LUND UNIVERSITY

Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2.

Vázquez, Antonio

2016

Document Version:
Förlagets slutgiltiga version

Link to publication

Citation for published version (APA):
Vázquez, A. (2016). *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2.* (Études Romanes De Lund ed.). [, Nebrija University]. Centre for Languages and Literature, Lund University.

Total number of authors:
1

General rights
Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:
Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.
• Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
• You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
• You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: https://creativecommons.org/licenses/

Take down policy
If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00

ÉTUDES ROMANES DE LUND 103

Antonio Vázquez

Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2.

Tesis de doctorado por la Universidad Antonio de Nebrija
Doktorsavhandling vid Universidad Antonio de Nebrija

LUND UNIVERSITY

Centre for Languages and Literature
Spanish Studies

VÁZQUEZ, Antonio, *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2.* ÉTUDES ROMANES DE LUND 103, Lund 2016. 243 pages. Written in Spanish. Monograph

Abstract
This work is the result of an interest in realizing a study about the difficulties that Swedish students encounter when learning Spanish as a foreign language, levels A2, B1 and B2, when choosing between the tenses the imperfect and the preterit in state verbs and achievement verbs. To obtain material for this study, three different tasks were used. In the first one, the students received a story in which they had to fill in the correct forms in the past tense, either the imperfect or the preterit. In the second task the students had to write a page about what they did during their latest vacations. The third one consisted of an interview, in which the participants had to speak about the most recent conflict or problem they had had with someone or something. For the analysis of the material the principal method has been an error analysis. With the information that was retrieved from the three different exercises a quantitative study was made, and eventually also a qualitative one. The results from task 1 suggest that level A2 students make more mistakes in the use of these tenses than the other levels do. However, data from tasks 2 and 3 does not show significant differences in the use of the imperfect and the preterit in state verbs and achievement verbs. On the other hand, it was found that the students from all three levels have greater difficulties in the controlled exercise than in the free ones. It was also found that in the second and third tasks, the Swedish students of Spanish as a foreign language use the imperfect and the preterit in a similar way as the group of native speakers who were part of the investigation do. The objective of this study was to determine to what extent and how difficulties in adquisition and/or learning of these two verb tenses occur in state and achievement verbs. The selection of these types of verbs is explained by the almost natural relation that exists in the past tenses studied; the imperfect with state verbs and the preterit with achievement verbs. Finally, it can be stated that the results of this study provide significant information about the use of these verb forms. At the same time, the purpose of this study is to contribute to future investigations about the selection of the imperfect or the preterit.

*La presente investigación se realizó en la Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.

ÉTUDES ROMANES DE LUND
Språk- och litteraturcentrum
Lunds universitet
Box 201
SE-221 00 Lund, Suecia
Secretaria de redacción: Carla Cariboni Killander
Carla.cariboni_killander@rom.lu.se

© Antonio Vázquez 2016
ISSN 0347-0822
ISBN 978-91-87833-93-9 (Tryck)
ISBN 978-91-87833-94-6 (Pdf)

Impreso en Suecia por Media-Tryck, Lund

A mi familia: Cornelia, Isak y Victoria

Las cosas tienen ahora tantos nombres en tantas lenguas que ya no es fácil saber cómo se llaman en ninguna. Los idiomas se dispersan sueltos de madrina, se mezclan y confunden, disparados hacia el destino ineluctable de un lenguaje global. (García Márquez, 1997)

ÍNDICE DE CONTENIDOS

ÍNDICE DE TABLAS **VIII**
ÍNDICE DE FIGURAS **X**
ÍNDICE DE GRÁFICOS **XI**
ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS **XII**
ABREVIATURAS DE NOTACIÓN **XIII**
AGRADECIMIENTOS
XIV
INTRODUCCIÓN **1**
CAPÍTULO 1. EL ASPECTO VERBAL EN ESPAÑOL: CONCEPTO Y CATEGORÍAS **10**

1.1 La categoría aspecto 10

1.2 El aspecto gramatical y léxico en español 16

1.3 Formas de expresar el aspecto verbal en español 23

1.4 El aspecto, ¿una categoría gramatical? 25

1.5 Tiempo verbal 27

1.6 Aspecto léxico 29

1.6.1 Verbos estativos 34
1.6.2 Verbos de logro 38
1.6.3 Verbos estativos y de logro en relación con el imperfecto y el indefinido 44

CAPÍTULO 2. EL PRETÉRITO IMPERFECTO Y EL PRETÉRITO INDEFINIDO **51**

2.1 El pretérito imperfecto 51

2.1.1 Perspectiva temporal 51
2.1.2 Perspectiva aspectual 53

2.2 Pretérito indefinido 55

2.3 Gramática Cognitiva: fundamentos generales 58

2.3.1 Dominios 62
2.3.2 Los términos lingüísticos categoriales de los objetos 64

2.4 La gramática cognitiva dentro ELE 65

2.4.1 El lenguaje como espacio 68
2.4.2 La alternancia imperfecto/indefinido según la Gramática Cognitiva 69

CAPÍTULO 3. ESTADO DE LA CUESTIÓN: ESTUDIOS PREVIOS SOBRE LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO EN EL CONTEXTO DE ELE 74

3.1 HIPÓTESIS DEL ASPECTO LÉXICO 74

3.2 ACERCAMIENTO AL USO DEL IMPERFECTO E INDEFINIDO POR ESTUDIANTES DANESES DE ELE 77

3.3 EL USO DE LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO POR ESTUDIANTES TAIWANESES DE ELE 81

3.4 EL IMPERFECTO EN MANUALES SUECOS Y ESPAÑOLES: UN ESTUDIO CONTRASTIVO 83

3.5 EL USO DEL IMPERFECTO E INDEFINIDO POR ESTUDIANTES ESTADOUNIDENSES DE ELE: UN ESTUDIO SOBRE CÓMO APRENDEN FORMA Y SIGNIFICADO EN RELACIÓN CON EL DOMINIO DE TIEMPO Y ASPECTO 84

3.6 LA HIPÓTESIS DEL TIEMPO POR DEFECTO 87

3.7 LA IMPORTANCIA DE LAS PROPIEDADES SINTAGMÁTICAS EN EL USO DEL IMPERFECTO Y DEL INDEFINIDO POR ESTUDIANTES DE ELE 90

3.8 LOS USOS DE TIEMPOS DEL PASADO DEL ESPAÑOL POR PARTE DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES Y FRANCESES DE ELE: UN ESTUDIO CONTRASTIVO 92

CAPÍTULO 4. ASPECTOS GENERALES DE LA LENGUA SUECA 104

4.1 ALFABETO SUECO 105

4.2 DIALECTOS EN SUECIA 105

4.3 EL LÉXICO SUECO 106

4.4 EL PRETÉRITO SUECO 107

4.5 USOS DEL PRETÉRITO SUECO EN RELACIÓN CON EL IMPERFECTO E INDEFINIDO DEL ESPAÑOL 109

4.6 EL ASPECTO EN SUECO 118

4.7 EL ESPAÑOL EN SUECIA 120

CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 128

5.1 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN E HIPÓTESIS 128

5.2 PARTICIPANTES 132

5.3 MATERIALES PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS 134

5.4 CLASIFICACIÓN DE ERRORES PARA EL ANÁLISIS DE LAS TAREAS 169

CAPÍTULO 6. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS 171

6.1 RESULTADOS DE LA TAREA 1 171

6.1.1 Resultados de la Tarea 1 para el nivel A2 171
6.1.2 Resultados de la Tarea 1 para el nivel B1 174
6.1.3 Resultados de la Tarea 1 para el nivel B2 176
6.1.4 Resultados de la Tarea 1 entre niveles 179
6.1.5 Resultados verbos de estado y logro 182
6.1.6. Errores verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto 184

6.2 RESULTADOS DE LA TAREA 2 188

6.2.1 Resultados de la Tarea 2 entre los grupos A2, B1, B2 y Nativos 192

6.3 RESULTADOS DE LA TAREA 3 197

6.3.1 Resultados de la Tarea 3 entre los grupos A2, B1, B2 y Nativos 202

CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS 207

7.1 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LA TAREA 1 207

7.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS DE LAS TAREAS 2 Y 3 223

7.2.1 Errores indefinido por imperfecto, Tarea 2 224
7.2.2 Errores imperfecto por indefinido, Tarea 2 229
7.2.3 Errores indefinido por imperfecto, Tarea 3 231
7.2.4 Errores imperfecto por indefinido, Tarea 3 233

7.3 ERRORES FOSILIZABLES 235

7.4 ACTIVIDADES DIRIGIDAS O LIBRES 237

7.5 CONTRASTE ENTRE NATIVOS Y ESTUDIANTES SUECOS DE ELE CON NIVELES A2, B1 Y B2 SOBRE LA PRODUCCIÓN DE IMPERFECTO E INDEFINIDO EN LA TAREA 2 Y 3 239

7.6 CONTRASTE ENTRE NATIVOS Y ESTUDIANTES SUECOS DE ELE CON NIVELES A2, B1 Y B2 SOBRE LA PRODUCCIÓN DE IMPERFECTO E INDEFINIDO CON VERBOS DE ESTADO Y DE LOGRO EN LA TAREA 2 243

7.7 Contraste entre Nativos y estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 sobre la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 3 248
7.8 La enseñanza/aprendizaje de la alternancia imperfecto/indefinido en ELE: dificultades en el aprendizaje e instrucción en el contexto sueco 251

CONCLUSIONES 260
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 268

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variedades aspectuales 21
Tabla 2. Características del aspecto imperfectivo e imperfectivo 22
Tabla 3. Formas de expresar el aspecto en español a través de perífrasis verbales. 25
Tabla 4. Los verbos estativos 36
Tabla 5. Los verbos de logro 39
Tabla 6. Estado de la cuestión: cuadro descriptivo 102
Tabla 7. Equivalentes del indefinido y el imperfecto en sueco 117
Tabla 8. Preguntas de investigación, hipótesis y variables, Tarea 1. 130
Tabla 9. Preguntas de investigación, hipótesis y variables, Tarea 2 y 3. 132
Tabla 10. Tarea 1, nivel A2. 135
Tabla 11. Tarea 1, nivel B1. 136
Tabla 12. Tarea 1, nivel B2. 137
Tabla 13. Verbos de estado en las tareas (1) 137
Tabla 14. Verbos de logro en las tareas (1) 138
Tabla 15. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel A2. ... 172
Tabla 16. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel B1. ... 174
Tabla 17. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel B2. ... 177

TABLA 18. TAREA 1. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LA PRODUCCIÓN DE ERRORES EN LA SELECCIÓN DE LOS TIEMPOS IMPERFECTO/INDEFINIDO EN LOS GRUPOS A2, B1 Y B2..... 180
TABLA 19. COMPARACIÓN ENTRE NIVELES A2, B1 Y B2 RESPECTO A LAS VARIABLES ERRORES EN IMPERFECTO, EN INDEFINIDO Y TOTALES PARA LA TAREA 1..... 180
TABLA 20. COMPARACIONES ENTRE LOS NIVELES A2, B1 Y B2 EN CUANTO A LOS ERRORES EN INDEFINIDO Y ERRORES TOTALES. 181
TABLA 21. ERRORES CON VERBOS DE ESTADO Y LOGRO POR PARTE DE LOS NIVELES A2, B1 Y B2. 183
TABLA 22.COMPARACIÓN ENTRE LOS GRUPOS B1 Y B2 EN CUANTO A LOS ERRORES CON VERBOS DE ESTADO Y DE LOGRO, A TRAVÉS DE LA PRUEBA U DE MANN WHITNEY.[A] 184
TABLA 23. ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO NIVEL A2..... 185
TABLA 24. ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO NIVEL B1..... 185
TABLA 25. ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO NIVEL B2..... 186
TABLA 26. ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE LOGRO EN IMPERFECTO NIVEL B1..... 186
TABLA 27. ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE LOGRO EN IMPERFECTO NIVEL B2..... 187
TABLA 28. PRODUCCIÓN DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS DE LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 2. 187
TABLA 29. ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO EN LOS NIVELES A2, B1 Y B2 EN LA TAREA 2. 191
TABLA 30. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS RESPECTO A LA PRODUCCIÓN DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES POR PARTE DE LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 2..... 193
TABLA 31. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS PARA LA COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, RESPECTO A LAS VARIABLES QUE SE PRESENTAN, TAREA 2..... 194
TABLA 32. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE PRODUCCIÓN EN IMPERFECTO, TAREA 2..... 195
TABLA 33. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE PRODUCCIÓN EN INDEFINIDO. 195
TABLA 34. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE VERBOS DE ESTADO EN IMPERFECTO. 195
TABLA 35. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO, TAREA 2. 196

TABLA 36. RESULTADOS DE LA PRUEBA KRUSKAL-WALLIS EN CUANTO A ERRORES IMPERFECTO POR INDEFINIDO E INDEFINIDO POR IMPERFECTO ENTRE LOS GRUPOS A2, B1 Y B2, TAREA 2. 196
TABLA 37. PRODUCCIÓN DE LAS VARIABLES ESTUDIADAS DE LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 3. 198
TABLA 38. ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO EN LOS NIVELES A2, B1 Y B2, TAREA 3. 201
TABLA 39. ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS RESPECTO A LA PRODUCCIÓN DE LAS VARIABLES POR PARTE DE LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 3. 203
TABLA 40. RESULTADOS DE LA PRUEBA DE KRUSKAL-WALLIS PARA LA COMPARACIÓN ENTRE GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, RESPECTO A LAS VARIABLES QUE SE PRESENTAN, TAREA 3. 204
TABLA 41. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE PRODUCCIÓN VERBOS DE ESTADO EN IMPERFECTO, TAREA 3..... 204
TABLA 42. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE PRODUCCIÓN VERBOS DE LOGRO EN IMPERFECTO, TAREA 3. 205
TABLA 43. RESULTADOS DE LA COMPARACIÓN DE GRUPOS DE DOS EN DOS RESPECTO A LA VARIABLE VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO, TAREA 3. 205
TABLA 44. RESULTADOS DE LA PRUEBA KRUSKAL-WALLIS EN CUANTO A ERRORES IMPERFECTO POR INDEFINIDO E INDEFINIDO POR IMPERFECTO ENTRE LOS GRUPOS A2, B1 Y B2, TAREA 3. 205

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1. PERSPECTIVA CONCEPTUAL DEL IMPERFECTO E INDEFINIDO 69
FIGURA 2. PERSPECTIVA ILUSTRATIVA DEL IMPERFECTO E INDEFINIDO 70
FIGURA 3. EL IMPERFECTO E INDEFINIDO: PERSPECTIVA INTERNA Y EXTERNA. 71
FIGURA 4. IMPERFECTO COMO TRANSCURSO E INDEFINIDO COMO HECHO ACABADO..... 72

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1. PROPORCIÓN DE ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO DE LA TAREA 1, NIVEL A2. 173
GRÁFICO 2. PROPORCIÓN DE ERRORES Y ACIERTOS POR TIPO DE TIEMPO. TAREA 1, NIVEL A2.. 173
GRÁFICO 3. PROPORCIÓN DE ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO DE LA TAREA 1, NIVEL B1..... 175
GRÁFICO 4. PROPORCIÓN DE ERRORES Y ACIERTO POR TIPO DE TIEMPO, TAREA 1, NIVEL B1.... 176
GRÁFICO 5. PROPORCIÓN DE ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO DE LA TAREA 1, NIVEL B2..... 177
GRÁFICO 6. PROPORCIÓN DE ERRORES Y ACIERTO POR TIPO DE TIEMPO, TAREA 1, NIVEL B2.... 178
GRÁFICO 7. RESULTADO COMPARATIVO DE LA TAREA 1 ENTRE NIVELES, TIEMPO IMPERFECTO.178
GRÁFICO 8. RESULTADO COMPARATIVO DE LA TAREA 1 ENTRE NIVELES, TIEMPO INDEFINIDO. 179
GRÁFICO 9. COMPARATIVO DE ERRORES Y ACIERTOS CON VERBOS DE ESTADO Y LOGRO ENTRE NIVELES. 182
GRÁFICO 10. PORCENTAJES DE ERRORES CON VERBOS DE ESTADO EN INDEFINIDO, A2, B1 Y B2. 186
GRÁFICO 11. PORCENTAJES DE ERRORES CON VERBOS DE LOGRO EN IMPERFECTO, B1 Y B2. ... 187
GRÁFICO 12. PRODUCCIÓN IMPERFECTO E INDEFINIDO EN LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 2. 189
GRÁFICO 13. PRODUCCIÓN DE VERBOS DE ESTADO Y LOGRO EN IMPERFECTO E INDEFINIDO EN LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 2. 190
GRÁFICO 14. ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO CON VERBOS DE ESTADO Y LOGRO, TAREA 2..... 191
GRÁFICO 15. PRODUCCIÓN IMPERFECTO E INDEFINIDO EN LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 3. 199
GRÁFICO 16. PRODUCCIÓN DE VERBOS DE ESTADO Y LOGRO EN IMPERFECTO E INDEFINIDO EN LOS GRUPOS A2, B1, B2 Y NATIVOS, TAREA 3. 199
GRÁFICO 17. *ERRORES EN LA ALTERNANCIA IMPERFECTO/INDEFINIDO CON VERBOS DE ESTADO Y LOGRO, TAREA 3*. 201

ABREVIATURAS Y SIGLAS UTILIZADAS

ANOVA	Análisis de varianza
CD	Complemento Directo
CI	Complemento Indirecto
E	Estandar
E	Estudiante
E	Estado
ELE	Español Lengua Extranjera
ELM	Español Lengua Materna
GC	Gramática Cognitiva
GU	Gramática Universal
H1	Hipótesis de investigación
H0	Hipótesis nula
IM	Imperfecto
IN	Indefinido
L	Logro
L2	Segunda Lengua
L3	Tercera Lengua
LE	Lengua Extranjera
LC	Lingüística Cognitiva
LM	Lengua Materna
M	Media
N	Número de elementos de una población
Na	Nativos

Ni	Niveles
P	Producción
POA	The Primacy of Aspect.
T	Tarea
V	Verbo

ABREVIATURAS DE NOTACIÓN

p.	Página
pp.	Páginas
supra	Arriba o encima de
infra	Inferior o debajo

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco especialmente a mi directora Dra. Marta Baralo por su apoyo, sus sabios consejos, su disponibilidad, su gran conocimiento y su confianza. Gracias a lo anterior ha sido posible la elaboración de esta investigación. Quisiera asimismo dar las gracias a mi otra directora Dra. Anna Doquin de Saint Preux por ser parte de este trabajo. Su aportación de ideas, profesionalismo y tiempo contribuyeron de forma enorme para poder llegar hasta aquí. Al mismo tiempo, me gustaría también incluir a la Dra. María Cecilia Ainciburu. Su atención y llamadas de atención fueron una constante motivación.

Por otra parte, expreso mi agradecimiento total al Dr. José Antonio Sequera Meza por toda su gran ayuda durante todos estos años; por creer en mí y estar siempre pendiente como amigo y profesor. De la misma manera, agradezco a Marta Isela Vázquez Corona, "la Peke", por enseñarme a contar de otra manera y a Eirini Mavrou por llegar en un momento clave y regresarme al camino. A Diana Mendoza por su hospitalidad en Madrid y a Daniel Lucero Higuera por su matiz y estilo. Asimismo, quiero dar las gracias a Karina Arredondo Soto por su colaboración en la creación de la base de los datos.

Finalmente, doy las gracias a los estudiantes de la Universidad de Lund y del bachillerato Sundsgymnasiet por haber hecho posible la realización de esta investigación. De la misma forma, un agradecimiento enorme a la Universidad Antonio de Nebrija por permitirme realizar mis estudios y a la Universidad de Lund por la publicación de este trabajo de investigación. A mi familia Cornelia, Isak y Victoria por su gran apoyo y paciencia durante estos años; con ellos todo tiene sentido.

INTRODUCCIÓN

En el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera (desde ahora ELE) para estudiantes suecos, el problema de la alternancia imperfecto/indefinido es un hecho que, en gran medida, dificulta a los estudiantes la adquisición de estos tiempos verbales, y a los profesores su enseñanza.

Los factores que provocan esta dificultad son varios: por un lado, la característica de la lengua sueca de poseer una sola forma verbal para expresar estos dos tiempos del pasado; por otro lado, el sistema verbal español lleva inscrito en las formas verbales el valor aspecto, a diferencia de la lengua sueca, que presenta las formas aspectuales por medio de complementos adverbiales, del contenido semántico de los verbos o se pueden inferir a través de los rasgos semánticos y pragmáticos aportados por el mismo contexto. Dada esta situación, los "casos de selección de uno u otro tiempo del pasado implican la adquisición de tiempo, y probablemente de la categoría de aspecto." (Baralo, 2004: 1)[1]

Otros factores que dificultan el aprendizaje son, a nuestro juicio, las varias y encontradas posiciones teóricas —de investigadores, de gramáticas y gramáticos— sobre el funcionamiento de estos tiempos dentro de la lengua española. Esta situación se ha extendido a la enseñanza de ELE tanto en las herramientas de aprendizaje como en la instrucción del mismo, y ha provocado en los estudiantes, confusión y errores diversos cuando utilizan estos tiempos en diferentes contextos.[2] La dificultad en la adquisición de esta estructura verbal del español en los hablantes no nativos, en parte y como expondremos más adelante, se debe a que nos encontramos en un área inestable del sistema, en la que ciertos usos pragmáticos no son lo

---

[1] Los conceptos de tiempo verbal y aspecto gramatical se abordarán en el primer capítulo de esta investigación.

[2] Dentro del contexto de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, los errores que se derivan de los diferentes procesos lingüísticos propios del aprendizaje de una lengua, como generalización o simplificación, se consideran intralinguales. Por otra parte, los errores que se derivan de la transferencia (interferencia) provocada por la lengua materna o por otras lenguas conocidas por los estudiantes, se consideran interlinguales. Sobre la clasificación de errores, nos ocuparemos en el apartado de metodología.

suficientemente transparentes en los datos a los que están expuestos los que aprenden, particularmente en contextos institucionales y formales.

Actualmente, *la Nueva gramática de la lengua española* (2009) define el imperfecto de la siguiente manera:

> El pretérito imperfecto es un tiempo que presenta las situaciones en su curso, es decir, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final. (…) Este rasgo se asocia con la naturaleza aspectual en particular, IMPERFECTIVA, de este tiempo verbal. El segundo es de naturaleza DEÍCTICA, REFERENCIAL O ANAFÓRICA, y afecta al hecho de que el uso del pretérito imperfecto requiere que se vincule su denotación temporal con otra situación pasada. (RAE, 2009: 1743)

Mientras que del indefinido menciona lo siguiente:[3]

> La denominación del PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE consta de tres términos: el primero es un rasgo deíctico o referencial, es decir, propiamente temporal (pretérito); el segundo es un rasgo aspectual (perfecto), y el tercero es un rasgo morfológico (simple). El uso del pretérito perfecto simple implica, como se había mencionado, que han de imponerse los límites inicial y final del evento. (RAE, 2009: 1737)

La variedad de temas que se pueden abordar alrededor de la alternancia imperfecto/indefinido es vasta y compleja, y esto convierte en tareas difíciles tanto a la instrucción como a la adquisición de estos tiempos.[4]

---

[3] Moliner (1989: 1472), en su *Diccionario de uso del español*, indica que el nombre de *indefinido* se tomó con la intención de contraponerlo al *perfecto*. Una de las razones por la que se adoptó este término tenía que ver con cuestiones didácticas, se buscaba evitar confusión entre el pretérito perfecto simple y pretérito perfecto. Años después, la RAE en su *Esbozo* (1973), cambió la nomenclatura y le llamó *pretérito perfecto simple*. En este trabajo seguiremos la línea de autores como Roca Pons (1958), Cadierno (2000), Baralo, (2003), Castañeda (2004), López (2005), Ruiz (2007), Gómez Torrego (2007), Eek (2008) y Pei-wen Mao (2009) entre otros; en el uso del término *indefinido* en vez de *pretérito perfecto simple*. Además, se toma esta postura debido a que en la tradición escolar de los materiales didácticos de ELE dentro del contexto sueco, se utiliza este término para designar esta forma verbal.

[4] En el apartado 1.6.3 se presentarán definiciones, contrastes y usos del imperfecto y el indefinido con verbos de estado y de logro.

Dentro de este marco descriptivo, hay estudios que relacionan el uso del imperfecto y el indefinido con verbos estativos y de logro. Por ejemplo, Andersen (1986), Cadierno (2000), Pei-wen Mao (2009), y Amenós (2010), entre otros. Por un lado, los verbos estativos, como veremos más adelante, presentan situaciones estables escasas de dinamismo. Estos son permanentes y denotan eventos no delimitables, estados continuos. Por otro lado, los verbos de logro expresan eventos puntuales que marcan el inicio o final de otro. La relación que existe entre los tiempos verbales del pasado imperfecto e indefinido con estas clases de verbos es estrecha y presenta diferentes usos y planos de interpretación. Veamos los siguientes ejemplos:

1. Marcharon juntos camino arriba hasta la cabaña del viejo y *entraron*, la puerta **estaba** abierta. El viejo *inclinó* el mástil con su vela arrollada contra la pared y el muchacho *puso* la caja y el resto del aparejo junto a él. El mástil **era** casi tan largo como el cuarto único de la choza. Ésta **estaba** hecha de las recias pencas de la palma real que llaman guano, y **había** una cama, una mesa, una silla y un lugar en el piso de tierra para cocinar con carbón. En las paredes, de pardas, aplastadas y superpuestas hojas de guano de resistente fibra **había** una imagen en colores del Sagrado Corazón de Jesús y otra de la Virgen del Cobre. Éstas **eran** reliquias de su esposa. En otro tiempo había habido una desvaída foto de su esposa en la pared, pero la había quitado porque le **hacía** sentirse demasiado solo el verla, y ahora **estaba** en el estante del rincón, bajo su camisa limpia.

   — ¿Qué tiene para comer?—*preguntó* el muchacho.
   — Una cazuela de arroz amarillo con pescado. (Hemingway, 1989: 6)[5]/[6]

---

[5] Gutiérrez Araus (1997: 42) indica que los verbos estativos en imperfecto no expresan acción sino estado, por lo que se puede decir que no ejercen una función narrativa, sino descriptiva. La autora menciona que se ha insistido en este aspecto al identificar el imperfecto como forma verbal al servicio de la presentación de escenarios o trasfondos de narraciones. Con palabras de Bello, "la decoración del drama".

[6] Las *cursivas* y las **negritas** son nuestras. Con las primeras se marcan los verbos de logro en indefinido y con las segundas los verbos de estado en imperfecto.

En la cita anterior, los últimos eventos evocados por el narrador —en un párrafo de diez líneas— están en la segunda, cuando el viejo "inclinó" el mástil y el muchacho "puso" la caja junto a él. Son eventos consumados, verbos de logro conjugados en pretérito indefinido. En las restantes ocho líneas, la voz narrativa fija su atención en describir el interior de la cabaña mediante verbos de estado conjugados en pretérito imperfecto:[7] la puerta "estaba" abierta; "había" una cama; "eran" reliquias, etc. Si los verbos estativos en imperfecto hacen que los eventos[8] se detengan, los que aparecen en indefinido, le dan continuidad a la narración.[9] Por otra parte, si los verbos que se conjugan en pretérito imperfecto se expresan en pretérito indefinido, pasan del plano descriptivo al narrativo, de una forma verbal estática a una dinámica. Veamos los siguientes ejemplos tomados de la autora Gutiérrez Araus (1997: 61)

2. Estos señores eran diputados a los treinta.
3. Estos señores fueron diputados a los treinta.

El ejemplo 2 expresa un evento durativo. No alude a ningún comienzo o final, pues el evento se presenta en su desarrollo. En cambio, el ejemplo 3 muestra una acción acabada. Los hechos expresados en indefinido marcan hechos acabados que pueden originar un cambio que indique el inicio o el final de los estados.[10]

Como se puede apreciar anteriormente, la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y de logro presenta diferentes formas, usos y/o matices. Por lo tanto, repetimos, dificulta tanto el aprendizaje por parte de los estudiantes de ELE, así como la misma instrucción de los profesores. A partir del gran interés que existe sobre el

---

[7] Este tipo de verbos, cuando aparecen en imperfecto, cumplen normalmente una función descriptiva, aportan un valor descriptivo dentro de los contextos narrativos.

[8] Siguiendo la línea de De Miguel (1999), usaremos el término evento en su mayoría para referirnos a procesos, acontecimientos, acciones o estados.

[9] El indefinido sirve para narrar los sucesos que el enunciador considera principales y tiene como rasgo semántico esencial el dinamismo.

[10] Normalmente, cuando se expresa en pretérito un comentario, una explicación, una descripción o un evento simultáneo que funciona como marco o escenario de la acción principal, se utiliza el imperfecto. Por otra parte, si las acciones expresan eventos concluidos o acabados se usa el indefinido.

accionar de estos elementos y en la forma en que se instruyen y aprenden, se pretende realizar una investigación empírica sobre las dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español.

El objetivo principal[11] de nuestro estudio es describir las dificultades a las que se enfrentan los alumnos suecos de nivel A2, B1 y B2[12] en el uso correcto o adecuado de estos tiempos verbales cuando se emplean con estos tipos de verbos. Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Diagnosticar en qué medida comenten errores los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 con la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y logro.

2. Determinar si el nivel lingüístico influye en la producción de errores y detectar los errores fosilizados.

3. Examinar si existe una relación entre la semántica de los verbos y la selección de tiempo verbal y establecer si existen más dificultades con los verbos de estado o de logro.
4. Determinar si el tipo de tarea influye en la producción de errores.

5. Establecer hasta qué punto los alumnos suecos de ELE utilizan el imperfecto e indefinido en relación con verbos de estado y de logro, en comparación con el uso que hacen los hablantes nativos de esas formas verbales con esas clases de verbos.

6. Explicar las causas de las dificultades encontradas en la enseñanza/aprendizaje de esta selección temporal.

La razón por la que se realiza una investigación sobre este tema responde a la necesidad de entender, de una manera más profunda, la problemática que se presenta con la adquisición y/o aprendizaje de estos dos tiempos verbales en relación con verbos estativos y de logro. Se eligieron estos tipos de verbos por la relación casi natural que existe con los tiempos

---

[11] La información completa sobre metodología se aborda en el capítulo 5.
[12] Para más información sobre los niveles A2, B1 y B2; véase En el *Marco común de referencia para las lenguas* (2002).

del pasado que investigamos, el imperfecto con estados y el indefinido con logros. Por otro lado, creemos que los cambios que surgen a partir del uso de estas formas combinadas de forma contraria, es decir, imperfecto con logros e indefinido con estados, no son muy comunes y expresan significados diferentes, por lo que hasta cierto punto dificulta aún más el aprendizaje de estos elementos.

Consideramos que con los resultados del estudio se aportaría información significativa para el tratamiento de estas formas verbales. Al mismo tiempo, es nuestro propósito que este estudio contribuya para estudios posteriores sobre la selección de las formas del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido (perfecto simple) en ELE, tanto en el ámbito de la lingüística aplicada como en el de su didáctica para aprendientes de diferentes lenguas maternas.

Esta investigación ha consistido en analizar la información obtenida de los tres niveles conformados por tres grupos, respectivamente, de 20 alumnos. Los del A2 cursaban el tercer año de Bachillerato. Los de B1 y B2 eran estudiantes de universidad que pertenecían al primer y segundo ciclo escolar. Todos tienen el sueco como lengua materna (desde ahora LM), el inglés como segunda (desde ahora L2) y el español como tercera lengua (desde ahora L3). Asimismo, se contó con la participación de un grupo de nativos conformado por 10 participantes como grupo de control.

Para la obtención de los datos se aplicaron tres tareas. La primera, consistió en presentar a los estudiantes una narración en pasado, cuya historia tenían que completar llenando los espacios en blanco que en ella aparecieran con el pretérito imperfecto o con el indefinido, según fuera el caso. En la segunda, se les pidió a los alumnos que escribieran una página sobre lo que hicieron las vacaciones pasadas. La tercera fue oral, se hizo una entrevista a los participantes donde tenían que hablar sobre el último conflicto o problema que tuvieron con alguien o algo.

La clasificación de los verbos estativos y de logro que se utilizó para la creación de la Tarea 1 se basó en el trabajo de De Miguel (1999), *El aspecto léxico*. Para el análisis de los datos obtenidos se recurrió principalmente a un análisis de errores, este se basó en las propuestas de Vázquez (1998) como línea metodológica. Los resultados se analizaron cualitativa y cuantitativamente, y a su vez, se realizó un análisis contrastivo sobre la Tarea 2 y 3 con el grupo de Nativos.

Este trabajo de investigación está dividido en dos partes, una teórica descriptiva y la otra empírica. La primera parte contiene los capítulos 1 a 4 y la segunda está constituida por los capítulos 5 a 7. En el capítulo 1 se revisan

las categorías de aspecto, de tiempo verbal y de verbos estativos y de logro en español. Además, dedicaremos todo el capítulo 2 al análisis de algunas definiciones y usos del pretérito imperfecto y del indefinido; asimismo, dentro de este capítulo abordaremos de forma general a la Gramática Cognitiva y cómo esta atiende la alternancia de estas formas del pasado dentro del contexto de ELE.

En el capítulo 3 presentamos el estado de la cuestión, aquí reseñaremos nueve trabajos de investigación que están estrechamente relacionados con el nuestro. Estas investigaciones, y la información directamente obtenida de participantes suecos, constituyen la base teórica y práctica de nuestro trabajo.

La primera investigación aludida es de Andersen (1986). En esta obra el autor propone la *Hipótesis del Aspecto Léxico*.[13] Nosotros hemos retomado esta teoría como base principal de nuestro trabajo porque sus propuestas nos parecen compatibles con la problemática de nuestro tema. La segunda es de Cadierno (2000). Se abordó este estudio dado que da cuenta de la manera en que los estudiantes daneses usan el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en dos tipos de test narrativos, uno escrito y uno oral. Se ha citado esta investigación en primer lugar porque consideramos que existe una cercanía lingüística entre la lengua danesa y la sueca, y también porque este trabajo muestra que las dificultades de la alternancia imperfecto/indefinido con verbos estativos permanecen incluso en un nivel avanzado de dominio. Las conclusiones de Andersen (1986) y Cadierno (2000) son relevantes para nuestros propósitos porque son una base referencial para las hipótesis que pretendemos comprobar. La tercera es de Pei-wen Mao (2009). Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto. Nos interesaba este estudio en parte porque los resultados son parecidos a los del trabajo de Cadierno (2000), y también porque el chino mandarín es una lengua que carece de aspecto. Buscábamos, además, una referencia que no perteneciera a las lenguas nórdicas o anglosajonas con la intención de ampliar nuestra base teórica. La cuarta pertenece a Eek (2008). La autora realiza un trabajo contrastivo entre treinta manuales, divididos en dos grupos: quince manuales de ELE suecos y quince manuales de ELE españoles. En su investigación, analiza de forma explícita la instrucción gramatical y la manera en que conciben el pretérito imperfecto estos manuales. Agregamos este estudio al estado de la cuestión porque

---

[13] Véase *infra*, p. 63

pertenece al mismo contexto sueco que el nuestro. La intención es presentar algunas de las razones didácticas por las cuales se les complica, en gran medida, el aprendizaje de este tiempo verbal a los alumnos suecos de ELE. La quinta es de Slabakova y Montrul (1999). Con este estudio se buscaba una referencia que mostrara si estudiantes de nivel intermedio o avanzado son conscientes de las implicaciones semánticas que presentan el indefinido y el imperfecto. El sexto y séptimo trabajo pertenecen a Salaberry (1999) y (2003). En el primero el autor examina el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos pretéritos del español en general. En el segundo, Salaberry investiga los efectos de dos tipos de textos (ficcional y personal) en relación con el uso del aspecto léxico en la alternancia imperfecto/indefinido. Lo que propone el autor aquí, es que la selección de estos tiempos es independiente de los efectos aspectuales inherentes en los predicados verbales a través de los diferentes niveles de competencia en L2. Los últimos tres estudios, el de Slabakova y Montrul (1999), y los dos de Salaberry (1999) y (2003), se presentan porque, sus conclusiones, hasta cierto punto, se contraponen a las de los tres primeros autores citados (Andersen, Cadierno y Pei-wen Mao). Consideramos que la exposición de estos trabajos también nos permitiría realizar una confrontación con los resultados del nuestro, con el fin de distinguir si este o aquellos desarrollan, y en qué medida, la *Hipótesis del Aspecto*. El octavo estudio es de Güell (2008). En este trabajo se valora el papel que desempeña el aspecto o, al menos, ciertas propiedades gramaticales relacionadas con esta categoría dentro del contexto ELE. La autora intenta comprobar si los informantes nativos y los no nativos reconocen, y de qué forma, la incidencia de las propiedades sintagmáticas del argumento interno del verbo en el valor aspectual de la unidad [V + OD].[14] El trabajo de Güell pretendía comprobar que el uso del imperfecto e indefinido por parte de estudiantes principiantes adultos de ELE está relacionado con el valor aspectual contenido en la entrada léxica del verbo. El último estudio citado es de Amenós (2010). Se eligió este trabajo por su gran contenido teórico sobre el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado por estudiantes de ELE. Asimismo, nos interesan sus resultados porque indican la tendencia en el uso del imperfecto con verbos estativos por estudiantes franceses de ELE con nivel A2 y B1. Es importante mencionar que se incorporó intencionalmente esta referencia en lengua romance, junto a las otras de lenguas danesa, inglesa y taiwanesa con la intención de ampliar

[14] V+OD = Verbo + Objeto Directo.

la perspectiva contextual sobre la problemática que presenta la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y de logro. Como parte complementaria de nuestro marco teórico, el capítulo 4 lo dedicaremos a las características generales de la lengua sueca y la situación actual sobre el español en Suecia.

En la segunda parte, se mostrará la metodología de la investigación, la presentación de los resultados y la discusión de estos. En el capítulo 5 señalaremos nuevamente los objetivos principales para posteriormente presentar los específicos de nuestro trabajo; subsiguientemente, las preguntas de investigación junto con las hipótesis y variables presentadas. Después, se expondrán las herramientas de investigación con las que se obtuvieron los datos. Finalmente, se presentarán los métodos estadísticos utilizados para el análisis. Posteriormente, en el capítulo 6 se mostrarán todos los datos estadísticos y su discusión en el capítulo 7. En este último, como ya adelantamos, confrontaremos nuestros resultados con los trabajos de investigación que se han seleccionado como base teórica de nuestro estudio.
Finalmente, en nuestras conclusiones aportaremos algunas reflexiones sobre nuestro estudio. Asimismo, dedicaremos una parte sobre las diferentes limitaciones que presenta nuestra investigación con el propósito de visualizar nuevos y distintos temas que abordar en el futuro.

Capítulo 1. El aspecto verbal en español: concepto y categorías

El uso de las formas verbales del pasado es uno de los temas gramaticales de la lengua española que causa más dificultad en la enseñanza-aprendizaje de ELE. La distinción aspectual perfectiva-imperfectiva, que se expresa, tanto en el pretérito indefinido, como en el imperfecto y el perfecto,[15] es uno de los temas más complicados para hablantes de lenguas no románicas.

Cadierno (2001: 58), en *La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: el caso del aspecto en español*, indica que alumnos de ELE, en su caso daneses, deben aprender que, a diferencia de su lengua materna, existen en español formas verbales que expresan una distinción aspectual entre un significado imperfectivo y otro perfectivo.

El tema de la aspectualidad verbal es amplio y complicado tanto en el área de LM como en el de LE. Son muchos los autores que han abordado, definido y explicado esta categoría gramatical en diversos estudios. Pero para los fines del presente trabajo, en los siguientes apartados solo citaremos en primera instancia algunos autores que se han especializado en teorías relacionadas con el aspecto gramatical en general, para posteriormente adentrarnos específicamente en el contexto español.

1.1 La categoría aspecto

El concepto de *aspecto*, en términos de las teorías lingüísticas, se ha enfocado desde dos perspectivas. La primera es netamente gramatical: indaga de qué manera el predicado proporciona información sobre la forma en la que se desarrolla un evento en el tiempo. La segunda es propiamente una categoría semántica: la aspectualidad, que estudia el carácter del

---

[15] El pretérito perfecto, al igual que el imperfecto y el indefinido, es de los tiempos verbales del pasado que más se estudia en el contexto de ELE. Sin embargo, en este trabajo no nos ocuparemos de esta forma verbal debido a que sus usos presentan una gran diversidad de matices en las distintas áreas geográficas. Consideramos que su descripción plantearía nuevos temas que se apartarían, en cierta medida, del que nos concierne. Sobre el pretérito perfecto dentro del contexto español como lengua materna, véase la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y Carlos Henderson (2010). Dentro del contexto del ELE consúltese Gutiérrez Araus (2007) y Amenós (2010).

transcurso del tiempo y la distribución de la acción en el mismo. Delimitaremos con mayor precisión estas dos perspectivas en el transcurso de este apartado. Por ahora, es necesario determinar que el aspecto tiene lugar en el tiempo verbal, y por lo tanto, su construcción se señala con los ítems léxicos propios de la lengua. Así, aspecto y tiempo, aunque en estrecha relación, guardan entre sí patentes diferencias: el tiempo se construye a partir de la concepción del momento, del cuándo del evento, y el aspecto, se asocia, en primera instancia, al cómo se construye el suceso. Esencialmente, el problema con el aspecto es que al guardar siempre una perspectiva semántica, se asocia a la estructura interna de la situación, aunque la temporalidad pueda ser propiamente absoluta o relativa. Muchas lenguas, al no tener una referencia de tiempo, pueden lexicalizar el aspecto con otras partículas. Veamos el siguiente ejemplo en sueco.

1. Han drack upp ditt vin. (sueco) / Él bebió tu vino.

En ejemplo 1, la palabra *upp* refiere una circunstancia temporal. Con ella se crea un evento perfectivo; es decir, acabado. Sin la presencia de esta partícula, el sentido del mensaje quedaría abierto. En el ejemplo en español no es necesaria esta marca aspectual, la acción se expresa en indefinido, por lo que se expone un hecho consumado. Si se utilizara el imperfecto, se expondría un evento imperfectivo, es decir, en su desarrollo y/o inacabado. De esa manera, la oración en sueco tendría que modificarse dependiendo del contexto en que se presentara. El caso de costumbre en el pasado, por ejemplo.

2. Han brukade dricka vin. (sueco) / Él bebía vino.

En este caso, en sueco se requiere la presencia del verbo auxiliar *bruka* en pasado,[16] que significa *acostumbrar* o *soler*, para poder expresar costumbre en pasado. En la lengua española es suficiente con el uso del imperfecto para poder expresar dichas acciones.

El aspecto verbal es un proceso en el cual se desarrollan múltiples factores lingüísticos y, en cierta medida, extralingüísticos. En español, como

[16] La forma *brukade* es el pasado del verbo en infinitivo *bruka*. En el apartado 4.4 se aborda sobre los tiempos del pasado en sueco.

veremos, el aspecto se expresa a través de diversos ítems lingüísticos como unidades léxicas y la diferencia aspectual en las diversas series de verbos. Asimismo, aquellos casos morfológicos y/o de flexión, como se muestran en los ejemplos 3 y 4.

3. Cuando iban en el carro, Marta le dijo a su nieto que viera la escuela con cuidado. Después, con mucho orgullo ella le dijo: - Ahí trabaja yo.
4. Cuando iban en el carro, Marta le dijo a su nieto que viera la escuela. Después, con mucho orgullo ella le dijo: - Ahí trabajé yo.

Por supuesto, en estos dos últimos ejemplos, interviene un factor sumamente importante para el entendimiento del aspecto: el punto de vista, en el cual se toma en cuenta la *situación* significada por el propio verbo y la perspectiva elegida por el hablante:

> Aspect is subjective because the speaker chooses a particular viewpoint, whereas aktionsart, since it concerns the given nature of the event and not the perspective of the speaker, is objective. Aktionsart is the character of the situation named by a verb. (Brinton, 1988: 3)[17]

Propiamente, el núcleo del paradigma verbal es objetivo en la medida en que las expresiones pueden caracterizarse como gramaticales porque repercuten en lo formal, en lo léxico, en lo morfológico y en lo sintáctico, mientras que lo subjetivo, en el sentido de su proyección, tiene que ver con las diversas formas en las que el hablante concibe la acción al escoger entre diferentes formas flexionadas. Podemos mencionar que:

---

[17] El aspecto es subjetivo ya que el hablante selecciona un punto de vista específico. Contrariamente, el modo de acción, al tratarse de la naturaleza del evento y no del punto de vista del orador, es objetivo. El modo de acción es el carácter de la situación que describe un verbo.

> In order to name a situation, a speaker must conceptualize that situation in a particular way. Different speakers may choose to conceptualize the same situation differently. (Brinton, 1988: 247)[18]

Esta relación es sumamente importante para hablar de aspecto y aspectualidad ya que al tener diferentes situaciones, la pauta léxica es la más firme para el análisis de las diferencias desde las cuales se construye una lengua. Los modos de proyección de la aspectualidad han sido abordados por diversos teóricos, como Comrie (1976), Seljakin (1984) y Smith (1983), entre otros. De cualquier manera, tanto el aspecto como la aspectualidad integran tipos y clases de nociones ligeramente diferentes. Así, las distinciones entre aspectualidad y aspecto deben definirse desde esos dos parámetros; por un lado, el propiamente lingüístico, y, por otro, el de los elementos que rodean al verbo: adverbios, objetos, formas personales átonas y artículos, entre otros; es decir, todos los procedimientos que se utilizan para alcanzar el significado y/o sentido. Por supuesto, el asunto importante, cuando se estudia y se enseña el aspecto es considerar que los significados aspectuales no solo se alcanzan con la intervención de procedimientos sintácticos, léxicos o morfológicos sino también en el ámbito de la combinatoria de las lenguas, en donde la aspectualidad toma relevancia debido al plano del significado. Pero ambos sentidos, como hemos reiterado, toman importancia porque comprenden que los significados aspectuales se construyen de manera diversa en diferentes lenguas a través de mecanismos lingüísticos diferentes que los revelan. Cada verbo, en cada lengua, admite una carga aspectual potencial donde sus posibilidades combinatorias manifiestan las distribuciones concretas. Por supuesto, en este trabajo no vamos a conceptuar rigurosamente lo gramatical en relación con el aspecto, probando todos los procedimientos léxicos, morfológicos o sintácticos de los significados aspectuales, pero sí se intentará exponer en qué consiste esta categoría gramatical y cómo ha sido concebida por diferentes autores.

Para Comrie (1976),[19] el aspecto es una categoría gramatical referida al tiempo interno de los eventos, que pueden visualizarse tanto desde su desarrollo interno como desde su tiempo global. El autor indica que aquellos

---

[18] Para categorizar una situación, un hablante primero debe conceptualizarla de manera particular, ya que diferentes hablantes puede conceptualizar la misma situación de diferentes maneras.

[19] Según Comajoan (1914: 235), las definiciones de aspecto en los diferentes lenguajes son múltiples; sin embargo, la mayoría de los lingüistas se basan en la definición de Comrie como punto de referencia.

eventos que se aprecian en su desarrollo, son eventos imperfectivos, y que los que se perciben en su totalidad, perfectivos. El aspecto verbal imperfectivo muestra las acciones en su curso, sin evocar un principio o fin, mientras que el aspecto perfectivo las focaliza en su totalidad y expresa su término.[20] Ejemplos:

5. Pepe estudiaba en la universidad de Andalucía cuando trasladaron a su padre al extranjero.
6. Pepe estudió en la universidad de Andalucía de enero a julio de 1990.

En los ejemplos 5 y 6 podemos apreciar dos eventos que se expresan en pasado, ambos informan sobre el tiempo de estudios de *Pepe* en la universidad. La diferencia consiste en que el primero es un evento imperfectivo, mientras que el segundo es perfectivo. La oposición que se da entre lo imperfectivo y perfectivo se muestra claramente con la alternancia imperfecto/indefinido, y se debe a que estos tiempos verbales poseen el mismo valor temporal de pasado pero se diferencian a partir de sus cualidades aspectuales. Comajoan (2014: 236) indica lo siguiente sobre la perspectiva interna y externa sobre el accionar de estas formas verbales:

> In spanish, two verbs forms, e.g; *bailé* (preterit) and *bailaba* (imperfect), display different aspectuals characteristics of the same event; that is, the way the situation is viewed by the speaker differs in terms of the internal temporal constituency. On the one hand, *bailé* is viewed globally as the whole action (…) with its beginning (B) and ending (E). On the other hand, in the case of *bailaba*, the speaker focuses on one of the phases of the situation of dancing, and only the internal process of the situation is stated.[21]

---

[20] Según la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1688), el imperfecto y el presente son tiempos imperfectivos, mientras que el indefinido, el perfecto y el futuro compuesto, son perfectivos. El condicional simple y el futuro simple se consideran formas neutras porque en ocasiones pueden presentarse como imperfectivas o perfectivas.

[21] En español, dos formas verbales, *bailé* (pretérito) y *bailaba* (imperfecto), proyectan diferentes características aspectuales de un mismo evento; es decir, la forma en que la situación es vista por el hablante difiere en términos de la estructura

Por otra parte, es importante aclarar que para Comrie el aspecto está vinculado con el tiempo en al menos dos formas. Por un lado, indica que el tiempo verbal es una categoría deíctica[22] que ubica eventos en los planos del pasado, presente y futuro. Por otro lado, sostiene que el aspecto no tiene que ver en primera instancia con el tiempo de los eventos porque no importa el plano temporal en el que se presentan, pero sí con el tiempo interno de estos.

> Aspect in not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation; one could state the difference as one between situation-internal time (aspect) and situation-external time (tense).[23] (Comrie, 1976: 5)

Como podemos ver, el aspecto es una categoría gramatical, léxica y semántica que indica el desarrollo interno de los eventos verbales e informa sobre su extensión temporal; se manifiesta de distintas formas en las diferentes lenguas, y puede aparecer mediante mecanismos morfológicos (morfemas flexivos y derivativos), léxicos y sintácticos (las perífrasis verbales).

Es importante mencionar que el aspecto verbal ha despertado mucho interés en los lingüistas de las últimas décadas, y esto ha propiciado la aparición de un buen número de estudios relacionados con el tema. Esta es

---

temporal interna. Por un lado, *bailé* es considerado como evento completo (...) con su principio (P) y final (F). Por otro lado, en el caso de *bailaba*, el hablante se centra en una de las fases de la situación de bailar, y únicamente se indica el proceso interno de la situación.

[22] Deíctica proviene de *deíxis*, término griego que significa *indicar*. Según el *Diccionario de términos clave de ELE,* (2011)*,* "Son deícticas todas las expresiones lingüísticas (del tipo *yo*, *aquí*, *ahora*) que se interpretan en relación con un elemento de la enunciación (interlocutores, coordenadas de espacio y tiempo). La señalización deíctica es frecuente sobre todo en las conversaciones cara a cara." El aspecto no es una categoría gramatical deíctica porque no depende, como la categoría de tiempo, de relacionar las acciones con puntos temporales, más bien muestra el desarrollo interno de las acciones sin la necesidad de puntos de referencia.

[23] El aspecto no trata de relacionar el tiempo de la situación con cualquier otro momento en el tiempo. Por otra parte, este se interesa específicamente en el tiempo interno de la situación. Se podría decir que se trata de una diferencia entre la duración de la situación interna (aspecto) y duración de la situación externa (tiempo).

una de las razones por las cuales esta categoría ha sido definida de manera tan diversa y controvertida.[24] Al relacionarse el aspecto verbal con otro tipo de palabras, (como ya se ha mencionado, sustantivos, participios, adverbios y perífrasis verbales, entre otros), su mecanismo de acción se muestra un tanto dudoso. En el caso del español, se considera que el aspecto gramatical se expresa principalmente por el sintagma verbal, por lo que es una categoría sintética flexiva.

A continuación expondremos a grandes rasgos la categoría de aspecto dentro del contexto español. Es nuestra intención citar a gramáticos, gramáticas e investigadores que presentan su perspectiva sobre este tema. El propósito es exponer el papel del aspecto dentro de la lengua española y cómo este ha sido visto, aceptado o negado a través del tiempo por los diferentes autores.

1.2 El aspecto gramatical y léxico en español

Bello (1847) fue el primero en referirse al aspecto verbal del español. Diferenció dos grupos, según el aspecto verbal: *desinentes* y *permanentes*, términos tomados del ruso *predelnye*' y '*nepredelnye*', respectivamente. Ejemplos:

7. Ayer nació la niña de María en el Hospital Nacional.
8. Ayer murió el abuelo Víctor en una ciudad cerca de Asturias.

En estos ejemplos se presentan formas desinentes. Estos indica que los eventos expresados por los verbos, para que puedan considerarse finalizados, deben de ser completos y cumplirse; esto significa que mientras no llegue a su finalización el proceso verbal, el evento no termina. Según Bello (1847: 200), los verbos como *nacer* o *morir* son desinentes. El autor agrega que después de que uno nace o muere, deja de nacer o morir. Por otra parte, en

[24] Según Güell (2008: 271), el aspecto constituye una de las partes más confusas de cualquier tratado gramatical. Esto explica el desacuerdo sobre cuestiones tan básicas como su definición, la propiedad que permite distinguir entre posibles clases aspectuales, o los fenómenos en los cuales está implicado el aspecto y no otra categoría gramatical.

cuanto a los verbos con sentido aspectual permanente, el gramático menciona verbos como *ser*, *ver* y *oír*. Por ejemplo:

9. Pedro Aznar es argentino.

En el ejemplo 9, el evento es permanente y no necesita finalizar para ser real. Desde la perspectiva de Bello, un evento momentáneo es preferentemente perfectivo, y uno permanente, imperfectivo, aunque esto no puede generalizarse porque no siempre concuerdan.

Según García Fernández (1998: 18), en el sistema de Bello no hay aspecto. El autor indica que en la estructura verbal del venezolano todas las formas de cada modo se oponen entre sí por la distinta expresión del tiempo gramatical que realizan. Sin embargo, García Fernández explica que dentro de la gramática de Bello existen observaciones de elementos que se calificarían como aspectuales. En el ejemplo que pone Bello (1847: 201) *Cuando llegaste llovía*, el autor sostiene que en este se da simultaneidad en los eventos; en este caso, que la lluvia coexistió con la llegada. A pesar de esto, Bello añade que la lluvia puede haber empezado antes de la llegada, haber continuado durante tiempo después y durar hasta el momento de la enunciación. Sobre esta perspectiva, García Fernández comenta que en lo que expone Bello, el imperfecto no muestra o afirma un principio o fin en el evento que se evoca; es decir, se presenta una acción imperfectiva.

Otro teórico, Roca Pons (1958: 24-55), afirma la existencia del aspecto gramatical del español, y señala que sus rasgos están presentes en la conjugación verbal. El autor aborda tres formas verbales del pasado: pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto. Asimismo, expresa que la diferencia entre los tiempos es aspectual, porque el primero presenta un evento acabado, el segundo indica un proceso en desarrollo y el tercero expresa un evento pasado y acabado que tiene cierta relación con el presente. A partir de este planteamiento, define tres aspectos: el imperfectivo, el puntual y el perfectivo. Sobre el primero, Roca Pons (1958: 38) menciona que este expresa la acción en su curso sin idea de principio o fin. A esto añade que el tiempo verbal imperfecto es considerado especialmente imperfectivo o durativo. En cuanto al segundo, el autor indica que el aspecto puntual presenta eventos momentáneos, ingresivos o terminativos y desde su principio a su fin. Finalmente, sobre el aspecto perfectivo, que está estrechamente relacionado con el puntual, explica que este no expresa los eventos con sus consecuencias a partir del momento de la enunciación. Veamos los siguientes ejemplos:

10. Marcos era un hombre muy serio.
11. Patricia encontró las llaves de su casa cuando salía del carro.
12. Los estudiantes no han entendido nada.

En las oraciones anteriores se presenta primero el aspecto imperfectivo en el ejemplo 10. Aquí se aprecia un evento en su curso, sin aludir a su principio o fin. En el ejemplo 11, la acción que se muestra en indefinido es de carácter puntual. Este es un hecho que sucede en un instante y se considera acabado. Además, este último no tiene relación con el presente. En el ejemplo 12 aparece el aspecto perfectivo, el cual desde la perspectiva de Roca Pons presenta una acción pasada en relación con el presente o terminada en el presente. El autor explica que los valores del perfecto serán más acentuados cuanto más estrecho sea el vínculo con el interés actual o situación resultante de la acción. Por otra parte, en cuanto a las demás formas verbales, el autor señala que las simples, con excepción del indefinido, no son perfectivas, mientras que las compuestas nunca son imperfectivas.

> El aspecto imperfectivo expresa la acción en curso, sin idea de principio ni de fin. El aspecto puntual y complexivo coinciden en expresarla como acontecimiento, en un punto, si es momentánea, ingresiva, o terminativa, y desde su principio a su fin -globalmente – si es durativa (complexiva). El aspecto de perfecto nos las expresará con sus consecuencias a partir del momento de la perfección. (Roca Pons, 1958:39)

Por otro lado, Gili Gaya (1943: 147) define el aspecto verbal de la siguiente manera:

> Hay actos que, bien sea por su propia naturaleza, bien por la manera con que nuestro interés los presenta a la conciencia, aparecen como momentáneos (*saltar, chocar, llamar a una persona*); otros son reiterados o compuestos de una serie de actos más o menos iguales y repetitivos (*golpear, picotear, hojear un libro*); otros interesan principalmente en su continuidad, en su transcurso, sin que nos fijemos en su iniciación o en su final, son imperfectivos o durativos (*saber, vivir, querer*) en otros resaltan sus límites temporales: su comienzo en los incoativos (*enrojecer, alborear*); o bien su final, o ambos a la vez, es decir el momento en que la acción llega a ser

> completa, acabada, perfecta, y por eso se llaman perfectivos (*nacer, morir, comenzar, afirmar*).

El autor distingue entre *modos de acción*[25] y *aspecto verbal*. Llama así al primero cuando el aspecto se expresa a través de procedimientos léxicos y depende del significado del verbo, mientras que llama así al segundo cuando el aspecto se expresa por medios gramaticales y los eventos de los verbos son calificados según su momentaneidad, reiteración, duración, comienzo o perfección.

Alarcos Llorach (1994), por su parte, diferencia entre rasgos léxicos y aspecto. Con los rasgos léxicos se identifican diferentes clases de verbos como los perfectivos (*nacer)*, los imperfectivos (*saber)*, los reiterativos (*picotear)*, y los momentáneos (*saltar)*. En cambio, el aspecto es de naturaleza morfosintáctica y puede ser flexional o sintagmático. Con esta diferencia, Alarcos Llorach distingue categorías en las formas aspectuales.

Las dos clases de aspectos también tienen una realización que los caracteriza: el flexional y sintagmático. El primero opone formas terminativas con formas no terminativas y se expresa mediante flexiones, por ejemplo: *cant-* ***aba*** o *cant-* ***é***. El segundo contrapone formas delimitadas con formas no delimitadas, como en ***había*** *cantado* y ***hube*** *cantado*, y se expresa por medio de sintagmas. Como puede observarse, esto permite que la oposición entre verbos simples y compuestos se pueda considerar de naturaleza aspectual, al igual que en la diferencia entre *canto* y *he cantado*; según el autor, la distinción no es el tiempo, sino el sentido delimitado. De esta forma, ubica la perspectiva aspectual como independiente de la temporal. Sobre el aspecto, el autor menciona lo siguiente:

> (…) lo característico del aspecto es señalar el término o no término del proceso; *cantaba* indica el proceso sin su término, y es el miembro negativo de la oposición; *canté* indica el proceso con su término, y es el miembro positivo. (Alarcos Llorach, 1990: 112)

Por otra parte, Alarcos Llorach indica que las formas *cantabas* y *cantaste* coinciden como tiempos del indicativo y en la esfera del pasado; sin

---

[25] El *modo de acción*, también llamado *aspecto léxico*, es una categoría gramatical que estudia los significados inherentes de los verbos. Nosotros, siguiendo la postura de De Miguel (1999) en *El aspecto léxico*, usaremos este término en lugar de *modo de acción.* Sobre el tema del aspecto léxico, véase *infra*, p. 24

embargo, la distinción entre estos dos tiempos verbales consiste en una referencia terminativa y no terminativa. El autor expone los siguientes ejemplos (Alarcos Llorac, 1994: 203):

13. La quiso con locura.
14. La quería con locura.

En estos ejemplos se observan dos eventos idénticos. La diferencia, según el autor, recae en el carácter terminativo y no de los hechos. El primero indica la conclusión de la noción aludida, el segundo expresa persistencia y la no conclusión precisa de esa noción. Asimismo, Alarcos Llorach sostiene que la conclusión señalada por los morfemas que presenta el indefinido no implica necesariamente que el evento tenga que ser puntual o durativo. Sin embargo, sí indica el cese de algún evento en el pasado, sea este momentáneo, reiterado o sucesivo.

Otra investigación que debe consignarse aquí es la de García Fernández (1998). En ella, se define el aspecto verbal metafóricamente como un lente que permite ver las acciones de los verbos internamente. Cuando el lente visualiza un evento completo de principio a fin, se habla de aspecto perfectivo o aoristo.[26] Cuando el lente deja apreciar solo una parte interna de los eventos donde el principio y el final no importan, se habla de aspecto imperfecto. Del aspecto perfecto, indica que este muestra los resultados de un evento:

> (…) el aspecto Imperfecto está representado por las formas verbales denominadas presente y pretérito imperfecto. La forma más representativa del aspecto Perfectivo o Aoristo es el pretérito perfecto simple, también llamado indefinido. Las formas compuestas por haber son, lo veremos, ambiguas entre dos lecturas y pueden expresar tanto Perfecto como Aoristo. Las formas simples del futuro, esto es, el futuro simple y el condicional simple, tienen valor Neutral. (García Fernández, 1998: 12)

García Fernández propone cuatro distintas variedades aspectuales (García Fernández, 1998: 12):

---

[26] *Aoristo* es un término griego que en español significa *indefinido*. Denota una acción pasada cuya terminación se considera anterior al momento del habla.

Aspecto	Forma Verbal	Ejemplo
Imperfecto	Presente Pretérito imperfecto	Juan estudia Biología. María estaba ayer en su casa.
Perfectivo o Aoristo	Pretérito perfecto simple Todas las formas compuestas con *haber*	Mi perrillo se murió ayer El Rey había entrado a la sala a las tres, como se tenía previsto.
Perfecto	Todas las formas compuestas por *haber*	A las tres, los diputados ya habían abandonado el hemiciclo, que se encontraba vacío.
Neutral	Futuro simple Futuro condicional simple	Juan estará mañana en Madrid.

Tabla 1. Variedades aspectuales

Y destaca en su clasificación el aspecto imperfectivo y el aoristo o perfectivo, adjudicándoles las siguientes características (García Fernández, 1998: 12):

Aspecto imperfecto	Representado por el imperfecto y el presente
Progresivo	A las cinco, cuando llegué, hablaba por teléfono con su hermano. En aquel preciso momento, leía el periódico y pensaba en otras cosas, por eso no te oí. Cuando derribamos la puerta, gritaba y lloraba como un loco.
Habitual	De pequeño comía siempre en el colegio. Wagner controlaba atentamente las representaciones de sus obras. Discutía con su madre muy a menudo.

Continuo	Juan era muy simpático. Esos amigos míos están los dos divorciados. El niño tenía anginas, pero ya está perfectamente.
Aspecto Aoristo **o perfectivo**	Representado por el pretérito perfecto simple
Ingresivo	A las tres hice la comida. En ese momento, la Caballé cantó nuestra aria preferida. A la hora prevista, el presidente leyó un largo discurso que le habían preparado.
Terminativo	Ayer estuve en su casa. La Caballé cantó ayer en Madrid. El año pasado pasaron un mes en nuestra casa.

Tabla 2. Características del aspecto imperfectivo e imperfectivo

Dentro del concepto de aspecto imperfecto, la variedad progresiva enfoca un punto del desarrollo de los eventos y presenta alternancias entre el presente y el imperfecto. La variedad habitual, en cambio, refiere situaciones que se repiten con cierto intervalo temporal. Por otro lado, la forma continua se caracteriza por focalizarse en cierta situación incluida en un determinando intervalo, no expresa progreso ni eventos repetidos; esta forma aparece con predicados estativos, los cuales no permiten la interpretación habitual o progresiva.

En el aspecto aoristo o perfectivo, la forma ingresiva presenta los eventos puntuales en su principio y proyectando un final, mientras la terminativa los presenta como completos y acabados; también puede expresar situaciones que duraron un largo periodo de tiempo.

Por otro lado, para la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) el aspecto es una categoría gramatical no deíctica que muestra las situaciones en su desarrollo interno, las cuales pueden presentarse instantáneas, terminadas, inacabadas o repetidas. Esta gramática introdujo menos distinciones aspectuales de las que se abordan en otros estudios y se focaliza en tres grupos especiales: el aspecto léxico, el sintáctico o perifrástico y el

morfológico o desinencial. El aspecto léxico consiste en el significado de la raíz verbal o de la propiedad de los predicados; estas formas, a partir de su naturaleza, se pueden dividir en cuatro clasificaciones: de actividades, de realizaciones, de logros y de estados. Cabe mencionar aquí que para mostrar las diferentes clases de aspecto, debe tenerse en cuenta las distintas dimensiones aspectuales ubicadas en grupos de acuerdo con sus formas. El aspecto sintáctico se refiere a las perífrasis verbales, las cuales expresan contenidos aspectuales más complejos.[27] El aspecto morfológico o desinencial no se expresa por medios léxicos, pues no existe relación directa con el significado del verbo, pero sí por flexiones que indican si la predicación verbal es un proceso acabado o en su desarrollo.

1.3 Formas de expresar el aspecto verbal en español

El aspecto en español se expresa con procedimientos flexivos y léxicos y también con perífrasis verbales y formas contextuales. A continuación veremos estas formas:

Formas morfológicas: existen verbos susceptibles de ser modificados por morfemas derivativos que expresan repetición (pintar – **re**pintar; buscar-**re**buscar), iteración (besar - bes**uquear**) o atenuación de la acción (cantar – cant**urrear**). También se usan procedimientos flexivos que oponen los diferentes miembros de un paradigma verbal (habl**aba** – habl**é,** habl**o -** he habl**ado**).

Formas léxicas: todo verbo, como unidad léxica, porta en su interior cierta información aspectual propia: *perfectivos* (hablar), *puntuales* (explotar), *reiterativos* (martillar) o *durativos* (descansar). También existen parejas de verbos que se oponen entre sí por el rasgo semántico [+ intensivo] (pedir – clamar).

Formas morfosintácticas: son las que se expresan mediante perífrasis verbales. En el caso de la conjugación perifrástica del español, los aspectos expresados son varios. En el siguiente esquema presentamos algunos de ellos.

---

[27] En nuestro trabajo, el aspecto perifrástico se plantea solo como referencia y no como elemento de estudio.

Aspecto ingresivo	Con las perífrasis *ir a* + infinitivo y *estar a punto de* + infinitivo. *Voy a trabajar*. La acción es inminente, pero no ha empezado.
Aspecto incoativo	Con las perífrasis *empezar*, *comenzar*, *echar*, *romper a* + infinitivo. *Empiezo a correr*. La acción se sitúa en el momento justo del inicio.
Aspecto durativo retrospectivo	Con las perífrasis *venir*, *llevar* + gerundio. *Llevo trabajando dos horas*. La acción arranca del pasado y se prolonga en el presente.
Aspecto durativo	Con las perífrasis *estar* + gerundio, *seguir*, *continuar* + gerundio. *Estoy trabajando*. La acción ni comienza ni se acaba: se encuentra en proceso, haciéndose, en su mitad, en su transcurso, en ejecución.
Aspecto durativo prospectivo	Con la perífrasis *ir* + gerundio. *Yo voy dictando y tú vas copiando.* La acción arranca del presente y se proyecta hacia el futuro.
Aspecto egresivo	Con las perífrasis *dejar*, *parar*, *cesar de* + infinitivo. *Paro de trabajar*. La acción se interrumpe ocasionalmente, pero no concluye, puede reanudarse otra vez.
Aspecto terminativo	Con las perífrasis *terminar*, *concluir*, *acabar de* + infinitivo. *Termino de estudiar*. La acción concluye y se paraliza definitivamente.
Aspecto resultativo	Con las perífrasis *llevar*, *tener* + participio. *Llevo estudiados dos temas*. La acción se contempla como después de hecha, como resultado.
Aspecto reiterativo	Con la perífrasis *volver* + infinitivo. *Vuelvo a estudiar* (una vez) La acción se repite una vez solamente.
Aspecto habitual	Con las perífrasis, *soler*, *acostumbrar* + infinitivo. *Suelo estudiar* (varias veces). La acción se repite varias veces.
Sufijos aspectuales de los verbos del español	Es sufijo incoativo (esto es, que indica comienzo de acción) -ecer: *florecer*. Sufijo iterativo (que indica acción repetida) es ear, a veces con incremento: *gotear*, *cocear*, *humear*, *besuquear*, etc.
	El significado aspectual de un verbo puede ser reforzado con la ayuda de otras categorías gramaticales como los adverbios o conjunciones: *visitó a su familia y quedó tranquilo /*

Formas sintácticas.	*mientras visitó a su familia, quedó tranquilo*: aspecto durativo. El aspecto se expresa a partir de otro procedimiento sintáctico indicado en la repetición del verbo con el fin de reforzar la acción que normalmente tiene significado durativo: *comió y comió hasta que se sació.*

Tabla 3. Formas de expresar el aspecto en español a través de perífrasis verbales.

Como se puede observar, el aspecto presenta diversas formas dentro del sistema verbal español, expresa diferentes significados, diferentes matices.

1.4 El aspecto, ¿una categoría gramatical?

Se ha dicho, al principio de este trabajo, que el tema del aspecto verbal ha sido abordado, estudiado, investigado y definido por diferentes autores por medio de la teoría gramatical; sin embargo, creemos oportuno mencionar aquí que algunos de ellos han puesto en duda la existencia de dicha categoría o le han restado valor dentro del sistema verbal español, al afirmar que solo son elementos para diferenciar significados.

Rojo (1974: 130-143) sostiene que los valores aspectuales del verbo son consecuencia de los valores temporales. El autor menciona que para que un evento se presente como anterior, es necesaria su previa terminación, pues por esto se concibe como acabado. Por ejemplo, —en el tema que nos ocupa—, la diferencia entre imperfecto e indefinido:

15. Pablo tuvo una farmacia en Bilbao.
16. Pablo tenía una farmacia en Bilbao.

Los ejemplos 15 y 16 presentan los mismos elementos, pero con el verbo conjugado en tiempos diferentes. Desde el punto de vista de Rojo, el ejemplo 15 expresa un evento terminado, anterior al momento de su enunciación, en tanto que el ejemplo 16 presenta un evento también anterior aunque simultáneo con otro evento que es anterior a su enunciación. En este caso sería necesario un contexto lingüístico que informara sobre lo que acontece alrededor de los hechos presentados. Es pertinente aclarar que

cuando una acción se presenta simultánea a otra, la primera no se concibe como terminada, por ejemplo, en:

17. María trabajaba en la cruz roja cuando la guerra terminó.

En este caso, la acción de *trabajar* no se concibe como terminada. Por otro lado, Rojo considera la idea de perfectividad como anterioridad, mientras que para otros es delimitación. Nosotros pensamos que la perfectividad no tiene necesariamente que implicar anterioridad en relación con otro proceso, pues entre dos procesos perfectivos —*entrar* y *llegar*— se pueden dar las mismas relaciones temporales que entre dos procesos imperfectivos: *Él canta y tú tocas / Él cantaba y tú tocabas.* Para Rojo, el aspecto es una categoría que se refiere al tiempo interno de la acción verbal, cuya característica principal es ser independiente de la del tiempo verbal presente, pasado o futuro. El autor no descarta, sin embargo, la posibilidad de existencia de elementos aspectuales en el sistema verbal español, pero aclara que tales matices son un efecto de la temporalidad verbal, por lo que no son imprescindibles. Asimismo, expresa que no existe una oposición aspectual como categoría morfológica, sino que estos rasgos son el resultado del carácter semántico del verbo y de su función temporal.

> En definitiva, las formas verbales españolas no tienen función aspectual alguna, sino una simple significación secundaria y ocasional que no afecta a lo morfológico. El aspecto no es un hecho del sistema. (Rojo, 1974: 143)

Para este autor no existe una base suficientemente sólida que separe a esta categoría gramatical de la categoría temporal dentro del sistema verbal español, y en cuanto a la oposición entre el imperfecto y el indefinido, piensa que es de carácter temporal, como veremos más adelante.

Por otra parte, Gutiérrez Araus (1997: 16) define el aspecto como "una categoría gramatical que expresa la representación que se hace el hablante del *proceso expresado por el verbo*". Para nosotros, la autora sostiene aquí que las acciones del verbo se ven en su duración, su desarrollo y su término; sin embargo, indica que las formas flexivas de los verbos no presentan necesariamente una separación entre tiempo y aspecto como categorías independientes. Señala Araus, por ejemplo, que la diferencia entre *canté* y *cantaba* es de rasgos aspectuales como diferenciadores del carácter temporal.

> Sin embargo, es el valor aspectual el más importante en las perífrasis verbales y por ellas son señalados diferentes aspectos como son: perfectivo, terminativo, durativo, frecuentativo, progresivo, etc. (Gutiérrez Araus, 1997: 17)

Para la autora, el aspecto verbal español no viene marcado por las formas verbales simples, sino por un fenómeno sintagmático que permite a las perífrasis ser portadoras de los matices aspectuales. Los autores que hemos mencionado en este apartado han puesto en duda la categoría de aspecto y destacado la de tiempo. Dado que la categoría gramatical de tiempo muestra una relación muy estrecha con la de aspecto, consideramos pertinente presentar enseguida los rasgos más importantes que conforman dicha relación.

1.5 Tiempo verbal

> Todos los verbos hacen <<tic tac>>. Los tiempos verbales son el reloj del idioma. La lengua los utiliza como saetillas que marcan las referencias temporales con trazos gruesos perfectamente inteligibles. (Grijelmo, 2006: 245)

Existe una relación muy cercana entre las categorías de tiempo y de aspecto, pues ambas están relacionadas con la temporalidad de las acciones verbales. Por un lado, el tiempo es una categoría deíctica, localiza los eventos en un tiempo externo y los relaciona con el momento del habla. El aspecto, en cambio, se ocupa del tiempo como una propiedad inherente o interna y muestra los eventos tal y como se desarrollan o distribuyen en el tiempo, sin referirse al momento de su enunciación. De Miguel (1999: 2980) define el tiempo de la siguiente manera:

> Usaré el término 'tiempo' para referirme a la categoría gramatical que informa sobre la temporalidad del evento y que se manifiesta en español por medio de morfemas flexivos. No debe confundirse, pues, con el tiempo físico externo, al que dicha categoría señala.

Por su parte Tobón (1974: 38) explica así la diferencia entre tiempo y aspecto:

> Para poner de manifiesto la diferencia con la categoría de tiempo, basta considerar que éste es pensado por el hablante como una serie infinita de intervalos o como una serie infinita de hechos en el desarrollo del proceso verbal, mientras que el aspecto es el punto de vista del hablante sobre el desarrollo de dicho proceso. Así pues, "tiempo", se refiere a formas cuyo contenido es momento y "aspecto", a formas cuyo contenido es punto de vista del hablante.

La categoría española de *tiempo* es polisémica; por un lado significa tiempo físico, y se divide conceptualmente en presente, pasado y futuro; por otro lado, representa un conjunto de formas gramaticales como presente *de indicativo*, pretérito *indefinido* y *futuro*. Para nosotros, lo que resulta importante dejar claro es la diferencia entre lo que se conoce como tiempo *real* y tiempo *verbal.*

La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1675) indica que los tiempos gramaticales ubican las acciones de los verbos en relación con el momento de la enunciación. Estas acciones se muestran como anteriores, simultáneas o posteriores a ella.[28] En cuanto al tiempo real, Rojo (1974: 729) menciona que es exterior al hombre, y debe concebirse como la vivencia personal del transcurrir del tiempo físico. Según autor, el avance del tiempo físico puede percibirse como lento o rápido según sean los estados de ánimo de cada persona o la manera en que cada persona siente el desarrollo de sus propias actividades cotidianas. Sin embargo, aunque para el autor los acontecimientos ocurridos en la vida de cada hombre o sociedad son puntos de referencia objetivos, concebidos como anteriores, simultáneos o posteriores, también es obvio que califica esta consideración sobre el tiempo real como subjetiva, y esta postura vuelve problemática la diferencia.

La distinción, pues, entre tiempo real y tiempo verbal no es clara, y en ocasiones crea confusión. Esta situación se observa, por ejemplo, en la forma verbal del presente de indicativo, que puede referirse también a un momento considerado dentro del tiempo físico como futuro: *Mañana* ***voy*** *a Madrid* , o bien, como pasado: *Napoleón* ***nace*** *en 1769*. Por su parte, Gutiérrez Araus

---

[28] La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1676) indica también que la categoría de tiempo no solo se manifiesta en los verbos, sino también en diferentes grupos adverbiales, preposicionales, y, en ocasiones, nominales.

(1997: 12-13) destaca la importancia de no confundir el tiempo verbal con el tiempo real, pues el primero se relaciona con otros elementos dentro de la conjugación verbal. Para la autora, el tiempo verbal se divide en tres vertientes, que coinciden con la interpretación del hablante acerca del desarrollo temporal. Primero, el presente, cuyo ámbito más amplio y en el cual se desarrollan o se comunican las vivencias es el tiempo del *ahora*; después el pasado, que precede al presente y es el tiempo del *antes*, y, finalmente, el *futuro*, que es el plano de lo que aún no ha sucedido y representa el tiempo del *después*.

En resumen, la relación que existe entre las categorías de tiempo y aspecto tiene que ver con la temporalidad de los eventos. La diferencia entre estos dos conceptos consiste en lo siguiente: el tiempo gramatical es una categoría deíctica y el aspecto no. La primera, —se mencionaba ya anteriormente— ubica los eventos en relación con el momento de su enunciación o con el tiempo en que tienen lugar. La segunda, describe el desarrollo interno de los eventos e informa sobre su extensión temporal sin hacer referencia al momento del habla.

1.6 Aspecto léxico

El *aspecto léxico,* llamado también *modo de acción*[29] o *Aktionsart*,[30] posee un carácter semántico y está estrechamente ligado al aspecto, que es netamente gramatical. La idea de aspecto léxico aparece por primera vez en la *Metafísica* de Aristóteles, donde el filósofo indicaba la existencia de verbos que expresaban eventos no culminados o que carecían de esta culminación. La distinción que hizo Aristóteles entre estos verbos tiene que ver en realidad con el concepto de *Aktionsart*, o aspecto léxico; la diferencia entre los verbos comentados concierne al valor léxico del verbo y no a la función de una categoría gramatical. Mucho tiempo después, y dentro del contexto español, esta idea es retomada por Bello para su clasificación de los

---

[29] Utilizaremos el término de *modo de acción* en ocasiones como sinónimo de *aspecto léxico*.

[30] La palabra *Aktionsart* aparece propuesta por lingüistas alemanes hacia el final del siglo XIX. Sigmund Agrell la utilizó por primera vez en un trabajo de 1908 que describe el sistema temporal de la lengua polaca. Este término también lo utiliza la lengua sueca que habitualmente, lo traduce como *modo de acción*, pero también como *carácter*, *naturaleza*, *índole* o *cualidad* de la acción o del proceso.

verbos en *desinentes* y *permanentes*. En la actualidad, autores como García Fernández (1998: 10) definen el aspecto como "una noción semántica de manifestación morfológica, mientras que el *modo de acción* es eminentemente léxico." Este autor define además el aspecto léxico como aspecto *objetivo*, por su carácter intrínseco, mientras que el aspecto propiamente dicho es llamado *subjetivo* porque depende de la intención del hablante. Asimismo, Gutiérrez Araus (1997: 17) indica que el aspecto léxico va implícito en el propio lexema del verbo, por lo que se le llama también *tiempo implicado*, frente al *tiempo explicado* de las formas flexivas. La autora señala que si pensamos en verbos como *pasear*, puede aparecer en nuestra mente la imagen de un proceso durativo-imperfectivo, mientras verbos como *entrar, llegar, nacer*, *salir* y *morir* pueden evocarnos un proceso puntual-perfectivo. Para Gutiérrez Araus el aspecto léxico es una categoría con la cual se pueden clasificar los verbos a partir de oposiciones semánticas como estado/proceso, puntual/durativo o télico/atélico.[31] Sin embargo, es importante mencionar que esta categoría no solo es propia de verbos, sino también de predicados, ya sea en sus formas sintácticas o contextuales.

De Miguel (1999), en su *Aspecto Léxico* señala que la información léxica aspectual de los verbos puede ser modificada a través de otros elementos que aparecen en los predicados, tales como modificadores adverbiales, adjetivos y complementos, los cuales pueden cambiar el significado inherente de los verbos.

> (…) la información relativa a la aspectualidad de un predicado aportada por el aspecto léxico no viene proporcionada sólo por el significado léxico del verbo, sino también por la interacción entre el significado del verbo y otros elementos que lo acompañen: complementos, adverbios y el sujeto. (De Miguel, 1999: 2990)

---

[31] Cortés (2002: 264-265) indica que los términos *télico* y *atélico* provienen del griego *τέλο* cuyo significado español es *fin* o *límite*. Estos términos pertenecen a la categoría de *telicidad* que es atribuida a H.B. Garey en un estudio de 1957. El concepto de telicidad expone la existencia de posibilidades aspectuales por medio de la perspectiva de eventos limitados en oposición con eventos ilimitados. Los verbos o predicados télicos son aquellos que presentan acciones limitadas que se expresan puntuales, terminativas, ingresivas, frecuentativas y conclusivas, mientras que las formas atélicas se presentan ilimitadas y tienen carácter durativo y permanente.

De la cita anterior, podemos concluir que no solamente los verbos pueden expresar significado léxico: cualquier otra unidad que se comporte como predicado podría también proporcionar información de tipo aspectual. A continuación señalaremos algunos de los elementos que influyen en la información léxica aspectual de los verbos. Ejemplos:

18. Pedro me dijo que corrió el maratón.
19. Pedro me dijo que corrió maratones.

La diferencia aspectual entre los ejemplos 18 y 19 recae en los complementos del verbo. A pesar de que las dos oraciones presentan el mismo sujeto, verbo y tiempo verbal, son los complementos directos los que aportan la información aspectual. En el primer ejemplo, se expresa un evento delimitado, y en el segundo, uno no delimitado. Cuando el complemento aparece determinado, —en este caso, el sustantivo *maratón*, definido con el artículo *el*—, se produce un efecto de limitación; en cambio, con la presencia de *maratón* en plural y sin artículo que lo defina, tenemos un evento no delimitado.

Por otra parte, también existen construcciones preposicionales, como *durante* + cuantificativo temporal, que contribuyen con la información aspectual de los verbos. Por ejemplo:

20. Mario leyó la novela *durante días*.

El verbo *leer* en indefinido sería de carácter perfectivo si se presentara de forma independiente; sin embargo, con la construcción preposicional *durante* + cuantificativo temporal, el sentido del evento se modifica y no se muestra delimitado. En las siguientes oraciones, los distintos valores aspectuales de los predicados pueden atribuirse a los diversos elementos que los modifican. Veamos los ejemplos de De Miguel (1999: 3002):

21. *Durante años*, Inés se acordó de aquel inquietante sueño.
22. *De repente*, Inés se acordó de aquel inquietante sueño.

Los ejemplos 21 y 22 comparten un mismo predicado; sin embargo, el valor aspectual se muestra diferente debido a los modificadores —*durante años* y *de repente*— que los preceden. El primero muestra un evento

iterativo, es decir, que se repite, y el segundo, uno con sentido puntual. En estos casos son las construcciones preposicionales, y no el verbo, las que aportan la información aspectual. Otro elemento que puede aportar información de tipo aspectual es el sujeto de la oración. De Miguel (1999: 2003) menciona que "la especificación aspectual de ciertos predicados va a variar dependiendo de si su sujeto es continuo o discontinuo, colectivo o individual, agentivo o no agentivo, genérico o específico."[32] Observemos los siguientes ejemplos:

23. La marea golpeaba el faro.
24. El rayo golpeaba el faro.*
25. El rayo golpeó el faro.

En la oración del ejemplo 23 el sujeto continuo —*La marea*—, junto con el predicado —*golpeaba el faro*—, expresa un evento no delimitado y durativo. En cuanto a la oración del ejemplo 24, el sujeto discontinuo —*El rayo*—, en combinación con el predicado —*golpeaba el faro*—, se muestra incompatible. En cambio, en la oración del ejemplo 25, el sujeto —*El rayo*—, en combinación con el mismo predicado de la oración del ejemplo 24, pero conjugado en pretérito perfecto —*golpeó*— funciona aspectualmente por el carácter puntual y delimitado que expresa tanto el sujeto como el tiempo del verbo. Como podemos observar, en estos ejemplos, son los sujetos los que aportan la especificación aspectual de los predicados y no los verbos por sí mismos.

Los matices aspectuales que se pueden expresar son numerosos debido a la gran cantidad de recursos léxicos y gramaticales que existen.

---

[32] Los sujetos continuos son aquellos que no son contables, por ejemplo: *lluvia*; los discontinuos, los que son contables, por ejemplo: *El árbol*. Los sujetos colectivos son aquellos que en singular expresan una agrupación de personas, animales u objetos, por ejemplo: El *archipiélago*. Por otra parte, los sujetos individuales son los que hacen referencia a una sola persona, animal u objeto, por ejemplo: *La luna.* Según Gómez Torrego (2007: 264), los sujetos agentivos son aquellos que sufren o padecen las acciones de los verbos, por ejemplo: *Pedro murió en accidente*. En cuanto a los no agentivos, son lo contrario, no sufren o padecen las acciones de los verbos, por ejemplo: *Me gustan los libros*. *Libros* es el sujeto pero semánticamente no es el agente. Los sujetos genéricos son desconocidos o no interesa mencionarlos, por ejemplo: *Tocan la puerta*. Y los específicos, finalmente, son aquellos que se muestran como determinados o definidos, por ejemplo: *Juan toca la puerta*.

Hemos visto que elementos como construcciones preposicionales, complementos directos y sujetos, entre otros, pueden definir el carácter aspectual de un predicado. Sin embargo, dentro de nuestro estudio, es el aspecto verbal, ya sea perfectivo o imperfectivo el que nos interesa abordar.

Existen diferentes clasificaciones de los verbos y de los predicados verbales. En la tradición gramatical hispánica las hay de tipo binarias, como la que separa entre verbos durativos como *vivir* y puntuales como *arrancar*. También se han dividido en ternarias, las cuales presentan verbos de acción como *bailar*; de proceso, como *construir*, y de estados, como *ser*. Asimismo, existen clasificaciones que se basan en el modo de acción o aspecto léxico[33] que llegan a contener hasta más de seis variantes de verbos o predicados verbales. A continuación presentaremos diferentes clases aspectuales de los verbos, según la clasificación hecha por Vendler (1967). Esta clasificación sobre los diferentes modos de acción distingue las siguientes cuatro categorías:

Estados:[34] son situaciones estáticas que se mantienen a través de un intervalo de tiempo y no cambian a lo largo de sus fases sucesivas: *ser*, *estar*, *saber*, *amar*, *tener*, y *existir*, entre otros. Ejemplos:

26. a) Mi primo sabe francés.
    b) Luis es alto.
    c) El perro está muerto.
    d) Temía a los ratones.

Actividades: implican un proceso que se desarrolla en el tiempo y no requieren de culminación: *correr*, *caminar*, *nadar* y *leer*. Ejemplos:

27. a) Pepe corre por el parque.
    b) El vecino está cantando.
    c) Luis come cereales por la mañana.

Realizaciones o resultados: describen un proceso que requiere que su desarrollo se complete. Enfocan el proceso con su término: *pintar un cuadro*, *leer dos libros* y *correr cien metros*, son algunos de ellos. Ejemplos:

---

[33] El modo de acción o aspecto léxico consiste en el significado de la raíz verbal o de la propiedad de los predicados.
[34] Utilizamos, en ocasiones, el término *de estado* como sinónimo *estativo*.

28. a) Pepe dibujó un círculo.
b) Los obreros construyeron una casa.
c) La abuela lavó los platos en diez minutos.
d) Voy a pintar la silla.

Logros: implican, por sí mismos, el cumplimiento del evento.[35] Esta característica los distingue de los de resultados —*reconocer*, *encontrar*, *alcanzar*, *descubrir*, *explotar*, *llegar*, *morir*—. Al igual que los de realización, admiten sintagmas preposicionales con *en* + sintagma nominal referido a tiempo —*en dos días*, *en diez minutos*—, pero, en este caso, el preposicional denota el periodo de tiempo previo al evento y no enfocado aspectualmente, puesto que se trata de verbos puntuales que no implican desarrollo temporal y producen un cambio o transición. Estas características las podemos observar en los siguientes ejemplos:

29. a) Los piratas encontraron el tesoro.
b) El corredor alemán ganó la carrera.
c) El piloto cruzó la meta.
d) El bebé nació a las tres.

De las categorías presentadas anteriormente nos interesa destacar sobre todo las de estado y de logro.

1.6.1 Verbos estativos

Como se mencionaba anteriormente, los verbos de estados se caracterizan por su carácter no dinámico, permanente y ausencia de cambio. Según Bosque (2008: 301), un estado es una eventualidad que posee duración pero no es ni delimitada ni dinámica, es decir, no culmina ni se completa, y además permanece constante a lo largo del intervalo temporal en que acontece. Los verbos de estado se limitan a mantenerse durante un periodo de tiempo y no pueden parar de darse; sin embargo, en ocasiones, estos verbos pueden cesar o dejar de darse, pero no interrumpirse, a diferencia de

[35] Siguiendo la línea de De Miguel (1999), continuaremos usando el término *evento* la mayoría de las veces para referirnos a procesos, acontecimientos o estados.

otros eventos que implican duración pero son dinámicos, —*andar* o *construir la casa*—. Los verbos estativos describen eventos o estados que permanecen, estados no delimitables en donde no ocurren cambios o progresos. Según De Miguel (1999), el aspecto léxico imperfectivo se presenta en esta clase de verbos.

> Un estado es un evento que no ocurre sino que se da; y se da de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende. Un estado, por tanto, está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante el periodo de tiempo en el que se da; puesto que no avanza, no puede dirigirse a un límite ni alcanzarlo. Se limita a mantenerse durante un periodo de tiempo (en cada momento de él), de forma que es inherentemente no delimitado y durativo: continuo. (De Miguel, 1999: 3012)

Como podemos observar, en los verbos estativos no existe un comienzo o final del evento; son ilimitados temporalmente. La cantidad de este tipo de verbos no es muy amplia, pero existe un buen número de ellos en el sistema verbal español. A continuación presentamos una lista de los verbos de estado más comunes en la lengua española de acuerdo con la categoría presentada por De Miguel (1999) en su trabajo *El aspecto léxico:*

Estos verbos son estados que expresan propiedades inalienables del sujeto.	*Ser, conocer y tener.*
Estos verbos y sus construcciones son formas que expresan estados de hechos no modificables en tanto se mantengan las condiciones de existencia del hecho.	*Odiar, querer, saber, ser joven, ser lunes, tener hambre, tener tiempo.*
Estos verbos se ubican dentro de una clase que expresan posesión, indican permanencia en un estado o situación.	*Tener y poseer.*
Estos verbos indican duración inherente.	*Ser, contener, estar, existir, habitar, limitar, mantener, permanecer, residir.*
Estos son verbos	*Seguir, continuar, durar y perdurar.*

pseudoatributivos[36]del tipo de *asemejarse*, *ser considerado*, *ser conocido como*, *ser denominado* y *parecerse*.	
Son verbos que se refieren a pensamientos, emociones y sensaciones.	*Odiar, amar, conocer, querer, respetar, saber, temer.*

Tabla 4. Los verbos estativos

Para De Miguel (1999: 3013), una característica que poseen los verbos estativos es la incompatibilidad con lo progresivo. Es semánticamente contradictorio expresar progreso en el tiempo de un evento que se destaca por no mostrar avance o cambio alguno. La perífrasis verbal *estar* + *gerundio* no es parte de las formas con predicado de estado, pues el aspecto progresivo expresaría un cambio o dinámica incompatible con las formas de estado, que no cambian ni avanzan en el tiempo. Veamos los ejemplos:

30. a) Juan está sabiendo francés.*[37]
    b) Pepe está conociendo la respuesta.*
    c) Todos están conociendo a sus padres.*
    d) Juan está comiendo.
    c) Juan está construyendo una casa.

Los ejemplos designados muestran claramente por qué las perífrasis verbales *estar* + *gerundio* son incompatibles con formas estativas; sin embargo, en ciertos casos, su funcionamiento resulta correcto cuando la presencia de ciertos modificadores adverbiales o complementos directos dinamizan la información estativa sin importar que el verbo sea estativo: *Te estoy queriendo cada vez más,* por ejemplo. (De Miguel, 1999: 3014).

[36] Los verbos pseudoatributivos se conocen también como semicopulativos. Su característica principal es que no cambian su significado, pero necesitan de un modificador o complemento para completar el sentido de la oración.

[37] El signo * se utiliza para marcar que la oración es errónea, ambigua o poco común.

Los predicados estativos tampoco son compatibles con verbos como *convencer*, *persuadir*, *forzar* u *obligar*. Esto se debe principalmente al carácter dinámico de estos verbos. Ejemplos:

31. a) Juan forzó a Pepe a saber francés.*
    b) Juan obligó a Pepe a ser alto.*
    c) Juan persuadió a Pepe de conocer la materia.*
    d) Juan forzó a Pepe a correr.
    e) Juan invitó a Pepe a construirse una casa.

También debemos mencionar que existen excepciones con predicados aparentemente estativos. Ejemplo:

32. Juan obligó a su hijo a ser respetuoso.

Este tipo de oración expresa un sentido activo, no estativo. No es un acontecimiento dado por sí solo, —como normalmente sucede con los eventos de estado—, sino ejecutado por un sujeto. Otro aspecto que normalmente no es compatible con los formas estativas es el imperativo. En este caso se indica que los estados, en contraposición con las formas dinámicas, no dependen de un interlocutor para darse. Ejemplos:

33. a) ¡Sabe francés!*
    b) ¡Sé alto!*
    c) ¡Conoce la respuesta!*
    d) ¡Corre!
    e) ¡Construye la muralla!

Los estados tampoco se pueden relacionar con perífrasis de relativo, con el verbo *hacer*, o con construcciones elípticas.[38] Ejemplos:

34. a) Lo que hizo Juan fue saber francés.*
    b) Pepe prefiere la cerveza y Luis lo hace también.*

---

[38] La elipsis, desde el punto de vista gramatical, es la omisión de palabras dentro de un enunciado, cuya ausencia no impide que este sea inteligible. Ejemplo: *A mí me gusta viajar a la Tierra del fuego y a ti no*.

c) Lo que hizo Juan fue correr.
d) Pepe reconoció a Luisa y Juan lo hizo también.

Anteriormente mencionábamos que los estados no acontecen, se dan. Esta característica, por lo tanto, los hace incompatibles también con verbos como *ocurrir* o *acontecer*. Ejemplos:

35. a) Ocurrió que Juan vivió allí varios años.*
b) Aconteció que tiempo después Don Quijote murió en su aldea.

En la oración del ejemplo 35a observamos agramaticalidad, pues el verbo *ocurrir*, de sentido dinámico, no puede coexistir con *vivir*, de sentido estativo. Sin embargo, en ocasiones, verbos como *pasar*, *suceder*, y a veces también *ocurrir*, pueden usarse con formas imperfectivas y con argumentos proposicionales, y expresar con ello de alguna manera situaciones dadas, no acontecidas. Ejemplos:

36. a) Sucede que no tengo nada de hambre.
b) Lo único que pasa es que el techo es demasiado alto.
c) Sólo ocurre que nadie sabe lo que quiere.

Si, generalmente, los predicados estativos son incompatibles con formas dinámicas, ciertos verbos o construcciones con ese carácter se muestran capaces de relacionarse correctamente con ellos para generar formas con sentido y gramaticalmente correctas, siempre que se cumpla con las circunstancias contextuales como las expresadas en los ejemplos anteriores.[39]

1.6.2 Verbos de logro

Los verbos de logro se oponen de cierto modo a los de estado. Mientras los últimos expresan eventos permanentes y sin cambio, los de logro suelen ser

[39] Los ejemplos presentados en este apartado se tomaron de *Fundamentos de sintaxis formal*, de Ignacio Bosque (2008).

puntuales y breves. De Miguel (1999: 3033) indica que este tipo de verbos delimitados y de escasa duración describen hechos que tiene lugar en un instante: estos son únicos y definidos, ocurren en un punto preciso y no ceden el paso a estados que se mantengan o actividad continua. La autora menciona que la duración de un evento es prácticamente inexistente cuando es expresada por esta clase de verbos. Algunos de los verbos de logros más comunes en español son los siguientes:

Se pueden encontrar verbos de escasa duración entre los verbos de movimiento:	*Arribar, aterrizar, chocar, entrar, lanzar, llegar, partir, salir.*
Entre los que indican cambio de estado	*Apagar(se), ahogarse, comenzar, desmayarse, encender(se), estremecerse, explotar, marearse, morir, nacer, rasgar(se), romper(se)*
Entre los verbos de posesión	*Adquirir, comprar, perder, vender.*
Entre los verbos de percepción y de lengua	*Acordarse, darse cuenta, dar una respuesta, descubrir, entender, oír un grito, olvidarse, pensar una palabra, preguntar, reconocer, ver la cima.*
Otros:	*Alcanzar la cima de un monte, estallar de ira, explotar una bomba, llegar a la meta, marcar un gol, nacer, reconocer una cara, morir, alcanzar, etc.*

Tabla 5. Los verbos de logro

De Miguel (1999: 3034) expone que los eventos de logro o escasamente durativos, al igual que los de estado, comparten con estos últimos el no avanzar en el tiempo; tampoco aceptan o no deberían aceptar, la perífrasis progresiva *estar* + *gerundio*. Los verbos de logro expresan un evento instantáneo, es decir, en cuanto ocurre, no mientras progresa.[40] Una de las formas de confirmar la aceptación o no de las perífrasis progresivas con este tipo de verbos es agregando el adverbio de tiempo *todavía* al final de oraciones como las siguientes:

[40] Cuando los verbos de logro se combinan con una perífrasis progresiva, esta va a señalar que el evento es inminente o que está a punto de ocurrir o de acabar. Por ejemplo: *Eduardo se está mareando*.

37. a) La bomba está explotando todavía.*
b) Ronaldo está marcando un gol todavía.*

Como podemos ver en estas oraciones, la aceptabilidad de las formas progresivas no es posible. Sin embargo, en oraciones como *Eduardo se está mareando todavía*, aunque no sea una expresión común, es válida. En este caso el adverbio *todavía* indica que el evento ya tenía un proceso anterior y que es posible que continúe. Por otro lado, otro elemento incompatible con los verbos de logro es el modificador temporal encabezado por *durante*. Observemos los siguientes ejemplos:

38. a) Bolton llegó a la meta en 9.58 segundos.
b) Bolton llegó a la meta durante 9.58 segundos.*

La segunda oración es agramatical dado que la preposición *durante* indica que se llegó a la meta y ya sucediendo eso pasaron 9.58 segundos. El sentido de la oración 38b es erróneo, mientras que el de la 38a es correcto porque en ella se habla del trayecto de principio a fin (la meta) en una duración de 9.58 segundos. Los verbos de logro se pueden combinar con elementos o construcciones que influyen en el sentido puntual de los eventos expresados por esta clase de verbos. Ejemplos:

39. a) Carlos se acordó **inmediatamente**.
b) El perro se levantó **en un segundo**.
c) Murió **al instante**.
d) La transmisión empezó **directo**.

Los elementos que acompañan a los verbos en estos ejemplos influyen en el sentido de los mensajes. En este caso, los distintos tipos de adverbios y/o construcciones preposicionales fortalecen el sentido puntual de los eventos. Si se agregara algún elemento adverbial de sentido durativo como *todavía* o *constantemente* por mencionar algunos, probablemente los mensajes resultarían agramaticales y/o podría darse lugar a una interpretación iterativa o cíclica de las acciones. Por otra parte, con los verbos de logro, los complementos temporales introducidos por las preposiciones *durante* y *por* dan lugar a la llamada *Interpretación de Estado*

Resultante. Esta interpretación es característica de los verbos de cambio de estado. Verbos como *encerrarse* pueden marcar un evento puntual: *Me encerré en mi cuarto*. Sin embargo, en la oración *Me encerré en mi cuarto por cinco días*, el elemento *por cinco días* no es compatible con el sentido puntual de los verbos de logro propiamente dicho, pero resulta correctamente posible porque el delimitador que encabeza la preposición *por* no hace referencia a la acción que expresa *encerrarse*, sirve, más bien, para medir la duración de su estado resultante, o sea, el estar encerrado.

Otro ejemplo que se relaciona con esta perspectiva es cuando usamos algunos verbos como *salir*. Este verbo es de logro y al mismo tiempo de movimiento. En este último sentido, existen oraciones como *Salí al parque por un rato*. El elemento *por un rato* no nos informa del tiempo que tarda en realizar la acción de salir, sino que alude al tiempo que dura en el parque después de salir. El verbo *salir* es de logro en formas como *Salí al porche*, sin embargo, cuando se utiliza junto con los elementos *por un rato* o *durante cinco días*, el sentido cambia y se convierte en estado resultante.

Otro elemento que presenta variaciones de significado con los verbos de logro, es el operador aspectual *se*. Para De Miguel (1999: 3050) el impersonal con *se* o "impersonal refleja" es una forma construida por un sujeto elíptico de referente desconocido, el morfema *se* y un verbo intransitivo, transitivo, inacusativo y/o copulativo, conjugado en tercera persona del singular. Ejemplos:[41]

40. a) Se trabaja mucho para llegar a ser un buen gimnasta.
    b) Se dice que no importan las medallas, pero acaban siendo una obsesión.
    c) Se crece menos si se entrena profesionalmente a una edad temprana.
    d) O se es un gran gimnasta o no compensa el sacrificio.

En los ejemplos de 40 podemos observar, en efecto, la cabal formación de impersonales con los diferentes tipos de verbos mencionados. La autora también expone que se puede formar la pasiva con *se*, tanto con predicados delimitados como con no delimitados; asimismo, con verbos en formas perfectas e imperfectas. Sin embargo, en casos especiales, cuando se combina el elemento *se* con verbos de logro, del tipo *nacer*, *llegar, salir,*

[41] Estos ejemplos se tomaron de *El Aspecto Léxico* De Miguel (1999: 3050-3051).

caer y *entrar*, entre otros; los significados de las oraciones resultan erróneos, no comunes o ambiguos. Ejemplos:

41. a) Se nació el mes pasado*
    b) Se llegó por la vía más rápida
    c) Se entró rápidamente.
    d) Se salió por la ventana.

Las oraciones de 41 muestran que la combinación de ciertos verbos de logro con la pasiva *se*, es equívoca; y cuando no lo es, suele tener un significado dudoso. Para la autora, el verbo *nacer* no puede llevar la pasiva *se*, pero menciona este caso como polémico, ya que el verbo *morir*, por ejemplo, sí es compatible con esta forma.[42] En cuanto a los verbos *llegar* y *entrar*, estos no se forman con la pasiva *se* cuando existe la presencia de sujetos que describen una trayectoria que acaba. Lo podemos observar en las oraciones: *El maestro llegó temprano*, y *Los estudiantes entraron por la puerta principal*.[43]

> En efecto, existen predicados que son perfectivos porque acaban en un punto que coinciden con en el punto en que comienzan: son los denotados por verbos puntuales del tipo de *estallar*, *explotar*, *llegar*, *nacer*, que ocurren en un punto. Existen, además, eventos que culminan en un punto, como los denotados por *marearse*, *hervir*, pero que, a diferencia de los verbos puntuales, constituyen eventos complejos, en la medida en que no ocurren en un punto sino que culminan en un punto inicial e implican una fase posterior a dicho punto. (De Miguel, 1997: 24)

A partir de lo expuesto y siguiendo a De Miguel, existen ciertos verbos de logro que pueden dividirse en dos clases: los que ocurren en un punto y los que culminan en un punto inicial. Estos últimos se dividen a su

---

[42] Cuando el verbo *morir* lleva la pasiva *se*, este marca el punto culminante de un evento que termina produciendo un cambio de estado. En este caso, de la vida a la muerte.

[43] Según la Real Academia Española, en su *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009:1708) el *se* aspectual no tiene función delimitadora, porque no altera el aspecto léxico de los predicados. Este solo incide en algunas formas de carácter télico.

vez en dos subclases: los verbos del tipo *marearse* y *sentarse*, y los del tipo *ver* y *hervir*. Los primeros expresan un estado posterior al punto en que comienza el evento, y los segundos, un estado posterior en que el evento culmina. Por otra parte, cuando los verbos de logro se combinan con los adverbios de tiempo *nunca* y *siempre*, en efecto, los significados de los mensajes se convierten en eventos que nunca o siempre sucedieron. La compatibilidad o no compatibilidad con estos elementos expone diferentes matices a partir de las distintas conexiones entre este tipo de verbos y los adverbios mencionados. Veamos los siguientes ejemplos:

42. a) Pablo nunca llegó temprano al trabajo.
    b) Pablo siempre llegó temprano al trabajo.

En el ejemplo 42a, el evento de llegar temprano nunca se consumó. El adverbio *nunca* es de negación y por lo tanto niega el evento. Sin embargo, con el sentido del mensaje se podría entender lo contrario: *Pablo siempre llegó tarde*. Por otro lado, el ejemplo 42b expresa un evento de sentido iterativo. El adverbio *siempre* afecta al significado puntual del verbo *llegar* expresado en indefinido y lo convierte en un evento repetitivo. De igual manera que el ejemplo pasado, se puede interpretar que *Pablo nunca llegó tarde*; sentido que es lógico.[44]

En general, los verbos de logro expresan eventos que ocurren en un solo instante. Estos pueden indicar el punto de arranque o desenlace. Este tipo de verbos carecen de duración y tienen un aspecto perfectivo. Los verbos de logro se combinan muy bien con el tiempo verbal del pasado indefinido. Esto se debe a que ambos elementos poseen un carácter perfectivo y puntual. Por otro lado, este tipo de verbos se contraponen hasta cierto punto con el imperfecto; esto se debe a que este tiempo verbal es de carácter imperfectivo. La relación existente entre estas formas varía dependiendo de las distintas combinaciones y los diferentes significados. A

---

[44] Los adverbios temporales *nunca* y *siempre* expresan formas atélicas. Normalmente, con el primero se expresan eventos que no sucedieron, suceden o sucederán. Con el segundo, se expresan eventos repetitivos y/o permanentes en pasado, presente y futuro. Sin embargo, existen ciertos casos donde los significados son todo lo contrario, como en *Nunca debiste haber venido* y *Siempre debiste haber venido*. En el primer ejemplo se entiende que el evento sucedió y en el segundo se puede interpretar que nunca tuvo lugar.

continuación expondremos a grandes rasgos la relación que existe entre los verbos de estado y de logro con las formas del pasado el imperfecto y el indefinido.

1.6.3 Verbos estativos y de logro en relación con el imperfecto y el indefinido

Previamente mencionábamos que los verbos estativos en imperfecto denotan un evento no delimitable, un estado continuo. Por eso decíamos también que este tipo de verbos normalmente cumple una función descriptiva dentro de los contextos narrativos. Las formas verbales construidas desde un pasado continuo y estático, se conjugan en imperfecto. A continuación presentamos algunos usos del imperfecto relacionados con verbos estativos:[45]
Descripción en el pasado: con el imperfecto se describen eventos o estados en el pasado. Esta forma se utiliza normalmente para describir escenarios, personajes y ambientes en las historias.

43. La ciudad se llamaba Torrevieja, *estaba* a unos cincuenta kilómetros al sur de Alicante. *Era* muy turística y muy bonita. En el centro de la ciudad *había* varios hoteles, muchos *estaban* cerca de la playa. Nuestro camping *estaba* junto a la carretera de Cartagena. *Era* un camping muy bien cuidado: *había* árboles, un césped bien verde, *tenía* un supermercado, una cafetería y *había* también un centro polideportivo. En el centro del camping *había* dos piscinas. Nuestra tienda de campaña *estaba* entre una de las piscinas y la recepción. La recepcionista *era* una joven de unos veinte años. *Era* bajita, *tenía* pelo corto, llevaba gafas. Hablaba inglés, francés e italiano. Parecía una chica muy simpática. (Sándor, 2004: 45)[46]

Cortesía: el uso de cortesía con el imperfecto tiene valor de presente y es muy común en el habla. Al aplicarse esta forma se crea normalmente una

---

[45] Para una mayor consulta sobre los usos y valores del imperfecto y el indefinido véase Moliner (1989); Reyes, (1990); Gutiérrez Araus (1997 y 2007); Brucart (2001); Amenós (2010) y la *Nueva gramática de la lengua española* (2009).
[46] Las *cursivas* son nuestras.

petición más cordial y suave que si se formulara en presente. Este uso tiende a marcar un respeto hacia la otra persona mediante un distanciamiento en el tiempo, y los hechos se presentan como un deseo o una necesidad.

Los verbos más comunes en este contexto son *querer* y *desear*. Ejemplo:

44. ¿Qué deseaba usted? (RAE, 2006: 466)

Forma lúdica o de fantasía: este uso también expresa valor de presente y se refiere a hechos imaginados o soñados. Es muy común en el lenguaje infantil. Ejemplo:

45. Tú eras el que iba remando; la mar estaba muy revuelta, muy revuelta. (Sánchez Ferlosio, *Jarama*. Citado por RAE, 2009: 1749)

Los usos que se han presentado aquí del imperfecto son algunos de los más comunes en relación con verbos estativos, generalmente al servicio de la descripción de escenarios o trasfondos en los contextos narrativos. En cambio, cuando los verbos estativos se expresan en pretérito indefinido, las formas verbales pasan de lo descriptivo a lo narrativo y de un sentido estático a uno dinámico. Cuando las formas verbales expresan, pues, un comentario, una explicación, una descripción, o un evento simultáneo a la acción principal; es decir, cuando dichas formas pertenecen al marco o escenario de la acción, se utiliza el imperfecto. Si los eventos, en cambio, forman parte del hilo narrativo, se usa el indefinido. Ejemplos:

46. a) Rubén conocía a Marta muy bien.
    b) Rubén conoció a Marta en Buenos Aires.

El ejemplo 46a muestra un evento durativo, no se alude a ningún comienzo o final del evento pues se presenta solo en su desarrollo. Por su parte, el ejemplo 46b muestra una acción puntual y acabada. El indefinido —a diferencia del imperfecto— puede indicar el inicio o final de los estados. En los siguientes ejemplos, los eventos en indefinido son puntuales y marcan un cambio:

47. a) Maradona era futbolista profesional a los dieciséis. (*En ese momento ya era*)
b) Maradona fue entrenador a los treinta y seis. (*En ese momento inicia*)

En el ejemplo 47a se presenta un evento de carácter permanente en el cual no se hace referencia a un principio o a un fin. Mientras que en el ejemplo 47b se expresa un hecho puntual, el cual indica el inicio de un estado. Los verbos estativos tienen una relación más estrecha con el imperfecto por su carácter durativo. Sin embargo, la combinación de estos verbos con el indefinido es posible, aunque los matices que puedan surgir sean diferentes dependiendo de las intenciones expresivas del hablante.

Para la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1739) los predicados de estado generalmente no admiten el aspecto perfectivo, y por lo tanto, tampoco al pretérito indefinido. Su incompatibilidad se debe principalmente a que los predicados de estado se caracterizan por poseer propiedades estables de personas o cosas, y a la inexistencia de límites temporales. Por otro lado, cuando se combina el indefinido —que marca límites temporales en los eventos— con formas estativas, dicha combinación suele crear oraciones no del todo aceptables. En cambio, la relación del imperfecto con los predicados de estado se muestra casi natural, pues no se imponen límites a la interpretación de los eventos.

A grandes rasgos, podemos decir que el vínculo entre los verbos de estado con el imperfecto es casi íntimo, mientras que en su uso con el indefinido, implica cambio de significados o se producen otros sentidos y matices. A continuación expondremos el uso del indefinido en relación con los verbos de logro.

Según la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1736), se espera que el indefinido[47] sea compatible con los predicados télicos (logros). La academia muestra como ejemplos verbos del tipo *llegar* y *morir*, los cuales son puntuales y no permiten sentidos permanentes. Esta cualidad se refleja en lo que expresa generalmente el indefinido como tiempo verbal, principalmente acontecimientos puntuales.[48] Cuando usamos el indefinido

---

[47] *La Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1736), llama al indefinido como Pretérito perfecto simple.

[48] No siempre los eventos expresados en indefinido serán puntuales. Esta forma se puede usar con eventos que ocupan cierta extensión temporal.

con verbos de logros podemos expresar eventos consecutivos que pueden dar hilo narrativo a las historias. Veamos la siguiente secuencia:

48. Ontananza gritó: - Tiro fuera del campo visual. Después se supo que fue la bala que más lejos *llegó*: *Salió* desviada hacia la derecha, *pasó* volando sobre la mesquitera, *rebotó* en uno de los contrafuertes de la iglesia del Santo Niño, *rompió* una ventana, *desfundó* el púlpito y fue a enterrarse en el piso, junto al cepo de la Vela Perpetua. (Ibargüengoitia, 1987: 34)[49]

En este ejemplo podemos observar que los eventos son puntuales, de escasa duración. En esta secuencia apreciamos en su mayoría verbos de logro del tipo de movimiento. Con este tipo de construcciones se aprecian secuencias de eventos que suceden uno tras otro con un mínimo de tiempo entre cada uno. Sin embargo, es importante mencionar que el indefinido no siempre marca eventos puntuales y cortos en duración como en el ejemplo 48. Con este tiempo verbal, en efecto, también se expresan eventos que dan continuidad a las narraciones en las historias y no necesariamente deben ser puntuales. A esto Amenós (2010: 195) indica lo siguiente:

> Una forma verbal como el pretérito indefinido, que sitúa un evento como anterior al tiempo del habla y además muestra los límites del evento, es especialmente apta para la narración. Narrar una historia supone presentar, de principio a fin, los eventos que la constituyen e inferir las relaciones que existen entre ellos. Estas relaciones son, fundamentalmente (aunque no solo), temporales. Así, puesto que el pretérito indefinido suele presentar eventos en sucesión y eso hace progresar el relato.

En el siguiente ejemplo exponemos un fragmento narrativo donde el uso del indefinido marca secuencia/desarrollo en una narración sin eventos propiamente puntuales:

49. Mientras los hombres averiguaban si no faltaba alguien en los pueblos vecinos, las mujeres *se quedaron* cuidando al ahogado. Le *quitaron* el lodo con tapones de esparto, le *desenredaron* del cabello los abrojos

---

[49] Las *cursivas* son nuestras.

submarinos y le *rasparon* la rémora con fierros de desescamar pescados. (García Márquez, 1996: 56)[50]

El uso del indefinido con verbos de logro, en una primera instancia, se usa para expresar eventos puntuales. Esto lo vimos reflejado más arriba con la secuencia del ejemplo 48. Sin embargo, en el ejemplo 49 se exponen eventos seguidos, los cuales crean avance en narraciones sin ser necesariamente puntuales. Una de las características principales de los verbos de logro es expresar eventos puntuales y aislados. Ejemplos:

50. a) Ayer nació mi sobrina Galilea.
    b) La bomba atómica explotó el 6 de agosto de 1945.

Los ejemplos 50a y b expresan estos últimos sentidos. El contexto de las oraciones es muy importante para saber si son eventos aislados o si se encuentran en una secuencia narrativa. Por otro lado, con el uso de ciertos verbos de logro en indefinido, se presentan eventos que dan inicio a otros, los llamados verbos de cambio de estado. Ejemplo:

51. a) Tan sano que era y de repente se murió de un infarto.
    b) El niño ya estaba muy cansado de estar parado por eso se sentó en el sofá.

En estos ejemplos se exponen eventos que ocurren en indefinido dan pie a otros. En estos casos, el paso de la vida a la muerte y el de estar parado al estar sentado. En los ejemplos que se han visto anteriormente con verbos como *llegar*, *nacer*, *disparar* y *salir*; no existen estados posteriores que se expresen con los mismos verbos. Por otra parte, con la alternancia indefinido/verbos de logro también se expresan eventos que dan inicio y término a otros. Estas formas son puntuales. Por ejemplo:

52. a) La película empezó a las 8:00.
    b) La película terminó a las 10:00.

---

[50] Las *cursivas* son nuestras.

En estas oraciones podemos observar dos eventos puntuales. En 52a se empezó una acción, en este caso el de la proyección de una película. La película continúa proyectándose pero no empieza de nuevo. En cuanto a 52b, el sentido sería lo contrario, el de terminar la proyección. La película termina de proyectarse y no hay continuación posteriormente. También es un hecho puntual ya que no termina de nuevo. Los eventos que se expresan con los verbos *empezar* y *terminar* podrían tener continuidad en una forma iterativa, si los verbos de logro aparecieran en imperfecto. Veamos las siguientes oraciones:

53. a) La película empezaba a las 8:00.
    b) La película terminaba a las 10:00.

Cuando se combina el imperfecto con verbos de logro, por lo regular, se producen eventos iterativos. El uso del imperfecto con este tipo de verbos presenta una serie de acciones abiertas, en el sentido de no concluidas, mientras que con el indefinido, estas se visualizan de forma cerrada. Por ejemplo, en la oración *Se levantaba temprano*, el sentido resultará natural en los contextos que induzcan o favorezcan la duración de la que ese predicado carece. La *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 1755) menciona que la interpretación de hábitos crea contextos atélicos, de tal manera que el último ejemplo expuesto se usaría con normalidad si constituyera la respuesta a una pregunta acerca de las costumbres de alguien.

A modo de conclusión, se ha visto que los verbos estativos son aquellos que son permanentes, es decir, no indican una acción sino un estado. Estos se distinguen por su carácter no dinámico, y su ausencia de cambio. También se mencionó que los verbos de estado se mantienen durante un periodo de tiempo y no pueden parar de darse. Por otro lado, existen ciertos casos de estados que pueden cesar o dejar de darse, pero no interrumpirse. Asimismo, se expuso la relación de este tipo de verbos con el imperfecto y el indefinido. Con el primero guarda una relación estrecha ya que comparten en su naturaleza las formas imperfectivas. Con el segundo, la combinación es más forzada; sin embargo, posible. El uso de verbos de estado con el indefinido puede crear eventos puntuales, es decir, de logro. En cuanto a los verbos de logro, se expuso que estos son de carácter puntual; los eventos que expresan tienen escasa duración, suceden en un instante y se consideran únicos y definidos. En cuanto a su relación con el indefinido, se indicó que estos verbos se acomodan con naturalidad con este tiempo verbal. Los verbos de logro y el indefinido comparten el aspecto perfectivo/télico.

Sin embargo, también se mencionó que este tipo de verbos pueden crear contextos atélicos cuando estos se relacionan con el imperfecto. Los verbos de logro se comportan de distinta manera cuando se utilizan con este último tiempo verbal, pues junto a ellos logran expresar eventos iterativos. Finalmente, se ha mencionado que el uso del imperfecto y el indefinido en relación con verbos de estado y de logro pueden expresar diferentes significados dependiendo de los predicados que los acompañen. Los diferentes elementos como adverbios, construcciones preposicionales y sujetos afectan a los significados y dan pie a otras posibilidades semánticas.

Capítulo 2. El pretérito imperfecto y el pretérito indefinido

En los siguientes apartados abordaremos los tiempos verbales en pretérito imperfecto y en pretérito indefinido, presentando sus definiciones y contrastes desde la perspectiva aspectual y temporal.

2.1 El pretérito imperfecto

El pretérito imperfecto expresa un evento o estado anterior e inacabado en relación con el momento de enunciación. Algunos autores indican la distinción entre esta y otras formas verbales por su valor aspectual, que implica lo no acabado: un evento en pasado, sin principio ni término. La Real Academia Española, lo define así:

> (…) el pretérito imperfecto es un tiempo que presenta las situaciones en su curso, es decir, enfocando su desarrollo interno sin aludir a su comienzo ni a su final. (RAE, 2009: 1743)

El tema del pretérito imperfecto ha despertado interés entre investigadores, autores y diferentes gramáticos a través de los años. A partir de los estudios realizados hasta ahora, puede señalarse la existencia de dos perspectivas teóricas que tratan de explicar el funcionamiento de este tiempo verbal: la *temporal* y la *aspectual*. En los siguientes apartados citaremos algunas gramáticas y autores que han definido el imperfecto dentro de estas vertientes.

2.1.1 Perspectiva temporal

Para la perspectiva temporal, el imperfecto es un tiempo verbal secundario que depende de la existencia de otros tiempos pasados para poder actuar o ser, a diferencia de tiempos primarios como el presente, el pretérito indefinido o el futuro. Brucart (2001), en su estudio sobre los valores del imperfecto, muestra que la primera definición sobre este tiempo verbal en la

gramática española —formulada en la *Gramática*, (RAE, 1771)— tiene una perspectiva temporal:

> Quando aquella cosa de que se trata se considera como presente respecto a otra ya pasada, se llama pretérito imperfecto: v. gr. 'llegó mi hermano al mismo tiempo que yo le escribía.' (RAE, 1771, citada por Brucart, 2001: 4)

Por esta cita podemos saber que la tradición gramatical española, en sus inicios, ya abordaba la perspectiva temporal. Posteriormente, uno de los gramáticos más influyentes de la lengua española, el venezolano Andrés Bello, definió el pretérito imperfecto como *co- pretérito*, porque esta forma verbal es un tiempo pasado, que expresa simultaneidad con respecto a otras formas del propio pasado. Bello fue el primero en proponer la hipótesis del copretérito en 1847, la cual da al pretérito imperfecto un valor de presente en el pasado.

> En esta forma el atributo es, respecto a la cosa pasada con la cual coexiste, lo mismo que el presente respecto del momento en que se habla, es decir, que la duración de la cosa pasada con que se le compara puede no ser más que una parte de la suya. "cuando llegaste llovía": la lluvia coexistió en una parte de su duración con tu llegada, que es una cosa pretérita: pero puede haber durado largo tiempo antes de ella, y haber seguido largo tiempo después, y durar todavía cuando habló. (Bello, 1847: 201)

La perspectiva temporal del imperfecto que presenta Bello es compartida por autores modernos como Rojo y Veiga (1999). Estos gramáticos reafirman el carácter relativo del imperfecto y exponen que este tiempo verbal indica simultaneidad en relación con otros tiempos verbales del pasado. Los autores cuestionan la hipótesis sobre el aspecto en el sistema verbal español y mencionan que las diversas unidades que pueden crear matices aspectuales son solo una cuestión secundaria. En el siguiente ejemplo se muestra la postura de estos autores con respecto al carácter temporal del imperfecto:

54. Poco más tarde la bomba *hacía* explosión. (Rojo y Veiga, 1999: 2907)

Los autores mencionan que explicar el ejemplo anterior desde una perspectiva durativa o imperfecta, es innecesario. Para justificar su interpretación, proponen lo siguiente: en una oración como: *Poco más tarde observaron horrorizados que la bomba hacía explosión*, la relación que tiene el evento en imperfecto es de carácter temporal con respecto al que aparece en indefinido. En este caso, *observaron* se presenta dominante y *hacía explosión* referencial. Sobre esta perspectiva, los autores indican lo siguiente:

> En nuestra opinión, una secuencia [como la del ejemplo] reclama [la] misma interpretación exclusivamente temporal, sin más particularidad que la ausencia de un verbo dominante en 'pretérito' del cual dependa temporalmente la forma *hacía*. (Rojo y Veiga, 1999: 2907)

En general, el punto de vista del imperfecto como copretérito indica su naturaleza secundaria. El valor temporal no surge con referencia al momento del habla, sino ligado a un referente previo en el pasado. En las formas como *cantaba* o *dormía* se visualizan los eventos en un momento simultáneo, coexistente con otro momento, con otro evento o con una situación anterior con respecto al momento de su enunciación.

2.1.2 Perspectiva aspectual

Por su parte, la perspectiva aspectual proyecta el imperfecto como un tiempo verbal que indica eventos o estados en el pasado, los cuales son vistos en su desarrollo y no en su término. Fernández Ramírez (1986) expresa que la característica general de esta forma es manifestar o representar el carácter inacabado de la acción verbal. Por otro lado, Brucart (2001) comenta que Lenz (1928) es uno de los primeros autores que ubican el imperfecto en un plano aspectual:

> Como tiempo absoluto, indudablemente *cantaba* significa lo mismo que *canté*, una acción pasada, pero esta acción no se considera como momentánea que entra y se concluye, sino como una acción que no llegó a un fin determinado, a ser perfecta. Tampoco expresa la posibilidad de que la acción haya comenzado en el pasado. Por consiguiente, su sentido es que en un momento del pasado duraba una

> acción que ya había comenzado antes, y no llegaba a ser perfecta. (Lenz, citado por Brucart, 2001: 6)

Hacia tiempos modernos, la Real Academia Española, en su *Esbozo* (1973), define el imperfecto como eventos en el pasado cuyo principio y final no se destacan.

> Este carácter inacabado da al imperfecto un aspecto general de mayor duración que los demás pretéritos sobre todo con verbos permanentes, cuya imperfección refuerza. (RAE, 2006: 466)

Asimismo, el gramático Alarcos Llorach (1994: 202) aborda las diferencias entre *cantaba* (imperfecto) y *cantaste* (pretérito indefinido) y varios de sus usos particulares. El autor menciona lo siguiente en cuanto a las dos formas:

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

Por otro lado, García Fernández (1998: 19) define el imperfecto de la siguiente manera:

> El pretérito imperfecto queda mejor caracterizado, como lo vamos a ver, como una forma verbal de tiempo pasado y de aspecto imperfectivo. El pretérito perfecto simple es una forma verbal de tiempo pasado y de aspecto Aoristo. La diferencia entre ambas formas es, pues, aspectual y no temporal.

Posteriormente, en 2004, el autor elabora un estudio sobre la naturaleza del imperfecto y su posición en el sistema verbal español. En su libro, *El imperfecto*, se abordan diferentes temas de carácter general y algunos más específicos en relación con este tiempo. En esta obra, el autor presenta la hipótesis temporal del imperfecto como parte importante de los textos tradicionales en la historia de la gramática española, pero sostiene y reafirma la perspectiva aspectual. García Fernández (2004: 20) menciona a la *Gramática* de la RAE de 1931 y a Gili Gaya (1967) como referentes de la misma visión sobre este tiempo verbal:

> La acción pasada que expresamos en pretérito imperfecto nos interesa sólo en su duración, y no en su principio ni en su término.
> La Academia, en la *Gramática* de 1931 (§292), califica al imperfecto como <<el pasado de la acción no terminada>>, por lo que maneja un criterio aspectual.

Como podemos observar, la perspectiva aspectual y temporal del imperfecto ha sido abordada a través del tiempo por diferentes autores y gramáticas tanto en el contexto español y en el de ELE, como veremos más adelante. Sin embargo, es importante adelantar que aún no existe un consenso general sobre los rasgos mencionados anteriormente. Por otro lado, cabe destacar que actualmente siguen surgiendo estudios sobre este tema, los cuales proponen diferentes matices y formas de abordar y entender este tiempo verbal.

2.2 Pretérito indefinido

Por su parte, el pretérito indefinido es un tiempo verbal que indica una acción que ha ocurrido en el pasado y no expresa relación con el presente. A diferencia del imperfecto, esta forma verbal es de carácter perfectivo, pues los hechos empezaron, se desarrollaron y terminaron en un momento pasado.

> El uso del pretérito perfecto simple implica, como se ha indicado, que han de suponerse los límites inicial y final del evento. Así pues, la oración *Arturo leyó* [La] Guerra y [la] Paz *el mes pasado* expresa – frente a la variante con *leía* – que la lectura de la novela se completó. (RAE, 2009: 1737)

Bello llama al pretérito indefinido simplemente *pretérito*, que para el autor significa "la anterioridad del atributo al acto de la palabra." (Bello, 1847: 201). Por su lado, el *Esbozo* (1973) conceptualiza el indefinido como un tiempo verbal absoluto y perfecto: absoluto porque presenta eventos independientes en un plano temporal anterior al que se encuentra el hablante, y perfecto porque tales eventos se consideran terminados.

Alarcos Llorach (1994) ubica el pretérito indefinido —a partir de su oposición con el imperfecto— como un tiempo verbal caracterizado por expresar rasgos como conclusión, puntualidad, momentaneidad y

efectividad. Del mismo modo, para Fernández Ramírez (1986), el indefinido expresa eventos de aspecto puntual, con principio y fin:

> También el pretérito español nos presenta el hecho o proceso de una manera que podríamos llamar conclusa. (Fernández Ramírez, citado por García Fernández, 2004: 21)

Por otro lado, Moliner (1989: 1472) define el pretérito indefinido de la siguiente manera:

> Es, pues, en oposición al imperfecto (de acción durativa), un tiempo perfectivo, o sea, de acción terminada (…)

Para Castañeda Castro (2006: 107), las acciones presentadas por este tiempo son localizadas en un punto temporal anterior al momento del habla y sostiene que el desarrollo de estas acciones son procesos completos. Veamos su explicación:

> (…) el indefinido [es] como un morfema temporal que abarca el recorrido interno del proceso de forma completa, y que sitúa su término en el punto temporal de la reconstrucción narrativa que coincide con el momento de la enunciación.

El indefinido normalmente no expresa matices significativos o especiales si lo comparamos con el imperfecto, pero sus usos son también variados y su morfología complicada. Por su propia naturaleza perfectiva este tiempo verbal presenta los eventos acotados, puntuales y acabados. Cuando aparece en eventos consecutivos, por lo regular tiende a presentar el comienzo de uno nuevo y el término del anterior. Esto sucede sobre todo en las narraciones, en donde la forma verbal asume el papel del tiempo del relato en el pasado para expresar hechos completos, precisos y aislados.

En resumen, dentro de este apartado hemos visto las características generales del imperfecto y del indefinido. El primero es un tiempo verbal que expresa eventos en pasado, sin especificar término de la acción, estado o proceso en cuestión. El segundo, presenta los eventos como no actuales y expresa el valor de consecución, consumación o terminación del hecho al que se refiere. Sobre estas dos formas verbales, se discute si existe una oposición aspectual y otra temporal. Por una parte, se sostiene que la diferencia entre, por ejemplo, *cantaba* y *canté* tiene que ver con el carácter

inacabado y acabado, respectivamente, de los eventos. Es decir, por un lado el imperfecto muestra los eventos en su desarrollo y no destaca ni su principio ni su fin. Es importante repetir que esta forma no presentan los hechos como no terminados sino que solamente no se dice nada al respecto. Por otra parte, el indefinido muestra los eventos como acabados y sin ninguna relación con el tiempo actual. La postura aspectual indica que la elección entre estos dos tiempos del pasado es una cuestión que se relaciona con la intención o perspectiva del hablante, cuando este determina la elección de un tiempo u otro. La segunda postura, la temporal, en cambio, presenta el imperfecto como un tiempo secundario que obtiene su valor temporal a partir de una referencia previa en pasado, indicando simultaneidad. Por su parte, el indefinido es considerado un tiempo absoluto, es decir, que no necesita la presencia de otros tiempos para expresarse. En este estudio se acepta el carácter secundario del imperfecto y su perspectiva de presente del pasado. Sin embargo, como lo veremos detalladamente más adelante, para nosotros la oposición imperfecto/indefinido es de carácter aspectual. Seguimos, consecuentemente, la línea de García Fernández (1998: 19), quien opina que el imperfecto queda mejor caracterizado como un tiempo pasado de aspecto imperfectivo; y en cuanto al indefinido, indica que es un tiempo del pasado, de aspecto perfectivo o aoristo, por lo que la diferencia entre estas dos formas es de carácter aspectual y no temporal. Para los hablantes nativos de español resulta natural la aplicación de estas dos formas en los diferentes contextos; sin embargo, como se ha mencionado más arriba, a los estudiantes de ELE se les complica en gran medida por los distintos usos y valores que se les atribuyen. Las definiciones que suelen darse sobre estos dos tiempos en relación con la postura aspectual y temporal son varias y complejas, tanto en el contexto de LM como en el de ELE. Esta problemática se mantiene vigente, por lo que nuevos estudios y nuevas perspectivas siguen surgiendo en ambos campos.

Hasta el momento se ha hablado de las diferentes posturas y definiciones que existen de los tiempos del pasado imperfecto e indefinido dentro del contexto español. Sin embargo, con el propósito de agregar un marco teórico distinto para conseguir una descripción más clara y más didáctica para la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, se expondrá el modelo de la Gramática Cognitiva y cómo este aborda la alternancia imperfecto/indefinido en el contexto de ELE.

2.3 Gramática Cognitiva: fundamentos generales

Para entender de forma general el funcionamiento de la Gramática Cognitiva (desde ahora GC), y cómo esta aborda la alternancia imperfecto/indefinido, es necesario señalar, en primer lugar, que se trata de una rama de conocimiento de la Lingüística Cognitiva (desde ahora LC). Según el *Diccionario de términos clave de ELE* del *Centro Virtual Cervantes*, la lingüística cognitiva es una disciplina que trata de dar cuenta del conocimiento lingüístico poniéndolo en relación con otros procesos cognitivos de la mente humana, tales como la percepción, la memoria y la atención. Se trata de un área del saber interdisciplinar en la que confluyen los intereses de varias ramas del saber —fundamentalmente la lingüística, la psicología, la neurología y la inteligencia artificial—.

Esta misma fuente señala que la teoría cognitiva, en sus planteamientos actuales, considera que los códigos y estructuras de la lengua se aprenden, se almacenan en la memoria y se recuperan de manera muy similar a otros tipos de conocimientos que poseen los humanos. La LC, —apunta el *Diccionario*—, aboga por una teoría unitaria de la mente, una estructura cognitiva común para todos los procesos mentales relacionados con el conocimiento. Lo cual significa que la adquisición de la lengua sigue los mismos patrones de aprendizaje que otras habilidades cognitivas complejas. Este planteamiento —según el *Diccionario*— se opone a la teoría de la modularidad y de la gramática universal, por lo que el conocimiento lingüístico no difiere en esencia de otros tipos de conocimientos, y no es por tanto preciso postular que hay un módulo del cerebro especializado en el procesamiento de la lengua, ni que exista una gramática innata que el niño adapta a la lengua que aprende durante sus primeros años de vida. Estos planteamientos de la LC han cambiado, pues, el paradigma de pensamiento con respecto al lenguaje; en lugar de considerar el *hecho* del lenguaje desde el punto de vista externo, lo considera inherente a la cognición humana.

En esencia, —si se puede resumir en una frase— del mundo de la experiencia cognitiva se podría escribir que el conocimiento solo es cognoscible desde la cognición misma. La explicación del mundo no depende de otro factor más que del proceso de construcción de ilustraciones enlazadas a una actividad experiencial que genera el mismo fenómeno al cual se dirige. La LC estudia las estructuras concebidas para significar a partir de imágenes particulares. Esta disciplina analiza el lenguaje y la mente desde el punto de

vista cognitivo y con ello construye una concepción más apropiada de nuestro sistema biológico que sustenta nuestro lenguaje y, por tanto, nuestro conocimiento del mundo.

El significado se toma como un fenómeno cognitivo y se analiza como tal: va unido a la conceptualización. El lenguaje es una parte de la cognición humana y la sistematización de este impone una serie de restricciones; la distinción en el lenguaje se fundamenta en los juicios categoriales, los cuales requieren de una representación de conjunto, explicados desde una perspectiva cognitiva.[51]

> Podemos concebir el lenguaje como "un instrumento de conceptualización" que, en cooperación con otros mecanismos cerebrales, hace posible la cognición humana. (Cuenca & Hilferty, 1999: 18)

Ahora bien, desde una vertiente semiótica de la GC, en la conceptualización de una escena para propósitos expresivos, el hablante está facultado para seleccionar las expresiones lingüísticas que le permitan concebir ciertas situaciones o imágenes, y pone en práctica su habilidad para construir la misma situación de diferentes maneras. Esta construcción constituye el punto de vista, es decir, la posición desde la cual el hablante ve la escena y quien lo escucha reconstruye sus intenciones. Así, desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, la gramática es un sistema de representación:

> A speaker's`knowledge' of his language is therefore procedural rather than declarative, and the grammar of language is equated with certain linguistic abilities (mental, perceptual, and physical), which do not necessarily constitute an autonomous or well-delimited psychological entity. More specifically, the grammar of a language is defined as those aspects of cognitive organization in which resides a speaker's grasp of stablished linguistic convention. (Langacker, 1987: 57)[52]

---

[51] Para más información sobre lingüística cognitiva véase *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. (Cuenca & Hliferty, 2007)

[52] El conocimiento que tiene una persona sobre su propio idioma es por lo tanto más procedural que declarativo, y la gramática de un idioma equivale a ciertas habilidades lingüísticas (mentales, perceptuales y físicas), que no necesariamente constituyen una entidad psicológica autónoma o delimitada. Específicamente, la gramática de un lenguaje se define como aquellos aspectos de organización

En la GC, la gramática representa el conocimiento del hablante de la convención lingüística, y este saber reside en su dominio de las expresiones convencionales. Así pues, la construcción gramatical es inherente al contenido de la estructura semántica, lo cual implica que el conocimiento de la convención afecta, en diversos grados, la compatibilidad entre la construcción de una enunciación y sus especificaciones semánticas: toda unidad lingüística es definida y valorada dentro de algún contexto. Indudablemente, no se asume la noción de la hipótesis de la autonomía sintáctica (gramática generativa) en donde el contenido semántico es imputado a morfemas individuales. La GC busca —dentro del lenguaje figurativo— entender y caracterizar la estructura lingüística en el contexto de una ampliación del funcionamiento cognitivo, aceptando que no hay una clara distinción entre lo literal y lo metafórico, ni entre lo lexical y la estructura gramatical. De esta manera, el lenguaje figurativo es parte integral de la organización lingüística, donde la gramática sirve como una imagen establecida por una convencionalidad metafórica.

Para la GC, los significados residen en la organización de las metáforas convencionales como extensión figurativa, porque delimitan otros dominios abstractos; la GC entonces:

> is a usage-based theory. The grammar lists the full set of particular statements representing a speaker's grasp of linguistic convention, including those subsumed by general statements" (Langacker 1987:46)[53]

La organización gramatical determina los significados convencionales de una lengua empleada para la estructuración y simbolización de un contenido semántico, y establece la importancia, dentro de la estructura semántica, de la metáfora en este proceso, pues es la organización gramatical lo que permite que se representen mentalmente los eventos.

Nos hemos referido a los significados como fenómenos mentales. Como consecuencia, el análisis semántico debe tomar en cuenta, entonces, la experiencia mental y la conceptualización como parte de la convención lingüística y el proceso cognitivo. La primera, la experiencia mental, parte de

---

cognitiva en los que reside la comprensión que tiene una persona sobre la convención lingüística establecida.

[53] El uso práctico es la base de esta teoría. La gramática presenta una lista completa de frases que muestran cómo una persona comprende la convención lingüística, incluyendo también generalizaciones.

los procesos mentales ligados a la percepción de los fenómenos, es decir, del flujo de eventos, y, asimismo, establece rutas (mapas cognitivos) para coactivar y coordinar los fenómenos que se encuentran presentes en la realidad.

La percepción es activa, depende de los estímulos del mundo y del registro y examen de los caracteres básicos de nuestra experiencia previa y de nuestras expectativas de interpretación de estos procesos, y se encuentra ligada a la habilidad para comparar eventos y registrar contrastes y discrepancias entre ellos, y a establecer las configuraciones básicas del campo de las representaciones mentales. La conceptualización es un proceso cognitivo, y como tal, una actividad mental. Concebir una entidad (objeto de la conceptualización) es relacionar la parte con el todo; esta relación estructura dicha entidad y con ello genera una base firme dentro de la selección de rasgos, que como parte del proceso mental, también lo es de la estructura semántica y gramatical, así como de la metafórica y de la metonímica.[54] La comparación entre eventos sirve para determinar cómo un fenómeno es distinto del prototipo. La experiencia mental puede describirse, pues, a partir de la sensación perceptual, que es un proceso inmerso dentro de lo que podemos llamar imágenes metafóricas. Para utilizar las palabras de Langacker:

> Y ciertamente, un aspecto de nuestra concepción parte de las imágenes sensoriales: una experiencia sensorial primaria es un evento cognitivo evocado directamente por la estimulación de un órgano sensorial. La correspondencia con la imagen sensorial se establece cuando el evento cognitivo es equivalente a la estimulación externa (Langacker 1987: 112).

Ahora bien, tanto el proceso metafórico como el metonímico son eventos de sensación perceptual en ausencia del fenómeno observado, y en ambos procesos, esta sensación expone dos tipos de experiencia mental que constituyen nuestro mundo conceptual. Como actividad, ambos implican la

---

[54] Según el *DRAE,* una *metáfora* es: la aplicación de una palabra o de una expresión a un objeto o a un concepto, al cual no denota literalmente, con el fin de sugerir una comparación (con otro objeto o concepto) y facilitar su comprensión. Como ejemplo presenta: *el átomo es un sistema solar en miniatura*. Por otra parte, en cuanto a la *metonimia*, el diccionario explica que ésta consiste en designar algo con el nombre de otra cosa tomando el efecto por la causa o viceversa, el autor por sus obras, el signo por la cosa significada, etc. Como ejemplos, presenta: las canas por la vejez, leer a Virgilio, por leer las obras de Virgilio.

actividad del receptor y la de los eventos cognitivos. No necesariamente deben de estar presentes los objetos o fenómenos para comprenderlos, porque —como lo hemos mencionado— poseemos la habilidad para construir una situación en diferentes sentidos. El fenómeno de la experiencia mental tiene su cimiento en la actividad del receptor, este evoca un fenómeno directamente por los órganos sensoriales, y los eventos cognitivos determinan la conceptualización en ausencia del hecho.

> An event equivalent to one that elicits a motor response but which in actuality fails to do so. (Langacker 1987: 112)[55]

Esto equivale a decir que los eventos conectados no son necesariamente perceptuales, sino que se aprehenden a través de la ausencia de estimulación, en donde las rutas cognitivas pueden ser analizadas como procesos perimetrales vinculados. La relación de experiencia sensorial primaria con los eventos cognitivos evocados puede hacer posible una designación a un nivel de imagen visual; este proceso es la concepción elaborada del mundo, que construimos a partir del mundo real; sin embargo, al momento de representarlo, lo hacemos a través de una actividad mental.

2.3.1 Dominios

Cada predicación proviene de uno o más dominios cognitivos; ahora bien, los dominios son de manera inexcusable, unidades cognitivas: experiencias mentales, espacios representacionales y complejos conceptuales que son esencialmente enciclopédicos. Así, un dominio es visto, —según lo propone Lakoff—, como un modelo cognitivo idealizado. Estamos, pues, en los límites de la concepción enciclopédica.

> From the encyclopedic nature of contextual meaning, that of conventional meaning follows fairly directly. The latter is simply contextual meaning that is schematized to some degree and established as conventional through repeated occurrence. Whatever systems of knowlegde are invoked for the contextual understanding of an expression

---

[55] Un evento que pareciera provocar una reacción motórica pero que en realidad no logra hacerlo.

> must be imputed as well to its conventionalized meaning, (...) But even schematic conception representing the commonality of typical... events presupposes an elaborate knowledge structure that approaches encyclopedic proportions (Langacker 1987: 158)[56]

La concepción desde el punto de vista enciclopédico permite, pues, concebir que el lenguaje es aprendido y usado dentro de un contexto. La centralidad de los eventos, como proceso inmerso dentro de lo enciclopédico, permite el análisis y estudio de las propiedades señaladas, pues las especificaciones, por sí mismas, no logran la centralidad del significado de la forma. La propiedad marcada es una caracterización con una extensión semántica, y, por tanto, es parte de los objetos físicos, de ahí el uso de la preposición *de*: a través de ella se pueden relacionar las partes de los objetos mismos, pero estos no requieren interacción o comparación con otras entidades.

Esencialmente, en este proceso se establecen las rutas cognitivas en términos del sistema, en donde cada una de las especificaciones dentro de la matriz compleja es una relación, y las entidades designadas por el predicado son puntos convergentes para las relaciones: los puntos y las relaciones pueden ser esquemáticos en la ruta cognitiva, y estos se establecen a partir de la forma en que el concepto incorpora a otros puntos dentro de sus especificaciones.

> Los **dominios lingüísticos** son representaciones mentales de cómo se organiza el mundo y pueden incluir un amplio abanico de informaciones, desde los hechos más indiscutibles y comprobados empíricamente hasta los errores flagrantes, las imaginaciones más peregrinas o las supersticiones. (Cuenca & Hliferty, 2007: 70)

En el punto de vista enciclopédico propuesto por la LC, la interpretación puede basarse en los mapas metafóricos y metonímicos. Observando el sistema

---

[56] De la naturaleza enciclopédica del significado contextual, la del sentido convencional sigue bastante directa. Esto último es simplemente un significado contextual que es ciertamente esquematizado y establecido como convencional a través de la ocurrencia repetida. Cualquier sistema de conocimiento invocado para la comprensión contextual de una expresión debe ser atribuido también para su sentido convencional (…) Pero incluso la concepción esquemática que representa lo común de lo típico… eventos supone una estructura elaborada de conocimiento cercana a proporciones de enciclopedia.

de relaciones —en donde un ítem léxico puede representar múltiples sentidos—, el punto de vista enciclopédico necesita de especificaciones relacionales.

2.3.2 Los términos lingüísticos categoriales de los objetos

La propuesta de Langacker de determinar que un objeto o evento es propiamente caracterizado como una región dentro de un dominio, se basa en la predicación nominal, la cual designa una región.

Esto quiere decir que las propiedades del objeto o evento son definidas dentro de dicha predicación, y establece la región dentro de un dominio, de tal manera que podemos definir la región como un punto en las interconexiones entre entidades. Aquí ya establecemos las relaciones temporales. Se necesita más de un dominio para poder delimitar las regiones dentro del polo semántico. La forma lingüística establece los límites de los dominios porque basa la designación a partir de las dimensiones. Por ello hablamos del concepto de región como entidades interconectadas en diversos eventos cognitivos a partir de las cuales se constituyen como tales.

Un proceso predicativo se determina por el polo semántico de un verbo. Este tipo de predicación representa la conceptualización de un proceso basado en el sistema espacial y temporal de una situación, cuyos puntos de referencia marcarían los significados de los verbos, sus dimensiones, su aspecto y su tiempo-

En resumen, la GC es una disciplina de investigación dentro de la LC con una base semántica, que destaca el significado de las formas lingüísticas y su uso en la comunicación. Además, las reglas y el significado son conceptos indisolublemente unidos.[57] Desde el punto de vista metodológico, la GC busca los fundamentos cognitivos comunes en el uso de la lengua, siendo uno de los principales el carácter simbólico del lenguaje, es decir, el establecimiento del valor semántico sin la distinción entre formas léxicas y significado. Además, en la GC las *formas* surgen con la flexibilidad de los significados y con la combinación de palabras; estas dependen del uso que el hablante haga a partir de esa combinación. Así, la GC se basa en el uso.[58] Finalmente, en la GC las construcciones lingüísticas pueden realizarse de

---

[57] La GC coincide con la tesis saussureana de la arbitrariedad del signo lingüístico.

[58] Según Cuenca & Hilferty (2007:30), a la GC le interesa estudiar la lengua real y no una idealización que trata de dar cuenta del potencial del lenguaje.

muy diversas formas que van a depender del punto de vista que el hablante elija para construir su discurso.

2.4 La gramática cognitiva dentro ELE

Dentro del contexto de ELE, autores como Castañeda (2004), López (2005), Ruiz (2007), Llopis (2012), y Doiz (2013), entre otros; exponen que el papel de la GC ha ido adquiriendo un alto potencial pedagógico en las últimas décadas. Algunos de estos autores indican que la novedad radica en que los eventos pueden representarse de diferentes formas o perspectivas. Según Ruiz Campillo (2007), con esta nueva visión se intenta superar las fórmulas tradicionales, particularmente la estructuralista.

Con la introducción de la GC en la enseñanza de ELE se busca, en principio, que los alumnos entiendan la gramática como un conjunto de formas lógicas y no como un largo listado de reglas. Por otra parte, Castañeda (2004: 1) indica que la GC se distingue de los otros modelos por destacar que "con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas una misma escena." Por ejemplo:

55. Gabriel García Márquez escribió la novela *Cien años de soledad*.
56. La novela *Cien años de soledad* fue escrita por Gabriel García Márquez.

Castañeda (2006: 14) expresa que, desde la perspectiva de la GC, un mismo evento puede ser concebido lingüísticamente de diferentes formas, y puede ayudar a explicar muchas distinciones sutiles de las lenguas; asimismo, en cuanto a las condiciones discursivas pragmáticas que favorecen una elección u otra, el autor menciona lo siguiente:

> […] se podrían entender como algunas variables, pero no las únicas, que propician la elección de un punto de vista y no de otro para expresar cierto estado de cosas. En esto la lingüística cognitiva hace patente la manifestación de una capacidad cognitiva que la lengua comparte con otras formas de representación, como la visual.

Con el modelo cognitivista, las alternativas gramaticales se entienden como portadoras de puntos de vista distintos. En el ejemplo 55, el sujeto, *Gabriel*, es el que destaca, mientras que en el ejemplo 56, el sujeto pasivo, *La novela*, es el elemento puesto en primer plano. Los ejemplos anteriores presentan un mismo evento visto desde diferentes ángulos. A esta forma se le denomina *el primer plano*; es decir, la forma en que los hablantes organizan los hechos cuando relatan algo, por ejemplo:

57. Tito descompuso el coche.
58. El coche se descompuso.

En el ejemplo 57, el sujeto —*Tito*—, aparece en primer plano, mientras que el ejemplo 58, destaca la forma impersonal —*se*—, es decir, sin sujeto gramatical, pero ambos presentando el mismo evento: la descompostura del coche. Por otra parte, Doiz (2013) define la *perspectiva,* como el punto de vista que posee el hablante sobre lo dicho. La autora expresa que "Speakers may conceptualize and portray the same situation in different ways; this ability is referred to as construal.[59] A partir de esta posición, veamos los siguientes ejemplos:

59. María iba a México y traía salsas a Madrid.
60. María venía a México y llevaba salsas Madrid.

Los dos ejemplos anteriores muestran que el acto enunciativo atribuido a los hablantes —definido por las dos parejas de verbos *ir-traer* y *venir-llevar*— es el elemento que permite la apreciación de dos diferentes puntos de vista o perspectivas del evento señalado: el ejemplo 59 muestra que el hablante se ubica en Madrid, mientras que en el ejemplo 60, el hablante está situado en México.

En otro orden de cosas —pero ya señalado más arriba— decíamos que el papel atribuido a la metáfora y a la metonimia es de suma importancia

---

[59] Los hablantes pueden conceptualizar y retratar la misma situación de diferentes maneras; esta capacidad se conoce como "construal", lo cual significa cómo los individuos perciben, comprenden e interpretan el mundo que los rodea, en especial, el comportamiento o la acción de los demás hacia ellos mismos.

dentro de la GC, porque ambas permiten una interpretación plural de los eventos en diferentes sentidos, aunque no como recurso retórico dentro de un contexto literario, sino como formas utilizadas pragmáticamente por el hablante común para la comunicación diaria. Sobre la metáfora, Cuenca & Hilferty (1999: 98) indican lo siguiente:

> No se contempla como una mera figura retórica, ni tampoco como una anomalía lingüística; al contrario, se entiende como un proceso cognitivo que impregna nuestro lenguaje y pensamiento habitual. La conclusión a la que se llega es que la base de la metáfora radica en nuestro sistema conceptual: constituye un mecanismo para comprender y expresar situaciones complejas sirviéndose de conceptos más básicos y conocidos. (Cuenca & Hilferty, 1999: 98)

La metáfora compara elementos mientras la metonimia los sustituye.[60] El primer concepto no presenta relación entre las cosas expuestas, mientras el segundo sí. Por ejemplo:

61. En el museo había unos Piccasos.
62. Tenía que alimentar el amor cada día.

El ejemplo 61 es metonímico porque se omite que lo que hay en el museo son algunas obras artísticas del famoso pintor español, pero se entiende perfectamente dicha información con la sola mención del nombre del artista. Por otra parte, el ejemplo 62 es metafórico —se entiende, de forma figurada—,[61] porque *alimentar* el amor no significa aquí *darle de*

---

[60] Por otra parte, en cuanto a la metonimia, los autores la definen como un punto de referencia indirecta por la que referimos a una entidad implícita por medio de otra explícita. Para más información sobre los conceptos de metáfora y metonimia véase: *Metáforas de la vida cotidiana.* Lakoff & Johnsson (1980).

[61] Con lenguaje figurado expresamos una idea en términos de otra que tenga una semejanza con la primera, real o imaginaria. Es una forma especial de utilizar la lengua. Este tipo de lenguaje proviene de las figuras retóricas o recursos estilísticos de la lengua literaria, estos consisten en una desviación del uso normal del lenguaje con la intención de crear un efecto estilístico, de *embellecer* los mensajes. Por otro lado, el lenguaje literal se utiliza para indicar exactamente lo que se dice, así como los significados que presentan en los diccionarios.

comer sino *fortalecer* o *fomentar* ese sentimiento cada día. Este significado es comprendido gracias al entendimiento común que existe entre los hablantes, marcado por la comunidad lingüística a la cual pertenecen.

La comunicación es lo primordial del lenguaje y los significados son sumamente importantes. En relación con esta posición, se plantea que la función y el significado condicionan a la forma y no al revés. Para la LC, el hablante es el elemento más importante, este conceptualiza y crea la lengua según su visión del mundo, asimismo, selecciona formas para expresar significados según su intención comunicativa. Por otra parte, un fundamento principal de la GC es el carácter simbólico del lenguaje, es decir, que la gramática establece el valor semántico sin la distinción entre formas léxicas y significado.

2.4.1 El lenguaje como espacio

El concepto de espacio es un elemento de suma importancia dentro de la GC. Esta indica que entendemos nuestro entorno en términos de espacio y de nuestra propia experiencia corpórea. Desde esta perspectiva, se concibe este concepto como un elemento para la transmisión de significado. Por ejemplo:

63. Mis hijos son muy **cercanos**.
64. Hay un **abismo** entre tú y yo.

En los ejemplos 63 y 64, los elementos que representan espacio son portadores de otro tipo de significados. Con el primero, —*cercanos*— se da a entender que los hermanos tienen una cercanía afectiva, una buena relación; con el segundo, —*abismo*— se entiende que existe entre los sujetos una falta de entendimiento, un gran distanciamiento de algún tipo.

Desde la perspectiva de la enseñanza de ELE, las palabras que conllevan un sentido espacial se muestran adecuadas para la enseñanza-aprendizaje de sus variables significativas, en la medida en que los estudiantes se muestren capaces de diferenciarlas, como sucede con las palabras que se presentan en los dos ejemplos anteriores. Por otra parte, una de las características que más se destaca a la GC para la enseñanza de LE es el uso de imágenes. Castañeda (2004) explica que la utilización de imágenes en el aula de es sumamente positivo y productivo para los estudiantes.

Conceptos propios de la GC como *nociones de perspectiva*, *alcance*, *realce*, *figura* y *fondo*, pueden representarse de manera gráfica. Según el autor, esto se debe al carácter icónico que poseen. Castañeda indica que la GC ha desarrollado todo un sistema de representación esquemática.

> La visión del lenguaje que ofrece la Gramática Cognitiva resulta, frente a otras corrientes de pensamiento lingüístico, especialmente productiva en el ámbito de la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. (Castañeda, 2004: 1)

Para el autor, las imágenes son una herramienta importante en el aula de ELE, porque estas no solo ilustran de manera adecuada la explicación de las reglas, también pueden ayudar a los alumnos —para ocasiones futuras— a enfrentar decisiones gramaticales. A partir de esta posición, —el uso de imágenes como recurso efectivo en la enseñanza de ELE—presentaremos de qué manera aborda la GC el tema de la alternancia imperfecto/indefinido.

2.4.2 La alternancia imperfecto/indefinido según la Gramática Cognitiva

Desde la perspectiva aspectual, la alternancia imperfecto/indefinido se explica a partir de formas imperfectivas y perfectivas. Anteriormente hemos mencionado cómo el imperfecto presenta los eventos en su desarrollo, sin importar el principio o el fin de estos. El indefinido—en cambio, decíamos—proyecta los eventos en su término, con un principio y un fin. Castañeda muestra así la alternancia entre los dos tiempos verbales:

Figura 1. Perspectiva conceptual del imperfecto e indefinido

Con estas imágenes "La designación del indefinido resulta de mayor alcance y es más abarcadora que la designada por el imperfecto." (Castañeda, 2004: 20) La explicación de las imágenes es la siguiente:

> La línea ondulada representa un suceso que empieza y termina en sus extremos horizontales; el óvalo en línea discontinua representa el alcance de los morfemas; la línea ondulada en trazo fino a la derecha de la que designa cantó, se refiere a otros posibles procesos que se sucedan en la línea del tiempo." (Castañeda, 2006:21)

Por otra parte, el autor propone que estas figuras conceptuales pueden presentarse de una manera más ilustrativa:

Figura 2. Perspectiva ilustrativa del imperfecto e indefinido

Según Castañeda, la figura 2(a) —*Ganaba la carrera*— presenta el evento imperfectivamente, como no terminado en un momento específico en el pasado. Por su parte, la figura 2(b) —*Ganó la carrera*— describe el evento como terminado por completo. Visto de esta manera, se entiende que —para la GC— la alternancia imperfecto/indefinido, es una cuestión de perspectiva.

Otra referencia —escrita desde el punto de vista cognitivo— de la que debemos hacer alusión es el manual *Gramática básica del estudiante de español* (2012). En esta obra se propone interpretar la alternancia ya aludida como sigue:

Indefinido: procesos completos. No importa si son procesos largos o breves, la duración no importa. Por ejemplo:

65. Me comí el pastel en tres minutos.

El ejemplo 65 señala un evento completo, y esta completud ubica el acto enunciativo del hablante después de terminado ese proceso.

Imperfecto: partes de un proceso.

66. El niño no sabía qué hacer con tantos juguetes en la tienda.

El ejemplo 66 indica un evento en su desarrollo, y esta no completud sitúa el acto enunciativo del hablante dentro de ese proceso sin término. Con el imperfecto, pues, nos ubicamos dentro de un evento pasado y describimos un proceso no terminado. Por ejemplo:

Figura 3. El imperfecto e indefinido: perspectiva interna y externa.

En la imagen de la izquierda apreciamos el evento en pasado, desde dentro del proceso mismo. Por lo contrario, en la imagen de la derecha —que ejemplifica al indefinido—nos ubicamos fuera y los vemos desde la perspectiva del después.

Otra de las propuestas de esta *Gramática* para entender esta alternancia es que el imperfecto se utiliza para describir eventos momentáneos, y el indefinido, para contar eventos completos. Por ejemplo:

Figura 4. Imperfecto como transcurso e indefinido como hecho acabado.

La figura de la izquierda —y el texto que la acompaña— indican que el imperfecto señala un evento no terminado todavía en un momento específico del pasado, mientras que la figura de la derecha —y su texto— muestran que el indefinido, designa el proceso como terminado en ese instante. La *Gramática básica del estudiante de español* (2012) presenta los diferentes usos de cada tiempo —primero, separadamente, luego, las dos formas en su alternancia—. En esta parte de nuestro trabajo, solo nos ha interesado proyectar estos tiempos cuando se alternan. La perspectiva básica de la GC en cuanto a la instrucción de estas formas está en relación directa con la visualización del *dentro* o *fuera* de los eventos, o bien con la perspectiva de ubicarnos en el *antes* o *después* de estos. Por un lado, el imperfecto nos permite contemplar los eventos desde *dentro* del espacio epistémico, es decir, exactamente en el que suceden. Con esta forma verbal se aprecia el desarrollo de las acciones sin importar el final. Por otro lado, con el indefinido el foco recae hacia el final del mismo evento y no en su proceso. Por ejemplo:

67. Pedro era una buena persona. (*Tal vez lo sigue siendo tal vez no.*)
68. Pedro fue una buena persona. (*Ya no lo es.*)

En los dos casos se presenta un evento pasado. Con el imperfecto se contempla el hecho en su transcurso, aquí nos introducimos en la escena y vemos el proceso desde dentro. El evento que se percibe en su desarrollo no se considera necesariamente acabado. Eso dependería de un contexto que nos diera más información. Sin embargo, por su parte, el indefinido nos

muestra el evento acabado, desde *fuera*, además, la característica del indefinido, de dirigir el foco hacia el final, nos indica que el evento está consumado.

A través de este apartado hemos visto que la GC no presenta y/o explica la alternancia imperfecto/indefinido desde una perspectiva puramente temporal o aspectual, sino más bien desde una perspectiva espacial. Para los autores que siguen esta metodología, la aplicación de la GC —dentro del contexto ELE— es un método funcional efectivo como medio de comunicación y no únicamente como estructura. Con el uso de la GC —según los autores mencionados— los estudiantes ya confunden menos las formas y a la vez comprenden los significados. Con estos resultados, los alumnos tienen un mayor acercamiento a los usos correctos de las diferentes categorías cometiendo menos errores y desarrollando su dominio de la L2 que se aprende.

En general, hemos visto que la GC plantea que el lenguaje mantiene una estrecha relación con el sistema cognitivo. Esta perspectiva indica que el estudio del lenguaje no se debe afrontar como una facultad universal, sino como una cuestión particular y semántica. Esta disciplina ha ido tomando fuerza como metodología de enseñanza dentro del contexto de ELE en las últimas décadas. Se presume que con la GC se ha encontrado una forma diferente y eficaz de enseñar y aprender ELE. Esto se debe, principalmente, al uso de herramientas adecuadas para el beneficio de los docentes y estudiantes. La perspectiva de forma y significado como elementos inseparables, el uso de imágenes, de conceptos como espacio, metáfora y metonimia, entre otros, facilitan la enseñanza y el aprendizaje. En concreto, con el uso de la GC dentro del aula de ELE se busca que los alumnos intenten pensar o asimilar el idioma de forma similar a los nativos; asimismo, este modelo tiene como propósito unificar las formas con sus significados, con el fin de que los alumnos lleguen a comprender de una mejor manera el funcionamiento de la lengua meta.

Capítulo 3. Estado de la cuestión: estudios previos sobre la alternancia imperfecto/indefinido en el contexto de ELE

Dentro del ámbito de la investigación de ELE se han realizado varios estudios relacionados con la problemática que presenta la alternancia imperfecto/indefinido y su relación con el tiempo verbal y el aspecto. Para contextualizar lo dicho, en este capítulo haremos referencia a lo que se conoce como *Hipótesis del aspecto léxico*, propuesta por Andersen (1986). Su teoría es una base importante en los estudios sobre la adquisición del aspecto en segundas lenguas. Además, expondremos 8 investigaciones que se vinculan con nuestro tema de investigación.

3.1 Hipótesis del aspecto léxico

La *Hipótesis del aspecto léxico* sostiene que la selección del aprendiz de la morfología verbal está vinculada con el aspecto léxico inherente del verbo. Desde este punto de vista, el indefinido aparece en primer lugar para expresar logros, seguido —en ese orden— por las realizaciones y las actividades, para finalmente culminar con los estados. Según esta teoría, el imperfecto —por su parte— aparece más tarde, asociado a eventos *atélicos*[62] (estados y actividades).

Andersen (1986) en su estudio *El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma* propuso los siguientes estadios en la adquisición del indefinido y el imperfecto en español como L2:

> Las formas del indefinido e imperfecto no son usadas.
> Los logros empiezan a aparecer en el indefinido.
> Los estados empiezan a aparecer en el imperfecto.

[62] Los verbos o predicados que presentan un sentido ilimitado, se consideran eventos atélicos. Por otro lado, los eventos télicos son aquellos que presentan un sentido limitado.

El indefinido se extiende a las realizaciones y casi al mismo tiempo el imperfecto se extiende a las actividades.
El imperfecto se extiende a las realizaciones.
El indefinido se extiende a actividades.
El imperfecto se extiende a logros.
El indefinido se extiende a estados.

En 1978 y 1980, Andersen realizó su estudio con un joven norteamericano radicado en Puerto Rico. El trabajo tenía como propósito investigar la expresión aspectual y temporal en las primeras etapas de aprendizaje de una segunda lengua. El joven informante —Anthony— tenía 12 años y su lengua materna era el inglés. Al momento del estudio, Anthony llevaba 2 años viviendo en Puerto Rico y estudiaba en una escuela donde el idioma de enseñanza era el español, al tiempo que participaba también en un programa para estudiantes de habla inglesa donde el inglés era el idioma de enseñanza. Las hipótesis propuestas por Andersen (1986: 118) son las siguientes:

1. En la adquisición del español como segundo idioma, se desarrollarán inflexiones morfológicas para expresar el ASPECTO (perfectivo: imperfectivo) antes que el tiempo (pasado: presente)

2. En el español de un individuo de habla inglesa, las FORMAS aspectuales del PRETÉRITO y del IMPERFECTO se desarrollarán primero para expresar sólo el tiempo pasado, sin intención de expresar aspecto, siguiendo la semántica del inglés.

3. La concordancia en persona y número entre sujeto y verbo se desarrollará independientemente de la expresión de tiempo y aspecto en las inflexiones verbales.

La primera prueba de 1978 consistió en una entrevista de conversación abierta, la narración de varios cuentos cortos presentados en láminas, relatar la trama de una película, y 12 episodios narrados en presente, más otros 12 narrados en pasado. Los resultados mostraron que el participante no sabía cuál de las formas verbales aprendidas debía usar para describir o narrar eventos o situaciones en el pasado: la mitad de los verbos

utilizados para narrar los 12 episodios en pasado, Anthony los conjuga en indefinido, aunque la concordancia entre sujeto y verbo era inestable. Asimismo, el joven informante hizo uso mayoritario de verbos activos que describen eventos puntuales y completos; sin embargo, no todos aparecieron en indefinido y en ningún caso utilizó el imperfecto. Para el autor, esto indicaba que solo había aprendido ciertas formas del indefinido. A partir de los resultados, según Andersen (1986: 122), un estudiante percibirá primero formas que describen eventos activos, puntuales y completivos antes que las formas que describen estados, eventos durativos, y eventos que todavía no han terminado (por ejemplo, sabía, estaba, conocía). De acuerdo con esta interpretación, existe cierta evidencia, aunque ambigua, para la primera hipótesis acerca de la primacía del aspecto sobre el tiempo.

Con los resultados de la primera investigación surgieron nuevas hipótesis indicadoras de que —en la adquisición del español como L2— un individuo:

1. Comenzará a usar formas del pretérito antes de usar formas del imperfecto.

2. Estas formas se limitarán a la expresión del aspecto "perfecto" pero (2a) sólo para eventos puntuales, completivos y con verbos activos, y (2b) su uso se limitará al tiempo pasado.

3. En este periodo se usará una forma neutral del verbo (mayormente, la del presente, o infinitivos en otros contextos). (Andersen, 1986: 123)

En el estudio de 1980 se realizó también una entrevista de conversación informal en donde el informante habló de varias experiencias. Los datos se analizaron de dos maneras: conteo sencillo y conteo múltiple. En el conteo sencillo, se cuenta una sola vez, y en el múltiple, todas las veces que aparezca cada verbo. Los resultados de esta nueva investigación mostraron que el participante distinguía ya el tiempo presente del tiempo pasado (con sus desinencias verbales), y reconocía el aspecto perfectivo asociado al indefinido y el imperfectivo al imperfecto. El estudio mostró que Anthony usaba más el indefinido que el imperfecto en los contextos obligatorios: solo produjo 36% con el imperfecto, pues utilizaba el

indefinido donde correspondía el imperfecto. Finalmente, los resultados indicaron que el participante había mejorado en el uso del indefinido y que el uso del imperfecto estaba en desarrollo después de dos años de aprendizaje:

> (…) en un idioma como el español, en que es obligatorio distinguir el aspecto "perfectivo" (PRETÉRITO) del aspecto "imperfectivo" (IMPERFECTO) en el pasado, el aspecto inherente a los eventos determinará la ruta que se tomará en la adquisición de este sistema aspectual y temporal. (Andersen, 1986: 135)

El estudio de Andersen (1986) propone que los estudiantes de español usan de forma inconsciente las distinciones del aspecto léxico en los primeros niveles de adquisición. En primera instancia, la morfología perfectiva del indefinido aparece primero con verbos télicos y después con verbos atélicos. Posteriormente, la morfología imperfectiva del imperfecto aparece en primer lugar con verbos atélicos y después con verbos télicos.

En resumen, el autor expuso que el participante empezó usando la morfología verbal perfectiva con verbos de logros (*ganar, perder*) y de realizaciones (*construir una casa*), para extender después su uso hacia actividades (*caminar, trabajar*) y estados (*saber, querer*). Más tarde, Anthony empezó a usar la morfología imperfectiva con estados y actividades, y, posteriormente, con realizaciones y logros.

A continuación presentaremos algunos estudios relacionados con la adquisición de las formas verbales en indefinido e imperfecto por estudiantes de ELE.

3.2 Acercamiento al uso del imperfecto e indefinido por estudiantes daneses de ELE

Cadierno (2000), en *The acquisition of spanish grammatical aspect by danish advanced language learners*, [63]realiza un estudio sobre cómo estudiantes daneses usan el indefinido e imperfecto en dos tipos de test

[63] La adquisición del aspecto gramatical español por estudiantes daneses de lengua avanzada.

narrativos, uno escrito y otro oral. En la investigación participaron 10 estudiantes, 2 hombres y 8 mujeres, con el danés como lengua materna. Los alumnos pertenecían a la universidad de Aarhus, en Dinamarca. Todos cursaban el primer año de la materia *composición en español*. De ellos, 8 de los participantes en el momento de la investigación tenían ya estudios previos de español realizados en bachillerato y en algunos cursos en países hispanohablantes, mientras los dos restantes no habían estudiado español en Dinamarca sino en países de habla hispana. Además, los participantes reportaron tener buen conocimiento de inglés y de alemán básico, y tres de ellos conocimientos de francés. En la investigación se utilizaron 2 test para ver los usos del indefinido y el imperfecto. En el primero, Cadierno realizó una entrevista grabada —de aproximadamente 40 minutos de duración— en la que cada participante habló sobre temas como la mejor experiencia de sus vidas, lo que habían hecho en la navidad, y acerca de su experiencia relacionada con algún viaje emocionante que hubieran realizado. En el segundo test, los estudiantes escribieron una narración sobre la peor experiencia de sus vidas. A partir de los test, se realizaron 2 tipos de análisis: el primero compara entre la corrección gramatical y el uso apropiado del pretérito indefinido y el pretérito imperfecto en diferentes contextos. El segundo estudia la posible influencia del aspecto inherente en la elección de los estudiantes cuando se trata de elegir aspecto gramatical; asimismo, este segundo análisis busca la distribución de flexiones de las formas perfectivas y las imperfectivas. Los objetivos de la investigación de Cadierno (2000: 11) son los siguientes:

> The purpose of the present investigation is to extend previous research by analyzing how Spanish past tense aspectual distinctions between the preterite and the imperfect are use by advance language learners whose L1, Danish, has not such morphological aspectual distinctions. Morespecifically, the study examines the relationship between form and meaning in the use of the above-mentioned forms by evaluating both formal accuracy and appropriate use in context.[64]

---

[64] El propósito de la presente investigación es extender investigaciones anteriores a través de un análisis de cómo las distinciones aspectuales del pasado en español entre el pretérito y el imperfecto son usadas por aprendices de lengua avanzada cuya

El estudio se basó en 3 preguntas de investigación (Cadierno, 2000: 12):

1. Do advanced language learners of Spanish obtain similar accuracy levels with respect to the formal accuracy and the appropriate use of the preterite and imperfect?

2. Does the advanced language learners' performance with respect to the formal accuracy and the appropriate use of the preterite and the imperfect vary according to task (written and oral)?

3. Is the advanced language learners' use of the preterite and the imperfect forms guided / influenced by the inherent aspectual characteristics of verbal predicates (e, g; state vs accomplishment)?[65]

Los resultados de la primera pregunta de investigación mostraron que los estudiantes de nivel avanzado obtuvieron un nivel alto —más del 80%— en el modo correcto de utilizar el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Sin embargo, la corrección gramatical fue significativamente mayor que el ejercicio para evaluar si el uso que hacen de ambos tiempos es apropiado al contexto o no. La investigación mostró que estudiantes adultos de español con alto nivel de empleo formal de la lengua, todavía presentan usos inconvenientes del idioma en relación con la elección entre el

---

L1, danés, no tiene tales distinciones morfológicas/aspectuales. Más específicamente, el estudio examina la relación entre forma y significado en la utilización de las formas mencionadas arriba, evaluando tanto corrección formal como utilización apropiada en contexto.

[65] 1. ¿Obtienen los estudiantes avanzados de la lengua española niveles similares de corrección con respecto a la corrección formal y el uso apropiado del pretérito e imperfecto?
2. ¿Varía el desempeño de los estudiantes avanzados del idioma con respecto a la corrección formal y el uso apropiado del pretérito de acuerdo a la tarea (escrita y oral)?
3. ¿Es el uso del pretérito imperfecto de los alumnos avanzados del idioma guiado o influenciado por las características aspectuales inherentes de (a, en) predicados verbales (estados vs logros)?

imperfecto y el indefinido. Los resultados de la segunda pregunta indicaron que los estudiantes de español avanzado alcanzaron un nivel muy alto de la lengua con respecto a la corrección gramatical y al uso apropiado del indefinido y el imperfecto, sin variación en la expresión oral o escrita.

Con respecto a la tercera pregunta, los resultados indicaron que los participantes —como se esperaba— fueron capaces de usar formas gramaticales con diferentes predicados verbales; por ejemplo, pudieron emplear el aspecto gramatical con las formas del indefinido, y el imperfecto con verbos télicos y atélicos, lo cual indicó —según la autora— su capacidad para adoptar tanto formas imperfectivas como perfectivas en cualquier situación. Cadierno indica lo siguiente: los datos muestran que los alumnos identifican el indefinido con eventos limitados, terminados, y, sobre todo, puntuales y no repetidos, mientras que el imperfecto lo asocian con eventos durativos, repetidos y habituales en el pasado. La autora explica algunas dificultades con el uso de los verbos estativos, como el hecho de que los alumnos aplicaran más el imperfecto que el indefinido. Asimismo, el empleo de los dos tiempos verbales se mostró balanceado cuando los verbos eran de actividades y realizaciones. En cuanto a los verbos de logros, estos fueron más frecuentes con el indefinido que con el imperfecto.[66] La autora concluye que estudiantes de español con danés como lengua materna, son influidos por el aspecto léxico de los verbos en el momento de su elección entre el indefinido y el imperfecto. A partir de esta conclusión, hace una propuesta pedagógica: mostrar a los alumnos formas menos prototípicas de estos dos tiempos verbales, —por ejemplo, el uso de verbos imperfectivos (estativos y de actividad) en indefinido, y la aplicación de verbos perfectivos (télicos durativos y télicos puntuales) en imperfecto— con el fin de disminuir la tendencia de los estudiantes a relacionar ciertos verbos con determinado aspecto.

[66] Cadierno se basó en el modelo de Vendler (1967) para clasificar los verbos desde la perspectiva del aspecto léxico.

3.3 El uso de la alternancia imperfecto/indefinido por estudiantes taiwaneses de ELE

Otro estudio que aborda la alternancia entre el indefinido y el imperfecto dentro de los estudios de ELE es el de Pei-wen Mao (2009). Los objetivos de la autora eran analizar la interlengua de los alumnos taiwaneses de ELE, verificar la interdependencia del nivel de dominio lingüístico con el aspecto léxico, y ubicar el nivel de distinción de este aspecto. Pei-wen Mao realizó un estudio de análisis de errores a 83 participantes del Colegio Universitario de Idiomas Wenzao, en Taiwán. Los estudiantes estaban divididos en 2 grupos intactos,[67] uno de segundo grado (45) y el otro de quinto (38). Para la obtención de datos se utilizaron tres test: el primero fue una prueba de nivelación por grupo, para darle más veracidad al estudio; el segundo consistió en completar una historia con el indefinido y el imperfecto, y en el tercero los participantes escribieron una narración acerca de un día de vacaciones de invierno.

Para la corrección de los errores, se utilizaron tres clasificaciones: de concordancia personal, de tiempo, y de paradigmas. El análisis estadístico de los datos obtenidos fue realizado con el programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) para Windows, versión 11. Asimismo, para el control de las variables curso-nivel lingüístico de los informantes y los usos del imperfecto y el indefinido, se utilizaron el test *T-student* y el *coeficiente de correlación de Pearson*[68].

El estudio se basó en tres preguntas de investigación (Pei-wen Mao, 2009: 91):

1. Para los aprendientes chinos de español /LE, ¿el nivel lingüístico influye en el uso del indefinido y del imperfecto?

---

[67] Los grupos intactos están ya constituidos, no son designados al azar ni se establecen a propósito, sino que están formados ya desde antes del experimento.

[68] EL test *(T-student*) y el *coeficiente de correlación de Pearson* son métodos que se utilizan en el campo de la estadística. Con el primero se controla la distribución de resultados de dos muestras. El segundo mide la relación lineal de las diferentes variables que surgen en los estudios de investigación.

2. El aspecto semántico inherente de los verbos, ¿ influye en el uso del indefinido y del imperfecto?

3. ¿Cuál resultará más fácil para los alumnos chinos, la distinción aspectual o la temporal?

Además de las preguntas de investigación que guiaron el trabajo, se presentaron las siguientes hipótesis (Pei-wen Mao, 2009: 92):

1. El nivel de dominio lingüístico influye en la distinción del aspecto verbal.

2. El aspecto semántico inherente de los verbos influye en el uso temporal y aspectual.

3. La distinción aspectual aparece más tarde que la temporal.

Los resultados de la investigación reafirman que la alternancia indefinido/imperfecto es uno de los mayores problemas de aprendizaje del español. El nivel lingüístico de los estudiantes sí influye en el uso de estos dos tiempos verbales, pues es en el nivel lingüístico donde regularmente suelen cometerse más errores con el imperfecto que con el indefinido. Por otro lado, no se presentó ninguna correlación clara entre el nivel de dominio lingüístico y la distinción del aspecto verbal; sin embargo, la correlación entre el aspecto léxico y el aspecto gramatical de los verbos fue comprobada: los alumnos tienden a usar el imperfecto con los verbos de estado, y el indefinido, con verbos de realizaciones. Finalmente, Mao concluye que la distinción aspectual entre el indefinido y el imperfecto se presenta posterior a la distinción temporal presente/pasado entre los estudiantes taiwaneses de ELE.

3.4 El imperfecto en manuales suecos y españoles: un estudio contrastivo

Dentro del contexto sueco, Eek (2008), de la Universidad de Estocolmo, realizó un estudio contrastivo entre manuales de ELE, divididos en 2 grupos: 12 suecos y 15 españoles. En su investigación, Eek analiza la instrucción gramatical y la manera en que conciben el pretérito imperfecto estos manuales.

Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes (Eek, 2008: 5):

1. ¿Hay alguna diferencia relevante entre los manuales suecos y los españoles en cuanto a la presentación y definición del imperfecto?

2. ¿Presentan la imperfectividad del imperfecto desde un punto de vista netamente aspectual?

3. ¿Se puede observar alguna estrategia dominante en alguno de los grupos de manuales estudiados para explicar el imperfecto?

En su hipótesis, la investigadora sueca planteó que los manuales españoles dejan una mayor constancia de la categoría aspectual del imperfecto en relación con los manuales suecos, y propone que estos no van dirigidos directamente a un estudiante específico de ELE, sino a estudiantes no nativos en general; en cambio, los manuales suecos son, en su mayoría, especialmente diseñados para estudiantes suecos.

Los resultados de la investigación no presentaron datos a favor de la hipótesis planteada. El análisis muestra que el valor aspectual del imperfecto en los manuales españoles no es mayor en relación con el de los manuales suecos. Tanto los manuales españoles como los suecos atienden el uso del imperfecto hasta cierto punto de igual manera: en un primer plano abordan la descripción, después la habitualidad y finalmente el contraste imperfecto/indefinido. Por otro lado, la autora afirma lo siguiente: ninguno de los dos grupos de manuales considera profundamente y con intenciones comunicativas el rasgo netamente aspectual *no terminativo* del imperfecto

español. En cuanto a la oposición imperfecto/indefinido, los manuales españoles la atienden en mayor medida que los suecos.

Un resultado trascendente sobre las diferencias relevantes para explicar el imperfecto entre los manuales españoles y suecos es que los españoles contrastan el imperfecto con el presente en mayor medida que los suecos, que lo llevan al pasado. El tratamiento de los usos modales del imperfecto quedó igual que el del tratamiento imperfectivo, como un aspecto minoritario: solo en algunos manuales españoles se mencionan dichos usos. El propósito de citar este estudio de investigación tiene que ver con la intención de mostrar un factor muy importante sobre la enseñanza y el aprendizaje del imperfecto en el contexto sueco. Este trabajo pone en evidencia que una de las razones por las cuales se les complica, en gran medida, el aprendizaje de este tiempo verbal a los alumnos suecos de ELE. La falta de profundidad de estos manuales en la exposición del tema influye en la comprensión y adquisición de su uso correcto.

3.5 El uso del imperfecto e indefinido por estudiantes estadounidenses de ELE: un estudio sobre cómo aprenden forma y significado en relación con el dominio de tiempo y aspecto

Slabakova —de University of Iowa— y Montrul —de University of Illinois at Urbana-Champaigne— realizaron en 1999 un estudio experimental con el propósito de investigar si estudiantes de nivel intermedio o avanzado se mostraban conscientes de las implicaciones semánticas que presentan el indefinido y el imperfecto, es decir, sobre la manera en que alumnos adultos de ELE aprenden forma y significado en relación con el dominio de tiempo y aspecto.

La investigación se aplicó a 60 adultos estudiantes estadounidenses de español. La edad promedio de los participantes era de 24 años y habían empezado su estudio a los 13 años. Cuando se realizó el experimento, algunos de ellos aún estudiaban el idioma de manera formal. Los participantes fueron divididos en 2 grupos, de acuerdo con su nivel de conocimiento. En el estudio también se utilizó un grupo de control de 17 estudiantes —con una edad promedio de 35 años— cuya lengua nativa era el

español. Las preguntas de investigación que guiaron el estudio fueron las siguientes (Slabakova & Montrul; 1999: 11):[69]

1. Are learners capable of acquiring the bounded/unbounded semantic contrast between these two tenses, irrespective of the semantic class of the verbs?

2. What is the interaction between lexical classes and tense interpretation?

3. Is acquisition of the semantics influenced by the lexical features of the predicate?

La hipótesis general de las autoras proponía que el conocimiento de la distinción morfológica del indefinido y el imperfecto sería suficiente para la adquisición del rasgo perfectivo en relación con cada tiempo. A partir de la hipótesis general señalada, surgieron 3 hipótesis específicas (Slabakova & Montrul; 1999: 12):[70]

1. Learners will be aware of the semantic contrast between Preterite and Imperfect tense meanings.

---

[69] 1. ¿Son capaces los aprendices de adquirir el contraste semántico limitado/ilimitado entre estos dos tiempos, independientemente de la clase semántica de los verbos?
2. ¿Cuál es la interacción entre clases léxicas e interpretación del tiempo?
3. ¿Es influenciada la adquisición de la semántica por las características léxicas del predicado?

[70] 1. Los aprendices tendrán conciencia del contraste semántico entre los significados del pretérito e imperfecto.
2. Los aprendices podrán adquirir el contraste semántico con predicados télicos ayudados en parte por transferencia de L1. Puesto que la adquisición del contraste en predicados estativos trabaja de forma diferente en español, nosotros esperamos que los estados presenten inicialmente algunos problemas para los aprendices.
3. Se espera alguna adquisición diferencial de las propiedades semánticas de cualquiera de los dos, pretérito o imperfecto con las clases léxicas diferentes de verbos siguiendo a la POA.

2. Learners will be able to acquire the semantic contrast with telic predicates partly assisted by L1 transfer. Since the acquisition of the contrast in stative predicates works differently in Spanish, we expect states to present some problems for learners initially.

3. Some differential acquisition of the semantic properties of either Preterite or Imperfect with the various lexical classes of verbs is expected, following the POA.[71]

Para la obtención de datos, se aplicaron la prueba de *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE) (embajada de España, Washington, D.C), un pasaje con veinte espacios en blanco, así como una prueba de vocabulario con opción múltiple. Además, se asignó también un examen de morfología para "Sicosis", un texto que forma parte del libro *Pasajes* (Bretz, Dvorak and Kirschner, 1992). Los participantes eligieron —entre 2 opciones—la respuesta correcta que identificaba los verbos en tiempo pasado. El examen tuvo un total de 30 espacios en blanco, 15 respuestas correctas en indefinido y 15 en imperfecto (se excluyeron ejemplos en donde ambas formas verbales eran correctas). Los resultados del estudio indicaron que estudiantes de nivel intermedio mostraron conciencia ante el contraste de todos los tipos de aspecto, el resultado principal es diferente en comparación con los del grupo avanzado y el nativo.

La primera hipótesis dio resultados positivos: los estudiantes habían aprendido la diferencia del rasgo perfectivo asociado a cada tiempo. La

---

[71] POA significa *The Primacy of Aspect*. POA (La Primacía del Aspecto) La hipótesis de POA se compone de cuatro elementos: (1) Los aprendices inicialmente se limitan en el pasado a formas perfectivas con verbos de realizaciones y logros (aquellos con un punto final inherente), más tarde aumentarán gradualmente hacia actividades, y después a estados, que es la última categoría identificada sistemáticamente; (2) en lenguas con formas imperfectivas marcadas, el pasado imperfectivo aparece mucho más tarde que el pasado perfectivo y se limita en un principio a verbos de estados y actividades, posteriormente aparecen los de logros, y, finalmente, los de realizaciones; (3) las formas progresivas se limitan al principio a verbos de actividad y posteriormente se extienden a logros y realizaciones; (4) la forma progresiva no es incorrectamente sobreextendida a estados." (Andersen & Shirai, 1996: 559)

segunda hipótesis no mostró resultados significativos porque la transferencia de L1 no influyó en el dominio operativo: los alumnos tenían un alto nivel de conocimiento del español, por lo cual no recurrieron a la transferencia.

La tercera y última hipótesis, tampoco presentó resultados favorables. La *primacía del aspecto* indica que alumnos principiantes y de nivel intermedio tienden a elegir conscientemente en mayor medida los predicados de logros y de realizaciones en pretérito indefinido que en imperfecto. Por otro lado, usan más los predicados de estado con el imperfecto que con el indefinido. En el estudio realizado no se comprobó dicha hipótesis. Las autoras mencionan que los alumnos tienen un nivel muy avanzado para mostrar dicha tendencia con las formas télicas y atélicas. En los resultados, se pudo observar que los estudiantes tienden a rechazar verbos de realización más con el indefinido que con el imperfecto. Finalmente, los resultados generales sugieren que los participantes en la prueba oponen, desde el punto de vista del significado, las formas de imperfecto e indefinido incluso en los niveles más bajos.

3.6 La hipótesis del tiempo por defecto

Salaberry (1999) en su estudio examina el desarrollo de la morfología verbal de los tiempos pasados del español. Los objetivos de su estudio consistían en investigar el desempeño de la semántica léxica en la selección de morfología verbal por los aprendices angloparlantes de niveles diferentes de competencia en la L2.

La hipótesis presentada por el autor fue la siguiente:[72]

> The use of past tense verbal morphology marking in L2 Spanish of adult tutored learners is independent of the effect of inherent lexical aspectual value of verbal predicates." (Salaberry 1999: 157)

[72] La utilización de la morfología verbal del tiempo pasado por aprendices adultos de español L2 es independiente del efecto de valor aspectual léxico inherente de los predicados verbales.

En la investigación participaron 20 personas: 4 estudiantes de posgrado casi-nativos; 4 por cada uno de los siguientes niveles de español: 2°, 3°, 3º semestre avanzado y literatura introductoria), más 4 hispanohablantes como grupo de control. Para la recolección de los datos, los participantes realizaron un *role-play* para narrar dos pasajes (*Alone and hungry* y *An accident occurred at the store*) de la película muda *Modern Times*. El *role-play* consistió en interpretar el personaje del testigo de todos los eventos de la película. Un participante —en su papel de testigo—narró a otro —del mismo nivel, que interpretó el rol del detective—la historia de lo que sucedido. Posteriormente, el participante que tomó el papel del detective narró la historia del testigo al jefe de los detectives (un nativo o casi-nativo).

La recolección de datos se realizó en dos periodos, uno en septiembre y otro en noviembre. Para el análisis de la narración de la película se hizo una clasificación de verbos de acuerdo con su aspecto léxico inherente. Se utilizaron 3 categorías: estativos, télicos y atélicos. Por otro lado, también se clasificaron formas verbales: imperfecto, presente, indefinido, infinitivo y progresivo. Los resultados del estudio mostraron que en los estudiantes del segundo semestre la morfología verbal del tiempo pasado era independiente de los efectos del aspecto léxico inherente. Por otra parte, los alumnos avanzados mostraron cierta correspondencia entre aspecto gramatical y léxico.

Salaberry destaca que los participantes de primeros niveles no usaban el tiempo pasado para todos sus verbos, pero cuando sí lo usaron, este tiempo era el pretérito indefinido. Hubo 122 casos del indefinido y únicamente 5 casos del imperfecto, de los cuales solo 3 eran estativos. Uno de los resultados más importantes de su estudio fue el siguiente:

> The preliminary evidence of this study shows support of the claim that the use of Past Tense Spanish Preterite acts as a default marker of past tense during the beginning state of acquisitions among classroom L2 learners. (Salaberry, 1998:171)[73]/[74]

---

[73] El resultado preliminar de este estudio sostiene que el uso del pretérito español actúa como uso por defecto del pasado en los primeros estados de adquisición en los estudiantes de L2.

[74] Todas las traducciones del inglés al español son nuestras.

El hecho de que los estudiantes de nivel más bajo solamente utilizaron el indefinido para indicar el tiempo pasado, va en contra de las ideas propuestas por la *Hipótesis del aspecto léxico*.

Salaberry se basa en la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual indica que el tiempo tiene primacía sobre el aspecto en las primeras etapas de adquisición de la morfología verbal: en los primeros instantes los aprendices proyectan distinciones temporales y solo utilizan el indefinido con todo tipo de verbos. La hipótesis mencionada sostiene también que el indefinido es el pasado no marcado en español, por lo que suele aparecer en el inicio del aprendizaje; por otro lado, el imperfecto es el pasado marcado, el cual surge posteriormente. Salaberry menciona que los estudiantes no distinguen entre los diferentes tipos de aspectos, tal vez —en el caso de su estudio— debido a la influencia del inglés.

Otro estudio posterior de Salaberry (2003) investiga los efectos de 2 tipos de textos (ficcional y real) en relación con el uso del aspecto léxico en la alternancia imperfecto/indefinido. Lo que propone el autor aquí, es que la selección de estos tiempos es independiente de los efectos aspectuales inherentes en los predicados verbales a través de los diferentes niveles de competencia en L2.

El análisis se basó en 2 tipos de textos; el primero consistió en una narración real y el segundo en una ficcional (relato de una película). Salaberry indica que para los estudiantes de ELE existe cierta ventaja comentar un hecho ficticio —en este caso, una película— que una historia real. El investigador menciona que esto se debe a que los estudiantes conocen el contenido de la historia y eso les da mayor facilidad para narrar los eventos.

Las personas que participaron fueron 105 estudiantes adultos de ELE. Todos ellos con el inglés como lengua materna que estudiaban español en la Universidad pública de Midwest, en Estados Unidos. Los estudiantes se dividieron de acuerdo con los cursos a los que pertenecían: 33 en el segundo nivel, 37 en el cuarto y 35 en el sexto. En el estudio también participó un grupo de control constituido por mitad nativos y nativos de español, 10 y 9 respectivamente. En cuanto a los materiales que se utilizaron para la obtención de datos, los participantes tuvieron que completar 2 tareas de opciones múltiples basadas en 2 textos diferentes pero similares en longitud: 177 y 147 palabras, respectivamente, incluyendo las opciones proporcionadas para cada verbo. Los participantes tenían que seleccionar

una opción —entre cuatro— para los verbos específicos (presente, pretérito, imperfecto, y el infinitivo).

El primer texto tenía 26 ítemsy se basó en un relato ficticio. Por otro lado, se les pidió a los alumnos que leyeran el texto que relata la historia que acababan de ver y escoger entre cuatro opciones diferentes para los 26 verbos seleccionados (17 correspondieron a la categoría de acontecimientos télicos, 4 a la categoría de acontecimientos atélicos y 5 a la categoría de estativos).

El segundo texto se basó en un relato personal/original del estudiante que contenía 22 ítems con cuatro opciones cada una (8 correspondían a la categoría de acontecimientos télicos, 5 a la categoría de acontecimientos atélicos, y 9 a los estativos). El autor sostiene que los resultados del estudio indican que los participantes usan el pretérito indefinido como el tiempo marcado en las etapas iniciales de la adquisición, y esto está relacionado con la influencia que puede haber de ciertos efectos dependiendo si el tipo de texto es ficticio o real. Además, Salaberry menciona que los datos también muestran su apoyo a la afirmación básica de la hipótesis de aspecto léxico con respecto a los datos de los alumnos más avanzados, que dicho efecto puede ocurrir en algún momento en la etapa de desarrollo.

3.7 La importancia de las propiedades sintagmáticas en el uso del imperfecto y del indefinido por estudiantes de ELE

El siguiente estudio pertenece a Güell (2008). Este propone valorar el papel que desempeña el aspecto, o, al menos, ciertas propiedades gramaticales relacionadas con esta categoría dentro del contexto ELE. La autora en este trabajo intenta comprobar si los informantes nativos y los no nativos reconocen, y de qué forma, la incidencia de las propiedades sintagmáticas del argumento interno del verbo en el valor aspectual de la unidad [V + OD]. Para llevar a cabo esta investigación, la autora se basó en la selección del imperfecto e indefinido en oraciones temporalmente descontextualizadas. Este estudio se relaciona con la "hipótesis de la primacía del aspecto sobre el tiempo", que también se conoce como la *Hipótesis del tiempo defectivo*. Esta, como mencionábamos anteriormente, indica, en general, que en las

primeras fases del desarrollo de la morfología verbal, estas formas verbales desempeñan una función exclusivamente aspectual. En esta investigación, se contó con 2 grupos de informantes: uno formado por aprendices de ELE, y el otro, por hablantes nativos como grupo de control. Los informantes no nativos eran estudiantes de ELE en un contexto institucional. Estos alumnos recibían enseñanza formal en la Universidad de Barcelona y en la Universidad Pompeu Fabra de la misma ciudad. Los participantes tenían entre 20 y 30 años, y tomaban sus lecciones en un contexto institucional en el país de la segunda lengua, durante el periodo de su estancia en el mismo.

El número de estudiantes fue de 43, y todos se sometieron a una prueba de clasificación de competencia en español, catalogándose en los niveles 2, 3 y 4. De estos grupos, 9 se clasificaron como falsos principiantes, otros 21 en el nivel intermedio, y 13 en el nivel avanzado. Por otra parte, los participantes nativos fueron 26. La lengua materna de los informantes del grupo de control era el español y la mayoría vivía en Barcelona. La tarea escogida para la obtención de datos consistió en una prueba de selección múltiple. Esta estaba formada por varias unidades sintácticas oracionales, por ejemplo: predicados estativos, predicados de actividad, predicados de realización y predicados de logro. Además, se presentaron predicados modificados o derivados, en los cuales se cambiaron los predicados básicos y se incorporaron predicados básicos de OD, con la intención de reemplazar o deducir el "modo de acción" del lexema verbal. La presencia de estos elementos tenía como objetivo comprobar si los informantes nativos y los no nativos seleccionaban imperfecto e indefinido en función de su concordancia con el "modo de acción" del predicado.

El trabajo de Güell pretendía comprobar que el uso del imperfecto y del indefinido por estudiantes principiantes adultos de ELE está relacionado con el valor aspectual contenido en la entrada léxica del verbo. Además, la autora indica que esta asociación decrece conforme los estudiantes van reconociendo la incidencia de otros componentes del predicado. Por otro lado, la investigadora sostiene que cuando los aprendices dispongan de un mayor nivel de conocimiento del funcionamiento del español, en la alternancia imperfecto/indefinido no habrá diferencia considerable entre nativos y no nativos. Sin embargo, si los estudiantes muestran complicaciones con el uso de estos dos tiempos, significa que todavía existen conflictos aspectuales de nivel léxico.

Uno de los propósitos principales de este trabajo era contrastar el comportamiento no nativo con el nativo, y comprobar si los hablantes no nativos reconocen la incidencia de ciertas propiedades sintagmáticas del argumento interno sobre el valor aspectual de la entrada léxica del verbo.

3.8 Los usos de tiempos del pasado del español por parte de estudiantes españoles y franceses de ELE: un estudio contrastivo

Otro estudio relacionado con la alternancia imperfecto/indefinido en el contexto de ELE es el de Amenós (2010). El trabajo de investigación se aplicó a personas adultas de lengua materna francesa, en situación de aprendizaje formal. Es un estudio contrastivo entre francés y español, en donde se abordan las diferencias interlingüísticas de los tiempos de pasado perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto. Asimismo, describe la manera en cómo estas diferencias se interrelacionan con factores de tipo cognitivo.

Los objetivos generales de su trabajo fueron los siguientes:

> Observar cómo se articula el proceso de adquisición de formas lingüísticas cuyo significado procedimental es idéntico en la lengua materna y en la lengua meta: ¿qué tipo de conocimiento de las formas poseen los aprendices en las distintas etapas de aprendizaje? ¿Qué dificultades surgen y cuáles son sus causas? ¿Cómo evolucionan esas dificultades a lo largo del proceso? Por otra parte, nos proponemos poner a prueba la capacidad de una teoría cognitiva de la comunicación como es la Teoría de la Relevancia a la hora de describir procesos de adquisición de formas lingüísticas. (Amenós, 2010:415)[75]

---

[75] Los tiempos del pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de ELE. Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia. La teoría de la relevancia sostiene que los interlocutores, cuando emiten mensajes, pueden extraer todo tipo de conclusiones a partir de las situaciones y cosas que observan en un contexto determinado. Los interlocutores seleccionan el sentido adecuado de un enunciado aplicando ese principio de relevancia, es decir, si una información es

El autor propuso cinco hipótesis principales y otras seis secundarias —tres que se desprenden de la primera y tres de la segunda—. Son las siguientes (Amenós, 2010:454-59):

Hipótesis 1
La necesidad de enriquecer —en el proceso de interpretación— el significado de un tiempo verbal con información contextual es un factor de dificultad fundamental en la adquisición de los tiempos verbales del pasado.
Hipótesis 1a
Los tiempos verbales que requieren mayor enriquecimiento contextual para su interpretación, se adquieren después de aquellos que necesitan menor amplitud contextual.
Hipótesis 1b
Los usos —para cada tiempo verbal— que requieren el manejo de información contextual compleja que enriquecen el significado, son los últimos en ser adquiridos.
Hipótesis 1c
Los usos marcados de un tiempo verbal (es decir, los usos cuya interpretación requiere el manejo de información contextual compleja) a menudo se adquieren después de los usos no marcados de otro tiempo nuevo (es decir, adquirido con posterioridad al primero).
Hipótesis 2
En la producción de tiempos verbales de pasado por parte de los aprendices, se observan fenómenos de disociación entre morfología y significado.
Hipótesis 2a
El dominio de la morfología de un tiempo verbal no implica dominio del uso; el dominio del uso no exige el dominio total de la morfología.

---

relevante depende de la relación que comparte con el contexto; la información de los mensajes puede ser relevante o irrelevante. Esta teoría indica que en los enunciados existen informaciones explícitas e implícitas, y que en la comunicación, por un lado, se encuentra la codificación y decodificación, y por otro, ostensión e inferencia. "La Relevancia se presenta como una teoría cognitivista capaz de describir los significados lingüísticos y de integrarlos en una visión coherente de los procesos humanos de comunicación intencional. En lo que se refiere a las marcas lingüísticas, facilita la descripción de su significado y del modo que este se enriquece pragmáticamente durante la interpretación." (Amenós, 2010: 439) Para más información sobre la teoría de la relevancia, véase: Wilson y Sperber. (2004), "La Teoría de la Relevancia", Revista de Investigación Lingüística, 7, pp. 237-286.

Hipótesis 2b
La producción de formas aisladas irregulares de un tiempo verbal puede preceder a la producción de formas regulares conjugadas.
Hipótesis 2c
El dominio de la morfología verbal es gradual y progresa de manera no lineal.
Hipótesis 3
En las etapas iniciales, el aprendiz tiende a utilizar los tiempos verbales de la lengua meta del modo en que utilizaría los tiempos morfológica y semánticamente similares de su lengua materna. Esta tendencia se debilita a lo largo del proceso de aprendizaje.
Hipótesis 4
El primer tiempo de pasado del español que un aprendiz de lengua materna francesa tiende a utilizar es el pretérito perfecto. El uso que hace del pretérito perfecto en las etapas iniciales no corresponde al del tiempo español, sino al del *passé composé* francés. El pretérito perfecto deja paso progresivamente al pretérito indefinido.
Hipótesis 5
Los aprendices de lengua materna francesa incorporan la producción de los tiempos de pasado de manera progresiva y no completamente lineal. El modo en que los tiempos verbales aparecen es consecuencia de lo previsto en las hipótesis 1a, 1b y 1c.

Los alumnos participantes estudiaban español en el Instituto Cervantes de París, en cursos no intensivos (2 clases semanales de 2 horas cada una) a lo largo de todo el año académico. Los niveles eran diferentes: el nivel inicial o A, estaba compuesto por A1+A2; el nivel intermedio o B, por B1+B2; el nivel avanzado o C, por C1+C2, y nivel superior o D, por D1+D2.

El número de participantes por nivel fue: 8 de nivel A2; 9 de nivel B1; 8 de C1, y el resto de nivel D —donde se incluyeron personas de D1, D2 y de cursos de perfeccionamiento—. Se utilizó también un grupo de control formado por 9 participantes, todos con español como LM pertenecientes a la zona central de España. Las muestras incluyeron aprendices de los cuatro niveles. Los datos se obtuvieron a través de la aplicación de tres tareas distintas. La primera tarea consistió en el relato oral del argumento de un cortometraje mudo [Villalobos, J. (Director), *La Pasajera*, México, 1977]. La cinta fue comentada como si fuera una experiencia personal. La segunda tarea fue escrita: una narración breve de una experiencia personal, y la tercera y última, en la detección y corrección de errores de un texto. Los

participantes accedieron al estudio de forma voluntaria y se procedió por medio de citas individuales. Cada persona realizó las 3 tareas en una misma cita, y en cada encuentro, los participantes respondieron oralmente a las preguntas del investigador con la finalidad de obtener datos sobre el perfil lingüístico de cada aprendiz. Las muestras del grupo de control se tomaron en Madrid, con un procedimiento igual al de los aprendices franceses. Después de la recolección de datos, se contrastaron las producciones orales con los objetivos de expresión oral establecidos por el *Plan de estudios del instituto Cervantes*.

Tras observar las muestras obtenidas, se concluyó que los datos de la tarea de corrección de errores no eran suficientemente claros, por lo que se decidió plantear una nueva, consistente en seleccionar la forma verbal correcta en una serie de frases, entre varias opciones ofrecidas para completar los huecos de un texto dividido en párrafos con una imagen de los hechos narrados; para cada espacio se presentaban tres alternativas con distinta respuesta.

Dado que los participantes de la nueva tarea no fueron los mismos que los de la primera, se cambió la metodología —que esta vez puso mayor énfasis en la obtención de datos cuantitativos— con el fin de obtener un número mucho mayor de muestras para que los resultados fueran significativos. En total, fueron 70 muestras válidas. Por otro lado, también varió la técnica de obtención de datos: todos los participantes llevaron a cabo la prueba escrita el mismo día —simultáneamente— dentro del aula. En cuanto a las muestras del grupo de control, formado por 10 personas con las mismas características del grupo pasado, se recolectaron a través de correo electrónico. El autor afirma lo siguiente: en el estudio no se cuantificó la morfología verbal en términos de número de errores, ya que en una misma forma producida pueden coexistir varios tipos de errores, por ejemplo, la selección de un lexema inadecuado, problemas de diptongación o persona verbal equivocada, por ejemplo.

Con esta problemática, el número de errores en sí mismo resultaría poco ilustrativo, por lo cual se optó por una descripción más cualitativa que planteara el manejo más o menos correcto o incorrecto de las formas en su conjunto y las tendencias de los tipos de errores observados. Los resultados del estudio revelaron —en cuanto a la primera hipótesis y sus auxiliares— la tendencia clara de los aprendices de niveles bajos a seleccionar formas

verbales a partir de informaciones explícitas y disponibles en el entorno lingüístico inmediato, por ejemplo:

> (…) la presencia o ausencia de localizadores temporales en dicho entorno, la mención explícita de intervalos temporales extensos y la compatibilidad entre aspecto gramatical y aspecto léxico son los tres factores que más claramente afectan a las elecciones de los aprendices. Esta tendencia se observa incluso en casos en los que la forma seleccionada contradice usos de la lengua materna. (Amenós, 2010: 717)

En cuanto a la segunda hipótesis —y sus auxiliares— los resultados obtenidos fueron los siguientes:

> En los niveles bajos hay una disociación casi total entre la morfología del pretérito perfecto y su significado; esta disociación disminuye gradualmente. El uso activo de un tiempo verbal comienza a registrarse con un dominio muy limitado de la morfología; los errores morfológicos van disminuyendo pero no llegan a desaparecer del todo en ningún nivel. Los errores morfológicos no afectan por igual a todos los tiempos verbales, ni desaparecen al mismo ritmo en todos ellos. Los más abundantes y más resistentes se observan en el morfema de persona del pretérito indefinido, especialmente en las confusiones entre primera y tercera persona. En el caso del pluscuamperfecto, los aprendices son capaces de formular juicios de aceptabilidad acertados tan pronto como pueden reconocer la forma verbal, aunque no haya sido objeto de atención expresa en el aula. (Amenós, 2010: 719)

Por otra parte, los resultados de la tercera hipótesis muestran que en todos los niveles de aprendizaje se presentan confusiones ocasionales de tiempos perfectivos e imperfectivos. La distinción entre perfectividad e imperfectividad se advierte a partir de los primeros niveles; en este caso, la influencia de la lengua materna es un factor fundamental para el reconocimiento de estas formas, si se compara con aprendices cuyas lenguas de origen no poseen dicha distinción.

En los primeros niveles de aprendizaje, los estudiantes tienden a usar el pretérito perfecto como si fuera el *passé composé* francés;[76] por otro lado, el uso del pretérito imperfecto se encuentra muy influido por la lengua materna ya que se simplifica y se trata de evitar cuestiones aspectuales. Otro dato destacable en relación con el uso del imperfecto es la tendencia al empleo de predicados atélicos con este tiempo verbal; esta inclinación se muestra más fuerte en las producciones y juicios de los aprendices que la aplicación real del *imparfait*[77] francés, especialmente en los primeros niveles.

La lengua materna francesa influye en otro aspecto, la utilización de la perífrasis progresiva:[78] los aprendices franceses casi nunca la relacionan con los tiempos perfectivos. Los estudiantes tienden a poner más atención a la forma que al significado progresivo de estas. Los datos de la cuarta hipótesis exponen lo siguiente: el uso del pretérito perfecto por parte de los estudiantes de los primeros niveles está muy próximo al del *passé composé* francés. Sin embargo, aparecieron esporádicamente producciones del pretérito indefinido, las cuales se interpretaron como primeras intenciones de

---

[76] El passé composé es un tiempo verbal francés que expresa acciones pasadas, "este tiempo verbal posee varias características que contrastan fuertemente con el pretérito perfecto del español actual: en primer lugar, el hecho de que el *passé composé* pueda formarse con dos auxiliares diferentes, *être* y *avoir*; en segundo lugar, las distintas propiedades sintácticas de la forma verbal de cada idioma, que autorizan la presencia de adverbios entre auxiliar y participio en francés, pero no en español; por último, la utilización del *passé composé* como pasado no hodiernal, que le abre camino hacia un uso narrativo mucho menos restringido que el de la forma española." (Amenós, 2010: 309)

[77] El *imparfait* es un tiempo verbal francés que expresa pasado, este tiempo posee el mismo significado que el *imperfecto* español, sin embargo, "es bien conocido que determinados usos del imperfecto español no se dan en francés, y viceversa; además, ciertos usos existen en ambas lenguas, pero están sometidos a restricciones distintas en cada una." (Amenós, 2010: 359)

[78] Según Gómez Torrego (2007), las perífrasis progresivas son construcciones sintácticas formadas por dos verbos, uno auxiliar (infinitivo) y el otro principal (gerundio), que muestran acciones en su desarrollo y suelen ir de menos a más. Las construcciones más comunes son las siguientes: Estar + gerundio (estoy comiendo), andar + gerundio (ando caminando por el parque), seguir + gerundio (sigo viendo la película) y llevar + gerundio (llevo corriendo una hora)

alejarse de la lengua materna. Por otro lado, en los siguientes niveles, los usos de los tiempos se aproximan progresivamente al de los hablantes nativos, esta cercanía se muestra más clara a partir del nivel C.

Finalmente, con la quinta hipótesis se mostró que la cantidad de formas verbales de pasado aumenta conforme a cada nivel: en el nivel A, aparecen sobre todo formas del pretérito perfecto; en el nivel B, el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido aumenta y mejora, pero es hasta el siguiente nivel (C) que se domina. El pretérito pluscuamperfecto aparece ya en el nivel A; sin embargo, la frecuencia de forma solo aumenta significativamente a partir del nivel C, después de que se ha afianzado el pretérito indefinido como forma principal de narración.

En cuanto a la adecuación en el manejo de las formas verbales, aparece primero en la tarea escrita que en la oral. En las tareas de producción, la adecuación en el uso de las formas verbales se establece progresivamente, es decir, no aparecen directa o espontáneamente. En todos los niveles —se observó también— hubo retrocesos aparentes debidos a la reestructuración constante del conocimiento. La reestructuración de la lengua meta aparece especialmente en el nivel B, en virtud de que surge un trabajo más intensivo sobre el uso de los tiempos del pasado del español.

Amenós realizó una investigación profunda y extensa con el propósito de describir las formas verbales de pasado del español y del francés con la intención de comprender el proceso de aprendizaje de los tiempos verbales del pasado del español por parte de adultos hablantes de francés. El autor sostiene que la *teoría de la relevancia* —base de su estudio— constituye "un marco fecundo tanto para la descripción de categorías lingüísticas como para el estudio de su adquisición por parte de hablantes no nativos adultos." (Amenós, 2010: 723) Finalmente, se indicó que el estudio solo aborda dos idiomas, español y francés, por lo que las conclusiones no pueden generalizarse; darle un seguimiento a las respuestas y a las nuevas preguntas surgidas, implicaría una nueva investigación.

En resumen, se puede decir que las investigaciones sobre la alternancia entre indefinido e imperfecto, así como la adquisición del tiempo y el aspecto en ELE, se han ido incrementando durante los últimos 30 años. A continuación, cuadro descriptivo sobre nuestro estado de la cuestión:

Autor y lengua	Tema	Objetivos	Resultados
Andersen (1986) **Inglés**	El desarrollo de la morfología verbal en el español.	Investigar la expresión as-pectual y temporal en las primeras etapas de aprendizaje de una segunda lengua.	Los resultados de esta nueva investigación mostraron que el participante distinguía ya el tiempo presente del tiempo pasado (con sus desinencias verbales), y reconocía el aspecto perfectivo asociado al indefinido y el imperfectivo al imperfecto.
Cadierno (2000) **Danés**	Laadquisición del aspecto gramatical español por estudiantes daneses de lengua avanzada.	Analizar cómo las distinciones aspectuales del pasado en español entre el pretérito y el imperfecto son usadas por aprendices de lengua avanzada cuya L1, danés, no tiene tales distinciones morfológicas/aspectua les.	Los alumnos identifican el indefinido con eventos limitados, terminados, y, sobre todo, puntuales y no repetidos, mientras que el imperfecto lo asocian con eventos durativos, repetidos y habituales en el pasado. Los estudiantes de español con danés como lengua materna, son influidos por el aspecto léxico de los verbos en el momento de su elección entre el indefinido y el imperfecto.
Pei-wen Mao (2009) **Chino**	La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Dicotomía pretérito indefinido/pre térito imperfecto.	Analizar la interlengua de los alumnos taiwaneses de ELE, verificar la interdependencia del nivel de dominio lingüístico con el aspecto léxico, y ubicar el nivel de distinción de este aspecto.	El nivel lingüístico de los estudiantes sí influye en el uso de estos dos tiempos verbales, pues es en el nivel lingüístico donde regularmente suelen cometerse más errores con el imperfecto que con el indefinido.

Eek (2010) Sueco	Estudio contrastivo entre manuales de ELE, divididos en dos grupos: quince suecos y quince españoles.	Analizar la instrucción gramatical y la manera en que - conciben el pretérito imperfecto estos manuales.	Los españoles contrastan el imperfecto con el presente en mayor medida que los suecos, que lo llevan al pasado. El tratamiento de los usos modales del imperfecto quedó igual que el del tratamiento imperfectivo, como un aspecto minoritario.
Slabakova & Montrul (1999) **Inglés**	Tiempos y aspecto en la adquisición del español L2.	Investigar si estudiantes de nivel intermedio o avanzado se mostraban conscientes de las implicaciones semánticas que presentan el indefinido y el imperfecto. Forma y significado en relación con el dominio de tiempo y aspecto.	Los alumnos tienen un nivel muy avanzado para mostrar dicha tendencia con las formas télicas y atélicas. Se observó que los estudiantes tienden a rechazar verbos de realización más con el indefinido que con el imperfecto.
Salaberry (1999) **Inglés**	El desarrollo de la morfología verbal del tiempo pasado en la clase de español L2.	Investigar el desempeño de la semántica léxica en la selección de morfología verbal por los aprendices angloparlantes de niveles diferentes de competencia en la L2.	Los estudiantes del segundo semestre la morfología verbal del tiempo pasado era independiente de los efectos del aspecto léxico inherente. Los alumnos avanzados mostraron cierta correspondencia entre aspecto gramatical y léxico. El tiempo tiene primacía sobre el aspecto en las primeras etapas de adquisición de la morfología verbal.
Salaberry (2003)	Tiempo y Aspecto en la morfología	Investigar los efectos de dos tipos de textos (ficcional y real) en	Los participantes usan el pretérito indefinido como el tiempo marcado en las

Inglés	verbal.	relación con el uso del aspecto léxico en la alternancia imperfecto/indefinido	etapas iniciales de la adquisición, y esto está relacionado con la influencia que puede haber de ciertos efectos dependiendo si el tipo de texto es ficticio o real.
Güell (2008) **Varios**	El reconocimiento de la naturaleza composicional del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera.	Intentar comprobar si los informantes nativos y los no nativos reconocen, y de qué forma, la incidencia de las propiedades sintagmáticas del argumento interno del verbo.	La asociación decrece conforme los estudiantes van reconociendo la incidencia de otros componentes del predicado. A un mayor nivel de conocimiento del funcionamiento del español, en la alternancia imperfecto/indefinido no habrá diferencia considerable entre nativos y no nativos.
Amenós (2010) **Francés**	Es un estudio contrastivo entre francés y español. Diferencias interlingüísticas. De los tiempos de pasado perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto.	Observar cómo se articula el proceso de adquisición de formas lingüísticas cuyo significado procedimental es idéntico en la lengua materna y en la lengua meta: ¿qué tipo de conocimiento de las formas poseen los aprendices en las distintas etapas de aprendizaje? ¿Qué dificultades surgen y cuáles son sus causas? ¿Cómo evolucionan esas dificultades a lo largo del proceso? Por otra parte, nos proponemos poner a prueba la capacidad de una teoría	1. La tendencia clara de los aprendices de niveles bajos a seleccionar formas verbales a partir de informaciones explícitas y disponibles en el entorno lingüístico inmediato. 2. En los niveles bajos hay una disociación casi total entre la morfología del pretérito perfecto y su significado. 3. En todos los niveles de aprendizaje se presentan confusiones ocasionales de tiempos perfectivos eimperfectivos. 4. El uso del pretérito perfecto por parte de los estudiantes de los primeros niveles está muy próximo al del passé composé francés. 5. En el nivel A, aparecen sobre todo formas

		cognitiva de la comunicación como es la Teoría de la Relevancia a la hora de describir procesos de adquisición de formas lingüísticas	del pretérito perfecto; en el nivel B, el uso del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido aumenta y mejora, pero es hasta el siguiente nivel (C) que se domina

Tabla 6. Estado de la cuestión: cuadro descriptivo

Los estudios que acabamos de mencionar conforman una parte muy importante de nuestra base teórica. Los elementos con los cuales pretendemos basarnos para la realización de nuestro trabajo —formas, posturas, técnicas, hipótesis y autores— se han inspirado en gran medida a partir de estas investigaciones.

De la obra de Andersen (1986) asumimos sobre todo su planteamiento del uso del imperfecto con verbos de estado, y el empleo del indefinido con los de logros. En cuanto a la de Cadierno (2000), nos interesaba la cercanía lingüística entre la lengua danesa y la sueca. Sin embargo, es el resultado de su estudio lo que ha llamado más nuestra atención. La autora indica que el uso del imperfecto se relaciona —sobre todo— con los verbos estativos, aun en los niveles muy avanzados. En cuanto a Pei-wen Mao (2009), sus resultados son similares a los de Cadierno (2000); ambas sostienen que la relación del imperfecto con verbos de estado se mantiene también en los niveles superiores. Por otra parte, como el chino mandarín es una lengua que carece de la categoría de aspecto, se buscaba —con un estudio en esta lengua— una referencia que no perteneciera a las lenguas nórdicas o anglosajonas y que no tuviera en su sistema esta categoría tan desarrollada. Posteriormente, se buscaba algún estudio que perteneciera al contexto sueco. Se eligió el trabajo de Eek (2008) porque pone en evidencia la instrucción gramatical y el tratamiento del imperfecto por los manuales españoles y suecos. En este estudio se presentan el cuándo, el cómo y el por qué se usa el imperfecto. Destacamos el trabajo de Eek porque consideramos que expone algunas de las razones didácticas por las cuales se les complica tanto el aprendizaje de este tiempo verbal a los alumnos suecos de ELE, aspecto que nos ayuda a entender un poco más esta problemática. También se han citado los estudios de Slabakova y Montrul (1999) y los de Salaberry (1999). De estas investigaciones nos han interesado sus resultados —opuestos a los de

Andersen, Cadierno y Pei-wen Mao—. Slabakova y Montrul —es importante mencionarlo— se mostraban favorables a la *Hipótesis del aspecto*, y proponían que sus resultados coincidirían con los de la hipótesis mencionada; sin embargo, los datos obtenidos fueron contrarios a los esperados: resultaron semejantes a los de Salaberry, quien —en contraposición con la *Hipótesis del aspecto*— defiende la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual propone que el indefinido es el tiempo por defecto en los primeros niveles de aprendizaje. Del estudio de Güell (2008), nos interesaba el papel que desempeña el aspecto o, al menos, ciertas propiedades gramaticales relacionadas con esta categoría dentro del contexto ELE. El propósito de la autora era comprobar si los informantes nativos y los no nativos reconocen —y de qué forma— la incidencia de las propiedades sintagmáticas del argumento interno del verbo en el valor aspectual de la unidad [V + OD]. Güell se basó en la selección del imperfecto e indefinido en oraciones temporalmente descontextualizadas para la realización de la investigación. El trabajo de Güell tenía como objetivo comprobar que el uso del imperfecto y del indefinido por estudiantes principiantes adultos de ELE, está vinculado con el valor aspectual contenido en la entrada léxica del verbo. El último estudio citado es el de Amenós (2010). De este trabajo nos interesaban sobre todo los resultados, que indican la tendencia que existe del uso del imperfecto con verbos estativos por estudiantes franceses de ELE con nivel A2. Por otro lado, y como se mencionaba anteriormente, este estudio se incorporó con la intención de tener una regencia de una lengua romance, además de ser uno de los trabajos más completos actualmente en este contexto.

Finalmente, los resultados obtenidos con los diferentes trabajos de investigación, han contribuido en gran medida con nuevos conocimientos, teorías e hipótesis; todo esto ha proporcionado un mayor entendimiento sobre los procesos de adquisición de ELE, y ha contribuido a la creación de nuevos métodos de instrucción que deben servir como referencia para estudios posteriores.

Capítulo 4. Aspectos generales de la lengua sueca

La lengua sueca (*svenska*) pertenece a las lenguas germánicas, al igual que el danés y el noruego. Estos idiomas son una subfamilia dentro de la familia indoeuropea.

El sueco proviene del nórdico antiguo, lengua hablada en Escandinavia en la época vikinga. Los orígenes de la lengua sueca datan del siglo IX. Esta se encontró plasmada en inscripciones rúnicas, caracteres que empleaban en la escritura los antiguos escandinavos, así como en tumbas y estelas funerarias. Por otra parte, la influencia romana (1100) introdujo su alfabeto, este evento marcó algunos cambios en la lengua sueca y determinó su alejamiento del noruego y —más significativo— del danés. Asimismo, durante la edad media, negociantes, artesanos, obreros y mineros alemanes se establecieron un par de siglos en el país, dejando una influencia lingüística muy importante.

Por otra parte, en los siglos XVIII y XIX el francés fue un idioma muy importante, debido a que uno de los generales de Napoleón fue rey de Suecia. Carlos Gustavo XVI, el rey actual, pertenece a la misma dinastía de los Bernadotte. En tiempos más modernos, hacia el siglo XIX, la lengua fue construida sobre la base de uno de los dialectos de mayor difusión en el centro del país, para más tarde formalizarse y establecerse a principios del siglo XX.[79] La lengua sueca es la lengua *nacional*[80] de Suecia. Por otra parte, es lengua oficial en Finlandia y la segunda de varias minorías lingüísticas que pueden alcanzar el millón de personas, en su mayoría inmigrantes recientes, pero también nativos fineses y saamis (lapones).

---

[79] Algunos de los dialectos genuinos se alejan considerablemente del sueco estándar en gramática y vocabulario, y no siempre son mutuamente comprensibles con el sueco (por ejemplo, el lenguaje del norte de Dalarna). Estos dialectos existen en áreas rurales con poca movilidad social.

[80] El sueco es el idioma nacional en uso en Suecia. Sin embargo, no se considera idioma oficial. Por otro lado, es idioma oficial en las islas Åland, que pertenecen a Finlandia. Pero a diferencia de la Finlandia continental, el finés no es oficial en Åland y no es obligatorio.

4.1 Alfabeto sueco

El alfabeto rúnico era utilizado en el nórdico y sueco antiguo mucho antes de la influencia latina. Actualmente, el sueco cuenta con 9 vocales y 18 consonantes: el alfabeto latino, y 3 letras más *Å-å*, *Ä-ä* y *Ö-ö*. Estas vocales se colocan con este orden al final del alfabeto, tras la letra *Z*. La primera letra del alfabeto es la *A* y la última la *Ö*. Cabe mencionar que las letras *q* y *w* solamente aparecen en nombres, y la letra *å* —introducida posteriormente— se desarrolló a partir de las medievales *aa*, mientras que *ä* evolucionó al mismo tiempo a partir de *æ*. La nueva letra *ö* corresponde con la *O* del sueco medieval, que todavía se encuentra en el danés y el noruego actual.

4.2 Dialectos en Suecia

En el norte del país —zonas como Norrland, Gotland y Escania— todavía se hablan dialectos antiguos. Los habitantes, sobre todo los de mayor edad, continúan hablando un dialecto muy marcado; sin embargo, estos son grupos minoritarios y solo mantienen viva su habla dentro de sus territorios. Por otro lado, existen también dialectos urbanos semejantes al sueco común con el cual difieren principalmente en el acento. Suecia es un país relativamente pequeño en su número de habitantes; a pesar de esto, las diferencias de acentos son muy claras. Las zonas más importantes son Estocolmo, Gotemburgo, Malmö y Dalarna.

> Medan rikspråket är den språkform som är giltig för hela rikte, är dialekten (folkmålet) det genuina språket i en vis lands del, ett landskap, en socken, en by eller en stad. (Bergman, 2003:219)[81]

A través del tiempo algunos grupos minoritarios han sufrido profundas modificaciones en sus dialectos, sin embargo, siguen conservando

[81] Mientras que la lengua nacional es la forma del lenguaje válido, el dialecto (caso del Pueblo) es el idioma genuino, en cierto modo, como una parte del país, un paisaje, una parroquia, un pueblo o una ciudad.

los rasgos más importantes. Por otro lado, en el sur ha prosperado un sueco regional, oral y escrito. Algunos de los dialectos existentes en Suecia son los siguientes: *bergslagsmål*, *östsvenska mål*, *gutniska*, *götamål*, *jamska*, *norrländska mål*, *sveamål*, *sydsvenska mål*, *åländska* y *älvdalsmål*.

4.3 El léxico sueco

Gran parte de las palabras suecas tienen origen germánico, por ejemplo: *hand* (mano), *hals* (cuello) o *bok* (libro). Sin embargo, a través del tiempo la lengua ha adoptado otras palabras de otros idiomas. Por ejemplo del latín provienen palabras como: *skola* (de *schola,* escuela), *skriva* (de *skrîbô*, escribir) y *tempus* (de *tempus*, tiempo). Los latinismos proceden de la época en que el país fue evangelizado y de cuando se fundaron las escuelas superiores. En cuanto al alemán, algunas de las palabras adoptadas más comunes son las siguientes: *fönster* (de *fenster*, ventana), *erbjuda* (de *einladen*, invitar), *egentligen* (de *schließlich*, finalmente).

Por otra parte, del francés provienen *byrå* (de *bureau*, buró), *adjö* (de *adieu*, adiós), *fåtölj* (de *fauteuil*, sillón). Como se ha mencionado anteriormente, los galicismos se incorporan en los siglos XVII y XVIII; todo ello forma parte del sueco moderno, lengua que se consolidó a partir de 1526, fecha correspondiente a la primera traducción impresa en sueco del *Nuevo Testamento*.

> Under 1700-talet och särskilt under dess senare hälft, Gustav III:s tid, är inflödet av franska lånord som starkast. De kom den gången oftast raka vägen, genom personliga kontakter eller genom läsning av fransk litteratur. (...) En stor del av de franska lånord från 1700-talet, liksom från 1800-talet, är hänföra till högreståndskulturen. (Bergman, 2003:150)[82]

---

[82] Durante el siglo XVIII —especialmente hacia la segunda mitad, en los tiempos de Gustavo III— la influencia del francés se muestra muy fuerte. Llegaron esa vez directamente, a través de contactos personales o de lecturas de literatura francesa. Una gran parte de la influencia del francés del siglo XVIII y XIX es relacionada con la alta cultura.

Otra lengua que ha influido al sueco en diferentes planos es el inglés. Áreas como comunicación, moda y deportes son las más comunes. Actualmente existe una gran influencia con nuevos términos que provienen del mundo de la tecnología y las computadoras, por ejemplo: *modem*, *Internet* y *spam*. La palabras de origen inglés como: *tuff* (de *tough*, rudo), *penna* (de *pen*, bolígrafo), *export*, (de *export*, exportar), *import* (de *import*, importar), *potatis* (de *potatoes*, patatas), y *elektricitet* (de *electricity*, electricidad) son muy usadas en el idioma sueco. La incorporación de estos términos ingleses es muy común por tratarse de idiomas emparentados; conjugar extranjerismos y escribirlos como si fueran palabras de origen sueco es muy aceptado en los tiempos modernos.[83]

Hasta este momento se han abordado diferentes rasgos sobre la lengua sueca, sin embargo, se ha hecho referencia solamente a una pequeña parte de su gramática, el léxico. Como el sueco posee un sistema gramatical rico en formas y elementos, presentar cada parte significaría un trabajo más extenso. Dada esta situación, consideramos que abrir diferentes apartados nos alejaría considerablemente de nuestra línea temática, por lo que en este estudio nos dedicaremos específicamente a las formas del pretérito sueco con sus equivalentes en español.

4.4 El pretérito sueco

El pretérito (*preteritum*) era llamado anteriormente imperfecto (*imperfekt*); sin embargo, el término imperfecto indica que los eventos no se muestran como acabados y en la lengua sueca no existe ninguna diferencia entre acabado o inacabado en los hechos pasados. Por esta razón se decidió tomar el termino *preteritum* para cubrir tanto eventos acabados como inacabados.

> När det gäller preteritum (…) Det viktigaste i sammanhanget är det skeende som talar om tids fästs i en bestämd tidpunkt i avslutad

[83] La lengua sueca está llena de palabras de origen extranjero, los ejemplos que se presentaron solo son una pequeña referencia a la gran influencia que otras lenguas han proporcionado al vocabulario sueco.

förfluten tid och inte har direkt relevans för nuet. (Lundin, 2009: 106)[84]

El pretérito sueco se construye con las desinencias *de* y *te*, la terminación *te* se utiliza cuando la raíz termina en las consonantes sordas, *p*, *t*, *k* y *s*; por otro lado, la terminación *de* se utiliza detrás de la vocal *a* y de las consonantes sonoras:

69. Du dans**a** + de = Bailaste
70. Jag känn**n** + de = Sentí
71. Hon kö**p** + te =Ella compró
72. Han by**t** + te = Él cambió
73. Vi rö**k** + te = Fumamos
74. De läs + te = Leyeron

Existen ciertos verbos que tienen formas especiales en el pretérito —llamados en sueco *verbos fuertes* (*starka verb*)— porque cambian la vocal de la raíz en pretérito:

75. Spring**a** = Correr
76. Jag spr**a**ng = Corrí
77. Sitt**a** = Sentarse
78. Vi s**a**tt = Nos sentamos

[84] Cuando se trata del pretérito (…) lo más importante en el contexto es el curso de los acontecimientos que hablan sobre tiempo fijo en un punto definido en un pasado terminado y que no tiene relevancia directa con el presente.

4.5 Usos del pretérito sueco en relación con el imperfecto e indefinido del español

En la lengua sueca, los usos del pretérito no son tan variados si los comparamos con otros idiomas, en este caso el español. En sueco, este tiempo verbal suele ser puntual y acabado, acercándose más al indefinido que al imperfecto. La lengua española posee estas dos formas verbales para expresar eventos en el pasado, mientras que en el sueco, el tiempo en pasado solo puede ser equivalente al indefinido del español.

A continuación, presentaremos una descripción de los usos más comunes del pretérito sueco en relación con algunos de los casos más utilizados del imperfecto y del indefinido en español. En primer lugar se expondrá el pretérito sueco con sus equivalentes del indefinido español; posteriormente, se presentarán las formas del pretérito sueco junto con otros tiempos con los que se expresa el imperfecto.

Narración en el pasado:

79. Förra helgen **åkte** jag till Stockholm för att besöka en kusin, vi **hade** det jättebra. Vi **åkte** till centrum och **köpte** mycket kläder. Vi **åt** också på olika restauranger och **besökte** museum och intressanta platser. Det **var** bara två dagar men intensiva och roliga. Jag **kom** tillbaka hem jätteglad.[85]

    El fin de semana pasado **fui** a Estocolmo para visitar a una prima, lo **pasamos** muy bien. **Fuimos** al centro y **compramos** mucha ropa. También **comimos** en diferentes restaurantes y **visitamos** muchos museos y lugares interesantes. **Fueron** dos días intensivos pero divertidos, **regresé** a casa muy contenta.

Cuando se narran los hechos de una historia en pasado en español, normalmente, se utiliza el indefinido. En el caso del sueco se usa el pretérito. Los eventos puntuales y acabados que presenta esta forma le dan continuidad a los hechos narrados.

---

[85] Las formas en sueco **var**, **åt** y **kom** pertenecen a verbos irregulares. Por esa razón no terminan en *de* o *te*.

Estados acabados:

80. Olle **var** sur i lördags i tre timmar men **blev** snabbt glad igen.
'Olle estaba/estuvo enojado en sábado en tres horas pero se volvía/volvió alegre otra vez'[86]

Olle **estuvo** enojado el sábado por tres horas pero después se **alegró** otra vez.

El ejemplo 80 presenta un estado de ánimo que tuvo lugar en el pasado durante un periodo corto y después terminó; con el marcador temporal (el sábado por tres horas) se refuerza el sentido puntual del evento.

Interrupción de un evento prolongado en el discurso del pasado:

81. Jag pratade med min mamma när Mario **kom**.
'Yo hablaba/hablé con mi mamá cuando Mario llegaba/llegó.'
Yo hablaba con mi mamá cuando Mario **llegó**.

En esta oración, la acción de *hablar* se ve interrumpida por la llegada de *Mario*. El verbo en español que interrumpe el evento está en indefinido, en sueco funciona del mismo modo con el pretérito. Por otro lado, el verbo *hablar* en español está en imperfecto, mostrando un evento en su proceso, mientras que en sueco se presenta en pretérito. El sentido de proceso del evento *hablar* en el caso sueco, se entiende con la oración subordinada *när Mario **kom**/cuando Mario **llegó**.*

Forma exclamativa:

82. !Du **ramlade**!
'¡Tú caíste!
!Te **caíste**!

[86] Se han agregado traducciones literales a ciertos ejemplos, esto con el propósito de mostrar el contraste de los tiempos en sueco y español de forma más clara o ilustrativa.

Al igual que en el español, en el sueco también se usa el pretérito para expresar eventos de forma exclamativa en el pasado. Este tipo de eventos suelen estar muy cercanos al presente. Los ejemplos que se han presentado son algunos de los usos más comunes del pretérito sueco que se asemejan al indefinido español. Como se ha mencionado anteriormente, esta forma, por lo regular, expresa eventos terminados y puntuales, los cuales suelen reforzarse con complementos léxicos que marcan sobre todo limitación y puntualidad.[87] Por otro lado, cuando el pretérito sueco expresa eventos inacabados, habituales o en su duración, así como costumbres y descripciones en el pasado, es decir, usos que normalmente el imperfecto español presenta, la forma sueca tiene que valerse casi siempre de una serie de marcadores léxicos o contextuales para trasmitir los significados de los verbos. A continuación expondremos algunos de los usos más comunes del pretérito sueco con sus equivalentes del imperfecto español.

Costumbres en el pasado:

83. Anna **skrev** böcker *när hon var ung*.
'Anna escribía/escribió libros cuando *era/fue joven*'
Anna **escribía** libros *cuando era joven*.

84. Anna **brukade skriva** böcker.[88]
'Anna solía/solio escribir libros.'
Anna **escribía** libros.

El pretérito sueco se usa normalmente para expresar cosas que solían pasar o repetirse; sin embargo, —en casos como la oración en sueco del ejemplo 83— el sentido de costumbre o repetición de los eventos en el pasado no lo expresa directamente el significado del verbo principal (*skriva/escribir*), sino la oración subordinada (*när hon var ung*/*cuando era joven*).

---

[87] Existe en sueco otro uso del pretérito que no es equivalente al indefinido, por ejemplo: *Om jag **var** rik skulle jag köpa ett stort hus*. /*Si **fuera** rico compraría una casa grande*. Con el pretérito sueco se puede expresar en ocasiones situaciones hipotéticas; en este caso, equivaldría al pretérito imperfecto de subjuntivo español.

[88] Recordamos que la forma *brukade* es el pasado del verbo en infinitivo *bruka,* el cual significa *soler*.

Por lo regular, en la lengua sueca —cuando se habla de cosas que solían suceder— se acude a formas léxicas que ayudan a expresar el sentido de *costumbre*/*repetición*; sin el apoyo de estos elementos, el mensaje expresaría un evento acabado —*Anna* ***escribió*** *libros*—. En español, en cambio, si eliminámaros la oración subordinada, el significado del mensaje perdería información pero el sentido seguiría siendo el mismo: entenderíamos que *Annna* **solía** escribir libros. Cabe destacar la existencia de una construcción verbal sueca que expresa repetición o costumbre en el pasado sin la ayuda de complementos adverbiales u oraciones subordinadas: la forma *bruka att + ett verb* —que en español equivale a *soler + un verbo*—. En la oración 84 se entiende que *Anna* acostumbraba escribir libros, sin embargo, la traducción que hemos hecho (*Anna escribía libros*) es más común que *Anna solía escribir libros*.

Descripción en el pasado:

85. María **var** mycket rolig i skola*n*.
‘María era/fue muy divertida en escuela (*n* = artículo definido enclítico).’
María **era** muy divertida en la escuela.

En esta oración se describe una característica de *María*. El tiempo de descripción en pasado se expresa con el pretérito. El sentido de perfectividad o imperfectividad que deseara expresar el emisor sería entendido por el contexto. En cambio, en el español la forma en imperfecto declara un evento imperfectivo.

Cortesía:

86. Jag **ville** fråga dig om en sak.
‘Yo quería/quise preguntar (te) sobre una cosa.’
Yo **quería** preguntarte sobre una cosa.

En el idioma sueco, el uso del pretérito también es una herramienta muy común para expresar cortesía. El recurrir al tiempo pasado suaviza el mensaje y muestra respeto al receptor. El verbo *att vilja* (*querer)* es el más frecuente en este contexto.

Forma lúdica:

87. Vi **leker** att jag **är** Batman och du är Robin.
'Nosotros jugamos que yo soy Batman y tú eres Robin.'
J**ugamos** a que yo **era** Batman y tú Robin.

La forma lúdica en sueco se expresa con el presente. En el ejemplo 87, la oración empieza con el verbo *att leka* (*jugar*) en presente, por lo que el verbo siguiente *att vara* (*ser)* mantiene el mismo patrón y se conjuga de igual manera.[89]

A continuación tenemos el imperfecto hipotético o condicional:

88. Om jag var rik **skulle** jag **köpa** ett stort hus.
'Si yo fuera/era/fui rico (forma de condicional) yo comprar una casa grande.'
Si fuera rico me **compraba** una casa grande.

89. Om jag var rik, så **köpte** jag ett stort hus.
'Si yo fuera/era/fui rico, entonces compraba/compré yo una grande casa.'
Si fuera rico me **compraba** una casa grande.

La forma condicional o hipotética en sueco se expresa normalmente con la forma *skulle + ett verb* (*skulle + un verbo*), donde *skulle* es el pasado del verbo *ska*[90] y solo funciona como auxiliar; además, siempre va acompañado por un verbo en infinitivo. Como se puede observar, esta forma es una perífrasis verbal equivalente al condicional simple español. Por otro lado, aunque la forma sueca de condicional coincide con la española, si observamos el ejemplo de nuevo, notamos que el imperfecto hipotético también se expresa con el pretérito; sin embargo, este se utiliza por lo regular solo en la lengua hablada y en ciertos casos.

Estilo indirecto:

---

[89] La palabra sueca *att* es una partícula que marca infinitivo; sin embargo, en ocasiones funciona como conjunción. El equivalente al español sería *que*.

[90] *Ska* es un verbo auxiliar que se utiliza para expresar futuro; va seguido de un verbo en infinitivo. Ejemplo: *Jag ska prata: Voy a hablar. Skulle* es la forma pasada de *ska* y se utiliza para expresar condición o futuro en el pasado.

90. Vad sa José? Han sa att han **ville gå** till stranden.
'¿Qué decía/dijo José? Él /decía/dijo que quería/quiso ir a la playa.'
¿Qué dijo José? Dijo que **quería** ir a la playa.

91. Vad sa José? Han sa att han **skulle gå** till strand*en*.
'¿Qué decía/dijo José? Él dijo que iba a ir a playa (e*n* = artículo definido enclítico)'
¿Qué dijo José? Dijo que **iba** a la playa.

El pretérito sueco se utiliza en ocasiones para expresar estilo indirecto, este recurso se usa sobre todo con la perífrasis verbal *att vilja + ett verb*, (querer + un verbo). En el ejemplo 90 podemos observar dicho uso; sin embargo, en el ejemplo 91, se usa la perífrasis verbal *skulle + gå* (skulle + ir) para emitirlo en estilo indirecto. Esta forma condicional es utilizada regularmente cuando los mensajes, junto con los eventos, se ubican en un plano muy cercano al presente.

Imperfecto de conato:

92. Marta **skulle gå** när Ana **kom**.
'Marta iba a salir cuando Ana llegaba/llegó.'
Marta **salía** cuando Ana **llegó**.

El equivalente de *imperfecto de conato* también se expresa con la construcción *skulle + ett verb* (skulle + un verbo). En el ejemplo 92 podemos ver que la acción de salir es interrumpida por la llegada de *Ana*, posteriormente no se sabe si *Ana* salió o no. Por otro lado, existe la expresión en sueco *höll på att + ett verb*,[91] que en español equivale a *estaba + gerundio*; con esta construcción se pueden expresar eventos que estaban sucediendo en el pasado y que en algún momento fueron interrumpidos por otro. Si el evento que tenía lugar en pasado continúo o no, no se muestra relevante.

Imperfecto de sorpresa:

---

[91] La forma *höll* es el pasado del verbo *hålla*, que significa *mantener*.

93. Det **var** du!
‘¡(Pronombre personal neutro) eras/fuiste tú!’
¡**Eras** tú!

El equivalente de *imperfecto de sorpresa* del español se expresa en sueco con el pretérito. Si en el ejemplo 93 visualizamos un contexto donde alguien tocaba la puerta de una casa varias veces y el dueño escuchó y después fue abrir; este contexto nos permite interpretar que la persona que abrió se sorprende al ver a la otra y dice “*¡Eras tú!”* La sorpresa sucede en presente; sin embargo, el uso del pretérito en *det var du!* (¡*Eras tú*!) en vez de *det är du!* (¡*Eres tú*!) hace referencia al momento anterior a cuando se tocaba la puerta. El uso del pretérito en sueco para expresar sorpresa es un recurso posible pero no muy común; por lo regular se utilizan formas en presente.

Imperfecto narrativo:

94. Häst*en* Trueno **vann** lopp*et* med en sekunds skillnad.
‘Caballo (*n*= artículo definido enclítico) Trueno ganaba/gano carrera (*et*= artículo definido enclítico) con un segundo diferencia.’

Y el caballo Trueno **ganaba** la carrera por un segundo de diferencia.

La forma estilística del *imperfecto narrativo* del español es expresada en sueco por el pretérito. Los hechos narrados en pasado se consideran eventos puntuales y terminados.

Imperfecto citativo:

95. **Spelar** du fotboll?
‘¿Juegas tú fútbol?’
¿J**ugabas** al fútbol?

El *imperfecto citativo* del español es expresado en sueco con el presente. En la lengua sueca no existe recurso estilístico para obtener o confirmar información sobre un hecho relativo al presente expresado en pasado.

Imperfecto de explicación o de excusa:

96. Jag är ledsen jag **hade glömt** det!
‘¡Yo estoy/soy triste, yo había olvidado (Pronombre personal neutro)!’
¡Lo siento, no me **acordaba**!

El equivalente de esta forma se expresa en sueco con el pluscuamperfecto *hade* + *supinium* (había + participio). La traducción literal sería: *Lo siento lo había olvidado*.

Imperfecto progresivo:

97. Min mamma **pratade** i telefon när min bror avbröt henne.
‘Mi madre hablaba/habló en teléfono cuando mi hermano interrumpió ella.’
Mi madre **hablaba** por teléfono cuando mi hermano la interrumpió.

En la traducción al español del ejemplo 97 podemos observar que el *imperfecto progresivo* presenta eventos en su transcurso; es decir, algo que estaba sucediendo en algún momento en el pasado. En sueco, se utiliza el pretérito para expresar esta forma; sin embargo, en este caso no es el verbo el que ubica a los eventos en un plano progresivo, sino la oración subordinada que complementa el sentido del mensaje.

Imperfecto con valor de presente:

98. Middag*en* **är** idag, eller?
‘Cena (*n*= artículo definido enclítico) era/fue hoy, ¿o?
La cena **era** hoy, ¿no?

En sueco se utiliza el presente para expresar el *imperfecto con valor de presente*. En el ejemplo 98 en español, se usa el imperfecto para preguntar sobre un evento que va a pasar en un plano temporal muy cercano al momento del habla. En sueco no es posible esta forma estilística, cuando un evento se ubica en presente (hoy) se utiliza la forma verbal presente para preguntar sobre un hecho que tendrá lugar en un periodo de tiempo cercano.

El siguiente cuadro nos muestra los diferentes usos del imperfecto e indefinido y sus equivalentes en sueco:

Español	Sueco
Indefinido	
Narración en el pasado. Estados acabados. Interrupción de una acción prolongada en el discurso del pasado. Forma exclamativa.	Preteritum (pretérito)
Imperfecto	
Costumbres en el pasado.	Skulle + ett verb i infinitiv (skulle + un verbo)
Descripción en el pasado.	Preteritum (pretérito)
Cortesía.	Preteritum (pretérito)
Forma lúdica	Presens (presente)
Hipotético condicional.	Skulle + ett verb i infinitiv (skulle + un verbo en infinitivo)
Estilo indirecto.	Preteritum (pretérito) / att vilja + ett verb i infinitiv (querer + un verbo en infinitivo)
De conato.	Skulle + ett verb i infinitiv (skulle + un verbo en infinitivo) / höll på att + ett verb i infinitiv (expresión que equivale a la forma progresiva del imperfecto en español. Ejemplo: estaba candando.)
De sorpresa.	Preteritum (pretérito)
Narrativo.	Preteritum (pretérito)
Citativo.	Presens (presente)
De excusa.	Hade + supinium (forma del pluscuamperfecto)
Progresivo.	Preteritum (pretérito)
Con valor de presente	Presens (presente)

Tabla 7. Equivalentes del indefinido y el imperfecto en sueco

Finalmente, podemos decir que las formas del pretérito sueco son semejantes a las del indefinido español por el carácter puntual y perfectivo que comparten. Por otro lado, los equivalentes de los usos del imperfecto español en sueco son variados: se expresan no solo con la forma de pretérito sino también con formas como el pluscuamperfecto, el presente y con perífrasis verbales. Cuando se utiliza el pretérito para expresar equivalentes del imperfecto español, normalmente son los marcadores temporales o contextuales los que le dan el carácter de imperfectividad a los eventos de los verbos.

4.6 El aspecto en sueco

En la lengua sueca, el aspecto es definido como las distintas formas de ver los eventos de los verbos. Estos pueden presentarse como puntuales, habituales, progresivos o como perfectos e imperfectos. Sin embargo, el sueco no posee formas gramaticales específicas para expresar el aspecto sino que se manifiesta por medios léxicos que indican los diferentes valores.

> Men samtidigt är det så att svenskan inte har aspekt i egentlig mening – riktig aspekt uttrycks nämligen med olika böjningar av verbet, och svenskan har inte de möjligheterna. (...) Däremot har även svenskan möjligheter att uttrycka aspekt med olika typer av omskrivande konstruktioner, och det är det som motiverar att aspekt tas upp här. (Lundin, 2009: 108)[92]

En las siguientes oraciones podemos observar algunos elementos con los que se expresa el aspecto en sueco:

99. Jag drack upp ditt vin.

---

[92] Pero, al mismo tiempo, sucede que el sueco no posee aspecto verdaderamente importante, el aspecto real se expresa, como se sabe, con diferentes conjugaciones de los verbos, y el sueco no tiene esas posibilidades. (…) Sin embargo, el sueco tiene incluso la posibilidad de expresar aspecto con diferentes tipos de construcciones delimitadas, y eso es lo que motiva que abordemos el aspecto aquí.

‘Yo bebí (partícula delimitadora) tu vino.’
Me bebí tu vino.

En el ejemplo 99, la partícula *upp* marca que el evento *beber* es puntual y acabado. Sin la presencia de este elemento, el sentido de la oración cambiaría; se obtendría otro matiz. El evento se interpretaría como terminado o en desarrollo pero no se entendería si el vino se acabó o no. El verbo *att drycka* (beber), seguido de la partícula *upp*, indica que el evento tiene que terminar o que está terminado, por lo que se entiende que se tiene que acabar o ya se acabó lo que se bebe. En el siguiente ejemplo se puede observar también como ciertos elementos léxicos aportan información léxica:

100. Jag håller på att jobba i ett hotell.
‘Yo sostengo/mantengo (preposición) (marca de infinitivo) trabajar en un hotel.’
Estoy trabajando en un hotel.

El ejemplo 100 indica que el evento *trabajar* está teniendo lugar en ese mismo momento. La construcción *håller* + *att jobba* (estar trabajando) es muy semejante a la forma del gerundio español, sin embargo, esta forma es más común en la lengua hablada y solo se utiliza cuando se requiere ser muy específico. El ejemplo expresa, pues, un evento en su desarrollo, el cual aún no termina. En la lengua sueca, es muy común recurrir a elementos como *varje* + *sustativ* (*cada* + sustantivo) para expresar habitualidad en los eventos. Ejemplo:

101. Johan jobbar varje dag i skola*n*.
‘Johan trabaja cada día en escuela. (*n* = artículo definido enclítico)’
Johan trabaja cada día en la escuela.

En el ejemplo 101, la construcción adjetiva *varje dag* (*cada día*) es la que aporta —más que el propio verbo— la información aspectual, pues con ella se indica el carácter habitual del evento. El sueco —comparado con otros idiomas— no tiene tan desarrollado su sistema verbal. Muchas lenguas expresan diferentes tipos de aspecto con ayuda de la morfología; por

ejemplo, las lenguas romances presentan el aspecto de una manera que el sueco no puede. En lo que sigue, se comentará sobre el desarrollo que ha tenido el idioma español como lengua extranjera en Suecia en el pasado inmediato, así como su estado actual y futuro.

4.7 El español en Suecia

En los últimos años, el español se ha convertido en un idioma muy popular en Suecia. Actualmente, se enseña desde el nivel escolar de secundaria y bachillerato ―como tercera lengua optativa―, y en las universidades, el interés por su aprendizaje ha crecido considerablemente, si se compara con otras lenguas. Los idiomas que pueden estudiarse en Suecia —normalmente como tercera lengua— son, además del español, el francés, el italiano y el alemán; este último era el más popular hasta hace una década. En la actualidad, la lengua española ha superado en número total de alumnos a las otras tres.[93]

> En junio de 2012 se dieron a conocer los resultados de la Encuesta Europea de Competencias Lingüísticas promovida por la Comisión Europea en la que Suecia y Francia han sido los únicos países en que el español ha sido evaluado como segunda lengua más enseñada tras el inglés. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012: 617)

Los jóvenes suecos tienden a elegir el español como lengua extranjera con la idea de visitar aquellos países donde se habla esta lengua y poder

---

[93] Ha sido posible estudiar español en el Bachillerato desde hace aproximadamente 40 años; sin embargo, en el informe del *Ministerio de Educación y Ciencia* de España (2006: 372) se indica que el español, como materia oficial, inicia en Suecia en 1994. Desde entonces, y hasta la fecha, el interés por estudiar la lengua ha crecido considerablemente, de manera que en los últimos años el aumento de su demanda se ha multiplicado, dejando rezagados al francés y al alemán, que eran idiomas muy sólidos y establecidos en la cultura sueca. Según las últimas estadísticas, el número de estudiantes de español era de 163,378 personas, excepto los datos de bachillerato y universidad (28,248 en total). Se cree que la cifra sigue aumentado cada vez más.

conocer directamente todo aquello que es de su interés: cultura, historia, clima, ciudades, playas y comidas, entre otras cosas. La elección del español se debe también a que la mayoría de los suecos consideran que es más fácil su pronunciación que la del francés; además, no eligen el alemán por ser un idioma que se limita al contexto alemán.

En *Ministerio* (2006),[94] se expresan algunas de las razones por las que los estudiantes suecos de secundaria y bachillerato optan por el español sobre las otras lenguas ya mencionadas. A continuación presentamos los siguientes puntos tomados de un sondeo oficial sobre actitudes hacia los estudios de idiomas entre estudiantes de educación obligatoria y bachillerato en el contexto sueco:

> — A los estudiantes el español les parece más divertido, les suena mejor y les parece más fácil que el francés («demasiado difícil») y que el alemán («suena feo y aburrido»).
> — A muchos estudiantes (sobre todo en el Bachillerato), les parece importante saber español para poder comunicarse en este idioma en sus viajes al extranjero.
> — A muchos estudiantes (sobre todo en el Bachillerato), les parece, asimismo, muy conveniente aprender español por la importancia que tiene saber este idioma para poder conseguir un buen trabajo en el contexto internacional.
> — A los padres y educadores, en general, les parece una elección lógica dada la posición del español en el contexto internacional y la gran oferta de viajes a países hispanohablantes. El español se asocia con valores positivos como el sol, el calor y las vacaciones. (Ministerio de Educación y Ciencia, 2006: 374)

Como podemos observar, la tendencia de los alumnos suecos de elegir el español como tercera lengua radica en ciertos sentimientos positivos que se basan en gran medida en las imágenes atractivas que sin duda el amplio

---

[94] La presencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Suecia data desde 1995. Esta se rige a través de la Asesoría Técnica de Educación. Esta Asesoría forma parte de la Consejería de Educación de Alemania, Dinamarca, Finlandia, Noruega y Suecia, con sede en Berlín. La Asesoría de Educación en Suecia está adscrita a la Embajada de España en Estocolmo, y cuenta con un Centro de Recursos a disposición de los profesores de español de todo el país. Para más información sobre del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en Suecia, véase: http://www.mecd.gob.es/suecia/

contexto hispano puede ofrecer.[95] Por otro lado, también hay que tener en cuenta un factor muy importante que influye en gran escala en el desarrollo del español en Suecia: la presencia hispanoamericana. Más de 100 mil hispanoamericanos que forman parte de la sociedad sueca contribuyen al crecimiento y distribución del idioma y de otros elementos que conforman la cultura hispana. Algunas de las razones que tienen que ver con la presencia de hispanohablantes en Suecia son, por una parte, que Austria y Suecia abrieron las puertas a miles de chilenos en los años 70 después del golpe militar de Pinochet. Los chilenos se adaptaron relativamente rápido a la sociedad, en nuestro caso la sueca, y aportaron una serie de elementos sociales y culturales al entorno sueco. Por otra parte, la apertura de España hacia el resto de Europa después de la muerte de Franco. Muchos españoles emigraron a otros países europeos y uno de los destinos fue Suecia; aunque el número fue discreto, las personas que se quedaron se incluyeron a la sociedad y de una u otra forma, al igual que los chilenos, compartieron parte de su cultura. Asimismo, Suecia mandó alrededor de 500 voluntarios a la Brigada Internacional que combatió a la dictadura franquista durante la guerra civil de los años 30.

En su momento, también, cierto número de empresas Suecas —después de la muerte de Franco— vieron la oportunidad de asentarse en terreno ibérico y empezar una larga relación de mercado. Actualmente, las relaciones de comercio mantienen una estabilidad considerable con la región Ibérica y con gran parte de Latinoamérica. Dentro del contexto económico, los suecos ven la importancia del idioma español por su número de hablantes, extensión geográfica, número de países, y el potencial comercial que todo esto representa ahí donde es lengua oficial, además de la tradición literaria y/o científica que puede proporcionar mantener relaciones diplomáticas con dichos países.

El español se ubica entre los 5 primeros idiomas del mundo en número de hablantes, y de extensión geográfica en países donde es lengua oficial. El hecho de pertenecer o tener acceso a un mismo grupo lingüístico eleva en gran medida las posibilidades de transacciones e intercambios de cualquier tipo.

---

[95] Según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012: 626), en el curso 2010/11, alrededor de un 38% de los 397.683 estudiantes de los cursos 6º - 9º (de 12 a 16 años) cursaron español como lengua moderna, frente al 18% que estudiaron alemán y el 15% francés.

> El *Atlas de la lengua española en el mundo* (2007) destaca algunas características del español como lengua internacional "[...] es un idioma homogéneo; es una lengua geográficamente compacta: la mayor parte de los países hispanohablantes ocupa territorios contiguos; el territorio hispánico ofrece un índice de comunicatividad muy alto; tiene carácter oficial y vehicular en 21 países del mundo; es una lengua en expansión; es lengua de una cultura internacional." (Instituto Cervantes, 2013: 20)

Por otra parte, el gran número de hispanohablantes ganadores del premio Nobel —11 de literatura, 5 de medicina, 5 de la paz y 5 de química—,[96] así como el actual desarrollo del cine, la música hispana y las nuevas tecnologías, han contribuido de una u otra manera a que estas 2 culturas —la sueca y la hispanohablante— compartan diferentes conexiones. El idioma español ha ganado terreno como tercera lengua dentro del contexto sueco, y cabe destacar que no solo se imparte como LE, sino también como LM. En los diferentes municipios alrededor del país hay coordinadores que planifican y supervisan los programas de lenguas maternas.

Todos los niños y adolescentes extranjeros que residen en Suecia tienen derecho a estudiar su LM. De acuerdo al Decreto Ley Escolar, capítulo 2, §9. El objetivo principal es estimular y desarrollar el idioma y la cultura de los estudiantes que poseen otro idioma materno que no sea el sueco. Según estudios realizados sobre la enseñanza de la LM:

> Undervisningen i ämnet modersmål ska syfta till att eleverna utvecklar kunskaper i och om sitt modersmål. Genom undervisningen ska eleverna ges möjlighet att utveckla sitt tal- och skriftspråk så att de får tilltro till sin språkförmåga och kan uttrycka sig i olika sammanhang och för skilda syften. Undervisningen ska bidra till att eleverna erövrar kunskaper om modersmålets uppbyggnad och blir medvetna om modersmålets betydelse. (Skolverket, 2013)[97]

---

[96] Los autores de habla hispana que ganaron el nobel de literatura son: los españoles José Echegaray (1904), Jacinto Benavente (1922), Juan Ramón Jiménez (1956), Vicente Aleixandre (1977) y Camilo José Cela (1989); los chilenos Gabriela Mistral (1945) y Pablo Neruda (1971); el guatemalteco Miguel Ángel Asturias (1967); el colombiano Gabriel García Márquez (1982); el mexicano Octavio Paz (1990) y el peruano-español Mario Vargas Llosa (2010).

[97] La enseñanza de lenguas maternas tiene como objetivo desarrollar el conocimiento de los estudiantes de su lengua materna. A través de la instrucción, los

El español como LM (desde ahora ELM) en Suecia está presente, este aspecto es una cuestión positiva sobre todo para aquellos alumnos jóvenes que tienen la oportunidad de conservar y desarrollar su LM.[98] La idea y la intención son buenas, sin embargo, la continuidad y mejoría de este programa debería ser más atendida. Por desgracia, no se ha dado la importancia debida a la gran necesidad de los profesores de tener una mayor formación en este campo. Por otra parte, para cierto grupo de críticos, la enseñanza de la LM presenta dificultades en el aprendizaje de la lengua mayoritaria; es decir, el sueco. Asimismo, algunos profesores de lenguas maternas expresan que gran parte de alumnos muestran en clase un bajo interés por el idioma materno, principalmente por el poco contacto con el español y por la conciencia directa o indirecta de aprender el idioma y la cultura sueca. Otro factor que dificulta la enseñanza del ELM es la falta de literatura o métodos (manuales) para la enseñanza de la materia. Los libros de texto utilizados en la impartición de ELM provienen en su mayoría del país de origen del profesor. Esto es común, ya que no existen materiales especiales para los cursos en sus diferentes niveles. Los profesores se tienen que valer de libros de enseñanza del español que pertenecen al contexto nativo. Este recurso funciona hasta cierto grado, pero, los propios maestros, expresan que no es lo adecuado.

> […] las actitudes negativas de los adolescentes hacia el idioma materno y el material pedagógico en la enseñanza se deben, en ciertos casos, a que muchos padres obligan a sus hijos a estudiar el español por ser ellos hispanohablantes. Asimismo opinan que los libros de texto que utilizan los escolares para hacer ejercicios no es apto para el alumno bilingüe, lo cual afecta la enseñanza y el aprendizaje del adolescente. (Almerfors, 2010: 4)

---

alumnos tienen la oportunidad de desarrollar su destreza oral y escrita. El propósito es crear confianza en sus habilidades lingüísticas para que puedan expresarse en los diferentes contextos y con diferentes propósitos. Con la enseñanza de lengua materna se busca que los estudiantes adquieran el conocimiento de esta, asimismo, que estén conscientes de la gran importancia que significa el dominio de la misma.

[98] La actual cifra de estudiantes que reciben clases de español como lengua materna es aproximadamente de 5.000.

Para los docentes sería fundamental que la Secretaría de Educación (*Skolverket*) creara diferentes manuales o métodos para la enseñanza de ELM que se adaptaran mejor a las circunstancias; sin embargo, la posibilidades de que algo así suceda son mínimas; esto tiene que ver con diferentes aspectos: la mayoría de los manuales que se utilizan actualmente presentan en su contenido geografía, historia, arte, entre otros, y dentro del contexto hispano, esto no garantiza que sean temas de interés para los aprendientes latinoamericanos o españoles debido a que el contexto donde se encuentran difiere del que presentan los libros. Dada esta situación, los profesores intentan utilizar material pedagógico que se adapte lo más posible a la situación sociocultural de los estudiantes. En los documentos normativos suecos de la enseñanza del idioma materno se recomienda a los profesores utilizar libros pedagógicos, sean adquiridos en el extranjero o creados por ellos mismos. Otro aspecto destacable sobre la presencia del español en Suecia se muestra en el informe del *Ministerio* (2012), en donde se menciona que no existen datos oficiales sobre el número de profesores de español en el país. Solo se tiene información sobre tres grandes organizaciones de profesores de español distribuidas geográficamente. El total de docentes es de 600 miembros aproximadamente. Por otro lado, existe también una organización nacional de profesores de lenguas modernas, la cual cuenta con unos 5 mil miembros, de los cuales más de 600 son de español. Actualmente no se tiene una cifra exacta sobre el número de maestros de español en el país nórdico, sin embargo, se estima que se ha multiplicado en los últimos 5 años.

> I den nationella statistiken redovisas språklärarna inte uppdelade på olika ämne och det är därför inte möjligt för oss att ange hur många lärare som undervisar i spanska och inte heller hur stor andel av dessa som är behöriga eller hur stor andel som är tillsvidareanställda.(Francia, 2013: 84)[99]

Como hemos venido mencionando, el español en Suecia como LE ha tomado una fuerza considerable en la última década, por lo que la necesidad de profesores de ELE, en todos los niveles, ha crecido paralelamente; sin

[99] Las estadísticas nacionales sobre los profesores de lenguas no están divididas por materias, por lo tanto, no es posible para nosotros especificar el número de maestros que enseñan español ni tampoco que tan grande es el porcentaje de aquellos que tienen la nivelación pedagógica y trabajo fijo.

embargo, la solución a esta demanda no ha sido del todo sencilla sobre todo en los niveles escolares de secundaria y bachillerato. Esto tiene que ver con diferentes factores que se relacionan principalmente con la situación académica y laboral de los profesores. Actualmente, dentro del contexto de secundaria y bachillerato, existe un gran número de docentes que imparten ELE, de los cuales, un alto porcentaje no cuenta con una educación oficial como maestros de español, es decir, no tienen la nivelación pedagógica en la materia. Según el Centro de Estudios Superiores de Dalarna (2013), el alto índice de profesores que no cuentan con una formación pedagógica en español se debe, en parte, a la rápida expansión de la lengua española como materia. Con esta extensión precipitada del idioma, la academia de profesores no ha logrado atender este desarrollo de forma efectiva. Por otra parte, existen datos, no oficiales, que exponen que la contratación activa de profesores sin nivelación pedagógica en diferentes municipios es todavía un hecho. El tema sobre el número de maestros con licencia o sin ella, es actual. Sin embargo, la veracidad de los datos se ha puesto en duda y no se sabe exactamente las cifras reales. En cuanto a esta compleja situación, la Secretaría de Educación sueca (*Skolverket*) presume estar trabajando en un proyecto nuevo para la regularización de dicho tema. La misión es crear un control sobre la estadística de profesores de español, que detecte su situación laboral y académica, y de ese modo, proponer soluciones y nuevas alternativas para el mejoramiento de tan compleja circunstancia.

La situación del español como materia (LE) en el nivel de secundaria y bachillerato presenta problemas externos que afectan directamente a la enseñanza y aprendizaje del idioma. Sin embargo, dentro del contexto universitario y privado, la situación es diferente. En Suecia es posible estudiar español en el contexto superior en todos los niveles. El acceso a los estudios es libre y gratis. Existen estudiantes que eligen estudiar el idioma castellano en combinación con las carreras que están cursando, economía con perfil español es un ejemplo entre muchos. De igual manera la presencia del español en institutos privados es popular. Escuelas como Folkuniversitetet y Medborganskolan son algunos ejemplos de escuelas independientes que dan como alternativa los estudios de ELE. En estos casos, tanto en el contexto universitario como en el privado, los profesores no tienen que tener la nivelación pedagógica. Por otra parte, la presencia del *Instituto Cervantes* con sede en Estocolmo es también un precursor muy importante de la enseñanza del español. Este fue el primero de Escandinavia y fue inaugurado el 19 de abril de 2005 por los Príncipes de Asturias y la Princesa Victoria, la actual heredera al trono de Suecia.

Hoy en día el español se ha convertido en una lengua internacional: más de 450 millones de personas en América, Europa y algunas minorías en África y Filipinas tienen el español como lengua materna. Es el segundo idioma en el mundo, si se toma la perspectiva de LM.[100]

En general, el español en Suecia ha crecido en gran medida en los últimos años. El gran interés por aprender una de las lenguas más grandes e importantes en el mundo es un hecho, esto lo podemos notar en el sistema sueco de lenguas modernas. El español se imparte como tercera lengua a partir de la secundaria y se extiende hasta los niveles universitarios. Sin embargo, cabe destacar que a pesar de la gran demanda que existe por aprender el idioma, la falta de profesores capacitados y con nivelación pedagógica sueca, es un problema actual. La Secretaría de Educación sueca trabaja en ese aspecto y considera que en un futuro cercano la problemática disminuirá.

Finalmente, el gran desarrollo internacional de la legua española en el mundo, la presencia hispana en Suecia y el mismo interés y necesidad de los suecos por aprender el idioma, son algunos de los factores que han impulsado a la lengua española a ser un idioma protagónico. Suecia es un país relativamente pequeño y su lengua es hablada por una minoría en perspectiva mundial, por lo que aprender español les abre un sinfín de posibilidades. Estas son algunas de las razones por las cuales en Suecia el español se ha vuelto el primer idioma de estudio después del inglés.

---

[100] El Instituto Cervantes en su publicación anual *El Español en el mundo*, en su número *El Español, una lengua viva* (2013), indica que más de 500 millones de personas en el mundo hablan el español como lengua nativa, segunda y extranjera. Según los datos del Instituto, es la segunda lengua del mundo por número de hablantes nativos y el segundo idioma de comunicación internacional.

Capítulo 5. Metodología de la investigación

El objetivo de este capítulo es describir la metodología utilizada para desarrollar nuestra investigación. En primer lugar, presentaremos las preguntas de investigación que han guiado el estudio, junto con las hipótesis y variables del trabajo. En segundo lugar, daremos las características generales del grupo meta, así como la descripción de las tareas que se han utilizado para la recolección datos. Posteriormente, pasaremos al análisis de los datos obtenidos y sus resultados.

La investigación de tesis la situamos desde las dos perspectivas de investigación: cualitativa y cuantitativa. Desde la cualitativa nos enfocamos en describir las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes sueco de ELE en el uso de los tiempos del pasado imperfecto e indefinido en relación con verbos de logro y estado. Por otra parte, utilizamos la investigación cuantitativa ya que nos permite focalizar los "problemas/errores" en la adquisición y/o aprendizaje del pretérito imperfecto e indefinido con la clase semántica de los verbos que se han mencionado.

5.1 Preguntas de investigación e hipótesis

Este estudio se basa principalmente en la *Hipótesis del aspecto* léxico de Andersen (1986); en los trabajos presentados por Cadierno (2000), Pei-wen Mao (2009), Amenós (2010), y en la postura de la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) en relación con el estrecho vínculo entre los verbos de estado con el imperfecto, y los de logro con el indefinido. Una de las cosas que propone la *Hipótesis del aspecto léxico* es que el imperfecto se relaciona básicamente con verbos de estado.[101] Por otra parte, los resultados de la investigación de Cadierno (2000) mostraron que alumnos daneses de ELE presentan dificultades con el uso de los verbos estativos: los estudiantes usaron más el imperfecto que el indefinido. Un punto de concordancia vital con nuestro estudio es la cercanía lingüística entre la lengua danesa y la

[101] Sobre la Hipótesis del aspecto léxico, véase supra, p. 63.

sueca, por lo que los datos del estudio sobre la adquisición del español en daneses son sumamente importantes ya que muestra que las dificultades con la alternancia imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro permanece aún con un alto nivel de dominio lingüístico. En cuanto al estudio de Pei-wen Mao (2009), expuso que los alumnos taiwaneses de ELE también tienden a usar el imperfecto con los verbos de estado y que el indefinido aparece con verbos de realizaciones. Además, indica que los estudiantes identifican la diferencia aspectual entre el indefinido e imperfecto después de la distinción temporal presente/pasado. Por otro lado, del estudio de Amenós nos interesan los resultados sobre el uso del imperfecto y el indefinido por alumnos franceses de ELE. El autor indica que existe una tendencia del uso del imperfecto con predicados de estado/atélicos. Por otra parte, Amenós señala que el uso del indefinido se relaciona directamente con predicados de logros/télicos. Sin embargo, también destaca que en su estudio predomina —entre alumnos de nivel A2— el tiempo perfecto más que las otras dos formas.

En cuanto a la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), la idea que compartimos con ella es, principalmente, su postura sobre la relación de los predicados de estado con las formas verbales imperfecto/indefinido, la cual indica que el primero tiene una relación natural con las formas estativas por su carácter imperfectivo/durativo, y con el segundo normalmente existe un cierto rechazo en predicados de estado, debido al carácter perfectivo/limitado que posee el indefinido en su significado. De los trabajos citados anteriormente podemos observar que todos coinciden en la relación natural que existe entre el imperfecto con las formas de estado. Por otra parte, también advertimos que la relación del indefinido con este tipo de predicados es más lejana debido a sus rasgos perfectivos; sin embargo, su relación con formas puntuales y/o acabadas es muy cercana, especialmente con los verbos de logro.

Tras la consulta y análisis de los estudios mencionados y a partir del hecho de que la lengua sueca, a diferencia de la española, carece de formas morfológicas para expresar el contraste entre perfectividad e imperfectividad en los tiempos pasados, la presente investigación propone las siguientes preguntas, hipótesis y variables:

Tarea 1			
Preguntas de investigación	**Hipótesis**	**Variables dependientes**	**Variables independientes**
1. ¿Influye el nivel -lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/ indefinido?	H1 El nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos. H0 El nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos	Número de errores: imperfecto/indefinido	Niveles lingüísticos: -A2, B1 y B2.
2. ¿Con qué tipo de verbo, de estado o de logro, presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2?	H1 Existen diferencias en el uso de verbos de estado y de logro por parte de los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 H0 No existen diferencias en el uso de verbos de estado y de logro por parte de los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2	Número de errores: imperfecto/indefinido con verbos de estado y logro.	Niveles lingüísticos: A2, B1 y B2.
3. ¿En qué proporción influye la semántica del verbo sobre la selección de tiempo?		Número de errores: imperfecto/indefinido	Semántica de los verbos.

Tabla 8. Preguntas de investigación, hipótesis y variables, Tarea 1.

Tarea 2 y 3			
Preguntas de Investigación	**Hipótesis**	**Variables dependientes**	**Variables independientes**
1. ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?	H1 El nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos. H0 El nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos	Número de errores: imperfecto/indefinido	Niveles lingüístic-os: A2, B1 y B2.
2. ¿Podemos considerar errores persistentes en el nivel B2, errores fosilizados?		Número de errores: imperfecto/indefinido	
3. ¿Con qué tipo de actividad presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 en actividades de producción escrita dirigida o en actividades de producción textual escrita libre, o en producción oral?		Número de errores: imperfecto/indefinido	Tipo de actividad: producción escrita dirigida/producción textual escrita libre, y producción oral
4. ¿Cómo usan los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 el imperfecto e indefinido en las Tareas 2 y 3 si se compara con nativos de español?		Producción imperfecto e indefinido	Niveles lingüísticos-: A2, B1 y B2.

5. ¿Cómo usan los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 los verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido en las Tareas 2 y 3 si se compara con nativos de español?		Producción imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro	Niveles lingüísticos-: A2, B1 y B2.
6. ¿Cuáles pueden ser las causas principales de las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la selección -imperfecto/indefinido en el contexto sueco?			

Tabla 9. Preguntas de investigación, hipótesis y variables, Tarea 2 y 3.

5.2 Participantes

Un total de 60 estudiantes representan el corpus de este estudio, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 25 años. Los alumnos cursaban desde el tercer año de instituto al primero y segundo año escolar universitario. El nivel considerado de los alumnos era de un A2, B1 y B2, de acuerdo con el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Todos los participantes tienen como lengua materna el sueco, su segunda lengua es el inglés, y estudiaban ELE. El muestreo que se ha utilizado en este estudio se considera no probabilístico por conveniencia. Con esto nos referimos al acceso asequible y premeditado de los participantes.

El sistema educativo sueco, imparte español de forma introductoria desde nivel secundaria durante 3 años; posteriormente, se estudia de 2 a 3 años en el instituto. Dependiendo del programa escogido, los estudiantes que terminan el nivel de bachillerato con la materia de español, normalmente logran obtener un nivel de A2, para así continuar con el nivel universitario. Los alumnos que participaron en este estudio de investigación estudian español 2 veces a la semana durante un lapso de dos horas por día, tanto en

el bachillerato como en la universidad. Es importante destacar que todos los participantes de los grupos meta proceden del mismo contexto socio-económico: clase media/alta urbana sueca.

El instituto público de donde provienen los participantes del nivel A2 se llama *Sundsgymnasiet* y está ubicado en un pueblo llamado Vellinge, al sur de Suecia. En el colegio se imparten clases de español como lengua extranjera junto con el francés y el alemán. Los cursos están divididos en cuatro niveles, de los cuales se estudian el tercero y cuarto nivel solo si estudiaron anteriormente en la secundaria; si son principiantes, solo pueden llegar a cursar los niveles primero, segundo y tercero. La universidad donde estudiaban el resto de los niveles, B1 y B2, se llama *Lunds Universitet* (La universidad de Lund). Los alumnos que estudian ahí pertenecen al programa de español, y tiene diferentes niveles y también materias como literatura española y latinoamericana, además de lingüística y algunos cursos de didáctica. También es posible el ingreso a los cursos de ELE al público en general.

El *input*[102] que reciben los alumnos en el contexto donde se desenvuelven es muy reducido. Las instrucciones de los profesores son mayoritariamente en sueco en los primeros niveles, y en los niveles superiores, las clases se imparten en español. Los libros utilizados en ELE, suelen tener todas las instrucciones y referencias en sueco. Otra circunstancia que complica la adquisición del español es el entorno social: dos pueblos donde la lengua española está completamente alejada del mundo hispano y su acceso es reducido. El *input* y el *output*[103] al que los alumnos están impuestos consisten sobre todo en las conversaciones con los mismos maestros. Por otra parte, internet es una herramienta muy importante en los cursos, ya que los estudiantes tienen acceso virtual a la lengua y al contexto hispano. También es común que los alumnos, en ocasiones, viajen de

---

[102] La palabra inglesa *input* es sinónimo del término *aducto* dentro del campo de la lingüística aplicada, con este, se hace referencia a las muestras de la lengua meta, orales o escritas, con las cuales lo aprendices se encuentran durante el proceso de aprendizaje. Se ha decidido utilizar el término *input* en vez de *aducto*, por ser este más conocido y usado dentro del contexto de lingüística aplicada.

[103] Por otra parte, la palabra *output* es sinónimo del término *educto* y con este se hace referencia a la lengua que los aprendices producen.

vacaciones a diferentes lugares de España o Latinoamérica donde se ponen en contacto directo con la lengua.

5.3 Materiales para la recolección de datos

Los materiales que se han utilizado para la recolección de datos están constituidos por tres tareas.[104] La primera consiste en completar una historia con la forma correcta de los verbos que aparecen entre paréntesis.

Tarea 1, nivel A2:

Viajes a Madrid

Cuando era pequeña, mis padres siempre nos llevaban de vacaciones de verano a mí y mis hermanos a Madrid. Me gustaba mucho ir porque hacía calor y (haber)1 _____mucho qué ver. En aquel tiempo pensaba que Madrid (tener)2 _____ castillos encantados, caballeros, princesas y ladrones.

(Ser)3 _____en Madrid la primera vez que vimos las corridas de toros. Recuerdo que cuando (llegar/nosotros)4 ____a la plaza había mucha gente y el ambiente era muy bueno. Sin embargo, después de un rato me sentí muy triste porque uno de los toros (morir)5 _____ enfrente de mí. Eso no me (gustar)6 ___ y por eso (salir)7 ____muy decepcionada de la plaza. Ese día (vivir/yo)8 ____una experiencia muy mala. Después de esa vivencia, le dije a mi padre que yo (querer)9 ___ mucho a los animales y que no volvería jamás a ese lugar.

Al día siguiente (despertarse/nosotros)10 ___ muy temprano. Yo tenía ganas de ver la ciudad, entonces le (preguntar)11 __ a mi papá que si nos llevaba de paseo. Durante el paseo (descubrir/nosotros)12 ___ una librería pequeña y bonita en uno de los callejones del centro. Mi papá me dijo que podía comprar cualquier cosa, entonces le dije que quería un libro sobre comida española. Mi papá me lo compró e inmediatamente (comenzar)13

[104] La Tarea 1 es una historia diferente para cada grupo, asimismo, cada tarea (1) está adaptada para cada nivel. La tarea para el nivel B2 es una adaptación del cortometraje *La leyenda del espantapájaros* (2005) de Marcos Besas.

__a leerlo. En esos días, la Plaza Mayor estaba en remodelación; sin embargo, en las tardes calurosas se quedaba mucha gente hablando y tomando hasta muy tarde.

El día de San Juan, mi familia y yo (estar)14 __ ahí mucho tiempo. Ese día (apagar/ellos)15___ las luces de la Plaza muy tarde. (Saber)16 __ que los españoles eran fiesteros pero no tanto. Recuerdo también que fuimos un día a ver un partido de futbol al estadio Bernabéu. El partido estuvo muy emocionante, la gente (estallar)17 _____ de alegría cuando Raúl (marcar)18 __ el único gol. Siempre recordaré los viajes a Madrid, allí (conocer)19 _____ a gente muy especial y (poder)20 __ hacer muchas cosas.

Tabla 10. Tarea 1, nivel A2.

Los ítems que aparecen en las tareas (1) se distribuyeron de la siguiente manera: Nivel A2: 4 verbos en imperfecto y 16 en indefinido. En esta tarea se utilizaron 10 verbos de estado y 10 de logro, de estos, 6 verbos de estado aparecen en indefinido.

El tesoro en la playa.

Cuando David y Marina (ser)1 __ pequeños, pasaban los veranos en El Puerto de San Blas con sus abuelos maternos. Los abuelos Víctor y Ana (tener)2 __ una casita enfrente de la playa. Ahí (haber)3 __ muchos sitios donde divertirse. Sin embargo, en ocasiones los niños (querer)4 _ explorar aún más allá de la playa. En aquellos tiempos, a David y Marina les (gustar)5 __ pasar los veranos junto al mar. Ahí (conocer)6 __ a sus amigos de la infancia Joaquín y Rosario. Por las tardes, toda la familia dormía la siesta y por las noches solía dar un paseo por el centro del pueblo.

Era una vida muy tranquila. Una vez (ocurrir)7 __ algo muy especial, hicieron una fogata en frente de la casa y para que se viera mejor (apagar) 8__ todas las luces. Tocaron música con guitarras y el abuelo Víctor cantó sus canciones, lo pasaron muy bien. En esa época, los niños siempre (salir)9 ___ de la casa con mucha ilusión para ir a la playa junto con sus amigos. Un día, cuando llegaron ahí, vieron en la orilla algo brillante. Corrieron hacia el objeto que (estar)10 ___ en la arena y (encontrar)11 __ un cofre semienterrado, rápidamente

(comenzar)12 __ a sacarlo. Los niños lo (tomar)13 ___ y se lo llevaron al abuelo. El abuelo Víctor (saber)14 ___ de sellos y monedas porque se dedicaba a coleccionarlos. Cuando el abuelo y los niños (abrir)15 ___ el cofre (ver)16 ___ muchas monedas de oro y plata, inmediatamente (darse)17 ___ cuenta de que tenían un gran valor porque eran muy antiguas.

El abuelo era un hombre muy honrado y enseguida fue al Museo Municipal y ahí (entregar)18 ___ el tesoro que habían descubierto al director del lugar. El cofre (resultar)19 ___ ser de tiempos de cuando Carlos V. Y así, el abuelo Víctor y los niños (vivir)20 ____ una experiencia inolvidable que siempre recordarán.

Tabla 11. Tarea 1, nivel B1.

Nivel B1: 8 verbos en imperfecto y 12 en indefinido. En esta tarea se utilizaron 9 verbos de estado y 11 de logro, de estos, un verbo de logro aparece en imperfecto y 2 verbos de estado en indefinido.

La leyenda del espantapájaros

Érase una vez un espantapájaros que no (tener)1 ___ amigos. Trabajaba en un campo de trigo. No (ser)2 __ un trabajo difícil pero sí muy solitario. Sin nadie con quien hablar, sus días y sus noches (resultar)3 ___ eternas. Lo único que hacía era mirar los pájaros. Cada vez que pasaban los saludaba, él (desear)4 ___hablar con ellos pero nunca respondían. Era como si le tuviesen miedo. El espantapájaros, de vez en cuando, les (ofrecer)5 ___ semillas pero aun así ellos no querían saber nada. El espantapájaros se preguntaba por qué nadie (querer)6 __ ser su amigo. Así pasó el tiempo hasta que una noche fría (caer)7___ a sus pies un cuervo ciego. El cuervo estaba tiritando y hambriento. El espantapájaros decidió cuidar de él. Tras varios días, el cuervo ciego mejoró. Antes de despedirse, el espantapájaros le (preguntar)8 ___ por qué los pájaros nunca querían hacerse amigos de los espantapájaros. El cuervo le dijo que los espantapájaros (asustar)9 ___ a los pobres pájaros que sólo querían comer, eran unos seres malvados y que todos los pájaros les (temer)10 __. Ofendido, el espantapájaros le explicó que él no era malo a pesar de ser un espantapájaros. Cuando el cuervo ciego (saber)11 __ quién era el que lo cuidaba, salió volando en seguida. Una vez más, el espantapájaros se quedó sin amigos, no

(conocer)12__ a nadie, sólo a su amo. Esa misma noche, él (darse)13 ___ cuenta de que tenía que cambiar su vida. (Despertar)14__ a su amo y le dijo que ya no le (gustar)15 ___ ese oficio, no quería asustar más a los pájaros. Aterrorizado, el amo fue con todos los vecinos. Les contó que su espantapájaros había cobrado vida y que esto sólo podía ser obra del Diablo. El amo y los vecinos (salir)16____ de sus casas a buscar al espantapájaros. Cerca de los alrededores se encontraba el cuervo ciego. Sus compañeros le explicaron que los vecinos de la aldea estaban quemando un molino donde se intentaba esconder un espantapájaros con una bufanda muy larga. Conmocionados por la historia, los cuervos intentaron salvar al espantapájaros, pero ya era demasiado tarde. El espantapájaros (morir)17 ____ quemado. Los cuervos esperaron hasta el amanecer y, cuando no había llamas, se acercaron a los restos del molino y de cierto modo (poder)18____ coger las cenizas del espantapájaros. Después volaron muy alto, y desde lo más alto (esparcir)19____ las cenizas por el aire. El viento llevó las cenizas por toda la comarca. Las cenizas volaron junto con todos los pájaros y de esta manera el espantapájaros nunca volvió a estar solo porque sus cenizas ahora volaban con sus nuevos amigos. Y en recuerdo de la trágica muerte del espantapájaros, el cuervo ciego y todos sus compañeros (comenzar)20 __ a vestirse de luto y por eso desde entonces, en memoria del espantapájaros, todos los cuervos son negros.

Tabla 12. Tarea 1, nivel B2.

Nivel B2: 10 verbos en imperfecto y 10 en indefinido. En esta tarea se utilizaron 9 verbos de estado y 11 de logro, de estos, un verbo de logro aparece en imperfecto y 2 verbos de estado en indefinido.

Los verbos que se utilizan en la Tarea 1 son los siguientes:

Estativos:

Ser, estar, querer, saber, conocer, gustar, haber, vivir, tener, poder, desear* y *temer.

Tabla 13. Verbos de estado en las tareas (1)

Logro:

Llegar, morir, salir, despertarse, despertar, preguntar, descubrir, comenzar, apagar, estallar, marcar, ocurrir, encontrar, tomar (algo), abrir, ver, entregar, resultar, ofrecer, caer, asustar, darse (cuenta)* y *esparcir.

Tabla 14. Verbos de logro en las tareas (1)

Los verbos estativos que se han seleccionado para la creación de la tarea sobre la alternancia imperfecto/indefinido se tomaron del *Plan curricular del Instituto Cervantes*, niveles de referencia para el español A2, B1 y B2, y su clasificación semántica pertenece al trabajo de De Miguel (1999). A continuación veremos de forma general las propiedades de cada verbo.

Gómez Torrego (2007: 191) indica que, desde el punto de vista sintáctico, el verbo *ser* es copulativo.[105] Esto quiere decir que, además de ser el núcleo del predicado, une al sujeto con un atributo:[106] —*La escuela es grande,* o *Mario es moreno*—. Por otra parte —y es el tema que directamente nos concierne— desde el punto de vista semántico, el verbo *ser* es estativo,[107] expresa cualidades inalienables de los sujetos. Por ejemplo:

102. Marcos era alto.

En la oración del ejemplo 102 podemos advertir que el sujeto —*Marcos*— tenía la cualidad de ser alto. El verbo —semánticamente

[105] *Copulativo*, significa que une, junta o ata una cosa con otra.
[106] El atributo suele ser un sintagma nominal o adjetival que muestra un estado o cualidad de los sujetos. Sin embargo, algunos elementos como adverbios de modo (así), oraciones de relativo (tú eres el que eres) y/o algunos infinitivos (querer es poder), pueden tomar también esta función.
[107] Sobre los verbos estativos, véase *supra*, p 28.

estativo— indica una propiedad estable, con un carácter permanente. En este sentido, en efecto, señala De Miguel (1999: 13) que estas formas "no son modificables en tanto se mantengan las condiciones de existencia de los hechos en condición." Es decir, los eventos pueden llegar a terminar solo si se interrumpen. Por otra parte, Gutiérrez Araus (2007: 103) indica que el verbo *ser* puede utilizarse para expresar acontecimientos en el tiempo: *La boda es la próxima semana*, o en el espacio: *La reunión es en la sala*; para preguntar y decir la hora: *¿Qué hora es?* y *Son las tres en punto*; para preguntar y decir cantidades y precios: *¿Cuánto es?* y *Son 20 pesos*, o para indicar nacionalidades y profesiones: *Diego es argentino* y *Pablo es maestro*. Como puede observarse, el verbo *ser* es muy diverso en sus aplicaciones y formas. Para la creación de nuestras tareas —la alternancia imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro— se usará este verbo de dos maneras: la primera, cuando exprese una cualidad inalienable del sujeto, como se presenta en el ejemplo 102; y la segunda, cuando el verbo haga referencia a eventos acaecidos.[108] Por ejemplo:

103. Javier Hernández fue un buen presidente.

En el ejemplo 103 se muestra una acción acabada. El verbo *ser* es semánticamente estativo, sin embargo, cuando este se utiliza en indefinido, normalmente señala un dinamismo o un cambio en los eventos. De Miguel (1999) menciona que los verbos estativos se combinan muy bien con el imperfecto, por el carácter durativo que este tiempo verbal posee; sin embargo, señala también que cuando los estativos se conjugan en indefinido se produce un cambio hacia el inicio o final de un nuevo estado. En el caso del ejemplo 103 se expresa el final de un estado. En cuanto a los equivalentes del verbos *ser* en sueco, *att vara* y *att bli*[109] son los que se consideran más representativos. El primero significa *ser* y el segundo

[108] En la Tarea 1 nivel A2, el verbos *ser* aparece en indefinido. De esta forma expone un evento acaecido. En la Tarea 1 de nivel B1 y B2, el verbo *ser* expresa cualidades inalienables de los sujetos. En estos dos últimos niveles el carácter semántico de los verbos es imperfectivo.
[109] Recordamos que la partícula *att* es marca de infinitivo.

volverse. Ambos son irregulares en su conjugación. Veamos primero un ejemplo con *att vara* y posteriormente con *att bli*.

104. Anders är svensk.
Anders es sueco.
105. Anders blir pappa.
'Anders se vuelve papá.'
Anders será papá.

En el caso del verbo *bli*, este equivale a *ser* en contextos donde se expresa futuro. A pesar de que en el ejemplo 105, en sueco, se expone un evento en presente, este plantea un evento futuro.

Otro verbo que es copulativo, irregular y estativo, es *estar*. Este se utiliza para indicar permanencia o estado. Normalmente, cuando este verbo expresa posición estática en el espacio, va acompañado por complementos locativos[110] —construcciones que señalan lugar— que generalmente son introducidos por la preposición *en*. Por ejemplo:

106. El museo estaba en el centro.

En el ejemplo 106, el verbo *estar* se comporta como verbo local estativo, ya que posibilita, de forma obligatoria, un complemento de lugar que no indica dirección o desplazamiento. La construcción preposicional *en el centro* muestra un espacio estático permanente; de este modo, expresa un valor imperfectivo/durativo. Por otro lado, cuando el verbo *estar* va acompañado de otro tipo de complementos que indican fecha: *¿A qué estamos hoy?* y *Hoy estamos a 8 de mayo*, y estados físicos o emocionales: *Estoy triste* y *María está cansada*, por lo general no presenta un sentido durativo sino más bien temporal. Otro uso común de este verbo es el de su función como auxiliar en diferentes construcciones; una de las más comunes

[110] Para más información sobre complementos locativos véase el estudio de Miguel Gallego y José María García *Complementos locativos* (2006).

es *estar* + *gerundio*.[111] Cuando el verbo *estar* se combina con el gerundio se forma una perífrasis verbal que presenta los eventos en su desarrollo, por ejemplo: *Estoy estudiando francés*. El verbo *estar* también presenta usos y formas múltiples. En esta investigación trabajamos con él solamente cuando se comporta como locativo. Ejemplo:

107. Estábamos en la casa.

Es importante mencionar que cuando el verbo *estar*, al igual que el verbo *ser*, se utiliza en indefinido, adquiere un valor perfectivo[112] que expresa sus acciones como acabadas.[113] Por ejemplo:

108. Ayer estuvimos en la playa.[114]

Volviendo a los equivalentes de verbos de español en sueco, *estar* posee los siguientes: *att vara*, *att må*, *att befinna sig* y *att ligga*. Como

---

[111] El gerundio es una forma no personal del verbo. Presenta la terminación *ndo*, la cual, a través de las vocales temáticas (*a, ie*), se une al verbo. Cuando el verbo estar + gerundio se combinan, se crea una perífrasis verbal que muestra los eventos en su desarrollo. Por otro lado, Bello (1847) indica que el gerundio es un derivado verbal que funciona como adverbio: "Su significado es como el infinitivo, por cuanto representa la acción del verbo en abstracto; pero su oficio es diverso por cuanto modifica al verbo de la misma manera en que lo hacen los adverbios y complementos, significando un modo, una condición, una causa, una circunstancia." (p. 154)

[112] De Miguel (1999) indica que los logros son "verdaderamente puntuales 'ocurren' en un punto (…) y no presuponen el paso a un estado que se mantenga o a una actividad que siga ocurriendo. (…) Los eventos de logro o escasamente durativos comparten con los de estados el no avanzar en el tiempo." (p. 3034)

[113] El verbo *estar* se utiliza en las tareas 1 nivel A2 y B1. En la primera, *estar* se presenta como un evento acabado, en la segunda, aparece como durativo.

[114] Sobre el verbo *ser* y *estar*, la *Nueva gramática de la lengua española* (2009: 2811) indica que el primero se relaciona sobre todo con atributos que marcan características permanentes de los sujetos, mientras que el segundo se combina con aquellos atributos que indican propiedades transitorias.

podemos observar, este verbo español tiene varias traducciones. Esto tiene que ver con los diferentes contextos donde se usa. En primer lugar tenemos a *att vara*, mismo equivalente como con *ser*. La diferencia radica en que con el primero (*estar*) se expresan eventos transitorios y con el segundo (*ser*) permanentes. En segundo lugar, el verbo *att må* significa *sentirse* y se usa normalmente en oraciones que presentan estados de ánimo, como en *Jag mår bra/ Estoy bien*. En tercer lugar presentamos *att befinna sig*, el cual significa *encontrarse en*. Cuando en español utilizamos *estar* con elementos locativos, normalmente en sueco se utiliza esta forma para expresar ubicación, como en *Jag befinner mig i Madrid/Estoy en Madrid*. Finalmente, con el verbo *att ligga* se relacionan eventos que son durativos a partir de una perspectiva de ubicación permanente, como en *Skolan ligger i centrum/La escuela está en el centro*.

Otro verbo que se utiliza en nuestro estudio es el verbo *tener*. Este es de morfología irregular y sintácticamente transitivo.[115] Con el verbo *tener* se expresa posesión y cualidades permanentes de los sujetos. Por ejemplo:

109. María tenía una casa grande.
110. Liza tenía los ojos azules.

En el ejemplo 109, se presenta la relación de una persona con una cosa que le pertenecía. Normalmente, cuando se utiliza el verbo *tener* es para expresar posesión de cosas o permanencia en un estado o situación. Por otra parte, en el ejemplo 110 se informa de un aspecto inherente del sujeto: *tener los ojos azules*. Los valores de posesión y cualidades permanentes que presenta este verbo son solo algunos dentro de una gran variedad. Otros valores de *tener* se muestran con sentimientos o estados físicos —*José tiene miedo*, *Tenemos frío*—, y con la construcción *tener* + *que* + *infinitivo* —*Tenemos que estudiar*—, indica obligación. Asimismo, se utiliza *tener* con valor de sujetar o mantener —*Tiene la cuerda firme*—. Este verbo presenta

[115] Los verbos transitivos son aquellos que se construyen necesariamente con un complemento directo.

una gran cantidad de usos; sin embargo, en nuestro estudio se usa solo cuando indica posesión o no de las cosas.[116] Por ejemplo:

111. Isak tenía un libro de historia.
112. Ismael no tenía libros.

La traducción de este verbo en sueco es *att ha* y *att vara*. El primero tiene el mismo significado de *tener* en español, es decir, principalmente de posesión; sin embargo, se utiliza el verbo *att vara*, que significa *ser*, cuando se quiere expresar la sensación de hambre, como en *Jag är hungrig/'Yo soy hambre'/Tengo hambre*.

Por otra parte, tenemos el verbo *haber*. Este normalmente se utiliza como verbo auxiliar para la construcción de los tiempos compuestos de los verbos. Asimismo, presenta otros usos, como en la construcción impersonal *haber + que + infinitivo*, la cual indica obligación —*Hay que trabajar*—. Cuando el verbo *haber* se utiliza de este modo se conjuga únicamente en tercera persona del singular. Otra fórmula es la de *haber + de + infinitivo*, que expresa necesidad de realizar lo dicho por el informante: *He de afrontar mi destino*. Otro de los usos de este verbo es cuando funciona como unipersonal. Por ejemplo:

113. Había una iglesia en el pueblo.

En opinión de Gómez Torrego (2007), cuando el verbo *haber* aparece en este tipo de construcciones "es un verbo unipersonal que se conjuga solo en las terceras personas de singular, no son correctos sus usos en las terceras personas del plural." (p. 268) Con esta forma se puede expresar significados equivalentes a *estar*, *existir*, *ocurrir* o *celebrarse* cuando estos verbos denotan un sentido estativo o permanente de los eventos, como lo muestra el ejemplo 113.[117]

---

[116] El verbo *tener* se utiliza en las tres tareas (1) con sentido permanente, es decir, imperfectivo.
[117] El verbo *haber* aparece en las tareas (1) de nivel A1 y B1 como unipersonal y de carácter imperfectivo.

Por su lado, el verbo *haber* en sueco corresponde a *att finnas*. Por lo regular, el significado de este verbo es similar al del español *haber,* como en *Det finns många barn här/Hay muchos niños aquí*. La única diferencia que existe entre estos verbos consiste en que en sueco no se utiliza como verbo auxiliar y en español sí. Se han seleccionado los verbos *ser*, *estar*, *tener* y *haber*, por ser de carácter descriptivo. Con estos verbos se pueden mostrar escenarios aspectualmente estáticos y propiedades inalienables de los sujetos, por lo que consideramos que son indispensables para la base descriptiva de las historias que se han creado para las tareas sobre la alternancia imperfecto/indefinido. Otros verbos que se utilizan para la creación de nuestras tareas de investigación son *querer*, *saber* y *conocer*. A continuación veremos sus rasgos generales.

El verbo *querer* es irregular en su morfología y transitivo en su sintaxis. Con él, los sujetos expresan normalmente deseos de realizar u obtener algo. Por ejemplo:

114. Luis quería aprender español.

En el ejemplo 114, podemos observar que el sujeto tiene el deseo de hacer o efectuar algo. El sentido en estos eventos es estático; es decir, la pretensión de realizar un deseo —aprender español— es permanente y solamente cambia hasta que las condiciones necesarias o circunstanciales lo permitan. Por otro lado, existen otros significados del verbo *querer* como sinónimo de amar —*Te quiero mucho*— o de significar —*Eso quiere decir que no vas a venir*—. También se utiliza en expresiones impersonales —*Quiere llover*—. Los usos de este verbo son varios y presenta diferentes matices. En nuestro trabajo se usa únicamente cuando indica "emociones, pensamientos y sensaciones".[118] (De Miguel, 1999: 3013)

Por otra parte, De Miguel (1999) menciona que los verbos *saber* y *conocer* son también verbos estativos cuando estos expresan emociones,

[118] El verbo *querer* se utiliza en las tres tareas (1). La forma en que se presenta es imperfectiva.

pensamientos y sensaciones.[119] Con el verbo *saber* se trabajó de dos formas: cuando este indica conocimiento de algo y cuando se recibe información por primera vez.[120] Por ejemplo:

115. Pepe sabía cocinar bien.
116. Ayer supe que tenías novia.

En el ejemplo 115, se muestra la cualidad de Pepe de cocinar bien. El evento es permanente, ya que cuando se sabe algo, difícilmente se deja de hacerlo. En cambio, en el ejemplo 116, el verbo *saber*, siendo estativo, se convierte en de logro. El evento que proyecta este es puntual. Cuando el verbo *saber* aparece en indefinido, al igual que otros verbos que hemos mencionado anteriormente, el sentido imperfectivo que lo rige se convierte a perfectivo. En el ejemplo 116, el sujeto de la oración recibe información por primera vez y el evento es de carácter puntual; el hecho de seguir sabiendo la información es posterior e hipotéticamente permanente, esto, hasta que dejara de darse. Por otro lado, el verbo *conocer* es muy parecido en su significado a *saber*, la diferencia radica en que el primero evoca una perspectiva subjetiva de acuerdo con el objeto de conocimiento, mientras que el segundo es más objetivo y muestra cierta distancia entre el sujeto y el objeto de conocimiento. Por ejemplo:

117. Julio sabía tocar la guitarra.
118. Julio conocía el camino.

El verbo *conocer* es estativo, de carácter imperfectivo, y expresa que un sujeto tiene conocimiento de alguien o de algo; a pesar de estas

---

[119] Los verbos *saber* y *conocer* son morfológicamente irregulares y sintácticamente transitivos. Para una mayor referencia sobre estos verbos, véase Palancar (2005) *Los verbos saber y conocer en español: Aspecto léxico y morfodinámica.*

[120] El verbo *saber* se utiliza en la Tarea 1 nivel A2 y B1, en su forma imperfectiva. Por otra parte, en la Tarea 1 nivel B2, este aparece en indefinido, por lo que expresa un evento puntual perfectivo.

características, puede tomar un aspecto perfectivo cuando se expresa en indefinido. Por ejemplo:

119. María conocía a Juan de Buenos Aires.
120. María conoció a Juan en Buenos Aires.

El ejemplo 119 expresa un estado permanente de forma imperfectiva, mientras que el ejemplo 120 muestra un evento puntual y de forma perfectiva.[121] En cuanto a la traducción en sueco de los verbos estativos *saber*, *querer* y *conocer*; estos aparecen de la siguiente manera: *att veta*, *att vilja* y *att känna*. Un aspecto que destacar sobre estos verbos tiene que ver con el cambio de significado dependiendo si están conjugados en imperfecto o en indefinido. A continuación se exponen algunos ejemplos sobre estas estas características: en primer lugar se presentan las formas en imperfecto y posteriormente en indefinido.

121. María visste redan att hon inte vann.
‘María sabía/supo ya que ella no ganó’
María ya sabía que no había ganado.
122. María fick veta att hon inte vann.
‘María recibía/recibió saber que ella no ganó.’
María supo que no ganó.
123. Maria kände Pedro sedan länge.
‘María conocía a Pedro desde después.’
María conocía a Pedro desde hace mucho.
124. María träffade Pedro i Barcelona.
‘María encontraba/encontró Pedro en Barcelona.’
María conoció a Pedro en Barcelona.
125. Paco ville dansa men kunde inte.
‘Paco quería/quiso bailar pero pudo no.’
Paco quería bailar pero no pudo.

---

[121] En la Tarea 1 con niveles A1 y B1, utilizamos el verbo *conocer* con sentido perfectivo, es decir, como de logro. Sin embargo, en la Tarea 1 con nivel B2, este se usa con carácter imperfectivo, es decir, es su forma estativa.

126. Paco försökte dansa men kunde inte.
‘Paco intentaba/intentó bailar pero pudo no.’
Paco quiso bailar pero no pudo.

En los ejemplos expuestos, el español utiliza únicamente un verbo para expresar dos diferentes significados, en tanto que el sueco tiene que utilizar dos, *att veta* y *fick reda på* para *saber*, *att träffas* y *att känna* para *conocer*; y finalmente *att vilja* y *att försöka* para *querer*. En los ejemplos que se han expuesto previamente, con el verbo *saber* en indefinido se expresa un evento puntual, en este caso, cuando recibes información por primera vez. En sueco se utiliza la construcción verbal *att få veta* (forma infinitiva), que significa recibir información por primera vez. Por otro lado, cuando se usa el verbo *conocer* en indefinido, este indica entrar en contacto con alguien o algo. El ejemplo 123, con el verbo *conocer* en imperfecto, se indica tener conocimiento de algo. Por su lado, en el ejemplo 124 se expone un evento puntual, el de conocer a una persona por primera vez. En el sueco se utiliza para esta forma el verbo *att träffas*, que significa *encontrarse*. En cuanto al verbo *querer* en imperfecto, este indica una acción en su desarrollo, mientras que en indefinido, muestra un evento puntual, el de intentar hacer algo. En sueco se usa el verbo *att försöka*, que significa *intentar*.

El resto de los verbos estativos que se han utilizado para las tareas (1) son los siguientes: el verbo *gustar* es transitivo desde la perspectiva sintáctica. Normalmente, este requiere un pronombre de CI para indicar quién recibe el gusto; en este caso, el sujeto del verbo es una persona o cosa que da gusto. Las formas más frecuentes son la tercera persona del singular —*Le gustan los libros*— y del plural —*Nos gusta la playa*—. Por otro lado, el carácter semántico de este verbo es estativo. Con el verbo *gustar* se expresa *querer*, *amar* o *tener complacencia* por alguien o algo. Por ejemplo:

127. Me gustaba bailar tango.

En el ejemplo 127 se expresa un sentimiento de placer, de gusto, de un sujeto por bailar; de esta forma, el verbo *gustar* muestra un carácter durativo/imperfectivo. Sin embargo, y como hemos venido explicando, cuando los verbos estativos se expresan con el indefinido suelen pasar de estado a de logro. La esencia perfectiva del indefinido produce que los

significados de los verbos de estado, que son permanentes, expresen significados puntuales y/o acabados.[122] Por ejemplo:

128. No me gustó la película.

Si volvemos al contexto de la lengua sueca, en este idioma existen dos formas verbales con las que se puede expresar *gustar* del español. En el sueco se utilizan *att gilla* y *att tycka om* (formas infinitivas). Los dos significan *gustar* y aparecen de la siguiente forma: *Jag gillar vin/'Yo gusto vino'/Jag tycker om vin/'Me gusto* (partícula verbal) vino)'/*Me gusta el vino*.[123]

El siguiente verbo es *vivir*. Este es intransitivo, lo cual significa que no requiere necesariamente de la presencia de un CD. De esta forma, expresa un sentido imperfectivo/durativo en su significado. Según De Miguel (1999: 2998) los verbos como *vivir*, *bailar*, *llorar* y *navegar*, entre otros, suelen caracterizarse por ser intransitivos, dado que el evento que describen no transita hacia un CD. Por ejemplo:

129. Fernanda vivía muy bien.

En el ejemplo 129 se muestra un evento no delimitado, esto resulta así porque *vivir* va acompañado del complemento adverbial *muy bien*. De Miguel (1999) menciona que "la información normalmente aportada por el CD es inherente al significado de la raíz verbal, la manifestación explícita de este se hace innecesaria, por lo que el evento queda sin limitar." (p. 2998-2999) Sin embargo, cuando el verbo *vivir* va acompañado de un CD, los

---

[122] El verbo *gustar* se utiliza en las tres tareas. En la primera aparece como un evento de carácter puntual, es decir, en indefinido. En la segunda y tercera, *gustar* expresa eventos imperfectivos en imperfecto.

[123] Cuando el verbo *att tycka om* aparece sin partícula, es decir, solo como *att tycka*; significa *pensar*.

eventos pasan, por lo regular, a interpretarse como delimitados.[124] Por ejemplo:

130. Pedro vivió una aventura en el festival de verano.

En ejemplo anterior, el verbo aparece en indefinido y con el CD *una aventura*. Esta combinación de elementos expresa un evento puntual y acabado. Cuando el verbo *vivir* se construye, de forma esporádica, con un CD especial, en este caso, *una aventura*, el evento pasa, por lo general, a interpretarse como delimitado. De este modo, se aprecia cómo las distintas informaciones aspectuales dependen en ocasiones de la presencia o ausencia de un CD determinado. Como ya se dijo, según De Miguel (1999: 2990), la información aspectual proporcionada por el aspecto léxico no solo se da por el significado léxico del verbo, sino también por la interacción entre el significado del verbo y otros elementos que los acompañen, tales como complementos, adverbios y sujetos. El verbo *vivir* se traduce en sueco como *att leva* y *att bo*. El primero posee directamente el significado del verbo en español, como en *Min far lever fortfarande/Mi papá vive todavía*. Por otro lado, el segundo se refiere más al hecho de vivir en algún lugar, como en *Min familj bor i ett hus/Mi familia vive en una casa*.

Por otra parte, el verbo *desear* normalmente es transitivo y se comporta, en ocasiones, de igual manera que el verbo *querer*. Por ejemplo:

131. Julián deseaba mucho dinero.

En este caso, el sujeto quería, deseaba, necesitaba mucho dinero por alguna causa.[125] El sentido imperfectivo del evento no cambiará mientras *Julián* no obtenga dinero. El hecho de *desear* algo puede darse en un lapso temporal corto o largo, dependiendo del contexto en que se den los acontecimientos. La diferencia con el verbo *querer* tienen que ver con un

---

[124] El verbo *vivir* se muestra delimitado con la presencia de un CD en la Tarea 1 con nivel A2 y B1.

[125] Los ejemplos que hemos expuesto en este apartado, y que están en imperfecto, son eventos de los cuales no nos interesa destacar su principio o su fin.

sentido de intensidad. Cuando se utiliza el verbo *desear*, la intención o significado del evento es mucho más fuerte que el de *querer*. Por ejemplo:

132. Julia quería regresar a Cuba.
133. Julia deseaba regresar a Cuba.

De los dos ejemplos anteriores, es el segundo el que proyecta una mayor intensidad del significado. Estos dos verbos comparten valores semánticos similares; sin embargo, es con *desear* con el que se expresa un grado superior en lo anunciado.[126] Por su parte, este verbo se traduce del español al sueco como *att önska.* El significado es el mismo; sin embargo, en sueco funciona como reflexivo cuando el sujeto desea algo para sí mismo, como en *Jag önskar mig en bil/'Yo deseo me un coche'/Deseo un coche*. Por otro lado, cuando se desea que algo suceda o algo para otra persona, la forma reflexiva desaparece y funciona como el primer ejemplo expuesto.

El siguiente verbo es *poder,* irregular en su morfología y estativo semánticamente hablando. Este verbo tiene diferentes usos, con frecuencia es utilizado como verbo auxiliar para crear ciertos significados. Por ejemplo:

134. No podía hacer la tarea.

En el ejemplo 134, el verbo *poder* aparece como auxiliar para crear el mensaje. Por otro lado, cuando este se utiliza solo, aparece como verbo transitivo e intransitivo. Su significado es de tener la capacidad, facilidad y potencia de hacer algo. Por ejemplo:

135. Pepe puede las cajas.
136. Él puede más.

En los ejemplos anteriores, el verbo *poder* aparece como transitivo e intransitivo, respectivamente. Este verbo, al igual que el resto de los que

---

[126] El verbo *desear* se utiliza solamente en la Tarea 1 con nivel B2. La forma en la que aparece es imperfectiva, es decir, proyectando un evento durativo inacabado.

hemos expuesto, es estativo. Con el mismo sentido que *saber*, cuando alguien tiene la capacidad, facilidad y potencia de hacer algo, esto se mantiene así de forma permanente hasta que pudiera dejar de darse.[127] Este verbo cuando se traduce en sueco se utiliza *att kunna*. La característica de este verbo en sueco es que puede significar dos cosas en español, por un lado, *poder*, como en *Du kan dansa/Tú puedes bailar*; y por otro, s*aber*, como en *Peter kan spanska/Peter sabe español*.

El último verbo de estado que utilizamos para la creación de las tareas (1) es *temer*. Este normalmente significa que se tiene a alguien o algo como objeto de temor. De esta manera es similar a *tener miedo*.[128] Por ejemplo:

137. Paulina temía a las arañas.

Por otra parte, también se utiliza la construcción *temer* + *que* + *verbo*, para expresar un significado parecido al de *sospechar*. Por ejemplo:

138. Temía que fuera el culpable.

En el ejemplo 138, el verbo funciona como sinónimo de sospechar o de creer. El carácter semántico de *temer* es permanente, al igual que el resto de los verbos de estado expuestos anteriormente. La traducción de este verbo en sueco es *att befara*. La forma sueca expresa un significado idéntico al del español y se aprecia en expresiones como la siguiente: *Polisen befarar att pojken har fallit överbord/La policía teme que el niño se haya caído por la borda.* Los verbos estativos descritos se utilizaron para el diseño de las tareas (1). A continuación expondremos los verbos de logro que también forman parte de la creación de dichas tareas.

---

[127] El verbo *poder* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2 y B2. En las dos tareas este aparece en indefinido, sin embargo, en la primera, el sentido no es puntual y lo que se destaca, sobre todo, es su perspectiva acabada. En la segunda, se usa el verbo *poder* de forma puntual, es decir, como un evento que sucedió en un período de tiempo corto.

[128] El verbo *temer* se utiliza solamente en la Tarea 1 con nivel B2, expresando un evento imperfectivo.

El primer verbo de logro es *llegar*. Este verbo expresa escasa duración y se ubica entre los de movimiento.[129] El verbo *llegar* es intransitivo y denota dirección inherente. Su significado, principalmente, es alcanzar el fin o término de un desplazamiento de algún sujeto. Por ejemplo:

139. El tren llegó a Bogotá

El ejemplo 139 muestra un evento que visualiza el desplazamiento de un lugar a otro. Generalmente, *llegar* se relaciona con complementos locativos; sin embargo, también se puede combinar con otros elementos que no necesariamente indican lugar o tiempo. Por ejemplo:

140. Llegó a ser un presidente muy respetado.

El sentido del mensaje del ejemplo 140 es alcanzar una situación, una categoría o un grado. Con el verbo *llegar* también puede expresarse alcanzar o producir una determinada acción, como es *Llegó a reunir una gran fortuna*. Asimismo, con este verbo se puede indicar que se toca o alcanza algo: *La falda llega a la rodilla*. El verbo *llegar* presenta varios significados; sin embargo, su sentido principal —como decíamos—, es el de desplazamiento de un sitio a otro. De Miguel (1999: 2988) indica que este verbo es aspectualmente delimitado. La autora menciona que una vez que ha tenido lugar el evento que *llegar* describe, este no puede continuar teniendo lugar como en ―*El tren llegó a las 11*―. Una vez que el tren llega, este no puede seguir llegando. Por otra parte, si expresamos el evento en imperfecto ―*El tren llegaba a las 11*― este no se muestra delimitado y se aprecia como iterativo.[130] El verbo *llegar* se traduce en sueco como *att komma*. Este se asemeja al significado español únicamente cuando significa alcanzar el fin o término de un desplazamiento de algún sujeto, como en *Jag kom tidigt*

---

[129] Otros verbos de movimiento son: *arribar*, *aterrizar*, *salir*, *entrar*, *partir*, entre otros.

[130] El verbo *llegar* se utiliza solamente en la Tarea 1 con nivel a A2, cuando este expresa alcanzar el fin o término de un desplazamiento.

idag/Llegué temprano hoy. Los otros significados que posee *llegar* en español son traducidos al sueco por otros tipos de verbos.

El siguiente verbo es *morir*. Este verbo es predicativo[131] con carácter intransitivo. *Morir* expresa un evento puntual y significa llegar al término de la vida. Por ejemplo:

141. Edgar Allan Poe murió a las 5:00 a.m. del domingo 7 de octubre.

En el ejemplo anterior sucede un evento delimitado y puntual. Desde la perspectiva de De Miguel (1999: 3022), los eventos que expresan verbos del tipo de *morir* son aspectualmente de logro y de carácter terminativo, es decir, el evento sucede en un momento y no continua. Es importante mencionar que este verbo puede aparecer en los diferentes tiempos verbales y proyectar en todos un evento puntual, sin embargo, si este aparece en imperfecto, la perspectiva aspectual cambia y se convierte a un evento imperfectivo. Por ejemplo:

142. El príncipe vio como moría el rey.

En el ejemplo 142 se aprecian dos eventos, el primero (*vio*) es acabado y el segundo (*moría*), se muestra en desarrollo. De estos nos interesa destacar el verbo *morir* en imperfecto. Anteriormente mencionábamos que este verbo es delimitado y puntual, sin embargo, cuando se expresa en imperfecto proyecta eventos no delimitados y en su transcurso. Por otro lado, cuando el verbo *morir* aparece en imperfecto puede expresar eventos repetitivos y proyecciones figuradas.[132] Por ejemplo:

---

[131] Esta clase de verbos predican directamente algo del sujeto que acompañan. Este tipo de verbo no necesita de otros elementos para dar a conocer la acción o significación que expresa.

[132] Con proyecciones figuradas nos referimos a lo siguiente: "Cuando Gus dice «la cabeza me da vueltas», está usando una expresión de uso corriente, pero que aduras penas puede ser considerada una afirmación literal de un hecho. Nuestra conversación cotidiana está repleta de expresiones figuradas como ésta que damos

143. Los mexicanos morían de hambre en la revolución de 1910.
144. Éste que fue prestado / a la eternidad, / cuando nací moría. (Sabines, 1996: 13)

En el ejemplo 143 se presenta un evento repetitivo. Lo que proyecta el verbo en imperfecto es algo que solía suceder en el colectivo mexicano. Por otro lado, en ejemplo 144 se presenta un hecho no real sino de carácter figurado. Estos son algunos de los usos y significados que posee el verbo *morir* cuando se expresa en imperfecto y en indefinido.[133] En cuanto al equivalente de *morir* en sueco, el verbo que se usa es *att dö*. Este expresa el mismo significado que en español y aparece en oraciones como la siguiente: *Jonas dog ganska snabbt/'Jonas murió/moría bastante rápido'/ Jonas murió bastante rápido.*

Otro de los verbos de logro que se utiliza para la creación de las tareas 1 es *salir*. Este es intransitivo y generalmente presenta un evento de escasa duración. Por ejemplo:

145. El perro salió de la casa.

En el ejemplo 145, la acción del verbo se presenta en indefinido, por lo que es una acción acabada. El verbo *salir* es aquí de logro y de carácter ingresivo, ya que una vez realizado el hecho de *salir*, este está terminado, es decir, no persiste. De Miguel (1999: 3022) indica que el contenido de estos verbos se centra en enfocar la fase inicial del evento. Se proyecta el comienzo, con independencia de su desarrollo posterior, posible final y resultado. Sin embargo, en ocasiones, cuando *salir* se combina con el imperfecto o con otros elementos gramaticales, puede expresar una gran cantidad de significados y/o matices. Por ejemplo:

---

por supuestas, pero que podrían resultar sorprendentes para los niños. Muchas de estas expresiones son metafóricas (esto es, literalmente son falsas, excepto en un sentido especial)." (Lipman 1993: 409)

[133] El verbo *morir* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2 y B2. Este aparece como evento puntual, es decir, en indefinido.

146. Salíamos de la escuela a las 12:30.
147. El muchacho salió muy inteligente.
148. Ricky Martin salió del closet.

En el ejemplo 146, el verbo *salir* no proyecta una acción única. El hecho de aparecer en imperfecto expone necesariamente un evento repetitivo. Entendemos con el carácter iterativo del mensaje que era un evento que solía suceder en repetidas ocasiones. Por otra parte, en el ejemplo 147 no se informa de algún sujeto que pase, de estar adentro, a estar afuera, apreciamos —más bien— una expresión coloquial donde *salir* toma otro matiz y expresa lo dicho de una persona al descubrir su índole, idoneidad o aprovechamiento. En el ejemplo 148, el significado de *salir* no es literal sino un modismo, que se utiliza cuando una persona declara voluntaria y públicamente su homosexualidad. Con este ejemplo se proyecta una analogía de sacar a la luz algún secreto.[134] El verbo *salir* aparece en sueco como att *komma ut*. La forma sueca se aprecia en oraciones como la siguiente: *Jakob kom ut från huset/Jakob salió de la casa*. Este verbo, si se presenta independiente, es decir, sin la partícula *ut*, significa *llegar*; sin embargo, cuando este va acompañado por partículas como *in*, *till*, *fram*, *på* y la ya dicha *ut*; suele expresar otros tipos de eventos.

Nuestro siguiente verbo es *despertar*. Este verbo significa, en un primer plano, cortar o interrumpir el sueño a quien está durmiendo. De esta manera es transitivo. Por ejemplo:

149. Pedro despertó a Carmela con mucho cuidado.

El evento que aparece en el ejemplo 149 es escasamente durativo. El acto de despertar a alguien o algo sucede en un instante. De Miguel (1999: 3034) expone que los eventos escasamente durativos no avanzan en el tiempo, su duración es casi inexistente. Al igual que la mayoría de los verbos que hemos presentado, *despertar* expone también diferentes matices que

[134] El verbo *salir* se utiliza en las tareas (1) con nivel A2, B1 y B2. En la primera y en la tercera se usa en su forma puntual, cuando significa pasar de adentro a fuera en una sola ocasión. Por otra parte, en la Tarea 1 con nivel B1, *salir* se presenta con carácter iterativo, es decir, un evento que solía suceder en repetidas ocasiones.

dependen de las estructuras gramaticales que lo acompañen. En el ejemplo anterior, el verbo es de carácter transitivo; sin embargo, puede usarse como intransitivo cuando no aparece un CD, por ejemplo: *Desperté asustado.* Aquí el significado es el dejar de dormir. Por otra parte, cuando a *despertar* se le agrega el *se* pronominal, surge un cambio en la sintaxis. Por ejemplo:

150. Paco despertó al guardia.
151. (El guardia) *Se* despertó.

En los ejemplos anteriores, el verbo expresa el mismo significado y la diferencia radica en quién o en qué recae la acción del verbo. Según Castañeda (2006: 13), este tipo de construcciones con *se* se conoce como *mediales intransitivizadoras*. El autor expone que, frente a las versiones transitivas, en las intransitivas se hace abstracción del agente y se focaliza el cambio de estado experimentado por el paciente. Castañeda señala este cambio de perspectiva con la siguiente metáfora:

> La imagen de una bola de billar en movimiento que choca con otra y a la que transmite su energía haciendo que se desplace pero perdiendo energía ella misma y cambiando la dirección de su propio movimiento, puede servir de metáfora con la que entender esta idea de sujeto activo y, a la vez, afectado. (Castañeda, 2006: 14)

Por otra parte, cuando el verbo *despertar* funciona como intransitivo —por ejemplo: *Cuando despertó, no recordaba nada*— y se compara con la forma intransitiva con *se* —como es: *Cuando se despertó, no recordaba nada*—, es de notar que la diferencia de matices que presenta esta clase de construcciones es generalmente mínima. El pronombre *se* podría suprimirse sin que el significado del verbo cambiara y sin que se resintiera el mensaje. Sin embargo, se aprecian más enfáticos los significados en este tipo de ejemplos cuando se utiliza el pronombre *se*.[135]/[136] Los equivalentes de este

---

[135] El verbo *despertar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2 en calidad de evento puntual. En cuanto a la Tarea 1 con nivel B2, este funciona como transitivo.

[136] Para más información sobre los usos de *se*, véase *El Sr. Se y su extraña familia*. Una aproximación cognitiva a la presentación de los usos de *se* en clase de E/LE. Elisabeth Melguizo Moreno, (2004-2005)

verbo en sueco son *att väcka* y *att vakna*. El primero es transitivo, es decir, ocupa de un CD, como en *Jag väckte Johan/Yo desperté a Johan*. El segundo es de carácter intransitivo y aparece en oraciones como *Sara vaknade tidigt igår/Sara se levantó temprano ayer*. Este verbo en sueco no funciona de forma reflexiva como en español, y ocupa, como acabamos de ver, dos verbos diferentes para expresar los distintos matices y/o perspectivas que la lengua española posee en *despertar*. A continuación presentamos el verbo *preguntar*. Como verbo de logro es de escasa duración y según la clasificación de De Miguel (1999: 3033) pertenece a los que se consideran verbos de lengua.[137] Este verbo es transitivo y significa interrogar o hacer preguntas a alguien con la intención de que responda lo que sabe o no sobre un asunto. Por ejemplo:

152. El maestro preguntó a sus alumnos sobre el uso del imperfecto e indefinido.

En el ejemplo 152 se presenta un evento puntual. Cuando un sujeto pregunta, la acción tarda lo que tarda la emisión de la pregunta. El verbo *preguntar* en un primer plano se combina con CI, sin embargo, puede también acompañarse de otros complementos, por ejemplo: Preguntó *cosas raras* (CD) y *Ese niño preguntó demasiado* (CC).[138] Este verbo es traducido al sueco como *att fråga*. La forma sueca presenta las mismas características sintácticas y semánticas que la española y aparece en oraciones como *Isabella frågar mycket/Isabella pregunta mucho* e *Isabella frågade konstiga saker/Isabella preguntó cosas raras*.

El siguiente verbo es *descubrir*. Este verbo significa destapar lo que está tapado o cubierto, o lo que estaba ignorado o escondido. Por ejemplo:

153. Cristóbal Colón descubrió América en 1492.

---

[137] Según Fernández (2012: 190), los verbos de lengua también se conocen como de comunicación o declarativos, estos denotan las actividades verbales de los seres humanos, es decir, el hecho de comunicar algo mediante la palabra.

[138] El verbo *preguntar* se utiliza en las tareas (1) con nivel A2 y B2. Este se expone acompañado de un CI y en el tiempo verbal indefinido.

El ejemplo 153 presenta un evento puntual. Cuando Cristóbal Colón descubrió América, el hecho en sí sucede en un instante. Una vez descubiertas las tierras no se puede seguir descubriendo lo mismo. Este verbo morfológicamente es transitivo y semánticamente perfectivo. También se considera de los de tipo factivo,[139] es decir, como aquellos verbos que presuponen la certeza de su complemento, de tal modo que este no puede ser afectado por la negación, la interrogación u otros elementos que interrumpen o suspenden el grado de veracidad de las proposiciones.

154. En el año 1821 Palmer descubrió que bajo el hielo había un continente.
155. En el año 1821 Palmer no descubrió que bajo el hielo había un continente.

En el ejemplo 154 se expone un evento que se supone verdadero. Por su parte, en el ejemplo 155, aunque la oración sea negativa no puede afectar la certeza de su complemento, es decir, si Palmer no descubrió nada bajo el hielo, no significa que no hubiera algo bajo este.

Una locución verbal que funciona de la misma manera que *descubrir* es *darse cuenta*.[140] Con esta construcción se expresa la acción o situación de un sujeto que advierte o se percata de algo. Por ejemplo:

156. El niño se dio cuenta de que faltaban tres monedas de oro.

El verbo *descubrir* y la locución verbal *darse cuenta* presentan significados similares. Con estos se expresa el encontrar lo que no se conocía o estaba oculto.[141] En cuanto a estos verbos en la lengua sueca, el primero, es

---

[139] El término *factivo* viene del concepto de *facto*, es decir, el hecho, en contraste con el dicho o con lo pensado.
[140] De Miguel (1999) en su trabajo *El aspecto Léxico* considera a *darse cuenta* como verbo.
[141] El verbo *descubrir* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2. La locución verbal *darse cuenta* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 y B2. Estos aparecen como eventos puntuales.

decir, *descubrir*, se traduce como *att upptäcka*. El significado es idéntico al español, por lo que se utiliza de la misma forma. Este verbo se encuentra en expresiones como en *Per upptäckte ett nytt sätt att göra ren energi/Per descubrió una nueva forma de crear energía limpia*. Por otra parte, *darse cuenta* puede tener diferentes traducciones en sueco. En primer lugar, se utiliza la misma que *descubrir*. Posteriormente, se usa el verbo *att märka*, que significa en español *notar*, *observar*, *advertir* y por supuesto, *darse cuenta*. Un ejemplo en sueco con este último sería el siguiente: *Jag märkte att jag inte hade min väska/Me di cuenta que no tenía mi bolsa.*

Otro de los verbos que se utilizan en la conformación de las tareas (1) es *apagar*. Este significa en un primer plano extinguir el fuego o la luz. De Miguel (1999: 3033) clasifica a este verbo semánticamente como de logro y en la subclase de los que indican cambio de estado. Según la autora, este tipo de verbos expresan un cambio de un estado a otro a través de un evento puntual. Por ejemplo:

157. Socorro apagó la luz del cuarto.

En el ejemplo 157 se aprecia un cambio de estado, el paso de la luz a la oscuridad. Esto ocurre a través del evento *apagar*. De esta manera en su forma sintáctica, *apagar* es transitivo. Por otra parte, con este verbo se pueden presentar formas pasivas, por ejemplo: *Se apagó la fogata*. En esta oración el sujeto no realiza el evento de forma activa, sin embargo, sí recae en él la acción del verbo.[142] En esta ocasión, el presente verbo se traduce al sueco como *att släka* och att *stänga av*. Los dos significan *apagar*, sin embargo, el primero se utiliza cuando se trata de apagar la luz o el fuego, como en *Jag släckte elden/Apagué el fuego*. El segundo se usa cuando se refiere a aparatos, como en *Du stängde av radion/Apagaste el radio.*

El siguiente verbo es *ocurrir*. Este significa lo dicho de una cosa: *acaecer*, *acontecer*, *suceder*. El verbo *ocurrir* no complementa el paradigma de conjugación completo, por lo tanto, es un verbo defectivo.[143] En términos

---

[142] El verbo *apagar* se usa en la Tarea 1 con nivel A2 y B1. El verbo se usa en indefinido, en su forma perfectiva.

[143] Los verbos defectivos son aquellos cuyo paradigma flexivo o conjugación carece de alguno o varios de sus tiempos, modos o personas en su conjugación regular.

de significado, este requiere un sujeto de *cosa*, por lo que solo tiene formas de tercera persona y el hablante no puede expresar su propia acción: *Yo ocurro**. Por ejemplo:[144]

158. Ayer ocurrió algo muy raro.

En sueco se utiliza el verbo *att hända* como equivalente de *ocurrir*. Este verbo sueco significa también *pasar* o *suceder,* y suele aparecer en oraciones como *Det som hände berättar man inte/Lo que ocurrió no se comenta*.

Otro de los verbos de logro que forman parte de las tareas (1) es *entregar*. Este significa poner en manos o en poder de otro alguien o algo. El verbo *entregar*, como transitivo, marca o señala una transferencia material, real o no, de un objeto. Los eventos que expresa este verbo son por lo regular puntuales. Por ejemplo:

159. La policía entregó a los ladrones.

El verbo *entregar* también puede aparecer en formas pasivas. De esta manera no se destacan los sujetos sino más bien la acción verbal. Por ejemplo:

160. Se entregó el documento a tiempo.

En el ejemplo 160 no se sabe quién realiza la acción. Probablemente con la ayuda de un contexto se podría saber o suponer quién es el sujeto.[145] Este verbo aparece en sueco sobre todo como *att lämna* y *att ge*. Los significados directos serían en español *dejar* y *dar*, respectivamente. El primero se utiliza normalmente en contextos donde se entrega algo físico y

---

[144] El verbo *ocurrir* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1. Este aparece como evento puntual.

[145] El verbo *entregar* aparece en la Tarea 1 con nivel B1. Este se utiliza como evento puntual.

de manera formal, como en *Paulina lämnade paketet/Paulina entregó el paquete*. Por otro lado, el segundo se usa cuando se da, entrega, obsequia o regala algo; como en *Louis gav mig ett spanskprov/Louis me entregó una prueba de español*. En este caso, el contexto no tiene que ser necesariamente formal.

El siguiente verbo es *resultar*. El significado de este verbo expresa el nacimiento, el origen, o el venir una cosa de otra. Aunque no es un copulativo neto, en realidad, no contiene un significado pleno —como los verbos copulativos *ser*, *estar*, *parecer*—, pero sirve de cópula entre el sujeto y el atributo, y en este último radica el significado.

161. El estreno resultó un fracaso.

Los eventos con el verbo *resultar* tienen que ver con el efecto o consecuencia de un proceso. El interés está marcado en el resultado en sí. De esta manera es un evento puntual. Según De Miguel (1999: 3028), este tipo de verbos se denominan terminativos, porque se enfocan en la fase final o resultado de los eventos.[146] El equivalente de este verbo en sueco es *att resultera*. La forma sueca significa exactamente lo mismo que en español y se aprecia en expresiones como *När jag kom dit resulterade det i att platsen inte var den rätta/Cuando llegué ahí resultó que no era el lugar correcto.*

En cuanto al verbo *esparcir,* este significa extender lo que está junto o amontonado. En su forma figurada significa divulgar, publicar o extender una noticia. Se considera un verbo de cambio de estado, y es propiamente transitivo. Su sintaxis se construye a partir de una causa que origina el cambio, y de un objeto que lo sufre; la causa es, propiamente, el sujeto de la oración, y el cambio, CD de esa acción.

162. La familia esparció sus cenizas en el mar.

En el ejemplo 162, el sujeto *familia* realiza un evento. De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el verbo necesita de un CD, en este caso, *cenizas*.

---

[146] El verbo *resultar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 y B2. En la primera, se usa como evento puntual, y en la segunda, como evento iterativo.

Aquí, el estado serían las cenizas en su reposo original, y el cambio, cuando estas se esparcen en el mar. El evento es de escasa duración, sucede en un instante.[147] El verbo *esparcir* se traduce al sueco como *att sprida*. El uso de este es similar al del español y lo podemos encontrar en oraciones como *De spred askan i havet/Ellos esparcieron las cenizas en el mar.*

Por su parte, el verbo *estallar* significa cuando una cosa revienta de golpe, con chasquido o estruendo. Este verbo es de carácter intransitivo ya que no requiere la presencia de un CD o CI. El evento ocurre en un punto. Según De Miguel (1999), este es un verbo verdaderamente puntual, ya que no proyectan el paso a un estado que se mantenga o a una actividad que siga ocurriendo. Por ejemplo:

163. La bomba estalló sin dejar sobrevivientes.

En el ejemplo 163 sucede un evento puntual, que no da pie a otro. No son posibles eventos como *La bomba sigue estallando* o *La bomba está estallando*. Por otra parte, también se puede usar este verbo para expresar sentimientos como de alegría, ira, pasión o afecto; como son *Estalló de alegría*— y *Estallé de coraje*. Este verbo, si se traduce al sueco, la forma más común sería *att explorera*, que significa explotar o estallar. No existen diferencias de uso ni de matices entre las dos lenguas. Este verbo funciona generalmente de la misma forma en los dos idiomas. Los siguientes ejemplos muestran esta posición: *Bomben explorerade klockan 11:45/La bomba estalló a las 11:45*.

Por otro lado, con el verbo *encontrar* queremos decir el dar con alguien o algo que se busca o no. Con este verbo se representa un evento dinámico y delimitado, de una duración breve, sin intervalos en las fases del mismo evento. [148] El hablante no se encuentra las situaciones o cosas por partes. Así, es un verbo transitivo, no solo porque culmina en un punto, sino en la totalidad de lo predicado. Por ejemplo:

---

[147] El verbo *esparcir* se usa en la Tarea 1 con nivel B2 en calidad de evento de escasa duración.

[148] El verbo *encontrar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 como evento puntual.

164. Encontró la cima.

En ejemplo 164, el evento dura brevemente y es puntual al final. Por otra parte, —y continuando con la presentación de los verbos que conforman las tareas (1) —, en términos de su circunstancia, *marcar un gol* es un evento que puede clasificarse como de logro, y los verbos que los definen son clasificados, según De Miguel como:

> Los verbos escasamente durativos con estructura interna (con fases) son los que culminan en un punto. Los logros verdaderamente puntuales 'ocurren' en un punto: así *explotar*, *estremecerse* o *marcar* un gol, no presuponen el paso a un estado que se mantenga o a una actividad que siga ocurriendo. […] los eventos de logro o escasamente durativos comparten con los estados el no avanzar en el tiempo y no deberían aceptar, por tanto, las perífrasis progresivas <estar + gerundio>. (De Miguel, 1999: 3034)

Son escasamente durativos porque cualquier evento debe tener una duración, por mínima que sea; pero, en este caso, la puntualidad del verbo *marcar* la establece la circunstancia sintáctica del CD *un gol*, pues representa un evento preciso. Al necesitar de este tipo de contexto, el evento *marcar un gol* es transitivo. Por otra parte, en términos de definición, el verbo *marcar* significa señalar con signos distintivos: *Te marqué el anuncio con un círculo*; también puede expresar otros significados del tipo dejar una señal en algo o alguien: *Tiene las rodillas marcadas*, así como señalar cantidades: *La pesa marcó 50 kilos*.[149] En cuanto a los verbos *encontrar* y *marcar* (*gol*), estos se traducen al sueco como *att hitta* y *att göra* (*mål*). El primero posee el mismo significado que en español y se usa en oraciones como *Han hittade inte utgången/Él no encontró la salida*. Sin embargo, el segundo, en realidad significa *hacer gol*. El verbo *att göra* significa *hacer* y la palabra *mål,* gol. En sueco no existe la expresión de *marcar un gol*, en cambio, utilizan la expresión *hacer gol*, como en *Ronaldo gjorde två mål/Ronaldo marcó dos goles*. Sobre la expresión *hacer goles*, cabe

[149] El verbo *marcar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2 cuando este se acompaña del CD *gol*. Aparece como evento puntual.

mencionar que en español también se usa, esta aparece en oraciones como la siguiente: *Hugo Sánchez hizo muchos goles en su carrera*.

Continuando con la descripción de verbos de logro, existen aquellos que se consideran de percepción. Este es el caso *ver*, que, entre otros significados, define la acción de percibir o reconocer (con la vista o el entendimiento) un objeto, persona o animal, por lo que el verbo es transitivo en su realización. A diferencia de los verbos anteriores, *ver* es un verbo delimitado internamente al comienzo del evento.

165. Veo la mesa.

En el ejemplo anterior, la percepción es puntual; así, coincidimos con De Miguel en que:

> *Ver*, en efecto, consta de una fase (un punto) en que tiene lugar la percepción visual y una fase (con duración) en que el proceso se mantiene. Por ello, ha sido clasificado como no durativo por muchos autores y como durativo por otros, recuérdese que Bello (1847) lo usó para ilustrar la clase de los verbos permanentes. (De Miguel, 1999:3033)

La autora expone, pues, que este verbo se clasifica a partir de dos perspectivas: como un evento durativo, y como un evento puntual; en el primero, se destaca la continuidad del evento, y en el segundo, se considera el inicio del evento como puntual. Por ejemplo:

166. Pasando el puente vio por primera vez la costa del Pacífico.

En el ejemplo anterior apreciamos un evento puntual. Esto sucede desde la perspectiva del inicio de dicho evento. El ver la costa *por primera vez*, marca el hecho como puntual cuando se observa en su principio; hipotéticamente, después podría continuar la acción de *ver la costa* por tiempo indefinido, entonces el evento sería permanente hasta que dejara de

darse.[150] En cuanto al equivalente de este verbo en sueco, la forma más reconocida es *att se*. Esta comparte el mismo significado que en español y aparece en oraciones como *Alla såg blixten/Todos vieron el rayo*. En este caso no se dan significados o matices diferentes, por lo que este verbo presenta un uso idéntico en español y en sueco.

El siguiente verbo es *comenzar*. El significado de este es iniciar algo y se considera sinónimo de *empezar*. Por una parte, su naturaleza sintáctica lo define como un verbo transitivo, y por otra, en cuanto a su clasificación semántica, se considera como verbo de logro. Por ejemplo:

167. Julio comenzó a estudiar francés hace una semana.
168. Ayer comencé a trabajar.

En los ejemplos anteriores se expresa un evento puntual que señala el inicio de otro. El hecho de *comenzar* sucede en un instante, y da pie a otro evento, en estos casos *estudiar* y *trabajar*, sucesivamente.[151] El equivalente de este verbo en sueco es *att börja*. El significado y uso es exactamente el mismo que en español y no presenta matices diferentes. El verbo *comenzar* en sueco aparece en oraciones como la siguiente: *Vi började mycket sent/Empezamos muy tarde*.

Otro verbo que pertenece al grupo de los de logro es *tomar*. El significado principal de este verbo es coger o asir algo con la mano. Por ejemplo:

169. Pedro tomó la pelota.

En el ejemplo 169 se expone un evento puntual, de escasa duración; de esta manera se considera semánticamente como de logro. En cuanto a su sintaxis, *tomar* es transitivo. Además, este verbo expresa diferentes matices de significado. Por ejemplo:

---

[150] El verbo *ver* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 como evento puntual.
[151] El verbo *comenzar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel A2, B1 y B2. Este verbo aparece, en las tres tareas, en indefinido, marcando un evento puntual.

170. La familia Leyva se tomó unas largas vacaciones.
171. El chico tomó la noticia con calma.

Como podemos observar, en los ejemplos anteriores el significado de *tomar* se relaciona con el de *hacer* o *recibir*. Por otro lado, se considera como sinónimo de *beber*; sin embargo, en este último caso, no funciona como verbo de logro sino como de actividad. Por ejemplo:[152]

172. Anoche bebí cerveza.

El evento que presenta el ejemplo es durativo y no puntual. El verbo *tomar* en sueco es *att ta* y comparte el mismo significado que en español. Este lo podemos observar en ejemplos como el siguiente: *Julia tog sina saker och gick/Julia tomó sus cosas y se fue*. A diferencia del español, la forma sueca no posee el significado de *beber*, para este último se utiliza *att dricka*.

Por otra parte, tenemos el verbo *abrir*. Este verbo es transitivo y su significado es descubrir o hacer patente lo que está cerrado u oculto.

173. Paco abrió la ventana.

En el ejemplo 173 se presenta un hecho puntual. El verbo *abrir* es de logro, por lo que normalmente su lapso de duración es escaso, y, por lo tanto, delimitado.[153] Este verbo se traduce al sueco como *att öppna*. Como la mayoría de los verbos suecos que hemos presentado, este también comparte el mismo significado que en español y se utiliza de la siguiente manera: *Patrik öppnade dörren/Patrik abrió la puerta*. Al igual que *abrir*, el verbo *ofrecer* puede ser de carácter puntual y transitivo. Con él se expresa el dar voluntariamente algo. Por ejemplo:

---

[152] El verbo *tomar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 con el significado de coger o asir algo con la mano.
[153] El verbo *abrir* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B1 como evento puntual.

174. Ayer le ofrecí trabajo a Carla.

En el ejemplo 174 se presenta un evento de corta duración, sin progreso o desarrollo. Además, cuando este aparece en el tiempo gramatical de presente, su sentido puntual cambia a durativo. Por ejemplo:

175. Ofrezco trabajo de planta.

El sentido del verbo *ofrecer* del ejemplo anterior es durativo. El evento no se presenta limitado debido a los elementos gramaticales que lo acompañan, estos permiten que percibamos la acción como no terminada, hasta que otra cosa suceda o se decida. El verbo *ofrecer* tiene como equivalente en sueco *att erbjuda*. Este se aprecia en oraciones como *Jag erbjöd honom en bra affär/Le ofrecí un buen negocio*.

Los dos últimos verbos que se utilizaron para la creación de las tareas (1) son *caer* y *asustar*. El primero es intransitivo y el segundo transitivo. Con *caer* se expresa moverse de arriba hacia abajo, por la acción de su propio peso. Por ejemplo:

176. El pájaro cayó del árbol.

Con el verbo *caer* se presentan eventos que suceden en un tiempo muy corto, por lo que se le clasifica como un verbo de logro. Por otro lado, existen expresiones con *caer* que no tienen que ver directamente con algún objeto que se mueva de arriba hacia abajo. Por ejemplo:

177. Ese maestro cayó de mi gracia.

En este ejemplo, aunque el sentido es de algo que se cae o de algún cambio negativo, no existe algún objeto o cuerpo que se desplace de arriba hacia abajo. Más bien se expresa aquí que una persona ya no agrada por

alguna razón.[154] Finalmente, con el verbo *asustar* se expresa dar o causar susto a una persona o animal. Por ejemplo:

178. Kiko asustó al Chavo.

Los eventos que se exponen con el verbo *asustar* son puntuales, no tienen duración.[155] Los verbos de estado y de logro que se han expuesto en este apartado se utilizaron para la creación de las tareas 1 con en los niveles A2, B1 y B2.[156] Los verbos *caer* y *asustar* se traducen en sueco como *att falla* y *att skrämma* respectivamente. Los significados son idénticos al español y suelen utilizarse de la siguiente forma: *Muren föll 1989/El muro cayó en 1989* y *Min mamma skrämde mig/Mi mamá me asustó.*[157] Con *asustar* se termina la descripción de los verbos de estado y logro que se utilizaron para la creación de las tareas (1). En cuanto a los dos restantes, la segunda es una actividad escrita, en donde los alumnos tenían que escribir libremente sobre lo que hicieron las vacaciones pasadas. En esta tarea se abordarán específicamente las producciones de los alumnos con verbos estativos y de logro. Finalmente, la tercera tarea es una actividad oral. En esta se les pidió a los participantes que hablaran sobre su último conflicto o problema con alguien o algo.

---

[154] El verbo *caer* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B2 como evento puntual, y con el significado de desplazamiento de un cuerpo de arriba abajo.
[155] El verbo *asustar* se utiliza en la Tarea 1 con nivel B2 en forma iterativa.
[156] Los significados de los verbos se tomaron del *Diccionario de la Real Academia Española* en su versión electrónica.
[157] Todas las traducciones que se realizaron del inglés y sueco al español son nuestras.

5.4 Clasificación de errores para el análisis de las tareas

Para poder describir las dificultades que presentan los alumnos suecos de ELE de nivel A2, B1 y B2 en la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos estativos y de logro, se ha decidido utilizar un análisis de errores basado en el trabajo de Vázquez (1999). El tipo de errores que se han seleccionado para el análisis de las tareas son los siguientes:

Errores de tipo lingüístico o gramatical: estos errores son de tipo léxico, morfosintáctico, discursivo y de pronunciación, entre otros. De esta categoría se analizarán los errores de selección de tiempo. Ejemplos:

179. a) Pedro tuvo los ojos azules.*
b) Pedro tenía los ojos azules.

En el ejemplo 179a se comete un error de selección de tiempo (gramatical). En este caso, no es posible usar el verbo *tener* en indefinido ―por su carácter delimitado y puntual―, ya que una persona no puede tener los ojos azules por un periodo acotado. El tiempo correcto, si nos ubicamos en la esfera del pasado, debe ser el imperfecto, porque muestra natural el uso del verbo *tener* en ese contexto. Con el imperfecto se expresa un sentido de duración y de carácter imperfectivo. Tener los ojos azules es un estado permanente, por lo que no existen cambios.

Errores etiológicos:[158] estos son según su causa u origen. En esta clasificación se encuentran errores interlinguales, intralinguales, de simplificación, entre otros.[159] De estos errores abordaremos los de tipo

---

[158] El término *etiológico* vienen de *etiología*, que significa el estudio sobre las causas de las cosas.

[159] Recordamos que Vázquez (1991: 28) indica que los errores que se derivan de la transferencia (interferencia) provocada por la lengua materna o por otras lenguas conocidas por los estudiantes, se consideran *interlinguales*. Por otra parte, los errores que se derivan de los diferentes procesos lingüísticos propios del aprendizaje de una lengua se consideran *intralinguales*.

intralingual, seleccionando solamente los que son de hipergeneralización y a su vez fosilizados.[160] Ejemplos:

180. a) La fiesta del viernes pasado estaba muy divertida.
b) La fiesta del viernes pasado estuvo muy divertida.

En el ejemplo 180, si pensamos en un contexto en donde el evento sucedió en el pasado y no tiene nada que ver con el momento del habla, la forma correcta —expresada en 180b— se construye con indefinido. Si se utilizara el imperfecto, necesariamente se tendría que decir algo más para completar el mensaje o la idea. Este es un error de hipergeneralización, que muchos estudiantes, en este caso suecos, cometen cuando generalizan la regla de describir un evento pasado necesariamente en imperfecto; de esta manera los alumnos se enfocan en la descripción, —en este caso de la fiesta—, y no ven el evento como acabado. En cuanto a la fosilización, el *Diccionario de términos clave de ELE* (2014) en su versión digital indica lo siguiente:

> La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo.

Se ha decido analizar este tipo de errores porque, desde nuestra perspectiva, son de los más comunes dentro de los problemas de alternancia imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro.[161]

---

[160] Los errores de *hipergenaralización* pertenecen a los de tipo intralinguales. Estos consisten en la extensión de reglas aprendidas o inferidas de las muestras del idioma con el que se ha estado en contacto a campos en los que no son aceptables según la norma del español.

[161] Para más información sobre el análisis de errores en el campo de ELE, véase Vázquez (1999); Fernández (1997) y Santos (2004).

Capítulo 6. Análisis de los datos y presentación de los resultados

En el presente capítulo se exponen los resultados de las tres tareas que se aplicaron a los participantes de los niveles A2, B1 y B2. Asimismo, se abordan de igual manera los datos recogidos del grupo de control de Nativos de español.

6.1 Resultados de la Tarea 1

La Tarea 1, y como se ha mencionado más arriba, consistió en presentar a los participantes una narración en pasado, cuya historia tenían que completar llenando los espacios en blanco con el pretérito imperfecto o con el indefinido, según fuera el caso. En el siguiente apartado presentamos los resultados de esta Tarea. De ella se miden los errores y aciertos en imperfecto e indefinido. Asimismo, se abordan de manera descriptiva los errores relacionados con los verbos de estado y logro; así como los errores cometidos con verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto.

6.1.1 Resultados de la Tarea 1 para el nivel A2

La primera Tabla muestra los resultados de manera global de la tarea aplicada a los estudiantes de nivel A2. Esta indica que el grupo seleccionado presenta un 5% de los errores en el tiempo imperfecto y un 48% en el indefinido, arrojando un total de 53% de errores totales promedio grupal.[162]/[163]

---

[162] En esta parte se presentan tanto errores como aciertos, sin embargo, nos interesa destacar únicamente los errores.
[163] *E* = Estudiantes.

E	**Imperfecto**				**Indefinido**			
	Errores		Aciertos		Errores		Aciertos	
	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje
1	1	5%	3	15%	8	40%	8	40%
2	2	10%	2	10%	11	55%	5	25%
3	1	5%	3	15%	14	70%	2	10%
4	2	10%	2	10%	7	35%	9	45%
5	2	10%	2	10%	10	50%	6	30%
6	1	5%	3	15.%	11	55%	5	25%
7	1	5%	3	15%	10	50%	6	30%
8	1	5%	3	15%	15	75%	1	5%
9	1	5%	3	15%	15	75%	1	5%
10	1	5%	3	15%	14	70%	2	10%
11	2	10%	2	10%	9	45%	7	35%
12	2	10%	2	10%	6	30%	10	50%
13	2	10%	2	10%	10	50%	6	30%
14	0	0%	4	20%	5	25%	11	55%
15	0	0%	4	20%	6	30%	10	50%
16	0	0%	4	20%	9	45%	7	35%
17	0	0%	4	20%	7	35%	9	45%
18	1	5%	3	15%	8	40%	8	40%
19	0	0%	4	20%	7	35%	9	45%
20	0	0%	4	20%	10	50%	6	30%

Tabla 15. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel A2**.**

El Gráfico 1 visualiza los diferentes porcentajes entre errores y aciertos en cuanto al imperfecto e indefinido.

Gráfico 1. Proporción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido de la Tarea 1, nivel A2.

Por otra parte, al realizarse un estudio de los errores y aciertos por separado del tiempo imperfecto e indefinido, se encontró que existe una mayor proporción de errores en este último. El Gráfico 2 muestra los diferentes porcentajes de errores en cada tiempo.

Gráfico 2. Proporción de errores y aciertos por tipo de tiempo. Tarea 1, nivel A2.

Como se puede observar, en el imperfecto se cometió un 25% de los errores. Por su lado, en el indefinido, el porcentaje de errores cometidos en este tiempo es de un 60%.

6.1.2 Resultados de la Tarea 1 para el nivel B1

La Tabla 16 muestra los resultados de manera general de la tarea aplicada a los estudiantes de nivel B1.

E	**Imperfecto**				**Indefinido**			
	Errores		Aciertos		Errores		Aciertos	
	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor Absoluto	Porcen taje
1	1	5%	7	35%	2	10%	10	50%
2	0	0%	8	40%	2	10%	10	50%
3	3	15%	5	25%	4	20%	8	40%
4	1	5%	7	35%	4	20%	8	40%
5	0	0%	8	40%	2	10%	8	40%
6	1	5%	7	35%	6	30%	6	30%
7	2	10%	6	30%	2	10%	10	50%
8	0	0%	8	40%	5	20%	7	35%
9	1	5%	7	35%	2	10%	10	50%
10	0	0%	8	40%	6	30%	6	30%
11	0	0%	8	40%	1	5%	11	55%
12	1	5%	7	35%	2	10%	10	50%
13	0	0%	8	40%	2	10%	10	50%
14	1	5%	7	35%	6	30%	6	30%
15	1	5%	8	40%	4	20%	8	40%
16	1	5%	8	40%	2	10%	10	50%
17	2	10%	6	30%	2	10%	10	50%
18	1	5%	7	35%	4	20%	8	40%
19	2	10%	6	30%	3	15%	9	45%
20	3	15%	5	25%	4	20%	8	40%

Tabla 16. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel B1.

De forma general, en promedio, el grupo seleccionado presenta un 5.25% de los errores en el tiempo imperfecto y un 16.25% en el indefinido. En cuanto a los errores totales, el promedio grupal es de un total de 21.50%. Véase el Gráfico 3.

Gráfico 3. Proporción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido de la Tarea 1, nivel B1.

De la misma forma que el grupo del nivel A2, se llevó a cabo un estudio de los errores y aciertos por separado del imperfecto y del indefinido en el presente grupo. Los resultados indican que existe una mayor proporción de errores en el indefinido que en el imperfecto. El primero aparece con un 27.8%, mientras el segundo con un 12%. El Gráfico 4 visualiza los destinos resultados.

Gráfico 4. Proporción de errores y acierto por tipo de tiempo, Tarea 1, nivel B1.

6.1.3 Resultados de la Tarea 1 para el nivel B2

La Tabla 17 expone los resultados de forma global de la tarea aplicada a los estudiantes de nivel B2.

E	**Imperfecto**				**Indefinido**			
	Errores		Aciertos		Errores		Aciertos	
	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje	Valor absoluto	Porcen taje
1	2	10%	8	40%	2	10%	8	40%
2	2	10%	8	40%	2	10%	8	40%
3	0	0%	10	50%	2	10%	8	40%
4	0	0%	10	50%	0	0%	10	50%
5	2	10%	10	50%	2	10%	8	40%
6	2	10%	8	40%	3	15%	7	35%
7	0	0%	10	50%	1	5%	9	45%
8	3	15%	7	35%	3	15%	7	35%
9	1	5%	9	45%	0	0%	10	50%
10	0	0%	10	50%	1	5%	10	50%
11	1	5%	10	50%	1	5%	10	50%

12	1	5%	9	45%	3	15%	10	50%
13	2	10%	8	40%	0	0%	10	50%
14	5	25%	5	25%	1	5%	9	45%
15	0	0%	10	50%	1	5%	9	45%
16	2	10%	8	40%	2	10%	8	40%
17	1	5%	9	45%	2	10%	8	40%
18	2	10%	8	40%	3	15%	7	35%
19	3	15%	7	35%	1	5%	9	45%
20	2	10%	8	40%	2	10%	8	40%

Tabla 17. Resultados de los errores y aciertos totales de la Tarea 1, nivel B2.

Los resultados del grupo con nivel B2 indican un 7% de los errores en el tiempo imperfecto y un 8% en el indefinido, de esta manera se obtuvo un total de 15% de errores totales promedio grupal. El siguiente Gráfico clarifica los diferentes porcentajes.

Gráfico 5. Proporción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido de la Tarea 1, nivel B2.

En cuanto a los errores y aciertos por separado del imperfecto y del indefinido en el presente grupo, los resultados indican que la proporción de errores en el indefinido y el imperfecto es igual. Los dos tiempos aparecen con un 15.50% de errores. El Gráfico 6 visualiza los destinos resultados.

Gráfico 6. Proporción de errores y acierto por tipo de tiempo, Tarea 1, nivel B2.

Tras la presentación de los resultados de manera individual de los tres niveles, en seguida, se exponen únicamente los diferentes valores absolutos de los tres grupos en cuanto a los errores en el tiempo imperfecto. El Gráfico 7 indica que el grupo que mayor porcentaje de errores produjo con el imperfecto es el A2 con un 25%. Por otra parte, los participantes del nivel B1 presentan un 12% y los del nivel B2 un 15.5% de los errores.

Gráfico 7. Resultado comparativo de la Tarea 1 entre niveles, tiempo imperfecto.

En cuanto a los errores con el indefinido por parte de los tres niveles, el Gráfico 8 muestra que la cantidad de errores también es mayor en el grupo

del nivel A2 con un 60% en comparación con los participantes del nivel B1 y B2. El primero obtuvo un 27% y el segundo un 15.5%.

Gráfico 8. Resultado comparativo de la Tarea 1 entre niveles, tiempo indefinido.

6.1.4 Resultados de la Tarea 1 entre niveles

A continuación se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados. El objetivo principal era determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con niveles A2, B1 y B2 respecto a la cantidad de errores en imperfecto, en indefinido y totales. Asimismo, a partir de los resultados de la Tarea 1 entre niveles, se buscaba contestar a nuestra primera pregunta de investigación para esta tarea. Esta cuestionaba lo siguiente: ¿Influye el nivel -lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/ indefinido? A esta pregunta se formuló la siguiente hipótesis de investigación (H1): *El nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos*. Y la hipótesis nula (H0): *El nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos*. Cabe señalar que para efectos de este análisis se optó por la prueba de Kruskal-Wallis, no solo porque el número de informantes en cada grupo fue reducido, sino también porque el rango de valores de las variables examinadas ha resultado restringido, es decir, no se cumplió el supuesto de normalidad. La Tabla 18 expone la media y la desviación estándar de los errores en imperfecto e indefinido y totales en los grupos con niveles A2, B1 y B2.

T	Nivel	N	Media	Desviación E	Mínimo	Máximo
Errores Imperfecto	A2	20	1,00	0,79	0	2
	B1	20	1,05	0,94	0	3
	B2	20	1,55	1,27	0	5
Errores Indefinido	A2	20	9,60	3,03	5	15
	B1	20	3,25	1,58	1	6
	B2	20	1,60	0,99	0	3
Errores totales	A2	20	10,60	3,28	5	16
	B1	20	4,30	1,89	1	7
	B2	20	3,15	1,78	0	6

Tabla 18. Tarea 1. Estadísticos descriptivos de la producción de errores en la selección de los tiempos imperfecto/indefinido en los grupos A2, B1 y B2.

En la Tabla 19 se presentan los resultados de la prueba de Kruskal-Wallis. Como se puede observar, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los tres niveles respecto a la cantidad de errores en imperfecto ($H(2)=2,59$, $p > ,05$). Por otro lado, las diferencias en cuanto a los errores en indefinido y errores totales resultan significativas ($H(2)=43,77$, $p < ,05$, y $H(2)=37,54$, $p < ,05$ respectivamente)

	Errores en Imperfecto	Errores en Indefinido	Errores Totales
Ji cuadrado	2,59	43,77	37,54
Gl	2	2	2
Sig. Asint.	,274	,000	,000

Tabla 19. Comparación entre niveles A2, B1 y B2 respecto a las variables errores en imperfecto, en indefinido y totales para la Tarea 1.

A continuación, se llevaron a cabo una serie de comparaciones de seguimiento, con el objetivo de examinar qué grupo difiere del otro respecto a las variables errores en indefinido y errores totales. Además, se aplicó la

corrección de Bonferroni por lo que todos los efectos se reportan al nivel de significancia ,017.

Como se puede observar a partir de la Tabla 20, en cuanto a los errores en indefinido existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles A2-B1 (Z=-5,27, p < ,017), A2-B2 (Z=-5,44, p < ,017) y B1-B2 (Z=-3,27, p < ,017). En concreto, el grupo con nivel A2 cometió más errores en indefinido que el del nivel B1. Del mismo modo, el grupo con nivel A2 cometió más errores que el del B2, asimismo, el grupo con nivel B1 presentó más errores en indefinido que el del B2. En cuanto a los errores totales se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre grupos con niveles A2 y B1 (Z=-5,00, p < ,017) y entre A2 y B2 (Z=-5,32, p < ,017). En ambos casos el grupo con nivel A2 cometió más errores totales que los del nivel B1 y nivel B2.

Variables	**Grupos comparados**	**U de Mann Whitney**	**Z**	**Sig. asint.**
Errores en Indefinido	A2-B1	6,50	-5,27	,000
	A2-B2	0,00	-5,44	,000
	B1-B2	83,50	-3,27	,001
Errores Totales	A2-B1	16,00	-5,00	,000
	A2-B2	4,00	-5,32	,000
	B1-B2	134,50	-1,79	,073

Tabla 20. Comparaciones entre los niveles A2, B1 y B2 en cuanto a los errores en indefinido y errores totales.

Finalmente, a partir de los resultados obtenidos por las diferentes pruebas se constató que el nivel lingüístico sí influye sobre el número de errores producidos en la Tarea 1. A pesar de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la cantidad de errores en imperfecto (H(2)=2,59, p > ,05), sí aparecieron estas en errores en indefinido y errores totales. El resultado de las pruebas (H(2)=37,54, p < ,05 y H(2)=43,77, p < ,05 respectivamente) nos permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que hay diferencia significativa.

6.1.5 Resultados verbos de estado y logro

En el presente apartado exponemos un análisis descriptivo de los diferentes porcentajes sobre los errores y aciertos que cometieron los grupos de los tres niveles en relación con los verbos de estado y logro en la Tarea 1. El Gráfico 9 indica lo siguiente:

a) Errores con verbos de estado: los participantes del nivel A2 presenta un 59.50% de los errores. Por su parte, los del nivel B1 cometieron un 23.33% en comparación con los del nivel B2 que presentaron un 25.56%.

b) Errores con verbos de logro: el grupo con nivel A2 cometió un 49% de los errores. En cuanto al del nivel B1, este presentó un 19.55% en comparación con el del nivel B2, el cual realizó un 6.82% de los errores cometidos.

Gráfico 9. Comparativo de errores y aciertos con verbos de estado y logro entre niveles.

Tras exponer los diferentes porcentajes sobre los errores producidos, a continuación se recogen los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar y los valores mínimo y máximo) en cuanto a los errores en los verbos de estado y de logro para los grupos con nivel A2, B1 y B2.

En la Tabla 21 se puede observar que la media (desde ahora M) de errores en cuanto al grupo con nivel A2 es mayor tanto para los verbos estativos (M=5,95, DE=1,19) como para los verbos de logro (M=4,90, DE=2,67). Por otra parte, la M de errores en relación con los verbos de

estado se presenta menor en el grupo con nivel B1(M=2,10, DE=1,11) que en el del B2 (M=2,30, DE=1,41). Asimismo, la M de errores en relación con los verbos de logro, entre los grupos con niveles B1 (M=2,15, DE=1,59) y B2 (M= 0,75 , DE=,63), es mayor en el del B1.

		N	M	DE	Error	95% Intervalo de confianza		Mínimo	Máximo
						Límite I	Límite S		
Error **E**	A2	20	5,95	1,19	0,26	5,39	6,50	4	8
	B1	20	2,10	1,11	0,25	1,57	2,62	0	4
	B2	20	2,30	1,41	0,31	1,63	2,96	0	4
Error L	A2	20	4,90	2,67	0,59	3,64	6,15	0	9
	B1	20	2,15	1,59	0,35	1,40	2,89	0	5
	B2	20	0,75	0,63	0,14	0,45	1,04	0	2

Tabla 21. Errores con verbos de estado y logro por parte de los niveles A2, B1 y B2.

La siguiente comparación que se expone sobre los errores con verbos de estado y de logro, se realizó solamente entre los grupos con nivel B1 y B2. Se decidió no agregar el del nivel A2 debido a la desproporción que existe en el número de ítems respecto a la distribución de verbos. En la tarea para el nivel A2 aparecen 10 verbos de estado y 10 de logro; mientras que en el resto, se presentan 9 verbos de estado y 11 de logro. Con el propósito de examinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos, respecto a los errores con los verbos estativos y de logro, se utilizó la prueba no paramétrica U de Mann Whitney. La Tabla 22 presenta los diferentes resultados:

	Errores Estativos B1-B2	**Errores Logro B1-B2**
U de Mann-Whitney	178,00	99,00
Wilcoxon W	388,00	309,00

Z	-0,61	-2,84
Sig. asintót. (bilateral)	,541	,004

Tabla 22.Comparación entre los grupos B1 y B2 en cuanto a los errores con verbos de estado y de logro, a través de la prueba U de Mann Whitney.[a]

A través de los datos expuestos sobre los errores cometidos con verbo de estado y logro, se contesta a nuestra segunda pregunta de investigación de la Tarea 1. Esta planteaba lo siguiente: ¿Con qué tipo de verbo, de estado o de logro, presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2? A partir de esta pregunta, se formuló la siguiente hipótesis de investigación. (H1): Existen diferencias en el uso de verbos de estado y de logro por parte de los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2. Y la nula, (H0): No existen diferencias en el uso de verbos de estado y de logro por parte de los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2.

Como se puede observar en la Tabla 22, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los dos grupos respecto a la cantidad de errores con verbos estativos (Z=-0,61, p=,541 p < ,05). Por otro lado, existen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la cantidad de errores con verbos de logro siendo el grupo B2 el que cometió más errores (M=2,15, DE=1,59) en comparación con el grupo B1 (M=0,75, DE=0,63). El resultado de la prueba (Z=-2,84, p=,004 p < ,05), nos permite rechazar la hipótesis nula y afirmar que hay diferencia significativa.

6.1.6. Errores verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto

En la Tarea 1 se expusieron para cada nivel algunos ítems con verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto.[164] Los resultados de errores y aciertos que se muestran a continuación, se presentan con números absolutos dada su escasa cantidad de ítems. Se decidió agregar este análisis a los resultados ya que consideramos que a pesar de que los datos son mínimos, aportan información básica sobre el uso de estos verbos en una

[164] Véase Materiales para la recolección de datos, p. 112.

combinación, verbo/tiempo, que no suele ser la regular.[165] Las Tablas 23, 24 y 25 exponen los resultados de errores y aciertos en cuanto al uso de verbos de estado en indefinido.

A2		
Verbo	**Errores**	**Aciertos**
Ser	17	3
Gustar	17	3
Vivir	10	10
Estar	18	2
Conocer	14	6
Poder	20	0
Total	**96**	**24**

Tabla 23. Errores y aciertos con verbos de estado en indefinido nivel A2.

B1		
Verbos	**Errores**	**Aciertos**
Conocer	11	9
Vivir	11	9
Total	**22**	**18**

Tabla 24. Errores y aciertos con verbos de estado en indefinido nivel B1.

[165] Véase verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto, pp. 112-114.

B2		
Verbos	**Errores**	**Aciertos**
Saber	11	9
Poder	9	11
Total	**20**	**20**

Tabla 25. Errores y aciertos con verbos de estado en indefinido nivel B2.

El siguiente Gráfico indica los porcentajes en cuanto a los errores cometidos por los participantes en el uso de verbos de estado en indefinido. Como se observa, el grupo con nivel A2 es el que más errores comete en el uso de verbos de estado en indefinido, un 80% en comparación con un 55% por parte del grupo con nivel B1. Por su parte, el grupo con nivel B2 obtuvo un 50%.

Gráfico 10. Porcentajes de errores con verbos de estado en indefinido, A2, B1 y B2.

Por otro lado, en cuanto a los resultados de los errores con verbos de logro en imperfecto, estos solo aparecen en los grupos con nivel B1 y B2. Las siguientes Tablas muestran los errores y aciertos.

B1		
Verbo	**Errores**	**Aciertos**
Salir	3	17
Total	3	17

Tabla 26. Errores y aciertos con verbos de logro en imperfecto nivel B1.

B2		
Verbos	**Errores**	**Aciertos**
Resultar	0	20
Ofrecer	8	12
Asustar	0	20
Total	8	52

Tabla 27. Errores y aciertos con verbos de logro en imperfecto nivel B2.

El Gráfico 11 expone los porcentajes de errores que existen en los dos grupos donde aparece la combinación de verbos de logro en imperfecto. El grupo B1 presenta una mayor cantidad de errores con 15%, mientras que el B2 obtuvo un resultado de 13.3%.

Gráfico 11. Porcentajes de errores con verbos de logro en imperfecto, B1 y B2.

En general, en este apartado se presentaron los resultados con respecto a la Tarea 1. Estos se obtuvieron a partir de un análisis estadístico entre los diferentes niveles. Los elementos que se abordaron fueron los errores en imperfecto e indefinido, así como aquellos errores específicos con verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto por parte de los grupos participantes.

6.2 Resultados de la Tarea 2

En la segunda Tarea, tanto los participantes de los grupos A2, B1 y B2, como el grupo de control de Nativos de español, escribieron un texto sobre lo que hicieron el verano pasado. Esta tarea considera la medición y análisis de: producción de los tiempos imperfecto e indefinido con todo tipo de verbos, es decir, verbos de acción, realizaciones, estados y logros. Posteriormente, imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro; y finalmente, la producción de errores en la alternancia de los tiempos imperfecto e indefinido (selección de tiempo).[166]

La siguiente Tabla muestra los resultados generales por parte de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, sobre la producción de imperfecto e indefinido y la producción de estos tiempos verbales con verbos de estado y logro.

	Imperfecto	**Indefinido**	**Imperfecto** verbos estado	**Imperfecto** verbos logro	**Indefinido** verbos destado	**Indefinido** verbos logro
A2	161	438	119	2	87	31
B1	200	284	132	12	50	47
B2	240	356	152	4	103	64
Na	33	85	22	1	25	11

Tabla 28. Producción de las variables estudiadas de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 2.

Las cantidades que aparecen en la Tabla 28 pertenecen a resultados de la producción de las variables dependientes presentadas. Con la intención de visualizar los datos de forma porcentual, expondremos en primer lugar, los resultados de la producción de imperfecto e indefinido. En segundo lugar, se mostrará la producción de verbos de estado y logro con las dos formas verbales que se analizan.

[166] En el grupo de Nativos no se abordan las variables de errores.

El Gráfico 12 indica los diferentes porcentajes de la producción de imperfecto e indefinido por parte de los grupos participantes. Por una parte, en cuanto al grupo con nivel A2, observamos que de la producción en pasado, es decir, la suma total entre imperfecto e indefinido (161+438), este presenta un 26.87% de producción en imperfecto y un 73.12% en indefinido. Por otra parte, de la suma entre estos dos tiempos verbales (200+284) en el grupo con nivel B1 aparece un 41.32% en imperfecto y un 58.67% en indefinido. En cuanto al grupo con nivel B2, y a partir de la suma de estas formas verbales (240+356), este produjo un 40.26% en la producción de imperfecto y un 59.73% en indefinido. Finalmente, el grupo de los Nativos en su producción total de estos tiempos del pasado (33+85), tiene un 27.96% en imperfecto y un 72.03% en indefinido.

Gráfico 12. Producción imperfecto e indefinido en los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 2.

Por otra parte, en cuanto a los diferentes porcentajes de producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido, el siguiente Gráfico visualiza los distintos resultados en los grupos participantes.

Gráfico 13. Producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido en los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 2.

Como se expone arriba, el Gráfico 13 presenta la producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido. Los diferentes porcentajes que aparecen indican lo siguiente:[167]

Nivel A2: de la producción que realizó este grupo en imperfecto, un 73.91% aparecieron con verbos de estado y un 1.24% con verbos de logro. El resto pertenece a otro tipo de verbo. En cuanto al indefinido, aparece este con un 19.86% con verbos de estado y un 7.07% con verbos de logro. Asimismo, el resto del porcentaje se completa con otra clase de verbo.

Nivel B1: para este nivel, la producción de imperfecto con verbos de estado presenta un 66%, mientras que con los verbos de logro se obtuvo un 6%. Por otro lado, con el indefinido hubo un 18% con verbos de estado y un 17% con verbos de logro.

Nivel B2: en la producción de imperfecto, el 63.33% aparecieron con verbos de estado y 1.66% con verbos de logro. Por su parte, en el indefinido aparece un 28.93% con verbos de estado y un 17.97% con verbos de logro. Al igual que los otros grupos, el resto de la producción imperfecto/indefinido pertenece a otro tipo de verbo.

---

[167] La producción de imperfecto e indefinido está constituida por diferentes clases semánticas de verbos. En nuestro estudio solo abordamos los de estado y de logro. Dada esta situación, la distribución de porcentajes que exponemos no presenta el 100% de la producción de estos tiempos verbales. Los porcentajes faltantes están constituidos por otras clases verbales que no aparecen en nuestro trabajo de investigación.

Nativos: en este grupo, la producción en imperfecto está constituida por un 66.66% con verbos de estado y un 3.03% con verbos de logro. Con el indefinido, el 29.41% pertenece a los verbos de estado y el 12.94% a los de logro. Otra clase de verbo completa la producción de estos tiempos verbales.

A continuación se presentan la cantidad de errores totales por parte de los grupos A2, B1 y B2 en cuanto a la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y logro.

Niveles	Imperfecto x indefinido	Indefinido x imperfecto	Totales
A2	12	19	31
B1	8	10	18
B2	10	9	19

Tabla 29. Errores en la alternancia imperfecto/indefinido en los niveles A2, B1 y B2 en la Tarea 2.

La Tabla 29 muestra por grupo la cantidad de errores que se cometieron en el uso de estos dos tiempos verbales en relación con verbos de estado y logro. Para clarificar los diferentes porcentajes en cuanto a la producción de errores, presentamos el siguiente Gráfico:

Gráfico 14. Errores en la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y logro, Tarea 2.

El Gráfico 14 nos muestra que en los grupos con nivel A2 y B1, existe una tendencia a cometer más errores en imperfecto por indefinido, mientras en el grupo nivel B2, se cometen más errores con en indefinido por imperfecto. Desde la perspectiva de errores totales, es el grupo con nivel A2

el que comete más errores, sin embargo, el grupo nivel B1 cometió menos errores que el B2.

6.2.1 Resultados de la Tarea 2 entre los grupos A2, B1, B2 y Nativos

En la sección anterior se presentó un análisis descriptivo de los resultados de la Tarea 2. Al igual que la Tarea 1 fue necesario realizar un análisis estadístico comparativo para determinar el desempeño de cada grupo en relación con otro. A continuación se presentan los resultados de los análisis estadísticos realizados con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos con nivel A2, B1, B2 y Nativos, respecto a las variables que se analizan en esta tarea.

La Tabla 30 recoge los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, error estándar y los valores mínimo y máximo) para las variables: producción en imperfecto, producción en indefinido, verbos de estado y de logro en indefinido y verbos de estado y de logro en imperfecto para los niveles A2, B1, B2 y Nativos, así como la alternancia indefinido por imperfecto e imperfecto por indefinido en los grupos A2, B1 y B2.

Producción		**N**	**Media**	**DE**	**EE**	**Mí**	**Máx**
Imperfecto	A2	20	8,05	4,94	1,10	0	18
	B1	20	10,00	5,24	1,17	0	18
	B2	20	12,00	6,68	1,49	0	26
	N	10	3,30	2,54	,80	0	7
Indefinido	A2	20	21,90	7,87	1,76	9	37
	B1	20	14,20	10,09	2,25	3	37
	B2	20	17,80	10,43	2,33	5	40
	N	10	8,50	4,57	1,44	2	16
Verbos de estado Imperfecto	A2	20	5,95	5,38	1,20	0	25
	B1	20	6,60	4,59	1,02	0	17
	B2	20	7,60	4,37	0,97	0	18

	N	10	2,20	1,75	0,55	0	4
Verbos de logro en imperfecto	A2	20	0,10	0,44	0,10	0	2
	B1	20	0,60	1,09	0,24	0	3
	B2	20	0,20	0,41	0,09	0	1
	N	10	0,10	0,31	0,10	0	1
Verbos de estado Indefinido	A2	20	4,35	2,66	0,59	0	10
	B1	20	2,50	5,19	1,16	0	23
	B2	20	5,15	3,64	0,81	0	13
	N	10	2,50	1,71	0,54	0	5
Verbos de logro indefinido	A2	20	1,50	1,46	0,32	0	4
	B1	20	2,35	2,97	0,66	0	14
	B2	20	3,20	2,82	0,63	0	10
	N	10	1,10	0,99	0,31	0	3
Imperfecto x Indefinido	A2	20	0,60	1,35	0,30	0	6
	B1	20	0,40	0,94	0,21	0	4
	B2	20	0,50	0,761	0,17	0	3
Indefinido x Imperfecto	A2	20	0,95	1,05	0,23	0	4
	B1	20	0,50	1,23	0,27	0	5
	B2	20	0,45	0,75	0,17	0	2

Tabla 30. Estadísticos descriptivos respecto a la producción de las variables dependientes por parte de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 2.

A continuación se presentan los resultados de la prueba Kruskal-Wallis que se llevó a cabo con el objetivo de examinar la actuación de los informantes de los niveles A2, B1, B2 y Nativos. El propósito era comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las variables mencionadas anteriormente. Como se puede apreciar a partir de la siguiente Tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los 4 grupos con respecto a las variables producción en imperfecto ($H(3)=16,60$, $p < ,05$), producción en indefinido ($H(3)=16,91$, $p < ,05$), verbos de estado en

imperfecto (H(3)=13,66, p < ,05) y verbos de estado en indefinido (H(3)=14,64, p < ,05).[168]

	P IM	P IN	Verbos estado IM	Verbos logro IM	Verbos estado IN	Verbos Logro IN
Ji cuadrad	16,60	16,91	13,66	5,03	14,64	7,55
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. Asintót.	,001	,001	,003	,169	,002	,056

Tabla 31. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre grupos A2, B1, B2 y Nativos, respecto a las variables que se presentan, Tarea 2.

Con el objetivo de examinar las diferencias entre grupos, a continuación, presentamos la comparación de los grupos de dos en dos, con la intención de detectar cuál de estos difiere del otro. Para esto, se utilizó la prueba U de Mann Whitney y un nivel de significación más conservador de ,0083, debido a la cantidad de comparaciones, aplicando la corrección de Bonferroni.[169]

Producción en imperfecto: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes pares: A2-Nativos (Z=-2,76, p=,006), B1-Nativos (Z=-3,22, p=,001), y B2- Nativos (Z=-3,48, p < ,001).

V	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Producción imperfecto	A2-B1	154,50	-1,23	,216
	A2-B2	125,00	-2,02	,043
	B1-B2	170,00	-0,81	,416
	A2-Nativos	37,50	-2,76	,006

[168] No hubo diferencias estadísticamente en cuanto a la variable verbos de logro en imperfecto e indefinido. Dada esta situación se decidió no agregarla en las comparaciones siguientes.

[169] La prueba es la U de Mann Whitney para todos los casos.

	B1-Nativos	27,00	-3,22	,001
	B2-Nativos	21,00	-3,48	,000

Tabla 32. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable producción en imperfecto, Tarea 2.

Producción en indefinido: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes pares: A2-B1 (Z=-2,77, p=,005), A2-Nativos (Z=-3,80, p < ,001).

V	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Producción indefinido	A2-B1	97,50	-2,77	,005
	A2-B2	141,50	-1,58	,113
	B1-B2	151,50	-1,31	,188
	A2-Nativos	13,50	-3,80	,000
	B1-Nativos	67,00	-1,45	,145
	B2-Nativos	43,00	-2,51	,012

Tabla 33. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable producción en indefinido.

Verbos de estado en imperfecto: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes pares: B1-Nativos (Z=-2,93, p=,003), B2-Nativos (Z=-3,58, p < ,001).

Variables	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Verbos estado imperfecto	A2-B1	177,00	-0,62	,531
	A2-B2	150,50	-1,34	,178
	B1-B2	170,50	-0,80	,423
	A2-Nativos	44,00	-2,49	,013
	B1-Nativos	34,00	-2,93	,003
	B2-Nativos	19,00	-3,58	,000

Tabla 34. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable verbos de estado en imperfecto.

Verbos de estado en indefinido: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los siguientes pares: A2-B1 (Z=-3,10, p=,002), B1-B2 (Z=-2,92, p=,003)

Variables	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
V estado indefinido	A2-B1	87,00	-3,10	,002
	A2-B2	168,50	-0,86	,390
	B1-B2	93,50	-2,92	,003
	A2-Nativos	60,00	-1,82	,068
	B1-Nativos	66,50	-1,51	,131
	B2-Nativos	52,50	-2,10	,035

Tabla 35. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable verbos de estado en indefinido, Tarea 2.

Errores imperfecto por indefinido e indefinido por imperfecto entre los grupos A2, B1, y B2: como se puede observar, no existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles A2, B1, B2 con respecto a los errores imperfecto por indefinido (H(2)=0,89, p=,638) y los errores indefinido por imperfecto (H(2)=5,76, p=,056).

	Errores Imperfecto por Indefinido	Errores indefinido por imperfecto
Ji cuadrado	0,89	5,76
gl	2	2
Sig. Asintót.	,638	,056

Tabla 36. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en cuanto a Errores imperfecto por indefinido e indefinido por imperfecto entre los grupos A2, B1 y B2, Tarea 2.

Nuestra primera pregunta de investigación se relaciona directamente con estos últimos resultados, es decir, errores en la alternancia imperfecto/indefinido, Tarea 2. La pregunta 1 cuestionaba exactamente lo mismo que la pregunta 1 para la Tarea 1: ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?

A partir de este cuestionamiento se formuló la siguiente hipótesis de investigación (H1): El nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos. Y la hipótesis nula (H0): El nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos. Debido a los resultados de las pruebas (H(2)=0,89, p=,638) y (H(2)=5,76, p=,056), no se nos permite rechazar la hipótesis nula y podemos afirmar que no hay una diferencia significativa en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido entre los 3 niveles. De esta manera, el nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos.

Finalmente, en cuanto a los resultados de la Tarea 2, en este apartado se presentaron los datos obtenidos de la producción de los tiempos imperfecto e indefinido con todo tipo de verbos, asimismo, la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro; y finalmente, la producción de errores en la alternancia de los tiempos imperfecto e indefinido (selección de tiempo). Todos los elementos nombrados se analizaron estadísticamente con el objetivo de medir las producciones de cada grupo participantes para así, posteriormente, hacer una comparación entre grupos con el propósito de determinar en qué medida y/o forma se enfrentan, tanto los estudiantes suecos de ELE como los Nativos, a la alternancia imperfecto/indefinido.

6.3 Resultados de la Tarea 3

En la tercera Tarea, tanto los participantes de los grupos A2, B1 y B2, como el grupo de control de Nativos de español, hablaron sobre el último problema o conflicto que tuvieron con alguien o con algo. Al igual que la Tarea 2, esta última considera la medición y análisis de: producción de los tiempos imperfecto e indefinido con todo tipo de verbos, imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro; y finalmente, la producción de errores en la alternancia de los tiempos imperfecto e indefinido (selección de tiempo).[170]

[170] En el grupo de Nativos no se abordan las variables de errores.

La siguiente Tabla muestra los resultados generales por parte de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, sobre la producción de imperfecto e indefinido y la producción de estos tiempos verbales con verbos de estado y logro.

	Imperfecto	**Indefinido**	**Imperfecto** v estado	**Imperfecto** v logro	**Indefinido** v estado	**Indefinido** v logro
A2	116	246	83	0	54	91
B1	172	217	132	10	31	120
B2	198	240	166	8	61	109
N	84	157	69	1	41	68

Tabla 37. Producción de las variables estudiadas de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 3.

Las cantidades que aparecen en la Tabla 37 pertenecen a resultados absolutos de la producción de las variables presentadas. Con la intención de visualizar los resultados de forma porcentual, expondremos en primer lugar la producción de imperfecto e indefinido. En segundo lugar se mostrarán la producción de verbos de estado y logro con las dos formas verbales que se analizan.

El Gráfico 15 presenta los diferentes porcentajes de la producción de imperfecto e indefinido por parte de los grupos participantes. En cuanto al nivel A2, se observa que de la producción en pasado, es decir, la suma total entre imperfecto e indefinido (116+246), este presenta un 32.04% de producción en imperfecto por un 67.95% en indefinido. Por otra parte, de la suma entre estos dos tiempos verbales (172+217) en el nivel B1, este obtuvo un 44.32% en imperfecto por un 55.78% en indefinido. En cuanto al nivel B2, y a partir de la suma de estas formas verbales (198/240), este produjo un 45.20% en la producción de imperfecto y un 54.79% en indefinido. Por último, el grupo de los nativos en su producción total de estos tiempos del pasado (84+157), tiene un 34.85% en imperfecto y un 65.14% en indefinido.

Gráfico 15. Producción imperfecto e indefinido en los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 3.

Por otra parte, en cuanto a los diferentes porcentajes de producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido, el siguiente Gráfico visualiza los distintos resultados en los grupos participantes.

Gráfico 16. Producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido en los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 3.

Como se expone arriba, el Gráfico 16 presenta la producción de verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido. Los diferentes porcentajes que aparecen indican lo siguiente:[171]

Nivel A2: de la producción que realizó este grupo en imperfecto, un 71.55% aparecieron con verbos de estado y un 0% con verbos de logro. El resto pertenece a otro tipo de verbo. En cuanto al indefinido, aparece este con un 21.95% con verbos de estado y un 36.99% con verbos de logro. Asimismo, el resto del porcentaje se completa con otra clase de verbo.

Nivel B1: para este nivel, la producción de imperfecto con verbos de estado presenta un 76.74%, mientras que con los verbos de logro se obtuvo un 5.81%. Por otro lado, con el indefinido hubo un 14.28% con verbos de estado y un 55.29% con verbos de logro.

Nivel B2: en la producción de imperfecto, el 83.83% aparecieron con verbos de estado y 4.04% con verbos de logro. Por su parte, el indefinido obtuvo un 25.41% con verbos de estado y un 45.41% con verbos de logro. Al igual que los otros niveles, el resto de la producción imperfecto/indefinido pertenece a otro tipo de verbo.

Nativos: en este grupo, la producción en imperfecto está constituida por un 82.14% con verbos de estado y un 1.19% con verbos de logro. Con el indefinido, el 26.11% pertenece a los verbos de estado y el 43.31% a los de logro. Otra clase de verbo completa la producción de estos tiempos verbales.

A continuación se presentan la cantidad de errores totales por parte de los grupos A2, B1 y B2 en cuanto a la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y logro en la Tarea 3.

---

[171] Al igual que la Tarea 2, la producción de imperfecto e indefinido se constituye por diferentes clases semánticas de verbos. En nuestra investigación solo abordamos los de estado y logro. De este modo, la distribución de porcentajes que exponemos no presenta el 100% de la producción de estos tiempos verbales. Los porcentajes restantes están constituidos por otras clases verbales que no aparecen en nuestro estudio.

Niveles	Errores imperfecto indefinido	Errores indefinido imperfecto	Totales
A2	3	9	12
B1	8	3	11
B2	6	9	15

Tabla 38. Errores en la alternancia imperfecto/indefinido en los niveles A2, B1 y B2, Tarea 3.

La Tabla 38 indica por grupo la cantidad de errores que se cometieron en el uso de estos dos tiempos verbales en relación con verbos de estado y logro. Para clarificar los diferentes porcentajes en cuanto a la producción de errores, presentamos el siguiente Gráfico:

Gráfico 17. *Errores en la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y logro, Tarea 3.*

El Gráfico 17 muestra que en los grupos con nivel A2 y B2 existe una tendencia a cometer más errores en indefinido por imperfecto, mientras en el nivel B1, se cometen más errores en imperfecto por indefinido. Desde la perspectiva de errores totales, el grupo con nivel B2 es el que comete más

errores. En cuanto a los grupos con nivel A2 y B1, el B1cometió menos errores.

6.3.1 Resultados de la Tarea 3 entre los grupos A2, B1, B2 y Nativos

En la sección anterior se presentó un análisis descriptivo de los resultados de la Tarea 3. Al igual que la Tarea 1 y 2, fue necesario realizar un análisis estadístico comparativo para determinar el desempeño de cada grupo en relación con otro.

A continuación se exponen los resultados de los análisis estadísticos realizados con el objetivo de determinar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los niveles A2, B1, B2 y Nativos, respecto a las variables que se analizan en esta tarea.

La Tabla 39 recoge los estadísticos descriptivos (media, desviación estándar, error estándar y valores mínimo y máximo) para las variables: producción en imperfecto, producción en indefinido, verbos de estado y de logro en indefinido y verbos de estado y de logro en imperfecto para los niveles A2, B1, B2 y Nativos, así como la alternancia indefinido por imperfecto e imperfecto por indefinido en los niveles A2, B1, B2.

Producción		N	Media	DE	EE.	Mí	Máx
Imperfecto	A2	20	5,80	2,48	0,55	2	11
	B1	20	8,60	4,35	0,97	1	17
	B2	20	9,90	6,43	1,44	2	26
	Na	10	8,40	3,62	1,14	3	14
Indefinido	A2	20	12,30	6,28	1,40	0	25
	B1	20	10,85	5,88	1,31	2	26
	B2	20	12,00	5,68	1,27	1	25
	Na	10	15,70	7,43	2,35	7	28
Verbos estado	A2	20	4,15	2,15	0,48	0	8
	B1	20	6,60	3,64	0,81	1	13

Imperfecto	B2	20	8,30	5,54	1,24	1	23
	Na	10	6,90	2,92	0,92	3	12
Verbos logro Imperfecto	A2	20	0,00	0,00	0,00	0	0
	B1	20	0,50	0,82	0,18	0	3
	B2	20	0,40	0,75	0,16	0	3
	Na	10	0,10	0,31	0,10	0	1
Verbos estado Indefinido	A2	20	2,70	2,25	0,50	0	9
	B1	20	1,55	1,53	0,34	0	5
	B2	20	3,05	2,66	0,59	0	11
	Na	10	4,10	2,92	0,92	0	9
Verbos de logro Indefinido	A2	20	4,55	3,08	0,69	0	11
	B1	20	6,00	3,62	0,81	1	12
	B2	20	5,45	3,94	0,88	0	15
	N	10	6,80	5,86	1,85	0	14
Imperfecto Indefinido	A2	20	0,15	0,36	0,08	0	1
	B1	20	0,40	0,59	0,13	0	2
	B2	20	0,30	0,65	0,14	0	2
Indefinido Imperfecto	A2	20	0,45	1,23	0,27	0	5
	B1	20	0,15	0,36	0,08	0	1
	B2	20	0,45	1,19	0,26	0	5

Tabla 39. Estadísticos descriptivos respecto a la producción de las variables por parte de los grupos A2, B1, B2 y Nativos, Tarea 3.

A continuación se presentan los resultados de la prueba Kruskal-Wallis que se llevó a cabo con el objetivo de examinar la actuación de los informantes de los niveles A2, B1 y B2 y del grupo de hablantes nativos y en concreto examinar si existen diferencias estadísticamente significativas respecto a las variables mencionadas anteriormente.

Como se puede apreciar a partir de la siguiente Tabla, existen diferencias estadísticamente significativas entre los 4 grupos con respecto a las variables verbos de estado en imperfecto ($H(3)=10,60$, $p < ,05$), verbos de logro en imperfecto ($H(3)=9,62$, $p < ,05$) y verbos de estado en indefinido ($H(3)=9,64$, $p < ,05$)

	P I	P IN	V estado IM	V logro IM	V estado IN	V logro IN
Ji cuadrado	7,69	2,70	10,60	9,62	9,64	1,53
Gl	3	3	3	3	3	3
Sig. Asintót.	,053	,439	,014	,022	,022	,675

Tabla 40. Resultados de la prueba de Kruskal-Wallis para la comparación entre grupos A2, B1, B2 y Nativos, respecto a las variables que se presentan, Tarea 3.

Con el objetivo de examinar las diferencias entre grupos, a continuación, presentamos la comparación de los grupos de dos en dos, con la intención de detectar qué grupo difiere del otro. Se utilizó la prueba U de Mann Whitney y un nivel de significación más conservador de .0083 aplicando la corrección de Bonferroni.

Verbos de estado en imperfecto: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre A2 y B2 (Z=-2,96, p=,003) siendo el B2 el que produjo más verbos de estado en imperfecto.

Variables	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Verbos de estado imperfecto	A2-B1	119,50	-2,20	,028
	A2-B2	91,00	-2,96	,003
	B1-B2	176,0	-0,63	,523
	A2-Na	46,00	-2,39	,017
	B1-Na	97,50	-0,11	,912
	B2-Na	90,50	-0,42	,675

Tabla 41. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable producción verbos de estado en imperfecto, Tarea 3.

Verbos de logro en imperfecto: se encontraron diferencias estadísticamente significativas solo entre A2-B1 (Z=-2,86, p=,004)

Variables	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Verbos de	A2-B1	130,00	-2,86	,004
	A2-B2	140,00	-2,61	,009

logro imperfecto	B1-B2	188,00	-0,39	,693
	A2-Na	90,00	-1,41	,157
	B1-Na	74,00	-1,47	,139
	B2-Na	79,50	-1,22	,221

Tabla 42. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable producción verbos de logro en imperfecto, Tarea 3.

Verbos de estado en indefinido: se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre B1 y Nativos (Z=-2,68, p=,007)

Variables	Grupos comparados	U de Mann Whitney	Z	Sig. asint.
Verbos de estado Indefinido	A2-B1	131,00	-1,90	,057
	A2-B2	186,50	-0,37	,710
	B1-B2	116,50	-2,30	,021
	A2-Na	69,50	-1,36	,173
	B1-Na	40,00	-2,68	,007
	B2-Na	76,00	-1,07	,281

Tabla 43. Resultados de la comparación de grupos de dos en dos respecto a la variable verbos de estado en indefinido, Tarea 3.

Errores imperfecto por indefinido e indefinido por imperfecto entre los grupos A2, B1 y B2

	Errores Imperfecto por Indefinido	Errores indefinido por imperfecto
Ji cuadrado	2,27	0,28
gl	2	2
Sig. Asintót.	,321	,866

Tabla 44. Resultados de la prueba Kruskal-Wallis en cuanto a Errores imperfecto por indefinido e indefinido por imperfecto entre los grupos A2, B1 y B2, Tarea 3.

Al igual que la Tarea 1 y 2, nuestra primera pregunta de investigación para la Tarea 3 cuestionaba lo mismo que las dos anteriores. Recordamos que esta cuestionaba lo siguiente: ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?

A partir de este cuestionamiento se formuló la siguiente hipótesis de investigación (H1): El nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos. Y la hipótesis nula (H0): El nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos. Debido a los resultados de las pruebas (H(2)=2,27, p=,321) y (H(2)=0,28, p=,866) no se nos permite rechazar la hipótesis nula y no podemos afirmar que hay una diferencia significativa en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido entre los 3 niveles. De esta manera, el nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos.

Finalmente, en cuanto a los resultados de la Tarea 3, en este apartado se presentó la información obtenida de la producción de los tiempos imperfecto e indefinido con todo tipo de verbos; asimismo, la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro; y finalmente, la producción de errores en la alternancia de los tiempos imperfecto e indefinido (selección de tiempo). Todos los elementos nombrados se analizaron estadísticamente con el objetivo de medir las producciones de cada grupo participante para así, posteriormente, hacer una comparación entre grupos con el propósito de determinar en qué medida y/o forma se enfrentan, tanto los estudiantes suecos de ELE como los Nativos, a la alternancia imperfecto/indefinido.

Capítulo 7. Discusión y análisis de los resultados

En este capítulo presentaremos la discusión de los resultados obtenidos a partir de las tres tareas aplicadas a los grupos participantes A2, B1, B2 y Nativos; asimismo, la discusión de las preguntas de investigación y las hipótesis propuestas. Es nuestro propósito comparar y relacionar nuestros datos con estudios expuestos en nuestro "estado de la cuestión", esto con el fin de encontrar similitudes y diferencias en el accionar de estos tiempos del pasado con los verbos de estado y de logro. En primer lugar, se abordarán las preguntas de investigación y las hipótesis respecto a la Tarea 1. En segundo lugar, discutiremos las preguntas de investigación y las hipótesis en cuanto a las Tareas 2 y 3.

7.1 Discusión de los resultados de la Tarea 1

La primera pregunta de investigación sobre la Tarea 1 planteaba lo siguiente:

> ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?

A partir de los resultados de las Tarea 1 y el análisis entre los grupos, se constató que el nivel lingüístico de los grupos informantes sí es un factor determinante en la producción de errores. En los datos expuestos se aprecia que los estudiantes con nivel A2 cometieron más errores con el imperfecto que los cometidos por B1 y B2, además, se demostró que el grupo con nivel B2 incurrió en más errores que el del B1. Es importante señalar que entre los tres niveles no existe una diferencia significativa en la producción de errores en relación con el imperfecto ($H(2)=2{,}59$, $p > {,}05$), aunque sí la hay con el indefinido ($H(2)=37{,}54$, $p < {,}05$ y $H(2)=43{,}77$, $p < {,}05$). El nivel de errores con este último tiempo verbal disminuye entre A2 y B1; por otro lado, no

sucede lo mismo entre B1 y B2, donde la diferencia entre estos grupos no se muestra tan evidente como entre A2 y B1.[172]

A pesar de que no existen diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores en imperfecto entre los tres grupos, la diferencia que prevalece entre los grupos indica lo siguiente: el grupo con nivel B1 comete menos errores con el imperfecto que el del A2. Aquí observamos que el nivel lingüístico de los participantes de B1 es mayor al del nivel A2, cuestión que se muestra lógica desde la perspectiva del aprendizaje ascendente, pues se espera, en general, que el conocimiento de la lengua meta de los alumnos sea mayor en niveles superiores.

Esta perspectiva, reflejada en los dos primeros niveles, A2 y B1, no sucede si la comparación es entre los niveles B1 y B2. En estos dos últimos grupos no se constata dicho progreso, pues el nivel B2 no presenta un mayor dominio del imperfecto que el nivel B1. Consideramos que hubo retrocesos en cuanto al uso de este tiempo verbal debido a una posible reestructuración constante del conocimiento. Según Amenós (2010), esta reestructuración de la lengua meta es persistente, sin embargo, suele aparecer con mayor presencia en los niveles B. Por otra parte, en cuanto a los errores que se cometieron con el indefinido, se mencionaba que sí existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos.[173] En primer lugar, el grupo con nivel A2 cometió más errores que el del B1, y a su vez, este último más que el del nivel B2. Por lo tanto, se constata que nivel lingüístico influye en gran medida en el uso correcto o incorrecto de este tiempo verbal. Los resultados indican que existe un mayor dominio por parte de los grupos con niveles más altos, es decir, B1 en relación con A2 y B2 en relación con B1.

En cuanto a los errores totales, los datos informan que fue el grupo con nivel A2 el que cometió más errores a la hora de elegir entre imperfecto e indefinido en la Tarea 1. Por otra parte, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los niveles B1 y B2 con errores totales. Esto se debe, como se ha mencionado anteriormente, a una posible reestructuración del conocimiento de la lengua meta, por lo que el grupo con nivel B2 no muestra un mayor dominio, si se compara con el B1, a la hora de enfrentarse a la alternancia imperfecto/indefinido.

---

[172] Véase *supra*, p. 149.
[173] Véase *supra*, p. 149.

Los datos obtenidos con la Tarea 1 corresponden hasta cierto punto con las propuestas de Andersen (1986) y su *Hipótesis del aspecto*. El estudio del autor, como se ha mencionado anteriormente, indica que los estudiantes de español, en los primeros niveles de adquisición, confrontan inconscientemente los usos del pasado. Dada esta situación, los alumnos tienden a cometer más errores con el uso de estas formas en los primeros acercamientos al idioma. Este mismo caso se proyecta en el nivel A2. Este último cometió más errores que los otros en el uso del imperfecto e indefinido. Recordemos que Andersen (1986), en su primer estudio, expone que su informante hizo uso mayoritario de verbos activos que describen eventos puntuales y completos, a pesar de esto, no todos aparecieron en indefinido y en ningún caso utilizó el imperfecto. Para el autor, esto indicaba que solo había aprendido ciertas formas del indefinido, y que del imperfecto solo daba indicios. Más arriba mencionamos que nuestros resultados correspondían hasta cierto punto con los de Andersen en cuanto a los usos del pasado, es decir, que el nivel A2 no domina aún estas formas verbales. La teoría de Andersen, como se ha explicado, propone que los estudiantes de ELE, en sus primeras instancias, usan el indefinido, y después, más tarde, aparece el imperfecto. En nuestro estudio, sin embargo, el nivel A2 cometió más errores en indefinido que en imperfecto. De esta forma, nuestros resultados no coinciden con la lógica del autor en cuanto al uso de estos tiempos. Es decir, si nos apegamos a la propuesta de Andersen, los participantes del nivel A2 debieron presentar un mayor dominio con el indefinido, ya que este aparece primero que el imperfecto.

Consideramos que el hecho de que los estudiantes del nivel A2 hayan cometido menos errores con el imperfecto tiene que ver en cierta medida con el número de ítems destinados a este tiempo verbal. Como se indicó anteriormente, la Tarea 1 está constituida por 20 ítems, 4 en imperfecto y 16 en indefinido.[174] Con esto queremos decir que el número reducido de ítems en imperfecto y la forma en que se presentaron, influyó hasta cierto punto en el número de errores y aciertos en cuanto a imperfecto e indefinido, es decir, debido a que la cantidad de apariciones del indefinido es mucho mayor a las del imperfecto, la probabilidad de cometer más errores con este último se

[174] En cuanto al número de ítems en imperfecto e indefinido, Tarea 1, nivel A2, véase *supra*, p. 112.

muestra superior. Con la intención de mostrar algunas de las razones, no numéricas, por las que los participantes de este nivel no cometieron tantos errores en imperfecto en comparación con el indefinido, a continuación, presentamos los ítems en imperfecto de la Tarea 1, nivel A2.[175] Ejemplo:

181. Cuando era pequeña, mis padres siempre nos llevaban de vacaciones de verano a mí y mis hermanos a Madrid. Me gustaba mucho ir porque hacía calor y (haber)1 _____mucho qué ver. En aquel tiempo pensaba que Madrid (tener)2 _____ castillos encantados, caballeros, princesas y ladrones.

En el ejemplo 181 observamos que los ítems 1 y 2 aparecen en imperfecto. La mayoría de los estudiantes del nivel A2 no cometieron errores a la hora de elegir el tiempo verbal en estos casos. Desde nuestra perspectiva, los participantes dominan esta forma verbal cuando se usa para describir situaciones regulares o habituales en el pasado. Además, los verbos en imperfecto que aparecen antes como *hacía calor* en el ítem 1 y *pensaba que Madrid* en el ítem 2, ayudan al alumno a elegir el imperfecto, es decir, tienen una referencia previa que les indica, hasta cierto punto, elegir este tiempo verbal. En cuanto al resto de los ítems en imperfecto, los participantes también mostraron, en su mayoría, uso correcto de esta forma. En el ejemplo 182 observamos de qué manera se presentaron estos ítems:

182. a) Después de esa vivencia, le dije a mi padre que yo (querer)9 _____ mucho a los animales y que no volvería jamás a ese lugar.
b) (saber) 16 _____ que los españoles eran fiesteros pero no tanto.

En el ejemplo 182a y b, el imperfecto expresa eventos que se perciben en su desarrollo. Los participantes del nivel A2, a pesar de ser inconscientes a la hora de elegir formas perfectivas e imperfectivas, reconocen hasta cierto

---

[175] Para consultar los errores por alumno en cuanto al imperfecto e indefinido, véase *supra*, pp. 141-145.

punto que estos ítems van en imperfecto. Sostenemos lo dicho con base en los resultados, los cuales indicaron que los alumnos mostraron dominio general sobre estos ítems, asimismo, que los participantes empiezan a reconocer estos usos del imperfecto en este nivel. Por otra parte, en cuanto a los niveles más avanzados, es decir, B1 y B2, la información que surge a partir del análisis de los resultados nos ubica en los datos que muestra Cadierno (2000), donde la autora sostiene que los estudiantes adultos de español con alto nivel de uso formal de la lengua, todavía presentan usos inapropiados del idioma en relación con la elección entre el imperfecto y el indefinido; esto se ve reflejado sobre todo en los resultados del grupo B2. Este nivel fue el que cometió menos errores en la alternancia imperfecto/indefinido en comparación con los otros dos. Con anterioridad hablábamos sobre la lógica del aprendizaje ascendente, con la cual nos referíamos a que un nivel alto debe presentar un mayor dominio de la lengua. Sin embargo, esta postura puede cuestionarse debido a que el aprendizaje está en constante movimiento. El grupo con nivel B2 mostró un alto nivel en cuanto a la elección de los tiempos del pasado imperfecto e indefinido en la Tarea 1. Estos datos los emparejamos con los de Cadierno (2000), Pei-wen Mao (2009) y Amenós (2010), los cuales indican que los estudiantes de ELE de niveles más altos muestran un domino sobre estas formas del pasado; sin embargo, a pesar de poseer cierto nivel lingüístico, seguirán cometiendo errores con los usos del imperfecto e indefinido.

Finalmente, se sostiene que a partir de los resultados obtenidos, existe evidencia empírica suficiente como para aceptar la hipótesis de investigación 1 para la Tarea 1; la cual indica que el nivel lingüístico influye sobre el número de errores producidos. Por consecuencia, podemos rechazar la hipótesis nula.

Por otra parte, con la pregunta número 2 se planteaba lo siguiente:

> ¿Con qué tipo de verbo, de estado o de logro, presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2?

De forma general, los resultados sobre los promedios de errores con verbos de estado y de logro nos indican que los estudiantes tienden a cometer más errores en el uso de los verbos de logro que con los de estado. A través de los datos obtenidos se comprobó que los estudiantes suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 presentan más dificultades en el uso de verbos de logro que de estados cuando estos se relacionan con el imperfecto e

indefinido. De este modo se comprueba nuestra hipótesis 2 para la Tarea 1, la cual indicaba que los participantes de este estudio mostrarían más dificultades en el uso de verbos de logro que con los de estado. Debido a la presencia de resultados empíricos (Z=-2,84, p=,004 p < ,05) se ratifica la hipótesis de investigación 2, por lo consiguiente se rechaza la hipótesis nula 2.

Los datos sobre la producción de errores tanto con verbos de estado y de logro muestran que el grupo con nivel A2 es el que más dificultades presentó. Por otra parte, los errores con verbos de estado y logro entre los niveles B1 y B2 arrojaron resultados diferentes. Respecto a los verbos estativos, se indica que no existen diferencias significativas entre estos dos últimos grupos; sin embargo, sí aparecen con los verbos de logro. El grupo con nivel B2 comete más errores que el B1. Los datos sobre la producción de errores con verbos de estado y logro se contraponen también hasta cierto punto con las propuestas de Andersen (1986) sobre los ocho estadios que propone.[176] Según el autor, en un principio los alumnos no usan los tiempos del pasado; sin embargo, cuando estos empiezan a aprender estas formas, inician con el indefinido en relación con verbos de logro; y es hacia el final cuando aparecen con los de estado. Por el contrario, cuando se empieza a usar el imperfecto, este aparece con verbos de estado y se relaciona con los de logro en último caso. Los resultados del estudio reflejan la teoría del autor en cuanto al uso de verbos de estado, sin embargo, no sucede lo mismo con los de logro. Como se mencionaba anteriormente, según Andersen (1986), los aprendientes empiezan a identificar los verbos de logro en los primeros niveles, a pesar de esto, nuestros participantes, de los tres niveles, mostraron más dificultades con estos que con los de estado. En la investigación de Cadierno (2000), la autora expresa que a pesar de que los estudiantes de niveles más altos continúan presentado dificultades en la alternancia imperfecto/indefinido, estos pudieron usar de mejor manera el aspecto gramatical con las formas del indefinido y el imperfecto con verbos télicos y atélicos. En el caso de nuestros participantes con nivel B2, estos proyectan un dominio considerable a la hora de elegir entre imperfecto e indefinido y con los diferentes tipos de verbos, sobre todo con los de estado. El hecho de que hayan presentado más dificultades con verbos de logro que los de nivel B1, según nuestro criterio, va en contra del nivel ascendente del aprendizaje;

---

[176] Véase *supra*, pp. 63-64.

sin embargo, y como lo asegura Amenós (2010), esto tiene que ver con la persistente reestructuración de la lengua meta, este caso del nivel B2.

Asimismo, en cuanto al estudio de Salaberry (1999), destacamos que nuestros resultados se asemejan en cierta medida con los suyos. El autor defiende la *Hipótesis del tiempo por defecto*, la cual sostiene que el tiempo tiene primacía sobre el aspecto en las primeras etapas de adquisición de la morfología verbal. Salaberry expone que el uso del indefinido en las primeras etapas aparece con todo tipo de verbos y que el imperfecto no se muestra en ese plano sino posteriormente. Por otra parte, el autor menciona que los alumnos no distinguen entre los distintos tipos de aspectos. Nuestra posición en cuanto a esta teoría se mantiene al margen, ya que con el análisis de la información de los participantes defendemos el hecho de que los estudiantes sí distinguen los diferentes tipos de verbos con su clase semántica cuando empiezan a usar las formas del pasado. Las dificultades que mostraron nuestros participantes en la elección entre imperfecto e indefinido son mayores en el nivel A2, mientras que los grupos con nivele B1 y B2 muestran un dominio general en cuanto a estas formas. Más arriba mencionábamos que los resultados que presentan estos dos últimos grupos tienen que ver con lo que expone Cadierno (2000). La autora sostiene que los estudiantes con niveles superiores muestran en general usos correctos de estas formas, sin embargo, estos estarán siempre expuestos a cometer errores.

Por su parte, la pregunta 3 para la Tarea 1 aparecía de la siguiente manera:

¿En qué proporción influye la semántica del verbo sobre la selección de tiempo?

Para esta pregunta se decidió abordar específicamente aquellos ítems en imperfecto con verbos de logro, y en indefinido, con verbos de estado. La razón por la que se tratan estos elementos tiene que ver únicamente con el propósito de analizar de qué manera eligen los participantes esta combinación de tiempo/verbo. Anteriormente se expuso que la relación que se presenta, si no natural, sí más común entre estas formas es la de imperfecto/estados e indefinido/logros. De esta forma, como lo exponen los estudios de Andersen (1986), Cadierno (2000), Pei-wen Mao (2010) y Amenós (2010); los estudiantes de ELE tienden a relacionar formas *atélicas* con verbos de estado y formas *télicas* con verbos de logro. De esta manera

retomamos algunas de las sugerencias de Cardierno (2000), entre la que destaca mostrar a los alumnos formas menos prototípicas de estos dos tiempos verbales, es decir, el uso de verbos imperfectivos (estativos) en indefinido, y la aplicación de verbos perfectivos (logro) en imperfecto. Esto con la finalidad de disminuir la tendencia de los estudiantes a relacionar ciertos verbos con determinado aspecto. Los resultados se presentan de la siguiente manera:

En cuanto a los errores con verbos de estado en indefinido, el grupo con nivel A2 fue el que más errores cometió, seguido del B1 y posteriormente del B2. En primer lugar, el grupo con nivel A2 cometió un alto nivel de errores a la hora de enfrentar verbos de estado en indefinido, un 80%. En la Tarea 1 para este nivel, solo se utilizó la combinación estado/logro, esta estaba conformada por 6 ítems.[177] A continuación se exponen algunos de los ítems con verbos de estado en indefinido, con los cuales se presentaron más errores. Veamos el primero:

183. (Ser)3 _____en Madrid la primera vez que vimos las corridas de toros.

El ítem 3 del ejemplo 183 presenta un verbo de estado en indefinido. En el apartado de *Materiales para la recolección de datos* se expone de qué forma se utiliza cada verbo en cada tarea. Recordamos que nos basamos en la propuesta de De Miguel (1999) para la clasificación de los verbos. En esta parte aclarábamos que en la Tarea 1 nivel A2, el verbo *ser* aparece en indefinido, exponiendo así un evento finalizado. Los resultados indican que de 20 participantes, 17 cometieron error. Consideramos que la forma en que se presentó el verbo *ser* no es muy común, y que esto ocasionó que los alumnos presentaran muchas dificultades con este ítem. La mayoría eligió el imperfecto, es decir, *era*. El origen de este equívoco es en parte el hecho de que el verbo *ser* es por excelencia un verbo estativo, el cual se relaciona de mejor manera con el imperfecto. Otro factor que, a nuestro juicio, influyó en la elección, se debe a que el ítem 3 prosigue a dos eventos que se expresan en su desarrollo, y esto probablemente haya condicionado a los participantes

[177] Véase *supra*, p. 112.

a seguir la misma tendencia y elegir el imperfecto para un verbo de estado. Por otra parte, interpretamos que los estudiantes no reconocieron los elementos gramaticales que acompañan al verbo *ser*, siendo más específicos, nos referimos a *la primera vez*. Desde nuestra perspectiva, este elemento puede ayudar a inferir que el evento que se presenta es una acción finalizada.

Otro de los ítems con el cual se cometió más errores fue el 14.Veamos de qué manera se expuso:

184. El día de San Juan, mi familia y yo (estar) 14 _____ ahí mucho tiempo.

En el ítem 14 aparece *estar*. Con este verbo 18 estudiantes erraron en la elección. Estos debieron haber elegido el indefinido, es decir, la forma *estuvimos*. Al igual que los otros ítems ya mencionados, los alumnos relacionan más el imperfecto con verbos de estado. Así, seleccionaron la forma imperfectiva, que expresa un evento en su desarrollo. La manera en que se presenta este ítem requiere el verbo en indefinido para expresar valor perfectivo, es decir, un evento que se considera acabado. De igual modo que en los otros ítems, los participantes no atienden a los elementos que rodean al verbo, de tal manera que pudieran identificar con ello que se trata de un evento finalizado. Nos referimos a *El día de San Juan* y *ahí*, los cuales podrían ayudar hasta cierto punto a reconocer que se trata de un evento acabado. El primero es una construcción nominal que expresa un evento definido, es decir, específico. El segundo, un adverbio que informa de un lugar determinado. Es importante mencionar que aunque estos elementos expresan en primer lugar formas definidas y determinadas, pudieran combinarse con el imperfecto con otro tipo de evento, como en *El día de San Juan, mi familia y yo estábamos ahí....* La diferencia radica en que en este último caso, el evento se presenta en su desarrollo, es decir, de forma abierta; mientras que en el ítem 14 aparece como terminado. Por otro lado, el ítem con el que se presentó más errores en la Tarea 1, nivel A2, fue el 20. En este se usó el verbo *poder*. Todos los participantes utilizaron el imperfecto por el indefinido. Este último ítem se presentó de la siguiente manera:

185. Siempre recordaré los viajes a Madrid, allí (conocer) 19 ___ a gente muy especial y (poder)20 _____ hacer muchas cosas.

En este ejemplo observamos los ítems 19 y 20. Nos interesa destacar que en ambos, los estudiantes vuelven a relacionar un verbo estativo con el imperfecto. En esta ocasión, consideramos que los alumnos visualizaron un evento que expresa un hecho habitual en una época del pasado, es decir, algo que solían hacer en ese entonces. El ítem 20 exige la forma del indefinido dado que se trata de un evento acabado. Se expone de esta manera ya que el verbo *conocer*, que también es de estado y aparece en indefinido, condiciona al siguiente verbo a aparecer en indefinido. En cuanto a los ítems con verbos de estado en indefinido en la Tarea 1 para el nivel B1, únicamente se utilizaron en los ítems 6 y 20 de la siguiente forma:[178]

186. a) Ahí (conocer)6 _____ a sus amigos de la infancia Joaquín y Rosario.
b) Y así, el abuelo Víctor y los niños (vivir)20 _____ una experiencia inolvidable que siempre recordarán.

La mitad de los estudiantes del nivel B1 cometieron error al elegir entre imperfecto e indefinido en estos ítems. A pesar de que estos muestran mayor dominio sobre estas formas que los del nivel A2, aún presentan dificultades con verbos de estado en indefinido. En el ítem 6, el verbo *conocer* expresa un evento acabado. Esto se debe a que los elementos *amigos de la infancia*, es decir, *Joaquín y Rosario*, son definidos. Si se utilizara el imperfecto, la frase resultaría ambigua, pues no es posible conocer en varias ocasiones a las mismas personas. En este caso, utilizamos el verbo *conocer* con sentido perfectivo, es decir, como de logro. Un evento que sucedió en una ocasión y que fue puntual. Asimismo, en el ítem 20 aparece el verbo *vivir*. Anteriormente mencionábamos que, de acuerdo con De Miguel (1999), este verbo es intransitivo, lo cual significa que no requiere necesariamente de la presencia de un CI, y siendo así, expresa un sentido imperfectivo/durativo en su significado. Sin embargo, cuando al verbo *vivir* lo acompaña un CD, los eventos pasan, normalmente, a interpretarse como delimitados. Este es el caso del ítem 20, donde el CD *una experiencia inolvidable* requiere necesariamente la forma indefinida del

[178] Véase *supra*, p. 113.

verbo *vivir*, pues su presencia delimita la acción del verbo al pasado. Es claro que nuestros alumnos siguen identificando los verbos de estado con el imperfecto. A pesar de esto, el número de errores con esta combinación de estados/indefinido disminuyó. En cuanto a la Tarea 1 para el nivel B2, se presentaron 2 ítems con verbos de estado en indefinido. Los verbos que aparecen son *saber* y *poder*. El primero es el ítem 11, el cual se expuso de la siguiente manera:[179]

187. Cuando el cuervo ciego (saber) 11 _____ quién era el que lo cuidaba, salió volando en seguida.

En el ejemplo 187 observamos un evento puntual expresado con un verbo de estado. Como hemos venido diciendo, estos verbos normalmente se combinan mejor con el tiempo imperfecto debido al sentido durativo que los dos poseen. Sin embargo, cuando este tipo de verbo se expresa en indefinido, los eventos toman generalmente otro sentido. Un verbo de estado puede usarse igualmente para exponer eventos acabados, o que suceden en un período corto de tiempo, que es el caso del ítem 11, donde el verbo *saber* indica un evento puntual, ocurrido en forma instantánea en el momento en que el sujeto *cuervo* recibe información por primera vez de forma directa. El grupo con nivel B2 cometió más de la mitad de errores con este ítem, fundamentalmente, por la forma en que se expuso. Los participantes no dominan este tipo de combinación debido a que existe todavía una tendencia clara a visualizar el verbo *saber* con eventos imperfectivos. El último ítem que presenta la combinación estado/indefinido en la Tarea 1 nivel B2 es el 18. En este se utiliza el verbo *poder* de la siguiente forma:

188. Los cuervos esperaron hasta el amanecer y, cuando no había llamas, se acercaron a los restos del molino y de cierto modo (poder) 18_____ coger las cenizas del espantapájaros.

Al igual que en la Tarea 1 para el nivel A2, se usa este verbo de manera acabada. El contexto de la historia nos ubica en esa perspectiva,

---

[179] Véase *supra*, p. 114.

dado que los hechos se desarrollan y acaban en un tiempo definido y limitado. En este ítem, la mitad de los participantes en nuestro estudio eligió incorrectamente el tiempo verbal correspondiente. En concreto, se puede observar que los participantes de los tres niveles presentan dificultades para relacionar verbos de estado en indefinido.

A continuación exponemos los ítems que aparecen con verbos de logro en imperfecto en los niveles B1 y B2.[180] En el nivel B1 solo se expone un ítem con esta combinación. Este aparece en el siguiente contexto:

189. Tocaron música con guitarras y el abuelo Víctor cantó sus canciones, lo pasaron muy bien. En esa época, los niños siempre (salir)9 ___ de la casa con mucha ilusión para ir a la playa junto con sus amigos.

En el ítem 9 se utiliza el verbo *salir*. Más arriba indicábamos que este es de logro y que normalmente expresa eventos puntuales. Sin embargo, también aclarábamos que cuando este verbo se combina con el tiempo verbal imperfecto, surgían de ahí eventos iterativos, es decir, que se repiten. En este caso el ítem 9 indica un evento que se repetía en el pasado, de ese modo, el salir de la casa era una costumbre. El verbo *salir* requiere del imperfecto en este ítem. Lo elementos gramaticales que rodean a este verbo sugieren la elección de este tiempo, y tanto el sintagma nominal *En esa época*, como el adverbio de tiempo *siempre,* refuerzan el sentido de repetición. El grupo con nivel B1 solamente cometió 3 errores de 20 posibles en este ítem. Consideramos que los estudiantes presentaron un porcentaje bajo de errores con esta combinación debido a que solo aparece en un ítem, pero también atribuimos el alto porcentaje de aciertos a que los alumnos sí identificaron los elementos que sugieren la elección del verbo *salir* en imperfecto. En cuanto a la tarea para el nivel B2, en esta aparecen 3 ítems con la combinación logro/imperfecto. El primero pertenece al ítem 3.

190. Sin nadie con quien hablar, sus días y sus noches (resultar)3 _____ eternas.

---

[180] En el nivel A2 no aparece la combinación logro/imperfecto.

En el ejemplo 190, al igual que en el ejemplo 189 con el verbo *salir*, se presenta un evento que se repite en varias ocasiones. El verbo *resultar* es de logro, por lo que expresa en primer lugar un evento puntual, pero cuando este tiene necesidad de expresar el mismo evento en calidad de costumbre, el tiempo verbal más adecuado será el imperfecto. En este caso, los elementos *sus días y noches* refuerzan el sentido de repetición gracias a que aparecen en plural, de otro modo, sería difícil plantear eventos que se repitieran.

Con este ítem, los estudiantes cometieron 100% de errores, lo que indica claramente su escaso dominio en la selección del tiempo verbal que se expuso. Aunque en este nivel se esperaba que tuvieran el dominio adecuado, los resultados indican lo contrario. A pesar de que los estudiantes, aunque reconocen el significado del verbo, solamente lo relacionan con la forma atélica. Por otra parte, el ítem 5 también presenta la misma combinación logro/imperfecto de un evento que expresa costumbre en el pasado. En esta ocasión, el verbo es *ofrecer*. Veamos el contexto en que aparece:

191. El espantapájaros, de vez en cuando, les (ofrecer)5 ___ semillas pero aun así ellos no querían saber nada.

En este caso, el verbo *ofrecer* requiere expresarse necesariamente en imperfecto debido a la presencia del sintagma preposicional *de vez en cuando*, que indica que se trata de un evento que se repetía en un tiempo pasado. El grupo con nivel B2 cometió 8 errores de 20. En este ítem, los estudiantes no erraron en tantas ocasiones y mostraron mayor dominio de este verbo expuesto en su forma imperfectiva. En cuanto al último ítem, número 9, en el que aparece la combinación de verbos de logro en imperfecto, presenta el verbo *asustar* de la siguiente forma:

192. Antes de despedirse, el espantapájaros le (preguntar)8 _____ por qué los pájaros nunca querían hacerse amigos de los espantapájaros. El cuervo le dijo que los espantapájaros (asustar)9 _____ a los *pobres pájaros* que sólo querían comer, eran unos seres malvados y que todos los pájaros les (temer)10_____.

Todos los alumnos del nivel B2 cometieron error en el ítem 9. Consideramos que esto tiene que ver, en primer lugar, con la dificultad que presenta la combinación no convencional de verbos de logro en imperfecto. En segundo lugar, creemos que los participantes no se basaron en el contexto, el cual ayuda a identificar que el verbo *asustar* tiene que aparecer en imperfecto. La información previa al evento de *asustar* trata de hechos imperfectivos, en este caso, que *los cuervos no querían ser amigos de los espantapájaros*, y a pesar de que el verbo es de naturaleza puntual, siendo eventos que se repiten en el pasado, el imperfecto expresa su acción de forma iterativa.

En concreto, sobre los resultados de los participantes de la Tarea 1 en cuanto al uso de verbos de estado en indefinido y verbos de logro en imperfecto, sostenemos que la semántica del verbo influye sobre la selección de tiempo. Los estudiantes de los tres niveles cometieron errores constantes en las dos combinaciones. Si nos basamos en las propuestas de Andersen (1986) sobre los diferentes estadios de la adquisición del indefinido y el imperfecto en español como (L2), nos damos cuenta que las combinaciones que presentamos ocupan los dos últimos lugares en la escala. El autor propone que en el séptimo estadio el imperfecto se extiende a los logros, y que en el octavo, el indefinido aparece con verbos de estado.

Desde esta perspectiva visualizamos las razones principales por la que los participantes presentan dificultades a la hora de elegir entre imperfecto e indefinido. Las combinaciones que hemos presentado, es decir, estados/indefinido y logros/ imperfecto, aparecen en el último lugar de la escala propuesta por Andersen. Esto es un factor que influye en gran medida en la producción de errores de selección de tiempo por parte de los estudiantes.

Por otra parte, siguiendo el estudio de Güell (2008), los elementos gramaticales que acompañan a los verbos son sumamente importantes para reconocer qué tipo de eventos se expresan, perfectivos o imperfectivos.[181] La autora indica que los alumnos de mayor nivel presentan un domino considerado a la hora de reconocer las diferentes propiedades sintagmáticas

---

[181] Recordamos que De Miguel (1999) indica que la información léxica aspectual de los verbos se puede modificar a través de otros elementos que aparecen en los predicados, tales como adjetivos, adverbios y complementos, los cuales pueden cambiar el significado inherente de los verbos.

que afectan el sentido de las oraciones. Por otro lado, menciona que aquellos estudiantes que muestran complicaciones con el uso de estos dos tiempos, en relación con verbos que se contraponen a su naturaleza aspectual, presentan todavía conflictos en distinguir los diferentes elementos que pueden llegar a determinar el valor aspectual de cualquier verbo.

Güell se basa en las propuestas de Andersen (1986) y adopta la perspectiva de que los estudiantes, en los primeros momentos de adquisición de estas formas verbales, no reconocen diferencias aspectuales ni temporales. Sin embargo, conforme avanzan en su desarrollo lingüístico, los alumnos empiezan a identificar el valor semántico de los verbos en relación con tiempos verbales, así como aquellos elementos que rodean al verbo y que pueden influir en la dirección aspectual de lo que se expresa.

A través de los datos obtenidos observamos que los alumnos con nivel A2 comenten más errores que los de B1 y estos últimos más que los de B2. La lógica establece cierto balance en cuanto al concepto de aprendizaje ascendente del que hemos insistido anteriormente; sin embargo, es importante puntualizar que los estudiantes de mayor nivel, en este caso B2, siguen cometiendo errores con aquellas combinaciones aspectuales no habituales. Esto tiene que ver también con la supuesta reorganización de los conocimientos de la lengua meta.

En general, los resultados de la Tarea 1 proveen evidencia empírica sobre las dificultades de los alumnos suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 en la selección de imperfecto/indefinido con verbos de estado y de logro. Los estudiantes que participaron en este trabajo muestran dificultades en elegir correctamente entre estos tiempos verbales, y comenten más o menos errores, dependiendo del nivel lingüístico: los de mayor nivel, cometen menos errores que los de menor nivel.

Consideramos que los errores cometidos por los participantes de A2 son hasta cierto punto lógicos, si contemplamos que en este nivel aún no se domina la alternancia entre estos dos tiempos verbales. En el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2008: 130) se inicia el estudio de estas formas en el nivel A2; sin embargo, estas se imparten de forma sencilla y solo los aspectos básicos. Por otro lado, con los datos obtenidos se constató que los estudiantes, en los tres grupos, tienden a cometer más errores con los verbos de logro que con los de estado. Asimismo, que los tres niveles no tienen aún dominio total de estos verbos con el pretérito indefinido. Los alumnos cometieron más errores con el indefinido que con el imperfecto.

Por último, en cuanto a los ítems que presentaron la combinación estados/indefinido y logros/imperfecto, los resultados indican que los participantes de los tres niveles cometieron errores a la hora de elegir imperfecto con verbos de logro e indefinido con verbos de estado. El nivel A2 es el grupo que más dificultades presentó en cuanto a la combinación estados/indefinido. En este nivel solo se expuso dicha combinación, sin embargo, al comparar con los otros niveles, fue el A2 el que cometió más errores. Por otra parte, los grupos con nivele B1 y B2 mostraron dificultades a la hora de elegir este tipo de combinaciones aspectuales. A pesar de que B1 y B2 poseen un mayor dominio de estas formas que el grupo con nivel A2, los primeros siguen cometiendo errores en la alternancia imperfecto/indefinido cuando esta se relaciona con aquellos verbos que se contraponen, hasta cierto punto, con la naturaleza aspectual que los rige. Las dificultades que presentan los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 en la selección de los tiempos del pasado imperfecto y del indefinido con verbos de estado y de logro, tienen que ver con diferentes factores. Por una parte, en los primeros niveles de aprendizaje los estudiantes aún no reconocen claramente la diferencia entre los tiempos del pasado debido a que la enseñanza de los pretéritos apenas inicia. Asimismo, en los niveles posteriores se muestra un mejoramiento en la selección del imperfecto y del indefinido en relación con los verbos de estado y de logro. Sin embargo, a pesar de que existe un mayor dominio de estas formas, los alumnos siguen cometiendo errores. Si nos referimos específicamente al nivel B2, este grupo cometió más errores que el del nivel B1 en el uso del imperfecto. Previamente comentábamos que esto tenía que ver con el reajuste del aprendizaje. Con esto nos referimos a que los participantes del nivel B2 cometen todavía cierto tipo de errores porque se enfrentan simultáneamente a formas más avanzadas que requieren más atención y/o domino lingüístico.

Finalmente, este estudio reveló que otros factores que influyen en la producción de errores en la selección de los tiempos del pasado, son las combinaciones aspectuales no habituales que se presentaron en la Tarea 1 para los diferentes niveles. En efecto, los participantes de este trabajo de investigación tendieron a relacionar el imperfecto con verbos de estado y el indefinido con verbos de logro. Según la *Nueva gramática de la lengua española* (2009), esta relación entre tiempos y verbos comparte un enlace *natural*. Posteriormente, cuando estos elementos cambian de rol, surgen diferentes matices y significados que transforman la perspectiva de los eventos. Dada esta situación, los estudiantes suecos de ELE, al no estar

familiarizados con este tipo de posibilidades aspectuales, tienden a cometer errores a la hora de hacer corresponder los verbos ya aludidos con los tiempos verbales adecuados.

En este apartado se ha discutido sobre las dificultades que presentan los estudiantes suecos de ELE en la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y de logro, en una tarea dirigida de selección de tiempo. A través de esta discusión hemos expuesto y comparado nuestros datos con los diferentes trabajos de investigación que presentamos en nuestro "estado de la cuestión". Asimismo, se han interpretado las diferentes razones por las cuales los participantes cometieron errores en su selección verbal. Sobre este último punto, asumimos que las diferentes causas que influyeron en la producción de errores no son absolutas. Continuaremos después con este asunto, una vez que hayamos abordado las Tareas 2 y 3. Nuestro propósito es tratar de tener una visión global sobre estas dificultades a partir de las diferentes destrezas que se analizan.

7.2 Discusión de los resultados de las Tareas 2 y 3

La primera pregunta de investigación respecto a las Tareas 2 y 3 es la misma que la primera pregunta para la Tarea 1:

> ¿Influye el nivel lingüístico A2, B1 y B2 en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido?

En cuanto a las Tareas 2 y 3, los resultados obtenidos muestran información empírica con la cual se constata que el nivel lingüístico no es un factor que determine la producción de errores a la hora de seleccionar entre el imperfecto o el indefinido, pues no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos A2, B1, y B2; (H(2)=0,89, p=,638) - (H(2)=5,76, p=,056) en la Tarea 2 y (H(2)=2,27, p=,321) y (H(2)=0,28, p=,866) en la Tarea 3.[182] A partir de esta conclusión, no se rechaza la

[182] Sobre errores de imperfecto por indefinido y viceversa entre los grupos A2, B1, y B2 en la Tarea 2 y 3; véase *supra*. p. 161 y 168.

hipótesis nula, la cual indicaba que el nivel lingüístico no influye sobre el número de errores producidos.

El hecho de que no influya el nivel lingüístico en estas tareas, va en contra de la hipótesis que se planteaba para la primera pregunta de investigación correspondiente a estas tareas. Los resultados informan que los tres grupos participantes mostraron, dentro de su nivel, alto dominio a la hora de seleccionar entre imperfecto e indefinido en relación con verbos de estado y logro. Dado que no existen diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores de selección de tiempo en las Tareas 2 y 3, la discusión sobre este tema se muestra limitada. Por otro lado, consideramos sumamente importante destacar aquellos errores que fueron más frecuentes en los diferentes niveles, concretamente, los errores de imperfecto por indefinido y viceversa. Para abordar los distintos resultados en cuanto a estos elementos, iniciamos con los datos de la Tarea 2 por parte de los 3 niveles.

7.2.1 Errores indefinido por imperfecto, Tarea 2

Los errores más frecuentes cometidos por los 3 grupos fueron de indefinido por imperfecto. Desde el punto de vista porcentual, el grupo con nivel A2 cometió 61.29%. El grupo con nivel B1 55.55%, y, finalmente, el del nivel B2 52.63%. A pesar de que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores con estos tiempos, si nos basamos en el plano de valores absolutos, se observa que el porcentaje de errores disminuye conforme el nivel es más alto. Desde esta perspectiva, se puede considerar que el nivel lingüístico sí es un factor que afecta a la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido; sin embargo, las diferencias no se consideran relevantes.

A continuación se expondrán algunos ejemplos de los errores indefinido por imperfecto cometidos por los grupos con nivel A2, B1 y B2 en la Tarea 2. Como mencionamos anteriormente, el grupo con nivel A2 fue

el que más incurrió en errores de esta clase. Algunos de estos se muestran de la siguiente forma:[183]

193. Con tres otro amigos fuimos a Hawaii. ¡*Estuvo* una isla muy hermosa! Nadábamos mucho y visitábamos los diferentes playas en Hawaii. ¡Fantástico![184]

En el ejemplo 193 observamos que el participante utilizó el verbo *estar* en indefinido. El primer error que se detecta es de selección verbal, en este caso, el alumno debió usar el verbo *ser*. Este tipo de errores, de tipo verbal, no se analizan en nuestro estudio, por lo que no se abordarán. Por otra parte, el error que nos interesa es el de selección de tiempo. En el ejemplo anterior, el estudiante eligió el indefinido por el imperfecto. Aquí, la selección verbal es inapropiada debido a que su descripción con la forma del indefinido expone una contradicción semántica en el sentido del mensaje o idea. La forma correcta sería con el imperfecto, dado que con este último tiempo verbal se describiría una cualidad o característica estática del sujeto *isla*. Aquí el uso del imperfecto es el adecuado debido a su naturaleza imperfectiva. El sentido aspectual de este tiempo verbal permite la descripción en pasado de un sujeto que se muestra permanente. La selección incorrecta del participante tiene que ver con la perspectiva directa del pasado, que el alumno visualizó como un evento acabado y no como una descripción de algo, en pasado, que puede o no continuar en el presente.

Otro error que cometieron los participantes del nivel A2, —y que también aparece en los niveles más avanzados, como veremos más adelante— es el de describir eventos pasados con el indefinido en contextos donde este no es el adecuado. Por ejemplo:

194. Francamente yo *pensé* que Italia es mi país favorito. Pero ahora, creo que España es mi país favorito en lugar.[185]

---

[183] Los errores de este tipo se muestran en *cursivas.*
[184] Véase la sección de Anexos, p.72. Renglón, 160.
[185] Véase la sección de Anexos, p, 71. Renglón, 126.

En ejemplo 194, el estudiante utiliza el indefinido con la intención de expresar un evento acabado, algo que ya no es; sin embargo, la selección es incorrecta. Esto se debe a las características del verbo *pensar* y el sentido del mensaje. El verbo mencionado es estativo, por lo que en primer lugar expresa eventos permanentes; asimismo, al conjugarse este en imperfecto, expresa eventos en su desarrollo, sin importar su principio o fin. Por otra parte, si este aparece en indefinido, la característica permanente cambia a puntual, es decir, se expresa con él un hecho que tiene lugar en un tiempo definido. En el ejemplo 194, el verbo *pensar* requiere del imperfecto. Con esta forma se expondría un evento en su desarrollo, esto es, una acción que inició en algún momento y se extendió en el tiempo hasta que fue interrumpida por otra.

En cuanto al grupo con nivel B1, algunos de los errores cometidos en la Tarea 2 de indefinido por imperfecto presentan las siguientes características:

195. Un otra lugar me gusté fue una ciudad que creo se llama Dubali. Dubali *estuvo* tan lejos de mar, no *fue* una ciudad para tomar sol y nadar.[186]

En el ejemplo pasado aparecen dos errores de indefinido por imperfecto. El primero con el verbo *estar* y el segundo con el verbo *ser*. En este caso, los errores que se cometieron tienen que ver una vez más con la perspectiva de eventos acabados. El participante opta aquí por el indefinido con el fin de expresar acontecimientos pasados. La selección temporal es incorrecta debido a que se trata de sujetos con características estáticas o permanentes, los cuales no se combinan con el indefinido directamente, por poseer este una esencia perfectiva que se contrapone a los elementos *mar* y *cuidad*, en el contexto que se presentan. El imperfecto es la forma adecuada para estos casos. Esto se relaciona, insistimos, con su naturaleza imperfectiva, la cual permite combinarse, sin problemas, con sujetos con características permanentes y describirlos en pasado. Cabe destacar que cuando se usa el imperfecto para describir personas o cosas en el pasado, no

[186] Véase la sección de Anexos, p. 85. Renglón, 507.

significa directamente que estas han dejado de existir en un presente. Otro de los errores que se cometieron en el nivel B1 aparece de la siguiente manera:

196. Cuando trabajaba *tuve* vacaciones en el verano y muchas veces unas semanas de vacaciones en el invierno.[187]

En el ejemplo 196, el uso del verbo *tener* en indefinido no es adecuado para los fines del mensaje. Esto resulta así debido a que el participante pretende describir un evento que se desarrollaba habitualmente en el pasado, en este caso, el tener vacaciones en los veranos e inviernos. La forma del indefinido no permite, en esta ocasión, exponer ese tipo de hechos. Por otro lado, el uso del imperfecto es el indicado para expresar costumbre en el pasado. El siguiente ejemplo sobre errores de indefinido por imperfecto en este grupo se muestra de esta forma:

197. Durmió en un hotel en el centro de Bratislava. Los precios *fueron* más baratos que en Suecia.

En este último ejemplo, el sentido habitual de las acciones no es captado por el participante en la prueba, y, al elegir —incorrectamente— el indefinido, interpreta el mensaje no como una situación *habitual*, que ocurre una y otra vez, sino como un evento ocurrido y concluido: *esa vez* los precios *fueron* más baratos que en Suecia. La forma correcta pertenece al imperfecto, porque se entiende que en Bratislava los precios *siempre eran* más baratos que en Suecia. El sentido del mensaje requiere, pues, de la forma imperfectiva, por el carácter habitual del hecho. Sin embargo, notamos en el ejemplo, el verbo *dormir* conjugado en indefinido (*durmió*), pudo haber creado alguna confusión a la hora de elegir el tiempo del segundo verbo.

Finalmente, presentamos algunos de los errores de indefinido por imperfecto cometidos por el grupo con nivel B2. El primero aparece en el siguiente contexto:

---

[187] Véase la sección de Anexos, p. 82. Renglón, 205.

198. Como no *estuve* acostumbrado de vivir con mis abuelos tampoco me atrevía enfadarlos por no comer la comida que habían cocinado. Así que no hubo opción.[188]

La elección del indefinido *estuve* para el verbo *estar* es incorrecta, porque el sentido de la acción indica que vivía *a diario* con los abuelos sin estar acostumbrado a ello, y al mismo tiempo, tenía que comer, *a diario,* una comida a la que tampoco *estaba* impuesto; que es la conjugación correcta en imperfecto para el verbo *estar* en el ejemplo anterior. Como se ha visto, este tipo de error aparece en los diferentes niveles. La razón es la misma. Los participantes eligieron el indefinido como tiempo verbal dominante en contextos donde se requiere del imperfecto; esto sucede al no percatarse si el evento descrito se expresa en su desarrollo (imperfecto) o si se define en su conclusión o término. El ejemplo que sigue muestra la misma tendencia, y con él confirmamos que el más común de los errores de indefinido por imperfecto que se cometieron en la Tarea 2 por los tres niveles, fue presentar eventos habituales o permanentes con la forma del indefinido. Veamos el ejemplo:

199. Para mi, era la segunda vez en Barcelona y por eso, ya *supe* bastante mucho sobre Barcelona.

En este ejemplo, el uso del indefinido *supe* es incorrecto debido a que el contexto indica que la visita a Barcelona había ocurrido al menos dos veces y que la experiencia previa le había sido de gran utilidad, pues ya *sabía* bastante sobre Barcelona en su segunda visita. En este caso, es el tiempo imperfecto la forma correcta en que debió conjugarse el verbo *saber* en el ejemplo anterior. Este verbo, además, es estativo, por lo que su semántica se presenta imperfectiva, y al usar el indefinido, se trunca ese carácter. Por otra parte, y como se indicaba anteriormente, cuando *saber* se utiliza en indefinido, al igual que otros verbos que ya se han mencionado, el sentido imperfectivo que lo rige se convierte a perfectivo. Por lo tanto,

---

[188] Véase la sección de Anexos, p.87. Renglón, 523.

cuando se recibe información por primera vez con un evento de carácter puntual, es el uso del indefinido el más adecuado, ya que con este se puede expresar un acontecimiento específico en el tiempo.

Recapitulando, los errores que se cometieron en la Tarea 2 de indefinido por imperfecto aparecen en los tres niveles. Estos, en su mayoría, pertenecen a la selección del indefinido en contextos donde se requiere del imperfecto como forma ideal para expresar eventos habituales o regulares en el pasado.

7.2.2 Errores imperfecto por indefinido, Tarea 2

El otro tipo de error que se aborda en la Tarea 2 es el de imperfecto por indefinido. El grupo con nivel A2 cometió 38.70%; el del nivel B1, 44.44%, y del nivel B2 47.36%. Aunque no hubo diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores en esta tarea entre los niveles, consideramos pertinente presentar ciertos errores cometidos por estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2, para visualizar el tipo de dificultades que deben resolver. En esta ocasión, se muestran aquellos errores considerados más relevantes en relación con el uso del imperfecto por el indefinido en los tres niveles.[189] El tipo de error que nos interesa destacar en esta selección, tiene que ver con la tendencia de los participantes de utilizar el imperfecto para describir eventos en pasado, en contextos donde en realidad la forma correcta es el indefinido. A continuación, presentamos algunos de estos errores cometidos por los grupos A2, B1 y B2.

En primer lugar se presenta el nivel A2:[190]

200. Mis vacaciones al final del año pasado <u>eran</u> muy buenas.
201. Hace tres años, mi novio y yo fuimos a Roma. <u>Eran</u> unas vacaciones buenas.

---

[189] Los errores de este tipo se muestran <u>subrayados</u>.
[190] Véase la sección de Anexos, p.70. Renglón, 108-118. P. 73. Renglón, 155.

202. Ese viaje era las mejores vacaciones en mi vida, y yo quiero volver a Asia.

En segundo lugar se expone el nivel B1:[191]

203. Me gustaban mucho mis vacaciones pasadas.
204. Eran 4 días maravillosos, y ojalá que vuelva un día.

En tercer lugar se muestra el nivel B2:[192]

205. Tocó uno de mis cantantes favoritos, Lars Winnerback, y era una noche inolvidable.
206. Mi amiga Elena cumplió 26 años cuando estuvimos allí, y entonces, para celebrarla, fuimos a comer a un restaurante mexicano). Era un viaje muy divertido.
207. También jugamos "twister", cartas y juegos de beber. Era una fiesta muy muy divertida!

La selección de tiempo verbal que realizan los estudiantes de los 3 niveles es incorrecta.[193] Según nuestro criterio, esto se debe a la utilización no adecuada de reglas para el uso del imperfecto. Los estudiantes de ELE, en general, aprenden que el imperfecto se utiliza para describir eventos en el pasado. Los participantes de los 3 niveles mostraron una tendencia muy marcada en utilizar el imperfecto para describir hechos en la esfera del pasado, cuando estos expresan eventos terminados. La elección es errónea, debido a que el tipo de evento pasado que exponen se muestra como

[191] Véase la sección de Anexos, p.78. Renglón, 319. p, 80, 382.
[192] Véase la sección de Anexos, p. 91. Renglón, 649. p, 93. Renglón, 686.
[193] Es importante destacar que fueron los niveles más altos los que cometieron más errores de este tipo. Relacionamos estos resultados con el reajuste del aprendizaje por parte del nivel B1, y, sobre todo, del nivel B2.

terminado,[194] por lo que la forma correcta debió ser el indefinido. Esto se relaciona también con la preferencia por utilizar verbos de estado en imperfecto, tema que retomaremos más adelante.

7.2.3 Errores indefinido por imperfecto, Tarea 3

A continuación se expondrán los errores de indefinido por imperfecto cometidos en la Tarea 3 por los grupos con nivel A2, B1 y B2. Los resultados sobre la cantidad de errores cometidos en esta selección indican que los niveles A2 y B2 fueron los que más dificultades presentaron.[195] Dada esta situación, solo se mostrarán algunos de los errores de estos dos grupos. Por un lado, el grupo con nivel A2 cometió 75% de errores, mientras el del nivel B2 presentó 60%. En cuanto al grupo con nivel A2, algunos de los errores que se cometieron aparecen de la siguiente manera:[196]

208. corrí a casa y estaba lluvioso, pero a medio camino noté que mi hermanita no *estuvo* conmigo, olvidé a ella en la tienda.

En este caso, se observa que el participante elige el indefinido con el verbo *estar* para expresar un evento en pasado. Anteriormente mencionábamos que a este verbo se le relaciona más con el imperfecto, por compartir ambos una esencia imperfectiva; sin embargo, también se indicó que el verbo *estar* podía aparecer en indefinido o en cualquier otro tiempo verbal sin problema alguno. La diferencia entre su utilización en imperfecto

---

[194] Las oraciones que se exponen de error imperfecto por indefinido son cerradas, es decir, se consideran mensajes o ideas completas. De esta manera no se da posibilidad al uso del imperfecto. Si estas no se presentaran, como cerradas, el uso del imperfecto podría ser factible. Por ejemplo, en el ejemplo 187 se podría haber expresado lo siguiente: "Mis vacaciones el fin de año pasado eran muy buenas *hasta que*..." De esta forma se abre la posibilidad de exponer un evento en su desarrollo.

[195] Los grupos con nivel A2 y B2 cometieron 9 errores, cada uno, de indefinido por imperfecto. En cuanto el grupo con nivel B1, no consideramos trascendente la exposición de estos ya que en este solo aparecieron 3.

[196] Véase la sección de Anexos, p. 109. Renglón, 1104.

o en indefinido se relaciona con la apreciación de eventos acabados (este sería el caso del indefinido), o en su desarrollo (lo cual corresponde al imperfecto). En el ejemplo 208, el participante usó el indefinido en un contexto donde el imperfecto es el tiempo correcto. La acción que se expone requiere de este último tiempo para expresar algo que estaba sucediendo, es decir, en su desarrollo.

Otro error que aparece en este grupo es el siguiente:[197]

209. Mi hermana fue a casa de nuestro vecino, pero no *estuvo*; él es muy amable, nos ha prestado azúcar y canela...

En el ejemplo 209, el error que se produce es del mismo tipo que el del ejemplo 208: un evento que debe ser conjugado en imperfecto (*estaba*), lo es en indefinido (*estuvo*). Además, tanto en la tarea 2, como en la 3, los estudiantes del nivel A2 usan erróneamente la forma del indefinido para expresar la mayoría de los acontecimientos en pasado, pues no toman en cuenta si las acciones que se describen plantean hechos en su desarrollo (que tendrían que expresarse en imperfecto), o concluidos (cuyo tiempo verbal es el indefinido). Por otra parte, el grupo con nivel B2, al igual que el del A2, presenta errores de este tipo. Dado que la cantidad de errores es mínima y del mismo tipo que los del nivel A2, en esta ocasión solo se presenta el siguiente ejemplo:[198]

210. en T centrenalen en Estocolmo descubrí que no *tuve* mi móvil...

En este ejemplo, el participante utiliza el verbo *tener* en indefinido en vez del imperfecto. La selección se debe, sin duda, a que aún en niveles avanzados no existe un dominio pleno de los tiempos verbales en pasado, confundiendo así las funciones del indefinido con las del imperfecto y viceversa.

---

[197] Véase la sección de Anexos, p. 104. Renglón, 985.
[198] Véase la sección de Anexos, p. 126. Renglón, 1551.

7.2.4 Errores imperfecto por indefinido, Tarea 3

Finalmente, presentamos aquellos errores de imperfecto por indefinido que se cometieron en la Tarea 3.[199] El grupo con nivel A2 cometió 25%; el del nivel B1 73%, y el del nivel B2 40% de los errores.

En el grupo con nivel A2 observamos errores del siguiente tipo:[200]

211. Yo tenía un problema en el establo donde tengo mi caballo.

En el ejemplo 211, el estudiante responde a la pregunta ¿cuál fue tu último problema o conflicto con algo o alguien? Su selección del verbo *tener* en imperfecto es errónea, porque la acción que pretende describir es puntual y acabada, y, por lo tanto, la selección correcta del ejemplo anterior tendría que ser el indefinido *tuve*. El ejemplo anterior se muestra cerrado, es decir, como idea o mensaje acabado. En este caso, la forma imperfecta sería posible solo si el sentido del mensaje se presentara abierto, como en *Yo tenía un problema en el establo donde tengo mi caballo* ***pero****...*

El ejemplo que se expone a continuación pertenece al grupo con nivel B1. Este aparece de la siguiente forma:[201]

212. Ahora empezó el problema no sabíamos cómo ir desde aeropuerto hasta el hotel, empezábamos a buscar el tren y un amigo pregunto a un hombre por la dirección...

En este caso observamos un error de imperfecto por indefinido diferente a los otros casos que se han presentado. En esta ocasión, el participante que cometió este error debido a que al utilizar el imperfecto con

---

[199] Se decidió presentar un ejemplo por nivel debido a que la producción de errores de este tipo se muestra escasa. Consideramos que con la exposición de los ejemplos que se exponen, reflejamos los tipos de errores que se cometieron en este caso.
[200] Véase la sección de Anexos, p. 103. Renglón, 952.
[201] Véase la sección de Anexos, p. 116. Renglón, 1287.

el verbo *empezar* se expresa un evento iterativo. Si observamos en el ejemplo, el estudiante usó en un principio la forma del indefinido de manera correcta con el verbo *empezar*, sin embargo, al retomarlo por segunda ocasión y conjugarlo en imperfecto, el significado del mensaje se muestra ambiguo. Desde nuestro punto de vista, este es solo un error de distracción. Por otra parte, y al igual que el ejemplo 211, si el sentido del mensaje se hubiera formulado en su transcurso como en *Ahora empezó el problema no sabíamos cómo ir desde aeropuerto hasta el hotel, empezábamos a buscar el tren* ***cuando de repente****...,* el uso del imperfecto sería correcto, ya que de esa manera se expone un evento que expresa algo que estaba pasando en un momento concreto en el pasado, en este caso el de empezar a buscar.

Por último, el grupo con nivel B2. Los informantes de este grupo cometieron errores de imperfecto por indefinido de la siguiente forma:[202]

213. Dije lo siento pero no sabía qué hacer. Después pasó y fuimos a casa. Ese era mi problema último.

En el ejemplo 213 se repite el mismo tipo de error que se exponía en el apartado de errores de imperfecto por indefinido de la Tarea 2. Esta clase de error se produce cuando los participantes utilizan el imperfecto para describir procesos completos y terminados en el pasado. En ciertos casos es posible, sin embargo, y como se indicaba previamente, el imperfecto es el tiempo adecuado para presentar hechos en su desarrollo en el pasado. Es importante repetir que con el indefinido también es posible describir eventos en el pasado, la diferencia consiste en que con este último, los eventos se perciben como acabados. La selección del verbo *ser* en imperfecto es incorrecta, ya que el ejemplo anterior debe interpretarse como un acontecimiento consumado en el pasado.

En general, los errores que se cometieron en la Tarea 3 de indefinido por imperfecto y viceversa son mínimos desde la perspectiva de producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y logro. De cualquier modo, el tipo de error que se presentó en cuanto al indefinido por imperfecto, responde a la selección de este primer tiempo como opción, incorrecta, para expresar eventos acabados, sin percatarse que el matiz que presentan expone

---

[202] Véase la sección de Anexos, p. 119. Renglón, 1365.

un hecho en su desarrollo, lo cual tendría que ir en imperfecto. Por otra parte, el ejemplo de error que se expuso de imperfecto por indefinido, repetimos, tiene que ver con la selección de la forma imperfectiva para expresar hechos acabados. Los participantes relacionan el imperfecto para describir cosas o eventos en el pasado, por esa razón, en casos como el ejemplo 213, el optar por este tiempo se considera lógico. El problema radica en que los acontecimientos que se desean presentar deben ir en indefinido para poder exponer procesos completos en un plano del pasado.

7.3 Errores fosilizables

A partir de la exposición y análisis de los errores producidos por los diferentes grupos, a continuación se abordará la pregunta de investigación 2 para la Tarea 2 y 3. Esta planteaba lo siguiente:

> ¿Podemos considerar los errores persistentes en el nivel B2, como errores fosilizados?

Anteriormente se indicó que los errores cometidos por los 3 grupos no presentaban diferencias estadísticamente significativas, sin embargo, a pesar de los resultados, se decidió exponer algunos de los errores que se cometieron en los 3 niveles en el uso de la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y de logro. El propósito principal era presentar y explicar en qué forma erraron los participantes en la selección de estos dos tiempos verbales cuando se relacionan con la clase semántica de verbos que se analizan. De los diferentes tipos de errores que se cometieron nos interesa destacar únicamente los de imperfecto por indefinido en el nivel B2. Esto tiene que ver con la intención de determinar si estos se consideran errores fosilizados o no. En el apartado anterior, los errores que se analizaron de imperfecto por indefinido en el grupo con nivel B2, tanto para la Tarea 2 y 3, fueron los siguientes:

Tarea 2:

214. Tocó uno de mis cantantes favoritos, Lars Winnerback, y <u>era</u> una noche inolvidable.

215. Mi amiga Elena cumplió 26 años cuando estuvimos allí, y entonces para celebrarla fuimos a comer en un restaurante Mexicano). Era un viaje muy divertido.
216. También jugamos "twister", cartas y juegos de beber. Era una fiesta muy, muy divertida.

Tarea 3:

217. Dije lo siento pero no sabía que hacer. Después pasó y fuimos a casa. Ese era mi problema último.

Desde nuestra perspectiva, este tipo de error es fosilizado. Sostenemos esta posición debido a que este tipo de error se comete a partir de los primeros usos del imperfecto e indefinido, como lo vemos reflejado en nuestro nivel A2. Posteriormente, los estudiantes del nivel B2 siguen generalizando la regla del imperfecto para describir un evento pasado, enfocándose directamente en la descripción de acontecimientos y no en la de eventos acabados. Consideramos que los estudiantes de nivel B2 seguirán cometiendo este tipo de error, aunque ocasionalmente, con el uso de estas formas. En cuanto a los errores que se cometieron en la Tarea 1, 2 y 3; consideramos que los estudiantes de ELE comenten —en términos generales— este tipo de errores debido a diferentes factores. Anteriormente se mencionaba que las razones fundamentales por las que los alumnos presentan problemas en la alternancia imperfecto/indefinido, se debe principalmente, y como veremos más adelante, a que en el idioma sueco existe solo una forma verbal del pasado para expresar estos dos tiempos en español. Por otra parte, para algunos, la oposición entre estos dos tiempos es de carácter aspectual, factor que también influye, tanto en la enseñanza, como en el aprendizaje. En la lengua sueca esta categoría no va inscrita en las formas verbales, sino que se expresa a través de otros elementos como adverbios, pronombres y adjetivos, entre otros. Dada esta situación, es lógico y común que surjan confusiones o dudas al momento de elegir entre uno u otro tiempo. Asimismo, se ha mencionado sobre las diferentes perspectivas que se tienen acerca de los funcionamientos de estos dos tiempos dentro de la lengua española. Se indicó que existen diferentes posturas por parte de gramáticos, gramáticas e investigadores, en cuanto a esta alternancia. El debate se mantiene actual y aún no se ha llegado a un acuerdo sobre las diferentes posiciones. Sobre esta última cuestión se comentó que esta

problemática también se ha extendido al contexto de ELE. Más adelante, y en relación con la pregunta 6 para la Tarea 2 y 3, se abordarán de forma más específica algunas de las principales razones y /o factores que causan dificultades en la alternancia de estos dos tiempos verbales en alumnos suecos de ELE.

7.4 Actividades dirigidas o libres

La pregunta de investigación 3 para la Tarea 2 y 3 se formuló de la siguiente manera:

> ¿Con qué tipo de actividad presentan más dificultades los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2: en actividades de producción escrita dirigida o en actividades de producción textual escrita libre, o en producción oral?

A partir de los resultados estadísticos de esta investigación, se aprecia que los estudiantes suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 presentan más dificultades con la tarea escrita dirigida, en este caso la Tarea 1, que con las dos restantes. Recordamos que en la Tarea 1 sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores en la alternancia imperfecto/indefinido en los tres niveles. Por otra parte, en la Tarea 2 y 3, no se detectaron estos tipos de diferencias entre los grupos. Desde nuestro punto de vista, el grado de dificultad que presentan las tareas dirigidas que se aplicaron en este estudio provoca, hasta cierto punto, que los estudiantes cometan una mayor cantidad de errores en la selección verbal entre estos tiempos con verbos de estado y de logro, que con las tareas escritas y orales libres. Algunas de la razones sobre estas dificultades tienen que ver con que en estas tareas dirigidas, en este caso de selección verbal, se exige al alumno concentrarse específicamente en la elección adecuada del imperfecto o indefinido para poder completar la historia de forma correcta. Los participantes no tienen más que dos opciones, aunque la probabilidad de elegir correctamente se divide en 50% para cada forma, la selección de estos tiempos, como hemos venido exponiendo durante todo el trabajo, no se muestra sencilla. Con estos tipos de tareas los alumnos están obligados a

reflexionar sobre el aspecto lingüístico que se está trabajando. Según Robles (2004: 741), este tipo de tareas tienen por objetivo lo siguiente:

> hacer reflexionar al alumno sobre determinados aspectos gramaticales mediante el análisis y la comprensión de sus propiedades formales y funcionales. Por medio de las actividades de concienciación gramatical se persigue que el alumno infiera las reglas que operan en el funcionamiento de los fenómenos lingüísticos.

Por otra parte, a pesar de que en las tareas escritas y orales también se tiene que elegir entre imperfecto e indefinido para narrar hechos en el pasado, los estudiantes tienen la libertad de adaptar la producción de sus historias en relación con el nivel lingüístico que en realidad tienen; es decir, los participantes tienen la facilidad de utilizar las formas gramaticales que deseen, formas que conocen y usan para expresarse. Otro factor que a nuestro juicio disminuye el grado de dificultad de producción, es que en la Tarea 2 y 3 se les preguntó a los estudiantes sobre cuestiones personales, esta situación resulta para muchos una ventaja, ya que de ese modo pueden recrear, en la medida de lo posible, situaciones familiares o de la vida cotidiana.

En cuanto a tareas libres, en este caso escritas y orales, es importante destacar que en algunos de los estudios que se exponen en nuestro "estado de la cuestión" y que presentan estos tipos de actividades, se lleva a cabo una comparación entre tareas. En la investigación de Cadierno (2000) se aplicaron dos test narrativos, uno escrito y uno oral. En los resultados de estos, al igual que los nuestros, no se presentaron variaciones en el uso apropiado del imperfecto e indefinido. Por otra parte, en el estudio de Pei-wen Mao (2009), se utilizaron tres tipos de pruebas, la primera fue de nivelación por grupo, la segunda consistió en completar una historia con el indefinido y el imperfecto, y en la tercera los participantes escribieron una narración acerca de un día de vacaciones de invierno. En la investigación de la autora se expone que los estudiantes taiwaneses de ELE presentan un mayor dominio del imperfecto e indefinido en la expresión escrita libre que en la prueba de completar una historia.

En nuestro trabajo de investigación se aplicaron 3 tipos de tareas con la intención de determinar si los estudiantes presentarían más dificultades con una o con otra a la hora de realizarlas. El propósito principal era llegar a tener un acercamiento tanto a la producción correcta como incorrecta de los

tiempos del pasado que se analizan. De esa forma obtendríamos una visión general sobre todo de los errores que los participantes cometen en la alternancia imperfecto/indefinido con verbos de estado y de logro.

7.5 Contraste entre Nativos y estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 sobre la producción de imperfecto e indefinido en la Tarea 2 y 3

En el siguiente apartado se contrastará la producción de los tiempos del pasado imperfecto e indefinido por parte de los grupos con nivele A2, B1 y B2 con la de los Nativos participantes en la Tarea 2 y 3. La pregunta de investigación que guía este contraste planteaba lo siguiente:

> ¿Cómo usan los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2; el imperfecto e indefinido en las Tareas 2 y 3 si se compara con nativos de español?

En cuanto a la producción del imperfecto en la Tarea 2, por parte de todos los grupos participantes, los resultados estadísticos indican que existen diferencias estadísticamente significativas en la producción del imperfecto en los niveles A2, B1 y B2 si se compara con el grupo de Nativos, A2-Nativos (Z=-2,76, p=,006), B1-Nativos (Z=-3,22, p=,001), y B2- Nativos (Z=-3,48, p < ,001). Los Nativos utilizaron el imperfecto en menor medida que el resto de los grupos. Por un lado, los hablantes nativos presentaron una (M=3,30, DE=2,54) en su producción.[203] Por otro lado, los estudiantes suecos de ELE con nivel A2 obtuvieron una (M=8,05, DE=4,94). El grupo con nivel B1 aparecen con una (M=10,00, DE=5,24) mientras que los del nivel B2 con una (M=12,00, DE=6,68). Por su lado, en la Tarea 3 no aparecen diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la producción de imperfecto. La M que presentan los diferentes grupos es la siguiente: el grupo con nivel A2 muestra una (M =5,80, DE=2,48) mientras que la del grupo con nivel B1 es de (M=8,60, 4,35). Por su lado, el grupo con nivel B2 tiene una (M=9,90, DE=6,43); y, finalmente, el grupo de Nativos aparece con (M=8,40, DE=3,62) en su producción.

---

[203] Recordemos que el grupo de Nativos estaba conformado por 10 participantes.

Los datos sobre producción de imperfecto por parte de todos los grupos participantes en la Tarea 2 y 3 presentan diferentes resultados. Como expusimos anteriormente, en la Tarea 2 sí se encontraron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la producción de los niveles A2, B1 y B2 en comparación con los Nativos. Estos últimos presentan una producción en menor escala que los otros grupos. Desde nuestro punto de vista, esto tiene que ver, como veremos posteriormente, con la preferencia del indefinido como tiempo verbal dominante para narrar historias en el pasado. El uso del imperfecto en la tarea escrita libre no se utilizó en gran medida para la creación de historias en el pasado. Los estudiantes suecos de ELE que forman parte de este estudio optaron, al igual que los Nativos, por el uso del indefinido como tiempo predominante a la hora de expresarse en pasado. Esto sucede de forma natural, es decir, el uso del imperfecto como forma secundaria para establecer fondos narrativos. Más arriba exponíamos en el fragmento de la historia de Hemingway (1989: 6), *El viejo y el mar*, cómo la voz narrativa fijaba su atención en describir, en ese caso, el interior de la cabaña mediante verbos conjugados en pretérito imperfecto; de esta manera se identifica al imperfecto como forma verbal al servicio de la presentación de escenarios o trasfondos de narraciones. Con palabras de Bello, "la decoración del drama".

Por otra parte, en cuanto a la Tarea 3, todo los grupos participantes presentaron una producción semejante del imperfecto. En esta ocasión, no hubo diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes suecos y los Nativos. Los distintos resultados entre la Tarea 2 y 3 respecto al uso del imperfecto muestran un contraste similar en la producción. La diferencia que existe se da con la producción de los Nativos en la Tarea 2, pues estos usaron este tiempo verbal solo en contadas ocasiones para la narración de sus historias.

El hecho de que el grupo de Nativos haya usado el imperfecto en menor medida en la Tarea 2 que en la 3, en nuestra opinión, no tiene que ver con que se trate de una tarea escrita u oral; simplemente adjudicamos los resultados a una cuestión ocasional. Con esto nos referimos a que el tipo de tarea no es un factor clave que predisponga la utilización en menor o mayor medida del imperfecto por parte de los hispanohablantes que participaron en este estudio.

En cuanto al contraste de la producción del indefinido entre estudiantes suecos de ELE con Nativos en la Tarea 2 y 3, los resultados indican que en la Tarea 2 se encontraron diferencias estadísticamente

significativas únicamente entre el grupo con nivel A2 y Nativos (Z=-3,80, p < ,001); y por su lado, los datos de la Tarea 3 muestran que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

La M de producción del indefinido en la Tarea 2 por parte del grupo con nivel A2 es de (M=21,90, DE=7,87). Por su parte, el grupo de Nativos presentó una (M=8,50, DE=4,57). La diferencia de producción del indefinido entre el grupo con nivel A2 y el grupo de Nativos es muy marcada. Estos resultados los relacionamos, por un lado, con las propuestas de Andersen (1986) y su *Hipótesis del aspecto*. Recordemos que el autor menciona que los estudiantes de ELE en sus primeros niveles de aprendizaje usan el indefinido como forma dominante para expresarse en el pasado.

Por otra parte, Salaberry (1999), a pesar de que se opone en otros niveles a las propuestas de Andersen, destaca en su estudio que los participantes de primeros niveles no usaban el tiempo pasado para todos sus verbos, pero cuando sí, este tiempo era el pretérito indefinido. La diferencia entre los informantes del nivel A2 y Nativos sobre la producción del indefinido en la Tarea 2 se debe a este tipo de factores. Con esto nos referimos a que la producción de los alumnos del nivel A2 en cuanto a este tiempo verbal, se relaciona con lo que propone tanto Andersen (1986) y Salaberry (1999) en sus respectivas investigaciones. En cuanto a la producción de los Nativos, si se comparan con la de los del nivel A2, esta aparece en una menor escala. Esto tiene que ver con que los Nativos, de forma natural, utilizaron más formas verbales, además del indefinido, para la creación de sus historias en el pasado. En cuanto a la alternancia imperfecto/indefinido se refiere, el uso mayoritario del indefinido responde a formas establecidas del español de usar un tiempo para ciertas cosas y otro para otras. Del imperfecto mencionábamos ya sobre su rol secundario en el hilo narrativo, en cuanto al indefinido se indicaba que este sirve para expresar eventos ocurridos en el pasado, percibiéndolos como completos o en su totalidad. En cuanto su rol en la esfera narrativa, citamos a Girón (1993: 100):

> Observamos que la forma verbal por excelencia para narrar acciones es el pretérito indefinido (...) La acciones narradas con el pretérito indefinido se expresan con un relieve de primer plano con relación a las acciones o estados descritos por el imperfecto y caracterizados por un relieve del plano panorámico.

Como se aprecia en la cita anterior, el indefinido se considera un tiempo óptimo para narrar historias en el pasado. Por lo tanto, consideramos que la producción, en este caso de los Nativos, refleja la condición de este tiempo verbal al servicio de las narraciones en pasado.

Sobre los datos de la Tarea 3 —en cuanto a la producción del indefinido—, los resultados obtenidos indican que no aparecieron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes suecos de ELE y los Nativos. Las medias que presentaron los diferentes grupos, son las siguientes: el grupo con nivel A2 tiene siguiente M: (M=12,30, DE=6,28), mientras que el del nivel B1 (M=10,85, DE=5,88). Por su parte, el grupo con nivel B2 presentó una M de (M=12,00, DE=5,68) y el grupo de Nativos (M=15,70, DE=7,43). Los datos estadísticos exponen que la producción del indefinido en esta tarea comparte cierta homogeneidad. Los participantes en esta investigación —alumnos suecos de ELE y estudiantes Nativos— usaron el indefinido cuantitativamente en proporciones hasta cierto punto similares. Estos resultados reflejan la tendencia en la Tarea 3 de utilizar el indefinido como forma verbal dominante. Este último se produjo en más ocasiones que el imperfecto, y fue utilizado casi con igual regularidad.

En general, las diferencias en la producción de imperfecto y de indefinido entre estudiantes suecos de ELE y el grupo de Nativos constatan que en la Tarea 2 los Nativos presentaron una producción menor del imperfecto que el resto de los grupos. Atribuíamos estos resultados a la preferencia del indefinido como forma verbal dominante para narrar historias en pasado. Por otra parte, en la Tarea 3 no aparecieron diferencias estadísticamente significativas en cuanto a la producción del imperfecto. En cuanto a los datos de producción del indefinido en la Tarea 2, estos muestran diferencias estadísticamente significativas únicamente entre el nivel A2 y Nativos. Por su parte, los resultados de la Tarea 3 no mostraron diferencias estadísticamente significativas. Finalmente, se destaca que el uso de indefinido es superior al de imperfecto en las tareas escritas y en las orales. Esto se debe principalmente a que con la primera forma se construye, por lo regular, el hilo narrativo de las historias, y con la segunda, los trasfondos y decoraciones de estas.

7.6 Contraste entre Nativos y estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 sobre la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 2

La quinta pregunta de investigación para la Tarea 2 y 3 cuestionaba lo siguiente:

> ¿Cómo usan los alumnos suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2, los verbos de estado y logro en imperfecto e indefinido en las Tareas 2 y 3 si se compara con nativos de español?

Los datos, en cuanto a la Tarea 2, son los siguientes: en primer lugar, se aborda la producción de verbos de estado en imperfecto. Los resultados indican que el grupo con nivel A2 produjo una M de (M=5,95, DE=5,38); el del nivel B1 (M=6,60, DE=4,59) y el del B2 (M=7,60, DE=4,37). Por su lado, el grupo de Nativos presentó una M de (M=2,20, DE=1,75). A través de la comparación de los datos entre los grupos, se constata que únicamente se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos B1 y B2 en relación con el grupo de Nativos, B1-Nativos (Z=-2,93, p=,003), B2-Nativos (Z=-3,58, p < ,001).

Por otro lado, en cuanto a la producción de verbos de logro en imperfecto, la M que presentó el grupo con nivel A2 es de (M=0,10, DE=0,44). El nivel B1 tiene una M de (M=0,60, DE=1,09) y el del B2 una de (M=0,20, DE=0,41). Por su parte, el grupo de Nativos produjo una M de (M=0,10, DE=0,31). En este caso, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de estudiantes suecos de ELE en relación con el grupo de Nativos.

La producción de verbos de estado y de logro en imperfecto presenta diferentes resultados. Los verbos de estado —recordemos— tienen una relación casi natural con el imperfecto, y esta condición hace posible que su uso sea dominante en relación con los verbos de logro en imperfecto, combinación poco común y de uso limitado.

En el primer caso, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en la producción entre los niveles B1 y B2 en relación con el grupo de Nativos. Estos dos grupos de alumnos suecos de ELE utilizaron en más ocasiones el imperfecto con verbos de estado que los Nativos. Consideramos que estos resultados se relacionan con lo ya mencionado

anteriormente sobre el uso mayoritario de los Nativos del indefinido por el imperfecto, por su inclinación por este tiempo verbal para narrar historias en pasado, por lo que la producción del imperfecto disminuyó, y, asimismo, el uso de verbos de estado en este tiempo.

El segundo caso —la combinación de verbos de logro con imperfecto—, presenta —hasta cierto punto—resultados lógicos. El uso en las narraciones en pasado por los estudiantes suecos de ELE y el grupo de Nativos, es esporádico. La producción de cada grupo muestra cierta homogeneidad cuando se comparan entre sí. Esto tiene que ver principalmente con una distancia semánticamente amplia entre verbo y tiempo.[204] A continuación presentamos ejemplos de producción —por los grupos con nivele A2, B1 y B2— de verbos de estado y de logro en imperfecto.[205]

Verbos de estado en imperfecto, nivel A2:[206]

212. Después fuimos a la playa yo y mi madre tomamos sol. **Hacía** calor!

Verbos de estado en imperfecto, nivel B1:[207]

213. La casa **tenía** un color de rojo y el techo **era** negro como la noche.

Verbos de estado en imperfecto, nivel B2:[208]

214. El condominio **estaba** recién construido, hasta **tenía** ese olor rico a todo nuevo.

Verbos de logro en imperfecto, nivel A2:[209]/[210]

---

[204] Recordemos que con el uso de verbos de logro en imperfecto se expresan eventos iterativos.
[205] Los verbos de estado en imperfecto se muestran en **negrita**.
[206] Véase la sección de Anexos, p.67. Renglón, 21.
[207] Véase la sección de Anexos, p.79. Renglón, 331.
[208] Véase la sección de Anexos, p. 98. Renglón, 827.

215. Mi madre ***llamaba*** a mi abuela más o menos dos horas al día.

Verbos de logro en imperfecto, nivel B1:[211]

216. El verano pasado trabajé durante todo el junio y julio. ***Empezaba*** muy temprano cada día...

Verbos de logro en imperfecto, nivel B2:[212]

217. El lunes ***levantaba*** a las nueve, desayunaba bocadillos con jamón y tomaba leche.

El uso de verbos de estado y de logro en imperfecto es una combinación que lleva a dos extremos: con los verbos de estado existe una naturalidad semántica cuando se combinan con este tiempo verbal, con los verbos de logro, la relación mantiene un distanciamiento semántico que disminuye las probabilidades de uso en narraciones en pasado. En cuanto a la producción de verbos de estado y logro con indefinido, los resultados obtenidos son los siguientes:

La producción de verbos de estado en indefinido indica que el grupo con nivel A2 produjo una M de (M=4,35, DE2,66=; el del nivel B1 (M=2,50, DE=5,19); el grupo con nivel B2 (M=5,15, DE=3,64) y el grupo de Nativos (M=2,50, DE=1,71). Por su parte, los verbos de logro en indefinido aparecieron en el grupo con nivel A2 con una M de (M=1,50, DE=1,46). El grupo con nivel B1 produjo una M de (M=2,35, DE=2,97) y el del nivel B2 una (M=3,20, DE=2,82). En cuanto al grupo de Nativos, este presentó una M de (M=1,10, DE=0,99). Los resultados no mostraron diferencias estadísticamente significativas en ninguna de las comparaciones que se hicieron con el grupo de Nativos. La producción de estos tipos de verbos en indefinido se muestra uniforme en todos los grupos participantes.

---

[209] Véase la sección de Anexos, p.68. Renglón, 61.
[210] Los verbos de logro en imperfecto se muestran en ***negrita cursiva.***
[211] Véase la sección de Anexos, p.77. Renglón, 298.
[212] Véase la sección de Anexos, p.96. Renglón, 765.

Al igual que la relación de verbos de estado con imperfecto, la de verbos de logro con indefinido se muestra estrecha. Sin embargo, la combinación de verbos estativos con indefinido no refleja el mismo distanciamiento semántico que los verbos de logro tienen con el imperfecto. A pesar de que los verbos de estado se relacionan más con el imperfecto, estos normalmente no presentan dificultad para combinarse con el indefinido.[213] En esta ocasión, presentamos ejemplos de producción por los grupos con nivele A2, B1 y B2 de verbos de estado y de logro en indefinido.[214]/[215]

Verbos de estado en indefinido, nivel A2:[216]

218. No **pude** dormir en el vuelo a Brasil.

Verbos de estado en indefinido, nivel B1:[217]

219. todos estábamos juntos en el bosque para colectamos bayas, de repente un serpiente **llegó**

Verbos de estado en indefinido, nivel B2:[218]

220. El lunes me **levantaba** a las nueve, desayunaba bocadillos con jamón y tomaba leche.

Verbos de logro en indefinido, nivel A2:[219]

---

[213] Recordemos que el uso de verbos de estado y de logro presentan eventos acabados cuando se expresan en indefinido. Los verbos de logro en esta forma verbal suelen presentar acontecimientos puntuales en pasado.
[214] Los verbos de estado en indefinido se presentan en **negrita subrayada**.
[215] Los verbos de logro en indefinido se presentan en *cursiva* subrayada.
[216] Véase la sección de Anexos, p.70. Renglón, 113.
[217] Véase la sección de Anexos, p.79. Renglón, 333.
[218] Véase la sección de Anexos, p.96. Renglón, 765.
[219] Véase la sección de Anexos, p.72. Renglón, 157.

221. En el año pasado visité EEUU. *Empecé* mi viaje en la ciudad Chicago

Verbos de logro en indefinido, nivel B1:[220]

222. En el fin de julio mi novio que vive en Italia *llegó* a mi casa para pasar unas semanas en Suecia

Verbos de logro en indefinido, nivel B2:[221]

223. Cuando cantábamos una canción mi madre *entró* la habitación

Los resultados de la Tarea 2, sobre la producción de estos tipos de verbos en combinación con los tiempos del pasado imperfecto e indefinido, se relacionan, en parte, con lo que expone Cadierno (2000) en su estudio. La autora menciona que los estudiantes daneses de ELE con niveles altos suelen identificar el indefinido con eventos limitados, terminados, puntuales y no repetidos. Por otro lado, al imperfecto lo asocian con eventos durativos y habituales en el pasado.

Otro estudio que presenta resultados similares es el de Slabakova & Montrul (1999). Estos indican que los estudiantes tienden a relacionar sin problema los predicados de logro con el indefinido y con el imperfecto. Por otra parte, se menciona también que los estudiantes usan más los predicados de estado con el imperfecto que con el indefinido. Es importante destacar que en las investigaciones que acabamos de citar, el dominio de estos dos tiempos verbales con las clases semánticas de verbos que se presentan se da en los niveles medio-superiores, en parte porque sus conocimientos sobre estas formas han mejorado conforme han avanzado en el aprendizaje de la lengua meta.

En nuestra investigación, se presentaron ejemplos de los tres niveles que forman parte de nuestro estudio; nos interesa aclarar que los estudiantes del nivel A2 sí utilizan —en su producción escrita— las diferentes

---

[220] Véase la sección de Anexos, p.77. Renglón, 301.
[221] Véase la sección de Anexos, p.96. Renglón, 782.

combinaciones de tiempo/verbo; sin embargo, su producción se inclina por el uso principal de verbos de estado en imperfecto. Las otras posibles combinaciones se muestran limitadas.

Además, se puede constatar que el emparejamiento del imperfecto y del indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 2, es similar al de los Nativos, pues todos los grupos muestran cierta tendencia a relacionar ambos tiempos verbales con las dos clases semánticas de verbos que forman parte de esta investigación. Consideramos que las similitudes de selección de tiempo con los respectivos verbos por parte de los alumnos suecos de ELE tienen que ver, como ya mencionábamos, con el acoplamiento natural de formas perfectivas con el indefinido y formas imperfectivas con el imperfecto.

En general, los estudiantes suecos de ELE tienden a elegir el imperfecto e indefinido en relación con verbos de estado y de logro de forma semejante a los Nativos. Nos basamos en los resultados estadísticos, los cuales no indican diferencias significativas entre los grupos y se asume cierta homogeneidad en la producción de estas formas por parte de los participantes de este estudio. A continuación se expondrá el contraste entre el grupo de Nativos y el de los con nivele A2, B1 y B2 en cuanto a los resultados sobre la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 3.

7.7 Contraste entre Nativos y estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 sobre la producción de imperfecto e indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 3

Los resultados de la Tarea 3, al igual que los de la Tarea 2, aborda en primer lugar la producción de verbos de estado en imperfecto. Los resultados indican que el grupo con nivel A2 produjo una M de (M=4,15, DE=2,15); el del nivel B1 (M=6,60, DE=3,64); el grupo con nivel B2 (M=8,30, DE=5,54) y el grupo de Nativos (M=6,90,DE=2,92). En cuanto a la producción de verbos de logro en imperfecto, la M que presentó el grupo con nivel A2 es de (M=0,00, DE=0,00). El grupo con nivel B1tiene una M de (M=0,50, DE=0,82) y el del B2 (M=0,40, DE=0,75). Por su parte, el grupo de Nativos produjo una M de (M=0,10, DE=0,31).

En la Tarea 3, la producción en imperfecto de verbos estativos y de logro no presenta diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes suecos de ELE y el grupo de Nativos. Los resultados se asemejan a los de la Tarea 2 en cuanto a la tendencia de usar más el imperfecto con verbos de estado que con verbos de logro. Consideramos que no es transcendente exponer ejemplos de las diferentes producciones de este tipo, ya que estos serían un reflejo de los que se presentaron de la Tarea 2. Al no encontrar diferencias representativas entre los grupos, se cree apropiado pasar a la siguiente combinación: verbos de estado y de logro en indefinido.

La producción de verbos de estado en indefinido indica que el grupo con nivel A2 produjo una M de (M=2,70, DE=2,25), mientras que el del nivel B1 presentó una de (M=1,55, DE=1,53). Por otra parte, el grupo con nivel B2 aparece con una M de (M=3,05, DE=2,66) y el grupo de Nativos con una de (M=4,10, DE=2,92).

Por su parte, los verbos de logro en indefinido aparecieron en el grupo con nivel A2 con una M de (M=4,55, DE=3,08). El grupo con nivel B1 produjo una M de (M=6,00, DE=3,62) y el del B2 con (M=5,45, DE=3,94). En cuanto al grupo de Nativos, este presentó una M de (M=6,80, DE=5,86). En este último caso —es decir, sobre la producción de verbos estativos y de logro en indefinido— se encontraron diferencias estadísticamente significativas únicamente en la producción de verbos de estado en indefinido entre los estudiantes suecos de ELE con nivel B1 y el grupo de Nativos, B1-Nativos (Z=-2,68, p=,007). La producción de los Nativos es mucho mayor que la del nivel B1. Desde nuestra perspectiva, la diferencia que se produce entre estos grupos, a pesar de ser significativa, no muestra ni un solo fundamento específico que presente alguna tendencia especial o distinta que indique preferencia de algunas formas por otras en general. Consideramos que este caso es circunstancial y no marca una distinción transcendente.

En esta investigación, uno de los objetivos era contrastar el uso de los verbos de estado y de logro en indefinido e imperfecto entre los estudiantes suecos de ELE y Nativos en las Tareas 2 y 3, la primera escrita y la segunda oral. El propósito era determinar hasta qué punto los participantes suecos producen y/o relacionan los dos tipos de verbos con los tiempos verbales que estudiamos. Con los datos, tanto para la Tarea 2 como para la 3, se constata que los estudiantes suecos de ELE con nivel A2, B1 y B2 utilizan generalmente el imperfecto y el indefinido con verbos de estado y logro de forma similar al grupo de Nativos cuando se les pide narrar historias en pasado. En nuestra opinión, este caso no tiene que ver directamente con el

uso consciente del imperfecto e indefinido o con el relacionar estas formas verbales con los verbos de estado y de logro de manera adecuada; los participantes de este trabajo tienden a usar estos tiempos y verbos hasta cierto punto de manera semejante a los Nativos por una cuestión de estructuras gramaticales establecidas en la lengua española. Con esto nos referimos a que —en nuestro idioma, a la hora de narrar historias en la esfera del pasado— existen formas que son prototípicas: en primer lugar, el uso de verbos de estado con formas imperfectivas, y en segundo lugar, la utilización de verbos de logro con formas perfectivas. Sobre esta cuestión, Cadierno (2000: 58) indica lo siguiente:

> Más concretamente, el aspecto perfectivo, expresado por el indefinido, presenta una situación pasada concebida en su totalidad, como no terminada, marcando su comienzo y su final; por otro lado, el aspecto imperfectivo, expresado por el imperfecto, presenta una situación pasada concebida como algo no terminado, enfocando su evolución en el tiempo, y sin mostrar su principio o final.

Con la cita anterior se visualiza la perspectiva general de las relaciones temporales con las aspectuales que mencionamos. Es importante señalar que, en el caso del español, estos vínculos semánticos se dan en los diferentes tiempos verbales, lo cual quiere decir que la relación imperfectividad/estados y perfectividad/logros puede abarcar otros tiempos en el sistema verbal, como el presente y el futuro, por ejemplo. Sin embargo, dentro de la esfera del pasado y desde una perspectiva narrativa, el indefinido es el tiempo elegido para crear los hilos narrativos, y el imperfecto, el trasfondo o escenario donde suceden los eventos expresados por el indefinido. Este argumento se exponía más arriba, sin embargo, consideramos pertinente reforzar esta posición con la siguiente cita:

> […] el indefinido presenta los eventos que constituyen el esqueleto de la narración, aquéllos que avanzan el argumento de la misma, y que son presentados de manera cronológica en orden secuencial (el denominado *foreground*), mientras que el imperfecto expresa los eventos que constituyen el marco de fondo (el denominado *background*) y que describen, amplifican o comentan los eventos expresados en indefinido. (Cadierno, 2000: 58-59)

En la lengua española, pues, el indefinido y el imperfecto son los tiempos protagónicos en las narraciones del pasado. Esto es una estructura establecida en nuestro idioma, pero —como se ha expuesto a través de nuestro mapa teórico—, existe una controversia en la alternancia entre estas formas verbales que son consideradas por unos una cuestión temporal y por otros, un aspectual. Esta problemática, al extenderse al campo de ELE, crea una dificultad mayor para los aprendices y para los mismos profesores. Con la intención de visualizar los diferentes elementos que provocan que esta alternancia sea catalogada como una de la partes gramaticales más difíciles de aprender por parte de los estudiantes y de enseñar por parte de los profesores en el contexto de ELE, se abordará la última pregunta de investigación de este trabajo, la cual cuestiona sobre las causas principales, dentro del contexto sueco, de las dificultades en la enseñanza/aprendizaje de la alternancia imperfecto/indefinido en ELE .

7.8 La enseñanza/aprendizaje de la alternancia imperfecto/indefinido en ELE: dificultades en el aprendizaje e instrucción en el contexto sueco

Con la sexta y última pregunta de investigación se planteaba lo siguiente:

> ¿Cuáles pueden ser las causas principales de las dificultades en la enseñanza y aprendizaje de la selección imperfecto/indefinido en el contexto sueco?

En el entorno del ELE, uno de los temas gramaticales más complicados de enseñar y de aprender es la alternancia imperfecto/indefinido.[222] Por un lado, iniciábamos nuestro estudio haciendo

[222] Sobre la dificultad que presenta esta alternancia en la enseñanza de ELE, Palacio (2009: 2) expresa acertadamente la controversia que suscita este tema. La autora, metafóricamente, indica lo siguiente: "[…] una de las facetas de la gramática del español que más ríos de tinta ha provocado y sigue provocando es, entre otras, el pretérito imperfecto: su uso y especialmente su contraste con el pretérito indefinido. A menudo encontramos en los manuales de español como lengua extranjera, en las

referencia a que dentro del mismo ámbito del español, la dicotomía entre estos dos tiempos verbales es controversial. Decíamos también que existen diferentes perspectivas acerca del funcionamiento de estos dos tiempos en la lengua española, e indicábamos diferentes posturas entre gramáticos, gramáticas e investigadores, en relación con dicha alternancia. Por un lado, referíamos a gramáticos como Bello (1847), Gutiérrez Araus (1997), Rojo y Veiga (1999). Este grupo de autores sostiene que la alternancia entre imperfecto e indefinido es temporal, y que el imperfecto es un tiempo verbal secundario/relativo que depende de la presencia de otros tiempos pasados para poder actuar o ser.

Por otro lado, se citó a autores como De Miguel (1999), Fernández Ramírez (1986), Alarcos Llorach (1994) y García Fernández (1998), quienes defienden la postura aspectual. Esta perspectiva teórica plantea que el imperfecto expresa eventos o estados en pasado, vistos en su desarrollo y no en su término, y que el indefinido, expone hechos totalmente acabados. La postura aspectual sobre estos tiempos verbales, en general, propone que hay que visualizar la diferencia entre estos dos tiempos como acabados o inacabados. Este debate, aún se mantiene actual y todavía no hay un acuerdo consensuado sobre el tema. Asimismo, comentamos que la problemática con la alternancia imperfecto/indefinido se ha extendido al contexto de ELE. La enseñanza de estos dos tiempos en el aula de ELE, dentro del contexto sueco, también presenta dificultades diferentes en cuanto a su tratamiento. Por un lado, la cuestión aspectual y temporal crean serios problemas ya que en el idioma sueco existe solamente una forma verbal del pasado para expresar estos dos tiempos en español. En la legua sueca, repetimos, esta categoría no va inscrita en las formas verbales, sino que se expresa a través de otros elementos como los adverbios, pronombres y adjetivos, por ejemplo. En cuanto al contraste entre la forma sueca del pasado y las formas españolas, Eek (2008: 15-16) indica lo siguiente:

> En sueco el pretérito indefinido ("preteritum") carece de morfemas para expresar el contraste de perfectividad o imperfectividad, dicho de otra manera, los suecos no tienen una forma morfológica para expresar

---

gramáticas o en las aclaraciones de los profesores, explicaciones que no satisfacen la necesidad del estudiante extranjero de comprender este tiempo verbal, y, en general, el comportamiento de los tiempos del pasado en español."

> el aspecto, siendo el "preteritum" sueco -como forma verbal-, aspectualmente neutro. En la frase *Peter läste en bok* (Pedro leía/leyó un libro) no es posible determinar si se trata de una acción en curso o de una acción acabada. (...) Estas diferencias en el sistema de las dos lenguas plantea un dilema para el estudiante sueco de EL/E que, como explica Henderson (2003) no dispone "del juego articulatorio" verbal entre indefinido e imperfecto, sino que cuenta con una sola forma verbal, el preteritum, mientras que los hispanohablantes contamos con dos.

Dada esta situación, es lógico y común que se presenten confusiones o dudas al momento de elegir entre uno u otro tiempo. Según Cadierno (2000: 65), la dificultad de aprender un fenómeno gramatical tan complejo como la diferencia aspectual entre el imperfecto e indefinido en la lengua española, se agrava cuando los participantes tienen una LM que carece de dicha distinción morfológica en pasado. Más arriba se expusieron las diferentes formas verbales en sueco equivalentes al imperfecto e indefinido de nuestra lengua;[223] de los ejemplos que se presentaron, solo una forma verbal sueca expresa los significados del imperfecto e indefinido cuando estos expresan eventos en pasado. En cuanto a lo diferentes usos estilísticos de los dos tiempos, se indicó que se expresan con otras formas verbales en sueco.

Por otra parte, en nuestro estudio pudimos identificar las dificultades más comunes que presentan los alumnos en relación con la alternancia imperfecto/indefinido. Los resultados obtenidos a partir de las tareas aplicadas reflejan cierta similitud con la propuesta de la *Hipótesis del aspecto*, de Andersen (1986). Los participantes de nuestra investigación tienden a relacionar el imperfecto con verbos de estado, y el indefinido, con verbos de logro. Este acoplamiento aspectual ayuda a identificar ciertos verbos de estado con el imperfecto, y otros de logro con el indefinido. Sin embargo, esta relación prototípica puede llevar a simplificar la elección constante de estos tiempos con verbos que comparten las mismas características semánticas, y provocar que los estudiantes seleccionen, en ocasiones, la forma verbal inadecuada. Sobre este problema, Cadierno sugiere que los profesores de ELE estén alertas sobre las explicaciones gramaticales que aparecen en las gramáticas y manuales de ELE, porque

---

[223] Véase *supra*, p. 98.

pueden ser mal interpretadas por los alumnos, los cuales inconscientemente pueden crear falsas hipótesis sobre el funcionamiento de la alternancia entre estos dos tiempos verbales. La autora propone la siguiente estrategia (2000: 66).

> En especial, sería esencial llamar la atención de nuestros estudiantes sobre los usos menos prototípicos del indefinido y el imperfecto: el uso de verbos imperfectivos (estáticos y de actividad) en indefinido y el uso de verbos perfectivos (télicos durativos y télicos puntuales) en imperfecto, para paliar, así, la distribución parcial existente en el input; es decir, para paliar la tendencia que hay en el lenguaje de los mismos hablantes nativos de usar ciertos verbos en cierto aspecto gramatical, y, como dice Andersen (1986: 23), evitar así que los alumnos lleven a cabo una absoluta identificación entre determinados verbos y determinando aspecto.

Cadierno comenta que la introducción de las propuestas que se exponen anteriormente requiere de más estudios empíricos que atiendan de manera minuciosa estos aspectos. Siguiendo la misma línea, otro factor que afecta a la enseñanza/aprendizaje del imperfecto y del indefinido es la exposición de reglas no suficientes y adecuadas para la adquisición o entendimiento sobre estas dos formas verbales. Sobre esta cuestión, Baralo (2003: 3) indica lo siguiente:

> Un tema candente en los programas de español/LE es el de la dificultad que ofrece la oposición imperfecto/indefinido, tanto a alumnos como a profesores. Las explicaciones lingüísticas explícitas no son útiles ni operativas para crear el tipo de conocimiento intuitivo que se necesita para tomar decisiones de selección de una u otra forma en el acto de la comunicación.

Por otra parte, dentro del contexto sueco, Eek (2008) expresa en su estudio que los manuales suecos, en general, no presentan la categoría aspectual. La autora comenta que los manuales utilizados en Suecia son, en su mayoría, especialmente para estudiantes suecos, a diferencia de los manuales españoles, que van dirigidos a estudiantes no nativos en general. Sin embargo, también afirma que ninguno de los dos grupos de manuales —ni suecos ni españoles— atienden profundamente y con intenciones comunicativas el rasgo netamente aspectual no terminativo del imperfecto.

En este estudio coincidimos con Eek en cuanto al hecho de que el tratamiento de imperfecto e indefinido no tiene una difusión completa, en este caso, en los manuales que se utilizan en los diferentes contextos escolares donde se imparte ELE en Suecia.

Por otro lado, consideramos que un elemento que puede provocar dificultad en la adquisición o aprendizaje del imperfecto y del indefinido es el *input*. En efecto, desde nuestro punto de vista, el *input* al que están expuestos los participantes es un factor sumamente importante en el aprendizaje correcto o incorrecto de estas formas. Sobre este concepto Fernández (2013: 1) indica lo siguiente:

> Se le llama input a la lengua a la que el aprendiente está expuesto en un contexto comunicativo. Es decir, es la lengua que el aprendiente oye, lee o ve (en el caso de lenguas de señas) y que atiende con el fin de interpretar un mensaje. Wong (2005) describe que el input contiene un mensaje y por lo tanto el que lo escucha, lee o ve tiene una razón por la cual atenderlo. Un ejemplo de input es cuando el estudiante en clase escucha "No habrá tarea para mañana" y cuando lee un cartel que dice "No fumar". Es input también cuando el aprendiente, estando en el lugar donde se habla la L2, escucha en la tienda "¿Tendrá un billete más pequeño? o lee en el metro "Antes de entrar deje salir". El input, o los datos lingüísticos primarios, como lo llama Schwartz (1993), contiene ejemplos fonéticos, gramáticos y léxicos, entre otros, y esos elementos son la materia prima con la cual se alimentan los procesos mentales de adquisición de una lengua.

Según la autora, el *input* es un factor vital en el aprendizaje de lenguas. Asimismo, sostiene que este concepto provee la evidencia lingüística necesaria para que los procesos mentales de adquisición empiecen a formular hipótesis sobre cómo funciona la L2. Fernández remarca que nadie puede aprender un idioma sin algún tipo de *input*. La autora resume su posición aclarando que si no hay *input*, la adquisición no ocurre.

Anteriormente mencionábamos que el *input* al que están expuestos nuestros participantes es bastante reducido. Los alumnos que participaron en este estudio tienen clases de español dos veces a la semana donde cada sesión dura aproximadamente 2 horas. Asimismo, más arriba, en el apartado de *Participantes*, indicábamos que las instrucciones de los profesores, en su mayoría, son en sueco en los primeros niveles, y que en los niveles superiores, las clases se imparten tanto en sueco como en español. Por otra

parte, también informábamos que la mayor parte de los manuales utilizados en ELE suelen tener todas las instrucciones y referencias en sueco. Además, se explicó que el entorno social, dos pueblos donde la lengua española está completamente alejada del mundo hispano, es un factor que obstaculiza y distancia el contacto con el español. Dentro de este contexto, otra herramienta que juega una parte importante en el aprendizaje del idioma es el internet. Sobre el acceso virtual al español, se explicaba que debido a la falta de contacto directo con la lengua meta, los estudiantes utilizaban en gran medida el internet como recurso principal para poder escuchar, leer, escribir y hablar en español, así como para practicar diferentes temas gramaticales. Sobre este contexto nos interesa destacar que los estudiantes se exponen a los diferentes usos de imperfecto e indefinido en distintos planos. El contacto virtual con estas formas puede ayudar positivamente al aprendizaje de estas, sin embargo, la exposición de estos elementos en ciertos contextos puede dificultar aún más el entendimiento de estos tiempos del pasado; un ejemplo muy claro sobre esta última posición son los diferentes conductos informativos de noticias.[224]

Actualmente, el acceso a noticieros por parte de los estudiantes de ELE se incrementa en internet. Cuando los alumnos escuchan o leen noticias en la red, la posibilidad de que se confundan aún más con el uso del imperfecto e indefinido se muestra mayor debido al tipo de propiedades del *input* que ofrecen los medios de comunicación. Según Baralo (2003: 217), el llamado "imperfecto periodístico"[225] es uno de los usos del imperfecto que

---

[224] De acuerdo con Baralo (2003: 213-214), el *input* presenta tres tipos de evidencia: evidencia positiva, evidencia negativa y evidencia negativa indirecta. La primera se refiere al conjunto de enunciados correctos a los que está expuesto el aprendiente. La autora indica que se trata de los modelos de lengua en los que se basa la instrucción, sean orales o escritos. Por otra parte, sobre la evidencia negativa, la investigadora expresa que esta es la corrección que se hace al hablante con respecto a una frase incorrecta, puede tener la forma de información explícita, preactiva (antes de que se cometa el error en clase) o reactiva. En cuanto a la evidencia negativa indirecta, se explica que es el caso de la ausencia de corrección directa, pero de la ayuda del experto mediante las recuperaciones, las reformulaciones o las preguntas sobre el contenido.

[225] Palacio (2009: 7), en su estudio sobre los valores del imperfecto en contraste con el indefinido, indica que el sentido del "imperfecto periodístico" se corresponde, en

presenta aspectos del idioma aparentemente contradictorios con las reglas expuestas en los manuales de ELE y en las explicaciones directas de los profesores. Sobre la exposición de contenido que se expone en la crónica periodística, la autora (2003: 216) expresa lo siguiente:

> […] la crónica periodística varía según se trate de periódicos escritos o de telediarios. Los textos de los informativos de la televisión son también textos escritos y leídos expresivamente para ser oídos con apoyo de imágenes; ofrecen peculiaridades con respecto a los textos escritos para ser leídos por los destinatarios de la información, sin los intermediarios del locutor y de la secuencia de imágenes reales proyectadas. Y una de esas peculiaridades se formaliza con el uso de la oposición *lo que ocurrió*/ *lo que ocurría* de manera diferente.

A continuación presentamos un ejemplo de una nota periodística en internet sobre un grupo de estudiantes que ganaron una competencia en vivo sobre ciencias naturales y matemáticas. En este ejemplo apreciamos el uso del imperfecto —en vez del indefinido— con el propósito de crear un sentido de actualidad en la narración:

224. En Intermedia esta aventura *fue ganada* por Jeroboán Valentín Bon, de la Esc. Río Cañas Abajo de Mayagüez. Compañera de escuela de Nathalie era Yulitzarie Hernández, quien **ganaba** la aventura de Isla de Mona a sus 16 años y mientras estudia su 11º. Grado. (Visión, 2014)[226]

En el ejemplo anterior observamos que la noticia empieza con un evento en indefinido, en este caso con el verbo *ser* en voz pasiva. De esta

---

un espacio pasado o no actual. La utilización de este recurso es muy común en retransmisiones de partidos de fútbol o de noticieros, en un espacio presente o actual, cuando se narran las cosas como si pasaran en el mismo momento de la enunciación. Algunos de los ejemplos que muestra la autora son los siguientes: (***Cae*** *al suelo Morientes y el árbitro* ***pita*** *penalti,* en lugar de: *Morientes* ***ha caído*** *al suelo y el árbitro* ***ha pitado*** *penalti*).

[226] Las *cursivas* y **negritas** son nuestras.

manera se presenta una acción que tuvo lugar en el pasado y que se aprecia como acabada. Sin embargo, más adelante, al exponerse el hecho principal, en este caso el de *ganar*, la forma verbal utilizada aparece en es el imperfecto, es decir, **ganaba**. En este caso, el imperfecto periodístico crea un efecto de actualidad, con la intención de ubicar al lector —desde el punto de vista narrativo— en el momento en que ocurrían los hechos. Según Chamorro y Castañeda Castro (1998: 533), estos usos son llamativos para los mismos hablantes nativos. Los autores explican que casos como el anteriormente citado no es una incoherencia semántica, sino una rareza pragmática, un asunto de estilo. Por otra parte, reafirmamos esta postura citando a Baralo (2003: 223) en cuanto a su perspectiva sobre las propiedades de este recurso estilístico.

> El llamado "imperfecto periodístico" no es un desvío de ninguna norma, si aceptamos que no debería existir tal norma que establezca que el imperfecto sólo puede usarse para la descripción en el pasado, o para el cuadro de fondo, o para las acciones secundarias, o para expresar los hábitos y las acciones reiteradas.

En general, en este apartado se presentaron algunos de los factores por los cuales la alternancia imperfecto/indefinido crea dificultades tanto en la enseñanza como en el aprendizaje en el contexto de ELE en Suecia. De esta manera se contestó a nuestra última pregunta de investigación. Por una parte, se comentó que existe una controversia, todavía actual, sobre el accionar de estos dos tiempos verbales dentro de la gramática española. Algunos investigadores han desarrollado posturas teóricas distintas sobre el funcionamiento del imperfecto y del indefinido. Algunos defienden la perspectiva temporal, y otros, la aspectual. Se indicó que esta problemática aparece también en la enseñanza de ELE, causando dificultades tanto en la instrucción como en el aprendizaje. Una de las causas expuestas es el hecho de que la lengua sueca solo tiene una forma verbal para expresar el imperfecto y el indefinido del español, y que la selección de una u otra forma del pasado implique la adquisición de tiempo, y probablemente de la categoría de aspecto. Asimismo, se mencionó sobre acoplamientos aspectuales, es decir, verbos de estado con el imperfecto y verbos de logro con el indefinido. Estas combinaciones son comunes y los estudiantes tienden a seleccionarlas para elaborar narraciones en pasado. Se ha explicado que este emparejamiento es dominante. La selección prototípica de la que

también hablamos en ocasiones puede ser igualmente un factor que provoca que los estudiantes cometan errores en la selección de estos dos tiempos del pasado con el tipo de verbos que se mencionan. Esto sucede debido a que el imperfecto también se usa con verbos de logro y el indefinido con verbos de estado. Los participantes de esta investigación utilizaron las diferentes combinaciones, sin embargo, cometen más errores y menos producción con las combinaciones que surgen en últimas instancias en el aprendizaje, esto según las propuestas de Andersen (1986) en su *Hipótesis del aspecto*. Se indicó también que no solamente los acoplamientos semánticos/temporales provocan dificultad en la alternancia imperfecto/indefinido dentro del contexto ELE, sino también las reglas y explicaciones no bien expuestas por parte de los profesores y los diferentes manuales que se utilizan en Suecia para instruir los usos de estas dos formas verbales. Por otra parte, se hizo referencia al factor *input*, principalmente en el plano virtual. Aquí se explicó que la exposición del imperfecto e indefinido, sobre todo en los medios informativos, presenta usos estilísticos los cuales hasta para los mismos nativos que resultan extraños hasta para los nativos. Dada esta situación, cuando los estudiantes escuchan o leen esta forma del imperfecto se confunden aún más sobre los valores y los usos de este tiempo verbal.

Finalmente, coincidimos con Baralo (2003: 6) cuando expresa que dentro de la lingüística aplicada en ELE, es necesario hacer un llamado a la teoría lingüística y a la gramática descriptiva de la lengua, con el propósito de mostrar la necesidad de proporcionar conceptos y reglas que expliciten de manera inequívoca el conocimiento explícito del nativo.

Conclusiones

Sustentamos que los resultados de este estudio de investigación proveen evidencia empírica sobre las dificultades que presentan alumnos suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 en la alternancia imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro.

El objetivo principal de nuestro estudio era describir las dificultades que enfrentan los alumnos suecos de niveles A2, B1 y B2 con el uso correcto de estos tiempos verbales cuando se emplean con estos tipos de verbos. Asimismo, se buscaba hacer un acercamiento a esta problemática con la intención de comprender mejor el accionar de estas formas.

A través de las tareas que se aplicaron, se recopilaron datos que muestran cómo los alumnos utilizan el imperfecto y el indefinido en diferentes contextos. En la primera tarea, los estudiantes tenían que elegir entre el imperfecto y el indefinido para completar una historia. Cada nivel tuvo su propia Tarea 1, es decir, se adaptaron tres historias para cada nivel. Con esta tarea se buscaba diagnosticar en qué medida cometen errores los alumnos suecos de ELE con la alternancia imperfecto/indefinido en relación con verbos de estado y logro. Los alumnos que participaron en este estudio mostraron dificultades en elegir correctamente entre estos tiempos verbales, pues cometieron más o menos errores, dependiendo del nivel lingüístico. De esta manera se constató que los de mayor nivel cometen menos errores que los de menor nivel. En la discusión de los datos se indicó que los errores cometidos por los participantes de A2 eran de cierto modo lógicos. Se tomó esta postura porque consideramos que en este nivel aún no se tiene un dominio con la alternancia imperfecto/indefinido. Sobre este punto se hizo referencia al *Plan curricular del Instituto Cervantes* (2008: 130), que indica que el estudio de estas formas se introducen ya en el nivel A2; sin embargo, estas se imparten de forma sencilla y solo los aspectos básicos. Por otra parte, con los datos obtenidos de la Tarea 1 se comprobó que los estudiantes, en los tres niveles, presentan una tendencia a cometer más errores con los verbos de logro que con los de estado. Asimismo, se verificó que los tres niveles no tienen aún dominio total de estos verbos con el pretérito indefinido. Los participantes cometieron más errores con el indefinido que con el imperfecto.

En cuanto a los ítems que presentaron la combinación estados/indefinido y logros/imperfecto, los resultados muestran que los participantes, de los tres niveles, cometieron errores a la hora de elegir imperfecto con verbos de logro e indefinido con verbos de estado. De los tres grupos, el del nivel A2 fue el que más dificultades presentó en cuanto a la combinación estados/indefinido. A pesar de que en este grupo solo se expuso esta última combinación, al comparar los resultados con los otros niveles, se constató que, en efecto, el A2 fue el que más errores cometió. Por su parte, los grupos con nivel B1 y B2 mostraron dificultades a la hora de elegir este tipo de combinaciones aspectuales. A pesar de que los grupos B1 y B2 muestran un mayor dominio de estas formas que el del A2, estos siguen cometiendo errores con la alternancia imperfecto/indefinido cuando esta se vincula con aquellos verbos que se contraponen, hasta cierto punto, con la naturaleza aspectual que poseen. A partir de los resultados estadísticos de las pruebas aplicadas a los participantes, se expuso que las dificultades que presentan los alumnos suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 en la selección de los tiempos del pasado imperfecto y del indefinido con verbos de estado y de logro en la Tarea 1, tienen que ver con diferentes factores. Se indicó, por una parte, que en los primeros niveles de aprendizaje, los estudiantes aún no reconocen claramente la diferencia entre los tiempos del pasado, debido a que la instrucción de los pretéritos apenas inicia. Asimismo, se comprobó que en los niveles posteriores se muestra un mejoramiento en la selección del imperfecto y del indefinido cuando estos se relacionan con los verbos de estado y de logro. Sin embargo, a pesar del avance notorio de estas formas, los estudiantes siguen cometiendo errores. Dentro de este contexto se hizo referencia específicamente al nivel B2. Sobre este grupo se destacó que cometió más errores que el del nivel B1 en el uso del imperfecto. Nuestro argumento sobre estos resultados explicaba que el hecho de que un grupo con mayor capacidad lingüística cometiera más errores que los de niveles anteriores, tenía que ver con el reajuste del aprendizaje. Con esto nos referíamos a que nuestros participantes del nivel B2 cometen todavía cierto tipo de errores debido a que estos se enfrentan simultáneamente a formas más avanzadas que requieren más atención y domino lingüístico.

Con los resultados de la Tarea 1 se confirmó que las combinaciones aspectuales no prototípicas que se presentaron en esta tarea, en los diferentes niveles, son un factor que influye en la producción de errores en la selección de los tiempos del pasado. Sobre este tema se expuso que los participantes

de este trabajo de investigación tendieron a relacionar el imperfecto con verbos de estado y el indefinido con verbos de logro.

La postura que se tomó sobre la explicación acerca de esta tendencia se basa en lo que expresa la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) sobre estas formas. Esta indica que la relación entre estos tiempos y verbos comparten un enlace natural. Sin embargo, también sostiene que cuando estos elementos cambian de rol, surgen diferentes matices y significados que transforman la perspectiva de los eventos. A partir de esta combinatoria semántica/temporal se entiende que los estudiantes suecos de ELE, al no estar familiarizados con este tipo de posibilidades aspectuales, tienden a cometer errores a la hora de hacer corresponder los verbos ya aludidos con los tiempos verbales adecuados.

Por otra parte, en cuanto a las Tareas 2 y 3, los resultados obtenidos indican que el nivel lingüístico no es un factor que determine la producción de errores a la hora de seleccionar entre el imperfecto o el indefinido. Se asume esta posición dado que no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos A2, B1, y B2. Asimismo, se sostiene que el hecho de que no influya el nivel lingüístico en las Tareas 2 y 3, va en contra de la hipótesis que se presentó para la primera pregunta de investigación correspondiente a estas tareas. Los datos estadísticos informan que los tres grupos participantes mostraron, dentro de su nivel, dominio con la alternancia imperfecto e indefinido cuando estos se relacionan con verbos de estado y logro. A pesar de que no se descubrieron diferencias estadísticamente significativas en la producción de errores tanto para la Tarea 2 como la Tarea 3, se realizó un análisis sobre algunos de los errores producidos específicamente por el grupo con nivel B2. El propósito era determinar si en este existían errores fosilizados. Los participantes con nivel B2 mostraron errores de esta clase con el uso del imperfecto por el indefinido en contextos donde los alumnos utilizan imperfecto para describir un evento pasado, enfocándose directamente en la descripción de acontecimientos y no en la de eventos acabados, como en el ejemplo *Tocó uno de mis cantantes favoritos, Lars Winnerback,* ***era*** *una noche inolvidable.* En el ejemplo anterior, los participantes usaron el imperfecto ***era*** con la intención principal de describir un evento, pero la selección es incorrecta. El indefinido sería la forma correcta porque el ejemplo no es una descripción en pasado en primer plano, sino la de la presentación de un evento acabado.

En esta investigación se asume que los estudiantes suecos de ELE con nivel B2, que fueron parte de este estudio, presentan fosilización con este

tipo de errores. Desde nuestro punto de vista, este tipo de error es fosilizado. Se adopta esta posición debido a que este tipo de errores apareció a partir de los primeros usos del imperfecto e indefinido, como se vio reflejado en el grupo con nivel A2 y continuó en B1. A partir de esta postura, se sostiene que los estudiantes con nivel B2 seguirán generalizando la regla del imperfecto, aunque esporádicamente, como forma verbal para describir eventos en el pasado en contextos donde se requiere el indefinido.

Otro de los objetivos de este trabajo de investigación era determinar si el tipo de tarea, dirigida, escrita libre y oral libre, influía en la producción de errores. A partir de los errores que se cometieron tanto en la Tarea 1 como en la 2 y 3, y a través de la consulta de los datos y el contraste entre las tareas en los diferentes niveles, se asume que los participantes presentan mayores dificultades con la alternancia imperfecto/indefinido en la Tarea 1, es decir, con tareas de selección verbal dirigidas. Se defiende esta posición debido a que en las otras tareas la producción de errores fue mucho menor que en la Tarea1.

Nuestro argumento se basa en que a los estudiantes se les dificulta menos narrar historias en pasado cuando tienen la libertad de adaptar su producción de acuerdo con su nivel lingüístico y utilizar formas gramaticales que conocen y usan para expresarse. Dada esta situación, el uso del imperfecto y del indefinido puede aparecer en aquellos contextos donde los estudiantes se sienten más seguros. Otro factor que a nuestro juicio disminuye el grado de dificultad de producción, es lo que se pidió a los estudiantes en las Tareas 2 y 3: contar sobre cuestiones personales; esta situación resulta para muchos una ventaja, ya que de esa manera pueden recrear, dentro de sus posibilidades, situaciones familiares o de la vida cotidiana.

Por otro lado, un propósito más de nuestra investigación era contrastar el uso de los verbos de estado y de logro en indefinido y en imperfecto entre los estudiantes suecos de ELE y Nativos, en las Tareas 2 y 3. Con este contraste se buscaba determinar hasta qué punto los participantes suecos producen y relacionan los dos tipos de verbos con los tiempos verbales imperfecto e indefinido. Basándonos en los resultados estadísticos, tanto para la Tarea 2 como para la 3, se constató que los estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 utilizan de forma general el imperfecto y el indefinido con verbos de estado y logro similarmente al grupo de Nativos, cuando estos narran historias en el pasado. Anteriormente se expresaba que desde nuestro punto de vista, el emparejamiento de verbos y tiempos

verbales no tiene que ver directamente con el uso consciente y correcto de estas formas. Consideramos que los participantes de este trabajo tienden a utilizar estos tiempos y verbos hasta cierto punto de forma similar a los Nativos por una cuestión de estructuras gramaticales establecidas en la lengua española.

Con lo anterior, nos referimos a que en nuestro idioma, cuando se narra historias en el pasado, existen formas que son más prototípicas que otras: el uso de verbos de estado con formas imperfectivas y la utilización de verbos de logro con formas perfectivas, en este caso. A partir de lo expuesto, se sugiere que los estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 asemejan su producción de verbos de estado y de logro con el imperfecto e indefinido a la de los Nativos. Finalmente, uno de los aspectos teóricos que nos interesaba abordar en este estudio era exponer y explicar las causas principales de las dificultades encontradas en la enseñanza/aprendizaje de esta selección temporal. Sobre los diferentes factores que provocan dificultades, —tanto en la enseñanza como en el aprendizaje del imperfecto y del indefinido en el contexto de ELE en Suecia— se comentó que son varios y que estos presentan diferentes planos teóricos y prácticos. Por un lado, se expuso que existe una controversia teórica, todavía actual, sobre el accionar de estos dos tiempos verbales dentro de la gramática española. Las posturas temporal y aspectual impiden el consenso sobre qué teoría es realmente la que explica esta alternancia.

Por otro lado, se hizo referencia sobre acoplamientos aspectuales, en este caso, verbos de estado con el imperfecto y verbos de logro con el indefinido. Sobre este asunto se indicó que existe una tendencia clara de los estudiantes a seleccionar estas combinaciones en sus narraciones en pasado. El emparejamiento de verbos de estado con el imperfecto y los de logro con el indefinido es dominante, y dada esta situación, la selección prototípica de estos elementos gramaticales, en ocasiones, es un factor que provoca que los estudiantes suecos de ELE cometan errores en la selección de estos dos tiempos del pasado con la clase semántica de verbos que se mencionan. En cuanto a la influencia de la lengua sueca, se asume que esta es un factor permanente que causa dificultades con la alternancia imperfecto/indefinido a los estudiantes suecos de ELE. Se concluye lo anterior a partir de que el sueco solo posee una forma verbal para expresar el imperfecto y el indefinido del español, por lo que dicha situación provoca que los alumnos duden sobre qué tiempo es el correcto a la hora de elegir entre una y otra forma.

Dentro de la enseñanza de ELE en el contexto sueco, las reglas y explicaciones no bien expuestas por parte los profesores y los diferentes manuales que se utilizan, son parte de los factores que crean confusión y dudas entre los estudiantes sobre el accionar de estos tiempos verbales. Esta situación es una realidad, y mientras no se regule el contenido de los diferentes manuales y no se despierte una mayor conciencia por los profesores sobre una búsqueda más efectiva, clara y sincera sobre el funcionamiento de estos tiempos, las dificultades en la adquisición y/o aprendizaje de estas seguirán provocando el uso incorrecto de estas formas.
Por otra parte, también se hizo referencia al factor *input*, principalmente en el contexto virtual. Se abordó este tema con el propósito de informar que la exposición del imperfecto y del indefinido en los medios informativos, expone usos estilísticos peculiares que resultan extraños hasta para los mismos nativos. La tendencia de los medios de comunicación de exponer eventos pasados con una perspectiva actual, los lleva a usar el imperfecto como forma que permite dicha perspectiva. Cuando los estudiantes escuchan o leen esta característica del imperfecto llegan a confundirse aún más sobre los valores y usos de este tiempo verbal. Los diferentes factores expuestos provocan generalmente dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de ELE. Siguiendo la línea de Cadierno (2000), consideramos que para entender mejor los diferentes elementos que originan las dificultades, tanto para el aprendizaje como para la instrucción de estos tiempos, es sumamente importante que los profesores de ELE tengan una mayor conciencia sobre las explicaciones gramaticales que exponen a partir de las gramáticas expresadas en los manuales de ELE. En nuestra opinión, estas pueden ser mal interpretadas por los alumnos, los cuales inconscientemente pueden crear falsas hipótesis sobre los diferentes valores que presentan estos tiempos verbales.

Es importante destacar que en esta investigación existen delimitaciones. Este trabajo analizó solamente a tres grupos de estudiantes suecos de ELE y a uno de Nativos. Los primeros, conformados por 20 participantes cada uno, mientras que el de Nativos contó con la presencia de 10. Todos los participantes suecos comparten nacionalidad, LM, L2 y ELE; además del mismo contexto socioeconómico. Asimismo, cabe añadir que el tema que se ha abordado es hasta cierto punto acotado, ya que se ha estudiado únicamente dos de las clases semánticas, la de verbos de estado y de logro. Debido a esto, se ha mostrado solamente una parte de la

producción del imperfecto y del indefinido por los participantes en sus narraciones en pasado. Con lo mencionado anteriormente se pretende aclarar que la información obtenida en este estudio no puede generalizarse. Consideramos que para mantener continuidad en la búsqueda de diferentes ángulos de acercamiento a este tema, sería conveniente continuar investigando los elementos que rodean a nuestro tema actual: también los verbos de actividades y de realizaciones. Por otra parte, la consulta de más y diferentes trabajos de investigación sobre este tema ampliaría nuestra base teórica, aportando de esa manera, nuevas perspectivas y formas de ver y entender este tema. Asimismo, se cree que un mayor número de participantes, tanto suecos como nativos, así como diferentes niveles, proporcionaría una mayor perspectiva. Además de estos elementos, se considera que una mejor adaptación de tareas, tanto dirigidas como libres en las diferentes competencias, complementaría la información sobre la producción y dominio por parte de los participantes con la alternancia imperfecto/indefinido. En general, —a partir de los resultados de la diferentes tareas expuestas, de la consulta de nueve trabajos de investigación que están estrechamente relacionados con nuestro tema, y de una base teórica que presenta y expone las diferentes formas de interpretar el funcionamiento de estos tiempos— asumimos que los estudiantes suecos de ELE con niveles A2, B1 y B2 presentarán dificultades para llegar a dominar los diferentes matices y valores que exponen los tiempos imperfecto e indefinido con verbos estativos y de logro. En el contexto sueco, el número de estudios relacionados con el nuestro aún sigue siendo escaso, dada esta situación, insistimos en que es vital seguir investigando este tipo de temas dentro del ámbito de ELE.

Como profesores de ELE tenemos la obligación permanente de aportar la mayor cantidad de información sobre cómo y cuándo se usan los diferentes tiempos. No es suficiente con solo sistematizar los elementos gramaticales con actividades mecánicas o listas de palabras clave que definen a uno u otro tiempo. Sin embargo, sobre la problemática con el indefinido y su incompatibilidad con las formas de estado, coincidimos de nuevo con Cadierno (2000) en sus propuestas de diferentes actividades para el aprendizaje de la alternancia imperfecto/indefinido. La autora indica que dada la relación del indefinido con formas perfectivas y del imperfecto con imperfectivas, la mayoría de los manuales de ELE tienden a poner este tipo combinación en los ejercicios. Para la investigadora, cambiar la combinación prototípica en los ejercicios provocaría un reajuste en la perspectiva general

sobre el uso de estos tiempos. Finalmente, y como se expresaba en un principio, es nuestro deseo que los resultados de este estudio aporten información significativa para el tratamiento del imperfecto y del indefinido en ELE, así como en el ámbito de la lingüística aplicada y en el de su didáctica para los aprendientes de diferentes lenguas maternas.

Referencias bibliográficas

Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la Lengua Española*. 15ª ed. Madrid: Espasa Calpe. (2006)

Alarcos Llorach, E. (1990): *Gramática estructural*. 2ª ed. 8ª ed. Madrid: Gredos.

Almerfors, J. (2010): *La lengua materna y el material pedagógico en un contexto bilingüe*. Estocolmo. Universidad de Estocolmo.

Amenós Pons, J. (2010): *Los tiempos del pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE*. Tesis doctoral (PhD). Departamento de Lengua Española y Lingüística General Facultad de Filología Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid.

Andersen, R. (1986): El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo Idioma. en J. Meisel (Ed.), *Adquisición del Lenguaje/Aquisicao da liguagem*. (Edición) Frankfurt: Klaus-Dieter Vervuert Verlag.

Andersen, R. y Shirai, Y. (1996): The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition: the Pidgin – Creole Connección. En B. Laufer y W. Ritchie (eds.). *Hanbook of second language Acquisition*. San Diego: Academic Press. pp, 527-570. Disponible en: http://www.pitt.edu/~yshirai/Andersen_Shirai1996Handbook.pdf. [5/09/2014]

Andersson, L. (2010): *¿Cómo afectan las metáforas espaciales nuestra percepción del tiempo?* Stockholm. Stockholms Universitet.

Baralo, M. (2004): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid. Alarcos/Libros, S.L.

Baralo, M. (2004): La alternancia imperfecto-indefinido en el español no nativo. *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Santiago de*

Compostela, 3-7 de mayo de 2004 / coord.por Pablo Cano López, Vol. 1, 2007 (Métodos y aplicaciones de la lingüística), pp, 339- 346.

Baralo, M. (2003): Los medios de comunicación y la falta de consistencia del "input" gramatical para el español no nativo: lo que ocurrió y lo que ocurría. *Actas del XIV Congreso Internacional de "ASELE",* Burgos, 2003 / coord. por Hermógenes Perdiguero Villarreal, Antonio A. Alvarez, 2004, ISBN 84-96394-02-6, pags. 212-224

Bello, A. (1847): *Gramática de la Lengua castellana*. Madrid: EDAF. (2004)

Bergan, G. (2003): *Kortfatad svensk språkhistoria*. 1ª ed. Stockholm: Prisma.

Besas, M. (2005): *La leyenda del espantapájaros*. Dirección de arte, cinematografía y edición por Lascano, C. Música de Cascales F.

Bosque, I. (1990): *Tiempo y aspecto en español*. Madrid. CATEDRA.

Bosque, I. y Gutiérrez, J. (2008): *Fundamentos de sintaxis formal*. 1ª ed. Madrid: Akal.

Brinton, LJ. (1987): The aspectual nature of states and habits, *Folia Linguistic,*
XXI/2-4, 1987, 195-214.

Brinton, LJ. (1988): *The development of English aspectual systems. Aspectualizers and*
post-verbal particles. Cambridge, Cambridge University Press.

Brucart, J.M. (2001): El valor del imperfecto de indicativo en español. Universitat Autònoma de Barcelona. Trabajo presentado al Primer Congreso Internacional de la Asociación Coreana de Hispanistas celebrado en la universidad Nacional de Chonbuk. Disponible en: http://webs2002.uab.es/ggt/publicacions/reports/pdf/GGT-03-1.pdf [5/02/2013]

Cadierno, T. (2000-2001). La enseñanza gramatical y el aprendizaje de la gramática: El caso del aspecto en español. [Grammatical instruction and grammar learning: On Spanish aspect]. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 14, 53-74.

Cadierno, T. (2000): The acquisition of Spanish preterite and imperfect by Danish advanced language learners. Denmark. University of Southern Denmark. *Spanish Applied Linguistics 4*. pp, 1-53.

Carrera Casserberg, V. (2008): *Análisis de errores en un grupo de aprendientes suecos de español como segunda lengua*. Tesina. Universidad de Estocolmo. Disponible en: http://www.uppsatser.se/om/Vanessa+Carrera+Casserberg/

Castañeda Castro, A. (2006): Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2254299 [20/10/2014]

Castañeda Castro, A. (2006): "Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza de español LE." En Boletín ASELE, 34, 11–32. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3030319 [20/10/2014]

Castañeda Castro, A. (2004): Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE. *RedELE*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/castaneda01.htm [22/10/2014]

Chamorro, M. y Castañeda Castro, A. (1998): Imperfecto e indefinido: Valor general y usos discursivos-pragmáticos. Implicaciones didácticas. *En: IX Congreso internacional ASELE Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática*. Santiago de Compostela. pp, 530 -536. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0532.pdf [24/10/2014]

Comajoan, Ll. (2014): Tense and Aspect in Second Language Spanish. En: *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*. Wiley Blackwell. UK.

Comrie, B. (1976): *Aspect*. Cambridge: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Consejo de Europa (2002): *El Marco común europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC. Disponible en: http://www.cvc.cervantes.es/obref/marco [12/12/2013]

Cortés, Á. (2002): *Lingüística*. 1ª ed. Madrid: Cátedra.

Cuenca, M & Hliferty, J (2007): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.

De Miguel, E. (1999): El Aspecto Léxico. En: Bosque, I. y Demonte, V.Tomo 2, capítulo 46, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa, pp. 2977-3060

De Miguel, E. (2004): Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar, en J.L. Cifuentes y C. Marimón (coords.), *Estudios de Lingüística: el verbo*, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 167-206.

Diccionario de términos clave de ELE. (2011): Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm [6/04/2014]

Doiz, A. (2013): The Spanish preterite and imperfect from a cognitive point of view. En: *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Boston/Berlin. Printing: Hubert & Co. GmbH & Co. KG, Göttingen

Eek, M. (2008): *El Imperfecto Un estudio contrastivo entre manuales de Español como Lengua Extranjera* (EL/E). Tesina. Universidad de Estocolmo. Disponible en: http://www.uppsatser.se/om/Marta+Eek/ (Fecha de consulta 20 de noviembre de 2010)

Ellis, R. (2005): *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza, análisis de las investigaciones existentes*. Nueva Zelanda: Ministry of Education.

Falk, J. (2003): *Modern Spansk Grammatik*. Uppsala: Liber, AB.

Fernández, C. R. (2013). Técnicas de enseñanza basadas en input para la adquisición de la gramática en la sala de clase. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*. Madrid. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/tecnicas-de-ense%C3%B1anza-basadas-en-input-para-la-adquisicion-de-la-gramatica-en-la-sala-de-clase [7/11/2014]

Fernández Ramírez, S. (1986): *Gramática Española. Vol.* 4 *El verbo y la oración*. Madrid: Alarcos Libros.

Fernández, S. (1995): Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de ELE. Tratamiento didáctico. : *Actas del VI Congreso Internacional de ASELE* : (León 5-7 de octubre de 1995) / coord. por Francisco Javier Grande Alija, Jeannick Le Men Loyer, Mercedes Rueda Rueda, Elena Prado Ibán, 1996, ISBN 84-7719-586-2 , págs. 147-154

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.

Francia, G & Riss, U. (2013): *Lärare, elever och spanska som modernt språk*. Uppsala: Uppsalas Universitet.

Fält, G. (2009): *Spansk grammatik för universitet och högskolor*. 1ª ed. Lund: Studentlitteratur.

García, J. M. (2006): Los complementos locativos. En Concepción Company (dir): *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La Frase Verbal*. México: Fondo de Cultura Económica, vol. 2, pp. 1251-1336. En: Company (ed.), cap. 14. Universidad de Vigo. Disponible en: http://webs.uvigo.es/weba575/jmgm/public/locativos.pdf [23/10/2013]

García Fernández, L. (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*. 1ª ed. Madrid: Gredos.

García Fernández, L. y Camus Bergareche, B. (2004): *El Pretérito Imperfecto*. 1ª ed. Madrid: Gredos.

García Márquez, G. (1996): *El ahogado más hermoso del mundo*. Todos los cuentos. Barcelona.

Gili Gaya, S. (1943): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Vox. (2000)

Girón, J. (1993): *Introducción a la explicación lingüística de textos*. 3ª ed. Madrid: Edinumen.

Gómez Torrego, L. (2007): *Gramática didáctica del español*. 9ª ed. Madrid: SM.

Grijelmo, A. (2006): *Gramática descomplicada*. 1ª ed. Madrid: Taurus.

Gutiérrez Araus, M.L. (1997): *Formas temporales del pasado en indicativo*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Gutiérrez Araus, M.L. (2007): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. 2ª ed. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Gutiérrez Araus, M.L. (1996): Relevancia del discurso en el uso del imperfecto. *Revista Española de lingüística*. 26, Fasc. 2, pp, 327-336. Disponible en: http://www.sel.edu.es/pdf/jul-dic-96/26-2-Gutierrez.pdf [12/10/2013]

Güell, L. (2008). El reconocimiento de la naturaleza composicional del aspecto en la adquisición del español como lengua extranjera. *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*, editadas por Inés OlzaMoreno, Manuel Casado Velarde y Ramón González Ruiz, Departamento de Lingüística hispánica y Lenguas modernas. Pamplona, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra, 2008. ISBN: 84-8081-053-X.

Hemingway. E. (1989): *El viejo y el mar*. 1ª ed. México: Dante/Quincenal.

Henderson, C. (2010): *El pretérito perfecto compuesto del español de Chile, Paraguay y Uruguay. Aspectos semánticos y discursivos*. Stockholm: Stockholms Universitet.

Henderson, C. (2003): *Pretérito Perfecto, Simple e Imperfecto en aprendientes suecos de español L2*. Magisteruppsats (tesina). Universidad de Estocolmo.

Ibargüengoitia, J. (1987). *Los pasos de López*. México, Ed. JM, 1987.

Ibarretxe-Antuñano, I. y J. Valenzuela. 2012 b. "Lingüística cognitiva: origen, principios teóricos y metodológicos, tendencias". *Lingüística Cognitiva*. Eds. I. IbarretxeAntuñano y J. Valenzuela. Barcelona: Anthropos. 13-38. Disponible en: http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/distancia_archivos/Ibarretxe-Valenzuela-LC_CAP_1.1.pdf [12/9/2014]

Instituto Cervantes. (2010): *El Español, una lengua viva*. Suecia. pp, 101-103. Disponible en :http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/informe%20prensa%202010-WEB.pdf [27/09/2014]

Instituto Cervantes. (2008): *Plan curricular del instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español A1/A2*. 2ª ed. Madrid: Biblioteca nueva.

Instituto Cervantes. (2008): *Plan curricular del instituto Cervantes, Niveles de referencia para el español B1/B2*. 2ª ed. Madrid: Biblioteca nueva.

Lakoff & Johnsson. (1980): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra Teorema.

Langacker, R. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar. Volume 1: Theoretical prerequisites*. Stanford: Stanford University Press.
Leonetti, M. (2004): ¿Por qué el imperfecto es anafórico? En: García Fernández L. M. y Camus Bergareche, B. *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos. pp, 481-508.

Lipman, M. (1993): *Asombrándose ante el mundo, Manual del profesor para acompañar a Kio y a Gus*. Madrid: Ediciones de la Torre.

Llopis, R. (2012): *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera*. España: Ministerio de educación, cultura y deporte.

Llopis, R; Real J.M & Ruiz Campillo, J.P. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid. Edinumen.

López, A. (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arcos Libros, S.A.

López, F. (2014): *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el Bachillerato sueco*. Lund: Lunds Universitet.

Lubbers Quesada, M. y Maldonado, R. (2005): *Dimensiones del aspecto*. 1ª ed. México: UNAM.

Lundin, K. (2009): *Tala om Språk Grammatik för lärarstudenrande*. 1a ed. Lund: Stundentlitteratur.

Magazin Latino. (2011). Disponible en: http://www.magazinlatino.se/

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012): OBJETIVOS EDUCATIVOS EUROPEOS Y ESPAÑOLES ESTRATEGIA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN 2020. Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Cooperación Internacional. (2006): *El mundo estudia español*. Suecia. pp, 365- 375. Disponible en:http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/el-mundo-estudia [10/10/2014]

Moliner, M. (1989): *Diccionario del Uso del Español*. 3ª ed. Madrid: Gredos

Moreno, F. (2007): *Qué español enseñar*. Madrid: Alarcos/Libros, S.L.

Morimoto, Y. (1998): *El aspecto léxico: delimitación*. Madrid: Alarcos/Libros, S.L.

Morimoto, Y. (2007): *Los verbos pseudos-copulativos del español*. Madrid: Alarcos/Libros, S.L.

Ortega Olivares, J. y Castañeda Castro, A. (2001): Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido'en el aula de español/LE. En: *Estudios de Lingüística, Número Extraordinario 1*. Dedicado a: Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. pp, 213-248. Disponible en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=100309 [6/12/2014]

Palacio Alegre, B. (2009): Pretérito imperfecto de indicativo: valor operativo y contraste con el pretérito indefinido. La primera actividad para la clase de ELE. *Revista redELE*. Disponible en: http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2009/primera.html [6/12/2014]

Palancar, E. (2005): Los verbos saber y conocer en español: aspecto léxico y morfodinámica. *Dimensiones del aspecto en español*. En: Quesada, M. y Maldonado Soto, R. Universidad Autónoma de Querétaro – UNAM. México. pp, 17-54.

Pei-wen Mao, E. (2009): La aspectualidad en la interlengua de estudiantes taiwaneses de E/LE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido / pretérito imperfecto. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3). pp, 87-103. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-aspectualidad-en-la-interlengua-de estudiantes-taiwaneses-de-e-le-un-estudio-empirico-sobre-la-dicotomia-preterito-indefinido-pretérito-imperfecto [6/12/2014]

Raya, R. A, Castañeda Castro, A. Martínez Gila, P. Miquel López. Ortega Olivares, J. Y Ruiz Campillo, J. P. (2007): *Gramática básica del estudiante de español*. 2ª ed. Barcelona: Difusión.

Real Academia Española. (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. 23ª ed. Madrid: Espasa. (2006)

Real Academia Española y Asociación de Academias de la lengua española. (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. 1ª ed. Madrid: Espasa.

Reyes, G. (1990): Valores estilísticos del imperfecto. *Revista de Filología Española, LXX*. pp, 45-70. Chicago. Universidad de Illinois. Disponible en: http://recursosele.pbworks.com/f/art%25C3%25ADculo%2Bimperfecto%2BGraciela%2BReyes.pdf [6/12/2014]

Robles, S. (2004): Tareas formales en ELE: un acercamiento metalingüístico los contenidos gramaticales. En: *XV Congreso internacional ASELE Español como Lengua Extranjera. Las Gramáticas y los Diccionarios en la Enseñanza del Español como Segunda Lengua: Deseo y Realidad*. Sevilla. pp, 741-747.Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xv.htm [20/09/2014]

Roca Pons, J. (1958): Estudios sobre perífrasis verbales del español. *Revista de Filología Española,* Anejo LXVII. Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Madrid.

Rojo, G. (1974): La temporalidad verbal en español. *Verba I*. Universidad de Santiago. pp, 68–149.

Rojo, G. y Veiga, A. (1999): El Tiempo Verbal. Los Tiempos Simples. En Bosque, I. y Demonte, V.Tomo 2, capítulo 44, *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. pp, 2867-2934. Madrid: Espasa.

Ruiz Cecilia, R. & Guijarro Ojeda, J. (2005): Análisis contrastivo inglés-español: morfología, funcionalidad y semántica del imperfecto y del pretérito para estudiantes de español lengua extranjera. *Revista redElE*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2005_04/2005_redELE_4_14Ruiz_Guijarro.pdf?documentId=0901e72b80e0028f [6/12/2014]

Ruiz Campillo, J. P. (2005): Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. *Revista Mosaico,15*. pp, 9 -17 Disponible en: http://www.academia.edu/5701315/Instrucci%C3%B3n_indefinida_aprendizaje_imperfect o [3/11/2014]

Sabines, J. (1996): *Otro recuento de poemas 1950-1991*. México: Joaquín Mortiz.

Salaberry, M. R. (1999): The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics, 20*. pp, 151-178. Disponible en: http://applij.oxfordjournals.org/content/20/2/151.short [6/12/2014]

Salaberry, M. R. (2003): Tense Aspect in Verbal Morphology. *Hispania*. 86, 559-573.

Sánchez Lobato J. y Santos Gargallo I. (2008): *VADEMÉCUM, para la formación de profesores*. 1ª reimpresión. Madrid: SGEL.

Sándor, L. (2004): *Para practicar los pasados*. 1ª ed. Madrid: Edelsa.

Santiago, G. (2010): "De la gramática cognitiva a la gramática pedagógica: hacia un modelo operativo del artículo en español". En: *Verba, XVIII*, 187-198. Disponible en: http://revije.ff.uni-lj.si/VerbaHispanica/article/view/2796 [9/11/2014]

Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2010): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Alarcos/Libros, S.L.

Schumacher, S. (2005): *Investigación Educativa 5 edición*. Madrid: Pearson Educación. S.A.

Seljakin, M. (1984): On the essence of the category of aspectuality and its lexical-semantic level in Russian, *Aspect Bound. A voyage into the realm of Germanic, Slavonic and Finno- Ugrian aspectology* (ed. C. de Groot & H. Tommola), Dordrecht, Foris, 39-52.

Serrano Gallego, R. (2003): *Introducción al análisis de datos experimentales*. Publicaciones de la Universidad Jaume I, D.L.

Skolverket. (2013): *Att tala eller inte tala spanska*. Stockholm.

Slabakova, R. y Montrul, S. (1999): Aspectual tenses in Spanish L2 acquisition: a UG perspective. En: Y. Shirai and R. Salaberry (eds.), *Tense-Aspect Morphology in L2 acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.

Smith, C. (1983): A Theory of Aspectual Choice', *Language* 59, 479-501.

Söhrman, I. (2007): *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Alarcos/Libros, S.L.

Tibor, B. Lindgren, K. y Maíllo Pegot, C (2000): ¿Imperfecto o indefinido? Estudio contrastivo. En: *XI Congreso Internacional de ASELE. ¿Qué Español Enseñar? Norma y Variación*. Lingüísticas en la Enseñanza del Español a Extranjeros. Zaragoza. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0759.pdf [3/07/2014]

Tobón de Castro, L. (1974): Algunas consideraciones sobre el aspecto verbal en español. *Revista Thesaurus*. 39, Nº 1, Centro Virtual Cervantes. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/29/TH_29_001_034_0.pdf [7/11/2014]

Vázquez, G. (1998): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

Vendler, Z. (1967): Verbs and times. En: Z. Vendler (Ed.), *Linguistics and Philosophy*. pp, 97-121.Ithaca: Cornell University Press. Disponible en: http://semantics.uchicago.edu/kennedy/classes/s07/events/vendler57.pdf [27/01/2014]

Viberg, Å. (1995): *Gramática sueca*. Stockholm: Natur och kultur.

Visión. El periódico del oeste. Disponible en: http://periodicovision.com/escuelas-del-oeste-arrasan-la-2da-competencia-en-vivo-de-operacion-exito/ [15/09/2014]

Wilk-Raciefiska, J. (2000): Tiempo real y tiempos gramaticales: presente e imperfecto de indicativo. *E.L.U. A.14*. pp, 275-290. Disponible en: htt://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6296/1/ELUA_14_13.pdf [6/04/2013]

Wilson, D. y Sperber, D. (2004). La Teoría de la Relevancia. *Revista de Investigación Lingüística, 7*. pp, 237-286. Disponible en: http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/17793/1/relevancia.pdf [11/11/2014]

ÉTUDES ROMANES DE LUND
SÉRIE FONDÉE PAR ALF LOMBARD

ÉD. ALF LOMBARD

1. MALMBERG, BERTIL, *Le roman du Comte de Poitiers, poème français du XIIIe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
2. THORDSTEIN, ARVID, *Le bestiaire d'amour rimé, poème inédit du XIIIe siècle,* publié avec introduction, notes et glossaire. 1940.
3. NILSSON-EHLE, HANS, *Les adverbes en* -ment *compléments d'un verbe en français moderne. Étude de classement syntaxique et sémantique.* 1941.
4. SCHLYTER, BÖRJE, *La vie de Thomas Becket par Beneit. Poème anglo-normand du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1941.
5. RONSJÖ, EINAR, *La vie de saint Nicolas par Wace. Poème religieux du XIIe siècle,* publié d'après tous les manuscrits. 1942.
6. THORNÉ HAMMAR, EVA, *Le développement de sens du suffixe latin* -bilis *en français*. 1942.
7. MALMBERG, BERTIL, *Le système consonantique du français moderne. Études de phonétique et de phonologie.* 1944.
8. BRANDT, GUSTAF, *La concurrence entre* soi *et* lui, eux, elle(s). *Étude de syntaxe historique française.* 1944.
9. NILSSON-EHLE, HANS, *Les propositions complétives juxtaposées en italien moderne.* 1947.
10. MALMBERG, BERTIL, *Études sur la phonétique de l'espagnol parlé en Argentine.* 1950.
11. ANDERSSON, SVEN, *Études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1954.
12. BOSTRÖM, INGEMAR, *Les noms abstraits accompagnés d'un infinitif et combinés avec* avoir. *Étude historique sur la syntaxe des articles et des prépositions dans ce genre de constructions françaises*. 1957.
13. NEUMANN, SVEN-GÖSTA, *Recherches sur le français des XVe et XVIe siècles et sur sa codification par les théoriciens de l'époque.* 1959.

14. ANDERSSON, SVEN, *Nouvelles études sur la syntaxe et la sémantique du mot français* tout. 1961.
15. BORNÄS, GÖRAN, *Trois contes français du XIIIe siècle, tirés du recueil des Vies des Pères.* 1968.
16. JACOBSSON, HARRY, *L'expression imagée dans* Les Thibault *de Roger Martin du Gard.* 1968.
17. NILSSON, ELSA, *Les termes relatifs et les propositions relatives en roumain moderne. Étude de syntaxe descriptive.* 1969.
18. *Mélanges de philologie offerts à Alf Lombard.* 1969.
19. BRODIN, GRETA, *Termini dimostrativi toscani. Studio storico di morfologia, sintassi e semantica.* 1970.

ÉD. ÖSTEN SÖDERGÅRD

20. GUNNARSON, KJELL-ÅKE, *Le complément de lieu dans le syntagme nominal.* 1972.
21. WESTRIN, MAIBRIT, *Étude sur la concurrence de* davantage *avec* plus *dans la période allant de 1200 à la Révolution. Comparaison avec l'usage actuel.* 1973.
22. SCHLYTER, KERSTIN, *Les énumérations des personnages dans la Chanson de Roland. Étude comparative.* 1974.
23. ROBACH, INGER-BRITT, *Étude socio-linguistique de la segmentation syntaxique du français parlé.* 1974.
24. BRODIN, BRITA, *Criaturas ficticias y su mundo, en « Rayuela » de Cortázar.* 1975.
25. UNDHAGEN, LYDIA, Morale *et les autres lexèmes formés sur le radical* moral *étudiés dans des dictionnaires et dans des textes littéraires français de la seconde moitié du XVIIIe siècle. Étude de sémantique structurale.* 1975.
26. SANDQVIST, SVEN, *Études syntaxiques sur la Chronique des Ducs de Normandie par Benoit.* 1976.
27. SWAHN, SIGBRIT, *Proust dans la recherche littéraire. Problèmes, méthodes, approches nouvelles.* 1979.
28. LARSSON, EVA, *La dislocation en français. Étude de syntaxe générative.* 1979.
29. SWEDENBORG, EKY, *Jean Barois de Roger Martin du Gard. Étude des manuscrits et des techniques narratives.* 1979.

30. GRAUMANN, GUNNAR, *« La guerre de Troie » aura lieu. La préparation de la pièce de Giraudoux.* 1979.
31. KELLNER, SVEN, *« Le Docteur Pascal » de Zola: Rétrospective des Rougon- Macquart, Livre de Documents, Roman à Thèse.* 1980.
32. LLAVADOR, YVONNE, *La poésie algérienne de langue française et la guerre d'Algérie.* 1980.
33. BIRGANDER, PIA, *Boris Vian romancier. Étude des techniques narratives.* 1981.
34. GRELSSON, SIGVARD, *Les adverbes en* -ment. *Étude psycho-mécanique et psycho-systématique.* 1981.
35. JOSEFSON, EVA-KARIN, *La vision citadine et sociale dans l'œuvre d'Emile Verhaeren.* 1982.
36. WIJK, MARGARETH, *Guillaume Apollinaire et l'esprit nouveau.* 1982.
37. HEED, SVEN-ÅKE, *Le coco du dada.* Victor ou les Enfants au pouvoir *de Roger Vitrac : texte et représentation.* 1983.
38. ORFALI, INGRID, *Fiction érogène à partir de Klossowski.* 1983.
39. SANDQVIST, SVEN, *Notes textuelles sur le* Roman de Tristan *de Béroul.* 1984.

ÉD. LARS LINDVALL

40. BORNÄS, GÖRAN, *Ordre alphabétique et classement méthodique du lexique. Étude de quelques dictionnaires d'apprentissage français.* 1986.
41. LARSSON, BJÖRN, *La réception des Mandarins. Le roman de Simone de Beauvoir face à la critique littéraire en France.* 1988.
42. SANDQVIST, SVEN, *Le Dyalogue saint Gregore. Les Dialogues de saint Grégoire le Grand traduits en vers français à rimes léonines par un Normand anonyme du XIVe siècle.* Édition avec introduction, notes et glossaire. 2 vol. 1989.
43. SANDQVIST, OLLE, *La Vie saint Gregore. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1989.
44. ANGELFORS, CHRISTINA, *La Double Conscience. La prise de conscience féminine chez Colette, Simone de Beauvoir et Marie Cardinal.* 1989.
45. *Actes du Xe Congrès des Romanistes Scandinaves, Lund, 10-14 août 1987*, édités par LARS LINDVALL, 1990.

46. SWAHN, SIGBRIT, *Balzac et le merveilleux. Étude du roman balzacien 1822-1832.* 1991.
47. ELGENIUS, BERNT, *Studio sull'uso delle congiunzioni concessive nell'italiano del Novecento.* 1991.
48. SANDQVIST, SVEN, *La Vie de saint Évroul. Poème normand du XIVe siècle*, publié avec introduction, notes et glossaire. 1992.
49. HERMERÉN, INGRID, *El uso de la forma en RA con valor no-subjunctivo en el español moderno.* 1992.
50. LARSSON, BJÖRN, *La place et le sens des adjectifs épithètes de valorisation positive.* 1994.
51. EKBLAD, SVEN, *Studi sui sottofondi strutturali nel* Nome della rosa *di Umberto Eco. Parte I.* La Divina Commedia *di Dante.* 1994.
52. ZETTERBERG, ANDERS, *Les propriétés des choses selon le* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* Édition revue et complétée par SVEN SANDQVIST. 1994.
53. EGERLAND, VERNER, *The Syntax of Past Participles. A Generative Study on Nonfinite Constructions in Ancient and Modern Italian.* 1996.
54. BENGTSSON, ANDERS, *La Vie de sainte Bathilde. Quatre versions en prose des XIIIe et XVe siècles, publiées avec introduction, notes et glossaire.* 1996.
55. SANDQVIST, SVEN, *Le Bestiaire et le Lapidaire du* Rosarius *(B.N. f. fr. 12483).* 1996.
56. JÖNSSON, NILS-OLOF, *La Vie de saint Germer et la Vie de saint Josse de Pierre de Beauvais. Deux poèmes du XIIIe siècle, publiés avec introduction, notes et glossaire.* 1997.
57. LARSSON, BJÖRN, *Le bon sens commun. Remarques sur le rôle de la (re)cognition intersubjective dans l'épistémologie et l'ontologie du sens.* 1997.
58. WIBERG, EVA, *Il riferimento temporale nel dialogo. Un confronto tra giovani bilingui italo-svedesi e giovani monolingui romani.* 1997.
59. SANDBERG, VESTA, *Temps et Traduction. Étude contrastive des temps de l'indicatif du français et du suédois.* 1997.

60. DITVALL, CORALIA, *Études sur la syntaxe et la sémantique de "tot" en roumain ancien et moderne.* 1997.
61. BARDEL, CAMILLA, *La negazione nell'italiano degli svedesi. Sequenze acquisizionali e influssi translinguistici.* 2000.
62. CARIBONI KILLANDER, CARLA, *De la théorie de la description à la description chez Julien Gracq*. 2000.
63. FORNÉ, ANNA, *La piratería textual. Un estudio hipertextual de Son vacas, somos puercos y El médico de los piratas de Carmen Boullosa.* 2001.
64. LENNARTSSON, VIVI-ANNE, *L'Effet-sincérité. L'Autobiographie littéraire vue à travers la critique journalistique. L'Exemple de* La Force des choses *de Simone de Beauvoir*. 2001.
65. MÖRTE ALLING, ANNIKA, *Le désir selon l'Autre. Étude du* Rouge et le Noir *et de la* Chartreuse de Parme *à la lumière du « désir triangulaire » de René Girard*. 2003.
66. JARLSBO, JEANA, *Ecriture et altérité dans trois romans de J. M. G. Le Clézio :* Désert, Onitsha *et* La quarantaine. 2003.
67. GRANFELDT, JONAS, *L'Acquisition des catégories fonctionnelles. Étude comparative du développement du DP français chez des enfants et des apprenants adultes*. 2003.
68. WESTIN, EVA, *Le récit conversationnel en situation exolingue de français - Formes, types et fonctions.* 2003.
69. BÖRJESSON, ANNE, *La syntaxe de seul et seulement.* 2004.
70. WILHELMI, JUAN – ENKVIST, INGER, *Literatura y Compromiso.* Serie de estudios hispánicos. 2004.

ÉD. INGER ENKVIST, BJÖRN LARSSON, SUZANNE SCHLYTER

71. BERNARDINI, PETRA, *L'italiano come prima e seconda (madre)lingua.* Indagine longitudinale sullo sviluppo del DP. 2004.
72. ÁLVAREZ SALAMANCA, MARÍA DEL PILAR, *De Sobremesa, 1887–1896. José Asunción Silva: El poeta novelista.* 2004.
73. CONWAY, ÅSA, *Le paragraphe oral en français L1, en suédois L1 et en français L2. Étude syntaxique, prosodique et discursive.* 2005.
74. JABET, MARITA, *L'omission de l'article et du pronom sujet dans le français abidjanais.* 2005.
75. BOZIER, CHRISTINE, *La sollicitation dans l'interaction exolingue en français.* 2005.

76. WIKMAN, CHRISTINE, *L'immagine pubblicitaria dell'olio d'oliva, della pasta e del caffè. Uno studio comparativo sulla ricezione.* 2005.
77. ENKVIST, INGER – IZQUIERDO, JOSÉ MARÍA (ed), *Aprender a pensar. Simposio internacional en la Universidad de Lund 2005.* 2006.
78. GUNNARSSON, CECILIA, *Fluidité, complexité et morphosyntaxe dans la production écrite en FLE*. 2006.
79. DAICIU, VIOLETA, *Enjeux idéologiques dans* Le Conte du Graal *de Chrétien de Troyes*. 2007.
80. JOHANSSON, INGELA, *El personaje femenino de la novela indigenista*. 2008.
81. BACQUIN, MARI, Theseus de Cologne, *édition partielle d'une chanson de geste du XIVe siècle*. 2008.
82. LUTAS, LIVIU, *Biblique des derniers gestes de Patrick Chamoiseau: Fantastique et histoire*. 2008.
83. LEON-VEGAS, CAROLINA, *Ausencia, prohibición y carencia. Estudio de los personajes masculinos y el deseo frustrado en tres obras de García Lorca.* 2008.
84. ÅGREN, MALIN, *À la recherche de la morphologie silencieuse: sur le développement du pluriel en français L2 écrit.* 2008.
85. BERNARDINI, PETRA, EGERLAND, VERNER & GRANFELDT, JONAS, *Mélanges plurilingues offerts à Suzanne Schlyter à l'occasion de son 65ème anniversaire.*
86. JONSSON, PETTER, *Tres lecturas de las novelas de Mario Vargas Llosa. Interpretación psicoanalítica de la producción novelesca de un autor.* 2009.
87. THOMAS, ANITA, *Les débutants parlent-ils à l'infinitif ? Influence de l'input sur la production des verbes par des apprenants adultes du français.* 2009.
88. WIJK, MARGARETH, *Lecture ou confiture. Parcours panoramique de l'éducation des femmes dans la littérature française*. 2010.
89. HOLMLANDER, DISA, *Estrategias de atenuación en español L1 y L2. Estudio contrastivo en hablantes españoles y suecos*. 2011.

ÉD. VERNER EGERLAND, INGER ENKVIST, JONAS GRANFELDT, BJÖRN LARSSON, EVA WIBERG

90. PERSSON, RASMUS, *Ressources linguistiques pour la gestion de l'intersubjectivité dans la parole en interaction. Analyses conversationnelles et phonétiques*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
91. GUGLIELMI, RICCARDO, *Loco ubi dicitur…La toponomastica di Vallebona e dintorni. Un territorio di confine tra Liguria e Provenza*. 2014. (Tesi di dottorato/ Doktorsavhandling)
92. SPLENDIDO, FRIDA, *Le développement d'aspects phonético-phonologiques du français chez des enfants bilingues simultanés et successifs. Le VOT et la liaison dans une étude de cas multiples*. 2014. (Thèse de doctorat/ Doktorsavhandling)
93. HÅKANSSON, SANDRA, *La lectura extensiva en la enseñanza de español como lengua extranjera*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
94. CEA, MARCELO, *Un modelo cognitivo para la enseñanza del subjuntivo*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
95. CAROLSSON GODOLAKIS, HENRIETTA, *Las tecnologías de información y comunicación en las clases de español como lengua extranjera. Un estudio comparativo del efecto de un uso limitado o frecuente del ordenador en las competencias lingüísticas de estudiantes suecos de español de nivel B1*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
96. LÓPEZ SERRANO, FERNANDO, *La enseñanza del pretérito indefinido y el imperfecto españoles en ELE: Un modelo didáctico para el bachillerato sueco*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat*/ Licentiatavhandling)
97. PONNERT, ANNA*, La enseñanza del español en Suecia. Enfoques y métodos empleados por cinco profesores*. 2014. (Tesis de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
98. ROCHER HAHLIN, CÉLINE, *Motivation pour apprendre une langue étrangère – une question de* visualisation*? Les effets de trois activités en cours de français sur la motivation d'élèves suédois*. 2014. (Thèse de *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
99. DE FELIPE, PEDRO & LÓPEZ SERRANO, FERNANDO (Ed.), *Homenaje a Inger Enkvist. Colección de artículos en honor a su carrera*. 2014. (Festskrift/Miscelánea)

100. SMIDFELT, LINDA, *Il processo delle inferenze lessicali in italiano L3: il ruolo delle lingue apprese in precedenza e altre strategie di comprensione*. 2015. (Tesi di *filosofie licentiat* / Licentiatavhandling)
101. BENGTSSON, NINA, *L'analyse de la description en conversation. Pour une interface textuelle-conversationnelle.* 2015. (Thèse de doctorat/Doktorsavhandling)
102. COLONNA DAHLMAN, ROBERTA, *Studies on Factivity, Complementation, and Propositional Attitudes*. 2015. (Tesi di dottorato / Doktorsavhandling)
103. VÁZQUEZ, ANTONIO, *Dificultades en el uso de los tiempos del pasado imperfecto/indefinido con verbos estativos y de logro por estudiantes suecos de español como lengua extranjera con nivel A2, B1 y B2*. 2016. (Tesis de doctorado por la Universidad Antonio de Nebrija/Doktorsavhandling vid Universidad Antonio de Nebrija)