente, este modelo tampoco es capaz de describir en términos de estricta temporalidad el funcionamiento de todas las formas verbales de pasado del modo indicativo español.

Otro modelo deíctico de importantes repercusiones para las descripciones del comportamiento del paradigma verbal español fue realizado por William Bull (1960), quien en su análisis no ha partido del modelo analítico de Reichenbach, sino que ha tenido en cuenta para la elaboración de su propio modelo la propuesta inicial llevada a cabo por Bello. En su obra *Time, tense and the verb*, Bull se propone: “to define the properties of tense forms in terms of their relationship to each other” (1960: 34). Estas relaciones temporales son, como en el caso de Bello, de anterioridad (-), simultaneidad (0) y posterioridad (+). Bull representa estas relaciones a través de vectores (V), los cuales establecen una orientación a partir de un eje de orientación que en su modelo temporal denomina *point present* (PP)¹¹¹. Sin embargo, Bull reconoce la existencia de otros tres ejes de orientación a los que denomina *retrospective point* (RP), *anticipated point* (AP) y *retrospected anticipated point* (RAP) (Bull, 1960: 21-23). A partir de estos cuatro ejes, Bull ordena los eventos (E) enunciados por las formas verbales del español proponiendo una nueva nomenclatura a la de Bello:

¹¹¹ Según Bull, la experiencia de cualquier evento se convierte en el eje de orientación: “the fact that any act of observation, the actual experiencing of any event, automatically becomes an axis of orientation. This act is the objective referent of the term ‘point present’, which hereafter will be symbolized by PP” (1960: 17).

<u>Nomenclatura de Bello</u>	<u>Nomenclatura de Bull</u>	<u>Fórmulas vectoriales de Bull</u>
Ante-presente	Present-perfect	E(PP-V)
Presente	Present-imperfect	E(PP0V)
Futuro	Future	E(PP+V)
Ante-futuro	Future Perfect	E(AP-V)
Ante-pretérito	} Retro - pluperfect	E(RP-V)
Ante-co-pretérito		E(RP-V)
Pretérito	Retro-perfect	E(RP0V)
Co-pretérito	Retro-imperfect	E(RP0V)
Pos-pretérito	Retro-future	E(RP+V)
Ante-pos-pretérito	Retro-future perfect	E(RAP-V)

Tabla 4.3. Modelo temporal propuesto por Bull (1960: 42-43).

Del modelo temporal de Bull es preciso destacar dos cuestiones: la nomenclatura atribuida a algunas formas verbales y el establecimiento de cuatro ejes de orientación para dar cuenta del funcionamiento del sistema verbal español.

En § 4.5 señalábamos los comentarios realizados por Gutiérrez Araus (1995) y Veiga (2008) sobre la inexactitud de describir a la forma *había cantado* como un ante-co-pretérito y el error de Bello de haber incluido en su teoría gramatical la forma arcaizante *hube cantado*. También en Bull se refleja esta reflexión al proponer un solo símbolo para ambas formas, E(RP-V) y optar por una sola denominación, *retro-pluperfect*.

Más llamativa es la interpretación propuesta para la forma *he cantado*. Según la simbolización propuesta por Bull, esta forma expresa una orientación de anterioridad directamente referida al *point present* (PP-V) en simetría a *cantaré* que expresa posterioridad con respecto al mismo punto de referencia (PP+V). De esta forma, Bull parece estar otorgando a la forma *he cantado* el valor que Bello asignó al pretérito.

Tampoco deja de llamar la atención la elección de una única fórmula vectorial, E(RP0V), para las formas *canté* y *cantaba*, a las que denomina *retro-perfect* y *retro-imperfect* respectivamente. Bull atribuye el mismo contenido temporal a ambas formas, el de

simultaneidad a un *retrospective point*, de modo que para diferenciarlas apeló a la categoría de aspecto al atribuir un valor perfectivo a una y un valor imperfectivo a la otra¹¹².

En cuanto al establecimiento de cuatro ejes de orientación y no uno como en el modelo de Bello, Bull parece haberlos formulado debido a la imposibilidad que presentan sus tres vectores (-V, 0V y +V) de encadenarse entre sí. En el modelo temporal de este autor no se contempla la posibilidad de establecer un único punto central de referencias para todo el sistema desde el que puedan orientarse directa o indirectamente otras referencias. Por el contrario, Bull postula, en términos de Veiga (2008: 102), “innecesariamente” la existencia de cuatro ejes al defender contradictoriamente la existencia de una misma línea temporal y al mismo tiempo establecer más de un eje temporal.

Si bien la propuesta de Bull supuso un importante avance debido a su intento por ofrecer una sistematización del comportamiento de las formas verbales a través del reconocimiento de la naturaleza déictica de dichas formas, las contradicciones señaladas en este modelo nos llevan a rechazar sus postulados para la interpretación del uso de las formas verbales por los participantes que estudiamos en nuestra investigación.

4.7 El sistema vectorial de Rojo

La propuesta de Rojo parte, como hemos señalado en § 4.2, de una interpretación basada en el reconocimiento del comportamiento déictico de los tiempos verbales, los cuales pueden ser descritos a partir de la referencia a algún momento que sólo es posible identificar mediante la relación que establecen con lo que el autor denomina “punto cero” u “origen” (1974: 89)¹¹³.

¹¹² Resulta sorprendente esta descripción basada en una distinción aspectualista ya que al inicio de su obra Bull parece reconocer lo que Rojo (1974: 130 y ss.) expondría de forma explícita años más tarde, a saber, la confusión entre, por ejemplo, la perfectividad y la anterioridad, siendo que toda acción anterior se da como terminada por su mismo carácter de anterioridad. Bull señala al respecto que: “Time is something conceived through the observation of events, and the past, the present and the future are not to be identified with time. They are, rather, disguises for concepts which the grammarian associates with aspect. Thus an event which is simultaneous with the act of speaking is said to be imperfect. An event which is anterior to the act of speaking is, obviously, perfected. In other words, in terms of a single axis of orientation, anterior, past and perfected may all describe the same order relation to the axis” (1960: 13).

¹¹³ En una primera definición Rojo señala que: “El origen es el punto cero, móvil, cambiante en cada situación lingüística y que suele coincidir con el momento del habla” (1974: 89). Sin embargo, en la ampliación de su teoría, lleva a cabo una precisión al afirmar que “la identificación del punto origen con el momento en que se produce el acto verbal no siempre resulta aceptable” (1999: 2889). En efecto, tal como señalábamos en § 4.2, el

Para el establecimiento de relaciones temporales, Rojo adopta el sistema de simbolización empleado por Bull pero con importantes modificaciones en lo que respecta a la interpretación del sistema verbal. Como hemos visto en el apartado anterior, Bull establece cuatro ejes de orientación a partir de los cuales se establecen las relaciones temporales de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Rojo, en cambio, postula la existencia de un solo punto cero u origen e insiste en que todas las posibles orientaciones se establecen mediata o inmediatamente con respecto a dicho origen (*cfr.* 1974: 80), por lo que en cierta medida vuelve a la propuesta inicial de Bello¹¹⁴.

La simbolización empleada por Rojo tiene las siguientes representaciones: las relaciones temporales se contemplan como *vectores* (V), los cuales, con respecto al *origen* (O) o con respecto a otra referencia relacionada a su vez con el origen, establecen relaciones de *anterioridad* (-V), *simultaneidad* (oV) o *posterioridad* (+V). De este modo, las relaciones temporales que establecen las formas verbales son las siguientes:

Fórmulas vectoriales	Denominaciones al estilo bellista	Formas verbales
O - V	<i>pretérito</i>	<i>canté</i>
O o V	<i>presente</i>	<i>canto</i>
O + V	<i>futuro</i>	<i>cantaré</i>
(O - V) - V	<i>ante-pretérito</i>	<i>había cantado</i>
(O - V) o V	<i>co-pretérito</i>	<i>cantaba</i>
(O - V) + V	<i>pos-pretérito</i>	<i>cantaría</i>
(O o V) - V	<i>ante-presente</i>	<i>he cantado</i>
(O + V) - V	<i>ante-futuro</i>	<i>habré cantado</i>
((O - V) + V) - V	<i>ante-pos-pretérito</i>	<i>habría cantado</i>

Tabla 4.4. Sistema vectorial de Rojo y Veiga (1999: 2885).

desplazamiento del origen respecto del cual se orientan temporalmente los procesos verbales puede producirse en varias situaciones.

¹¹⁴ La propuesta de Rojo se distingue de la de Bello (*cfr.* § 4.5) no sólo en la simbolización propuesta por ambos autores que a grandes rasgos defienden una misma concepción de la temporalidad verbal, sino principalmente en la interpretación de la forma *había cantado*, la cual es para el primer autor un *ante-pretérito* y para el segundo un *ante-co-pretérito*. Al igual que otros lingüistas a los que hemos hecho alusión anteriormente, Rojo sostiene que la forma *hube cantado* no es una forma viva en la conjugación castellana. A ambas formas les atribuye una misma fórmula vectorial (O-V)-V, aunque reconoce que *hube cantado* se distingue de *había cantado* por la inmediatez temporal que expresa.

En la tabla 4.4 pueden observarse las relaciones temporales en forma de cadena hasta llegar al origen. Estas relaciones se dan a través de un *vector primario*, que es aquel situado al extremo derecho de cada fórmula, y un *vector originario*, situado inmediatamente después del símbolo de origen. A su vez, en las fórmulas se ha de tener en cuenta el *punto de referencia*, el cual puede ser el origen o un punto situado respecto a él. Este punto es todo aquello que se sitúa a la izquierda del vector primario (*cfr.* Veiga, 2008: 71). De este modo, en una forma como *cantaba* la fórmula (O–V)oV se puede distinguir el vector primario, que en este caso designa simultaneidad, oV, el punto de referencia que para esta forma es un punto anterior al origen, O–V, y el vector originario que es de anterioridad, –V¹¹⁵.

A diferencia de las gramáticas tradicionales en las que se clasifica a las formas verbales a partir de tres bloques correspondientes a los criterios de “presente”, “pasado” y “futuro” según la relación que establecen con el vector originario¹¹⁶, Rojo y Veiga (1999) proponen clasificar a dichas formas a partir de la relación que se establece entre la relación temporal primaria y el punto de referencia. En efecto, muchas descripciones del comportamiento verbal parten de una nomenclatura basada en el vector originario, de modo que *cantaba*, *canté* o *había cantado* se agrupan como formas de “pasado” por ser su vector originario un vector que designa anterioridad. Para los mencionados autores agrupaciones de este tipo no permiten dar cuenta de las conexiones que pueden establecer formas verbales como *canto* y *cantaba*, conexiones que llegan a producirse si se atiende al vector primario. Por consiguiente, Rojo y Veiga plantean llevar a cabo una descripción que atienda en primer lugar a la realización temporal primaria a la cual denominan “realización temporal fundamental” (1999: 2883). Esta realización puede observarse en la siguiente tabla:

¹¹⁵ Es importante destacar que el modelo analítico propuesto por Rojo se distingue de los otros tres modelos déicticos que antes hemos analizado (§ 4.6). Rojo defiende una caracterización puramente temporalista de la forma *cantaba*, a diferencia de los otros autores, quienes postulan valores aspectuales como el de “tiempo extendido” (Reichenbach, 1947), el de “retro-imperfect” (Bull, 1960) o una negación de una caracterización temporal por parte de Comrie (1976, 1985).

¹¹⁶ Con excepción del análisis de Bello (1841, 1847).

Punto de Referencia	Relación temporal primaria		
	- V	o V	+ V
O	<i>canté</i>	<i>canto</i>	<i>cantaré</i>
(O - V)	<i>había cantado</i>	<i>cantaba</i>	<i>cantaría</i>
(O o V)	<i>he cantado</i>		
(O + V)	<i>habré cantado</i>		
((O - V) + V)	<i>habría cantado</i>		

Tabla 4.5. Distribución de las formas verbales según la relación temporal primaria y el punto de referencia (Rojo y Veiga, 1999: 2884).

A partir de esta distribución vectorial describimos los usos rectos¹¹⁷ de las formas verbales en los siguientes términos:

1. Formas monovectoriales: mantienen una relación simple directamente medida desde el origen:

canté: señala anterioridad respecto al origen
canto: señala simultaneidad respecto al origen
cantaré: señala posterioridad respecto al origen

2. Formas bivectoriales: mantienen una relación de deixis temporal compleja con dos puntos de referencia:

había cantado: señala la anterioridad respecto a un momento anterior al origen
cantaba: señala la simultaneidad respecto a un momento anterior al origen
cantaría: señala la posterioridad respecto a un momento anterior al origen
he cantado: señala la anterioridad respecto a un momento simultáneo al origen
habré cantado: señala la anterioridad respecto a un momento posterior al origen

¹¹⁷ Nuestro trabajo se inscribe en el análisis de los “usos rectos” o “valores primarios”, según la terminología bellista, de las formas verbales. No obstante, Rojo también reconoce la existencia de unos valores “dislocados” o “desplazados”. Para Rojo y Veiga, la dislocación temporal de las formas verbales es “el mecanismo mediante el cual las formas que, empleadas conforme a sus valores temporales rectos, expresan alguna relación básica que incluye un vector de posterioridad adquieren, cuando son empleadas para expresar simultaneidad, un valor adicional de incertidumbre que no poseían inicialmente [...] Un segundo caso general de dislocación afecta a determinadas formas verbales en cuyo valor recto interviene algún vector de anterioridad [...] para convertirse en una relación de simultaneidad directa al origen.” (1999: 2894-2895).

3. Formas trivectoriales: mantienen una relación de deixis temporal compleja con tres puntos de referencia:

habría cantado: señala la anterioridad respecto a un momento posterior a un momento anterior al origen.

De esta manera queda constituida una descripción de las formas verbales del paradigma verbal español en términos estrictamente deícticos, al igual que lo hiciera Bello en su *Gramática de la lengua castellana* (cfr. § 4.5).

Por lo que respecta al funcionamiento de las formas *canté* y *cantaba*, formas que en los sucesivos modelos temporales del siglo XX (cfr. § 4.6) son distinguidas en tanto que formas perfectivas e imperfectivas respectivamente, Rojo y Veiga señalan que la forma *canté*, tanto en circunstancias de total independencia sintáctica como en otras en las que aparece algún indicador temporal (por ejemplo, un adverbio de tiempo o una cláusula temporal), designa anterioridad respecto al origen, lo cual puede comprobarse en los siguientes ejemplos¹¹⁸:

- (2) a. Me lo *dijeron* ayer.
b. Me lo *dijeron* en 2006.
c. Me lo *dijeron* antes de cumplir los diez años.
d. Me lo *dijeron* después de cumplir los diez años.

En todos los ejemplos (2a-d) la relación temporal expresada por *dijeron* es la de pretérito. Para Rojo y Veiga (1999: 2901) los localizadores temporales no constituyen puntos de referencia para la orientación temporal del proceso expresado por la forma verbal. Para los mencionados autores no es lícito atribuir a cláusulas temporales el papel de puntos de referencia para la orientación temporal de la forma en cuestión¹¹⁹.

En cuanto a la forma *cantaba*, como destacábamos más arriba, señala la simultaneidad respecto a un momento anterior al origen. Este momento anterior al origen puede, pero no necesariamente, representarse a través de otra forma verbal con la cual el co-pretérito establece un anclaje temporal, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

¹¹⁸ Hemos adaptado algunos de estos ejemplos de Rojo y Veiga (1999: 2901).

¹¹⁹ La crítica parece ir dirigida a autores como García Fernández (1998, 1999, 2004, 2013) y Carrasco Gutiérrez (1999a, 1999b, 2000), quienes adoptan para la interpretación del sistema verbal español el modelo propuesto por Reichenbach (1947). Según este modelo (§ 4.7), es posible atribuir a ciertos elementos lingüísticos adyacentes un papel de puntos temporales de referencia.

- (3) a. *Dijo* que María *estaba* embarazada.
b. *Dijo* que María *estaba* embarazada cuando *se casó*.
c. El profesor nos *explicó* que la reina Juana *estaba* loca¹²⁰.
d. El año pasado *salía* del trabajo a las seis.

En (3a) la forma *estaba* indica simultaneidad respecto a *dijo*, forma que designa anterioridad al origen. Esta relación de simultaneidad no parece ser la misma en el ejemplo de (3b). En efecto, la situación expresada en (3b) sugiere que María ya no estaba embarazada en el momento pasado en el que es emitido el enunciado. Sin embargo, como señala Veiga (2008: 85), la simultaneidad no necesariamente ha de establecerse con el verbo regente, esto es, con el de la oración principal. Mediante el ejemplo (3c) queda demostrado que una forma como *estaba* subordinada a un verbo principal en pretérito no necesariamente establece con él una correlación temporal. *Estaba* no expresa simultaneidad con *explicó*, sino con otra referencia enfocable como anterior al origen, referencia que no resulta identificable con ningún elemento de la secuencia lingüística.

En (3d) puede apreciarse que la ausencia de subordinación tampoco impide la aparición de una forma bivectorial como *salía*. Rojo y Veiga (1999) señalan que admitir la lectura de co-pretérito en ejemplos como el de (3d) en el que *salía* no aparece subordinado en correlación temporal a alguna forma temporal de pasado no es, a primera vista, tan fácil. Sin embargo, dicha lectura parece justificarse si se tiene en cuenta la posibilidad de que *el año pasado* sea el punto de referencia, anterior al origen, en el que se ancla *salía*.

Ahora bien, los postulados de la teoría temporal de Rojo y Veiga parecen ser insuficientes para algunos autores, y en particular para la descripción llevada a cabo por la *Nueva gramática de la lengua española*¹²¹ (RAE y AALE: 2009), donde se apela no solo a criterios temporales sino también a morfológicos y aspectuales para clasificar los tiempos de la conjugación verbal española. A la revisión del análisis propuesto por la *NGLE* dedicaremos el siguiente apartado.

¹²⁰ Ejemplo tomado de Veiga (2008: 85).

¹²¹ En adelante *NGLE*.

4.8 El análisis de la *Nueva gramática de la lengua española*

La descripción de las formas verbales del paradigma verbal español realizada por la *NGLE* parte, como decíamos, de una clasificación centrada en tres criterios: la estructura morfológica, según la cual los tiempos verbales se dividen en simples y compuestos teniendo en cuenta la ausencia o presencia del auxiliar *haber* (RAE y AALE, 2009: §§ 23.1g - 23.1l); el anclaje temporal, a partir del cual los tiempos verbales son clasificados en absolutos y relativos (RAE y AALE, 2009: §§ 23.1m - 23.1z); y las características aspectuales, mediante las cuales se clasifica a los tiempos verbales según el aspecto imperfectivo, perfectivo o de perfecto (RAE y AALE, 2009: §§ 23.2j - 23.2v).

El segundo de los criterios, esto es el *anclaje temporal*, parece estar cifrado implícitamente en el modelo temporal deíctico de Reichenbach (1947). La descripción de la *NGLE*, al igual que en el modelo reichenbachiano, plantea que los tiempos verbales pueden analizarse a partir de tres puntos temporales, los cuales no necesariamente son instantes sino que pueden extenderse para designar intervalos. Estos tres puntos son *el momento del habla* (RAE y AALE, 2009: § 23.1r), el *punto de referencia* (RAE y AALE, 2009: § 23.1v) y el *punto del evento* (RAE y AALE, 2009: § 23.1x). No es de extrañar, entonces, que la *NGLE* proponga un tercer criterio, el aspecto, para explicar el comportamiento de las formas verbales, ya que, como hemos visto al analizar la teoría temporal del lógico alemán (*cfr.* § 4.6), algunas formas eran descritas según su “extensión”, lo que algunos autores (Acero, 1990: 71) interpretaron como duración, esto es, como un valor aspectual imperfectivo en oposición al perfectivo o puntual.

De este modo, para la *NGLE* el aspecto desempeña un papel importante en la gramática del verbo y sostiene que esta categoría puede manifestarse de tres formas: en el *modo de acción verbal* o *aspecto léxico*, en el *aspecto sintáctico* o *perifrástico*, y en el *aspecto morfológico* o *desinencial*. Este último, según la *NGLE*, permite caracterizar a los tiempos verbales en perfectivos e imperfectivos, esto es, según la situación sea focalizada en su totalidad o por el contrario, describiendo la acción en curso, sin hacer referencia a su inicio o a su fin. En la siguiente tabla puede apreciarse la distribución de las formas verbales según el aspecto morfológico al tiempo que ofrecemos la simbolización propuesta por Rojo (1974) para interpretar dichas formas desde la categoría de temporalidad verbal:

Forma verbal	Simbolización propuesta por Rojo (1974) y Rojo y Veiga (1999)	Caracterizaciones aspectuales de la NGLE (§ 23.2k)
<i>canto</i>	OoV	forma imperfectiva
<i>cantaba</i>	(O-V)oV	forma imperfectiva
<i>cantaré</i>	O+V	forma neutra en cuanto al aspecto
<i>cantaría</i>	(O-V)+V	forma neutra en cuanto al aspecto
<i>he cantado</i>	(OoV)-V	forma imperfectiva o perfectiva
<i>canté</i>	O-V	forma perfectiva
<i>había cantado</i>	(O-V)-V	forma perfectiva
<i>habré cantado</i>	(O-V)+V	forma perfectiva
<i>habría cantado</i>	((O-V)+V)-V	

Tabla 4.6. Caracterización de las formas verbales desde la temporalidad verbal y desde el aspecto morfológico (Veiga, 2011: 442)

Como bien observa Veiga (2011), la calificación de “imperfectivas” se aplica a aquellas formas que expresan una realización temporal básica en la que interviene un vector de simultaneidad (oO), la de “neutras” en las que se expresa posterioridad primaria, esto es, las formas poseen un vector primario de posterioridad (+V), y la de “perfectivas” a aquellas que expresan anterioridad primaria, es decir, tienen un vector primario de anterioridad (-V)¹²². La coincidencia de algunos valores temporales con otros aspectuales nos lleva a preguntarnos sobre la necesidad de plantear la existencia del aspecto como categoría independiente de la temporalidad verbal. Por esta razón, parece necesario examinar si la aplicación del aspecto resulta válida, en tanto que categoría gramatical, para describir el comportamiento de las formas temporales de indicativo. A ello dedicaremos el próximo capítulo.

4.9 Sumario

A lo largo de este capítulo hemos revisado algunas de las aportaciones más relevantes, a nuestro entender, sobre el comportamiento verbal. Hemos comenzado destacando la necesidad de delimitar la categoría gramatical de *temporalidad verbal* (categoría deíctica que permite establecer a partir de cada enunciado los acontecimientos expresados por un verbo como simultáneos, anteriores o posteriores) de otros conceptos que a lo largo de la historia se han empleado para dar cuenta del funcionamiento del sistema verbal (*cfr.* § 4.2).

¹²² La NGLE no ofrece una caracterización aspectual para la forma *habría cantado*. Su descripción queda sujeta a una caracterización únicamente temporalista, esto es, como una forma que en términos deícticos designa anterioridad respecto a un momento posterior a un momento anterior al origen (RAE y AALE, 2009: § 23.16ñ).

Esta falta de precisión es la que aparece en las primeras reflexiones sobre el tiempo verbal español, reflexiones que, como hemos visto, proceden del análisis sobre el verbo griego y latino (*cfr.* § 4.3). Este tipo de descripciones caracterizó a numerosos estudios cuyo desarrollo se va a prolongar, con algunas excepciones como la interpretación realizada para el pretérito imperfecto por Salvá (1830) (*cfr.* § 4.4), hasta el modelo deíctico temporal presentado por Bello (1841, 1847). Hemos visto que en la propuesta analítica de este gramático los tiempos verbales se clasifican teniendo en cuenta como centro deíctico el “acto de la palabra” a partir de las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. En este esquema temporal las formas verbales pueden representar relaciones de tiempo simple, doble o triple, según el grado de relación que establezcan con el centro deíctico (*cfr.* § 4.5).

También hemos presentado cuatro de los modelos deíctico-temporales que mayor acogida han tenido en los estudios sobre el comportamiento verbal desde mediados del siglo XX y comienzos del XXI (*cfr.* § 4.6). Dos de estos modelos —el de Reichenbach (1947) y el de Comrie (1985)— proponen tres entidades para describir un sistema temporal: el punto del habla, el punto del evento y el punto de referencia, en función de los cuales los tiempos verbales se ordenan como simultáneos o sucesivos, para el primer autor, y simultáneos, anteriores o posteriores, para el segundo. Sin embargo, hemos intentado demostrar la inadecuación de ambos modelos para llevar a cabo una descripción del sistema verbal español, especialmente debido a la caracterización aspectualista, que de modo implícito se propone en el modelo reichenbachiano y de forma explícita por parte de Comrie, para la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto.

Esta caracterización también está presente en el modelo temporal de Bull (1960), quien a diferencia de los autores antes mencionados, propone cuatro ejes de orientación deíctica (*point present, retrospective point, anticipated point* y *retrospected anticipated point*) para representar las relaciones temporales que establecen las formas verbales. Estas relaciones son, al igual que en el modelo de Bello y Comrie, de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Como hemos visto, Bull representa estas relaciones temporales a través de un sistema vectorial cuya simbolización fue adoptada por Rojo (1974) para la elaboración de su modelo deíctico-temporal (*cfr.* § 4.7). Este modelo coincide, a grandes rasgos, con el análisis llevado a cabo por Bello (con excepción de la interpretación de la forma *había cantado* como un ante-co-pretérito).

Por último, hemos mencionado el análisis temporal realizado por la *Nueva gramática de la lengua española* (cfr. § 4.8) en cuya descripción no solo se atiende a criterios temporales sino también aspectuales. Teniendo en cuenta la incorporación que la *NGLE* hizo de la categoría de aspecto en la descripción del sistema verbal español, nos parece necesario revisar qué lugar representa dicha categoría en el paradigma verbal de nuestra lengua, a ello dedicamos el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 5

El aspecto verbal en el paradigma verbal español

5.1 Introducción

En los capítulos 2 y 3 hemos expuesto un número de investigaciones llevadas a cabo en torno a la adquisición de la temporalidad verbal por aprendientes de segundas lenguas y especialmente del español como L2 y LE. Hemos observado que la mayoría de las hipótesis presentadas por estos estudios se centran en la adquisición de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo e insisten, a su vez, en que la distinción de estos dos tiempos se basa en una caracterización aspectual. De este modo, sin profundizar demasiado en la descripción de los dos pretéritos, dichos estudios afirman que se trata de tiempos perfectivos e imperfectivos. Sin embargo, creemos que para aportar conclusiones convincentes, es necesario describir con rigor los tiempos que serán examinados dentro del proceso de adquisición y evaluar al mismo tiempo si la categoría de aspecto resulta adecuada a la hora de interpretar el funcionamiento de los tiempos verbales.

Para llevar a cabo dicha evaluación, comenzaremos revisando la historia del aspecto verbal y la introducción de esta categoría en los estudios de la lengua española. A continuación examinamos el problema de la delimitación de la categoría en cuestión y las diversas propuestas que, por una parte, reconocen la necesidad de distinguir entre diferentes tipos de aspecto y por otra parte, aquellas que consideran innecesario establecer límites dentro de esta categoría. A través de esta revisión señalaremos la interpretación del aspecto verbal que adoptamos en este trabajo.

5.2 Orígenes y evolución del aspecto verbal

Varios autores coinciden en atribuir el origen de la categoría de aspecto a los antiguos pensadores griegos. Así, por ejemplo, Binnik (1991: 142) destaca que en la *Metafísica* de Aristóteles se puede apreciar una reflexión sobre la distinción aspectual perfectivo e imperfectivo, la cual no solo hace referencia a una oposición en términos de “acabado” frente a “no acabado”, sino que también conlleva la idea de acción que dura a lo largo de un período de tiempo, por una parte y acción que se relaciona solo con el momento en que culmina, por otra. Así lo expresa Aristóteles (*Metafísica*, IX. VI. 7-10):

Puesto que de las acciones que tienen límite ninguna es fin, sino que todas están subordinadas al fin, por ejemplo del adelgazar es fin la delgadez, y las partes del cuerpo, mientras adelgazan, están así en movimiento, no existiendo aquellas cosas a cuya consecución se ordena el movimiento, estos procesos no son una acción o al menos no una acción perfecta (puesto que no son su fin). Acción es aquella en la que se da el fin. Por ejemplo, uno ve y al mismo tiempo ha visto, piensa y ha pensado, entiende y ha entendido, pero no aprende y ha aprendido ni se cura y está curado. Uno vive bien y al mismo tiempo ha vivido bien, es feliz y no ha sido feliz. Y si no, sería preciso que en un momento dado cesara, como cuando adelgaza; pero ahora no, sino que vive y ha vivido. Así, pues, de estos procesos, unos pueden ser llamados movimientos, y otros, actos¹²³.

De este modo, Aristóteles propone clasificar los verbos según sean de *κινήσεις* (*kínisis*) o *ἐνεργείας* (*enérgeia*). Los primeros denotan una acción que para realizarse tienen que llegar a su fin, como en el caso de “aprender” o “llegar”. Por el contrario, los segundos denotan una acción que para realizarse no necesariamente ha de llegar a su fin, como por ejemplo “pensar” o “trabajar”.

Ahora bien, esta distinción aspectual establecida por Aristóteles, centrada en la información léxica proporcionada por el verbo, difiere de la interpretación que sobre la categoría de aspecto se realizó posteriormente. En efecto, como señala Weinrich (1968: 198), fueron los estoicos quienes, apoyándose en las lenguas semíticas, construyeron una teoría de los tiempos a base del concepto de aspecto, el cual pasó después a la gramática latina, a las gramáticas de las lenguas eslavas y luego a la de las lenguas románicas. También Lyons pone de relieve que los estoicos fueron los primeros en intuir que además de la sucesividad había

¹²³ Los términos “movimientos” y “actos” recuperan las nociones de *kínisis* y *enérgeia* respectivamente: “Τούτων δὴ <δεῖ> τὰς μὲν κινήσεις λέγειν, τὰς δ' ἐνεργείας” (*Metafísica*, 1048 b, 27-28).

otro factor involucrado en aquello que Aristóteles y luego los alejandrinos habían denominado tiempo, e “identificaron este factor como lo que hoy denominaríamos una distinción aspectual de conclusión frente a inconclusión” (1977: 638).

Esta distinción fue incorporada a la gramática latina por Varrón. Para este gramático, según indica Robins (1976: 61), la división en aspecto acabado o completo, y aspecto no acabado o incompleto fue fundamental para clasificar los tiempos verbales. En efecto, en su *De lingua latina* Varrón no solo lleva a cabo una clasificación de las formas verbales en términos temporales de pasado, presente y futuro, sino que también añade una distinción aspectual al considerar relevante la distinción completo o incompleto, tanto para la voz activa como para la pasiva, tal como puede comprobarse en la siguiente tabla:

Voz	Aspecto	Tiempo		
		Pasado	Presente	Futuro
Activa	Incompleto <i>Infectum</i>	aprendía <i>discebam</i>	aprendo <i>disco</i>	aprenderé <i>discam</i>
	Completo <i>Perfectum</i>	había aprendido <i>didiceram</i>	he aprendido <i>didici</i>	habré aprendido <i>didicero</i>
Pasiva	Incompleto <i>Infectum</i>	era amado <i>amabar</i>	soy amado <i>amor</i>	seré amado <i>amabor</i>
	Completo <i>Perfectum</i>	había sido amado <i>amatus eram</i>	he sido amado <i>amatus sum</i>	habré sido amado <i>amatus ero</i>

Tabla 5.1. Clasificación de las formas temporales por Varrón (Robins, 1976: 61).

El análisis llevado a cabo por Varrón no llegó a tener una influencia tan decisiva en la edad media como la propuesta de Prisciano, ni tampoco en las primeras gramáticas de la lengua española, tal como hemos visto en el capítulo precedente (*cfr.* § 4.3 y § 4.5), sino que es recién a partir del siglo XX cuando comienza a introducirse la categoría de aspecto en los estudios dedicados a la descripción del comportamiento de las formas verbales del paradigma verbal español.

5.3 Introducción de la categoría de aspecto en el paradigma verbal español

La introducción de la categoría de aspecto en el análisis de las formas verbales del español se produce de forma sistemática a partir del siglo XX. Si bien, como pone de manifiesto Rojo (1990), en las gramáticas de la Academia anteriores a 1917 se hablaba de

pretéritos imperfectos o perfectos, estas nomenclaturas hacían referencia al carácter terminado o no terminado de la situación referida por el verbo, sin que ello implicara un reconocimiento del valor funcional del aspecto en tanto que categoría gramatical¹²⁴. A partir de la fecha mencionada, en varias gramáticas se va a acudir a la categoría de aspecto para dar cuenta del comportamiento de las formas verbales del español. Para Rojo esto se debe a que “se trata de desgajar lo que antes era un rasgo que formaba parte de algo más amplio (el tiempo) y convertirlo en categoría independiente” (1990: 20).

De este modo, ya en 1931 la RAE propone en su *Gramática de la lengua española* clasificar las formas verbales atendiendo a la distinción “acción terminada” frente a “acción no terminada”, tal como puede apreciarse en la siguiente tabla¹²⁵:

Modo Indicativo			
Tiempos que presentan la acción como no terminada		Tiempos que presentan la acción como terminada	
<i>Presente</i>	digo	<i>Pret. perfecto</i>	he dicho
<i>Pret. imperfecto</i>	decía	<i>Pret. pluscuamperfecto</i>	había dicho
<i>Pret. indefinido</i>	dije	<i>Pret. anterior</i>	hube dicho
<i>Fut. imperfecto</i>	diré	<i>Fut. perfecto</i>	habré dicho

Tabla 5.2. Organización de las formas verbales del modo indicativo según la *Gramática de la lengua española* (1931: 266).

Se puede observar que en la clasificación aquí propuesta todas las formas compuestas son caracterizadas atendiendo al criterio de “acción terminada” en oposición a las formas simples, que son descritas como “acciones no terminadas”. De esta clasificación, resulta llamativa la incorporación de *dije* entre las formas que representan acciones no terminadas. Para Gili Gaya (1961: §119) esto se debe a que la Academia confunde “la perfección de un acto con su terminación en el tiempo”¹²⁶. Por otra parte, es fácil observar que la inclusión del

¹²⁴ Rojo argumenta que los términos “perfectum” e “imperfectum” se introdujeron en el latín para traducir del griego las nociones de “concluso” e “inconcluso”. No obstante, desde el inicio de la adopción de estos términos su uso estaba estrechamente relacionado con valores puramente temporales. Esto puede apreciarse en la denominación “pluscuamperfecto”, la cual no parece designar que un evento esté “más que concluso”. “Por tanto, —afirma Rojo— pluscuamperfecto es posible únicamente cuando perfecto e imperfecto han dejado de tener valores aspectuales” (1990: 19).

¹²⁵ Citamos siguiendo a Rojo (1990:20).

¹²⁶ Gili Gaya lo explica en los siguientes términos: “La gramática de la ACADEMIA se confunde al incluir entre los tiempos imperfectos el pretérito absoluto *canté*, aunque en una nota (§ 288) hace visible su vacilación diciendo que «este tiempo, como indefinido que es, no define la cualidad de la acción, o mejor la expresa como acabada y como no acabada». Más adelante (§ 294) insiste en que no indica si «la acción está o no terminada» y

pretérito simple junto a los tiempos que presentan la acción como terminada rompería la simetría entre formas simples y formas compuestas.

A lo largo del siglo XX, y también en los estudios más recientes como veremos en § 5.4, no se van a abandonar las descripciones basadas en la categoría gramatical de aspecto. Sin embargo, se van a producir importantes modificaciones con respecto a esta primera clasificación propuesta por la Academia en 1931. Así, Gili Gaya, tras los comentarios antes referidos, propone clasificar las formas verbales atendiendo a dos criterios: el temporal y el aspectual. Mediante el primero distingue a las formas verbales según sean tiempos absolutos o relativos¹²⁷ y sobre el aspecto afirma:

En el carácter perfectivo o imperfectivo de una acción concreta, influye tanto el tiempo en que se halla el verbo como su significado. Por eso se distinguen en gramática los tiempos imperfectos de los tiempos perfectos. En los tiempos imperfectos, la atención del que habla se fija en el transcurso o continuidad de la acción, sin que le interesen el comienzo o el fin de la misma. En los perfectos resalta la delimitación temporal. *Comía* es una acción imperfecta; *he comido* es un acto acabado, perfecto (1961: § 119).

De este modo, atendiendo a las dos categorías, Gili Gaya clasifica los tiempos verbales de la siguiente manera:

	Imperfecto		Perfecto	
	<i>Absoluto</i>	<i>Relativo</i>	<i>Absoluto</i>	<i>Relativo</i>
Presente	leo	lea		
Pretérito		leía	leí	había leído hube leído
	leyera/leyese		he leído	haya leído hubiera/ hubiese leído
Futuro	leeré	leería leyere		

Tabla 5.3. Clasificación de los tiempos verbales según Gili Gaya (1961: § 120).

Una definición casi idéntica a la presentada por Gili Gaya también se encuentra en el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, donde se expone que:

añade que «como tiempo relativo expresa unas veces el hecho o acción como incipientes, y otras como terminados, según la significación del verbo» (1961: §119).

¹²⁷ Nos hemos extendido sobre la distinción “tiempos absolutos/ tiempos relativos” en el capítulo 4 (*cfr.* § 4.5).

Los diferentes tiempos de la conjugación imprimen por sí mismos, de manera constante, aspecto imperfectivo o perfectivo a toda expresión verbal. [...] En los tiempos imperfectos la atención del que habla se fija en el transcurso o continuidad de la acción, sin que interesen el comienzo o la acción de la misma. En los perfectos, resalta la delimitación temporal. *Cantaba* es una acción imperfecta; *he cantado* es un acto acabado o perfecto en el momento en que hablo (1973: § 3.13.18).

En otros tratados gramaticales se va a reducir la oposición aspectual perfectivo/imperfectivo a las formas *canté* y *cantaba* respectivamente. Así, Roca Pons (1960) sostiene que la mencionada oposición se manifiesta en el pretérito simple y en el imperfecto del modo indicativo sin que pueda encontrarse una oposición similar en otros planos temporales que no sean de pasado. Pero este gramático añade un rasgo que no estaba presente en las obras anteriores, el de la puntualidad en el aspecto perfectivo: “la acción en el segundo (el pretérito simple) se expresa en un *punto* o en un proceso limitado”¹²⁸ (1960: § 6.10.3.2).

Esta interpretación también va a estar presente en la redacción que Ignacio Bosque llevó a cabo del volumen 4 de la *Gramática española* de Fernández Ramírez. Aquí se indica que el pretérito simple: “pone de manifiesto hechos puntuales o singulares y no describe el proceso de su existencia” (1986: § 41). Esta característica, que en un primer momento no fue admitida por Alarcos Llorach (1973)¹²⁹, está incluida en la última gramática del autor, con la adición del valor durativo para el imperfecto: “*cantaba* posee sentido imperfectivo o durativo, mientras *cantaste* es perfectivo o puntual” (1994: § 225).

Vemos, entonces, cómo desde la introducción de la categoría de aspecto en las descripciones del paradigma verbal español se pasó de una interpretación de los tiempos basada en una distinción entre acciones terminadas frente a acciones no terminadas, a una oposición en términos de puntualidad frente a duración, especialmente para dos tiempos de pasado: pretérito simple y pretérito imperfecto.

Ahora bien, desde análisis más contemporáneos se ha puesto de manifiesto la necesidad, por una parte, de llevar a cabo una delimitación de los diferentes significados aspectuales, y por otra parte, establecer qué lugar ocupa el aspecto en el sistema verbal español. Así, por

¹²⁸ La cursiva es nuestra.

¹²⁹ En *Estudios de gramática funcional del español*, Alarcos Llorach (1973: 63) reconoce una distinción aspectual entre las formas *canté* y *cantaba* pero dicha distinción se limita a una oposición entre acción terminada frente a acción no terminada. Sin embargo, en una nota a pie de página (nota 17) el autor menciona otras posibles interpretaciones en las que el pretérito imperfecto se describe a partir de la “duración” y el pretérito simple según la “momentaneidad”.

ejemplo, García Fernández (1998) sostiene que de forma equivocada en numerosas ocasiones se ha asociado la puntualidad con el aspecto perfectivo y la duratividad con el aspecto imperfectivo. Para este autor tanto la puntualidad como la duratividad corresponden al modo de acción verbal, mientras que el aspecto perfectivo e imperfectivo, asociado a valores ingresivos o terminativos, y progresivos, habituales o continuos respectivamente, está presente en la morfología verbal.

Sin embargo, para otros autores el carácter terminativo o delimitado y el carácter continuo o no delimitado, también forma parte del modo de acción verbal o aspecto léxico. Así lo expresa Klein (2009):

If the semantics of grammatical aspect is defined in terms of boundaries, as well, then the difference between inherent lexical properties of the verb, on the one hand and aspect, on the other, is entirely confounded. If the perfective aspect somehow involves a boundary, then this boundary must be of a different type than the boundary inherent to the lexical content of the verb (2009: 58).

Por último, desde otros análisis se ha defendido la idea de que el aspecto es “la categoría que explica en español el lugar que ocupan en el sistema verbal las perífrasis de contenido aspectual” (Gutiérrez Araus, 2007: 34). Por consiguiente, parece necesario examinar cuáles son los valores que caracterizan a esta categoría y determinar de qué forma se manifiesta en el paradigma verbal español.

5.4 El aspecto verbal: el problema de su delimitación

La falta de delimitación es, según De Miguel (1999: 2987), una de las principales razones por las que suele llevarse a cabo una interpretación equivocada de la categoría de aspecto. Esta opinión es compartida no sólo por un gran número de lingüistas y gramáticos dedicados al estudio de la lengua española, sino que también ha sido objeto de no pocos estudios de lingüística general (Comrie, 1976; Lyons, 1977; Coseriu, 1980; Wilmet, 1980; Bache, 1982; Binnick, 1991, 2012; Bertinetto, 1994).

Si en algo parecen coincidir todos los tratados sobre esta categoría es que el aspecto, a diferencia del tiempo verbal o la temporalidad verbal (*cfr.* § 4.2) no es una categoría deíctica. En efecto, el aspecto no hace referencia al momento de la enunciación sino que es una

categoría que informa acerca de cómo es el proceso de la acción: sobre el inicio o el fin, o sobre la duración o puntualidad de un evento, o en términos de Comrie (1976: 3): “a different way of viewing the internal temporal constituency of a situation”.

Ahora bien, este primer consenso parece limitarse a la característica mencionada ya que, como veremos, las discrepancias en torno a la categoría de aspecto no sólo se reducen a la validez o al rechazo de la misma para explicar el funcionamiento de un determinado sistema verbal sino que también, aun entre los defensores de esta categoría, existen desacuerdos en cuanto a la pertinencia de establecer delimitaciones dentro de ella.

Hemos visto que los orígenes de la categoría de aspecto se remontan a los antiguos griegos y que en los estudios revisados existe, por una parte, un análisis de los tiempos verbales a partir del criterio “acabado” frente a “no acabado”, y por otra, la clasificación aristotélica centrada en la información léxica proporcionada por el verbo (*cfr.* § 5.2). En la actualidad se suele denominar a este último criterio *Aktionsart*, modo de acción o aspecto léxico. Sin embargo, como bien señala Binnick (2012: 32): “No consensus has yet emerged, however, as to the meanings and uses of the terms *lexical aspect*, *actionality*, and *Aktionsart*”¹³⁰. Esta falta de consenso, a la que hace referencia Binnick, puede observarse en las múltiples definiciones propuestas para estos tres términos.

Así, por ejemplo, para Lyons (1977: 640) el término *Aktionsart* “es muy insuficiente por cuanto se aplica con mayor naturalidad a los denotata de los verbos que no a alguna propiedad semántica de los verbos mismos”. Por su parte, Coseriu (1980: 18) destaca que: “La plupart des *Aktionsarten* d’Agrell sont de valeurs de type aspectuel qui dans les langues slaves se présentent dans le lexique¹³¹ mais qui dans d’autres langues peuvent bien se présenter dans la grammaire proprement dite”. A su vez, Bertinetto (1994: 392) equipara la *Aktionsart* con el modo de acción, al retomar la clásica división vendleriana de los predicados *en estados, actividades, realizaciones y logros*. Por último, también la *NGLÉ* (2009: § 23.3.a) asemeja el aspecto léxico al modo de acción, destacando la clasificación cuatripartita que acabamos de mencionar.

¹³⁰ El origen del término *Aktionsart* se encuentra en algunas investigaciones llevadas a cabo por lingüistas alemanes a finales del siglo XIX. No obstante, también se ha atribuido a Agrell (1908) la primera utilización de este término para describir el sistema temporal de las lenguas eslavas (*cfr.* Comrie, 1976: 7, nota 4 y Coseriu, 1980: 18, nota 10).

¹³¹ Coseriu interpreta el aspecto léxico como un aspecto derivativo en oposición al aspecto flexivo o perifrástico (1980: 16). De este modo el aspecto léxico o derivativo se aplicaría a distinciones como las que se efectúan entre verbos como *seguir* y *conseguir*.

Vemos entonces que, efectivamente, tal como subrayaba Binnick, todavía no se ha llegado a un consenso en cuanto a la distinción entre aspecto léxico, *Aktionsart* y modo de acción. En este trabajo nos ocuparemos de este último (§ 5.7) en la medida en que, como veremos en el capítulo 6, el modo de acción afecta la selección de los tiempos verbales en la distribución que de ellos se hace a nivel discursivo¹³².

Ahora bien, tampoco parece haber acuerdo sobre la distinción entre modo de acción y aspecto gramatical, flexivo o morfológico, como también suele denominarse a este último en algunos tratados. Así, autores como Comrie (1976) y Lyons (1977) destacan que es innecesario establecer una distinción entre estos dos aspectos ya que, tanto el significado inherente o el semantismo verbal (Comrie, 1976: 41), como la información proporcionada a través de la morfología verbal o registrada en las perífrasis verbales, interactúan y son pertinentes para la conformación de lo que los autores denominan “aspecto”.

Sin embargo, se han realizado importantes críticas a esta postura. Bache (1982), por ejemplo, analizando la obra de Comrie y Lyons, señala que es necesario mantener una distinción entre el modo de acción verbal (*Aktionsart*) y el aspecto morfológico debido a que no en todas las lenguas ambos conceptos se manifiestan de la misma manera. Por otra parte, Bache rechaza que estas categorías deban ser explicadas atendiendo a una caracterización basada en los valores objetivo (para el modo de acción verbal) y subjetivo (para el aspecto morfológico)¹³³. El autor, citando como ejemplo la lengua rusa, señala que en ocasiones la elección de la morfología verbal puede verse condicionada por la presencia de adverbios, por la *Aktionsart* o por el uso de perífrasis verbales (1982: 66). De este modo, Bache propone una distinción entre las dos categorías en los siguientes términos: “*Aktionsart* concerns the procedural characteristics¹³⁴ ascribed to any given situation referred to by a verb phrase whereas aspect reflects the situational focus with which a situation is represented” (1982: 70).

¹³² Es importante destacar que en numerosos estudios (*cf.* § 5.7) se defiende que el modo de acción o aspecto léxico no es una propiedad exclusiva del lexema verbal, sino que atañe a todo un predicado: “El aspecto léxico es la información sobre el evento que proporcionan las unidades léxicas que actúan como predicados. No sólo los verbos sino cualquier unidad léxica que actúe como predicado puede proporcionar información aspectual.” (De Miguel, 1999: 2983).

¹³³ La interpretación del aspecto como categoría subjetiva implica que el hablante tiene a su alcance la posibilidad de presentar los hechos referidos por un verbo como perfectivos o imperfectivos de acuerdo a la morfología verbal que éste elija; por el contrario, este tipo de elección no es posible mediante la *Aktionsart* ya que la misma solo puede hacer referencia a la información contenida en el lexema verbal por lo que se trata de una categoría objetiva (Bache, 1982: 64).

¹³⁴ Bache interpreta por “procedural characteristics” la estructura de una fase, la extensión temporal y el modo en que se desarrolla un evento.

Al igual que Bache, Smith (1997) defiende a través de su *teoría de los dos componentes* una división de los valores aspectuales en dos categorías independientes a las que denomina “punto de vista” y “tipo de situación”¹³⁵. Ambas categorías proporcionan información sobre el aspecto temporal de diferentes situaciones tales como el inicio, el fin, el cambio de estado o la duración; sin embargo, difieren en el modo en que representan dicha información. Así, para definir el punto de vista Smith recurre a la siguiente metáfora¹³⁶: “Aspectual viewpoints presents situations with a particular perspective or focus, rather like the focus of a camera lens. Viewpoint gives full or partial view of the situation talked about” (1997: 2).

De este modo, mediante la equiparación del punto de vista con la lente de una cámara, Smith presenta a esta categoría como una categoría subjetiva ya que es el hablante quien decide enfocar o presentar una situación en su totalidad o solo una parte de ella. La autora lo ilustra con estos ejemplos (1997: 7):

- (1) a. Stephen walked to school.
- b. Stephen was walking to school.

Smith sostiene que en (1a) el hablante decide presentar la situación en su totalidad, incluyendo tanto el inicio como el final de la misma, es decir, se trata de un punto de vista “perfectivo”, al que en otros lugares de su obra también describe como “puntual”¹³⁷. Por el contrario, (1b) no ofrece información sobre el inicio o el final de la situación enunciada sino que aquí se enfoca una parte de la acción, es decir, se trata de un punto de vista “imperfectivo”, también denominado por la autora “durativo”¹³⁸.

¹³⁵ Smith define estas dos categorías en los siguientes términos: “The two-component theory provides a principled approach to the relation between the situation type (event or state) and viewpoint (perfective or imperfective) [...] Viewpoint is generally indicated morphologically, with affixes or other designated morphemes. Situation type is conveyed more abstractly by the verb and its arguments, or verb constellation” (1997: xiv).

¹³⁶ García Fernández (1998: 12; 1999: 3136), tal como veremos en § 5.5, hará uso de la misma metáfora para describir el comportamiento de las formas verbales del español desde una posición aspectualista.

¹³⁷ No obstante, Smith reconoce que si bien el punto de vista perfectivo tiende a presentar las situaciones como puntuales, especialmente con los logros y los eventos semelfactivos, no todas las presentaciones perfectivas de una situación son puntuales. De hecho, un enunciado como *el rey reinó durante treinta años* demuestra que la duración puede coexistir con el aspecto perfectivo. La autora lo explica con las siguientes palabras: “Semantically, the perfective presents events as closed, with no information about duration. The punctual interpretation is strongest and most natural when duration is not explicitly mentioned in a sentence. This notion of ‘punctual’ is quite different from that of an event that is instantaneous, or adverbials that refer to a point in time” (1997: 72).

¹³⁸ A diferencia del punto de vista perfectivo y su asociación con valores puntuales y durativos, Smith no ofrece a lo largo de la obra que estamos analizando ninguna explicación en la que se dé cuenta de posibles valores puntuales para el punto de vista imperfectivo.

Este tratamiento de la morfología verbal inglesa es adoptado en varios lugares (García Fernández, 1998, 1999; Carrasco Gutiérrez, 1999a, 2000; Leonetti, 2004; *NGLE*, 2009) para describir el comportamiento de las formas verbales del español. Sin embargo, no está de más recordar que el español dispone de otros mecanismos para recoger la información enunciada en (1b):

- (2) a. Estefan caminaba hacia el colegio.
- b. Estefan estuvo caminando hacia el colegio.
- c. Estefan estaba caminando hacia el colegio.

No es de extrañar, pues, que algunos autores —como veremos en § 5.6— postulen que el aspecto se manifiesta en el paradigma verbal español a través de las perífrasis verbales y que no es correcta la descripción de las formas *canté* y *cantaba* atendiendo a una oposición a partir de los valores aspectuales perfectivo e imperfectivo.

En cuanto a la segunda categoría de la teoría de los dos componentes, Smith propone distinguir entre cinco tipos de situaciones: estados, actividades, realizaciones, semelfactivos y logros, los cuales difieren en las propiedades temporales de dinamismo, duración y telicidad¹³⁹. La autora destaca que también esta categoría está sujeta a la elección del hablante; es éste quien determina qué tipo de situación empleará para presentar los sucesos ocurridos en el mundo¹⁴⁰, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (3) a. El barco se mueve.
- b. El barco está en movimiento.

En (3a) la situación presentada es una actividad, se trata de una situación dinámica, mientras que en (3b) la situación se presenta como un estado, carente de dinamismo. Esta posibilidad por parte del hablante de elegir el tipo de situación con la que presentar un determinado suceso implica que también esta categoría, al igual que el punto de vista, pueda ser considerada como una categoría subjetiva. Vemos, entonces, que si bien la propuesta de Smith se acerca a la de Bache en cuanto al establecimiento de dos categorías bien

¹³⁹ Recuperamos aquí la descripción de las propiedades léxicas de los predicados que adelantábamos en el capítulo 2 (*cfr.* § 2.3.2) y que analizaremos con más detalle en § 5.7.

¹⁴⁰ Así lo expresa Smith: “The speaker links an actual situation to a meaning by talking about the situation with a particular set of linguistic forms, a verb constellation. The relation between situations and sentences is indirect: it is mediated by the speaker. The speaker, not the situation determines aspectual choice.” (1997: 7).

diferenciadas para dar cuenta de valores aspectuales, el análisis de las categorías en cuestión es diferente en ambos autores.

De la breve revisión realizada en este apartado se puede deducir que la falta de consenso a la que hacía alusión Binnick (2012) no sólo se aplica a las diferentes interpretaciones sobre el modo de acción o aspecto léxico sino que también dicho desacuerdo se hace presente tanto en los que rechazan una división de la categoría de aspecto, como en aquellos que defienden la distinción de diversos valores aspectuales a partir de dos categorías. A esta cuestión se suma la controversia sobre la validez de la categoría de aspecto, tanto morfológico como léxico, para dar cuenta del comportamiento de las formas verbales del español.

Al finalizar el capítulo 4 (§ 4.8) señalábamos la incorporación de la categoría de aspecto morfológico por parte de la *NGLE* para describir el funcionamiento del sistema verbal español. Adelantábamos allí la lectura que de esta incorporación realiza Veiga (2011) para quien la caracterización aspectualista de las formas verbales ofrecida por la *NGLE* termina por solaparse con una descripción ceñida a la categoría de temporalidad verbal. Por consiguiente, es necesario determinar el alcance de esta categoría y establecer la postura ante la misma adoptada en este trabajo.

5.5 El aspecto morfológico

La descripción de la *NGLE* no dista, con excepción del tratamiento de la forma *he cantado*, de la que se puede encontrar en uno de los autores que más ha defendido la presencia del aspecto morfológico para caracterizar las formas verbales del sistema verbal español, Luis García Fernández (1998, 1999, 2003, 2004, 2013). Partiendo de la metáfora de la lente propuesta por Smith (1997), García Fernández amplía las tres variedades propuestas por esta autora¹⁴¹ y propone la existencia de cuatro tipos de aspecto: *Perfectivo*, *Imperfecto* o *Imperfectivo*¹⁴², *Perfecto* y *Neutral*. El primero de ellos nos permite ver la situación referida por el verbo desde su principio hasta su fin, el segundo sólo nos permite ver una parte interna de la situación, es decir, no la totalidad de la situación, el aspecto perfecto nos muestra los resultados de un evento y el aspecto neutral, puede presentar tanto el comportamiento del

¹⁴¹ Para Smith, tres son las variedades del aspecto morfológico o del punto de vista, según la denominación empleada por la autora: perfectivo, imperfectivo y neutral (1997: 3).

¹⁴² La *NGLE* emplea la denominación de aspecto “imperfectivo” (RAE y AALE, 2009: §§ 23.21 - 23.2o). Aquí emplearemos este término para evitar confusiones con el pretérito imperfecto o simplemente imperfecto como lo usamos en ocasiones a lo largo de este trabajo.

Imperfectivo como del Perfectivo. El autor lo ilustra mediante los siguientes ejemplos (García Fernández, 1998: 13):

Aspecto	Forma verbal	Ejemplo
Imperfectivo	presente pretérito imperfecto	Juan estudia biología. María estaba ayer en su casa.
Perfectivo	pretérito perfecto simple todas las formas compuestas con <i>haber</i>	Mi perro se murió ayer. El rey había entrado en la sala a las tres ayer, como se tenía previsto.
Perfecto	todas las formas compuestas con <i>haber</i>	A las tres, los diputados ya habían abandonado el hemiciclo, que se encontraba vacío.
Neutral	el futuro simple y el condicional simple	Juan estará mañana en Madrid.

La principal diferencia del análisis de García Fernández con el ofrecido por la *NGLE* es, como adelantábamos en el capítulo 4 (§ 4.8), la consideración de la naturaleza a la vez perfectiva e imperfectiva del pretérito perfecto (RAE y AALE, 2009: § 23.7d y § 23.7ñ)¹⁴³.

Para el aspecto imperfectivo, estos trabajos reconocen tres variedades: progresiva, habitual y continua (García Fernández, 1998: 20) o progresiva, iterativa y continua (RAE y AALE, 2009: §§ 23.21 -23.2o)¹⁴⁴, que ejemplificamos mediante (4)¹⁴⁵:

- (4) a. A las cinco, Juan escribía una carta, pero no sé si la terminó.
b. Siempre tomaba té para desayunar.
c. Era rubio.

¹⁴³ No obstante, en un estudio posterior García Fernández reconoce el valor aspectual imperfectivo, en su variedad continuativa, cuando la forma *he cantado* está modificada por un complemento temporal encabezado por la preposición *desde*, como en *he sido feliz desde entonces* (García Fernández y Martínez Atienza, 2003: 42).

¹⁴⁴ En la *NGLE* se destaca que la identificación de la interpretación iterativa con la habitual puede presentar algunas dificultades ya que “los hábitos se asimilan en alguna medida a las propiedades de los individuos, mientras que las acciones repetidas no lo hacen necesariamente” (RAE y AALE, 2009: § 23.2ñ).

¹⁴⁵ Ejemplos propuestos por García Fernández (1998: 20) para demostrar la validez de la categoría que estamos analizando.

Desde el análisis propuesto por las obras mencionadas, se interpreta que en (4a) el imperfecto representa la variedad progresiva ya que enfoca un punto o intervalo del desarrollo de la acción; en (4b) el imperfecto es habitual debido a que expresa una situación cuya repetición caracteriza a un sujeto, y en (4c) el imperfecto es continuo en tanto que la situación focalizada está incluida en un determinado intervalo de tiempo.

Ahora bien, creemos que estas lecturas son injustificadas, ya que los tres ejemplos pueden ser explicados desde la categoría de temporalidad verbal, según la cual el imperfecto indica “simultaneidad respecto a un momento anterior al origen” (*cf.* § 4.7). Es importante recordar que dicha simultaneidad no necesariamente se ha de producir en presencia de alguna forma verbal de pasado, tal como ponen de relieve Rojo y Veiga (1999: 2907), sino que este fenómeno puede producirse en presencia de alguna localización cronológica como en *a las cinco* (4a) o a través de un “antes genérico” o “adjunto temporal tácito”, según la definición de la *NGLE* (RAE y AALE, 2009: § 23.10e) como en (4b) y (4c). Sin embargo, García Fernández ha rechazado esta interpretación señalando que el pretérito imperfecto puede expresar no solo simultaneidad sino también anterioridad, según el ejemplo que propone este autor (1998: 18):

(5) Napoleón dijo que Ana Bolena era de Edimburgo

Para García Fernández nuestro conocimiento de la historia nos permite saber que las vidas de Napoleón y Ana Bolena no coincidieron ni un solo momento, por lo que no es posible hablar de simultaneidad. Sin embargo, el anclaje de la subordinada no necesariamente se ha de situar en relación con el tiempo de la principal, como antes subrayábamos, sino que en este caso dicho anclaje se produce con otra referencia enfocable como anterior al origen, cronológicamente más remota a *dijo*.

También nos parece injustificada la interpretación aspectual que recibe la forma *canté*, a la que se le atribuyen las variedades ingresiva y terminativa (García Fernández, 1998: 21; RAE y AALE, 2009: § 23.9c y § 23.9e), según se propone para estos ejemplos:

- (5) a. A las tres Juan tocó la polca.
- b. Ayer leí el periódico.

García Fernández defiende la existencia de la variedad ingresiva para (5a). Sin embargo, creemos que es el complemento temporal *a las tres* el que en (5a) añade el valor ingresivo, no el pretérito *tocó*, tal como puede observarse en (6):

- (6) Juan siempre tocó la polca con entusiasmo.

En cuanto a la interpretación de la variedad terminativa, según la cual se puede interpretar que en (5b) la lectura del periódico se completó, esto es, se puede apreciar la finalización del evento, coincidimos con Veiga (2004: 611) en que dicha interpretación también es posible a través del imperfecto, tal como puede observarse en el siguiente ejemplo del autor:

- (7) Transcurrido el tiempo reglamentario, el partido finalizaba con el resultado inicial.

En (7) tuvo lugar la finalización del partido, por lo que se puede afirmar que el evento fue completado y pueden, utilizando la terminología de la *NGLÉ* para describir los usos del pretérito simple, “suponerse los límites inicial y final del evento” (RAE y AALE, 2009: § 23.9c). Creemos que una descripción basada en la categoría de temporalidad verbal, según la cual el pretérito simple se interpreta como un tiempo verbal que señala anterioridad al origen (*cfr.* § 4.7) es más adecuado para dar cuenta del funcionamiento de la forma *canté*, especialmente a nivel discursivo, como veremos a partir del capítulo 6.

Por último, el tercer tipo de aspecto morfológico que cita García Fernández (1998: 50) para describir el comportamiento de las formas temporales de pasado de indicativo es el aspecto perfecto. Éste presenta dos variedades: la resultativa y la experiencial. Con el perfecto resultativo se habla de un único evento, mientras que con el experiencial se describe un estado de cosas que proceden de algún tipo de experiencia, tal como se puede observar en los ejemplos (8a) y (8b) respectivamente:

- (8) a. Ya he barrido el suelo.
b. Yo ya he visto esa película.

En (8a) se presenta el resultado del evento denotado por *barrer*, mientras que en (8b) se trata de un evento ocurrido en el pasado por lo que dicho evento ha proporcionado una

experiencia al hablante. Para Veiga (2011) esta interpretación no está justificada ya que los valores de la forma *he cantado* pueden ser explicados desde el sistema vectorial que hemos revisado en el capítulo 4 (cfr. § 4.7). Sin embargo, otros análisis sugieren que aunque la categoría de temporalidad verbal tiene mayor capacidad explicativa, el aspecto es igualmente importante para llevar a cabo una caracterización totalizadora del pretérito perfecto y de las otras formas compuestas del español (Gutiérrez Araus, 2007: 34). Esta argumentación encuentra su justificación en el carácter de antigua perífrasis verbal de las formas compuestas, tal como defiende Gutiérrez Araus, quien además añade:

Creemos que en el sistema verbal español, mientras en las formas simples la temporalidad es la categoría clave, en las formas compuestas, además de la temporalidad, o unida a ella, el aspecto adquiere relevancia y concretamente un valor resultativo-continuativo en la forma *he cantado* (2006: 144).

Desde esta postura, se explica que el aspecto es una categoría unida a las construcciones perifrásticas y debido al origen perifrástico de la forma *he cantado*, su descripción en términos aspectualistas parece justificada. Si esto es así, sería oportuno revisar también si los valores aspectuales atribuidos a los pretéritos simple e imperfecto de indicativo, esto es, el aspecto perfectivo e imperfectivo respectivamente, son en realidad característicos de las perífrasis verbales. De confirmarse esta hipótesis, podríamos ofrecer una respuesta a las preguntas formuladas en § 5.3: cuáles son los valores que caracterizan a la categoría de aspecto y de qué forma se manifiesta en el paradigma verbal español.

5.6 El aspecto perifrástico

La interpretación que realiza Gutiérrez Araus también está presente en el análisis realizado años antes por Molho (1975). Este autor reconoce que fue “Guillaume quien descubrió que el contraste de formas simples y compuestas recubría en romance una distinción de aspecto” (1975: 87, nota 3). Molho, siguiendo a Guillaume, sostiene que la originalidad del español consiste en la combinación de tiempo y aspecto. De este modo se establece una oposición funcional de dos pasados: el pasado temporal y el pasado aspectivo,

mientras que el primero se aplica a las formas simples, el segundo lo hace con las compuestas (1975: 96)¹⁴⁶.

En la misma línea se encuentra Gutiérrez Araus, para quien el aspecto es una categoría unida no sólo a la combinación de *haber* más participio, sino también a otras construcciones perifrásticas (2007: 68). Al igual que Molho, esta autora considera que mediante el auxiliar se marca la variación temporal y en las formas no flexivas es donde se manifiesta el aspecto. Así, las formas no flexivas son descritas del siguiente modo: el participio, se caracteriza por un aspecto perfectivo, es decir, por expresar la acción como un proceso terminado; el gerundio por un aspecto imperfectivo que indica la acción en su duración o desarrollo; y el infinitivo, que expresa la acción en su tensión máxima, se caracteriza por un aspecto progresivo, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos¹⁴⁷:

- (9) a. Llevo leídas tres páginas.
b. Estoy leyendo esa novela.
c. Se puso a leer esa novela.

En (9a) el aspecto perfectivo del participio indica que ya se ha terminado de leer las tres páginas. Por el contrario, en (9b) el gerundio indica que la acción de leer se está realizando, por lo que no se ha terminado sino que está en su desarrollo o duración, esto es, presenta un aspecto imperfectivo. Por último, en (9c) el infinitivo presenta una acción dinámica que unida al semantismo verbal del auxiliar denota el comienzo de la acción.

Esta descripción, junto con los argumentos que hemos defendido en el apartado anterior, permite explicar por qué en español la distinción entre las formas *canté* y *cantaba* no es aspectual sino temporal, tal como se observa en los ejemplos de (10)¹⁴⁸:

- (10) a. Cuando fuimos a la sierra, estaba nevando.
b. Cuando fuimos a la sierra, estuvo nevando toda la semana.

El aspecto imperfectivo viene marcado por el gerundio tanto en (10a) como en (10b), pues *nevando* indica el desarrollo del proceso en su duración¹⁴⁹. Por eso coincidimos con

¹⁴⁶ Molho defiende que el determinante de la oposición funcional entre el pasado temporal y el aspectivo es el presente: *cierra/cerró* y *cierra/ha cerrado*, respectivamente. A su vez destaca que en las formas compuestas es el auxiliar el que marca la variación temporal (1975: 94).

¹⁴⁷ Extraídos de Gutiérrez Araus (2007: 66).

¹⁴⁸ Ejemplos adaptados de Gutiérrez Araus (1996b: 329).

Gutiérrez Araus cuando afirma que “el aspecto verbal es un fenómeno sintagmático” (1996b: 329).

Sin embargo, la descripción que lleva a cabo la *NGLE* no parece coincidir con esta afirmación. Partiendo de una oposición aspectualista para las formas *canté* y *cantaba*, tal como hemos visto en § 5.5, la *NGLE* señala la similitud entre lo que denomina el imperfecto progresivo y la construcción *estaba + gerundio* (RAE y AALE, 2009: § 23.12t) y añade que en el caso de *estuvo + gerundio*: “el término natural del proceso queda oculto” (RAE y AALE, 2009: § 28.12e). Según la *NGLE* y García Fernández (2012), quien reproduce el análisis de la RAE y AALE, en la construcción perifrástica en la que interviene el pretérito simple se produce una destelización o anulación del “final intrínseco que poseen ciertos predicados” (García Fernández, 2012: 66). Sin embargo, este fenómeno no solo se produce con lo que desde esta teoría se denomina “formas perfectivas” sino también con las “imperfectivas”, tal como se observa en los ejemplos de (11):

- (11) a. Estuvo escribiendo una novela, pero no la terminó.¹⁵⁰
b. Estaba escribiendo una novela, pero no la terminó.

Coincidimos con Gutiérrez Araus (1996b) en que la diferencia entre los dos ejemplos de (11) no es aspectual, sino que encuentra una respuesta en las funciones que desempeñan los pretéritos simple e imperfecto de indicativo en lo que denominaremos discurso inactual o de la historia (*cfr.* § 6.3). En (11a) el hablante atribuye importancia narrativa tanto al escribir la novela como a la no finalización de la misma; por el contrario, en (11b) el centro narrativo es *terminó* y *estaba escribiendo* pasa a ser una acción secundaria, es decir, forma parte del segundo plano en la narración.

Ahora bien, en la distribución de estos dos pretéritos a nivel discursivo es importante considerar otro factor: el modo de acción.

¹⁴⁹ En clara oposición se encuentra el análisis realizado por García Fernández, quien sostiene que “la focalización aspectual que se realiza (en la perífrasis *estar + gerundio*) depende de la forma en que aparece el auxiliar” (2009: 249) y no el auxiliado, como defendemos aquí. Este autor reconoce además cinco valores para la perífrasis en cuestión: el progresivo, el destelizador, el dinamizador, el durativizador y el continuativo.

¹⁵⁰ El ejemplo (11a) es propuesto por García Fernández (2012: 66), quien, al igual que la *NGLE*, señala que mediante la estructura *estar + gerundio* con los tiempos perfectivos se produce una destelización del evento expresado por la forma verbal. Este procedimiento es explicado mediante el ejemplo que hemos retomado aquí como (11a) y es comparado con otra oración, *#Escribió una novela, pero no la terminó*, a través de la cual el autor defiende una vez más el valor perfectivo o terminativo de la forma *canté*.

5.7 El modo de acción

Hemos visto que el estudio del aspecto léxico o modo de acción comienza en la tradición occidental con Aristóteles (*cfr.* § 5.2). Asimismo, hemos destacado la falta de consenso en cuanto a la distinción entre aspecto léxico, modo de acción o *Aktionsart*. (*cfr.* § 5.4). Revisamos en este apartado cómo se manifiesta esta categoría en el sistema verbal español.

Varios estudios coinciden en atribuir a Vendler (1967)¹⁵¹ la clásica clasificación cuatripartita para establecer tipos de verbos o predicados según el criterio aspectual, es decir, según la información semántica que estos ofrecen en cuanto a la constitución temporal interna de la situación que denotan. Así para este autor los verbos pueden clasificarse según su modo de acción en cuatro subcategorías: *estados*, *actividades o procesos*, *realizaciones y logros* (1967: 102).

Los estados denotan un evento no dinámico, se trata de situaciones que no ocurren sino que se dan. Los verbos que podrían ilustrar esta subcategoría son: *saber*, *conocer*, *gustar*, *tener*. Las actividades expresan un evento dinámico que ocurre y progresa en el tiempo. Se trata de situaciones dinámicas durativas que no hacen referencia al punto final de la eventualidad, tal es el caso de *correr*, por ejemplo. Las realizaciones, al igual que las actividades, también expresan un evento dinámico y durativo, pero a diferencia de éstas son delimitadas, es decir, progresan hacia un límite interno, como por ejemplo *correr una milla* o *escribir una carta*. Finalmente, con el término logros se designan los eventos delimitados, de carácter dinámico pero de duración muy breve, es decir, expresan eventos puntuales que marcan el inicio o el final de una situación, como es el caso de *alcanzar la cima*.

A partir del siguiente esquema podemos observar las propiedades que hemos destacado para las cuatro categorías:

¹⁵¹ En este trabajo seguimos el capítulo 4, “Verbs and Times”, recogido en la obra *Linguistics in Philosophy* de Vendler (1967). Sin embargo, es importante destacar que dicho capítulo aparecía diez años antes en forma de artículo en la revista *Philosophical Review*, LXVI, pp. 143-160.

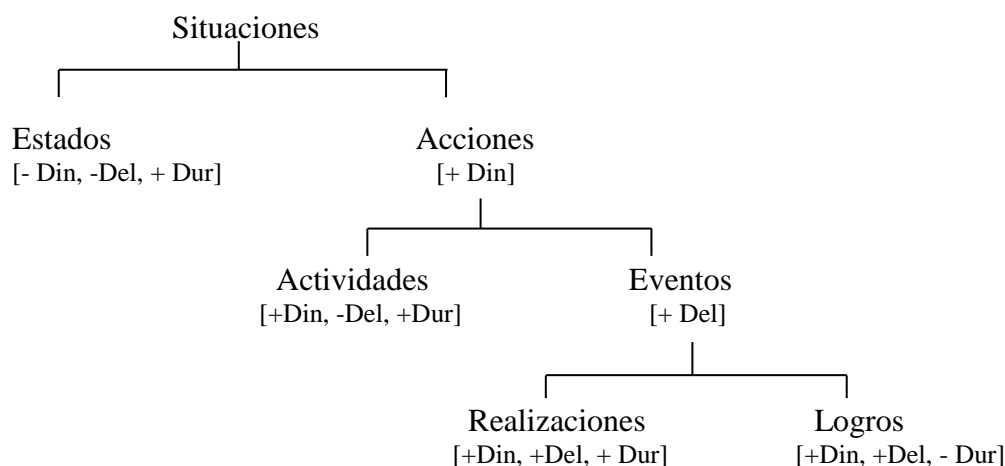


Figura 5.1. Clasificación de los verbos o tipos de predicado a partir de sus propiedades aspectuales¹⁵².

De este modo, teniendo en cuenta la ordenación jerárquica presentada en la figura 5.1, destacamos que los estados se oponen al resto de situaciones por la ausencia de dinamismo [-Din]. Las actividades se distinguen de las realizaciones y los logros, en que las primeras no poseen un límite intrínseco, es decir, las actividades se caracterizan por ser atéticas o no delimitadas [-Del] frente a los otros dos tipos de eventos. Por último, las realizaciones se diferencian de los logros en que poseen duración [+Dur]¹⁵³.

Ahora bien, los ejemplos con los que ilustrábamos estas cuatro subcategorías ponen de relieve que la distinción establecida, por ejemplo, entre las actividades y las realizaciones, no es inherente a la raíz verbal, sino que se fundamenta en los complementos del verbo. En efecto, el valor léxico del verbo sólo constituye una parte de la información aspectual que el verbo puede aportar al predicado. De acuerdo con ello, el modo de acción también puede referirse al resultado de la interacción del verbo con sus argumentos, pero no solo con ellos sino también en relación con ciertos complementos adverbiales temporales. Esta interacción del lexema verbal con las diferentes unidades sintácticas oracionales es lo que se conoce con el nombre de *naturaleza composicional del modo de acción* (RAE y AALE, 2009: § 23.4), cuya primera formulación suele atribuirse a Verkuyl (1972).

¹⁵² Hemos elaborado esta figura a partir de la lectura realizada por Mourelatos (1981: 201) a la obra de Vendler aunque con algunas modificaciones.

¹⁵³ En el anexo 2 presentamos una serie de pruebas que permiten establecer una distinción en las clases de verbos según su modo de acción. Estas pruebas serán empleadas para clasificar los predicados de las cuatro pruebas de obtención de datos de nuestro trabajo de campo (cfr. capítulo 7 y 8).

En la publicación de su tesis doctoral, Verkuyl (1972) defiende, partiendo del marco de la gramática generativa, que en la clasificación aspectual de los verbos no sólo interviene la presencia o ausencia de argumentos verbales, sino principalmente determinadas propiedades nominales, como el rasgo contable o no contable de los nombres, o la presencia o ausencia de determinante, entre otros¹⁵⁴.

En los estudios sobre la naturaleza composicional del modo de acción en español se reconoce la intervención de diversos elementos que contribuyen a la expresión de la información aspectual. Así por ejemplo, De Miguel (1999) enumera una serie de factores que pueden alterar el valor expresado por la raíz verbal. Entre estos factores destaca los afijos derivativos, como en el caso del prefijo *re-*, el cual añade al evento un valor iterativo como en el caso de *redecorar* o el prefijo *sobre-* mediante el cual se obtienen verbos delimitados, como *sobrevolar* (1999: 2994). De Miguel también destaca la presencia del *se* con valor aspectual sólo con eventos delimitados, tal como puede apreciarse en (12):

- (12) a. Marta se comió la paella.
b. *Marta se comió paellas.

En (12a) el evento aparece delimitado, tanto por la presencia del *se* como por el complemento directo constituido por un sintagma nominal determinado, *la paella*. No ocurre lo mismo en (12b), donde el complemento aparece sin determinante, de ahí que sea incompatible con el *se* delimitador (De Miguel, 1999: 2995). A partir de estos ejemplos se puede observar que es la información aportada por los elementos que integran el contexto sintáctico la que determina el valor aspectual de un predicado y no solo la información contenida en la raíz verbal. Entre dichos elementos conviene destacar los complementos del verbo y los sintagmas preposicionales¹⁵⁵.

¹⁵⁴ A lo largo de sus obras posteriores, Verkuyl (1993, 1999, 2005) va a ir concretando sus primeras definiciones. Así en Verkuyl (1993), el autor lleva a cabo una distinción entre el aspecto externo y el interno. Este último se ocupa de “the relationship between a verb and its arguments” (1993: 14). A su vez en Verkuyl (2005: 22-24), el autor sintetiza a partir de un modelo algebraico la relación que se establece entre los estados, los procesos (actividades) y los eventos (realizaciones y logros) y la propiedad denominada “cantidad específica de X” (*specified quantity of X*, SQA) relacionada con el rasgo [+/- contable]. Según Verkuyl el valor aspectual de un predicado se obtiene a partir de la interacción del valor [+/- delimitado] del verbo con los rasgos [+/- SQA].

¹⁵⁵ La lista de factores que influyen en la determinación del modo de acción de un predicado no se reduce a los que aquí hemos mencionado. También suele considerarse la contribución de los adverbios y las locuciones adverbiales, los verbos modales y el sujeto oracional, el cual aporta diferente información aspectual si se trata de un sujeto continuo o discontinuo, colectivo o individual y agentivo o no agentivo. Aquí analizamos más

Sobre los complementos del verbo señalábamos más arriba, a partir de la propuesta de Verkuyl, la influencia que ejercen determinadas propiedades nominales, como por ejemplo el rasgo contable o no contable, este último característico de los nombres de materia, junto con la presencia o ausencia de determinante. De Miguel destaca que para la delimitación de un predicado el complemento directo ha de incluir un sintagma nominal determinado, como en el caso de *beber una cerveza* [+Del] frente a *beber cervezas* [-Del]. Sin embargo, no todos los sintagmas nominales determinados tienen la capacidad de delimitar un evento, tal como sucede en *escuchar la radio*, donde *la radio* denota un objeto físico que pasa a designar una materia o una especie de género (De Miguel, 1999: 2998).

También ejercen cierta influencia en la delimitación de los predicados algunas preposiciones direccionales, tal como señala Morimoto (1998: 31) a través de los siguientes ejemplos:

- (13) a. Juan fue hacia la estación.
b. Juan fue a la estación.

En (13a) el sintagma encabezado por la preposición *hacia* representa una trayectoria no delimitada, es decir, aquí no necesariamente el desplazamiento implica que Juan llegara a la estación. Por el contrario, (13b) nos informa de la llegada de Juan a la estación.

A su vez, tanto Morimoto (1998: 39 y ss.) como De Miguel (1999: 3000 y ss.) destacan la influencia de los sintagmas preposicionales con valor temporal *durante x tiempo* y *en x tiempo*. Para estas autoras, mientras que el primero de estos sintagmas preposicionales no delimita el evento, el segundo sí lo hace:

- (14) a. Mónica leyó el cuento durante una hora.
b. Mónica leyó el cuento en una hora.
c. Mónica leyó (cuentos) en una hora.
d. Mónica leyó cuentos durante una hora.

detenidamente el *se* delimitador, los complementos del verbo y los sintagmas preposicionales por ser elementos que aparecen junto a los ejemplos aportados por las gramáticas y manuales de ELE para explicar el funcionamiento de la distinción pretérito simple/pretérito imperfecto. Sin embargo, como veremos en el capítulo 7 (*cfr.* § 7.5.2), en no pocas ocasiones dichos materiales didácticos suelen atribuir a los mencionados pretéritos valores aspectuales que en realidad corresponden a la interacción de varios elementos sintácticos.

En (14a) el evento denotado por *leer el cuento* se produce a lo largo de una hora, mientras que en (14b) el sintagma *en una hora* delimita la actividad lectora del cuento, la cual se completa precisamente al finalizar esa hora. Mediante (14c) se demuestra la posibilidad de que un evento no delimitado, *leer o leer cuentos*, pueda aparecer con el sintagma preposicional delimitador. Para De Miguel en este caso se expresa el momento en el cual comienza el evento (1999: 3001). Por último, conviene destacar que el modificador durativo se prefiere en los contextos no delimitados, como en (14d), donde el complemento directo aparece sin determinar. A partir de estos ejemplos puede observarse cómo los sintagmas preposicionales con valor temporal contribuyen a la información aspectual aportada por el predicado, como también ocurre con los ejemplos de (15):

- (15) a. De repente, hubo un gran revuelo (por lo sucedido).
 b. Durante años, hubo un gran revuelo (por lo sucedido).

En (15a), *de repente* presupone una lectura puntual del evento descrito, mientras que en (15b) el sintagma preposicional *durante años* implica la repetición de lo denotado por el predicado. Como bien señala De Miguel (1999: 3002), los diferentes valores aspectuales de estos predicados sólo pueden atribuirse a los diferentes modificadores que los encabezan, no al pretérito *hubo*, como sugieren los defensores del aspecto morfológico para la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto.

Finalmente, el modo de acción de un predicado puede ser modificado no sólo en cuanto a la propiedad [+/- delimitado] sino también en función del rasgo [+/- dinamismo] característico de la distinción entre estados y acciones. Esta modificación da lugar a una re-categorización aspectual y a un cambio en el planteamiento semántico de algunos verbos de estado cuando son empleados en pretérito simple (Soulé, 2011b), tal como puede observarse en los siguientes ejemplos¹⁵⁶:

- (16) a. Eva tenía gemelos.
 b. Eva tuvo gemelos.
 c. Marcos sabía la verdad.
 d. Marcos supo la verdad.
 e. Mi abuelo conocía a Pancho Villa.
 f. Lo conoció en Chihuahua.
 g. Esa profesora era catedrática a los cuarenta años.
 h. Esa profesora fue catedrática a los cuarenta años.

¹⁵⁶ Los ejemplos (16e) y (16f) pertenecen a Gutiérrez Araus (1996a: 39).

Los ejemplos de (16) permiten ilustrar el dinamismo que adquieren los predicados al ir en pretérito simple. Así, el estado que caracteriza a (16a) se convierte en un evento dinámico en (16b) con la integración de un cambio semántico, *tener* equivale aquí a “dar a luz”. Lo mismo ocurre en el contraste entre (16c) y (16d), la forma *supo* adquiere un valor semántico específico, paralelo a “darse cuenta” o “enterarse”. De forma similar *conocer* presupone en (16f) el inicio de lo denotado por el lexema verbal. Gutiérrez Araus (1996a: 39) analiza la diferencia de estos dos últimos ejemplos destacando que en otras lenguas, como por ejemplo en el inglés, se ha de recurrir a lexemas verbales diferentes para lograr lo que en español se obtiene mediante un cambio en la morfología verbal, tal como sucede en (16e) donde *conocía* equivale a *he knew* y en (16f) donde *conoció* puede traducirse por *he met*. En cuanto a (16h) contrasta con (16g) por el valor ingresivo de *fue* el cual puede interpretarse como “se convirtió” o “llegó a ser”¹⁵⁷.

Vemos, entonces, que son muchos los factores que intervienen en la determinación del aspecto de un predicado por lo que no puede tenerse en cuenta únicamente la información aportada por la raíz verbal, sino que se han de considerar varios de los elementos que conforman el contexto sintáctico. Asimismo, hemos señalado que algunos de esos factores se relacionan estrechamente con la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto.

Ahora bien, para completar la descripción de los usos de las formas verbales del modo indicativo, es necesario trascender la frontera del mencionado contexto sintáctico y adentrarnos en el terreno del discurso. A ello dedicamos el último capítulo de la segunda parte de nuestra investigación.

5.8 Sumario

En este capítulo hemos analizado el origen de la categoría aspecto desde las aportaciones de occidente. Hemos visto que ya desde los primeros estudios el aspecto fue analizado desde una doble perspectiva: por una parte, desde la propuesta de Aristóteles, esta categoría hace referencia a la información léxica proporcionada por la raíz verbal y por otra, desde la visión

¹⁵⁷ La re-categorización aspectual producida por el uso del pretérito simple en los verbos de estado no se reduce a los ejemplos aquí mencionados. Así por ejemplo, Guitart (1978) enumera una serie de cambios semánticos experimentados por verbos que integran tres tipos de predicados: predicados estativos egresivos, predicados estativos ingresivos y predicados estativos persistentes. Por otra parte, es importante destacar que existen otros procedimientos mediante los cuales los estados se dinamizan, tales como el uso de la perífrasis *estar + gerundio*, como en *cada día te estoy queriendo más*, o el uso del imperativo, como en *conócete a ti mismo* (Soulé, 2011b).

de los estoicos, el aspecto es interpretado en relación con la distinción “terminado”/“no terminado” desde el comportamiento de la morfología verbal. Esta última interpretación es la que incorpora Varrón a su análisis de la lengua latina (*cf.* § 5. 2).

Asimismo, hemos revisado la incorporación de la categoría de aspecto para dar cuenta del funcionamiento del sistema verbal español a partir de la *Gramática de la lengua española* de la RAE (1931). Hemos visto cómo a lo largo del siglo XX la categoría en cuestión va evolucionando, pasando por una clasificación de los tiempos verbales según denotaran acciones terminadas frente a no terminadas, hasta llegar a interpretaciones centradas en la oposición “perfectivo/imperfectivo” o en los valores “puntual” frente a “durativo” atribuidos al contraste entre las formas *canté* y *cantaba* (*cf.* § 5.3).

Hemos señalado el desacuerdo existente en atribuir los mencionados valores a la información aportada por lexema verbal, por la morfología verbal o a través de otros mecanismos. Así por ejemplo, algunos autores consideran que es no es necesario establecer límites dentro de la categoría de aspecto, mientras que otros destacan la importancia de llevar a cabo una delimitación a fin de poder comprender el funcionamiento de la misma y de este modo, poder dar cuenta de cómo se manifiesta en las diferentes lenguas (*cf.* § 5.4).

Por último, nos hemos detenido en el análisis del aspecto verbal y sus tres manifestaciones: el aspecto morfológico, el aspecto perifrástico y el aspecto léxico o modo de acción. Hemos intentado demostrar a partir de varios ejemplos que el primero de éstos no parece ser adecuado para describir el comportamiento de la forma *canté* como una forma perfectiva desde los valores ingesivos y terminativos, como así tampoco el de la forma *cantaba* atendiendo a las variedades progresiva, iterativa y continua, propias del aspecto imperfectivo (*cf.* § 5.5), por lo que en el análisis de la expresión de la temporalidad verbal de aprendientes surcoreanos seguiremos el modelo temporal propuesto por Rojo (1974, 1988, 1990) y desarrollado posteriormente por Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1999, 2004, 2008, 2011), modelo que hemos analizado en § 4.7.

Ahora bien, hemos reconocido la importancia de la aplicación de la categoría de aspecto para dar cuenta del comportamiento de las formas compuestas, debido a su carácter de antiguas perífrasis, como así también la relevancia que adquiere la categoría de aspecto a la hora de describir el funcionamiento de otras construcciones perifrásticas (*cf.* § 5.6).

Finalmente, hemos analizado cómo se manifiesta el modo de acción en el sistema verbal español. Hemos destacado que en la caracterización de los verbos a partir de esta categoría pueden intervenir varios elementos que producen una recategorización aspectual y en ocasiones un cambio en el planteamiento semántico (*cfr.* § 5.7).

CAPÍTULO 6

La perspectiva discursiva en el paradigma verbal español

6.1 Introducción

A lo largo de la segunda parte de esta investigación hemos ido perfilando nuestra interpretación de los valores sistemáticos de los tiempos verbales del modo indicativo, especialmente de las formas *canté* y *cantaba*, a partir de la propuesta inicial de Bello (1841, 1847) y de modelos analíticos más recientes como el de Rojo (1974, 1988, 1990), Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1999, 2004, 2008, 2011). También hemos revisado el lugar que ocupa en el sistema verbal español la categoría de aspecto, destacando que, si bien esta categoría resulta pertinente para dar cuenta del comportamiento de las perífrasis verbales, no parece ser apropiada para describir la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto, distinción que puede explicarse a partir de la temporalidad verbal.

Ahora bien, los mencionados modelos ofrecen un análisis del comportamiento de las formas verbales a nivel oracional, desatendiendo las funciones que desarrollan dichas formas a nivel supra-oracional donde tiene lugar el discurso o el uso de las formas lingüísticas con determinadas intenciones comunicativas. Es precisamente este nivel discursivo el que nos permite analizar las producciones de aprendientes de ELE coreanos y señalar las dificultades a las que estos se enfrentan a la hora de utilizar la lengua para relatar acontecimientos. Por esta razón, concluimos la segunda parte de esta investigación con un capítulo dedicado a presentar el modelo teórico adoptado para el análisis de dichas producciones. Para ello comenzamos señalando los orígenes que han dado lugar a los modernos planteamientos sobre el uso de las formas verbales en el discurso para cerrar finalmente con el enfoque con el que analizaremos las pruebas de obtención de datos.

6.2 Orígenes de la perspectiva discursiva

A diferencia de las categorías de temporalidad verbal y aspecto, cuya historia se remonta a obras como las de Platón y Aristóteles (*cfr.* § 4.3 y § 5.2), los análisis sobre la distribución de las formas verbales en el discurso no disponen de tan larga trayectoria. Si bien la antigüedad proporcionó estudios sobre las distintas partes que conforman un discurso, dichos estudios carecen del enfoque lingüístico que caracterizará a las principales propuestas discursivas del siglo XX. No obstante, varios trabajos recientes sobre el uso de las formas verbales en el discurso parten de la noción de “modos del discurso”, noción que ya se encontraba presente en los estudios clásicos sobre retórica.

En efecto, los primeros estudios dedicados a la retórica partían de la distinción entre las diferentes partes que componían un discurso orientado a persuadir a la audiencia que lo recibía. Así por ejemplo, Aristóteles en su *Retórica* establece la división de esta disciplina en cuatro partes: invención, disposición, elocución y acción; a las que pensadores romanos como Cicerón y Quintiliano añadieron la memoria como quinto elemento (*cfr.* Smith, 2003: 38 y ss.). De estas cinco partes, es la *dispositio* la que permite organizar el texto según un exordio o introducción, una narración en la que se desarrolla el tema del discurso, una argumentación a partir de la cual se intenta persuadir a la audiencia y una peroración en la que se busca conmover a los oyentes. De este modo, podemos afirmar que la retórica clásica forma parte de una de las primeras reflexiones sobre el uso de la lengua para realizar una función comunicativa: la de persuadir.

Ahora bien, no va a ser sino hasta el siglo XX cuando la lingüística comienza a interesarse por las funciones que desempeñan las formas verbales en el discurso¹⁵⁸. Una de las primeras obras en las que se puede apreciar un intento por traspasar los análisis clásicos basados en las nociones de *tiempo*, *modo* y *voz* es *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, de Damourette y Pichon (1911-1936). En esta obra¹⁵⁹ los autores ponen de manifiesto la insuficiencia de describir el funcionamiento de las formas verbales a través de los mencionados conceptos y proponen llevar a cabo una descripción totalizadora de dichas formas a partir de las nociones de “*actualité, temporaineté, énonciation, moeuf, voix, immixtion et allure*” (1936: § 1701). Es precisamente el primero de los criterios, el de

¹⁵⁸ Una excepción se encuentra en Bello, quien anticipándose a las modernas teorías discursivas propone para el análisis de una de las formas de pasado que: “En las narraciones el co-pretérito pone a la vista los adjuntos y circunstancias, y presenta, por así decirlo, la decoración del drama.” (1841: § 37). Este tratamiento será retomado por Weinrich (1968) y Gutiérrez Araus (1995, 2007).

¹⁵⁹ Más concretamente nos referimos al quinto volumen de la obra dedicado al análisis del verbo.

actualidad, el que va a tener una importante influencia en trabajos posteriores sobre la perspectiva discursiva.

En efecto, la noción de actualidad permite diferenciar las formas verbales según formen parte de una serie *noncal* en las que predominan las coordenadas “yo-aquí-ahora” frente a una serie *toncal* en la que no se observa una participación del “yo” o hay un alejamiento del mismo sobre lo que está enunciando. Es precisamente de este enfoque del que van a partir algunas propuestas analíticas de base discursiva, entre la que destacamos el trabajo de Benveniste (1966) por la influencia que ha ejercido en trabajos posteriores sobre el sistema verbal español.

6.3 Los planos de la enunciación de Benveniste

En “Les relations de temps dans le verbe français” (1966)¹⁶⁰, Benveniste pone de relieve que el concepto de tiempo no es suficiente para definir la posición que ocupa una forma dentro del sistema verbal, como tampoco lo es el concepto de morfología que suele ser empleado en las gramáticas para dar cuenta de la organización de las formas verbales dentro de dicho sistema. Por esta razón, el lingüista francés propone analizar el comportamiento de las formas verbales atendiendo a dos planos de la enunciación: “Ces deux systèmes manifestent deux plans d’énonciation différent, que nous distinguerons comme celui de l’*histoire* et celui du *discours*” (1966: 238).

En el primero de estos dos planos, o sea, en el relato histórico, los hechos enunciados corresponden a sucesos que tuvieron lugar en un determinado momento del pasado y son presentados sin intervención de un locutor. Por el contrario, en el plano del discurso destaca la presencia de un locutor que trata de influir sobre su interlocutor. Benveniste destaca que estos dos planos de la enunciación no necesariamente han de coincidir con el de la lengua escrita y el de la lengua hablada, respectivamente. Si bien el relato histórico está reservado a la lengua escrita, el discurso puede encontrarse tanto en la lengua hablada como escrita (1966: 243).

¹⁶⁰ Seguimos aquí el capítulo XIX de *Problèmes de linguistique générale*. No obstante, es necesario destacar que dicho capítulo fue anteriormente publicado en forma de artículo en 1959 en *el Bulletin de la Société de Linguistique de Paris*, 54.

En cuanto a la distribución de las formas verbales del francés según el plano de la historia y el plano del discurso, Benveniste señala que dentro del primero de estos dos planos se agrupan: “*passé simple, imparfait, et plus-que-parfait*”, mientras que las formas características del discurso son: “*présent, futur, et parfait*” (1966: 239). A su vez, el autor resalta la doble pertenencia del pretérito imperfecto a ambos sistemas; es decir, tanto al relato histórico como al discurso. La posibilidad que posee el imperfecto de pertenecer a ambos planos se explica a partir de los valores primarios y secundarios de esta forma, siendo estos últimos los que pueden agruparse en torno al plano del discurso¹⁶¹.

En los estudios sobre la distribución de las formas verbales del español en el discurso destacamos los sucesivos trabajos de Gutiérrez Araus (1998, 2000) para quien las unidades del sistema verbal pueden organizarse a partir de la categoría de *perspectiva discursiva*. Como señala la autora, “esta categoría hace referencia a cómo emplea el hablante las diversas formas verbales en relación con los diferentes momentos y tipos de la comunicación” (2000: 223) por lo que el uso de los tiempos verbales queda asociado con la relación que establecen con el tipo de discurso. También Gutiérrez Araus reconoce que la perspectiva discursiva puede ser de dos tipos:

1. *Perspectiva actual o del discurso* es aquella que coincide con el momento de enunciación.
2. *Perspectiva inactual o de la historia* que no coincide con el momento de enunciación.

Dentro de la perspectiva actual se agrupan las formas de presente, pretérito perfecto, el futuro simple y compuesto, y las formas del condicional simple y el compuesto. En la perspectiva inactual se hallan las formas del pasado: el pretérito simple, el pretérito imperfecto, el pluscuamperfecto y el pretérito anterior, como así también las formas del condicional cuando tienen valor de pospretérito (Gutiérrez Araus, 2000: 224).

El análisis llevado a cabo por Benveniste fue ampliado por sucesivos modelos analíticos. Uno de ellos es el de Weinrich (1968), el cual también es retomado, tal como veremos más adelante, por Gutiérrez Araus.

¹⁶¹ Como ya hemos señalado con anterioridad, en este trabajo nos ocupamos de los valores primarios o usos rectos de las formas verbales, por lo que aquí no nos detendremos a analizar las características de los valores secundarios o usos dislocados del imperfecto pertenecientes a lo que Benveniste denomina plano del discurso.

6.4 Los planos de la narración de Weinrich

Desde los planteamientos de Weinrich (1968) los tiempos están vinculados con la situación comunicativa en la que aparecen habitualmente, es decir, con la actitud del hablante frente a lo que se enuncia. Para el filólogo alemán los tiempos verbales no deben ser analizados ni en relación con el tiempo, ya que no es una categoría lingüística, ni con el aspecto¹⁶². A partir de estos postulados propone clasificar los tiempos según criterios que se relacionan con lo que hemos denominado perspectiva discursiva. De este modo, clasifica los tiempos en: tiempos del mundo comentado (grupo I) y tiempos del mundo narrado (grupo II). Al primer grupo pertenecen situaciones comunicativas en las que el hablante está comprometido y es afectado directamente por dichas situaciones, se trata de cosas que están en su presente. Por el contrario, en los sucesos que se expresan mediante las formas del grupo II, tanto el hablante como el oyente no se encuentran en tensión, a ambos les está permitido relacionarse con lo expresado de un modo más laxo. Ilustramos a continuación el esquema presentado por Weinrich (1968: 194):

Grupo temporal I (Mundo comentado)	Grupo temporal II (Mundo narrado)
Cantará	Cantaría
Habrá cantado	Habría cantado
Va a cantar	Iba a cantar
Ha cantado	Había cantado
	Hubo cantado
Canta	Cantaba
	Cantó

Lo primero que llama la atención en cuanto a este esquema es, a nuestro entender, la falta de simetría entre las formas del grupo I y las del grupo II. Weinrich lo explica del siguiente modo:

¹⁶² Sobre estas categorías el autor llega a afirmar: “No existen aspectos lingüísticos y tenemos que eliminar de la ciencia del lenguaje la doctrina del aspecto sin dejar rastro de ella. [...] La doctrina del aspecto es, al menos en las lenguas románicas, falsa y engañosa. Es tan falsa como la doctrina del tiempo” (1968: 202).

Correspondiendo al tiempo cero (presente) *canta* del grupo I, en el grupo II se encuentran los tiempos cero *cantaba* (imperfecto) y *cantó* (perfecto simple). En perfecto paralelismo, frente al tiempo de la retrospección *ha cantado* (perfecto compuesto) del grupo I se hallan los dos tiempos de la retrospección *había cantado* (pluscuamperfecto) y *hubo cantado* (pretérito anterior) del grupo II. [...] ¿Por qué frente a un solo tiempo cero (presente) del comentario están los dos tiempos cero (imperfecto y perfecto simple) de la narración? (1968: 195).

La pregunta planteada por Weinrich es fundamental para entender su propuesta sobre la distinción entre las formas *canté* y *cantaba*. El interés del autor sobre las formas de pasado se centra en la intención narrativa del enunciador respecto a la función que quiere dar al lexema verbal en el relato: si se trata de relevancia narrativa principal, empleará el pretérito simple; por el contrario, si se trata de relevancia secundaria o descriptiva, empleará el imperfecto (Weinrich, 1968: 207).

El autor destaca que la distribución de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo en una narración no responde a leyes inmutables, sino que ambos pueden aparecer entremezclados dependiendo de lo que el narrador considere como primer o segundo plano. En el primero de estos planos tiene lugar aquello por lo que la historia se cuenta, “lo que hace que la gente suspenda un rato el trabajo y escuche una historia” (Weinrich, 1968: 208), mientras que el segundo plano, si bien no movería a nadie a escuchar lo que en él se cuenta, facilita la orientación en el mundo narrado.

Teniendo en cuenta la división en dos planos de la narración, podemos afirmar que el pretérito imperfecto es interpretado como el tiempo de la descripción y el pretérito simple como el tiempo del relato. La acumulación de este último en la narración produce un efecto de condensación, es decir, de narración sinóptica y rápida. En cambio, la abundancia de imperfectos crea un efecto de lentitud propio de la descripción de circunstancias¹⁶³, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

¹⁶³ Sin embargo, es importante recordar que el pretérito imperfecto también puede ser utilizado en un contexto de narración principal, lo que se conoce como el “imperfecto narrativo” (Bertinetto, 1987). Según Gutiérrez Araus se trata de un uso casi exclusivo de las narraciones literarias, cuyo “valor retórico consiste en romper el rasgo diferenciador de las formas *canté* y *cantaba*, convirtiendo a *cantaba* en una forma de narración principal, tarea asignada en el sistema a *canté*.” (2007: 60).

- (1) a. Me *endecé* de prisa porque casi lo *oí* junto a mis orejas; *pudo* haber sido en la calle; pero yo lo *oí* aquí, untado a las paredes de mi cuarto. Al despertar, todo *estaba* en silencio (Rulfo, *Pedro Páramo*, p. 43).
- b. Luego *salimos* y *fuimos* en automóvil hasta el local. *Había* una cantidad de gente. A algunos los *conocía* de nombre, como al doctor Goldenberg (Sábato, *El túnel*, p. 31).

Tanto en (1a) como en (1b) la presencia del pretérito simple responde a la función mencionada, en tanto que el pretérito imperfecto responde al papel descriptivo, propio del segundo plano. Weinrich añade que la distribución de estos dos tiempos sigue un orden que conforma las tres fases de la narración: introducción, núcleo narrativo y conclusión. Estas tres fases se corresponden con el uso del pretérito imperfecto, seguido por el pretérito simple y finalizando nuevamente con el pretérito imperfecto.

Ahora bien, el análisis llevado a cabo por Weinrich se ciñe a textos literarios. Otros trabajos, partiendo del análisis de narraciones orales, han ampliado la propuesta de este autor y han elaborado esquemas más detallados y acordes al uso de la lengua oral. Entre dichos trabajos destacamos el de Labov (1972) y la adaptación de este análisis para el español en la investigación realizada por Silva-Corvalán (1983), como así también la interpretación llevada a cabo por Colombo (1992).

6.5 La estructura narrativa de Labov

El análisis de narraciones orales de hablantes negros de Harlem llevado a cabo por Labov (1972) parte de una interpretación de la narración basada en recapitular experiencias pasadas; en palabras del autor, una narración es “one method of recapitulating past experience by matching a verbal sequence of clauses to the sequence of events which (it is inferred) actually occurred” (1972: 359-360). Dicha secuencia verbal consiste en oraciones narrativas independientes que están ordenadas temporalmente, es decir, son enunciadas siguiendo el orden en que se produjeron los eventos que son narrados. Estas oraciones, pero no sólo ellas, conforman la estructura narrativa, la cual está constituida por los siguientes seis elementos (Labov, 1972: 363):

1. Resumen
2. Orientación
3. Complicación de la acción
4. Evaluación
5. Resultado o resolución
6. Coda¹⁶⁴

El *resumen* encierra el argumento de la historia, ofreciendo una versión completa de esta. Labov señala que esta sección de la narración responde a la pregunta: “¿De qué se trata el asunto?” (1972: 370). La *orientación* proporciona información sobre las personas que intervinieron en la historia, como así también sobre el tiempo y el lugar en que tuvo lugar. La *complicación de la acción* está integrada por sucesivas respuestas a la pregunta “y luego, ¿qué pasó?” (Labov, 1972: 366). En la *evaluación* el narrador indica la razón de ser de la narración, es decir, por qué fue contada. El autor destaca que hay diferentes tipos de evaluación (1972: 370-375): la *evaluación externa* en la que el narrador detiene la narración, se dirige al oyente y lo interpela; y la *evaluación incrustada* en la que el narrador expresa un sentimiento como si le hubiera ocurrido en el momento de lo narrado, sin interrumpir la narración. El *resultado o resolución* es la conclusión de la narración y responde a la pregunta “¿qué pasó finalmente?”. Por último, la *coda* es empleada por el narrador para indicar que la narración ha finalizado; en ocasiones también puede contener observaciones generales o mostrar los efectos que los eventos del relato han producido en el narrador.

La distribución de las formas verbales del español en la estructura narrativa propuesta por Labov ha sido analizada por Colombo (1992). Esta autora destaca una tendencia bastante generalizada de encontrar el pretérito simple en el resumen, en la resolución o resultado y en la coda donde se da por concluido el relato, tal como puede apreciarse en los tres siguientes ejemplos que ilustran el resumen, la resolución y la coda, respectivamente:

- (2) a. Yo *fui* el padrino de la segunda hija de Chelo. Yo era el padrino, tenía que pagar el bautizo...¹⁶⁵
- b. Así que le *puso* un uno.¹⁶⁶
- c. Y eso *fue* todo.

¹⁶⁴ La traducción es nuestra y se corresponde con los siguientes términos del inglés: *abstract, orientation, complicating action, evaluation, result o resolution y coda* (Labov, 1972: 363).

¹⁶⁵ Ejemplo extraído de Colombo (1992: 27).

¹⁶⁶ Ejemplo extraído de Silva-Corvalán (1983: 763).

Por el contrario, el pretérito imperfecto es el tiempo característico de la orientación, que por lo general se encuentra al comienzo del relato o aparece intercalada en distintos puntos de este. Como señalábamos más arriba, en esta sección se describen las circunstancias de lugar, tiempo o las características de las personas implicadas en el relato, tal como lo ilustra el ejemplo (3):

- (3) En Francia logramos preparar algunos platillos nacionales con éxito. *Había* una tienda que se *llamaba*..., enfrente de la Madeleine, que *vendía* productos de todos los países del mundo. Ahí *comprábamos* frijol negro, chiles, etcétera.¹⁶⁷

En cuanto a las secciones de la complicación de la acción y de la evaluación, Colombo (1992) subraya que pueden estar integradas por el pretérito simple, el pretérito imperfecto y el denominado “presente histórico”. El pretérito simple es empleado en las oraciones propiamente narrativas y el imperfecto desempeña la función accesoria de segundo plano.

Por lo que respecta al uso del presente histórico en el discurso, el estudio realizado por Silva-Corvalán (1983) revela que la aparición de este tiempo en las narraciones orales de hispanohablantes se produce en el momento en el que el narrador describe el momento más dramático de aquello que está relatando:

- (4) Después, un día estaba sentada —estaba la barra de salto aquí, yo estaba mirando pa’ otro lado [...] y me *estoy* dando vuelta así, pero iba demasiado lenta. Y en esto la niña *viene* corriendo así ¡zaz!, se *pega* en la espalda con la barra. Así que llegué a la casa pero muerta de susto.¹⁶⁸

Silva-Corvalán señala que la alternancia del presente con los pretéritos simple e imperfecto se explica por la función que hemos mencionado, esto es, señalar el momento más dramático de la narración, por lo que el presente histórico funciona como un mecanismo de evaluación interna. La autora concluye destacando que:

¹⁶⁷ Ejemplo extraído de Colombo (1992: 27).

¹⁶⁸ Ejemplo extraído de Silva-Corvalán (1983: 775).

The HP (historical present) does not, in itself, have a rhetorical function. Rather, the context of the narrative in which it is embedded, and its interaction with linguistic and extralinguistic factors, draw out forcefully that aspect of the present form which includes the moment of speaking, presenting the events as if they were occurring before us (1983: 778).

El planteamiento de Silva-Corvalán concuerda con la interpretación del presente histórico realizada por Rojo y Veiga (1999) en la medida en que para estos autores el presente histórico no coincide con el momento de la enunciación sino que se identifica con un punto situado en un momento del pasado¹⁶⁹.

Ahora bien, algunos estudios ponen de relieve la necesidad de incorporar en el análisis de la perspectiva discursiva la influencia del modo de acción (*cfr.* § 5.7) en la determinación del primer y segundo plano. En muchos de estos estudios se afirma que en el primer plano abundan los eventos mientras que en el segundo plano se concentran los estados. Sin embargo, no todos parecen coincidir en la caracterización de este tipo de situaciones, tal como veremos en el siguiente apartado.

6.6 La influencia del modo de acción en la estructura narrativa

Uno de los primeros estudios dedicados a analizar la relación entre el modo de acción y los planos discursivos fue realizado por Hopper (1979). El interés de este autor se centra en describir con mayor precisión las características que atañen al primer y segundo plano. Hopper (1979: 214) coincide con Labov en que en el primer plano de la narración los eventos se suceden uno tras otro en el mismo orden en que sucedieron en el mundo real. Por el contrario, los sucesos del segundo plano no están secuenciados como los del primer plano sino que son simultáneos a ellos. Por esta razón, los eventos del segundo plano tienen la función de comentar u ofrecer mayor información sobre los eventos del primer plano.

¹⁶⁹ Rojo y Veiga (1999: 2891) proponen que el tradicionalmente denominado “presente histórico” es un fenómeno empleado en las narraciones para lograr determinados efectos estilísticos. Por su parte, Veiga (1987) señala que este fenómeno no es exclusivo de las formas de presente, sino que también se produce con otras formas verbales cuando tiene lugar el desplazamiento del punto de origen a un momento localizable en el pasado como en: “El poeta X.X. *nace* en 1523, cuando su país *ha logrado* la independencia y se *respira* un clima de exaltación patriótica, *morirá* en 1597, y a lo largo de su vida *habrá compuesto* más de dos mil obras” (1987: 191).

Hopper añade que en el primer plano las oraciones denotan eventos discretos o determinados, por lo que es habitual que los verbos de estas oraciones sean puntuales más que durativos o iterativos. Por el contrario, en el segundo plano se concentran verbos durativos, estativos e iterativos (1979: 215). De este modo, el autor esquematiza las características de los dos planos de la siguiente manera (1979: 216)¹⁷⁰:

Primer plano	Segundo plano
1. Secuencia cronológica de los sucesos narrados.	1. Simultaneidad o solapamiento cronológico de los acontecimientos de este plano con los del primer plano.
2. Eventos dinámicos.	2. Situaciones estáticas y descriptivas
3. Eventos indispensables para la narración.	3. Situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano.

Estudios posteriores van a ampliar la caracterización propuesta por Hopper. Así por ejemplo, Wallace (1982), partiendo de la teoría de la Gestalt, propone identificar el primer y el segundo plano con los conceptos de *figura* y *fondo*, respectivamente¹⁷¹. Para este autor algunas categorías lingüísticas tienen la función de diferenciar entre estos dos conceptos. Por lo que respecta al papel de las categorías verbales en el discurso, Wallace (1982: 212-214) destaca que la *figura* se suele caracterizar por un aspecto perfectivo, con verbos transitivos y de acción y con una mayor presencia de oraciones principales; por el contrario, el *fondo* presenta un aspecto imperfectivo, con verbos intransitivos y estativos y con un predominio de oraciones subordinadas.

¹⁷⁰ Citamos aquí tres de las características que enumera Hopper para definir el primer y el segundo plano por la relevancia que tienen en el enfoque teórico adoptado en este trabajo. No obstante, el autor destaca la presencia de otros elementos que determinan a los mencionados planos (1979: 316): “View of event as a whole, whose completion is necessary prerequisite to a subsequent event” perteneciente al primer plano, en oposición a “View of a situation or happening whose completion is not necessary prerequisite to a subsequent happening” del segundo plano. Del mismo modo, contraponen “Identity of subject within each discrete episode” del primer plano, frente a “Frequent changes of subject”; “Unmarked distribution of focus in clause, with presupposition of subject and assertion in verb and its immediate complements” en oposición a “Marked distribution of focus, e.g., subject focus, instrument focus, focus on sentence adverbial”; “Human topics” frente a “Variety of topics, including natural phenomena”, y finalmente, “Realis” frente a “Irrealis”.

¹⁷¹ La distinción analítica entre fondo y figura se remonta a los trabajos realizados por psicólogos alemanes en el marco de la teoría de la Gestalt a principios del siglo XX. Desde este marco teórico se propone que ante la presencia de figuras ambiguas un mismo lado de una determinada figura puede ser percibido como el exterior o el interior de dicha figura, pero no como ambos al mismo tiempo.

La distinción entre figura y fondo también va a ser empleada por Reinhart (1984), quien se distancia de trabajos como los de Weinrich o Hopper al cuestionar la identificación del primer plano con los eventos indispensables en una narración. Para la autora, el primer plano no puede ser interpretado como lo más importante en una narración, sino que la distinción entre primer y segundo plano puede ser explicada a partir de la distinción entre figura y fondo¹⁷², lo cual implica que la organización temporal de los textos narrativos refleja los principios de la organización espacial del campo visual:

The foreground, or the ‘narrative skeleton’ is a (report of) sequence of events ordered on a time axis. This chain of events, in and of itself, is meaningless. Its interpretation or its significance can be determined only if we know the physical conditions of its events, their motivations, the preceding circumstances or events that led to them [...] In this sense, the background enables us to perceive or understand the foreground events (1984: 789).

De este modo, Reinhart considera que el primer plano no ha de ser más importante que el segundo ya que este último nos permite comprender lo que se relata en el primer plano. No obstante, tal como veremos en § 6.7, si bien el segundo plano nos permite comprender las circunstancias en las que se produjeron los eventos narrados en el primer plano, creemos que en el primer plano es donde se evocan los sucesos fundamentales de un relato, es decir, donde se produce la narración propiamente dicha, mientras que en el segundo plano tiene lugar la descripción.

En cuanto a la relación entre el modo de acción y los planos del discurso, la propuesta de Reinhart también se diferencia de la de Hopper en la medida en que para este autor en el primer plano se van a emplear verbos dinámicos lo cual implica la presencia de actividades, realizaciones y logros, y en el segundo plano verbos de estado, mientras que para Reinhart (1984: 786) el primer plano se caracteriza por la presencia de eventos, esto es, realizaciones y logros, y el segundo plano por el uso de estados y actividades.

Más allá de estos desacuerdos, es importante recordar que en la determinación del modo de acción intervienen varios factores, tal como hemos visto en el capítulo 5 (*cfr.* § 5.7). Entre los autores que se han dedicado a analizar la influencia de estos elementos en el discurso, destaca el trabajo de Dowty (1986) quien incorpora a través de su *principio de interpretación*

¹⁷² Una de las propiedades más importantes que definen la relación entre fondo y figura es la dependencia funcional de la figura sobre el fondo, en palabras de Reinhart: “the ground can determine the interpretation of the figure, but not conversely” (1984: 788).

*temporal del discurso*¹⁷³ un análisis de la distribución de los tiempos verbales en el discurso y la influencia del aspecto léxico o modo de acción entendido desde su naturaleza composicional.

Dowty coincide con las propuestas anteriores en que las oraciones caracterizadas por la presencia de eventos mueven la narración, es decir, producen un avance temporal, mientras que en las oraciones con mayor presencia de estados se produce un solapamiento con aquello que ha sido previamente narrado mediante eventos. Sin embargo, el autor reconoce que la clase aspectual de la oración en su conjunto es relevante a efectos de la interpretación discursiva y destaca que en ocasiones la presencia de estados en una narración no puede ser interpretada como simultánea a los eventos previamente mencionados, sino que en algunos casos, por el contrario, las oraciones estativas pueden producir un avance temporal, es decir, mueven la narración hacia adelante. Dowty lo explica mediante el siguiente ejemplo (1986: 50):

- (5) John went over the day's perplexing events once more in his mind.
Suddenly, he was fast asleep.

En (5) *estar dormido* no puede ser interpretado como simultáneo al predicado anterior. Para Dowty la razón reside en la presencia de la locución *de repente*, la cual permite obtener una interpretación ingresiva del predicado estativo. En español, tal como hemos explicado en § 5.7, este cambio se produce mediante el uso del pretérito simple, el cual transfiere a los estados un sentido dinámico, de acción, que les permite integrarse a la corriente narrativa. Por el contrario, la lengua inglesa, a partir de la cual Dowty elabora su propuesta, no dispone de la distinción pretérito simple/pretérito imperfecto por lo que a la hora de interpretar un pasaje como descriptivo o narrativo el receptor del discurso no solo ha de atender a la presencia de estados o eventos, sino que también ha de tener en cuenta la información que le proporciona el contexto¹⁷⁴.

¹⁷³ Este principio establece que en una secuencia de oraciones el tiempo de referencia de cada oración se establece a partir de la presencia de adverbios temporales presentes en cada oración o con el tiempo de referencia de la oración previa (1986: 45). Mediante el término “tiempo de referencia” Dowty hace alusión al modelo analítico de Reichenbach que hemos desarrollado en § 4.6. Sin embargo, por las razones que a lo largo del capítulo cuatro hemos presentado, dicho modelo no termina de adaptarse a la realidad del sistema verbal español.

¹⁷⁴ El modelo propuesto por Dowty establece que la interpretación de las relaciones temporales entre las oraciones que conforman un discurso narrativo está determinada por tres elementos (1986: 41): la clase aspectual a la que pertenece la oración en su conjunto, el *principio de interpretación temporal del discurso* y el

En la línea de Dowty y desde el marco teórico de la *teoría de los dos componentes* que hemos presentado en § 5.4, Smith (2003, 2005) aporta una mayor precisión a la distinción entre primer y segundo plano, a su identificación con la narración y descripción y a la relación que estos dos modos del discurso establecen tanto con el modo de acción, como así también con la temporalidad verbal. Partiendo de una clasificación lingüística de cinco modos del discurso¹⁷⁵, entre los que se encuentran el modo narrativo y el descriptivo, Smith (2003: 35) propone que el primer plano de una narración, caracterizado por presentar los eventos principales del suceso narrado, consiste en situaciones que hacen avanzar la narración, mientras que el segundo plano aporta información descriptiva y en cierta medida explicativa de lo que se está narrando en el primer plano; a diferencia del primer plano, el segundo plano no permite que la narración avance temporalmente.

La progresión temporal atribuida al modo narrativo se justifica según Smith en que interpretamos los eventos de una narración como si ocurrieran en una secuencia, es decir, uno tras otro. Esta interpretación se basa en los elementos lingüísticos que integran dicho modo: el dinamismo aportado por eventos delimitados (realizaciones y logros) y la aparición explícita de adverbios temporales (2003: 26). Por el contrario, el modo descriptivo es estático en tanto que introduce estados y eventos atélicos (actividades). La información temporal que representa este modo es anafórica ya que el tiempo de la descripción es el tiempo establecido previamente en el texto, en este sentido podemos decir que el tiempo empleado será simultáneo a otro tiempo antes empleado. Cuando hay un cambio temporal en la descripción, se produce al mismo tiempo un cambio de la escena descrita (2003: 29). Podemos representar gráficamente este análisis del siguiente modo:

“sentido común” que posee el oyente a través de su conocimiento del mundo real, en otras palabras, el autor apela a principios pragmáticos. Son precisamente estos principios los que para Dowty pueden emplearse para determinar que en oraciones como las de (5) el estado *estar dormido* adquiere un sentido ingresivo, el cual le permite mover hacia adelante la narración y no ser interpretado como simultáneo, propio del modo descriptivo del discurso (1986: 50).

¹⁷⁵ Los cinco modos sobre los que trabaja Smith son: narración, descripción, noticia (*report*), información y argumentación (2003: 8).

Interpretación temporal del modo narrativo

$E_1 \dots\dots\dots E_2 \dots\dots\dots E_3$
 $TR_1 < TH \quad TR_2 > TR_1 \quad TR_3 > TR_2$

Interpretación temporal del modo descriptivo

$E_0 \dots\dots\dots S_1 \dots\dots\dots E_1$
 $TR_1 < TH \quad TR_2 = TR_1 \quad TR_3 = TR_1$

Figura 6.1. Interpretación temporal de los modos narrativo y descriptivo (adaptado de Smith, 2003: 94 y 2005: 233-234).

En el modo narrativo el primer evento (E_1) relatado en una narración de pasado posee un tiempo de referencia (TR_1) que es anterior al momento de la enunciación o tiempo del habla (TH). Y en este sentido se puede afirmar que todas las situaciones (E_1 , E_2 , E_3 , etc.) presentadas en una narración son anteriores al tiempo del habla. Sin embargo, Smith (2003: 94) añade que en un contexto narrativo los tiempos de pasado no pueden ser interpretados déicticamente en relación con el momento de la enunciación sino que la narración, a medida que avanza, va estableciendo un conjunto de tiempos de referencia distintos, es decir, después del primer evento (E_1), los siguientes eventos dinámicos están relacionados con eventos y tiempos previos del discurso ($TR_1 < TH$, $TR_2 > TR_1$, $TR_3 > TR_2$, etc.).

Por el contrario, en el modo descriptivo el tiempo es estático, carente de dinamismo. Se trata de un tiempo anafórico relacionado con un tiempo anterior en el discurso. En la figura 6.1, E_0 representa un evento anterior con el que se establece el tiempo de referencia (TR_1). En este caso todas las oraciones de un pasaje descriptivo, ya sea que contengan un estado (S_1) o un evento dinámico pero atético (E_1), tienen el mismo tiempo de referencia ($TR_1 < TH$, $TR_2 = TR_1$, $TR_3 = TR_1$, etc.).

El modelo de Smith resulta interesante en la medida en que supera los análisis lingüísticos centrados en el nivel oracional, centrándose en las relaciones que se establecen entre las formas verbales a nivel supra-oracional, esto es, desde una perspectiva discursiva. Sin embargo, este modelo no llega a contemplar la realidad verbal de la lengua española por cuanto los ejemplos a partir de los que fue elaborado pertenecen a la lengua inglesa, y aunque la autora reconoce la existencia de diferencias con otras lenguas, son precisamente esas diferencias las que a nuestro entender reclaman un modelo que pueda dar cuenta de las

particularidades existentes en la lengua española¹⁷⁶. Por otra parte, Smith (2003: 100) adopta el modelo teórico de Reichenbach, sobre cuya insuficiencia para dar cuenta de las características del sistema verbal español nos hemos extendido en § 4.6. Por esta razón, creemos necesario adoptar una propuesta basada en el paradigma de nuestra lengua. A la presentación de dicha propuesta dedicamos el último apartado sobre la descripción de los usos rectos de las formas temporales del modo indicativo.

6.7 El enfoque teórico adoptado en este trabajo

Entre los tratamientos actuales sobre la distribución de las formas del paradigma verbal español a nivel discursivo destacan varios de los trabajos realizados por Gutiérrez Araus (1995, 1998, 2000, 2007). La autora parte de una interpretación de las formas verbales basada en los modelos analíticos de Bello (1841, 1847) y Rojo (1974, 1990) y en los modelos discursivos de Benveniste (1966) y Weinrich (1968) que hemos presentado en § 6.3 y § 6.4, respectivamente.

Por lo que respecta a la distinción *canté/cantaba* sobre la que nos hemos venido deteniendo a lo largo de esta segunda parte de nuestra investigación por la complejidad que representa no solo para los teóricos dedicados al análisis de la misma sino especialmente por la dificultad que entraña para los que aprenden el español como segunda lengua, Gutiérrez Araus (1995: 27) destaca, en primer lugar, que dicha distinción ha de ser explicada atendiendo a su distribución en el discurso inactual, es decir, a partir de la oposición entre acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal, tal como puede observarse en el siguiente pasaje:

- (6) Ríus *se rió* como siempre, me *apretó* un brazo y *se fue*. Pero casi en seguida, mientras yo *trataba* de averiguar cuál *era* el caño roto que *goteaba* en los lavatorios, *se asomó* para decirme...¹⁷⁷

¹⁷⁶ Smith propone como ejemplo de estas diferencias el caso de la lengua francesa en la cual el modo descriptivo se expresa mediante el imperfecto, así lo expresa la autora: “There are bound to be differences in the linguistic correlates to the Discourse Modes. Some language-particular correlates are already known: for instance, in French the Descriptive mode is conventionally realized by the *imparfait*, a past tense with the imperfective viewpoint” (2003: 266). Esta interpretación puede ser trasladada al español, ya que en esta lengua el imperfecto también es el arma de la descripción. Sin embargo, por la razones expuestas en § 5.5, no podemos estar de acuerdo en la atribución de un punto de vista o aspecto imperfectivo a la forma *cantaba*.

¹⁷⁷ Ejemplo extraído de Gutiérrez Araus (1995: 29 y 2007: 51).

Mediante este ejemplo la autora señala la sucesión que se produce con la presencia de los pretéritos simples *se rió*, *apretó* y *se fue*, los cuales conforman las acciones principales frente a las acciones secundarias representadas por los imperfectos *trataba*, *era* y *goteaba* que presentan una referencia de simultaneidad respecto al último pretérito simple, *se asomó*.

Junto a esta explicación, Gutiérrez Araus añade que en la oposición *canté/cantaba* interviene la distinción entre narración y descripción. Mientras que mediante la primera se cuenta o refiere algo sucedido, en la segunda se representa a personas o cosas, explicando las cualidades o circunstancias de dichas personas o cosas (1995: 31). Y este procedimiento alcanza su representación a nivel verbal mediante el pretérito simple y el pretérito imperfecto, respectivamente. Pero la autora también destaca que la presencia de estos dos tiempos puede observarse en la distinción entre acciones narradas frente a acciones habituales y son precisamente estas acciones habituales las que conforman el segundo plano en el argumento. Obsérvese la mencionada distinción en los siguientes ejemplos:

- (7) a. Alegres *transcurrían* los días en aquella casa. Sólo pequeños nubarrones sin importancia *obstruían* parcialmente un cielo por lo general rosado. Gentleman-farmer Muecashone *visitaba* los criaderos por la mañana...
- b. Alegres *transcurrieron* los días en aquella casa. Sólo pequeños nubarrones sin importancia *obstruyeron* parcialmente un cielo por lo general rosado. Gentleman-farmer Muecashone *visitó* los criaderos por la mañana...¹⁷⁸

En (7a) la presencia de las referencias temporales *los días* o *por la mañana* junto a los imperfectos, propicia la lectura habitual; es decir, con el pretérito imperfecto, la referencia temporal se hace inconcreta, inespecífica o enmarcadora de una acción habitual, por lo que *los días* puede interpretarse como “todos los días”, y *por la mañana*, como “todas las mañanas”. Al contrario, en (7b) las acciones pasan a formar parte del eje narrativo, por lo que ya no pertenecen al segundo plano donde tiene lugar la explicación de las circunstancias que acompañan a los eventos del primer plano. Por otra parte, las referencias temporales utilizadas junto al pretérito simple se hacen concretas, específicas y enmarcadoras de las acciones del eje de la narración: *los días* dejan de ser “todos los días” o “cualquier día” y se

¹⁷⁸ Ejemplos extraídos de Gutiérrez Araus (1995: 33-34).

convierten en “aquellos días específicos en que se enmarca la narración” (Gutiérrez Araus, 1995: 34).

En un trabajo más reciente, Gutiérrez Araus (2007) amplía esta argumentación señalando la importancia de considerar el semantismo verbal, o lo que aquí hemos denominado la información aspectual contenida en el lexema verbal, es decir, el modo de acción verbal (*cfr.* § 5.7) debido a la influencia que ejerce en la determinación de las funciones significativas tanto del pretérito simple como del pretérito imperfecto. Así en la perspectiva inactual del discurso el pretérito simple cuando es empleado con verbos de acción forma parte de la narración principal, señalando eventos o sucesos y con verbos de estado se produce un cambio de estado, es decir, los estados en pretérito simple se convierten en eventos dinámicos. Por su parte, el pretérito imperfecto tiene tres funciones significativas: con verbos de acción desarrolla la narración secundaria, en oposición a la narración principal del pretérito simple; con este tipo de verbos también se lleva a cabo la narración de hechos repetidos como hábitos y con verbos de estado se realiza la descripción en el pasado (Gutiérrez Araus, 2007: 50-51).

Para concluir, presentamos en el siguiente cuadro una caracterización de las formas *canté* y *cantaba* desde las categorías de temporalidad verbal y perspectiva discursiva junto a la influencia que ejerce en la distribución de dichas formas a nivel discursivo el modo de acción:

Discurso inactual				
	Pretérito simple		Pretérito imperfecto	
Temporalidad verbal	Forma monovectorial: O–V señala anterioridad respecto al origen que en el discurso identificamos con el momento de la enunciación		Forma bivectorial: (O–V)oV señala simultaneidad respecto a un momento anterior al origen que en el discurso identificamos con el momento de la enunciación	
Perspectiva discursiva	Forma parte del primer plano donde se desarrollan los eventos indispensables para la narración.		Forma parte del segundo plano donde tienen lugar las situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano	
Interrelación de la Perspectiva discursiva con el modo de acción	verbos de acción [+Din] ¹⁷⁹	Narración principal	verbos de acción [+Din]	Narración secundaria Narración de hechos repetidos como hábitos
	verbos de estado [–Din, –Del, + Dur]	Cambios de estado dentro de la narración	verbos de estado [–Din, –Del, + Dur]	Descripción en el pasado

Tabla 6.1. Caracterización de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo desde la temporalidad verbal y la perspectiva discursiva.

De esta forma, en la tabla 6.1 queda esquematizada nuestra interpretación de las formas *canté* y *cantaba* a partir de las categorías que hemos presentado a lo largo de los capítulos cuatro, cinco y seis y desde los modelos analíticos que para dicha interpretación hemos seleccionado. En la última parte de esta investigación nos dedicamos a presentar los resultados obtenidos en el análisis llevado a cabo sobre las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos, para ello utilizaremos el marco teórico hasta aquí expuesto.

¹⁷⁹ En efecto, los verbos de acción se caracterizan por el rasgo [+ dinamismo] en oposición a los estados que carecen de él. Ahora bien, en el capítulo quinto hemos señalado la existencia de tres tipos de verbos de acción según otros dos tipos de rasgos [+/- delimitación] y [+/- duración]: *actividades* [+Din, –Del, +Dur], *realizaciones* [+Din, +Del, +Dur] y *logros* [+Din, +Del, –Dur], rasgos que como hemos visto (cfr. § 5.7) pueden no ser inherentes a la raíz verbal, sino obtenerse por los argumentos que acompañan al verbo.

6.8 Sumario

En este capítulo hemos presentado diversos enfoques para el análisis del comportamiento de las formas verbales desde una perspectiva discursiva. Hemos visto que, a diferencia de las categorías de tiempo verbal y aspecto verbal, los análisis sobre el funcionamiento de las formas verbales en el discurso comienzan a desarrollarse a partir del siglo XX (*cfr.* § 6.2). Entre esos análisis hemos destacado el llevado a cabo por Benveniste a partir de la distribución de las formas verbales atendiendo a dos planos de la enunciación: el plano del discurso y el plano de la historia (*cfr.* § 6.3), también denominado por Gutiérrez Araus como discurso actual e inactual, respectivamente (*cfr.* § 6.7).

En cuanto al discurso inactual nos hemos detenido en la propuesta de Weinrich y su clasificación de las formas *canté* y *cantaba* como formas pertenecientes al mundo narrado (*cfr.* § 6.4). Por otra parte, hemos presentado algunos análisis que no se ciñen a la lengua literaria, como lo hace Weinrich, sino que parten de la lengua oral. Estas propuestas, originadas en los trabajos de Labov, examinan la distribución de la morfología verbal en varias secciones de la narración atendiendo a la intención comunicativa del hablante. De estos estudios hemos destacado la interpretación otorgada al denominado “presente histórico” (*cfr.* § 6.5).

Por otra parte, hemos señalado la interacción entre el modo de acción y la morfología verbal a través de los planos de la narración, destacando que en el primer plano, mediante eventos dinámicos, tienen lugar los eventos indispensables para la narración, eventos que son presentados en una secuencia cronológica de los sucesos narrados. Por el contrario, en el segundo plano, mediante situaciones estáticas, tienen lugar las circunstancias que permiten entender los motivos de los eventos del primer plano, dichas situaciones son presentadas como simultáneas a los acontecimientos del primer plano (*cfr.* § 6.6).

Por último, hemos presentado el modelo teórico adoptado en este trabajo para el análisis de las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos. Dicho modelo parte de la interpretación de las formas verbales realizada por los sucesivos trabajos de Rojo y Veiga y la incorporación de estas interpretaciones a un análisis discursivo llevado a cabo por Gutiérrez Araus (*cfr.* § 6.7).

PARTE III

Trabajo de campo: la expresión de la temporalidad verbal en narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos

Researchers see their work as important, of great relevance to practice. Yet to teachers their research often seems to be remote from their practical world of teaching; research is done by people called researchers, teaching done by people called teachers. But most researchers do teach and most teachers can, and we maintain should, also be researchers.

(James Dean Brown y Theodore Rodgers, 2002: 1)

CAPÍTULO 7

Descripción del trabajo de campo: objetivos y metodología de la investigación

7.1 Introducción

En este capítulo presentaremos los objetivos y la metodología empleada para llevar a cabo nuestra investigación, la cual se inscribe en el marco de los estudios sincrónicos o de carácter transversal, es decir, aquellos estudios que analizan las producciones de los aprendientes a partir de un corte temporal concreto, por oposición a los estudios longitudinales o diacrónicos, que analizan las producciones de los aprendientes en varios estadios sucesivos de la IL (Dörnyei, 2007). Para ello comenzaremos señalando los objetivos planteados seguidos de las preguntas que han guiado nuestro trabajo junto con las hipótesis que someteremos a comprobación a partir del análisis realizado. A continuación describimos a los participantes y el contexto en el que se realizó la investigación. En la siguiente sección explicamos tanto el procedimiento de la recolección de datos, como las pruebas que fueron empleadas para la obtención de los mismos. Por último, describimos el método de análisis utilizado para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación.

7.2 Objetivos

En el marco de las investigaciones centradas en el análisis del uso de las formas verbales (Bardovi-Harlig, 2012) nuestro objetivo principal es examinar cómo utilizan dichas formas los aprendientes de ELE surcoreanos a la hora de narrar hechos pasados, destacando los problemas más significativos que representa la expresión de la temporalidad verbal en narraciones.

7.3 Preguntas de la investigación

A partir de los objetivos presentados en el apartado anterior, nos propusimos dar respuesta al siguiente interrogante:

¿Cómo se desarrolla la expresión de la temporalidad verbal en las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos?

Teniendo en cuenta el marco teórico del que partimos en esta investigación y que hemos sintetizado en § 6.7, extendimos esta pregunta principal a varias preguntas específicas para poder analizar en profundidad el comportamiento de la IL de los aprendientes de ELE surcoreanos en cuanto a la distribución de las formas verbales del modo indicativo a nivel discursivo, y más concretamente, en cuanto a la distinción *canté/cantaba* por la dificultad que representa para los que aprenden el español como segunda lengua o lengua extranjera.

Por otra parte, atendiendo al estado de la cuestión sobre la ASL y la adquisición de la temporalidad verbal revisado en los primeros tres capítulos de esta investigación, resulta pertinente analizar las diferentes modalidades de expresión de la lengua, esto es, su vertiente oral y su vertiente escrita. De este modo, la pregunta principal fue dividida en las siguientes preguntas específicas:

- (1)
 - a. ¿Cómo se desarrolla la expresión de la temporalidad verbal el discurso oral de los aprendientes de ELE surcoreanos?
 - b. ¿Qué problemas presentan los aprendientes de ELE surcoreanos en la expresión de la temporalidad verbal a través del discurso oral?
 - c. ¿Qué problemas se observan en el primer plano de las narraciones orales?
 - d. ¿Qué problemas se observan en el segundo plano de las narraciones orales?
- (2)
 - a. ¿Cómo se desarrolla la expresión de la temporalidad verbal el discurso escrito de los aprendientes de ELE surcoreanos?
 - b. ¿Qué problemas presentan los aprendientes de ELE surcoreanos en la expresión de la temporalidad verbal a través del discurso escrito?
 - c. ¿Qué problemas se observan en el primer plano de las narraciones escritas?

- d. ¿Qué problemas se observan en el segundo plano de las narraciones escritas?
- (3) ¿Cuáles son las principales diferencias en los problemas que representa la expresión de la temporalidad verbal según el nivel de ELE?
- (4) ¿Existen diferencias significativas en la expresión de la temporalidad verbal entre el discurso oral y el escrito?

7.4 Hipótesis de la investigación

Desde el marco teórico adoptado en este trabajo reinterpretamos los resultados a los que han llegado las investigaciones presentadas en los capítulos 1, 2 y 3 y elaboramos las siguientes hipótesis que someteremos a comprobación a través del análisis de los datos obtenidos con aprendientes de ELE surcoreanos.

Por lo que respecta al tipo de discurso en el que los aprendientes emplearán la morfología verbal se prevé que:

1. Haya diferencias cualitativas y cuantitativas en el uso de la morfología verbal al tratarse de un discurso oral o escrito (Krashen, 1985).
2. El uso de la morfología verbal también se vea afectado por el tipo de narración realizada por los aprendientes (Liskin-Gasparro, 2000; Bardovi-Harlig, 2005).

En cuanto al desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal a través de narraciones se espera que:

3. En los primeros niveles en los que el aprendiente comienza a utilizar la morfología verbal, haya una coexistencia de varias formas pertenecientes al discurso actual e inactual, por lo que la aparición de las formas precederá a la función que estas representan en el discurso (Dietrich *et al.*, 1995).

4. Por lo que respecta a las formas del discurso inactual, en los primeros niveles los aprendientes construirán sus narraciones atendiendo al *principio del orden natural*, es decir, presentando los hechos narrados en el orden temporal en el que sucedieron (Dietrich *et al.*, 1995). Por esta razón, habrá un mayor predominio de la forma *canté* al servicio de la sucesión de los eventos narrados, es decir, es probable que se cumpla para las primeras etapas la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005)
5. El reconocimiento de los valores temporales de las formas del discurso inactual que se relacionan indirectamente con el origen, irá apareciendo de forma gradual (Güell, 1998). Esto sucederá con la aparición de la forma *cantaba* para expresar simultaneidad a los eventos principales de la narración. Lo mismo se espera de la expresión de anterioridad respecto a un momento anterior a los eventos principales de la narración mediante el uso de la forma *había cantado* y de la forma *cantaría* para expresar posterioridad a los eventos principales de la narración.

En cuanto a los problemas más representativos que podrán aparecer en los planos narrativos se espera que:

6. Los aprendientes tengan dificultades en el reconocimiento de las funciones significativas de las formas verbales del discurso inactual si han estado expuestos a una instrucción simplificada del funcionamiento de dichas formas (Gutiérrez Araus, 1995, 2007; Fernández, 1997; Tracy-Ventura, 2008). Dichas dificultades quedarán reflejadas en un uso de la morfología verbal a través de asociaciones prototípicas (Salaberry, 2011; Domínguez *et al.*, 2013) que no llegan a representar todas las funciones de las formas verbales en el discurso inactual.
7. La interferencia de la lengua materna también podrá ocasionar problemas en la expresión de simultaneidad respecto a otra forma verbal que designa anterioridad al origen, que en la lengua coreana se realiza mediante el presente, y en la expresión de la posterioridad respecto a otra forma verbal que es anterior al origen, que en coreano se establece mediante el uso del afijo para marcar tiempo futuro (Lee y Son, 2009).

7.5 Los participantes y el contexto de la investigación

El contexto en el que se llevó a cabo esta investigación fue una universidad especializada en la enseñanza de lenguas extranjeras en Corea del Sur. Si bien a esta institución no acuden solamente estudiantes de dicho país, nuestro objetivo era dar cuenta del desarrollo de la temporalidad verbal en aprendientes de ELE surcoreanos, motivo por el cual los participantes seleccionados eran sujetos cuya lengua materna es el coreano. Antes de describir las características específicas de estos participantes, creemos oportuno aportar algunos datos que describan el panorama en el que tiene lugar la enseñanza y el aprendizaje del español en Corea del Sur.

7.5.1 Características generales de la enseñanza y el aprendizaje del español en Corea

La enseñanza del español en la República de Corea cuenta con una trayectoria de más de sesenta años, teniendo sus orígenes en la aparición del Instituto Dongyang de Lenguas Extranjeras en 1948, seguido por la inauguración del departamento de español de la Universidad de Hankuk de Estudios extranjeros en 1955 (Park, 2000). Desde entonces el número de universidades e instituciones dedicadas a la enseñanza del español no ha dejado de proliferar, tal como lo refleja el estudio realizado por Kwon (2005) donde se enumera las distintas instituciones en las que se imparte la enseñanza de nuestra lengua: 15 universidades con departamento de español, 30 universidades en las que se enseña el español como lengua extranjera y 43 escuelas superiores que ofrecen el español como asignatura optativa. A estas cifras habría que añadir el número de centros privados que ofrecen cursos de formación general y, sobre todo, cursos de preparación para obtener el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE)¹⁸⁰. Precisamente, un índice del crecimiento de la demanda del español puede verse reflejado en el número de candidatos presentados en las convocatorias de este examen, el cual en el año 1994 contaba con 41 participantes (Rodríguez, 2010: 27)

¹⁸⁰ La cifra exacta de estas instituciones es un dato que, según las fuentes consultadas (Jiménez Segura, y Cabrera, 2010; Rodríguez, 2010), no es fácil de calcular debido a que “el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las Oficinas de Educación de cada provincia están a cargo de la regulación y control de estas instituciones a través de su red de oficinas locales. A su vez, cada oficina local tiene sus propias normas para el establecimiento de las academias privadas” (Rodríguez, 2010: 57).

llegando a 2.412 candidatos en el año 2013, según los datos que hemos podido obtener gracias a la colaboración del Aula Cervantes de Seúl¹⁸¹.

Los motivos por los que nuestra lengua suscita tanto interés parecen ser variados: “para comunicarse con los hispanohablantes, para tener más conocimientos sobre la cultura y los países en los que se habla español y para poder trabajar en empresas que tengan alguna relación con ella” (Kwon, 2005: 4). Ahora bien, tanto los motivos señalados, como la gran cantidad de coreanos interesados en la lengua y cultura españolas, no han de proyectar una imagen distorsionada del contexto de enseñanza y aprendizaje del español.

En efecto, en varios lugares (Blancafort y Lee, 2012; Choi, 2012; Soulé, 2012) han quedado reflejados algunos problemas que afectan al proceso de aprendizaje de los estudiantes surcoreanos, entre los que podemos destacar el profesorado, el material didáctico y la metodología empleada. En relación con el primero, Choi señala que en el contexto universitario se trata de profesores “doctores que enseñan español [...] sin tener formación detallada de los fenómenos lingüísticos de la lengua” (2012: 102). La autora pone de relieve que en el contexto educativo del que nos estamos ocupando existe cierto desprecio por la labor del profesor de ELE ya que se piensa que la enseñanza de nuestra lengua es un oficio que puede ejercer cualquier profesor que haya sacado el título de Doctor en Filología Hispánica. Este fenómeno termina por afectar al segundo de los problemas citados ya que al tratarse de docentes con poca o nula formación en ELE el material didáctico seleccionado por los mismos suele ser antiguo o desfasado, por lo que no llega a cubrir las necesidades de los estudiantes (Blancafort y Lee, 2012: 41). Por último, la metodología utilizada a la hora de impartir clases tampoco está exenta de críticas, como lo es una enseñanza basada en la memorización, la repetición y la resolución de ejercicios gramaticales en detrimento del desarrollo de otras competencias comunicativas (Soulé, 2012), todo esto se suma a la existencia de grupos de clase no estandarizados que tienen niveles de dominio lingüístico muy diferentes (Blancafort y Lee, 2012).

Como es de esperar, los problemas citados no afectan solamente a la calidad de la enseñanza, sino que también afectan directamente al proceso de aprendizaje, lo cual termina por incidir en la adquisición de conocimientos. A continuación pasamos a describir las características específicas de los participantes de nuestra investigación, quienes forman parte

¹⁸¹ La cifra corresponde a las tres convocatorias celebradas durante el año 2013. Dicha cifra se distribuye del siguiente modo: 1.173 candidatos en la convocatoria del mes de mayo, 290 candidatos en el mes de agosto y 949 candidatos en el mes de noviembre.

del contexto general de la enseñanza y aprendizaje del español en Corea descrito en este apartado.

7.5.2 Características específicas de los participantes en esta investigación

Los participantes en esta investigación son estudiantes del departamento de español de la Universidad de Hankuk de Estudios Extranjeros¹⁸². Según los datos ofrecidos por la universidad en el momento de tomarse las pruebas de obtención de datos, el número total de estudiantes del departamento de español ascendía a 671. Esta cifra se desglosa del siguiente modo:

Año académico	Número de estudiantes del departamento de español de HUFS		
	Estudiantes registrados y matriculados	Estudiantes registrados pero no matriculados ¹⁸³	Total de estudiantes registrados
1	89	13	102
2	111	68	179
3	89	42	131
4	218	41	259
Total	507	164	671

Tabla 7.1. Número de estudiantes en HUFS al realizarse las pruebas de obtención de datos.

Para nuestra investigación seleccionamos estudiantes pertenecientes al segundo, tercero y cuarto año debido a que es a partir del segundo año cuando comienza a ponerse en práctica la utilización de los tiempos del modo indicativo en textos narrativos, tanto orales como escritos, en las clases de redacción y conversación.

Al respecto, cabe destacar que de las 54 asignaturas ofrecidas por el departamento de español para los cuatro años en los que se desarrolla el grado en Estudios Hispánicos, solo en cuatro de ellas se lleva a cabo una enseñanza explícita de la morfología verbal a partir de

¹⁸² En adelante, HUFS.

¹⁸³ En este grupo se encuentran los estudiantes también registrados oficialmente pero que no se encontraban matriculados en ningún curso porque habían dejado temporalmente la universidad debido a diversas razones, entre las que destacan el cumplimiento del servicio militar, la realización de un intercambio universitario o la acogida al semestre sabático.

materiales didácticos creados para aprendientes coreanos. Dichas asignaturas son las siguientes según el código y la nomenclatura asignada por la universidad en cuestión:

Año Académico	Semestre	Código de la asignatura	Asignatura
1	1	A05109	<i>Elementary Spanish Grammar (1)</i> (Gramática del español nivel elemental 1)
	2	A05110	<i>Elementary Spanish Grammar (2)</i> (Gramática del español nivel elemental 2)
2	1	A05207	<i>Intermediate Spanish Grammar (1)</i> (Gramática del español nivel intermedio 1)
	2	A05208	<i>Intermediate Spanish Grammar (2)</i> (Gramática del español nivel intermedio 2)

Tabla 7.2. Asignaturas dedicadas a la enseñanza explícita de la gramática.

Si bien estas asignaturas fueron diseñadas para ser cursadas correlativamente, en la práctica no lo son ya que el estudiante puede cursar al mismo tiempo asignaturas de primero, segundo, tercero o cuarto año si así lo desea. Esto, como veremos, ha dificultado en gran medida la elección de los participantes de esta investigación.

En cuanto al tratamiento que recibe la morfología verbal a partir del material didáctico diseñado para los aprendientes surcoreanos que participaron en nuestra investigación, destacamos las siguientes características sobre los usos rectos de las formas verbales del modo indicativo de la gramática de nivel elemental:

El presente se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 59-61):

1. indicar que una acción se encuentra en desarrollo en el presente (ilustrado mediante actividades),
2. dar cuenta de una situación habitual (ilustrado mediante actividades y realizaciones),
3. hacer referencia a hechos de validez universal y atemporal (ilustrado mediante estados),
4. hacer referencia a eventos futuros (ilustrado mediante actividades),
5. narrar hechos pasados (ilustrado mediante logros).

El pretérito simple se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 165-166):

1. designar acciones puntuales (ilustrado mediante realizaciones y logros),
2. expresar repetición en un período de tiempo cerrado (ilustrado mediante realizaciones y logros),
3. enunciar la sucesión de eventos (ilustrado mediante realizaciones, logros y una sola actividad),
4. relatar una biografía. (ilustrado mediante realizaciones y logros).

El pretérito imperfecto se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 170-172):

1. dar cuenta de una situación que duraba o continuaba en el pasado (ilustrado mediante actividades y estados),
2. describir acontecimientos (ilustrado mediante estados),
3. señalar hábitos que se repiten en el pasado (ilustrado mediante actividades),
4. describir a personas (ilustrado mediante estados).

El pretérito perfecto se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 182-184):

1. presentar una acción pasada cuyos efectos o resultados perduran hasta el presente (ilustrado mediante realizaciones),
2. hablar de un pasado reciente (ilustrado mediante realizaciones),
3. expresar que se está en posesión de una determinada experiencia (ilustrado mediante estados, actividades y logros).

El pretérito pluscuamperfecto se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 186-187):

1. indicar la existencia de un acontecimiento anterior a otro acontecimiento pasado, el cual puede estar expresado en pretérito imperfecto, pretérito simple y pretérito perfecto (ilustrado mediante actividades y realizaciones).

El condicional simple se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 218-219):

1. expresar posterioridad a un acontecimiento pasado (ilustrado mediante actividades).

El condicional compuesto se utiliza para (Kim y Kim, 2012: 220-221):

1. expresar anterioridad a un acontecimiento que es posterior a otro acontecimiento pasado (ilustrado mediante actividades).

En la gramática de nivel intermedio se repiten las descripciones reseñadas pero se añade una distinción importante en cuanto al contraste entre el pretérito simple y el pretérito imperfecto (Kim, Kim y Yang, 2012: 37-38):

1. El pretérito simple se utiliza para la narración de hechos pasados (ilustrado con estados, actividades, realizaciones y logros).
2. El pretérito imperfecto se utiliza para descripción de hechos pasados (ilustrado mediante estados).

Por lo que respecta a la elección de los participantes, como hemos señalado más arriba, el proceso de selección no resultó una tarea fácil. Nuestro propósito inicial era dar cuenta de la IL de los aprendientes de ELE surcoreanos y los problemas que estos encuentran a la hora de expresar la temporalidad verbal a través de narraciones. Para ello, en un primer momento decidimos aplicar las pruebas de obtención de datos al conjunto de las clases en las que se pone en práctica el uso de la morfología verbal a través del discurso actual e inactual, desde los primeros niveles hasta los niveles más avanzados, es decir, en las clases *Elementary Spanish Conversation (2)*, *Intermediate Spanish Conversation (2)* y *Advanced Spanish Conversation (2)*¹⁸⁴. Sin embargo, al recopilar diversa información de los participantes de estos grupos, nos dimos cuenta que una clasificación que atendiera al conjunto del curso académico sería errónea por las siguientes razones: en primer lugar, por lo que respecta a *Elementary Spanish Conversation (2)*, no todos los cursos¹⁸⁵ llegaban a cubrir el programa por lo que muchos estudiantes no alcanzaban a ver ni a poner en práctica el funcionamiento de los tiempos de pasado de indicativo. En segundo lugar, las asignaturas *Intermediate Spanish Conversation (2)* y *Advanced Spanish Conversation (2)* incluían los niveles más

¹⁸⁴ A grandes rasgos, en estas clases se trabajan los contenidos de los niveles A2, B1 y B2 establecidos en la escala global del *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 26).

¹⁸⁵ La primera recolección de datos se llevó a cabo en el segundo semestre del año académico 2012, en el que se ofrecían catorce cursos distribuidos entre seis profesores para la asignatura *Elementary Spanish Conversation (2)*.

variados de ELE: desde hablantes nativos¹⁸⁶, pasando por estudiantes que cursaban al mismo tiempo ambas asignaturas, hasta estudiantes que habían realizado intercambios de diversa extensión con universidades en países hispanohablantes¹⁸⁷.

De este modo, buscando aportar una muestra más homogénea, al cabo de un semestre¹⁸⁸ volvimos a realizar las pruebas atendiendo a los siguientes criterios de clasificación:

1. Estudiantes que no fueran hablantes nativos o que no hubieran vivido por un período prolongado en un país hispanohablante.
2. Estudiantes que no hubieran tenido español como asignatura en el bachillerato.
3. Estudiantes que estuvieran cursando la clase de conversación de nivel intermedio (1), que hubieran realizado de forma sucesiva las asignaturas *Elementary Spanish Grammar* (1) y (2), *Elementary Spanish Conversation* (1) y (2) y que no hubieran realizado un intercambio universitario con un país hispanohablante.

Mediante estos criterios se formó el primer grupo de participantes que en el momento de obtención de datos tenían un nivel A2 de competencia comunicativa. Para la formación del segundo grupo de participantes tuvimos en cuenta un cuarto criterio:

4. Estudiantes que estuvieran cursando la clase de conversación de nivel avanzado (1), que hubieran realizado de forma sucesiva las asignaturas *Elementary Spanish Grammar* (1) y (2), *Elementary Spanish Conversation* (1) y (2), *Intermediate Spanish Grammar* (1) y (2), *Intermediate Spanish Conversation* (1) y (2), y que no hubieran realizado un intercambio universitario con un país hispanohablante.

Con el cuarto criterio se conformó el segundo grupo de participantes, cuyo nivel de competencia comunicativa en el momento de realización de las pruebas se acercaba al B1. Ahora bien, teniendo en cuenta que todos los cursos de la asignatura de conversación de nivel

¹⁸⁶ En Corea se denomina a este tipo de estudiantes mediante el vocablo *kyopo*, el cual hace referencia a los coreanos que han nacido o han vivido la mayoría de su vida en un país extranjero. En términos históricos y por lo que interesa resaltar para esta investigación, a partir de la década del cincuenta del pasado siglo la diáspora de este colectivo registra un incremento en América Latina. En la actualidad muchos de los hijos de estos inmigrantes o descendientes de inmigrantes vuelven a Corea del Sur para realizar sus estudios universitarios.

¹⁸⁷ Como hemos señalado en el apartado anterior, no son pocos los problemas que afectan el proceso de aprendizaje del español en Corea. Entre ellos hemos destacado la existencia de grupos de clase no estandarizados que tienen niveles de dominio lingüístico muy diferentes.

¹⁸⁸ En la segunda ocasión, las pruebas de obtención de datos fueron suministradas en el mes de marzo de 2013, esto es, a principios del primer semestre del año académico 2013.

avanzado estaban integrados por una mayoría de estudiantes que habían realizado un intercambio con una universidad de un país hispanohablante, decidimos añadir un quinto criterio y ampliar los grupos que serían analizados:

5. Estudiantes que hubieran cursado de forma sucesiva las asignaturas *Elementary Spanish Grammar* (1) y (2), *Elementary Spanish Conversation* (1) y (2), *Intermediate Spanish Grammar* (1) y (2) e *Intermediate Spanish Conversation* (1) y (2), que se encontraran en la clase de conversación de nivel avanzado y que hubieran realizado un intercambio con una universidad de un país hispanohablante.

De esta manera, atendiendo a estos cinco criterios, se seleccionó a un total de 60 participantes distribuidos en cuatro grupos de 15 participantes cada uno, tal como se indica en la siguiente tabla:

Año académico	Nivel de ELE	Grupo	Participantes
2	A2	1	Participantes 1 - 15
3	B1	2	Participantes 16 - 30
4	B2	3	Participantes 31 - 45
4	B2 +	4	Participantes 46 - 60

Tabla 7.3. Clasificación de los participantes de la investigación.

En los dos últimos grupos incluimos a los estudiantes que más tiempo habían estado expuestos a la enseñanza del español como lengua extranjera por encontrarse en el último año de la carrera pero que además habían recibido una instrucción en un contexto de aprendizaje del español como segunda lengua¹⁸⁹. Esto los situaba en un nivel superior al de los estudiantes de la clase de conversación de nivel avanzado que no habían realizado ningún intercambio con un país hispanohablante, por lo que han sido clasificados como participantes

¹⁸⁹ En § 2.3.1 hemos hecho mención de la distinción entre LE y L2. Allí señalábamos que por LE se entiende aquella lengua no nativa que no está presente en el contexto donde es aprendida, es decir, la lengua que se aprende no pertenece a la comunidad en la que vive el aprendiente. Baralo (2004: 23) añade como característica a la LE el hecho de que esta lengua solo es aprendida en un contexto institucional, ya sea un colegio, una universidad o una academia. En cuanto a la L2, se trata de una lengua que es aprendida en el contexto inmediato del aprendiente, este puede escucharla o hablarla también fuera del aula, es decir, se trata de una lengua que es adquirida en un contexto no solo institucional sino también natural.

de los niveles B2 y B2+¹⁹⁰. En la siguiente tabla mostramos la distribución de los estudiantes de los grupos 3 y 4 según el país y la universidad en la que realizaron el intercambio universitario:

Un semestre (Grupo 3)		
País	Universidad	Número de estudiantes
España	Universidad Complutense de Madrid	2
	Universidad de Alcalá	1
	Universidad de Alicante	2
	Universidad de Barcelona	1
	Universidad de Málaga	1
	Universidad de Salamanca	2
	Universidad de Sevilla	1
	Universidad de Valladolid	1
	Universidad Pompeu Fabra	1
México	Universidad Autónoma de Querétaro	1
	Universidad La Salle	1
Colombia	Pontificia Universidad Javeriana	1
Dos semestres (Grupo 4)		
País	Universidad	Número de estudiantes
España	Universidad Complutense de Madrid	2
	Universidad de Alicante	1
	Universidad de Málaga	2
México	Universidad Autónoma de Querétaro	1
	Universidad de Anáhuac	1
	Universidad de Colima	2
	Universidad de Guanajuato	3
	Universidad Nacional Autónoma de México	3

Tabla 7.4. Universidades en las que los estudiantes realizaron un intercambio.

En cuanto al sexo de los participantes, la muestra contó con un total de 16 hombres y 44 mujeres distribuidos de la siguiente manera:

¹⁹⁰ La distinción entre B2 y B2+ no sólo responde a criterios cuantitativos basados en la extensión del intercambio universitario realizado por los participantes sino también a los descriptores establecidos por el *Marco común europeo de referencia* y la distinción que establece entre B2 y B2+ (Consejo de Europa, 2002: 38).

Nivel de ELE	Hombres	Mujeres
Grupo 1 (A2)	5	10
Grupo 2 (B1)	1	14
Grupo 3 (B2)	4	11
Grupo 4 (B2+)	6	9
Total	16	44

Tabla 7.5. Sexo de los participantes.

Por lo que respecta a la edad de los participantes, ofrecemos los siguientes datos:

Edad de los participantes		
Grupo	Media	Desviación estándar
Grupo 1 (A2)	21.78	1.25
Grupo 2 (B1)	22.93	1.33
Grupo 3 (B2)	24.2	1.2
Grupo 4 (B2+)	24.26	0.96

Tabla 7.6. Edad de los participantes.

Por último, otro dato que creemos relevante señalar es el conocimiento que de otras lenguas poseen los participantes de nuestra investigación. El 100% de los participantes afirmó tener conocimientos del inglés¹⁹¹, lo cual puede apreciarse en alguno de los siguientes ejemplos extraídos de la prueba 1:

Grupo 1 (A2):

Fuimos al templo y ah, ¿cómo se dice *Royal Kingdom Palace*? (P6). Nosotros vieron, ¿*castle*? (P13). Sí, por eso de repente los profesores vieron a la mujer en el hotel de estudiantes por eso ellos *be punished* (P13). Porque muy... ¿Qué es *lonely*? (P14).

¹⁹¹ Cabe destacar también el conocimiento de otras lenguas que poseen los participantes de nuestra investigación: 9 de chino, 8 de japonés, 2 de francés, 1 de alemán y 1 de portugués.

Grupo 2 (B1):

Me sorprendió que las personas tienen que dar *tip* (P17). Fuimos al jardín, se llama *bontanic* jardín (P24).

Grupo 3 (B2):

Él quería dinero para entrar ahí. Era ¿*cheater*? (P31).

Grupo 4 (B2+):

En Guatemala había un *chicken bus* (P52).

Este dato nos indica que, a la hora de analizar los problemas en la expresión de la temporalidad verbal, no sería lícito atribuir los errores encontrados, como hacen varios de los estudios que hemos revisado en el capítulo 3, únicamente a la influencia de la lengua materna, puesto que es posible que en dicha problemática intervengan otros factores, entre los que al parecer podría tener alguna repercusión el inglés, L2 de los aprendientes surcoreanos que participaron en esta investigación.

7.6 Las pruebas de obtención de datos

La formación de nuestro corpus se obtuvo mediante la realización de cuatro pruebas. Estas pruebas fueron aplicadas de forma individualizada, es decir, se entrevistó a cada participante de forma individual una única vez para evitar que la participación de los informantes fuera irregular y faltaran a alguna de las pruebas. Para ello se siguió un protocolo de aplicación: en primer lugar, se les hacía preguntas de contacto relacionadas con los datos que hemos aportado en el apartado anterior; a continuación se daba lugar al desarrollo de las cuatro pruebas, comenzando por la prueba 1 (narración personal oral), seguida de la que hemos clasificado como prueba 3 (narración impersonal oral guiada a través de viñetas), las cuales eran recogidas mediante una grabadora con formato mp3; por último, se realizaba la prueba 2 (narración personal escrita) y la prueba 4 (ejercicio de huecos basado en una narración impersonal). La actividad completa tenía una duración promedio de entre 35 a 40 minutos por participante.

La utilización de cuatro tipos de pruebas diferentes para la formación de nuestro corpus de datos responde a varias razones. En primer lugar, según hemos visto en el capítulo 2, el tipo de tarea empleada para la recolección de datos puede afectar las asociaciones entre forma verbal y función que llevan a cabo los aprendientes, si estos se someten a pruebas de

expresión libre o, por el contrario, si se los somete a pruebas de opción múltiple o a ejercicios de huecos, donde es más fácil encontrar evidencias que apoyen las predicciones de una determinada hipótesis (Shirai, 2004).

En segundo lugar, si bien entre nuestros objetivos de investigación se encuentra la influencia de la estructura narrativa en la distribución de la morfología verbal de pasado en general y de los pretéritos simple e imperfecto en particular, creemos que mediante un análisis de narraciones, ya sea personales o impersonales, donde la producción no es controlada, corremos el riesgo de no observar en su totalidad los problemas que la expresión de la temporalidad verbal puede representar para los aprendientes de ELE surcoreanos. No hay que olvidar el denominado *fenómeno de inhibición* (Schachter, 1974), según el cual la falta de errores no refleja la inexistencia de dificultad en cuanto a la adquisición de una determinada estructura, sino que, al contrario, los aprendientes tienden a evitar el uso de aquellas construcciones que les resultan más problemáticas (*cfr.* § 1.2.2). Por este motivo se decidió incluir las pruebas 3 y 4 donde es posible forzar al estudiante a que utilice los tiempos de pasado de indicativo en diferentes contextos narrativos.

Por otra parte, hemos visto en el capítulo 2 (*cfr.* § 2.3.3), que en el caso del pretérito imperfecto la dificultad que supone rastrear el uso de este tiempo por hablantes no nativos está relacionada con el tipo de narración que se emplea para la recolección de datos. Según Bardovi-Harlig (2005) en la distribución de la morfología verbal interactúan varios factores entre los que se encuentran los planos narrativos y el tipo de narración en la que intervienen dichos planos, por lo que, una vez más, se pone de manifiesto la necesidad de emplear diferentes tipos de tareas en la recolección de datos para poder dar cuenta con mayor fiabilidad del desarrollo del sistema temporal de una L2, especialmente por lo que a la aparición del imperfecto se refiere.

En cuarto lugar, también debemos recordar los presupuestos teóricos del modelo del monitor de Krashen (1977), que hemos presentado en el capítulo 1 (*cfr.* § 1.3.1.2), los cuales permiten explicar las posibles diferencias entre los resultados de una prueba de expresión oral y una prueba de expresión escrita según la monitorización que el aprendiente pueda realizar sobre su producción. De este modo, al incluir dos pruebas de expresión oral (pruebas 1 y 3) y dos pruebas de expresión escrita (pruebas 2 y 4) podemos dar cuenta de los problemas que presentan los participantes de nuestra investigación en las producciones espontáneas, como

así también en aquellas en las que disponen de tiempo para reflexionar sobre el uso adecuado de los tiempos de pasado.

Por último, con miras a que nuestra investigación pueda aportar información relevante sobre aquellas áreas en las que los participantes, en tanto que aprendientes de ELE, encuentran mayor dificultad a la hora de narrar hechos pasados, las cuatro pruebas contemplan los usos que de la morfología verbal se hace atendiendo a las principales actividades comunicativas reseñadas en el *Marco común europeo de referencia* (Consejo de Europa, 2002: 60-81). Estas actividades incluyen: interacción oral a través de la prueba 1, en la que el participante no solo ha de producir un discurso oral, sino que también ha de saber reconocer los tiempos de pasado utilizados por el entrevistador y responder de forma adecuada; la expresión escrita en la prueba 2; la expresión oral y la comprensión lectora en la prueba 3, en la que el participante, una vez más, no solo ha de producir un discurso oral, sino que además ha de ser capaz de procesar la información escrita que aparece junto a las viñetas; y la expresión escrita y comprensión lectora en la prueba 4 basada en una narración impersonal.

En los apartados siguientes ampliamos la descripción de las cuatro pruebas utilizadas en nuestra investigación¹⁹².

7.6.1 La prueba 1: narración personal oral

La prueba 1, una narración personal oral, se diseñó para examinar los mecanismos que utilizan los aprendientes de ELE surcoreanos para narrar hechos pasados; en concreto, mediante esta prueba nos interesaba analizar el uso semi-libre que los participantes hacen de las formas verbales como así también observar la conformación de un discurso propio¹⁹³. Hablamos de un uso semi-libre de las formas verbales ya que la prueba 1 consistió en una entrevista semi-estructurada (Dörnyei, 2007).

En el marco de los métodos de investigación cualitativos, las entrevistas semi-estructuradas tienen como objetivo guiar al entrevistado mediante preguntas orientadas a

¹⁹² En el Anexo 3 pueden observarse las cuatro pruebas de obtención de datos.

¹⁹³ Por discurso propio entendemos aquellas producciones libres que son capaces de crear los aprendientes mediante una narración personal. En este sentido, se oponen a las narraciones impersonales obtenidas a partir de estímulos visuales, ya sea a través de vídeos o viñetas (Liskin-Gasparro, 2000). Por otra parte, este tipo de tarea también se opone a la producción aún más controlada que puede obtenerse mediante un ejercicio de huecos o de opción múltiple.

obtener información sobre aquellos puntos que se está investigando. Sin embargo, este tipo de entrevistas también contempla la desviación del cuestionario inicial en la medida en que los datos que van aportando los participantes pueden ir reestructurando la entrevista si es que dichos datos son relevantes para el objetivo de la investigación (Dörnyei, 2007: 136). De este modo, siguiendo la estructura presentada por Labov (1972) para las narraciones orales y la adaptación que para el español han hecho Silva-Corvalán (1983) y Colombo (1992)¹⁹⁴, estructuramos nuestra entrevista a partir de las siguientes cuatro preguntas básicas:

1. ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?
2. ¿Cuándo?
3. ¿Qué hiciste en ese viaje?
4. ¿Qué es lo que más te gustó de este viaje y por qué?

Mediante la primera pregunta pretendemos introducir el tema o argumento de la narración (Labov, 1972). La segunda pregunta insta al aprendiente a aportar el marco temporal —ya sea a través de adverbios, locuciones adverbiales o algún tipo de unidad léxica temporalizada— en el que sucedieron los hechos que serán relatados, esto es, la *orientación* de la narración. En esta sección, en la que se describen las circunstancias de tiempo, lugar o las características de las personas implicadas en el relato, se espera la aparición del pretérito imperfecto (Colombo, 1992). La tercera pregunta da lugar al *resumen* pero también puede incluir la *complicación de la acción* según el nivel de ELE del aprendiente. En esta sección se espera la aparición del pretérito simple, tiempo que, como hemos visto, propicia la secuencia narrativa (Gutiérrez Araus, 2007). Por último, con la cuarta pregunta queríamos dar lugar a la aparición de la *evaluación* donde el narrador lleva a cabo un comentario sobre lo sucedido. Esta sección puede estar integrada por el pretérito simple, el imperfecto o el denominado “presente histórico” (Colombo, 1992). No obstante, al tratarse de una entrevista semi-estructurada, el número de preguntas fue variando en función de lo que narrara el aprendiente.

De este modo, a partir de las preguntas planteadas, la prueba 1 nos permitió evaluar cómo se desarrolla la expresión de la temporalidad verbal en el discurso oral y qué tipo de problemas presenta dicha expresión en aprendientes de ELE surcoreanos, atendiendo a la

¹⁹⁴ Presentado en el capítulo 6 (*cf.* § 6.5).

producción del aprendiente desde la interacción con el interlocutor, es decir, analizando la reacción del participante al input que recibía del entrevistador.

Por último, cabe destacar que la extensión de esta prueba tuvo una duración promedio de entre 5 y 10 minutos por participante, prolongándose, como era de esperar, a medida que el nivel de ELE ascendía.

7.6.2 La prueba 2: narración personal escrita

La prueba 2, una narración personal escrita, presenta el mismo tópico narrativo que la prueba 1: el relato de un viaje realizado por el aprendiente, es decir, se trata de una narración personal. Sin embargo, a diferencia de la primera prueba, la prueba 2 se caracterizó por otorgar mayor libertad a los participantes en la medida en que estos no se vieron obligados a contestar preguntas específicas destinadas a propiciar la aparición de un determinado tiempo verbal. Por el contrario, en esta prueba los aprendientes recibían un único estímulo en forma de título de la narración: *Mi viaje más interesante*. Como puede observarse, se trata de un enunciado carente de verbo por lo que el aprendiente debía iniciar su relato de forma totalmente libre, comenzando por un marco o directamente a partir de la sucesión de los eventos narrados.

En este sentido, podemos decir que la prueba 2 fue la prueba que menos control tuvo sobre la producción del aprendiente. No obstante, creemos que era necesario incluir en nuestra investigación una prueba que reflejara el uso no condicionado de los tiempos verbales en una narración.

Para la realización de esta prueba, junto con la prueba 4 (ejercicio de huecos basado en una narración impersonal), el aprendiente disponía de un total de 25 minutos.

7.6.3 La prueba 3: narración impersonal oral guiada a través de viñetas

La prueba 3, una narración impersonal oral guiada a través de viñetas, se aplicó con el fin de obtener información sobre la distribución que de la morfología verbal realizan los aprendientes de ELE surcoreanos en una narración de pasado impersonal. Mediante esta prueba pretendíamos evitar el *fenómeno de inhibición* e inducir a los participantes a que

utilizaran los tiempos de pasado de indicativo en determinados contextos narrativos que podrían no haber desarrollado en las narraciones personales de la prueba 1 y 2¹⁹⁵. Con este propósito, nos servimos de uno de los soportes visuales utilizados en el proyecto de investigación SPLLOC 2 (*Spanish Learner Language Oral Corpora*) titulado “Las hermanas”¹⁹⁶, cuyos resultados hemos analizado en el capítulo 2 (*cfr.* § 2.3.4) al revisar la investigación sobre la distribución de la morfología verbal en los planos narrativos de Domínguez *et al.* (2013).

La elección de este soporte visual responde al diseño que presenta el mismo, el cual incorpora a lo largo del relato los dos planos narrativos: el primero en el que se desarrollan los eventos indispensables para la narración, tanto con verbos de acción que dan lugar a la narración principal, como con verbos de estado que introducen cambios de estado dentro de la narración, y el segundo plano donde tienen lugar las situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano, tanto con verbos de acción que dan lugar a la narración secundaria y a la narración de hechos repetidos como hábitos en el pasado, como con verbos de estado que propician una descripción en el pasado (*cfr.* § 6.7).

La narración impersonal “Las hermanas”¹⁹⁷ comienza con el encabezado: *Las vacaciones de Sarah y Gwen en España. Verano del 2006*. A través de estos dos enunciados, se introduce el marco temporal inicial de la narración, la cual va cambiando de plano a medida que se desarrolla. Esos cambios también van siendo señalados a través de varias frases que aparecen junto a las imágenes:

Frases introductorias del primer plano	Frases introductorias del segundo plano
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Después decidieron ir a Barcelona</i> • <i>De repente en el tren...</i> • <i>Al final en Barcelona...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Gwen de niña... cada fin de semana</i> • <i>Durante la semana...</i> • <i>Sarah de niña... los fines de semana</i> • <i>Durante la semana...</i>

Tabla 7.7. Frases introductorias de los planos narrativos en “Las hermanas”.

¹⁹⁵ Nos referimos a las denominadas asociaciones no prototípicas: pretérito simple con verbos de estado y pretérito imperfecto con verbos de acción, especialmente con realizaciones y logros (*cfr.* § 2.3.2 y § 2.3.4).

¹⁹⁶ El proyecto al que hacemos referencia (RES-000-23-1609 y RES-062-23-1075) fue llevado a cabo por la Universidad de Southampton, la Universidad de Newcastle y la Universidad de York en el Reino Unido entre los años 2008 y 2010. Toda la información del proyecto SPLLOC2 puede encontrarse en:

<http://www.splloc.soton.ac.uk/splloc2/index.html>

¹⁹⁷ Ver anexo 3.

En cuanto a los verbos que componen esta narración impersonal y sobre los que el aprendiente debía desarrollar su relato, la narración está compuesta por 25 núcleos verbales, lo cuales, a partir de su semantismo y de la interacción con los argumentos que los acompañan, se clasifican del siguiente modo¹⁹⁸:

Predicados con verbos de estado	Predicados con verbos de acción		
	Actividades	Realizaciones	Logros
ser	visitar la ciudad	leer un libro	despertarse
haber	comer tapas	pintar un cuadro	terminar los deberes
creer	beber vino	escribir una carta	llegar tarde a clase
sentir	hablar	ver una película	coger el tren
necesitar	ayudar	ir al colegio	tranquilizarse
	reírse	hacer los deberes	
	jugar al fútbol	acostarse	
		comer una pizza	

Tabla 7.8. Tipos de verbos empleados en la narración impersonal “Las hermanas”.

En cuanto a la duración del relato oral, la extensión del mismo tuvo un promedio de entre 2 y 4 minutos por participante. Contrariamente a lo que sucedía con la prueba 1, los niveles más bajos de ELE requerían más tiempo para la realización de la prueba 3.

7.6.4 La prueba 4: ejercicio de huecos basado en una narración impersonal

La última de las cuatro pruebas de obtención de datos se basó en un ejercicio de huecos que nosotros redactamos a partir de las viñetas de la narración “Las hermanas”. Para la conformación de esta narración impersonal escrita, intentamos no realizar ninguna modificación significativa con respecto a la prueba 3, de modo que utilizamos los mismos núcleos verbales de dicha prueba, como así también las mismas frases introductorias de los dos planos narrativos que hemos presentado en el apartado anterior. El texto final es el siguiente:

¹⁹⁸ En el anexo 2 presentamos los criterios de clasificación que hemos empleado para estos 25 núcleos verbales. Dichos criterios parten del análisis sobre el modo de acción desarrollado en § 5.7.

En el verano de 2006 Sarah y Gwen fueron a España. En Madrid (1) VISITAR la ciudad, (2) COMER tapas y (3) BEBER vino. Después decidieron ir a Barcelona, (4) COGER el tren y (5) HABLAR sobre su niñez.

De pequeñas, (6) SER (ellas) muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana (7) LEER un libro, (8) ESCRIBIR un cuento y (9) PINTAR un cuadro. Durante la semana (10) DESPERTARSE temprano y (11) TERMINAR sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana (12) JUGAR al fútbol y (13) VER una película. Durante la semana (14) IR al colegio en bicicleta y (15) LLEGAR tarde a clase. (16) HACER sus deberes por la noche y (17) ACOSTARSE muy tarde.

De repente, en el tren (18) HABER un gran revuelo. Las hermanas (19) CREER que había un problema. Gwen (20) SENTIR agua de lluvia en su cabeza. Entonces, (21) NECESITAR la ayuda del revisor, quien las (22) AYUDAR a cambiarse de asiento. Una vez en su nuevo asiento, (23) TRANQUILIZARSE (ellas).

Al final en Barcelona, (24) COMER (ellas) una pizza y (25) REÍRSE al recordar el viaje.

De este modo, la similitud entre las dos narraciones impersonales de las pruebas 3 y 4, nos permitió examinar y contrastar el discurso oral y el escrito de los aprendientes, desde dos ejercicios en los que la producción de los mismos posee un control mayor al de las pruebas 1 y 2. Como hemos mencionado, para la realización de la cuarta prueba, junto con la prueba 2 (narración personal escrita), el aprendiente dispuso de un total de 25 minutos.

En el siguiente apartado nos dedicamos a presentar el método de análisis que hemos utilizado para examinar los datos obtenidos a partir de las cuatro pruebas.

7.7 Método de análisis

Nuestra investigación tiene por objetivo analizar cómo se desarrolla la expresión de la temporalidad verbal a través del discurso en aprendientes de ELE surcoreanos y examinar cuáles son los principales problemas que encuentran dichos aprendientes a la hora de narrar hechos pasados. En el análisis de la distribución de las formas verbales a lo largo del discurso narrativo nos hemos guiado por los modelos teóricos presentados en la segunda parte de esta investigación: el modelo vectorial de Rojo (1974, 1990), Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1987, 1999, 2004, 2008, 2011). Desde este marco teórico, como hemos visto en § 4.7, las formas verbales del modo indicativo reciben la siguiente interpretación:

Formas verbales	Fórmulas vectoriales
<i>canté:</i>	O–V
<i>canto:</i>	OoV
<i>cantaré:</i>	O+V
<i>había cantado:</i>	(O–V)–V
<i>cantaba:</i>	(O–V)oV
<i>cantaría:</i>	(O–V)+V
<i>he cantado:</i>	(OoV)–V
<i>habré cantado:</i>	(O+V)–V
<i>habría cantado:</i>	((O–V)+V)–V

Tabla 7.9. Interpretación de las formas verbales desde el modelo vectorial de Rojo (1974, 1990), Rojo y Veiga (1999) y Veiga (1987, 1999, 2004, 2008, 2011).

Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestro objetivo es analizar el desarrollo de la temporalidad verbal en el relato de sucesos pasados, añadimos a esta interpretación la propuesta de Gutiérrez Araus (1995, 2007) en la que se pone de relieve las funciones que en el discurso inactual representan dos de las formas clave para dicho relato: *canté* y *cantaba*. Mientras que la primera de estas formas pertenece al primer plano donde se desarrollan los eventos indispensables para la narración, la segunda forma parte del segundo plano donde tienen lugar las situaciones necesarias para entender los motivos o las actitudes de los eventos del primer plano. A su vez, hay que recordar que en el primer plano mediante los verbos dinámicos en pretérito simple se lleva a cabo la narración principal y con verbos de estado se indica cambios de estado dentro de dicha narración. Por su parte, en el segundo plano los verbos dinámicos en pretérito imperfecto dan lugar a la narración secundaria y de hechos repetidos como hábitos, y con los verbos estativos se desarrolla una descripción en el pasado (*cfr.* § 6.7).

De este modo, teniendo en cuenta esta interpretación del paradigma verbal español, aplicamos a nuestro corpus la metodología del análisis del discurso junto con el análisis de errores. Como hemos destacado en el capítulo 1, el análisis del discurso tiene un origen heterogéneo, razón por la cual ha sido aplicado en diferentes estudios sobre la ASL. Aquí adoptamos el análisis funcional/ discursivo (*cfr.* § 1.2.5) para examinar cómo organizan los aprendientes la estructura temporal de sus narraciones atendiendo a las funciones discursivas

antes descritas, funciones que en la prueba 1, tal como adelantábamos en § 7.6.1, aparecen distribuidas de la siguiente manera:

1. Orientación: aquí se describen las circunstancias en las que tuvieron lugar los eventos principales de la narración. El tiempo esperado es el pretérito imperfecto.
2. Resumen y complicación de la acción: por tratarse del núcleo narrativo propiamente dicho el tiempo esperado es el pretérito simple.
3. Evaluación: en esta sección el narrador realiza un comentario sobre lo sucedido. Varios son los tiempos que pueden aparecer aquí: pretérito imperfecto, pretérito simple o presente, entre otros.
4. Coda: es empleada por el narrador para indicar que la narración ha finalizado y en ocasiones también puede contener observaciones generales. Al igual que en la evaluación, varios son los tiempos que pueden aparecer en esta sección.

En la prueba 2, al igual que en la prueba 1 pero atendiendo a otra nomenclatura propia de los textos escritos, la distribución esperada de las formas verbales es (Fernández, 1997: 134):

1. Frase introductoria que responde al título de la narración: *Mi viaje más interesante*. El tiempo esperado es, preferiblemente el pretérito simple.
2. Marco: aquí se sitúa el momento o experiencia que se va a narrar (*Cuando estaba en..., el verano pasado...*). Los tiempos esperados son el pretérito imperfecto o el pretérito simple.
3. Núcleo narrativo: acciones que se suceden en ese período (el tiempo esperado es el pretérito simple), acciones que se presentan como simultáneas (el tiempo esperado es el pretérito imperfecto), acciones que se presentan como anteriores a la acción principal (el tiempo esperado es el pretérito pluscuamperfecto) y acciones que se presentan como posteriores a la acción principal (el tiempo esperado es el condicional simple).
4. Cierre: se recoge la frase introductoria o se formula la expresión de un sentimiento (*Ese punto fue lo que me interesó y sorprendió mucho en el viaje de México. Si tengo tiempo, quiero ir una vez más a Vietnam con ella*). Los tiempos esperados en este contexto son el pretérito simple y el presente.

Las pruebas 3 y 4, aunque se diferencian por el tipo de producción, presentan la misma estructura narrativa, por lo que se espera la misma distribución de la morfología verbal en los planos de la narración¹⁹⁹:

Primer plano

En el verano de 2006 Sarah y Gwen fueron de vacaciones a España.

En Madrid visitaron la ciudad, comieron tapas y bebieron vino.

Después decidieron ir a Barcelona, cogieron el tren y hablaron sobre su niñez.

De repente, en el tren hubo un gran revuelo. Ellas creyeron que había un problema. Gwen sintió agua de lluvia en su cabeza. Entonces, necesitaron la ayuda del revisor. El revisor las ayudó a cambiarse de asiento y por eso se tranquilizaron.

Al final en Barcelona, comieron una pizza y se rieron al recordar el viaje.

Segundo plano

De pequeñas, eran muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana leía un libro, escribía un cuento y pintaba un cuadro. Durante la semana se despertaba temprano y terminaba sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana jugaba al fútbol y veía una película. Durante la semana iba al colegio en bicicleta y llegaba tarde a clase. Hacía sus deberes por la noche y se acostaba muy tarde.

Junto al análisis del discurso, llevamos a cabo también un análisis de los errores (*cfr.* § 1.2.2) para determinar cuáles son los contextos narrativos en los que los aprendientes de ELE surcoreanos encuentran mayores dificultades a la hora de expresar la temporalidad verbal. De este modo, elaboramos una clasificación de los errores a partir de la división en los dos planos narrativos:

¹⁹⁹ La distribución propuesta está basada en las narraciones de 15 hablantes nativos de español que se sometieron a la prueba “Las hermanas” del proyecto SPOLLOC 2 (*cfr.* § 7.6.5).

- (1) Errores en el uso de las formas verbales en el primer plano de la narración
 - 1.1 Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple
 - 1.1.1. Errores con verbos de acción
 - 1.1.2. Errores con verbos de estado
 - 1.2. Uso de otras formas verbales por el pretérito simple
 - 1.2.1. Errores con verbos de acción
 - 1.2.2. Errores con verbos de estado

- (2) Errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración
 - 2.1 Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto
 - 2.1.1. Errores con verbos de acción
 - 2.1.2. Errores con verbos de estado
 - 2.2. Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto
 - 2.2.1. Errores con verbos de acción
 - 2.2.2. Errores con verbos de estado

Este análisis se aplicó de igual modo a las cuatro pruebas para poder contrastar los resultados obtenidos en ellas.

Por último, queremos destacar que los resultados son analizados dentro del marco de los estudios cualitativos en los que la investigación se centra en describir, entender y clarificar un determinado fenómeno. En términos de Dörney:

Qualitative inquiry is not concerned with how representative the respondent sample is or how the experienced is distributed in the population. Instead the main goal of sampling is to find individuals who can provide rich and varied insights into the phenomenon under investigation so as to maximize what we can learn (2007: 126).

No obstante, también aportamos datos cuantitativos (cifras absolutas y porcentajes) desglosados en los cuatro grupos de participantes de esta investigación, datos con los que de ninguna manera pretendemos que llevar a cabo un análisis estadístico.

CAPÍTULO 8

Análisis de los resultados de la investigación

8.1 Introducción

En este capítulo presentamos los resultados de las cuatro pruebas de obtención de datos. Para cada una de estas pruebas examinamos, en primer lugar, la distribución que de la morfología verbal realizan los aprendientes a lo largo de sus narraciones. Continuamos con el análisis de la interacción entre la temporalidad verbal y el modo de acción y las repercusiones que estas asociaciones tienen en el reconocimiento de las funciones significativas del pretérito simple y el pretérito imperfecto en el discurso inactual.

Más adelante nos detenemos en el análisis de los problemas que el uso de la morfología verbal ocasiona en la estructura narrativa. Para ello dividimos nuestro análisis en los errores encontrados en el primer plano y en el segundo plano de la narración, destacando cuáles son las funciones del discurso inactual que se ven afectadas por una utilización incorrecta de las formas verbales. Dicho proceso se ilustra a través de varios ejemplos que son representativos del total de errores examinados.

Por otra parte, a medida que vamos avanzando en la descripción del desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal en aprendientes de ELE surcoreanos, iremos realizando una comparación entre los resultados obtenidos con las cuatro pruebas. Por último, tras presentar los resultados de cada prueba, esbozamos unas conclusiones parciales sobre el desarrollo de la IL de los participantes a través de las destrezas comunicativas estudiadas.

PRUEBA 1

8.2 La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 1: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa

El análisis de las narraciones personales orales de aprendientes de ELE surcoreanos revela una variedad de tiempos verbales y formas no personales que alcanza un total de 1.561 formas²⁰⁰. De estas formas, 512 (32,7%) corresponden al pretérito simple, 429 (27,4%) al presente, 350 (22,4%) al pretérito imperfecto, 37 (2,3%) al pretérito perfecto, 2 (0,1%) al pretérito pluscuamperfecto, 8 (0,5%) al condicional simple y 223 (14,2%) a otras formas verbales²⁰¹. La distribución de estas formas en las narraciones de los cuatro grupos de participantes de nuestra investigación puede observarse en la tabla 8.1 y en el gráfico 8.1:

²⁰⁰ Al tratarse de narraciones orales obtenidas a través de entrevistas semi-estructuradas no hemos incluido en estas cifras las formas verbales utilizadas por el entrevistador ni las repeticiones propias del discurso oral realizadas por los aprendientes, como por ejemplo: “comí muchas comidas ricas y *conoce, conoce* muchos amigos en Estados Unidos” (P2). Tampoco hemos contabilizado las repeticiones sobre preguntas hechas por el entrevistador y que el aprendiente repite sistemáticamente: “¿Y qué hiciste? (E)/ ¿Qué *hiciste?* Ah...” (P11). Por último, tampoco hemos considerado las formas verbales que aparecen en preguntas del participante al entrevistador del tipo: “¿cómo *se dice Royal Kingdom Palace?*” (P6), preguntas en las que el aprendiente rompe el hilo narrativo.

²⁰¹ En “otras formas verbales” incluimos las formas no personales del verbo (infinitivos, gerundios y participios), como así también algunos tiempos verbales del modo subjuntivo que han aparecido en algunas narraciones. El análisis de estas formas se tratará a partir de § 8.2.2, al analizar los problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos.

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<i>Canté</i>	34,4	(70)	29,9	(114)	37,9	(169)	29,8	(159)
<i>Canto</i>	32,5	(66)	31,4	(120)	23,3	(104)	26,1	(139)
<i>Cantaba</i>	13,7	(28)	20,2	(77)	22,6	(101)	27	(144)
<i>He cantado</i>	4,4	(9)	3,4	(13)	0	(0)	2,8	(15)
<i>Había cantado</i>	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0,3	(2)
<i>Cantaría</i>	1,4	(3)	0,26	(1)	0,4	(2)	0,3	(2)
Otras formas verbales	13,3	(27)	14,6	(56)	15,5	(69)	13,3	(71)
Total		(203)		(381)		(445)		(532)

Tabla 8.1. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 1.

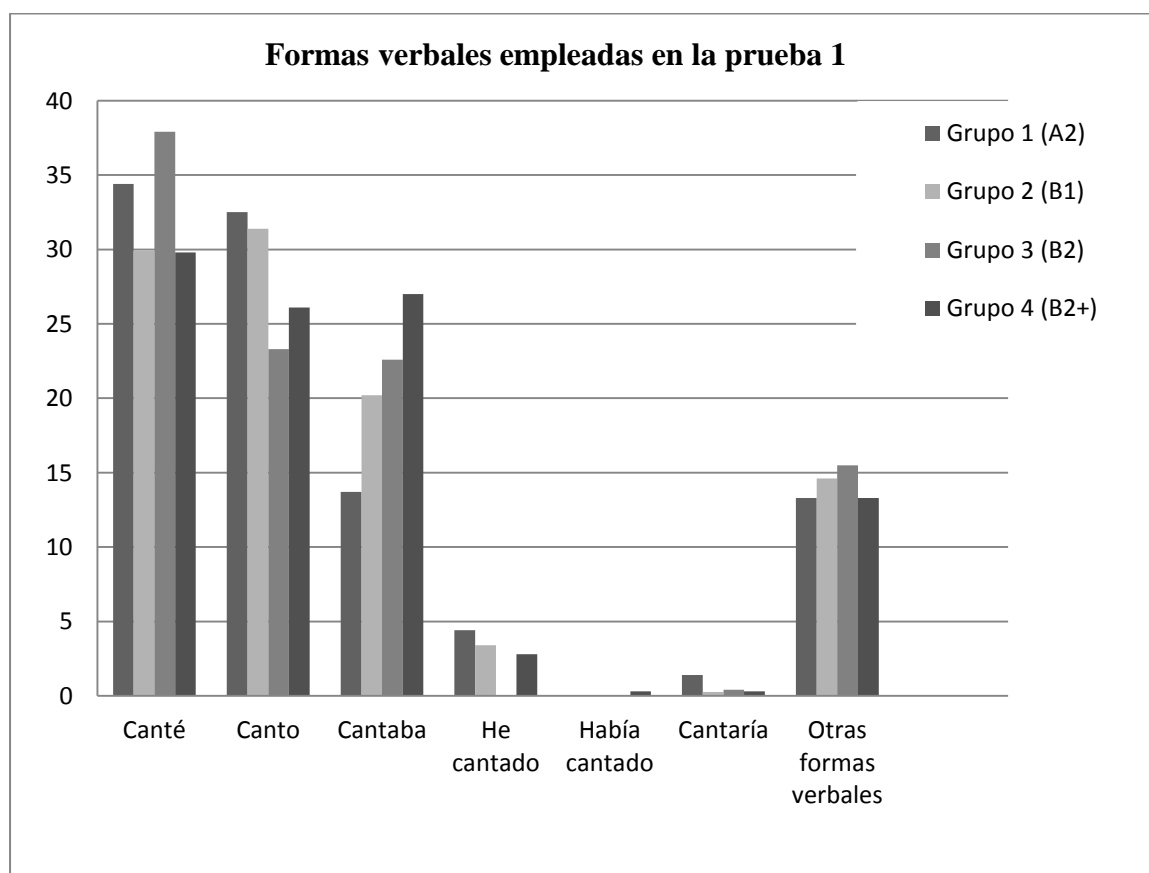


Gráfico 8.1. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 1 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo).

Los datos presentados en la tabla 8.1 y en el gráfico 8.1 nos permiten observar el aumento progresivo que se produce en el uso de la morfología verbal a lo largo de las narraciones, las cuales comienzan con 203 formas para el grupo 1 y alcanzan unas 532 para el grupo 4. El tiempo más utilizado, como era de esperarse en una prueba diseñada para evaluar la utilización de las formas temporales del pasado en indicativo en el discurso inactual, es el pretérito simple, con excepción del grupo 2, en donde el presente ocupa dicho puesto con una representación del 31,4%. Este dato no puede explicarse a través del análisis de errores ya que, como veremos en § 8.2.2.1.2, los errores de este grupo en el uso de la forma *canto* por *canté* tienen un porcentaje menor al de los otros grupos (34,1% frente al 44,8% del grupo 1 y al 44,4% del grupo 4)²⁰². La razón de este elevado número de presentes en el grupo 2 se debe a un desplazamiento de los acontecimientos del mundo narrado pertenecientes al discurso inactual para dar lugar al discurso actual o del mundo comentado, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (1) a. (E): ¿Por qué? ¿Aquí en Corea no se da propina?/ (P17): Alguna, algún lugar como bar o club **pienso** que algunos hombres **dan** a las mujeres, pero no, normalmente **dan** propina al camarero. (P17)
- b. Singapur **es** la ciudad muy limpia y, ah, me gustaba muchísimo porque **es** también **es** una ciudad muy segura que otros países de sudeste de Asia. (P24)
- c. En mi caso **me gusta** mucho leer historia en especial sobre Europa por eso he viajado tres veces por Italia. Y además, habitualmente, **tengo** mucho interés en la historia y cultura de Italia. (P29)
- d. Yo fui a la policía pero en India todo el mundo siempre **dice**: “no **hay** problema”, por eso no había ningún problema. (P26)

En los ejemplos (1a-d), el presente se utiliza en la sección de orientación. En esta sección de la narración se describen las circunstancias en las que tuvieron lugar los eventos principales de la narración, por lo que el tiempo esperado es el pretérito imperfecto. No obstante, como bien señala Silva-Corvalán (1983: 765), la aparición del presente en este contexto responde al uso descriptivo que del presente hacen los narradores cuando los

²⁰² De hecho, de los 120 presentes utilizados por el grupo 2 en las narraciones personales orales sólo 14, esto es, un 11,66%, son utilizadas en función de la relación temporal O-V. Por el contrario, es mayor el uso del presente para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV, el cual llega al 30% (36/120) del total de presentes de este grupo.

elementos descritos son independientes de los eventos descritos en la narración y cuando lo que es descrito es coexistente con el momento de la enunciación. El ejemplo (1d) difiere de los ejemplos (1a-c) en la medida en que, si bien lo que describe la forma *dice* es coexistente con el momento de la enunciación, los elementos descritos no son independientes del argumento principal de la narración. Sin embargo, este uso no puede ser equiparado a un “presente histórico” o “narrativo” en la medida en que el proceso narrado no está enfocado desde un centro de referencias retrospectivamente desplazado a un momento del pasado; esto es, la forma *dice* no expresa el proceso representado por ella como simultáneo a un punto de referencia que no es el “presente” en el que el participante 26 cuenta su relato. Al respecto, cabe destacar que en las narraciones de nuestro corpus la alternancia de la forma *canto* con *canté* y *cantaba* no se produce para señalar el momento más dramático de la narración, como sucede en las narraciones de hablantes nativos estudiadas por Silva-Corvalán (*cf.* § 6.5).

En cuanto al uso del presente en los restantes grupos de nuestra investigación, si bien su uso es menor al del grupo 2, también se encuentran algunos casos:

Grupo 1 (A2)

- (2) a. Y mucha universidad **están** diferente de Corea, ellas **quiero** estudiar. (P12)
- b. Es que honestamente **me gusta** Estados Unidos, **me gusta** el ambiente del este país, sí. (P15)

Grupo 3 (B2)

- (3) a. **Creo** que para comer San Sebastián **es** lo mejor, pero Bilbao **tiene** un río. (P32)
- b. Por ejemplo, ciudad de México, Puerto Vallarta, que **está** muy cerca del mar y Chiapas, que **hay** montaña, sí, y el mar también. (P40)
- c. Es que yo **fumo** pero en Corea muchos coreanos **tiran** los cigarrillos [...] Sí, las colillas al suelo pero los españoles también **tiran** pero **apagan** en el, la basura porque los coreanos solo **tiran** y eso me llamó la atención. (P42)

Grupo 4 (B2+)

- (4) a. Y aunque Corea y Japón **tienen** muchas cosas en común, también **tienen** muchas cosas diferentes, por eso en aquel momento yo me sentí a veces un poquito raro sobre la cultura japonesa. (P49)
- b. Los edificios de Morelia **tienen** un característica muy típica de Morelia y se **ve** muy bonito. No **puedo** describir todo pero **tiene** su propiedad así en sus edificios. (P57)

El tercer tiempo en cuanto a representación numérica en las narraciones de la prueba 1 es el pretérito imperfecto. Llama la atención la escasa representación que este tiempo tiene en las narraciones del grupo 1 (13,7%) en oposición al aumento progresivo que se va produciendo a partir del grupo 2, que comienza con un 20,2% de uso, se eleva a 22,6% en el grupo 3 y llega al 27% en el grupo 4. Este dato, cuyo análisis ampliaremos en § 8.2.1, parecería confirmar, en las narraciones personales orales, la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005), según la cual el pretérito simple es el tiempo utilizado por defecto en las primeras etapas de adquisición y con todo tipo de verbos, mientras que la aparición del pretérito imperfecto no se llega a equiparar con la del pretérito simple y queda restringida a verbos de estado (*cf.* § 2.3.2).

El pretérito perfecto ocupa el cuarto lugar con un porcentaje de uso del 4,4% para el grupo 1; 3,4% para el grupo 2 y 2,8% para el grupo 4, sin que se registre ningún uso en el grupo 3. El uso de este tiempo verbal no está exento de errores, como veremos a partir de § 8.2.2, debido a la conmutación de la relación temporal (OoV)–V, que caracteriza a la forma *he cantado*, por la relación O–V²⁰³. Si bien este tipo de error tiende a desaparecer en el grupo más avanzado (grupo 4), es reemplazado por un uso del pretérito perfecto en función de la relación temporal (O–V)–V. No obstante, también se registran unos pocos usos correctos del pretérito perfecto en la orientación de las narraciones, como en el ejemplo (5a) del grupo 2 y en el ejemplo (5b) del grupo 4:

²⁰³ También se registra una confusión en el uso del pretérito perfecto con la relación temporal (O–V)oV. No obstante, este tipo de error solo se produce en una sola narración en toda la prueba 1, en la del participante 26 del grupo 2: “*Por ejemplo me robaron mi bolsa que yo he tenido muchas cosas en la bolsa, por ejemplo el ordenador portátil o el smartmóvil*” (P26).

- (5) a. Antes **he viajado** más o menos diez países. (P28)
- b. (E): ¿Te acuerdas de algún viaje especial que hayas hecho?/ (P54): Sí, **he viajado** en México unos sitios populares y en estos sitios me gusta mucho una ciudad en México que se llama Querétaro. (P54)

En cuanto al pretérito pluscuamperfecto, sorprende la escasa representación que tiene este tiempo en las narraciones orales con sólo dos apariciones en el grupo 4, apariciones que corresponden a un único participante:

- (6) Pues, de hecho, en todos los países, pues, exactamente **había visitado** seis países y me gustaba más Argentina. [...] Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo [...] Eso fue muy impresionante. También **había subido** a esa montaña. (P51)

Creemos que el bajo porcentaje de uso de esta forma se debe a dos razones: en primer lugar, a la tendencia de los aprendientes de nuestra investigación a seguir el *principio del orden natural* (Dietrich *et. al.*, 1995), según el cual los aprendientes mencionan los acontecimientos de sus narraciones en sucesión, es decir, siguiendo el orden temporal en el que tuvieron lugar dichos acontecimientos. En segundo lugar, porque la expresión de la anterioridad respecto a un momento anterior al origen no está gramaticalizada a través de la morfología verbal en la lengua materna de los participantes de nuestra investigación²⁰⁴.

Por lo que respecta al uso del condicional simple, como lo demuestra la tabla 8.1, su porcentaje es más elevado que el del pretérito pluscuamperfecto en los tres primeros grupos, excepto en el grupo 4, donde ambos tiempos verbales alcanzan la misma representación: 0,3%. Es importante destacar que el uso de la forma *cantaría* expresa el contenido de la relación temporal (O-V)+V en sólo una de las narraciones de la prueba 1, en la del participante 52 del grupo 4:

- (7) Por eso yo decidí regresar sola. Y yo pensé que la familia me **llevaría** hasta la terminal pero no, solo me metieron en el bus. (P52)

²⁰⁴ En el anexo 1 explicamos que mediante el sufijo, -았었 (-*ōss* *ōss*) se expresa una acción remota en el pasado, pero esta expresión de distancia respecto al momento de la enunciación no puede ser equiparada a la funcionalidad de la forma *había cantado*.

Los otros usos de esta forma verbal se distribuyen tanto en errores causados por un traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaría* en el grupo 2 y de la relación (O–V)oV en el grupo 3²⁰⁵, como así también en usos en los que se produce una dislocación al sustituirse el vector originario de anterioridad y el vector primario de posterioridad (O–V)+V, que caracterizan a la forma *cantaría*, por uno de simultaneidad: OoV. Este uso se produce tanto en las secciones de evaluación, complicación de la acción y coda de las narraciones de la prueba 1, tal como puede observarse en los siguientes tres ejemplos:

- (8) a. Aquí en Corea no **estarían** bien, **estarían** muy absurd y las personas en Corea **creirían** que están locos. (P15)
- b. Ellos me dijeron como: “¿Por qué viniste acá?” y yo le dije: “Porque me **gustaría** conocer la cultura colombiana” y comieron mucho y bebieron mucho hasta morir. (P39)
- c. Y también por la humedad japonesa, es que, por eso yo me **gustaría** recomendar a las personas que quieran viajar por japonés, Japón, que vayan en invierno o en primavera. (P49)

En el ejemplo (8a) los tres condicionales, empleados en una evaluación de los sucesos narrados, corresponden a la función de irrealidad (Veiga, 2008: 53). En el ejemplo (8b) la utilización del condicional se produce en el núcleo narrativo, esto es, en la sección de complicación de la acción a través de la irrupción de un estilo directo y en (8c) la forma *gustaría* es empleada en la coda de la narración del participante 49. En estos dos últimos ejemplos se trata del denominado uso de “modestia o cortesía” (Rojo y Veiga, 1999: 2916).

A continuación pasamos a analizar el comportamiento de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo, dos tiempos verbales que, tanto por sus funciones en el discurso inactual como por la dificultad que encierra su aprendizaje (*cfr.* capítulos 2 y 3), deben ser analizados con mayor detenimiento.

²⁰⁵ Como veremos en § 8.2.2.1.4 y § 8.2.2.2.3, no se trata de un uso temporal dislocado, cuya característica es una alteración en el significado temporal expresado por la forma *cantaría* respecto del que constituye su uso recto. Es decir, este uso no corresponde a la sustitución que puede realizar la forma *cantaría* por la forma *canté* o *cantaba* al suprimir el vector de posterioridad: (O–V)+V → O–V; o al reemplazar el vector de posterioridad por uno de simultaneidad: (O–V)+V → (O–V)oV, como sucede en los respectivos ejemplos propuestos por Rojo y Veiga: “Moriría el año pasado” y “Dijo que en aquellos momentos serían las cuatro” (1999: 2913).

8.2.1 El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual

En el discurso inactual la distribución de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo está asociada a determinadas funciones que se relacionan con el modo de acción (*cfr.* § 6.7). En las narraciones de la prueba 1 la asociación de los mencionados pretéritos con el semantismo del lexema verbal tiene la siguiente distribución:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. simple		(70)		(114)		(169)		(159)
Con verbos de acción	75,7	(53/70)	81,5	(93/114)	79,2	(134/169)	73,5	(117/159)
Con verbos de estado	24,2	(17/70)	18,4	(21/114)	20,7	(35/169)	26,4	(42/159)
Pret. imperfecto		(28)		(77)		(101)		(144)
Con verbos de acción	17,8	(5/28)	23,3	(18/77)	23,7	(24/101)	16,6	(24/144)
Con verbos de estado	82,1	(23/28)	76,6	(59/77)	76,2	(77/101)	83,3	(120/144)

Tabla 8.2. Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 1.

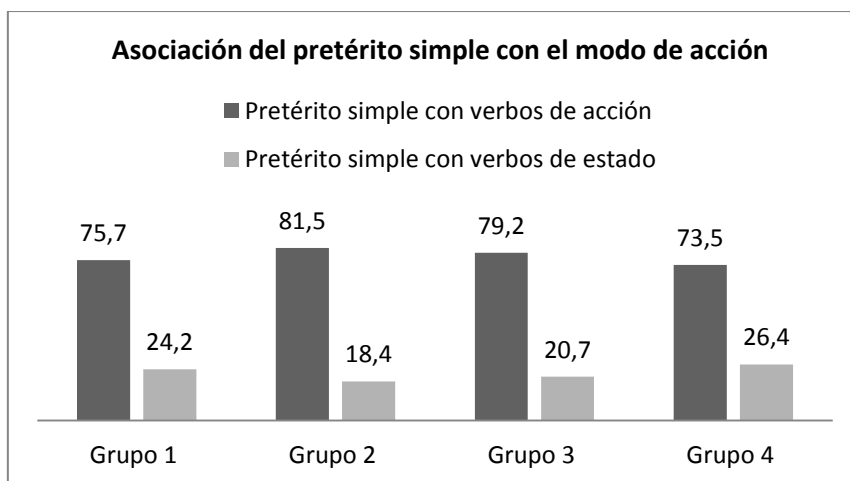


Gráfico 8.2. Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 1.

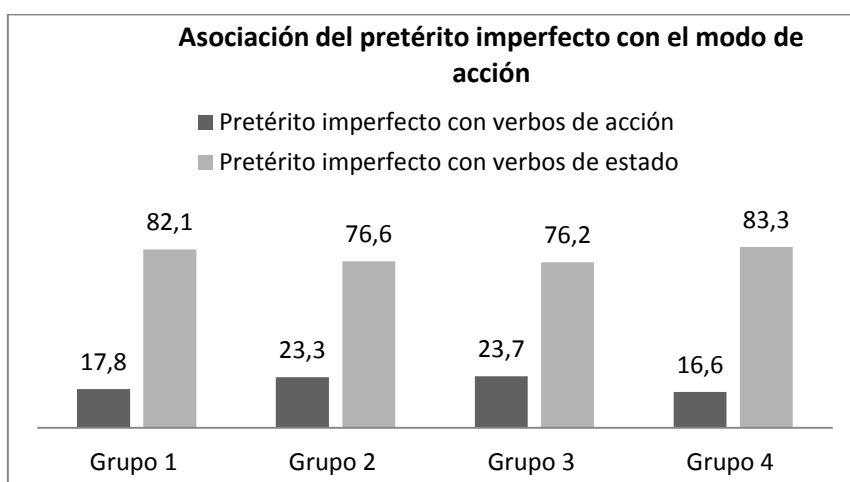


Gráfico 8.3. Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 1.

La distribución ilustrada en la tabla 8.2 y en los gráficos 8.2 y 8.3 muestra una clara tendencia a asociar el pretérito simple con verbos de acción y el pretérito imperfecto con verbos de estado. Esta tendencia puede observarse en todos los grupos; el grupo 2 es el que registra un porcentaje de uso más elevado de verbos de acción en pretérito simple, y el grupo 4, el que registra un porcentaje de uso más elevado de verbos de estado en pretérito imperfecto. Esta asociación aparece distribuida según los planos de la narración: los verbos dinámicos en pretérito simple se insertan en el primer plano y los verbos estativos en pretérito imperfecto conforman el segundo plano, esto es, aparecen cuando la narración se detiene para dar paso a la descripción de las circunstancias que acompañan al primer plano.

Como señalábamos en el apartado anterior, el porcentaje de uso del pretérito imperfecto es más reducido en el grupo 1, por lo que las narraciones de este grupo se centran en los sucesos principales del relato sin detenerse en la mayoría de los casos en la descripción de las circunstancias que tuvieron lugar junto a los mencionados sucesos. Esto implica que las narraciones de este grupo se construyen principalmente atendiendo al núcleo narrativo, es decir, desde las secciones de resumen y complicación de la acción, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (9)
- a. Ahí **estudié** español, los números y ah... todos los días ahí, me, **monté** la bicicleta con mis amigos. (P4)
 - b. Solo dos mujeres **fueron** a un otro país y nosotras no **empleamos** la guía. Y **usamos** solo transporte público y **fuimos** al Londres, Roma. (P7)
 - c. Ah... **fue** al... **fui** a la playa y muchos restaurantes con mi familia. Y también yo **fui** a... a la casa muy grande de actor famoso. Y también **compré** las ropas y electrónicos ahí porque estos son muy baracos. Y... yo y mi familia **visitaron**, visitaron un familia de Corea del Sur quien es mi... hermano de mi padre. En su casa **vimos** las películas y **escucharon** los músicas. (P11)
 - d. Nosotros **vieron**... *¿castle?* [...] El gran castillo, **vieron** el gran castillo. Y **vieron** mucha gente, chinos y norcoreanos y **comieron** muchos, muchas comidas chinas. / (E): *¿Y en este viaje sucedió algo especial que te acuerdes?/* (P13): Mis amigos **compraron** una mujer. Ah... una mujer que se vende su... *her body*. Sí, una noche. Sí, por eso de repente los profesores **vieron** a la mujer en el hotel de estudiantes por eso ellos... *be punished*. (P13)

Los cuatro ejemplos citados ponen de manifiesto que los aprendientes del grupo 1 construyen sus narraciones utilizando verbos de acción que les permiten ordenar temporalmente los eventos narrados en sucesión siguiendo el *principio del orden natural*. Este tipo de construcción también se observa en los grupos más avanzados ya que, como se refleja en los datos de las tablas 8.1 y 8.2, en estos grupos sigue siendo mayor el porcentaje de uso del pretérito simple con verbos de acción, tal como puede apreciarse en las siguientes secuencias narrativas:

Grupo 2 (B1)

- (10) a. **Fui** el Vietnam el año pasado, en 2012 con mi amiga de la escuela y **fui** a la mar... con mi amiga. Y... **fuimos** al mar por tres días y **comimos** muchas mariscos. (P15)
- b. **Comí** mucho porque no podemos, no pudo comer ahí en Corea porque mi mamá no está ahí. Por eso **comí** mucho en chino de mi mamá y **hablé** mucho sobre mi universidad y futuro con mi padre y también **fui** a la ciudad de China. (P17)
- c. Mis amigos y yo **fuimos** a unas ciudades de Corea [...] **Veimos** unas, unas tradicionales representaciones y **fuimos** al parque natural muy grande, y **fuimos** al baños, a la playa y **comimos** muchas comidas ricas, sí. (P25)
- d. La primera vez que **viajé** por Italia **fue** en 2006. En aquel tiempo **viajé** por Italia con una amiga mía, por eso **planté** el curso de viaje con mi amiga y después **concentré** con visitar los museos de arte. (P28)

Grupo 3 (B2)

- (11) a. **Fui** al Marrueco. El año pasado, en verano. Y... cuando, cuando **busqué** mi hostel, un hombre me **dijo** que él sirve, **servía** para este hostel, pero, pero él me... él **quería** dinero para... para entrar ahí. **Era ¿cheater?** Por eso **discutamos** un poquito, y **llegó** los policías y él **fue** con los policías. (P31)
- b. **Fuimos** a la playa también pero **hacía** mucho frío por eso no **entramos** al agua, solo **vimos** la escena y luego... **fuimos** de compras para comprar la ropa y como ahí **había** muchos barrios de, para compras, **había** muchas tiendas por eso **disfrutamos** de probar tanta ropa y **compramos** unos vestidos también. (P37)
- c. Cuando **estaba** en Málaga, yo **fui** a Madrid para... y en Madrid **vi** un partido del club de fútbol Real Madrid y **fui** a la, a la, al museo Reina Sofía y después **fui** a Córdoba y en Córdoba **me quedé** con mi amigo, también es el coreano. (P42)

Grupo 4 (B2+)

- (12) a. El año pasado, en el verano, cuando yo **estaba** en España, mi familia, es decir, mi mamá, mi papá y mi hermana menor **vinieron** para viajar conmigo y yo... hago, **hizo, hice** todos los planos de viaje: yo **reservé** los trenes y **reservé** los hoteles y luego ellos **vinieron** desde Madrid al sur de España y a Barcelona, **viajamos** durante dos semanas. (P50)

- b. Cuando yo **estaba** en México **hice** un viaje en Semana Santa. Y yo **estaba** en Querétaro que es una ciudad muy cercana del DF. Entonces **me fui** de Querétaro al DF y **me quedé** un día ahí en el DF. Y yo **iba** a ir a Veracruz que tiene una playa pero como que **eran** vacaciones no **había** boleto, pues yo **debí** quedarme unos días más porque no **había** boletos adelantados. Entonces me **quedé** en el DF y **fui** a ver los palacios, castillos y los museos. Y luego me **fui** a Veracruz. De hecho no **tenía** mucho dinero para viajar, así que **busqué** en internet y **había** una página que se llama couch surf. (P56)

Los ejemplos (10a-d) indican que en el grupo 2 continúa la tendencia de construir la estructura temporal de las narraciones según el *principio del orden natural* como en el grupo 1. No sucede lo mismo con los grupos 3 y 4 en los que comienza a introducirse la forma *cantaba* atendiendo al contenido de la relación temporal (O-V)oV para establecer el marco temporal de la narración, como en los ejemplos (11c), (12a) y (12b), pero también la presencia del pretérito imperfecto puede apreciarse atravesando el núcleo narrativo, esto es, conformando el segundo plano de la narración, tal como sucede en (11a), (11b) y (12b), a través de la narración de hechos repetidos como hábitos: *me dijo que él servía para este hostel*, y de la descripción en el pasado: *pero como que eran vacaciones no había boleto*.

La aparición de la pretérito imperfecto asociado al segundo plano narrativo no se limita a los grupos de los niveles más avanzados, sino que la presencia de este tiempo también puede observarse en el grupo 1, aunque en este grupo el uso del imperfecto sólo alcanza el 13,7% de la producción total del grupo con tan solo 28 formas utilizadas, de las que 23 se corresponden a verbos de estado y únicamente 5 a verbos de acción. Este uso se distribuye tanto en cláusulas que presentan el marco temporal mediante la utilización de estados al servicio de la descripción, como así también en la narración de hechos repetidos como hábitos:

- (13) a. Cuando **era** niña, cuando **tenía** dieciséis años, yo fue al Europa oeste. (P7)
- b. (E): ¿Te acuerdas de unas vacaciones? ¿Unas vacaciones especiales?/
(P3): No, no especiales, solo, solo **iba** al gimnasio y **leía** unos libros. (P3)
- c. Es que veo, **veía** que no se **limpiaba** nada, el pelo es, **era** muy sucio y sus camisetas y pantalones, todos **eran** sucios. (P13)

Ahora bien, la distribución de la forma *cantaba* según el modo de acción en el segundo plano narrativo no está exenta de problemas. Estos problemas responden a la falta de reconocimiento de las funciones que en el discurso inactual se realizan mediante los verbos de acción (narración de hechos repetidos como hábitos) y mediante los verbos de estado (descripción en el pasado). Resulta llamativo que, si bien el uso del imperfecto es mayor con verbos de estado, el número de errores es mayor con verbos de acción. Este fenómeno tiene lugar en los cuatro grupos, aunque va disminuyendo a medida que los aprendientes están expuestos a un mayor contacto con la LO, tal como puede observarse en la tabla 8.3:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. imperfecto con verbos de acción		(5)		(18)		(24)		(24)
Errores con verbos de acción	60	(3/5)	50	(9/18)	33,3	(8/24)	25	(6/24)
Pret. imperfecto con verbos de estado		(23)		(59)		(77)		(120)
Errores con verbos de estado	0	(0/23)	15,2	(9/59)	6,49	(5/77)	9,1	(11/120)
Total pretérito imperfecto		(28)		(77)		(101)		(144)

Tabla 8.3. Problemas en el uso del pretérito imperfecto según el modo de acción en la prueba 1.

Paralelamente, en el primer plano de la narración se verifica el fenómeno opuesto: se produce un mayor número de errores con verbos de estado en pretérito simple aunque existe un porcentaje mayor de uso de este tiempo con verbos de acción. Este fenómeno también se observa en los cuatro grupos. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre en el segundo plano donde el porcentaje de errores con el grupo verbal menos utilizado en pretérito imperfecto, esto es, con los verbos de acción, va decreciendo a medida que va aumentando el nivel de competencia de los aprendientes, en el primer plano dicha disminución se ve obstaculizada en

el grupo 3. El porcentaje de errores de pretérito simple, tanto con verbos de acción como con verbos de estado, supera al de los otros tres grupos. Este dato, lejos de ser desalentador, habría que interpretarlo dentro del patrón de desarrollo de la IL de los aprendientes de una L2 denominado *adquisición en forma de U*²⁰⁶. Observemos en la tabla 8.4 cómo se traduce cuantitativamente este proceso:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. simple con verbos de acción		(53)		(93)		(134)		(117)
Errores con verbos de acción	1,8	(1/53)	3,2	(3/93)	7,4	(10/134)	0,8	(1/117)
Pret. simple con verbos de estado		(17)		(21)		(35)		(42)
Errores con verbos de estado	23,5	(4/17)	19	(4/21)	28,5	(10/35)	4,7	(2/42)
Total pretérito simple		(70)		(114)		(169)		(159)

Tabla 8.4. Problemas en el uso del pretérito simple según el modo de acción en la prueba 1.

Teniendo en cuenta los datos presentados hasta este momento, podemos afirmar que los aprendientes de ELE surcoreanos construyen sus narraciones personales orales ordenando temporalmente los eventos relatados en sucesión mediante el uso del pretérito simple con verbos de acción, seguido de la aparición del pretérito imperfecto con verbos de estado para llevar a cabo una descripción de las circunstancias que acompañan a los eventos principales del relato, esto es, para dar lugar a la orientación de las narraciones. Por otra parte, la

²⁰⁶ Nos referimos al fenómeno denominado por Vanpatten y Benati (2010: 164) como “*U-shaped acquisition*”. Mediante este fenómeno se explica que la producción de los aprendientes en determinado momento del recorrido hacia la LO parece sufrir un retroceso ya que presenta una pérdida del dominio de las estructuras de dicha lengua. Sin embargo, en los estadios posteriores se recupera la habilidad en el uso de las estructuras de la L2.

reticencia a utilizar el pretérito simple con verbos de estado y el pretérito imperfecto con verbos de acción junto con el alto porcentaje de errores de estos tiempos con la tipología verbal mencionada nos lleva a pensar que este desarrollo de la IL de los aprendientes de ELE surcoreanos responde al *fenómeno de inhibición* (Schachter, 1974), fenómeno que aquí se produce porque los aprendientes parecen no terminar de interiorizar las funciones discursivas que dichos pretéritos realizan mediante los verbos de acción y de estado. Esto implicaría que los aprendientes encuentran dificultades a la hora de construir una narración, tanto en el primer plano como en el segundo plano. Por este motivo es necesario examinar cuáles son los mecanismos que dichos aprendientes utilizan para llevar a cabo las funciones del discurso inactual que les resultan más problemáticas.

8.2.2 Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos

El uso que de la morfología verbal hacen los aprendientes de ELE surcoreanos para construir narraciones personales presenta unas características determinadas, entre las que destaca el traslado del contenido de las relaciones temporales O-V y (O-V)oV hacia formas verbales con un contenido temporal diferente. Este traslado se traduce en unas narraciones en las que la configuración del primer y segundo plano no se realiza a partir de las funciones representadas por los pretéritos simple e imperfecto de indicativo.

En términos cuantitativos se observa que del total de las formas verbales (1.561) empleadas en las narraciones de la prueba 1, unas 266 formas, es decir, el 17,04% no son empleadas correctamente, esto es, no siguen las funciones descritas en el marco teórico presentado en la segunda parte de este trabajo. De estas 266 formas, 125 (8,01%) corresponden a errores en el primer plano y 141 (9,01%) a errores en el segundo plano. En la tabla 8.5 puede observarse cómo se distribuyen estos errores en los cuatro grupos de nuestra investigación:

	Errores en el primer plano		Errores en el segundo plano	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Grupo 1 (A2)	14,2	(29/203)	12,8	(26/203)
Grupo 2 (B1)	10,7	(41/381)	11,8	(45/381)
Grupo 3 (B2)	4,2	(19/445)	10,1	(45/445)
Grupo 4 (B2+)	6,7	(36/532)	4,6	(25/532)

Tabla 8.5. Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 1 (porcentaje sobre el total de las formas empleadas por cada grupo).

Las cifras presentadas indican que los participantes de los dos primeros grupos encuentran dificultades cuantitativamente similares en ambos planos narrativos. A partir del grupo 3 desciende considerablemente el número de errores en el primer plano pero continúan siendo importantes los errores del segundo plano. En el grupo 4, por el contrario, aumentan los usos incorrectos en el primer plano pero disminuyen los del segundo.

Pasamos a analizar, en primer lugar, qué formas verbales originan los errores del primer plano narrativo para pasar luego a los del segundo.

8.2.2.1 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración

La construcción del primer plano narrativo se establece a partir de varios mecanismos entre los que destacan la utilización del pretérito simple, del “imperfecto narrativo” y de lo que en ocasiones se ha denominado “presente histórico”. Sin embargo, como señalábamos en § 8.2, en nuestro corpus no se registra un uso de la forma *canto* para enfocar el proceso narrado desde un centro de referencias que se desplaza retrospectivamente a un momento del pasado. Por el contrario, su aparición queda asociada a la descripción de eventos cuya referencia temporal es un lapso de tiempo que se repite como hábito (Gutiérrez Araus, 2007),

pero también a un gran número de errores debido al traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *canto*, especialmente en el grupo 1, en el que el traslado de los procesos narrados no termina de reorientarse temporalmente.

Junto a estas dificultades en la expresión de la temporalidad verbal en el primer plano, destaca a partir del grupo 2 el uso de la forma *cantaba* para realizar las funciones que se alcanzan mediante la relación temporal O–V, propia de la forma *canté*. Este tipo de error aumenta en el grupo 3 y vuelve a descender en el grupo más avanzado, el grupo 4. Asimismo, otras formas verbales son empleadas en lugar del pretérito simple: *he cantado*, *había cantado* y *cantaría*; como así también las formas verbales no personales *cantar* y *cantando*. Su distribución en los cuatro grupos de nuestra investigación queda reflejada en la tabla 8.6 y en el gráfico 8.4.

Formas verbales	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>	10,3	(3)	43,9	(18)	68,4	(13)	47,2	(17)
Uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>	44,8	(13)	34,1	(14)	26,3	(5)	44,4	(16)
Uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i>	31	(9)	19,5	(8)	0	(0)	5,5	(2)
Uso de <i>había cantado</i> por <i>canté</i>	0	(0)	0	(0)	0	(0)	2,7	(1)
Uso de <i>cantaría</i> por <i>canté</i>	0	(0)	2,4	(1)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>cantando</i> por <i>canté</i>	0	(0)	0	(0)	5,2	(1)	0	(0)
Uso de <i>cantar</i> por <i>canté</i>	13,7	(4)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Total de errores		(29)		(41)		(19)		(36)

Tabla 8.6. Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por la forma *canté* en la prueba 1.

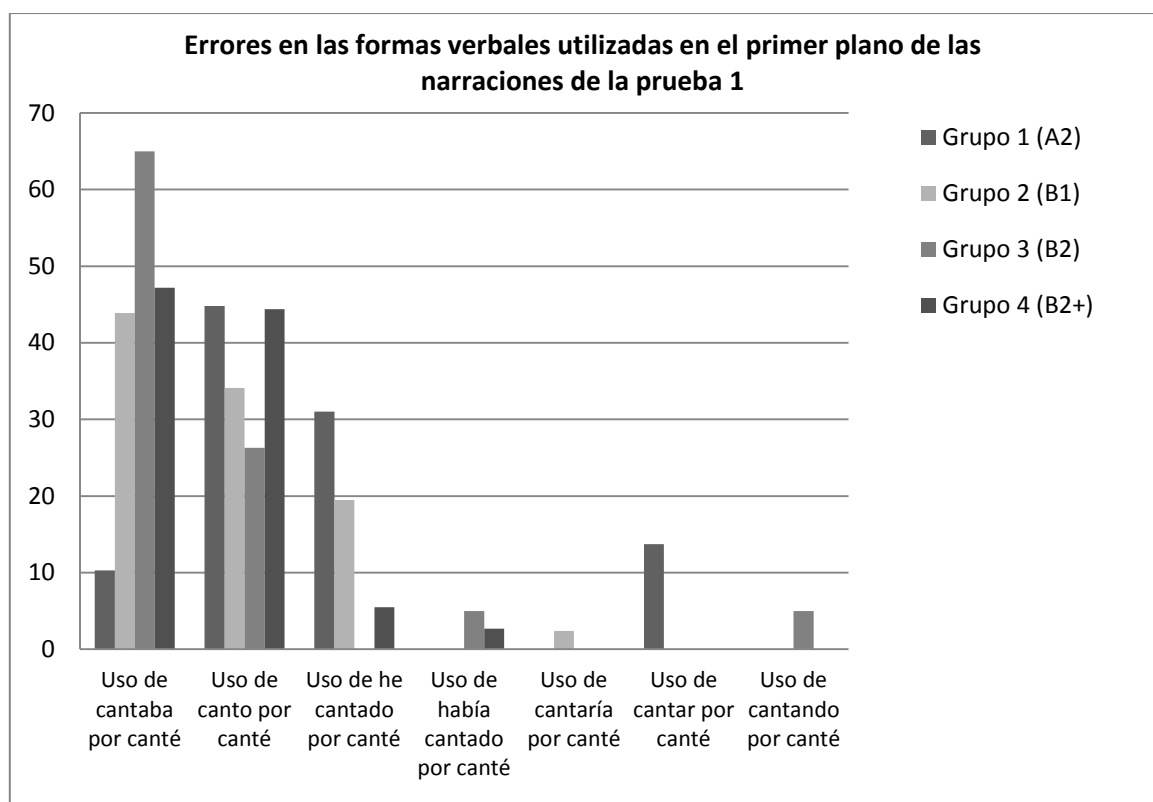


Gráfico 8.4. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 1.

8.2.2.1.1 Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple

El primer grupo de errores está constituido por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*. Este tipo de error es el más frecuente en todos los grupos con excepción del grupo 1 en el que es superado por la forma *canto*. Este dato no ha de ser interpretado como un dominio de la distinción *canté/cantaba* para el primer nivel, sino que se debe a la escasa representación que tiene el pretérito imperfecto, solo un 13,7% (*cfr.* § 8.2), en las narraciones personales orales del grupo 1.

A su vez debemos destacar que, en la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV, se observa cierta influencia del semantismo verbal según los distintos niveles de aprendizaje. Por ejemplo, los errores cometidos por el grupo 1 sólo se producen con verbos de acción aunque estos errores no se han de considerar sistemáticos para este nivel ya que se producen sólo tres casos. Por el contrario, a partir del grupo 2 se registra un aumento de la mencionada conmutación, la cual se da tanto con verbos de acción como con verbos de estado. En el grupo 3, disminuye el número de errores, los cuales, a diferencia del

grupo 2, son más numerosos con verbos de acción que con verbos de estado. Por último, en el grupo 4 vuelve a aumentar el número de errores y a diferencia de los tres primeros grupos, en el grupo 4 los errores son más numerosos con verbos de estado que con verbos de acción, tal como puede observarse en la tabla 8.7 y en el gráfico 8.5:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	100	(3)	50	(9)	61,5	(8)	35,2	(6)
Errores con verbos de estado	0	(0)	50	(9)	38,4	(5)	64,7	(11)
Total de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>		(3)		(18)		(13)		(17)

Tabla 8.7. Errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

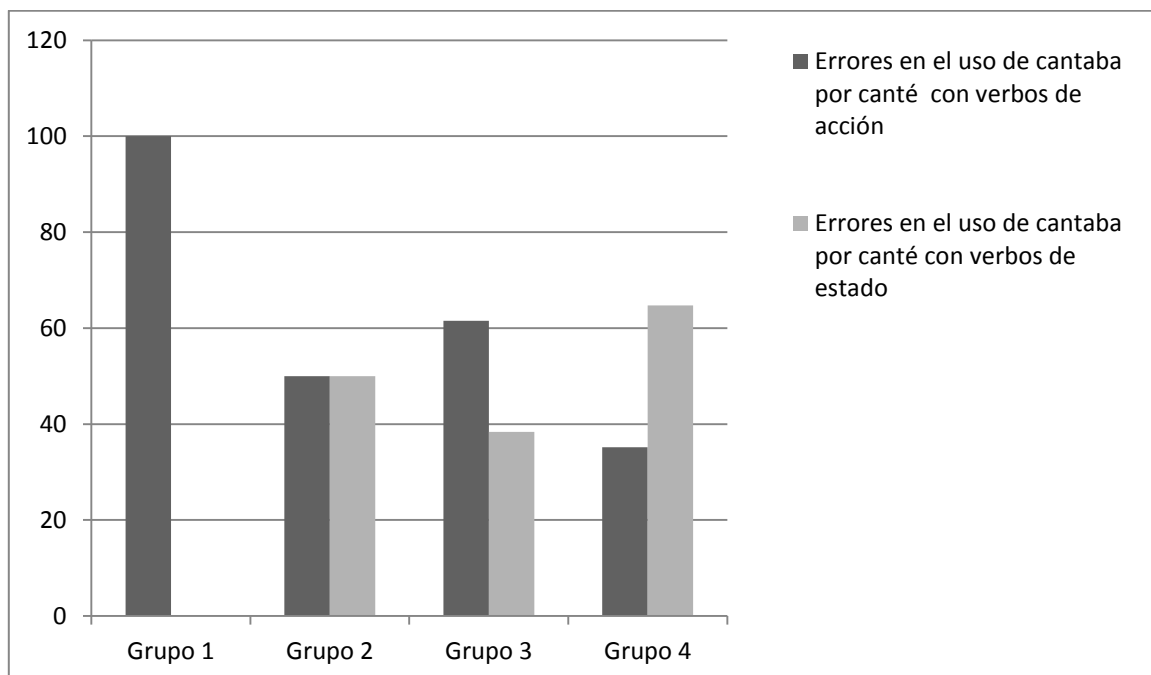


Gráfico 8.5. Porcentaje de errores en el uso del *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

En el grupo 1, tal como lo ilustra el gráfico precedente, los errores se producen únicamente con verbos de acción, lo que desde un análisis discursivo implica un traslado de las funciones del segundo plano narrativo con dichos verbos (narración de hechos repetidos como hábitos) hacia el primer plano. No obstante, como puede observarse en el ejemplo (14a), los errores se producen por la ausencia de conectores discursivos o marcadores temporales que marquen el tránsito de un plano al otro:

- (14) a. (E): Cuéntame, ¿te acuerdas de algunas vacaciones? ¿Unas vacaciones especiales?/ (P3): No, no especiales, solo, solo **iba** al gimnasio y **leía** unos libros. (P3)
- b. Ah... el viaje fue muy interesante y divertido porque **iba**, ah... fue al viaje con mi mejor amigo. (P15)

En cuanto al ejemplo (14b), puede apreciarse la monitorización que llega a realizar el aprendiente sobre su producción oral alternando entre las formas *iba* y *fue*. A partir del grupo 2 se eleva el número de errores, los cuales se distribuyen proporcionalmente entre verbos de acción y verbos de estado.

Errores con verbos de acción:

- (15) a. Cogí todos, todas las atracciones con mis amigos y ahí las atracciones son... ah... muy únicos... ah... y también **iba** a ski, ski con mis amigos. (P17)
- b. Sí, solo por eso quedaba solo un día allí. Y después fui a Italia y Republicana Checana, República Checa y después devolví a Barcelona. Y allí quedaba bastante tiempo casi diez días y **comía** mucho y bebí, me disfruté. (P21)
- c. Cuando yo era, yo tenía... dieciséis años **iba** a China con mis amigos y por primero cogí el avión con mis amigos y después de dos horas o dos horas y medio **llegaba** en el Shanghai... y después de recoger el autobús mis amigos y yo **íbamos** a hotel, hotel y después de almorzamos... viajar, viajamos por el ciudad, el palacio antiguo, por ejemplo el palacio antiguo, la calle del centro de la ciudad. (P22)
- d. Y un día alguien **robaba** algo, y mi compañero siguió [...] Lo siguió y pegó. (P29)

Errores con verbos de estado:

- (16) a. Sí, solo por eso **quedaba** solo un día allí. Y después fui a Italia y Republicana Checana, República Checa y después devolví a Barcelona. Y allí **quedaba** bastante tiempo casi diez días. (P21)
- b. (E): ¿Y pudiste recuperar tu ordenador?/ (P26): No, no **podía**, pero bueno, yo no pudo encontrar, recuperar mi bolsa. (P26)
- c. Y nosotros visitaron Suva que es el capital de Fiji y Nadi que es muy famoso como una ciudad muy organizada para los turistas extranjeros. Y **estaba** en Fiji por una semana. (P27)

Los errores que se producen con verbos de acción en el grupo 2 encierran las tres subcategorías que hemos analizado en § 5.7: actividades, *comía mucho* (15b), realizaciones, *iba a China* (15c) y logros, *llegaba en el Shanghai* (15c). Este dato es relevante ya que pondría de manifiesto que la aparición del pretérito imperfecto no sigue las etapas propuestas desde la *hipótesis del aspecto* (Andersen, 1991) según la cual el uso del imperfecto con logros se incorpora a la IL de los aprendientes en las últimas etapas del desarrollo hacia la LO (*cfr.* § 2.3.2). No obstante, dicha incorporación se realiza de manera incorrecta ya que en los ejemplos citados los aprendientes no terminan de reconocer las funciones que se producen por la interacción de los verbos de acción con la relación temporal (O–V)oV en el discurso inactual. Obsérvese también que en la confusión que estamos analizando alternan las relaciones temporales O–V y (O–V)oV con la misma tipología verbal en un mismo contexto narrativo: *comía/bebía* (15b), *cogí/llegaba* (15c), *robaba/siguió* (15d), por lo que dicha confusión no puede ser atribuida a una determinada subcategoría de los verbos dinámicos.

En cuanto a los errores con verbos de estado, destaca su utilización para expresar la duración en el pasado: *quedaba un día*, *quedaba diez días* (16a), *estaba por una semana* (16c). Este uso, como veremos con los niveles más avanzados (grupo 3 y 4), se mantiene e incluso aumenta en el grupo 4 por lo que estaríamos en presencia de un error fosilizado (Selinker, 1971) en la IL de los aprendientes de nuestra investigación²⁰⁷. El segundo tipo de error que se produce con los estados surge tras preguntas realizadas por el entrevistador mediante la relación temporal O–V como es el ejemplo (16b), en las que el participante traslada dicha relación a la forma *cantaba*. Este error, que también se produce en los niveles más avanzados, alterna con el uso del presente, especialmente en el grupo 2, como veremos

²⁰⁷ Sobre el concepto de *fosilización*, véase § 1.2.3.

en § 8.2.2.1.2. Este dato pondría de manifiesto que la IL de los aprendientes coreanos no termina de incorporar los cambios que en el planteamiento semántico se producen cuando los estados ingresan en la corriente narrativa del primer plano mediante la relación temporal O–V.

En el grupo 3, como señalábamos en la tabla 8.7, el porcentaje de errores con verbos de acción supera al que se produce con verbos de estado. Los contextos en la estructura narrativa en los que se ocasiona la confusión con verbos de acción constituyen la sección de complicación de la acción como así también la orientación, mientras que con verbos de estado se produce en la complicación de la acción y en la evaluación, tal como se desprende de los siguientes ejemplos.

Errores con verbos de acción:

- (17) a. (E): Y fuiste a Puerto Vallarta también. ¿Qué hiciste allí?/ (P40): Nosotras **nadábamos** porque el hotel que nos quedábamos, era muy cerca del mar y comimos mucho. (P40)
- b. El verano pasado con mi mejor amiga y yo **viajaba** el oeste de Corea y el nombre del área es Kangnondo y con ella visité muchos lugares por ejemplo playa y mercado tradicional de esta región [...] Y visitamos... fueron, fuimos a Naksan, este lugar es un lugar —como digo— un lugar como iglesia, iglesia de Buda [...] Sí un templo. Y **limpiábamos** nuestras manos en un puente [...] Una fuente para limpiar nuestras mentes y **tomábamos** unas copas de té que nos sirvieron unas personas del templo. (P43)

Errores con verbos de estado:

- (18) a. (E): ¿Te gustó?/ (P31): A mí me gustó mucho, me **gustaba** mucho. (P31)
- b. (E): Sí, pero yo no te pregunto qué comiste sino si te gustó la cena./ (P35): Me **gustaba** mucho porque el ambiente francés es muy diferente a la coreana. (P35)
- c. (E): ¿Cuántos días estuviste en París? ¿Solo un día?/ (P44): No, **estaba** una semana. (P44)

A diferencia del grupo 2, el uso incorrecto de los verbos de acción con la relación temporal (O–V)oV no se ocasiona con las tres subcategorías, sino sólo con las actividades y

las realizaciones: *nadábamos*, actividad (17a); *tomábamos unas copas*, realización (17b). Los estados continúan utilizándose incorrectamente para expresar duración: *estaba una semana* (18c) y en respuestas a preguntas que el entrevistador plantea desde la relación O–V en las que el aprendiente llega por el fenómeno de hipercorrección a elegir la relación temporal que le parece más específica de la LO, como en (18a): *a mí me gustó mucho, me gustaba mucho* (18a).

Por último, en el grupo 4 se invierte la distribución cuantitativa de los errores debido al uso de la forma *cantaba* por *canté*, ya que los estados pasan a ser la categoría más problemática con once casos de uso incorrecto frente a seis de verbos dinámicos.

Errores con verbos de acción:

- (19) a. Pues, cuando **viajaba** a Latinoamérica, casi, casi fue un viaje, mi primer viaje porque antes yo solamente conocí Japón. (P51)
- b. Y al llegar a este lugar, había como dos o tres piscinas grandes pero con agua termales y nos **bañábamos** allá y **comíamos** mucha fruta. (P59)
- c. (E): ¿Qué más hicieron en Barcelona?/ (P60): **Visitábamos** algunos lugares muy famosos como el parque de Güell y las casas de algo que no me acuerdo ahora. (P60)

Errores con verbos de estado:

- (20) a. Sí, el año pasado porque se celebró una Euro 2012 y yo **estaba** en dos semanas y no era exactamente el viaje porque yo hice, yo era un voluntario para ayudarles. (P48)
- b. Y luego ellos vinieron desde Madrid al sur de España y a Barcelona, viajamos durante dos semanas. Y me **encantaba** mucho y mi familia también le encanta mucho. (P50)
- c. Y después yo me **quedaba** en Buenos Aires dos semanas, y fui a Iguazú y Calafate y Bariloche y Mendoza. (P51)
- d. Yo **estaba** en Cancún una semana. (P55)

Los errores con verbos dinámicos tienen lugar en la complicación de la acción, pero también en la orientación como en el ejemplo (19a). Si bien en esta última sección se espera el uso de la forma *cantaba* (cfr. § 6.5), su aparición sin la presencia de conectores que

marquen el paso del primer al segundo plano redundando en un uso incorrecto. En cuanto a los estados, como señalábamos más arriba, su uso incorrecto para expresar duración parece fosilizarse en este estadio de la IL de los aprendientes ya que, en lugar de desaparecer o reducirse, este fenómeno aumenta, como se observa en los ejemplos (20a-d) del grupo 4. También persiste la dificultad en la sección de evaluación de la narración con verbos que expresan emociones del tipo *gustar* o *encantar*.

8.2.2.1.2 Uso del presente por el pretérito simple

El segundo grupo de errores en cuanto a representación numérica es ocasionado por la introducción del presente en el núcleo narrativo sin que haya ningún marcador discursivo que permita interpretar el uso de la forma *canto* como un presente histórico. Este tipo de error, que comienza con un 44,8% de la producción total de las narraciones orales del grupo 1, va disminuyendo a partir del segundo grupo con un 34,1% hasta llegar al 25% en el grupo 3. Curiosamente en el nivel más avanzado se produce un retroceso al alcanzar un 44,4%, lo cual lo equipara al índice de errores del grupo 1.

En cuanto a la distribución de los errores según la interacción con el modo de acción y la relación temporal OoV, en el grupo 1 los errores se ocasionan únicamente con verbos de estado, al igual que en el grupo 3. Por el contrario, los grupo 2 y 4 presentan una distribución simétrica en el número de confusiones ocasionadas con verbos de acción y con verbos de estado, tal como puede observarse en la tabla 8.8 y en el gráfico 8.6:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	0	(0)	50	(7)	0	(0)	50	(8)
Errores con verbos de estado	100	(13)	50	(7)	100	(5)	50	(8)
Total de errores en el uso del <i>canto</i> por <i>canté</i>		(13)		(14)		(5)		(16)

Tabla 8.8. Errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

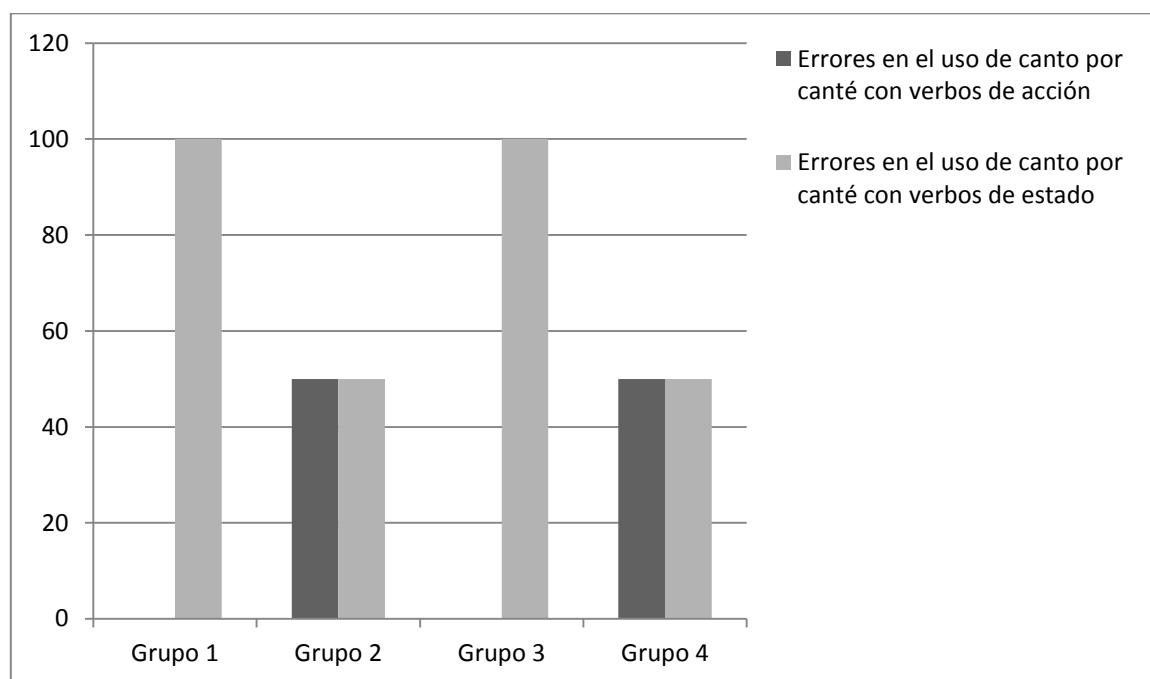


Gráfico 8.6. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

En el grupo 1 la mayoría de las confusiones se originan en el uso del verbo *gustar*, tal como puede observarse en los ejemplos (21a-f):

- (21) a. Solo vi muchas museos, muchos museos y eh... comí muchas comidas ricas y **conoce**, conoce muchos amigos en Estados Unidos. (P3)
- b. (E): ¿Qué país te gustó más?/ (P9): **Me gusta** Italia. (P9)
- c. (E): ¿Y te gustó este viaje?/ (P10): Sí, me **gusta** mucho. (P10)
- d. (E): ¿Qué es lo que más te gustó?/ (P12): Me **gusta** hablar con ellas en inglés. (P12)
- e. (E): ¿Y no te gustó, entonces?/ (P14): Me **gusta**, me gustó un poco. (P14)
- f. Primer día del viaje era muy interesante, pero segundo día **dura** mucho tiempo para cambiar destino. (P10)

Los ejemplos presentados podrían hacernos pensar en un desconocimiento de la morfología verbal más que de la función que el pretérito simple realiza en el discurso inactual. Sin embargo, hay que recordar que el uso de este pretérito tiene una importante representación en la prueba 1, con un 34,4% de las formas verbales empleadas por los participantes del grupo 1 (*cf.* § 8.2). Por otra parte, si tenemos en cuenta el ejemplo (21a), vemos que la forma *conoce* aparece en un enunciado junto a *vi* y *comí*, dos formas al servicio de la relación temporal O–V, por lo que una explicación basada en el desconocimiento de la morfología verbal parece no tener fundamentos. Por el contrario, el hecho de que este tipo de error se produzca con verbos de estado, *conocer* y *gustar* en varios participantes de este nivel, nos lleva a pensar que los aprendientes del grupo 1 todavía no han interiorizado la función que desempeñan los verbos de estado, a través del pretérito simple, en el primer plano narrativo. Obsérvese también que, con excepción del ejemplo (21e) en el que el aprendiente logra monitorizar su producción, el resto de participantes no llega a procesar el input que recibe a través de la pregunta del entrevistador, respondiendo a una preguntada formulada mediante la relación temporal O–V con la relación temporal OoV.

En el grupo 2 se observa el mismo tipo de error con verbos de estado, tal como se aprecia en el ejemplo (22a), pero también pueden distinguirse otro tipo de errores:

- (22) a. (E): ¿Viajaste por ocho países?/ (P20): Sí, sí. Y **me gusta** mucho Portugal./ (E): ¿Te gustó mucho Portugal?/ (P20): Sí, porque los hombres es muy guapo. (P20)
- b. Después de nos volvíamos al hotel y nos lavábamos en cada

- habitación... y nos, yo pienso que **estamos charlando** toda la noche. (P22)
- c. (E): ¿Qué compraron?/ (P24): Yo **compro** un zapato y también [...] compré una bolsa para mi madre y un *skin* para mi padre. (P24)
- d. Mis amigos y yo fuimos a unas ciudades de Corea y **podemos** tomar el tren gratis. (P25)
- e. (E): ¿Qué hiciste allí?/ (P29): **voy** allá para estudiar, sí, **estudio** en la universidad, pero al mismo tiempo yo trabajé [...] (E): ¿Cómo conseguiste este trabajo?/ (P29): Ah... **busco** en internet, era ilegal pero, **busco** en internet pero me *hired*. (P29)

En primer lugar, destaca el ejemplo (22b) en el que se utiliza la perífrasis durativa con el auxiliar a través de la relación temporal OoV. La IL de este aprendiente parece no haber incorporado todavía la posibilidad de marcar el aspecto imperfectivo mediante el uso de la perífrasis durativa con un auxiliar en la relación temporal O–V (*cfr.* § 5.6). En cuanto a los otros ejemplos, se observa la alternancia a lo largo de la secuencia narrativa de la relación temporal OoV tanto con la relación O–V (*compro/compré, fuimos/podemos*) como con la relación (O–V)oV (*busco/era/busco*). Las razones no parecen obedecer al semantismo verbal ya que afecta tanto a verbos de estado como a verbos de acción. A su vez, cabe destacar que en estudios anteriores (*cfr.* § 3.2) se proponía que el uso erróneo de la forma *canto* quedaría restringido a las oraciones subordinadas ya que en la lengua coreana, la simultaneidad respecto a otra forma verbal que designa anterioridad al origen se expresa mediante el presente (Lee y Son, 2009). Sin embargo, en nuestro corpus, con excepción del ejemplo (22b), no es únicamente en dicho contexto oracional donde se producen los errores, sino también en oraciones principales que conforman el primer plano narrativo. Estos datos parecen indicar que, si bien en un grado menor al de los aprendientes del grupo 1, la producción oral de los aprendientes del grupo 2 todavía se encuentra en la etapa en la que la forma precede a la función (Dietrich *et al.*, 1995), es decir, hay una coexistencia de varias formas sin un uso apropiado de las funciones que dichas formas representan (*cfr.* § 2.2).

En cuanto al grupo 3, sus producciones orales comienzan a dar muestras de un desarrollo lento pero continuo, con una alternancia entre un uso correcto e incorrecto de las formas verbales, siendo este último muy inferior, con tan sólo 5 casos de conmutación de la relación temporal OoV por la relación O–V:

- (23) a. Por eso tenía muchos oportunidad, sí. Un viaje **es** de Bilbao. En Bilbao yo viajaba con mis hermanos de la universidad. (P32)
- b. Yo compré un delantal como el vestido de flamenco para mi madre española de home stay. Pero en Sevilla no **tengo** experiencia de hablar con las personas de Sevilla. (45)

En (23a-b) se observa que los errores vuelven a producirse, al igual que en el grupo 1, con verbos de estado: *es*, *tengo*. A su vez, es necesario destacar que la clasificación de estos errores como conmutación de la relación temporal OoV por la relación O–V no resulta sencilla ya que también se podría aducir que los casos presentados están en función de la relación temporal (O–V)oV. En todo caso, hemos recurrido tanto al contexto lingüístico inmediato como a la narración en su conjunto para poder clasificar los citados ejemplos.

Por último, en el grupo 4, tal como mencionábamos más arriba, se produce un retroceso en la IL de los aprendientes ya que el índice de errores alcanza el 44,4% con un total de 16 usos incorrectos del presente, de los que destacamos los siguientes ejemplos:

- (24) a. El año pasado en el verano cuando yo estaba en España, mi familia, es decir, mi mamá, mi papá y mi hermana menor vinieron para viajar conmigo y yo **hago**, hizo, hice todos los planos de viaje.” (P50). “(E): ¿Y qué lugar te gustó más?/ (P50): **Me gusta** más Barcelona./ (E): Te gustó más Barcelona, ¿por qué?/ (P50): Porque hay muchas, había muchas cosas. (P50)
- b. Fui más de tres ciudades de México de la capital hasta la ciudad primera **tardo** seis horas más o menos en bus, y después hasta la segunda, **me tardo** siete horas, y después hasta la tercera **me tardo** trece horas. (P52)
- c. Mi mamá y yo fuimos a Cancún, vimos muchas playas bonitas y **comemos** muchos platos tradicionales y luego regresamos a D.F. pero ella perdió su avión por eso **tenemos** que comprar otra vez el boleto de avión, por eso ella pagó más de como casi el precio dos veces del precio. (P58)

En el ejemplo (24a) se puede observar la monitorización que llega a realizar el aprendiente en la alternancia *hago*, *hizo*, *hice*. Esta monitorización en la producción oral comienza a tener lugar a partir del grupo 4. Si bien hemos destacado para el grupo 1 el ejemplo del participante 14, quien llega a poner en práctica el monitor, se trata de una

aplicación inducida por el input recibido a través de la pregunta del entrevistador. Por el contrario, en el caso del participante 50, la capacidad de controlar su producción no puede adjudicarse a la intervención del entrevistador ya que el ejemplo citado forma parte de una larga secuencia narrativa²⁰⁸. No obstante, este mismo participante llega a cometer el mismo error que se produce en los primeros niveles al utilizar la forma *gusta* en un contexto donde se espera la aparición de la relación temporal O–V. En cuanto a los ejemplos (24b) y (24c), una vez más se observa la alternancia del pretérito simple con el presente a lo largo de la secuencia narrativa. Esta inestabilidad en cuanto al dominio de la relación temporal O–V y que aún se hace evidente en la IL de los aprendientes del nivel más avanzado de nuestra investigación confirma las conclusiones a las que se llegó en la investigación realizada por la Fundación Europea de la Ciencia (*cf.* § 2.2). Dichas conclusiones ponen de manifiesto que a partir de la variedad posterior resulta más difícil identificar propiedades generales del desarrollo de la IL.

8.2.2.1.3 Uso del pretérito perfecto por el pretérito simple

El tercer grupo importante de errores en el primer plano narrativo se produce por la conmutación de la relación temporal (OoV)–V por la relación O–V. Este tipo de error desciende gradualmente hasta llegar a desaparecer en el grupo 3, aunque reaparece en el grupo 4 con solo dos casos. De modo que este uso representa un problema sólo para los primeros niveles de nuestra investigación: el grupo 1 con el 31% de errores y el grupo 2 con el 19,5%. Sobre este último grupo, es importante destacar que los errores se concentran en la producción de dos participantes únicamente: los participantes 20 y 21. Por otra parte, la mayoría de los errores se producen con verbos de acción, tal como se observa en la tabla 8.9 y en el gráfico 8.7:

²⁰⁸ Remitimos al anexo 4 para verificar lo que aquí estamos defendiendo.

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	100	(9)	87,5	(7)	0	(0)	100	(2)
Errores con verbos de estado	0	(0)	12,5	(1)	0	(0)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i>		(9)		(8)	0	(0)		(2)

Tabla 8.9. Errores en el uso de *he cantado* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

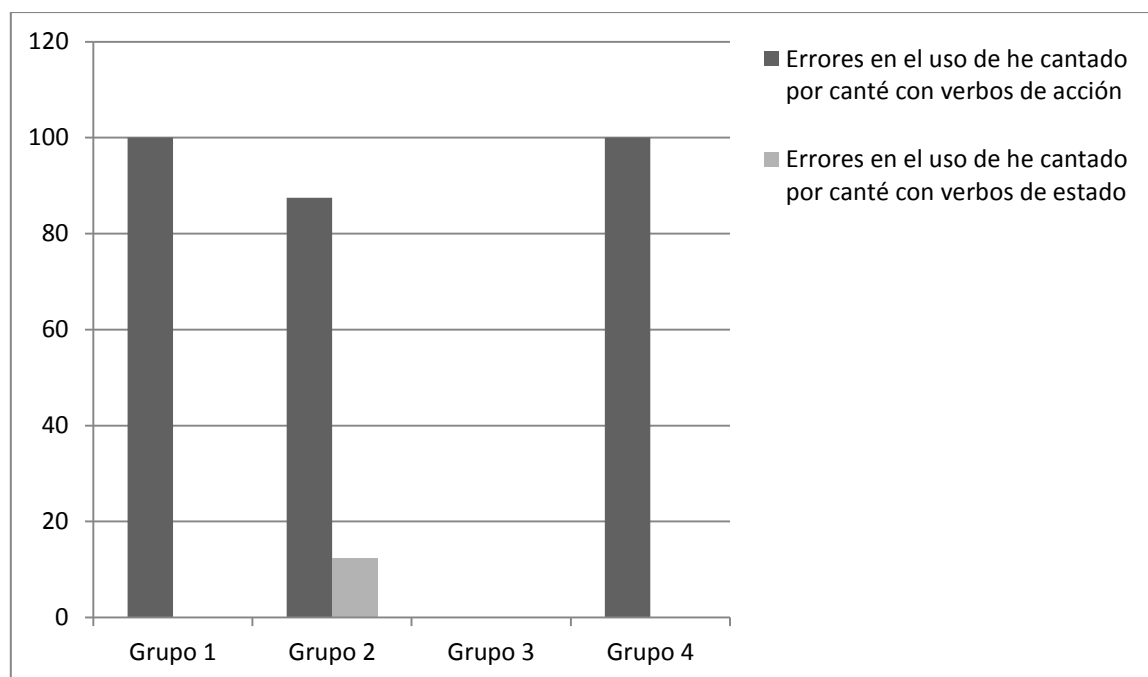


Gráfico 8.7. Porcentaje de errores en el uso de *he cantado* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

Estos datos cuantitativos pueden verse reflejados en los siguientes ejemplos:

Grupo 1 (A2)

- (25) a. Hace cuatro años **he visito** Los Angeles, con mis amigos. Estudié inglés un poco y solo vi muchas museos. (P2)
- b. Hace diez años **ha ido** en Estados Unidos, solo. (P4)
- c. Sí, y comí una carne, por ejemplo, sí, mucha carne. Y **he visto** el mar maravilloso [...] Con mi familia fuimos al museo, allí **hemos visto** pintura y escultura y accesorios. (P10)

Grupo 2 (B1)

- (26) a. En el octubre pasado **he visitado** Europa y **he viajado** por ocho países [...] **He estado** en la casa de mi amiga y en el piso cuatro personas viven y fueron al bar juntos y comieron buenas tapas [...] Actualmente **he visitado** Praha, algunos niños me llamaron que china. (P20)
- b. Hace dos años **he ido** a España y Europa para viajar. Primero fui a Barcelona y después fui a Suecia [...] (E): ¿Y en Barcelona qué visitaste?/ (P21): En Barcelona **he ido** a Sagrada Familia y Parque Güell y también, ¿qué más? No tanto solo tranquilizó, tranquilicé mucho allí. (P21)

Grupo 4 (B2+)

- (27) Pero en este tiempo no es el tiempo lluvia pero había mucho lluvia solo en el día por eso, como, antes de ir a playa, antes de que vayamos a playa, nos imaginamos una playa bonita y el sol, ¿cómo se dice? [...] Arena blanca pero no lo **hemos visto** como estos. (P58)

En los ejemplos citados se puede observar que la forma *he cantado* no está empleada con un valor de antepresente, es decir, no está en función de la relación temporal (OoV)–V. Los errores se producen en dos secciones de la estructura narrativa: en el resumen y en la complicación de la acción.

En el resumen, los participantes de nuestra investigación sitúan los eventos que luego serán ampliados en la complicación de la acción mediante localizadores temporales que no permiten clasificarlos dentro de la esfera del mundo comentado, según Weinrich (1968: 96), o de la perspectiva actual, según (Gutiérrez Araus, 2000: 224). En efecto, referencias

temporales del tipo: *hace cuatro años* (25a), *hace diez años* (25b), *en el octubre pasado* (26a), *hace dos años* (26b) no sugieren que los participantes estén enfocando lo narrado desde la perspectiva actual, sino desde la inactual.

En la complicación de la acción la forma *he cantado* alterna con *canté: comí/he visto, fuimos/he visto* (25c), *he estado/fueron* (26a), *he ido/tranquilizó* (26b). No parece que en esta alternancia desempeñe un papel fundamental el semantismo verbal ya que se produce tanto con verbos de acción (*ver, ir*) como con verbos de estado (*estar*). Por otra parte, no creemos que en este contexto narrativo los errores puedan explicarse atendiendo al criterio de “facilitación de la expresión” como sugiere Fernández (1997: 114) para su corpus. Según esta autora, desde el punto de vista del paradigma verbal, el pretérito perfecto es más asequible de asimilar por lo que su uso resulta más rentable. Por el contrario, la presencia de una forma irregular como lo es *he visto*, pondría de manifiesto la validez el cuarto principio formulado en la investigación llevada a cabo por la Fundación Europea de la Ciencia (*cfr.* § 2.2). Este principio establece que, en el proceso de adquisición de una L2, la morfología irregular precede a la morfología regular por lo que, a pesar de la dificultad que supone para los aprendientes la formación de las formas irregulares, su uso se registra antes que el de las formas regulares. Esta sería una explicación plausible para la presencia de formas como *he visto*.

En cuanto al ejemplo (27) perteneciente al grupo 4, se produce una ruptura del discurso inactual mediante la introducción de una forma del discurso actual. Pareciera que el aprendiente intentara expresar mediante la forma *hemos visto* una relación que implica un resultado presente, es decir, intenta expresar un valor “continuativo-resultativo” (Gutiérrez Araus, 1995: 22) que implica “hasta este momento no tengo la experiencia de haber visto arena blanca”. Este uso podría haber estado influenciado por la lengua materna del aprendiente, en la que la partícula -았 (-*ōss*) con verbos de acción no sólo es utilizada para referirse a acciones pasadas sino también a acciones o procesos que han concluido en el pasado y que han resultado en un determinado estado en el presente²⁰⁹.

²⁰⁹ En el anexo 1 explicamos que lo que en español se expresa mediante dos formas verbales diferentes, en la lengua coreana existe la posibilidad de utilizar un único afijo -았, lo cual habría podido ocasionar la mencionada confusión.

8.2.2.1.4 Uso de otras formas verbales por el pretérito simple

Por último, el primer plano narrativo también se ve afectado por un uso de diversas formas verbales empleadas para expresar la relación temporal O–V propia de la forma *canté*. Como indicábamos en la tabla 8.6, estas formas verbales son: *había cantado* con sólo un error en el grupo 4, *cantaría* con sólo un error en el grupo 2, *cantando* con sólo un error en el grupo 3 y *cantar* con cuatro errores en el grupo 1.

En cuanto a la forma *había cantado*, recordemos la escasa representación que tiene en la prueba 1 con sólo dos apariciones correspondientes a un único participante del nivel más avanzado. De estas dos apariciones, una se utiliza en la sección de complicación de la acción en función de la relación temporal O–V:

- (28) Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo. [...] Eso fue muy impresionante. También **había subido** a esa montaña. [...] Me encantó y también tomaba vino. (P51)

En la secuencia narrativa del ejemplo (28), *había subido* no está al servicio de la relación temporal (O–V)–V, es decir, no indica anterioridad respecto a un momento anterior a la enunciación, sino que forma parte de la sucesión de eventos que relata el aprendiente. El hecho de que una de las dos únicas apariciones del pretérito pluscuamperfecto sea incorrecta junto con la escasa presencia de este tiempo verbal en las narraciones personales orales pone de manifiesto que se trata de una de las relaciones temporales que más tardan en incorporar a su IL los aprendientes surcoreanos que participaron en nuestra investigación. Entre las razones que apuntábamos más arriba (*cf.* § 8.2), destacábamos la posible interferencia de la lengua materna por la función que en esta representa el sufijo, -았었 (-*öss öss*), como así también la tendencia de los aprendientes a construir sus narraciones atendiendo al *principio del orden natural*.

Por lo que respecta a la conmutación de la relación temporal (O–V)+V por la relación O–V en una de las narraciones del grupo 2, el error se produce hacia el cierre de la narración en un contexto donde también tienen lugar varios usos incorrectos debido a la conmutación de la relación temporal OoV por la relación O–V:

- (29) Porque solo mi profesor y mis amigos y yo viajamos por la ciudad por eso no podemos viajar perfectamente todos, toda la ciudad, pero **sería** suficiente que podemos viajar con mis amigos, con nosotros. (P22)

Es difícil encontrar una explicación a este uso erróneo de la forma *sería* en el ejemplo (29) ya que se trata del único caso en todo nuestro corpus²¹⁰, por lo que no es posible establecer una comparación para poder atribuirlo a la influencia del semantismo verbal ni a ninguna sección específica de la estructura narrativa. Se trata de un error asistemático que no afecta al conjunto de la IL de los aprendientes de nuestra investigación.

Otro caso asistemático como este se produce debido al uso del gerundio por el pretérito simple en la sección narrativa de complicación de la acción, tal como puede apreciarse en el siguiente ejemplo del grupo 3:

- (30) Yo quería conocer esas ciudades y Ávila era muy famosa por su muralla, así que yo quería hacer unas fotos de noche. Y fuimos ahí y **haciendo** fotos y había un amigo que tenía un amigo que estaba viviendo ahí, en Salamanca. (P33)

Obsérvese que en este ejemplo la forma *haciendo* podría integrar en este contexto la perífrasis durativa *estuvo + gerundio* al servicio de la secuencia narrativa. Sin embargo, este aprendiente no termina de incorporar a su IL la realización del aspecto imperfectivo en la relación temporal O–V, manifestado en la mencionada perífrasis, aunque el estadio de su IL sí le permite asociar dicho aspecto a la construcción *estaba + gerundio*, tal como puede apreciarse en el uso que llega a realizar en la oración de relativo: *tenía un amigo que estaba viviendo allí*.

Finalmente, el primer plano narrativo se ve afectado por el uso del infinitivo para expresar la relación temporal O–V. Este error tiene lugar solo en las narraciones del grupo 1 con cuatro casos distribuidos en las narraciones de dos participantes:

- (31) a. Hace tres meses yo fue a Donghe con mi novia. Nosotros comieron muchas comidas y ah espe clase de mar y se inspiré para nos y **tocar** la ukulele [...] Y **hacer** muchas fotografía, muy interesante. (P1)

²¹⁰ Este error no vuelve a repetirse en ninguna de las tres restantes pruebas: en las pruebas 2 y 3 se producen errores por el uso de la forma *cantaría* para expresar el contenido de la relación temporal (O–V)oV.

- b. El año pasado. Diciembre. Fui a Inchon con mis amigas y ah... **celebrar** mi cumpleaños y también **celebrar** la Navidad allí. Y era muy divertido. (P5)

La aparición del infinitivo junto a la relación temporal O–V en los ejemplos (31a) y (31b) podría explicarse a partir del estadio de la IL de los participantes de este nivel atendiendo al primer principio de la investigación de la Fundación Europea de la Ciencia, principio que establece que cuando el aprendiente comienza a utilizar la morfología verbal, se produce una coexistencia de varias formas sin un uso apropiado de las funciones que dichas formas representan (*cfr.* § 2.2). A su vez, también habría que añadir que junto al posible desconocimiento de los aprendientes de la formación del pretérito simple para los verbos *tocar*, *hacer* y *celebrar*, la alternancia entre las formas no personales y el mencionado pretérito se produce en un contexto en el que las formas verbales utilizadas se caracterizan por poseer un semantismo verbal cuyo rasgo distintivo es el dinamismo: *se inspiré/tocar/hacer, fui/celebrar*.

8.2.2.2 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración

A diferencia de los eventos del primer plano narrativo, los del segundo plano no están secuenciados, es decir, no se presentan en una línea de sucesión sino que son simultáneos a los eventos del primer plano (*cfr.* § 6.6). En el sistema verbal español, según hemos argumentado en § 4.7, la expresión de la simultaneidad en un contexto narrativo de sucesos pasados se alcanza mediante la relación temporal (O–V)oV característica de la forma *cantaba*. Investigaciones sobre el proceso de adquisición de la temporalidad verbal en segundas lenguas han demostrado que la aparición de esta forma en la IL de los aprendientes no se produce conjuntamente con la forma *canté* sino que se retrasa hasta niveles más avanzados (Bardovi-Harlig, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005; Salaberry, 2011).

Ahora bien, ante este desarrollo de la IL, los aprendientes pueden aplicar dos estrategias comunicativas: por una parte, presentar su relato atendiendo sólo a los eventos principales, esto es, construyendo sus narraciones únicamente desde el primer plano, por lo que tendría lugar el *fenómeno de inhibición* (Schachter, 1974), o por el contrario, aplicar otros

mecanismos que les permitan transmitir las funciones que realiza la forma *cantaba* en el segundo plano de la narración. Esos mecanismos resultan en la utilización de otras formas verbales para expresar el contenido de la relación temporal (O-V)oV. En nuestro corpus las otras formas verbales utilizadas por los cuatro grupos son las que se reflejan en la tabla 8.10 y en el gráfico 8.8:

Formas verbales	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>	76,9	(20)	80	(36)	51,1	(23)	84	(21)
Uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>	19,2	(5)	15,5	(7)	44,4	(20)	12	(3)
Uso de <i>he cantado</i> por <i>cantaba</i>	3,8	(1)	2,2	(1)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>cantaría</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	0	(0)	2,2	(1)	0	(0)
Uso de <i>cantar</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	2,2	(1)	2,2	(1)	4	(1)
Total de errores		(26)		(45)		(45)		(25)

Tabla 8.10. Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por la forma *cantaba* en la prueba 1.

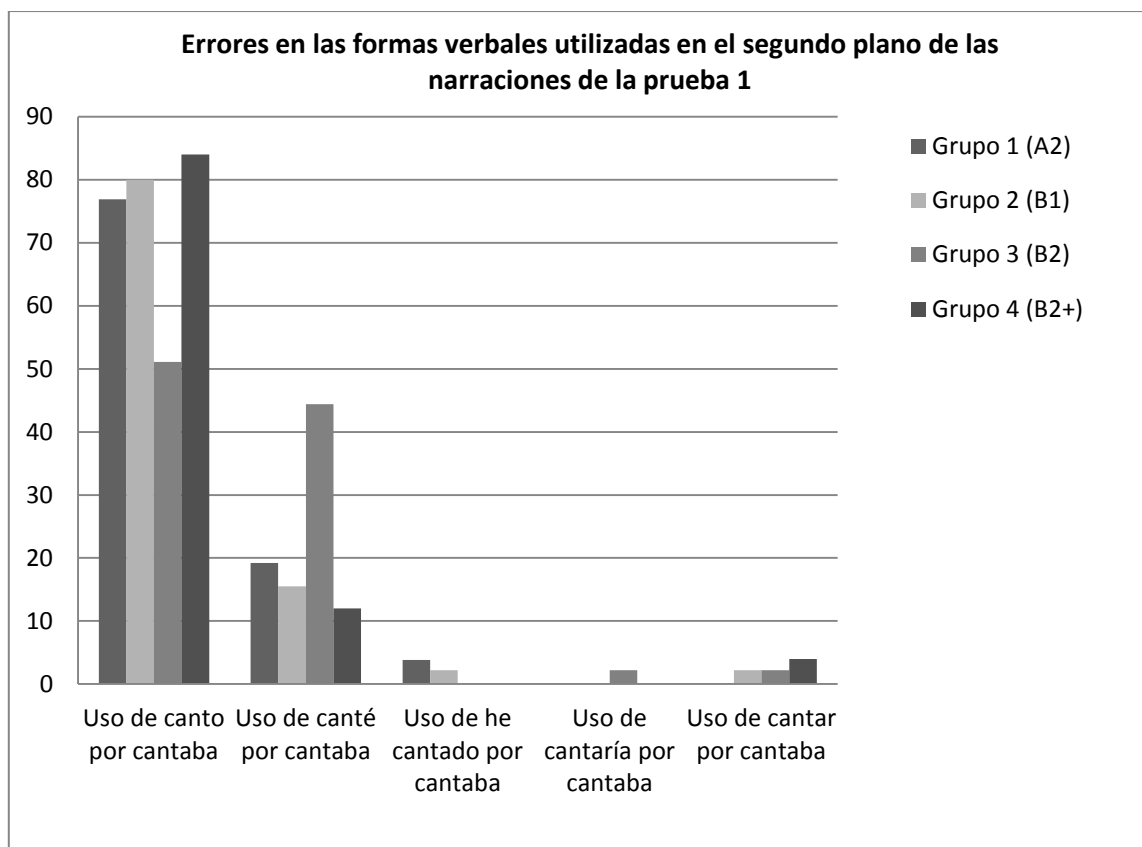


Gráfico 8.8. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 1.

Los datos de la tabla 8.10 y del gráfico 8.8 reflejan que el mayor número de errores se concentra para los cuatro grupos en el uso del presente por el pretérito imperfecto, seguido del uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto; por último, los errores se reducen a algunos usos asistemáticos distribuidos en el uso del pretérito perfecto, del condicional simple y del infinitivo para expresar el contenido temporal de la relación temporal (O–V)oV.

8.2.2.2.1 Uso del presente por el pretérito imperfecto

El uso del presente por el pretérito imperfecto es el error más recurrente en el segundo plano de las narraciones personales orales de nuestra investigación. En el grupo 1 alcanza el 76,9% de los errores de este grupo, en el grupo 2 el porcentaje se eleva al 80%, en el grupo 3 desciende al 51,1% y en el grupo 4 vuelve a aumentar hasta llegar al 84%. Este aumento no ha de interpretarse como un retroceso en la IL de los aprendientes de este nivel ya que dicho porcentaje está en función del total de errores cometidos por el grupo 4, es decir, representa solo 21 usos incorrectos frente a los 23 del grupo 3.

En cuanto a la interacción del modo de acción con la temporalidad verbal en los errores encontrados, su distribución queda reflejada en la tabla 8.11 y en el gráfico 8.9:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	10	(2)	11,1	(4)	21,7	(5)	23,8	(5)
Errores con verbos de estado	90	(18)	88,8	(32)	78,2	(18)	76,1	(16)
Total de errores en el uso <i>canto</i> por <i>cantaba</i>		(20)		(36)		(23)		(21)

Tabla 8.11. Errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

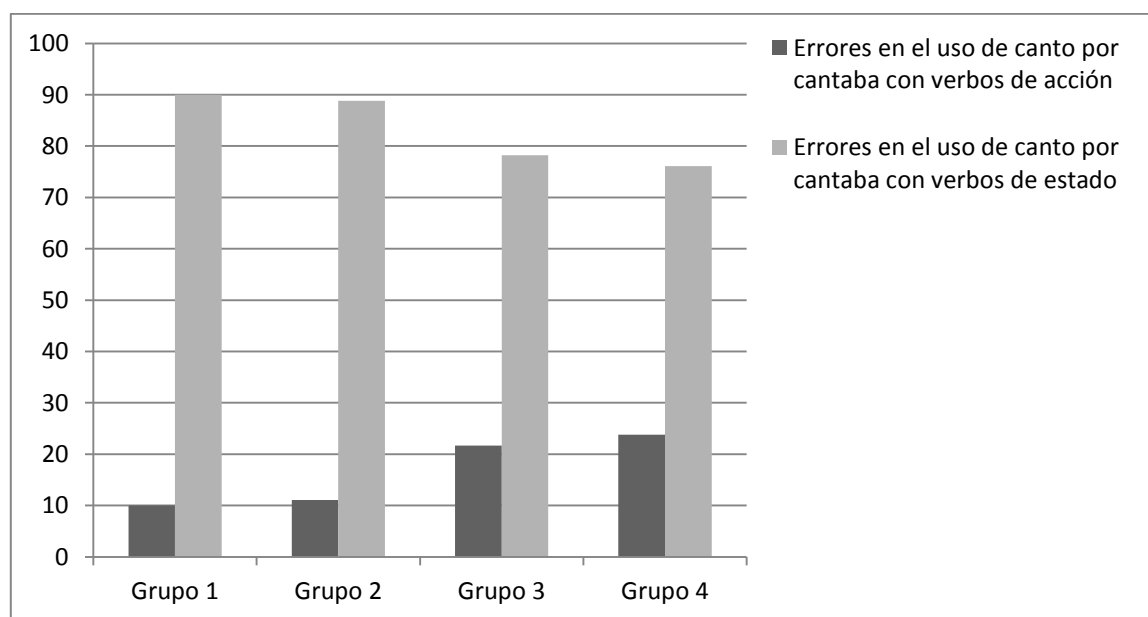


Gráfico 8.9. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

Los datos de la tabla 8.11 y del gráfico 8.9 ponen de manifiesto que el porcentaje de errores es mayor con verbos de estado que con verbos de acción. Esta distribución se mantiene en los cuatro grupos aunque las confusiones con verbos estativos disminuyen al tiempo que aumentan los errores con verbos dinámicos a medida que avanza el nivel de ELE de los aprendientes.

En cuanto a la distribución en la estructura narrativa, los errores de los cuatro grupos se producen tanto en la sección de orientación como en la evaluación. Observemos, en primer lugar algunos errores del grupo 1:

- (32) a. (E): ¿Qué había allí?/ (P1): Había mar, solo mar, no **hay** edificio. Había palomas y poco restaurantes. Muy tranquilo y había paz. (P1)
- b. (E): ¿Te acuerdas de algún viaje especial?/(P8): mm... Isla Jeju/ (E): ¿Cuándo?/ (P8): mm... diez... **tengo** dieciocho años.” (P8)
- c. Y en Estados Unidos encontré mucha gente vivieron en L.A. [...] Y también camarero a menudo son hispano americano, **puedo** hablar español contigo, con ellos **es** muy feliz. (P12)
- d. Mis amigos compraron una mujer [...] que se **vende** su... *her body* [...] Es que **veo**, veía que no se limpiaba nada, el pelo **es**, era muy sucio y sus camisetas y pantalones, todos eran sucios, pero el hotel **es** muy limpio. (P13)
- e. (E): ¿Cómo fue este viaje?/ (P14): Es... mm... **quiero** viaje es muy interesante pero en realidad no. [...] Porque no **tengo** amigos. (P14)

En los ejemplos (32a-e), que reflejan el estadio en el que se encuentra la IL de los participantes de este grupo, destaca la constante aparición de verbos de estado utilizados en presente para expresar la relación temporal (O-V)oV: *haber, tener, ser, poder* y *querer*. Sólo 2 formas de los 20 casos en los que este grupo emplea incorrectamente la forma *canto* por *cantaba* corresponden a verbos de acción: *vender* y *ver*, que corresponden a un único participante. Este dato podría hacernos pensar que de las dos funciones que en el discurso inactual realiza el pretérito imperfecto, la descripción en el pasado parece representar mayores dificultades que la narración secundaria de hechos repetidos como hábitos. Sin embargo, existe la posibilidad de que el bajo número de errores con verbos dinámicos se deba al *fenómeno de inhibición*, es decir, que los aprendientes no narren los hechos repetidos como

hábitos porque esta función les resulta más compleja. No obstante, para confirmar esta hipótesis es necesario examinar los datos de las restantes pruebas de nuestra investigación.

Por otra parte, cabe destacar que la argumentación que proponen Lee y Son (2009) a través del análisis contrastivo entre el español y el coreano solo puede aplicarse a uno de los errores del participante 13: *compraron una mujer que vende*²¹¹. Por el contrario, en nuestro corpus los errores de los cuatro grupos no se ciñen a la expresión de la simultaneidad en un contexto de subordinación sintáctica, sino que el uso del presente por el pretérito imperfecto también se produce en oraciones principales. Es precisamente en estas oraciones en las que alterna el presente con el pretérito imperfecto: *hay/había* (32a), *veo/veía* (32d), *es/era* (32d).

En el grupo 2 también hay una tendencia a utilizar incorrectamente la forma *canto* para expresar la relación temporal (O–V)oV mediante verbos de acción y de estado:

- (33) a. Sí pero estaba muy cansada porque esto fue muy alta, **es** muy alto. (P19)
- b. He estado en la casa de mi amiga y en el piso cuatro personas **viven** y fueron al bar juntos y comeron buenas tapas. (P20)
- c. El problema es que... para... —¿Cómo lo digo?— coche o tren eso **es** más difícil antes de mover **tengo** que, tenía que resolver, no, no reserve, reservar pero cuando, si por ejemplo si yo fui a Italia, **tengo** que entrar en la página de internet de Italia pues todas las cosas **es** de italiano. (P21)
- d. No sé el nombre pero casi todo comimos **es** nuevo para mí y era interesante [...] Pero a veces en el restaurante podía ver un joven que **habla** inglés un poquito, muy poco. (P23)
- e. No, quería ir a Latinoamérica, Chile o Colombia, pero mi madre pensaba **es** tan peligroso. (P29)

Para este grupo la presencia de verbos de estado en presente utilizados en un contexto que requiere la presencia del pretérito imperfecto se eleva a 32 casos, mientras que los verbos de acción en presente utilizados en el segundo plano sólo alcanzan 4 casos. Otro dato significativo es que, a diferencia del grupo 1, en el grupo 2 los errores se producen alternando

²¹¹ Recordemos que estos autores defienden que los errores en el uso del presente por el pretérito imperfecto podrá ocasionarse únicamente en aquellos contextos de subordinación sintáctica en los que aparezca una forma verbal que exprese simultaneidad con respecto a la forma verbal en un tiempo pasado de la oración principal (*cf.* § 3.2).

no sólo con la relación temporal (O–V)oV sino también con la relación O–V: *fue/es* (33a), *viven/fueron* (33b), *tengo/tenía* (33c), *podía/habla* (33d), *pensaba/es* (33e). En algunas de estas alternancias comienza a vislumbrarse una mayor monitorización de la producción oral, o al menos un intento de búsqueda de la forma correcta para realizar la función correspondiente al contexto narrativo, como en el caso de las narraciones de los participantes 19 y 21 en (33a) y (33c), respectivamente.

En el grupo 3, si bien continúa siendo más elevado el número de errores con verbos de estado, también aumenta el número de casos con verbos de acción:

- (34) a. Y cuando, cuando busqué mi hostel, un hombre me dijo que él **sirve**, servía para este hostel. (P31)
- b. (P34): Pero me disfruté mucho y vi una orquesta también sola con una chica y una madre de Estados Unidos./ (E): ¿Cómo conociste a esta chica y a esta madre de Estados Unidos?/ (P34): No, no **conozco** [...] Solo por mi asiento [...] Pero parecían como asiáticos por eso otros hombres pensaban que éramos una familia. (P34)
- c. Y **soy** una extranjera que buscó, busqué algo para comer. (P35)
- d. No gustaba mucho salir ahí, porque siempre todos los días, todas las noches **es** fiesta, fiesta, fiesta ahí y había tantos turísticos, turistas. (P37)
- e. Por eso debíamos trabajar juntos cada noche por eso, eso me **hace** un poco cansada. (P41)
- f. Porque **es** la primera vez que estaba en Europa y tuve una oportunidad de ver los europeos cómo se vestían y **actúan** cuando se charlaban, y observé cómo actuaba la gente. (P42)
- g. Y bueno, después, nosotros encontramos a unas personas que **viven**, vivieron, **viven** en Granada por eso fuimos a —¿cómo se llama?, ya sabes— un castillo. (P45)

En los ejemplos (34a-g) puede observarse que aún continúa la alternancia entre el presente y el pretérito imperfecto, donde en ocasiones el aprendiente llega a aplicar el monitor como en *sirve/servía* (34a), pero en otros casos dicha alternancia se produce sin que el participante llegue a monitorizar su producción oral, como en la secuencia narrativa presentada en (34f), donde el aprendiente utiliza de forma indistinta las formas *actúan/actuaba*. Por otra parte, tiene lugar la alternancia presente/pretérito simple como en

(34g): *viven/vivieron/viven*, donde se puede apreciar la búsqueda por parte del aprendiente de la expresión de simultaneidad del verbo *vivir* respecto a un momento anterior al origen que en este enunciado queda representado por la forma *encontramos*. También parece encerrar dificultad la expresión de simultaneidad con lo que Rojo (1990: 39) denomina “antes genérico” (*cfr.* § 5.5.) como sucede en el ejemplo (34c). Por último, aparece un uso de la relación temporal OoV en frases descriptivas, como en (34c) y (34d).

Finalmente, la alternancia *canto/cantaba* también se produce en el grupo 4 con varios casos de monitorización de los que presentamos algunos ejemplos:

- (35) a. Porque **hay** muchas, había muchas cosas que **puedo** hacer. (P50)
- b. Porque, ah, como no estaba muy contenta con mi estancia en Guatemala yo quería regresar a México pero mi amiga no lo **quiere**, no lo quería por eso yo decidí regresar sola. (P52)
- c. Ellos eran muy humildes, pobres, y los niños, muy niños, no sé cómo decir en español, **venden**, vender unas cosas muy feos pero deseaban dinero de los turistas. (P53)
- d. Yo era muy joven y no sabía cómo **puedo** gastar dinero, solo gastaba dinero a mi novia, viajando, comiendo muchas cosas. (P55)

Los contextos en los que se producen los errores en el uso del presente por el pretérito imperfecto no difieren de los analizados para el grupo 3, pero destaca un leve aumento de verbos de acción utilizados en presente para expresar la relación temporal (O–V)oV frente a los verbos de estado.

8.2.2.2.2 Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto

A diferencia de lo que sucedía en la conmutación de la relación temporal (O–V)oV por la relación O–V analizada en § 8.2.2.1.1, la conmutación de la relación O–V por la relación (O–V)oV no se produce alternando entre usos correctos e incorrectos, con la excepción de un solo caso en el grupo 4, sino que los errores tienen lugar porque los aprendientes presentan los eventos narrados desde el primer plano sin atender a la función de simultaneidad que lleva a cabo la forma *cantaba* con los eventos pasados y a su vez por la falta de reconocimiento de

la función descriptiva que se obtiene mediante dicha forma y los verbos estativos. A su vez, la distribución de los errores en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto a lo largo de la estructura narrativa revela que las confusiones tienen lugar tanto en la sección de orientación como en la de evaluación, en los cuatro grupos.

Por otra parte, inversamente a lo que sucedía en la confusión en el uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple donde los errores comenzaban en el grupo 1 concentrados en los verbos de acción, se igualaban en cuanto al semantismo verbal en el grupo 2 y se distribuían alternando entre los errores con verbos dinámicos y con verbos estativos hacia los niveles más avanzados de ELE (*cf.* § 8.2.2.1.1), en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto los errores se concentran en el grupo 1 en los verbos de estado con un único caso de verbos dinámicos, los errores con este tipo de verbos aumentan en el grupo 2 y llegan a equipararse en el grupo 3; en el grupo 4 desciende nuevamente el número de errores con verbos dinámicos y se eleva el de verbos estativos. En la tabla 8.12 y en el gráfico 8.10 presentamos las cifras correspondientes a estos datos:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	20	(1)	42,8	(3)	50	(10)	33,3	(1)
Errores con verbos de estado	80	(4)	57,1	(4)	50	(10)	66,6	(2)
Total de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>		(5)		(7)		(20)		(3)

Tabla 8.12. Errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

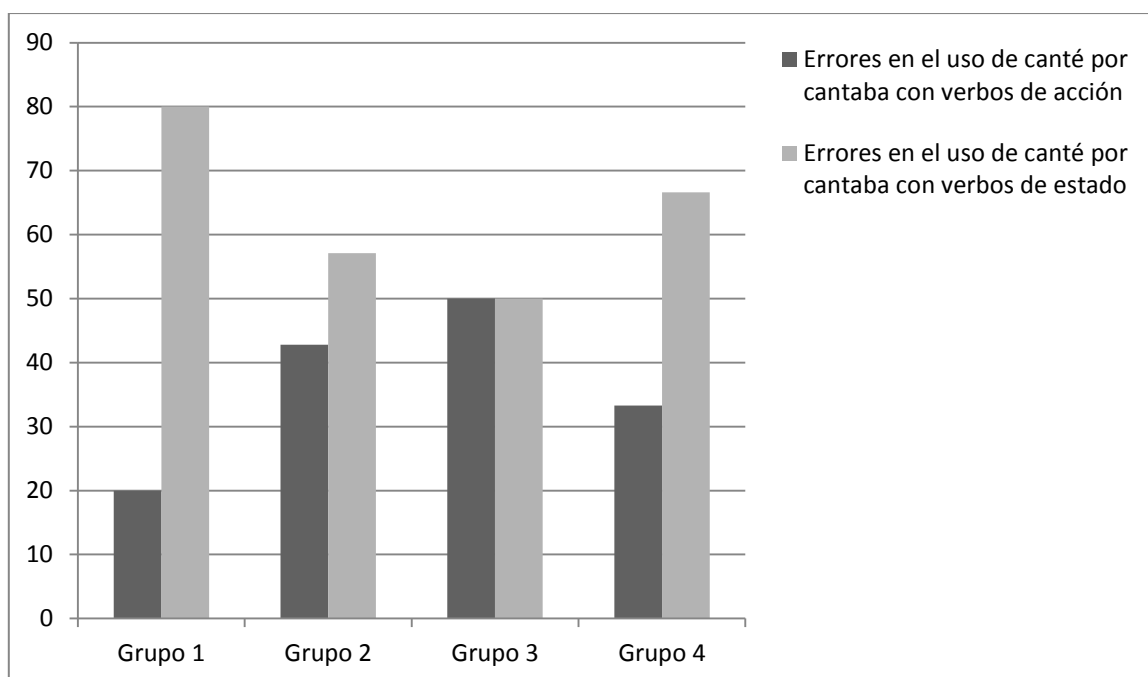


Gráfico 8.10. Porcentaje de errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 1.

En el grupo 1 los errores con verbos de acción no pueden ser considerados sistemáticos ya que se presenta un único caso en el que no se reconoce el funcionamiento de la forma *cantaba* para expresar simultaneidad a otra forma verbal de pasado y en su lugar el aprendiente recurre a la relación temporal O–V. Los errores con verbos de estado, que llegan a 4 casos, se producen por la falta de reconocimiento de la función descriptiva del pretérito imperfecto con este tipo de verbos y porque los aprendientes no han llegado a incorporar la noción de cambio en el planteamiento semántico que tiene lugar cuando los verbos estativos aparecen en pretérito simple, cambio que se ha interpretar como pérdida o adquisición de un nuevo estado (*cfr.* § 5.7), tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

Errores con verbos de acción:

(36) Y en Estados Unidos encontré mucha gente **vivieron** en L.A. (P12)

Errores con verbos de estado:

(37) a. (P9): Me gusta Italia./ (E): ¿Por qué?/ (P9): **Fue** bonita. Cada ciudad muy diferente y tiempo fui, fue muy bueno. (P9)

- b. Porque el agua de ahí **fue** muy claro y color de agua **fue** muy hermosos, hermoso. (P11)

En el grupo 2 se acorta la distancia entre el número de errores debido a la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV entre verbos dinámicos y estativos. No obstante, el total de errores en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto continúa siendo bajo. Por otra parte, si bien el contexto narrativo en el que se producen dichos errores con verbos de estado es igual al del grupo 1, con verbos de acción se aprecia una diferencia cualitativa relacionada con la falta de reconocimiento de la expresión de simultaneidad que realiza la forma *cantaba* con un “antes genérico”, como sucede en los ejemplos (38a) y (38b):

Errores con verbos de acción:

- (38) a. Creo que antes de ir a Shanghai **pensé** que los chinos, el chino es un poco sucio. (P23)
- b. Voy allá para estudiar, sí, estudio en la universidad, pero al mismo tiempo yo **trabajé**. (P29)

Errores con verbos de estado:

- (39) a. Sí, pero estaba muy cansada porque esto **fue** muy alta, es muy alto. (P19)
- b. Todos los hoteles **fueron** muy fantásticos y todos **fueron** luminosos. (P30)

El grupo 3 presenta el número de errores más elevado en la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV, al tiempo que en dicha conmutación los errores con verbos dinámicos y con verbos estativos se distribuyen de forma homogénea.

Errores con verbos de acción:

- (40) a. Una pintura muy grande, una mujer **vi** muchas estrellas por la noche. (P32).
- b. (E): ¿Y qué más pasó este día de navidad?/ (P35): Nada especial porque soy viajero, viajera, y soy una extranjera que **buscó**, **busqué** algo para comer. (P35)

- c. Y bueno, después, nosotros encontramos a unas personas que viven, **vivieron**, viven en Granada. (P45)

Errores con verbos de estado:

- (41) a. En Valladolid como tenía clase a la mañana como a las ocho no **tuve** mucho tiempo para salir con mis amigas cuando me preguntaban para salir. (P37)
- b. Cuando me quedé en México, Anahuac **fue** muy cerca de México DF por eso yo iba muy frecuentemente a México [...] La comida **fue** muy riquísimo. (P40)
- c. El cantador me llamó y me pidió bailar, por eso yo bailé enfrente de todas las personas que **estuvieron** en el bar. (P45)

Al igual que en el grupo 2, los errores con verbos de acción se refieren a la falta de reconocimiento de la expresión de simultaneidad que realiza la forma *cantaba* con un “antes genérico”, como en (40a) y con otras formas temporales de pasado, como en (40b) y (40c). En los errores con verbos de estado debemos detenernos a analizar el ejemplo (41a), donde el aprendiente inserta en el caudal narrativo del primer plano la forma *tuve*, cuya aparición no sería incorrecta si no fuera porque la participante presenta los eventos sucedidos como hábitos en el pasado mediante las cláusulas *como tenía clase a la mañana como a las ocho y cuando me preguntaban para salir*. Los ejemplos (41b) y (41c) responden a las características reseñadas para los verbos estativos utilizados en el grupo 2.

Por último, en el grupo 4 el número de errores en la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV disminuye considerablemente con tan sólo 3 casos. Este dato se ha de interpretar positivamente ya que hemos de recordar que en este nivel el uso de la forma *canté* a lo largo de las narraciones personales orales llega a las 159 apariciones, por lo que el traslado de dicha forma hacia el segundo plano ha dejado de producirse sistemáticamente. Los 3 casos encontrados en el corpus son los siguientes:

Errores con verbos de acción:

- (42) (E): ¿En ese tiempo podías hablar bien en español?/ (P54): Ah, yo pienso, no, no tan **hablé** bien, pero sí, sí puedo hablar. (P54)

Errores con verbos de estado:

- (43) a. Casi fue un viaje, mi primer viaje porque antes yo solamente **conocí** Japón. (P51)
- b. Yo pensaba que los mexicanos son mexicanos pero era muy diferente como mexicanos son mezclados pero los indios son como muy puros indios, como las apariencias y sus idiomas, o todos **fueron** muy diferentes. (P53)

El único error que se produce con verbos dinámicos responde a la falta de reconocimiento de la expresión de simultaneidad que la forma *cantaba* establece con un “antes genérico”. En cuanto a los verbos estativos, el ejemplo (43a) pone de manifiesto que la IL del aprendiente 51 aún no ha incorporado la influencia que ejerce el semantismo verbal en la distinción pretérito imperfecto/pretérito simple (*cfr.* § 2.3.4 y § 5.7). Finalmente, en el ejemplo (43b) se puede observar el único caso de los cuatro grupos en los que se produce una alternancia entre el uso correcto e incorrecto: *era muy diferente/ fueron muy diferentes* referido a una misma situación, por lo que la IL de este aprendiente reflejaría que aún en el nivel más avanzado de nuestra investigación existen aprendientes cuyos sistemas aproximados continúan siendo inestables.

En estudios precedentes (Son, 2008; Long y Whatley, 2014) los errores analizados en este apartado han sido explicados a partir de la distancia entre la LM y la LO. Como hemos explicado en el capítulo 3, dichos estudios sostienen que la inexistencia de una distinción aspectual en la lengua coreana es la causante de las dificultades en la adquisición o aprendizaje de la oposición *canté/ cantaba*. Sin embargo, nuestra interpretación de estas dos formas se aleja de una descripción en términos aspectualistas. Por eso creemos que los errores analizados en este apartado pueden ser explicados a partir de otros parámetros, más concretamente, a partir de la presentación que en los materiales didácticos diseñados para los participantes de nuestra investigación se lleva a cabo de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV²¹². Por consiguiente, no es de extrañar que los aprendientes hayan desarrollado sus propias reglas gramaticales para el uso de los verbos de estado en la relación temporal O–V,

²¹² Como hemos destacado en § 7.5.2, en las gramáticas diseñadas para los primeros niveles de ELE la presentación del pretérito simple sólo se ilustra a partir de verbos dinámicos, es decir, no se proporciona ningún ejemplo con verbos estativos ni tampoco se explica la función que en el discurso inactual desarrolla el pretérito simple con este tipo de verbos. A partir de la gramática de nivel intermedio se introduce la distinción entre narración y descripción para el pretérito simple y el imperfecto, respectivamente, pero no se hace ninguna mención a la interacción de estos tiempos verbales con el modo de acción y las funciones en el discurso inactual.

reglas que se traducen cuantitativamente en un mayor porcentaje de errores con este tipo de verbos en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto.

8.2.2.2.3 Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto

Al igual que en el primer plano narrativo, el segundo plano también se ve afectado por la presencia de errores asistemáticos que se producen por la utilización de diversas formas verbales para expresar la relación temporal (O–V)oV. Dichas formas, tal como indicábamos en la tabla 8.8, son: *he cantado* con dos casos, *cantaría* con un caso y *cantar* con tres casos.

El uso de la forma verbal *he cantado* por *cantaba* se produce en la narración del participante 4 del grupo 1 y en la narración del participante 26 del grupo 2:

- (44) a. Y todos los domingos **ha ido** a la iglesia pero no católico porque mis familias es católico. (P4)
- b. Por ejemplo me robaron mi bolsa que yo **he tenido** muchas cosas en la bolsa, por ejemplo el ordenador portátil o el smartmóvil. (P26)

En el primer caso el aprendiente tiene dificultades en reconocer la función que los verbos de acción realizan en pretérito imperfecto, esto es, la descripción de acciones repetidas como hábitos. En el segundo caso se trata de un verbo de estado, *tener*, para el que el aprendiente no termina de reconocer la relación de simultaneidad que establece con *robaron*.

En cuanto al uso asistemático de la forma verbal *cantaría* por la forma *cantaba*, creemos que el único caso encontrado en las narraciones de la prueba 1 no responde a una confusión originada a partir de la conmutación de la relación temporal primaria de posterioridad que caracteriza a la fórmula (O–V)+V por la relación temporal primaria de simultaneidad que contiene la fórmula (O–V)oV, sino que dicha confusión parece responder a una falta²¹³ originada por la distinción morfológica entre *podría* y *podía*, como puede observarse en el ejemplo que estamos analizando:

- (45) (E): Y de todo este viaje, ¿qué es lo que más te gustó?/ (P43): Me encantó visitar el templo./ (E): ¿Por qué?/ (P43): Porque **podría** estar más tranquilamente. (P43)

²¹³ Sobre la distinción entre *falta* y *error*, véase § 1.2.2.

Por último, los tres errores en el uso del infinitivo por el pretérito imperfecto se producen en los grupos 2, 3 y 4:

- (46) a. He visitado Praha, algunos niños me llamaron que china, china es con su **reírse, me reírse, me reír**./ (E): ¿Ellos se reían de ti?/ (P20): Sí. (P20)
- b. (E): ¿Cómo sabían ustedes que les discriminaban?/ (P38): Porque ellos **reírse**./ (E): Ellos se reían./ (P38): Ellos se reían al ver nosotros./ (E): ¿Y ellos quiénes eran? ¿Eran españoles?/ (P38): Sí, españoles, quizá. (P38)
- c. Ellos eran muy humildes, pobres, y los niños, muy niños no sé cómo decir en español, venden, **vender** unas cosas muy feos pero deseaban dinero de los turistas. (P53)

Tanto el ejemplo (46a) como (46b) corresponden al verbo *reírse* y como veremos en el análisis de las pruebas 3 y 4, este verbo parece ofrecer varios problemas desde el punto de vista formal, por lo que su aparición en lugar de la forma *reían* parece responder a un desconocimiento de las reglas de formación de la conjugación española. En cuanto al ejemplo (46c) del grupo 4, se trata de una búsqueda del participante de la expresión de simultaneidad respecto a un momento anterior al origen. No obstante, obsérvese que dicho uso incorrecto alterna con la forma *deseaba*, que aparece en el mismo contexto narrativo.

8.2.3 Sumario

En el análisis de los resultados de la prueba 1 hemos comprobado que en la construcción de narraciones personales orales, los aprendientes de ELE surcoreanos que participaron en esta investigación utilizan una gran variedad de tiempos verbales como así también de formas agramaticales. En cuanto al uso de *canté* y *cantaba*, dos formas que destacan por sus funciones en el discurso inactual, hemos señalado la tendencia de los aprendientes de todos los niveles a utilizar en primer lugar el pretérito simple con verbos dinámicos, seguido del pretérito imperfecto con verbos estativos. Esta tendencia presenta algunas diferencias cuantitativas según el nivel de ELE al que pertenezcan los aprendientes: en los primeros niveles la aparición del pretérito imperfecto es bastante reducida, lo que da lugar a narraciones construidas desde el *principio del orden natural*; por el contrario, a partir del

nivel B2 se produce un incremento significativo en el uso de la forma *cantaba*, lo cual se traduce en narraciones que se detienen a presentar descripciones sobre las circunstancias narradas desde el primer plano. Este uso de la morfología verbal implica que los aprendientes organizan la estructura temporal de sus narraciones orales (Labov, 1972) llevando a cabo, en primer lugar, un resumen, que en los niveles más avanzados llega a ampliarse mediante la complicación de la acción. La aparición de una orientación y una evaluación sobre los eventos narrados es escasa en los primeros niveles, estas dos secciones comienzan a desarrollarse en las narraciones de algunos participantes del nivel B1 y se extienden de forma sostenida desde el nivel B2. No se ha registrado un uso generalizado de la coda, de hecho, es posible afirmar que se trata de la sección narrativa que mayores dificultades parece presentar para los aprendientes de esta investigación.

A su vez, hemos visto que en esta distribución también se produce un gran número de confusiones. Estas confusiones son apenas más numerosas en el segundo plano que en el primero. En este último los errores se producen, en primer lugar, por el traslado del contenido temporal de la relación O-V a la forma *cantaba*. Dicho traslado tiene lugar tanto con verbos dinámicos como con verbos estativos. Este tipo de errores se incrementa a medida que aumenta el conocimiento de la LO. El segundo número de confusiones del primer plano ocurre por el traslado del contenido temporal de la relación O-V a la forma *canto*, especialmente con verbos de estado en los primeros niveles de ELE. También hemos destacado la conmutación de la relación temporal (OoV)-V por la relación O-V, la cual es más abundante en los niveles A2 y B1, tendiendo a desaparecer en los niveles B2 y B2+. Por último, hemos presentado el uso de varias formas en función de la relación temporal O-V, pero hemos señalado que dichas confusiones no son sistemáticas ya que no atañen a la IL del conjunto de los aprendientes analizados.

Por lo que respecta a los errores en el segundo plano, el mayor número de confusiones tiene lugar en el uso de la forma *canto* para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV. Estos errores, que se concentran en los verbos estativos, son cuantitativamente similares en los cuatro niveles de ELE estudiados. El segundo grupo de errores del segundo plano está constituido por el traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canté*. Estas confusiones, que alternan entre verbos dinámicos y estativos, no son tan numerosas como las ocasionadas por el uso de *canto* para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV, excepto en el nivel B2, en el que se registra un número importante de estos errores. Finalmente, al igual que en las confusiones del primer plano, aparecen varias

formas utilizadas en función de la relación (O–V)oV aunque sin que lleguen a ser sistemáticas para la IL de la mayoría de los participantes.

8.2.4 Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 1

La expresión de la temporalidad verbal a través de narraciones personales orales de aprendientes de ELE surcoreanos presenta unas características específicas sobre las que tiene influencia tanto la lengua materna de los aprendientes como la instrucción que estos han recibido. Dichas características pueden resumirse de la siguiente manera:

En primer lugar, la narración de hechos pasados se lleva a cabo en los primeros niveles estudiados (A2 y B1) a partir del *principio del orden natural*, lo cual implica un mayor uso de la relación temporal O–V en detrimento de la relación (O–V)oV. Este dato confirma la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005), según la cual en las primeras etapas del aprendizaje el uso de la forma *canté* se extiende a todos los tipos de verbos y no únicamente a los verbos léxicamente perfectivos como se propone desde la *hipótesis del aspecto* (Andersen, 1991). Cabe destacar que la aparición de la relación (O–V)oV para los primeros niveles presenta una mayor asociación con verbos estativos que con verbos dinámicos. A partir del nivel B2 se incrementa el uso de la forma *cantaba* con todo tipo de verbos pero dicho aumento no es acompañado en todos los casos de un reconocimiento de las funciones de esta forma en el discurso inactual.

En efecto, el aumento del uso del pretérito imperfecto en los niveles B2 y B2+ no siempre conlleva un reconocimiento de las funciones de este tiempo verbal, sino que su aparición queda asociada con la expresión de duración, principalmente a través de verbos estativos. Creemos que estas confusiones se originan en la presentación que de la distinción *canté* y *cantaba* se hace en los materiales didácticos de ELE diseñados para los aprendientes de esta investigación. En dichos materiales, partiendo de la inexistencia de una distinción similar en la lengua coreana, se insiste en el valor durativo de la forma *cantaba* y se desatiende el valor temporal de simultaneidad en el pasado.

En segundo lugar, el *principio del orden natural*, también se observa en la escasa aparición de las relaciones temporales (O–V)–V y (O–V)+V en las narraciones personales orales de todos los niveles estudiados. Este fenómeno, que no es exclusivo de los aprendientes surcoreanos según los datos presentados en estudios anteriores (Von

Stutterheim, 1991; Dietrich *et al.*, 1995), podría explicarse también por la distancia lingüística entre la LM y la LO, en la medida en que la lengua coreana no dispone de una forma verbal para expresar anterioridad a un momento anterior al origen, como así tampoco de una forma que exprese posterioridad con respecto a un momento anterior al origen. Mientras que para este último caso se recurre al sufijo que indica acción futura (-을, -겠), el sufijo -었었 es utilizado para expresar distancia con respecto al momento de la enunciación. Esta ausencia de analogía en el funcionamiento de las formas verbales de ambas lenguas podría haber originado el *fenómeno de inhibición* que estamos analizando.

Ahora bien, la distancia lingüística existente entre la LO y LM no puede explicar todos los errores encontrados en las narraciones personales orales, tal como se ha propuesto desde otras investigaciones en las que se predice desde el análisis contrastivo que la expresión de simultaneidad en el pasado se verá afectada por el uso de la forma *canto* (Lee y Son, 2009). En nuestro corpus hemos encontrado que son varias las formas que utilizadas en función de la relación temporal (O-V)oV: si bien en los primeros niveles (A2 y B1) la forma *canto* junto con *he cantado* tienen una mayor influencia en este tipo de errores, a partir del nivel B2 la forma *canté* empieza a desplazar a las otras formas. Por otra parte, las confusiones originadas por la utilización de la forma *canto* no se ciñen únicamente a su uso para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV en un contexto de subordinación sintáctica como proponen Lee y Son (2009) sino que también ocurren en contextos de independencia sintáctica en los que no solo se espera la aparición de la relación (O-V)oV, sino también O-V.

Estos datos, junto con la alternancia de varias formas verbales, tanto gramaticales como agramaticales, confirmarían, para la expresión de la temporalidad verbal a través de las narraciones personales orales de nuestro corpus, los resultados obtenidos en la investigación llevada a cabo por la Fundación Europea de la Ciencia (Dietrich *et al.*, 1995): por una parte, que en los primeros niveles del aprendizaje de una L2 coexisten varias formas sin que su uso implique un reconocimiento de las funciones representadas por cada una de ellas y por otra parte, que el desarrollo posterior es lento pero continuo, lo cual implica que en los niveles más avanzados (B2 y B2+) aún se registra una alternancia entre un uso correcto e incorrecto de las formas verbales.

PRUEBA 2

8.3 La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 2: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa

La prueba 2 fue construida a partir del mismo tópico narrativo de la prueba 1, aunque se diferenció de esta en que perseguía evaluar la distribución de la morfología verbal en la producción escrita. Por otra parte, fue la prueba menos controlada de nuestra investigación ya que el único input que recibieron los aprendientes para su realización fue el título de la redacción: *Mi viaje más interesante*. Precisamente, por ser la prueba más libre de nuestro corpus y basarse en la producción escrita, es posible examinar la monitorización que realizan los aprendientes, al contrastar los resultados de esta prueba con los de la prueba 1.

La diferencia de esos resultados queda reflejada en el uso de la morfología verbal que en la prueba 2 alcanza un total de 1.362 formas verbales. De estas formas, 542 (39,6%) corresponden al pretérito simple, 311 (22,8%) al pretérito imperfecto, 210 (15,4%) al presente, 18 (1,3%) al pretérito perfecto, 13 (0,9%) al condicional simple, 7 (0,5%) al pretérito pluscuamperfecto, 1 (0,07%) al condicional compuesto y 262 (19,2%) a otras formas verbales²¹⁴. Si bien el pretérito simple sigue siendo el tiempo más utilizado por los cuatro grupos, el pretérito imperfecto, a diferencia de la prueba 1, desplaza al presente a un tercer lugar. Otra diferencia importante es la disminución del pretérito perfecto en los cuatro grupos, el aumento del pretérito pluscuamperfecto y la aparición del condicional compuesto. Estos datos se distribuyen en los cuatro grupos de la siguiente manera:

²¹⁴ Al igual que en el análisis realizado para la prueba 1, en “otras formas verbales” incluimos las formas no personales del verbo (infinitivos, gerundios y participios), como así también algunos tiempos verbales del modo subjuntivo que han aparecido en algunas narraciones. El análisis de estas formas será tratado a partir de § 8.3.2, al analizar los problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos.

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<i>Canté</i>	42,2	(98)	40	(132)	43,8	(159)	34,5	(151)
<i>Cantaba</i>	21,9	(51)	24,2	(80)	19	(69)	25,4	(111)
<i>Canto</i>	18,1	(42)	16,9	(56)	13,7	(50)	14,1	(62)
<i>He cantado</i>	3,4	(8)	1,5	(5)	0,5	(2)	0,6	(3)
<i>Cantaría</i>	0,4	(1)	0	(0)	0,5	(2)	2,2	(10)
<i>Había cantado</i>	0,4	(1)	0,3	(1)	0,5	(2)	0,6	(3)
<i>Habría cantado</i>	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0,2	(1)
Otras formas verbales	13,3	(31)	16,9	(56)	21,7	(79)	21,9	(96)
Total		(232)		(330)		(363)		(437)

Tabla 8.13. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 2.

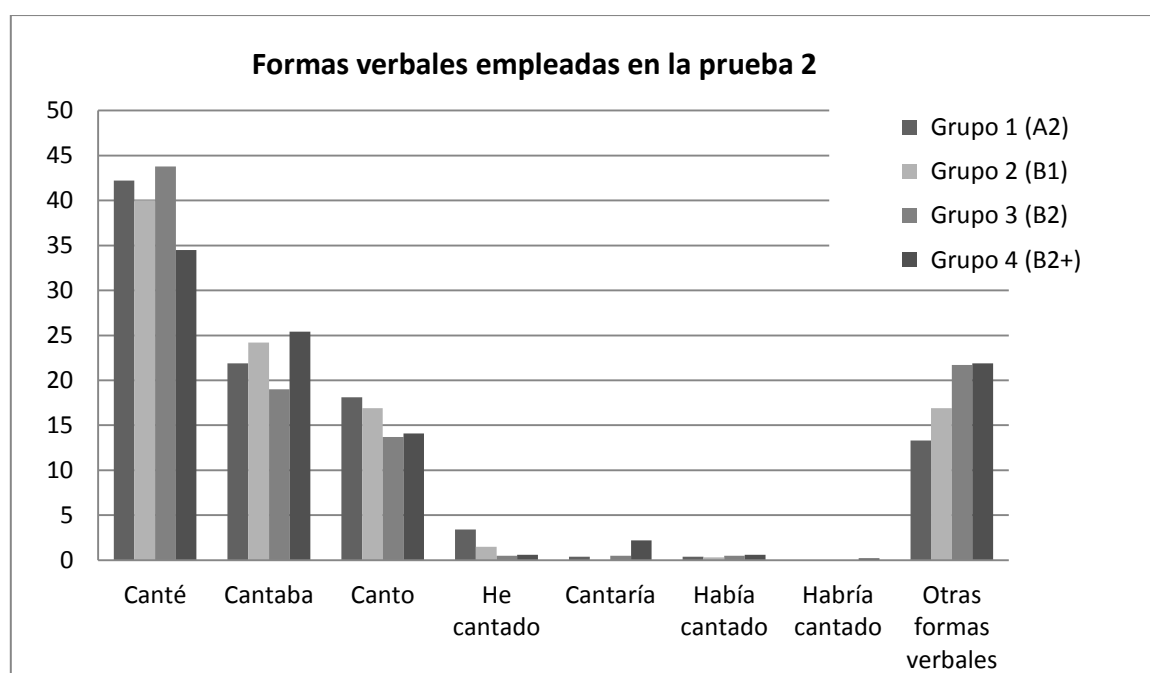


Gráfico 8.11. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 2 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo).

Los datos de la tabla 8.13 y del gráfico 8.11 ponen de manifiesto que, al igual que en la prueba 1, existe un aumento progresivo en el uso de la morfología verbal a medida que los aprendientes van avanzando en su conocimiento de la LO. Las formas *canté* y *cantaba* son las formas con mayor representación en las narraciones escritas; sobre su aparición volveremos en § 8.3.1.

La tercera forma más utilizada en la prueba 2 es *canto*. Su aparición se distribuye en tres usos: en función de la relación temporal O–V (*cf.* § 8.3.2.1.1), en función de la relación temporal (O–V)oV (*cf.* § 8.3.2.2.2) y con su valor primario OoV. Este último uso tiene lugar en la frase introductoria y en el cierre de la narración, aunque también se inserta en el núcleo narrativo estableciendo una ruptura con la narración de los eventos más significativos para dar lugar a un comentario sobre el contexto en el que se produjeron dichos eventos, es decir, presentando los eventos desde una perspectiva actual, tal como puede apreciarse en los ejemplos (47a-e) del grupo 1:

- (47) a. **Recuerdo** un viaje por las islas Jeju. (P5)
- b. **Es** interesante viaje porque era primero viaje solo mi amigo y yo sin mis padres. (P6)
- c. **Creo** que Paris **es** la ciudad más bella en el mundo. (P7)
- d. Además hemos visto el mar hermoso y todavía me **acuerdo** su calor. (P10)
- e. Si me **da** oportunidad **quiero** hablar español mucho con españoles y coger autobuses en Madrid. (P14)

En (47a) la forma *recuerdo* abre la narración del participante 5. Los ejemplos (47b-c) detienen el caudal narrativo para dar paso a un comentario, y en los ejemplos (47d-e) el presente aparece en el cierre de la narración. Esta distribución también se extiende al grupo 2 aunque en este grupo la aparición de la relación temporal OoV interactúa con otras relaciones temporales:

- (48) a. Italia **es** el país más impresionante de muchos países por los que he viajado hasta ahora. (P28)
- b. Me sorprendió eso porque no **hay** como esa en Corea. (P17)

- c. Los chinos no **hablan** inglés por eso tuvimos un problema de aprender chino. (P23)
- d. Y fue un buen viaje que no **puedo** olvidar hasta ahora. Si **tengo** tiempo, **quiero** ir una vez más a Vietnam con ella. (P16)
- e. Por no tener su país, ellos **están viviendo** en China bajo la violencia del gobierno chino. Y **están viviendo** en India manifestando su coyuntura, pero todo el mundo se **calla** ante el gobierno chino con más poder económico en el mundo. **Espero** que tengan los tibetanos su libertad. (P26)

En (48a) la narración comienza con la forma *es* seguida de la relación temporal (OoV)–V. En los ejemplos (48b-c) la relación temporal OoV se introduce en el núcleo narrativo alternando con la relación temporal O–V. El uso del presente también aparece en el cierre de la narración en (48d). En la secuencia narrativa de (48e) tiene lugar un largo comentario que se extiende hasta el cierre de la narración. En este comentario aparece la perífrasis *están viviendo* que enfatiza la duración del proceso en el momento de la enunciación, dicha duración no aparece marcada en *se calla*, que hace referencia a un comportamiento habitual.

En los niveles más avanzados continúa la misma distribución aunque la aparición de la forma *canto* también queda asociada al marco de la narración, como en el ejemplo (49a) del grupo 3:

- (49) a. Cuando estudiaba español en España, tenía muchas oportunidades de viajar porque en Europa **hay** un sistema de valor barato. (P32)
- b. Con los cultivos aprendí muchísimo, por ejemplo, como **prepara** la mejor taza del café, donde **exporta** e **importa** y como **cultiva** la cereza del café. (P39)
- c. Hasta ahora, cuando **hablo** sobre este viaje mi hermana no **quiere** recordarlo por miedo. (P31)

En (49b) vuelve a producirse una ruptura en el núcleo narrativo a partir del cambio de la perspectiva inactual a la actual mediante el uso de las formas *prepara*, *exporta*, *importa* y *cultiva*. Y en (49c) se puede observar el uso de la relación temporal OoV para el cierre de la narración. La distribución del presente en la estructura narrativa de las producciones escritas del grupo 4 no varía con respecto a las reseñadas para los grupos 1, 2 y 3.

El uso del pretérito perfecto ocupa el cuarto lugar en las narraciones de todos los grupos de la prueba 2. Sin embargo, su uso se ha reducido considerablemente en comparación a la prueba 1, excepto en el grupo 3, que en la prueba 1 no registra ninguna aparición y en la prueba 2 aparece en dos ocasiones. La utilización que realizan los aprendientes de la forma *he cantado* se ciñe a dos usos: en función de la relación temporal O–V (*cf.* § 8.3.2.1.3.) y con su valor primario en función de la relación temporal (OoV)–V. Este dato revela que en la producción escrita los aprendientes dejan de utilizar la forma *he cantado* en función de la relación temporal (O–V)oV, tal como sucede en la prueba 1 (*cf.* § 8.2.2.2.3).

En cuanto al uso de la forma *he cantado* en función de la relación temporal (OoV)–V, su aparición en los grupos 1 y 2 queda asociada con la frase introductoria de la narración y con el cierre:

- (50) a. **He ido** a Inglaterra y España en este año. (P14)
b. Ver las graves me hice pensar cómo mi país **ha obtenido** la libera. (P15)

En (50a) la forma *he ido* pertenece al inicio de la narración y es utilizada con un valor de antepresente ya que su punto de referencia se fija en *este año*. Por el contrario, en (50b) *ha obtenido* forma parte del cierre de la narración y está empleada con un valor resultativo, es decir, se trata de una acción cuyos resultados perduran en el momento de la enunciación. En el grupo 2 se invierte la distribución: el inicio de la narración utiliza el pretérito perfecto con un valor resultativo y el cierre con valor de antepresente, tal como puede observarse en (51a) y (51b), respectivamente:

- (51) a. Italia es el país más impresionante de muchos países por los que **he viajado** hasta ahora. (P28)
b. Por fin, este año **he vuelto** a Italia solamente. (P28)

En los grupos 3 y 4 la aparición de la relación temporal (OoV)–V se reduce al cierre de la narración, con un valor resultativo como en el ejemplo (52a) del grupo 3 y a la irrupción del plano actual en el núcleo narrativo, como sucede en el ejemplo (52b) del grupo 4, en donde la forma *ha hecho* tiene un valor de antepresente:

- (52) a. Pero hace mucho tiempo que fui allí, casi me **he olvidado** las detalles del viaje. ¡Que triste! (P40)
- b. Por lo tanto decidí viajar con un amigo, quien se **ha hecho** mi novio ahora. (P53)

El quinto lugar en el uso de la morfología verbal en las narraciones de la prueba 2 está representado por el condicional simple. Su uso es levemente superior al de la prueba 1, excepto en el grupo 2, en donde no tiene ninguna representación, al contrario del grupo 4 que pasa de dos representaciones en las narraciones orales a diez en las narraciones escritas. Otra diferencia con la prueba 1 es el número de funciones con las que aparece asociada la forma *cantaría*. Mientras en las narraciones orales el condicional es utilizado para la expresión de cuatro relaciones temporales, en las narraciones escritas su aparición se reduce a tres funciones: atendiendo a su uso recto, es decir, expresando el contenido temporal de la relación (O-V)+V; a partir de los usos dislocados o valores modales y en función de la relación temporal (O-V)oV (*cf.* § 8.2.2.2.3).

En cuanto al uso de *cantaría* en función de la relación temporal (O-V)+V, sólo se registran tres casos pertenecientes a los grupos 1 y 4:

- (53) a. Pensé que después de volver a Corea **estudiaría** mucho. (P12)
- b. Yo juré que **regresaría** pronto. (P51)
- c. Decidí regresar sola y pensaba que me **llevarían** hasta el terminal. (P52)

El ejemplo (53a) es el único ejemplo de los tres primeros niveles de nuestra investigación en el que un aprendiente llega a expresar posterioridad respecto a un momento anterior al origen. Este uso aparece en el cierre de la narración. En la misma sección de la estructura narrativa tiene lugar el ejemplo (53b) del grupo 4. Por el contrario, en (53c) la aparición de la relación temporal (O-V)+V tiene lugar en el núcleo narrativo.

El uso de *cantaría* con un valor dislocado²¹⁵ sólo tiene una aparición en el grupo 3 en el cierre de la narración. Los restantes casos corresponden al grupo 4, en el que también se utiliza esta forma en la misma sección de la narración:

²¹⁵ Sobre los usos dislocados o valores modales, véase § 8.2.

- (54) a. Pero todavía recuerdo el sol y el ambiente. Me **gustaría** viajar otra vez. (P45)
- b. Por lo tanto, no puedo olvidar ese viaje y me **gustaría** visitar allí de nuevo. (P47)
- c. No obstante me **gustaría** recomendar a las personas que viajaran por Japón porque tengo muchos buenos recuerdos de mi viaje por Japón, pero **sería** mejor que viajaran en primavera o en otoño. (P49)
- d. Si pudiera volver a Ucrania otra vez, me **gustaría** divertirme más. (P48)
- e. Si volviera a Bolivia, el primer lugar donde quisiera viajar **sería**, sin duda, las termas. (P59)

El pretérito pluscuamperfecto ocupa el sexto lugar en el número de apariciones en la prueba 2, las cuales se distribuyen en el núcleo narrativo. A diferencia de la prueba 1, en la que se registra un caso en que se produce la utilización de la forma *había cantado* en función de la relación temporal O–V, en la prueba 2 su aparición queda asociada únicamente al contenido de la relación temporal (O–V)–V. Como veremos en § 8.3.1, este fenómeno se explica por el mayor grado de monitorización sobre la producción escrita. Otra diferencia significativa es que mientras en la prueba 1 la expresión de anterioridad respecto a un momento anterior al origen se produce sólo en la narración de un único participante del grupo 4, en la prueba 2 dicha expresión se extiende a todos los grupos:

- (55) a. Allí vi las graves. Las graves se marcaron las guerras que la persona **había participado**. (P15)
- b. Cuando estaba en Daramsala, donde estaba Dalai Lama, el presidente de Tibet, veía muchas personas que **habían cruzado** por la montaña Himalaya para venir a Daramsala, India. (P26)
- c. Como mis amigos me **habían recomendado** mucho ir a esas ciudades, tenía muchas ganas de conocerlas. (P33)
- d. Viajé por Barcelona durante la vacación de Navidad. Fue planeado con mi exnovio pero **había roto** con él antes del viaje. (P35)
- e. Por lo tanto, nunca **había visto** una playa tan hermosa como la de Cancún. (P55)

- f. Al llegar en Barcelona, fuimos al hotel que **habíamos encontrado** en Internet. (P60)

Los ejemplos (55a-f) ponen de manifiesto que los aprendientes son capaces de construir sus narraciones utilizando la forma *había cantado* para establecer una correlación temporal con la relación O-V, como en (55a) y (55f) y también con la relación (O-V)oV, como en (55b). Pero a su vez, pueden expresar el contenido temporal (O-V)-V en situaciones sintácticas en las que no dependen de ningún verbo dominante en pretérito, tal como sucede en (55c), (55d) y (55e).

Por último, en la tabla 8.13 hemos indicado la aparición de la forma *habría cantado* en el grupo 4. Su uso no queda asociado al contenido temporal de la relación ((O-V)+V)-V sino a un valor modal de irrealidad a partir de su utilización en la apódosis de una oración condicional:

- (56) Por eso si hubiera llegado más tarde no **habría visitado** a Calapate.
(P51)

Pasamos a analizar la asociación que realizan los aprendientes del modo de acción con las formas *canté* y *cantaba* y la distribución de las mismas en el discurso inactual.

8.3.1 El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual

El uso de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo se distribuye en el discurso inactual de los aprendientes de ELE surcoreanos a través de la interacción con el modo de acción. Al igual que en las narraciones orales de la prueba 1, en las narraciones escritas persiste la tendencia a asociar el pretérito simple con verbos de acción y el pretérito imperfecto con verbos de estado. Sin embargo, existen algunas diferencias cuantitativas que se traducen en un menor porcentaje de errores, como veremos a partir de § 8.3.2. Dichas diferencias quedan reflejadas en una leve disminución de la asociación del pretérito simple con verbos de acción y un aumento en el uso de los estados con este tiempo verbal para todos los grupos, excepto para el grupo 4 que mantiene el mismo porcentaje de asociación que en la

prueba 1. En cuanto al pretérito imperfecto, se produce una disminución en la asociación entre este tiempo y los verbos de estado, y un aumento con los verbos de acción únicamente en los grupos 2 y 4, los grupos 1 y 3 mantienen el mismo porcentaje de asociación que en la prueba 1 (*cfr.* § 8.2.1, tabla 8.2).

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. simple		(98)		(132)		(159)		(151)
Con verbos de acción	66,3	(65/98)	78	(103/132)	75,4	(120/159)	73,5	(111/151)
Con verbos de estado	33,6	(33/98)	22	(29/132)	24,5	(39/159)	26,4	(40/151)
Pret. imperfecto		(51)		(80)		(69)		(111)
Con verbos de acción	17,6	(9/51)	15	(12/80)	23,1	(16/69)	21,6	(24/111)
Con verbos de estado	82,3	(42/51)	85	(68/80)	76,8	(53/69)	78,3	(87/111)

Tabla 8.14. Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 2.

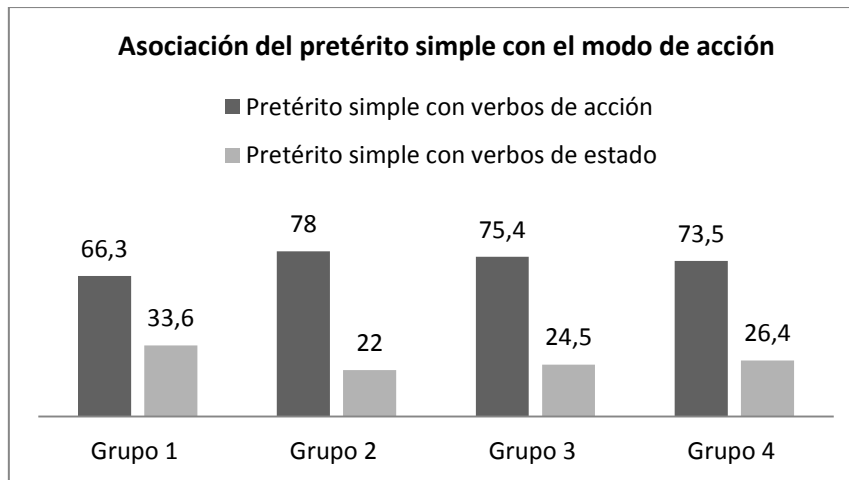


Gráfico 8.12. Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 2.

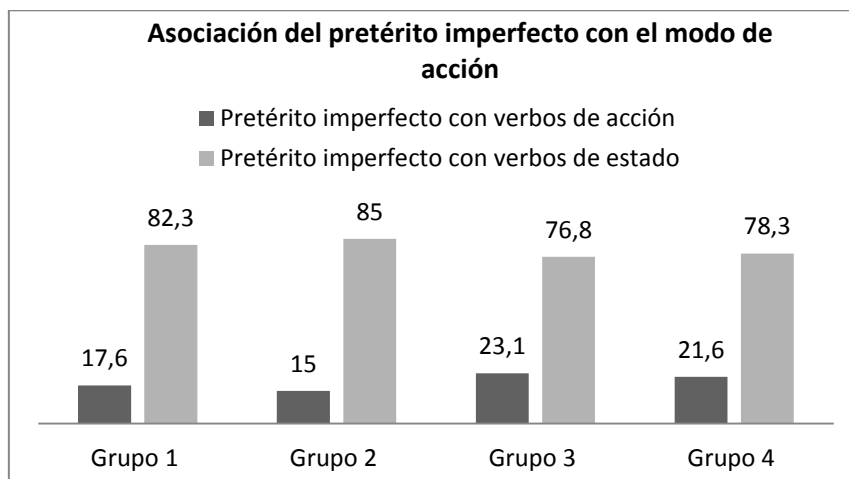


Gráfico 8.13. Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 2.

Como señalábamos más arriba, el cambio en la tendencia a las asociaciones que realizan los aprendientes en la prueba 2 se refleja en un porcentaje de errores más reducido. Esta reducción en el número de confusiones se origina en primer lugar por la mayor monitorización que pueden realizar los aprendientes sobre su producción al tratarse de una prueba de expresión escrita en la que disponen de tiempo para reflexionar sobre el uso adecuado de la morfología verbal (Krashen, 1985), pero también es importante tener en cuenta que al tratarse de una prueba no controlada los aprendientes pueden evitar aquellas funciones del discurso inactual que les resulten más complejas (Schachter, 1974).

En cuanto a las funciones del pretérito simple en el discurso inactual, la tabla 8.14 y el gráfico 8.12 muestran la tendencia de los aprendientes a construir sus narraciones

centrándose en el primer plano, especialmente a través de los verbos dinámicos, tal como se aprecia en los siguientes ejemplos del grupo 1:

- (57) a. Mi familia **visitaron** su casa. En Japón **compré** la comida y ropa y **nadé**. (P3)
- b. Pero, después de unos días, poco a poco me **aburrí** porque **duró** mucho tiempo para cambiar de lugar a otro lugar. (P10)

De las narraciones del grupo 1 destacamos en el ejemplo (57a) la presentación de los eventos del núcleo narrativo en sucesión, sin ninguna referencia a sucesos simultáneos, es decir, al igual que en la prueba 1, algunos aprendientes continúan construyendo sus narraciones atendiendo al *principio del orden natural*. En (57b) se observa que el aprendiente también construye su relato según este principio, por lo que no traslada a los pretéritos *aburrí* y *duró* otros valores temporales. Por otra parte, se observa una monitorización en su producción escrita ya que en el mismo contexto narrativo de la prueba 1 utiliza el presente, tal como hemos señalado en § 8.2.2.1.2²¹⁶.

En el grupo 2 también se observan varias narraciones que se construyen a partir del *principio del orden natural*, como en (58a-b) aunque también comienzan a insertarse en el núcleo narrativo sucesos que se presentan como simultáneos a las acciones principales de la narración a través del pretérito imperfecto, como en (58c):

- (58) a. **Fuimos** a Thiet, una playa por 3 días. Allá **bañamos** y **tomamos** el sol y también **fuimos** a los desiertos. (P16)
- b. Por eso **decidí** a ir a Suiza pero solo un día por alta precio. Allí **comí** y **compré** muchas chocolate y me **divertí** mucho. (P21)
- c. Cuando **eran** las 7 por la mañana, nos **dormimos** finalmente. Al despertarnos, y **eran** las 4 de la tarde. Yo me **duché** y **desperté** a mis amigos para almorzar, pero **era** muy tarde que almorzar, por eso yo **vi** el televisor (aún no **pude** entender nada) y cuando mis amigos se **despertaron**, **fuimos** a cenar. (P22)

²¹⁶ Nos referimos al ejemplo (21f): “Primer día del viaje era muy interesante, pero segundo día dura mucho tiempo para cambiar destino.” (P10).

Es importante destacar la monitorización que realiza el participante 22 en su producción escrita, en la que los eventos principales de la narración son presentados a partir del uso del pretérito simple, a diferencia de la narración oral en la que el mismo aprendiz insertaba en el primer plano acciones repetidas como hábitos con el pretérito imperfecto, sin que hubiera referencias temporales que propiciaran la lectura habitual²¹⁷.

En los grupos 3 y 4 persisten algunos pasajes narrativos en los que los aprendientes se centran en la narración de las acciones principales, tal como se puede observar en los ejemplos (59a-c) del grupo 3 y (60a-c) del grupo 4:

- (59) a. Viajé por Barcelona **durante** la vacación de Navidad. (P35)
- b. También **fuimos** a la playa pero hacía mucho frío, por eso no **entramos** en el agua. Y **fuimos** de compras y **probamos** tanta ropa y **compramos** unos vestidos. (P37)
- c. Al llegar en frente del hostel de repente él **cambio** su cara y nos **demandó** dinero. (P31)
- (60) a. En el año pasado, mis amigos y yo **fuimos** a Holanda. (P46)
- b. Y allá **encontré** a unos buenos amigos extranjeros y **subimos** junto al glaciar mientras **tomábamos** un copa de vino. (P51)
- c. Al salir del hotel, un chico nos **acercó**, diciendo “Hola, ¿qué tal?”, como si nos conociera. Él **dio** un abrazo a mi amigo y de repente, **puso** su mano en el bolsillo de la chaqueta que llevaba mi amigo, y **sacó** la cartera. (P60)

A diferencia de las narraciones de los grupos 1 y 2, en donde el pretérito simple con verbos de acción es utilizado únicamente para el núcleo narrativo, en los grupos 3 y 4 la forma *canté* también aparece en la frase introductoria en función de resumen de la narración, como sucede en los ejemplos (59a) y (60a). En (59b) y (60b) se puede observar la sucesión de los eventos narrados a partir de la utilización del pretérito simple. Por otra parte, en (60b) es importante destacar la monitorización que realiza el aprendiz, quien en el mismo contexto

²¹⁷ Ejemplos de este proceso de monitorización lo ilustra el contraste entre (58c) y la siguiente secuencia narrativa perteneciente a la prueba 1 y presentada en el ejemplo (15c): “Y después de recoger el autobús mis amigos y yo íbamos a hotel, hotel y después de almorzamos, viajar, viajamos por el ciudad, el palacio antiguo, por ejemplo el palacio antiguo, la calle del centro de la ciudad. Después de nos, después de nos volvíamos al hotel y nos lavábamos en cada habitación y nos, yo pienso que estamos charlando toda la noche y dormíamos en la mañana.” (P22). Para un análisis de este pasaje, véase § 8.2.2.1.1.

narrativo en la prueba 1 utiliza las formas *había subido* y *tomaba*²¹⁸, ambas formas en función de la relación temporal O–V. Por el contrario, en la prueba 2 el aprendiente traslada el contenido de la relación temporal O–V a la forma *subimos* y añade la conjunción temporal *mientras*, inexistente en la secuencia de la prueba 1, la cual permite establecer la simultaneidad de *tomábamos* respecto a *subimos*. Por último, los ejemplos (59c) y (60c) ponen de manifiesto que los aprendientes de ELE surcoreanos que se encuentran en los niveles más avanzados no llegan a utilizar el denominado “presente histórico” o “presente narrativo” como recurso estilístico para describir el momento más dramático de aquello que están narrando, como sucede en algunas narraciones de hablantes nativos del español (cfr. § 6.5).

En cuanto a las asociaciones del pretérito simple con verbos estativos se observa también un progreso respecto a las narraciones orales en la medida en que algunos aprendientes dejan de utilizar esta tipología verbal con el presente y el pretérito imperfecto para expresar el contenido temporal de la relación O–V, especialmente con el verbo *gustar* que en la prueba 1 ocasionaba un gran número de confusiones (cfr. § 8.2.2.1.1 y § 8.2.2.1.2):

Grupo 1 (A2)

- (61) a. En el museo tenía pintores. Me **gusté** mucho. (P3)
- b. **Fue** muy caro pero me **gustó**. El viaje **fue** interesante pero muy solitaria porque no tenía amigos. (P14)
- c. Nosotras **estuvimos** en Londres, Inglaterra. Las calles y los edificios eran muy alto y limpio. (P7)
- d. **Tuve** un viaje muy interesante hace dos años. (P9)
- e. Pues no **hubo** asunto más grave pero **estuvieron** ocupado. (P13)

Grupo 2 (B1)

- (62) a. No me **gustaron** muchos las atracciones porque no era tanta altas. (P17)
- b. Mi viaje más interesante **fue** un viaje a Singapur. (P22)

²¹⁸ Nos referimos al ejemplo (28) presentado en § 8.2.2.1.4: “Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo. Eso fue muy impresionante. También había subido a esa montaña. Me encantó y también tomaba vino” (P51).

- c. **Estuve** solo en Roma durante tres días. (P28)

Grupo 3 (B2)

- (63) a. Vimos la muralla allí y me **gustó** mucho aunque llovía tanto. (P33)
b. Lo que me **gustó** más era que salí por la noche con mis amigas. (P37)
c. Y **conocí** mucho sobre la cultura colombiana familiar. (P39)

Grupo 4 (B2+)

- (64) a. También **conocí** el museo de la antropología y me **gustó** mucho. (P56)
b. Me acuerdo de muchos viajes inolvidables en mi vida pero uno de los viajes más interesantes **fue** en el sur de México, en la Semana Santa. **Fue** mi primer viaje en México así que me preocupé mucho por mi seguridad. (P53)
c. Nos **quedamos** cada ciudad más o menos 3 días. (P52)
d. Además **conocí** a unos chicos coreanos en el hostel. Viajé por la ciudad con ellos y seguimos en contacto hasta ahora. (P47)

Los ejemplos de (61), (62), (63) y (64) reflejan la utilización del pretérito simple con verbos estativos en los cuatro grupos de nuestra investigación. En (61a), (62a), (63a-b) y (64a) puede observarse la aparición de *gustar* expresando el contenido temporal de la relación O–V a lo largo del núcleo narrativo. El uso de la forma *fue* en (61b), (62b) y (64b) aparece tanto en la frase introductoria como en el cierre de las narraciones para indicar una adquisición o pérdida, es decir, un cambio de estado. Este cambio también se observa en (63c), (64a) y (64d) con el uso de *conocí* que dinamiza el evento denotado al señalar su inicio. Es importante destacar que el uso de este verbo en pretérito simple únicamente aparece en los niveles más avanzados. No obstante, en los primeros niveles la aparición de los estados no se reduce a la forma *gustó* o *fue* sino que también se extiende a otros verbos, como en el uso de *tuve* en (61d) y de *hubo* en (61e). Por último, es importante destacar la expresión de la duración mediante la relación temporal O–V y los verbos estativos *estuvimos/ estuve* en (61c) y (62c) y *nos quedamos* en (64c) que en la prueba 1 tiene un alto porcentaje de errores debido al uso de la relación temporal (O–V)oV para la expresión de duración con estos dos verbos.

En cuanto a las funciones utilizadas de la forma *cantaba* en el discurso inactual, los datos de la tabla 8.14 y del gráfico 8.13 señalan la misma tendencia de la prueba 1 a asociar el pretérito imperfecto con verbos de estado para dar lugar a descripciones en el pasado y en menor medida con verbos dinámicos para presentar hechos repetidos como hábitos. Sin embargo, como señalábamos más arriba, las diferencias cuantitativas entre ambas pruebas quedan reflejadas en un aumento de construcciones correctas en las narraciones escritas. Este aumento también se ve influenciado por la desaparición de la utilización de otras formas verbales, especialmente de *canto*, *canté* y *he cantado*, para expresar el contenido temporal de la relación (O–V)oV, tal como puede observarse en los ejemplos (65a-b) del grupo 1:

- (65) a. Los finales de semana **viajábamos** muchos lugares. (P2)
- b. En aquel lugar, algunos compañeros compraron una mujer que **vendía** su cuerpo por una noche. (P13)

En (65a) la presencia de *viajábamos* ilustra la primera aparición de la función de narración de hábitos en el discurso inactual del participante 2, ya que su narración personal oral está construida únicamente a partir de la relación temporal O–V con verbos dinámicos y de la relación OoV con verbos estativos²¹⁹. El ejemplo (65b) también es una muestra de la monitorización que son capaces de llevar a cabo los aprendientes de ELE surcoreanos de los primeros niveles. En el mismo contexto narrativo de la prueba 1 el aprendiente utiliza la forma *vende* para expresar simultaneidad respecto a *compraron*²²⁰. Por el contrario, en una prueba en la que dispuso de tiempo para reflexionar sobre el uso adecuado de la morfología verbal, el aprendiente fue capaz de atribuir el contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *vendía*²²¹.

En el grupo 2 también se encuentran ejemplos del reconocimiento de las funciones de la forma *cantaba* en el discurso inactual, tanto con verbos dinámicos para narrar la repetición de hábitos en el pasado como con verbos estativos para dar lugar a la descripción:

²¹⁹ Véase el anexo 4 para comprobar esta afirmación.

²²⁰ Nos referimos al ejemplo (32d) presentado en § 8.2.2.2.1: “Mis amigos compraron una mujer que se vende su, *her body*” (P13).

²²¹ Recordemos que en estudios anteriores basados en la producción escrita de los aprendientes de ELE surcoreanos (Son, 2008; Lee y Son, 2009) se afirmaba que la expresión de simultaneidad en el pasado sería realizada por dichos aprendientes mediante el uso del presente debido a la influencia de la lengua materna (*cf.* § 3.2 y § 3.3). Sin embargo, ejemplos como los que estamos analizando ponen de manifiesto que dicha problemática afecta a las producciones espontáneas y no a aquellas en las que el aprendiente puede aplicar el monitor.

- (66) a. Antes de visitar a China, **pensaba** que China **era** un peligroso lugar. (P23)
- b. En una estación del tren **me robaron** dos abuelos mi bolsa en la que **había** muchas cosas importantes para mí, por ejemplo, el ordenador portátil, el smartmovil. (P26)
- c. Y empecé a trabajar en una tienda. **Hacía** sándwiches y **miraba** los clientes si **robaban** algo. (P29)

En (66a) se puede observar tanto la expresión de simultaneidad con un “antes genérico” a través de la forma *pensaba*, es decir, en una circunstancia de independencia sintáctica, como así también a partir de la correlación temporal entre el verbo regente *pensaba* y el subordinado *era*²²². El ejemplo (66b) es otra muestra del proceso de monitorización de los aprendientes de ELE de nuestra investigación. En la prueba 1 el participante 26 utiliza en el mismo contexto narrativo la forma *he cantado* para expresar el contenido temporal de la relación (O–V)oV²²³; por el contrario, aquí es capaz de asociar este valor con la forma *había*. En (66c) tiene lugar la narración de hábitos en el pasado a partir de las formas *hacía*, *miraba* y *robaban*.

Las tres funciones significativas de la forma *cantaba* en el discurso inactual también tienen una representación en las narraciones de los aprendientes de los grupos más avanzados, tal como se puede observar en los ejemplos (67a-b) y (68a-c):

Grupo 3 (B2)

- (67) a. Por eso cuando **tenía** el tiempo libre, **intentaban** visitar muchos lugares. (P38)
- b. Llegué a París, me quedé con una amiga mía que **estudiaba** francés en allí. (P44)

²²² También este participante llega a monitorizar su producción. En un contexto similar de su narración oral no es capaz de utilizar la relación temporal (O–V)oV. Nos referimos al ejemplo (38a): “Creo que antes de ir a Shanghai pensé que los chinos, el chino es un poco sucio.” (P23)

²²³ Nos referimos al ejemplo (44b) presentado en § 8.2.2.2.3: “Por ejemplo me robaron mi bolsa que yo he tenido muchas cosas en la bolsa, por ejemplo el ordenador portátil o el smartmóvil” (P26).

Grupo 4 (B2+)

- (68) a. Como en Budapest ya se **ponía** el sol sobre las 5, **podía** ver el precioso paisaje de la noche. (P47)
- b. Cuando **viajaba** por Latinoamérica yo casi no **hablaba** bien español. (P51)
- c. La parte de sur de México **era** muy diferente donde **vivía**, Colima, con muchos indígenas, turísticos y las naturalezas hermosas. (P53)

Ahora bien, a pesar del cambio en la tendencia a las asociaciones realizadas en las narraciones de la prueba 2, como así también al mayor grado de monitorización sobre la producción escrita, aún se producen algunos errores significativos en el uso de la morfología verbal para expresar el contenido temporal de las relaciones O–V y (O–V)oV.

8.3.2 Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos

Los problemas en el uso de la morfología verbal en las narraciones escritas presentan algunas diferencias con los encontrados en las narraciones orales. En la prueba 2 el 8,8%, es decir, 120 formas de las 1.362 utilizadas, corresponde a errores por el traslado del contenido de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV hacia formas verbales con un contenido temporal diferente, frente al 17,04% de la prueba 1 (*cf.* § 8.2.2). Esta reducción en el número de confusiones se observa en los dos planos narrativos: en el primer plano el número de confusiones alcanza el 5,06% (69 casos) y en el segundo un 3,3% (46 casos). Estos datos contrastan con los de la prueba 1 no sólo cuantitativamente sino también cualitativamente, ya que en la prueba 1 el mayor número de confusiones se produce en el segundo plano con un 9% de errores, frente al 8% del primer plano, en oposición a la prueba 2 que registra un mayor número de errores en el primer plano. La distribución de estas cifras en los cuatro grupos de nuestra investigación puede observarse en la tabla 8.15:

	Errores en el primer plano		Errores en el segundo plano	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Grupo 1 (A2)	11,6	(27/232)	8,6	(20/232)
Grupo 2 (B1)	7,2	(24/330)	2,1	(7/330)
Grupo 3 (B2)	3,8	(14/363)	4,4	(16/363)
Grupo 4 (B2+)	0,9	(4/437)	0,6	(3/437)

Tabla 8.15. Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 2 (porcentaje sobre el total de las formas empleadas por cada grupo).

Si comparamos las cifras de la tabla 8.15 con las de la tabla 8.5 (*cf.* § 8.2.2), se observa una reducción significativa del número de errores tanto en el primer plano como en el segundo plano en todos los grupos. Este dato ha de ser evaluado de forma positiva, especialmente para los grupos 1 y 2, ya que el número de pretéritos simples e imperfectos es superior en la prueba 2 al de la prueba 1²²⁴, lo cual significa que los aprendientes de estos grupos tienen una mayor capacidad para reconocer las funciones asociadas a las relaciones temporales O–V y (O–V)oV en el discurso inactual, a través de un proceso de monitorización de su producción escrita.

A continuación presentamos el análisis de los errores del primer plano para detenernos, a continuación, en los del segundo.

8.3.2.1 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración

Los errores en el uso de la morfología verbal en el primer plano en las narraciones personales escritas se reducen al traslado de la relación temporal O–V a tres formas: *cantaba*,

²²⁴ Los datos presentados en la tabla 8.1 (*cf.* § 8.2) y en la tabla 8.13 (*cf.* § 8.3) reflejan que mientras en los grupos 1 y 2 aumenta el uso del pretérito simple y del imperfecto, en los grupos 3 y 4 se reduce su aparición.

canto y *he cantado*, a diferencia de la prueba 1 que presenta una mayor variedad de formas verbales utilizadas para expresar el contenido temporal de la mencionada relación. La distribución de los errores en las narraciones personales escritas de los cuatro grupos es la siguiente:

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>	25,9	(7)	62,5	(15)	42,8	(6)	50	(2)
Uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>	48,1	(13)	25	(6)	50	(7)	50	(2)
Uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i>	25,9	(7)	12,5	(3)	7,1	(1)	0	(0)
Total de errores		(27)		(24)		(14)		(4)

Tabla 8.16. Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por la forma *canté* en la prueba 2.

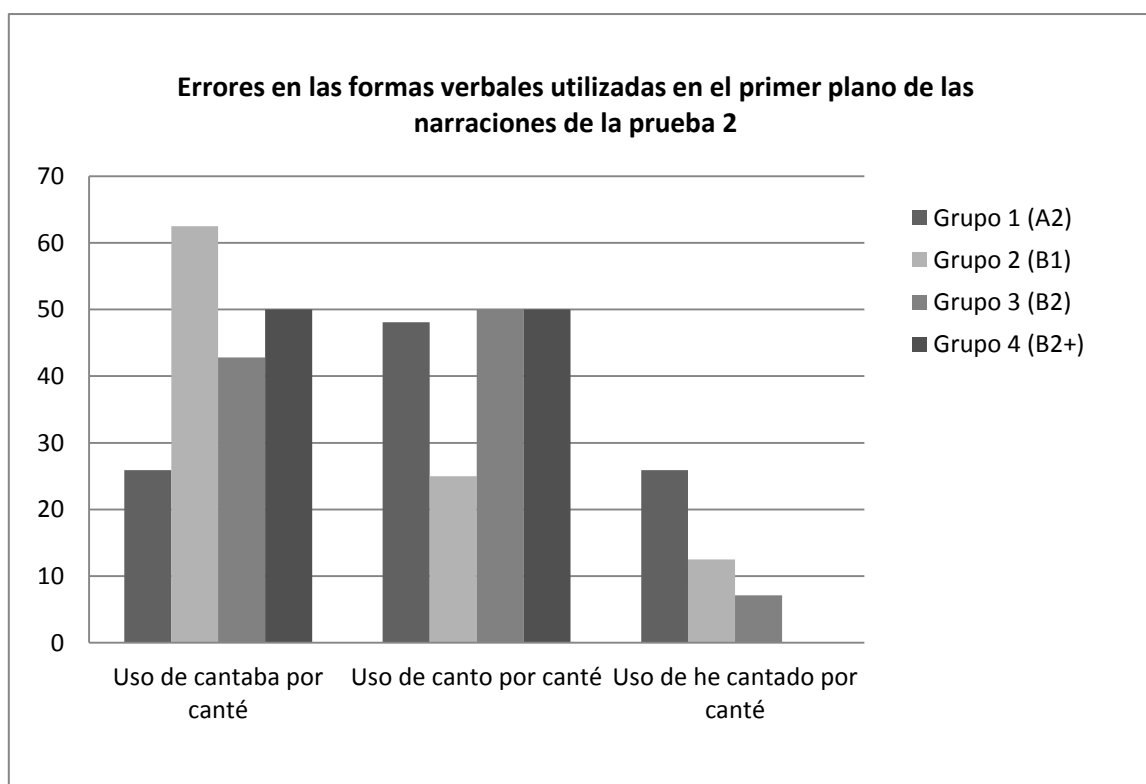


Gráfico 8.14. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 2.

8.3.2.1.1 Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple

Al igual que en la prueba 1, en las narraciones personales escritas el primer grupo de errores está constituido por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*, pero a diferencia de la prueba 1, en la prueba 2 este tipo de error es el más frecuente únicamente en el grupo 2, ya que en el grupo 1 el número de confusiones por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *canto*, supera ampliamente al tipo de error que analizamos en este apartado, en el grupo 3 la diferencia es más reducida y en el grupo 4 el número de errores se iguala entre el uso de *cantaba* por *canté* y *canto* por *canté*.

Otra diferencia significativa entre ambas pruebas reside en la tipología verbal que interviene en el número de confusiones, especialmente en el grupo 1 que en las narraciones personales orales utiliza la forma *cantaba* de forma incorrecta únicamente con verbos dinámicos (*cfr.* § 8.2.2.1.1, tabla 8.7), mientras que en la prueba 2 aparecen errores con verbos estativos. Los restantes grupos mantienen una distribución relativamente similar entre ambas pruebas, como se puede comprobar en la tabla 8.17 y en el gráfico 8.15:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	71,4	(5)	33,3	(5)	66,6	(4)	0	(0)
Errores con verbos de estado	28,5	(2)	66,6	(10)	33,3	(2)	100	(2)
Total de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>		(7)		(15)		(6)		(2)

Tabla 8.17. Errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

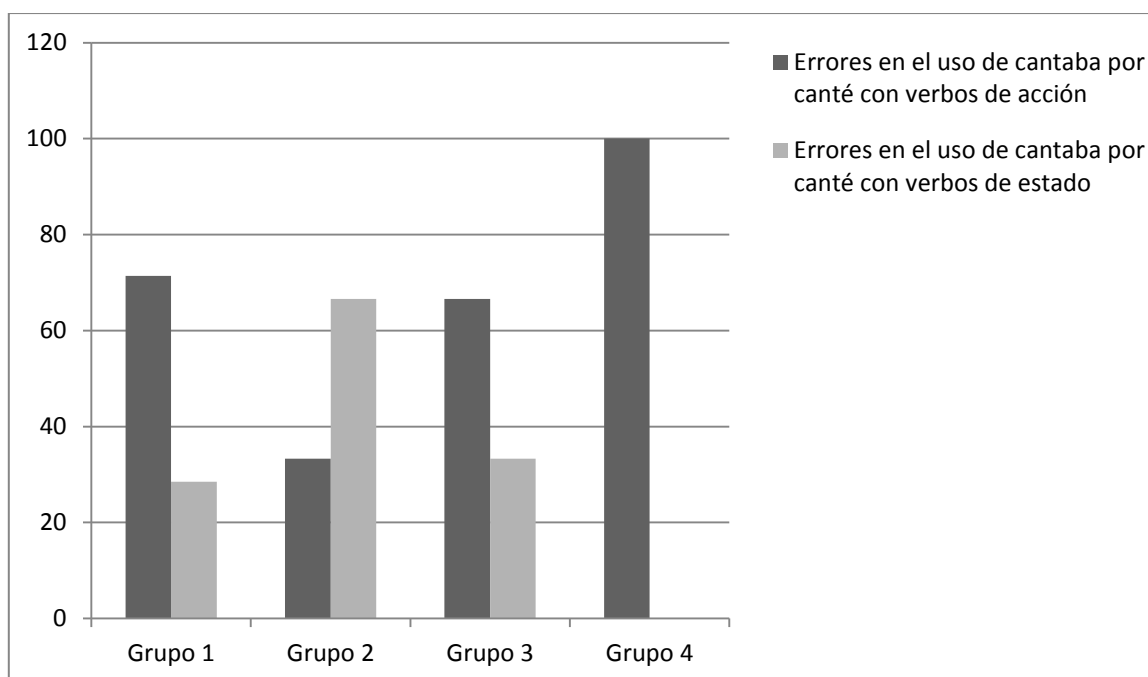


Gráfico 8.15. Porcentaje de errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

En el grupo 1 el mayor número de confusiones se origina porque los aprendientes trasladan hacia el primer plano de la narración hechos repetidos como hábitos a través de verbos dinámicos. Al igual que en la prueba 1, estas confusiones se producen por la ausencia de conectores discursivos o marcadores temporales que marquen el tránsito de un plano al otro. Otra similitud entre ambas pruebas es que los errores se ocasionan en el marco de la narración y en núcleo narrativo, y con la misma subcategoría del modo de acción, actividades y realizaciones²²⁵:

Errores con verbos de acción

- (69) a. Cuando era pequeña, 12 años, **iba** a la California, EE.UU. (P4)
- b. Yo **iba** al jugado del fútbol con mis nietos (?cousins) e **iba** al acuarium también. Había muchos animales y pude ver el dolfín. Y **iba** a Disneyland también, estaba muy divertida allí. (P4)
- c. Fue el viaje con mi mejor amigo. Son amigos de preparatoria. **Comía** muchas tapas. Estaba muchos tipos de comida allí. (P15)

²²⁵ Para comprobar lo que estamos afirmando aquí, véanse los ejemplos (14a) y (14b) pertenecientes a las narraciones personales orales del grupo 1 presentados en § 8.2.2.1.1.

En cuanto a los verbos de estado, los dos errores corresponden a la narración de un único participante y se concentran en el verbo *gustar*. La explicación se encuentra posiblemente en un fenómeno de hipercorrección con respecto a la prueba 1 en la que para el mismo contexto narrativo utiliza la relación temporal OoV²²⁶. En dicho proceso, el aprendiente, en momento de reflexionar sobre su producción escrita, elige lo diferente, es decir, lo que siente como más específico de la LO²²⁷:

Errores con verbos de estado

- (70) Fui a alemán, Italia, France y Inglaterra. Estaba muy feliz y gané buena experiencia. Me **gustaba** Italia muchísimo. (P9)

En el grupo 2, contrariamente a lo que ocurre en el grupo 1, el mayor número de errores se concentra en los verbos de estado. Al igual que en la prueba 1 estos errores se producen debido a la intención de los aprendientes de expresar duración en el pasado:

Errores con verbos de estado

- (71) a. Los otros días en Vietnam **estábamos** en Ho Chi Minh. (P16)
- b. Y, volví a Barcelona otra vez y me **quedaba** casi 10 días allí sin hacer nada. (P21)
- c. **Estabamos** en Fiji por una semana y visitamos Suva, que es el capital de Fiji y Nadi, que es muy famosa como una ciudad bien organizada para turistas extranjeros. (P27)

Ahora bien, en el análisis de las narraciones personales orales de la prueba 1 destacábamos la tendencia al aumento de este tipo de confusiones en los niveles más avanzados, por lo que preveíamos la fosilización de este tipo de errores. Sin embargo, en las narraciones personales escritas la expresión de la duración mediante verbos estativos en la relación temporal (O–V)oV tiende a desaparecer en los grupos 3 y 4. No obstante, como veremos más adelante, en el grupo 3 aún persiste este tipo de confusiones con verbos dinámicos.

²²⁶ Nos referimos al ejemplo (21b) presentado en § 8.2.2.1.2: “(E): ¿Qué país te gustó más?/ (P9): Me gusta Italia”.

²²⁷ Recordemos que para algunos autores no existe en la lengua coreana un tiempo verbal que se asemeje funcionalmente al pretérito imperfecto (véase anexo 1).

En cuanto a los errores con verbos de acción, a diferencia de la prueba 1 en que las confusiones tienen lugar con actividades, realizaciones y logros, en las narraciones de la prueba 2 del grupo 2 sólo se producen con actividades y realizaciones:

Errores con verbos de acción

- (72) a. Solo **viajaba** Barcelona y disfruté el sol de Barcelona. Era enero pero el clima hacía más bueno que lo de Corea. (P21)
- b. Por lo tanto **íbamos** a hotel y cenamos la comida china. Después, nos volvimos a la habitación, y **estábamos charlando** por la noche en vez de dormir. (P22)
- c. Un día, alguien **robaba** unos panes y refrescos. Mi compañero lo consiguió pero el ladrón lo pegó a mi compañero. (P29)

En el ejemplo (72a), perteneciente al núcleo narrativo, la ausencia de preposición no permite establecer la intención comunicativa del aprendiente. Si se tratara de *viajaba a Barcelona y disfruté el sol de Barcelona* no sería posible establecer la lectura de simultaneidad entre *viajaba* y *disfruté*. Por el contrario, si añadiéramos la conjunción temporal *mientras* y se cambiara la preposición *a* por la preposición *por*²²⁸, sería posible dicha lectura de simultaneidad. En (72b) se repiten los mismos errores que en la prueba 1²²⁹, por lo que para este aprendiente existe un riesgo de fosilización con la tipología verbal que estamos analizando y la relación temporal (O-V)oV. Por otra parte, la aparición de la perífrasis durativa *estábamos charlando* en la relación temporal (O-V)oV indica que el aprendiente no llega a comprender la posibilidad de expresar la duración mediante la relación O-V, necesaria para este pasaje narrativo. Por último, en (72c) se sigue la misma construcción que en el ejemplo (15d) de la prueba 1²³⁰. Interpretar la utilización de *robaba* como un imperfecto narrativo (*cfr.* § 6.4), no parece justificado para el nivel de ELE en el que se encuentra el aprendiente. Coincidimos con Fernández (1997) en que la aparición de estas formas no responde a una intención estilística sino a una carencia lingüística.

²²⁸ Como señala Morimoto (1998: 31-32), mediante el sintagma preposicional introducido por la preposición *a* se delimita el predicado; en cambio, la preposición *por* proyecta una trayectoria no delimitada. Estas distinciones que afectan a la composicionalidad del modo de acción del predicado (*cfr.* § 5.7), han sido tenidas en cuenta a la hora de clasificar el uso de la forma *viajaba* en (71a) como un uso incorrecto.

²²⁹ Nos referimos al ejemplo (15c) presentado en § 8.2.2.1.1: “[...] y después de recoger el autobús mis amigos y yo íbamos a hotel” (P22).

²³⁰ El ejemplo (15d) presentado en § 8.2.2.1.1 es el siguiente: “Y un día alguien robaba algo, y mi compañero siguió [...] Lo siguió y pegó” (P29).

En el grupo 3 los errores en el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba* son más numerosos con verbos dinámicos. Estos errores se producen a lo largo del núcleo narrativo. Por el contrario, con verbos estativos las confusiones tienen lugar en la frase introductoria de la narración y se produce con el tipo de verbos que más confusiones generan entre los aprendientes de nuestra investigación, con los verbos que expresan emociones del tipo *gustar*, *interesar* o *encantar*:

Errores con verbos de acción

- (73) a. En Bilbao **viajaba** durante 4 días, un día fui a Santander y un día fui a San Sebastián. (P32)
- b. Por eso, dejamos de nadar en el mar, fuimos al mercado tradicional de esa zona. **Comíamos** muchas comidas ricas. Y después nos marchamos a otro región cuyo el nombre es Yang Yang. Ahí fuimos a Naksan templo. **Lavábamos** las manos en el fuente deseando que todos los problemas se desapareciera. Tomamos unas copas de té que nos sirvieron unas personas del templo. (P43)

Errores con verbos de estado

- (74) Mi viaje que me **interesaba** más es el por Barcelona y por la Europa de Este. (P34)

El ejemplo (73a) ilustra la problemática que representa el reconocimiento de la expresión de la duración mediante verbos dinámicos en la relación temporal O–V. Es probable que este error esté inducido por el tratamiento que recibe la forma *cantaba* en los materiales didácticos de ELE diseñados para los participantes de nuestra investigación²³¹. En (73b) el uso de las formas *comíamos* y *lavábamos* no aparece junto ningún elemento contextual que permita establecer el paso del primer plano narrativo al segundo, por lo que una narración de eventos repetidos como hábitos no se adecua al contexto narrativo creado por el aprendiente. Por último, la aparición de *encantaba* en (74) ilustra el tipo de dificultad que explicábamos más arriba con los verbos que expresan emociones. Es con este tipo de verbos con el que los aprendientes del grupo 4 continúan teniendo dificultades, tal como puede observarse en (75):

²³¹ Sobre la descripción de la distinción *canté/cantaba* en las gramáticas de español diseñadas para aprendientes de ELE surcoreanos, véase § 3.2 y § 7.5.2.

- (75) Y fuimos a los lugares turísticos. Me **gustaba** Barcelona más porque en Barcelona hay muchas cosas que hacer. Especialmente me **encantaba** las arquitecturas de Gaudí. (P50)

Ahora bien, los únicos dos errores en el grupo 4 se producen solamente con verbos estativos y pertenecen a la narración de un único participante, por lo que podemos afirmar que en la prueba de expresión escrita menos controlada de nuestra investigación los aprendientes del nivel más alto de ELE no presentan confusiones sistemáticas originadas por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*.

8.3.2.1.2 Uso del presente por el pretérito simple

Los errores por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *canto* conforman, al igual que en la prueba 1, el segundo grupo de errores en el primer plano de la prueba 2 debido a su proporción. Ahora bien, existen diferencias entre ambas pruebas en la tipología verbal que interviene en el número de confusiones: mientras que en la prueba 1 los errores ocasionados en el uso de *canto* por *canté* tienen lugar únicamente con verbos estativos en los grupos 1 y 3 y se distribuyen homogéneamente en los grupos 2 y 4 (*cfr.* § 8.2.2.1.2, tabla 8.8), en la prueba 2 el mayor número de errores se concentra en los verbos de estado, con excepción de los grupos 3 y 4, tal como puede observarse en la tabla 8.18 y en el gráfico 8.16:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	30,7	(4)	16,6	(1)	57,1	(4)	100	(2)
Errores con verbos de estado	69,2	(9)	83,3	(5)	42,8	(3)		(0)
Total de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>		(13)		(6)		(7)		(2)

Tabla 8.18. Errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

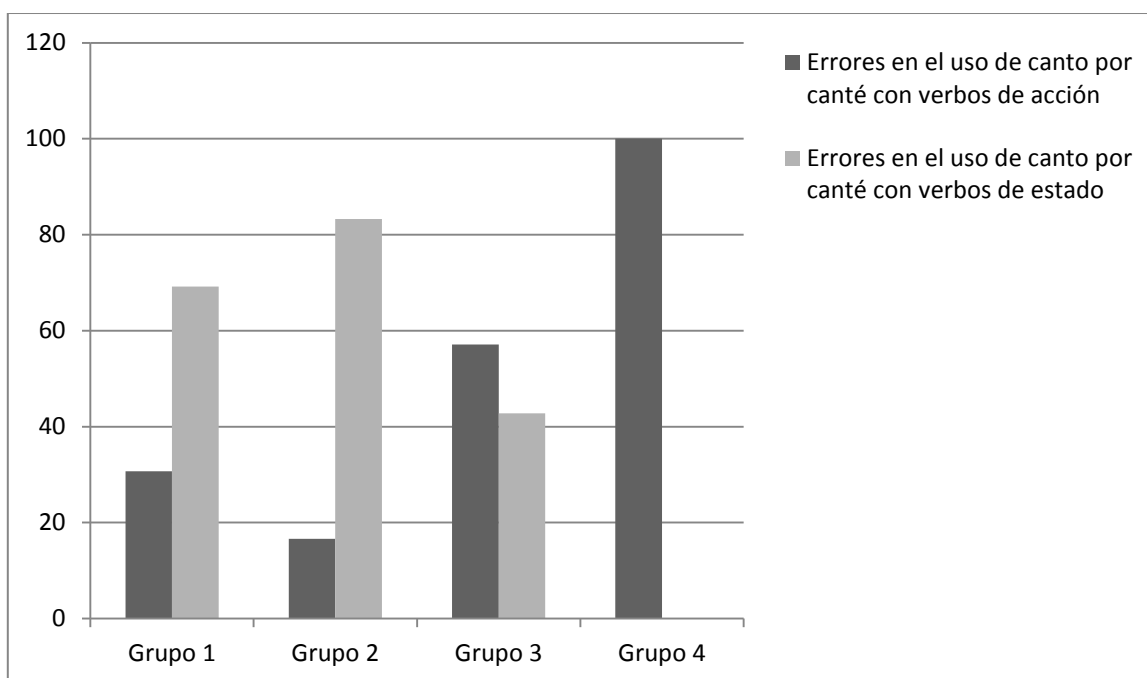


Gráfico 8.16. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

En el grupo 1 los errores en el uso del presente por el pretérito simple se producen en el núcleo narrativo con verbos de acción, y en el núcleo narrativo y en el cierre con verbos de estado. La aparición de la relación temporal OoV en estas secciones de la narración alterna con otras relaciones temporales, como puede observarse en los ejemplos (76a-c) y (77a-c):

Errores con verbos de acción

- (76) a. He ido a Inglaterra y España en este año. **Duerme** en hostel de joven en Londres y en hotel en Madrid. (P14)
- b. Me gustó las comidas de Madrid porque fueron muy deliciosos. **Come** tortilla de jamón, arroz negro y bocadillo de jamón. (P14)
- c. Esta ciudad tenía mucha gente, me **suspone** que cada persona era tan diferente. Lo era muy diferente a Seúl. (P15)

Errores con verbos de estado

- (77) a. Pero no me **gusta** Inglaterra. Por que tuvo mal tiempo, llovía y hacía

- viento. (P9)
- b. Pero en Roma me **siento** muy hermoso y había muchos hombres guapos. (P7)
- c. El viaje **es** muy contenta para mí. (P8)

Obsérvese que en los ejemplos presentados el uso incorrecto del presente no aparece asociado a oraciones subordinadas como proponen Lee y Son (2009)²³². Tampoco parece que se produzca una interferencia de la lengua materna para los aprendientes de este nivel de ELE ya que el uso del “presente coreano” con verbos de acción para expresar acciones en el pasado que continúan hasta el presente²³³ no se aplica a los ejemplos (76a-b), en los que las formas *duerme* y *come* no denotan eventos que continúan hasta el momento de la enunciación. Por el contrario, en (76c) si la forma *suspone* se interpreta como *sorprende*, podría aplicarse una explicación basada en la interferencia de la lengua materna, en la medida en que aquello que le sorprendió al visitar aquella ciudad continúa sorprendiéndole en el momento de la enunciación. En cuanto a los ejemplos de errores con verbos de estado, persisten algunas de las confusiones más recurrentes de la prueba 1, como en (77a) con la aparición del verbo *gustar*. En cuanto a (77b) llama la atención del uso de la relación temporal OoV para la forma *sentir* ya que en la prueba 1 la misma participante construye adecuadamente su narración utilizando la forma *sentí*²³⁴.

En el grupo 2 los errores se producen en el núcleo de la narración. Las confusiones con verbos de acción se reducen a un solo caso con el verbo *dar* que alterna en el contexto narrativo con otras formas verbales en función de la relación temporal O–V, mientras que con los verbos de estado vuelve a destacar la aparición del verbo *gustar* alternando en el pasaje narrativo con otras formas verbales utilizadas en las relaciones temporales (O–V)oV y (OoV)–V:

²³² Estos autores proponen que el uso erróneo de la forma *canto* se restringe a las oraciones subordinadas ya que en la lengua coreana la simultaneidad respecto a otra forma verbal que designa anterioridad al origen se expresa mediante el presente (*cf.* § 3.2).

²³³ Véase el anexo 1 para una descripción de las funciones del presente con los verbos de acción.

²³⁴ Nos referimos al siguiente pasaje de la narración personal oral de la participante 7: “Suiza y en Roma, Italia, sentí que es un poco de sucia pero en Londres era muy arreglada con los edificios”. Remitimos al anexo 4 para una lectura de la narración de la que hemos extraído este ejemplo.

Errores con verbos de acción

- (78) Y en verano de 2007 fui a Taiwan con mis amigos de la iglesia. Ayudamos a los niños y **damos** muchos juguetes. Las comidas de Taiwan no fueron también bueno para mí. Después de la cena, danzamos delante de los niños y ellos lo divertieron. (P19)

Errores con verbos de estado

- (79) Desde el octubre hasta el diciembre en 2012, he visitado ocho países en europa. Fue solamente y era mi primero viaje por eso tenía mucho miedo. Pero el viaje era muy bueno. El país que me **gusta** mucho era Portugal, porque los hombres portuguese son guapísimo. Y el país que no me **gusta** más es Austria, porque el tiempo era muy malo. Y también he visitado a España, y me **gusta** mucho Sevilla. (P20)

En (78) la aparición de *damos* no se encuentra en un contexto sintáctico de subordinación por lo que la influencia de la lengua materna no puede ser atribuida a este error. Por el contrario, la aparición de *gusta* en (79) podría estar inducida por la posición que ocupa el verbo en la oración ya que en la lengua coreana los verbos que no aparecen en posición final pueden recibir su interpretación temporal a partir de la temporalidad que expresa el verbo en posición final²³⁵.

En el grupo 3, a diferencia de los otros grupos, los errores con verbos de acción superan a los errores con verbos de estado. Su aparición tiene lugar en el núcleo narrativo, tanto en oraciones principales como en subordinadas, como puede verse en (80a-b) y (81a-b):

Errores con verbos de acción

- (80) a. Fue la primera vez que **viajo** sola, por eso me **da** mucho significado. (P34)
- b. **Decimos** que sí y este hombre nos dijo que él si mismo estaba trabajando para el hostel. Al llegar en frente del hostel de repente él cambio su cara y nos demandó dinero. Como no **damos** dinero a él, él empezó a hablar las palabras malas. (P31)

²³⁵ Véase anexo 1.

Errores con verbos de estado

- (81) a. Lo que **quiero** fue las comidas mexicanas. (P40)
- b. Mi amiga y yo **tenemos** una experiencia muy duro en Puerto Vallarta. (P40)

Por último, en el grupo 4 los errores en el uso del presente por el pretérito simple sólo ocurren con verbos dinámicos en el núcleo de la narración, como puede observarse en (82):

- (82) a. El año pasado, cuando estaba en España, mi familia vino para viajar conmigo por España. Reservé todos los trenes y hoteles. Viajamos de Madrid al sur de España como Málaga, Granada, unos de pueblos blancos y a Barcelona. **Comemos** tapas diferentes y fuimos a los lugares turísticos. (P50)
- b. Entonces llegó el día de regresar y mi mamá no pudo tomar el avión por su papel de visa. **Tenemos que comprar** el boleto otra vez de precio dos veces. Ella se veía muy triste pero por el problema pudimos quedarnos juntos en Navidad. (P58)

Tanto en (82a) como en la perífrasis modal de (82b) los presentes están utilizados en oraciones principales, por lo que tampoco en este nivel puede atribuirse esta confusión a una interferencia de la lengua materna como proponen (Lee y Son, 2009). Por otra parte, la aparición de las formas *comemos* y *tenemos que comprar* alterna en el contexto narrativo con otras formas que expresan el contenido temporal de la relación O–V, como *vino*, *reservé*, *viajamos* y *fuimos* en (82a) y *llegó*, *pudo*, *pudimos* en (82b), por lo que el uso de los presentes en los ejemplos citados tampoco puede ser explicado a partir de un desconocimiento de la morfología verbal. Creemos que una explicación plausible para este nivel de ELE se encontraría, siguiendo la argumentación de Fernández (1997), en un salto temporal subjetivo al momento de la experiencia narrada, es decir, un falso presente histórico, que al no cumplir las condiciones que este tipo de presente requiere, quiebra la concordancia temporal.

8.3.2.1.3 Uso del pretérito perfecto por el pretérito simple

El tercer grupo de errores en el primer plano narrativo está constituido, al igual que en la prueba 1, por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *he cantado*. Sin embargo, existen diferencias cuantitativas entre ambas pruebas, ya que el número de

confusiones en las narraciones personales escritas es más reducido que en las narraciones orales: mientras que en la prueba 1 el descenso del número de confusiones comienza a producirse a partir del grupo 3, en la prueba 2 es partir del grupo 2 donde disminuye significativamente el número de confusiones, hasta desaparecer en el grupo 4.

Por otra parte, en la prueba 2 se registra un uso incorrecto con verbos estativos en el grupo 1 que era inexistente en las narraciones de la prueba 1. Por el contrario, en el grupo 2 desaparecen los errores con este tipo de verbos en la prueba 2, a diferencia de lo que ocurría en la prueba 1²³⁶. La distribución de los errores en el uso del pretérito perfecto por el pretérito simple según el modo de acción en la prueba 2 puede observarse en la tabla 8.19 y en el gráfico 8.17:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	85,7	(6)	100	(3)	100	(1)	0	(0)
Errores con verbos de estado	14,2	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i>		(7)		(3)		(1)		(0)

Tabla 8.19. Errores en el uso de *he cantado* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

²³⁶ Véase la tabla 8.9 del apartado § 8.2.2.1.3.

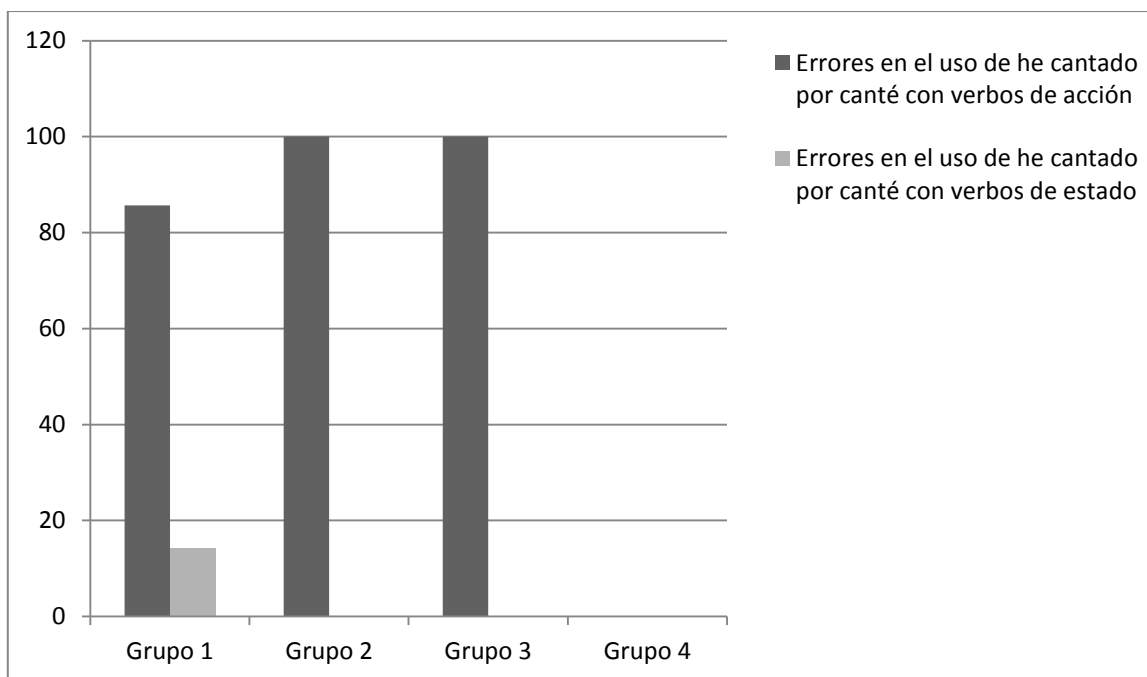


Gráfico 8.17. Porcentaje de errores en el uso de *he cantado* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

En el grupo 1 la conmutación de la relación temporal (OoV)–V por la relación O–V se produce debido a un cambio de perspectiva del plano inactual al actual sin la presencia de referencias que permitan marcar el tránsito entre ambos planos. Estos cambios tienen lugar en el marco y en el núcleo narrativo, con verbos de acción y con verbos de estado:

Errores con verbos de acción

- (83) a. Cuando tenía 12 años **he viajado** por la isla Jeju con mi familia. (P10)
- b. Un día en Estados Unidos, mi familia visitó a casa de mi tío. Y en aquella casa, yo **he visto** películas muy interesante. También yo compré muchas ropas. (P11)
- c. **He visto** flamenco. Fue muy caro pero me gustó. (P14)
- d. También fue a Denver, el capital de Colorado para encontrar mi familia americana. Es que **he vivido** en los Estados Unidos con esa familia para aprender inglés. (P15)

Errores con verbos de estado

- (84) En las vacaciones pasadas, yo y mi novia viajamos al mar de este. Es que es 300 día desde nos **hemos querido**. (P1)

Los errores presentados en (83a-d) ocurren con actividades: *viajar por la isla, ver películas, ver flamenco y vivir*. Esta subcategoría del modo de acción se caracteriza por las propiedades de dinamismo, duración y no delimitación (cfr. § 5.7). Es probable que los aprendientes hayan trasladado las últimas dos propiedades de este tipo de predicados al contenido temporal de la forma *he cantado* influidos por la descripción que de esta forma presentan las gramáticas de ELE diseñadas para aprendientes surcoreanos, en las que se enfatiza la variedad aspectual experiencial a partir del modo de acción que estamos analizando. Apelando a dicha variedad, los mencionados materiales didácticos insisten en que la forma *he cantado* se utiliza para hablar de una experiencia que dura hasta el momento de la enunciación (cfr. § 7.5.2). Esta misma explicación parece válida para el uso de *hemos querido* en (84).

En los grupos 2 y 3 los errores, que solo se producen con verbos dinámicos, tienen lugar en el marco de la narración, como puede verse en (85a-c):

- (85) a. Desde el octubre hasta el diciembre en 2012, **he visitado** ocho países en europa. (P20)
- b. En agosto de 2013, **he viajado** a Fiji con mi novio y dos amigos que son fijianos. (P27)
- c. En el enero de este año fui a Colombia para ver a mis amigos colombianos que **hemos estudiado** hace tres años en Australia. (P39)

Los ejemplos (85a-b) pertenecen al grupo 2 y están constituidos por una actividad, *visitar ocho países*, y una realización, *viajar a Fiji*. Obsérvese que en el ejemplo (85c) del grupo 3 la aparición de la actividad *hemos estudiado* también podría ser clasificada como el uso del pretérito perfecto por el pretérito pluscuamperfecto. Este dato confirma la escasa aparición que tiene la relación temporal (O–V)–V en las narraciones personales, tanto orales como escritas, de nuestro corpus.

El escaso número de errores en el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *he cantado* en los niveles más avanzados dificulta la deducción de una contante. Sin embargo, la recurrente aparición de este error en el marco de la narración hace pensar que en los casos analizados los aprendientes han interiorizado en su IL la hipótesis, probablemente a partir de los datos a los que han estado expuestos, de que el marco narrativo se ha de construir mediante la relación temporal (OoV)–V.

8.3.2.2 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración

En la prueba 2 los grupos 1 y 2 presentan un porcentaje menor de errores en el segundo plano que en el primer plano. Por el contrario, en los grupos 3 y 4 se invierte esta situación ya que el número de confusiones originadas por el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a formas verbales con una realización temporal diferente supera al uso de otras formas verbales en función de la relación temporal O–V.

En cuanto al contraste entre los resultados obtenidos en las pruebas 1 y 2, se observan importantes diferencias cuantitativas y cualitativas. En primer lugar, en la prueba 1 el número de errores en el segundo plano tiene una mayor concentración en el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canto*, seguido del uso de la forma *canté* para dicha relación temporal. En la prueba 2 se invierte esta distribución ya que desciende significativamente la aparición de la forma *canto* para expresar las tres funciones del pretérito imperfecto en el discurso inactual, al tiempo que el uso de *canté* para estas funciones ocupa el primer lugar en cuanto a representación numérica.

Por otra parte, en la prueba 2 se reduce la variedad de formas empleadas para expresar el contenido temporal de la relación (O–V)oV, tal como puede observarse en la tabla 8.20 y en el gráfico 8.18:

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>	65	(13)	71,4	(5)	68,7	(11)	0	(0)
Uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>	35	(7)	28,5	(2)	12,5	(2)	66,6	(2)
Uso de <i>cantaría</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	0	(0)	6,2	(1)	33,3	(1)
Uso de <i>cante</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	0	(0)	12,5	(2)	0	(0)
Total de errores		(20)		(7)		(16)		(3)

Tabla 8.20. Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por *cantaba* en la prueba 2.

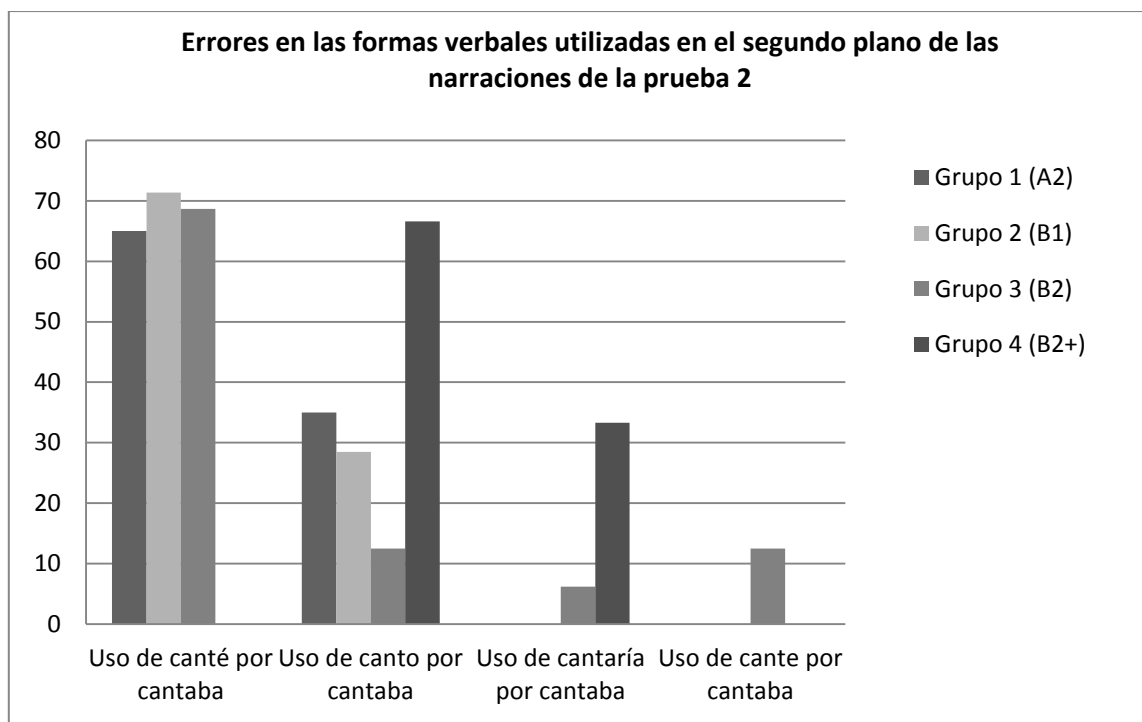


Gráfico 8.18. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 2.

8.3.2.2.1 Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto

El mayor número de errores en el segundo plano de las narraciones personales escritas se concentra en el traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canté*, a diferencia de la prueba 1 en la que el mayor número de errores corresponde al traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canto*. Los resultados entre ambas pruebas también difieren en que los errores ocasionados por el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto descienden en todos los grupos excepto en el grupo 1, en el que dicha confusión aumenta significativamente.

Por otra parte, existen diferencias cualitativas entre los resultados obtenidos en las narraciones personales orales y escritas por lo que se refiere a la interacción de la temporalidad verbal y el modo de acción. En la prueba 1 existe una distribución relativamente homogénea en el porcentaje de errores con verbos de acción y con verbos de estado en los niveles de ELE más avanzados²³⁷ (*cf.* § 8.2.2.2.2, tabla 8.12). Por el contrario,

²³⁷ Excepto en el grupo 2, donde los errores son más numerosos con verbos de estado.

en la prueba 2 las confusiones se originan mayoritariamente en los verbos de estado, tal como puede observarse en la tabla 8.21 y en el gráfico 8.19:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	30,7	(4)	0	(0)	27,2	(3)	0	(0)
Errores con verbos de estado	69,2	(9)	100	(5)	72,7	(8)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>		(13)		(5)		(11)		(0)

Tabla 8.21. Errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

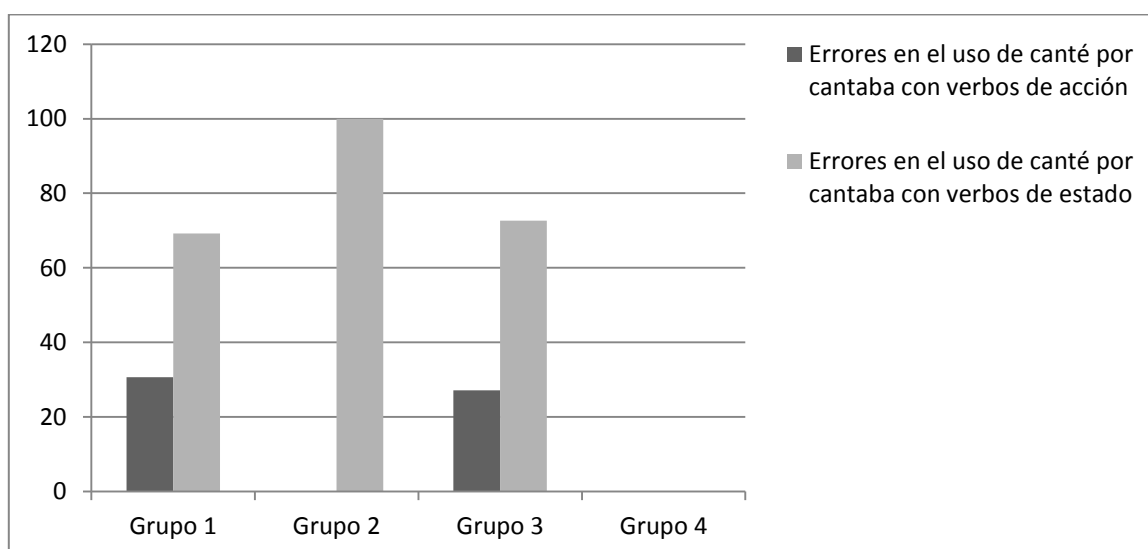


Gráfico 8.19. Porcentaje de errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

En el grupo 1 los errores con verbos de acción se distribuyen en el núcleo narrativo. Estos errores se originan por la falta de reconocimiento de la temporalidad específica de la forma *cantaba*, es decir, la expresión de la simultaneidad a un momento anterior al origen y por la tendencia a construir las narraciones según el *principio del orden natural*,

desatendiendo a las funciones significativas que en el discurso inactual desarrolla el pretérito imperfecto:

- (86) a. Y en el día de la independencia, todas las tiendas **vendieron** más baratos, entonces compré los cosméticos, la ropa, etc. (P12)
- b. Cuando tenía 16 años yo viajé Los Ángeles con mis amigos. Este viaje fue para estudio y viaje también. Nosotros estudiamos escritos en inglés en la universidad de LA (UCLA). Después de la clase **comimos** comidas en la cafetería de la universidad. Y después de comer, **participamos** a la clase para divertido como la clase de danza, tenis, etc. (P2)

En (86a) se puede observar el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *vendieron* debido a la dificultad que encuentra el aprendiente en interpretar la simultaneidad de esta forma con la referencia temporal *el día de la independencia*, es decir, en un contexto sintáctico en el que el pretérito imperfecto no aparece subordinado en correlación temporal a alguna forma verbal de la esfera del pasado. En (86b) la tendencia a seguir el *principio de orden natural* en la construcción de narraciones impide que el aprendiente presente las acciones repetidas como hábitos utilizando el pretérito imperfecto.

Las confusiones con verbos de estado se originan por la falta de reconocimiento de la función descriptiva que con esta tipología verbal alcanza la relación temporal (O–V)oV en el discurso inactual:

- (87) a. En California, estaba muy calor porque está **fue** el verano. (P4)
- b. Las montañas los mares **fueron** guapos. Además cada ciudad **parecieron** diferente países. Especialmente, me gustaba Pirence mejor. Los árboles **fueron** muy bonitos. (P9)
- c. Me gustó las comidas de Madrid porque **fueron** muy deliciosos. (P14)
- d. Casi todos camareros **fueron** hispanoamericanos y en autobús pude escuchar español a menudo. (P12)

La tendencia a utilizar la relación temporal O–V con verbos de estado en contextos claramente descriptivos como los de (87a-d) confirmarían para la IL de estos aprendientes los postulados de la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (cfr. § 2.3.2) según la cual en las

primeras etapas del aprendizaje los aprendientes tienden a utilizar el pretérito simple con todas las subcategorías del modo de acción. Por otra parte, es importante destacar el uso de la forma *fueron* en (87d), cuya aparición se deriva de una hipercorrección realizada por el participante con respecto a su narración personal oral, en la que utiliza la relación temporal OoV para el mismo contexto narrativo²³⁸.

En el grupo 2 los errores se manifiestan únicamente con verbos estativos y en la misma sección narrativa que en el grupo 1:

(88) b. Y me gusta Shanghai más que Beijing porque Shanghai **fue** mas limpio. (P18)

c. Luego, fuimos a la Mura de Luna. **Fue** muy alta. (P19)

Al igual que en el ejemplo (87d) del grupo 1, los errores del grupo 2 se originan por un fenómeno de hipercorrección con respecto a las narraciones personales orales. Tanto en (88a) como en (88b) la aparición de la forma *fue* es precedida por la forma *es* en los mismos contextos narrativos de la prueba 1²³⁹. Estos datos pondrían de manifiesto que en el recorrido hacia la LO objeto algunos aprendientes para expresar simultaneidad con respecto a un momento anterior al origen trasladan en un primer momento el contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canto* , seguido de la forma *canté* .

Las cifras de la tabla 8.21 reflejan que en el grupo 3 se produce un aumento considerable en el número de errores por la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV. Sin embargo, estos datos no han de ser interpretados como un retroceso en la IL de los aprendientes de este nivel ya que de los 11 casos encontrados 8 corresponden a la producción de un único participante. Por otra parte, existen diferencias cualitativas en los errores que tienen lugar en las narraciones personales escritas del grupo 3 y las de los niveles precedentes en la medida en que en el grupo 3 los errores con verbos dinámicos se producen en contextos de subordinación sintáctica, mientras que en el grupo 1 los errores se concentran en contextos

²³⁸ Nos referimos al ejemplo (32c), presentado en § 8.2.2.2.1: “Y en Estados Unidos encontré mucha gente vivieron en L.A. [...] y también camarero a menudo son hispano américo, puedo hablar español contigo, con ellos es muy feliz” (P12).

²³⁹ Los contextos narrativos a los que estamos haciendo referencia son los siguientes: “Porque Shanghai es más limpia que Beijín y más extranjeras en Shanghai por eso inglés es posible ahí” (P18) y “(E): ¿Y te gustó esta muralla?/ (P19): Sí pero estaba muy cansada porque esto fue muy alta, es muy alto y no puedo recordar” (P19).

de independencia sintáctica y en el grupo 2 los errores con esta tipología verbal son inexistentes:

- (89) a. Lo que me llamó la atención es que los españoles **apagaron** colillas de cigarrillo. Y también estaba permitido fumar en el estadio de fútbol. (P42)
- b. Con ella fuimos al Torre de Effel para ver una fiesta que **celebró** el día de revolución francesa. (P44)
- c. Era semana santa y había demasiada persona que **mostraron** su ciencia en Dios, eso no me interesó nada. (P45)

Los ejemplos de (89a-c) ponen de manifiesto una vez más que la hipótesis propuesta por Lee y Son (2009) no puede confirmarse con los datos de nuestra investigación, ya que no todos los aprendientes utilizan la forma *canto* para expresar la relación temporal (O–V)oV en un contexto de subordinación sintáctica como proponen los mencionados autores²⁴⁰. Por otra parte, si se comparan los resultados obtenidos en la prueba 1, puede observarse que nuevamente las confusiones se originan por un mecanismo de hipercorrección, al igual que en los grupos 1 y 2. Esto sucede en las secuencias narrativas presentadas en (89a) y (89b)²⁴¹.

En cuanto a los errores con verbos estativos, como señalábamos más arriba, todos pertenecen a la narración del participante (40), por lo que su elevado número no ha de ser interpretado como un retroceso generalizado del grupo 3 en el recorrido hacia el dominio de la LO. Estos errores, al igual que los analizados para los grupos 1 y 2, se ocasionan en el núcleo narrativo:

- (90) a. Mi ciudad, Anahuac **fue** muy cerca de México D.F. que tarda solo 30 minutos por autobús. (P40)

²⁴⁰ Como hemos ido señalando a lo largo del análisis de los resultados de la prueba 1 y 2, los errores ocasionados por el uso de la forma *canto* encierran una complejidad mayor que la prevista por Lee y Son (2009) debido a la interferencia de la lengua materna de los aprendientes de ELE surcoreanos. En primer lugar porque el mayor número de errores de nuestro corpus no ocurre en contextos de subordinación sintáctica (cfr. § 8.2.2.1.2, § 8.2.2.2.1 y § 8.3.2.1.2). Por otra parte, la aparición de la forma *canto* no se asocia únicamente a un traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a esta forma, sino también a un traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma en cuestión. Por último, en la expresión de simultaneidad a una forma de la esfera de los tiempos pasados existe un número mayor de confusiones originadas por el uso de *canté* que de *canto*.

²⁴¹ En los mismos contextos narrativos de la prueba 1 los aprendientes utilizan el presente: “Sí, las colillas al suelo pero los españoles también tiran pero apagan en el, la basura porque los coreanos solo tiran y eso me llamó la atención” (P42) y “Nosotros fuimos a Torre de Eiffel, es que el día del viaje es un día de... festivo de revolución” (P44).

- b. Mi amiga y yo visitábamos a los restaurantes cuando **estuvieron** hartas de cocinar. (P40)
- c. **Fue** la ciudad que está muy cerca del mar por eso **fue** la ciudad muy humada y caliente. (P40)

Si se examina la narración oral de este participante, podrá observarse que algunos de los errores que presenta en la producción escrita ya se encuentran en su producción oral²⁴². Teniendo en cuenta que se trata de un hecho aislado, no podemos extraer conclusiones que se apliquen a todos los participantes del grupo 3. No obstante, podemos afirmar que este participante no es capaz de aplicar el monitor cuando dispone de tiempo para reflexionar sobre su producción.

Por último, en el grupo 4 han desaparecido las confusiones originadas por el traslado de la relación temporal (O–V)oV a la forma *canté* en las narraciones personales escritas. Este dato era previsto en la medida en que a partir de los niveles más avanzados el número de este tipo de errores²⁴³.

8.3.2.2.2 Uso del presente por el pretérito imperfecto

En las narraciones personales escritas los errores ocasionados en el uso del presente por el pretérito imperfecto ocupan el segundo lugar en el número de confusiones del segundo plano. Este dato refleja una primera diferencia con los resultados obtenidos en la prueba 1 en la que este tipo de error supera a los errores ocasionados en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto. A su vez, en la prueba 2 el número de confusiones por el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canto* se reduce significativamente, de tal manera que a partir del grupo 2 deja de ser un error sistemático en las producciones escritas de los aprendientes de este grupo. Otra diferencia entre ambas pruebas es que en la mayoría de las narraciones personales escritas, con excepción del grupo 2, los errores se concentran en los verbos de estado, mientras que en las narraciones personales orales (*cfr.* § 8.2.2.2.1, tabla 8.11), si bien existe un mayor número de errores con verbos estativos, las confusiones con verbos dinámicos también ocupan un destacado lugar. En la tabla 8.22 y en

²⁴² Nos referimos a secuencias narrativas como la siguiente: “Cuando me quedé en México, Anahuac fue muy cerca de México DF por eso yo iba muy frecuentemente a México DF” (P40).

²⁴³ Recordemos que en la prueba 1 el grupo 4 solo presenta tres errores en la tipología verbal que estamos analizando.

el gráfico 8.20 puede observarse la distribución de los errores que estamos analizando según el modo de acción:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	0	(0)	50	(1)	0	(0)	0	(0)
Errores con verbos de estado	100	(7)	50	(1)	100	(2)	100	(2)
Total de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>		(7)		(2)		(2)		(2)

Tabla 8.22. Errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

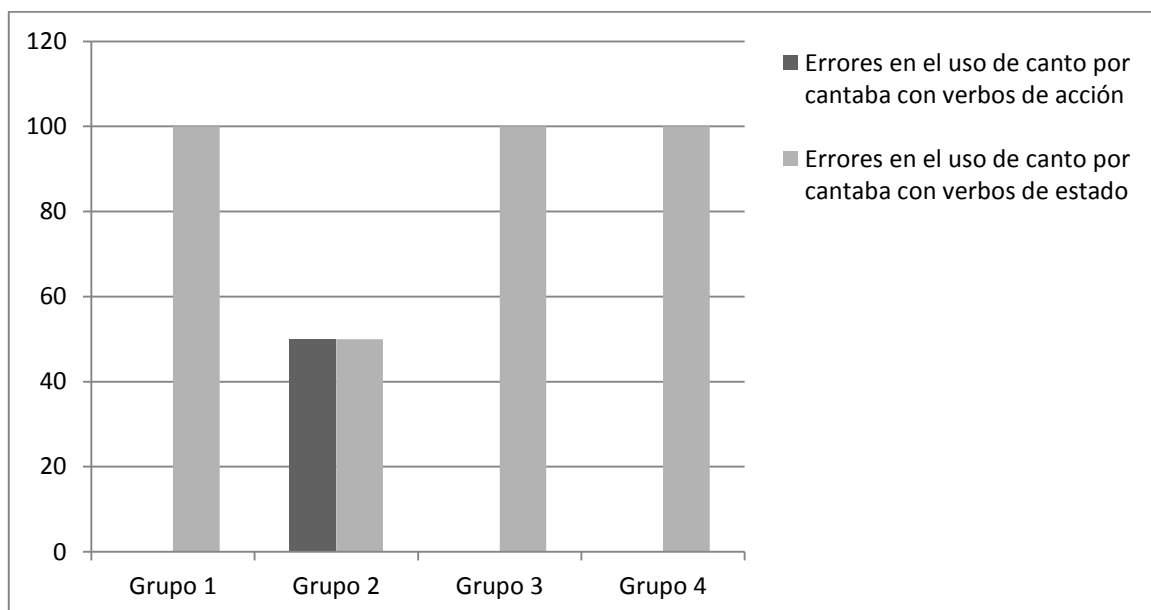


Gráfico 8.20. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 2.

En el grupo 1 los errores se producen en el núcleo narrativo y tienen lugar en un contexto de independencia sintáctica, como en (91a), pero también en un contexto de subordinación

sintáctica, como en (91b-c), por lo que la interferencia de la lengua materna debería ser tenida en cuenta para la aparición de este último contexto:

- (91) a. Las calles **son** tan recto que pude ver los otros fines de las calles. (P15)
- b. Pensé que todos los universitarios **parecen** felices. (P12)
- c. También en LA me sorprendó que **hay** mucha gente que puede hablar español. (P12)

El grupo 2 es el único grupo que presenta un error con verbos dinámicos. Este error tiene lugar en el núcleo narrativo y también parece estar ocasionado por la interferencia de la lengua materna ya que se produce en un contexto de subordinación sintáctica:

- (92) En Roma había un restaurante que **vende** piza, pasta, algo así. Y era fantástico, y sabroso. (P21)

No sucede lo mismo con el error ocasionado con un verbo de estado, el cual aparece en un contexto de independencia sintáctica:

- (93) Y me gusta Shanghai más que Beijing porque Shanghai fue mas limpio y **hay** muchos extranjeros allí. (P18)

El ejemplo de (93) pone de manifiesto que muchos de los errores no siempre se originan por un desconocimiento de las funciones que desarrollan las formas verbales, tanto en el discurso actual como en el inactual, sino por un cambio de perspectiva a lo largo de la narración sin la presencia de conectores temporales que permitan marcar el tránsito de un plano discursivo al otro.

En el grupo 3 los errores ocurren únicamente con verbos de estado y en un contexto de independencia sintáctica. Al igual que en los grupos anteriores, las confusiones tienen lugar en el núcleo de la narración:

- (94) a. El año pasado, estudié en Alcalá. Además de estudiar español, mi objetivo de ir a España **es** experimentar más, conocer las personas y viajar. (P38)
- b. Antes de ir a Sevilla, nos **queda** unas horas libres y solo paseé por las calles de Granada y eso me gustó mucho. (P45)

Los ejemplos (94a-b) ilustran la dificultad que encierra el reconocimiento de la expresión de simultaneidad con un antes genérico. No es de extrañar que esto ocurra ya que esta interpretación para la forma *cantaba* pocas veces es trabajada en los materiales didácticos de ELE y es inexistente en aquellos diseñados para aprendientes surcoreanos²⁴⁴.

Por último, en el grupo 4, a diferencia del grupo 3, los dos errores se producen en un contexto de subordinación sintáctica:

- (95) a. Y él me dijo que iban a cobrar mucho más los taxistas porque **soy** extranjero y por suerte él me acompañó hasta la parada del autobús. (P51)
- b. Me gustaba Barcelona más porque en Barcelona **hay** muchas cosas que hacer. (P50)

Al igual que en algunos ejemplos analizados anteriormente la ausencia de conectores temporales es la que ocasiona problemas debido al cambio de perspectiva discursiva. Para Fernández (1997) este mecanismo es característico de la IL debido a una estrategia de economía lingüística, ya que los aprendientes no utilizan aquellos elementos que no consideran necesarios.

8.3.2.2.3 Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto

En las narraciones personales escritas, al igual que en las narraciones personales orales, el segundo plano también se ve afectado por la presencia de errores asistemáticos que se producen por la utilización de algunas formas para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV. Sin embargo, a diferencia de la prueba 1, en la prueba 2 dichos errores se reducen a sólo dos formas —*cantaría* y *cante*—, que aparecen a lo largo del núcleo narrativo.

²⁴⁴ Sobre el tratamiento de esta forma verbal en las gramáticas de español utilizadas por los participantes de nuestra investigación, véase § 7.5.2.

Como señalábamos en la tabla 8.20 (*cf.* § 8.3.2.2), el uso de estas formas sólo ocurre en las narraciones de los niveles más avanzado.

En cuanto a la aparición de la forma *cantaría*, los dos errores encontrados pertenecen a los grupos 3 y 4:

- (96) a. Tomamos unas copas de té que nos sirvieron unas personas del templo. **Podría** pensar en mi futuro, las gentes relacionadas conmigo tranquilamente. Me pareció que todo fuera a salir bien. (P43)
- b. Había prostitutas en las ventanas rojas y un montón de personas que **querrían** verlas o comprarlas. (P46)

En (96a) vuelve a repetirse el mismo error que en la narración personal oral de este aprendiz²⁴⁵. Al analizar esta confusión en la prueba 1, destacábamos que podría haberse originado en la distinción morfológica entre *podría* y *podía*, y al mismo tiempo considerábamos que se trataba de una falta propia de una prueba diseñada en torno a la producción espontánea del aprendiz. Sin embargo, su reaparición en una prueba en la que el aprendiz dispone de tiempo para reflexionar sobre su producción nos hace pensar que se trata de un error fosilizado en la IL de este participante. Por el contrario, el uso de *querrían* en (96b) es inexistente en la narración personal oral del mismo aprendiz, por este motivo no es posible establecer una comparación y afirmar si se trata de una falta o de un error fosilizado debido a la cercanía morfológica entre *querían* y *querrían*.

Por lo que respecta al uso de *cante* para expresar el contenido temporal de la relación (O–V)oV, su aparición tiene lugar en dos narraciones de aprendices del grupo 3:

- (97) a. Después de llegar, cuando buscamos hostel un hombre nos preguntó que **tengáis** un hostel fijo. (P31)
- b. Puedo recordar una pintura que una mujer **vea** muchas estrellas por la noche. (P32)

²⁴⁵ Nos referimos al ejemplo (45), presentado en § 8.2.2.2.3: “(E): Y de todo este viaje, ¿qué es lo que más te gustó?/ (P43): Me encantó visitar el templo./ (E): ¿Por qué?/ (P43): Porque podría estar más tranquilamente” (P43).

Los ejemplos (97a-b) vuelven a poner de manifiesto la dificultad que representa la expresión de simultaneidad a un momento anterior al origen en un contexto de subordinación sintáctica.

Como hemos venido argumentando a lo largo del análisis de esta prueba, este error se debe a la interferencia de la lengua materna. En (97b) el uso de *vea* desplaza el uso de *vi* para el mismo contexto narrativo de la prueba 1²⁴⁶. Este factor ilustra la búsqueda de la expresión de la relación (O-V)oV y a su vez revela que aún en el nivel B2 continúan coexistiendo varias formas que no son utilizadas en función de sus valores temporales o modales.

8.3.3 Sumario

El análisis de los resultados de la prueba 2 ha revelado que existen tanto similitudes como diferencias con respecto a los resultados obtenidos en la prueba 1. Las similitudes han sido observadas en la estructura temporal que guía las narraciones de los primeros niveles de ELE en donde, al igual que en las narraciones de la prueba 1, se sigue el *principio del orden natural*. A su vez, en las narraciones personales escritas persiste la tendencia de asociar el pretérito simple con verbos dinámicos y el pretérito imperfecto con verbos estativos para todos los niveles. Sin embargo, existen algunas diferencias cuantitativas entre ambas pruebas, especialmente en las asociaciones para el pretérito simple, para el cual aumenta su uso con verbos estativos y disminuye con verbos de acción. Aunque en menor medida, el pretérito imperfecto también experimenta variaciones en las asociaciones. Estos cambios se han visto reflejados en un descenso del número de errores, tanto para el primer plano como para el segundo plano.

El descenso de errores no sólo se debe a los cambios reseñados sobre la interacción entre el modo de acción y la temporalidad verbal, sino también a una disminución en el uso de varias formas verbales para expresar el contenido temporal de las relaciones O-V y (O-V)oV. En el primer plano dicha disminución se observa principalmente en el uso de *canto* y *he cantado*, y en la desaparición de otras formas verbales utilizadas en función de la relación O-V. En el segundo plano también disminuye el uso de *canto* por *cantaba*, aunque a

²⁴⁶ Nos referimos al ejemplo (40a), presentado en § 8.2.2.2.2: “Yo puedo recordar una pintura, no sé exactamente su nombre, pero una pintura muy grande, una mujer vi muchas estrellas por la noche.” (P32)

diferencia de los errores en el primer plano, existe una mayor variedad en las formas verbales utilizadas en función de la relación (O-V)oV.

Por lo que respecta a la distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa hemos visto que las mencionadas diferencias entre las pruebas 1 y 2 conllevan un mayor desarrollo de las diferentes secciones que conforman las narraciones personales escritas de los aprendientes analizados. Dicho desarrollo se ha podido apreciar en el marco y especialmente en el cierre, inexistente en las narraciones personales orales.

8.3.4 Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 2

La expresión de la temporalidad verbal a través de narraciones personales escritas presenta los mismos mecanismos que hemos señalado para las narraciones personales orales: la tendencia a narrar los sucesos pasados a través del *principio del orden natural*. Esto implica que en los primeros niveles se cumplen los postulados de la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* pero no así los de la *hipótesis del aspecto*. Por otra parte, el seguimiento de dicho principio se ve reflejado también en el *fenómeno de inhibición* mediante el cual los aprendientes tienden a evitar construcciones que dan lugar a la aparición de las relaciones temporales (O-V)-V y (O-V)+V.

Otra similitud entre las narraciones personales orales y escritas es que el uso de la forma *canto* encierra una complejidad mayor que la prevista por Lee y Son (2009) debido a la interferencia de la lengua materna de los aprendientes de ELE surcoreanos. En primer lugar porque el mayor número de errores de nuestro corpus no ocurre en contextos de subordinación sintáctica. Por otra parte, la aparición de la forma *canto* no se asocia únicamente a un traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a esta forma, sino también a un traslado del contenido temporal de la relación O-V a la forma en cuestión. Por último, en la expresión de simultaneidad a una forma de la esfera de los tiempos pasados existe un número mayor número de confusiones originadas por el uso de *canté* que de *canto*.

Ahora bien, aunque en las pruebas 1 y 2 se perciben los mismos mecanismos a la hora de construir narraciones personales, existen también importantes diferencias, tanto cuantitativas como cualitativas ocasionadas, a nuestro entender, por la aplicación del monitor (Krashen, 1985). En la prueba de expresión oral, donde la producción se ha caracterizado por ser espontánea, los aprendientes no disponían del tiempo requerido para controlar su producción;

por el contrario, en la prueba 2, organizada en torno a la expresión escrita, los aprendientes han podido disponer de tiempo para reflexionar sobre el uso más adecuado de las formas verbales y sus funciones tanto en el discurso actual como en el inactual. Este proceso de monitorización parece seguir un orden según los niveles de ELE al que pertenecen los aprendientes: en los niveles A2 y B1 el uso de *canto* por *cantaba* es reemplazado por el uso, aún incorrecto, de *canté* por *cantaba*; a partir del nivel B2 el uso de *canté* por *cantaba* da lugar al reconocimiento del valor temporal de la forma *cantaba* en tanto que expresión de la simultaneidad a un momento anterior al origen.

PRUEBA 3

8.4 La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 3: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa

A diferencia de las pruebas 1 y 2, caracterizadas por una significativa variación cuantitativa en la producción de cada aprendiente por tratarse de narraciones personales, en la prueba 3 se intenta evitar dicha dispersión debido a que se trata de una narración impersonal controlada. De este modo, el texto base está constituido por 25 núcleos verbales, cuyo propósito, a partir del marco temporal indicado tanto al inicio como a lo largo del núcleo narrativo²⁴⁷, es contrastar la aparición de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV en los planos de la narración. Se espera que dichas relaciones temporales aparezcan distribuidas de la siguiente manera²⁴⁸:

- (98) a Las vacaciones de Sarah y Gwen en España en el verano de 2006.
- b. Sarah y Gwen **visitaron** la ciudad, **comieron** tapas y **bebieron** vino.
- c. Después decidieron ir a Barcelona, **cogieron** el tren y **hablaron** sobre su niñez.
- d. De pequeñas, **eran** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **leía** un libro, **escribía** un cuento y **pintaba** un cuadro. Durante la semana **se despertaba** temprano y **terminaba** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **veía** una película. Durante la semana **iba** al colegio en bicicleta y **llegaba** tarde a clase. **Hacía** sus deberes por la noche y **se acostaba** muy tarde.

²⁴⁷ En el anexo 3 pueden observarse las viñetas que acompañan al texto que presentamos en (98). En dichas viñetas aparecen referencias temporales que orientan los procesos como anteriores al momento de la enunciación.

²⁴⁸ Como hemos adelantado en § 7.7, la distribución propuesta para (98a-f) está basada en las narraciones de 15 hablantes nativos de español que se sometieron a la prueba “Las hermanas” del proyecto SPOLLOC 2 (*cf.* § 7.6.5). Es importante destacar que si bien la mayoría de estos HN utilizó las relaciones temporales O–V y (O–V)oV como aparecen distribuidas en (98a-f), tres de ellos hicieron uso del “presente histórico”: el HN22 lo utilizó en (98b), el HN31 en (98b-c) y (98e-f), y el HN91 en (98e-f). Estos datos pueden comprobarse en: <http://www.splloc.soton.ac.uk/splloc2/dataset/Hermanas/Native>.

- e. De repente, en el tren **hubo** un gran revuelo. Ellas **creyeron/creían** que había un problema. Gwen **sintió** agua de lluvia en su cabeza. Entonces, **necesitaron** la ayuda del revisor. El revisor las **ayudó** a cambiarse de asiento. **Se tranquilizaron**.
- f. Al final en Barcelona, **comieron** una pizza y se **rieron/reían** al recordar el viaje.

El ejemplo (98a) ilustra el marco temporal aportado en las viñetas. Los núcleos verbales de (98b-c) están integrados por verbos de acción (actividades y logros) que constituyen el primer plano de la narración mediante la relación temporal O-V. El ejemplo (98d), que conforma el segundo plano narrativo, está compuesto por un verbo de estado, cuya función mediante la relación (O-V)oV es dar lugar a la descripción en el pasado, y por todos los tipos de verbos dinámicos (actividades, realizaciones y logros) al servicio de la narración de hechos repetidos como hábitos. El ejemplo (98e) marca el inicio de un cambio de estado en la narración, cambio que se alcanza mediante los verbos estativos y la relación temporal O-V. Obsérvese, no obstante, que el núcleo verbal *creer* admite una doble interpretación: puede expresar el cambio de estado en el argumento de la narración mediante la relación temporal O-V, o puede señalar, mediante la relación (O-V)oV, simultaneidad al cambio de estado expresado por *hubo*. A su vez, en el ejemplo (98e) se continúa con la narración principal mediante dos verbos dinámicos (una actividad y un logro). Por último, en (98f) se marca el cierre de la narración con otros verbos dinámicos (una realización y una actividad) y al igual que en el ejemplo (98f) el núcleo verbal *reírse* puede admitir una doble interpretación, ya sea al formar parte del argumento principal o al expresar simultaneidad a *comieron*.

Ahora bien, no en todas las narraciones impersonales orales de los aprendientes de ELE surcoreanos se ha seguido la distribución propuesta en (98b-c). Por otra parte, la producción de los aprendientes no solo se ha desviado en la distribución de las relaciones temporales O-V y (O-V)oV sino también en el traslado del contenido temporal de estas relaciones hacia formas verbales con otras orientaciones temporales. Por consiguiente, también en la prueba 3 nos encontramos con una importante variedad en el uso de la morfología verbal. De las 1.500 formas verbales que conforman las narraciones de los cuatro grupos de nuestra investigación, 837 (55,8%) corresponden a la forma *canté* y 591 (39,4%) a la forma *cantaba*. Las restantes 72 formas (4,8%) corresponden a *canto* con 26 casos (1,7%), a la forma *había cantado* con 12 casos (0,8%), a la forma *he cantado* con 6 casos (0,4%), a la forma *cantaría* con sólo un caso (0,06%) y a la forma *cantaré*, también con sólo un caso (0,06%). Al igual que en las

pruebas anteriores, aparecen formas del modo subjuntivo, formas no personales del verbo y formas agramaticales como por ejemplo, *habe* del participante 14. Todas estas formas, que llegan a un total de 26 (1,7%), han sido clasificadas como “otras formas”.

La distribución de todas estas formas en las narraciones impersonales orales de los cuatro grupos es la que puede apreciarse en la tabla 8.23 y en el gráfico 8.21:

Formas verbales	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<i>Canté</i>	57	(214)	64,2	(241)	53,6	(201)	48,2	(181)
<i>Cantaba</i>	36	(135)	26,1	(98)	44,8	(168)	50,6	(190)
<i>Canto</i>	2,4	(9)	3,4	(13)	0,8	(3)	0,5	(2)
<i>Había cantado</i>	0	(0)	3,2	(12)	0	(0)	0	(0)
<i>He cantado</i>	1	(4)	0	(0)	0,5	(2)	0	(0)
<i>Cantaría</i>	0	(0)	0,2	(1)	0	(0)	0	(0)
<i>Cantaré</i>	0,2	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Otras formas verbales	3,2	(12)	2,6	(10)	0,2	(1)	0,5	(2)
Total		(375)		(375)		(375)		(375)

Tabla 8.23. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 3.

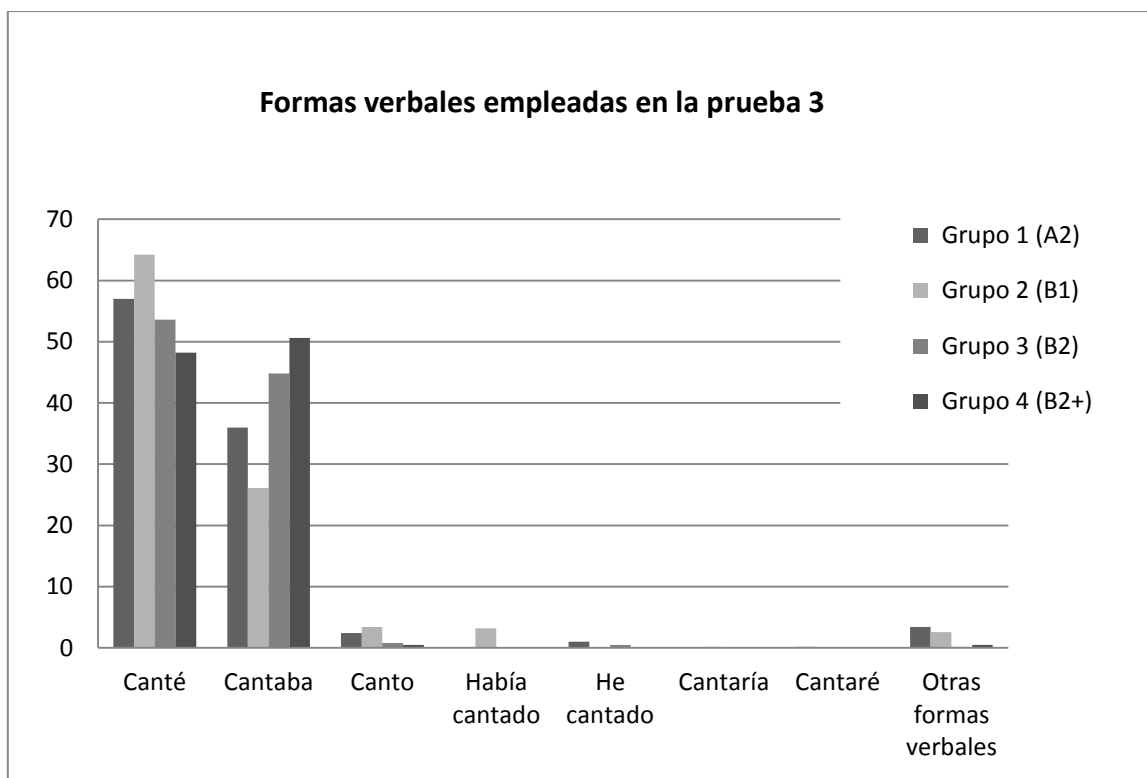


Gráfico 8.21. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 3 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo).

Las cifras presentadas indican que, si bien el porcentaje de uso de formas verbales más alto corresponde a *canté* y *cantaba*, también hay un número importante de otras formas verbales cuyo uso va disminuyendo a medida que avanza el nivel de ELE de los aprendientes surcoreanos. La aparición de estas formas será analizada a partir de § 8.4.2, por tratarse de usos incorrectos. En el siguiente apartado presentamos el uso de las formas *canté* y *cantaba* y su distribución según la asociación que llevan a cabo los aprendientes con el modo de acción en sus narraciones impersonales orales.

8.4.1 El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual

Entre los estudios sobre adquisición de la temporalidad verbal en segundas lenguas revisados en el capítulo 2, hemos destacado aquellos basados en la *hipótesis del aspecto* (cfr. § 2.3.2), según la cual, en las primeras etapas de la adquisición de la distinción pretérito simple/pretérito imperfecto, los aprendientes tienden a asociar el pretérito imperfecto con

verbos estativos y el pretérito simple con verbos dinámicos pero únicamente con aquellos que se caracterizan por el rasgo [+ delimitado]²⁴⁹. A partir de las etapas siguientes los aprendientes comienzan a extender la asociación de dichos pretéritos hasta llegar a lo que desde la mencionada hipótesis se denomina “asociaciones no prototípicas” caracterizadas por el uso de verbos de estado con el pretérito simple y de los verbos dinámicos delimitados con el pretérito imperfecto.

Sin embargo, en estudios más recientes (*cf.* § 2.3.4) se han cuestionado los postulados de la HA en la medida en que el rasgo que parece influir de forma decisiva en el uso de la morfología verbal en los aprendientes de español L2/LE, al menos en las primeras etapas de adquisición, no es la delimitación sino el dinamismo (Domínguez *et. al.*, 2013). En este trabajo nos interesa analizar la manera en que los aprendientes de ELE surcoreanos llevan a cabo asociaciones entre el modo de acción, especialmente entre la distinción [+/- dinamismo], y la temporalidad verbal y las repercusiones que esta interacción ocasiona en el discurso inactual.

Es importante destacar que mientras en las pruebas 1 y 2 los resultados revelan que los participantes de nuestra investigación tienden a asociar el pretérito simple con verbos de acción y el pretérito imperfecto con verbos de estado (*cf.* § 8.2.1, tabla 8.2 y § 8.3.1, tabla 8.14), en la prueba 3 se invierte esta tendencia con el pretérito imperfecto, para el cual el porcentaje de asociaciones es mayor con verbos dinámicos que con verbos estativos, en los cuatro grupos, tal como se puede observar en la tabla 8.24 y en el gráfico 8.23:

²⁴⁹ Sobre la distinción entre [+/- delimitado], véase § 5.7.

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. simple		(214)		(241)		(201)		(181)
Con verbos de acción	81,3	(174)	80,4	(194)	77,1	(155)	80,6	(146)
Con verbos de estado	18,6	(40)	19,5	(47)	22,8	(46)	19,3	(35)
Pret. imperfecto		(135)		(98)		(168)		(190)
Con verbos de acción	80	(108)	77,5	(76)	83,3	(140)	78,9	(150)
Con verbos de estado	20	(27)	22,4	(22)	16,6	(28)	21,1	(40)

Tabla 8.24. Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 3.

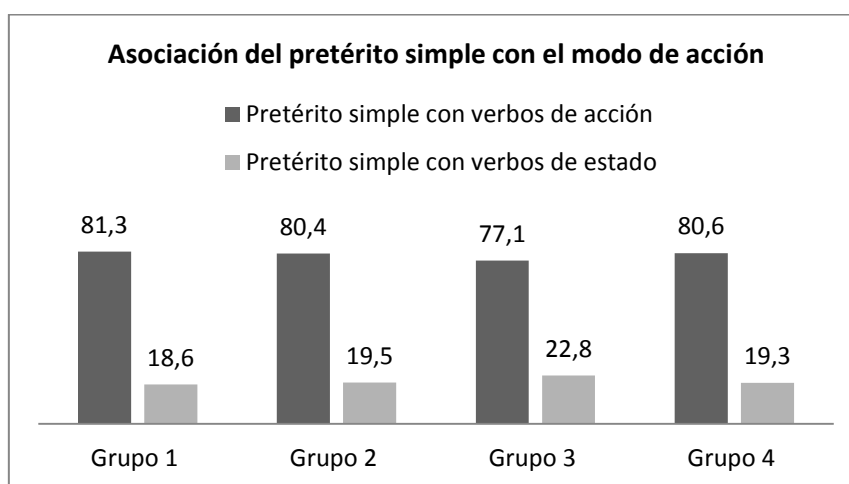


Gráfico 8.22. Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 3.

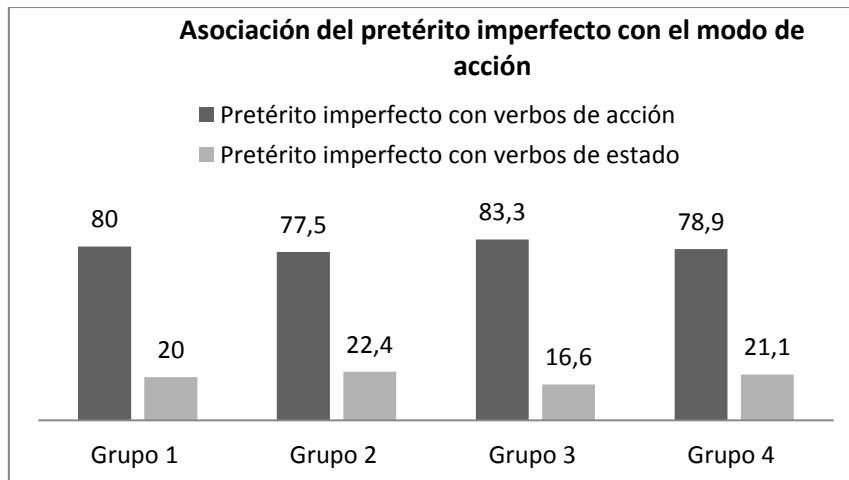


Gráfico 8.23. Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 3.

La comparación de los datos cuantitativos obtenidos en las narraciones personales, tanto orales como escritas, y las narraciones impersonales orales, pone de manifiesto que en las producciones menos controladas los aprendientes de ELE surcoreanos tienden a evitar la utilización del pretérito imperfecto con verbos dinámicos, lo cual a nivel discursivo implica un menor uso de una de las funciones significativas de la forma *cantaba* en el discurso inactual: la narración de hechos pasados repetidos como hábitos. Sin embargo, cuando a los mismos aprendientes se les presentan contextos narrativos en los que aparecen referencias temporales que indican la habitualidad de la acción son capaces de llevar a cabo asociaciones no prototípicas desde los primeros niveles de ELE:

- (99) a. Gwen, de niña, cada fin de semana **leía** un libro, **escribía** un cuento y **pintaba** un cuadro. (P1, P3, P6, P7, P8, P9, P12, P13)
- b. Durante la semana **se despertaba** temprano y **terminaba** sus deberes temprano. (P3, P5, P6, P9, P12, P13)
- c. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **veía** una película. (P1, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13)
- d. Durante la semana **iba** al colegio en bicicleta y **llegaba** tarde a clase. (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P8, P9, P12, P13, P15)
- e. **Hacía** sus deberes por la noche y **se acostaba** muy tarde. (P1, P2, P3, P5, P6, P7, P9, P12, P13, P15)

Del mismo modo, en presencia de locuciones que denotan un cambio de estado los aprendientes, especialmente de los niveles más avanzados, pueden utilizar el pretérito simple con verbos estativos para expresar precisamente los cambios que se producen en el argumento de la narración:

- (100) a. De repente, en el tren **hubo** un gran revuelo. (P20, P26, P27, P30, P32, P33, P37, P38, P40, P41, P43, P45, P51, P56, P58, P60)
- b. Ellas **creyeron** que había un problema. (P16, P20, P27, P32, P38, P41, P42, P45, P46, P47, P48, P53, P54, P56, P58, P60)
- c. Gwen **sintió** agua de lluvia en su cabeza. (P16, P27, P32, P33, P34, P35, P37, P38, P39, P40, P41, P42, P43, P44, P45, P46, P48, P49, P51, P52, P53, P54, P56, P58, P60)
- d. Entonces, **necesitaron** la ayuda del revisor. (P26, P27, P32, P34, P35, P37, P38, P39, P40, P41, P42, P44, P45, P46, P48, P52, P53, P54, P58, P59)

Ahora bien, señalar únicamente las asociaciones que realizan los aprendientes a lo largo de una narración, como se ha hecho en estudios anteriores²⁵⁰, no nos aporta respuestas sobre las dificultades que encuentran dichos aprendientes a la hora de expresar la temporalidad verbal a lo largo de un discurso inactual. Por el contrario, creemos que es necesario ofrecer una explicación sobre los contextos narrativos en los que determinadas asociaciones, ya sean prototípicas o no prototípicas, constituyen un problema para el aprendizaje del español L2/LE.

8.4.2 Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos

Los problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos no sólo se manifiestan por la conmutación de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV entre sí, sino también por el traslado de estas relaciones temporales a varias formas verbales. En términos cuantitativos se observa que del total de las formas verbales (1.500) empleadas en las

²⁵⁰ Recordemos que para la prueba 3 nos hemos servido del mismo soporte visual utilizado en el proyecto de investigación SPLLOC2 cuyos resultados fueron publicados por Domínguez *et al.* (2013). El interés de estas investigadoras es analizar las asociaciones que realizan los aprendientes anglohablantes de ELE a lo largo de una narración impersonal controlada con el fin de comprobar diversas hipótesis pero no se detienen a examinar cuáles son los problemas que dichas asociaciones suscitan en el uso de la morfología verbal.

narraciones de la prueba 3, unas 344 formas, es decir, el 22,9% no es utilizado correctamente. Estas cifras revelan un aumento en el número de errores con respecto a los resultados cuantitativos obtenidos en las pruebas 1 y 2, en las que el porcentaje total de errores asciende a 17,04% y 8,8%, respectivamente.

En cuanto a la distribución de los errores en los planos narrativos de la prueba 3, los resultados indican que de los 344 usos incorrectos, 105 (7%) corresponden a errores en el primer plano y 239 (15,6%) a errores en el segundo plano de la narración. Dichos errores se distribuyen en los cuatro grupos de nuestra investigación de la siguiente manera:

	Errores en el primer plano		Errores en el segundo plano	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Grupo 1 (A2)	6,6	(25/375)	17,6	(66/375)
Grupo 2 (B1)	8	(30/375)	28,5	(106/375)
Grupo 3 (B2)	4,5	(17/375)	9,3	(35/375)
Grupo 4 (B2+)	8,8	(33/375)	8,5	(32/375)

Tabla 8.25. Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 3 (porcentaje sobre el total de las formas verbales empleadas por cada grupo).

Las cifras presentadas en la tabla 8.25 indican que, con excepción del grupo 4, el segundo plano es el que mayor número de errores concentra. Estos errores son más numerosos en los grupos 1 y 2, en los cuales aumenta significativamente el número de errores con respecto a las pruebas 1 y 2 (*cf.* § 8.2.1, tabla 8.5 y § 8.3.1, tabla 8.15) por lo que la IL de los aprendientes de estos dos grupos no parece haber incorporado algunas de las funciones que en el discurso inactual desempeña la forma *cantaba*, especialmente con verbos dinámicos, como veremos a partir de § 8.4.2.2.

Otro dato importante es que, si bien los participantes del grupo 4 son los que más tiempo han estado expuestos a la LO, son sorprendentemente estos participantes los que más errores producen en el primer plano debido al uso de la forma *cantaba* en función de la relación temporal O–V. A continuación pasamos a analizar los errores que se producen en el primer plano narrativo por la conmutación de estas relaciones temporales.

8.4.2.1 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración

En el primer plano narrativo de la prueba 3 el mayor porcentaje de errores se concentra en la conmutación de la relación temporal (O–V)oV por la relación O–V en todos los grupos, seguido del uso de la forma *canto* en función de la expresión de anterioridad respecto al origen, aunque este tipo de error no es tan frecuente como en las pruebas 1 y 2. También se producen errores por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a otras formas, pero estos errores no pueden ser considerados sistemáticos ya que se trata de casos aislados. En la tabla 8.26 y en el gráfico 8.24 puede apreciarse la distribución de estos errores en los cuatro grupos:

Formas verbales	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>	56	(14)	63,3	(19)	76,4	(13)	90,9	(30)
Uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>	28	(7)	26,6	(8)	11,7	(2)	3	(1)
Uso de <i>he cantado</i> por <i>canté</i>	0	(0)	0	(0)	5,8	(1)	0	(0)
Uso de <i>cantaré</i> por <i>canté</i>	4	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>estaba cantando</i> por <i>canté</i>	0	(0)	3,3	(1)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>cantando</i> por <i>canté</i>	4	(1)	0	(0)	0	(0)	6	(2)
Uso de <i>cantar</i> por <i>canté</i>	4	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Uso de otras formas por <i>canté</i>	4	(1)	6,6	(2)	5,8	(1)	0	(0)
Total de errores		(25)		(30)		(17)		(33)

Tabla 8.26. Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por *canté* en la prueba 3.

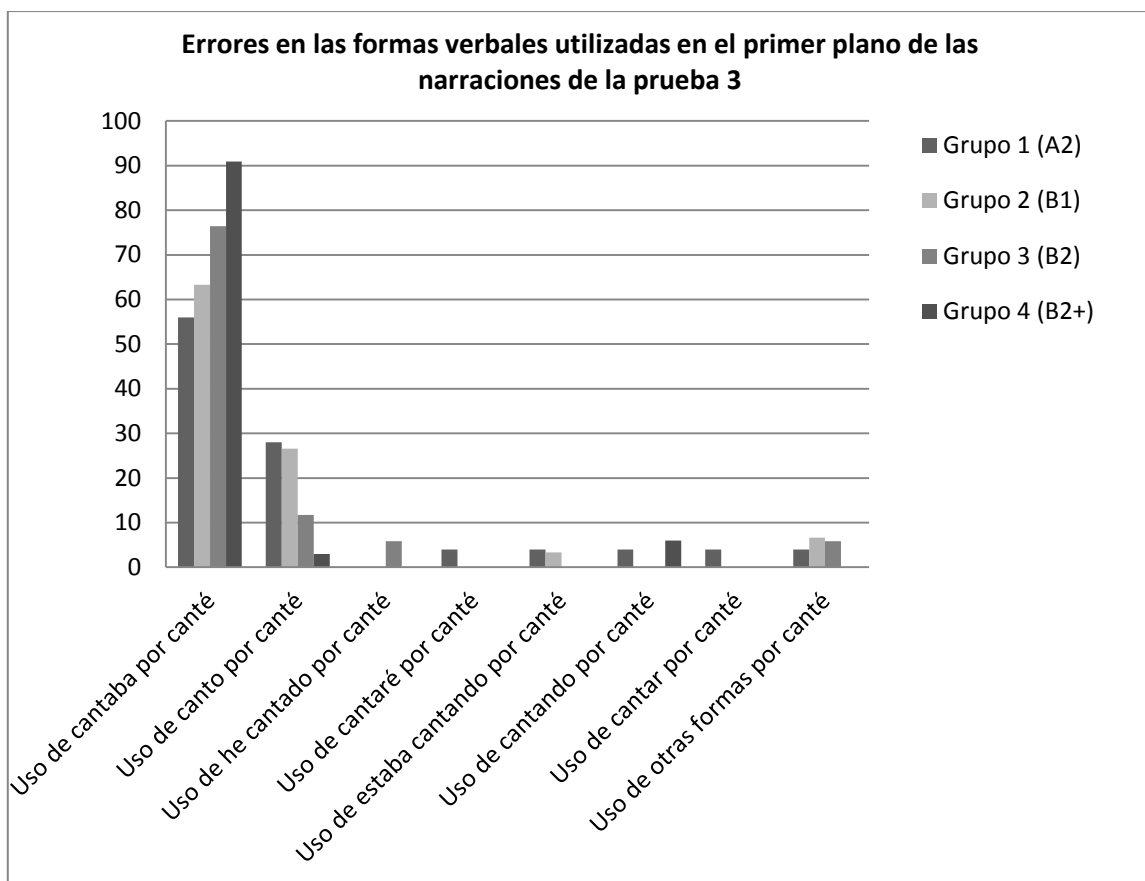


Gráfico 8.24. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 3.

8.4.2.1.1 Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple

Los errores más representativos en el primer plano de la prueba 3 se producen por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*. Estos errores, como ha quedado reflejado en la tabla 8.26, alcanzan la cifra más elevada en el grupo 4, en el que llega al 88,2%. Este fenómeno se produce por dos razones: en primer lugar, porque al igual que el grupo 3, el grupo 4 muestra un descenso en la utilización de otras formas verbales para la expresión del contenido temporal de la relación O–V, por lo que la distribución de los errores se concentra en el uso de la forma *cantaba* por *canté*, y en segundo lugar, porque en el grupo 4 comienza a producirse, como hemos visto en las pruebas 1 y 2, una sobregeneralización del uso de la forma *cantaba* sin atender a las funciones que esta forma verbal desempeña en el discurso inactual según la tipología verbal empleada.

En cuanto a los contextos narrativos en los que se producen los errores, destaca la falta de reconocimiento de los cambios de estado dentro de la narración, función que se alcanza mediante el uso de verbos estativos en pretérito simple (*cfr.* § 6.7), por lo que el mayor número de errores tiene lugar en la utilización del pretérito imperfecto con verbos de estado para los cuatro grupos y en menor medida con verbos de acción, tal como puede observarse en la tabla 8.27 y en el gráfico 8.25:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	42,8	(6)	26,3	(5)	23	(3)	26,6	(8)
Errores con verbos de estado	57,1	(8)	73,6	(14)	76,9	(10)	73,3	(22)
Total de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>		(14)		(19)		(13)		(30)

Tabla 8.27. Errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

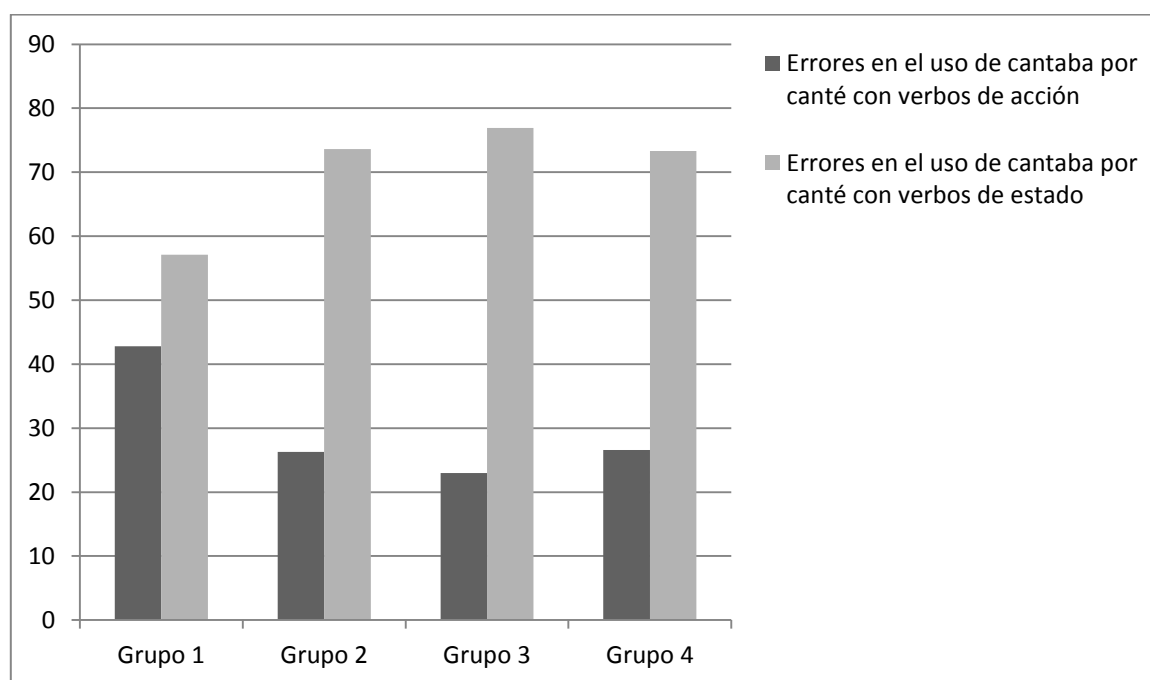


Gráfico 8.25. Porcentaje de errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

Las cifras presentadas en la tabla 8.27 y el gráfico 8.25 contrastan con los resultados obtenidos en las pruebas 1 y 2, en las que la distribución en el uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple alterna entre errores con verbos dinámicos y errores con verbos estativos. Por el contrario, en la prueba 3 todos los grupos presentan más errores con verbos estativos, lo cual implica una falta de reconocimiento de los cambios de estado que se producen en el argumento de la narración.

Si nos detenemos a analizar los datos de cada grupo, podemos observar que el grupo 1 es el grupo que presenta la distribución más homogénea en las confusiones con verbos de acción y con verbos de estado en el uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple. A su vez, es necesario destacar el bajo número de errores con verbos estativos en este grupo, a diferencia de lo que ocurre con grupos más avanzados. Este dato, si nos atenemos a las investigaciones sobre adquisición de la temporalidad verbal presentadas en el capítulo 2, no puede ser interpretado como un reconocimiento de las funciones que el pretérito simple realiza con los verbos estativos en el discurso inactual, sino que estos resultados parecerían confirmar la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005)²⁵¹ para la IL de algunos participantes del grupo 1. En cuanto a los casos de usos incorrectos de este grupo, cabe destacar que los errores con verbos de acción sólo se producen con actividades, es decir, con verbos cuya semántica temporal indica duración no delimitada. Por lo que respecta a los estados, hay una importante confusión para varios participantes con la forma *había*:

Errores con verbos de acción²⁵²

- (101) a. **Comía** tapas y **bebía** vino. (P12).
b. Sarah y Gwen **visitaban** la ciudad, **comía** tapas y **bebían** vino. (P13)
c. **Hablaban** sobre su niñez. (P2).

Errores con verbos de estado

- (102) a. De repente, en el tren **había** un gran revuelo. (P3, P4, P5, P6, P7)
b. Gwen **sentía** agua de lluvia en su cabeza. (P3, P5)
c. **Necesitaban** la ayuda del revisor. (P5)

²⁵¹ Recordemos que esta hipótesis establece que el pretérito simple es el tiempo utilizado por defecto en las primeras etapas de adquisición y con todo tipo de verbos (*cfr.* § 2.3.2).

²⁵² Remitimos a la secuencia de (98a-e) presentada en § 8.4.1 para la valoración del contexto narrativo en el que aparecen los errores que estamos analizando.

En el grupo 2 los errores con verbos de estado vuelven a producirse en el mismo contexto narrativo del grupo 1 con la forma *había* en las narraciones de los participantes 16, 17, 22, 25, 28 y 29, con la forma *sentía* en las narraciones de los participantes 22, 26, 29 y 30, y con la forma *necesitaba* en las narraciones de los participantes 29 y 30. En cuanto a los errores con verbos dinámicos, las confusiones continúan en las mismas secciones de la narración que hemos presentado para el grupo 1, pero también aparecen en nuevos contextos narrativos integrados por actividades, como en (103a), y por logros, como en (103b):

- (103) a. El revisor las **ayudaba** a cambiarse de asiento. (P29, P30)
b. Se **tranquilizaban**. (P29)

El grupo 3 es el que menos errores presenta por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*. Los tres errores con verbos de acción se producen con actividades en el mismo contexto narrativo del grupo 1, es decir, con la forma *hablaba* (P43) y con las formas *comía* y *bebía* (P44). En las confusiones con los verbos de estado los errores vuelven a concentrarse en la forma *había* y se producen tres confusiones en la sección de la narración que incluye la forma *necesitaba* (P33, P36, P43).

Por último, como señalábamos al inicio de este apartado, el grupo 4 se destaca frente a los restantes grupos por presentar el número de errores más elevado en el uso de *cantaba* por *canté*. Los ocho errores que se producen con verbos de acción pertenecen a las tres subcategorías: cinco actividades (104a-c), dos realizaciones (104d) y un logro (104e):

- (104) a. Sarah y Gwen **visitaron** la ciudad, **comían** tapas y **bebían** vino. (P50)
b. Después decidieron ir a Barcelona [...] y **hablaban** sobre su niñez. (P50, P51)
c. El revisor las **ayudaba** a cambiarse de asiento. (P50)
d. Al final en Barcelona, **comían** una pizza. (P50, P51)
e. Después decidieron ir a Barcelona, **cogían** el tren. (P50)

Ahora bien, estos errores no pueden ser considerados sistemáticos para este grupo, ya que, si bien se trata de una confusión importante en términos cuantitativos, los errores corresponden a las narraciones de solo dos participantes (P50 y P51), por lo que no podemos clasificarlos como errores fosilizados para el conjunto del grupo 4, sino sólo para la IL de los mencionados participantes. En cuanto a los veintidós errores con verbos de estado, al igual que en los niveles de ELE más bajos, destaca la confusión originada en la forma *había* en la

mayoría de los participantes, pero una importante diferencia es que aumenta el número de confusiones en la forma *sentía* (P47, P50, P55, P59) y *necesitaba* (P47, P49, P50, P51, P55, P56, P60), por lo que a partir de estos casos podríamos hablar de errores sistemáticos con este tipo de verbos. Esto implica que los aprendientes de ELE surcoreanos de nuestra investigación no han llegado a incorporar en el discurso oral los cambios de estado dentro de la narración que tienen lugar mediante el uso de verbos estativos en pretérito simple.

8.4.2.1.2 Uso del presente por el pretérito simple

El traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *canto* no se produce de manera homogénea en los cuatro grupos: por una parte, los grupos 1 y 2 presentan un número más elevado de errores en esta confusión que los grupos 3 y 4; por otra parte, las diferencias entre los cuatro grupos no solo son cuantitativas sino también cualitativas ya que la distribución entre errores con verbos de acción y verbos de estado difiere según los niveles de ELE, tal como puede observarse en la tabla 8.28 y en el gráfico 8.26:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	28,5	(2)	62,5	(5)	50	(1)	100	(1)
Errores con verbos de estado	71,4	(5)	37,5	(3)	50	(1)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>		(7)		(8)		(2)		(1)

Tabla 8.28. Errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

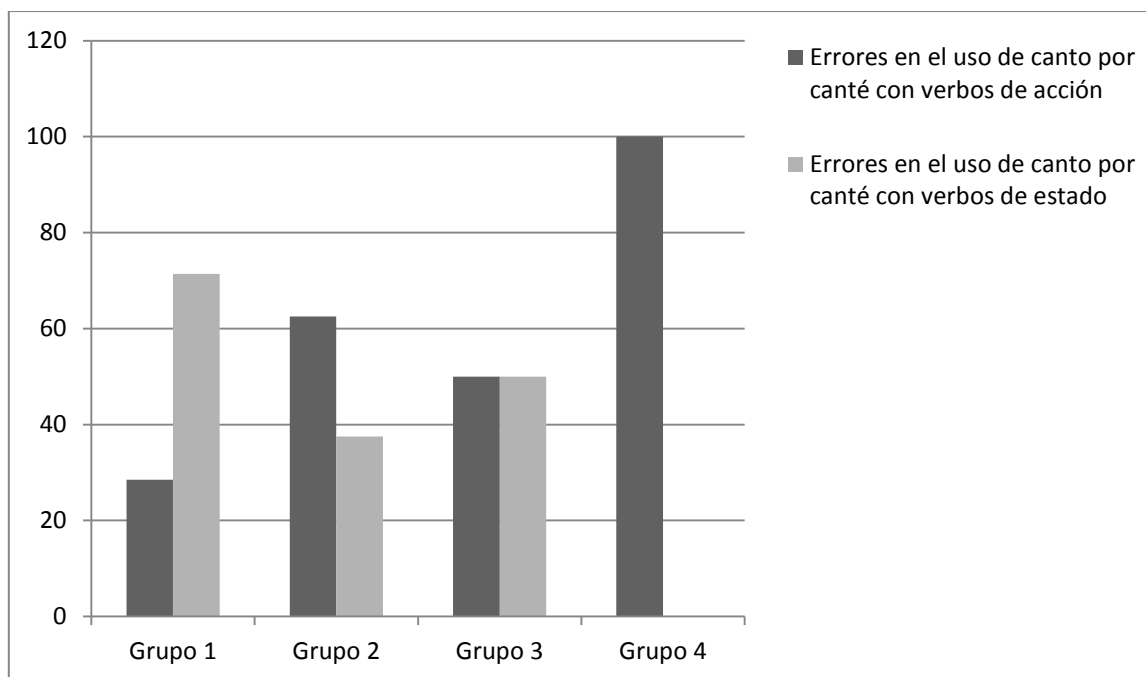


Gráfico 8.26. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

Los datos de la tabla 8.28 y del gráfico 8.26 y su contraste con los resultados obtenidos en las pruebas 1 y 2 (*cfr.* § 8.2.2.1.2, tabla 8.8 y § 8.3.2.1.2, tabla 8.18) reflejan una variación persistente en la distribución de los errores según la interacción entre el modo de acción y la temporalidad propia de la forma *canto*, por lo que no es posible establecer una constante en la influencia de la tipología verbal para este tipo de errores.

En la prueba 3, el grupo 1 presenta mayores dificultades con los verbos estativos. Dichas dificultades se producen con los verbos *haber*, *creer* y *sentir*:

- (105) a. De repente, en el tren **han** un gran revuelo. (P2)
 b. Ellas **creen** que había un problema. (P2, P8)
 c. Gwen **siento** agua de lluvia en su cabeza. (P4, P14)

Si nos detenemos a examinar las narraciones impersonales orales de estos participantes, podremos observar que se trata de participantes cuya IL no ha terminado de incorporar la formación del paradigma verbal español ya que en su producción alternan varios tiempos verbales e incluso se encuentran algunas formas agramaticales. Lo mismo sucede en uno de los dos usos incorrectos con verbos de acción. Los dos errores con esta tipología verbal corresponden a una actividad (106a) y a un logro (106b):

- (106) a. Después decidieron ir a Barcelona, **cogeron** el tren y **hablan** sobre su niñez. (P4)
 b. Después decidieron ir a Barcelona, **cogen** el tren y **hablaron** sobre su niñez. (P13)

La aparición de *hablan* en (106a) responde a la inestabilidad de la IL del participante 4 en cuya narración impersonal oral aparecen varios tiempos verbales como así también formas agramaticales. No sucede lo mismo con la narración del participante 13, por lo que en su caso no estaríamos en presencia de un error sistemático sino de una falta propia de la producción espontánea²⁵³.

El grupo 2 tiene casi el mismo número de errores que el grupo 1, pero a diferencia de este, el porcentaje más alto de confusiones se concentra en los verbos de acción. Estos errores, que se distribuyen en las tres subcategorías de verbos dinámicos, pertenecen a sólo dos participantes:

- (107) a. El revisor las ayudé a cambiarse de asiento. Se **tranquilizáis**. (P18)
 b. Al final en Barcelona, **coméis** una pizza y se **reís** al recordar el viaje. (P18)
 c. Sarah y Gwen visitaron la ciudad, **como** tapas y **bebo** vino. (P29)

La aparición del presente a lo largo de la narración del participante 18, ejemplos (107a-b), alterna con diversos tiempos verbales y formas agramaticales, por lo que su aparición debe explicarse a partir de la inestabilidad de la IL de este participante. No sucede lo mismo en la narración del participante 29, en la que las únicas dos formas que se alejan de la alternancia entre las relaciones temporales O–V y (O–V)oV son *como* y *bebo* de (107c). En cuanto a los problemas con verbos estativos, estos tienen lugar en las narraciones de los participantes 18, 19 y 20, y se concentran en los verbos *creer* y *sentir*:

- (108) a. Ellas **creéis/ creen** que había un problema. (P18, P19)
 b. **Sienten** agua de lluvia en su cabeza. (P20)

El grupo 3 presenta dos confusiones por el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *canto*. Una de estas confusiones se produce con un verbo dinámico, una actividad (109a) y otra con un verbo estativo (109b):

²⁵³ Sobre la distinción entre *error* y *falta*, véase § 1.2.2.

- (109) a. Al final en Barcelona, comieron una pizza y **se ríen** al recordar el viaje. (P35)
b. Ellas **creen** que había un problema. (P40)

La aparición de *ríen* en (109a) y *creen* en (109b) podría interpretarse como un intento de reorientar temporalmente el proceso narrado desde un centro de referencias que se desplaza retrospectivamente a un momento del pasado, tal como hemos visto en algunas narraciones personales orales de la prueba 1 (*cf.* § 8.2). Sin embargo, a diferencia de las narraciones de la prueba 1 en las que los aprendientes pueden construir libremente su discurso, la prueba 3, basada en una narración impersonal, se caracteriza por un mayor control de la distribución de las relaciones temporales en la estructura narrativa, por lo que el uso de *ríen* y *creen* no puede ser considerado correcto en este contexto.

Por último, en el grupo 4 sólo se produce un error con verbos de acción. Se trata de un logro —*se tranquilizan*—, correspondiente a la narración del participante 50. No resulta fácil atribuir estos errores a un desconocimiento de la morfología verbal ya que se trata del nivel más avanzado de nuestra investigación. Por el contrario, al igual que en los ejemplos (109a) y (109b), una posible explicación podría encontrarse en el salto temporal subjetivo que realiza el aprendiente al momento de la experiencia narrada, es decir, un falso presente histórico que, como señala Fernández (1997), al no cumplir las condiciones que ese tipo de presente requiere, quiebra la concordancia temporal del relato.

Al igual que en las pruebas 1 y 2, los errores analizados en este apartado revelan que algunas predicciones hechas desde el análisis contrastivo (*cf.* § 3.2) no terminan de dar cuenta de las dificultades que encierra el uso de la morfología verbal para los aprendientes de ELE surcoreanos, ya que los estudios hechos desde dicho marco teórico predicen que estos aprendientes utilizarán incorrectamente la forma *canto* para expresar el contenido temporal de la relación (O–V)oV en un contexto de subordinación sintáctica. Sin embargo, no todos los errores en el uso del presente responden a estas características, por lo que es necesario considerar otros factores como causantes de las dificultades originadas por la falta de reconocimiento de las funciones de la morfología verbal en el discurso, tanto actual como inactual.

8.4.2.1.3 Uso de otras formas verbales por el pretérito simple

En los datos presentados en la tabla 8.26 y en el gráfico 8.24 (*cfr.* § 8.4.2.1) se puede observar la presencia de diversas formas verbales utilizadas en las narraciones impersonales orales de la prueba 3. Estos usos no pueden ser considerados sistemáticos ya que se trata de casos aislados que no tienen lugar en las narraciones de la mayoría de los participantes.

El primero de estos usos, presentado en la mencionada tabla, corresponde al traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *he cantado*. Este error se produce en una narración del grupo 3:

- (110) El revisor las ayudó a cambiarse de asiento. Se **han tranquilizado**. (P33)

La aparición de *se han tranquilizado* parece responder al valor resultativo que caracteriza a esta forma. Sin embargo, su utilización es propia del discurso actual (Gutiérrez Araus, 2007: 45) y la secuencia en la que aparece insertado está organizada desde un marco temporal propio del discurso inactual.

El segundo de los errores en el uso de otras formas verbales por el pretérito simple surge por la utilización de la forma *cantaré* en una narración del grupo 1:

- (111) De repente, en el tren **harán** un gran revuelo. (P12)

Como puede observarse no sólo se trata de una confusión originada por la conmutación de relaciones temporales, sino también por la utilización de un verbo diferente al propuesto en el texto base de la prueba 3²⁵⁴, por lo que este error parece responder a un desconocimiento de la morfología verbal.

No sucede lo mismo con el siguiente error de la tabla 8.26 originado por la aparición de la perífrasis durativa *estaba cantando* en una narración del grupo 2:

- (112) Ellas **estaban creyendo** que había un problema. (P17)

²⁵⁴ Se trata de la forma *haber* (véase el anexo 3).

La utilización de la perífrasis durativa *estaban creyendo* en (112) podría haberse producido por la influencia que ejerce el verbo *creer* caracterizado positivamente desde su modo de acción por la duración²⁵⁵. Este dato es relevante en la medida en que contradice el cuarto principio de la HA, según la cual en su recorrido hacia la LO los aprendientes no utilizan este tipo de construcciones perifrásticas con verbos estativos. Sin embargo, el ejemplo (112) revela que este tipo de asociaciones tienen lugar en algunas IL de aprendientes coreanos. A su vez, como veremos en § 8.4.2.2.5 al analizar los errores en el segundo plano de la narración, este tipo de error no sólo ocurre con verbos de estado, sino que también se extiende a otros verbos caracterizados semánticamente por la propiedad de duración.

También se dan casos aislados en los que las formas no personales del verbo son utilizadas en función de la relación temporal O–V. Estos usos incorrectos corresponden al uso del infinitivo y del gerundio. El error con el infinitivo se produce con un verbo de acción (una actividad) en la narración del aprendiente 14 del grupo 1. La presencia de varios tiempos verbales y formas agramaticales en la producción oral de este aprendiente nos lleva a afirmar que este error es ocasionado por una falta de conocimiento de la morfología verbal. En cuanto a los problemas originados por el uso del gerundio, uno de los tres errores que se producen con verbos de acción corresponde también a la narración del participante 14, por lo que su aparición responde a las causas antes esbozadas.

Los otros dos usos del gerundio forman parte de la narración de un único participante del grupo 4:

- (113) a. Después decidieron ir a Barcelona, **cogiendo** el tren, hablaron sobre su niñez. (P55)
b. Al final en Barcelona, comieron una pizza, **riéndose** al recordar el viaje. (P55)

Como bien señala Gutiérrez Araus (2007: 76), la forma simple del gerundio expresa la acción en su transcurso, es decir, indica aspecto durativo, pero esta forma no expresa por sí misma tiempo, sino que lo recibe por extensión del verbo de la oración en la que se encuentra. Teniendo en cuenta el aspecto durativo del gerundio, se podría argumentar que la elección de esta forma no personal del verbo se produce por la influencia del semantismo verbal. Sin embargo, esta argumentación sólo se podría aplicar a *riéndose*, verbo dinámico

²⁵⁵ Recordemos que las propiedades que caracterizan a los estados son: + *duración*, – *dinamismo* y – *delimitación* (cfr. § 5.7).

caracterizado por la duración; no así a *cogiendo*, verbo también dinámico pero carente de duración²⁵⁶. Por otra parte, es necesario señalar que el uso que el participante 55 hace del gerundio no necesariamente ha de ser clasificado como incorrecto, ya que, si bien la narración impersonal de la prueba 3 fue diseñada para evaluar la distribución de las formas *canté* y *cantaba*, la presencia del gerundio en los contextos señalados puede desempeñar una función adverbial, en este caso de complemento circunstancial temporal (Gutiérrez Araus, 2007: 76).

Por último, aparecen cuatro errores en el primer plano originados por el uso de formas agramaticales y tiempos del modo subjuntivo: en la narración del participante 14 del grupo 1, donde aparece la forma *habe* utilizada en lugar de *hubo*; en la narración del participante 18 del grupo 2, quien emplea la forma *visitéis* por *visitaron* y *habléis* por *hubo*, datos que reflejan la inestabilidad de la IL de estos dos participantes; y en la narración del participante 31 del grupo 3, en donde también se produce el uso de *visitéis* por *visitaron*. No parece que estos errores respondan a una confusión originada por las funciones que desempeñan en el discurso las relaciones temporales. Por el contrario, creemos que la aparición de estas formas responde a la dificultad que ocasiona la formación del paradigma verbal español en una prueba centrada en la expresión espontánea.

8.4.2.2 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración

Los errores en el segundo plano superan en gran medida a los errores del primer plano. Como hemos visto § 8.4.2, de los 344 usos incorrectos, 239 corresponden al segundo plano en el que tiene lugar el uso de varias formas verbales para la expresión de la relación temporal (O–V)oV. Dichas formas se distribuyen en los cuatro grupos de nuestra investigación de la siguiente manera:

²⁵⁶ Recordemos que en la presentación de los predicados que componen la prueba 3 hemos clasificado a ambos verbos como verbos de acción, pero se diferencian entre sí en que mientras *coger* es un logro, es decir se caracteriza por las propiedades + dinamismo, + delimitación y – duración; *riéndose* es una actividad, caracterizada por las propiedades + dinamismo, – delimitación y + duración (*cfr.* § 7.6.3.).

Formas verbales	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>	77,2	(51)	76,4	(81)	94,2	(33)	96,8	(31)
Uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>	3	(2)	4,7	(5)	2,8	(1)	3,1	(1)
Uso de <i>había cantado</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	11,3	(12)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>he cantado</i> por <i>cantaba</i>	6	(4)	0	(0)	2,8	(1)	0	(0)
Uso de <i>cantaría</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	0,9	(1)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>estaba cantando</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	2,8	(3)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>cantado</i> por <i>cantaba</i>	1,5	(1)	2,8	(3)	0	(0)	0	(0)
Uso de otras formas por <i>cantaba</i>	12,1	(8)	0,9	(1)	0	(0)	0	(0)
Total de errores		(66)		(106)		(35)		(32)

Tabla 8.29. Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por *cantaba* en la prueba 3.

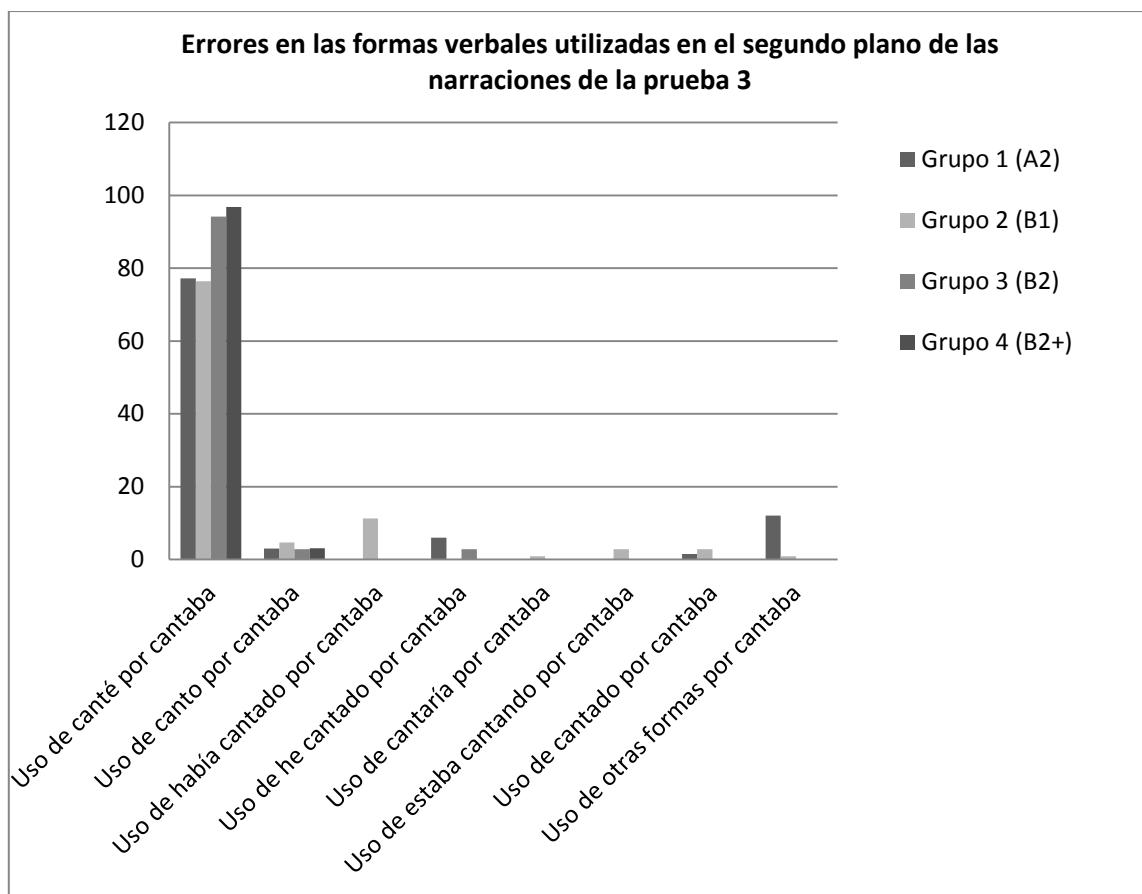


Gráfico 8.27. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 3.

Las cifras de la tabla 8.29 y del gráfico 8.27 ponen de manifiesto que el número más elevado de confusiones se produce por el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canté* en los cuatro grupos. Sin embargo, el uso de otras formas en función de la mencionada relación temporal no se distribuye de igual manera en los cuatro grupos. A su vez, es importante destacar que a partir del grupo 3 comienza a desaparecer la utilización de otras formas en función de la relación (O–V)oV.

8.4.2.2.1 Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto

La aparición de la relación temporal (O–V)oV en la estructura narrativa de la prueba 3 se espera tanto con verbos de acción como con verbos de estado, es decir, para narrar hechos repetidos como hábitos y para llevar a cabo una descripción en el pasado. Tal como quedaba reflejado en (98d) que aquí retomamos como (114):

- (114) De pequeñas, **eran** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **leía** un libro, **escribía** un cuento y **pintaba** un cuadro. Durante la semana **se despertaba** temprano y **terminaba** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **veía** una película. Durante la semana **iba** al colegio en bicicleta y **llegaba** tarde a clase. **Hacía** sus deberes por la noche y **se acostaba** muy tarde.

Sin embargo, no todos los participantes de nuestra investigación han terminado de incorporar a su IL las funciones que se originan al combinarse la temporalidad específica de la forma *cantaba* con el semantismo del lexema verbal en que aparece. Como señalábamos en el apartado anterior, el error más significativo en el segundo plano narrativo es el traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canté*, especialmente con verbos de acción, tal como puede apreciarse en la tabla 8.30 y en el gráfico 8.28:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	98	(50)	88,8	(72)	84,8	(28)	90,3	(28)
Errores con verbos de estado	2	(1)	11,1	(9)	15,1	(5)	9,6	(3)
Total de errores en el uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>		(51)		(81)		(33)		(31)

Tabla 8.30. Errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

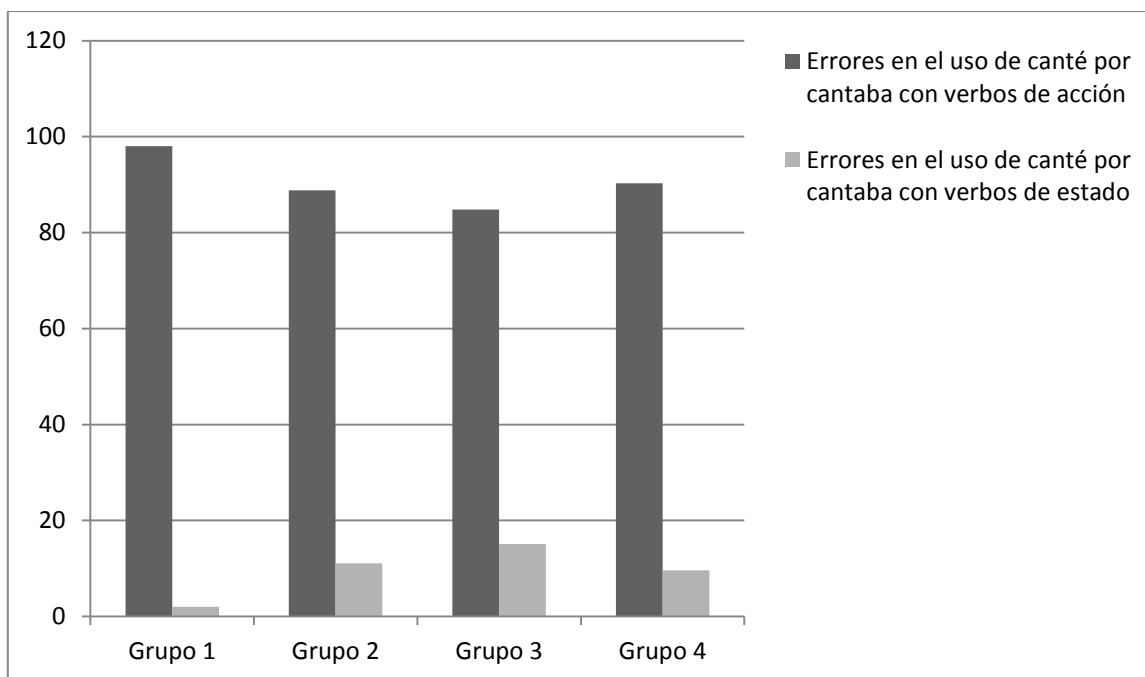


Gráfico 8.28. Porcentaje de errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

Como señalábamos más arriba (*cfr.* § 8.4.1), una de las diferencias más significativas entre los resultados obtenidos en las pruebas 1, 2 y 3, es que en las producciones menos controladas los aprendientes tienden a asociar en primer lugar el pretérito imperfecto con verbos estativos seguido de verbos dinámicos. Sin embargo, estos datos se invierten en la prueba 3, en la que el número de asociaciones es mayor con verbos de acción que con verbos de estado.

Ahora bien, a pesar de este aumento en el uso del pretérito imperfecto con verbos dinámicos, aún persiste un gran número de confusiones originadas precisamente por el uso de la forma *canté* en función de la relación temporal (O–V)oV con verbos dinámicos, lo cual también establece una importante diferencia con las pruebas 1 y 2, en las que el mayor número de confusiones tiene lugar con verbos estativos (*cfr.* § 8.2.2.2.2, tabla 8.12 y § 8.3.2.2.1, tabla 8.21). No obstante, no hay que olvidar que en la secuencia presentada en (114) solo aparece un verbo de estado, por lo que el mayor porcentaje de errores con verbos dinámicos no puede ser atribuido únicamente a la dificultad que supone narrar hechos repetidos como hábitos.

En el grupo 1 se producen 50 casos de confusiones por el traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canté* con verbos de acción. Estas confusiones tienen lugar con todas las subcategorías de las acciones aunque con importantes diferencias cuantitativas. En efecto, el mayor número de errores se produce con realizaciones (115a-d), seguido de los logros (116a-b) y las actividades (117)²⁵⁷, tal como puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

- (115) a. Gwen, de niña, cada fin de semana **leyó** un libro (P2, P5, P10, P11, P14, P15), **escribió** un cuento y **pintó** un cuadro. (P2, P10, P11, P14, P15)
b. Sarah de niña **vio** una película. (P2, P10, P11, P14)
c. Durante la semana **fue** al colegio en bicicleta. (P10, P11, P14)
d. **Hizo** sus deberes por la noche (P10, P11) y **se acostó** muy tarde. (P10, P11, P14)
- (116) a. Durante la semana **se despertó** temprano y **terminó** sus deberes temprano. (P1, P2, P7, P10, P11, P14, P15)
b. Sarah **llegó** tarde a clase. (P10, P11, P14)
- (117) Sarah, de niña, los fines de semana **jugó** al fútbol. (P2, P10, P11, P14, P15)

Estos ejemplos demuestran que varios aprendientes del nivel de ELE más bajo de nuestra investigación no asocian el pretérito simple únicamente con predicados delimitados, como se propone desde la hipótesis del aspecto para las primeras etapas del aprendizaje del español L2; por el contrario, parecieran confirmarse los datos obtenidos en el estudio realizado por Domínguez *et al.* (2013) en el que se afirma que para las primeras etapas el contraste que determina el uso del pretérito simple no es la telicidad, sino el dinamismo. Esto implica que los aprendientes del grupo 1 encuentran dificultades a la hora de narrar hechos repetidos como hábitos con todos los tipos de verbos de acción. En cuanto a los verbos de estado, sólo se produce un caso en la narración del participante 10.

En el grupo 2 es significativo el aumento de errores debido al uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto. Estos usos tienen lugar tanto con verbos dinámicos (72 casos) como

²⁵⁷ Es importante destacar que en este pasaje de la narración de la prueba 3 no hay una distribución homogénea de los verbos de acción: 7 logros, 3 realizaciones y 1 actividad, por lo que tampoco es posible argumentar que se produce una mayor asociación entre el pretérito simple y una determinada subcategoría de los verbos dinámicos para la función del discurso inactual que estamos analizando.

con verbos estativos (9 casos), pero a diferencia del grupo 1, las actividades son la categoría que presenta menos usos incorrectos con 5 casos, seguida de los estados con 9 casos, los logros con 19 casos y las realizaciones con 48 casos:

- (118) a. Gwen, de niña, cada fin de semana **leyó** un libro (P16, P19, P21, P23, P24, P25, P26, P29), **escribió** un cuento y **pintó** un cuadro. (P16, P18, P21, P23, P24, P25, P26)
- b. Sarah de niña **vio** una película. (P14, P17, P18, P19, P21, P23, P24, P25)
- c. Durante la semana **fue** al colegio en bicicleta. (P19, P21, P23, P24, P25)
- d. **Hizo** sus deberes por la noche (P17, P19, P21, P23, P24, P25, P29) y **se acostó** muy tarde. (P19, P21, P23, P24, P25)
- (119) a. Durante la semana **se despertó** temprano y **terminó** sus deberes temprano. (P17, P18, P19, P21, P23, P24, P25)
- b. Sarah **llegó** tarde a clase. (P19, P21, P23, P24, P25)
- (120) Sarah, de niña, los fines de semana **jugó** al fútbol. (P19, P21, P23, P24, P25)

Los ejemplos (118a-d), (119a-b) y (120) reflejan que las confusiones se originan en los mismos contextos narrativos en los que el grupo 1 tiene dificultades, aunque las diferencias cuantitativas entre ambos grupos son considerables. Este retroceso en la IL de los aprendientes del grupo 2 podría explicarse a partir del fenómeno de *adquisición en forma de U*, al que ya nos hemos referido al analizar las producciones orales de la prueba 1 (*cfr.* § 8.2.1)²⁵⁸. Pero también habría que tener en cuenta la influencia de la instrucción que han recibido estos aprendientes debido al tratamiento que recibe la oposición pretérito simple/pretérito imperfecto en las gramáticas de español para aprendientes coreanos²⁵⁹.

Tanto en el grupo 3 como en el grupo 4, disminuye considerablemente el número de errores que estamos analizando, llegando en ambos grupos a 28 casos de usos incorrectos con verbos de acción. Sin embargo existen diferencias cualitativas en los errores con verbos

²⁵⁸ Como señalábamos en § 8.2.1, el fenómeno de adquisición en *forma de U* permite explicar que la producción de los aprendientes en determinado momento del recorrido hacia la LO se ve afectado por una pérdida del dominio de las estructuras y funciones de la L2.

²⁵⁹ Recordemos que en los materiales didácticos en cuestión (*cfr.* § 7.5.2) la distinción entre *canté* y *cantaba* es presentada a partir de una caracterización aspectualista a través de ejemplos en los que se propicia la asociación del pretérito simple con realizaciones y logros, y del pretérito imperfecto con actividades y estados.

dinámicos de estos dos grupos: mientras el grupo 3 presenta un predominio de confusiones con las realizaciones (17 casos), seguido de los logros (9 casos) y las actividades (2 casos); en el grupo 4 los errores se distribuyen de forma equivalente entre los verbos dinámicos que se encuentran en predicados delimitados (14 realizaciones y 13 logros), lo cual implica que para algunos aprendientes de este grupo narrar hechos repetidos como hábitos mediante la relación temporal (O–V)oV con logros constituye un problema²⁶⁰. Por otra parte, la disminución en los errores con actividades y el aumento con predicados delimitados corrobora los resultados que se han obtenido en los últimos estudios sobre la adquisición de la distinción pretérito simple/ pretérito imperfecto (Salabarry, 2011; Domínguez *et al.*, 2013) en los que se afirma que es en los niveles más avanzados de ELE en los que los aprendientes tienden a establecer asociaciones prototípicas.

En cuanto a los verbos estativos, se producen 5 asociaciones del verbo *ser* con la relación temporal O–V en el grupo 3, y 3 asociaciones en el grupo 4. Resulta llamativo que se produzca este fenómeno en los dos niveles de ELE más avanzados de nuestra investigación ya que, tal como ha quedado reflejado en la tabla 8.27, los aprendientes continuaban teniendo dificultades para reconocer los cambios de estado que se producen mediante la relación temporal O–V y los verbos estativos, por lo que en la narración de la prueba 3 aparecen varios casos de usos incorrectos debido a la falta de reconocimiento de este fenómeno (*cfr.* § 8.4.2.1.1). Aquí ocurre precisamente el fenómeno contrario, en un contexto descriptivo que requiere la presencia de la forma *eran*, varios aprendientes (P34, P39, P41, P45, P48, P52, P60) tienden a interpretar este pasaje como una situación dinámica en la que se produce un cambio de estado mediante la utilización de la forma *fueron*.

8.4.2.2.2 Uso del presente por el pretérito imperfecto

El traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canto* no se produce de forma sistemática en las narraciones de la prueba 3 sino que tiene lugar en casos aislados y únicamente con verbos dinámicos, tal como puede apreciarse en la tabla 8.31 y en el gráfico 8.29:

²⁶⁰ Recordemos que en el contexto narrativo que estamos analizando, presentado en el ejemplo (5), el número de logros es menor al de las realizaciones, por lo que una simetría cuantitativa en los errores entre realizaciones y logros, no presupone que las mencionadas subcategorías representen problemas equivalentes para la IL de los participantes del grupo 4.

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	100	(2)	100	(5)	100	(1)	100	(1)
Errores con verbos de estado	0	(0)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>		(2)		(5)		(1)		(1)

Tabla 8.31. Errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

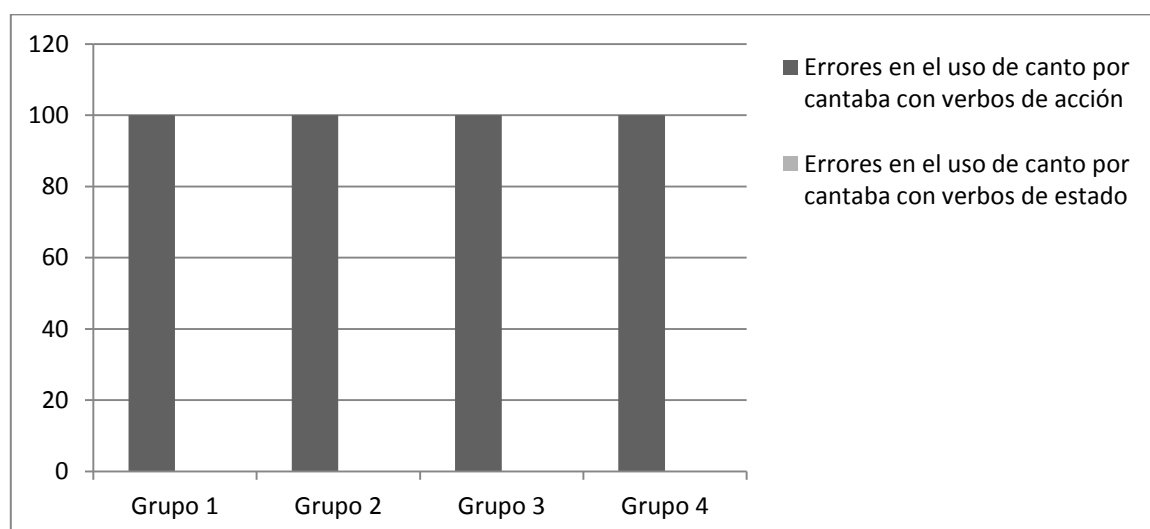


Gráfico 8.29. Porcentaje de errores en el uso de *canto* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

Los dos errores del grupo 1 se producen con realizaciones, más concretamente en el contexto de la narración en el que aparece el verbo *hacer*:

- (121) a. **Has** sus deberes por la noche. (P8)²⁶¹
 b. **Hago** sus deberes por la noche. (P14)

²⁶¹ Hemos clasificado la forma *has* como presente del verbo *haber*. No obstante, al tratarse de una prueba de expresión oral existe la posibilidad de que se tratara de la segunda persona singular del imperativo del verbo *hacer* ya que el aprendiente en cuestión no posee una pronunciación de la lengua española peninsular sino latinoamericana.

Los ejemplos (121a-b) ponen de manifiesto, una vez más, la complejidad que representa la formación del paradigma verbal español para los aprendientes surcoreanos de nuestra investigación. Esta explicación también se aplica a los cinco usos incorrectos del grupo 2, ejemplos que pertenecen a los participantes 17 y 18, cuyas narraciones impersonales orales, tal como hemos venido señalando en los apartados precedentes, presentan una gran variedad de tiempos verbales y formas agramaticales:

- (122) a. Hizo sus deberes por la noche y **se acuesto** muy tarde. (P17)
b. Durante la semana **va** al colegio en bicicleta y **llega** tarde a clase. **Hago** sus deberes por la noche y **se acuesta** muy tarde. (P18)

Por último, tanto el grupo 3 como el grupo 4 presentan un único error en el uso del presente por el pretérito imperfecto. Este error tiene lugar en el mismo contexto narrativo en las narraciones de dos participantes de dichos grupos:

- (123) Durante la semana **se despierto** temprano y terminó sus deberes temprano. (P35, P58)

La confusión presentada en (123) parece estar originada por la influencia del modo de acción de los verbos *despertarse* y *terminar*, verbos caracterizados por su modo de acción como logros, es decir, como verbos dinámicos, no durativos y delimitados. Es posible que el aprendiente haya trasladado estas propiedades a la forma *canté*, forma que en numerosas ocasiones es presentada en los manuales de ELE como forma perfectiva, es decir, con las características de los logros. Por consiguiente, el uso de *se despierto* corresponde a un intento de formación del pretérito simple en consonancia con *terminó*.

8.4.2.2.3 Uso del pretérito perfecto por el pretérito imperfecto

La aparición de la forma *he cantado* en función de la relación temporal (O-V)oV no se produce de manera sistemática en las narraciones impersonales orales de la prueba 3. Sin embargo, es importante destacar la aparición de dicha forma ya que no suele analizarse en los estudios sobre adquisición de la temporalidad verbal²⁶². De los cinco casos originados en la

²⁶² Recordemos que las investigaciones llevadas a cabo en el mundo anglosajón se centran en los problemas que representa la adquisición de la distinción pretérito imperfecto/pretérito simple, mientras que los estudios

mencionada confusión, cuatro se producen con verbos dinámicos y uno con un verbo estativo:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	75	(3)	0	(0)	100	(1)	0	(0)
Errores con verbos de estado	25	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Total de errores en el uso de <i>he cantado</i> por <i>cantaba</i>		(4)		(0)		(1)		(0)

Tabla 8.32. Errores en el uso de *he cantado* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

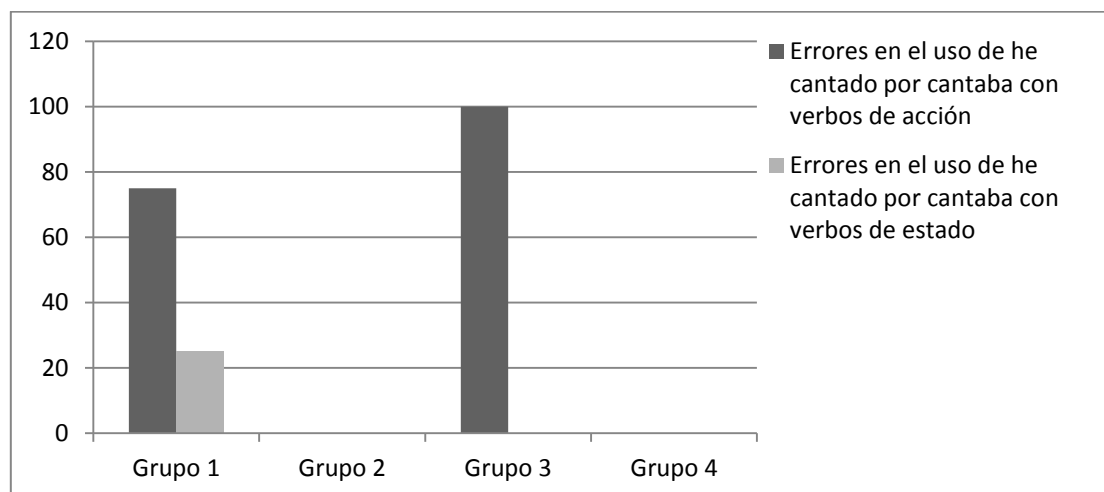


Gráfico 8.30. Porcentaje de errores en el uso de *he cantado* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 3.

llevados a cabo en España, si bien abarcan las confusiones originadas por otras relaciones temporales, en el caso del uso del pretérito perfecto, los análisis se centran en la neutralización *canté/he cantado* (Fernández, 1997: 141; Güell, 1998: 346).

Los errores del grupo 1 pertenecen a la narración del participante 4. Estos errores se producen en el contexto narrativo en el que se espera la aparición de dos de las funciones significativas de la relación temporal (O–V)oV en el discurso inactual:

- (124) De pequeñas, **han sido** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **ha leyendo** un libro, **ha escribiendo** un cuento y **ha pintando** un cuadro. Durante la semana **ha se despertando** temprano y **ha terminando** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **ha jugando** al fútbol y **ha visto** una película. Durante la semana **ha ido** al colegio en bicicleta y **ha llegando** tarde a clase. **Ha hecho** sus deberes por la noche y **ha se acuesto** muy tarde. (P4)

En la secuencia narrativa presentada en (124), en la que también aparece la estructura *ha cantando*²⁶³, los errores se producen tanto con un verbo estativo como con todos los tipos de verbos dinámicos por lo que no es posible atribuir esta confusión a la influencia del modo de acción. Tampoco es posible atribuir este tipo de error a un desconocimiento de la morfología verbal ya que en la narración de este participante puede observarse la presencia de los pretéritos simple e imperfecto asociado a varios tipos de verbos. Por consiguiente, la razón parece encontrarse en una interpretación errónea de la temporalidad específica de la forma *he cantado*. Recordemos que estos errores comienzan a producirse a partir de una viñeta en la que aparece la fecha 1996²⁶⁴. Este dato pudo haber llevado al participante a considerar que en la forma *he cantado* está gramaticalizada la expresión de distancia con respecto al momento de la enunciación, tal como sucede en otras lenguas (Comrie, 1985: 83) y entre las que, según algunos estudios, se encontraría la lengua coreana²⁶⁵. Como veremos en § 8.4.2.2.4, este fenómeno también se produce en la narración de otro aprendiente pero mediante la forma *había cantado*.

Por lo que respecta al grupo 3, el único caso de conmutación de la relación temporal (OoV)–V por la relación (O–V)oV se produce con una realización:

- (125) **Ha hecho** sus deberes por la noche y se acostaba muy tarde. (P35)

²⁶³ Estos errores han sido clasificados como “el uso de otras formas por el pretérito imperfecto” y su análisis es presentado en § 8.4.2.2.5.

²⁶⁴ Recordemos que en el soporte visual utilizado para la prueba 3 la primera viñeta comienza con el enunciado *Verano de 2006* (véase el anexo 3).

²⁶⁵ Véase el anexo 1.

Es posible que el aprendiente interprete el evento denotado por el verbo *hacer* como un resultado, centrándose en el significado de la oración, pero sin llegar a comprender que dicha oración está inserta en una narración en la que la interacción entre las relaciones temporales y el semantismo del lexema verbal adquieren determinadas funciones en el discurso inactual.

8.4.2.2.4 Uso del pretérito pluscuamperfecto por el pretérito imperfecto

Los 12 casos de conmutación de la relación temporal (O–V)–V por la relación (O–V) o V se producen en el grupo 2; de estos 12 casos 11 pertenecen a la narración del participante 22 y 1 a la del participante 27. En el ejemplo (126) podemos observar la distribución de la forma *había cantado* en la narración del primer participante mencionado:

- (126) De pequeñas, **fueron** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **había leído** un libro, **había escrito** un cuento y **había pintado** un cuadro. Durante la semana **había despertado** temprano y **había terminado** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **había jugado** al fútbol y **había visto** una película. Durante la semana **había ido** al colegio en bicicleta y **había llegado** tarde a clase. **Había hecho** sus deberes por la noche y **había acostádose** muy tarde. (P22)

Obsérvese que la formación del pluscuamperfecto está exenta de errores formales por lo que no es posible atribuir esta confusión a un desconocimiento de la morfología verbal²⁶⁶. Por otra parte, el uso de la forma *había cantado* se extiende a todos los tipos de verbos dinámicos, de modo que tampoco resulta conveniente argumentar que el semantismo del lexema verbal ejerce cierta influencia en la elección de la relación temporal (O–V)–V. Por el contrario, pareciera que el aprendiente interpretara esta relación como una expresión de la distancia al momento de la enunciación, tal como sucede con la forma *he cantado* en la narración del participante 4 del grupo 1 (cfr. § 8.4.2.2.3). Es probable que esta confusión esté originada por la interferencia de la lengua materna del aprendiente en la que, para algunos autores, es inexistente la expresión de anterioridad a un momento anterior al origen²⁶⁷.

²⁶⁶ No sólo la formación del pluscuamperfecto, sino que toda la narración impersonal oral del participante 22 está construida con la formación correcta de las formas *canté* y *cantaba* (véase el anexo 6).

²⁶⁷ Como hemos señalado en el análisis de las narraciones personales, tanto orales como escritas (cfr. § 8.2, § 8.2.2.1.4 y § 8.3.2.1.3), algunos aprendientes utilizan la forma *había cantado* según la función que en la lengua coreana desempeña el sufijo, -았었다 (-*ǽss ǽss*), es decir, la expresión de una acción remota en el pasado (véase anexo 1).

Esta explicación también parece aplicarse a la narración del participante 27:

- (127) De pequeñas, **éramos** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **había leído** un libro, **escribido** un cuento y **pintado** un cuadro.
(P27)

Sin embargo, a diferencia de la secuencia presentada en (126), el uso de la forma *había cantado* en (127) no se extiende a todos los predicados del pasaje dedicado a la narración de hábitos en el pasado, sino solo al inicio. Pareciera que el aprendiente llega a monitorizar su producción oral al pasar a la siguiente viñeta, en la que se encuentran los verbos *despertarse* y *terminar*²⁶⁸. Obsérvese también la aparición de los participios *escribido* y *pintado*, los cuales, si bien podrían estar utilizados dentro de la forma compuesta en una estructura de coordinación, han sido clasificados, atendiendo a un criterio formal, como uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto.

8.4.2.2.5 Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto

Al igual que en los errores reseñados para el primer plano, la prueba 3 presenta una gran variedad de formas verbales utilizadas para dar cuenta de las funciones significativas que realiza el pretérito imperfecto en el discurso inactual. El primero de estos errores, que hemos señalado en la tabla 8.29, corresponde a la forma *cantaría*. Su única presencia se produce con un verbo de estado y tiene lugar en una narración del grupo 2:

- (128) De pequeñas, **sería** muy diferentes. (P18)

La aparición de la forma *sería* en la narración impersonal oral del participante 18 puede interpretarse a partir de los rasgos característicos de la IL de este aprendiente, es decir, una IL muy inestable en la que conviven tanto formas gramaticales como agramaticales cuyo uso se desvía de las funciones que estas formas representan en la lengua española. Sin embargo, otra posible interpretación es que el aprendiente intuyera un valor modal de incertidumbre en el

²⁶⁸ Mientras que las oraciones que contienen la relación temporal (O–V)–V en la narración impersonal oral del participante 27 pertenecen a la cuarta viñeta del material visual utilizado en la prueba 3, las oraciones que contienen la relación temporal (O–V)oV comienzan a partir de la quinta viñeta (véanse los anexos 3 y 6).

uso de la forma *cantaría*²⁶⁹. Ahora bien, debido a que se trata del único uso del condicional en todas las pruebas realizadas por este aprendiente, no disponemos de más datos que confirmen esta hipótesis.

El segundo de los errores corresponde al uso de la perífrasis *estaba + gerundio*. Los tres usos de esta construcción en el segundo plano aparecen en la narración del participante 17 del grupo 3:

- (129) De pequeñas, eran muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **estaba leyendo** un libro, **estaba escribiendo** un cuento y **estaba pintando** un cuadro. (P17)

La utilización de la perífrasis durativa en (129) se da en el segundo plano con tres realizaciones, es decir, con predicados caracterizados por los valores de dinamismo, delimitación y duración. Esta última propiedad podría haber arrastrado el uso de la perífrasis en cuestión, al igual que en el uso que este mismo aprendiente realiza de la construcción *estaban creyendo* de (112) analizado en § 8.4.2.1.3.

En la tabla 8.29 también hemos destacado la utilización del participio en el segundo plano narrativo. Los tres usos registrados corresponden al grupo 2. Dos de estos errores corresponden a la narración del participante 27 y su aparición está relacionada con la conmutación de la relación temporal (O–V)–V por la relación (O–V)oV, tal como hemos explicado en el análisis del ejemplo (127). El tercer uso incorrecto se produce en la narración del participante 18:

- (130) Gwen, de niña, cada fin de semana **leído** un libro. (P18)

Creemos que la aparición del participio responde a las características de la IL de este participante²⁷⁰.

Por último, en el grupo 1 y 2 se observa la aparición de otros tiempos verbales, como así también de formas agramaticales. El primero de estos grupos registra ocho usos incorrectos

²⁶⁹ Nos referimos al valor modal de incertidumbre que adquiere la forma *cantaría* cuando se produce lo que Rojo y Veiga denominan “primer caso de dislocación” (1999: 2894).

²⁷⁰ A lo largo del análisis de la prueba 3 hemos destacado en varios lugares la inestabilidad de la IL de este aprendiente debido a la variedad de tiempos verbales y formas agramaticales utilizadas en su narración impersonal oral.

que corresponden a la narración de un único participante, el participante 4. Estos usos se producen por la construcción que lleva a cabo el participante al utilizar el auxiliar *ha* con el gerundio. Como señalábamos en § 8.4.2.2.3, esta confusión, que se produce con verbos estativos y dinámicos, parece originarse por una interpretación del pretérito perfecto como un tiempo verbal utilizado para la expresión de distancia con respecto al momento de la enunciación.

En cuanto al grupo 2, el único caso registrado corresponde a la forma agramatical *juga* utilizada en la narración del participante 18. Al igual que en varias de las formas verbales utilizadas por este participante en la prueba 3, la explicación de la forma *juga* se explica por el desconocimiento tanto formal como funcional del paradigma verbal español.

8.4.3 Sumario

El análisis de los resultados de la prueba 3 ha puesto de manifiesto que los aprendientes utilizan determinados mecanismos y evitan otros a la hora de narrar hechos pasados. Esto ha podido comprobarse a partir de la comparación de los resultados obtenidos en las pruebas 1, 2 y 3: mientras que en las dos primeras por tratarse de narraciones personales los aprendientes disponen de mayor libertad a la hora de elegir los tiempos verbales con los que organizan su relato; en la prueba 3, por tratarse de una narración impersonal en la que no es posible modificar la estructura, los aprendientes no pueden evitar aquellas construcciones que les resultan más complejas, lo cual ha quedado reflejado en el elevado número de errores que se producen tanto en el primer plano como en el segundo.

En el primer plano los errores se originan especialmente por la falta de reconocimiento de las funciones que desempeña el pretérito simple con verbos de estado en el discurso inactual. En el segundo plano se invierte este proceso ya que los errores se concentran en la falta de reconocimiento de las funciones del pretérito imperfecto con verbos dinámicos, especialmente con aquellos que componen un predicado delimitado. Estas construcciones tienden a evitarse en las narraciones personales, de modo que solo a partir de esta prueba hemos podido comprobar esta problemática.

Al igual que en las narraciones personales orales, los errores no se ocasionan únicamente por la conmutación de las relaciones temporales O-V y (O-V)oV sino que también aparecen varias formas verbales en función de estas relaciones, entre las que vuelve a destacar *canto*

por su elevado número. A su vez, esta prueba nos ha permitido comprobar la dificultad que encierra para los aprendientes surcoreanos la expresión de la anterioridad respecto a un momento anterior al origen. Su escasa aparición en las pruebas 1 y 2 ha sido interpretada a partir de la tendencia a construir las narraciones según el *principio del orden natural*, principio que, en varios estudios sobre la adquisición de la temporalidad verbal en L2, se observa para los primeros niveles de aprendizaje. Sin embargo, esta tendencia también puede explicarse para nuestros datos desde la influencia de la lengua materna de los aprendientes, en la cual no existe una función equivalente a la que desempeña la forma *había cantado*. Por el contrario, la lengua coreana dispone de un mecanismo para expresar distancia respecto al momento de la enunciación y dicho mecanismo ha sido trasladado incorrectamente a las formas *ha cantado* y *había cantado*.

8.4.4 Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 3

La expresión de la temporalidad verbal a través de las narraciones impersonales orales de nuestro corpus confirman los resultados obtenidos en varias investigaciones. En primer lugar, hemos podido comprobar que el uso de la morfología verbal se ve influenciado por el tipo de narración que realizan los aprendientes, en la misma línea que los resultados obtenidos en estudios previos (Liskin-Gasparro, 2000; Salaberry, 2008). Esa variación se ha visto reflejada en la distribución que los aprendientes realizan de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo a través de los planos narrativos ya que en las pruebas 1 y 2 los aprendientes tienden a construir el primer plano con verbos dinámicos y el segundo plano con verbos estativos. Sin embargo, la prueba 3 presenta una estructura preestablecida en la que el primer plano presenta tanto verbos dinámicos como estativos y lo mismo sucede con el segundo plano.

Ante dicha distribución de la tipología verbal los aprendientes han reaccionado reconociendo las funciones del pretérito simple con verbos dinámicos en el primer plano pero no así con verbos estativos por lo que, al igual que en las pruebas 1 y 2, el reconocimiento de los cambios de estado dentro de la narración constituye una de las mayores dificultades para los aprendientes estudiados. Es más, esta dificultad, en lugar de disminuir a medida que avanza el conocimiento de la LO, aumenta desde el nivel B1 y alcanza la cifra más elevada en el nivel B2+. Una posible explicación para este fenómeno se encontraría en la instrucción recibida por estos aprendientes en la medida en que las gramáticas diseñadas para ellos no

hacen ninguna mención sobre los cambios que experimentan los verbos estativos al ser empleados en pretérito simple, es decir, no analizan distinciones semánticas como las que se producen en el contraste entre *sabía* y *supe*, aunque dicho contraste debe ser enseñado explícitamente, según las directrices del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006, Vol. II: 76), desde el nivel B1.

En cuanto al segundo plano, el reconocimiento de las funciones significativas del pretérito imperfecto se concentra en los verbos estativos, esto es, la descripción en el pasado no presenta grandes dificultades; por el contrario, la narración de hechos repetidos como hábitos mediante la interacción de la forma *cantaba* y verbos dinámicos supone un problema para los niveles A2 y B1. Esta dificultad, si bien se reduce en los niveles B2 y B2+, aún persiste con realizaciones y logros, lo cual corrobora los resultados que se han obtenido en los estudios más recientes sobre la adquisición de la distinción *canté/cantaba* (Salabarry, 2011; Domínguez *et al.*, 2013; Long y Whatley, 2014). En dichos estudios se afirma que en los niveles más avanzados de ELE los aprendientes tienden a asociar el pretérito simple con verbos o predicados léxicamente perfectivos. En nuestra investigación eso se ha traducido en una falta de reconocimiento de las funciones del pretérito imperfecto en el discurso inactual con la tipología verbal señalada.

Ahora bien, la distribución de la morfología verbal a lo largo de la estructura narrativa no sólo se ve afectada por los problemas que presenta la interacción del modo de acción con las relaciones temporales O-V y (O-V)oV, sino que también, al igual que en las pruebas 1 y 2, dichas relaciones se trasladan a varias formas verbales cuyo contenido temporal no expresa ni anterioridad al origen ni simultaneidad a un momento anterior al origen. Entre esas formas destaca nuevamente *canto*, aunque su aparición es mucho menor que en las narraciones personales, y también las formas *había cantado*, *he cantado*, *cantaría*, *cantaré* y la perífrasis durativa *estaba* + gerundio. Sobre esta última construcción, hemos observado su utilización con verbos léxicamente durativos, inclusive con estados, lo cual pone de manifiesto que la *hipótesis del aspecto* no solo no puede ser corroborada en cuanto a la aparición por etapas de los pretéritos simple e imperfecto y su interacción con el modo de acción, sino también en cuanto al cuarto principio de dicha hipótesis, el cual establece que el uso del aspecto continuo o progresivo no se extiende de forma incorrecta a los verbos estativos.

PRUEBA 4

8.5 La expresión de la temporalidad verbal en la prueba 4: distribución de la morfología verbal en la estructura narrativa

La prueba 4 es sin duda la prueba que presenta una menor variedad en el uso de las formas verbales. Al igual que la prueba 3, se trata de una narración impersonal controlada, pero se diferencia de esta en que se centra en la producción escrita del aprendiente. Con el fin de contrastar los resultados obtenidos en el discurso oral y escrito de los participantes de nuestra investigación, hemos elaborado el texto de la prueba 4 utilizando los mismos núcleos verbales de la prueba 3 (*cfr.* § 7.6.4):

- (131) a En el verano de 2006 Sarah y Gwen fueron a España.
- b. En Madrid (**visitar**) la ciudad, (**comer**) tapas y (**beber**) vino. Después decidieron ir a Barcelona, (**coger**) el tren y (**hablar**) sobre su niñez.
- c. De pequeñas, (**ser/ellas**) muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana (**leer**) un libro, (**escribir**) un cuento y (**pintar**) un cuadro. Durante la semana (**despertarse**) temprano y (**terminar**) sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana (**jugar**) al fútbol y (**ver**) una película. Durante la semana (**ir**) al colegio en bicicleta y (**llegar**) tarde a clase. (**Hacer**) sus deberes por la noche y (**acostarse**) muy tarde.
- d. De repente, en el tren (**haber**) un gran revuelo. Las hermanas (**creer**) que había un problema. Gwen (**sentir**) agua de lluvia en su cabeza. Entonces, (**necesitar**) la ayuda del revisor, quien las **ayudó** a cambiarse de asiento. Una vez en su nuevo asiento, (**tranquilizarse/ellas**).
- e. Al final en Barcelona, (**comer**) una pizza y (**reírse**) al recordar el viaje.

Teniendo en cuenta que el texto base de la prueba 4 está organizado a partir de los mismos núcleos verbales que conforman la estructura narrativa de la prueba 3, la distribución nativa de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV es la misma que hemos presentado en

(98a-e)²⁷¹. Sin embargo, los resultados obtenidos con aprendientes de ELE surcoreanos presentan otras tres relaciones temporales: OoV, (O-V)-V y (O-V)+V. Estas relaciones se distribuyen en los cuatro grupos de la siguiente manera:

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
<i>Canté</i>	58,1	(218)	64	(240)	50,1	(188)	48,2	(181)
<i>Cantaba</i>	40,8	(153)	32,5	(122)	49,6	(186)	51,4	(193)
<i>Canto</i>	0,8	(3)	0,5	(2)	0	(0)	0	(0)
<i>Había cantado</i>	0	(0)	2,9	(11)	0	(0)	0	(0)
<i>Cantaría</i>	0,2	(1)	0	(0)	0,2	(1)	0,2	(1)
Total		(375)		(375)		(375)		(375)

Tabla 8.33. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 4.

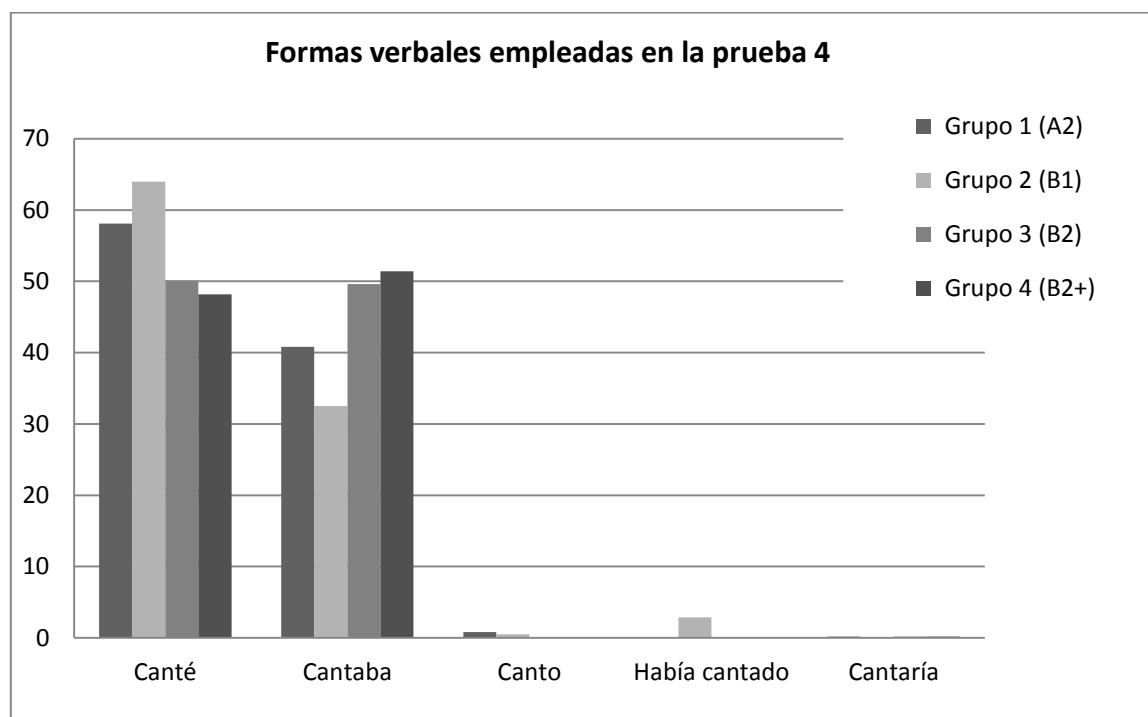


Gráfico 8.31. Distribución de las formas verbales empleadas en la prueba 4 (porcentajes sobre el total de las formas verbales de cada grupo).

²⁷¹ Nos referimos a la distribución que hemos presentado en § 8.4, obtenida a partir de los datos de 15 hablantes nativos de español.

Los datos de la tabla 8.33 y del gráfico 8.31 reflejan que las formas verbales más utilizadas en los cuatro grupos son las formas *canté* y *cantaba*. Si comparamos los resultados obtenidos entre las pruebas 3 (*cf.* § 8.4, tabla 8.23) y 4, veremos que el número de pretéritos simples mantiene unas cifras similares entre ambas pruebas; por el contrario, el número de pretéritos imperfectos aumenta significativamente en todos los grupos. Este fenómeno se debe al proceso de monitorización que llevan a cabo los aprendientes de su producción escrita, lo cual repercute en el descenso del uso de otras formas verbales en función de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV. Otro dato relevante es que el grupo 4 es el grupo que presenta menos variación cuantitativa en los resultados de las pruebas 3 y 4.

Por lo que respecta a la forma *canto*, el porcentaje de su uso en esta prueba destaca por ser el más bajo de las cuatro pruebas de esta investigación, con tan solo cinco apariciones en las narraciones de los grupos 1 y 2. Este dato contrasta con el elevado porcentaje de uso de la forma *había cantado*, cuya aparición pertenece al grupo 2. Su uso, al igual que en la prueba 3 (*cf.* § 8.4.2.2.4), está asociado con la expresión de una acción remota en el pasado.

Por último, la aparición de la forma *cantaría* en los grupos 1, 3 y 4 responde a la temporalidad específica de esta forma, es decir, como la expresión de la posterioridad respecto a un momento anterior al origen. Su uso se inserta en el primer plano de la narración y corresponde a la siguiente secuencia narrativa:

- (132) Entonces, necesitaron la ayuda del revisor, quien las **ayudaría** a cambiarse de asiento. Una vez en su nuevo asiento, se tranquilizaron. (P1, P31, P48)

El reconocimiento de la expresión de posterioridad a un momento anterior al origen resulta aceptable en las narraciones de los participantes 31 y 48 de los grupos 3 y 4, respectivamente. Sin embargo, llama la atención que dicho reconocimiento tenga lugar en la narración de un participante del grupo 1 ya que, con excepción del participante 12 del mismo grupo²⁷², los aprendientes de los primeros niveles tienden a evitar el uso de la forma *cantaría* en función de su valor temporal (O–V)+V. Este dato indicaría que en la IL de algunos participantes existen diferencias significativas, no sólo entre la producción oral y la escrita, sino también entre el tipo de narraciones en las que la IL es analizada, es decir, narraciones

²⁷² Nos referimos a la utilización que realiza este participante de la forma *cantaría* que ha sido presentado en el ejemplo (53a) al analizar el uso de la morfología verbal en las narraciones personales escritas (*cf.* § 8.3).

personales e frente a impersonales (Liskin-Gasparro, 2000). Pero además, se hace evidente que el grado de control sobre la IL ejerce cierta influencia a la hora de examinar la aparición del funcionamiento de determinadas relaciones temporales (Bardovi-Harlig, 2005).

A continuación nos detenemos en el análisis de las dos relaciones temporales con mayor representación cuantitativa en las narraciones impersonales escritas de la prueba 4.

8.5.1 El modo de acción en el uso de los pretéritos simple e imperfecto y sus funciones en el discurso inactual

La interacción entre el modo de acción y la temporalidad verbal de las formas *canté* y *cantaba* en la prueba 4 presenta las mismas características que la prueba 3 (*cf.* § 8.4.1, tabla 8.24), es decir, una tendencia en los cuatro grupos a realizar asociaciones prototípicas con el pretérito simple y asociaciones no prototípicas con el pretérito imperfecto, tal como puede observarse en la tabla 8.34 y en los gráficos 8.32 y 8.33:

	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Pret. simple		(218)		(240)		(188)		(181)
Con verbos de acción	75,6	(165)	78,7	(189)	73,9	(139)	74,5	(135)
Con verbos de estado	24,3	(53)	21,2	(51)	26	(49)	25,4	(46)
Pret. imperfecto		(153)		(122)		(186)		(193)
Con verbos de acción	85,6	(131)	81,1	(99)	86	(160)	84,9	(164)
Con verbos de estado	14,3	(22)	18,8	(23)	13,9	(26)	15	(29)

Tabla 8.34. Asociación de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo con el modo de acción en las narraciones de la prueba 4.

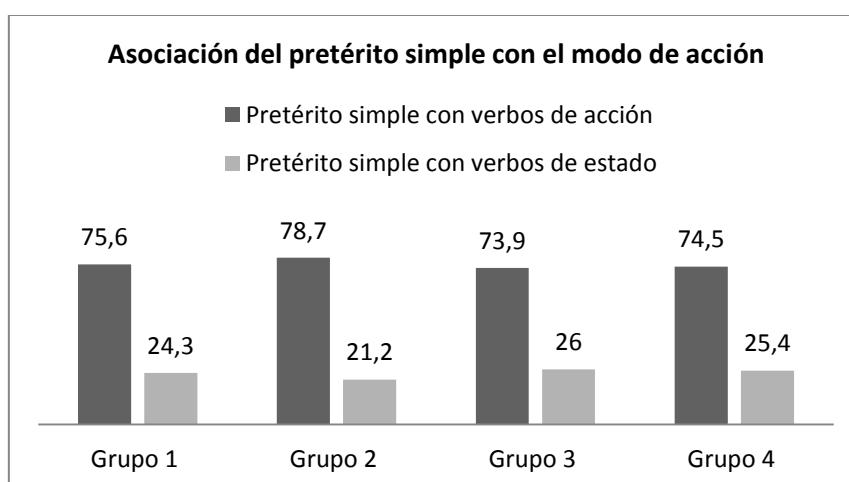


Gráfico 8.32. Asociación del pretérito simple con el modo de acción en la prueba 4.

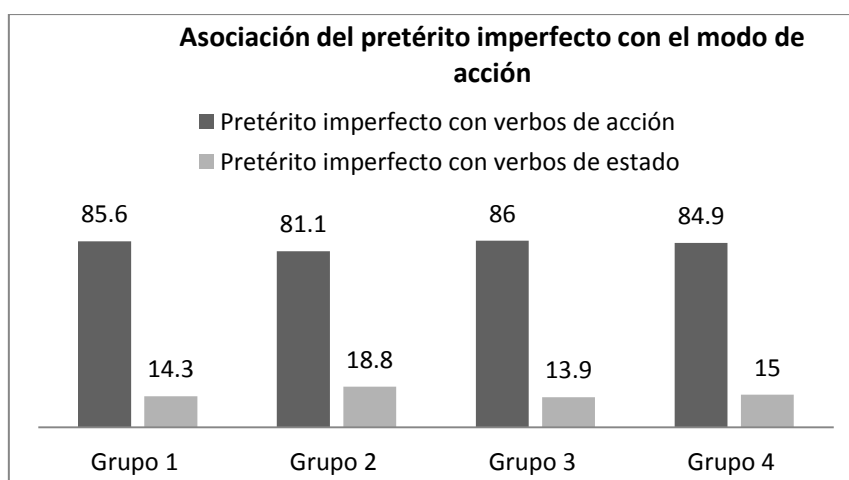


Gráfico 8.33. Asociación del pretérito imperfecto con el modo de acción en la prueba 4.

Las cifras expuestas en la tabla 8.34 y en los gráficos 8.32 y 8.33 revelan que, si bien existe la misma tendencia que en la prueba 3 a asociar en mayor medida tanto el pretérito simple como el pretérito imperfecto con verbos dinámicos, existe una variación en la distribución de los porcentajes de ambas pruebas. Esa variación se refleja, por una parte, en un aumento en el número de pretéritos simples con verbos de estado y la consiguiente disminución de la asociación con verbos dinámicos, y por otra parte, en un aumento del pretérito imperfecto con verbos dinámicos y una disminución en el uso de este tiempo verbal con verbos de estado. Esta variación cuantitativa entre ambas pruebas, unida a la desaparición de varios tiempos verbales, como así también de formas agramaticales, resultó en un

descenso significativo del número de errores. Sin embargo, aún persisten algunas dificultades en el reconocimientos de las funciones que las formas *canté* y *cantaba* desarrollan en el discurso inactual.

8.5.2 Problemas en el uso de la morfología verbal en los planos narrativos

La prueba 4 se diferencia de las tres restantes pruebas tanto en términos cualitativos como cuantitativos. Cualitativamente, los errores se manifiestan mayoritariamente en la conmutación de las relaciones temporales O–V y (O–V)oV, sin una intervención sistemática de otras relaciones temporales. En términos cuantitativos se observa un descenso con respecto a la prueba 3 en el número de errores, ya que del total de las formas verbales (1.500) empleadas en las narraciones de la prueba 4, unas 195 formas, es decir, el 13%, no son empleadas correctamente, frente al 22,9% de la prueba 3.

De las 195 formas utilizadas incorrectamente en la prueba 4, 53 (3,5%) corresponden a errores en el primer plano y 142 (9,4%) a errores en el segundo plano. Este dato confirma los resultados obtenidos en las pruebas 1 y 3: que el segundo plano es el que representa mayores dificultades para los aprendientes de ELE surcoreanos²⁷³.

Otra comparación que debemos realizar es el aumento en el número de errores con respecto a la prueba 2 (*cf.* § 8.3.2, tabla 8.15), ya que tanto esta prueba como la prueba 4 se centran en la producción escrita del aprendiente, es decir, en una actividad comunicativa en la que aprendiente dispone de tiempo para reflexionar sobre el uso de la lengua. El aumento de errores en las narraciones impersonales escritas se explica a partir de la presencia de una sección dedicada a la narración de hechos repetidos como hábitos, función del discurso inactual que los aprendientes tienden a evitar en las narraciones personales escritas debido a que presentan los eventos narrados en una línea de sucesión, es decir, a partir del *principio del orden natural* (*cf.* § 8.3.1).

²⁷³ La prueba 2 es la única de las cuatro pruebas que presenta un porcentaje de errores más bajo en el segundo plano 3,3% frente al 5,06% del primer plano (*cf.* § 8.3.2). Este dato puede explicarse a partir del *fenómeno de inhibición* (Schachter, 1974), en la medida en que la prueba 2 es la prueba menos controlada de nuestra investigación, ya que el único estímulo que recibieron los participantes a la hora de realizar sus narraciones personales escritas fue el título del ejercicio: *Mi viaje más interesante*. De este modo, los aprendientes evitan utilizar aquellas funciones que les resultan más problemáticas, las cuales en el discurso inactual están representadas por el uso del pretérito imperfecto con verbos dinámicos, es decir, la narración de hechos repetidos como hábitos.

Las diferencias reseñadas pueden contrastarse cuantitativamente con los datos obtenidos en la prueba 4 que presentamos en la siguiente tabla:

	Errores en el primer plano		Errores en el segundo plano	
	%	<i>n</i>	%	<i>n</i>
Grupo 1 (A2)	2,9	(11/375)	10,9	(41/375)
Grupo 2 (B1)	4,5	(17/375)	21	(79/375)
Grupo 3 (B2)	2,4	(9/375)	4	(15/375)
Grupo 4 (B2+)	4,2	(16/375)	1,8	(7/375)

Tabla 8.35. Errores en el primer y segundo plano de las narraciones de la prueba 4 (porcentaje sobre el total de las formas verbales empleadas por cada grupo).

Las cifras de la tabla 8.35 ponen de manifiesto que la expresión de la temporalidad verbal a través del segundo plano narrativo presenta mayores dificultades para los tres primeros niveles de ELE, con excepción del grupo 4 que registra un porcentaje del 1,8% de usos incorrectos en el segundo plano frente al 4,2% en el primer plano. Otro dato relevante es el elevado número de errores que el grupo 2 vuelve a presentar en el segundo plano, por lo que este grupo, aun teniendo la posibilidad de aplicar el monitor por tratarse de una prueba escrita²⁷⁴, continúa teniendo importantes dificultades en el reconocimiento de las funciones significativas de la relación temporal (O–V)oV en el discurso inactual. Pasamos a analizar los errores que tienen lugar en el primer plano para finalizar con los del segundo.

²⁷⁴ Recordemos que para que un aprendiente pueda llegar a monitorizar su producción, deben darse determinadas condiciones. Estas condiciones, que están presentes en la realización de la prueba 4 (*cfr.* § 7.6.4), implican que las producciones se centren más en la forma que en el contenido, que el aprendiente conozca la regla gramatical y que disponga de tiempo suficiente para poder poner en práctica el monitor (Krashen, 1985).

8.5.2.1 Análisis de los errores en el uso de las formas verbales del primer plano de la narración

Los errores en la expresión de la temporalidad verbal a lo largo del primer plano narrativo de la prueba 4 se centran en el traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba*, aunque también se produce un uso incorrecto originado en la aparición de la forma *canto* en función de la relación O–V. Estos errores se distribuyen en los cuatro grupos de la siguiente manera:

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B1+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>	90,9	(10)	100	(17)	100	(9)	100	(16)
Uso de <i>canto</i> por <i>canté</i>	9	(1)	0	(0)	0	(0)	0	(0)
Total de errores		(11)		(17)		(9)		(16)

Tabla 8.36. Errores en el primer plano: uso de otras formas verbales por *canté* en la prueba 4.

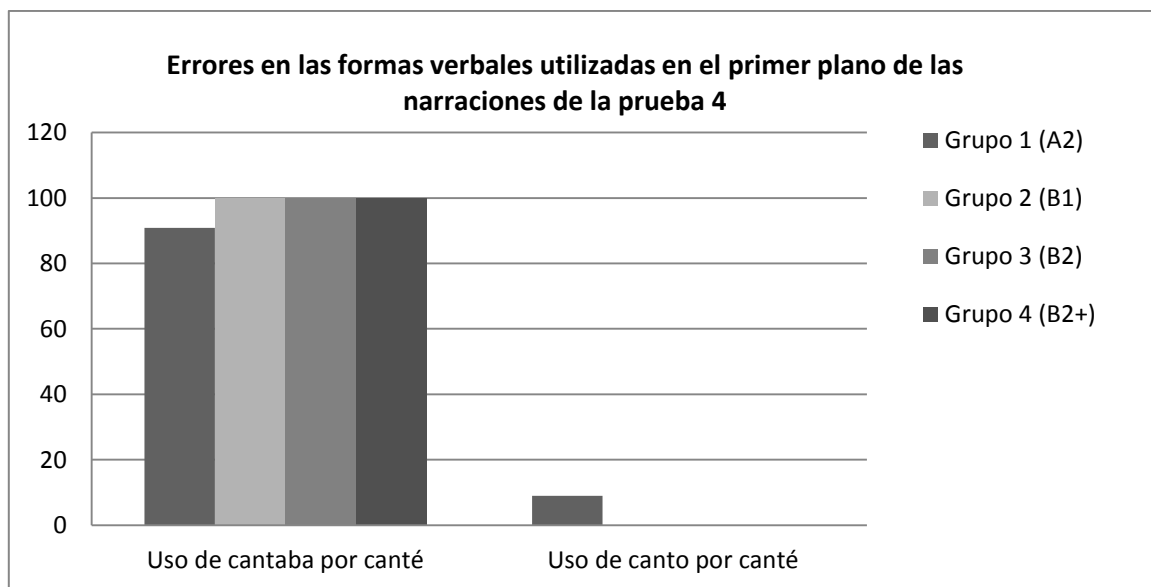


Gráfico 8.34. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el primer plano de las narraciones de la prueba 4.

Los datos de la tabla 8.36 y del gráfico 8.34 ponen de manifiesto que los errores en el primer plano de la narración de la prueba 4 se centran en el uso de la forma *cantaba* para expresar el contenido temporal de la relación O–V. La aparición de la forma *canto* en este contexto sólo tiene lugar en una narración del grupo 1, por lo que uno de los errores más frecuentes en las pruebas 1, 2 y 3 de nuestra investigación llega casi a desaparecer en la narración impersonal escrita. A su vez, tampoco se registran otras confusiones que aún persistían en las narraciones personales escritas como la neutralización de los valores temporales de las formas *canté* y *he cantado* (cfr. § 8.3.2.1, tabla 8.16).

8.5.2.1.1 Uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple

La utilización de la forma *cantaba* para expresar el contenido temporal de la relación O–V tiene lugar en las narraciones de los cuatro grupos de nuestra investigación. Esta confusión se produce tanto con verbos de acción como con verbos de estado, tal como puede observarse en la tabla 8.37 y en el gráfico 8.35:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)	(n)	(B1)	(n)	(B2)	(n)	(B2+)	(n)
	%		%		%		%	
Errores con verbos de acción	30	(3)	23,5	(4)	11,1	(1)	31,2	(5)
Errores con verbos de estado	70	(7)	76,4	(13)	88,8	(8)	68,7	(11)
Total de errores en el uso de <i>cantaba</i> por <i>canté</i>		(10)		(17)		(9)		(16)

Tabla 8.37. Errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4.

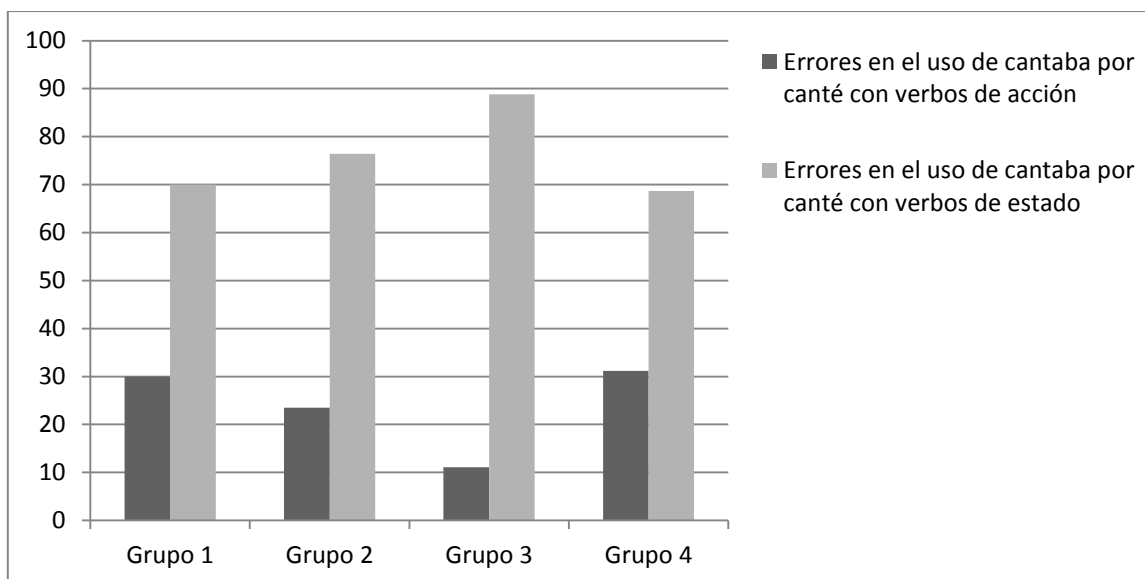


Gráfico 8.35. Porcentaje de errores en el uso de *cantaba* por *canté* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4.

Contrariamente a lo que sucede con el porcentaje de asociaciones presentado en la tabla 8.34 (*cfr.* § 8.5.1) donde podía observarse que los aprendientes tienden a asociar el pretérito imperfecto con verbos dinámicos por encima de los verbos estativos, las cifras presentadas en la tabla 8.37 y en el gráfico 8.35 revelan que existe un mayor número de errores con verbos estativos que con verbos dinámicos por el traslado de la relación temporal O–V a la forma *cantaba*. Este dato pone de manifiesto que la falta de reconocimiento de los cambios de estado en una narración a través de la interacción entre el pretérito simple y los verbos estativos constituye un problema relevante para los aprendientes de ELE surcoreanos, ya que el número de errores en esta función apenas varía entre las pruebas 3 y 4, lo cual implica que no se trata de una confusión originada por la imposibilidad de aplicar el monitor al tratarse de una producción espontánea, como en la prueba 3, sino que constituye una característica propia de la IL de los participantes de nuestra investigación²⁷⁵.

Este tipo de confusiones ocurren en la prueba 4 con los verbos *haber*, *sentir* y *necesitar*, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

²⁷⁵ Cabe destacar que el grupo 4 presenta un descenso considerable en este tipo de confusiones con respecto a la prueba 3 (*cfr.* § 8.4.2.1.1, tabla 8.27). Sin embargo, dicho descenso lo sitúa al mismo nivel cuantitativo que los otros tres grupos.

- (133) a. De repente, en el tren **había** un gran revuelo. (P4, P5, P6, P7, P8, P19, P20, P22, P25, P29, P34, P36, P39, P42, P46, P47, P50, P51, P52, P57, P59)
- b. Gwen **sentía** agua de lluvia en su cabeza. (P16, P21, P22, P26, P34, P35)
- c. Entonces, **necesitaban** la ayuda del revisor, quien las ayudó a cambiarse de asiento. (P5, P17, P36, P51, P55, P56, P60).

En (133a) se puede observar que el uso de *haber* en la relación temporal O–V constituye una dificultad para un gran número de aprendientes de todos los niveles de ELE analizados en este trabajo. Esta confusión disminuye con *sentir* y *necesitar*, tal como queda reflejado en (133b-c).

Ahora bien, es importante destacar que la aparición de las formas *hubo*, *sintió* y *necesitaron* en algunas narraciones no necesariamente ha de ser interpretada como el reconocimiento del cambio de estado que se produce con los verbos estativos en pretérito simple. Por el contrario, el uso de las mencionadas formas es el resultado de la extensión de la relación temporal O–V a todas las formas verbales de la narración impersonal escrita de la prueba 4. Este fenómeno no se produce en los cuatro grupos sino únicamente en los niveles más bajos de ELE de nuestra investigación, es decir, en los grupos 1 y 2; más específicamente, en las narraciones de los participantes 10, 11, 14, 18, 19, 23 y 24²⁷⁶, con lo cual vendría a confirmarse para la IL de los citados participantes la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005).

En cuanto a los errores con verbos de acción, los pocos casos distribuidos en los cuatro grupos corresponden a los tres tipos de predicados con verbos dinámicos, es decir, a las actividades, a las realizaciones y a los logros, tal como puede observarse en los siguientes ejemplos:

- (134) a. En el verano de 2006 Sarah y Gwen fueron a España. En Madrid visitaron la ciudad, **comían** tapas y **bebían** vino. (P15, P51)
- b. Después decidieron ir a Barcelona, **cogían** el tren y hablaron sobre su niñez. (P50).
- c. Después decidieron ir a Barcelona, cogieron y **hablaban** sobre su niñez. (P15, P51)

²⁷⁶ Véase el anexo 7.

En (134a) el uso de las formas *comían* y *bebían* no puede ser interpretado como la expresión de hechos repetidos como hábitos en el pasado debido a la inexistencia de algún marcador temporal que propicie dicha lectura. Por el contrario, se trata de un pasaje en el que prima la secuencia narrativa en la que los eventos son presentados en sucesión, es decir, no tiene lugar la expresión de la simultaneidad respecto a un momento anterior al origen que caracteriza a las formas mencionadas. Esta explicación también se aplica al uso de *cogían* y *hablaban* en (134b) y (134c).

El traslado del contenido temporal de la relación O–V a la forma *cantaba* vuelve a producirse hacia el final de la narración, tal como puede observarse en (135a-c):

- (135) a. Entonces, necesitaron la ayuda del revisor, quien las **ayudaba** a cambiarse de asiento. (P24)
b. Una vez en su nuevo asiento, **se tranquilizaban**. (P28, P29, P34)
c. Al final en Barcelona, **comían** una pizza y se rieron al recordar el viaje. (P51)

Los ejemplos presentados en (135a-c) ponen de manifiesto que no es posible atribuir a una determinada subcategoría de verbos dinámicos las confusiones originadas en el traslado de la relación temporal O–V a la forma *cantaba*, ya que los errores son ocasionados con actividades, realizaciones y logros. A su vez, dicho traslado ocurre en las narraciones de los cuatro grupos de nuestra investigación, por lo que estos resultados no nos permiten confirmar los postulados defendidos desde la *hipótesis del aspecto* (cfr. § 2.3.2).

8.5.2.1.2 Uso del presente por el pretérito simple

El uso de otras formas verbales al servicio de la relación temporal O–V se reduce en la prueba 4 a la aparición de la forma *canto*. Esta aparición corresponde a la narración de un único participante del grupo 1:

- (136) Entonces, necesitaron la ayuda del revisor, quien las ayudó a cambiarse de asiento. Una vez en su nuevo asiento, **se tranquilizan**. (P4)

La presencia de la forma *se tranquilizan* en (136) podría inducirnos a pensar que se trata de un uso del presente histórico (cfr. § 4.7). Sin embargo, es poco probable que un aprendiente del nivel más bajo de nuestra investigación y cuyos errores en las pruebas 1, 2 y 3 reflejan una IL considerablemente inestable, llegue a tener un dominio de la gramática española que le permita reconocer el funcionamiento del presente histórico como hecho de sistema verbal (Veiga, 1987). No obstante, llama la atención que en el mismo contexto narrativo de la prueba 3 el aprendiente utilice la forma *se tranquilizaron*²⁷⁷. Por consiguiente, tampoco resulta aceptable establecer que se trata de un desconocimiento de la conjugación de la forma *tranquilizarse* en pretérito simple. Una posible explicación podría encontrarse en el fenómeno de hipercorrección, que ante la duda y reestructurando su producción oral, decidió elegir un tiempo diferente.

8.5.2.2. Análisis de los errores en el uso de las formas verbales en el segundo plano de la narración

Como destacábamos en § 8.5.2, los aprendientes de nuestra investigación, con excepción del grupo 4, encuentran más dificultades para expresar el contenido temporal de la relación (O-V)oV a través del segundo plano narrativo que para la expresión de la relación temporal O-V en el primer plano. Si bien la mayoría de los errores se producen por el uso de la forma *canté* por la forma *cantaba*, se registran también algunas confusiones originadas por el uso de *canto* y *había cantado*. La distribución de estas confusiones según los cuatro grupos de nuestra investigación puede observarse en la tabla 8.38 y en el gráfico 8.36:

²⁷⁷ Véase anexo 6.

Formas verbales	Grupo 1 (A2)		Grupo 2 (B1)		Grupo 3 (B2)		Grupo 4 (B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
	Uso de <i>canté</i> por <i>cantaba</i>	95,1	(39)	83,5	(66)	100	(15)	100
Uso de <i>canto</i> por <i>cantaba</i>	4,8	(2)	2,5	(2)	0	(0)	0	(0)
Uso de <i>había cantado</i> por <i>cantaba</i>	0	(0)	13,9	(11)	0	(0)	0	(0)
Total de errores		(41)		(79)		(15)		(7)

Tabla 8.38. Errores en el segundo plano: uso de otras formas verbales por *cantaba* en la prueba 4.

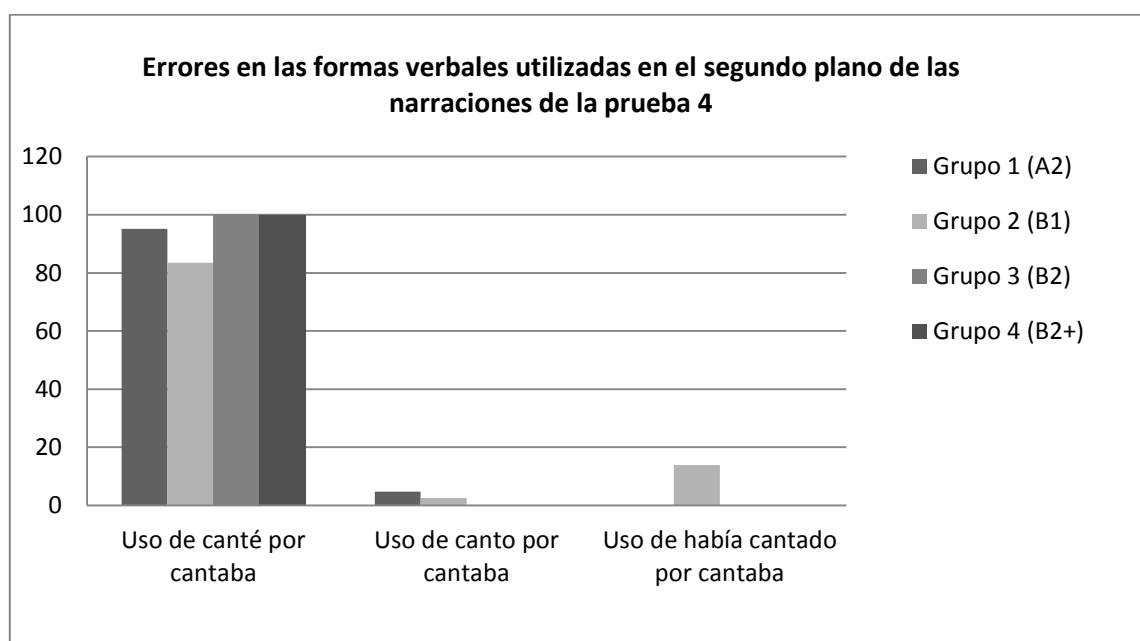


Gráfico 8.36. Porcentaje de errores en las formas verbales utilizadas en el segundo plano de las narraciones de la prueba 4.

Las cifras de la tabla 8.38 y del gráfico 8.36 revelan la existencia de similitudes cualitativas entre los cuatro grupos, pero destacan también importantes diferencias cuantitativas. Cualitativamente, los cuatro grupos concentran la mayoría de sus errores en el traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canté* distinguiéndose

únicamente por la presencia de casos aislados debido al uso de la forma *canto* en los grupos 1 y 2, y por la aparición de relación temporal (O–V)–V en una única narración del grupo 2. Cuantitativamente, el grupo 2 se distingue por presentar la cifra más elevada de errores en el uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto con 66 casos, seguido por el grupo 1 con 39 casos. Los grupos 3 y 4 presentan una reducción considerable en el número de confusiones, llegando a 15 casos en el grupo 3 y a solo 7 casos en el grupo 4.

Estos datos también contrastan cualitativa y cuantitativamente con los resultados obtenidos en el mismo contexto narrativo de la prueba 3, en el que existe una mayor variedad de formas verbales utilizadas en función de la relación temporal (O–V)oV. Por otra parte, el número de errores en la prueba 3 es considerablemente superior al de la prueba 4, por lo que al igual que en el contraste entre los resultados obtenidos en la prueba 1 y 2, la reducción en el número de confusiones en las narraciones impersonales escritas pone de manifiesto la capacidad que tienen los aprendientes de ELE surcoreanos de monitorizar su producción cuando disponen de tiempo para hacerlo.

8.5.2.2.1 Uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto

Al igual que en la prueba 3 (*cf.* § 8.4.2.2.1), la distribución de la relación temporal (O–V)oV en la estructura narrativa de la prueba 4 tiene lugar tanto con verbos dinámicos como con verbos estativos, los cuales dan lugar a la narración de hechos repetidos como hábitos y a la descripción en el pasado, respectivamente. El traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a la forma *canté* en la producción escrita de los aprendientes de nuestra investigación se produce en el siguiente pasaje:

- (137) De pequeñas, **eran** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **leía** un libro, **escribía** un cuento y **pintaba** un cuadro. Durante la semana **se despertaba** temprano y **terminaba** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **veía** una película. Durante la semana **iba** al colegio en bicicleta y **llegaba** tarde a clase. **Hacía** sus deberes por la noche y **se acostaba** muy tarde.

En (137) puede observarse la presencia de un solo verbo estativo, *eran*, frente a los once verbos dinámicos. Este dato es relevante en la medida en que, como puede apreciarse en la

tabla 8.39 y en el gráfico 8.37, los errores con verbos de acción son más numerosos que los que se producen con verbos de estado:

	Grupo 1		Grupo 2		Grupo 3		Grupo 4	
	(A2)		(B1)		(B2)		(B2+)	
	%	(n)	%	(n)	%	(n)	%	(n)
Errores con verbos de acción	92,3	(36)	87,8	(58)	73,3	(11)	85,7	(6)
Errores con verbos de estado	7,6	(3)	12,1	(8)	26,6	(4)	14,2	(1)
Total de errores en el uso <i>canté</i> por <i>cantaba</i>		(39)		(66)		(15)		(7)

Tabla 8.39. Errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4.

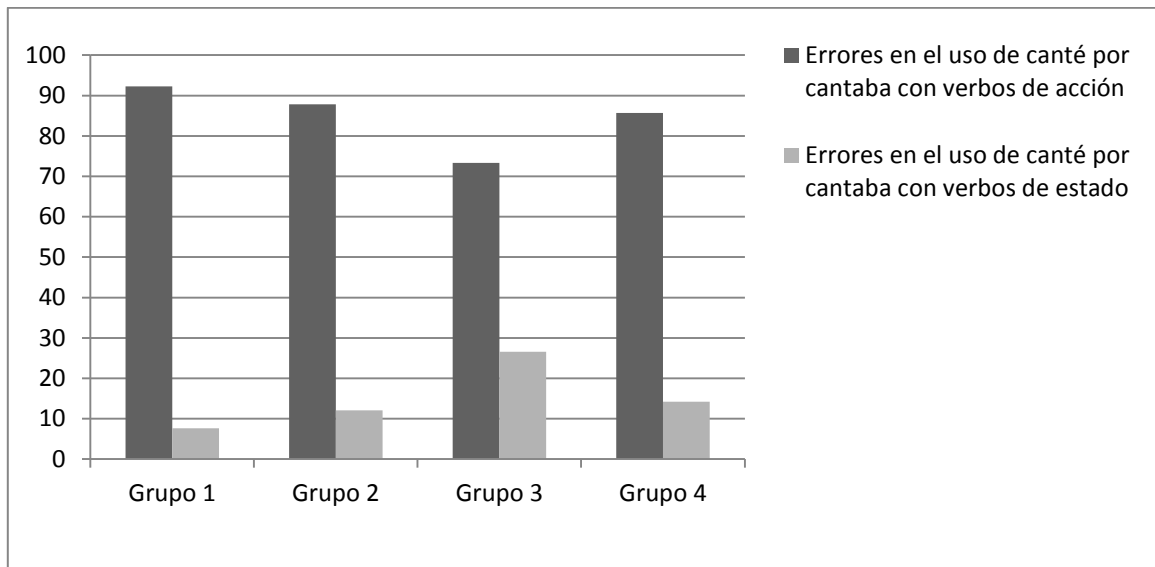


Gráfico 8.37. Porcentaje de errores en el uso de *canté* por *cantaba* según el semantismo del lexema verbal en la prueba 4.

Las cifras de la tabla 8.39 y del gráfico 8.37 reflejan que los cuatro grupos presentan más dificultades en el reconocimiento de las funciones significativas del pretérito imperfecto con verbos de acción que con verbos de estado, con lo cual se vuelve a repetir la misma distribución cualitativa de los errores en la prueba 3 (*cf.* § 8.4.2.2.1, tabla 8.30).

Otro dato que es necesario destacar es que, a diferencia de lo que ocurría en el uso del pretérito imperfecto por el pretérito simple, en donde los errores eran más numerosos con verbos estativos aunque el porcentaje de asociaciones de la forma *cantaba* era mayor con verbos dinámicos (*cf.* § 8.5.1 y § 8.5.2.1.1), tanto el porcentaje de asociaciones del pretérito simple con verbos dinámicos, como el de los errores debido al uso del pretérito simple por el pretérito imperfecto, es mayor con verbos dinámicos.

Ahora bien, recordemos que el pasaje de la narración de la prueba 4 que estamos analizando sólo contiene un verbo estativo por lo que se ha de tener en cuenta este dato cuantitativo a la hora de analizar la influencia del modo de acción en las dificultades que presenta el reconocimiento de las funciones significativas del pretérito imperfecto. Precisamente, en la prueba 4 la conmutación de la relación temporal O–V por la relación (O–V)oV con el verbo de estado *ser* tiene lugar en 16 narraciones, tal como puede observarse en (138):

- (138) De pequeñas, **fuieron** muy diferentes. (P10, P11, P13, P16, P18, P19, P20, P21, P22, P24, P30, P32, P41, P42, P45, P50)

Gutiérrez Araus (1995: 59) señala que no es posible señalar un cambio de estado en pretérito simple cuando el atributo que acompaña al verbo estativo denota características permanentes, no sucede lo mismo en aquellos predicados en los que se presentan características no permanentes. En este caso el pretérito simple indica la adquisición o pérdida de un estado. De este modo, parece injustificado clasificar el uso de la forma *fuieron* en el ejemplo (138) como incorrecto. Sin embargo, la oración en cuestión forma parte de un contexto narrativo en el que no se está haciendo referencia ni al inicio ni a la terminación de un evento, sino que está teniendo lugar una descripción en el pasado. En relación a la aparición de la forma *fuieron*, también debemos destacar que su uso está condicionado por la extensión del pretérito simple a todos los núcleos verbales de la prueba 4, es decir, su aparición responde a las características de una IL defendidas en la hipótesis del tiempo pasado por defecto.

En cuanto a los errores con verbos de acción, las confusiones tienen lugar con todas las subcategorías de eventos dinámicos: actividades, realizaciones y logros. Por una parte, dichas confusiones se originan por la extensión del pretérito simple a todos los núcleos verbales, tal como hemos señalado para las narraciones de los participantes 10, 11, 18, 19, 24 y 23²⁷⁸. Por otra parte, algunos participantes no arrastran el valor temporal de la relación O–V a todos los verbos dinámicos destinados a narrar los hábitos en el pasado, sino que encuentran dificultades con determinada tipología verbal. Esto ocurre con los logros y las realizaciones, pero no con las actividades:

- (139) a. Gwen, de niña, cada fin de semana **leía** un libro, **escribía** un cuento y **pintaba** un cuadro. Durante la semana **se despertó** temprano y **terminó** sus deberes temprano. (P15, P21, P26, P32, P48)
- b. Durante la semana **iba** al colegio en bicicleta y **llegó** tarde a clase (P4, P15, P21, P26, P48).

Tanto el ejemplo de (139a) como el de (139b) reflejan la influencia de los logros en la elección de la relación temporal O–V para expresar hábitos en el pasado. El traslado de las propiedades del lexema verbal a la forma *canté* puede haber estado inducido por el tratamiento que el pretérito simple recibe en las gramáticas de ELE utilizadas por los participantes de nuestra investigación (*cfr.* § 7.5.2).

Lo mismo ocurre con las realizaciones, subcategoría de los verbos dinámicos que, al igual que los logros, se caracteriza por su delimitación o perfectividad:

- (140) a. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **veía** una película. Durante la semana **fue** al colegio en bicicleta y **llegó** tarde a clase. **Hizo** sus deberes por la noche y **se acostó** muy tarde. (P21, P26, P48)
- b. Sarah, de niña, los fines de semana **jugaba** al fútbol y **vio** una película. Durante la semana **fue** al colegio en bicicleta y **llegaba** tarde a clase. **Hice** sus deberes por la noche y **se acostaba** muy tarde. (P31)

A diferencia de los ejemplos presentados en (139), las confusiones originadas con realizaciones, que corresponden a los ejemplos (140a) y (140b), únicamente se producen en los grupos 2, 3 y 4. Sobre este punto conviene señalar que los errores con logros del grupo 1

²⁷⁸ A diferencia de los otros participantes, cuya IL responde a las características de la HTPD, el participante 23 llega a reconocer el valor descriptivo de la forma *era* en la narración de la prueba 4.

solo ocurren en la narración de dos participantes. Paradójicamente, estas asociaciones prototípicas no se dan en los niveles más bajos de ELE, sino que incrementan a medida que avanza el conocimiento sobre la LO. Estos datos, que reflejan la misma tendencia de las narraciones impersonales orales de la prueba 3 (*cf.* § 8.4.2.2.1), confirmarían los resultados obtenidos en los estudios más recientes sobre la adquisición de la dicotomía *canté/cantaba* (Salaberry, 2011; Domínguez *et al.*, 2013; Long y Whatley, 2014) en los que se afirma que, contrariamente a lo que se defiende desde la HA, los aprendientes incrementan el número de asociaciones prototípicas a medida que avanzan en su conocimiento de la LO.

En cuanto a las actividades, no se registra ningún traslado del contenido temporal de la relación (O-V)oV a la forma *canté* que tenga lugar únicamente con esta subcategoría léxica. Los casos en los que las actividades son utilizadas en pretérito simple corresponden, como señalábamos anteriormente, a la extensión de este tiempo verbal a todos los núcleos verbales de la prueba 4.

8.5.2.2.2 Uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto

El uso de otras formas verbales por el pretérito imperfecto se reduce a la aparición de dos formas: *canto* y *había cantado*. La primera de ellas aparece en la narración del participante 11 del grupo 1 y en las narraciones de los participantes 18 y 25 del grupo 2:

- (141) a. Gwen, de niña, cada fin de semana leyó un libro, **escribo** un cuento y **pinto** un cuadro. (P11)
b. Durante la semana fue al colegio en bicicleta y llegó tarde a clase. **Hago** sus deberes por la noche y se acostó muy tarde. (P18)
c. De pequeñas, **son** muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana leía un libro, escribía un cuento y pintaba un cuadro. (P25)

En los ejemplos (141a) y (141b) se puede observar que la presencia de las formas *escribo*, *pinto* y *hago* responden a la intención de los aprendientes de utilizar el pretérito simple, el cual se extiende a todos los núcleos verbales de la narración de los participantes 11 y 18²⁷⁹, es decir, se trata de errores formales, originados por el desconocimiento de la morfología verbal del español. No sucede lo mismo con el uso de la forma *son*, la cual se

²⁷⁹ Véase el anexo 7.

inserta en una narración en la que sólo se produce un error funcional y no formal²⁸⁰, de modo que la aparición de la relación temporal OoV en la narración del participante 25 no puede ser atribuida a un desconocimiento de la morfología verbal. Por el contrario, su uso puede haber sido ocasionado por otros factores como la distracción o el cansancio, es decir, no se trata de un error sistemático de la IL de este aprendiente.

Por último, la aparición de la relación temporal (O–V)–V se produce en la narración del aprendiente 22 del grupo 2. Se trata del mismo aprendiente que en el mismo contexto de la narración oral de la prueba 3²⁸¹ interpreta contenido temporal de dicha relación como la expresión de la distancia al momento de la enunciación:

- (142) De pequeñas, fueron muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana **había leído** un libro, **había escrito** un cuento y **había pintado** un cuadro. Durante la semana **se había despertado** temprano y **había terminado** sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana **había jugado** al fútbol y **había visto** una película. Durante la semana **había ido** al colegio en bicicleta y **había llegado** tarde a clase. **Había hecho** sus deberes por la noche y **se había acostado** muy tarde. (P22)

Al igual que en la narración oral de este participante, la utilización de la forma *había cantado* se extiende a todos los tipos de verbos dinámicos. El hecho de que la misma confusión se produzca tanto en la producción oral como en la escrita pone de manifiesto que se trata de un error sistemático en la IL de este aprendiente y aunque el error parezca fosilizable, es posible pensar en una evolución positiva si el aprendiente en cuestión reestructura la hipótesis que ha creado sobre el funcionamiento de la mencionada forma.

8.5.3 Sumario

En el análisis de los resultados de la prueba 4 hemos podido comprobar que el reconocimiento de las funciones significativas de los pretéritos simple e imperfecto de indicativo resulta menos compleja de observar a través de la comprensión lectora y la expresión escrita que en la expresión oral. Los datos de esta prueba han indicado que prácticamente desaparece el uso de varias formas verbales para expresar el contenido temporal de las relaciones O–V y (O–V)oV, por lo que el número de errores se reduce

²⁸⁰ Nos referimos al uso de la forma *había* por *hubo* (cfr. § 8.5.2.1.1).

²⁸¹ Nos referimos al ejemplo (126) presentado en § 8.4.2.2.4.

considerablemente. Por otra parte, también disminuye la neutralización de los valores temporales de las formas *canté* y *cantaba*, lo cual implica un mayor reconocimiento de las funciones que estas dos formas desempeñan en el discurso inactual. Sin embargo, aún hemos podido constatar que los aprendientes no terminan de asimilar dos funciones del discurso inactual: la narración de hechos repetidos como hábitos mediante el pretérito imperfecto con verbos dinámicos, especialmente en los niveles A2 y B1, y el reconocimiento de los cambios de estado que se producen en la narración mediante el uso del pretérito simple con verbos estativos. Esta última función mantiene un porcentaje de errores similar en los cuatro grupos estudiados, es decir, el número de confusiones no disminuye a medida que aumenta el nivel de ELE de los aprendientes, lo cual indicaría que se trata de la función más compleja de adquirir para aprendientes de ELE surcoreanos.

8.5.4 Conclusiones parciales a partir de los resultados obtenidos en la prueba 4

La expresión de la temporalidad verbal en la narración impersonal escrita se ha caracterizado por una menor variedad en el uso de las formas verbales. Al igual que en el contraste entre los datos obtenidos en las pruebas 1 y 2, la comparación de los resultados de las pruebas 3 y 4 indica que existe un proceso de monitorización sobre la producción escrita. Sin embargo, dicho proceso no parece ponerse en práctica para los aprendientes del nivel B1 quienes vuelven a presentar un elevado número de errores en el segundo plano. Esto significa que este grupo se diferencia de los otros niveles de ELE en la medida en que no logra realizar una reducción importante de los errores originados por la falta de reconocimiento de las funciones significativas de la relación temporal (O-V) o V en el discurso inactual. Este retroceso en la IL de los aprendientes del grupo 2 podría explicarse a partir del *fenómeno de adquisición en forma de U* (Vanpatten y Benati, 2010), según el cual la producción de los aprendientes en determinado momento del recorrido hacia la LO parece sufrir un retroceso ya que presenta una pérdida del dominio de las estructuras y funciones de dicha lengua. No obstante, dicho fenómeno establece que en los estadios posteriores los aprendientes logran recuperar la habilidad en el uso de las estructuras de la L2.

En cuanto a los restantes niveles de ELE estudiados en esta investigación, hemos comprobado la aplicación del monitor, lo cual ha conllevado a una reducción significativa en el número de errores, especialmente debido al reconocimiento de las funciones del pretérito imperfecto con verbos dinámicos. Al respecto, cabe destacar que en el nivel B2+ la forma

cantaba parece haberse convertido en la forma fuerte por lo que su aparición se extiende a contextos en los que no es adecuado su uso. Esto se ha traducido en un número considerable de errores en el primer plano de la narración impersonal escrita.

CAPÍTULO 9

Conclusiones

9.1 Conclusiones de la investigación

Hemos iniciado este trabajo presentando los modelos de análisis de datos y las teorías sobre las que se han desarrollado las investigaciones sobre la adquisición de la temporalidad verbal que habrían de guiar la formulación de nuestras hipótesis. Al revisar dichas investigaciones hemos podido constatar que en la gran mayoría de ellas se adopta el modelo temporal propuesto por Reichenbach (1947) para el análisis de la morfología verbal utilizada por los aprendientes de segundas lenguas. La adopción de dicho modelo implica que para la descripción del funcionamiento de determinadas formas del paradigma verbal español se tenga que recurrir a la categoría de aspecto. Sin embargo, desde algunos estudios (Gutiérrez Araus, 1995, 2007; Fernández, 1997; Güell, 1998, 2002) se ha insistido en que es precisamente una presentación simplificada de esta categoría en los manuales de ELE, la que suele ocasionar problemas en la adquisición del funcionamiento de las formas verbales para los aprendientes. Por este motivo nos hemos detenido a analizar cuáles son las categorías que mejor definen dicho funcionamiento, de modo que pudiéramos sentar las bases teóricas sobre las que construiríamos nuestra investigación.

Al revisar las diferentes propuestas analíticas que se han elaborado para dar cuenta del paradigma verbal español, hemos destacado, en primer lugar, la necesidad de establecer distinciones entre las nociones de *tiempo físico*, *tiempo cronológico* y *tiempo lingüístico* debido a las confusiones que una falta de delimitación entre estos conceptos puede ocasionar en su aplicación a los manuales de ELE. En segundo lugar, tras realizar un recorrido histórico sobre las diferentes descripciones del tiempo verbal, nos hemos detenido en los modelos temporales deícticos más representativos del siglo XX. Allí hemos argumentado sobre la inexactitud de trasladar algunas propuestas anglosajonas (Reichenbach, 1947; Bull, 1960;

Comrie, 1976, 1985) al análisis de las formas verbales del español y hemos defendido la validez de modelo temporal propuesto inicialmente por Rojo (1974) y reelaborado posteriormente por Rojo y Veiga (1999), y Veiga (1999, 2004, 2008, 2011). Desde este modelo analítico se propone la categoría de temporalidad verbal para explicar el funcionamiento de las formas del paradigma verbal español y se rechaza la de aspecto.

Sin embargo, otros análisis (Gutiérrez Araus, 2007) sugieren que si bien la categoría de temporalidad verbal tiene mayor capacidad explicativa, el aspecto es igualmente importante para llevar a cabo una caracterización totalizadora de las formas compuestas del español. Por este motivo nos hemos detenido a examinar el lugar que ocupa el aspecto en nuestro sistema verbal. Hemos comprobado que las discrepancias en torno a esta categoría se originan en varias ocasiones por la falta de delimitación entre las propiedades que se atribuyen al aspecto morfológico, al aspecto perifrástico y al modo de acción. Hemos coincidido con García Fernández (1998, 2013) en que la puntualidad y la duración son propiedades del modo de acción, es decir, caracterizan al lexema verbal y su interacción con los diferentes elementos que componen una oración. Pero, al mismo tiempo, hemos rechazado la definición de aspecto propuesta por el mencionado autor para las formas *canté* y *cantaba*, en la medida en que su interpretación, como bien señala Brucart (2003) y más recientemente Veiga (2011), en términos de limitación y falta de limitación, respectivamente, es redundante; es decir, no aporta mayor información que la que se proporciona desde la temporalidad verbal. Junto con las mencionadas categorías hemos analizado el comportamiento de las formas verbales según el discurso en el que se encuentren incluidas y sobre ello nos hemos detenido en el discurso inactual, especialmente en las funciones que las formas *canté* y *cantaba* desarrollan en este tipo de discurso según la interacción que establezcan con el modo de acción.

A partir de la revisión de varios de los modelos analíticos mencionados hemos llegado a la primera de las conclusiones de este trabajo: que la categoría de temporalidad verbal posee una capacidad explicativa del paradigma verbal español que hace innecesario recurrir al aspecto para dar cuenta del funcionamiento de las formas simples. No obstante, la aplicación de esta última categoría resulta válida para establecer una descripción del comportamiento de las perífrasis de contenido aspectual y por consiguiente, de las formas compuestas debido a su carácter de antiguas perífrasis. Por otra parte, la información que aporta el modo de acción resulta relevante en la medida en que su interacción con la temporalidad verbal tiene importantes repercusiones en las funciones que las formas verbales representan en el discurso.

De la primera conclusión se desprende la segunda: que los resultados obtenidos en trabajos previos sobre la adquisición de la temporalidad verbal han sido examinados desde un marco teórico inadecuado para el español, lo cual, en cierta medida, cuestiona la validez de las aportaciones de dichos trabajos. Por lo que respecta a las investigaciones realizadas en el mundo anglosajón, destaca la unanimidad con la que se atribuyen valores aspectuales a las formas *canté* y *cantaba*. Desde esta descripción se han realizado varias propuestas sobre el proceso de adquisición de la morfología verbal. De estas propuestas, una de las que mayor repercusión ha tenido, tanto por sus seguidores como por sus detractores, es la que se conoce como *hipótesis del aspecto* (Andersen, 1991), en la cual se afirma que en las primeras etapas de la adquisición los aprendientes se guían en la utilización de la morfología verbal por la información aspectual que proporciona el modo de acción. Esto implica que la forma *cantaba*, a la que desde la hipótesis en cuestión se denomina pasado imperfectivo, aparece posteriormente al pasado perfectivo, la forma *canté*; esta forma comienza a utilizarse primero con logros y luego con realizaciones, y la forma *cantaba*, con estados y luego con actividades, es decir, lo que parece determinar la asociación entre el modo de acción y la morfología verbal en las primeras etapas es la propiedad de delimitación o telicidad.

Sin embargo, en estudios más recientes (Salaberry, 1999; Salaberry y Ayoun, 2005, Salaberry, 2011; Domínguez *et al.* 2013) se ha cuestionado la validez de los postulados de la *hipótesis del aspecto*. Por una parte, porque el tipo de asociaciones, denominadas prototípicas, no se observa en las primeras etapas del aprendizaje sino en los niveles más avanzados. Por otra parte, el rasgo que parece influir de forma decisiva en el uso de la morfología verbal en los aprendientes de español L2/LE de los primeros niveles no es la delimitación sino el dinamismo.

Ahora bien, tampoco en estos estudios se reconoce que el valor diferenciador de las formas *canté* y *cantaba* es temporal y no aspectual. Lo mismo sucede en las investigaciones que se han realizado con aprendientes de ELE coreanos, en las que se atribuye a la distancia lingüística existente entre el español y el coreano las dificultades que encuentran los aprendientes a la hora de utilizar los pretéritos simple e imperfecto de indicativo. En efecto, estos estudios (Son, 2008; Lee y Son, 2009) defienden que, al no existir en la lengua coreana una oposición aspectual como la que encierran las formas *canté* y *cantaba*, los aprendientes no terminan de asimilar el funcionamiento de estas dos formas. En esta línea se encuentra la investigación realizada por Long y Whatley (2014) en la que se afirma que el comportamiento de los aprendientes coreanos en el uso de los pretéritos simple e imperfecto

de indicativo es similar al de los aprendientes de ELE anglohablantes debido a la inexistencia de una distinción aspectual, como la de las formas *canté* y *cantaba*, en la lengua materna de ambos grupos. Sin embargo, como hemos señalado más arriba, creemos que es precisamente una interpretación en términos aspectualistas la que no permite analizar cuáles son los verdaderos problemas que representa el aprendizaje del funcionamiento de los dos pretéritos, aprendizaje que en no pocas ocasiones se ve influenciado por una didáctica basada en descripciones insuficientes y poco rigurosas.

De estas observaciones se desprende la tercera conclusión de esta investigación: que el contraste entre el sistema verbal español y el coreano no debería ser abordado únicamente a partir de una distinción aspectual entre las formas verbales de ambas lenguas sino también desde los valores temporales. Al respecto hemos señalado que las diferencias entre el español y el coreano no se ciñen a la distinción *canté/cantaba*, es decir, a la expresión de anterioridad al origen y de simultaneidad respecto a un momento anterior al origen, una oposición inexistente en la lengua coreana, sino también a la expresión de otras relaciones temporales.

Entre estas diferencias hemos destacado la expresión de anterioridad respecto a un momento anterior al origen que en español se expresa mediante la forma *había cantado* y que en coreano es inexistente. Por el contrario, en la lengua asiática existe la gramaticalización de la expresión de distancia con respecto al origen (Comrie, 1985), mediante el sufijo -았었 (-*öss öss*). Otra diferencia importante entre ambas lenguas está vinculada a la inexistencia en el coreano de una partícula específica para expresar posterioridad respecto a un momento anterior al origen (Lee y Son, 2009), en este caso la lengua coreana recurre a las partículas -을, -겠 (-*ül, -kess*) que también son empleadas para expresar posterioridad respecto al origen. Por último, en el sistema temporal coreano existe una interacción decisiva entre los afijos utilizados para indicar temporalidad y el modo de acción, más específicamente entre verbos dinámicos y estativos, o descriptivos según la denominación de Choo y Kwak (2008). Dicha interacción afecta el valor temporal denotado por el verbo. Este fenómeno no tiene lugar en la lengua española en la que la distinción entre verbos dinámicos y estativos no afecta al valor temporal de las formas verbales sino a las funciones que éstas representan en el discurso, especialmente en el inactual (Gutiérrez Araus, 2007).

Ahora bien, como destacábamos más arriba, el desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal no solo puede ser analizado desde la interferencia de la lengua materna sino que también se han de tener en cuenta otros factores como por ejemplo la influencia de

la instrucción recibida por los aprendientes. En este trabajo hemos comprobado que en los materiales didácticos utilizados por los participantes de esta investigación, el tratamiento de la morfología verbal se concentra en destacar valores aspectuales para varias formas verbales, entre las que destacan las formas *canté* y *cantaba*, las cuales son presentadas mediante ejemplos elaborados desde asociaciones prototípicas, es decir, la forma *canté* junto a realizaciones y logros, y la forma *cantaba* con actividades y estados. Por otra parte, en dicho tratamiento suele coexistir una descripción de las formas verbales basada tanto en el concepto de tiempo lingüístico como cronológico. Por consiguiente, estos datos también han sido tenidos en cuenta a la hora de evaluar los resultados de las cuatro pruebas de obtención de datos realizadas para examinar el desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal.

En el análisis de dicho desarrollo hemos podido comprobar las dos primeras hipótesis planteadas para esta investigación: por una parte, que existen importantes diferencias cualitativas y cuantitativas en el uso de la morfología verbal cuando ésta es utilizada a través del discurso oral o escrito (Krashen, 1985); por otra parte, que la aparición de dicha morfología se ve influenciada por el tipo de narración realizada por el aprendiente, es decir, si se trata de una narración personal o impersonal (Liskin-Gasparro, 2000; Bardovi-Harlig, 2005). Estas diferencias han sido explicadas a partir de dos fenómenos: el de *monitorización* (Krashen, 1985) y el de *inhibición* (Schachter, 1974).

El primero de los mencionados fenómenos nos ha permitido comprender los cambios que se producen en el uso de la morfología verbal entre las pruebas 1 y 2, y 3 y 4, es decir, entre las narraciones personales orales y escritas, y entre las narraciones impersonales orales y escritas. Mediante el *fenómeno de inhibición* hemos podido comprobar que para los aprendientes de ELE surcoreanos existen formas verbales cuyo funcionamiento no terminan de asimilar, por lo que tienden a evitarlas en aquellas producciones en las que disponen de mayor libertad, es decir, en las narraciones personales, tanto orales como escritas; por el contrario, en las pruebas diseñadas con un mayor control sobre la producción del aprendiente, hemos podido observar que se producen no pocas confusiones precisamente en el uso de algunas formas asociadas a determinadas funciones en el discurso inactual, funciones que tienen una escasa representación en las pruebas 1 y 2. Todas estas diferencias quedan resumidas en los siguientes apartados.

9.1.1 Narraciones personales orales

Los aprendientes de los niveles A2 y B1 tienden a narrar hechos pasados utilizando una gran variedad de tiempos verbales como así también de formas agramaticales. En el uso de esos tiempos destaca la aparición de la forma *canto* en función del contenido temporal de las relaciones O–V y (O–V)oV, lo cual comprueba la tercera hipótesis de nuestro trabajo: que en los primeros niveles hay una coexistencia de varias formas pertenecientes al discurso actual e inactual, por lo que la aparición de las mismas precede a un reconocimiento de las funciones que dichas formas representan. A su vez, en la narración de hechos pasados a través de la expresión oral los aprendientes siguen el *principio del orden natural*, lo cual implica que en la aparición de las formas de pasado se produce un mayor uso de la relación temporal O–V en detrimento de la relación (O–V)oV. Este dato confirma, para este tipo de narraciones, la cuarta de las hipótesis planteadas para esta investigación. Dicha hipótesis fue elaborada a partir de los resultados obtenidos en la investigación de la Fundación Europea de la Ciencia (Dietrich *et al.*, 1995) y en correlación con la *hipótesis del tiempo pasado por defecto* (Salaberry y Ayoun, 2005), según la cual en las primeras etapas del aprendizaje el uso de la forma *canté* se extiende a todos los tipos de verbos y no únicamente a los verbos léxicamente perfectivos como se propone desde la *hipótesis del aspecto* (Andersen, 1991). Al respecto cabe destacar que la aparición de la relación (O–V)oV para los primeros niveles presenta una mayor asociación con verbos estativos que con verbos dinámicos.

A partir de los nivel B2 y B2+ se produce un aumento en el uso de la forma *cantaba* con verbos estativos que dan lugar a descripciones sobre las circunstancias narradas desde el primer plano y en menor medida con verbos dinámicos para narrar hechos repetidos como hábitos. Ahora bien, dicho aumento no es acompañado en todos los casos de un reconocimiento de las funciones de esta forma en el discurso inactual sino que aparece asociado a la expresión de duración a través de verbos dinámicos y de verbos estativos. Esto contribuyó a un gran número de errores en el primer plano de las narraciones. Teniendo en cuenta el tratamiento que recibe esta forma en las gramáticas de ELE diseñadas para los participantes de esta investigación, es probable que haya que atribuir a dichos materiales didácticos este tipo de confusiones, lo cual confirmaría la sexta hipótesis de esta investigación.

En cuanto al segundo plano narrativo, hemos observado que el mayor número de confusiones tiene lugar en el uso de la forma *canto* para expresar el contenido temporal de la

relación (O–V)oV. Estos errores, que se concentran en los verbos estativos, son cuantitativamente similares en los cuatro niveles de ELE estudiados. La distancia lingüística existente entre la LM y LO podría haber tenido cierta influencia en este tipo de confusiones, tal como se ha sugerido desde algunas investigaciones realizadas en el marco del análisis contrastivo (Lee y Son, 2009). Estos estudios defienden que los aprendientes expresan la simultaneidad en el pasado mediante la forma *canto*. Sin embargo, en nuestro corpus hemos encontrado que son varias las formas que son utilizadas en función de la relación temporal (O–V)oV: si bien en los primeros niveles (A2 y B1) la forma *canto* junto con *he cantado* tienen una mayor influencia en este tipo de errores, a partir del nivel B2 la forma *canté* comienza a desplazar a las otras formas. Por otra parte, las confusiones originadas por la utilización de la forma *canto* no se ciñen a la expresión del contenido temporal de la relación (O–V)oV en un contexto de subordinación sintáctica como proponen Lee y Son (2009) sino que también ocurren en contextos de independencia sintáctica en los que no solo se espera la aparición de la relación (O–V)oV, sino también O–V. Estos datos no permiten comprobar la séptima hipótesis de nuestra investigación para todos los niveles de ELE estudiados sino únicamente y parcialmente para los niveles A2 y B1.

Por último, hemos observado la escasa aparición de las relaciones temporales (O–V)–V y (O–V)+V en todos los niveles de ELE estudiados. Este fenómeno también podría explicarse por la distancia lingüística entre la LM y la LO debido a las razones que hemos expuesto más arriba. Este comportamiento de la IL de los aprendientes de ELE surcoreanos tampoco nos permite comprobar la quinta hipótesis planteada, desde la que preveíamos que el reconocimiento de los valores temporales de las formas del discurso inactual que se relacionan indirectamente con el origen iría apareciendo de forma gradual. Dicho reconocimiento solo ha tenido lugar con la forma *cantaba* pero no con *había cantado* o *cantaría*.

9.1.2 Narraciones personales escritas

Con estas narraciones hemos podido comprobar que existen tanto similitudes como diferencias entre la expresión oral y escrita. Las similitudes han sido observadas en la estructura temporal que guía las narraciones de los primeros niveles de ELE en donde, al igual que en las narraciones personales orales, se sigue el *principio del orden natural*. A su

vez, en las narraciones personales escritas persiste la tendencia de asociar el pretérito simple con verbos dinámicos y el pretérito imperfecto con verbos estativos para todos los niveles.

Otra similitud entre las narraciones personales orales y escritas es que el uso de la forma *canto* encierra una complejidad mayor que la prevista por Lee y Son (2009) debido a la interferencia de la lengua materna de los aprendientes de ELE surcoreanos. En primer lugar porque el mayor número de errores de nuestro corpus no ocurre en contextos de subordinación sintáctica. Por otra parte, la aparición de la forma *canto* no se asocia únicamente a un traslado del contenido temporal de la relación (O–V)oV a esta forma, sino también a su utilización en función de la relación temporal O–V. Por último, al igual que en las narraciones personales orales, la aparición de las relaciones temporales (O–V)–V y (O–V)+V es casi inexistente.

Las diferencias entre los dos tipos de narraciones han quedado reflejadas en el aumento del uso del pretérito simple con verbos estativos y en menor medida del pretérito imperfecto con verbos dinámicos. Estos cambios han contribuido a un descenso del número de confusiones, tanto para el primer plano como para el segundo plano. Pero en el descenso de las confusiones no solo han intervenido los cambios reseñados sobre la interacción entre el modo de acción y la temporalidad verbal, sino que también se ha registrado una disminución en el uso de varias formas verbales para expresar el contenido temporal de las relaciones O–V y (O–V)oV. En el primer plano dicha disminución se ha observado principalmente en el uso de *canto* y *he cantado*, y en la desaparición de otras formas verbales utilizadas en función de la relación O–V. En el segundo plano también ha disminuido el uso de *canto* por *cantaba*, aunque a diferencia de los errores en el primer plano, aún persiste una mayor variedad en las formas verbales utilizadas en función de la relación (O–V)oV.

Estos datos nos han permitido corroborar la aplicación del monitor (Krashen, 1985). Dicha aplicación se desarrolla según los niveles de ELE del siguiente modo: en los niveles A2 y B1 el uso de *canto* por *cantaba* es reemplazado por el uso, aún incorrecto, de *canté* por *cantaba* y el uso de *he cantado* en función de la relación temporal (O–V)oV deja paso a la forma *cantaba*; a partir del nivel B2 y B2+ el uso de *canté* por *cantaba* da lugar al reconocimiento del valor temporal de la forma *cantaba* en tanto que expresión de la simultaneidad a un momento anterior al origen.

Los resultados obtenidos en las narraciones personales escritas han permitido comprobar las mismas hipótesis que en las narraciones personales orales con excepción de la tercera hipótesis, según la cual, en las primeras etapas del aprendizaje coexisten varias formas verbales pertenecientes al discurso actual e inactual. Sin embargo, en la construcción de las narraciones escritas se ha reducido significativamente la aparición de formas pertenecientes al discurso actual. Por otra parte, el reconocimiento de los valores temporales de las relaciones (O-V)-V y (O-V)+V continúa sin manifestarse en la producción escrita, por lo que la quinta hipótesis, al igual que en la producción oral, solo puede ser corroborada parcialmente.

9.1.3 Narraciones impersonales orales

Estas narraciones nos han permitido observar la dificultad que encierra para los aprendientes de ELE surcoreanos el uso de determinadas relaciones temporales asociadas a un modo de acción verbal específico. Al tratarse de una narración impersonal en la que no es posible modificar la distribución de verbos dinámicos y estativos, tanto en el primer plano como en el segundo, los aprendientes no han podido evitar aquellas construcciones que les resultan más complejas, lo cual ha quedado reflejado en el elevado número de errores.

Ante dicha distribución de la tipología verbal los aprendientes han reaccionado reconociendo las funciones del pretérito simple con verbos dinámicos en el primer plano pero no así con verbos estativos por lo que, al igual que en las narraciones personales, el reconocimiento de los cambios de estado dentro de la narración constituye una de las mayores dificultades para los aprendientes estudiados. Es más, esta dificultad, en lugar de disminuir a medida que avanza el conocimiento de la LO, aumenta desde el nivel B1 y alcanza la cifra más elevada en el nivel B2+. Una posible explicación para este fenómeno se encontraría en la instrucción recibida por estos aprendientes en la medida en que las gramáticas diseñadas para ellos no hacen ninguna mención sobre los cambios que experimentan los verbos estativos al ser empleados en pretérito simple, es decir, no analizan distinciones semánticas como las que se producen en el contraste entre *sabía* y *supe*, aunque el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2006, Vol. II: 76) sugiere que este contraste sea abordado de forma explícita en la clase de ELE desde el nivel B1.

En cuanto al segundo plano, el reconocimiento de las funciones significativas del pretérito imperfecto se concentra en los verbos estativos, esto es, la descripción en el pasado no presenta grandes dificultades; por el contrario, la narración de hechos repetidos como hábitos mediante la interacción de la forma *cantaba* y verbos dinámicos supone un problema para los niveles A2 y B1. Esta dificultad, si bien se reduce en los niveles B2 y B2+, aún persiste con realizaciones y logros, lo cual corrobora los resultados que se han obtenido en los estudios más recientes sobre la adquisición de la distinción *canté/cantaba* (Salabarry, 2011; Domínguez *et al.*, 2013; Long y Whatley, 2014). En dichos estudios se afirma que en los niveles más avanzados de ELE los aprendientes tienden a asociar el pretérito simple con verbos o predicados léxicamente perfectivos. En nuestra investigación eso se ha traducido en una falta de reconocimiento de las funciones del pretérito imperfecto en el discurso inactual con la tipología verbal señalada.

También hemos vuelto a comprobar que en las confusiones sobre la distribución de la morfología verbal a lo largo de la estructura narrativa tiene un papel importante el uso de *canto*, tanto en función de la relación temporal O–V como en la relación (O–V)oV, aunque la aparición de dicha forma verbal es más reducida que en las narraciones personales. Este dato vuelve a revelar que los errores ocasionados por el uso del presente no se ciñen a la expresión de simultaneidad en el pasado, tal como sugieren Lee y Son (2009). En cuanto al uso de la forma *había cantado*, cuya utilización según su valor temporal es casi inexistente en las narraciones personales, hemos observado la posible interferencia de la LM a través de la narración de un participante, quien utiliza la forma en cuestión para expresar distancia con respecto al momento de la enunciación. Este fenómeno que tiene lugar en el nivel B1, se produce con la forma *he cantado* en el nivel A2. Sin embargo, teniendo en cuenta que los datos no pertenecen al conjunto de los participantes de estos dos niveles, serán necesarias nuevas pruebas para verificar el grado de influencia de la LM.

Otro dato relevante que han aportado las narraciones impersonales orales se relaciona con el uso de la perífrasis durativa *estaba* + gerundio. Su uso tiene lugar con verbos léxicamente durativos, inclusive con estados, lo cual pone de manifiesto que la *hipótesis del aspecto* no solo no puede ser corroborada en cuanto a la aparición por etapas de los pretéritos simple e imperfecto y su interacción con el modo de acción, sino también en cuanto al cuarto principio de dicha hipótesis, el cual establece que el uso del aspecto continuo o progresivo no se extiende de forma incorrecta a los verbos estativos.

Los resultados obtenidos en las narraciones impersonales orales indican que las hipótesis planteadas para esta investigación pueden ser comprobadas de la misma manera que en las narraciones personales orales. No obstante, los datos de las narraciones impersonales nos han aportado mayor información sobre el reconocimiento de las funciones significativas de dos formas verbales del discurso inactual; es decir, sobre el uso de *canté* y *cantaba* y el tipo de asociaciones que realizan los aprendientes con estas dos formas.

9.1.4 Narraciones impersonales escritas

En estas narraciones hemos podido observar que prácticamente desaparece el uso de varias formas verbales para expresar el contenido temporal de las relaciones O-V y (O-V)oV, por lo que el número de errores se reduce considerablemente. Por otra parte, también disminuye la neutralización de los valores temporales de las formas *canté* y *cantaba*, lo cual implica un mayor reconocimiento de las funciones que estas dos formas desempeñan en el discurso inactual. Sin embargo, aún hemos podido constatar que los aprendientes no terminan de asimilar dos funciones del discurso inactual: la narración de hechos repetidos como hábitos mediante el pretérito imperfecto con verbos dinámicos, especialmente en los niveles A2 y B1, y el reconocimiento de los cambios de estado que se producen en la narración mediante el uso del pretérito simple con verbos estativos. Esta última función mantiene un porcentaje de errores similar en los cuatro grupos estudiados, es decir, el número de confusiones no disminuye a medida que aumenta el nivel de ELE de los aprendientes, lo cual indicaría que se trata de la función más compleja de adquirir para aprendientes de ELE surcoreanos.

Al igual que en el contraste entre los datos obtenidos en las narraciones personales orales y escritas, la comparación de los resultados de las narraciones impersonales orales y escritas refleja la existencia de un proceso de monitorización en la IL de los aprendientes estudiados. Sin embargo, los aprendientes del nivel B1 no parecen activar el monitor de la misma manera que los restantes niveles de ELE ya que en sus producciones escritas vuelven a presentar un elevado número de errores en el segundo plano. Esto significa que este grupo se diferencia de los otros niveles de ELE en la medida en que no logra realizar una reducción importante de los errores originados por la falta de reconocimiento de las funciones significativas de la relación temporal (O-V)oV en el discurso inactual. Este retroceso en la IL de los aprendientes del grupo 2 podría explicarse a partir del *fenómeno de adquisición en forma de*

U (Vanpatten y Benati, 2010), según el cual la producción de los aprendientes en determinado momento del recorrido hacia la LO parece sufrir un retroceso ya que presenta una pérdida del dominio de las estructuras y funciones de dicha lengua. No obstante, se espera que en los estadios posteriores los aprendientes logren recuperar la habilidad en el uso de las estructuras de la L2. Otro dato significativo de estas narraciones es el sobreuso que realizan los aprendientes del nivel B2+ de la forma *cantaba*, la cual parece haberse convertido en la forma fuerte de este nivel, lo cual ha generado un importante número de errores.

En cuanto a la comprobación de las hipótesis planteadas para la investigación, las narraciones impersonales escritas nos han permitido comprobar que en los primeros niveles no se cumple la tercera de nuestras hipótesis, es decir, la aparición de la morfología verbal no se ciñe a un uso arbitrario sino que es acompañado de un mayor reconocimiento de las funciones que representa en el discurso. En algunos participantes persiste la tendencia de interpretar los eventos de la narración atendiendo al *principio del orden natural* por lo que la cuarta hipótesis solo sería corroborada para la IL de dichos participantes. A su vez, el reconocimiento de los valores temporales de las formas del discurso inactual que se relacionan indirectamente con el origen se produce en estas narraciones desde los primeros niveles con la forma *cantaba*; sin embargo, no sucede lo mismo con *cantaría* y *había cantado* por lo que la quinta hipótesis, al igual que en las narraciones de las pruebas 1, 2 y 3, solo ha podido ser comprobada parcialmente. Por lo que respecta a los problemas más significativos en los planos narrativos, como señalábamos al inicio de este apartado, si bien el número de errores es significativamente menor en la prueba 4, aún persisten confusiones originadas por un uso de la morfología verbal unido a asociaciones prototípicas, lo cual confirma nuestra sexta hipótesis. Por último, del mismo modo que en las otras narraciones, la influencia de la lengua materna no ha ocasionado los problemas previstos por investigaciones anteriores, por lo que la séptima hipótesis no ha sido comprobada en nuestra investigación.

9.1.5 Conclusiones finales

Los diferentes resultados obtenidos en las cuatro pruebas de obtención de datos pueden parecer, a primera vista, contradictorios; sin embargo, las diferencias encontradas ponen de manifiesto que la expresión de la temporalidad verbal no tiene un desarrollo uniforme en las cuatro destrezas lingüísticas como así tampoco en el tipo de narración que se emplea para el

análisis de dicha expresión, por lo que a la hora de evaluar los conocimientos que tienen los aprendientes sobre el uso de la morfología verbal para narrar hechos pasados se ha de tener en cuenta estas variables.

Ahora bien, también es posible encontrar patrones de desarrollo en el uso de dicha morfología. De este modo, a partir de todos los datos presentados podemos concluir destacando que la expresión de la temporalidad verbal se desarrolla en las narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos a partir de varias etapas correlativas al nivel de ELE de estos aprendientes y que cada una de esas etapas presenta unas características específicas, a diferencia de lo que se ha afirmado en estudios anteriores con aprendientes de ELE surcoreanos en los que se defiende que no existen diferencias significativas según el nivel de los aprendientes (Son, 2008). Así, en nuestro estudio hemos podido comprobar que en los primeros niveles (A2 y B1) los aprendientes se concentran en narrar los hechos desde el primer plano desatendiendo a las descripciones de las circunstancias en las que se produjeron los eventos principales. Para ello recurren al uso de la forma *canté*, *canto* y *he cantado*, el uso de estas dos últimas formas se diferencia en que mientras la primera es empleada mayoritariamente con verbos estativos, la segunda lo hace con verbos de acción. La aparición de la forma *cantaba* no es inexistente en estos primeros niveles, pero cuando lo hace su uso queda asociado a verbos estativos, es decir, a las descripciones en el pasado y a la expresión de duración, tanto con verbos estativos como dinámicos. La narración de hechos repetidos como hábitos no tiene lugar en las narraciones personales ni orales ni escritas, en las impersonales el reconocimiento de esta función no se extiende a todos los participantes de los niveles en cuestión.

En cuanto a la expresión de simultaneidad en el pasado existe la tendencia a utilizar en un primer momento la forma *canto*, seguida de *canté*. El reconocimiento del valor temporal de la forma *cantaba* se produce a partir de los siguientes niveles (B2 y B2+) en los que todavía se registran algunas confusiones. Dicho reconocimiento permite a los aprendientes de estos niveles utilizar el pretérito imperfecto no solo para realizar descripciones en el pasado sino también para narrar hechos repetidos como hábitos, en los cuatro tipos de narraciones analizadas en esta investigación. Este reconocimiento de las funciones significativas de las formas verbales del discurso inactual no se extiende al uso de los verbos estativos con el pretérito simple, por lo que, la gran mayoría de los participantes de esta investigación, encuentra dificultades en los cambios de estado que se producen en una narración.

Por último, el uso de las formas *había cantado* y *cantaría* para expresar anterioridad a un momento anterior al origen y posterioridad a un momento anterior al origen, respectivamente, es casi inexistente en el discurso inactual de los aprendientes de ELE surcoreanos estudiados.

9.2 Limitaciones de la investigación

En primer lugar, creemos que esta investigación se ha visto limitada por la imposibilidad de contar con un mayor número de participantes que pudieran aportar datos relevantes sobre el desarrollo de la expresión de la temporalidad verbal del español como LE. Si bien la institución a la que pertenecen los participantes de esta investigación contaba con un total de 507 estudiantes en el departamento de español en el momento en que se realizaron las pruebas de obtención de datos, la existencia de grupos de clase no estandarizados según los niveles de ELE contribuyó a que la muestra no fuera proporcionada al número de estudiantes de español de la institución en cuestión. Como hemos destacado en § 7.5.1., este fenómeno no es exclusivo de la universidad en la que se obtuvieron los datos sino que constituye uno de los principales problemas que afectan el proceso de aprendizaje del español en Corea del Sur, por lo que un intento de incluir las producciones de estudiantes de otras instituciones habría resultado en una muestra demasiado heterogénea.

Una segunda limitación de esta investigación se encuentra en el hecho de no haber podido estar presentes, al menos como observadores, durante el proceso de enseñanza del fenómeno gramatical que se ha discutido en este trabajo. Si bien hemos analizado la influencia de las descripciones que se proponen desde las gramáticas de español diseñadas para aprendientes de ELE surcoreanos, la imposibilidad de tener acceso al discurso del profesor a la hora de explicar el funcionamiento de las formas del paradigma verbal español nos ha proporcionado una visión parcial sobre la influencia de la instrucción en la adquisición de la temporalidad verbal.

Otra de las limitaciones ha sido el diseño de las pruebas de obtención de datos, ya que una vez que recopilamos y analizamos las producciones de los aprendientes, nos dimos cuenta de la necesidad de haber incluido pruebas específicas que evaluaran las dos relaciones temporales del discurso inactual que los aprendientes tienden a evitar a la hora de construir

narraciones personales, nos referimos al contenido temporal expresado por las relaciones (O-V)-V y (O-V)+V.

9.3 Recomendaciones para futuras investigaciones

Futuros trabajos que se incluyan en la línea de investigación que aquí hemos seguido, podrían estar orientados, precisamente, hacia un intento por dar respuesta a aquellas cuestiones sobre las que no hemos podido obtener datos precisos, como por ejemplo el grado de influencia que ejerce el discurso del profesor, y no solo los materiales de ELE, en el proceso de adquisición de la temporalidad verbal.

Otra línea de investigación que aportaría datos de un gran valor, podría estar organizada en torno al marco teórico que hemos adoptado en este trabajo y que en pocas ocasiones suele ser incluido en los materiales didácticos de ELE diseñados para aprendientes surcoreanos. En dicha investigación se podría comparar, mediante un grupo de control y un grupo experimental, el alcance de una metodología ceñida a una descripción aspectualista de las formas del paradigma verbal español y el alcance de una descripción guiada por los valores temporales de las formas verbales y sus funciones según su pertenencia al discurso actual o inactual.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- ACERO, J.J. (1990): “Las ideas de Reichenbach acerca del tiempo verbal”, en Bosque, I. (ed.) *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, pp. 45-75.
- AHN, Y. (1995): *The aspectual and temporal system of Korean: from the perspective of the two-component theory of aspect*, Tesis doctoral inédita: University of Texas at Austin.
- ALARCOS LLORACH, E. (1973): *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- ANDERSEN, R. (1984): “The One to One Principle of Interlanguage Construction”, *Language Learning*, 34 (4), pp. 77-95.
- ANDERSEN, R. (1991): “Developmental sequences: the emergence of aspect marking in second language acquisition”, en T. Huebner y Ch. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 305-324.
- ANDERSEN, R. y SHIRAI, Y. (1994): “Discourse motivations for some cognitive acquisition principles”, *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 133-156.
- ANDERSEN, R. y SHIRAI, Y. (1996): “The primacy of aspect in first and second language acquisition: the pidgin-creole connection”, en W.C. Ritchie y T. K. Bathia (eds.) *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, CA: Academic Press, pp. 527-570.
- ANTINUCCI, F. y MILLER, R. (1976): “How children talk about what happened”, *Journal of Child Language*, 3, pp. 263-308.
- ARISTOTELES (1929): *Physics*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

- ARISTOTELES (1932): *Poetics*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- ARISTOTELES (1933): *The Metaphysics*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- ARISTOTELES (1997): *Metafísica*, Madrid: Gredos.
- BACHE, C. (1982): “Aspect and Aktionsart: towards a semantic distinction”, *Linguistics*, 18, 57-72.
- BAILEY, N., MADDEN, C. y KRASHEN, S. (1974): “Is there a ‘natural sequence’ in adult second language learning?”, *Language Learning*, 21, pp. 235-243.
- BARALO, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid: Arco/Libros.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1992): “The relationship of form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners English as a second language”, *Applied Psycholinguistics*, 13, pp. 253-278.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1994): “Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect”, en E. Tarone, S. Gass y D. Cohen (eds.) *Research methodology in second language acquisition*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 41-60.
- BARDOVI-HARLIG, K. (1995): “A narrative perspective on the development of tense/aspect system in second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*, 17, pp. 263-291.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000): *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*, Malden: Blackwell.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2005): “Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition”, en P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.) *Aspectual Inquiries*, Dordrech: Kluwer Academics, pp. 397-419.
- BARDOVI-HARLIG, K. (2007): “One Functional Approach to Second Language Acquisition: The Concept Oriented Approach”, en B. VanPatten y J. Williams (eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 57-75.

- BARDOVI-HARLIG, K. (2012): “Second language acquisition”, en R. Binnick (ed.) *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*, Oxford: Oxford University Press, pp. 481-506.
- BECKER, A. y CARROLL, M. (eds.) (1997): *The acquisition of spatial relations in a second language*, Amsterdam: John Benjamins.
- BELLO, A. (1841): “Análisis ideológica de los tiempos de la conjugación castellana”, en *Obras Completas de Andrés Bello*, Vol. V, Caracas: Segunda Edición Facsimilar de la Fundación La casa de Bello, 1981, pp. 5-67.
- BELLO, A. (1847): *Gramática de la lengua Castellana*, Madrid: EDAF, 1984.
- BENVENISTE, E. (1966): *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.
- BERTINETTO, P. (1987): “Structure and origin of the narrative imperfect”, in Anna Giacalone Ramat, Onofrio Carruba e Giuliano Bernini (eds.), *Papers from the 7th International Conference on Historical Linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 71-85.
- BERTINETTO, P. (1994): “Statives, progressives and habituals: Analogies and divergencies” *Linguistics* 32, pp. 391-423.
- BINNICK, R. (1991): *Time and the Verb. A Guide to Tense and Aspect*, Oxford: Oxford University Press.
- BINNICK, R. (ed.) (2012): *The Oxford Handbook of Tense and Aspect*, Oxford: Oxford University Press.
- BIALYSTOK, E. (1978): “A Theoretical model of second language acquisition”, *Language Learning*, 28,1, pp. 69-83[traducido como “Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas”, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 177-192].
- BLANCAFORT, R. y LEE, M. (2012): “Reflexiones sobre la enseñanza del español en Corea y la implantación de un sistema de control de la calidad”, *Estudios Hispánicos*, 65, pp. 33-64.
- BOSQUE, I (ed.) (1990): *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra.

- BRONCKART, J. P. y SINCLAIR, H. (1973): “Time, tense and aspect”, *Cognition*, 2, pp. 107-130.
- BROWN, J. D. y RODGERS, T. (2002): *Doing Second Language Research*, Oxford: Oxford University Press.
- BROWN, R. (1973): *A First Language: the Early Stages*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BRUCART, J.M. (2003): “El valor del imperfecto de indicativo en español”, *Estudios hispánicos. Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas*, 27, pp. 193-233.
- BULL, W. (1960): *Time, Tense and the Verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*, Berkeley y Los Angeles: University of California Press.
- CADZEN, C., CANCINO, E., ROSANSKY, E. y SCHUMANN, J. (1975): *Second Language Acquisition in Children, Adolescents and Adults. Final Report*, Washington D.C.: National Institute of Education.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (1999a): “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*.”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, pp. 3061-3125.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (1999b): “El pretérito imperfecto y la relación de simultaneidad: algunos problemas de la concordancia temporal”, *Lingüística para el siglo XXI : III Congreso organizado por el Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca*, Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, pp. 367-374
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A. (2000): *La concordancia de los tiempos*, Madrid: Arco/ Libros.
- CHOE, H. B. (1971): *Wurimalpon “our grammar”*, Seúl: Cegumsa.
- CHOI, H. J. (2012): “Estudio comparativo entre profesores y alumnos sobre la percepción de las competencias del profesor de español”, en *Actas del II Congreso de español lengua extranjera en Asia – Pacífico (CELEAP)*, Manila: Instituto Cervantes, pp. 100-116.
Disponible en red:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/08_plenaria_04.pdf

- CHOO, M. y KWAK, H. Y. (2008): *Using Korean. A guide to contemporary usage*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CELCE-MURCIA, M. (1980): "Contextual analysis of English: application to TESL", en Larsen-Freeman, D. (ed.) *Discourse Analysis in Second Language Research*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 41-55.
- CESTERO MANCERA, A. M. (2005): *Conversación y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Arco/ Libros.
- CLASHEN, H. (1984): "The acquisition of German Word order: a test case for cognitive approaches to L2 development", en Andersen, R. (ed.) *Second Language: a Crosslinguistic Perspective*, Rowley, Mass.: Newbury House, pp. 219-241.
- COLOMBO, F. (1992): "Tiempo, aspecto y funciones comunicativas", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 15/16, pp. 20-28.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación, Instituto Cervantes y Anaya.
- CORDER, P. (1967): "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170 [traducido como "La importancia de los errores del que aprende una segunda lengua", en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 31-40].
- CORDER, P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 149-159 [traducido como "Dialectos idiosincráticos y análisis de errores", en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 63-77].
- COMRIE, B (1976): *Aspect. An introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, B. (1981): *Language Universals and Linguistic Typology*, Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, B. (1985): *Tense*, Cambridge: Cambridge University Press.

- COSERIU, E. (1980): “Aspect verbal ou aspects verbaux?” Quelques questions de théorie et de méthode”, en David, J. y Martin, R. (eds.) *La notion d’ aspect*, Paris: Klincksieck, pp. 13-25.
- CHOMSKY, N. 1957 (1981): *Estructuras Sintácticas*, México DF: Siglo XXI.
- CHOMSKY, N. (1959): “Review of *Verbal behaviour* by B. F. Skinner”, *Language*, 35, pp. 26-58.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of Syntax*, Cambridge, Mass.: MIT Press.
- DAMOURETTE, J. y PICHON, E. (1936) : *Des mots à la pensée. Essai de grammaire de la langue française*, Vol. V, Paris: D’Artrey.
- DAVID, J. y MARTIN, R (eds.) (1980): *La notion d’ aspect*, Paris: Klincksieck.
- DANEŠ, F. (ed.) (1974): *Papers on Functional Sentence Perspective*, The Hague: Mouton.
- DIETRICH, R., KLEIN, W. y NOYAU, C. (1995): *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam: John Benjamins.
- DIK, S. (1978): *Functional Grammar*, Amsterdam: North-Holland.
- DOMÍNGUEZ, L., TRACY-VENTURA, N., ARCHE, M.J., MITCHEL, R. y MYLES, F. (2013): “The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology”, *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, (03), pp. 558-577.
- DÖRNEY, Z. (2007): *Research Methods in Applied Linguistics*, Oxford: Oxford University Press.
- DOUGHTY, C. y WILLIMAS, J. (1998): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DOWTY, D. (1986): “The effect of aspectual class on the temporal structure of discourse: semantics or pragmatics?”, *Linguistics and Philosophy*, 9, pp. 37-61.
- DULAY, H. y BURT, M. (1974): “Natural sequences in child second language acquisition”, *Language Learning*, 24, pp. 37-53 [traducido como “Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños”, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 105-122].

- ECKMAN, F. (1977): “Markedness and the contrastive analysis hypothesis”, *Language Learning*, 27, 2, pp. 315-330 [traducido como “El análisis contrastive y la teoría de lo marcado”, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 207-223].
- ELLIS, N. (2007): “The Associative-Cognitive CREED”, en B. VanPatten y J. Williams (eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 77-96.
- ELLIS, R. (2008): *The Study of Second Language Acquisition. Second Edition*, Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986): *Gramática española. 4. El verbo y la oración*, Madrid: Arco/Libros.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.
- FRIES, C. (1945): *Teaching and learning as a Foreign Language*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1999): “Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, pp. 3129-3202.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2004): “El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico”, García Fernández, L. y Camus Bergareche (eds.) *El pretérito imperfecto*, Madrid: Gredos, pp. 13-95.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2009): “Semántica y sintaxis de la perífrasis <estar + gerundio>”, *Moenia*, 15, pp. 245-274.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2012): *Las perífrasis verbales en español*, Madrid: Castalia.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (2013): *El tiempo en la gramática*, Madrid: Arco/Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. y MARTÍNEZ ATIENZA, M. (2003): “La expresión de los eventos inconclusos en español”, *Revista Española de Lingüística*, 33 (1), pp. 29-67.

- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. y CAMUS BERGARECHE (eds.) (2004): *El pretérito imperfecto*, Madrid: Gredos.
- GILI GAYA, S. (1961): *Curso superior de sintaxis española*, Barcelona: Vox, (11ª edición.) 1973.
- GIORGI, A y PIANESI, F. (1997): *Tense and Aspect: From Semantics to Morphosyntax*, Oxford: Oxford University Press.
- GIVÓN, T. (1979): “From discourse to syntax: grammar as a processing strategy”, en Givón, T. (ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*, Vol. 12, Nueva York: Academic Press, pp. 81-112.
- GIVÓN, T. (1982): “Tense-aspect-modality: the creole prototype and beyond”, en Hopper, P. (ed.) *Tense-Aspect. Between Semantics & Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 17-163.
- GIVÓN, T. (1984): “Universals of discourse structure and second language acquisition”, en Rutherford, W. (ed.) *Typological Universals and Second Language Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 109-136.
- GIVÓN, T. (1985 a): *Syntax. A Functional Typological Introduction*, vol. 1, Amsterdam: John Benjamins
- GIVÓN, T. (1985 b): “Function, structure and language acquisition”, en Slobin, D. (ed.) *The Cross-Linguistic Study of Language Acquisition*, Hillsdale, N.J.: Lawrence, pp. 1005-1028.
- GÜELL, L. (1998): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, tesis doctoral inédita: Universidad Autónoma de Barcelona.
- GÜELL, L. (2002): “Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas”, en *MarcoELE*, 10, pp.89-107. Disponible en red: http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.guell.pdf. (Consultado: 08/12/2012)
- GUITART, J. (1978): “Aspects of Spanish aspect: a new look at the preterit/ imperfect distinction”, en Suñer M. (ed.) *Contemporary Studies in Romance Linguistics*: Georgetown University Press, pp. 132-168.

- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1995): *Formas del pasado en Indicativo*, Madrid: Arco/ Libros.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1996a): “Problemas de la enseñanza a anglohablantes de dos formas de indicativo: imperfecto e indefinido”, en S. Montesa y P. Gomis: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 1, ASELE, Málaga, pp. 33-41.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1996b): “Relevancia del discurso en el uso del imperfecto”, *Revista española de Lingüística*, 26, 2, pp. 327-336.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (1998): “Sistema y discurso en las formas verbales del pasado”, *Revista española de Lingüística*, 28, 2, pp. 275-300.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2000): “El paradigma verbal” en M. Alvar (ed.) *Introducción a la lingüística española*, Barcelona, Ariel, pp. 213-234.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2006): “Sobre el pretérito perfecto en el español de América. Rasgos fundamentales y variedades de uso”, en Company, C. (ed.), *El español de América. Diatopía, diacronía e historiografía*, México: UNAM, pp. 141-161.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M. L. (2007): *Problemas fundamentales de la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros, (2ª edición.).
- HALLIDAY, M.A.K. (1985): *An Introduction to Functional Grammar*, London: Edward Arnold.
- HATCH, E. (1978): “Discourse analysis and second language acquisition”, en Hatch, E. (ed.) *Second language acquisition: a book of readings*, Rowley, Mass., Newbury House, pp. 402-435.
- HOPPER, P. (1979): “Aspect and foregrounding in discourse”, en T. Givón (ed.) *Syntax and Semantics: Discourse and Syntax*. Vol. 12, New York: Academic Press, pp. 213-241.
- HUEBNER, T. y FERGUSON, CH. (eds.) (1991): *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam: John Benjamins.
- JIMÉNEZ SEGURA, J. y CABRERA, J. (2010): “El español en Corea del Sur”, *Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC)*, pp. 1-32.

- KEBLER, J., LIEBNER, M. y MANSOURI, F. (2011): "Teaching", en Pienemman, M. y Kehler, J (eds.) *Studying Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 149-156.
- KEBLER, J. y PIENEMANN, M. (2011): "Research methodology. How do we know about developmental schedules?" en Pienemman, M. y Kehler, J (eds.) *Studying Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 84-96.
- KIM, K. H. y KIM, H. S. (2012): *Gramática del español para estudiantes universitarios*, Seúl: HUINE.
- KIM, K. H., KIM, H. S. y YANG, S. (2012): *Gramática de Español de Nivel Intermedio*, Seúl: HUINE
- KIM, H. J. (2007): *Coreano para principiantes*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- KIM, N. (1986): "The progressive in Korean", en N. Kim (ed.) *Studies in Korean language and linguistics*, Los Ángeles: East Asian Studies Center, University of Southern California.
- KIM, Y. (1993): "The resultative progressive in Korean", *Actas del XXIX Congreso regional de la Sociedad Lingüística de Chicago*, pp. 251-265.
- KLEIN, W. (1995): "The acquisition of English", en Dietrich, R., Klein, W. y Noyau, C. (eds.) *The acquisition of temporality in a second language*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 31-70.
- KLEIN, W. (2009): "How time is encoded", en Klein, W. y Li, P. (eds.) *The Expression of Time*, Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 39-81.
- KRASHEN, S. (1977): "The Monitor model for adult second language performance", en Burt, M., H. Dulay y M. Finocchiaro (eds.) *Viewpoints of English as a second language*, New York: Regents, pp. 152-161 [traducido como "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2", en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 143-152].
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, Torrance, CA: Laredo.

- KUMPF, L. (1982): "Tense, aspect, and modality in interlanguage: A discourse-functional perspective", artículo presentado en la convención TESOL de 1982, Honolulu, Hawaii.
- KUMPF, L. (1984): "Temporal systems and universality in interlanguage: A case study", en F. Eckman, L. Bell y D. Nelson (eds.) *Universals of second language acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, pp. 132-143.
- KWON, E. (2005): "El español en Corea: el porqué, cómo, cuándo y cuánto de su aprendizaje." Comunicación presentada en el *I Encuentro de Profesores de Español de Asia-Pacífico*. Disponible en red:
<http://biblioteca.universia.net/autor/Kwon,%20Eunhee.html>.
- LABOV, W. (1972): *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- LADO, R. (1957): *Linguistics across cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor: University of Michigan Press.
- LAFFORD, B. y SALABERRY, R. (eds.) (2003): *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*, Washington: Georgetown University Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1976): "An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners", *Language Learning*, 26, pp. 125-134.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de segundas lenguas*, Madrid: Gredos.
- LAZARATON, A. (2002): *A Qualitative Approach to the Validation of Oral Language Tests*, Cambridge: Cambridge University Press.
- LEE, E. H. y KIM, H. Y. (2007): "On crosslinguistic variations in imperfective aspect: the case of L2 Korean", *Language Learning*, 57 (4), pp. 651-685.
- LEE, M. K. (2006): *Introducción a la lingüística española 스페인어학의 이해*, 서울: 한국문화사.
- LEE, M. K. y SON, J. E. (2009): "La difusión del español en Corea, y la interferencia del coreano y del inglés en el aprendizaje del español", comunicación presentada en el *III Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en tiempos de crisis*.

Cádiz. pp. 1-19. Disponible en red: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2010/Numeros-Especiales/FiapeIIICongreso.html>

- LEONETTI, M. (2004): “¿Por qué el imperfecto es anafórico?”, en García Fernández, L. y Camus Bergereche, B. (eds.) *El pretérito imperfecto*, Madrid: Gredos, pp. 481-507.
- LICERAS, J. M. (Comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.
- LICERAS, J. M. (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid: Síntesis.
- LICERAS, J. M. y DÍAZ, L. (2000): “La teoría chomskiana y la adquisición de la gramática no nativa: a la búsqueda de desencadenantes”, en Muñoz, C. (ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 39-80.
- LISKIN-GASPARRO, J. (2000): “The use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners”, *Hispania*, 83 (4), pp. 830-844.
- LONG, A. y WHATLEY, M. (2014): “Investigating the role of learners’ first language in the acquisition of past-time expression: A study of Korean-speaking learners of Spanish”, comunicación presentada en el Congreso de la *American Association for Applied Linguistics*, Portland: en prensa.
- LÓPEZ ORTEGA, N. (2000): “Tense, aspect and narrative structure in Spanish as a second language”, *Hispania*, 83 (3), pp. 488-502.
- LYONS, J. (1977): *Semántica*, Barcelona: Teide, 1989.
- MARTIN, S. (1992): *A reference grammar of Korean*, Tokyo: Charles E. Tuttle Company.
- McLAUGHLIN, B. (1978): “The monitor model: some methodological considerations”, *Language Learning*, 28, (1), pp. 69-83 [traducido como “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 153-176].
- MEISEL, J., CLASHEN, H. y PIENEMANN, M. (1981): “On determining developmental stages in natural second language acquisition”, *Studies in Second Language Acquisition*, 3, pp. 109-135.

- MIGUEL, E. de (1999): “El aspecto léxico”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid, Espasa, pp. 2977-3060.
- MILON, J. (1974): “The development of negation in English by a second language learner”, *TESOL Quarterly*, 8, pp. 137-143.
- MOLHO, M. (1975): *Sistemática del verbo en español (aspecto, modo, tiempo)*, Madrid: Gredos.
- MONTRUL, S. (2004): *The acquisition of Spanish: Morphosyntactic Development in Monolingual and Bilingual L1 Acquisition and Adult L2 Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins.
- MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (2000): “Acquiring Semantic Properties of Preterit and Imperfect Tenses in L2 Spanish”, en S.C. Howell, S.A. Fish y T. Keith-Lucas (eds.) *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development*, Somerville, MA: Cascadilla Press, pp. 359-391.
- MONTRUL, S. y SLABAKOVA, R. (2003): “Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the Preterit-Imperfect contrast in Spanish”, *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 351-398.
- MONTRUL, S. y SALABERRY, R. (2003): “The Development of Tense/Aspect Morphology in Spanish as a Second Language”, en B. Lafford y R. Salaberry (eds.) *Spanish Second Language Acquisition: State of the Science*, Washington: Georgetown University Press, pp. 47-73.
- MORIMOTO, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*, Madrid: Arco/Libros.
- MOURELATOS, A. (1981): “Events, processes and states”, en Tedeschi, P. J. y Zaenen (eds.) *Tense and Aspect: Syntax and Semantics*, vol. 14, Nueva York: Academic Press, pp. 191-212.
- MUÑOZ, C. (ed.) (2000): *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel.
- NEBRIJA A. de (1492): *Gramática de la lengua castellana*, Madrid: Centro de estudios Ramón Areces, 1989.

- NEMSER, W. (1971): "Aproximative systems of foreign language learners", *IRAL*, 2, pp. 115-123 [traducido como "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 51-61].
- ORTEGA, L. (2009): *Understanding Second Language Acquisition*, London: Hodder Education.
- PARK, CH. (2000): "La enseñanza del español en Corea", en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del X Congreso Internacional de ASELE*, pp. 505-517.
- PASTOR CESTEROS, S. (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PIENEMANN, M. (1984): "Psychological constraints on the teachability of languages", *Studies in Second Language Acquisition*, 6, pp. 186-214.
- PIENEMANN, M. (1987): "Determining the influence of instruction on L2 speech processing", *Australian Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 83-113.
- PIENEMANN, M. (1998): *Language Processing and Second Language Development*, Amsterdam: John Benjamins.
- PIENEMANN, M. (ed.) (2005): *Cross-Linguistic Aspect of Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- PIENEMANN, M. (2007): "Processability Theory", en VanPatten, B. y J. Williams (eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 137-154.
- PIENEMANN, M. y KEBLER, J. (eds.) (2011): *Studying Processability Theory*, Amsterdam: John Benjamins.
- RAE (Real Academia Española) (1931): *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.
- RAE (Real Academia Española) (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa-Calpe.

- RAE (Real Academia Española) y AALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- RAVEM, R. (1968): "Language acquisition in a second language environment", *International Review of Applied Linguistics*, 6, pp. 165-185.
- REICHENBACH, H. (1947): *Elements of Symbolic Logic*, New York: Dover Publications.
- REINHART, T. (1984): "Principles of gestalt perception in the temporal organization of narrative texts", *Linguistics*, 22, pp. 779-809.
- RICHARDS, J. (1971): "Error analysis and second language strategies", *Language Sciences*, 17, pp. 12-22.
- ROBINS, R.H. (1976): *Breve historia de la lingüística*, Madrid: Paraninfo, 1987.
- ROBISON, R. E. (1990): "The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage", *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 315-330.
- ROCA PONS, J. (1960): *Introducción a la gramática*, Barcelona: Teide, (5ª edición.) 1980.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, R. (2010): "El español como recurso económico en Corea del Sur", Oficina Económica y Comercial de la Embajada de España en Seúl: ICEX (Instituto Español de Comercio Exterior).
- ROJO, G. (1974): "La temporalidad verbal en español", *Verba*, 1, pp. 68-149.
- ROJO, G. (1978): "Las primeras descripciones del verbo castellano", *Estudios ofrecidos a Emilio Alarcos Llorach*, vol. III, Universidad de Oviedo, pp. 281-304.
- ROJO, G. (1988): "Temporalidad y aspecto en el verbo español", *LEA*, 10 (2), pp. 195-216.
- ROJO, G. (1990): "Relaciones entre la temporalidad y el aspecto en el verbo español", en Bosque, I. (ed.), *Tiempo y aspecto en español*, Madrid: Cátedra, pp. 17-43.
- ROJO, G. y VEIGA, A. (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*, Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.
- SALABERRY, M. R. (1999): "The development of past tense morphology in classroom L2 Spanish", *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 151-178.

- SALABERRY, M. R. (2000): *The development of past tense morphology in L2 Spanish*, Amsterdam: John Benjamins.
- SALABERRY, M. R. (2003): "Tense Aspect in Verbal Morphology", *Hispania*, 86 (3), pp. 559-573.
- SALABERRY, M. R. (2008): *Marking Past Tense in Second Language Acquisition*, New York: Continuum.
- SALABERRY, M. R. (2011): "Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers", *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), pp. 184-202.
- SALABERRY, M. R. y AYOUN, D. (2005): "The development of L2 tense-aspect in the Romance languages", en D. Ayoun y R. Salaberry (eds.) *Tense and Aspect in Romance Languages*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 1-34.
- SALVÁ, V. (1830): *Gramática de la lengua castellana*, Vol. 1, Madrid: Arco/Libros, 1988.
- SANTOS GARGALLO, I (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Síntesis.
- SCHACHTER, J. (1974): "An error in error analysis", *Language Learning*, 24, 2, pp. 205-214 [traducido como "Un error en el análisis de errores", en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 195-205].
- SCHACHTER, J. y CELCE-MURCIA, M. (1977): "Some reservations concerning error analysis", *TESOL Quarterly*, 11, pp. 141-151.
- SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 3, pp. 209-231 [traducido como "La interlengua", en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 79-97].
- SHIRAI, Y (2004): "A multiple-factor account to form-meaning connection in the acquisition of tense-aspect morphology", en B. VanPatten (ed.) *Form-meaning connections in second language acquisitions*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 91-112.
- SHIRAI, Y. y ANDERSEN, R. (1995): "The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account", *Language*, 71 (4), pp. 743-762.

- SILVA-CORVALÁN, C. (1983): “Tense and Aspect in Oral Spanish Narrative: Context and Meaning”, *Language*, 59, pp. 760-780.
- SKINNER, B. F. (1957): *Verbal behaviour*, New York: Appleton-Century- Crofts.
- SMITH, C. (1997): *The parameter of aspect*, Dordrecht: Kluwer, (2ª edición.).
- SMITH, C. (2003): *Modes of Discourse. The Local Structure of Texts*, Cambridge: Cambridge University Press.
- SMITH, C. (2005): “Aspectual entities and tense in discourse”, en P. Kempchinsky y R. Slabakova (eds.) *Aspectual Inquiries*, Dordrech: Kluwer Academics, pp. 223-237.
- SON, J.E. (2008): “El problema del tiempo pasado en la escritura de estudiantes coreanos: Análisis de errores”, *Sincronía*, 13, pp. 1-15 Disponible en red: <http://sincronia.cucsh.udg.mx/spring08.htm>. (consultado: 05/12/2012)
- SOULÉ, M. V. (2011a): “Relevancia del aspecto léxico en la didáctica de los pretéritos imperfecto e indefinido”, *Estudios Hispánicos. Revista de la Asociación Coreana de Hispanistas*, 59, pp. 233-255.
- SOULÉ, M. V. (2011b): “Re-categorización aspectual y cambios semánticos experimentados por los verbos de estado en Pretérito Indefinido”, *Revista Iberoamericana*, 22 (2), pp. 167-189.
- SOULÉ, M. V. (2012): “Algunas consideraciones sobre el desarrollo de la competencia conversacional en aprendientes de ELE surcoreanos”, en *Actas del II Congreso de español lengua extranjera en Asia – Pacífico (CELEAP)*, Manila: Instituto Cervantes, pp. 532-546. Disponible en red: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2011/33_aplicaciones_13.pdf
- SUÑER, M. (1978): *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Washington: Georgetown University Press.
- THOMAS, M. (1998): “Programmatic ahistoricity in second language acquisition theory”, *Studies in Second Language Acquisition*, 20, pp. 387-405.

- TOMLIN, R. (1990): "Functionalism in second language acquisition", *Studies in Second Language Acquisition* 12 (2), pp. 155-177.
- TRACY-VENTURA, N. (2008): *Developmental readiness and tense/aspect: An instructional study of L2 Preterit and Imperfect acquisition in Spanish*, Tesis doctoral inédita: Northern Arizona University.
- VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. (eds.) (2007): *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- VANPATTEN, B. y WILLIAMS, J. (2007): "Introduction: The nature of theories", en VanPatten, B. y Williams, J. (eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 1-16.
- VANPATTEN, B. y BENATI, A. G. (2010): *Key Terms in Second Language Acquisition*, New York: Continuum.
- VEIGA, A. (1987): "El presente histórico como hecho de sistema verbal", *Verba*, 14, pp. 169-216.
- VEIGA, A. (1999): "La ordenación jerárquica de las oposiciones temporales en el verbo español", *Verba*, 26, pp. 129-163.
- VEIGA, A. (2004): "Cantaba y canté. Sobre una hipótesis temporal y alguna de sus repercusiones", Cienfuentes Honrubia, J.L. y Marimón Llorca, C. (coords.), *Estudios de Lingüística: El verbo*, Alicante: Universidad de Alicante, pp. 599-614.
- VEIGA, A. (2008): "Co-pretérito" e "irreal"/ "imperfecto" e "inactual". *El doble valor de la forma cantaba en el sistema verbal español y algunos problemas conexos*, Lugo: Axac.
- VEIGA, A. (2011): "El 'pretérito perfecto' español y la noción temporal de ante-presente", *Romanica Cracoviensia*, 11, pp. 433-448.
- VENDLER, Z. (1967): *Linguistics in Philosophy*, Ithaca and London: Cornell University Press.
- VERKUYL, H. (1972): *On the compositional nature of the aspects*, Reidel: Dordrecht.

- VERKUYL, H. (1993): *A Theory of Aspectuality. The Interaction between Temporal and Atemporal Structure*, Cambridge: Cambridge University Press.
- VERKUYL, H. (1999): *Aspectual Issues. Studies on Time and Quantity*, Stanford: CSLI Publications.
- VERKUYL, H. (2005): “Aspectual composition: surveying the ingredients”, en Verkuyl, H., De Swart, H. y Van Hout, A. (eds.) *Perspectives on Aspect*, Dordrecht: Springer, pp. 19-39.
- VON STUTTERHEIM, C. (1991): “Narrative and description: temporal reference in second language acquisition”, en T. Huebner y Ch. Ferguson (eds.) *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 385-404.
- VON STUTTERHEIM, C. y KLEIN, W. (1987): “A concept-oriented approach to second language studies”, en Pfaff, C. (ed.), *First and second language acquisition process*, Cambridge, MA: Newburry House, pp. 191-205.
- WALLACE, S. (1982): “Figure and Ground: The Interrelationships of Linguistic Categories”, en P. Hopper (ed.) *Tense-Aspect: Between Semantics & Pragmatics*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 201-226.
- WARDHAUGH, R. (1970): “The contrastive analysis hypothesis”, *TESOL Quarterly*, 4, pp. 123-136 [traducido como “La hipótesis del análisis contrastivo”, en J.M. Liceras (ed.) (1992), pp. 41-49].
- WEINRICH, H. (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*, Madrid: Gredos.
- WEINREICH, U. (1953): *Languages in Contact*, The Hague: Mouton.
- WHITE, L. (2003): *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: Cambridge University Press.
- WHITE, L. (2007): “Linguistic Theory, Universal Grammar, and Second Language Acquisition”, en VanPatten, B. y J. Williams (eds.) *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 37-56.

WILMET, M. (1980): “Aspect grammatical, aspect sémantique, aspect lexical: un problème de limites” en David, J. y Martin, R. (eds.) *La notion d’ aspect*, Paris: Klincksieck, pp. 51-68.

WODE, H. (1976): “Developmental sequences in naturalistic L2 acquisition”, *Working Papers on Bilingualism*, 11, pp. 1-13.

ZOBL, H. (1980): “The formal and developmental selectivity of L1 on L2 acquisition”, *Language Learning*, 30, pp. 43-57.

Anexo 1: temporalidad verbal y aspecto en coreano

El coreano es una lengua aglutinante. Esto significa que a diferencia del español, en el que mediante cada morfema de las formas conjugadas se expresa persona, número, tiempo, modo, y para algunos gramáticos también aspecto, en coreano los verbos no se conjugan. (Kim, 2007). En cuanto a los tiempos verbales, del mismo modo que en las aproximaciones al sistema verbal español, en las que no parece haber un consenso sobre la aplicación de las categorías de temporalidad verbal y aspecto para describir el funcionamiento de las formas verbales (*cfr.* capítulos 4 y 5), los estudios sobre este componente de la gramática coreana tampoco suelen coincidir en la pertinencia de estas dos categorías. Así por ejemplo, en algunas definiciones simplificadas sobre el contraste entre el español y el coreano se afirma que el coreano carece de los morfemas aspectuales en el sistema de las formas verbales del modo en que sucede en español (Lee y Son, 2009). Sin embargo, otros autores sostienen que existe una equivalencia funcional en lo que interpretan como aspecto durativo y que atribuyen a la forma *cantaba*. Así Kim (2007) explica que mediante la partícula -고 있었다 (-*koissōssta*)²⁸² añadida a la forma base del verbo se expresa: “duración de una acción en el tiempo pasado que corresponde a la forma del pretérito imperfecto o del gerundio del tiempo pasado” (2007: 132); por el contrario, la incorporación de las partículas -었/ -았/ -했 (-*ōss/ -ass/ -hæss*) a la forma base del verbo permite, según la mencionada autora, la formación de lo que ella denomina “tiempo pasado”.

Otros trabajos han ampliado la descripción llevada a cabo por Kim. Así, por ejemplo, Choo y Kwak (2008) argumentan que en el sistema temporal coreano existe una interacción decisiva entre la tipología verbal, los afijos utilizados para indicar temporalidad y la posición que ocupa el verbo en la oración. De este modo, en el uso de la forma verbal base existe una distinción si es empleada con verbos descriptivos²⁸³ o con verbos de acción. Con verbos descriptivos que aparecen en posición final en una oración se denota un estado presente:

²⁸² Seguimos a Kim (2007) en la transliteración del alfabeto coreano al español.

²⁸³ Es importante destacar que Choo y Kwak (2008) clasifican como verbos descriptivos lo que podríamos denominar, siguiendo a Kim, un proceso de “verbalización de los adjetivos” (2007: 64), es decir, en coreano existen verbos cuya forma base es un adjetivo; por lo tanto dichos verbos descriptivos contienen en sí los adjetivos que ejercen la misma función del predicado en la forma *ser/estar + adjetivo* del español.

- (1) 머리가 너무 짧아요.
Mōriga nōmu ccalbayo.
El pelo es demasiado corto.

Por el contrario, con verbos de acción la forma verbal base no solo expresa acciones en el tiempo presente sino también, dependiendo del contexto y del significado del verbo, se puede expresar acciones habituales, acciones pasadas que continúan hasta el presente, acciones futuras y acciones en desarrollo:

- (2) a. 매일 아침 해변가를 달린다.
Mæil achim hæbyōngarŭl dalrinda.
Todas las mañanas corre en la playa.
- b. 두 달째 여기 살아요.
Du dalccæ yōgi salayo.
Lleva dos meses viviendo aquí.
- c. 다음 주에 출장간다.
Daŭm chue chuljangganda.
La próxima semana me voy a un viaje de negocios.
- d. 국수가 불어요.
Kuksuga bulōyo.
La pasta se está poniendo pegajosa.

En cuanto al denominado “tiempo de pasado” por Kim (2007), Choo y Kwak (2008: 201) especifican que la partícula partículas - 였/ -았/ -했 (-*ōss/ -ass/ -hæss*) con verbos descriptivos denotan un estado pasado:

- (3) 날씨가 아주 포근했어요.
Nalssiga aju pogŭnhæssōyo.
El tiempo era bastante agradable y cálido.

Por el contrario, con verbos dinámicos la partícula -였 (-*ōss*) es utilizada no solo para referirse a acciones pasadas sino también a acciones o procesos que han concluido en el pasado y que han resultado en un determinado estado en el presente:

- (4) a. 친구가 직장을 옮겼다.
Chinguga chikchangŭl omgyōtda.
Mi amigo cambió de empresa.

- b. 약국이 문을 닫았어요.
Yakguki munŭl dadassŏyo.
 “La farmacia cerró” o “La farmacia está cerrada”.

En el caso de que se quiera indicar que un estado pasado ya está acabado, es decir, que dicho estado ya no forma parte del momento de enunciación, es necesario añadir una segunda partícula -었 (-*ŏss*) que da lugar al sufijo -었었 (-*ŏss -ŏss*):

- (5) 화가 많이 났었어요.
Hwaga mani nassŏssŏyo.
 Estaba realmente enfadado (pero ya no lo está).

El mismo sufijo, -었었 (-*ŏss -ŏss*) es empleado con verbos dinámicos para indicar una acción remota en el pasado. Como bien es sabido, la expresión de distancia con respecto al momento de enunciación (Comrie, 1985) no está gramaticalizada en la lengua española. Por el contrario en nuestra lengua, siguiendo la terminología de Rojo (1974) mediante la forma *había cantado* se expresa anterioridad a un punto anterior al origen (*cfr.* § 4.7.). De modo que, aunque en (6b) ofrecemos una traducción de dicha partícula mediante la forma *había cantado*, la función de estas formas en ambos sistemas verbales no ha de ser interpretada como equivalente:

- (6) a. 전에 잠깐 만났었어요.
Chŏne chamkkan mannass ŏssŏyo.
 Antes salí con él por un tiempo.
- b. 전화했을 때 이미 떠났었어요.
Chŏnhwahæssŭl ttæ imi ttŏnassŏssŏ.
 Había salido cuando llamé.

En cuanto a la expresión de la posterioridad al momento de enunciación, Choo y Kwak (2008: 207) señalan que las partículas -을, -겠 (-*ŭl, -kess*) no pueden ser interpretadas como marcadores “puros” de tiempo futuro, sino que son utilizadas para hablar de intenciones o conjeturas futuras, las cuales evocan eventos futuros:

- (7) a. 그 사람 이제 그만 만날래요.
Kŭ saram iche gŭman mannalræyo.
 De ahora en adelante dejaré de salir con él.
- b. 그 친구들이 파티에 올까요?
Kŭ chingudŭli patie olkkayo?
 ¿Vendrán a la fiesta esos tipos?

Como señalábamos más arriba, la descripción del sistema temporal coreano de Choo y Kwak (2008) se basa en la interacción entre tipología verbal, los afijos utilizados para indicar temporalidad y la posición que ocupa el verbo en la oración. Por lo que respecta a los verbos que no se encuentran en posición final cabe destacar las funciones que representan determinadas partículas. Así por ejemplo -는 (-*nŭn*) se utiliza con verbos de acción para denotar tiempo presente o simultaneidad con respecto al evento de la oración principal:

- (8) 옆집에 사는 사람을 만났다.
Yŏpchibe sanŭn saramŭl mannatda.
 Me encontré con una persona que vive al lado nuestro.

A su vez la partícula -은 o -ㄴ (-*ŭn*, -*n*) con verbos descriptivos denota un estado presente, mientras que con verbos dinámicos puede indicar tiempo pasado o un estado presente que es el resultado de un proceso terminado:

- (9) a. 차가운 냉수.
Chagaun nængsu.
 Agua fría.
- b. 여행가서 찍은 사진이야.
Yŏhænggasŏ ccigŭn sachiniya.
 Esta es la foto que tomé cuando fui de viaje.
- c. 화난 사람.
Hwanan saram.
 Persona enfadada.

Por lo que respecta a la categoría de aspecto y su aplicación al sistema verbal coreano, algunos autores defienden la adecuación de establecer distinciones aspectuales para definir el comportamiento de determinados afijos. Así por ejemplo, Lee y Kim (2007: 655) defienden que la partícula -았 (-*ǔss*) no solo denota tiempo pasado sino también aspecto perfectivo. En cuanto al aspecto imperfectivo varios autores (Choe, 1971; Kim, 1986; Martin, 1992) reconocen la existencia de dos partículas bien diferenciadas para marcar este aspecto: -고 있- (-*ko iss-*) y -아/-어 있- (a/*ǔ iss-*). La primera de estas partículas suele ser empleada para marcar aspecto progresivo o continuo:

- (10) a. 그가 집을 한 채 짓고 있다.
Kŭga cipŭl han chæy cisko issta.
 Él está construyendo una casa.
- b. 그가 피아노를 치고 있다.
Kŭga pianolŭl chiko issta.
 Él está tocando el piano.

La segunda partícula, -아/-어 있- (a/*ǔ iss-*), indica un estado que es el resultado de una acción (Ahn, 1995). A diferencia de -고 있- (-*ko iss-*), que puede ser empleada con todos los tipos de verbos dinámicos,²⁸⁴ -아/-어 있- (a/*ǔ iss-*) solo puede utilizarse con verbos intransitivos que denotan un cambio a través de realizaciones, es decir, describen un estado que persiste como resultado de una acción que ha sido completada:

- (11) 그가 수업에 들어가 있다.
Kŭga swuǔpey tŭlǔka issta.
 Él está en la clase (como resultado de haber ido a la clase)

Sin embargo, Kim (1993) señala que no siempre es posible establecer una distinción nítida entre los valores atribuidos a -고 있- (-*ko iss-*) y -아/-어 있- (a/*ǔ iss-*), es decir, como marcadores de aspecto progresivo y resultativo respectivamente, ya que -고 있- (-*ko iss-*) también puede denotar un estado como resultado de la culminación de un evento con determinados verbos télicos (realizaciones y logros) que sean transitivos, especialmente con verbos que significan “llevar” o que describen una postura corporal:

²⁸⁴ Nos referimos a las actividades, realizaciones y logros (*cf.* § 5.7.)

- (12) 그가 옷을 입고 있다.
Kŭka osŭl ipko is-ta
“Se está vistiendo.” o “Lleva ropa puesta.”

Por último, cabe destacar que la partícula -고 있- (-*ko iss-*) y el marcador de pasado -었 (-*öss*) pueden recibir una interpretación similar. Según Lee y Kim (2007) ambas partículas pueden indicar un estado que es el resultado de una acción pasada, especialmente, denotando un aspecto progresivo o continuo:

- (13) a. 그가 야구 모자를 썼다.
Kŭga yakwu mocalŭl ssuösssta
“Se puso la gorra de béisbol.” o “Lleva puesta la gorra de béisbol.”
- b. 그가 야구 모자를 쓰고 있다.
Kŭga yakwu mocalŭl ssŭko issta
“Se está poniendo la gorra de béisbol” o “Lleva puesta la gorra de béisbol”

Los mencionados autores explican que la diferencia entre ambas partículas reside en que en el caso de pasado -었 (-*öss*), la persistencia del estado actual “llevar puesta una gorra” es una implicatura, es decir, puede ser cancelada si en la oración de (13a) se utiliza un adverbio temporal como “ayer”.

Anexo 2: pruebas para discriminar las clases aspectuales de verbos en español

Para el establecimiento de las clases de verbos según su modo de acción nos hemos servido de las pruebas propuestas por De Miguel (1999: 3044). Esta autora propone nueve pruebas. La prueba (1) se relaciona con si el predicado describe un estado o un evento dinámico. La prueba (2) alude a si el evento tiene fases, por consiguiente, excluye a los estados y a los eventos que ocurren en un punto. Las pruebas (3) y (4) tienen que ver con si se menciona el principio del evento o su acabamiento. La prueba (5) discrimina si el evento tiene o no duración sin límite. La prueba (6) tiene que ver también con si el evento es dinámico y durativo o no; pero, además, discrimina si el evento ocurre en cualquier momento del intervalo en que ocurre o si, por el contrario, hasta que no alcanza el final, no está efectivamente realizado. La prueba (7) indica si el evento puede cesar y si cuando cesa está acabado. La prueba (8) distingue entre eventos con límite y sin él y entre eventos ingresivos y terminativos. Finalmente, la prueba (9) está relacionada con si el evento está delimitado o no, en el sentido de tener un límite y dirigirse a él o carecer de límite y, en consecuencia, no dirigirse a él.

Los estados no avanzan, por lo que no es necesario pensar si lo hacen o no hacia un límite; los logros ocurren de forma escasamente durativa, ya sea en casos como el de *ver*, que implican que el evento culmina en un punto y a partir de ahí va a durar, como en los casos del tipo *explotar*, que implican que el evento empieza y acaba en un punto; por consiguiente, logran su delimitación en un instante sin necesidad de que la creación, recreación o destrucción de un complemento directo vaya delimitándolos. En cambio, las actividades y las realizaciones se diferencian por la presencia o ausencia de ese límite al que se dirige el evento y, por tanto, un cambio en la existencia o no del complemento puede convertir una realización en actividad y viceversa.

En el siguiente cuadro presentamos la aplicación de las nueve pruebas desde las que se puede discriminar clases de verbos según su modo de acción:

Pruebas	Estados	Verbos dinámicos			
		Actividades	Realizaciones	Logros que culminan en un punto	Logros que ocurren en un punto
1) <i>Ocurrir que V</i>	No	Sí	Sí	Sí	Sí
2) <i>Parar de</i>	No	Sí	Sí	Sí	No
3) <i>En x minutos</i>	Sí (II)	Sí (II)	Sí (II e IL)	Sí (II e IL)	Sí (II = IL)
4) <i>Casi</i>	II	II	II e IL	II	II
5) <i>Durante x minutos</i>	Sí	Sí	No (sólo IIt, IInt e IL, con VOA)	Sí	No (sólo IIt)
6) <i>Está V-ndo = ha V-do</i>	NS	Sí	No	NS	NS
7) <i>Dejar de</i>	Sí (con los ET) No (con los EP)	Sí	Sí (IInt)	Sí	No
8) <i>A las tres</i>	No	Sí (II)	Sí (IL)	Sí (II con los INGR; IL con los TERM)	Sí (II = IL)
9) CD determinado	NI	I	I	NI	NI

Tabla A2: Comportamiento sintáctico de las clases aspectuales de verbos (De Miguel, 1999: 3045)

II = Interpretación de inicio del evento

IL = Interpretación de límite del evento

NS = No siempre la prueba da resultados aceptables

NI = No influye si el objeto es o no determinado en la especificación aspectual del predicado

I = Influye que el objeto sea determinado en la especificación aspectual del predicado

IIt = Interpretación iterativa

IInt = Interpretación interrumpida (*grosso modo*, equivalente a la de actividad)

EP = Estados permanentes

ET = Estados transitorios

INGR = Verbos que culminan en un punto inicial

TERM = Verbos que culminan en un punto final

VOA = Verbos de objeto afectado o efectuado

Anexo 3: pruebas realizadas para la obtención de datos

1. Prueba 1: narración personal oral.
2. Prueba 2: narración personal escrita.
3. Prueba 3: narración impersonal oral guiada a través de viñetas.²⁸⁵
4. Prueba 4: ejercicio de huecos basado en una narración impersonal.

²⁸⁵ Las viñetas utilizadas para la prueba 3 pertenecen al proyecto de investigación SPLLOC 2 (Spanish Learner Language Oral Corpora: RES-000-23-1609 y RES-062-23-1075) llevado a cabo por la Universidad de Southampton, la Universidad de Newcastle y la Universidad de York en el Reino Unido. A partir de dichas viñetas se elaboró el texto base de la prueba 4. Toda la información del proyecto SPLLOC2 puede encontrarse en <http://www.splloc.soton.ac.uk/splloc2/index.html>.

Prueba 1

Entrevista semi-estructurada a partir de las siguientes preguntas:

1. ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?
2. ¿Cuándo?
3. ¿Qué hiciste en ese viaje?
4. ¿Qué es lo que más te gustó de este viaje y por qué?

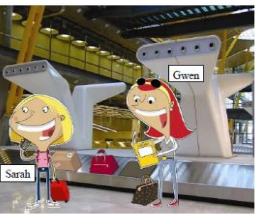























Prueba 2

Título de la prueba 2

Mi viaje más interesante...

Prueba 3

Las vacaciones de las hermanas Sarah y Gwen en España

<p>Las vacaciones de Sarah y Gwen en España</p>  <p>Verano del 2006</p>	<p>En Madrid</p>  <p>(visitar) la ciudad</p>  <p>(comer) popas (beber) raso</p>	<p>Después decidieron ir a Barcelona</p>  <p>(recoger) el ma</p>  <p>(hablar) sobre su salud</p>
 <p>De pequeñas, (ser) muy diferentes</p>	<p>Gwen se sienta ... cada fin de semana</p>  <p>(leer) un libro</p>  <p>(escribir) un cuento</p>  <p>(tocar) un cuadro</p>	<p>Durante la semana ...</p>  <p>(despertarse) temprano</p>  <p>(terminar) sus deberes temprano</p>
<p>Sarah de nata ... los fines de semana</p>  <p>(jugar) al fútbol</p>  <p>(ver) una película</p>	<p>Durante la semana ...</p>  <p>(ir) al colegio en bicicleta</p>  <p>(llegar) tarde a clase</p>	 <p>(hacer) sus deberes por la noche</p>  <p>(acostarse) muy tarde</p>
<p>De repente en el tren ...</p>  <p>(haber) un gran revuelo</p>  <p>(creer) que había un problema</p>	 <p>(sentir) agua de lluvia</p>	 <p>(necesitar) ayuda del servidor</p>  <p>(ayudar) a cambiarse de asiento</p>
 <p>(tranquilizarse)</p>	<p>Al final en Barcelona ...</p>  <p>(comer) una pizza (reirse) al recordar el viaje</p>	

Las vacaciones de Sarah y Gwen en España

Verano del 2006



Sarah

Gwen

En MADRID



(visitar) la ciudad



(comer) tapas



(beber) vino

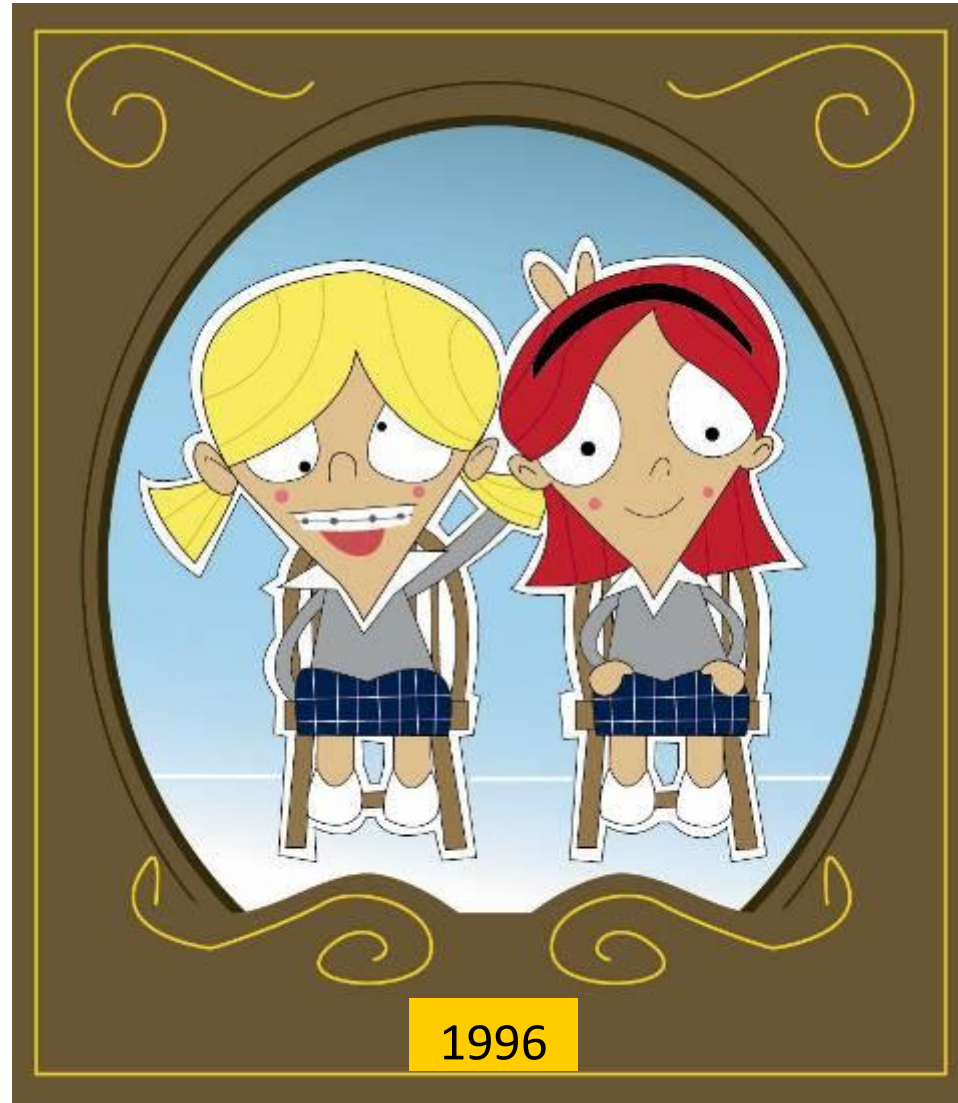
Después decidieron ir a Barcelona



(coger) el tren



(hablar) sobre su niñez



De pequeñas, (ser) muy diferentes

Gwen de niña...cada fin de semana



(leer) un libro



(escribir) un cuento



(pintar) un cuadro

Durante la semana...



(despertarse) temprano



(terminar) sus deberes temprano

Sarah de niña...los fines de semana



(jugar) al fútbol



(ver) una película

Durante la semana...



(ir) al colegio en bicicleta



(llegar) tarde a clase



(hacer) sus deberes por la noche



(acostarse) muy tarde

De repente en el tren...



(haber) un gran revuelo



(creer) que había un problema



(sentir) agua de lluvia



(necesitar) ayuda del revisor



(ayudar) a cambiarse de asiento



(tranquilizarse)

Al final en Barcelona...



(comer) una pizza
(reírse) al recordar el viaje

Prueba 4

Completa el texto con el verbo que aparece entre paréntesis en el tiempo adecuado



Verano del 2006

Las vacaciones de Sarah y Gwen en España

En el verano de 2006 Sarah y Gwen fueron a España. En Madrid ____1____ (visitar) la ciudad, ____2____ (comer) tapas y ____3____ (beber) vino. Después decidieron ir a Barcelona, ____4____ (coger) el tren y ____5____ (hablar) sobre su niñez.

De pequeñas, ____6____ (ser/ellas) muy diferentes. Gwen, de niña, cada fin de semana ____7____ (leer) un libro, ____8____ (escribir) un cuento y ____9____ (pintar) un cuadro. Durante la semana ____10____ (despertarse) temprano y ____11____ (terminar) sus deberes temprano. Sarah, de niña, los fines de semana ____12____ (jugar) al fútbol y ____13____ (ver) una película. Durante la semana ____14____ (ir) al colegio en bicicleta y ____15____ (llegar) tarde a clase. ____16____ (hacer) sus deberes por la noche y ____17____ (acostarse) muy tarde.

De repente, en el tren ____18____ (haber) un gran revuelo. Las hermanas ____19____ (creer) que había un problema. Gwen ____20____ (sentir) agua de lluvia en su cabeza. Entonces, ____21____ (necesitar) la ayuda del revisor, quien las ____22____ (ayudar) a cambiarse de asiento. Una vez en su nuevo asiento, ____23____ (tranquilizarse/ ellas).

Al final en Barcelona, ____24____ (comer/ellas) una pizza y ____25____ (reírse/ellas) al recordar el viaje.

Anexo 4: datos de la prueba 1. Transcripción de las narraciones personales orales

Normas de transcripción²⁸⁶

- ... silencio prolongado del estudiante.
- eh sonido que precede a una pausa.
- ah sonido que precede a una pausa.
- mm sonido que precede a una pausa.
- Interrupción/ solapamiento

Grupo 1 (nivel A2)

P1

P1: Hace tres meses yo fue a Donghe con mi novia. Nosotros... eh... comieron muchas comidas y ah... espe... clase de mar y se inspiré para nos y tocar la ukulele.

En: ¿Qué es?

P1: Pequeña guitarra.

En: ¿Coreana?

P1: No, Hawai.

En: De Hawai.

P1: De Hawai y hacer muchas fotografía, muy interesante.

En: Y este lugar ¿Cómo es? ¿Qué había en este lugar?

P1: Perdón.

En: ¿Qué había en este lugar? Adonde tú fuiste de vacaciones, ¿qué había allí?

P1: Había mar, solo mar, no hay edificio. Había palomas y poco restaurantes. Muy tranquilo y había paz.

P2

En: ¿Te acuerdas de algún viaje especial?

P2: Estados Unidos.

En: ¿Estuviste en Estados Unidos?

P2: Sí.

En: ¿Cuándo?

P2: Hace cuatro años. He visito Los Angeles, con mis amigos. Estudié inglés un poco y solo vi muchas museos, muchos museos y eh... comí muchas comidas ricas y conoce, conoce muchos amigos en Estados Unidos y pero hay mucha caliente.

En: ¿Hacía mucho calor?

P2: Sí, hacía mucho calor y mucho sol.

En: ¿Te gustó?

²⁸⁶ Al transcribir las narraciones personales orales de los participantes de esta investigación hemos tenido en cuenta algunos criterios establecidos por Lazaraton (2002: 47 y ss.)

P2: No.
En: No te gustó, ¿por qué?
P2: Porque, ah, no me gusta calor.

P3

En: Cuéntame, ¿te acuerdas de algunas vacaciones? ¿Unas vacaciones especiales?
P3: No, no especiales, solo, solo iba al gimnasio y leía unos libros.
En: Yo no te pregunto por tus últimas vacaciones sino por algunas vacaciones que hayan sido especiales. Cuando eras pequeña, por ejemplo.
P3: Ah... ¿Vacaciones?
En: Sí, o un viaje.
P3: Viaje en Japón, en el año pasado, verano, en verano vacaciones.
En: ¿Y qué hiciste allí?
P3: Mi hermana está viviendo en Japón y por eso viajé en Japón. Ah... compré accesorio y comí unos, unos comidas, unas comidas.

P4

En: Bueno, P4, cuéntame, tú ¿te acuerdas de algún viaje especial que hiciste?
P4: Hace diez años ha ido en Estados Unidos, solo.
En: Sola.
P4: Sí, en California.
En: ¿Y qué hiciste allí?
P4: En California está mi, está mi...
En: ¿Alguien de tu familia?
P4: Ah, sí, familia de...
En: ¿Y qué hiciste en California?
P4: Ah, ahí, estudié español, los números y ah, todos los días ahí, me, monté la bicicleta con mis amigos, mm. Y todos los domingos ha ido a la iglesia pero no católico porque mis familias es católico, mm. y tengo que ir a la iglesia todos los domingos.

In5

En: Bueno, ahora, cuéntame, ¿te acuerdas de algunas vacaciones o un viaje especial tuyo?
P5: mm... sí, mm... una vacación a la playa de Inchon.
En: ¿Cuándo fueron estas vacaciones?
P5: El año pasado. Diciembre. Fui a Inchon con mis amigas y ah... celebrar mi cumpleaños y también celebrar la Navidad allí. Y era muy divertido.
En: ¿Sí? ¿Por qué?
P5: Porque estaba con mi amigas y mm... pude cocinar como carne, carne de pollo y pude beber y también vi una película de, se llama "Tres idiotas", por eso era muy divertido.

P6

En: ¿Te acuerdas de algún viaje?

P6: Quiero...

En: Antes. Un viaje que hiciste antes.

P6: Viaje, Thailand.

En: A Tailandia, sí.

P6: A Tailandia, con mi amigo que quedé en secundaria. Es importante porque ah... primero viaje solo, solo con mi amigo, no mm... con padres y otro familia y... mm... fuimos al templo y ah... ¿cómo se dice *Royal Kingdom Palace*?

En: Palacio Real.

P6: Sí, Palacio Real es muy grande, entonces me gusta ver edificio de historia, sí, entonces me gusta mucho.

En: ¿Te gustó Tailandia, entonces?

P6: Sí.

P7

En: Cuéntame ahora algún viaje especial que tú hiciste, ¿te acuerdas?

P7: Cuando era niña, cuando tenía dieciséis años, yo fue al Europa oeste-

En: ¿A Europa del Oeste?

P7: Oeste con mi madre. Solo dos mujeres fueron a un otro país y nosotras no empleamos la guía. Y usamos solo transporte público y fuimos al Londres, Roma y... ¿Suis?

En: Suiza.

P7: Suiza y en Roma, Italia, sentí que es un poco de sucia pero en Londres era muy arreglada con los edificios.

En: ¿Qué te gustó más de todo?

P7: Pero Roma.

En: ¿Por qué?

P7: Porque había muchos hombres.

En: ¿Guapos?

P7: Sí.

P8

En: ¿Te acuerdas de algún viaje especial?

P8: Mm... Isla Jeju ...

En: ¿Cuándo?

P8: Mm... mm... diez... diez... tengo dieciocho años

En: ¿Cuándo tenías dieciocho años? ¿Fuiste a Jeju?

P8: Sí.

En: ¿Y qué hiciste allí?

P8: Mm... comió... comí manzana y mandarín y vi... vi a... y fui a montaña Hala con mi padre y sí.

En: ¿Te gustó el lugar?
P8: Sí.
En: ¿Por qué?
P8: Muy bonita y muy bonita, muy bonita y me gusta el mar por eso me gusta isla.

P9

En: Cuéntame de algún viaje especial.
P9: ¿Mi viaje?
En: Sí.
P9: Yo invité a... *Europe*.
En: ¿Fuiste a Europa?
P9: Sí, a Europa.
En: ¿Cuándo?
P9: ¿Cuándo?
En: Sí, ¿cuándo fuiste a Europa?
P9: Cuando yo tuve diecinueve años, después de examen de para universidad.
En: Sí.
P9: Yo fui a Italia, alemán...
En: ¿A España?
P9: No, España no. A *France*.
En: A Francia
P9: Francia...
En: ¿Inglaterra?
P9: Sí, Inglaterra.
En: Muy bien. Y cuéntame, ¿qué hiciste allí? ¿Qué país te gustó más?
P9: Me gusta Italia.
En: ¿Por qué?
P9: Fue bonita. Cada ciudad muy diferente y tiempo fui, fue muy bueno.
En: El tiempo era muy bueno. ¿Hacía calor? ¿Hacía frío? ¿Cómo era?
P9: No frío, hacía mucho calor.
En: ¿Te gusta el calor?
In9: Sí.
En: ¿Y qué país te gustó menos?
P9: Me gusta menos Inglaterra
En: ¿Por qué?
P9: El tiempo muy mal.
En: ¿El tiempo era muy malo?
P9: Sí.
En: ¿Hacía frío?
P9: Frío... ah... hicieron... hizo viento, sí... no quiero, no lo quiero.

P10

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje que hayas hecho?
P10: Sí, a Jeju.
En: ¿Fuiste a otro país?
P10: No, nunca.
En: Bueno, cuéntame de Jeju, ¿cómo fue este viaje?
P10: Era muy interesante porque... eh... monté a caballo.
En: ¿Montaste a caballo?
P10: Sí, y... mm... comí una carne... mm... por ejemplo... sí, mucha carne. Y... he visto el mar maravilloso y...
En: ¿Con quién fuiste?
P10: Con mi familia
En: ¿Con tu familia? ¿Cuándo?
P10: Cuando tenía doce años.
En: Hace mucho.
P10: *(Risas)* Sí.
En: ¿Y te gustó este viaje?
P10: Sí, me gusta mucho.
En: ¿Qué es lo que más te gustó del viaje?
P10: Con mi familia fuimos al museo, allí hemos visto pintura y escultura y... accesorios.
En: ¿Y qué es lo que menos te gustó del viaje?
P10: Era un poco aburrido
En: ¿Por qué?
P10: Primer día del viaje era muy interesante, pero... segundo día... dura mucho tiempo... para cambiar destino.
En: ¿Dentro de la isla? ¿Necesitabas mucho tiempo?
P10: Sí.

P11

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo? ¿Un viaje interesante?
P11: Sí, yo fui al Estados Unidenses
En: ¿A Estados Unidos? ¿Cuándo?
P11: Sí, cuando era trece años.
En: Cuando tenías trece años. ¿A dónde fuiste? Estados Unidos es muy grande.
P11: Sí... ah... en Florida.
En: ¿Y qué hiciste?
P11: ¿Qué hiciste? Ah... fue al... fui a la playa y muchos restaurantes con mi familia.
En: ¿Y qué más?
P11: Y también yo fui a... a la casa muy grande de actor famoso.
En: A las mansiones.
P11: Sí, sí, grandes mansiones. Y También compré las ropas y electrónicos ahí porque estos son muy baratos.
En: Baratos
P11: Sí, baratos. Y... yo y mi familia visitaron, visitaron un familia de Corea del Sur quien es mi... hermano de mi padre.

En: Tu tío.
P11: Sí, sí, mi tío. Ah... en su casa vimos las películas y escucharon los músicas.
En: ¿Qué es lo que más te gustó del viaje?
P11: Me gusta más el viaje a la playa de Miami.
En: ¿Por qué?
P11: Porque el agua de ahí fue muy claro y color de agua fue muy hermosos, hermoso.

P12

En: ¿A dónde fuiste?
P12: El año pasado viajé a Estados Unidos.
En: ¿A Estados Unidos?
P12: Sí. Ah... eh... Los Ángeles, San Francisco y Las Vegas. Ellos están muchos naturales, naturalezas. Y en Las Vegas jugué casino.
En: ¿Fuiste al casino?
P12: Sí. Y en San Francisco fui al *Golden Gate Bridge*, ¿sabes?
En: Mm.
P12: Y en Estados Unidos encontré mucha gente vivieron en L.A.
En: En Los Ángeles.
P12: Sí, allí. Los Ángeles mucha gente puede hablar español y también hay mucha gente de Chino, y todos muy... caro... ¿oposito caro?
En: Barato
P12: Sí, cosmético, camiseta y perfume y zapatos, todos compré. Y también fui al Six Flags aficionado de parque. Primero mete, mete todas las aficionado, puedo hacer y en Estado Unido... nada es el fin. ¿Qué más?
En: ¿Qué es lo que más te gustó?
P12: Me gusta hablar con ellas en inglés y también camarero a menudo son hispano américo, puedo hablar español contigo, con ellos es muy feliz. Y mucha universidad están diferente de Corea, ellas quiero estudiar, me parece que son muy felices.

P13

En: ¿Te acuerdas de algún viaje que hayas hecho?
P13: Ah... a China, cuando era estudiante de *High School*?
En: De bachillerato.
P13: Sí.
En: ¿Y adónde en China? China es muy grande.
P13: China adonde... la frontera contra Norte Corea.
En: ¿Cómo se llama ese lugar?
P13: Ese lugar se llama Dandong en Corea, Dandong.
En: ¿Y qué hicieron allí?
P13: Nosotros vieron... *castle*?
En: Un castillo.
P13: El gran castillo, vieron el gran castillo. Y vieron mucha gente, chinos y norcoreanos y comieron muchos, muchas comidas chinas. Y...

En: ¿Y en este viaje sucedió algo especial que te acuerdes?
P13: Mis amigos compraron una mujer.
En: ¿Una mujer? ¿Cómo compraron una mujer?
P13: Ah... una mujer que se vende su... *her body*.
En: ¿Compraron su cuerpo?
P13: Sí, una noche. Sí, por eso de repente los profesores vieron a la mujer en el hotel de estudiantes por eso ellos... *be punished*.
En: ¿Los castigaron? Estaban castigados.
P13: Estaban castigados.
En: Sí. Muy impresionante. ¿Cuántos años tenías tú en este viaje?
P13: Así una semana.
En: No, ¿cuántos años tenías tú?
P13: Tenías...
P13: ¿Cuándo fuiste a?-
En: Tenía solo diecisiete años.
P13: ¿Y qué pensaste de tus amigos?
En: Parecía que pueda hacer... pueda suceder... el asunto como esto, pero no debíamos
P13: hacerlo.
En: Bueno. ¿Algo más que me quieras contar? ¿Te gustó el viaje?
P13: No.
En: ¿Por qué?
P13: Yo, no, a mí no me gusta el viaje tanto.
En: No te gusta viajar. ¿Y la gente de ahí como era?
P13: Son muy sucios, me parece.
En: ¿Tú crees?
P13: Sí. Es que veo, veía que no se limpiaba nada, el pelo es, era muy sucio y sus camisetas y pantalones, todos eran sucios, pero el hotel es muy limpio.

P14

En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo? ¿Un viaje especial, interesante? ¿Has hecho un viaje interesante?
P14: Ah... sí.
En: Cuéntame de este viaje.
P14: En febrero.
En: ¿Del año pasado?
P14: No.
En: De este año.
P14: Sí.
En: ¿Qué hiciste en febrero? ¿A dónde fuiste?
P14: A i griega... ah, no.
En: ¿A Inglaterra?
P14: Sí, a Inglaterra y España.
En: A Inglaterra y España, ¿con quién?
P14: Sola.
En: ¿Sola?
P14: Sí.

En: Cuéntame, ¿cómo fue este viaje?
P14: Es... mm... quiero viaje es muy interesante pero en realidad no.
En: ¿Tú pensabas antes que el viaje iba a ser muy interesante pero en realidad no fue así?
P14: Sí.
En: ¿Por qué?
P14: Porque... mm... muy... ¿Qué es *lonely*?
En: Solitario.
P14: Solitaria. Porque no tengo amigos.
En: No tenías amigos.
P14: Sí.
En: ¿Y no te gustó, entonces?
P14: Me gusta, me gustó un poco.
En: Pero no mucho.
P14: Sí
En: ¿Y qué visitaste allí?
P14: Ah... yo... mm... yo he visitado Londres y Madrid. En Londres yo he ido comprar. En Madrid visité museos.
En: ¿Visitaste museos?
P14: Sí, del Prado y Sofía.
En: El museo del Prado y Reina Sofía.
P14: Sí.
En: ¿Cuánto tiempo estuviste en este viaje?
P14: Dos semanas.
En: Y en estas dos semanas, ¿dónde dormías?
P14: En *youth hostel* en Londres y hotel en Madrid, Chamartín.
En: En Chamartín.
P14: Sí.
En: ¿Qué ciudad te gustó más? ¿Londres o Madrid?
P14: Londres
En: ¿Por qué?
P14: Porque puedo hablar mucho, pero me gustó comió en Madrid.
En: La comida.
P14: Ah, sí, comida
En: ¿Qué comiste en Madrid?
P14: Ah... tortilla de jamón y paella, paella negro. Y yo he visto flamenco... es muy, muy caro pero yo me gustó.
En: ¿Cuánto pagaste?
P14: mm... no sé, me olvido.
En: ¿Hubo algo que no te gustó?
P14: No.
En: ¿Todo estaba bien?
P14: Sí, pero yo quiero... ah... quiero coger un autobús en Madrid si yo voy a ir una vez porque no tomé autobús en Madrid.
En: ¿Cómo te trasladabas?
P14: ¿*Subway*?
En: En metro
P14: Ah, sí, en metro.

P15

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante, un viaje divertido? Un viaje tuyo.
- P15: ¿Mío?
- En: Sí.
- P15: Ah... he visitado Nueva York por el verano del último año.
- En: El año pasado. El verano pasado.
- P15: Sí.
- En: ¿Y cómo fue este viaje?
- P15: Ah... el viaje fue muy interesante y divertido porque iba, ah... fue al viaje con mi mejor amigo. Y sí... y podemos ver muchas cosas nuevas...
- En: ¿Por ejemplo?
- P15: La gran ciudad Nueva York, gran equipos y personas muy divertidos como un hombre a otro hombre saliendo...
- En: ¿Cómo novios quieres decir?
- P15: Sí, como novios. Y También muchas personas que parece absurd pero... están bien en esta ciudad.
- En: ¿Y aquí en Corea esas personas estarían bien?
- P15: Aquí en Corea no estarían bien, estarían muy absurd y las personas en Corea creirían que están locos.
- En: ¿Y qué es lo que más te gusto de Nueva York?
- P15: Ah... más... es que honestamente me gusta Estados Unidos, me gusta el ambiente del este país, sí.
- En: Sí. ¿Pero en Nueva York que es lo que más te gusto? Algo que digas esto fue lo más interesante.
- P15: Ah es que en Nueva York fue una ciudad muy rápido, rápida, es que hay todos los comidas, todas las comidas del mundo y si tengo una cosa que quiere hacer se puedo hacerlo.
- En: Por eso te pareció muy interesante.
- P15: Sí.

Grupo 2 (nivel B1)

P16

- En: Cuéntame, ¿tú te acuerdas de algún viaje importante que hayas hecho tú?
- P16: Sí.
- En: ¿A dónde?
- P16: En Vietnam con mi familia.
- En: ¡Ah en Vietnam! ¡Muy interesante! Cuéntame, ¿cuándo fuiste? ¿Cómo fue este viaje?
- P16: Fui el Vietnam el año pasado en 2012 con mi amiga de la escuela y fui a la mar -
- En: ¿Con tu amiga o con tu familia?
- P16: Con mi amiga. Y... fuimos al mar por tres días y comimos muchas mariscos.
- En: ¿A dónde? ¿A qué ciudad?
- P16: Fan Tiet.

En: Fan Tiet.
P16: Sí.
En: ¿Dónde está?
P16: Está a tres horas lejos de Ho Chi Minh.
En: A tres horas de Ho Chi Minh.
P16: Sí.
En: ¿Y qué más hicieron? ¿Solo allí estuvieron?
P16: Y también estuvimos a Ho Chi Minh por una semana y media, y muchas lugares turísticos.
En: ¿Y qué es lo que más te gustó de este viaje?
P16: La comida.
En: ¿Por qué?
P16: Porque hay una típica planta para comer pero no le gusta pero otras comidas no le gusta.
En: ¿Y pasó algo especial en este viaje? ¿Alguna anécdota?
P16: No... no nada.
En: ¿Cómo viajaron desde Ho Chi Minh hasta esta playa?
P16: Ah de mi casa al centro había un autobús y-
En: ¿Tu familia vive en Vietnam?
P16: Sí.
En: ¿Y tú quieres ir a vivir a Vietnam?
P16: No... prefiero Corea.

P17

En: Ahora te voy a pedir que me cuentes alguna historia de algún viaje tuyo.
P17: Sí.
En: Un viaje interesante. Cuéntame, ¿a dónde fuiste?
P17: ¿Otro país?
En: Sí.
P17: Fui a Japón. Fui a estudio universario.
En: ¿Fuiste a estudiar a la universidad?
P17: Ah... no a la universidad no. En inglés *Universal Studios*.
En: ¿A unos estudios de grabación para películas?
P17: No.
En: Cuéntame, ¿qué hay allí? ¿Qué había allí?
P17: Es como parque de atracción y cogí todos, todas las atracciones con mis amigos y ahí las atracciones son... ah... muy únicos... ah... y también iba a ski, ski con mis amigos. En Japón es muy alto, montaña es muy alto.
En: Montaña.
P17: Las montañas es muy alto para hacer ski por eso muy divertida.
En: Era muy divertido.
P17: Era muy divertida.
En: ¿Qué más?
P17: Mm... porque era muy niño no puedo recuerdo.
En: ¿Cuántos años tenías?

P17: Dieci tres
En: Trece. ¿Y otro viaje? ¿Fuiste a España?
P17: Sí.
En: ¿Cómo fue este viaje?
P17: Me sorprendió que las personas tienen que dar *tip*.
En: Propina.
P17: Sí, propina a los camareros, al camarero.
En: ¿Por qué? ¿Aquí en Corea no se da propina?
P17: Alguna, algún lugar como bar o club pienso que algunos hombres dan a las mujeres, pero no normalmente dan propina al camarero.
En: ¿Y no te gustó eso?
P17: No, me da igual pero me sorprendió mucho y ahí hay plaza de nuda.
En: ¿De buda?
P17: *nude*.
En: Nudista.
P17: Nudista, sí.
En: Playa, no plaza.
P17: Ah playa de -
En: ¿Tú fuiste?
P17: Sí, con Elena de clase de avanzado.
En: ¿En qué ciudad?
P17: En Gran Canaria
En: ¿Y te gustó este lugar?
P17: Sí, pero muy viejos.
En: ¿No había jóvenes?
P17: Solo dos.

P18

En: Cuéntame un viaje tuyo.
P18: Fui a la China.
En: ¿Fuiste a China?
P18: Sí, porque mi familia es en China ahora.
En: ¿Ellos son coreanos o chinos?
P18: Coreanos.
En: Y cuéntame, ¿cuándo fuiste a China?
P18: Invierno pasado y fui a la China con mi hermano mejor y... también fui a la Beijín y Shanghai con mi familia durante dos semanas.
En: ¿Qué hiciste allí?
P18: Comí mucho porque no podemos, no pudo comer ahí en Corea porque mi mamá no está ahí. Por eso comí mucho en chino de mi mamá y hablé mucho sobre mi universidad y futuro con mi padre y también fui a la ciudad de China.
En: ¿Qué ciudad?
P18: Beijín y Shanghai.
En: ¿Qué ciudad te gustó más? ¿Beijín o Shanghai?
P18: Shanghai.

En: ¿Por qué?
P18: Porque Shanghai es más limpia que Beijín y más extranjeras en Shanghai por eso inglés es posible ahí.
En: Podías hablar en inglés.
P18: Pudo hablar inglés en Shanghai pero no pudo hablar en Beijín.

P19

En: Te voy a pedir que me cuentes un viaje tuyo.
P19: ¿Un viaje?
En: Sí, un viaje interesante. ¿Has viajado a otro país?
P19: ¿Mi historia?
En: Sí, ¿Tú has viajado a otro país?
P19: Sí... ah... cuando era diecisiete.
En: Cuando tenías diecisiete, sí...
P19: Tenía diecisiete visité a China y Taiwán... con mis familias.
En: ¿Y qué hiciste en este viaje?
P19: Comí muchos... muchas comidas chinas y visité a... mm... ¿cómo dice?
En: ¿La muralla china? ¿Wall?
P19: Sí, sí...
En: La muralla china.
P19: Sí... mm...
En: ¿Y te gustó esta muralla?
P19: Sí pero estaba muy cansada porque esto fue muy alta, es muy alto y... mm... no puedo recordar.
En: ¿Y en Taiwán qué hiciste?
P19: ¿En Taiwán?
En: Sí.
P19: Fui con mis amigos de la iglesia hicimos voluntario, actividad voluntaria.
En: Sí, actividad voluntaria.
P19: Y ayudamos a otras personas... mm...
En: ¿De qué forma? ¿Cómo ayudaban a estas personas?
P19: Ah... ayudamos a niños y jugamos con niños...
En: ¿En la escuela?
P19: No, en la iglesia.

P20

En: Ahora te voy a pedir que me cuentes sobre algún viaje que tú hayas hecho.
P20: Ah mi viaje.
En: Sí, un viaje que tú has hecho, ¿te acuerdas? Cuéntame, ¿cómo era este viaje? ¿A dónde fuiste?
P20: Ah... sí... en el octubre pasado he visitado Europa y he viajado por ocho países.
En: ¿Viajaste por ocho países?
P20: Sí, sí. Y me gusta mucho Portugal-

En: ¿Te gustó mucho Portugal?
P20: Sí, porque los hombres es muy guapo, son muy guapísimos.
En: ¿Los portugueses son guapísimos?
P20: Sí, sí, y no me gusta mucho Viena, Austria porque el tiempo es muy malo.
En: ¿Y los hombres cómo son?
P20: Es, son buenos.
En: Pero no tan buenos como en Portugal.
P20: Sí, sí.
En: ¿Y qué otros países visitaste? Portugal, ¿España también?
P20: Sí, he visitado Barcelona, Sevilla y Madrid. Me gusta mucho Sevilla porque es la ciudad muy antigua, pero Madrid es no tan bueno porque hay solo museos y un poco iglesia.
En: ¿Muchas iglesias?
P20: No poco.
En: Te gustan las iglesias.
P20: No.
En: ¿Y en Sevilla qué hiciste?
P20: He estado en la casa de mi amiga y en el piso cuatro personas viven y fueron al bar juntos y comeron buenas tapas.
En: ¿Comiste tapas?
P20: Sí, sí.
En: Y de todo este viaje, ¿hubo algo que no te gustó?
P20: Ah... mm... actualmente he visitado *Praha*, algunos niños me llamaron que china, china es con su reírse, me reírse, me reír...
En: ¿Ellos se reían de ti?
P20: Sí.
En: No te gustó. ¿Por qué?
P20: Ellos piensan que los ancianos-
En: Los asiáticos
P20: Los asiáticos es, es... mm... es sub... es bajo, bajo de...
En: Están infravalorados
P20: Sí, eso, racístico.

P21

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante en el que pasaron muchas cosas?
P21: Sí. He ido en dos años antes-
En: Hace dos años
P21: Hace dos años he ido a España y Europa para viajar. Primero fui a Barcelona y después fui a Suecia, Suecia-
En: ¿Suecia o Suiza?
P21: Suiza, Suiza, solo para comprar chocolate que me gusta mucho chocolate-
En: ¿Solo para comprar chocolate fuiste hasta allí?
P21: Sí, solo por eso quedaba solo un día allí. Y después fui a Italia y Republicana Checana, República Checa y después devolví a Barcelona. Y allí quedaba bastante tiempo casi diez días y comía mucho y bebí, me disfruté.

En: ¿Y en Barcelona qué visitaste?
P21: En Barcelona he ido a Sagrada Familia y Parque Güell y también, ¿qué más? No tanto solo tranquilizó, tranquilicé mucho allí, solo comer y beber allí
En: Y de todo este viaje, ¿qué lugar te gustó más?
P21: A mí Italia porque a mí lo más interesante cosa es comida, es la comida por eso cuando fui a Italia, *Rome-*
En: A Roma.
P21: A Roma había una restaurante que vende pizza, pasta, se llama Carlomonta, era fantástico la comida, fantástico.
En: Lo recuerdas bien, ¿cuántas veces comiste en ese restaurante?
P21: Casi tres veces.
En: ¿Y de todo el viaje hubo algo que no te gustara?
P21: El problema es que... para... ¿cómo lo digo? coche o tren eso es más difícil antes de mover tengo que, tenía que resolver, no, no *reserve-*
En: Reservar.
P21: Reservar pero cuando, si por ejemplo si yo fui a Italia tengo que entrar en la página de internet de Italia pues todas las cosas es de italiano, si puedo cambiar a inglés pero esto no es coreano, por esto eso es lo más difícil, ¿no?

P22

En: ¿Me puedes contar sobre un viaje que hayas hecho tú?
P22: Sí.
En: Cuéntame.
P22: Cuando yo era, yo tenía... dieciséis años iba a China con mis amigos y por primero cogí el avión con mis amigos y después de dos horas o dos horas y medio llegaba en el Shanghai... y después de recoger el autobús mis amigos y yo íbamos a hotel, hotel y después de almorzamos... viajar, viajamos por el ciudad, el palacio antiguo, por ejemplo el palacio antiguo, la calle del centro de la ciudad.
En: En Shanghai.
P22: Sí. Después de nos, después de nos volvíamos al hotel y nos lavábamos en cada habitación... y nos, yo pienso que estamos charlando toda la noche y... dormíamos en la mañana.
En: ¿Por la noche hablaban?
P22: Sí.
En: ¿Y dormían de día?
P22: Sí.
En: ¿Y cuánto tiempo duró este viaje?
P22: Me acuerdo que llevaba dos horas charlando.
En: No, el viaje, todo el viaje en Shanghai, ¿cuánto tiempo estuvieron en Shanghai?
P22: Durante tres días.
En: ¿Solo tres días?
P22: Solo tres días.
En: ¿Y después?
P22: Revolvía a Corea.
En: ¿Y qué es lo que más te gustó de este viaje?

P22: Comer
En: ¿Comer?
P22: La cocina, la comida china.
En: ¿Comían todos los días?
P22: Sí, soy el humano y por eso necesito que comer.
En: No, yo te pregunto si todos los días comían comida china.
P22: Sí, todos los días.
En: ¿Y hubo algo que no te gustó en este viaje?
P22: Sí, hay un tipo de comida con lechuga pero tenía el sabor muy... como se dice... me sentía que mi lengua estaba rota.
En: ¿Por qué? ¿Qué tenía?
P22: Porque la lechuga... ¿Cómo se dice?
En: ¿Era picante? ¿Amargo?
P22: Un poquito amargo... no me recuerdo como se dice este sentimiento.
En: ¿Algo más que quieras contar del viaje?
P22: Porque solo mi profesor y mis amigos y yo viajamos por la ciudad por eso no podemos viajar perfectamente todos, toda la ciudad pero... sería suficiente que podemos viajar con mis amigos, con nosotros.

P23

En: Ahora te voy a pedir que me cuentes un viaje tuyo.
P23: ¿Mío?
En: Sí, tuyo.
P23: Ah, sí, en el verano pasado fui al chino-
En: ¿Fuiste a China?
P23: Sí, a China, con mi hermana y no, no podía hablar chino, pero mi hermana podía hablar chino, y, y los chinos no podían hablar inglés o coreano nada, por eso mi hermana y yo tenía mucha problema cuando buscaban algo en la ciudad o en la calle y pero, pero mi hermana y yo comieron algo interesante, mucho.
En: ¿Qué comieron?
P23: No sé el nombre pero casi todo comimos es nuevo para mí y era interesante.
En: ¿Qué ciudad de China?
P23: Shanghai.
En: ¿Y no hablan inglés allí?
P23: No, nada, nadie. Pero a veces en el restaurante podía ver un joven que habla inglés un poquito, muy poco.
En: ¿Y qué visitaron allí?
P23: Ah, fuimos, no sé el nombre pero en el lugar hay muchos temples-
En: Templos.
P23: Templos y, y también fuimos al un gran, no recuerdo el nombre, gran... gran en el lugar hay muchos árboles-
En: ¿Parqué?
P23: No parque, jardín, jardín, pero era muy bueno y, y también era tradicional. Y fuimos a ver, no recuerdo el nombre, es muy... en el lugar podíamos ver toda la ciudad por la noche.

En: ¿Cómo *Namsan Tower*?
P23: Sí
En: Parecido
P23: Sí, sí
En: ¿Y hubo algo que no te gustó de este lugar?
P23: Los chinos no eran simpáticos a los extranjeros y... nada más.
En: ¿Y qué es lo que más te gustó?
P23: Creo que antes de ir a Shanghai pensé que los chinos, el chino es un poco sucio pero después de ir al Shanghai pensé que la ciudad es un gran ciudad, más grande que Seúl y hay muchas, hay, creo que es más global que Seúl.

P24

En: ¿Tú te acuerdas de algún viaje que hayas hecho?
P24: Ah... fui a... a Singapur este invierno con mi amiga. Singapur es la ciudad muy limpia y ah me gustaba muchísimo porque es también es una ciudad muy segura que otros países de sudeste de Asia. Ah... mi amiga y yo fuimos a la isla se llama Sentosa, hay muchas entretenimientos ahí, como *Universal Studio* y vimos, un, un, una simulación de la película *Transformer*... y comimos ¿cómo dice crab?
En: Cangrejo.
P24: Cangrejo de chili salsa, es una comida muy famosa en Singapur y...
En: ¿Cuánto tiempo estuvieron allí?
P24: Estuvimos en Singapur más de cuatro días.
En: Y en esos cuatro días, además de visitar el Estudio Universal, ¿qué hicieron?
P24: Fuimos al jardín, se llama *bontanic* jardín. Ahí había muchísimos árboles muy bonitas, muy bonitos y mi amiga y yo, siguieron caminando y también fuimos de compra. Fueron de compras. ¿Qué compraron?
En: Yo compro un zapato, y también-
P24: ¿Uno solo?
En: Solo uno.
P24: ¿Solo un zapato?
En: Dos, ah, un par de zapatos y también compré una bolsa para mi madre y un *skin* para
P24: mi padre.
En: Una crema.
P24: Ah... una crema.
En: Y de todo este viaje, ¿qué es lo que más te gustó?
P24: La más divertida experiencia fue a la isla Sentosa.
En: ¿Y lo que menos?
P24: Llovió mucho, muchísimo porque es un país que... hace mucho calor y no me gusta llover.

P25

En: ¿Tú alguna vez has hecho algún viaje?
P25: ¿Sola?
En: Sola o con amigos.

P25: Con amigos.
En: ¿Con amigos? ¿A dónde fuiste?
P25: No fuera de Corea... ah... sí... mis amigos y yo fuimos a unas ciudades de Corea y podemos tomar el tren gratis porque somos bajo, bajo veinticuatro.
En: Tienen menos de veinticuatro años.
P25: Sí.
En: ¿Y cuándo hiciste este viaje con tus amigos?
P25: Veimos unas, unas tradicionales representaciones y fuimos al parque natural muy grande, y fuimos al baños, a la playa y comimos muchas comidas ricas, sí.
En: ¿Cuándo? ¿Cuándo hicieron este viaje?
P25: En 2011.
En: ¿Cuánto tiempo duró este viaje?
P25: En verano, en julio.
En: ¿Cuántos días estuvieron de viaje?
P25: Una semana.
En: ¿Te gustó el viaje?
P25: Sí.
En: ¿Qué es lo que más te gustó?
P25: Ah... Jeon-Ra Do es muy conocida por la comida muy rica por eso comimos muchas comidas y hace, hacía buen tiempo y sí... y ah...
En: ¿Y hubo algo que no te gustara?
P25: Hace buen tiempo pero hacía mucho calor.
En: ¿No te gustó eso? ¿Por qué?
P25: Debíamos ir al pie muchas veces a muchos lugares por eso me parece incómodo.

P26

En: Bueno, te voy a pedir si me puedes contar de algún viaje que hayas hecho. ¿Te acuerdas de algún viaje?
P26: Sí.
En: Cuéntame.
P26: Yo estuve en India durante un año viajando, solamente para viajar y yo encontré muchos amigos indios y también hay muchos accidentes.
En: ¿Por ejemplo?
P26: Por ejemplo me robaron mi bolsa que yo he tenido muchas cosas en la bolsa, por ejemplo el ordenador portátil o el smartmóvil.
En: ¿Y cómo solucionaste esto? ¿Fuiste a la policía?
P26: Sí, yo fui a la policía pero en India todo el mundo siempre dice “no hay problema” por eso no había ningún problema.
En: ¿Y pudiste recuperar tu ordenador?
P26: No, no podía, pero bueno, yo no pudo encontrar, recuperar mi bolsa, pero en vez de encontrar eso yo podía, ¿cómo se dice?, salir de mi bolsa, liberarme de la bolsa por eso me sentí un poco más libre.
En: Te sentiste libre porque no tenías el ordenador ni el móvil.
P26: Sí, sí.
En: ¿Cuánto tiempo estuviste viajando? ¿Un año me dijiste?

P26: Sí.
 En: ¿Por qué decidiste ir allí?
 P26: Yo decidí porque la India era mi sueño. Después de mi estudio de bachillerato, yo soñaba ir a India.
 En: ¿Fuiste sola?
 P26: Sí.
 En: Y además de este robo, ¿te acuerdas de otra anécdota? ¿Algo de lo que te acuerdes mucho cuando estabas en la India?
 P26: Mm... en la India...
 En: ¿Te enfermaste, por ejemplo?
 P26: No, nunca. Pero, yo estuve en Dharamsala es una ciudad donde estaba Dalai Lama que es el presidente del Tíbet y hay muchas personas que han... que sufrían su situación porque muchas personas ha cruzado desde Tíbet a India para, para mantener su religión, su, ¿cómo se dice?, su creencia y ha cruzado por la montaña de Himalaya y en Himalaya ellos tuvieron que moverse solo durante la noche por eso durante la noche hacía mucho frío, por eso ellos perdieron sus patas, piernas o sus manos, por eso me dolía mucho esta situación, pero todo el mundo se calla ante eso porque China tiene el poder más poderoso.

P27

En: ¿Te acuerdas de algún viaje que hayas hecho?
 P27: Sí.
 En: Cuéntame, ¿a dónde fuiste?
 P27: Mm... fui a Fiji.
 En: Fiji, ¡qué bonito! ¿No?
 P27: Sí
 En: ¿Cuándo fuiste?
 P27: En Agosto de 2012.
 En: ¿Y qué hiciste allí?
 P27: Fui a Fiji con mi novio y sus dos amigos fijianos.
 En: Son de ahí sus amigos.
 P27: Sí, sí, pero ellos viven en Australia como estudiantes por eso fuimos juntos de Australia a Fiji y ellos ¿*guide*? cuidaron ¿cuidaron?
 En: Sí, los guiaron, les mostraron.
 P27: Sí les mostraron sobre Fiji y nosotros visitaron Suva que es el capital de Fiji y Nadi que es muy famoso como una ciudad muy organizada para los turistas extranjeros. Y estaba en Fiji por una semana y pienso que era muy bastante para viajar por todos.
 En: ¿Era muy grande?
 P27: Sí, no, no muy grande pero la semana, una semana era muy-
 En: ¿Era poco tiempo o mucho tiempo?
 P27: Mucho tiempo.
 En: ¿Y fueron a la playa?
 P27: Sí.
 En: Cuéntame.
 P27: En el hotel en el que nosotros...

En: Alojamos.
P27: Alojamos había la playa muy enfrente del hotel por eso todos los días descansamos en la playa y también jugamos *jet ski*.
En: ¿Había muchos turistas?
P27: Sí, había muchos, especialmente casi todos los turistas eran de Australia.
En: ¿Te gustó el lugar?
P27: Sí, me gusta mucho, me gustó mucho.
En: ¿Qué es lo que más te gustó?
P27: La naturaleza estaba muy bien preservada por eso podía sentir que mi piel se mejoraba en Fiji.

P28

En: ¿Tú alguna vez has hecho un viaje a otro país?
P28: Sí
En: ¿A dónde fuiste?
P28: Por supuesto, quiero hacer un viaje alguna vez y en mi caso quiero, quiero viajar por España porque-
En: Antes. No un viaje que quieres hacer sino un viaje que ya has hecho.
P28: Ah, sí. Lo siento. Antes he viajado más o menos diez países.
En: Cuéntame de esos países que has conocido, ¿cuál te pareció el más interesante?
P28: Ah, sí. En mi caso me gusta mucho leer historia en especial sobre Europa por eso he viajado tres veces por Italia. Y además, habitualmente, tengo mucho interés en la historia y cultura de Italia y además cuando viajé por primera vez por Italia me enamoré de los artes, de los artes y el estilo de los edificios.
En: Y esta primera vez de la que me hablas, ¿cuándo fue?
P28: Ah... la primera vez que viajé por Italia fue en 2006.
En: ¿Qué lugares visitaste?
P28: *Rome* y *Firence*.
En: Roma y Florencia, ¿Y qué hiciste allí?
P28: Ah, en aquel tiempo viajé por Italia con una amiga mía, por eso planté el curso de viajé con mi amiga y después concentré con visitar los museos de arte.
En: ¿Y qué te gustó más?
P28: Por supuesto me gusta más *Rome* porque *Rome* es la capital de Italia y además la ciudad tiene diversos lugares en cuanto a la cultura, la arquitectura y los artes.

P29

En: ¿Te acuerdas de algún viaje que hayas hecho? ¿Fuiste a otro país? ¿A dónde fuiste?
P29: En Estados Unidos, estaba en Estados Unidos pero no era para viajar.
En: No. ¿Para que fuiste a Estados Unidos?
P29: Para estudiar.
En: Bueno, ¿quieres hablar de esto o quieres contarme de otro viaje?
P29: Sí... ah... es que hace cinco años y no me acuerdo mucho, estaba en Tailandia pero es cinco años antes, es que no me acuerdo mucho.

En: Bueno y a Estados Unidos, ¿cuándo fuiste?

P29: Hace dos años.

En: Bueno cuéntame de esto entonces. ¿Qué hiciste allí?

P29: Ah... voy allá para estudiar, sí, estudio en la universidad, pero al mismo tiempo yo trabajé

En: ¿En qué ciudad?

P29: Georgia. Trabaja en una tienda conveniente.

En: ¿Con coreanos?

P29: Mi jefe era coreano pero trabajaba con filipinos y mexicanos.

En: ¿Cómo conseguiste este trabajo?

P29: Ah... busco en internet, era ilegal pero, busco en internet pero me *hired*.

En: Te contrataron.

P29: Sí.

En: ¿Y en la universidad cómo era estudiar allí?

P29: Ah... estudiar es para todo, matemática, historia-

En: ¿Por qué elegiste estudiar allí?

P29: Ah... mi madre me mandó.

En: ¿Tú querías ir?

P29: No, quería ir a Latinoamérica, Chile o Colombia, pero mi madre pensaba es tan peligroso.

En: ¿Y tu familia en ese momento estaba aquí en Corea?

P29: Sí.

En: ¿Y te acuerdas algo especial cuando estabas allí?

P29: Mi madre cambió su teléfono móvil y yo no sabía que hacer allá y... no hay nada interesante.

En: ¿Y te gustó ir allí?

P29: Sí conocí a muchas personas pero no tan feliz.

En: Y en el trabajo, ¿qué hacías?

P29: Hacía sándwiches, miraba al cliente si, ah, ¿cómo se dice? si los clientes *steal* algo

En: Si robaban, mirabas eso. ¿Y allí pasó algo alguna vez? ¿Algo interesante?

P29: Había muchos, ah, cerca, cerca de *train station*.

En: De la estación de tren.

P29: Había muchos locos y pobres. Y un día alguien robaba algo, y mi compañero siguió-

En: Siguió.

P29: Lo siguió y pegó.

En: ¿Tú compañero le pegó?

P29: No, el-

En: La otra persona, el ladrón.

P29: Sí.

En: ¿Y tuvieron que llamar a la policía?

P29: Sí, policía de tren pero, pero no hizo nada.

En: ¿Por qué?

P29: No pudo hacer nada.

En: ¿Por qué no pudo hacer nada?

P29: El policía ¿consigo?

En: Consiguió.

P29: Consiguió al ladrón.

En: Ah, alcanzó al ladrón.

P29: Sí, pero no pudo obtener.

En: ¿Y qué es lo que había robado este ladrón?

P29: Solo panes.

En: ¿Y esto pasaba a menudo?

P29: Sí.

P30

En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo? ¿Has viajado alguna vez?

P30: Sí.

En: Cuéntame, ¿cómo era este viaje?

P30: Fui a los Estados Unidos de intercambio y después del semestre, viajé a San Francisco y Las Vegas y Los Ángeles y Boston.

¿Y qué hiciste allí?

En: En Las Vegas, actualmente, mi cumpleaños es el primero de enero entonces fui a Las

P30: Vegas y podía beber, podía beber.

En: ¿Qué bebiste?

P30: Alcohol.

En: ¿Qué más hiciste?

P30: Ah... yo... corría todas las hoteles

En: ¿Visitaste todos los hoteles?

P30: Sí, porque todos los hoteles fueron muy fantásticos y todos fueron luminosos y comía las comidas muy interesantes y jugué, ¿cómo se dice?-

En: Jugaste en el casino.

P30: Sí, jugué en el casino.

En: ¿Y en San Francisco qué hiciste?

P30: Visité varios lugares y...

En: ¿Te gustó?

P30: Sí.

En: ¿Qué te gustó más San Francisco o Las Vegas?

P30: Las Vegas.

En: ¿Por qué?

P30: Porque yo era sola pero en Las Vegas yo encontré unos amigos, en San Francisco yo sentía un poco sola pero en Las Vegas tenía unos amigos.

Grupo 3 (nivel B2)

P31

En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo? ¿Un viaje interesante?

P31: Fui al Marrueco.

En: ¿Cuándo?

P31: El año pasado, en verano. Y... cuando, cuando busqué mi hostel, un hombre me dijo que él sirve, servía para este hostel, pero, pero él me... él quería dinero para... para

entrar ahí. Era ¿cheater?

En: Era un mentiroso.

P31: Sí, un mentiroso. Por eso discutamos un poquito, y llegó los policías y él fue con los policías.

En: ¿Y tú estabas sola?

P31: No con mi hermana.

En: ¿Y luego qué pasó?

P31: Luego, mm... mi hermana tenía mucho miedo por eso no quería ir afuera en el hostel, pero ahí había un hombre inglés, mi hermana y yo y él viajamos juntos por eso tenía menos miedo, por él.

En: ¿Y en qué ciudades estuviste de Marruecos?

P31: No me recuerdo.

En: ¿No te acuerdas del nombre de las ciudades? ¿Ninguna?

P31: Solo, era solo una ciudad-

En: Solo una ciudad.

P31: Tánger.

En: Tánger.

P31: Tánger, sí.

En: ¿Te gustó?

P31: A mí me gustó mucho, me gustaba mucho.

En: ¿Y a tu hermana?

P31: No. Ella, hasta ahora no quiere memorar-

En: No quiere recordar el viaje. ¿Por qué?

P31: Cuando, cada vez ella recuerda esa memoria, todavía tiene miedo.

En: ¿Por qué tanto miedo?

P31: Porque él, él nos dijo que “quiero matar” en inglés.

P32

En: Ahora cuéntame algún viaje tuyo.

P32: ¡Ah, sí!

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante?

P32: Sí, sí. Cuando estudiaba en España, yo viajaba mucho porque en Europa hay un sistema de vuelo muy barato. Por eso tenía muchos oportunidad, sí. Un viaje es de Bilbao. En Bilbao yo viajaba con mis hermanos de la universidad, de esta universidad-

En: ¿Hermanos o amigos?

P32: Amigos pero en Corea hermanos y amigos es correcto, sí. Por eso con ellos yo iba al centro de la ciudad para comprar algo y para comer y también en Bilbao hay un río, por eso, sí, por eso podíamos hablar andando el río, por eso para mí estaba muy interesante.

En: Y además de andar por el río, ¿qué más hicieron?

P32: Ah, fui al Guggenheim, sí, sí. A mí me gusta ver las pinturas, sí hay muchas cosas.

En: ¿Qué cosas? Cuéntame.

P32: Yo puedo recordar una pintura, no sé exactamente su nombre, pero una pintura muy grande, una mujer vi muchas estrellas por la noche, y a mí me parece muy bien.

En: Y el pintor, ¿te acuerdas cómo se llama?

P32: Ah, no sé.
En: Y este viaje, ¿cuántos días duró?
P32: Ah, durante cuatro días.
En: ¿Hicieron algo más?
P32: Ah, y fui a la otra ciudad.
En: ¿Qué ciudad?
P32: Santander.
En: Santander.
P32: Y también San Sebastián. En San Sebastián comí mucho porque hay muchas cosas de comer, de gambas, de pollo, de patatas-
En: Y de las tres ciudades, ¿cuál te gustó más?
P32: Bilbao
En: ¿Por qué?
P32: Creo que para comer San Sebastián es lo mejor, pero Bilbao tiene un río y también... durante cuatro días yo... mi hostel estaba en Bilbao, por eso yo tenía más tiempo en Bilbao.

P33

En: ¿Te acuerdas de algún viaje que tú hayas hecho?
P33: Vale, sí.
En: ¿A dónde? Cuéntame.
P33: Una vez cuando estaba en Madrid hice un viaje con novia a Salamanca y a Ávila.
En: ¿Qué hiciste allí?
P33: Yo quería conocer esas ciudades y Ávila era muy famosa por su muralla, así que yo quería hacer unas fotos de noche. Y fuimos ahí y haciendo fotos y había un amigo que tenía un amigo que estaba viviendo ahí, en Salamanca
En: ¿Un amigo coreano?
P33: Sí. Así que quedamos con él para tomar algo, así pasábamos buen tiempo ahí.
En: ¿Cuánto tiempo estuviste?
P33: Ah... creo que fue un finde o tres días.
En: Tres días, ¿en Salamanca?
P33: No, primero fuimos a Salamanca y después pasamos por Ávila.
En: ¿Y de este viaje qué es lo que te pareció más interesante?
P33: Ah... primero el precio-
En: El precio, ¿por qué?
P33: Porque precisamente Salamanca las cosas era muy baratas, por eso que me gustó mucho porque Madrid suele ser más caro.
En: ¿Es más caro?
P33: Sí.
En: ¿Por ejemplo? ¿Qué cosas?
P33: Bebidas, comida y mi amigo me contó que la entrada en discoteca es muy barata.
En: ¿Y fueron a la discoteca?
P33: No, ahí no.
En: ¿Por qué?
P33: Porque no teníamos tiempo.
En: ¿Y hubo algo que no te gustara de este fin de semana?
P33: Ah... el tiempo.
En: ¿Por qué?

P33: Porque llovió.
En: ¿A tu novia le gustó este lugar?
P33: Sí, sí porque ella ya las conocía, por eso fue como de guía.

P34

En: ¿Tú te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?
P34: Ah... en España, Barcelona.
En: ¿Fuiste a Barcelona?
P34: Sí.
En: Cuéntame de este viaje.
P34: Tengo un amigo de Barcelona y nos acompañó Carolina y yo, sí, para presentarnos de Barcelona.
En: ¿Él es de Barcelona?
P34: Sí, ah... exactamente no, cerca de Barcelona pero no recuerdo-
En: Pero él era de España.
IntU4: Sí, sí y... ah, también me encontré su hermana y comimos plato del día, ¿plato del día?
En: Menú del día.
P34: Sí, menú del día.
En: ¿Dónde?
P34: Un restaurante de calle... ¿cómo se llamaba? una calle muy famosa, hay un... no recuerdo.
En: ¿Y qué más hicieron allí?
P34: Y desde ahí fui sola a Praga, sola y porque fue primera vez que viajo sola, tenía un poco de miedo, sí pero me disfruté mucho y vi una orquesta también sola con una chica y una madre de Estados Unidos.
En: ¿Cómo conociste a esta chica y a esta madre de Estados Unidos?
P34: No, no conozco.
En: No las conocías-
P34: Solo... por mi asiento.
En: Tu asiento estaba cerca.
P34: Sí, pero parecían como asiáticos por eso otros hombres pensaban que éramos una familia, por eso ellos hicieron un poco de ruido, por eso me hablaron mal por sus actos.
En: ¿Quiénes hicieron un poco de ruido?
P34: Porque ella tenía siete años y tenía, necesitaba una explicación de... obra, por eso su madre le explicó eso es algo de...
En: Le explicó lo que estaba sucediendo.
P34: Sí
En: ¿Te gustó este viaje?
P34: Sí... y todo hizo sola pero me gustaba.

P35

- En: ¿Me puedes contar un viaje tuyo?
P35: Estuve en Barcelona durante la semana de navidad. Estaba muy contenta aunque aquel entonces yo rompí con mi novio, ex novio.
En: ¿Tu novio de dónde era?
P35: Es coreano. Por eso yo salí con mis amigas, estaban en Barcelona en mismo tiempo.
En: ¿Amigas coreanas?
P35: Sí, amigas coreanas. Y subí a la bicicleta, era muy divertido.
En: ¿Y qué más pasó este día de navidad?
P35: Mm, nada especial porque soy viajero, viajera, y soy una extranjera que buscó, busqué algo para comer. Y en Barcelona los mariscos son muy... no son muy caros...
En: ¿Son baratos?
P35: Son baratos. Y entonces comí mucho con mis amigas.
En: Ese día.
P35: Ese día. Pero era muy raro que no estaba, no estaba gente.
En: ¿Por qué te pareció raro?
P35: Porque es navidad, pero quizás fueran en las casas.
En: Sí, es probable. ¿Y el día anterior que hiciste?
P35: Estuve en París el día veinticuatro.
En: ¿Cómo?
P35: Por viaje.
En: ¿Fuiste de viaje solo para un día?
P35: No, solo una semana. Estuve planeado para viaje con ex novio pero rompí con mi novio antes del viaje, y por eso, yo viajé solo.
En: Viajaste sola.
P35: Sola.
En: Y el día veinticuatro aquí en Corea no se festeja pero, ¿tú festejaste allí en París?
P35: Mm... sí, pero con mis amigas coreanas nos comimos una cena grande.
En: ¿Dónde?
P35: En el bar cerca de mi hostel. Fue bueno.
En: ¿De esta cena te acuerdas de algo especial?
P35: Tuve un spaguetti.
En: Sí, pero yo no te pregunto qué comiste sino si te gustó la cena.
P35: Me gustaba mucho porque el ambiente francés es muy diferente a la coreana.
En: ¿En qué sentido?
P35: Es como estaba en la novela europea.
En: ¿Cómo en la novela europea?
P35: Es muy místico.

P36

- En: ¿Tú te acuerdas de algunas vacaciones o un viaje especial?
P36: Sí.
En: Cuéntame de este viaje. ¿A dónde fuiste?
P36: Fui con una amiga a Italia por dos semanas.

En: ¿Cuándo?
P36: Cuando estuve en Madrid haciendo el intercambio.
En: ¿Y qué hiciste en Italia?
P36: Fuimos a Roma, Venecia, Napoli, Napoli-
En: Nápoles.
P36: Nápoles y Firenze.
En: Florencia.
P36: Ah, Florencia, sí.
En: ¿Y qué hicieron en estas ciudades?
P36: Visitamos... los lugares famosos como en Roma visitamos a... el museo Vaticano y Coloseo y también comimos muchas, muchos helados.
En: ¿Comieron muchos helados?
P36: Sí.
En: ¿Por qué era verano?
P36: Sí. Hacía mucho calor y no podía caminar más y compramos los gelatos.
En: ¿Y qué ciudad te gustó más?
P36: Me gustó más Venecia.
En: ¿Por qué?
P36: Porque era muy bonito, me gustaba el río o el mar que estaba en el centro y era divertido.

P37

En: ¿Me puedes contar algún viaje tuyo?
P37: Yo fui a Barcelona con mis dos compañeras de piso que son las alemanas y son muy majas y como ellas hablaban mucho mejor que yo-
En: ¿Español o alemán?
P37: Español, sí, por eso ellas me ayudaron a entender lo que el guía nos explicaba y fuimos a la catedral de... ¿cómo se llama?
En: ¿La Sagrada Familia?
P37: Sí, Sagrada Familia y Casa Milà y etc. muchas arquitecturas de Gaudí y comimos muchísimas tapas y por la noche salimos para ir a la discoteca y estuvimos como cinco días y volvimos a Valladolid para estudiar.
En: ¿E hicieron algo más?
P37: Fuimos a la playa también pero hacía mucho frío por eso no entramos al agua, solo vimos la escena y luego... fuimos de compras para comprar la ropa y como ahí había muchos barrios de, para compras, había muchas tiendas por eso disfrutamos de probar tanta ropa y compramos unos vestidos también-
En: ¿Para ir a la discoteca?
P37: Sí, porque nos gustaba mucho salir ahí, porque siempre todos los días, todas las noches es fiesta, fiesta, fiesta ahí y había tantos turísticos, turistas
En: ¿Qué es lo que más te gustó más de estos cinco días en Barcelona?
P37: Lo que me gustó más era que pude salir por la noche porque en Valladolid como tenía clase a la mañana como a las ocho no tuve mucho tiempo para salir con mis amigas cuando me preguntaban para salir.

P38

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo?
P38: Cuando en España-
En: Cuando estabas en España, sí.
P38: Yo fui a Granada y en ese lugar yo fui al palacio del Alhambra. Antes de ir a España yo estudié sobre el palacio en la clase de la cultura española, por eso me interesaba. Cuando visité allí, me lo pasé muy bien de lo que pensaba.
En: ¿Qué hiciste allí en Granada? Viste La Alhambra, ¿y qué más?
P38: Compré muchas cosas en la calle de árabe.
En: ¿Qué cosas vendían allí?
P38: Un regalo.
En: Compraste, ¿y qué más hiciste?
P38: Y pasé por la ciudad... y por la noche subí a la montaña, no se recuerdo cómo se llama, pero yo podía ver todo el paisaje de la ciudad.
En: ¿Con quién fuiste a este viaje?
P38: Con mis compañeros de la clase, ellos son de China.
En: ¿Cuánto tiempo fuiste?
P38: Tres días.
En: Y en estos tres días, ¿hubo algo que no te gustara?
P38: Mm... alguien nos... leyeron como la discriminación racial.
En: Les dijeron, ¿qué les dijeron?
P38: No entiendo.
En: ¿Cómo sabían ustedes que les discriminaban?
P38: Porque ellos reírse.
En: Ellos se reían.
P38: Ellos se reían al ver nosotros.
En: ¿Y ellos quiénes eran? ¿Eran españoles?
P38: Sí, españoles, quizá.
En: ¿Y ustedes qué hicieron?
P38: Solamente pasamos.
En: ¿Querías decirles algo?
P38: No.
En: ¿Por qué no hicieron nada?
P38: Porque España no es mi país... por eso... ¿Cómo se llama? (*gesto*)
En: Golpear o pegar.
P38: Si me golpeo con alguien, puede ser un accidente.

P39

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo?
P39: Sí. Es que... como el invierno pasado yo fui a Colombia para reunirme otra vez con mis amigos colombianos que conocieron en Australia. Y ellos me invitaron para pasar tiempo con sus casas o campos, como, no sé, no recuerdo bien, con vacas, árboles de mango o piña. Y allí pasamos muy rico porque había muchas familias de su abuelitos

y tíos, tías, porque para mí era muy raro porque ellos me dijeron como: “¿Por qué viniste acá?” y yo le dije: “Porque me gustaría conocer la cultura colombiana” y comieron mucho y bebieron mucho hasta morir.

En: ¿Y cuánto tiempo duró este viaje?

P39: Como solamente una semana.

En: ¿Y qué más hiciste allí?

P39: Nosotros solamente bebimos y comimos y plantamos un árbol y me llevaron a otra ciudad para conocer otra cultura de indígenas y como ir de compras también.

En: Y en esta semana, ¿qué fue lo que más te gustó?

P39: Es que como me interesa mucho ahorita café colombiano ellos me llevaron una finca de café y ahí como café cultivo y ellos me mostraron todo: cómo se cultiva, cómo se empaca.

En: ¿Y hubo algo que no te gustó de este viaje?

P39: Como los transportes, es que había no carro por eso tenemos que viajar con buses. Yo le dije “yo quiero coger avión” pero ellos me dijeron como “no podemos”-

En: Es muy caro.

P39: No, ese lugar no tiene aeropuerto.

P40

En: ¿Te acuerdas de algún viaje? ¿Por ejemplo, cuando estabas en México?

P40: Sí, yo fui a muchas ciudades en México con mis amigos. Por ejemplo, ciudad de México, Puerto Vallarta, que está muy cerca del mar y Chiapas, que hay montaña, sí, y el mar también.

En: Bueno. Elige uno de estos lugares y cuéntame lo que hiciste allí.

P40: Cuando me quedé en México, Anahuac fue muy cerca de México DF por eso yo iba muy frecuentemente a México DF y ahí hay muchas tiendas coreanas y cuando mi amiga y yo querían comer algún tipo de comidas coreanas, nosotros íbamos a tienda coreana y nos disfrutábamos muchísimo.

En: Y fuiste a Puerto Vallarta también, ¿qué hiciste allí?

P40: Nosotras nadábamos porque el hotel que nos quedábamos, era muy cerca del mar y comimos mucho.

En: Y allí, ¿qué fue lo que más te gustó?

P40: La comida, la comida fue muy riquísimo.

P41

En: ¿Te acuerdas de algún viaje tuyo?

P41: Yo fui a Perú y durante dos meses, en el pasado año y fui muchas ciudades, pero la ciudad más me gusta fue el Cuzco. Cuzco es una ciudad que tiene Machu Picchu. Machu Picchu es un patrimonio de la UNESCO, ¿no?

En: Sí, sí.

P41: Por la primera vez yo vi un desierto porque en Corea no hay un desierto. Por eso fue muy interesante. Además me gustaba, me gusta los peruanos porque son muy amables

y simpáticos, y además después del viaje yo me quedé en Cuzco un mes para enseñar coreano a los peruanos.

En: ¿Era fácil enseñar coreano?

P41: No es fácil, pero fue muy interesante.

En: Y estuviste en Machu Picchu, ¿te gustó?

P41: ¡Claro!

En: ¿Por qué? ¿Qué es lo que te gustó?

P41: Porque es muy, aunque es muy extremo para subir la montaña, pero después de montar la montaña me sentí muy bien. Y además fue muy divertido porque yo acompañé con mi amiga.

En: ¿Fuiste con una amiga coreana?

P41: Sí.

En: Y cuando estabas en Cuzco, ¿hubo algo o pasó algo que no te gustara?

P41: Fue la primera vez que trabajé con el equipo, con un equipo de los profesores coreanos y además somos los primeros profesores de la casa cultural Perú coreana por eso debíamos trabajar juntos cada noche por eso, eso me hace un poco cansada pero menos de eso no hay nada que no me gusta.

En: ¿Y qué es lo que más te gusta?

P41: Claro enseñar la cultura coreana y además me gusta ver ellos que les interesa la cultura coreana.

P42

En: ¿Te acuerdas de algún viaje?

P42: Cuando estaba en Málaga, yo fui a Madrid para... y en Madrid vi un partido del club de fútbol Real Madrid y fui a la, a la, al museo Reina Sofía y después fui a Córdoba y en Córdoba me quedé con mi amigo, también es el coreano-

En: ¿Tu amigo estaba estudiando en Córdoba?

P42: Sí. Y...

En: ¿Y qué hicieron juntos en Córdoba?

P42: En su piso hicimos la comida cada noche y después salí al centro y...

En: ¿Cada noche salían al centro?

P42: Y me quedé con los amigos de él y tomé muchas cervezas y además no me acuerdo.

En: ¿Qué es lo que más te gustó de este viaje?

P42: Lo que me gustó es ver el partido de fútbol porque me gustaba el Real Madrid y... sentarme en el banco de la plaza viendo la gente.

En: ¿Te gustaba eso?

P42: Sí.

En: ¿Qué es lo que te gustaba de mirar a la gente?

P42: Porque es la primera vez que estaba en Europa y tuve una oportunidad de ver los europeos cómo se vestían y actúan cuando se charlaban, y observé cómo actuaba la gente.

En: ¿Muy diferentes de los coreanos?

P42: Sí, creo que sí.

En: ¿Cuál es la diferencia que más te llamó la atención?

P42: Es que yo fumo pero en Corea muchos coreanos tiran los cigarrillos-

En: Las colillas.

P42: Sí, las colillas al suelo pero los españoles también tiran pero apagan en el, la basura porque los coreanos solo tiran y eso me llamó la atención.

P43

En: ¿Te acuerdas de algún viaje?

P43: El verano pasado con mi mejor amiga y yo viajaba el oeste de Corea y el nombre del área es Kangnondo y con ella visité muchos lugares por ejemplo playa y mercado tradicional de esta región y comimos unas platas muy deliciosas-

En: ¿Plátanos?

P43: No, no, no... comidas muy deliciosas y nadamos en el mar pero el agua no era tan frío porque el, hacía mucho calor por eso no nadamos tanto tiempo. Y después nos marchamos a otro lugar, esta región también está en Kangnondo, pero otra parte, se llama Yang Yang. Y visitamos... fueron, fuimos a Naksan, este lugar es un lugar, como digo, un lugar como iglesia, iglesia de Buda.

En: Un templo

P43: Sí un templo. Y limpiábamos nuestras manos en un puente.

En: En una fuente.

P43: Una fuente para limpiar nuestras mentes y tomábamos unas copas de té que nos sirvieron unas personas del templo.

En: Unos monjes.

P43: Unos monjes.

En: Y de todo este viaje, ¿qué es lo que más te gustó?

P43: Me encantó visitar el templo.

En: ¿Por qué?

P43: Porque podría estar más tranquilamente. Sabes, en mi vida real normalmente no puede tener este tiempo para pensar sobre mi futuro, mi pasado, mis amigos, todas personas que me relacionan pero en este buen lugar puedo reflexionar sobre todas cosas.

P44

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?

P44: Cuando estaba en España, viajaba a París.

En: Bueno, cuéntame de este viaje.

P44: Mm... Yo fui a París en avión y... no me acuerdo mucho.

En: ¿Qué hiciste en París?

P44: Me quedé con una chica de... de esta universidad.

En: ¿Una chica coreana?

P44: Sí, una chica coreana. Ella estudiaba francés en París y... nosotros fuimos a Torre de Eiffel, es que el día del viaje es un día de... festivo de revolución-

En: De la revolución francesa.

P44: Sí, francesa, por eso había una fiesta de celebración. Por eso estaba enfrente del Torre de Eiffel para ver una fiesta. Y ahí comieron la... pizza y comieron-

En: ¿Quiénes comieron?
P44: Ah, no, no, nosotros... mis compañeros comieron una pizza pero mi amigo y yo comimos, comimos la comida coreana.
En: ¿Qué más hicieron?
P44: Después ...
En: ¿Cuántos días estuviste en París? ¿Solo un día?
P44: No, estaba una semana.
En: ¿Y no te acuerdas?
P44: Pero hace un año y medio... Y fui a ...
En: ¿Pasó algo especial en este viaje? ¿Una anécdota?
P44: Ah, cuando, cuando, fui, mi amigo, un amigo mío y yo, cuando fuimos al museo del Louvre, mi amigo estaba un poco lejos de mí y después... ah...

P45

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante en el que pasaron muchas cosas?
P45: Yo viajé por Andalucía con una amiga sueca. Bueno, la Andalucía es famoso por flamenco. Nosotros fuimos a un bar de flamenco por, en un día de la noche y en ese día yo era una única asiática por eso el cantador me llamó y me pidió bailar, por eso yo bailé enfrente de todas las personas que estuvieron en el bar. Y bueno, después, nosotros encontramos a unas personas que viven, vivieron, viven en Granada por eso fuimos a, ¿Cómo se llama?, ya sabes, un castillo-
En: Alhambra.
P45: Sí, Alhambra. Y después fuimos a Sevilla y bueno era bonita pero nada especial.
En: ¿Qué ciudad te gustó más de estas dos?
P45: Granada.
En: ¿Por qué?
P45: Porque tuve más experiencias interesantes que cuando estaba en Sevilla.
En: ¿Y qué experiencia te gustó más de Granada?
P45: Bueno, pude encontrarme con más personas que viven en Granada y el último día, nos queda unos tiempos, unas horas, por eso, mi amiga estuvo en un café tomando el café y leyendo un libro, pero yo paseé la ciudad y encontré a muchas personas y tomé fotos con ellos y hablé con ellos y eso era interesante porque pude como sentir el ambiente más. Y yo compré, ¿cómo se llama?, el ropa para lavar...
En: ¿Ropa para lavar?
P45: No, llevo este ropa cuando lavar o cocinar.
En: Ah, un delantal.
P45: Sí, un delantal. Yo compré un delantal como el vestido de flamenco para mi madre española de *home stay*. Pero en Sevilla no tengo experiencia de hablar con las personas de Sevilla y eso era semana santa y había demasiado gente, y bueno soy católica pero no soy tan obsesinada, por eso, todo el mundo estaba como rezando y no me gustó.

Grupo 4 (nivel B2+)

P46

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho tú?
- P46: Sí.
- En: Cuéntame.
- P46: Ah... el año pasado fui a Holanda con mis amigos-
- En: Con tus amigos.
- P46: Visitamos Amsterdam por cinco días y fuimos al museo que ahora no me acuerdo el nombre pero hay muchos cuadros de Van Gogh-
- En: Hay muchos cuadros de Van Gogh, sí.
- P46: Y también fuimos al distrito rojo, donde había las prostitutas en... como unas ventanitas rojas-
- En: En unas ventanas, sí.
- P46: Sí, ventanas rojas y también fuimos a un pueblo cerca de Amsterdam hay muchos... ¿cómo se dice las cosas que hacen viento?
- En: Molinos-
- P46: Sí había muchos molinos de todos tipos para, y también había una, una fábrica de los zapatos holandeses. Y el último día fuimos a Bélgica.
- En: ¿Y qué te gustó más? ¿Bélgica u Holanda?
- P46: Ah, la comida me gustó más de la Bélgica pero la gente y el ambiente me gusta más de Holanda-
- En: De Holanda.
- P46: Sí.
- En: ¿Por qué?
- P46: Es más abierto.
- En: ¿Son más abiertos?
- P46: Sí y, y no sé qué... también fuimos un, un no sé cómo se llama, un tour-
- En: Sí, un tour.
- P46: Con una guía de Holanda y me explicó la historia de la ciudad y también vimos el distrito judicial, y me interesó mucho que la ciudad es muy abierta pero hay historia que hace la ciudad abierta.

P47

- En: Ahora te voy a pedir que me cuentes de algún viaje interesante que hayas hecho.
- P47: ¿Interesante?
- En: Sí, algún viaje que te acuerdes.
- P47: Vale. Cuando estaba en Madrid, he viajado mucho por Europa y normalmente el viaje era satisfactorio pero lo que más me gustó era el viaje por Hungría-
- En: Hungría.
- P47: Hungría, sí. Visité la ciudad Budapest, bueno la ciudad me encantó porque era muy diferente de las otras ciudades y como era invierno era... a las cuatro ya era como una noche. Pero me gustó porque sentía muy diferente ahí y sobre todo... razón, la razón que me gustó mucho es que me encontré muchos buenos amigos ahí, por eso cuando

volví a Corea quedé con ellos otra vez y hablamos sobre el viaje ahí.

En: Y a estos amigos coreanos, ¿dónde los conociste?

P47: Hostal.

En: En el hostal. ¿Y son amigos ahora?

P47: Sí.

En: ¿Y sucedió algo especial en este viaje? ¿Algo que te acuerdes como una anécdota?

P47: En este viaje solo, solo quedé cinco noches ahí en la ciudad y cada noche nosotros bebimos y también visitamos spa para descansar.

P48

En: Te voy a pedir que me cuentes sobre algún viaje interesante.

P48: ¿Para mí?

En: Sí, tuyo. ¿Tú hiciste algún viaje interesante?

P48: Yo fui a Ucrania-

En: Ucrania.

P48: Sí, el año pasado porque se celebró una Euro 2012 y yo estaba en dos semanas y no era exactamente el viaje porque yo hice, yo era un voluntario para ayudarles.

En: ¿Y qué hiciste allí?

P48: Ah... yo como voluntario, yo... hice muchas cosas que hacer en ahí, tuve que revisar las personas que visitaron Ucrania porque en el centro era peligroso para ver el fútbol y tuve que, tuve que... a ver... tuve que guardar la zona peligrosa con las policías, y... estos fueron mis trabajos. Pero por el contrario yo fui al estadio de fútbol para ver el fútbol entre Alemania y Dinamarca y como me encanta el fútbol estaba súper feliz.

En : ¿Te gustó?

P48: Sí.

En: ¿Ese partido fue lo que más te gustó?

P48: Sí.

En: ¿Algo más te gustó de ese viaje?

P48: Ah... sí porque yo pude conocer a muchas personas a que interesaba el fútbol, por eso pudimos discutir y hablar sobre el fútbol.

P49

En: ¿Te acuerdas de algún viaje que hayas hecho tú?

P49: Sí, sí. En 2008 yo fui a Japón, solo y durante dos semanas yo viajé, viajé solo por Tokio por dos semanas y hacía un calor que no te imagines, y además, pero también era muy divertido, y los japoneses eran muy amables y podía, podía degustar muchas comidas japonesas y bebidas japonesas. Y aunque Corea y Japón tienen muchas cosas en común, también tienen muchas cosas diferentes, por eso en aquel momento yo me sentí a veces un poquito raro sobre la cultura japonesa pero eso era también muy interesante y educativo también.

En: ¿Qué cosas eran muy diferentes?

P49: Lo que pasa es que en Japón no se usa cuchara tanto como coreanos, ellos prefieren

usar palillos que cucharas, solo usan cucharas para comer la sopa pero en Corea nosotros usamos la cuchara y palillo para comer algunas tapas, por eso esa diferencia era muy divertida, sí.

En: Y dime una cosa, ¿hubo algo que no te gustó de este viaje?

P49: Sí, sí. El tiempo, el tiempo fue insoportable y un calor horroroso, y también por la humedad japonesa, es que, por eso yo me gustaría recomendar a las personas que quieran viajar por japonés, Japón, que vayan en invierno o en primavera, en verano no, hace mucho calor.

P50

En: ¿Tú te acuerdas de algún viaje que tú hayas hecho?

P50: El año pasado en el verano cuando yo estaba en España, mi familia, es decir, mi mamá, mi papá y mi hermana menor vinieron para viajar conmigo y yo...hago, hizo, hice todos los planos de viaje yo reservé los trenes, reservé los trenes y reservé los hoteles y luego ellos vinieron desde Madrid al sur de España y a Barcelona, viajamos durante dos semanas. Y me encantaba mucho y mi familia también le encanta mucho.

En: ¿Y qué lugares en el sur de España visitaron?

P50: Málaga y ah... ¿Qué más?... Málaga y donde está Alhambra.

En: Granada.

P50: Ah, sí, en Granada y unos de pueblos blanca, blancos, sí.

En: ¿Y qué lugar te gustó más?

P50: Me gusta más Barcelona.

En: Te gustó más Barcelona, ¿por qué?

P50: Porque hay muchas, había muchas cosas que puedo hacer y hay mucha gente muy atractiva y me gusta también los arquitectos de..., eh...

En: ¿Gaudí?

P50: Sí.

En: Te gusta la arquitectura de Gaudí.

P50: Sí, era muy especial.

P51

En: Tú viajaste mucho por Latinoamérica, ¿no?

P51: Sí.

En: Cuéntame un poco sobre esto.

P51: Pues, cuando viajaba a Latinoamérica, casi, casi fue un viaje, mi primer viaje porque antes yo solamente conocí Japón... pero, o sea, tampoco hablaba muy bien español. Entonces cuando llegué a Argentina, el aeropuerto de Argentina, casi no hablaba nada, entonces pues tampoco no reservé un hostel, un hotel, solo yo sabía dónde estaba el hostel, pero tampoco podía usar mi teléfono porque estaba en Argentina, pues :“¿Qué hago?”, “¿Qué podía hacer?” y yo explicaba con mi mano o con dibujo algo así y luego, casi me tardaba dos horas-

En: Dos horas.

- P51: Dos horas para salir del aeropuerto, porque en ese momento estaba pánico algo así-
- En: Tenías pánico.
- P1: Sí, porque yo, de hecho yo empecé a viajar solo, no tenía ningún amigo en Latinoamérica y, o sea, exactamente yo tenía un miedo porque no sabía bien, aunque me gustaba viajar a Latinoamérica para conocerlo. Pues, entonces después de salir del aeropuerto pero fue, pues, estupendo, algo así. Solamente, costaba, me costaba mucho en el aeropuerto, pero después del aeropuerto fue increíble.
- En: ¿Y cómo llegaste al hostel?
- P51: En un autobús de aeropuerto. Y después yo me quedaba en Buenos Aires dos semanas, y fui a Iguazú y Calafate y Bariloche y Mendoza y...
- En: Yo soy de Argentina y no conozco tantos lugares.
- P51: Pues porque yo era turista, pues yo tampoco conozco bien de Corea, porque siempre los extranjeros saben bien, conocen bien, más que-
- En: Es verdad. Y de estos lugares que visitaste en Argentina, ¿cuál te gustó más?
- P51: Pues, de hecho, en todos los países, pues, exactamente había visitado seis países y me gustaba más Argentina. Y ahora yo quiero volver a Argentina porque ahora puedo hablar bastante bien el español. Y en Argentina me gustaba más Buenos Aires y Calafate.
- En: ¿Por qué?
- P51: Mm... Calafate era único lugar que había, no sé cómo se dice, una montaña de hielo.
- En: El glaciar.
- P51: EL glaciar.
- En: El glaciar Perito Moreno.
- P51: Eso fue muy impresionante. También había subido a esa montaña-
- En: ¿Subiste?
- P51: Sí, por un guía.
- En: Con un guía. ¿Y te gustó mucho?
- P51: Me encantó y también tomaba vino.
- En: ¿En el glaciar tomaste vino?
- P51: Sí.

P52

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?
- P52: Sí.
- En: Cuéntame.
- P52: Después del semestre en México fui de viaje desde la ciudad de México hasta Guatemala en bus (*risas*).
- En: ¡Qué experiencia! Cuéntame.
- P52: Sí. Fui más de tres ciudades de México de la capital hasta la ciudad primera tardo seis horas más o menos en bus, y después hasta la segunda, me tardo siete horas, y después hasta la tercera me tardo trece horas.
- En: Y en cada ciudad tú parabas o-
- P52: Sí, me quedé más de tres días en cada ciudad. Y yo fui con una amiga que era belga pero su mamá era guatemalteca, por eso fuimos hasta la Guatemala y pasamos la Navidad y el Año Nuevo juntas, con su familia ahí en Guatemala.
- En: ¿Y cómo fue esta Navidad?
- P52: Ah, era un poco, ¿cómo se dice? no era algo como yo esperaba porque yo pensé que en la Navidad los extranjeros pasaban junto con su familia, pero nos salimos con sus

amigas, no lo pasaba, no lo pasamos con su familia.

En: No lo pasaron con su familia.

P52: No.

En: Con los amigos.

P52: Solo cenamos pero nada más.

En: Nada más. Y luego salieron con las amigas.

P52: Sí.

En: ¿A dónde? ¿A bailar?

P52: No, a una casa de mi amiga, a una casa de amiga de mi amiga.

En: ¿Y por qué te llamó la atención eso? ¿Por qué no era como lo esperabas?

P52: Porque en Corea la Navidad es así, pero yo pensé que los extranjeros pasaban la Navidad con su familia, pero no era verdad, depende de la familia.

En: ¿Y te gustó esta experiencia o no?

P52: No mucho porque es casi igual que lo hago en Corea.

En: ¿Algo más que me quieras contar de este viaje? ¿Alguna anécdota? ¿Les pasó algo interesante?

P52: Ah, en Guatemala había un *chicken bus*-

En: *chicken bus*

P52: es un bus-

En: ¿De pollos?

P52: No, no, es un autobús pequeño, viejo de Estados Unidos como ellos no tienen dinero lo compraron a precio bajo y lo usan para los pobres. Y es un autobús muy pequeño, que está lleno de gente. Yo lo tomé, pero yo casi estaba muriendo-

En: ¿Por qué?

P52: De la presión de la gente. Me dijeron que era muy peligroso pero me mintieron.

En: ¿Por qué lo tomaste si era muy peligroso?

P52: Porque, ah, como no estaba muy contenta con mi estancia en Guatemala yo quería regresar a México pero mi amiga no lo quiere, no lo quería, por eso yo decidí regresar sola. Y yo pensé que la familia me llevaría hasta la terminal pero no, solo me metieron en el bus.

P53

En: Ahora te voy a pedir que me cuentes de algún viaje tuyo.

P53: Sí, sí. Cuando estaba en Latinoamérica, viajé muchas veces como en México y en Colombia también. Por ejemplo en México fui a...por la parte sur de México y esa experiencia fue muy especial para mí porque nunca he visto los indios latinos en mi vida y por fin los vi en esta parte, en esa parte y ellos eran muy diferentes de los mexicanos normales porque...yo pensaba que los mexicanos son mexicanos pero era muy diferente como mexicanos son mezclados pero los indios son como muy puros indios, como las apariencias y sus idiomas, o...todos fueron muy diferentes. Esta experiencia fue como, como muy sorprendente para mí, muy impacto.

En: Te impactó mucho.

P53: Me impactó mucho.

En: ¿Cuánto tiempo estuviste viajando por el sur?

P53: En semana santa, dos semanas.

- En: Y de este viaje, de esta experiencia, ¿qué es lo que más te gustó?
- P53: Sí, lo que pasa es no, como... no es como tan mi gusto, me sentí así, ellos eran muy humildes, pobres, y los niños, muy niños... no sé cómo decir en español, venden, vender unas cosas muy feos pero deseaban dinero de los turistas, casi me daban un poco miedos-
- En: Te daban miedo.
- P53: Un poco, sí. Es que al principio yo pensaba, ah son muy, muy pobres me dan mucha pena, pero cuando ellos me acercaban “dame dinero, dame cinco pesos, dame cinco pesos” así casi obligatorio, y son, me dan mucha pena y al mismo tiempo me dan, me dieron miedo y fue una realidad muy triste, creí que así.

P54

- En: ¿Te acuerdas de algún viaje especial que hayas hecho?
- P54: Sí, he viajado en México unos sitios populares y en estos sitios me gusta mucho una ciudad en México que se llama Querétaro porque ahí hay un gran, no sé cómo se llama, pero ahí hay un puente para, no sé, para pasar la agua de antigua por eso, a mí es muy impresionante.
- En: ¿Tú estuviste de intercambio en Guanajuato?
- P54: Sí.
- En: ¿Y qué ciudad te gustó más?
- P54: Guanajuato.
- En: ¿Por qué?
- P54: Porque Guanajuato es más colonial que Querétaro y como los edificios de Guanajuato tienen muchos coloridos pues me gusta mucho.
- En: Y cuando fuiste a Querétaro, ¿cuánto tiempo estuviste allí?
- P54: Ah, más o menos cuatro días.
- En: Y en esos cuatro días, ¿Qué hiciste? ¿Te acuerdas?
- P54: Sí, paseé por las calles y visité unas iglesias y también comí la comida de esa ciudad y nada más.
- En: Y en esos cuatro días, ¿hubo algo que no te gustara?
- P54: No.
- En: ¿En ese tiempo podías hablar bien en español?
- P54: Ah, yo pienso, no, no tan hablé bien, pero sí, sí puedo hablar.

P55

- En: Cuéntame de algún viaje interesante que hayas hecho tú.
- P55: Primero cuando yo estaba en México, el primer viaje fue Cancún. Cuando yo fui a Cancún con mis amigos era una maravilla el color de la playa era, tenía un color esmeralda, había muchas chicas bonitas casi no tenían ropas y los hombres metían al mar para bañarse porque ellas, ellos quería presumirse de su forma de cuerpo porque estaba bien formado, tenía buen cuerpo y yo no tenía tanto, por eso me quedaba en la playa tomando el sol. Era, fue muy bien porque yo fui con mi novia y mi novia le

encantó también.

En: ¿Cuánto tiempo estuviste en Cancún?

P55: Yo estaba en Cancún una semana-

En: Una semana-

P55: Primer día yo estaba en la Playa de Carmen que es muy famosa playa en Cancún, una zona hotel, zona de hoteles y me quedé en un hotel muy lujoso.

En: ¿Cuántos años tenías cuando fuiste?

P55: Yo tenía veintiún año.

En: Eras muy joven.

P55: Yo era muy joven y no sabía cómo puedo gastar dinero, solo gastaba dinero a mi novia, viajando, comiendo muchas cosas. Yo presté un coche de golf, es un carrito de golf y yo viajé por una isla que se llama isla de Mujeres. A mí me encanta más la isla que la Playa de Carmen, es un poco más lejos, tiene que tomar un barco, un ferry para llegar a la isla pero es más tranquilo, no hay mucha gente, es más hermoso, me encanta mucho.

En: ¿Y en este viaje hubo algo que no te gustara?

P55: No sé si yo puedo contar esta historia pero yo recibí un impacto cultural muy grande cuando estaba fumando un cigarrillo por la noche viendo el mar tranquilamente, abajo del árbol había un movimiento dentro de sábana y yo me sorprendí, ah pues están haciendo algo-

En: En la playa.

P55: En la playa y hasta ahí estaba bien pero de repente después de diez minutos salían dos hombres en esta sábana y me sorprendí demasiado.

P56

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante?

P56: Cuando yo estaba en México hice un viaje en Semana Santa. Y yo estaba en Querétaro que es una ciudad muy cercana del DF. Entonces me fui de Querétaro al DF y me quedé un día ahí en el DF. Y yo iba a ir a Veracruz que tiene una playa pero como que eran vacaciones no había boleto, pues yo debí quedarme unos días más porque no había boletos adelantados. Entonces me quedé en el DF y fui a ver los palacios, castillos y los museos. Y luego me fui a Veracruz. De hecho no tenía mucho dinero para viajar, así que busqué en internet y había una página que se llama *couch surf* y, es una página donde se encuentra la gente que necesita lugares gratis. Y ahí me quedé con un colombiano que vive en el DF, digo en Veracruz.

P57

En: ¿Te acuerdas de algún viaje interesante que hayas hecho?

P57: Cuando estaba en México, yo fui a una ciudad que se llama Morelia y es una ciudad muy bonita, especialmente, en la temporada de la independencia de México. Y entonces fui y la ciudad como literalmente está lleno de flor que se llama sepasuchi, está lleno, lleno de flor de color naranja. Y la ciudad es muy bonita, tiene muy bonitos

edificios. Y la gente son amables. Y me pasé muy bien, quiero regresar ahí. Y después de visitar Morelia, fui a Guanajuato y Guanajuato es una ciudad muy antiguo, muy antigua y en ella hay muchas variedades de comida. Aunque es una ciudad muy pequeña, los edificios tienen colores muy vibrantes y sí, vi muchas cosas de tradición mexicana.

En: ¿Cuánto tiempo estuviste en Guanajuato?

P57: Un día.

En: Y en ese día, ¿qué hiciste?

P57: Fui a los museos y... bebí una... ¿cómo puedo decir? chocolate caliente pero tradicional. Y vi fiestas y canté con los mexicanos-

En: ¿En español?

P57: Sí, aunque era muy mal. Pero, sí, canté.

En: Y de estas dos ciudades, ¿cuál te gustó más?

P57: Morelia.

En: ¿Por qué?

P57: Por los edificios, sí. Los edificios de Morelia tienen una característica muy típica de Morelia y se ve muy bonito. No puedo describir todo pero tiene su propiedad así en sus edificios.

En: ¿Y pasó algo en este viaje? ¿Alguna anécdota?

P57: Solo, porque era la temporada de la independencia, ellos hicieron una fiesta muy grande, nacional, y sí, por eso la ciudad de Morelia estaba llena de Sepasuchis.

P58

En: Tú estuviste en México, cuéntame de algún viaje que hiciste con tus amigos.

P58: ¿Puedo contar el viaje con mi mamá?

En: Sí, claro.

P58: Primero, mi mamá visitó mi ciudad para ver cómo yo vivía, por eso yo voy a presentar a la ciudad Guanajuato y luego fui a una ciudad se llama San Cristóbal de las Casas, es la ciudad de indígenas también se vende, se vendía muchas artesanías, por eso ella compró muchos regalos para sus amigos y sus familias, mis familias y luego mi mamá y yo fuimos a Cancún, vimos muchas playas bonitas y comemos muchos platos tradicionales y luego regresamos a D.F. pero ella perdió su avión por eso tenemos que comprar otra vez el boleto de avión, por eso ella pagó más de como casi el precio dos veces del precio. Y regresó en salvo.

En: ¿Y a tu mamá le gustó? ¿Qué es lo que más le gustó?

P58: Sí, le gustó mucho, sobre todo, ella le gusta más mi ciudad Guanajuato porque es la ciudad muy coloquial, es muy colorido, es muy pequeña pero tranquilo.

En: ¿Y qué hicieron con tu mamá en Cancún?

P58: Mm... nadamos y ...

En: ¿Cuánto tiempo estuvieron allí?

P58: Estuvimos como cuatro días.

En: Y en estos cuatro días, ¿qué hicieron? Nadaron, ¿qué más?

P58: Nadamos y compramos unas ropas, no sé, nada más, descansamos mucho en el hotel viendo la playa y comemos y todas las tardes tomamos la cerveza y contamos mucho.

En: ¿Y en estos días que te visitó tu mamá pasó algo especial?

P58: Es que lo más interesante es que muchos mexicanos nos preguntan: “¿Ustedes son hermanas?” Así. Por eso, yo le traduí lo que los mexicanos han dicho, mi mamá le gustó mucho.

En: ¿Estaba contenta?

P58: Sí, ella estaba muy contenta. Y luego... también fuimos a la playa, pero en este tiempo no es el tiempo lluvia pero había mucho lluvia solo en el día por eso, como, antes de ir a playa, antes de que vayamos a playa, nos imaginamos una playa bonita y el sol, ¿cómo se dice?

En: ¿Arena?

P58: Arena blanca pero no lo hemos visto como estos.

P59

En: ¿Hiciste algún viaje interesante cuando estabas en Bolivia?

P59: Sí. Yo fui a un lugar, más o menos que estaba tres horas lejos de la ciudad donde yo estaba que era La Paz, pero ese lugar, fuimos como bañarnos, agua termales. Yo quería disfrutar por eso. Pero también había un hotel, pero ir a este lugar, ese, eh, como el camino era muy peligroso porque era muy estrecho y como, había como caída, pendientes por eso teníamos que tener mucho cuidado hasta llegar a este lugar. Y al llegar a este lugar, había como dos o tres piscinas grandes pero con agua termales y nos bañábamos allá y comíamos mucha fruta, comida rica y-

En: ¿Tradicional?

P59: Sí, tradicional, comida boliviana y también cada cuarto tenía su piscina propia-

En: ¿Cada habitación?

P59: Sí, cada habitación tiene como dentro del baño hay como pequeña piscina.

En: ¿Una bañera?

P59: Sí, una bañera. Como donde hay piscina y sale agua termal.

En: Muy lujoso era el lugar.

P59: No tan lujoso pero era muy tradicional, el hotel y todo, la cama también era muy buena.

En: ¿Y en este viaje pasó algo especial? ¿Alguna anécdota?

P59: Como he dicho el camino era muy peligroso, entonces mis familias y mis amigos fuimos juntos todo casi, por eso teníamos que llevar dos coches. Y otro coche casi tenía accidente, casi podía caerse por el precipicio, por eso nosotros teníamos que, pero el conductor lo condució bien, entonces, pero estaba como estancado en un lugar por eso no podía salir.

P60

En: ¿Me puedes contar algún viaje tuyo en el que hayan pasado cosas interesantes?

P60: ¿Cuál?

En: No sé. Por ejemplo, ¿cuándo estabas en España hiciste algún viaje?

P60: Ah, vale. Un amigo mío coreano me visitó en Málaga y fuimos juntos a Barcelona. Y la ciudad era muy grande, mucho más grande que Málaga, por supuesto. Y lo que

recuerdo es que justo después de salir nosotros del hostel, me, no me no, a mi amigo le robó-

En: ¿Qué le robaron?

P60: La cartera.

En: ¿Quién? ¿Te acuerdas?

P60: No sé, no sé, un chico de veinte años le acercó y le puso su mano en la poqueta-

En: En el bolsillo.

P60: En el bolsillo y le sacó. Así que no podíamos hacer nada porque nosotros estaba demasiado sorprendido y no los esperaban.

En: ¿Y salió corriendo este chico de veinte años?

P60: No corría tanto, sí que andaba un poco rápido.

En: ¿Y qué hicieron luego?

P60: Es que no tenía mucho dinero en la cartera por eso no lo denunció a la policía pero es una mala memoria.

En: Y además de este robo, ¿qué más hicieron en Barcelona?

P60: Visitábamos algunos lugares muy famosos como el parque de Güell y las casas de algo que no me acuerdo ahora.

En: ¿La Pedrera?

P60: No, la casa...

En: La casa Batlló

P60: Eso y también la familia sagrada.

En: La Sagrada Familia.

P60: La Sagrada Familia.

En: Y de todos estos lugares que visitaron, ¿cuál te gustó más?

P60: Ah... me gustó más La Sagrada familia.

En: ¿Por qué?

P60: Porque la sensación me hizo la catedral. No sé cuando entramos ahí, me hizo una sensación muy sagrada.

En: Y además del robo, ¿paso algo bueno?

P60: Por la noche vieron muchas chiquititas.

En: ¿Chiquititas?

P60: Sí, ah, borrachas, borrachas, borrachísimas.

En: ¿Quiénes vieron?

P60: Perdón, vimos, vimos, muchas chiquitas borrachísimas. No sé me parecía como una ciudad de fiesta.

En: ¿Hubieras preferido estudiar en Barcelona?

P60: No, no. Barcelona para mí es demasiado.

En: ¿Demasiado qué?

P60: La ciudad es demasiado grande para mí y la gente demasiado borracha y había demasiados turistas, y el precio de las comidas y tales era demasiado alto.

Anexo 5: datos de la prueba 2. Transcripción de las narraciones personales escritas

Grupo 1 (nivel A2)

P1

Mi viaje más interesante fue el viaje que fui con mi novia a la ciudad Sock-Cho donde hay el mar. En las vacaciones pasadas, yo y mi novia viajamos al mar de este. Es que es 300 día desde nos hemos querido. En la ciudad había el mar y la restaurante que compró las comidas, sushi, pesacados, etc. El mar tenía vistos bellos y sonidos de agua. Este viaje hizo nos tengan el paz y descansen mucho. La noche había muchas estrellas. Nos divertimos por estos naturales.

P2

Cuando tenía 16 años yo viajé Los Ángeles con mis amigos. Esto viaje fue para estudio y viaje también. Nosotros estudiamos escritos en inglés en la universidad de LA (UCLA). Después de la clase comimos comidas en la cafetería de la universidad. Y después de comer, participamos a la clase para divertido como la clase de danza, tenis, etc. Los finales de semana viajábamos muchos lugares. Fuimos a un museo. En el museo tenía pintores. Me gusté mucho. Y fuimos a una playa, parque y etc. Cuando terminó la viaje me quedan muchos amigos y muchas memorias.

P3

Viajé en Japón durante las vacaciones el año pasado. Porque mi hermana está viviendo en Japón. Mi familia visitaron su casa. En Japón compré la comida y ropa y nadé. Además cuidé su hijo. El viaje fue muy divertido pero muy corto.

P4

Cuando era pequeña, 12 años, iba a la California, EE.UU. Fue mi primer viaje para otro país. Por eso, fui muy divertida. En California, estaba muy calor porque era el verano. Yo iba al estadio del fútbol con mis nietos (*?cousins*) e iba al acuario también. Había muchos animales y pude ver el delfín. Y iba a Disneyland también, estaba muy divertida allí.

P5

Recuerdo un viaje por las islas Jeju. Fui allí con mi madre hace tres años. Mi madre y yo subimos en caballos, sacamos mandarinas y fuimos a ver el circo. Aunque hacía mucho viento allí, el mar era hermoso. Por eso, Jeju fue mi lugar favorito para viajar.

P6

Viajé a Tailandia hace un año con un amigo mío. Es interesante viajar porque era primer viaje solo mi amigo y yo sin mis padres. Y me gustó ver los templos, los palacios y gente del país. Comimos Phatai, tradición patá del país. A mí este viaje era muy divertido.

P7

Mi viaje más interesante es el con mi madre a Oeste Europa. Nosotros visitamos Italia, Francia, Inglaterra y Suiza. Me parece Italia era un poco sucio porque había algunas basuras en la calle y algunas personas fueron escribiendo algo en la pared. Pero en Roma me siento muy hermosa y había muchos hombres guapos. En Francia visitamos París. Creo que París es la ciudad más bella en el mundo. Había muchas mujeres lindas. Nosotras estuvimos en Londres, Inglaterra. Las calles y los edificios eran muy altos y limpios. Las castillas eran muy grandes y tuvimos ganas de entrar pero no pudimos. Como visitamos solo montañas en Suiza, deseo que ir a Suiza una vez más para observar la ciudad. Mi madre y yo no empleamos la guía cuando viajamos en otro país. Es muy difícil buscar el hotel o comunicarse con extranjeros. Pero es más significativo a mí y más divertido.

P8

Mi viaje más interesante es el viaje en Isla Jeju con mi familia. Cuando iba 15 años. Mi familia fue el Jeju en el avión. En el Jeju comí naranja y otras comidas famoso. Y subí la Hanla, es famosa montaña, con mi familia. Lo me agota pero es bueno. Y vi muchas flores y bonita mar. El viaje es muy contenta para mí.

P9

Tuve un viaje muy interesante hace dos años. Fui a alemán, Italia, France y Inglaterra. Estaba muy feliz y gané buena experiencia. Me gustaba Italia muchísimo. Como tuvo muy buen tiempo y las montañas los mares fueron guapos. Además cada ciudad parecieron diferente países. Especialmente, me gustaba Pirence mejor. Los árboles fueron muy bonitos. Pero no me gusta Inglaterra. Por que tuvo mal tiempo, llovía y hacía viento. Cuando volví estaba comoda. Fue muy buen viaje.

P10

Cuando tenía 12 años he viajado por la isla Jeju con mi familia. Allí montamos al caballo y comimos los platos muy ricos. Además hemos visto el mar hermoso y todavía me acuerdo su calor. Pero, después de unos días, poco a poco me aburrí porque duró mucho tiempo para cambiar de lugar a otro lugar. De cualquier manera, estaba muy contento el viaje.

P11

El viaje más interesante de mi vida es el viaje a los Estados Unidos. El razón es los Estados Unidos tenía el agua muy claro y el agua ahí tenía la color muy hermosas. Un día en Estados Unidos, mi familia visitó a casa de mi tío. Y en aquella casa, yo he visto películas muy interesante. También yo compré muchas ropas.

P12

En mi caso, fui al EE. UU. el año pasado. Visité LA, Las Vegas, San Francisco, Seattle. En Seattle, fui a la universidad Washington. Pensé que todos los universitarios parecen felices. Y en el día de la independencia, todas las tiendas vendieron más baratos, entonces compré los cosméticos, la ropa, etc. En Las Vegas jugué casino y nadé en la piscina. También en LA me sorprendió que hay mucha gente que puede hablar español. Casi todos camareros fueron hispanoamericanos y en autobús pude escuchar español a menudo. Pensé que después de volver a Corea estudiaría mucho.

P13

Cuando tenía 17 años, fui a China por el viaje de la escuela. En China vi el Gran Castillo, que era un parte de fin. Donde fuimos es la frontera con Norcorea. Allí vimos mucha gente que era de China y Norcorea. Me parecía que los chinos eran muy sucios, es que llevaban las ropas sucias y el pelo sucio. En aquel lugar, algunos compañeros compraron una mujer que vendía su cuerpo por una noche. Pero unos profesores vieron que la mujer estaba en el cuarto de los compañeros. Pues no hubo asunto más grave pero estuvieron ocupado. Creo que no hubo nada más asunto. No me recuerdo. Es que, de verdad, no me gusta viajar tanto, en general.

P14

He ido a Inglaterra y España en este año. Duerme en hostel de joven en Londres y en hotel en Madrid. Fue a comprar y a pueblos pequeños en Inglaterra. Pero en Madrid visité Museo del Prado y de Reina Sofía. Desde cuando era niña, yo me gusta Londres, entonces me encantó viaje en Londres. Me gustó las comidas de Madrid porque fueron muy deliciosos. Come tortilla de jamón, arroz negro y bocadillo de jamón. He visto flamenco. Fue muy caro pero me gustó. El viaje fue interesante pero muy solitaria porque no tenía amigos. Si me da oportunidad quiero hablar español mucho con españoles y coger autobuses en Madrid.

P15

En el verano del año pasada fue al Nueva York y Denver, Colorado. En Nueva York pude ver muchas cosa nuevas. Las calles son tan recto que pude ver los otros fines de las calles. Esta ciudad tenía mucha gente, me suspone que cada persona era tan diferente. Lo era muy diferente a Seúl, la ciudad en que vivo.

Fue el viaje con mi mejor amigo. Son amigos de preparatoria. Comía muchas tapas. Estaba muchos tipos de comida allí. Lo vamos a comer era el plan favorita a mí. También fue a Denver, el capital de Colorado para encontrar mi familia americana. Es que he vivido en los Estados Unidos con esa familia para aprender inglés. Ellos me cuidaron durante un año. Pude se encontrar en 4 años. Con esa familia fui a la grave nacional. Allí vi las graves. Las graves se marcaron las guerras que la persona había participado. Ver las graves me hice pensar cómo mi país ha obtenido la libera. Este viaje será recordado por mi vida.

Grupo 2 (nivel B1)

P16

En verano de 2012, fui a Vietnam con mi amiga de la universidad por 2 semanas. Fuimos a Thiet, una playa por 3 días. Allí bañamos y tomamos el sol y también fuimos a los desiertos. Los otros días en Vietnam estábamos en Ho Chi Minh. En Ho Chi Minh fuimos a muchos lugares turísticos y comimos muchos platos vietnamitas que fueron muy deliciosos. Mi amiga y yo hicimos muchas cosas juntos y fue un buen viaje que no puedo olvidar hasta ahora. Si tengo tiempo, quiero ir una vez más a Vietnam con ella.

P17

Cuando fue el primer año en la universidad, en el invierno fui a España. En primero fui a Gran Canarias con mi amiga y fuimos playa de allí. Fuimos bungalo y también playa de nudista. Me sorprendió eso porque no hay como esa en Corea. Y después de viajar a Gran Canarias fui a Madrid. Fui al parque de atracciones. No me gustaron muchos las atracciones

porque no era tanta altas. En Madrid, fui al club, llamado “Capital” y era muy divertida. En este viaje comí varias comidas y por eso necesité dieta.

P18

Fui a China en invierno pasado con mi hermano menor. Porque no es posible comer el plato de mi mama en Corea (es en China con mi padrea ahora) yo comé muchos platos de mi mama. Y también hablé mucho de mi futuro con mi padre.

Fui a la Shanghai y Beijing con mi familia. Y me gusta Shanghai más que Beijing porque Shanghai fue mas limpio y hay muchos extranjeros allí, por eso fue posible que hablar en español. Este verano voy a la China otra vez con mi hermano.

P19

Cuando tenía 17 años, visitó a China y Taiwan. En China, fui con mis familias. Comimos muchas comidas chinas pero no me gustó mucho. Porque esas comidas fueron muy glises. Luego, fuimos a la Mura de Luna. Fue muy alta.

Y en verano de 2007 fui a Taiwan con mis amigos de la iglesia. Ayudamos a los niños y damos muchos juguetes. Las comidas de Taiwan no fueron también bueno para mí. Después de la cena, danzamos delante de los niños y ellos lo divertieron. No me olvidé mucho pero fue un buen viaje con mis familias y amigos.

P20

Desde el octubre hasta el diciembre en 2012, he visitado ocho países en europa. Fue solamente y era mi primero viaje por eso tenía mucho miedo. Pero el viaje era muy bueno. El país que me gusta mucho era Portugal, porque los hombres portuguese son guapísimo. Y el país que no me gusta más es Austria, porque el tiempo era muy malo. Y también he visitado a España, y me gusta mucho Sevilla. Sevilla es la ciudad muy antigua y preciosa, especialmente las calles son muy bonitas. En Sevilla me encontré mis amigos españoles y

fueron al bar juntos. Quiero ir a Europa otra vez, pero esta vez, quiero ir a España para aprender español.

P21

Hace 2 años de invierno, fui a Europa para viajar. Después de llegar a Barcelona tenía que ir a Suiza enseguida. A mí, la más interesante cosa es la cultura, especialmente la comida. Por eso decidí a ir a Suiza pero solo un día por alta precio. Allí comí y compré muchas chocolate y me divertí mucho. Después fui a República Checa, Italia, Francia. Y entre ellos me dio mucho impacto Italia por su propia comida. En Roma había un restaurante que vende piza, pasta, algo así. Y era fantástico, y sabroso. Quiero ir otra vez a Italia por este restaurante.

Y, volví a Barcelona otra vez y me quedaba casi 10 días allí sin hacer nada. Solo viajaba Barcelona y disfruté el sol de Barcelona. Era enero pero el clima hacía más bueno (calor) que lo de Corea, había un chico que se bañaba el mar. También fui a Parque Güel, y Sagrada Familia y Campo Nou.

P22

Cuando tenía 17 años, había una oportunidad de viajar a China. Nos encontramos en el aeropuerto de In-Cheon por primero, y cogieron el avión para Sang-hai. Después de llegar al aeropuerto de Sang-hai, ya eran las 9 por la noche. Por lo tanto íbamos a hotel y cenamos la comida china. Después, nos volvimos a la habitación, y estábamos charlando por la noche en vez de dormir.

Cuando eran las 7 por la mañana, nos dormimos finalmente. Al despertarnos, y eran las 4 de la tarde. Yo me duché y desperté a mis amigos para almorzar, pero era muy tarde que almorzar, por eso yo vi el televisor (aún no pude entender nada) y cuando mis amigos se despertaron, fuimos a cenar.

El próximo día, nosotros nos despertamos temprano para viajar la ciudad de Sang-hai, cogimos el autobús y viajamos la ciudad. Visitamos las palacios antiguos, y un pueblo que se llama Pu-dong.

En las 10, fuimos al aeropuerto, y partimos de vuelta a Seúl. Durante mi viaje, yo comí mucho la comida china, pero no me gustó la lechuga porque era muy amargo y a mí me parecía que era un poquito asco, por su “perfume.”

P23

El verano pasado fui a China con mi hermana. Fuimos al gran jardín que era muy bonito y visitaron a algunos templos. Lo más interesante fue la comida china. Todo lo comimos fue nuevo para nosotros. Los chinos no hablan inglés por eso tuvimos un problema de aprender chino cuando pedimos la ayuda en las calles o los restaurantes, pero esto es también interesante. A veces los chinos no eran simpáticos a nosotros pero estábamos bien.

Antes de visitar a China, pensaba que China era un peligroso lugar. Pero Shanghai era una ciudad limpia y global. Lo más bueno en mi viaje es que podía cambiar de mi imagen o ideas sobre China por este viaje.

P24

Mi viaje más interesante fue un viaje a Singapur. Singapur es la ciudad muy limpia y me gusta esta ciudad porque es más segura que otros países de Sudeste de Asia. Mi amiga y yo fuimos a una isla se llama “Sentosa”. Allí hay muchos entretenimientos como “la universal stadium” donde pudimos ver la simulación de una película titulado “transformer”. Comimos un cangrejo de chilly salsa porque esto es la comida más famosa de Singapur. También fuimos de compra y compré un par de zapatos y una bolsa para mi madre y una crema para mi padre. Lo que no me gustaba fue el clima de Singapur porque lloví muchísimo durante el viaje. Pienso que es porque Singapur es un país tropical.

P25

Mis amigas y yo fuimos a unas ciudades en Jeon-Ra Do en julio de 2011 durante una semana. Como teníamos veintidós, pudimos tomar el tren gratis. La primera ciudad era Jeon-ju, que es una ciudad muy conocida por unos palacios antiguos y las comidas ricas. Era bueno que

hiciera buen tiempo, pero un poco calor, por eso nos era un poco incómodo. La segunda ciudad era Yeo-su en donde fuimos a la playa. Pudimos divertirnos solas porque no había mucha gente debido a la abertura temprano de baños. Era muy bueno.

La última ciudad era Soon-Cheon en donde fuimos al parque natural. Ese parque es muy conocida, por eso había mucha gente por lo que no pudimos ver cosas tan bien, pero era muy bonito.

Me gustó este viaje porque era la primera vez cuando me fui de vacaciones sin mi familia. Después de terminar mi semestre de verano, voy a ir otros lugares con mis amigos.

P26

En una estación del tren me robaron dos abuelos mi bolsa en la que había muchas cosas importantes para mí, por ejemplo, el ordenador portátil, el smartmovil. En aquel entonces me enfadé mucho, pero después de un rato, empecé a sentirme tranquila y libre, porque ya no me quedó nada, lo que me hizo sentir más libertad, creo. Era una experiencia muy rara, pero al mismo tiempo muy beneficiosa porque me di cuenta de que las cosas materiales no son importante y no son más que nada.

Cuando estaba en Daramsala, donde estaba Dalai Lama, el presidente de Tibet, veía muchas personas que habían cruzado por la montaña Himalaya para venir a Daramsala, India. Ellos querían guardar su creencia, su religión, su costumbre. Ahora sufren las consecuencias causadas cuando cruzaron. No tienen piernas, no tienen brazos, ya que se congelaron. Me dolía mucho la situación tibetana. Por no tener su país, ellos están viviendo en China bajo la violencia del gobierno chino. Y están viviendo en India manifestando su coyuntura, pero todo el mundo se calla ante el gobierno chino con más poder económico en el mundo. Espero que tengan los tibetanos su libertad.

P27

En agosto de 2013, he viajado a Fiji con mi novio y dos amigos que son fijianos. Como mi novio y los amigos viven en Australia, yo podía pensar en viajar a Fiji porque Fiji está muy

cerca de Australia. Estabamos en Fiji por una semana y visitamos Suva, que es el capital de Fiji y Nadi, que es muy famosa como una ciudad bien organizada para turistas extranjeros.

Primero en Suva los amigos fijanos nos introdujeron sus otros amigos fijanos a mi y mi novio. Todos nosotros visitamos el museo de Fiji juntos y comimos muchas comidas muy ricas en restaurantes.

Segundo, en Nadi sólo yo y mi novio pasaba muy buen tiempo descansando. En Nadi no podíamos ir fuera del hotel, porque había casi todas las cosas necesarias para nosotros, como buen restaurante, la playa donde está enfrente del hotel y el baño muy grande.

Sobre todo, la más estupenda cosa era la naturaleza de Fiji. La naturaleza original de Fiji estaba preservada muy bien, por eso la condición de mi piel se mejoraba en Fiji. El viaje por Fiji es uno de los viajes más interesantes para mi.

P28

Italia es el país más impresionante de muchos países por los que he viajado hasta ahora. Viajé tres veces por Italia. Lo visité en 2006 por primera vez. En aquel entonces fui con una amiga mía y viajé por el país durante tres días. Como el periodo era demasiado corto, no pude visitar todos los lugares turísticos que tenía ganas de ver. Estuve solo en Roma durante tres días. Después de tres años, obtuve segunda oportunidad de visitar Italia. En aquel tiempo estuve una semana en la nación. Sin embargo, no fui a otras ciudades porque mi jefe quería permanecer solo en esa ciudad. En ese tiempo, me encargué de la guía de mi jefe. Por fin, este año he vuelto a Italia solamente. Aunque no pude ver las escenas hermosas de flores en Italia, estaba feliz con varias obras bellas, esculturas y los edificios antiguos. Italia es un paraíso dentro de mi corazón.

P29

Hace 2 años, me mandó a EE. UU. mi madre. Estudiaba en la universidad allá. Pero después de mi madre cambió su número de teléfono móvil, tuve que trabajar. Por eso, buscó un trabajo y empecé a trabajar en una tienda. Hacía sándwiches y miraba los clientes si robaban

algo. Un día, alguien robaba unos panes y refrescos. Mi compañero lo consiguió pero el ladrón lo pegó a mi compañero. Había un policía cerca de la estación del tren pero él no pudo alcanzarlo. La experiencia allá no era tan feliz pero era interesante seguramente y no voy a olvidarme.

P30

Fui a los Estados Unidos como estudiante de intercambio. Después de la semestre viajé sola. Fui a San Francisco, Los Ángeles, La Vegas, Boston y Nueva York. El lugar más interesante para mí fue Las Vegas. Corrió todos los hoteles magníficos y otros lugares turísticos. Mi cumpleaños es el primero de enero y en aquel entonces era el día nuevo, por eso podía beber alcohol por primera vez en EE. UU. El viaje en San Francisco era también divertido, pero me gustaba Las Vegas más porque encontré unos amigos ahí y no sentía sola nada.

Grupo 3 (nivel B2)

P31

Mi hermana y yo fuimos de vacaciones a Marrueco en el año pasado. Después de llegar, cuando buscamos hostel un hombre nos preguntó que tengáis un hostel fijo. Decimos que sí y este hombre nos dijo que él si mismo estaba trabajando para el hostel. Al llegar en frente del hostel de repente él cambio su cara y nos demandó dinero. Como no damos dinero a él, él empezó a hablar las palabras malas. Mi hermana tenía miedo y yo discutí con él. El fin este hombre captó por los policías, porque los vecinos llamaron a la policía. Pero mi hermana no quería ir a fuera del hostel porque todavía tenía miedo. El segundo día de viaje hicimos los amigos con un hombre inglés en hostel. Por fin, mi hermana decidió a pasear por la ciudad. Hasta ahora, cuando hablo sobre este viaje mi hermana no quiere recordarlo por miedo.

P32

Cuando estudiaba español en España, tenía muchas oportunidades de viajar porque en Europa hay un sistema de valor barato. El mejor viaje es de Bilbao. En Bilbao hay un río, por eso

podía andar cerca del río. Y también viajaba con tres amigos. Y ahora un hombre de ellos es mi novio. En Bilbao viajaba durante 4 días, un día fui a Santander y un día fui a San Sebastián. Cada ciudad tiene su carácter en sí mismo. Pero dormía en Bilbao todos los días de mi viaje. Por lo tanto, para mí Bilbao es más impresionante. Y yo fui al teatro “Guguen Haim”. Puedo recordar una pintura que una mujer vea muchas estrellas por la noche. Espero que vaya a Bilbao otra vez.

P33

Mi viaje más interesante fue uno que hice con mi novia en Salamanca y Ávila. Como mis amigos me habían recomendado mucho ir a esas ciudades, tenía muchas ganas de conocerlas. Fuimos de Madrid a Salamanca en tren. Fue primera vez que cogí un tren en España y me pareció muy interesante. En Salamanca vimos muchas cosas bonitas y quedamos con un amigo mío para que nos haga una guía. Y al día siguiente fuimos a Ávila en autobús. Vimos la muralla allí y me gustó mucho aunque llovía tanto. E hice muchas fotos de noche. Me pareció muy curioso que en la calle de Ávila no hubiera gente. Así que la ciudad estaba muy tranquila. Quiero volver a hacer viajes por España.

P34

Mi viaje que me interesaba más es el por Barcelona y por la Europa de Este. Primero en Barcelona mi amigo español me acompañó para presentarme la ciudad, porque él conoce bien esa ciudad. Y también fue una oportunidad de conocer su hermana y escuchar muchas historias de vida española. Después desde Barcelona fui a la Europa de Este, Praga, Budapest y Berlín. Fue la primera vez que viajé sola, por eso me da mucho significado. Hizo todas las cosas solas, comí sola y además vi una obra sentada con desconocidos. Ahora echo mucho de menos de ese viaje. Me marcharé de nuevo cuando termine mi curso y consiga el trabajo, y lo espero mucho.

P35

Viajé por Barcelona durante la vacación de Navidad. Fue planeado con mi exnovio pero había roto con él antes del viaje y viajé con mis amigas coreanas. Lo mejor en Barcelona era la comida deliciosa de mariscos. Eran muy baratos porque hay playa en Barcelona. Además, monté el bicicleta por turismo. Era una experiencia inolvidable. Antes de que visitara Barcelona, estaba en París. El día fue la Nochebuena y era muy romántico. Me gustaba mucho.

P36

Mi viaje más interesante fue el de Italia. Fui a Italia con mi amigo por dos semanas. Visitamos Venecia, Florencia, Roma y Napoli. En Roma visitamos el museo Vaticano y el Coliseo. Hacía mucho calor en Roma por eso comimos muchos helados que eran buenos. La ciudad que me gustó más es Venecia porque era muy bonita. Me gustaba el río que estaba en el centro y me divertí mucho subiendo al vaporeto.

P37

En octubre del año pasado fui de viaje a Barcelona con mis dos compañeras del piso. Cogimos el vuelo en el aeropuerto de Valladolid y llegamos a Barcelona. Visitamos a la Sagrada Familia y muchas arquitecturas de Gaudí, como por ejemplo, Casa Mila, Parque de Güel, etc. Luego salimos por la noche para comer unas tapas y ir a la discoteca. También fuimos a la playa pero hacía mucho frío, por eso no entramos en el agua. Y fuimos de compras y probamos tanta ropa y compramos unos vestidos. Lo que me gustó más era que salí por la noche con mis amigas porque en Valladolid no podía salir mucho por la noche puesto que tenía que despertarme pronto para ir a clase por la mañana.

Era una viaje inolvidable porque pude llegar a ser amiga verdadera con mis compañeras del piso porque hablamos de todo.

P38

El año pasado, estudié en Alcalá. Además de estudiar español, mi objetivo de ir a España es experimentar más, conocer las personas y viajar. Por eso cuando tenía el tiempo libre, intentaban visitar muchos lugares. El lugar que me interesaba más era el palacio de Alhambra situado en Granada. Cuando yo estudié sobre el palacio en mi universidad, tenía interés porque hay dos culturas (de España y de Arabe) en dicho lugar. Podía ver muchas cosas en el palacio de lo que pensaba. La ciudad, Granada, también era muy bonita. Aunque hacía mucho calor, era la memoria buena para mí. Algún día espero viajar allí otra vez.

P39

En el enero de este año fui a Colombia para ver a mis amigos colombianos que hemos estudiado hace tres años en Australia. Ellos me llevaron una ciudad pequeña que se llama Armenia. Esta zona es famoso por café colombiano. Un amigo mío tiene una finca grande de su familia. Por eso, me invitó a pasar tiempo con sus familias. Ahí comí algo muy tradicional como plátano y gallina, bebí muchísimo con sus familias. Y conocí mucho sobre la cultura colombiana familiar. Y también tenía una oportunidad de conocer la cultura de tomar café. Con los cultivos aprendí muchísimo, por ejemplo, como prepara la mejor taza del café, donde exporta e importa y como cultiva la cereza del café. Ahorita, extraño a todos mis amigos en Colombia y quiero volver a viajar otra vez.

P40

En 2012 fui a México por intercambio. Mi ciudad, Anahuac fue muy cerca de México D.F. que tarda solo 30 minutos por autobús. Lo que quiero fue las comidas mexicanas. Por eso, cuando estaba en México disfruté las comidas mucho y finalmente pensaba que mi gusto es casi similar de los mexicanos. México D.F. fue la ciudad muy grande, por eso me sentí un poco raro y allí no había muchas cosas que podía ver la cultura tradicional de Latin America. Pero había ambiente con mucha pasión y las personas mexicanas fueron muy amable para todos. Mi amiga y yo visitábamos a los restaurantes cuando estuvieron hartas de cocinar. Mis amigos mexicanos querían ir juntos a los restaurantes coreanos a veces.

Mi amiga y yo tenemos una experiencia muy duro en Puerto Vallarta. Fue la ciudad que está muy cerca del mar por eso fue la ciudad muy humada y caliente. No podemos creer las personas estuvieron viviendo en la ciudad tan calor. Pero nos disfrutamos mucho porque las comidas fueron riquísimo. Especialmente los camarones fueron estupendo. Gracias a la naturaleza que ofrece todas las comidas tan riquísima nos disfrutamos mucho con el mar, las personas amables. Solo lo que hicimos fue nadar, comer y tomar el sol. Pero hace mucho tiempo que fui allí, casi me he olvidado las detalles del viaje. ¡Que triste!

P41

Fui a Perú en el año pasado, después de un semestre como intercambio en México. Durante 2 meses visité a varias ciudades, fue muy divertido. Por primera vez en mi vida vi un desierto y la noche en ahí fue fantástica. Después del viaje me quedé en Cuzco, que es una ciudad famosa por el Machu Picchu. Trabajé en una casa cultural como profesora de coreano. Me gustaban mucho mis estudiantes y lo que ellos me enseñaron es más valiosa que lo que enseñé. Además, a veces podía montar al Machu Picchu con mis amigos, fue una gran oportunidad para aprender la cultura Inca vividamente. No había lo que me hacía incómoda, y espero tener otra oportunidad de ir a Perú de nuevo.

P42

Cuando estaba en Málaga, fui a Madrid y Córdoba. Para ir a Madrid, cogí un autobús de noche, no pude dormir. En Madrid, fui a ver un partido de fútbol. Y fui al museo de Reina Sofía. Contemplé muchas obras de arte. Y en la tienda del estadio de Real Madrid compré una camiseta de un jugador.

Para ir a Córdoba cogí un tren. Cuando llegué a la estación, mi amigo estaba esperándome. Me quedé en su piso una semana. Cada noche preparé la cena con mi amigo y después salimos al centro y quedé con sus amigos y tomé unas cervezas.

Lo que más me gustó es ver a la gente mientras me sentaba en un banco de plaza. Observé a la gente cómo se actuaba. Lo que me llamó la atención es que los españoles apagaron colillas de cigarrillo. Y también estaba permitido fumar en el estadio de fútbol.

P43

En el verano pasado, mi mejor amiga y yo fuimos a Kangnondo, el oeste de Corea. Fuimos a una playa y nadamos juntos. Pero el agua no era tan frío porque hacía muy calor. Por eso, dejamos de nadar en el mar, fuimos al mercado tradicional de esa zona. Comíamos muchas comidas ricas. Y después nos marchamos a otra región cuyo nombre es Yang Yang. Ahí fuimos a Naksan templo. Lavábamos las manos en el fuente deseando que todos los problemas se desapareciera. Tomamos unas copas de té que nos sirvieron unas personas del templo. Podría pensar en mi futuro, las gentes relacionadas conmigo tranquilamente. Me pareció que todo fuera a salir bien.

P44

Cuando estaba en España, fui a París en avión para viajar. Llegué a París, me quedé con una amiga mía que estudiaba francés en allí. Con ella fuimos al Torre de Eifel para ver una fiesta que celebró el día de revolución francesa. Cuando estuvimos en el Torre de Eifel, comimos algunas comidas coreanas que no podía comer en España.

El día siguiente, fui al Museo de Rouvre con otro amigo mío, él también estudiaba estudiando en Madrid. Nos quedamos en el museo pero él vino un poco tarde. Es que él encontró una familia gitana, ellos le intentaron robar su maleta. En ese momento, no había nadie cerca de él, pero él pudo correr rápido, escapó de peligro. Excepto de este asunto, era un viaje muy divertido.

P45

Viajamos por Andalucía, especialmente Granada y Sevilla durante una semana. Primero, fuimos a Granada por el autobús. Antes de viajar, tuvimos ganas de ver el espectáculo de Flamenco, porque vimos un vídeo de Flamenco juntas. Por eso, fuimos al bar de Flamenco con las amigas italianas que conocimos en el hostel. El baile me encantó y la canción me dio tristeza. El fin del espectáculo, el cantador me llamó pidiendo venir a _____. La bailadora me enseñó el flamenco y enfrente de muchas personas bailé. Me dio vergüenza en ese momento pero ahora esa memoria me hace reír. Fuimos al Alambra y todavía recuerdo mi

sentimiento tan intenso por visitar allí. Antes de ir a Sevilla, nos queda unas horas libres y solo paseé por las calles de Granada y eso me gustó mucho. Eran muy agradables. Fuimos a Sevilla y visitamos un catedral y un museo, pero no me acuerdo qué exactamente hicimos en Sevilla. Era semana santa y había demasiada persona que mostraron su creencia en Dios, eso no me interesó nada. Pero todavía recuerdo el sol y el ambiente. Me gustaría viajar otra vez.

Grupo 4 (nivel B2+)

P46

En el año pasado, mis amigos y yo fuimos a Holanda. Visitaron a Amsterdam y un pueblo cercano. En Amsterdam, fuimos al museo de Van Gogh. Era muy interesante porque me gusta mucho los cuadros de Gogh. También fuimos al “famoso” distrito rojo. Había prostitutas en las ventanas rojas y un montón de personas que querían verlas o comprarlas. En el pueblo cercano, había muchos molinos y unas fábricas de queso, suecos, etc. Amsterdam es una ciudad muy abierta y el ambiente de la ciudad también. Me gusta más porque aprendí la historia de la ciudad y me di cuenta de que había razones para Amsterdam es como es ahora. El último día fuimos a Bélgica. Me encantó el gofre, el chocolate y la cerveza de Bélgica pero si tengo que elegir quiero ir a Amsterdam otra vez.

P47

Visité muchas ciudades en Europa y normalmente era muy bueno. Entre todas las ciudades que visité, el viaje por Budapest era lo más inolvidable. El paisaje, la comida y las personas que encontré me gustaron mucho. Como en Budapest ya se ponía el sol sobre las 5, podía ver el precioso paisaje de la noche. En cuanto a la comida, probé la sopa tradicional de Hungría, que era muy deliciosa y volví a comerla otra vez. Además conocí a unos chicos coreanos en el hostel. Viajé por la ciudad con ellos y seguimos en contacto hasta ahora. Por lo tanto, no puedo olvidar ese viaje y me gustaría visitar allí de nuevo.

P48

En 2012, fui a Ucrania por Euro 2012, que es uno de los más importantes eventos del mundo del fútbol. Debido a que fui ahí como un voluntario, la verdad es que tuve que trabajar de 9 de la mañana a 6 de la tarde. Trabajé en la zona peligrosa con los policías para que los visitantes no tuvieran miedo.

Lo más interesante para mí fue visitar al estadio donde Alemania ante Dinamarca, ya que soy un aficionado apasionado del fútbol. También era divertido discutir y hablar de fútbol con la gente a que le gustaba ver el fútbol como yo. Si pudiera volver a Ucrania otra vez, me gustaría divertir más.

P49

En 2008 fui a Japón para viajar por sólo Tokio en verano. Había muchas cosas muy interesantes. En Japón había muchas cosas para sólo una persona. En Japón por el individualismo no es nada raro que una persona haga lo que quiere a solas. Por eso Japón es un país muy educado para que un mochilero viaje a solas.

Yo también fui a solas. Comí en un restaurante en el que había mesas para sólo una persona. Comí "Soba" que es un tipo de fideo y bebí muchas bebidas. Lo que me interesó más eran numerosos tipos de vendedor automático. Normalmente se puede comprar unas bebidas con vendedores automáticos. Sin embargo en Japón había varios tipos. Por ejemplo se podía comprar arroz por medio de vendedor automático. No lo compré pero era muy divertido. Y la diferencia cultural entre Corea y Japón era bastante interesante también. Por ejemplo cuando los japoneses comen no usan cuchara tanto como los coreanos sino usan palillos más.

Por último cuando viajé por Tokio 2 semanas en verano hacía un calor horroroso. No pude aguantar no sólo por el calor sino por la humedad. Por muchos vendedores automáticos que hubiera, no era suficiente para hidratarme. No obstante me gustaría recomendar a las personas que viajaran por Japón porque tengo muchos buenos recuerdos de mi viaje por Japón, pero sería mejor que viajaran en primavera o en otoño.

P50

El año pasado, cuando estaba en España, mi familia vino para viajar conmigo por España. Reservé todos los trenes y hoteles. Viajamos de Madrid al sur de España como Málaga, Granada, unos de pueblos blancos y a Barcelona. Comemos tapas diferentes y fuimos a los lugares turísticos. Me gustaba Barcelona más porque en Barcelona hay muchas cosas que hacer. Especialmente me encantaba las arquitecturas de Gaudí.

P51

Cuando viajaba por Latinoamericana yo casi no hablaba bien español pero quería conocerlo mucho por eso empecé a viajar por Latinoamérica desde Argentina hasta Colombia antes de hacer intercambio en México. Pero cuando llegué a Argentina estaba bien preocupado porque la gente hablaba bien rápido y no entendía bien. Y luego en verdad me tardó casi 2 horas para salir del aeropuerto porque fue mucho trabajo como llegar al hostel. Pero un señor me recomendó tomar un autobús cuando le pregunté como llegar. Y el me dijo que iban a cobrar mucho más los taxistas porque soy extranjero y por suerte él me acompañó hasta la parada del autobús.

Aunque fue una experiencia muy dura pero ahora me gustaría volver a Argentina y Latinoamérica porque cuando fui allá hacía mucho frío yo prefiero el calor que el frío.

En ese momento muchos lugares casi estaban cerrado por el clima. Por eso si hubiera llegado más tarde no habría visitado a Calapate. Es que ese lugar fue más impresionante porque yo nunca había el lugar tan hermoso como él. Y allá encontré a unos buenos amigos extranjeros y subimos junto al glaciar mientras tomábamos un copa de vino. Extraño mucho mi viaje. Yo juré que regresaría pronto.

P52

Después de un semestre en México fui de viaje con una amiga belga cuya madre es guatemalteca. Fuimos de la capital de México hasta Guatemala en autobús, porque queríamos viajar poco a poco bajando al sur. Además México proporciona el descuento de 50% a

autobús para los estudiantes que tienen credencial de las universidades nacionales. Pasamos más de 3 ciudades. Cada ciudad está a la distancia de más de 6 horas al menos. Nos quedamos cada ciudad más o menos 3 días. Fuimos hasta Guatemala y pasamos juntas la Navidad y el Año Nuevo con su familia. Pero la situación era un poco diferente lo que esperaba. Pensaba que los extranjeros pasaban esos días con su familia pero solo cenamos y salimos con los amigos de mi amiga. No estaba contenta con esta experiencia y no tenía la libertad de moverme a otro lugar porque Guatemala era mucho más peligroso para los extranjeros y no me dejaron salir sola. Por lo tanto, quería regresar a México, pero mi amiga no lo quería. Decidí regresar sola y pensaba que me llevarían hasta el terminal. Sin embargo, ellos me metieron en “chicken bus”. Es un bus pequeño y viejo y hasta los guatemaltecos dijeron que era muy inseguro. Pero no tenía opción y lo tomé. Estaba muriendo de la opresión de la gente. Al principio estaba muy feliz por el viaje pero al final ya no me gusta tanto Guatemala.

P53

Me acuerdo de muchos viajes inolvidables en mi vida pero uno de los viajes más interesantes fue en el sur de México, en la Semana Santa. Fue mi primer viaje en México así que me preocupé mucho por mi seguridad. Es que me dijeron que había muchos ladrones en México. Por lo tanto decidí viajar con un amigo, quien se ha hecho mi novio ahora, y todo el viaje fue muy especial e interesante con él. La parte de sur de México era muy diferente donde vivía, Colima, con muchos indígenas, turísticos y las naturalezas hermosas.

En especial, los indígenas me interesaron mucho porque su apariencia, su vestido y su forma de vida me parecieron muy diferente de los otros mexicanos normales. Una cosa que me sorprendió fue que ellos conservaron muy bien su tradición, su propia cultura e idioma en el fondo de otro mundo. Y después la otra cosa que me impactó fue ellos eran tan pobres que hasta los niños muy chiquitos tenían que ganar dinero, mejor dicho, pedir dinero a los turísticos. A mí me pareció que ellos no podían vivir la vida de niños naturales y esa realidad me dio mucha pena. Y pensé que todavía existía una discriminación de los indígenas. Ese punto fue lo que me interesó y sorprendió mucho en el viaje de México.

P54

Cuando yo estaba en México, visité unos sitios populares. En estos sitios, me gusta una ciudad, se llama Querétaro. Quedé en Querétaro 4 días. Durante 4 días, visité unas iglesias y también el centro de la ciudad. Vi muchas distintas arquitecturas y comí unos platos típicos de la ciudad. Me gusta esa ciudad porque el ambiente de la ciudad era muy bueno. Por ejemplo, todas las personas se veían muy tranquilas y pacíficamente. Lo más impresionante en esa ciudad fue un puente para pasar agua en antigüedad. Y en Corea no hay una arquitectura como este pues a mi me impresionó mucho. Hacia buen tiempo por eso fue muy buen viaje para mi.

P55

Siempre que alguien me pregunta mi mejor viaje en mi vida les conté sin pensar ni un segundo que lo era del Cancún. Vivía toda mi vida en Corea hasta que tuve 20 años. Por lo tanto, nunca había visto una playa tan hermosa como la de Cancún. El color de playa, que es esmeralda, la arena blanca y fina, las palmas, las chicas hermosas acostadas tomando el sol. Nunca podré olvidarme el momento que estaba en Cancún.

Fui a Cancún 3 veces pero el viaje más divertido fue lo del primero. Fui con un amigo quien era un poco mayor que yo. No sabíamos hablar bien español, pero por su carácter abierta de mi amigo podíamos hacer amigos españoles. Y mi amigo y yo estábamos fumando un cigarrillo, viendo la orilla del mar y escuchando el sonido de ola tranquilamente por la noche, y de repente averigüé que había un movimiento debajo de una palma dentro de sábana. A mí no pasaba nada, era adulto, era grande, sabía todo lo que debería saber. Y después de unos minutos salieron dos hombres desde allí, me sorprendí bastante. Era un impacto cultural bastante grande y además eran guapos.

P56

Cuando estaba en México, fui de viaje en la semana santa. Saliendo de Querétaro donde vivía, llegué al D.F. Iba a quedarme sólo un día allí pero como que estábamos de vacaciones, no había boletos para Veracruz, donde era mi objetivo principal. Así que me quedé dos días

más y estando en el D.F. fui a ver los palacios y castillos. También conocí el museo de la antropología y me gustó mucho. Después de estos días en la ciudad de México, fui a Veracruz y no tenía mucho dinero para gastar y busqué en una página de internet que se llama Couch Surfing donde se encuentra la gente quien necesita hospedaje y lo da gratuitamente. Conocí a un colombiano allí y él me presentó su ciudad mexicana, Veracruz, y Boca de Río que también está cerca de Veracruz.

P57

Cuando estaba en México, tenía suerte de conocer la temporada de Día de la Independencia mexicano. En México, esa temporada es muy importante y nos dieron vacaciones de más o menos una semana. Entonces, decidí a ir a Morelia y Guanajuato para conocerlos.

En la temporada de la Independencia, México se llena de las flores de Sempasuchi. Es una flor de color naranja y la ciudad se ve hermosa con muchísimas flores. Especialmente, a mí me gustó mucho la ciudad por sus edificios especiales y tradicionales. También en esa ciudad hay muchas fontanas.

Por su parte, fui a Guanajuato y conocí a Kim de nuestra clase. Guanajuato es una ciudad hermosa aunque es muy pequeña, está llena de aspectos tradicionales con mucha comida rica y gente buena. Hay muchas catedrales impresionantes y en la noche la vista se ve hermosa. Especialmente, una bandera gigantesca de la plaza de Guanajuato se quedó muy claro en mi memoria. Quiero visitar esos lugares hermosos de México cuando tenga la oportunidad de irme otra vez.

P58

Mi mamá visitó a México a verme. Primero le presenté a mi mamá la ciudad que vivía yo. A ella le gustó mucho la ciudad. Luego fuimos al una puebla de los indígenas. Ahí vendía muchas artesanías y mi mamá y yo compramos muchos regalos para los amigos. El último lugar que visitamos fue Cancún. Muchas personas dicen que Cancún es el lugar paíso, pero a mí no me gustó. El precio era muy alto y todos me hablan en inglés.

Casi todas las noches fuimos al bar y tomamos cerveza o sangría. Y siempre que estamos en el bar muchos mexicanos querían contar con nosotros. Y algunas personas nos preguntaron que eramos hermanas. Yo le traducí lo que han dicho a mi mamá y ella estaba muy contenta. También estábamos contenta las playas de Cancún, excepto un día que llovía mucho. El día era ese último día del mundo que los mayas previeron. Mi mamá y yo nos dio miedo, pero el día siguiente el sol salió y no pasó nada.

Entonces llegó el día de regresar y mi mamá no pudo tomar el avión por su papel de visa. Tenemos que comprar el boleto otra vez de precio dos veces. Ella se veía muy triste pero por el problema pudimos quedarnos juntos en Navidad.

P59

Mis familias y yo fuimos a las termas para tener un buen descanso por dos días. Para llegar a las termas, casi teníamos que arriesgar nuestra vida porque el hotel estaba situado en un pueblo rodeado de montañas. Por eso, el camino para los coches no estaba pavimentado y solo un coche podía pasar. Si se conduce mal entonces, se puede caer por los precipicios. Mi tío condució mal y casi su coche se caía pero afortunadamente el coche se paró. Por este accidente llegamos muy tarde en la noche. Pero nos esperaba un hotel con las piscinas de aguas termales. En cuanto llegamos, tuvimos buena cena, con comida boliviana y después fui a bañarme. Como las piscinas estaban al aire libre, podía disfrutar del hermoso paisaje del pueblo y de aguas termales que era una experiencia magnífica.

Si volviera a Bolivia, el primer lugar donde quisiera viajar sería, sin duda, las termas.

P60

Cuando yo estaba en Málaga como estudiante de intercambio, un amigo mío me visitó. Después de pasar unos días juntos en Málaga, decidimos ir a Barcelona juntos porque no habíamos conocido la ciudad.

Al llegar en Barcelona, fuimos al hotel que habíamos encontrado en Internet. Aunque era un poco caro el hotel, como íbamos a quedarnos solo dos días en Barcelona, no nos importó mucho el precio. Además el hotel estaba muy bien situado en el centro.

Al salir del hotel, un chico nos acercó, diciendo “Hola, ¿qué tal?”, como si nos conociera. Él dio un abrazo a mi amigo y de repente, puso su mano en el bolsillo de la chaqueta que llevaba mi amigo, y sacó la cartera. No podíamos hacer nada porque estábamos muy sorprendidos por lo que pasó, y el ladrón se fue andando bastante rápido. No lo denunciemos a la policía puesto que no tenía mucho dinero en la cartera, nos sorprendió mucho.

Visitamos juntos las atracciones turísticas como el Parque Güell y La Sagrada Familia. Particularmente, La Sagrada Familia nos impresionó mucho, con su ambiente misterioso y sagrado.

Por la noche, vimos muchas personas bastante borrachas, especialmente muchas chicas borrachas, andando y gritando por la calle, y ellas me asustaban mucho a mí, un cateto de Málaga.

Anexo 6: datos de la prueba 3. Formas verbales utilizadas en la narración impersonal oral guiada a través de viñetas

Grupo 1 (nivel A2)

P1

1. visitaron	6. eran	11. terminaron	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. hubieron	23. les tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaron	15. llegaba	20. sentieron	25. les reieron

P2

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leí	12. jugó	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. ví	18. han	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. iba	19. creen	24. comieron
5. hablaban	10. se despertó	15. llegaba	20. sentí	25. se reieron

P3

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leían	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. biberon	8. escribía	13. veía	18. habían	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentían	25. se reían

P4

1. visitaron	6. han sido	11. ha terminando	16. ha hecho	21. necesitó
2. comieron	7. ha leyendo	12. ha jugando	17. ha se acuesto	22. ayudé
3. beberon	8. ha escribiendo	13. ha visto	18. habían	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. ha pintando	14. ha ido	19. creían	24. comieron
5. hablan	10. ha se despertando	15. ha llegando	20. sientto	25. se reían

P5

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leyó	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se rieron

P6

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P7

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegaba	20. sentieron	25. se reieron

P8

1. visitaron	6. iban	11. terminado	16. has	21. necesitó
2. comió	7. leiba	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudé
3. bebió	8. escriba	13. vivía	18. hablaron	23. nos tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creen	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentieron	25. nos reieron

P9

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. escribía	13. veía	18. hablaron	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P10

1. visitó	6. fue	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comió	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizamos
4. cogió	9. escribió	14. fue	19. creyó	24. comimos
5. habló	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reímos

P11

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comió	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. vió	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fue	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P12

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comía	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebía	8. pintaba	13. veía	18. harán	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentieron	25. se reieron

P13

1. visitaban	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comía	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebían	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogen	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P14

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hago	21. necesitó
2. comió	7. leó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebó	8. pintó	13. vio	18. habe	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fue	19. creeron	24. comieron
5. hablando	10. se despertó	15. llegó	20. sientó	25. se reírse

P15

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leyó	12. jugó	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. veía	18. hice	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribó	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegaba	20. sentió	25. se reeron

Grupo 2 (nivel A2)**P16**

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leí	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribí	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentieron	25. se reieron

P17

1. visitaban	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitaron
2. comieron	7. estaba leyendo	12. jugaba	17. se acuesto	22. ayudó
3. bebieron	8. estaba pintando	13. vio	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. estaba escribiendo	14. iba	19. estaban creyendo	24. comieron
5. hablaban	10. se despertó	15. llegaba	20. sentieron	25. se rieron

P18

1. visitéis	6. sería	11. terminé	16. hago	21. necesité
2. comí	7. leído	12. juga	17. se acuesta	22. ayudé
3. bebí	8. pinté	13. vio	18. habléis	23. se tranquilizáis
4. cogieron	9. escribí	14. va	19. creéis	24. coméis
5. hablaron	10. se desperté	15. llega	20. sentí	25. se reís

P19

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comió	7. leí	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. vieron	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribó	14. fue	19. creen	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintieron	25. se reieron

P20

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comó	7. leía	12. jugaba	17. le acostaba	22. ayudó
3. bebó	8. pintaba	13. veía	18. habieron	23. les tranquilizaron
4. cogieron	9. escribí	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. le despertaba	15. llegaba	20. sienten	25. les reían

P21

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comió	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fui	19. creyeron	24. comieron
5. hablaban	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P22

1. visitaron	6. fueron	11. había terminado	16. había hecho	21. necesitó
2. comió	7. había leído	12. había jugado	17. había acostádose	22. ayudó
3. bebió	8. había pintado	13. había visto	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. había escrito	14. había ido	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. había despertado	15. había llegado	20. sentía	25. se rieron

P23

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comó	7. lió	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebió	8. pintó	13. vio	18. hubieron	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fui	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P24

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitaron
2. comieron	7. leí	12. jugó	17. se acostó	22. ayudaron
3. bebieron	8. pintó	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fui	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintieron	25. se rieron

P25

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leí	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. vio	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P26

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leó	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se reieron

P27

1. visitamos	6. éramos	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comí	7. había leído	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebí	8. pintado	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribido	14. íbamos	19. creyeron	24. comieron
5. hablamos	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintieron	25. se reieron

P28

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P29

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hizo	21. necesitaba
2. como	7. leí	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudaba
3. bebo	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaba
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentaba	25. se reieron

P30

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudaba
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se reieron

Grupo 3 (nivel B2)**P31**

1. visitéis	6. eran	11. terminé	16. hice	21. necesitaron
2. comisteis	7. leeron	12. jugué	17. se acosté	22. ayudé
3. bebisteis	8. pintaron	13. vi	18. hube	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribieron	14. fui	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se desperté	15. llegué	20. sentieron	25. se reieron

P32

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hizo	21. necesitaron
2. comí	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudó
3. bebí	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizó
4. cogieron	9. escribía	14. fui	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despiertaba	15. llegué	20. sentieron	25. se reieron

P33

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se han tranquilizado
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P34

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentieron	25. se reían

P35

1. visitaron	6. estaban	11. terminó	16. ha hecho	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despierto	15. llegaba	20. sintieron	25. se ríen

P36

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comió	7. leyó	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentían	25. se rieron

P37

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintieron	25. se rieron

P38

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegaba	20. sintieron	25. se rieron

P39

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leyó	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P40

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leían	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creen	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P41

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertía	15. llegaba	20. se sentió	25. se reiron

P42

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P43

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leó	12. jugó	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fue	19. creían	24. comieron
5. hablaban	10. se despierto	15. llegaba	20. sentió	25. se reían

P44

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comía	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebía	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se rieron

P45

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comó	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

Grupo 4 (nivel B2+)**P46**

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leyó	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despierto	15. llegaba	20. sentieron	25. se reían

P47

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se desperté	15. llegaba	20. sentían	25. se reían

P48

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudó
3. beberon	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. fue	19. creó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. se sentieron	25. se reieron

P49

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P50

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaba
2. comían	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudaba
3. bebían	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizan
4. cogía	9. pintaba	14. iba	19. creía	24. comía
5. hablaba	10. se despertó	15. llegaba	20. sentía	25. se reían

P51

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. habieron	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creía	24. comían
5. hablaban	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reían

P52

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentieron	25. se reieron

P53

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P54

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reían

P55

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogiendo	9. escribía	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. riéndose

P56

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P57

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitaron
2. comieron	7. leó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. pintó	13. vio	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribió	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintieron	25. se rieron

P58

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se rieron

P59

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. pintaba	13. veía	18. había	23. se tranquilizó
4. cogieron	9. escribía	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se reían

P60

- | | | | | |
|--------------|-------------------|---------------|-----------------|--------------------------|
| 1. visitaron | 6. fueron | 11. terminaba | 16. hacía | 21. necesitaba |
| 2. comió | 7. leía | 12. jugaba | 17. se acostaba | 22. ayudó |
| 3. bebió | 8. pintaba | 13. veía | 18. hubo | 23. se
tranquilizaron |
| 4. cogieron | 9. escribía | 14. iba | 19. creyó | 24. comieron |
| 5. hablaron | 10. se despertaba | 15. llegaba | 20. sintió | 25. se reieron |

Anexo 7: datos de la prueba 4. Formas verbales utilizadas en el ejercicio de huecos basado en una narración impersonal

Grupo 1 (nivel A2)

P1

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. le acostaba	22. ayudaría
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. les tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. le despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. les reieron

P2

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubieron	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P3

1. visitaron	6. era	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P4

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizan
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegó	20. sentó	25. se reieron

P5

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. reyeron

P6

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P7

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitamos
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P8

1. visitaron	6. iban	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. beberon	8. escribía	13. vía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reyeron

P9

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reyeron

P10

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribió	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintó	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se rieron

P11

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribo	13. vió	18. hubo	23. se tranquilizó
4. cogieron	9. pinto	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertió	15. llegó	20. sintió	25. se reyeron

P12

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reieron

P13

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reyeron

P14

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitaron
2. comieron	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. beberon	8. escribió	13. vio	18. habló	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintó	14. fue	19. creyó	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sientó	25. se reyeron

P15

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comían	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudó
3. bebían	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaban	10. se despertó	15. llegó	20. sentía	25. se reían

Grupo 2 (nivel B1)**P16**

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se reían

P17

1. visitaron	6. era	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. vía	18. hubo	23. se tranquilizaban
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. rieron

P18

1. visitaron	6. fue	11. terminó	16. hago	21. necesitó
2. comieron	7. leó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribió	13. veó	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintó	14. fue	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P19

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leí	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribí	13. vio	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintó	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P20

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. les tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaron	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegaba	20. sintió	25. les reíron

P21

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sentía	25. se rieron

P22

1. visitaron	6. fueron	11. había terminado	16. había hecho	21. necesitaron
2. comieron	7. había leído	12. había jugado	17. se había acostado	22. ayudó
3. bebieron	8. había escrito	13. había visto	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. había pintado	14. había ido	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se había despertado	15. había llegado	20. sentía	25. se reyeron

P23

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribió	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cojeron	9. pintó	14. fue	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reieron

P24

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hizo	21. necesitaron
2. comieron	7. leyó	12. jugó	17. se acostó	22. ayudaba
3. bebieron	8. escribió	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintó	14. fue	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se rieron

P25

1. visitaron	6. son	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P26

1. visitaron	6. era	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sentía	25. se reyeron

P27

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P28

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaban
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P29

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaban
4. cojeron	9. pintaba	14. iba	19. creía	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentí	25. se reyeron

P30

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se rieron

Grupo 3 (nivel B2)**P31**

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hice	21. necesitaron
2. comieron	7. leió	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudaría
3. bebieron	8. escribió	13. vio	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. fue	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P32

1. visitaron	6. fueron	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugó	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. vió	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creieron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P33

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudaron
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P34

1. visitaron	6. eran	11. terminaban	16. hacían	21. necesitó
2. comieron	7. leían	12. jugaban	17. se acostaban	22. ayudó
3. bebieron	8. escribían	13. veían	18. había	23. se tranquilizaban
4. cogieron	9. pintaban	14. iban	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaron	15. llegaban	20. sentía	25. se reían

P35

1. visitaron	6. estaban	11. terminó	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentía	25. se reían

P36

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reían

P37

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaban
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P38

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cojeron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentió	25. se reyeron

P39

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sentó	25. se reieron

P40

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P41

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertía	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

P42

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reían

P43

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizó
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reían

P44

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudaron
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P45

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reieron

Grupo 4 (nivel B2+)**P46**

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintieron	25. se rieron

P47

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertía	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P48

1. visitaron	6. eran	11. terminó	16. hizo	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostó	22. ayudaría
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. fue	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertó	15. llegó	20. sintió	25. se reyeron

P49

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P50

1. visitaron	6. fueron	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogían	9. pintaba	14. iba	19. creeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P51

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comía	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebía	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comían
5. hablaban	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P52

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P53

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P54

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se reyeron

P55

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rió

P56

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaba
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P57

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitaron
2. comieron	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. se sentía	25. se rieron

P58

1. visitaron	6. eran	11. terminaban	16. hacía	21. necesitó
2. comieron	7. leía	12. jugaban	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebieron	8. escribía	13. veía	18. hubo	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creyeron	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P59

1. visitaron	6. eran	11. terminaba	16. hacía	21. necesitó
2. comió	7. leía	12. jugaba	17. se acostaba	22. ayudó
3. bebió	8. escribía	13. veía	18. había	23. se tranquilizaron
4. cogieron	9. pintaba	14. iba	19. creían	24. comieron
5. hablaron	10. se despertaba	15. llegaba	20. sintió	25. se rieron

P60

- | | | | | |
|--------------|-------------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| 1. visitaron | 6. eran | 11. terminaba | 16. hacía | 21. necesitaban |
| 2. comieron | 7. leía | 12. jugaba | 17. se acostaba | 22. ayudó |
| 3. bebieron | 8. escribía | 13. veía | 18. hubo | 23. se tranquilizaron |
| 4. cogieron | 9. pintaba | 14. iba | 19. creyeron | 24. comieron |
| 5. hablaron | 10. se despertaba | 15. llegaba | 20. sintió | 25. se rieron |