

El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes

Autora: Svetlana Molkova

Tesis doctoral UDC / 2017

Directora: Dra. Esperanza Acín Villa

Programa de doctorado en Lengua, Texto y Expresión Artística



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Esperanza Acín Villa, directora de la tesis de doctorado realizada por Svetlana Molkova, *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*, hace constar que el trabajo reúne los requisitos formales y científicos para su defensa pública y para la obtención de la mención internacional.

A Coruña, 5 de abril de 2017

A la memoria de mi padre

Agradecimientos

Deseo expresar mi más sincero agradecimiento a todas aquellas personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral. Muchas gracias por apoyarme en este viaje de la iniciación en la investigación, que tanto significa para mí.

No encuentro palabras para expresar mi agradecimiento a mi familia: a mi madre Asiya, a mi difunto padre Valeriy, a mi abuela Zinaida, a mi hermano Aleksey, a mi cuñada Tatyana y a mi sobrina Alissa. Su apoyo, confianza y respaldo, en todo y cada uno de los días de la elaboración de esta tesis, me han permitido llevarla a cabo.

A Mateo Rodríguez Quijada, mi más sincero y cercano amigo, muchísimas gracias por apoyarme y ayudarme en cada momento durante la realización de esta tesis doctoral y por empujarme en la recta final de su escritura. Es una parte muy importante de esta investigación, que, sin él, no habría existido.

A mi directora, Esperanza Acín Villa, mi agradecimiento por su constante ayuda y asesoramiento en cada una de las fases del desarrollo de la tesis. Muchísimas gracias por su paciencia, su confianza, ética de trabajo, sabios consejos y amor por la investigación. Gracias por orientarme en este primer paso en la investigación y por animarme incondicionalmente.

Gracias a Álvaro Porto Dapena, quien fue, durante una etapa, codirector de esta tesis doctoral. Gracias por sus valiosos consejos, su paciencia, su atención y su apoyo.

Mi más sincero agradecimiento a Kamil Galiullin, quien me tutorizó durante mis estancias en la Universidad Federal de Kazán. Mi agradecimiento especial a Elena Pleuchova, la coordinadora de mis estudios del grado en Filología Hispánica, quien supervisó la recogida de datos, fundamentales para mi investigación, y quien me ayudó durante mis estancias de investigación. Gracias a todos los profesores que han dedicado su tiempo y su esfuerzo para ayudarme en la recogida de datos y gracias a los estudiantes que participaron en el estudio. Igualmente, agradezco mucho a los profesores que me ayudaron, ofreciendo consejos de gran valor, durante mis estancias en la Universidad de Salamanca y en Justus-Liebig-Universität Gießen, en Alemania.

Muchísimas gracias a Ana Veleiro, Cristina Fernández Bernárdez, Félix Córdoba e Ignacio Pérez Pascual, por su apoyo en la elaboración de esta tesis. Gracias a los profesores del Departamento de Filología Española y Latina, responsables de las asignaturas en las que he tenido suerte de impartir docencia durante tres años, por

orientarme y por todo lo que he aprendido. Igualmente, agradezco mucho a Guillermo Rojo, por su ayuda y su atención.

Mi más sincero agradecimiento a Eduardo Barros, por su constante e incondicional apoyo, su ayuda en la elaboración de esta tesis, sus consejos y por orientarme en el mundo académico.

Quiero dar las gracias a los bibliotecarios de la Facultad de Filología de la Universidade da Coruña, por proporcionarme el material necesario para la investigación.

Muchas gracias, de todo corazón, a mis amigos, por animarme y por perdonarme mi ausencia en la última etapa de la elaboración de la investigación.

¡Muchísimas gracias a todos! Cada uno de vosotros sois parte de esta tesis doctoral.

Resumen

El objetivo principal de esta investigación consiste en determinar las particularidades de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los aprendices que tienen el ruso como lengua materna y destacar las posibles causas de estas. Mediante el análisis de más de 5000 empleos correctos y erróneos de los alumnos, recogidos en dos corpus, uno de los cuales ha sido creado específicamente para esta investigación, se pretende destacar los rasgos característicos de la interlengua de los aprendices rusohablantes, señalando los usos verbales consolidados, los empleos de bajo nivel de adquisición y los usos erróneos con tendencia a fosilizarse. Se pretende, igualmente, ofrecer explicaciones acerca de las causas de estos empleos, señalando correspondencias entre estos usos de las formas verbales y una serie de factores que influyen en ellos.

Se aplica el modelo del análisis de errores en la interlengua de los aprendices y los resultados del análisis de los usos de las formas verbales se interpretan considerando las predicciones del análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso. De igual manera, se exponen los resultados de los estudios acerca de los factores determinantes en la adquisición de lenguas extranjeras y las conclusiones de las investigaciones dedicadas a la adquisición del sistema verbal.

Resumo

O obxectivo principal desta investigación consiste en determinar as particularidades da adquisición do sistema verbal do español por parte dos aprendices que teñen o ruso como idioma materno e destacar as posíbeis causas destas. Mediante a análise de máis de 5000 empregos correctos e erróneos do alumnado, recollidos en dous corpus –un dos cales foi creado especificamente para esta investigación–, preténdese destacar os trazos característicos da interlingua dos aprendices rusofalantes, sinalando os usos verbais consolidados, os empregos de baixo nivel de adquisición e os usos errados con tendencia a se fosilizaren. Preténdese, igualmente, ofrecer explicacións a respecto das causas destes empregos, indicando correspondencias entre estes usos das formas verbais e os factores que inflúen neles.

Aplícase o modelo da análise de erros na interlingua dos aprendices e, alén diso, os resultados da análise dos usos das formas verbais interprétanse considerando as predicións da análise contrastiva dos sistemas verbais do español e do ruso. Ademais, expóñense os resultados dos estudos sobre os factores determinantes na adquisición de linguas estranxeiras e as conclusións das investigacións dedicadas á adquisición do sistema verbal.

Abstract

This study aims to determine the particularities of the Spanish verb system acquired by learners whose mother tongue is Russian and to identify what causes these particularities. By analysing more than 5,000 correct and incorrect verb uses by these learners in two corpora, one of them created specifically for this research, this study aims to determine the particular characteristics of Russian-speaking learners' interlanguage, identifying consolidated verb uses, uses with a low level of acquisition, and incorrect uses which show a tendency towards fossilisation. Additionally, this study aims to provide an explanation for the causes of these uses, establishing links between the uses of the verb forms and a series of factors that have an influence on their appearance.

The learners' interlanguage error analysis model was applied and the results of the analysis of the verb form uses were interpreted considering the predictions of the contrastive analysis of Spanish and Russian verb systems. The results from studies concerning the factors which determine foreign language acquisition and conclusions of studies that focus on the verb system acquisition are also taken in consideration.

Índice

| | |
|---|----|
| Prólogo | 1 |
| Capítulo I. La adquisición del sistema verbal en la enseñanza de idiomas extranjeros | 5 |
| 1.1. La competencia gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras | 6 |
| 1.1.1. Competencia gramatical vs. competencia comunicativa | 6 |
| 1.1.2. Su tratamiento en la enseñanza de idiomas extranjeros | 8 |
| 1.1.3. La consideración en el <i>MCER</i> y el <i>PCIC</i> | 9 |
| 1.1.4. La gramática en distintos métodos de enseñanza de lenguas | 10 |
| 1.1.4.1. El método gramática-traducción | 11 |
| 1.1.4.2. El método directo | 12 |
| 1.1.4.3. La enseñanza situacional de la lengua | 12 |
| 1.1.4.4. El método audiolingüístico | 13 |
| 1.1.4.5. El enfoque del código cognitivo | 14 |
| 1.1.4.6. La enseñanza comunicativa de lenguas | 15 |
| 1.1.4.7. La enseñanza comunicativa por tareas | 18 |
| 1.1.5. El contenido gramatical | 19 |
| 1.2. Los modelos de análisis de datos en la adquisición de lenguas extranjeras | 22 |
| 1.2.1. El análisis contrastivo | 23 |
| 1.2.1.1. La hipótesis | 23 |
| 1.2.1.2. El procedimiento de análisis | 26 |
| 1.2.1.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras | 26 |
| 1.2.1.4. Valoración del modelo | 27 |
| 1.2.2. El análisis de errores | 29 |
| 1.2.2.1. La hipótesis | 29 |
| 1.2.2.2. El procedimiento de análisis | 32 |
| 1.2.2.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras | 33 |
| 1.2.2.4. Valoración del modelo | 34 |
| 1.2.3. La hipótesis de la interlengua | 36 |
| 1.2.3.1. La hipótesis | 36 |
| 1.2.3.2. El procedimiento de análisis | 40 |
| 1.2.3.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras | 42 |

| | |
|---|--------|
| 1.2.3.4. Valoración del modelo | 43 |
| 1.2.4. Resumen | 45 |
| 1.3. Los principales conceptos y mecanismos en la adquisición de lenguas extranjeras | 46 |
| 1.3.1. La lengua materna | 46 |
| 1.3.2. El aducto, la apropiación de datos y el educto | 49 |
| 1.3.3. Las estrategias | 52 |
| 1.3.3.1. Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras | 52 |
| 1.3.3.2. Las estrategias de comunicación en lenguas extranjeras | 53 |
| 1.3.4. Las “diferencias individuales” | 55 |
| 1.3.5. El error | 58 |
| 1.3.6. La variación | 60 |
| 1.3.7. Adquisición y aprendizaje | 61 |
| 1.4. La adquisición del sistema verbal | 64 |
| 1.4.1. Estudios orientados hacia el significado | 66 |
| 1.4.2. Estudios orientados hacia la forma | 68 |
| 1.4.2.1. Los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal | 68 |
| 1.4.2.2. La hipótesis del aspecto | 73 |
| 1.4.2.3. La hipótesis del discurso | 77 |
| 1.4.3. Estudios sobre la influencia de la instrucción | 79 |
| 1.4.4. La adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera por parte de los alumnos rusohablantes | 82 |
| 1.4.5. Resumen | 87 |
| 1.5. Recapitulación | 87 |
| Capítulo II. Análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso | 89 |
| 2.1. Diseño del análisis contrastivo | 89 |
| 2.2. Las categorías verbales | 91 |
| 2.2.1. La categoría de tiempo | 91 |
| 2.2.1.1. Las variedades temporales | 92 |
| 2.2.1.2. El tiempo verbal | 95 |
| 2.2.1.3. Concepciones teóricas sobre el tiempo verbal | 96 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 2.2.1.4. | Formación del tiempo verbal | 98 |
| 2.2.1.5. | La representación de la orientación temporal verbal de Rojo (1974) | 103 |
| 2.2.1.6. | La cronología relativa y la <i>consecutio temporum</i> | 104 |
| 2.2.1.7. | Valores temporales básicos vs. valores temporales secundarios | 109 |
| 2.2.1.7.1. | Valores temporales básicos | 110 |
| 2.2.1.7.2. | Valores temporales secundarios | 111 |
| 2.2.1.7.3. | Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos” | 112 |
| 2.2.1.7.4. | Dislocaciones | 113 |
| 2.2.1.7.5. | Neutralizaciones | 114 |
| 2.2.1. | La categoría de aspecto | 115 |
| 2.2.2.1. | El aspecto léxico | 117 |
| 2.2.2.2. | El aspecto morfológico | 120 |
| 2.2.2.2.1. | El aspecto perfectivo | 121 |
| 2.2.2.2.2. | El aspecto imperfectivo | 123 |
| 2.2.2.2.3. | El aspecto perfecto | 124 |
| 2.2.2.3. | El aspecto perifrástico | 127 |
| 2.2.3. | La categoría de modo | 129 |
| 2.2.4. | Correlación entre las categorías verbales | 130 |
| 2.2.5. | Resumen | 132 |
| 2.3. | El sistema verbal del español | 133 |
| 2.3.1. | La variedad de formas | 133 |
| 2.3.2. | La categoría de tiempo | 136 |
| 2.3.2.1. | Valores temporales básicos | 136 |
| 2.3.2.2. | Cronología relativa y <i>consecutio temporum</i> | 142 |
| 2.3.2.3. | Valores temporales secundarios | 147 |
| 2.3.2.3.1. | Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos” | 147 |
| 2.3.2.3.2. | Dislocaciones | 148 |
| 2.3.2.3.3. | Neutralizaciones | 152 |
| 2.3.3. | La categoría de aspecto | 154 |

| | | |
|------------|--|-----|
| 2.3.3.1. | El aspecto léxico | 155 |
| 2.3.3.2. | El aspecto morfológico | 158 |
| 2.3.3.2.1. | El aspecto perfectivo | 159 |
| 2.3.3.2.2. | El aspecto imperfectivo | 160 |
| 2.3.3.2.3. | El aspecto perfecto | 162 |
| 2.3.3.3. | El aspecto perifrástico | 163 |
| 2.3.3.4. | <i>Cantaba vs. canté</i> | 166 |
| 2.3.3.5. | Resumen | 169 |
| 2.3.4. | La categoría de modo | 170 |
| 2.3.4.1. | El modo indicativo | 171 |
| 2.3.4.2. | El modo subjuntivo | 172 |
| 2.3.4.3. | Modo indicativo vs. modo subjuntivo | 174 |
| 2.3.4.4. | La alternancia modal | 175 |
| 2.3.5. | Resumen | 177 |
| 2.4. | El sistema verbal ruso | 178 |
| 2.4.1. | La variedad de formas | 178 |
| 2.4.2. | La categoría de aspecto | 180 |
| 2.4.2.1. | El aspecto morfológico | 181 |
| 2.4.2.1.1. | La formación de parejas aspectuales | 181 |
| 2.4.2.1.2. | El aspecto perfectivo | 185 |
| 2.4.2.1.3. | El aspecto imperfectivo | 187 |
| 2.4.2.1.4. | La “competencia aspectual” | 190 |
| 2.4.2.1.5. | El aspecto perfecto | 192 |
| 2.4.2.2. | Los modos de acción | 193 |
| 2.4.2.3. | Los modos de acción analíticos | 196 |
| 2.4.2.4. | La correlación aspectual | 198 |
| 2.4.2.5. | Resumen | 199 |
| 2.4.3. | La categoría de tiempo | 200 |
| 2.4.3.1. | Valores temporales básicos de las formas | 200 |
| 2.4.3.2. | Cronología relativa y <i>consecutio temporum</i> | 206 |
| 2.4.3.3. | Valores temporales secundarios | 210 |
| 2.4.3.3.1. | Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos” | 211 |

| | |
|--|-----|
| 2.4.3.3.2. Dislocaciones | 211 |
| 2.4.3.3.3. Neutralizaciones | 211 |
| 2.4.3.4. La correlación entre el tiempo y el aspecto | 214 |
| 2.4.4. La categoría de modo | 216 |
| 2.4.4.1. Modo indicativo | 217 |
| 2.4.4.2. Modo <i>irrealis</i> | 218 |
| 2.4.4.3. Modo indicativo vs. modo <i>irrealis</i> | 219 |
| 2.4.5. Resumen | 223 |
| 2.5. Análisis contrastivo | 223 |
| 2.5.1. La categoría de tiempo | 225 |
| 2.5.1.1. Repertorio formal y valores temporales básicos | 225 |
| 2.5.1.2. Cronología temporal y <i>consecutio temporum</i> | 228 |
| 2.5.1.3. Valores temporales secundarios | 229 |
| 2.5.2. La categoría de aspecto | 233 |
| 2.5.2.1. Aspecto perfectivo | 234 |
| 2.5.2.2. Aspecto imperfectivo | 236 |
| 2.5.2.3. Aspecto perfecto | 238 |
| 2.5.2.4. Aspecto léxico | 239 |
| 2.5.2.5. Aspecto perifrástico | 240 |
| 2.5.3. La categoría de modo | 241 |
| 2.5.4. Conclusión | 244 |
| | |
| Capítulo III. Análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español | 247 |
| 3.1. Introducción | 247 |
| 3.1.1. Resultados de los estudios dedicados a la adquisición del sistema verbal | 247 |
| 3.1.2. Predicciones de nuestro análisis contrastivo | 251 |
| 3.1.3. Factores determinantes de la adquisición y la producción de los aprendices | 252 |
| 3.2. Objetivos | 255 |
| 3.3. Hipótesis de trabajo | 257 |
| 3.4. Metodología | 259 |

| | |
|---|-----|
| 3.4.1. El Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES) | 267 |
| 3.4.1.1. Descripción del corpus | 267 |
| 3.4.1.2. Recogida de datos | 268 |
| 3.4.1.2.1. Las tareas | 268 |
| 3.4.1.2.2. Las muestras | 270 |
| 3.4.1.2.3. Dominio de los usos verbales según el <i>PCIC</i> | 272 |
| 3.4.2. El corpus de aprendices rusohablantes del español (CARE) | 273 |
| 3.4.2.1. Descripción del corpus | 273 |
| 3.4.2.2. Recogida de datos | 274 |
| 3.4.2.2.1. Las tareas | 274 |
| 3.4.2.2.2. Las muestras | 277 |
| 3.4.2.2.3. Dominio de los usos verbales según el <i>PCIC</i> | 279 |
| 3.5. Análisis de errores en el CAES | 280 |
| 3.5.1. Frecuencia de uso de las formas | 281 |
| 3.5.2. Características de uso de las formas | 285 |
| 3.5.2.1. <i>Canto</i> | 285 |
| 3.5.2.2. <i>He cantado</i> | 289 |
| 3.5.2.3. <i>Canté</i> | 291 |
| 3.5.2.4. <i>Cantaba</i> | 293 |
| 3.5.2.5. <i>Cantaré</i> | 295 |
| 3.5.2.6. <i>Voy a cantar</i> | 297 |
| 3.5.2.7. <i>Cantaría</i> | 298 |
| 3.5.2.8. <i>Cante</i> | 300 |
| 3.5.2.9. Formas con frecuencia de uso menor del 1 % | 301 |
| 3.5.2.10. Las formas no personales y las formas del imperativo | 303 |
| 3.5.2.11. La hipótesis del tiempo pasado por defecto y la hipótesis del aspecto | 305 |
| 3.5.3. Resumen de los resultados del análisis de errores en el CAES | 307 |
| 3.6. Análisis de errores en el CARE | 311 |
| 3.6.1. Frecuencia de uso de las formas | 312 |
| 3.6.2. Características de uso de las formas | 317 |
| 3.6.2.1. <i>Canto</i> | 317 |

| | |
|--|------------|
| 3.6.2.2. <i>He cantado</i> | 325 |
| 3.6.2.3. <i>Canté</i> | 330 |
| 3.6.2.4. <i>Cantaba</i> | 334 |
| 3.6.2.5. <i>Había cantado</i> | 339 |
| 3.6.2.6. <i>Cantaré</i> | 340 |
| 3.6.2.7. <i>Voy a cantar</i> | 343 |
| 3.6.2.8. <i>Cantaría</i> | 345 |
| 3.6.2.9. <i>Habría cantado</i> | 348 |
| 3.6.2.10. <i>Cante</i> | 349 |
| 3.6.2.11. <i>Haya cantado</i> | 353 |
| 3.6.2.12. <i>Cantara</i> | 353 |
| 3.6.2.13. <i>Hubiera cantado</i> | 355 |
| 3.6.2.14. <i>Cantar</i> | 356 |
| 3.6.2.15. <i>Cantado</i> | 357 |
| 3.6.2.16. <i>Cantando</i> | 358 |
| 3.6.2.17. <i>¡Canta!</i> | 359 |
| 3.6.2.18. Las perífrasis | 359 |
| 3.6.2.19. La hipótesis del tiempo pasado por defecto y la hipótesis del aspecto | 361 |
| 3.7. Resumen | 363 |
| Capítulo IV. Resultados de la investigación | 365 |
| 4.1. Particularidades de la adquisición de las formas personales del indicativo y del subjuntivo por parte de los aprendices rusohablantes | 365 |
| 4.1.1. <i>Canto</i> | 366 |
| 4.1.2. <i>He cantado</i> | 367 |
| 4.1.3. <i>Canté</i> | 368 |
| 4.1.4. <i>Cantaba</i> | 369 |
| 4.1.5. <i>Había cantado</i> | 371 |
| 4.1.6. <i>Cantaré</i> | 372 |
| 4.1.7. <i>Voy a cantar</i> | 373 |
| 4.1.8. <i>Cantaría</i> | 374 |
| 4.1.9. <i>Habría cantado</i> | 375 |

| | |
|--|------------|
| 4.1.10. <i>Cante</i> | 375 |
| 4.1.11. <i>Haya cantado</i> | 376 |
| 4.1.12. <i>Cantara</i> | 376 |
| 4.1.13. <i>Hubiera cantado</i> | 377 |
| 4.1.14. <i>Cantar, cantado y cantando</i> | 377 |
| 4.1.15. <i>¡Canta!</i> | 378 |
| 4.1.16. Las perífrasis | 378 |
| 4.2. Resumen de los resultados: la consolidación, la fosilización y las dificultades de uso | 379 |
| 4.3. Correspondencia con las hipótesis de trabajo | 382 |
| 4.4. Correspondencia con los descubrimientos de los estudios sobre la adquisición del sistema verbal | 388 |
| 4.5. Correspondencia con las predicciones del análisis contrastivo | 389 |
| 4.6. Correspondencia con los datos sobre los factores determinantes en la adquisición de lenguas extranjeras | 391 |
| 4.7. Aplicaciones de la investigación | 393 |
| 4.8. Resumen | 396 |
| Conclusiones / Conclusion | 399 |
| Bibliografía | 407 |
| Anexo 1 | 431 |
| Anexo 2 | 443 |
| Anexo 3 | 449 |
| Anexo 4 | 455 |

Índice de tablas

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Formas verbales del indicativo del español y sus denominaciones | 134 |
| Tabla 2. Formas verbales del subjuntivo del español y sus denominaciones | 135 |
| Tabla 3. Valores temporales básicos de las formas del indicativo y del subjuntivo del español | 136 |
| Tabla 4. Realizaciones temporales fundamentales de las formas del indicativo del español según su vector primario y su vector originario (Rojo y Veiga, 1999: 2884) | 138 |
| Tabla 5. Realizaciones temporales fundamentales de las formas del subjuntivo del español según su vector primario y su vector originario (Rojo, 1974: 84). | 139 |
| Tabla 6. Formas verbales del indicativo y del modo <i>irrealis</i> del sistema verbal ruso y sus denominaciones | 179 |
| Tabla 7. Características temporales de las formas verbales del ruso, según Bondarko (1971: 62) | 203 |
| Tabla 8. Distribución de los usos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos en el CAES | 282 |
| Tabla 9. Distribución de los usos erróneos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos erróneos en el CAES | 283 |
| Tabla 10. Distribución de los usos de <i>canté</i> y <i>cantaba</i> según el valor aspectual de los predicados, por niveles, en el CAES | 306 |
| Tabla 11. Distribución de los usos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos en el CARE | 312 |
| Tabla 12. Distribución de los usos erróneos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos erróneos en el CARE | 313 |
| Tabla 13. Características de los usos correctos de <i>canto</i> en el CARE | 321 |
| Tabla 14. Características de los usos incorrectos de <i>canto</i> en el CARE | 324 |
| Tabla 15. Características de los usos correctos de <i>he cantado</i> en el CARE | 327 |
| Tabla 16. Características de los usos incorrectos de <i>he cantado</i> en el CARE | 329 |
| Tabla 17. Características de los usos correctos de <i>canté</i> en el CARE | 331 |
| Tabla 18. Características de los usos incorrectos de <i>canté</i> en el CARE | 333 |
| Tabla 19. Características de los usos correctos de <i>cantaba</i> en el CARE | 336 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 20. Características de los usos incorrectos de <i>cantaba</i> en el CARE | 338 |
| Tabla 21. Características de los usos correctos e incorrectos de <i>había cantado</i> en el CARE | 340 |
| Tabla 22. Características de los usos correctos e incorrectos de <i>cantaré</i> en el CARE | 343 |
| Tabla 23. Características de los usos correctos e incorrectos de <i>voy a cantar</i> en el CARE | 345 |
| Tabla 24. Características de los usos correctos de <i>cantaría</i> en el CARE | 347 |
| Tabla 25. Características de los usos incorrectos de <i>cantaría</i> en el CARE | 348 |
| Tabla 26. Características de los usos correctos de <i>habría cantado</i> en el CARE | 349 |
| Tabla 27. Características de los usos correctos de <i>cante</i> en el CARE | 351 |
| Tabla 28. Características de los usos incorrectos de <i>cante</i> en el CARE | 352 |
| Tabla 29. Características de los usos incorrectos de <i>haya cantado</i> en el CARE | 353 |
| Tabla 30. Características de los usos correctos e incorrectos de <i>cantara</i> en el CARE | 355 |
| Tabla 31. Características de los usos incorrectos de <i>hubiera cantado</i> en el CARE | 356 |
| Tabla 32. Características de los usos de <i>cantar</i> en lugar de las formas personales en el CARE | 357 |
| Tabla 33. Características de los usos de <i>cantado</i> en lugar de las formas personales en el CARE | 358 |
| Tabla 34. Características de los usos de <i>cantando</i> en lugar de las formas personales en el CARE | 358 |
| Tabla 35. Distribución de los usos de <i>canté</i> y <i>cantaba</i> según el valor aspectual de los predicados, por niveles, en el CARE | 362 |

Índice de figuras

| | |
|--|-----|
| Figura 1. Formación de tiempos verbales y posibilidades temporales, según Rojo (1974: 79) | 103 |
| Figura 2. Relación entre el eje primario y distintos ejes secundarios en los tiempos verbales del indicativo en español (Rojo, 1974: 82) | 141 |
| Figura 3. “Alteraciones que experimentan las formas verbales al pasar del tipo (él) dijo: <i>le habla con sinceridad</i> a (él) dijo <i>que le hablaba con sinceridad</i> ” (Rojo, 1976: 80) | 144 |
| Figura 4. Posibilidades combinatorias en las oraciones del tipo <i>deseo que venga</i> , según Rojo (1976: 84) | 145 |
| Figura 5. Distribución del número analizado de muestras de los aprendices rusohablantes del CAES por niveles | 271 |
| Figura 6. Usos correctos de <i>canto</i> , por niveles y en total, en el CAES | 287 |
| Figura 7. Usos incorrectos de <i>canto</i> , por niveles y en total, en el CAES | 288 |
| Figura 8. Usos correctos de <i>he cantado</i> , por niveles y en total, en el CAES | 290 |
| Figura 9. Usos incorrectos de <i>he cantado</i> , por niveles y en total, en el CAES | 291 |
| Figura 10. Usos correctos de <i>canté</i> , por niveles y en total, en el CAES | 292 |
| Figura 11. Usos incorrectos de <i>canté</i> , por niveles y en total, en el CAES | 293 |
| Figura 12. Usos correctos de <i>cantaba</i> , por niveles y en total, en el CAES | 294 |
| Figura 13. Usos incorrectos de <i>cantaba</i> , por niveles y en total, en el CAES | 295 |
| Figura 14. Usos correctos de <i>cantaré</i> , por niveles y en total, en el CAES | 296 |
| Figura 15. Usos incorrectos de <i>cantaré</i> , por niveles y en total, en el CAES | 297 |
| Figura 16. Usos correctos de <i>voy a cantar</i> , por niveles y en total, en el CAES | 298 |
| Figura 17. Usos correctos de <i>cantaría</i> , por niveles y en total, en el CAES | 299 |
| Figura 18. Usos correctos de <i>cante</i> , por niveles y en total, en el CAES | 300 |
| Figura 19. Usos incorrectos de <i>cante</i> , por niveles y en total, en el CAES | 301 |
| Figura 20. Usos de <i>había cantado</i> , <i>habría cantado</i> , <i>haya cantado</i> , <i>cantara</i> y <i>hubiera cantado</i> , por niveles, en el CAES | 303 |
| Figura 21. Usos de <i>cantar</i> , <i>cantado</i> y <i>cantando</i> en lugar de las formas personales, por niveles, en el CAES | 304 |
| Figura 22. Usos correctos de <i>canto</i> , por niveles y en total, en el CARE | 318 |
| Figura 23. Usos incorrectos de <i>canto</i> , por niveles y en total, en el CARE | 322 |

| | |
|---|-----|
| Figura 24. Usos correctos de <i>he cantado</i> , por niveles y en total, en el CARE | 326 |
| Figura 25. Usos incorrectos de <i>he cantado</i> , por niveles y en total, en el CARE | 327 |
| Figura 26. Usos correctos de <i>canté</i> , por niveles y en total, en el CARE | 330 |
| Figura 27. Usos incorrectos de <i>canté</i> , por niveles, en el CARE | 332 |
| Figura 28. Usos correctos de <i>cantaba</i> , por niveles y en total, en el CARE | 335 |
| Figura 29. Usos incorrectos de <i>cantaba</i> , por niveles, en el CARE | 337 |
| Figura 30. Usos correctos de <i>había cantado</i> , por niveles y en total, en el CARE | 339 |
| Figura 31. Usos correctos de <i>cantaré</i> , por niveles y en total, en el CARE | 341 |
| Figura 32. Usos incorrectos de <i>cantaré</i> , por niveles y en total, en el CARE | 342 |
| Figura 33. Usos correctos de <i>voy a cantar</i> , por niveles y en total, en el CARE | 344 |
| Figura 34. Usos correctos de <i>cantaría</i> , por niveles y en total, en el CARE | 346 |
| Figura 35. Usos incorrectos de <i>cantaría</i> , por niveles, en el CARE | 347 |
| Figura 36. Usos correctos de <i>cante</i> , por niveles y en total, en el CARE | 350 |
| Figura 37. Usos incorrectos de <i>cante</i> , por niveles, en el CARE | 351 |
| Figura 38. Usos correctos de <i>cantara</i> , por niveles y en total, en el CARE | 354 |
| Figura 39. Usos de <i>cantar</i> en lugar de las formas personales, por niveles, en el CARE | 356 |

Lista de abreviaciones

| | | |
|-------|---|--|
| A1 | = | nivel de dominio A1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| A2 | = | nivel de dominio A2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| AC | = | análisis contrastivo |
| AE | = | análisis de errores |
| ASL | = | adquisición de segundas lenguas (en nuestra investigación, los términos <i>lengua segunda</i> y <i>lengua extranjera</i> se utilizan indistintamente con la acepción de 'lengua meta') |
| B1 | = | nivel de dominio B1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| B2 | = | nivel de dominio B2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| C1 | = | nivel de dominio C1 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| C2 | = | nivel de dominio C2 del <i>Plan curricular del Instituto Cervantes</i> |
| CAES | = | Corpus de aprendices de español como lengua extranjera |
| CARE | = | Corpus de aprendices rusohablantes del español |
| COChi | = | forma del condicional compuesto con el valor hipotético |
| CSat | = | forma del condicional simple con el valor de atenuación |
| CShi | = | forma del condicional simple con el valor hipotético |
| CSpp | = | forma del condicional simple con el valor de pospretérito |
| CSpr | = | forma del condicional simple con el valor de probabilidad |
| DELE | = | Diploma de español como lengua extranjera |
| DPD | = | <i>Diccionario panhispánico de dudas</i> |
| ELE | = | español como lengua extranjera |
| FA | = | forma del futuro analítico con el valor de una situación o un evento futuro |
| FC | = | forma del pretérito perfectivo (<i>otkryl</i>) con el valor fáctico concreto |

| | | |
|-------|---|--|
| FG | = | forma del pretérito imperfectivo (<i>otkryval</i>) con el valor fáctico generalizado |
| FI | = | forma del futuro imperfectivo (<i>budu otkryvat</i>) |
| FP | = | forma del presente-futuro perfectivo (<i>otkroyu</i>) |
| FS | = | forma del futuro simple con el valor de una situación o un evento futuro |
| GR | = | <i>Gramática del ruso</i> |
| GU | = | gramática universal |
| HA | = | hipótesis del aspecto |
| HD | = | hipótesis del discurso |
| II | = | forma del pretérito imperfectivo (<i>otkryval</i>) con el valor iterativo ilimitado |
| IL | = | forma del pretérito imperfectivo (<i>otkryval</i>) con el valor iterativo limitado |
| IMco | = | forma del pretérito imperfecto con el valor continuo |
| IMcor | = | forma del pretérito imperfecto con el valor de cortesía |
| IMha | = | forma del pretérito imperfecto con el valor habitual |
| IMpr | = | forma del pretérito imperfecto con el valor progresivo |
| IMShi | = | forma del pretérito imperfecto del subjuntivo con el valor hipotético |
| IRI | = | forma imperfectiva del modo <i>irrealis</i> (<i>otkryval by</i>) |
| IRP | = | forma perfectiva del modo <i>irrealis</i> (<i>otkryl by</i>) |
| L1 | = | lengua materna |
| L2 | = | lengua segunda (en nuestra investigación, el término se emplea con la acepción de 'lengua meta') |
| LE | = | lengua extranjera |
| MCER | = | <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación</i> |
| NGLE | = | <i>Nueva gramática de la lengua española</i> |
| PC | = | forma del pretérito imperfectivo (<i>otkryval</i>) con el valor procesal concreto |
| PCac | = | forma del pretérito perfecto compuesto con el valor de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el |

| | | |
|-------|---|--|
| | | presente |
| PCco | = | forma del pretérito perfecto compuesto con el valor continuo |
| PCex | = | forma del pretérito perfecto compuesto con el valor experiencial |
| PCho | = | forma del pretérito perfecto compuesto con el valor de hechos recientes limitados al día de hoy |
| PCIC | = | <i>Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español</i> |
| PL | = | forma del pretérito pluscuamperfecto con el valor de antepretérito |
| PLShi | = | forma del pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo con el valor hipotético |
| PR | = | forma del presente (<i>otkryvayu</i>) |
| PRca | = | forma del presente con el valor caracterizador |
| PRco | = | forma del presente con el valor continuo |
| PRha | = | forma del presente con el valor habitual |
| PRna | = | forma del presente con el valor narrativo |
| PRpf | = | forma del presente con el valor pro futuro |
| PRpr | = | forma del presente con el valor progresivo |
| PRpu | = | forma del presente con el valor puntual |
| PRsca | = | forma del presente del subjuntivo con el valor caracterizador |
| PRsco | = | forma del presente del subjuntivo con el valor continuo |
| PRspr | = | forma del presente del subjuntivo con el valor prospectivo |
| PS | = | forma del pretérito perfecto simple con el valor de una situación o un evento pretérito perfectivo |
| RAE | = | Real Academia Española |
| SU | = | forma del pretérito perfectivo (<i>otkryl</i>) con el valor sumatorio |

Prólogo*

La adquisición del español como lengua extranjera es uno de los ámbitos de la lingüística hispánica que mayor interés ha suscitado entre los investigadores. No obstante, a pesar de que existe un elevado número de estudios dedicados a una gran variedad de aspectos de la adquisición del idioma, ciertos fenómenos lingüísticos siguen presentando grandes dificultades para los alumnos. Uno de ellos es la adquisición del sistema verbal. La manifestación de las categorías de tiempo, aspecto y modo presenta diferencias considerables en distintos idiomas, lo que dificulta su aprendizaje y consolidación.

Dado que he sido –y sigo siéndolo todos los días– estudiante de ELE, he experimentado la complejidad de la adquisición del sistema verbal del español por mí misma. Esta investigación nace de mi deseo de aportar mi experiencia de alumna, investigadora y profesora para facilitar, hasta donde sea posible, la enseñanza y el aprendizaje del sistema verbal del español a los aprendices que tienen el ruso como lengua materna.

El objetivo principal de esta investigación consiste en determinar las particularidades de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los aprendices rusohablantes y destacar sus posibles causas. Mediante el análisis de las características de los empleos correctos y erróneos de los alumnos, pretendemos destacar los rasgos característicos de su interlengua, señalando los usos verbales cuya adquisición provoca dificultades a los aprendices y los empleos cuya consolidación no resulta problemática. Igualmente, pretendemos destacar correspondencias entre estos usos y una serie de factores que, según prevén los estudios sobre la adquisición del sistema verbal, tiene influencia en ellos; en otras palabras, el análisis se realiza para ofrecer, hasta donde sea posible, la explicación de las causas de dichos empleos.

La pertinencia de la investigación se debe, en primer lugar, a la particular dificultad que la adquisición del sistema verbal del español presenta para los alumnos rusohablantes, y se explica, en segundo lugar, por la escasez de datos y un número muy

* La presente investigación ha sido financiada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España dentro del marco de las ayudas para la Formación de Profesorado Universitario 2013 (referencia de la ayuda: FPU 13/02067).

limitado de estudios sobre la adquisición del sistema verbal por parte de estos aprendices. Estos estudios se centran en la descripción de los errores más comunes en la adquisición del español, sin proporcionar análisis de la naturaleza de las incorrecciones; analizan la producción de un número muy limitado de estudiantes y no ofrecen explicaciones sobre los orígenes de los errores, sugiriendo que estos se deben a la interferencia de la lengua materna de los alumnos. Nuestra investigación responde a la necesidad de cubrir esta laguna en el estudio de la adquisición de ELE por parte de los alumnos rusohablantes.

Esta tesis doctoral se organiza en cuatro capítulos, en los que se recogen los fundamentos teóricos del estudio y se describe el procedimiento que hemos seguido en el análisis del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices.

En el primer capítulo, se ofrece una revisión bibliográfica acerca de la adquisición del sistema verbal en la enseñanza de idiomas extranjeros. Con el objetivo de sentar la base teórica de nuestro estudio y considerando el objetivo de la investigación, se analiza el lugar de la competencia gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras; se describen los modelos de análisis de datos desarrollados en la adquisición de idiomas; se explican los principales conceptos y mecanismos que determinan la adquisición de lenguas extranjeras y, por tanto, la producción de los alumnos, y, por último, se observan los resultados de las investigaciones sobre la adquisición del sistema verbal de idiomas extranjeros, en general, y del español, en particular. Esta revisión nos proporciona los datos necesarios para diseñar nuestra investigación y nos ofrece información sobre las principales causas de las idiosincrasias en las producciones de los alumnos.

En el segundo capítulo, se lleva a cabo el análisis contrastivo de los sistemas verbales de los idiomas que estudiamos –el español y el ruso–, para señalar las posibles áreas de transferencia –tanto positiva como negativa– en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español como lengua extranjera. Para ello, se analizan, en primer lugar, las posibilidades de la manifestación de las categorías verbales de tiempo, aspecto y modo en distintos idiomas. En segundo lugar, se procede a estudiar la expresión de estas categorías verbales en español y en ruso, con el objetivo de señalar las particularidades de la organización de los sistemas verbales de ambos idiomas. Esta descripción permite realizar, en tercer lugar, el análisis contrastivo de los sistemas

verbales del español y del ruso, indicando tanto las diferencias como las semejanzas en la expresión del tiempo, aspecto y modo en estos idiomas. Las predicciones del análisis contrastivo son fundamentales a la hora de elaborar las hipótesis del análisis de errores, cuya descripción corresponde al capítulo número tres.

El tercer capítulo, por lo tanto, se centra en la descripción del análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes de ELE. Se describen, primeramente, los resultados de los estudios dedicados a la adquisición del sistema verbal, igual que las conclusiones del análisis de los factores más importantes que determinan la adquisición del español y que pueden ser pertinentes para nuestro estudio, y se resumen las predicciones del análisis contrastivo. En segundo lugar, se señalan los objetivos de la investigación, se elaboran las hipótesis de trabajo sobre las particularidades del empleo de las formas personales del indicativo y del subjuntivo en la interlengua de los alumnos rusohablantes y se determina la metodología del estudio. En tercer lugar, se procede al análisis de errores en las muestras del Corpus de aprendices de español como lengua extranjera, con el objetivo de determinar los usos verbales de la lengua española que se caracterizan por un alto grado de adquisición en la interlengua de los aprendices y los empleos cuya adquisición resulta problemática a los alumnos. Los datos acerca de los usos incorrectos y los empleos ausentes o poco representados en dicho corpus constituyen la base de partida para el diseño de las tareas del segundo corpus de nuestro estudio –Corpus de aprendices rusohablantes del español–, creado específicamente para esta investigación. Las muestras de este corpus permiten realizar un análisis detallado de las características de los usos verbales, destacando los empleos que caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes y determinando el grado de su adquisición y las posibles causas de estos usos.

El cuarto capítulo, a su vez, está dedicado a la interpretación de los resultados de la investigación realizada. Se presentan, en primer lugar, los datos obtenidos acerca de las particularidades de uso –tanto correcto como erróneo– de cada forma personal del indicativo y subjuntivo del español que, de acuerdo con el análisis de 5169 usos de las formas en los dos corpus, caracterizan la interlengua de los aprendices que tienen el ruso como idioma materno. En segundo lugar, se ofrece análisis de las correspondencias entre los resultados de nuestra investigación, los descubrimientos de las investigaciones dedicadas a la adquisición verbal y los estudios de los factores más

importantes que determinan la adquisición del sistema verbal de un idioma extranjero, en general, y del español, en particular. Se evalúa, igualmente, el cumplimiento de las predicciones de nuestro análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso, y se describen las posibilidades de la aplicación de nuestra investigación.

Por último, se presentan las conclusiones extraídas de la presente investigación, así como las principales limitaciones del estudio y las líneas de investigación que podrían desarrollarse en el futuro.

Con este trabajo, esperamos realizar una aportación a la enseñanza del español que sea de utilidad tanto para los docentes y aprendices como para los investigadores en la adquisición de lenguas extranjeras, en general, y del español, en particular.

Capítulo I.

La adquisición del sistema verbal en la enseñanza de idiomas extranjeros

El objetivo de este capítulo consiste en ofrecer una revisión bibliográfica acerca de la adquisición del sistema verbal en la enseñanza de los idiomas extranjeros. El análisis de los conceptos más importantes y de los resultados de las investigaciones existentes nos permitirá sentar la base teórica de nuestra investigación. Para ello, y dado que nuestro estudio está dedicado a la adquisición del sistema verbal del español por parte de los alumnos con el ruso como idioma materno, primeramente, analizaremos el lugar de la competencia gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras. En segundo lugar, con el fin de determinar el diseño de nuestra investigación, procederemos a la descripción de los modelos de análisis de datos desarrollados en la adquisición de idiomas.

En tercer lugar, analizaremos los principales conceptos y mecanismos que determinan la adquisición de lenguas extranjeras¹ y, por lo tanto, definen la producción de los aprendices, con el fin de establecer la base teórica de nuestro estudio determinando algunas de las principales causas de las particularidades de la producción

¹ De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, “Atendiendo a las situaciones y circunstancias en que se aprende la LM [lengua meta], se suele distinguir entre lengua extranjera (LE) y lengua segunda (L2). Cuando la LM se aprende en un país donde no es ni oficial ni autóctona, se considera una LE; p. ej., el español en Brasil. Cuando la LM se aprende en un país donde coexiste como oficial y/o autóctona con otra(s) lengua(s), se considera una L2; p. ej., el guaraní para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el español, o bien el español para aquellos niños paraguayos cuya L1 es el guaraní” (*Diccionario de términos clave de ELE* (bajo la autoría de Atienza Cerezo, Castro Carrillo, Inglés Figueroa, López Ferrero, Martín Peris, Pueyo Villa y Vañó Aymat), s.v. Lengua meta).

En nuestra investigación, nos referimos a la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera. No obstante, nos centramos en el proceso de adquisición, antes que en el de aprendizaje. Por su parte, los estudios de la adquisición de segundas lenguas (ASL), como se verá en su descripción posterior, utilizan los resultados del análisis de las producciones de los alumnos tanto de una L2 como de una LE. Considerando estas razones y aun teniendo en cuenta grandes diferencias entre el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera y de una lengua segunda, consideramos oportuno no realizar distinción entre una lengua segunda y una lengua extranjera en nuestra descripción y usar ambos términos indistintamente. Para unificar la descripción, no obstante, daremos preferencia a la sigla *L2* con la acepción de 'lengua meta'. De la misma manera, emplearemos, para facilitar la lectura del estudio, la sigla ASL. Los estudiantes de nuestro análisis práctico reciben instrucción en su país de origen; no obstante, también se ven inmersos en el país de la L2 cuando se van de viaje o realizan allí una estancia de investigación.

de los alumnos. Por último, observaremos los resultados de las investigaciones sobre la adquisición del sistema verbal de L2, para poder formular predicciones sobre los resultados de nuestro estudio, por un lado, y para proporcionar las explicaciones de nuestros resultados, por otro lado.

Procederemos, por tanto, al análisis del lugar que ocupa la competencia gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras.

1.1. La competencia gramatical en la enseñanza de lenguas extranjeras

En este apartado, analizaremos el papel de la competencia gramatical en la enseñanza de idiomas. En primer lugar, definiremos la noción de la competencia gramatical dentro del conjunto de otras competencias y observaremos su tratamiento en la enseñanza de idiomas extranjeros y, en concreto, en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y en el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006). En segundo lugar, observaremos la consideración de la gramática en distintos métodos de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia, y, en tercer lugar, describiremos el contenido gramatical que un alumno debe adquirir para dominar una L2.

1.1.1. Competencia gramatical vs. competencia comunicativa

El concepto de competencia gramatical fue propuesto por Chomsky (1978 [1957]) y constituye una noción esencial en la gramática generativa. La competencia gramatical se define como “la capacidad de una persona para producir enunciados gramaticales en una lengua, es decir, enunciados que respeten las reglas de la gramática de dicha lengua en todos sus niveles” (*Diccionario de términos clave de ELE, s.v. Competencia gramatical*).

Posteriormente, otras corrientes lingüísticas que tratan el uso del idioma han criticado la noción de competencia gramatical por su carácter reduccionista destacando que el mero dominio de la gramática de una lengua resulta insuficiente en muchas situaciones de su empleo y que a la hora de formar enunciados debe considerarse si son apropiados o no al contexto de la comunicación. Así, Lyons afirma que “the ability to use one’s language correctly in a variety of socially determined situations is as much

and as central a part of linguistic 'competence' as the ability to produce grammatically well-formed sentences"² (1970: 287).

En el desarrollo de la noción ha tenido una gran repercusión el estudio de Hymes (1971), que propuso incluir las reglas gramaticales junto con las reglas de uso –que consideran el significado referencial y social del lenguaje– en un concepto nuevo, el de la competencia comunicativa. Dicha competencia, según el autor, conjunta cuatro parámetros:

1. Si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*.
2. Si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles.
3. Si (y en qué grado) algo resulta *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se utiliza y evalúa.
4. Si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa verdaderamente, y lo que ello conlleva (1971: 37).

Por lo tanto, la corrección gramatical se ha considerado parte de la competencia comunicativa. Este concepto de Hymes representa una capacidad más abarcadora que determina la adecuación del comportamiento comunicativo de un hablante, que depende, como consecuencia, no solo del dominio de reglas gramaticales, sino también del conocimiento sobre los usos lingüísticos adecuados en distintos contextos.

Gradualmente, se altera también el significado del concepto de competencia. Así, Widdowson explica que

Para Chomsky, entonces, la competencia es el conocimiento gramatical como un arraigado estado mental por debajo del nivel de lengua. No es una habilidad para hacer nada. (...) Para Hymes, por otro lado, la competencia es la habilidad para hacer algo: para usar la lengua. Para él el conocimiento gramatical es un recurso, no una configuración cognitiva abstracta existente por propio derecho como una estructura mental. El modo en que este conocimiento se convierte en uso es por tanto una cuestión central, y es necesariamente un componente de la competencia comunicativa (1989: 84).

Otra diferencia entre la competencia gramatical y la competencia comunicativa consiste en que la primera se percibe como estática, innata, de base biológica y carácter

² “la habilidad de utilizar la lengua con corrección en una variedad de situaciones socialmente determinadas es una parte tan central de la “competencia” lingüística como la habilidad de producir oraciones gramaticalmente bien formadas” (la traducción es nuestra).

absoluto, mientras que la segunda es dinámica, de base social y carácter relativo (Cenoz Iraqui, 2008: 452).

1.1.2. Su tratamiento en la enseñanza de idiomas extranjeros

La noción de competencia comunicativa ha tenido una gran influencia en la lingüística aplicada, la pragmática y el análisis del discurso. En el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, muchos trabajos se han dedicado a establecer las dimensiones de esta competencia para determinar los requisitos que deberían cumplir los aprendices. Entre los modelos que más impacto han tenido se halla el propuesto por Canale (1983), uno de los primeros lingüistas en aplicar la noción de competencia comunicativa a la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con su propuesta (que modifica el modelo de competencia comunicativa que el autor había presentado con Swain tres años antes en Canale y Swain, 1980), la competencia comunicativa integra la competencia gramatical, la competencia sociolingüística, la competencia discursiva y la competencia estratégica. En la competencia gramatical el autor incluye

características y reglas del lenguaje como el vocabulario, la formación de palabras y frases, la pronunciación, la ortografía y la semántica. Esta competencia se centra directamente en el conocimiento y la habilidad requeridos para emprender y expresar *adecuadamente* el sentido literal de las expresiones (1983: 66-67).

Otra aportación de gran relevancia, esta vez en la evaluación de lenguas dentro del ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras, pertenece a Bachman (1990). En su modelo, la competencia de la lengua –término que coincide mayoritariamente con lo que otros autores denominan competencia comunicativa– incluye la competencia organizativa, constituida por la competencia gramatical y la competencia textual, y la competencia pragmática, que, a su vez, consta de las competencias ilocutiva y sociolingüística. La competencia gramatical incluye en este modelo las competencias de uso lingüístico; “Éstas (*sic*) controlan la elección de palabras para expresar significados específicos, sus formas, su orden en los enunciados para expresar proposiciones y sus realizaciones físicas” (1990: 111). La descripción del concepto se asemeja, por tanto, a la ofrecida por Canale.

Otros muchos autores –entre ellos, por ejemplo, Van Ek (1986) y Celce-Murcia, Dörnyei y Turrell (1995)– han determinado en sus trabajos el alcance y las

características de la competencia comunicativa. Aunque la descripción de la competencia gramatical difiere en las investigaciones de distintos lingüistas, la noción siempre se señala como un componente de la competencia comunicativa.

1.1.3. La consideración en el *MCER* y el *PCIC*

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (en adelante, *MCER*) –una parte esencial del proyecto general de política lingüística del Consejo de Europa– igualmente percibe la competencia gramatical como una habilidad al servicio de la competencia comunicativa, un concepto teórico más abarcador. El *MCER* “Describe de forma integradora lo que tienen que aprender a hacer los estudiantes de lenguas con el fin de utilizar una lengua para comunicarse, así como los conocimientos y destrezas que tienen que desarrollar para poder actuar de manera eficaz” (2002: 1).

Según el modelo desarrollado por el *MCER*, las competencias lingüísticas (que incluyen la competencia gramatical), las competencias sociolingüísticas y las competencias pragmáticas forman parte de las competencias comunicativas, que se definen como competencias “que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos” (2002: 9). Las competencias comunicativas, por su parte, se integran dentro de las competencias generales de un individuo, que son el conocimiento declarativo (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), las destrezas y las habilidades (prácticas e interculturales), la competencia “existencial” y la capacidad de aprender (la reflexión sobre la lengua y la comunicación, sobre las destrezas del sistema fonético, las del estudio y las del descubrimiento y del análisis) (*MCER*, 2002: 99-106).

A su vez, la competencia gramatical se define por el *MCER* como “la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios [principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios con significado, clasificados y relacionados entre sí, según lo describe anteriormente el *MCER*] (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas)” (2002: 110). El desarrollo de la competencia gramatical está determinado mayoritariamente por las destrezas y las habilidades (que el *MCER* llama también *saber hacer*) y por la capacidad de aprender (denominada también *saber*

aprender). Esta competencia se describe como “fundamental para la competencia comunicativa” (2002: 150).

La aplicación de las directrices del *MCER* a la lengua española se ha realizado en el *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español* (en adelante, *PCIC*), documento oficial de referencia para todos los centros del Instituto. Implantado por primera vez en 1991, el *PCIC*, actualizado y ampliado, se volvió a publicar en 2006 (nos referiremos siempre a esta última edición del documento).

El *PCIC* sigue al *MCER* en su visión de la lengua como instrumento de comunicación cuya característica inherente es la dimensión social. La lengua, sea en el caso de un hablante nativo o en la experiencia de un aprendiz extranjero, se analiza en su complejidad y variedad de distintas dimensiones del intercambio comunicativo. La obra responde así a “una visión de los distintos factores lingüísticos como un todo integrado” (2006: s.v. Gramática. Introducción). En cuanto a la competencia gramatical, “las cuestiones gramaticales se interpretan como un componente más de una competencia comunicativa” (2006: s.v. Gramática. Introducción).

Resumiendo, la competencia gramatical se percibe como una capacidad lingüística fundamental del proceso comunicativo, que, en conjunto con otras competencias de la lengua, determina la exitosa participación de un hablante, sea este nativo o no, en la multitud de posibles actos comunicativos. La necesidad del desarrollo de la competencia gramatical en un estudiante de una lengua extranjera responde a su condición de *agente social*. Como tal, un aprendiz debe dominar los constituyentes de un sistema lingüístico para poder desarrollar su actividad en una variedad de situaciones comunicativas. Se espera que un alumno conozca y sea capaz de utilizar las formas gramaticales; sin embargo, se asume igualmente que ha de desarrollar, paulatinamente, la reflexión y la conciencia metalingüística.

Una vez definida la noción de competencia gramatical, describiremos, a continuación, el papel que le ha sido atribuido en distintos métodos de la enseñanza de idiomas.

1.1.4. La gramática en distintos métodos de enseñanza de lenguas

Actualmente, se defiende el papel fundamental de la enseñanza de la competencia gramatical en el desarrollo de la competencia comunicativa de un hablante.

Se reconoce, mayoritariamente, la utilidad de la instrucción gramatical explícita en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, no siempre ha sido así y el tratamiento del componente gramatical ha constituido uno de los aspectos más polémicos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (Castañeda Castro y Ortega Olivares, 2001; Gutiérrez Araus, 2004; Martín Peris, 2008). El lugar de la gramática en distintos métodos³ de la enseñanza de lenguas llegó a definirse de formas hasta opuestas. A continuación, revisaremos el tratamiento de la noción en los métodos de enseñanza de lenguas más destacados de los siglos XIX-XXI –período de la proliferación de la enseñanza de idiomas extranjeros– para comprender mejor su consideración actual. Nos basaremos, sobre todo, en una de las obras más destacadas en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, de Richards y Rodgers (1998), enriqueciendo las observaciones de estos autores con lo anotado por otros.

1.1.4.1. El método gramática-traducción

De acuerdo con Richards y Rodgers (1998), los fundamentos de la enseñanza de lenguas extranjeras se establecieron a principios del siglo XX. Desde el 1840 hasta 1940, y, según Melero Abadía (2000), incluso hasta 1970 en la enseñanza del español, dominó el *método gramática-traducción*.

Este método pone énfasis en la gramática y el conocimiento léxico, imprescindibles para realizar la traducción. La enseñanza de la gramática se da de manera deductiva: se presentan las reglas gramaticales que los estudiantes deben aprender y, posteriormente, practicar con ejercicios de traducción. La corrección en la traducción se ve como fundamental e imprescindible. El vocabulario se aprende de largos listados de léxico, “casi siempre traducidos, y organizados por temas, pero descontextualizados” (Moreno García, 2011: 22), y se practica, de nuevo, en la traducción.

³ En nuestra investigación, nos basaremos en la definición del método ofrecida por el *Diccionario de términos clave de ELE*, según el que “Un método es un conjunto de procedimientos, establecidos a partir de un enfoque, para determinar el programa de enseñanza, sus objetivos, sus contenidos, las técnicas de trabajo, los tipos de actividades, y los respectivos papeles y funciones de profesores, alumnos y materiales didácticos” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. Método). No hemos dedicado más espacio a la descripción del concepto, dado que no es el objetivo de esta investigación y estos datos pueden ser consultados en múltiples trabajos dedicados al tema.

Este método tradicional, por lo tanto, da prioridad a la forma frente al uso, atribuyendo a la gramática el lugar predominante en la enseñanza de idiomas. Como explican Richards y Rodgers, dicho método causaba frustración en los alumnos y fue criticado por no ser práctico; aun así, se utilizaba incluso a finales del siglo XX en los casos del estudio con atención a los textos literarios.

1.1.4.2. El método directo

Ya en el siglo XIX, con el aumento de la demanda de la comunicación entre distintos países, la enseñanza de lenguas extranjeras recibió una atención especial. Se desarrollaron enfoques alternativos de enseñanza de lenguas, cada uno de los cuales contaba con un método específico (Richards y Rodgers, 1998). Con el paso del tiempo, los especialistas en enseñanza de lenguas destacaron la importancia de la competencia oral frente a la comprensión escrita y tomaron parte en la polémica acerca de la mejor forma de enseñar idiomas.

Uno de estos métodos alternativos se basó en aplicar a la enseñanza de lenguas extranjeras los resultados de la observación de la adquisición lingüística por parte de los niños. El más utilizado de estos métodos denominados *naturales* recibió el nombre del *método directo* y se extendió considerablemente a principios del siglo XX. Los seguidores del método defienden el uso exclusivo de la lengua objeto –sobre todo, en su forma oral– en el aula y la enseñanza centrada en el vocabulario y estructuras más frecuentes. La enseñanza de la gramática es inductiva y se da mediante series de ejemplos, a partir de los cuales el alumno debe ser capaz de construir un nuevo sistema lingüístico.

A pesar de la gran popularidad, este método ha sido criticado por desterrar la lengua materna –y, por lo tanto, la traducción– del aula, lo que dificultaba, en ocasiones, la explicación de algunos conceptos que podrían ser aclarados mediante simples traducciones (Brown, 1973).

1.1.4.3. La enseñanza situacional de la lengua

El denominado por Richards y Rodgers “Movimiento de reforma” (1998: 15) dio origen al primer método contemporáneo de la enseñanza de idiomas: la *enseñanza situacional de la lengua*. Los enfoques *estructura-situacional* y *oral*, que formaron la

base de este tipo de enseñanza y que se desarrollaron como resultado del establecimiento de una base científica para un método oral, tuvieron su auge entre los años treinta y sesenta del siglo XX. Los partidarios de estos enfoques estaban interesados en desarrollar principios racionales para elegir los recursos léxicos y en clasificar las estructuras gramaticales más importantes, dado que la gramática se veía “como la estructura subyacente de las oraciones en la lengua oral” (Richards y Rodgers, 1998: 38).

La enseñanza situacional se da en la lengua objeto y empieza con la lengua oral. Los contenidos gramaticales se introducen de forma gradual, de los simples a los más complejos; sin embargo, su enseñanza es inductiva y se espera que el alumno sea capaz de deducir el valor semántico de una construcción nueva. Uno de los rasgos más característicos de este método consiste en que los nuevos elementos de la lengua se enseñan y se practican en situaciones, es decir, en contextos, lo que permite especificar el significado de un elemento.

En los años sesenta, la enseñanza situacional se empezó a cuestionar. Aun así, su influencia ha sido duradera e incluso hoy sus enfoques todavía se aplican en algunos manuales, dado que el principio situacional de la creación de hábitos lingüísticos coincide con la intuición de muchos profesores. Estos enfoques han tenido una influencia considerable en el desarrollo de la enseñanza del español como lengua extranjera (Melero Abadía, 2000).

1.1.4.4. El método audiolingüístico

La enseñanza situacional de la lengua no tuvo gran repercusión en los Estados Unidos, donde, como consecuencia de la creciente necesidad en la enseñanza de lenguas extranjeras, se desarrolló en los años cincuenta el *método audiolingüístico*. Basado en una fuerte teoría lingüística y desarrollado en la época del auge de la psicología conductista, este método sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera no difiere de otras formas de aprendizaje.

Como resumen Richards y Rodgers, el método parte de la idea de que, “Puesto que la lengua es un sistema formal determinado por reglas, puede ser formalmente organizado para conseguir la máxima eficiencia en su enseñanza y aprendizaje” (1998: 66). De ahí que se haga hincapié en los aspectos mecánicos del aprendizaje y de uso de

una lengua. La enseñanza se centra en la lengua oral y la práctica gramatical es muy reducida. En los años sesenta, el rechazo del enfoque estructuralista en la descripción de una lengua y de la teoría conductista acerca de su aprendizaje por Chomsky originó críticas hacia el método audiolingüístico.

La crisis de la enseñanza situacional coincidió con la crítica hacia el método audiolingüístico. Empezaron a surgir nuevos métodos, algunos de los cuales en sus principios no guardaban relación con la enseñanza de lenguas extranjeras. Así son los casos de la *respuesta física total*, la *vía silenciosa* y el *aprendizaje mediante consejo psicológico*. Otros métodos, a su vez, se basaban en los avances teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas, como es el caso del *enfoque natural* y la *enseñanza comunicativa de la lengua* (Richards y Rodgers, 1998).

Aunque todos estos métodos manifiestan el desarrollo en la enseñanza de las lenguas extranjeras, puesto que surgen como resultado de la preocupación de los profesores y lingüistas por la mejora del proceso de enseñanza, nos centraremos aquí en el enfoque del código cognitivo y en el método comunicativo –el gran protagonista en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta el día de hoy, también en su versión de la enseñanza comunicativa por tareas–, dada la influencia que ambos métodos (el enfoque del código cognitivo en su nueva versión de la teoría de la lingüística cognitiva en el siglo XXI) han tenido en la enseñanza de idiomas extranjeros en general, y en la enseñanza de ELE en particular.

1.1.4.5. El enfoque del código cognitivo

El *enfoque del código cognitivo* se originó como reacción a las críticas hacia el método audiolingüístico a mediados de los años sesenta del siglo XX en los Estados Unidos (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. Enfoque del código cognitivo). Este enfoque tomó algunas bases teóricas de la teoría psicológica del cognitivismo y aplicó los postulados generativistas a la enseñanza de lenguas extranjeras. De acuerdo con las ideas del cognitivismo, el lenguaje se percibe como fenómeno vivo con un potencial creativo y el ser humano está dotado para aprender idiomas. El aprendizaje de lenguas se ve como un proceso netamente cognitivo, de ahí que se base en la práctica en situaciones significativas.

El enfoque pretende desarrollar tanto la comprensión y expresión escrita como la oral y hace hincapié en la gramática, el léxico y la pronunciación. La enseñanza gramatical es explícita; a la presentación de las reglas, durante la cual se emplea habitualmente la lengua materna, sigue la práctica con ejercicios. Los alumnos son los protagonistas del aprendizaje con un papel muy activo, que, según el enfoque, adquieren las normas de un idioma extranjero formulando hipótesis sobre las reglas y comprobando su cumplimiento.

El enfoque del código cognitivo fue muy prometedor al principio de su desarrollo; sin embargo, algunos rasgos en común con el *método gramática-traducción* y el éxito de otros métodos que se difundían en este momento, tales como, entre otros, ya mencionados *enfoque comunicativo*, el *método silencioso*, la *sugestopedia*, el *aprendizaje de la lengua en comunidad*, el *método de respuesta física total* y el *enfoque natural*, determinaron su poca repercusión en la enseñanza de idiomas (Zanón, 1988). Aun así, cabe destacar que los postulados fundamentales del cognitivismo han servido de base a los enfoques humanísticos y al enfoque comunicativo, posteriores al enfoque del código cognitivo. Asimismo, la lingüística cognitiva ha ofrecido una nueva concepción de la enseñanza de la gramática, que ha asignado un valor importante a la semántica de las palabras y su representación icónica.

Desde el principio del siglo XXI, una serie de autores ha estudiado y ha defendido en sus trabajos la aplicación de la teoría de la lingüística –y gramática– cognitiva a la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, Castañeda Castro afirma que “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 por varias razones” (2004). Entre los autores que mayores aportaciones han hecho al estudio del uso de la gramática cognitiva en ELE se hallan Ruiz Campillo (2007) y Llopis García (2011; Llopis-García, Real Espinosa y Ruiz Campillo, 2012).

1.1.4.6. La enseñanza comunicativa de lenguas

En cuanto a la *enseñanza comunicativa de lenguas*, en su desarrollo han sido determinantes, por un lado, la crítica hacia la teoría lingüística estructural de Chomsky, y por otro lado, y como respuesta a estas, el énfasis que los lingüistas

británicos han puesto en la competencia comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras. Los defensores del enfoque comunicativo (en ocasiones denominado *enfoque nocional-funcional* y *enfoque funcional*) se han basado en el trabajo de lingüistas funcionales británicos, en las investigaciones de sociolingüistas estadounidenses y en los avances en filosofía, es decir, se han servido de un apoyo teórico exhaustivo. El enfoque ha recibido rápidamente una aceptación de parte de los especialistas británicos en la enseñanza de idiomas y se ha extendido a otros países en los años sesenta.

Como lo explican Richards y Rodgers, este enfoque pretende ver la competencia comunicativa (cuya definición e historia hemos descrito con anterioridad) como “la meta final de la enseñanza de lenguas y [pretende] desarrollar procedimientos para la enseñanza de las cuatro destrezas lingüísticas, a partir de la interdependencia de la lengua y la comunicación” (1998: 69). Entre los rasgos característicos del enfoque comunicativo se hallan la importancia del significado, la búsqueda de la comunicación efectiva, la aceptación del uso de la lengua materna si es necesario, la fluidez y la corrección en un contexto, igual que la visión de la enseñanza de lenguas como centrada en el alumno y sus experiencias previas (Finnocchiaro y Brumfit, 1983).

El enfoque comunicativo se centra, por lo tanto, en el uso de la lengua meta. Mientras que el alumno se vuelve más independiente en el proceso del aprendizaje, el profesor “asume los papeles de analista de necesidades, consejero y gestor del proceso del grupo” (Richards y Rodgers, 1998: 80). Mayoritariamente, los nuevos elementos se presentan en un diálogo, se practican, prestando atención a las estructuras gramaticales más importantes, y posteriormente se usan integrados en un contexto.

Uno de los primeros modelos del programa de la enseñanza comunicativa se caracterizaba como nocional-funcional y determinaba las categorías semántico-gramaticales y las de función comunicativa que los aprendices necesitaban expresar (Richards y Rodgers, 1998). Como explica Melero Abadía (2008), el Consejo de Europa en 1971 encargó a una comisión de expertos, formada por Wilkins, Van Ek, Trim y Richterich, la planificación de un nuevo sistema de enseñanza de idiomas que unificara la enseñanza de lenguas en Europa y sirviera de alternativa al método audiolingual. Wilkins (1973), en un intento de especificar lo que necesitaban los aprendientes para conseguir un dominio razonable de competencia comunicativa en una lengua extranjera,

propuso las categorías nocionales y funcionales. El Consejo de Europa adoptó el modelo teórico de Wilkins para elaborar, en 1975, *Systems Development in Adult Language Learning: Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Teaching by Adults* (bajo la autoría de Van Ek), que se aplicó al español en 1979 en *Un nivel umbral* por Slagter. Ambos documentos son verdaderos hitos en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras (aunque posteriormente fueron reelaborados en otras obras de referencia), y parten del análisis de las necesidades comunicativas de un hablante en situaciones cotidianas ofreciendo “un inventario práctico de funciones de la lengua y de contenidos gramaticales necesarios” (Melero Abadía, 2008: 693).

Creemos de gran importancia hacer hincapié en el papel de la competencia gramatical en la enseñanza comunicativa de los idiomas. Muchos son los autores que han destacado la incompreensión del lugar de la gramática en el enfoque comunicativo (se hallan entre ellos García Santos, 1994, Gutiérrez Araus, 1994, y Martín Peris, 2004), que, según algunas descripciones, cedió ante otros contenidos y no se veía como importante. Sin embargo, aunque el tratamiento de la gramática no puede compararse con el de los métodos tradicionales, dichos contenidos en ningún momento se han desterrado de las clases. Al contrario, según lo define García Santos, “el método comunicativo no ha prescindido nunca –no podía– de ese componente gramatical. Pero lo que sí ha hecho –y es uno de sus logros más importantes, sin duda– ha sido colocarlo en su lugar” (1994: 70).

En cualquier caso, cabe mencionar que la instrucción gramatical es el aspecto que mayores cambios ha sufrido a lo largo del desarrollo del modelo comunicativo, de acuerdo con Gutiérrez Araus (2004). Según la autora, en el momento de su aparición, el enfoque se centró en la idea de la lengua como instrumento de comunicación, eludiendo los contenidos gramaticales. Sin embargo, varios estudios en los años ochenta y noventa han demostrado la eficacia de la instrucción gramatical, que mejora tanto la comprensión como la expresión de los alumnos, de ahí que el papel de la gramática fuera reevaluado. Según explica Melero Abadía (2000), el enfoque comunicativo pretende conseguir un equilibrio entre la comunicación eficaz y la corrección gramatical. La enseñanza de la gramática es inductiva y la selección de los contenidos responde a criterios funcionales, por lo que se trata de la gramática didáctica y selectiva.

1.1.4.7. La enseñanza comunicativa por tareas

Alrededor de 1990, como evolución de los enfoques comunicativos, se propuso un nuevo enfoque, el llamado *enfoque por tareas*, que ha adquirido una gran difusión entre los profesores y lingüistas (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. Enfoque por tareas). Según Martín Peris (2004), el enfoque por tareas se ve como la última versión de la enseñanza comunicativa. Cabe destacar que, a su vez, Melero Abadía argumenta que “La *enseñanza comunicativa mediante tareas* no es ni un enfoque ni un método, es una propuesta de diseño dentro de la *enseñanza comunicativa* de lenguas extranjeras” (2008: 703).

La enseñanza mediante tareas propugna “el pasar a la acción, cumpliendo, en clase, tareas interesantes que incitan en el proceso, a aprender todo lo necesario para poder llevarlas a cabo” (Fernández López, 2001: 14), prioriza y pretende conseguir el uso real de la lengua dentro del aula de lenguas extranjeras. Las tareas son “actividades de uso de la lengua representativas de aquellas que se llevan a cabo fuera” del aula (Martín Peris, 2004) y están pensadas para juntar el uso y el aprendizaje, de forma que se aprende practicando un idioma, igual que en las situaciones del aprendizaje no académico. Mientras resuelven una actividad comunicándose en grupo, los alumnos descubren, con ayuda de los profesores, los contenidos lingüísticos de distintos niveles que deben aprender. Las tareas tienen que estar abiertas a cualquier intervención posible de los alumnos, deben requerir su atención al contenido facilitando, al mismo tiempo, oportunidades de atención a la forma.

Los contenidos gramaticales se seleccionan, una vez más, dependiendo de las funciones practicadas, y no se definen de antemano. No se pretende abarcar toda la gramática, sino enseñar lo necesario para la comunicación. Los autores como Fotos y Ellis (1991) han investigado el papel de la gramática en la metodología comunicativa basada en tareas y han indicado el *aumento de la concienciación (consciousness-raising⁴)* gramatical de los aprendices. Las tareas formales desarrollan la conciencia gramatical de los alumnos, que reflexionan y aprenden a hallar respuestas a cuestiones gramaticales de manera autónoma.

⁴ El concepto fue descrito anteriormente, entre otros, en el artículo de Sharwood-Smith (1981).

Destacaremos una vez más que la evolución de la enseñanza comunicativa se debe, entre otras razones, al apoyo institucional. Más de veinticinco años después de la publicación de *Systems Development in Adult Language Learning: Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Teaching by Adults*, el ya mencionado *MCER* (2002) defiende la comunicación como el objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera y ve la gramática como un componente que debe ser activado al servicio de las tareas comunicativas. El *PCIC* en su segunda edición (2006) adapta el planteamiento del *MCER*.

Podemos afirmar, por lo tanto, que el enfoque comunicativo ha marcado un antes y un después en la enseñanza de las lenguas extranjeras. Sin embargo, y a pesar del predominio de dicho enfoque, en el siglo XXI la enseñanza de idiomas se caracteriza por su carácter ecléctico. Los resultados de nuevas investigaciones en el ámbito de la adquisición de lenguas –tanto si se trata de L1 como si son de L2–, la interculturalidad, el plurilingüismo, los avances de los TIC y la atención al uso “real” en los corpus de los textos de hablantes nativos y aprendices extranjeros de una lengua son tan solo algunos de los factores que determinan tanto el desarrollo en el ámbito de la enseñanza de idiomas en general como el enfoque que debe ser aplicado a cada grupo de alumnos en concreto.

Resumiendo, el papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras –y en concreto en la enseñanza del español como lengua extranjera– se ha definido de formas muy distintas en diferentes teorías de enseñanza de idiomas. Hoy en día, el desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos se ve como esencial, dada la percepción de esta competencia en la teoría de enseñanza contemporánea.

Una vez definido el lugar de la gramática en la enseñanza de idiomas extranjeros, describiremos el contenido gramatical que, según se estipula, deben adquirir los alumnos para dominar una lengua extranjera.

1.1.5. El contenido gramatical

En la actualidad, la utilidad y la necesidad de conocimientos gramaticales no se cuestionan; como indican muchos autores, entre ellos García Santos (1994), Gutiérrez Araus (1994), Romero Gualda (1994), Martín Peris (2008) y Melero Abadía (2008), la cuestión a la hora de planificar un curso de idiomas no es actualmente si el contenido

gramatical debe ser enseñado, sino qué tipo de contenido gramatical hay que enseñar y cómo hacerlo. A continuación, describiremos brevemente el contenido gramatical que debe ser transmitido a los alumnos de ELE.

En el ámbito del español como lengua extranjera, existen varios documentos que sirven de guía a la hora de planificar la enseñanza y el aprendizaje del idioma. En la actualidad, los que mayor relevancia presentan son los ya mencionados *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) y el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

Con el objetivo de “ayudar a los usuarios a describir los niveles de dominio lingüístico exigidos por los exámenes y programas de evaluación existentes, con el fin de facilitar las comparaciones entre distintos sistemas de certificados”, el *MCER* ha desarrollado “el esquema descriptivo y los niveles comunes de referencia” (2002: 23). Se destacan seis niveles de la organización de aprendizaje: A1, A2, B1, B2, C1 y C2. La descripción de estos niveles sirve tanto al profesor, para desarrollar los cursos y actividades y establecer los criterios de evaluación, como al estudiante, para autoevaluar su nivel de dominio del idioma.

El *PCIC*, a su vez, ha aplicado las directrices del *MCER* a la lengua española y ha proporcionado un inventario gramatical para cada uno de los seis niveles. De acuerdo con el *PCIC*,

En el inventario gramatical las descripciones se han hecho, en todo caso, sin perder de vista su proyección en el uso comunicativo y sobre la base del criterio de rentabilidad pedagógica, por lo que se ha optado por incorporar, de forma ecléctica, aquellos enfoques que resultaran más útiles a la hora de presentar fenómenos que entrañan especial complejidad en la enseñanza y en el aprendizaje de la lengua (2006: s.v. Introducción general. Análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación: componentes e inventarios).

Centrándonos en el sistema verbal, el *PCIC* recoge datos sobre la formación y los usos de los tiempos del indicativo, los del subjuntivo, los del imperativo y las formas no personales del verbo. Los contenidos, como en otros casos, se introducen de forma segmentada teniendo en cuenta la progresión por niveles. En cuanto a las descripciones, según el *PCIC*, “Aunque se ha dado una orientación puramente gramatical a los tiempos verbales, se puede apreciar que hay un tratamiento preciso de determinados valores y

significados de los tiempos verbales atendiendo también a su fuerza pragmática” (2006: s.v. Gramática. Introducción).

Dado que en nuestra investigación observamos la adquisición de las formas verbales del indicativo y del subjuntivo de la lengua española por parte de estudiantes rusohablantes, consideramos oportuno reproducir en el anexo 1 las descripciones de los valores de dichas formas verbales organizadas por distintos niveles del *PCIC*. Estas descripciones nos servirán de orientación a la hora de componer pruebas de la expresión escrita y en el momento de analizar muestras de los corpus.

A pesar de que el contenido gramatical que debe ser transmitido a los alumnos de ELE se halla descrito en el *PCIC*, en la multitud de contextos de enseñanza y aprendizaje, resulta fundamental partir de las necesidades y los intereses de los alumnos para determinar el contenido de la enseñanza, igual que el enfoque, la metodología y el tipo de evaluación, y para seleccionar los materiales y recursos del aula. La figura clave en el análisis de las necesidades del grupo con el que se trabaja es el docente. Como señala el *MCER*, los profesores deben decidir “En qué teoría gramatical han basado su trabajo; Qué elementos, categorías, clases, estructuras, procesos y relaciones gramaticales tendrá que dominar el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto” (2002: § 5.2.1.2.). La selección del contenido gramatical se ve influenciada por el contexto de enseñanza y aprendizaje, que alterna no solo de grupo en grupo, sino incluso dentro del mismo grupo.

Resumiendo, en este apartado hemos destacado que la competencia gramatical es una capacidad lingüística esencial en el proceso comunicativo. Junto con otras competencias de la lengua, la competencia gramatical determina el éxito de los actos comunicativos. El desarrollo de la competencia gramatical de los alumnos se ve, por tanto, como fundamental; no obstante, diferentes métodos de enseñanza, a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas, han ofrecido tratamientos muy distintos de la competencia en el proceso de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. Actualmente, en el ámbito del español como lengua extranjera, el *MCER* y el *PCIC* sirven de guía a la hora de planificar el desarrollo de la competencia gramatical de los aprendices de ELE, ofreciendo repertorios de usos correspondientes a cada nivel de dominio del idioma.

A continuación, con el fin de diseñar nuestra investigación, analizaremos los modelos de análisis de datos desarrollados en el ámbito de la adquisición de lenguas extranjeras.

1.2. Los modelos de análisis de datos en la adquisición de lenguas extranjeras

Con el objetivo de investigar la adquisición de idiomas extranjeros, han sido propuestos varios modelos de análisis, que se ven como reflejo del desarrollo de los estudios lingüísticos. Así, en el siglo XX, de acuerdo con Vez Jeremías (2008), tres han sido los grandes impulsos que definieron los avances en la lingüística: el estructuralismo, los modelos generativos y el interés por los aspectos pragmáticos. Igualmente, tres han sido los períodos por los que pasó el aprendizaje de lenguas extranjeras, que desarrolló los enfoques pedagógico, psicosocial y sociológico.

En nuestra investigación, con el objetivo de analizar las particularidades del desarrollo de la competencia gramatical en español por parte de los aprendices rusohablantes, hemos partido de la observación de la producción de los alumnos y hemos destacado, como uno de los factores determinantes de la adquisición de una L2, las diferencias y las semejanzas entre la L1 y la L2. Dicho planteamiento determina los modelos del análisis que vamos a utilizar.

Los modelos de análisis aplicados a nuestro estudio se agrupan bajo el término de lingüística contrastiva, disciplina de la lingüística aplicada dedicada al aprendizaje de lenguas extranjeras. Según Santos Gargallo (1993), la lingüística contrastiva goza de una larga tradición en los Estados Unidos, Europa Central y Europa de Este, y en las últimas décadas ha sido de gran interés también en el ámbito hispánico. Como explica la autora, la disciplina intenta responder a las preguntas que plantea el aprendizaje de idiomas extranjeros, apoyándose en los hallazgos de la lingüística teórica.

En nuestro estudio, utilizaremos los tres modelos de análisis que, según Santos Gargallo, “mejor han explicitado” (1993: 16) la disciplina de la lingüística contrastiva: son el análisis contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. Los tres modelos persiguen el objetivo de facilitar el aprendizaje de una L2 mediante un estudio científico. Como dice Santos Gargallo, los tres modelos de análisis “constituyen eslabones de una misma cadena (...) cuyo objetivo final es el estudio global de la lengua del estudiante en cuanto al sistema de comunicación” (1993: 19).

Para definir, posteriormente, de forma detallada el procedimiento del análisis de datos que utilizaremos en nuestro estudio, analizaremos, a continuación, los tres modelos de análisis señalados, describiendo su base teórica, su procedimiento y su aplicación en el aula y haciendo especial hincapié en sus fortalezas y sus rasgos más criticados.

1.2.1. El análisis contrastivo

1.2.1.1. La hipótesis

El análisis contrastivo (AC) postula la comparación de la lengua materna del estudiante con la lengua meta con el fin de revelar sus semejanzas y diferencias y, de esta forma, predecir los problemas que surgirán a lo largo del aprendizaje, preparar la programación y el material didáctico y determinar las técnicas de instrucción. El método, basado en las obras de Fries (1945) y Lado (1957), requiere el análisis sincrónico detallado del idioma materno y de la lengua objeto. De acuerdo con Fries,

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner. It is not enough simply to have the results of such a thoroughgoing analysis; these results must be organized into a satisfactory system for teaching and implement with adequate specific practice materials through which the learner may master the sound system, the structure, and the most useful lexical materials of the foreign language⁵ (1945: 9).

Lado introduce en la teoría uno de sus aspectos más controvertidos: según el autor, las estructuras que más se diferencian de la lengua materna de estudiantes son las que más dificultades causarán durante el aprendizaje, mientras que las estructuras más semejantes resultarán más fáciles de aprender. Uriel Weinrich, del mismo modo, sostiene que “the greater the difference between the systems, i.e. the more numerous the

⁵ “Los materiales más eficientes son aquellos que se basan en una descripción científica de la lengua meta, cuidadosamente comparada con una descripción paralela de la lengua del estudiante. No es suficiente con simplemente disponer de los resultados de un análisis minucioso, sino que estos resultados deben ser organizados en un sistema satisfactorio de enseñanza y deben ser aplicados mediante adecuados materiales específicos y prácticos que permitan al estudiante dominar el sistema de sonidos, la estructura y los materiales más útiles de la lengua extranjera” (la traducción es nuestra).

mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference”⁶ (1968: 1).

Tanto Fries como Lado subrayan que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su L1 a la L2. El concepto de la *interferencia*, que designa la utilización en la L2 de un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico característico de la L1 del individuo, se ve como esencial. Los errores por interferencia pueden, según la hipótesis, deberse a la lengua nativa, en cuyo caso se habla de la interferencia interlingüística o externa, y pueden producirse causados por la lengua meta, en tal caso se trata de la interferencia intralingüística o interna. El concepto opuesto a la interferencia fue denominado transferencia positiva y designa los usos correctos de las estructuras en la L2 como resultado de su semejanza con la L1 (debido a la introducción de este término, la interferencia se denomina a veces *transferencia negativa*).

La idea de la transferencia fue desarrollada, posteriormente, en el trabajo de Eckman (1977). Su hipótesis del marcado diferencial no solo predice las áreas de dificultad entre la L1 y la L2, sino que aporta la previsión del grado relativo de dificultad que las áreas problemáticas van a presentar para el aprendizaje. Según el autor, “Las áreas de dificultad que tendrá un alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal” (1977: 215). La teoría permite determinar también las áreas que no causarán graves complicaciones.

El análisis contrastivo tiene como base la creencia en que aprender una L2 significa crear un hábito, que “deriva del behaviorismo psicológico, teoría que describe los fenómenos lingüísticos a través del binomio estímulo-respuesta (E-R)” (Santos Gargallo, 1993: 35). Así, Skinner (1957) postulaba la creación de los hábitos como resultado de imitación y repetición, los elementos fundamentales en el método audio-oral del aprendizaje de idioma.

⁶ “cuanto más grande es la diferencia entre los sistemas, por ejemplo, cuanto más numerosas son las formas y los patrones mutuamente exclusivos, más grande es el problema de aprendizaje y la potencial área de la interferencia” (la traducción es nuestra).

Este primer modelo del análisis contrastivo, caracterizado por su pretensión de predecir las dificultades de los estudiantes de una lengua extranjera, recibió muchas críticas. Estas condicionaron la necesidad de la reformulación de las hipótesis fundamentales del análisis y es Wardhaugh (1970) quien, en su obra, realizó una revisión de gran valor para la teoría. El autor diferenció entre lo que se conoce como “versión fuerte” o predictiva (la arriba descrita) y “versión débil” o explicativa del análisis contrastivo. La debilidad de los presupuestos teóricos de la “versión fuerte” consiste, según el autor, en que la teoría lingüística no presenta un conjunto de universales lingüísticos capaz de tratar adecuadamente y en conjunto la sintaxis, la semántica y la fonología. El nivel del desarrollo teórico no permite, como consecuencia, realizar comparaciones con un valor predictivo real.

La “versión débil”, a su vez, no es tan pretenciosa en sus planteamientos y se centra en diagnosticar y explicar las desviaciones descubiertas. Según Wardhaugh, “La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas” (1970: 45). Se parte, por lo tanto, de observar el uso real para explicar los fenómenos observados, sin que se requiera la previsión de las dificultades. Como explica Santos Gargallo, posteriormente los estudios empíricos han demostrado que el rechazo de la versión fuerte del análisis contrastivo fue una decisión apropiada, y la creación de nuevas teorías determinó la necesidad de “integrar los estudios contrastivos en una teoría glosodidáctica más amplia que comparta sus objetivos con los del análisis de error y de interlengua” (1993: 38).

Cabe mencionar que el AC siguió distintos caminos de desarrollo en los Estados Unidos y en Europa. Extendida en los años cuarenta, la teoría decae en los Estados Unidos ya en los años sesenta, a causa de duras críticas recibidas, y cede el protagonismo al análisis de errores; mientras tanto, en Europa se desarrollan los proyectos más significativos que contrastan el inglés con el serbocroata, el rumano, el húngaro, el polaco, el alemán, el sueco, etc., y, a pesar de las críticas, de los cambios de planteamiento causados por la gramática generativo-transformacional y del papel secundario que desempeña la teoría después de la introducción del análisis de errores, en los años sesenta-ochenta el análisis contrastivo sigue atrayendo el interés de los lingüistas y sigue originando múltiples publicaciones especializadas.

1.2.1.2. El procedimiento de análisis

De acuerdo con Lado (1957), el análisis contrastivo de dos lenguas debe respetar el siguiente orden en la comparación de las estructuras gramaticales: 1. descripción estructural de las dos lenguas que incluya la forma, el significado y la distribución de las estructuras; 2. resumen esquemático de todas las estructuras; 3. comparación, patrón por patrón, de las dos estructuras lingüísticas y reagrupación de patrones con los mismos problemas en unidades más grandes para facilitar el aprendizaje. Santos Gargallo, en su estudio, señala que, después de describir las estructuras de L1 y L2 y cotejar las descripciones, cabe crear un listado de estructuras distintas, establecer una jerarquía de dificultad, predecir y describir las dificultades del aprendizaje y, por último, elaborar el material didáctico (1993).

Lado indica que, a la hora de contrastar estructuras gramaticales, también es preciso calificar cada problema desde el punto de vista de producción e identificación, dado que la dificultad a la hora de expresarse y a la hora de percibir no es la misma. Además, es importante tener en cuenta las diferencias dialectales y los problemas de estilo; para ello, lo más apropiado es definir qué dialecto y en qué manifestación se pretende enseñar.

Como se aprecia, el análisis contrastivo se centra en las estructuras no equivalentes de dos lenguas, sin prestarles mucha atención a las estructuras semejantes que, según la teoría del análisis contrastivo, no provocarían dificultades en el aprendizaje. Otros tipos de análisis, más tarde ya, corrigieron dicha deficiencia.

1.2.1.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras

La enseñanza de una L2, de acuerdo con los estudios contrastivos, se basa en la presentación gradual de las estructuras de la L2 en su comparación simultánea con las de la L1, con el objetivo de que los estudiantes se den cuenta de las semejanzas y las diferencias existentes. Se requiere, por tanto, el análisis previo a la enseñanza para poder controlar distintas etapas del aprendizaje.

La enseñanza de lenguas extranjeras adoptó, a la luz del análisis contrastivo, dos métodos: el método de la traducción y el método audio-oral. En cuanto a la traducción, se ve como una de las mejores formas de concienciar a los alumnos acerca de diferencias y similitudes entre las lenguas. Sin embargo, con el paso del tiempo, este

método resultó altamente criticado, porque, convirtiéndose en una costumbre difícil de erradicar en los niveles avanzados, dificultaba la adquisición de una L2. Posteriormente, la metodología comunicativa rehabilitó hasta cierto punto la traducción como ejercicio práctico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

El método audio-oral, a su vez, suponía la introducción por el docente de estructuras cada vez más complicadas y su repetición por los alumnos. De esta forma, se pretendía conseguir la automatización de las estructuras, convirtiéndolas en costumbre. La mayor desventaja de este método, como bien lo indica Santos Gargallo, consiste en que “constituye una puerta cerrada al proceso creativo y al aprendizaje en situaciones de comunicación reales” (1993: 63). La ineficiencia de ambos métodos indicados se reflejó en el gran apoyo que recibió el nuevo enfoque –el enfoque comunicativo–, que se expandió en los años ochenta.

1.2.1.4. Valoración del modelo

La valoración de la aportación del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas extranjeras no es inequívoca. No faltaron opiniones en contra y a favor de la teoría. Así, el método cosechó numerosas críticas. La principal deficiencia que se anotó del método es su ineficacia en la explicación de gran número de errores y, por lo tanto, la fragmentariedad de la interferencia. Santos Gargallo (1993) indica que, según distintas investigaciones, la interferencia interlingüística es capaz de explicar de 0 a 50 % de las desviaciones, mientras que Fernández González (1995) señala la media aproximada de 5 a 30 % de errores; el resto de los errores se debe a otras causas, entre las cuales se encuentran las estrategias de aprendizaje y enseñanza y los materiales de instrucción.

Otras causas de la crítica del modelo fueron, según Sajavaara (1981), la confusión entre lo teórico y lo práctico, la posición del alumno en relación con la L2 como estable y la falta de atención hacia los componentes psicológico y pragmático. Fernández González (1995), además de anotar también estas deficiencias, incide en la falta de una base teórica estable que impedía construir proyectos prácticos. La comparación simultánea de idiomas se vio igualmente como problemática, dado que, en vez de ayudar a los estudiantes, podía confundirles provocando errores. Las descripciones fragmentarias y teóricas de las estructuras, como ya había advertido Wardhaugh (1970), no proporcionaban el nivel de precisión necesario para las

comparaciones de la L1 y la L2. Santos Gargallo valora la percepción de las aplicaciones pedagógicas de la teoría como muy pesimista.

A pesar de múltiples críticas, es importante reconocer también el valor considerable de las aportaciones del análisis contrastivo a la enseñanza. De acuerdo con Lado (1957), el análisis presenta gran utilidad para los profesores de L2, porque el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la L1 y la L2 les permite identificar los problemas reales del aprendizaje y de ofrecer una metodología adecuada para enseñarlos. Se trata, por lo tanto, de aplicar los conocimientos a cada situación concreta y en todo momento de su desarrollo. Fernández González también señala la utilidad de la versión débil del análisis, explicando que “En la medida en que el profesor tenga a su alcance medios de diagnóstico –y el análisis contrastivo es uno de ellos– podrá entender mejor los problemas de sus alumnos” (1995: 14).

Santos Gargallo indica también que algunos autores vieron la causa de las críticas en las interpretaciones erróneas de los presupuestos teóricos y prácticos del análisis contrastivo. En defensa de la teoría se argumentó, como anota la autora, que el análisis contrastivo nunca pretendió tener una aplicación directa en clase y que predecir errores no fue su único objetivo, sino que el valor del análisis se veía en la definición de las áreas potenciales de interferencia. Aunque el análisis no es capaz de predecir ni explicar todas las dificultades que surgen a la hora de aprender una lengua extranjera, se puede afirmar que tiene una capacidad de predicción de tipos de dificultades muy útil para entender mejor el proceso de aprendizaje (James, 1980). Si definimos el objetivo del análisis contrastivo en términos de proporcionar datos con los que los profesores puedan modificar las técnicas y materiales de instrucción, se puede afirmar que el modelo lo ha cumplido (Santos Gargallo, 1993).

Cabe anotar, además, que la teoría supuso el inicio en la glosodidáctica del aprendizaje y en la enseñanza centrada en el alumno. Para facilitar el aprendizaje del alumno, se señaló la necesidad de mejorar el diseño de los materiales y técnicas de instrucción.

Resumiendo, consideramos que múltiples deficiencias del análisis contrastivo no invalidan su gran aportación. Si se tienen en cuenta las críticas recibidas y las limitaciones del modelo, el análisis contrastivo resulta de gran utilidad no solo para los profesores, sino también para los alumnos de todos los niveles de dominio del L2.

Actualmente, el análisis contrastivo se utiliza en un número considerable de investigaciones, lo que demuestra su vitalidad. El conocimiento de las diferencias y semejanzas en las estructuras de L1 y L2 son de gran provecho en la predicción y valoración de los casos de transferencia positiva y negativa, siempre que se dé el paso a la comprobación de los errores reales de los estudiantes, dado que, como se ha indicado en varias ocasiones, muchas de las incorrecciones se deben a otras causas. Lado señalaba lo mismo:

The list of problems resulting from the comparison of the foreign language with the native language (...) must be considered a list of hypothetical problems until final validation is achieved by checking it against the actual speech of students⁷ (1957: 72).

Dependiendo del diseño de las investigaciones, el análisis contrastivo como comparación teórica puede darse o bien antes del estudio de los usos reales de los estudiantes, en cuyo caso se investigan todas las manifestaciones de la categoría en cuestión, o bien después del estudio de la expresión de los alumnos, en tal caso la teoría puede centrarse, si es oportuno, en la explicación de algunas manifestaciones en concreto. Aunque muchos autores defienden el uso del análisis *a posteriori*, creemos que ciertos diseños de investigaciones propician su empleo anterior. En ambos casos, los datos que aporta el modelo complementan los resultados de otros tipos de análisis, por ejemplo, el análisis de errores, que describimos en el apartado siguiente.

1.2.2. El análisis de errores

1.2.2.1. La hipótesis

El modelo de investigación de análisis de errores (AE) surge en los años setenta como una reacción a las críticas del AC y ofrece un nuevo planteamiento de la teoría del aprendizaje y del concepto del error. El modelo deriva de la sintaxis generativa de Chomsky (1965), quien cuestionó el behaviorismo psicológico y la visión de la adquisición de lenguas de Skinner. Chomsky defiende la teoría del cognitivismo psicológico y ve el conocimiento como un constructo de la realidad que rodea a una persona. El proceso del conocimiento atraviesa etapas sucesivas, resultantes de la

⁷ “La lista de los problemas que revela la comparación de la lengua extranjera con el idioma nativo (...) debe considerarse como una lista de problemas hipotéticos hasta que no se llegue a la validación final mediante su comprobación con el habla efectiva de los estudiantes” (la traducción es nuestra).

interacción entre la madurez del organismo y su adaptación al medio ambiente. El aprendizaje de un idioma se percibe, de esta forma, como un proceso creativo y no como un hábito.

Se cree que el aprendizaje de lenguas extranjeras se asemeja al proceso de adquisición de la lengua materna, en cuyo caso un niño activa un mecanismo interno que construye la gramática del idioma. La naturaleza de este mecanismo interno no se conoce; sin embargo, según Corder, que adopta la propuesta de Chomsky acerca de la lengua como actividad creativa, “Si postulamos el mismo mecanismo debemos postular también que los procedimientos o estrategias adoptados por el que aprende una lengua segunda deben ser básicamente los mismos” (1967: 34). En este caso, como las producciones desviadas de los niños no se ven como errores, sino como marcas de distintos estadios de su desarrollo lingüístico, las producciones de los alumnos de idiomas que no se ajustan a la norma deben recibir el mismo tratamiento.

El concepto fundamental del modelo es el de *error*, tal como fue propuesto por Corder en su famoso estudio (1967). Los errores de los aprendices, según explica el autor, son evidencias del sistema lingüístico aprendido, en un estadio determinado. Son inevitables y se ven como una estrategia que utilizan tanto los niños en su L1 como los estudiantes en una L2. Como explica el autor, “los errores no deben verse como signos de inhibición sino simplemente como resultado de la aplicación de estrategias de aprendizaje” (1967: 40). Los errores, como fenómenos sistemáticos que permiten reconstruir el conocimiento que los alumnos tienen de la lengua meta, deben ser diferenciados de las faltas, término que el autor aplica a los errores de actuación, debidos a lapsus de memoria o ciertos estados físicos y emocionales.

Por lo tanto, la concepción del error por parte de Corder es positiva. De acuerdo con el lingüista, los errores son importantes a tres niveles:

En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender. Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno en su descubrimiento de dicha lengua. Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante) son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste (*sic*) utiliza para aprender; es

un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo (1967: 38).

Según Santos Gargallo, el concepto de error de Corder fue adoptado por muchas investigaciones empíricas en los años sesenta, setenta y ochenta. Por otro lado, había un grupo de lingüistas que criticaban esta visión del error, viéndolo como “un fenómeno negativo que distorsiona el proceso alejando al estudiante del nivel de competencia deseada” (Santos Gargallo, 1993: 80).

Otro concepto esencial para el análisis de errores es el de “dialecto idiosincrásico” de Corder, al que Selinker (1969) había denominado *interlengua*. Según Corder, “los alumnos están utilizando, en cualquier punto de su desarrollo, un sistema de lenguaje específico aunque no sea el del adulto en un caso, ni el de la lengua segunda, en el otro” (1967: 37). Este dialecto idiosincrásico es, según el autor, regular, sistemático, posee significado y su propia gramática; no obstante, este sistema lingüístico también es inestable y presenta problemas de interpretación a hablantes nativos.

Como explica Santos Gargallo, el aprendizaje de un idioma extranjero se ve como progresión por una sucesión de etapas de aproximación a la L2. Aunque reconocible por hablantes nativos, el material lingüístico del que dispone el aprendiz en distintos niveles de competencia presenta idiosincrasias que lo alejan de la norma. A lo largo del aprendizaje, algunos errores se corregirán, mientras que otros, aun en los niveles avanzados del dominio del idioma, se fosilizarán, caracterizando la lengua del estudiante. Las idiosincrasias de deben a distintas razones y son individuales en la lengua de cada alumno; no obstante, “Esta lengua (...) presentará características de intersección en estudiantes con una preparación académica similar e idéntica lengua nativa” (Santos Gargallo, 1993: 81).

En sus primeros estudios, Corder veía el objetivo del AE en la predicción de áreas problemáticas en el aprendizaje de idiomas mediante un inventario cuantitativo de los errores más frecuentes. Más tarde (1971a, 1971b, 1981), el autor destacó la importancia de otras subcompetencias, aparte de la gramatical, centrándose en las aplicaciones didácticas del AE para la mejora del material y de procedimientos de enseñanza. El autor señaló la importancia del análisis profundo del sistema lingüístico del aprendiz, cuyos aciertos –igual que los errores– deben valorarse para determinar su

competencia en términos comunicativos. Dicha valoración permite medir la distancia entre las demandas de la situación comunicativa y el nivel de dominio del estudiante, para, posteriormente, ofrecer un tratamiento adecuado (Santos Gargallo, 1993). El modelo del análisis de errores, por lo tanto, modificó sus objetivos e hizo hincapié en los efectos de adecuación pragmalingüística en la comunicación.

1.2.2.2. El procedimiento de análisis

De acuerdo con Santos Gargallo (2008), el AE es de carácter procesual, es decir, consta de varias etapas. De acuerdo con la propuesta de la autora, el primer paso de un AE es la definición de objetivos del estudio, que debe considerar su pertinencia y viabilidad. Como lo expone Santos Gargallo,

El propósito general de un análisis de errores se concreta en la identificación, descripción y explicación de aquellos rasgos de la producción lingüística de un hablante no nativo que se alejan de la norma culta de la lengua meta y que podrían obstaculizar una actuación lingüística adecuada y/o correcta en una determinada situación de comunicación intercultural; así, las conclusiones derivadas del análisis podrán y deberán servir para proponer procedimientos didácticos que permitan reducir la presencia cuantitativa y cualitativa de formas no deseadas en la interlengua (2008: 396).

El objetivo de cada estudio debe concretarse considerando la L1 y el origen geográfico de los alumnos, la muestra, la habilidad lingüística, la extensión del análisis y la periodicidad de la recogida de los datos. Así, es posible trabajar tanto con los grupos con la misma L1 como contrastar la interlengua de grupos con distinta procedencia lingüística. La extensión de la muestra determina el nivel de la generalización de los datos obtenidos. Se puede centrar el estudio en una habilidad lingüística o incluir varias destrezas. Igualmente, se puede diseñar un estudio de distintos niveles de la competencia comunicativa y establecer la jerarquía de los problemas de aprendizaje o plantear una investigación de un microsistema concreto para definir los usos y los contextos más complicados. El estudio puede ser transversal, longitudinal y seudolongitudinal.

El siguiente paso consiste, según Santos Gargallo, en definir la hipótesis, que será confirmada o refutada como resultado del estudio. Tras ello, cabe establecer la metodología. En el caso de los AE, el método presenta rasgos de paradigmas cuantitativos y cualitativos y “se sitúa en el ámbito de la exploración del *estudio de*

casos” (2008: 400). El estudio basado en el AE debe seguir una serie de etapas, que Santos Gargallo describe de la siguiente manera: compilar el corpus de datos, identificar los errores, describir los errores, clasificar siguiendo una taxonomía, explicar los errores, evaluar los errores, discutir los resultados e implementar los resultados en la enseñanza / aprendizaje.

Los objetivos de cada investigación determinan las técnicas y procedimientos más específicos del análisis de errores. Entre estas técnicas destacan las fundamentales, que dependen del tipo de habilidad lingüística que se estudia, y las complementarias, entre las cuales se hallan la observación, la introspección, la retrospección, el diario, el cuestionario y el informe. En cuanto al diseño del corpus del estudio, deben tenerse presentes los criterios del tamaño y de la aleatoriedad de la muestra, el perfil del informante, el perfil del interlocutor, el escenario y la tarea.

A la hora de identificar, describir y clasificar los errores en un estudio concreto, es el objetivo de la investigación el que determina los criterios del análisis de las incorrecciones. Santos Gargallo adopta la clasificación de errores de Vázquez (1986, 1991, 1999, en Santos Gargallo, 2008) añadiendo la distinción entre los errores *globales* y *locales* de Corder (1973, en Santos Gargallo, 2008). En esta clasificación, se tienen en cuenta los criterios descriptivo (o lingüístico), etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural. A la determinación del criterio del análisis le sigue el establecimiento de taxonomía interna en función del subsistema que se analiza. En relación con las fuentes del error, se citan entre las principales la distracción, la interferencia, la traducción, la hipergeneralización y la aplicación incompleta de reglas, los materiales y procedimientos didácticos y las estrategias de comunicación.

Por último, la aplicación de los resultados del estudio en clase considerará el grado de la corrección que se les exige a los alumnos y las formas de corrección de errores.

1.2.2.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras

Como explica Santos Gargallo (1993), la mayor parte de los estudios empíricos que han aplicado el modelo del AE han analizado los errores del alumnado detectados mediante pruebas lingüísticas de distintos tipos. Los resultados de dichos análisis se

pueden aplicar, a su vez, en la corrección de errores y en la elaboración de nuevos materiales didácticos.

Existe una variedad de opiniones acerca de la necesidad de corregir los errores, hallados como resultado de la aplicación del AE, y acerca de la forma de hacerlo. Santos Gargallo (1993) indica que la visión negativa de la corrección sistemática y exhaustiva de los errores constituye la actitud generalizada. Se cree que la corrección constante incrementa la desconfianza del alumno ante la L2 y disminuye su fluidez y capacidad de expresión. No obstante, no son pocos los defensores de la corrección pormenorizada. La visión de la corrección gramatical, además, ha cambiado debido al interés hacia la competencia comunicativa. Como consecuencia de distintas consideraciones del error, han sido descritas numerosas técnicas de su corrección y una variedad de actitudes que el profesor puede adoptar ante una incorrección. La elección de la técnica dependerá de las estrategias individuales de los alumnos.

Dado que el objetivo final del AE es aumentar la eficacia del aprendizaje, la elaboración de nuevos materiales didácticos se ve como esencial. Sin embargo, pocos estudios, según Santos Gargallo (1993), proporcionan indicaciones concretas sobre la aplicación de sus resultados a la práctica. La revisión de los trabajos actuales nos permite constatar que, aunque algunos estudios ofrecen consideraciones puntuales sobre la práctica de las estructuras analizadas, la aplicación de los resultados de los trabajos teóricos a los materiales didácticos no se ha generalizado. Teniendo en cuenta el objetivo principal del modelo, este aspecto del análisis requiere mayor atención.

1.2.2.4. Valoración del modelo

El modelo del análisis de errores ha supuesto un gran avance en las investigaciones de la lingüística aplicada. La aportación más importante del modelo consiste en la nueva concepción del error. El modelo parte de la producción del aprendiz y ve las incorrecciones como índices inevitables del proceso que este sigue (Fernández López, 1997). Como ya hemos visto, según Corder (1967), los errores son de utilidad tanto para los profesores, a quienes permiten analizar el progreso del alumno, como para los investigadores, quienes reciben evidencia de los procesos de adquisición y aprendizaje, y para los estudiantes, quienes validan sus hipótesis sobre la lengua meta.

Como anota Ellis (1997), el método “helped to make errors respectable”⁸ (1997: 70), señalando que los usos fuera de la norma no deben evitarse.

Dado que los errores señalan las áreas problemáticas de aprendizaje, el modelo permite establecer una jerarquía de dificultades y establecer las prioridades de la enseñanza (Burt, Dulay y Krashen, 1982). Igualmente, el AE presenta la ventaja de producir nuevos materiales de enseñanza y revisar los existentes, aplicación que el AC no ha proporcionado. Además, ha sido muy fructífera la idea de que el AE complementa el AC, comprobando la validez de sus descubrimientos.

Por otro lado, el modelo no ha evitado críticas. Burt, Dulay y Krashen (1982) indican la confusión entre la explicación y la descripción, y la determinación imprecisa de las categorías de los errores. Además, los autores critican el simplismo en las taxonomías de los errores, que no tienen en cuenta la posibilidad de la interacción de varios factores como origen de una incorrección.

Ellis (1997) también indica que las imperfecciones del método están relacionadas con la debilidad de su metodología, que presenta problemas de evaluación del error. Otras deficiencias, según el autor, han sido atribuidas a la limitación en el alcance del análisis. Frecuentemente el AE ha sido criticado, explica Ellis, por no ofrecer una imagen completa del dialecto idiosincrásico del alumno; no obstante, Corder había insistido ya en la necesidad del análisis de la totalidad de la producción del alumno, incluyendo tanto los errores como los aciertos. De la misma manera, se ha visto como deficiencia la poca eficacia del método en la explicación del desarrollo del conocimiento de L2, dado el carácter sincrónico de muchos estudios, que ofrecían una visión estática de la adquisición de L2. Sin embargo, como indica Ellis, el AE se ha utilizado también en los estudios longitudinales y puede demostrar su utilidad en la comparación de distintas etapas del dominio lingüístico. Por último, el AE presenta su utilidad observando lo que los alumnos pueden hacer, pero no es capaz de investigar lo

⁸ “ayudó a hacer que los errores fueran respetados” (la traducción es nuestra).

que los estudiantes evitan hacer⁹. En palabras de Ellis, “Avoidance is clearly an important issue for SLA”¹⁰ (1997: 68).

El análisis de errores gozó de gran popularidad en los años sesenta y setenta. Más tarde, como resultado de críticas, ha perdido su peso en las investigaciones. Sin embargo, a finales de los ochenta empezó a aplicarse de nuevo. En la actualidad, este modelo de investigación se utiliza ampliamente, aunque, como indicaba Ellis (1997), su uso es más frecuente en los estudios de aspectos más específicos que en la descripción de la totalidad de las formas idiosincrásicas de los alumnos. Santos Gargallo (2008) igualmente subraya la vigencia del modelo del análisis de errores en su aplicación al estudio de la producción de estudiantes extranjeros y recomienda prestar atención a los aspectos poco estudiados y a las aportaciones didácticas específicas.

La revisión de los trabajos basados en el AE nos permite constatar que el modelo, adoptando los avances de la teoría de interlengua, ha sido ampliamente utilizado en los últimos años en los estudios de microsistemas lingüísticos concretos, que, teniendo en cuenta las imperfecciones del modelo, han ofrecido considerables aportaciones en la adquisición de lenguas extranjeras. Los estudios que aplican el análisis de errores en la interlengua de los aprendices analizan la totalidad de la producción de los aprendices, es decir, emplean el procedimiento descrito para describir no solo los usos erróneos sino también los usos correctos. De esta forma, se ofrece un análisis completo de la interlengua de los estudiantes, como lo señalaba Corder (1971a, 1971b, 1981).

1.2.3. La hipótesis de la interlengua

1.2.3.1. La hipótesis

La hipótesis de la interlengua se desarrolló durante los años setenta del siglo XX y constituye el último eslabón de la cadena iniciada con el AC y seguida por el AE (*Diccionario de términos clave de ELE, s.v. Interlengua*). La hipótesis de la interlengua se planteó en el momento de rechazo de la psicología conductista y la visión del lenguaje como un sistema de comunicación. La hipótesis fue desarrollada en tres

⁹ El problema relacionado con que los alumnos evitan utilizar construcciones complicadas fue observado por Schachter (1974).

¹⁰ “La posibilidad de evitar, claramente, es un problema para la investigación en la ASL” (la traducción es nuestra).

trabajos, en el marco de tres perspectivas lingüísticas: la propiamente lingüística, en Nemser (1971); la sociolingüística, en Corder (1971a); y la psicolingüística, en Selinker (1972). Corder utiliza en su trabajo el término “dialecto idiosincrásico”, mientras que Nemser adopta la denominación “sistema aproximativo”. Sin embargo, en la actualidad es mayoritaria la aceptación del término “interlengua” de Selinker, igual que la admisión de su concepción teórica.

Selinker, en su estudio, sigue las ideas de Lenneberg (1967, en Selinker, 1972) y asume la existencia de una estructura latente de lenguaje, que permite la adquisición de la L1. Formulada en el cerebro, dicha estructura constituye la contrapartida biológica de la gramática universal, y, tras una sucesión de etapas de madurez, se halla transformada por el niño en una estructura concreta de una gramática particular. De la misma manera, Selinker asume la presencia de una estructura psicológica latente en el cerebro que se activa en el aprendizaje de una L2. De acuerdo con el autor, dicha estructura latente carece de un programa genético; igualmente,

no hay una copia de un concepto gramatical como el de *gramática universal*; tampoco existen garantías de que se active, ni de que se realice en la estructura concreta de alguna lengua natural (es decir, no hay ninguna garantía de que el intento de aprendizaje tenga éxito) y hay, en cambio, muchas posibilidades de que exista una superposición entre esta estructura latente de adquisición del lenguaje y otras estructuras del intelecto (1972: 82).

Selinker explica que la diferencia en las oraciones que un alumno y un hablante nativo producen para transmitir el mismo significado justifica la existencia de “un sistema lingüístico independiente: sobre la base de los datos observables que resultan de intentos del alumno en la producción de una norma de la LO [lengua objeto]” (1972: 83-84), y es lo que el lingüista denomina *interlengua*.

Santos Gargallo ofrece la siguiente definición del concepto:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere (1993: 128).

De acuerdo con la autora, la interlengua constituye un sistema internamente estructurado, dinámico y en constante cambio, configurado por procesos internos y correcto en su propia idiosincrasia.

Selinker insiste en que para la comprensión de la interlengua resulta fundamental el estudio de los procesos psicolingüísticos que establecen el conocimiento subyacente a la producción en la interlengua. Jordens, igualmente, afirma que “Descubrir una explicación psicológica real de comportamiento IL [interlengua] significa descubrir las reglas en las que se basan las producciones de la IL” (1980: 236). Selinker destaca cinco procesos situados en la estructura psicológica latente: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación de la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la L2. El autor explica que la mayoría de los fenómenos en la interlengua puede fosilizarse como consecuencia de alguno de esos procedimientos.

El mecanismo de fosilización es de gran importancia en la interlengua y se considera que está igualmente presente en la estructura psicológica latente. De acuerdo con Selinker, los fenómenos fosilizables son “ítems, reglas y subsistemas lingüísticos que los hablantes de una LM [lengua materna] particular tienden a conservar en su interlengua en relación con una LO [lengua objeto] dada” (1972: 85), sin importar la edad del alumno ni el entrenamiento recibido en la L2. Las estructuras fosilizables pueden emerger en la expresión del alumno incluso cuando parecían ya erradicadas, lo que suele suceder cuando el alumno desvía su atención a temas difíciles, está en un estado de ansiedad, excitación o, menos frecuentemente, relajación. El autor anota que la regresión respecto a la norma de L2 no es dirigida a la L1, sino a una norma de la interlengua.

De esta forma, si la fosilización se debe a la L1, se trata del proceso de *transferencia lingüística*. Santos Gargallo (1993) indica que la transferencia puede ser positiva, en cuyo caso los elementos de L1 o de otra lengua extranjera facilitan el proceso de aprendizaje, y puede ser negativa, en cuyo caso las estructuras de L1 o de otro idioma previamente aprendido causan errores. Aunque el concepto de fosilización no es nuevo, la novedad consiste en su consideración en conjunto con otras nociones.

Baralo (2008), haciendo una revisión del tratamiento de la transferencia en distintas etapas del desarrollo de la ASL, explica que en las últimas décadas dicho proceso se percibe como selección activa y atenta por parte de los aprendices y no como un mecanismo automático de preservación de las estructuras de la L1. La autora señala que, de acuerdo con múltiples estudios, la transferencia se ve como una estrategia para

compensar las carencias del dominio de la L2, en cuyo caso su uso se halla determinado por la percepción de la distancia entre la L1 y la L2. La L1 determina los caminos de adquisición en la construcción de la interlengua. Apoyándose en los resultados de otros estudios, Baralo indica también que “las teorías de la transferencia pueden explicar mejor los fenómenos periféricos de la adquisición de L2” (2008: 376).

En el caso de que la causa de una estructura fosilizada sea la instrucción recibida, estamos ante la *transferencia de instrucción (o de práctica)*. En este caso, las fosilizaciones se deben a los procedimientos de práctica de estructuras, que hacen al estudiante incurrir en error. Resulta complicada la identificación de este fenómeno, dado que se confunde frecuentemente con la transferencia lingüística o la de aprendizaje.

Si la fosilización tiene su origen en el acercamiento del alumno al material que debe aprender, se trata de las *estrategias de aprendizaje de la L2*. Como explica Santos Gargallo, “Este fenómeno suscribe aquellas reglas, vocablos y subsistemas fosilizables que son resultado de la complejidad del propio corpus lingüístico que va a ser aprendido por el estudiante” (1993: 140). La autora indica que se trata de una tendencia de simplificación del sistema de la L2 por parte de los estudiantes, quienes prescinden de las categorías que creen innecesarias.

Si un elemento se fosiliza como consecuencia de la comunicación del alumno, se trata de las *estrategias de comunicación en la lengua segunda*. Las estrategias de comunicación constituyen procesos cognitivos desarrollados por el alumno con el fin de superar las carencias a la hora de transmitir un mensaje en la L2.

Por último, en caso de que la fosilización se dé por la hipergeneralización de las normas o rasgos semánticos de la L2, hablamos de la *hipergeneralización del material lingüístico de la lengua segunda*. “Este fenómeno suscribe aquellas reglas, vocablos o subsistemas que son generados por analogía con otros elementos de la gramática a través de una generalización errónea de las reglas de la lengua meta” (Santos Gargallo, 1993: 141).

Los cinco procesos de aprendizaje de una L2 que acabamos de describir propician la fosilización, lo que hace única la idiosincrasia de la interlengua. Baralo (2008) indica que, aparte de las posibilidades recién nombradas, a las que la autora añade la falta de interés en aculturizarse, la edad y algunos factores externos, todavía no se ha descrito con detalle en qué circunstancias surgen estructuras fosilizadas ni por qué se dan.

La misma autora, en su estudio (2008), aparte de la transferencia, las estrategias de aprendizaje y la fosilización, nombra también la permeabilidad y la variabilidad como procesos de construcción de la interlengua. La permeabilidad constituye la entrada en la interlengua de las normas gramaticales de la L1 y la sobregeneración de las reglas de la L2 debida a la falta de automatización de reglas o de valores paramétricos.

La variabilidad, a su vez, “se puede entender como el producto del uso diferenciado del conocimiento explícito y de conocimiento implícito, que se caracteriza por no ser homogéneo sino más bien heterogéneo” (Baralo, 2008: 382). Tarone (1983), uno de los autores que más han aportado al estudio del concepto, explica que las producciones de los alumnos de una L2 varían sistemáticamente en función de al menos dos factores: el contexto lingüístico y la técnica utilizada para la obtención de datos. Las tareas que requieren el estilo más cuidado, según Tarone, pueden incluir más formas de la L2 o más elementos de prestigio de la L1 que el estilo espontáneo, que, en ocasiones, contiene ciertas estructuras no localizadas ni en la L1 ni en la L2. La existencia de variabilidad plantea la pregunta sobre el tipo de datos que debe ser considerado en el estudio de la L2; ha habido diferentes respuestas a esta pregunta, como veremos más tarde.

1.2.3.2. El procedimiento de análisis

La descripción de la interlengua presenta dificultades metodológicas, centradas, sobre todo, en la naturaleza de los datos que pueden ser analizados. Según el planteamiento de Selinker (1972), los únicos datos observables son las oraciones que intenta formular un alumno de L2. La observación de estas oraciones, contrastadas con las locuciones que el alumno produce en su L1 y las locuciones que producen los hablantes nativos de la L2, permite estudiar los procesos psicolingüísticos subyacentes a la producción en la interlengua.

Aparte del planteamiento de Selinker, se propusieron tres modelos de adquisición de la interlengua que pretenden determinar los datos del análisis. Sin ser superados en la actualidad, estos modelos “no han sido capaces de dar una respuesta completa y definitiva” (Baralo, 2008: 383), pero han aportado explicaciones de algunos aspectos de la interlengua. Tarone (1983) ofreció la comparación de los tres modelos.

El primer modelo es el paradigma de la competencia homogénea de Adjemian (1982), que adopta la teoría chomskiana al análisis de la interlengua. Según el planteamiento de este modelo, se requiere la idealización de un hablante-oyente, fuera de cualquier situación específica de comunicación, para considerar los aspectos más universales de la ASL. Esta competencia se considera homogénea, idealmente invariable y accesible a la introspección por parte del hablante. Los datos primarios para la construcción de la interlengua, según el modelo de Adjemian, son las intuiciones gramaticales del alumno.

El segundo modelo es el paradigma de la *capacidad continua*, formulado por Dickerson (1974, en Tarone, 1983) y desarrollado por Tarone (1983). El modelo aplica la teoría sociolingüística de Labov (1969b, en Tarone, 1983) acerca de la *paradoja del observador*, sobre el análisis de la interlengua. Según Tarone, la capacidad interlingüística (el autor sustituye el concepto de competencia por el de capacidad) “no es homogénea (de un solo estilo) sino heterogénea, compuesta por un continuum de estilos” (1983: 278). Cada hablante domina numerosos estilos, del estilo vernáculo – propio del habla espontánea, es el estilo menos permeable y más consistente– hasta el estilo cuidado –el estilo próximo a la L2–. El análisis de la interlengua debe basarse en una variedad de datos, que se recogen mediante distintas tareas y deben reflejar la variabilidad de la interlengua en el continuum. En su estudio, Tarone defiende su propuesta ante las demás.

El tercer modelo es el paradigma del *conocimiento dual* de Krashen (1981), que ofrece el punto de vista psicolingüístico sobre el análisis de la interlengua. Según Krashen, existen dos sistemas –no correlacionados– del conocimiento en la interlengua del alumno: el conocimiento implícito del modo de producir locuciones y el conocimiento metalingüístico sobre la L2 (este último se denomina “Monitor”). Los datos interlingüísticos reúnen los datos relativos a estos dos sistemas independientes. En cuanto al conocimiento implícito, se trata de las locuciones que el alumno produce sin disponer de mucho tiempo, sin centrarse en la forma o sin dominar conscientemente las reglas gramaticales. Los datos sobre el conocimiento explícito consisten en las valoraciones gramaticales que hace el alumno sobre las formas gramaticales correctas, disponiendo de tiempo y conocimientos de las reglas gramaticales.

Así, los tres modelos trabajan con distintos tipos de datos. En cuanto al propio análisis, según Tarone (1983), la investigación de la interlengua debe seguir los siguientes pasos: definir el perfil del informante (los informantes); definir el tipo del análisis –longitudinal o transversal–; diseñar la tarea, considerando su valía para limitar los aspectos analizados; examinar los factores que se considerarán como causas de la variabilidad en la interlengua y analizar los datos. La investigación debe ser tanto cualitativa como cuantitativa, y no debe ignorar los datos que contradigan los fundamentos teóricos.

Corder (1971a, 1971b, 1981) señala que, para ofrecer un análisis completo de la interlengua y no incurrir en la deficiencia de estudiar solo errores, como sucedió con el AC y el AE, hay que analizar las instancias superficialmente desviadas, las locuciones gramaticalmente correctas y apropiadas al contexto y las locuciones bien formadas pero inoportunas en un contexto determinado. Es importante, como señala en autor, tener en cuenta que la interlengua de cada alumno es única y que cada expresión debe verse como correcta de acuerdo con el dialecto idiosincrásico del alumno. Por otro lado, como apunta Santos Gargallo, “esta lengua, a pesar de ser diferente en cada estudiante, presenta características de intersección en estudiantes con una preparación académica similar e idéntica lengua nativa” (1993: 18).

1.2.3.3. La aplicación a la enseñanza de lenguas extranjeras

Igual que en el caso de los demás modelos, la hipótesis de interlengua tiene como objetivo mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin embargo, como se ha visto, el modelo se centra, debido a la complejidad del concepto de la interlengua, en el estudio de esta noción, más que en su aplicación a la clase de idiomas. Aunque el concepto está ampliamente reconocido, la ausencia de respuestas a algunas preguntas sobre la naturaleza de la interlengua, como, por ejemplo, es el caso de la interrogativa *¿qué elementos se fosilizan?*, dificultan el desarrollo de las aplicaciones concretas de los resultados de este modelo de análisis a la clase de L2 en la actualidad.

Sin embargo, es importante anotar la relación que, de acuerdo con Santos Gargallo (1993), el modelo tiene con el enfoque humanístico de la enseñanza. Según la autora, a partir de los años sesenta, el análisis psicológico del lenguaje y el de las

reacciones humanas se convierten en los elementos clave de la nueva didáctica. En los EE.UU. surgen entonces los siguientes métodos: el método de la respuesta física total, el método silencioso, el aprendizaje comunitario, la sugestopedia y el enfoque natural, mientras que en Europa se desarrolla el enfoque comunicativo y el enfoque por tareas.

1.2.3.4. Valoración del modelo

El análisis de la interlengua “constituye la culminación de los estudios iniciados con los planteamientos contrastivos de Lado y Fries, y la superación de la metodología propuesta por el análisis de errores” (Santos Gargallo, 1993: 157). Este modelo ha supuesto un hito en la historia de los estudios de la ASL. El concepto de la interlengua ha cambiado la percepción del proceso de adquisición de una L2. Baralo (2008) señala que tres décadas de la investigación de la interlengua han desembocado en una serie de asunciones teóricas generalmente aceptadas y respaldadas por estudios experimentales, lo que señala la vitalidad y la aceptación de la teoría. El gran número de trabajos dedicados al modelo conllevan, a su vez, su constante desarrollo.

Sin embargo, la complejidad del modelo supone también que muchas preguntas no tengan respuesta y requieran investigación. Además, constituye un problema añadido la existencia de varias teorías acerca de la interlengua, cada una de las cuales presenta su metodología de estudio. Como explica Muñoz Licerias, “Los mismos datos van a interpretarse de distintas formas y van a analizarse desde enfoques diversos ya que, de nuevo, el punto de partida de la investigación va a tener tintes lingüísticos, psicolingüísticos o sociolingüísticos, según los casos” (1992: 17). Tarone (1983) igualmente indica que distintos tipos de obtención de datos pueden llevarnos a afirmaciones contrarias sobre la estructura de la interlengua.

Selinker (1972: 90-94) describe varias áreas problemáticas del modelo de la interlengua, ofreciendo en algunos casos soluciones sobre la base de su concepción teórica de la hipótesis. En primer lugar, el autor señala que en muchas ocasiones no se puede definir con seguridad cuáles son los problemas que originan ciertos fenómenos de la interlengua; sin embargo, añade que la imposibilidad de ofrecer clasificaciones absolutas no debe verse como una limitación determinante. En segundo lugar, anota que se requiere la explicación sobre cómo podemos predecir qué elementos se fosilizan y en qué situaciones. En tercer lugar, Selinker señala la pregunta sobre cómo un alumno, al

principio de su aprendizaje, es capaz de producir locuciones con constituyentes superficiales correctos. El autor cree que la respuesta se dará cuando incrementa el nivel del conocimiento que poseemos sobre la extensión psicológica de las identificaciones interlingüísticas.

La cuarta pregunta que hace Selinker está relacionada con las unidades relevantes de la estructura hipotética latente. Hay que definir, opina el autor, cuáles son y probar su existencia. Selinker cree que existe un tipo de unidad psicolingüística común a la L1, L2 e interlengua y disponible para el hablante idealizado. Por último, el autor señala que hay que resolver el problema de trabajar con los tres sistemas lingüísticos al mismo tiempo, creando las mismas condiciones para todos y analizando una unidad interlingüísticamente identificada en los tres sistemas. Como solución, el autor ofrece utilizar la entrevista.

Baralo (2008), a su vez, ofrece una valoración muy útil del desarrollo del modelo de la interlengua en la actualidad. Según la autora, se sigue investigando sobre cómo las transferencias de la L1 y la gramática universal están relacionadas con la gramática de la interlengua. Igualmente, se necesita saber más sobre las diferencias y las semejanzas de la adquisición de la L1 y la L2, sobre el desarrollo de la fosilización, y sobre las diferencias de grado de dificultad de algunas estructuras de L2. Las preguntas clave que requieren respuestas tienen que ver “con los procesos responsables de la construcción de la competencia interlingüística, las características del *continuum* o sucesión de estadios interlingüísticos y las razones por las que los aprendientes no alcanzan una competencia completa en la lengua meta” (Baralo, 2008: 386).

En conclusión, el modelo de la interlengua ha supuesto un avance extraordinario en el desarrollo de la ASL. Sin embargo, dada la complejidad del modelo, muchos aspectos de su metodología carecen todavía de la definición precisa. La hipótesis de la interlengua constituye actualmente un modelo con un desarrollo teórico muy superior al estudio práctico. El concepto de la interlengua se utiliza ampliamente en las investigaciones; no obstante, se requiere un número mucho mayor de estudios –teóricos y prácticos– sobre el funcionamiento de la interlengua misma.

1.2.4. Resumen

Hemos analizado tres modelos de análisis de datos que mejor han explicitado los postulados de la lingüística contrastiva y mejor se adaptan a las características de nuestra investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. Hemos visto que la evolución de dichos métodos ha reflejado una reformulación de principios teórico-prácticos fundamentales que la lingüística contrastiva ha experimentado desde los años cuarenta del siglo XX. Los tres tipos de análisis “constituyen eslabones de una misma cadena (...) cuyo objetivo final es el estudio global de la lengua del estudiante en cuanto al sistema de comunicación” (Santos Gargallo, 1993: 19), de ahí que, teniendo en cuentas las críticas hacia los modelos, los veamos como partes de la misma investigación científica.

Así, de acuerdo con lo descrito, el análisis contrastivo propuso una comparación sistemática de las estructuras de L1 y las de L2 en todos sus niveles para generar predicciones sobre las dificultades del aprendizaje de una L2 por los hablantes nativos de una L1. La consideración de la interferencia como la única razón de dificultades y de errores originó críticas de fragmentariedad hacia el método, que, ante la debilidad de los presupuestos teóricos de la “versión fuerte”, adoptó la “versión débil”, que pretendía explicar los errores observados en vez de predecirlos.

El análisis de errores, a su vez, replantea la teoría del aprendizaje y el tratamiento del error, que se percibe como evidencia positiva del aprendizaje que atraviesa distintos estados. El modelo ha evolucionado de predecir y explicar tipologías de errores a analizar el efecto comunicativo de estos. El AE fue criticado por centrarse en las incorrecciones de los alumnos sin ofrecer una imagen completa de su dialecto idiosincrásico y por la imprecisión en la determinación de las categorías de los errores.

Por último, la hipótesis de la interlengua supone la existencia de un sistema lingüístico del estudiante de L2 que difiere tanto de la L1 como de la propia L2 y percibe el aprendizaje como una sucesión de distintas etapas de aproximación a la L2. La interlengua constituye un sistema internamente estructurado y dinámico, configurado por procesos internos y correcto en su propia idiosincrasia. El modelo pretende analizar la totalidad de la lengua del estudiante. Aunque existen asunciones teóricas generalmente aceptadas y respaldadas por estudios experimentales, la hipótesis –dado

su desarrollo teórico– no ha proporcionado todavía respuestas a múltiples preguntas que ha suscitado su visión del aprendizaje.

Las hipótesis de la lingüística contrastiva han determinado el desarrollo de los estudios de la adquisición de lenguas extranjeras. El uso de cada modelo en la actualidad supone considerar la evolución de todos los modelos, teniendo en cuenta sus debilidades y fortalezas.

Una vez descritos los modelos de análisis que utilizaremos en nuestra investigación, analizaremos, a continuación, los principales conceptos y mecanismos que determinan la adquisición de lenguas extranjeras y, por lo tanto, definen la producción de los aprendices.

1.3. Los principales conceptos y mecanismos en la adquisición de lenguas extranjeras

En este apartado, analizaremos la influencia de la lengua materna, el papel del aducto y su relación con la apropiación de datos y el educto, observaremos los resultados de la aplicación de las estrategias de aprendizaje y las de comunicación y la relevancia de los factores individuales, igual que definiremos el valor de los errores y de la variación en la adquisición de lenguas extranjeras y estableceremos la diferencia entre el proceso de adquisición y el de aprendizaje. Esta descripción tiene como objetivo establecer la base teórica de nuestra investigación determinando algunas de las principales causas de las particularidades de la producción de los alumnos.

1.3.1. La lengua materna

El papel de la lengua materna en el aprendizaje de lenguas extranjeras es una de las cuestiones fundamentales del ámbito. En las últimas cuatro décadas, la interpretación de la influencia de la L1 ha variado significativamente (Baralo, 2008: 375).

La aplicación del modelo conductista a la enseñanza de lenguas extranjeras mediante el análisis contrastivo determinó la consideración de la influencia de la L1 como un factor esencial en la adquisición de una L2. Se creía que la transferencia de los hábitos de la L1 a la L2 facilita el aprendizaje si las estructuras de ambas lenguas se asemejan y constituye un obstáculo en el caso contrario.

En los años sesenta, sin embargo, el desarrollo de las teorías de inspiración chomskiana y las deficiencias del AC llevaron a los investigadores a centrarse en las similitudes en la adquisición de todos los aprendices de L2 sin tener en cuenta su L1. Se enfocó la capacidad creativa del aprendiz (Dulay y Burt, 1974), y se minimizó el papel de la L1 en la adquisición de la L2.

De acuerdo con Foley and Flynn (2013), a finales de los años setenta los estudios cambiaron su perspectiva desde la búsqueda de la respuesta a la pregunta sobre si la L1 influía o no a la adquisición de lenguas hacia la determinación de cómo y cuándo los aprendices utilizaban su lengua materna. Foley and Flynn revisan los trabajos dedicados a la adquisición de segundas lenguas e indican que dichas investigaciones se centraron en analizar la frecuencia de usos de las estructuras de L2 por los estudiantes de diferentes L1, la velocidad de la adquisición de formas y las condiciones que determinan la transferencia de la L1.

Así, en cuanto a la frecuencia del empleo de distintas formas de L2, debido a la influencia de la L1, estas pueden ser evitadas o sobreproducidas. La frecuencia disminuida del empleo de las formas a causa de la diferencia entre las construcciones de la L1 y la L2 fue anotada, entre los primeros, en el famoso estudio de Schachter (1974). La lingüista señaló que el mayor número de errores en la producción escrita en inglés de los hablantes del persa y árabe en comparación con las incorrecciones de los alumnos chinos y japoneses se debe al mayor uso de las construcciones (en el estudio de Schachter, de cláusulas relativas) por parte de los primeros. Schachter argumentó que la frecuencia de uso fue condicionada por la similitud en la sintaxis de las construcciones analizadas en distintos idiomas. Foley and Flynn indican que, aparte de la analogía sintáctica, algunos autores relacionaron la frecuencia de uso de las unidades en L2 con su complejidad.

La velocidad de la adquisición de formas, según Foley and Flynn, está igualmente determinada por la semejanza en la expresión de fenómenos lingüísticos en la L1 y la L2. A su vez, entre las condiciones que favorecen a la transferencia de la L1, fueron anotados el *input* en L2 y la complejidad de la forma que se transfiere.

A finales de los ochenta y durante los años noventa el papel de la L1 se ha observado desde la perspectiva de la teoría de los universales lingüísticos y los principios y parámetros de Chomsky (1981, 1986). Según este autor, la gramática

universal (GU) determina los parámetros de la gramática de cada lengua y posibilita la adquisición de idiomas. El papel de la L1 en relación con la GU se ha definido de tres formas, según Muñoz Licerias (1992: 24-25). En primer lugar, se ha argumentado que la L1 no ofrece ningún tipo de influencia, dado que el aprendiz tiene acceso directo a los principios de la GU, como lo hacía de niño con su idioma materno. En segundo lugar, la L1 se ha visto como una unidad mediatizadora: según este punto de vista, el acceso a la GU está condicionado por los parámetros establecidos por la L1, aunque esta mediatización puede expresarse de distintas formas. Por último, la L1 se ha percibido como el punto de partida para la L2 y, dado que la L1 establece sus parámetros, la GU se ve diluida.

Fernández López (1997) explica que en esta fijación de parámetros podría considerarse igualmente el marcaje. En este caso, lo “marcado” y lo “no marcado” constituyen o bien elementos pertenecientes a la gramática nuclear y a la gramática periférica respectivamente o bien conceptos presentes en muchas lenguas y, por lo tanto, potencialmente universales (“no marcados”) frente a los conceptos menos frecuentes (“marcados”). Como indicaba Eckman (1977), los elementos marcados en la L2 serían más difíciles de adquirir que los no marcados, que se incorporan antes y provocan menos errores. A su vez, si un parámetro está marcado o no está marcado en ambas lenguas, no habrá dificultad en el aprendizaje de la L2. Según Fernández López, la teoría del marcaje intenta explicar por qué algunas diferencias entre la L1 y la L2 provocan más dificultades de aprendizaje y qué casos de la interferencia son más predecibles.

Por último, según Foley y Flynn, desde el año 2000 los estudios de la ASL han intentado profundizar en la naturaleza de la transferencia, y han señalado que el papel de la L1 podría diferir en distintos módulos del conocimiento lingüístico. Así, se ha sugerido que la influencia de la lengua materna no es la misma en distintos módulos de la gramática. Otros estudios se han dedicado a observar la correlación entre la L1 y la edad de la adquisición de la L2.

En cuanto a las situaciones más permeables a la influencia de la L1, Fernández López (1997) afirma que los contextos limitados en relación con la L2 –por ejemplo, dos horas semanales del curso en el país de origen de los alumnos– causan más interferencias que los que utilizan la L2 como vehículo de socialización. Entre las tareas

producidas, la traducción es la que más casos de interferencia presentará, según la autora.

Foley y Flynn concluyen que, según los estudios revisados, las similitudes entre la L1 y la L2 facilitan la producción en la L2. Sin embargo, los autores señalan que muchos estudios ofrecen una visión más compleja de la transferencia, que se ve influida no solo por las semejanzas o diferencias entre la L1 y la L2, sino igualmente por las características inherentes de ambos idiomas. Tanto Foley y Flynn como Baralo (2008) indican que en las últimas décadas la transferencia se percibe no como un mecanismo automático, sino como una selección activa, cuyo grado depende del ámbito lingüístico. A su vez, Fernández López, después de revisar los estudios sobre la interlengua y la GU, afirma que

la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea: 1. como conocimiento preexistente al que se acude «estratégicamente» en la comunicación, 2. como fuente de una interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de “construcción creativa” de la lengua, 3. como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4. integrada en el marco de los universales lingüísticos. En todos estos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1 (aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje) (1997: 25-26).

1.3.2. El aducto, la apropiación de datos y el educto

De acuerdo con el *Diccionario de términos clave de ELE*, el término *aducto* (también *input* o *caudal lingüístico*), “hace referencia a las muestras de lengua meta, orales o escritas, que el aprendiente encuentra durante su proceso de aprendizaje y a partir de las cuales puede realizar ese proceso” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. *Input*). La porción del aducto que el aprendiz entiende, almacena en su memoria temporal y parcialmente incorpora en la memoria a largo plazo se denomina la *apropiación de datos* o *intake*. La producción de los alumnos, a su vez, se conoce como *output*, *educto* o *salida de datos*.

El aducto es primordial para la adquisición de idiomas, porque contiene los datos lingüísticos necesarios para el desarrollo de la interlengua de los aprendices. Fue Corder (1967) quien estableció por primera vez la distinción entre el *input* y el *intake*, enfatizando la importancia de los procesos de la adquisición frente a los resultados de este. Krashen (1985), por su parte, propuso la hipótesis del *input* comprensible, según la

que la adquisición (frente al aprendizaje) se da cuando los aprendices tienen acceso a una cantidad óptima del *input* comprensible. El autor definió el aducto comprensible como $i + 1$, es decir, el caudal lingüístico con estructuras ligeramente más complejas que las que domina el alumno. Más tarde, la idea fue descartada por falta de precisión y por la consideración de otros fenómenos que intervienen en la adquisición. Así, Long (1981), entre otros autores, anotó el papel de la interacción, que aumenta la comprensión del aducto, dando origen a los estudios posteriores de negociación del significado.

Los estudios sobre el aducto resaltan sus características que han de considerarse en el aula de L2 (Barcroft y Wong, 2013). Así, los datos que reciben los alumnos varían en volumen, y pueden transmitirse de forma seguida o ser frecuentemente interrumpidos. También pueden ser modificados o no modificados; en relación con ello, se ha anotado que la alternancia del *input* en el aula suele volverlo más simple. Además, el caudal lingüístico puede ser interaccional o no interaccional, siendo el primero mejor comprendido por los alumnos porque permite la negociación del significado. El *input* puede ser natural o realzado. Los datos explícitos sobre la L2 también pueden verse como parte del aducto.

No obstante, aparte del aducto, la adquisición está determinada igualmente por el procesamiento de datos por parte de los aprendices. Según Barcroft y Wong, “Learners are *limited capacity processors* in that they cannot attend to and process everything to which they are exposed in the input all at once”¹¹ (2013: 637).

La perspectiva del tratamiento de la información fue adoptada, entre otros, en el estudio sobre la relación del aducto con otros procesos de la ASL de VanPatten (1996). El autor destacó que en la adquisición de idiomas extranjeros se da, en primer lugar, el tratamiento del aducto que tiene como resultado la creación del *intake*. La internalización del *intake* lleva, a su vez, a su incorporación en el sistema lingüístico del alumno, que sufre una reestructurización. Por último, el *intake* internalizado puede utilizarse en el educto.

VanPatten (2004) propuso el modelo del procesamiento del aducto (*Model of Input Processing*) y una serie de principios del procesamiento del *input* que describen

¹¹ “Los aprendices son *procesadores de capacidad limitada*, es decir, no pueden atender a todo y procesar todo a lo que se hallan expuestos al mismo tiempo” (la traducción es nuestra).

cómo los aprendices aplican sus recursos limitados a la hora de tratar el caudal lingüístico. Es de interés particular el principio de la primacía de significado (*The Primacy of Meaning Principle*), que afirma que los aprendices procesan el aducto en función a su significado antes que a su forma.

Así, según VanPatten, el tratamiento de una forma por parte de los estudiantes depende de su valor comunicativo, determinado, a su vez, por su valor semántico inherente y la redundancia de su significado en un contexto dado. Cuanto mayor sea el valor comunicativo de una forma, mayores son las posibilidades de que los alumnos se fijen en ella. De esta manera, en el ejemplo *Ayer María vio la televisión* el significado pretérito de la forma verbal *vio* es redundante, dado que ya ha sido expresado por *ayer*, mientras que en *María vio la televisión* el valor comunicativo de la forma es más alto. VanPatten y Keating (2007, en Barcroft y Wong, 2013) realizan un estudio sobre el procesamiento temporal en los hablantes de L1 y en los aprendientes de L2 y concluyen que en los niveles más bajos la atención a los adverbios (frente a los verbos) es una estrategia universal en el tratamiento temporal, mientras que en los niveles más avanzados de la ASL los adultos se acercan al modelo del tratamiento temporal propio de los hablantes nativos de la L2.

Estos conocimientos sobre la apropiación de datos y el reconocimiento de la relevancia del aducto han permitido desarrollar distintas estrategias de la instrucción de la L2. Dichas técnicas destacan ciertos rasgos de la L2 para que los aprendientes se fijen en ellos y los interioricen. Las formas y sus usos pueden señalarse tipográficamente o mediante una serie de ejemplos. De la misma manera, resulta de gran eficacia la técnica de la instrucción del procesamiento, en cuyo caso las actividades están diseñadas con el propósito de obligar a los estudiantes a aplicar las estrategias del procesamiento del aducto cuya eficacia ya se conoce.

A medida que los estudios sobre el aducto en la ASL han ido avanzando, se ha ido desarrollando la idea de la importancia del educto como estímulo en la adquisición. Así, Swain (1985) propuso la hipótesis del *output* comprensible. Según esta hipótesis, la producción del educto comprensible es igual de importante que la recepción del aducto comprensible. En la producción del educto resulta esencial la retroalimentación que fuerza al aprendiz a mejorar sus enunciados para ser comprendido. El alumno aumenta, por tanto, el control de las formas que utiliza.

De esta manera, el aducto, la apropiación de datos y el educto son elementos de la misma cadena de la adquisición de idiomas. Los tres procesos deben tenerse en cuenta a la hora de tratar los resultados del aprendizaje.

1.3.3. Las estrategias

En todas las etapas de aprendizaje, los aprendices desarrollan ciertas estrategias –algunas generales y otras individuales– para lograr el éxito de aprendizaje o de comunicación. Fernández López define estrategias como “operaciones mentales, mecanismos, técnicas, procedimientos, planes, acciones concretas que se llevan a cabo de forma potencialmente consciente y que movilizan los recursos para maximizar la eficacia tanto en el aprendizaje como en la comunicación” (2008: 412). Revisaremos aquí dos tipos principales de las estrategias: las de aprendizaje y las de comunicación en la L2.

1.3.3.1. Las estrategias de aprendizaje de lenguas extranjeras

El aprendizaje de un idioma requiere la capacidad general de *saber aprender* y la habilidad de utilizar el conjunto de los recursos disponibles para comunicarse. El alumno aprende a aprender desarrollando múltiples estrategias. Conocer las estrategias de aprendizaje le permite a un profesor de L2 facilitar la labor al alumno, potenciando las estrategias más eficaces y ayudando a desarrollar la autonomía (Fernández López, 2008).

El estudio de las estrategias de aprendizaje suele centrarse, según Fernández López, en los procedimientos como el análisis de las producciones de los alumnos, el análisis de las causas de incorrecciones, la introspección y la verbalización de los procesos internos, la observación de las estrategias de otros aprendices, las entrevistas, los cuestionarios y los diarios. Estas técnicas permiten evaluar el procesamiento de la información por parte de los alumnos.

Entre las operaciones mentales determinantes en el aprendizaje se distinguen los mecanismos universales e inconscientes, que McLaughlin (1978) llama *principios heurísticos de adquisición* y que incluyen la simplificación, la analogía, la interferencia, la inferencia y la generalización, entre otros; y los mecanismos conscientes, que varían

en función de la tarea, la edad y la cultura del aprendiz e incluyen, por ejemplo, la repetición, la clasificación y la anticipación.

Entre las estrategias universales, a su vez, se distinguen dos fases: la memorización de fórmulas o frases hechas y los mecanismos que conducen a un lenguaje creativo (Fernández López, 2008). La memorización de fórmulas es útil en las primeras etapas de la ASL cuando el alumno todavía no es capaz de generar sus propias oraciones, por lo que asimila estas unidades en conjunto.

Los mecanismos de la construcción creativa del lenguaje parten de los procesos del organizador cognitivo que regula el aprendizaje de una L2. Estas estrategias han recibido tratamientos variados en los trabajos de distintos autores; cabe destacar, entre ellas, el concepto de simplificación, más o menos generalizado por los autores. Siguiendo a Faerch y Kasper (1983, en Fernández López, 2008) y Ellis (1985, en Fernández López, 2008), Fernández López describe los procesos que conducen a construir un lenguaje creativo. En primer lugar, sobre la base de los conocimientos previos del aprendiz y mediante la inducción de nuevas reglas, se formula una hipótesis. El segundo paso consiste en la verificación de la hipótesis, que se realiza receptivamente, es decir, comparando la predicción teórica con los datos de la L2; productivamente – produciendo el educto y evaluando su corrección en función de la reacción del interlocutor–; metalingüísticamente –preguntando a los hablantes nativos o consultando materiales especializados–; o interactivamente –negociando el significado en el discurso–. Una vez verificada la hipótesis, se automatiza practicando.

Con el paso del tiempo, las estrategias inconscientes pueden pasar a ser conscientes, lo que ayuda al alumno e incentiva su aprendizaje. Las estrategias conscientes de aprendizaje son numerosas y facilitan tanto los procesos cognitivos como el control de las emociones y la interacción. Cada alumno desarrolla un conjunto de estrategias conscientes que más se ajustan a sus procesos cognitivos y le resultan más rentables.

1.3.3.2. Las estrategias de comunicación en lenguas extranjeras

La interacción social a través de una L2 requiere el dominio de los instrumentos de comunicación. No obstante, como señaló Corder (1981), en muchos casos, el aprendiz ve sus conocimientos como insuficientes para abordar una situación

comunicativa real, por lo que tiene que utilizar otros recursos alternativos. Las estrategias de comunicación se emplean para “compensar fallos en la comunicación, debidos, fundamentalmente, a deficiencias en la competencia comunicativa” (Pinilla Gómez, 2008).

Santos Gargallo, basándose en el estudio de Faerch y Kasper (1983, en Santos Gargallo, 1993), ofrece una clasificación de las estrategias de comunicación de un estudiante de L2. La autora parte de la distinción de Faerch y Kasper entre la actitud positiva –el alumno, dada su insuficiente competencia lingüística, intenta desarrollar una estrategia alternativa para abordar la situación comunicativa– y la actitud negativa del estudiante –el alumno abandona el objetivo comunicativo, evitando el uso de estructuras poco afianzadas–. La actitud adoptada por el estudiante, junto con el tipo de problema que debe ser abordado, determinan el empleo de la estrategia comunicativa de reducción (cambio de objetivos comunicativos como resultado de la actitud negativa) o de la estrategia de expansión (desarrollo de una actuación alternativa para cumplir con el propósito comunicativo como consecuencia de una actitud positiva).

Entre las estrategias de reducción se hallan las de reducción formal y las de reducción funcional. Las primeras se reflejan en el uso de un sistema reducido de LE, que se caracteriza por incluir los elementos en los que el alumno está seguro. Utilizando las estructuras y el léxico automatizado, el estudiante pretende evitar los elementos incorrectos y aumentar la fluidez en L2. Las estrategias de reducción funcional afectan al objetivo comunicativo, modificando de forma global o local la actividad, el modo o el contenido proposicional, para evitar el elemento problemático. Así, el contenido proposicional, por ejemplo, suele alterarse mediante la elección de otro tema, el abandono del mensaje o la sustitución semántica. La modificación global es propia de los aprendices con la instrucción en el ámbito formal del aula de idiomas.

Las estrategias de logro de éxito, a su vez, se dividen en las de compensación y las de recuperación. Entre las primeras, Santos Gargallo señala el cambio de código (de la lengua meta a la L1 o cualquier otra lengua), la transferencia interlingüística (combinación de los rasgos de la interlengua y la L1), las estrategias de cooperación (interacción entre el aprendiz y su interlocutor), las estrategias no lingüísticas (el mimo, la imitación de sonidos, etc.) y las estrategias basadas en la interlengua (son la generalización, la paráfrasis, la acuñación de un vocablo nuevo y la reestructuración).

Las estrategias de recuperación se aplican cuando un estudiante quiere recuperar un vocablo que está en su interlengua; para ello, puede optar por recuperarlo a través de otros idiomas o por explorar la semejanza formal, entre otras posibilidades.

Las estrategias de comunicación “Tienen un efecto potencial en el aprendizaje y están gobernadas más por una actitud de expansión que por una actitud de reducción” (Santos Gargallo, 1993: 148). Durante la fase de planificación, estas estrategias contribuyen a formar hipótesis y durante la ejecución, a automatizar el material lingüístico.

Fernández López añade que la división entre las estrategias de aprendizaje y las de comunicación no deja de ser artificial y que en la práctica, con frecuencia, es difícil distinguir unas de otras. Según la autora, la diferencia radica en el propósito de las estrategias: aprender o desarrollar una competencia en el caso de las estrategias de aprendizaje y resolver un problema inmediato de comunicación en el de las estrategias de comunicación. Existe una variedad de posibilidades de desarrollar una competencia y de solucionar un problema; la selección de las mismas soluciones determina la idiosincrasia de la interlengua de cada aprendiz.

1.3.4. Las “diferencias individuales”

El estudio de las causas de los ritmos, niveles y déficits de aprendizaje de una L2 ha llevado a las disciplinas de lingüística y psicopedagogía a formular el paradigma del análisis denominado *diferencias individuales*, según Lorenzo Bergillos (2008). El autor explica que “Desde esta formulación, se exponen rasgos de la persona –algunos mutables y otros no– que, bien de forma aislada o interaccionando, pueden explicar el conocimiento adquirido o prever el que se va a adquirir” (2008: 305). Entre estos factores destacan los factores neurológicos, como es el caso de la especialización hemisférica, los factores cognitivos, como la aptitud y los estilos de aprendizaje, y los que se hallan a medio camino entre los factores cognitivos y afectivos, como las estrategias de aprendizaje, la edad o distintos rasgos de personalidad.

El perfil psicológico del aprendiz desempeña un papel importante en el complejo conjunto de variables. La interacción de los rasgos psicológicos internos de un aprendiz con los factores externos ha sido objetivo de numerosos estudios. Muchos de ellos han destacado la motivación –incluyendo en ella la aptitud– como un fenómeno esencial en

la ASL. Así, Lorenzo Bergillos define la aptitud como “habilidad para asimilar material lingüístico descontextualizado y procesar la lengua con eficacia, gracias fundamentalmente a niveles de gestión de la memoria o de la localización de la atención poco habituales” (2008: 305). Las aptitudes forman parte de la motivación hacia el aprendizaje de una L2 (Dewaele, 2013), que se percibe, según Gardner, como “the combination of effort plus desire to achieve the goal of learning the language plus favorable attitudes toward learning the language”¹² (1985: 10).

Los trabajos de Gardner han tenido gran influencia en el desarrollo de los estudios motivacionales. Según el autor, la motivación de un aprendiz puede ser condicionada por la orientación integrativa, es decir, su interés hacia la gente y la cultura del idioma meta, o por la orientación instrumental, o, en otras palabras, los objetivos prácticos que se consiguen mediante el dominio de la L2 en su propia cultura. La teoría de Gardner fue criticada por una excesiva carga de factores sociales, la ausencia de propuestas de reparación del déficit motivacional y la visión de la orientación de los aprendices hacia la L2 como una categoría homogénea. Los estudios posteriores han propuesto nuevos marcos conceptuales de la motivación de los alumnos en el aprendizaje de la L2. Así, por ejemplo, Dörnyei (1994, en Lorenzo Bergillos, 2008: 310), distingue tres niveles determinantes en el desarrollo motivacional: el nivel lingüístico (la distinción integrativa / instrumental), el nivel del alumno (características internas psicológicas del aprendiz y su percepción de la necesidad de la L2) y el nivel de situación del aprendizaje (componentes motivacionales del curso, del profesor y del grupo).

En cuanto al impacto de la motivación en la ASL, este se percibe, como explica Lorenzo Bergillos (2008), en la activación cuantitativa y cualitativa de los mecanismos de procesamiento de la L2. El aprendiz incrementa y mantiene durante un intervalo temporal mayor la intensidad del aprendizaje y gestiona mejor los mecanismos innatos de la adquisición lingüística.

Además de la motivación, son numerosas otras características internas del aprendiz que influyen en su dominio de la L2. Según la revisión de los estudios que

¹² “la combinación del esfuerzo con el deseo de conseguir el objetivo de aprender una lengua y con la actitud favorable hacia el aprendizaje de una lengua” (la traducción es nuestra).

hace Dewaele, los niveles elevados de habilidad o “talento hacia lenguas extranjeras” (*foreign language talent*) determinan la adquisición más exitosa si las condiciones son favorables (2013: 165). Igualmente, los alumnos excepcionales parecen poseer una mayor retención memorial, y la capacidad de la memoria de trabajo de la L1 está relacionada con la de la L2. Algunos estudios defienden la relación directa entre la aptitud en la L1 y la de la L2. Dewaele analiza también los estudios relacionados con el *modelo de los cinco grandes* (modelo de personalidad que incluye cinco dimensiones) en la ASL. El autor explica que, en cuanto al factor extraversión / introversión, aunque se esperaba que las personas extrovertidas fueran más exitosas, ambos tipos de personalidad presentan sus fortalezas y sus debilidades, sin que uno de ellos destaque como el deseable. A su vez, los estudios sobre el neuroticismo frente a la estabilidad emocional no han sido conclusivos, mientras que la responsabilidad, la apertura a nuevas experiencias, la aceptación de riesgos y la inteligencia emocional están relacionados con el mayor dominio de idiomas. Son negativos para el aprendizaje el perfeccionismo y la ansiedad lingüística. De ahí que algunos rasgos psicológicos de los aprendices puedan influir positivamente en el aprendizaje condicionando un dominio mayor; sin embargo, solo los estudiantes mismos pueden desarrollar este potencial.

Otro factor que afecta al aprendizaje de una L2 es la edad. De acuerdo con Herschensohn (2013), la edad de 4 años es el período sensible (*sensitive period*) de la adquisición de una L1, después del cual la eficiencia del aprendizaje de una nueva lengua disminuye. Aun así, el autor subraya que no se trata de período de término crítico, dada la multitud de otros factores influyentes. En cuanto a los aprendices adultos de la L2, existen dos teorías contradictorias acerca del grado de desarrollo de la capacidad lingüística en el idioma extranjero: según la primera, incluso los bilingües tempranos presentan una precisión gramatical más baja que la de los nativos y procesan los datos más lentamente –es decir, los aprendices nunca llegan al nivel de los nativos– (Hyltenstam y Abrahamsson, 2000, 20003, en Herschensohn, 2013). De acuerdo con la segunda, ni siquiera el inicio tardío del aprendizaje impide llegar al nivel nativo del dominio de la lengua extranjera.

Para nuestra investigación, resulta especialmente útil indicar que, según la revisión de los estudios realizada por Herschensohn, el incremento de la edad del inicio del aprendizaje de la L2 está relacionado con el déficit morfosintáctico y la declinación

de la competencia gramatical. Por otro lado, se anota que, frente al aprendizaje implícito de los aprendices muy jóvenes, los adultos presentan la ventaja de dominar mejor las estrategias explícitas del aprendizaje. Se ha destacado, igualmente, que distintos niveles de dominio gramatical de la L2, la influencia de la L1, las limitaciones de recursos cognitivos y la maduración son los factores del procesamiento lingüístico que diferencian a los hablantes no nativos de los nativos. De todo ello se concluye que, frente a las demás etapas del desarrollo humano, la niñez es un período más sensible a la ASL; sin embargo, la edad es solo uno entre una multitud de factores que influyen en el aprendizaje.

Como concluye Dewaele, ciertas diferencias individuales influyen positivamente en la ASL; no obstante, el efecto de las variables mencionadas está determinado por una compleja y dinámica interacción dentro del infinitamente variable contexto del aprendizaje.

1.3.5. El error

De acuerdo con Santos Gargallo (2008), a finales de los años sesenta del siglo XX, una vez fue reconocida la insuficiencia del conductismo psicológico y de los estudios contrastivos, el interés de los psicolingüistas por profundizar en el proceso de adquisición de idiomas extranjeros motivó la observación empírica de la producción de los aprendices. Así, el análisis de los errores, “considerados exponentes de procesos psicológicos subyacentes capaces de ilustrar, aunque fuera parcialmente, el proceso de aprendizaje en contextos de instrucción formal y/o contextos mixtos” (Santos Gargallo, 2008: 391), obtuvo gran importancia. A partir de los años noventa, el método del análisis de errores se adopta para el estudio de la interlengua de aprendices.

En la descripción del análisis de errores (apartado 1.2.2.) ya hemos señalado el valor del concepto de error en la ASL, igual que hemos establecido, siguiendo a Santos Gargallo (2008), el procedimiento del propio análisis y hemos señalado los factores que hay que tener en cuenta definiendo los objetivos del análisis, formulando la hipótesis y planificando la metodología. No obstante, nos parece relevante, para nuestra investigación, profundizar aquí en la evaluación de los errores.

Dos de los conceptos más importantes a la hora de identificar y clasificar los errores son la gramaticalidad, vista como la “conformidad de la producción con el

sistema de la lengua que se aprende” y la aceptabilidad, entendida como la comprensión y la adecuación de un elemento en una situación concreta (Fernández López, 1997: 30). La aceptabilidad, a su vez, sirve del criterio prioritario para analizar la gravedad de los errores, que será más o menos elevada en función de cómo una incorrección distorsione la comunicación.

La gravedad del error no solo determina el tratamiento inmediato, sino también puede señalar la falta de fijación de un concepto más básico en la interlengua de los aprendices. Johansson establece la gravedad del error basándose en los criterios de “comprensión” y el grado de “irritación” por parte del receptor, y los de “frecuencia” y “generalidad” de la regla afectada (1973, en Fernández López, 1997: 30-31). Fernández López indica que la gravedad de los errores dependerá, además de lo nombrado, del nivel y de las necesidades lingüísticas de los aprendices. Coincidimos con la autora en ver como “didácticamente muy rentables” (1997: 31) los criterios establecidos por Palmer (1980). Según el autor, los criterios que permiten medir la gravedad del error son la frecuencia –el número de veces de la aparición de un error determinado– y la distribución –el número de los aprendices que incurren en la misma incorrección–.

En cuanto a la evaluación de la gravedad de errores de uso verbal, resulta de gran utilidad partir de la división básica de los errores en sintácticos –es decir, deficiencias formales– y semánticos –incorrecciones que afectan al sentido de la oración– de Olsson (1973). Olsson considera que son los errores semánticos los que dificultan la comunicación y propone, al tratar las incorrecciones, fijarse en el efecto semántico antes que en el aspecto formal. Cabe tener en cuenta también que Fernández López, en su estudio anterior (Fernández y Rodríguez, 1989, en Fernández López, 1997: 32), concluye que los errores aislados de uso de las formas verbales no provocan confusión; sin embargo, puede resultar ambiguo si el elemento erróneo da lugar a una estructura próxima con un significado diferente.

La gravedad de los errores está relacionada con otro factor de gran relevancia para el tratamiento de los errores: la fosilización. Como hemos visto, según Selinker (1972), la mayoría de los fenómenos en la interlengua puede fosilizarse como consecuencia de la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje de la L2, las estrategias de comunicación de la L2 y la hipergeneralización del material lingüístico de la L2, a las que Baralo (2008) añade

también la falta de interés en aculturizarse, la edad y algunos factores externos. Como explica la autora, todavía no se ha descrito con detalle en qué circunstancias surgen estructuras fosilizadas ni por qué se dan.

La fosilización de los errores puede darse en todos los niveles de dominio de la L2. Además, el fenómeno puede ser tanto individual como grupal. Así, Lardiere (2013) indica como genéricas las dificultades persistentes con las flexiones morfológicas entre los alumnos de lenguas extranjeras de niveles avanzados. La autora revisa los trabajos dedicados al tema y concluye que la fosilización, en este caso, se relaciona no solo con el tipo de la expresión morfológica en la L1, sino también con sus rasgos prosódicos en la L1; igualmente, debe considerarse la complejidad del paradigma flexional en la L1 y la L2. La identificación de los errores fosilizados es fundamental, por un lado, para ofrecer un tratamiento específico, y por otro lado, para prever su aparición en los grupos de alumnos con semejantes características.

1.3.6. La variación

La variación es un rasgo inherente del lenguaje, y aunque la presentan todas las lenguas, una L2 es particularmente variable. Según Regan, “variation refers to differences in linguistic forms, or to two or more ways of saying the same thing”¹³ (2013: 273).

Igual que los hablantes nativos, los aprendices de una L2 eligen entre varias formas. Regan ve la variación como una competencia, que, dado que supone la necesidad de elegir, forma parte de la construcción de la identidad del aprendiente, de su representación en una interacción y del establecimiento de relaciones con el interlocutor. La autora explica que antes la variación se veía como una selección lingüística espontánea; sin embargo, los estudios han demostrado que su carácter es sistemático.

En el análisis de la variación, resulta fundamental la recopilación de datos, que incluye ejemplos de la producción espontánea de los aprendientes. En la recogida de datos, ha de considerarse la ya mencionada paradoja del observador (Labov, 1969b, en Tarone, 1983), que describe el cambio del comportamiento lingüístico de un aprendiz

¹³ “la variación se refiere a las diferencias en las formas lingüísticas, o a dos o más maneras de decir lo mismo” (la traducción es nuestra).

que sabe que lo graban. Para superar dicho obstáculo, se aconseja elegir un tema capaz de involucrar al aprendiente emocionalmente.

La variación en una L2 depende de una multitud de factores. Un hablante, ante una serie de variantes, hace una elección condicionada por numerosos factores, lingüísticos y sociales. Los factores sociales incluyen la edad, el sexo, la clase social, el estilo de lengua, el origen étnico, etc. Así, por ejemplo, algunas comunidades de hablantes nativos presentan usos fuera de la norma u ofrecen distintos empleos de una forma dependiendo del sexo de los hablantes, lo que va a afectar al aducto que reciben los estudiantes de la L2 que aprenden el idioma en estas comunidades y va a determinar la construcción de su identidad lingüística. Entre los factores lingüísticos están, por ejemplo, el segmento previo del habla o la forma verbal anteriormente utilizada.

Regan concluye que el conjunto de los estudios etnográficos y las investigaciones lingüísticas permiten construir una imagen más completa de la ASL.

1.3.7. Adquisición y aprendizaje

La interiorización de las reglas en una L2 ha sido discutida en términos de adquisición y aprendizaje, distinción –muy debatida– establecida en la teoría de Krashen (1977, 1985). Según la primera hipótesis del modelo de Krashen, la competencia lingüística se desarrolla de dos formas: la adquisición es un proceso inconsciente e idéntico al que utilizan los niños en la L1, y el aprendizaje es un proceso consciente que aporta el conocimiento sobre el lenguaje. La adquisición da lugar a conocimientos implícitos, orientados hacia el significado antes que a la forma, y se desarrolla en la interacción. El aprendizaje aporta conocimientos explícitos, se orienta hacia la forma y se desarrolla mediante la reflexión sobre la lengua, normalmente durante una instrucción formal.

Según Krashen, el conocimiento aprendido sirve de control –de *monitor*– de las producciones basadas en la adquisición. Dicho control, no obstante, se realiza cuando el alumno conoce la regla gramatical, dispone del tiempo suficiente y se centra en la forma antes que en el contenido del mensaje, de ahí que se dé en la producción escrita y no sea posible en la expresión oral. Aparte de la hipótesis de adquisición-aprendizaje y la hipótesis del monitor, la teoría de la ASL de Krashen incluye la hipótesis del orden

natural (las reglas de un sistema lingüístico se adquieren en un orden determinado), la hipótesis del *input* (la adquisición se da al recibir el *input* comprensible $-i + I-$) y la hipótesis del filtro afectivo (los factores afectivos facilitan o bloquean la llegada del aducto al dispositivo de adquisición lingüística). La teoría de Krashen fue muy fructífera en su momento, pero posteriormente recibió numerosas críticas. La distinción entre la adquisición y el aprendizaje propuesta por el autor, no obstante, sigue siendo fundamental en la investigación de la ASL.

Cabe destacar que en el caso de nuestro estudio el proceso que siguen los estudiantes es mayoritariamente el de aprendizaje, dado que se trata de una instrucción formal en el país de la L1. Será difícil, sin embargo, delimitar en la producción escrita analizada lo adquirido de lo aprendido. Lo mismo anota Fernández López en su estudio (1997).

El desarrollo de una L2 está, por tanto, relacionado con dos tipos de conocimientos (Towell, 2013). El *conocimiento declarativo* es consciente y puede hacerse explícito, como en el caso del conocimiento de una regla gramatical. El *conocimiento procedimental* es inconsciente y determina el saber sobre la forma de hacer algo, por ejemplo, articular palabras. Towell (2013), tras una revisión de los trabajos sobre el procesamiento lingüístico, concluye que este puede verse de dos maneras. Por un lado, se afirma que la construcción del conocimiento lingüístico procede del conocimiento declarativo hacia el conocimiento procedimental, en cuyo caso el proceso se halla determinado por la memoria de trabajo del aprendiz. Esta visión supone que la exposición a la instrucción formal llevaría, con tiempo, a la adquisición de una L2. No queda claro si el conocimiento recibido es implícito o no. Por otro lado, se cree que en el cerebro funcionan dos sistemas paralelos de memoria –el declarativo y el procedimental–, que se combinan en la producción y comprensión de lengua pero se mantienen separados. El papel de la memoria de trabajo es de menor importancia, y el conocimiento final no se debería considerar implícito.

Una noción fundamental para los estudios de la ASL es el orden de adquisición. Según el *Diccionario de términos clave de ELE*, el término se emplea “para referirse a la secuenciación que sigue un aprendiente normal en el desarrollo de la competencia comunicativa, ya sea una lengua primera, una lengua segunda o una lengua extranjera” (*Diccionario de términos clave de ELE*, s.v. Orden de adquisición). Dicha

secuenciación, según numerosos estudios de los años sesenta y setenta del siglo XX, es semejante en la L1 de niños, lo que apunta a la existencia de una secuencia natural en la adquisición, reforzando la hipótesis chomskiana de la gramática universal. La aplicación de la teoría del orden de adquisición a la enseñanza de idiomas extranjeros lleva a Krashen (1985) a plantear la mencionada hipótesis del orden natural de la adquisición de estructuras de una lengua.

Otra teoría importante del orden de adquisición pertenece a Pienemann (1989), quien parte en su estudio de los postulados del modelo multidimensional del grupo ZISA. Según este modelo (Meisel, Clahsen y Pienemann, 1981), los alumnos presentan un orden de secuencias de la adquisición de ciertas estructuras (como morfemas gramaticales) que refleja la superación de las limitaciones del procesamiento; los aprendices presentan variaciones individuales en los estadios del desarrollo y en el grado de la adquisición de estructuras, y la rentabilidad de la instrucción formal depende del dominio de las estructuras de las etapas anteriores. Siguiendo estos postulados, Pienemann formula la hipótesis de la enseñabilidad (*Teachability Hypothesis*), según la que los aprendices siguen en su desarrollo del procesamiento lingüístico una secuencia, cuyos niveles presentan un avance jerárquico sin posibilidad de saltar ninguno de ellos. Es igualmente relevante la visión de Pienemann sobre la determinación de la adquisición de las estructuras. El autor cree que esta se da con el primer uso sistemático. Así, si un elemento no se emplea en los contextos obligatorios, el aprendiz no ha procesado la regla. En relación con ello, revisaremos, en el apartado que sigue, los resultados de estudios acerca del orden de adquisición de los tiempos verbales en español.

Otro concepto relacionado con la adquisición de lenguas extranjeras que tiene importancia para los estudios como el nuestro es el límite de la adquisición. Según concluye su revisión Lardiere (2013), no hay ningún aspecto de la gramática de L2 que los aprendientes –al menos algunos– no puedan adquirir. Aunque la mayoría de los alumnos no consiguen llegar al nivel nativo de la producción, algunos son capaces de hacerlo. Según la autora, a pesar de la variabilidad en la producción morfológica,

muchos estudiantes “do manage to acquire the interpretive contrasts associated with morphosyntactic features such as (...) tense/aspect distinctions”¹⁴ (2013: 691).

En cuanto al procesamiento de la L2, Lardiere concluye que las rutinas cognitivas de los aprendices tardíos (como es el caso de los estudiantes de nuestros análisis) son más lentas y normalmente menos eficaces que las de los hablantes nativos.

Concluyendo, en este apartado hemos analizado cómo la lengua materna del aprendiz, el aducto recibido –en su relación con la apropiación de datos y el educto–, las estrategias de aprendizaje y las de comunicación y los factores individuales de cada alumno determinan la adquisición de idiomas extranjeros y, como consecuencia, la producción en la L2. Igualmente, hemos valorado los errores y la variación como características de la producción de los aprendices y hemos profundizado en los mecanismos de la adquisición y el aprendizaje que también tienen su reflejo en la expresión de los estudiantes. Dichos conceptos y mecanismos son fundamentales en la ASL y su correlación define la idiosincrasia de la interlengua de cada aprendiz y ciertas particularidades que comparten algunos grupos de aprendices.

Por último, observaremos los resultados de las investigaciones sobre la adquisición del sistema verbal de L2.

1.4. La adquisición del sistema verbal

Con el objetivo de poder formular predicciones sobre los resultados de nuestro estudio, por un lado, y con el fin de proporcionar las explicaciones de sus resultados, por otro lado, revisamos, a continuación, distintas hipótesis acerca de la adquisición del sistema verbal de idiomas extranjeros.

Las investigaciones acerca de la adquisición del sistema tempoaspectual de idiomas tienen su inicio en los años setenta del siglo XX tanto en Europa como en los EE.UU. Después de las investigaciones de la precisión de órdenes adquisicionales de los años setenta, en los años ochenta los estudios se interesan por la forma de expresar conceptos semánticos que determina la estructura del sistema tempoaspectual. En los EE.UU., los estudios sobre la distribución de la morfología verbal en la interlengua de los aprendices se basaron en la identificación de las secuencias de adquisición de la L1

¹⁴ “consiguen adquirir contrastes interpretativos asociados a los rasgos morfológicos como (...) las distinciones del tiempo y aspecto verbal” (la traducción es nuestra).

por los niños. En Europa, los estudios de la expresión del significado precedieron a los estudios de la distribución de formas. Ambas líneas de investigación han supuesto grandes aportaciones para la ASL.

En nuestra descripción, seguiremos un brillante trabajo de Bardovi-Harlig (2000), que analiza con detalle distintas hipótesis de la adquisición del sistema verbal de L2. Siguiendo a la autora, describiremos, en primer lugar, los estudios orientados hacia el significado; en segundo lugar, los estudios orientados hacia la forma, que agrupan las investigaciones sobre el desarrollo de la morfología verbal, los trabajos sobre la hipótesis del aspecto y los trabajos sobre la hipótesis del discurso; y, en tercer lugar, los estudios sobre la influencia de la instrucción en la adquisición del sistema verbal. Completaremos la descripción con un breve resumen de los trabajos existentes acerca de la adquisición del sistema verbal por parte de los estudiantes rusohablantes, con el objetivo de presentar los resultados de los estudios en el ámbito, por un lado, y observar si se ha anotado la existencia de ciertas tendencias de adquisición, por otro lado.

Enriqueceremos nuestra descripción con los estudios teóricos y prácticos de otros autores, muchos de los cuales también aparecen en el estudio de la autora. La revisión de estas investigaciones tiene por objetivo crear una base teórica para nuestra investigación. Analizaremos los estudios cuyas aportaciones consideramos útiles para nuestra investigación, sea por la semejanza del diseño del estudio sea por la posibilidad de aplicar sus resultados, y nos centraremos, sobre todo, en los trabajos dedicados a la adquisición de ELE. Cabe destacar también que la gran mayoría de las investigaciones, dedicadas a la adquisición tanto del español como de otros idiomas, se han centrado en analizar las formas del pretérito, de ahí que los datos sobre el presente y el futuro sean escasos.

Consideramos importante anotar, en relación con el tratamiento de las hipótesis, la siguiente afirmación de Bardovi-Harlig:

We have a series of anecdotal studies that, when taken together, suggest patterns of development, some of which are compatible and some of which are conflicting. Although the studies that have been conducted so far are suggestive, we do not yet have the evidence necessary to support either hypothesis with confidence¹⁵ (1994a: 58).

¹⁵ “Disponemos de una serie de estudios que, en su conjunto, sugieren unos patrones de desarrollo, algunos de los cuales son compatibles y otros, contradictorios. Aunque los estudios

Aunque la autora se refiere en su trabajo a la hipótesis del aspecto y a la hipótesis del discurso, como se observará en la descripción, los resultados de los estudios de todas las teorías son, con frecuencia, contradictorios. Por lo tanto, trataremos las hipótesis como tendencias que todavía requieren comprobación.

1.4.1. Estudios orientados hacia el significado

Los estudios de la adquisición del sistema verbal orientados hacia el significado (*meaning-oriented studies*, denominados también *estudios orientados hacia el concepto –concept-oriented approach–*, entre otras variantes) analizan las formas de expresión de un concepto en el lenguaje (Von Stutterheim y Klein, 1987). Como explica Von Stutterheim, “languages are regarded as specifically balanced systems, integrating different expressive devices in different ways in order to communicate a given set of conceptual categories”¹⁶ (1991: 386). Los estudios parten en su planteamiento de la idea de que, como resultado de la experiencia cognitiva y el conocimiento lingüístico previos, los aprendices de una L2 tienen acceso a una variedad de conceptos semánticos, por lo que no precisan adquirirlos. Lo que tiene que ser adquirido son las formas –específicas para cada lengua– de expresar dichos conceptos (von Stutterheim y Klein, 1987).

Los estudios –muchos de los cuales fueron desarrollados con el apoyo de la Fundación Europea de la Ciencia (*European Science Foundation*)– pretenden explicar cómo los aprendices transmiten los datos sobre el tiempo en distintas etapas de su interlengua, cuáles son los cambios que experimentan las referencias temporales y cuáles son los factores que influyen en su desarrollo (Dietrich, Klein y Noyau, 1995). De acuerdo con múltiples estudios, en la adquisición de valores temporales se pueden destacar tres etapas, que reflejan la secuencia del desarrollo desde los medios pragmáticos hacia los medios léxicos y, posteriormente, hacia los gramaticales.

Como explica Bardovi-Harlig (2000), la primera etapa de la expresión temporal se caracteriza por la ausencia de uso sistemático de la morfología tempoaspectual y el

llevados a cabo hasta ahora son sugerentes, no disponemos de datos necesarios para apoyar con seguridad ninguna de las hipótesis” (la traducción es nuestra).

¹⁶ “las lenguas se ven como sistemas específicamente equilibrados, que integran distintos recursos expresivos en formas diferentes con el objetivo de comunicar un conjunto de categorías conceptuales” (la traducción es nuestra).

empleo de los medios pragmáticos. Los aprendices establecen referencias temporales “by relying on the contribution of their fellow speakers (scaffolded discourse), through reference inferred from a particular contexts (implicit reference), by contrasting events, and by following chronological order in narration”¹⁷ (Meisel, 1987; Schumann, 1987, en Bardovi-Harlig, 2000: 25). Puede hallarse la combinación de varios medios pragmáticos. “Verbal morphology is not functional in the early stages of acquisition”¹⁸ (Perdue, 1991: 417).

La primacía de los medios léxicos caracteriza la segunda etapa. Las referencias temporales se hacen mediante los adverbios –temporales y locativos–, las referencias calendarias y los nombres. Los estudios destacan la relevancia de los medios léxicos ante los morfológicos en esta etapa y observan que los alumnos de los niveles más bajos se fijan –tanto en su producción como en su expresión– en los adverbios, antes que en los verbos, para establecer las referencias temporales, tendencia que se halla atenuada con el aumento del dominio de la L2. Los verbos que se usan en esta etapa –tales como *comenzar* y *acabar*– aportan matices aspectuales.

Los verbos aparecen en la producción de los aprendices después de un estadio exclusivamente adverbial durante la tercera etapa. El uso de los verbos es asistemático, pero con el aumento de su empleo aumenta también su papel de referente temporal (Bardovi-Harlig, 1992b, 1994b). Cuando se estabiliza la morfología verbal del pretérito, los verbos empiezan a marcar relaciones temporales más complejas, como el pluscuamperfecto. El aprendizaje incluye varias etapas de regresión hacia el uso prioritario de los adverbios, que se ve superado con el crecimiento del dominio lingüístico. No obstante, los adverbios mantienen su importancia en la producción de la L2. Las referencias temporales se establecen igualmente mediante el uso de los medios sintácticos. Se observa que los aprendices con instrucción formal presentan mayores niveles de dominio de la morfología verbal.

En cuanto a la explicación de lo observado por los estudios orientados hacia el significado, el paso del estadio pragmático al léxico tiene una explicación funcional y,

¹⁷ “basándose en las contribuciones de sus interlocutores (discurso de andamiaje), mediante la referencia inferida por contextos particulares (referencia implícita), contrastando eventos y siguiendo el orden cronológico en la narración” (la traducción es nuestra).

¹⁸ “La morfología verbal no es funcional en los primeros estadios de la adquisición” (la traducción es nuestra).

según Klein, Dietrich y Noyau (1995) puede deberse también a las características universales de la lengua. El hecho de que no todos los aprendices consigan llegar al nivel morfológico recibió dos explicaciones de parte de los autores mencionados: una funcional, basada en la necesidad de aumentar la eficacia comunicativa del aprendiz, y otra social, vista como necesidad de subir el estatus social del alumno. Otra explicación de la adquisición temporal consiste en el procesamiento del aducto (VanPatten, 1996): la producción del aprendiz refleja su percepción del tiempo en el aducto y esta se basa en los medios léxicos antes que en los gramaticales en las etapas iniciales.

En resumen, los estudios basados en el significado destacan que los aprendices desarrollan un sistema de referencias temporales pragmáticas y léxicas antes de adquirir la morfología verbal. No obstante, incluso cuando existe un dominio muy bueno de la morfología verbal, el léxico y los adverbios siguen sirviendo de marcadores temporales, aunque la frecuencia de su uso baja considerablemente. Por lo tanto, las referencias temporales forman un conjunto complejo de distintos medios lingüísticos.

1.4.2. Estudios orientados hacia la forma

1.4.2.1. Los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal

Los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal “attempt to document when certain tense-aspect forms establish themselves in the learner’s repertoire for expressing temporality”¹⁹ (Bardovi-Harlig, 2000: 95).

De acuerdo con Klein (1993, 1994), Dietrich y Noyau (Dietrich, Klein y Noyau, 1995) y Bhardwaj (Bhardwaj, Dietrich y Noyau, 1988), la morfología verbal presenta rasgos comunes de desarrollo entre los aprendices. Dichos rasgos se agrupan en cuatro principios. Según el primero, el desarrollo de la expresión temporal es lento, gradual y continuo, e incluye los usos correctos e incorrectos de las formas. La adquisición de los elementos formales y de sus asociaciones con el significado se da en una sucesión de estadios de cierta duración. De acuerdo con el segundo principio, como consecuencia de la adquisición lenta y gradual, las formas con frecuencia preceden a las funciones, es decir, la morfología verbal puede surgir sin significado y una forma puede presentar un contraste formal, pero no funcional, con otra. Varios estudios, y entre ellos el de

¹⁹ “intentan documentar cuándo ciertas formas tempoaspectuales se establecen en el repertorio de la expresión temporal del aprendiz” (la traducción es nuestra).

Bardovi-Harlig (1992a), anotan una diferencia significativa entre la precisión formal y funcional de las formas tempoaspectuales.

El tercer principio afirma que la morfología irregular precede a la morfología regular, conclusión basada en los estudios crosslingüísticos de varios idiomas dentro del proyecto de la Fundación Europea de la Ciencia. Por último, el cuarto principio señala que el tiempo precede al aspecto, en otras palabras, empleando las formas, el aprendizaje marca primero el tiempo y luego el aspecto.

Algunas de las conclusiones de Klein, Dietrich, Noyau y Bhardwaj han sido reiteradas, pero otras han sido refutadas por los estudios posteriores. Así, los resultados de la investigación de Bardovi-Harlig (1992a) llevaron a la autora a señalar que el segundo principio tiene que ser redefinido, dado que “The claim that form develops prior to appropriate use is quite different from the claim that forms emerge without meaning or function”²⁰ (1992a: 253-254).

En cuanto a la adquisición del sistema verbal en español como lengua extranjera, varios autores han observado las secuencias del desarrollo del sistema tempoaspectual en la interlengua de los aprendientes. Las conclusiones de algunos estudios coinciden con lo descrito en los cuatro principios de la adquisición, mientras que los resultados de otros difieren de las previsiones. Observaremos algunos de los estudios cuyas conclusiones son relevantes para nuestra investigación, teniendo en cuenta las limitaciones que presenta la observación de estudios particulares. Cabe destacar, de nuevo, que los estudios de la adquisición del sistema verbal de ELE se centran generalmente en los tiempos pretéritos y, sobre todo, en la oposición del pretérito perfecto simple con el pretérito imperfecto, que se considera la más problemática.

Güell Masachs (1999) en su estudio se centra en la adquisición del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto por 86 estudiantes de intercambio (de 20 a 30 años) que reciben la formación en ELE en contexto mixto en Barcelona. Según la autora, el desarrollo de las expresiones formales de la temporalidad se realiza gradualmente en tres etapas. En la primera etapa, los alumnos cuentan con un amplio repertorio de unidades léxicas para referirse al tiempo, aunque se produce la neutralización entre los valores básicos y secundarios de las expresiones, es decir, el

²⁰ “Afirmar que el desarrollo de formas precede a su uso apropiado es diferente de afirmar que las formas emergen sin significado o función” (la traducción es nuestra).

sistema temporal de la L2 se simplifica. La aparición de las formas verbales no personales y las del presente de indicativo no se adecúa a los contextos, y los participios y los pretéritos perfectos simples y compuestos se asocian con los verbos léxicamente perfectivos. Las interlenguas de esta etapa presentan la mayor variabilidad y la mayor distancia con respecto a la L2 en algunos fenómenos.

La segunda etapa es la etapa de transición hacia el sistema de la L2. Los aprendices cohesionan mejor las expresiones temporales léxicas y verbales y tienen en cuenta la referencia temporal en la selección de las formas. Las formas del pretérito perfecto simple y del pretérito imperfecto se distribuyen siguiendo el criterio preferentemente temporal, aunque los criterios aspectuales mantienen su importancia. La tercera etapa, según Güell Masachs, “constituye la consolidación del sistema temporal nativo” (1999: 528) y se divide, a su vez, en tres períodos. A lo largo de estos, los alumnos aprenden a reconocer los elementos que colaboran en la composición del modo de acción del predicado. Así, por ejemplo, aprenden a reconocer el valor perfectivo introducido por el marcador aspectual *durante + sintagma nominal temporal*.

Güell Masachs concluye que, en cuanto a la distribución de las formas verbales, el criterio aspectual de nivel léxico precede al temporal. Según la autora, el desarrollo de las formas verbales es lento y gradual, lo que coincide con el primer criterio antes visto. Además, “la forma de las expresiones temporalizadas (las unidades léxicas y la morfología flexiva del verbo) precede a la adquisición de las funciones que se le otorga en la” L2 (1999: 532), lo que reitera el segundo de los cuatro principios que hemos descrito.

A su vez, Fernández López (1997), explicando los errores de uso del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto de 108 aprendientes adultos de ELE (con el alemán, japonés, árabe y francés como L1), en 4 niveles distintos, afirma que el empleo del *cantaba* en lugar de *canté* –uno de los errores de uso verbal más frecuentes en el estudio– puede deberse, entre otras razones, a la estrategia de facilitación, “ya que los paradigmas del imperfecto le resultan al aprendiz más asequibles que los del perfecto simple” (1997: 126). Dicha conclusión contradice al tercer principio, que prevé la adquisición más temprana de la morfología irregular, dado que la formación del pretérito perfecto simple en español presenta más irregularidades.

El cuarto principio, según el que el tiempo precede al aspecto, es el más discutido. Así, en el estudio longitudinal de la expresión de dos niños (ocho y doce años en la primera toma y dos años mayores en la segunda), con el inglés como la L1, Andersen (1991) observa que la adquisición anterior del pretérito perfecto simple frente al pretérito imperfecto se halla determinada por el aspecto inherente, lo que le permite al autor formular la hipótesis del tiempo defectivo (*The Defective Tense Hypothesis*), que describiremos más tarde.

El estudio de Salaberry (1999), a su vez, confirma la precedencia del tiempo como criterio de la adquisición de la morfología verbal. El autor analiza la expresión oral de veinte estudiantes universitarios angloparlantes, de cuatro niveles de dominio diferentes de ELE, y concluye que “the lexical aspectual semantics of the verb phrase have an increasing influence on the selection of verbal endings throughout development of the L2”²¹ (1999: 151); sin embargo, en la etapa inicial del aprendizaje predomina el criterio del tiempo verbal. Salaberry desarrolla esta teoría en la que posteriormente denominará *hipótesis del tiempo pasado por defecto –the default past tense hypothesis–* (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005). Según describen Salaberry y Ayoun,

The default past tense hypothesis predicts that, during the first stages of L2 development, learners will attempt to mark tense distinctions rather than aspectual distinctions, and in so will initially rely on a single marker of past tense, most typically the perfective form²² (2005: 20).

Según la hipótesis, en las etapas iniciales del dominio del español los aprendices marcarán el pretérito con la forma no marcada *canté*, sin tener en cuenta el valor aspectual léxico de los predicados. Con el aumento del dominio de ELE, el uso de las formas pretéritas, probablemente, se vea influenciado por el valor aspectual léxico de los predicados. La forma del pretérito imperfecto, a su vez, “may mark temporality in

²¹ “la semántica aspectual léxica de las frases verbales aumenta su importancia en la selección de las desinencias verbales a lo largo del desarrollo de la L2” (la traducción es nuestra).

²² “La hipótesis del tiempo pasado por defecto predice que, durante las primeras etapas del desarrollo de la L2, los aprendices intentarán marcar las distinciones temporales antes que las distinciones aspectuales, y para ello utilizarán, al principio, un único indicador del tiempo pasado, que será, mayoritariamente, la forma perfectiva” (la traducción es nuestra).

association with particular lexical items”²³ (Salaberry, 2005: 186). En su estudio, el autor indica que pocos trabajos habían tratado el tema del marcador pretérito por defecto y describe algunos que confirman su hipótesis.

Cabe destacar que Hasbún (1995), en el estudio de 80 estudiantes universitarios angloparlantes de ELE, de 4 cursos distintos, concluye, igual que Andersen (1991) y Salaberry (1999), que el pretérito perfecto simple emerge antes que el pretérito imperfecto y se utiliza más en todas las etapas del desarrollo.

En relación con la explicación del orden de la adquisición morfológica, se han propuesto varias razones. Klein, Dietrich y Noyau (1995) defienden el papel del aducto en la explicación de ciertas secuencias en la adquisición y la importancia de la diferencia entre la adquisición de elementos por los hablantes de distintos idiomas, aunque otros autores cuestionan dicho factor. Se ha sugerido también que una buena correspondencia entre la forma y el significado en la L2 facilita la adquisición (Slobin, 1973, en Andersen, 1991). A su vez, la perspectiva funcional explica la temprana aparición del pretérito perfecto simple por la necesidad de marcar un momento cuya referencia temporal no coincide con el presente, que no requiere una marca. La siguiente forma pretérita en emerger en ELE es el imperfecto (Comrie, 1976). Los estudios de múltiples idiomas sugieren, además, que el pretérito perfecto compuesto surge antes que el pluscuamperfecto. La aparición más temprana del pretérito perfecto simple frente al pretérito compuesto ha sido atribuida, entre otros factores, a la complejidad morfológica; no obstante, esta teoría presenta dificultades a la hora de argumentar el orden de la aparición del pluscuamperfecto.

En resumen, los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal analizan las etapas del desarrollo de distintos morfemas tempoaspectuales. Bardovi-Harlig (2000) concluye que en la adquisición de idiomas extranjeros la aparición de la morfología tempoaspectual precede al uso correcto de las formas. Los estudios de la interlengua de los aprendices señalan que el uso de una nueva forma conlleva reajustes en la asociación entre las formas adquiridas y sus significados, lo que puede causar un mayor número de errores en el empleo de las formas aprendidas anteriormente. No obstante, como explica la autora, con la identificación del valor tempoaspectual principal de una forma no es

²³ “puede marcar la temporalidad en asociación con elementos léxicos particulares” (la traducción es nuestra).

suficiente, y los aprendices deben adquirir la diferencia entre distintos tiempos y aspectos y distinguir los significados de una forma de otras formas semánticamente próximas. Se ha anotado que la estructura de la L2 tiene una influencia mucho mayor en la adquisición verbal que la L1.

1.4.2.2. La hipótesis del aspecto

De acuerdo con la hipótesis del aspecto (HA), la adquisición verbal está determinada por el aspecto léxico, teoría que va en contra del cuarto principio descrito anteriormente. La HA parte en su desarrollo de los estudios de la adquisición morfológica en la L1, que señalaron que los niños son sensibles al aspecto léxico a la hora de expresar los eventos pretéritos (Antinucci y Miller, 1976; Bronckart y Sinclair, 1973, en Bardovi-Harlig, 2000). Dados los resultados de la investigación en la L1, los investigadores de la ASL siguieron una línea de trabajo semejante.

La HA ha pasado por varias etapas en su desarrollo. Según su primera versión, que recibió el nombre de la hipótesis del tiempo defectivo –*The Defective Tense Hypothesis*– (Andersen, 1986, 1991), “In beginning stages of language acquisition only inherent aspectual distinctions are encoded by verbal morphology, not tense or grammatical aspect”²⁴ (1991: 307). Andersen opina que dicho orden de la adquisición se debe al principio de relevancia, que, como explica Bybee (1985, en Andersen, 1991), considera la morfología de un elemento en función de la importancia del significado de la inflexión para el significado de la unidad léxica. Así, estudiando la adquisición del español, Andersen explica que el pretérito perfecto y el pretérito imperfecto se desarrollan antes como marcas del aspecto inherente que las del aspecto gramatical debido a la menor importancia de las marcas formales de las perspectivas situacionales para el significado de los verbos particulares. Otro factor que explica la variación en el uso de las formas del pretérito es, según Andersen, el principio del determinismo formal, según el que cuanto más claro y uniforme sea la expresión de la relación entre la forma y el significado en el aducto, más temprano el aprendiz la incorporará en su interlengua (Slobin, 1973, en Andersen, 1991).

²⁴ “En las etapas iniciales de la adquisición lingüística, solo las distinciones aspectuales inherentes –y no el tiempo ni el aspecto gramatical- se hallan codificadas en la morfología verbal” (la traducción es nuestra).

Basándose en el trabajo de Andersen, Robison (1990) sugirió que los morfemas verbales, independientemente de sus funciones en la L2, se utilizan por los aprendices, en primer lugar, para marcar el aspecto. Después de revisar la relación de la morfología verbal y el aspecto léxico, Robison modificó su predicción afirmando que la correlación entre los morfemas verbales y el aspecto léxico se da al menos en algún estadio del desarrollo de la interlengua.

En la última versión de la HA, Andersen y Shirai eliminan la oposición demasiado categórica entre el aspecto léxico, por un lado, y el tiempo y el aspecto gramatical, por otro lado, afirmando que los aprendices “will initially be influenced by the inherent semantic aspect of verbs or predicates in the acquisition of tense and aspect markers associated with/or affixed to these verbs”²⁵ (1994: 133).

La HA puede expresarse en cuatro postulados (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996): 1. los aprendices, en primer lugar, utilizan las marcas del pretérito con los logros y realizaciones, extendiéndolas a las actividades y estados²⁶; 2. si una lengua señala la distinción entre las formas perfectivas e imperfectivas, el pretérito imperfectivo aparece más tarde, marcando primero los estados y luego extendiéndose hacia las actividades, las realizaciones y, por último, hacia los logros; 3. si una lengua posee el aspecto progresivo, este marca primero las actividades y luego las realizaciones y los logros; 4. la extensión de la marca del progresivo hacia los estados no es incorrecta.

Por lo tanto, según la predicción, en las etapas iniciales de la adquisición de la morfología verbal en la L2, las formas perfectivas marcan los logros, las imperfectivas se emplean con los estados y las progresivas con las actividades. La expansión y el uso del sistema determinan el establecimiento de contrastes semejantes a los existentes en la L2. A continuación, repasaremos los estudios sobre la adquisición del sistema verbal de ELE que apoyan la HA y mencionaremos algunos que le contradicen. Los estudios de ELE se han centrado en analizar los dos primeros postulados.

²⁵ “se verán influenciados por el aspecto semántico inherente de los verbos o predicados en la adquisición de las marcas del tiempo y aspecto asociadas con estos verbos” (la traducción es nuestra).

²⁶ Las realizaciones (*accomplishments*), los logros (*achievements*), los estados (*states*) y las actividades (*activities*) son cuatro tipos del aspecto léxico destacados por Vendler (1957). Estudiaremos la clasificación del autor con más detalle en el apartado 2.2.2.1.

La asociación del pretérito perfecto con los logros ha sido ampliamente analizada en numerosos estudios de distintos idiomas (el postulado se confirmó para el inglés, el catalán, el francés, el italiano, el japonés y el español), parcialmente porque los logros predominan en los ejemplos narrativos y parcialmente porque el pretérito perfecto es el primer pretérito en adquirirse. En ELE, la evidencia de dicha asociación se halló, entre otros, en el estudio de Andersen (1991) y en el de Hasbún (1995), como se ha mencionado ya.

La posterioridad de la emergencia del pretérito imperfecto en relación con el pretérito perfecto también está ampliamente documentada en la adquisición de distintos idiomas. En el estudio de Andersen (1991), el pretérito imperfecto aparece después del pretérito perfecto simple y se utiliza primero con los estados. En el estudio de Hasbún (1995) el pretérito imperfecto se empieza a emplear con los estados en el tercer año de estudios y se extiende a las actividades en el cuarto año. Cadierno (1995), en su estudio, observa la extensión del pretérito imperfecto hacia los logros en las últimas etapas de la adquisición del español por 61 estudiantes daneses avanzados. La autora descubre que incluso cuando el imperfecto se emplea con los logros y las realizaciones, el porcentaje de uso es mayor con los empleos prototípicos (los predicados télicos con las formas del pretérito perfecto simple y los atélicos con las del imperfecto). El estudio de Cadierno sugiere también que la asociación del imperfecto con los estados es fuerte hasta en la interlengua de los hablantes avanzados de ELE.

Una vez superada esta etapa de la adquisición, el desarrollo posterior de las formas, según lo que Andersen (1991) observó en su estudio, es el que sigue: el pretérito perfecto simple se extiende a los eventos télicos, mientras el imperfecto empieza a emplearse con las actividades; el imperfecto se usa con los eventos télicos; las actividades se usan con el pretérito perfecto simple y los eventos puntuales con el imperfecto; por último, los aprendices llegan a la competencia próxima a la nativa al emplear el pretérito perfecto simple con los estados.

A pesar de que la HA ha sido apoyada por un gran número de estudios, también ha sido criticada por los autores cuyos estudios en varios idiomas pueden verse como contraejemplos de esta teoría. Así, por ejemplo, según los estudios de Salaberry (1999), que ya hemos mencionado, la etapa inicial de la adquisición de ELE contradice a la HA, mientras que la distribución posterior de formas la apoya. Salaberry, en su hipótesis del

tiempo pasado por defecto, afirma que el pretérito perfecto simple sirve del tiempo pretérito por defecto (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005).

Hay que mencionar que en los estudios de la HA la emergencia de la categoría de tiempo no ha recibido un tratamiento muy amplio. Aun así, aunque la HA predice la influencia del aspecto léxico, no excluye el tiempo. Robison (1995) afirma que, mientras que el aspecto predomina en la elección formal en los niveles más bajos, en los niveles avanzados el tiempo obtiene la misma influencia que el aspecto léxico.

Cabe destacar también que las investigaciones del aspecto se han caracterizado por una gran diversidad en los tipos de recolección de datos y sus análisis. Sus diferencias principales de los estudios anteriores consisten en el aumento del tamaño de la muestra, es decir, se trabaja con grupos más grandes de alumnos, y en el amplio uso de la cuantificación. Los alumnos con instrucción formal en la L2 se empezaron a incluir en los estudios, que analizaban tanto la expresión oral como la escrita (Bardovi-Harlig, 2000).

En la explicación de las predicciones y los resultados de la hipótesis del aspecto, destaca la teoría sobre la influencia del *input*. Andersen (1990a, 1990b) observó que la producción de los alumnos reproduce los patrones aspectuales del aducto, lo que le llevó a formular la hipótesis de la parcialidad distribucional (*Distributional bias hypothesis*). Andersen y Shirai (1994), además, indicaron que los hablantes nativos suelen igualmente inclinarse hacia los usos prototípicos. Por otro lado, Andersen (1993) relacionó la interacción entre el aducto y la expresión de los aprendices con el principio de la relevancia, el principio de congruencia y el de uno por uno (el último, *one-to-one principle*, que todavía no ha sido mencionado, afirma que los aprendices esperan que cada nuevo morfema tenga un único significado y una función).

En conclusión, los estudios en distintas L2 presentan evidencia de que el aspecto léxico influye en la distribución de la morfología verbal en los estadios iniciales y posteriores de la ASL. Según la hipótesis del aspecto, en la ASL el pretérito perfectivo se asocia primero con los logros y las realizaciones y luego se extiende hacia las actividades y los estados, mientras que el imperfecto aparece más tarde, marcando primero los estados y luego extendiéndose hacia las actividades, las realizaciones y, por último, hacia los logros. El postulado acerca del uso de pretérito imperfecto, sin embargo, no resulta, de acuerdo con los estudios, tan sólido como los que predicen la

extensión del pretérito perfectivo y la del progresivo, dado que el imperfecto surge más tarde que estas formas. Los datos sobre las tendencias de la distribución de formas verbales resultan de gran utilidad en la enseñanza de L2.

1.4.2.3. La hipótesis del discurso

Dado que los usos de las formas verbales se dan en un contexto, numerosos estudios han analizado la influencia del contexto narrativo en la distribución de la morfología verbal en una L2.

Partiendo de los resultados de las investigaciones sobre la distribución de la morfología tempoaspectual en relación con la estructura narrativa (Hopper, 1979; Givón, 1982; Von Steutterheim, 1991), la hipótesis del discurso (HD), aplicada a la ASL, afirma que “learners use emerging verbal morphology to distinguish foreground and background in narratives”²⁷ (Bardovi-Harlig, 1994a: 43).

Los estudios empíricos del discurso se centraron, al principio, en averiguar los efectos de la modalidad discursiva en la ASL. Mayoritariamente, se ha tratado de los estudios de los textos narrativos. No obstante, posteriormente, la semántica temporal reconoció la relación entre los textos narrativos y el aspecto léxico (Hopper, 1979), por lo que los estudios del discurso se combinaron con las investigaciones sobre la influencia del aspecto léxico. Los rasgos que determinan el uso de las formas verbales en los planos discursivos y con cierto contenido aspectual léxico se traslapan, por ello la HD y la HA pueden utilizar los mismos datos para su análisis.

En cuanto a las predicciones basadas en la consideración conjunta de dos hipótesis, la HA predice que los verbos télicos se utilizarán con el morfema del pretérito simple y la HD afirma que los verbos en el primer plano discursivo se emplean con la morfología pretérita simple. De ahí que la aparición de los logros y realizaciones en el primer plano discursivo apoye ambas hipótesis, igual que sucede con el uso de los verbos atélicos (estados y actividades) en el segundo plano discursivo (Bardovi-Harlig, 1994a).

No obstante, las predicciones no siempre coinciden (Bardovi-Harlig, 1994a). Así, cualquier evento de una secuencia puede surgir en el primer plano del discurso y

²⁷ “los aprendices utilizan la morfología verbal para distinguir entre el primer y el segundo plano en los textos narrativos” (la traducción es nuestra).

cualquier evento que se halla fuera de una secuencia y que se emplea para explicar, predecir o evaluar pertenece al segundo plano narrativo. Además, la HD predice un uso frecuente del pretérito simple independientemente de su clase aspectual léxica, mientras que la HA prevé poca frecuencia de uso del pretérito simple en los predicados atéticos independientemente del plano discursivo. La predicción para los predicados télicos en el segundo plano discursivo es la contraria: la HA prevé un alto número de usos y, según la HD, su empleo es poco probable.

Teniendo en cuenta las clases aspectuales léxicas, los estudios de la HD y la HA predicen la siguiente distribución de la morfología verbal: los logros son los predicados que con mayor frecuencia aparecerán en el pretérito simple, independientemente del plano discursivo; las realizaciones siguen a los logros y su empleo en pretérito en el primer plano es más frecuente que en el segundo; por último, la posibilidad del uso en pretérito de las actividades es la menor y se da más en el primer plano que en el segundo. Cabe mencionar también que, según el principio de congruencia (*congruence principle*), se espera que los aprendices usen aquellos morfemas tempoaspectuales cuyo significado más se asemeja al de los verbos (Andersen, 1993). El principio de relevancia (Bybee, 1985, en Andersen, 1991; Andersen y Shirai, 1994) igualmente debe ser considerado. En ocasiones, las expresiones de los aprendices presentan la morfología verbal que la HD y la HA no pueden explicar; en estos casos, la explicación más común consiste en que los usos verbales están a servicio de la comunicación.

En cuanto a los estudios de ELE, López Ortega (2000) concluye que tanto la HD como la HA influyen en la adquisición del español. La autora observa que en el primer plano narrativo de las narraciones de cuatro alumnos predominan las formas pretéritas perfectivas de logros y realizaciones y en el segundo plano, los estados y, en menor medida, las actividades. Los logros y las realizaciones presentan una mayor variedad de la distribución discursiva y temporal.

Salaberry (2011), a su vez, compara los datos obtenidos de la comprensión lectora de los hablantes nativos y no nativos del español y observa la diferencia significativa de la morfología pretérita según el aspecto inherente y los planos narrativos. En relación con el aspecto léxico, tanto los hablantes nativos como los aprendices emplean los logros y las realizaciones en pretérito perfecto simple y los estados en imperfecto, mientras que, en el caso de las actividades, los nativos emplean

el pretérito perfecto simple y los aprendices usan el imperfecto. En los planos narrativos, los hablantes nativos emplean el pretérito perfecto simple en el primer plano y el imperfecto en el segundo, mientras que los alumnos –excepto los del nivel avanzado– utilizan el pretérito perfecto simple en el segundo plano. Salaberry concluye que la influencia de la HD y la HA crece con el aumento del nivel del español, y no es fuerte en las etapas iniciales, lo que contradice a ambas teorías. Además, según el autor, los planos narrativos como factor de la distribución de las formas pretéritas presentan más dificultad para los aprendices que el aspecto léxico.

En otro estudio reciente de ELE, Domínguez, Tracy-Ventura, Arche, Mitchell y Myles (2013) afirman que es el rasgo de dinamismo y no el de telicidad el que determina la emergencia de las formas pretéritas en las etapas iniciales de la adquisición de los aprendices. Como consecuencia de ello, los alumnos angloparlantes del estudio emplean, en los niveles iniciales e intermedios, los logros, las realizaciones y las actividades con el pretérito perfecto simple y los estados, con el imperfecto. Cabe destacar también que tanto Liskin-Gasparro (2000) como Bardovi-Harlig (2005) señalan la importancia de los tipos de narración empleados en la recogida de datos como factor del análisis de las producciones de los alumnos.

Dado el menor número de estudios sobre la hipótesis del discurso, el número de las explicaciones de los resultados de la hipótesis también es menor. Las investigaciones en distintas lenguas sugieren que la distinción entre el primer y el segundo plano discursivo puede ser universal en la narración (Hopper, 1979). La teoría funcional de la comunicación, a su vez, argumenta que la distinción entre los planos narrativos tiene el fin de separar los datos primarios de los datos secundarios.

En resumen, de acuerdo con los estudios señalados, el discurso desempeña un papel importante en la distribución de la morfología verbal en la ASL. La interacción del aspecto léxico con la estructura narrativa sugiere que los estudios conjuntos de estas dos variables aportan datos mucho más completos sobre la ASL.

1.4.3. Estudios sobre la influencia de la instrucción

Los estudios sobre la influencia de la instrucción analizan el papel de la enseñanza formal en el desarrollo del sistema verbal en la interlengua de los aprendices. Siguiendo a Bardovi-Harlig (2000), adoptamos aquí la perspectiva adquisicional, es

decir, observaremos dichos estudios en función de la influencia que distintos ambientes formativos presentan sobre la adquisición del tiempo y aspecto.

De acuerdo con VanPatten (1990), se distinguen tres áreas de investigación en la ASL: la lengua extranjera, la lengua segunda con instrucción y la lengua segunda sin instrucción. La instrucción se ha tratado de dos formas diferentes en los estudios de la ASL. Algunos estudios han adoptado la perspectiva local, comparando la adquisición de un rasgo gramatical en un grupo con instrucción específica en el fenómeno tratado y otro grupo de control (igualmente, con instrucción, pero sin atención particular hacia el rasgo analizado). Otras investigaciones presentan una perspectiva más amplia, comparando distintas características de la ASL en los alumnos que reciben enseñanza formal y los aprendices sin instrucción.

La instrucción, en dichos contextos, cumple con una de las siguientes cuatro funciones: proporcionar el aducto, que es inaccesible de otra forma; crear las oportunidades de interacción, inaccesibles de otras maneras; facilitar la enseñanza basada en la forma, y aumentar la motivación del aprendiz para expresarse de forma más próxima a la de los hablantes nativos.

Los estudios de instrucción se han llevado a cabo sobre numerosos idiomas. En cuanto a la influencia de la instrucción en la adquisición del sistema tempoaspectual de ELE, la enseñanza, según los estudios, tiene efectos positivos en el uso y el reconocimiento de los pretéritos. Así, Cadierno (1995) comparó dos formas de la instrucción en los pretéritos: la primera incluía la explicación de la formación morfológica y del significado de las oraciones con formas del pretérito y del presente sin requerir la producción por parte de los alumnos, y la segunda presentó los paradigmas regulares e irregulares de las formas pretéritos, seguida de su práctica oral. 61 estudiantes que participaron en el estudio realizaron una tarea de interpretación y otra de producción en cuatro ocasiones (con distintos intervalos entre las tareas y la instrucción). Según los resultados, el primer tipo de la instrucción ayudó a los aprendices a reconocer una situación pretérita sobre la base de las formas verbales (el segundo tipo de instrucción no conllevó progreso en la tarea de la interpretación) y ambos tipos de instrucción determinaron la mejora en la expresión del pretérito verbal.

Bardovi-Harlig resume otro estudio de ELE, de Leeman, Artegoitia, Fridman y Doughty (1995, en Bardovi-Harlig, 2000), que analiza el efecto que la enseñanza basada

en la forma tiene en la adquisición de los pretéritos españoles en el aula con un enfoque comunicativo. Para ello, los autores observan la realización de cuatro tareas diferentes por dos grupos de alumnos: el primer grupo (experimental) recibe la instrucción basada en la forma durante dos días y el segundo grupo (de control) sigue con la enseñanza comunicativa. Bardovi-Harlig describe los resultados de la tarea del debate, según los cuales el grupo experimental muestra un incremento significativo de su precisión en el uso de las formas pretéritas, mientras que en el grupo de control no se producen cambios significativos. Ambos grupos aprenden el pretérito perfecto simple antes que el imperfecto y lo utilizan con más precisión y, en ocasiones, en vez del imperfecto, aunque la primera forma que emplean para expresar el imperfecto es la del presente. Los dos grupos aumentan la precisión en el uso de las formas con la introducción del imperfecto; no obstante, en el grupo experimental el uso del pretérito perfecto simple se vuelve menos preciso dada la sobregeneralización del imperfecto en los contextos pretéritos.

Tracy-Ventura (2008), a su vez, con el objetivo de comprobar la hipótesis de la enseñabilidad de Pienemann (1989), analizó el efecto de la instrucción en tres grupos del nivel intermedio, con distintos tipos de la enseñanza y diferentes tratamientos del aspecto. Al analizar tres pruebas de producción, Tracy-Ventura concluye que los estudiantes cuya instrucción era más apropiada para el nivel que tenían incrementaron su dominio en mayor número de casos que los aprendices con la enseñanza avanzada o la instrucción no explícita. Aunque estos datos sugieren la certeza de la hipótesis de Pienemann, la autora explica que la consideración de otros parámetros de análisis lleva a otros resultados. Así, la instrucción explícita facilita el uso del imperfecto si partimos del número de intentos del empleo de las formas. Por otro lado, el análisis de la precisión del empleo de las formas sugiere la misma eficacia de todos los tipos de la instrucción. De esta forma, según Tracy-Ventura, el uso de diferentes parámetros de análisis permite comprender mejor la influencia de la instrucción en la ASL.

A diferencia de los trabajos ya descritos, existen estudios que señalan que los aprendices muestran la capacidad de adquirir rasgos gramaticales sin instrucción explícita. Esta es la conclusión de Montrul y Slabakova (2000). Los resultados de las respuestas a un test de juicio de valor de 69 alumnos de ELE del nivel intermedio y avanzado señalan que los aprendices son sensibles a la distinción entre el pretérito

perfecto simple y el imperfecto sin una enseñanza explícita previa. Posteriormente (2003), las autoras analizan el desarrollo del sistema verbal de los alumnos avanzados y casi nativos y obtienen los mismos resultados, que interpretan como la habilidad –no decreciente con la edad– de acceder a la gramática universal.

Concluyendo, según la mayoría de los trabajos, la instrucción tiene un efecto positivo en la adquisición del sistema temporoaspectual de los aprendices de L2. Los estudios de la instrucción experimental señalan la mejora inmediata en el dominio de L2; no obstante, la observación del desarrollo del sistema verbal en los estudios longitudinales ha revelado que los alumnos deben satisfacer los prerequisites adquisicionales para que la instrucción sea efectiva, de acuerdo con lo afirmaba Pienemann (1989). Cabe destacar también que aunque la instrucción introduce a los alumnos en la etapa morfológica del desarrollo del sistema verbal, la secuencia de la adquisición no cambia. La instrucción no es, por lo tanto, un factor privilegiado de la adquisición, sino uno de muchos. Así, aunque la instrucción puede darse rápido los alumnos necesitan tiempo para procesar los datos. Igualmente, si los alumnos disponen de un buen aducto, entran en la etapa morfológica incluso sin enseñanza formal. Con todo ello, la adquisición de los aprendices instruidos es más eficaz que la de los alumnos sin enseñanza formal.

1.4.4. La adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera por parte de los alumnos rusohablantes

Con el objetivo de observar los avances en los estudios de la adquisición verbal de los alumnos con el ruso como L1, revisaremos a continuación algunos de los trabajos existentes.

Nuestra revisión de los estudios sobre la adquisición del sistema verbal señala la escasez de los trabajos centrados en los aprendices rusohablantes. Entre ellos, destacan los estudios de la adquisición del inglés y del alemán, que analizan, mayoritariamente, la influencia de la categoría de aspecto, y las investigaciones sobre los alumnos rusohablantes de ELE, que, siendo más genéricos, describen las dificultades más comunes en la adquisición del español.

Así, Gavrusseva (2002) investiga la influencia del aspecto en la adquisición verbal del inglés por una niña rusohablante (8 años) en los EE.UU., pretendiendo, entre

otras, responder a la pregunta de si la distinción tempoaspectual del ruso influye en los patrones del desarrollo de la L2. La autora afirma que la adquisición infantil es una fuente de datos muy valiosa para evaluar las teorías sobre la adquisición tempoaspectual. Gavrusseva observa la emergencia de la morfología del tiempo y del aspecto en dependencia del valor aspectual léxico. No obstante, concluye que

the initial restriction of past tense markings to inherently telic verbs with punctuality semantics is not due to “defective” tense, nor does it reflect the spell-out of the telic/punctual aspectual features. Similarly, there is no compelling evidence in the data that the aspectual marker *ing* is exclusively mapped onto the [+durative] aspectual feature²⁸ (2002: 125).

La autora considera que los patrones de la adquisición tempoaspectual se explican por la gramática aspectual de los niños, todavía no desarrollada por completo.

Otro estudio del aspecto pertenece a Flashner (1989). La autora investiga la distinción aspectual entre los verbos estativos y verbos dinámicos y su relación con la morfología del pretérito en la expresión oral de dos aprendices rusohablantes del inglés. Los resultados de Flashner apoyan la hipótesis del aspecto: la morfología verbal del pretérito se utiliza mayoritariamente con los verbos dinámicos y se extiende, posteriormente, a los verbos estativos.

Entre otros autores que han investigado la adquisición de los alumnos rusohablantes, mencionaremos a Ionin y Wexler (2002), quienes analizan las razones de la omisión de la inflexión verbal en inglés L2 por parte de los aprendices rusos. Ionin (2008), posteriormente, también se ha dedicado a la adquisición infantil del valor aspectual progresivo en inglés.

En cuanto a la adquisición del español por parte de los aprendices rusohablantes, los estudios, mayoritariamente, ofrecen una enumeración de las dificultades más comunes observadas –en forma de errores– en el aula. Algunos trabajos se limitan a mencionar los usos problemáticos del pretérito perfecto simple, del pretérito imperfecto y de las formas del subjuntivo (Goglova, 2001; Guzmán Tirado y Herrador del Pino,

²⁸ “la restricción inicial de las marcas del pretérito a los verbos inherentemente télicos con semántica puntual no se debe al tiempo “defectivo” ni tampoco refleja los rasgos aspectuales télicos / puntuales. De forma semejante, los datos no proporcionan razones concluyentes de que el marcador aspectual *ing* esté relacionado exclusivamente con el rasgo aspectual [+durativo]” (la traducción es nuestra).

2002; Herrador del Pino, 2004), mientras que otros presentan descripciones más detalladas (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 1993; Maliavina, 2003; Belda Torrijos, 2004; Kuznetsov, 2010). A continuación, haremos un breve resumen de las dificultades anotadas por los autores indicando las explicaciones que ofrecen.

Según los autores mencionados, la dificultad más común en la adquisición del español por parte de los aprendices rusos consiste en el uso de las formas pretéritas, y más concretamente, en la distinción entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto. Los errores frecuentes son del tipo “**Ayer te llamaba tres veces y no estabas*; **Nunca tenía coche*”²⁹ (Goglova, 2001). Goglova, Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2002) y Kuznetsov (2010) explican la confusión entre el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto por la interferencia del valor aspectual de las formas verbales del ruso, que se presenta en la modalidad perfectiva y la modalidad imperfectiva³⁰. Según Goglova, en ruso el aspecto perfectivo “expresa una acción terminada en pasado o futuro, que tiene o puede tener resultado, mientras que el segundo [el aspecto imperfectivo] señala acciones habituales, reiterativas o durativas sin puntualizar si han sido llevadas a cabo o no” (2001). La autora señala que otro factor que lleva a confusión consiste en que muchos manuales de consulta rusos describen los rasgos del pretérito imperfecto del español y de los usos imperfectivos de los verbos en ruso sin precisar sus diferencias esenciales.

Kuznetsov menciona también la confusión entre el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto³¹, la escasez del uso del pluscuamperfecto y la dificultad

²⁹ Para unificar el estilo de la descripción, en los ejemplos citados de otros autores utilizaremos la cursiva como una única forma de resalte tipográfico. No reproduciremos, por lo tanto, ni las mayúsculas ni el subrayado de los originales. No obstante, en los ejemplos de usos verbales en la lengua rusa, en el segundo y tercer capítulos, consideramos oportuno emplear el subrayado para destacar las formas que ejemplifican el fenómeno indicado. Igualmente, utilizaremos este tipo de resalte en los ejemplos de los usos erróneos cuya aparición predice el análisis contrastivo. De ahí que todo el subrayado en los ejemplos en el estudio sea nuestro. Para distinguir los ejemplos de otros autores de los nuestros propios, emplearemos comillas.

³⁰ En el segundo capítulo ofrecemos un análisis detallado de la categoría de aspecto tanto en el sistema verbal del español como en el del ruso.

³¹ Entendemos que en la oración “De estos tiempos las combinaciones del pretérito indefinido [sustituimos la mayúscula del autor por minúscula] y el pretérito imperfecto las que más errores provocan en su uso, y en menor medida, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto simple” de Kuznetsov (2010: 6) hay una errata y la última forma mencionada es el pretérito perfecto compuesto.

de uso del esquema perifrástico *estar + gerundio* en las primeras etapas de la adquisición, igual que la tendencia de la traducción literal de la perífrasis *ir a + infinitivo* por *собираться + infinitivo (tener intención de + infinitivo)*, aunque no ofrece ejemplos ni explicación alguna de estos usos.

El autor señala también las dificultades de uso del subjuntivo atribuyéndolas a la diferencia de la expresión de los valores propios de subjuntivo español en ruso, que dan lugar a los errores del tipo “**María me dijo que yo fui a trabajar; *Te pido que me trajiste un vaso de agua*” (2010: 8). Igualmente, tanto Kuznetsov como Goglova relacionan las dificultades de uso del subjuntivo con las explicaciones en los manuales, que “enumeran verbos, expresiones o conjunciones que exigen uno u otro modo gramatical sin que quede bien clara la diferencia significativa que pueda haber entre las estructuras” (Goglova, 2001).

Además de lo mencionado, Kuznetsov señala otra dificultad de los alumnos rusohablantes: “la concordancia” de las formas verbales, que provoca errores incluso en el nivel intermedio. Según el autor, “Las dificultades se deben a la ausencia de tiempos correspondientes en el idioma ruso (Pretérito Pluscuamperfecto, ni tampoco existe la noción de “futuro en el pasado”)” (2010: 8). Así, el autor explica que, mientras en español la anterioridad de la acción de la cláusula subordinada respecto a una acción pretérita de la oración principal se expresa mediante el pluscuamperfecto (“*Pepe nos dijo que ya había estado en Rusia*”), en ruso, en ambas oraciones, se emplean formas pretéritas, como en “*Пепе нам сказал, что уже был в России (Pepe nos dijo que ya estuvo en Rusia)*” (2010: 8). Kuznetsov añade que, una vez analizado, este uso del pluscuamperfecto se adquiere con relativa facilidad por los alumnos.

A su vez, la acción simultánea con otra pretérita se transmite, según explica Kuznetsov, mediante el uso del pretérito imperfecto en la cláusula subordinada en español (“*Mi hermano me dijo que le dolía la cabeza*”) y mediante una forma del presente en ruso, como en “*Мой брат мне сказал, что у него болит голова (Mi hermano dijo que le duele la cabeza*)*” (2010: 8). El autor afirma que, para los estudiantes rusohablantes, este uso es más difícil de entender que el anterior. Otro caso complejo es la expresión de una acción posterior a otra acción pretérita, que se transmite en español, según Kuznetsov, mediante la forma del condicional simple (“*Miguel nos comunicó que firmaría el contrato el día 30*”), mientras que en ruso se emplea la forma

del futuro simple “*Мигэль нам сообщил, что подпишет контракт 30 числа (Miguel nos comunicó que firmará el contrato el día 30*)*” (2010: 9).

El mismo autor anota, además, que en las oraciones condicionales subordinadas del tipo “*Si tengo tiempo, iré a la playa*” los estudiantes rusohablantes emplean dos formas del futuro, transfiriendo este uso de su L1: “*Если у меня будет время, пойду на пляж (Si tendré tiempo, iré a la playa*)*” (2010: 9). Igualmente, los aprendices suelen utilizar el futuro simple en las oraciones subordinadas del tiempo: “*Мы поговорим об этом, когда у тебя будет работа (*Hablaemos de eso cuando tendrás trabajo)*” frente a “*Hablaemos de eso cuando tengas trabajo*” (2010: 9). Por último, Kuznetsov afirma que los estudiantes tienen dificultades con el uso de las construcciones condicionales del tipo “*Si tuviera más dinero me iría de vacaciones a Canarias*” y “*Si hubiera tenido dinero, me habría comprado...*”, dado que en la lengua rusa el valor tempoaspectual de la acción de las partes subordinadas en este tipo oracional se transmite con los mismos medios lingüísticos que en la parte principal (“*Если бы у меня были деньги, я бы купил себе...*”) (2010: 10).

Como se aprecia en este resumen, se requieren nuevas investigaciones sobre la adquisición verbal de los alumnos rusohablantes, dado que los escasos estudios existentes dejan muchas preguntas sin respuestas. Los estudios de la adquisición del español por parte de los aprendices rusohablantes fueron criticados debido al análisis de una muestra muy pequeña, que no permite generalizar las conclusiones. Describiendo los errores más comunes de los estudiantes, la mayoría de los autores achacan las incorrecciones a la interferencia de la lengua materna, sin ofrecer explicaciones detalladas sobre cómo, cuándo o por qué se realiza la interferencia y sin considerar otras posibles razones. Así, consideramos que algunas conclusiones sobre las razones de los errores de Kuznetsov, entre otros autores, son prematuras. Por lo tanto, los estudios sobre la adquisición verbal de ELE por parte de los aprendices rusohablantes anotan ciertas tendencias de incorrecciones, lo que resulta de utilidad para nuestro trabajo; no obstante, no proporcionan análisis de la naturaleza de estos errores ni explican cómo se originan sugiriendo que se deben a la interferencia de la lengua materna de los alumnos.

1.4.5. Resumen

Hemos revisado cinco hipótesis principales sobre la emergencia y el desarrollo de la expresión verbal en la L2. Aunque cada hipótesis parte de una base teórica propia, Bardovi-Harlig (2000) propone verlas como piezas de una muñeca rusa, es decir, cada hipótesis se centra en un estadio diferente de la adquisición, pero todas analizan el mismo proceso. Hemos revisado también las investigaciones realizadas sobre la adquisición verbal de ELE por parte de los alumnos rusohablantes observando que no se han realizado estudios detallados con aplicación de las hipótesis descritas. Dada la multitud de factores correlacionados en el complejo proceso de adquisición del sistema verbal en un idioma extranjero, consideramos que, aplicado a nuestra investigación, el enfoque teórico ecléctico, que considera los resultados de todas las teorías observadas, es el que permite la predicción y la explicación más completa de los resultados.

1.5. Recapitulación

De acuerdo con lo analizado en este capítulo, la competencia gramatical constituye una capacidad lingüística esencial que, junto con otras competencias de la lengua, determina el éxito de los actos comunicativos. Por ello, en la actualidad, su desarrollo en la enseñanza de una L2 se ve fundamental. Para estudiar el desarrollo de esta competencia en la interlengua de los aprendices rusohablantes, hemos analizado tres modelos de análisis de datos que mejor han explicitado los postulados de la lingüística contrastiva y mejor se adaptan a las características de nuestra investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la hipótesis de la interlengua. Dado que los tres tipos de análisis presentan el desarrollo de la misma investigación científica, en nuestra investigación utilizaremos la totalidad de los modelos, teniendo en cuenta las críticas hacia cada uno de ellos.

Con el fin de establecer la base teórica de nuestro estudio y determinar algunas de las principales causas de las particularidades de la producción de los alumnos que, según suponemos, observaremos en los análisis de los corpus, hemos analizado los principales conceptos y mecanismos que determinan la adquisición de lenguas extranjeras y, por lo tanto, definen la producción de los aprendices. Igualmente, para poder formular predicciones sobre los resultados de nuestro estudio, por un lado, y para

proporcionar las explicaciones de nuestros resultados, hemos observado los resultados de las investigaciones sobre la adquisición del sistema verbal de lenguas extranjeras.

Procederemos, en el siguiente capítulo, a la primera parte de nuestro estudio práctico, que consiste en el análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso.

Capítulo II.

Análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso

En este capítulo, describiremos la realización y los resultados del análisis contrastivo de los sistemas verbales de los idiomas que estudiamos –el español y el ruso–. El objetivo del análisis contrastivo consiste, en nuestra investigación, en destacar las posibles áreas de transferencia –tanto positiva como negativa– en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español como lengua extranjera. Para ello, describiremos el diseño del análisis, analizaremos las categorías verbales de tiempo, aspecto y modo, cuya manifestación en ambos idiomas resulta pertinente en nuestra investigación; estudiaremos la manifestación de estas categorías verbales en el sistema verbal del español y en el sistema verbal del ruso, y describiremos los resultados del análisis contrastivo, observando tanto las diferencias como las semejanzas en la expresión del tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal del español y en el del ruso.

2.1. Diseño del análisis contrastivo

En este apartado, describiremos el procedimiento que seguiremos a la hora de realizar el análisis contrastivo en nuestra investigación. De acuerdo con la revisión anterior (apartado 1.2.1), la aplicación del análisis contrastivo a la enseñanza de lenguas extranjeras presenta un alto valor, siempre y cuando se tengan en cuenta las limitaciones del modelo y las críticas recibidas. En el presente trabajo se contrastan dos idiomas: el ruso, que es la lengua materna de los estudiantes, y el español, que es la lengua meta.

Para diseñar nuestro análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso, seguiremos las indicaciones –anteriormente descritas– acerca de la metodología del análisis de Lado (1973) y Santos Gargallo (1993). Así, en primer lugar, describiremos el repertorio de las formas verbales de ambos idiomas, y analizaremos la manifestación de las categorías del tiempo, aspecto y modo. Con el objetivo de proporcionar una base teórica para proceder a la descripción del sistema verbal de cada idioma en particular, consideramos esencial realizar, primero, una breve descripción de las categorías tratadas. Creemos que, dada la dificultad de algunos fenómenos, es preferible describir el sistema verbal de los idiomas por separado; su tratamiento simultáneo podría resultar confuso y llevar a deficiencias.

En segundo lugar, tras la descripción general de las categorías verbales (apartado 2.2.) y tras el análisis de su manifestación en la lengua española (apartado 2.3.) y en la lengua rusa (apartado 2.4.), compararemos los sistemas verbales de las dos lenguas para determinar, mediante la observación de las diferencias y semejanzas en la manifestación de distintas categorías, las posibles áreas de transferencias e interferencias en la interlengua de los alumnos rusohablantes (apartado 2.5.). A la hora de realizar el análisis, tendremos en cuenta que la transferencia y la interferencia no son la única razón de los errores y de los usos correctos de los estudiantes, sino una de múltiples posibilidades. Los resultados de la comparación, junto con los resultados del análisis de otros factores influyentes en la adquisición del sistema verbal, nos permitirán formular, posteriormente, nuestras hipótesis acerca de las particularidades de la adquisición del sistema verbal español por parte de los aprendices rusohablantes (estas hipótesis formarán parte del análisis de errores).

En nuestro estudio, tendremos en cuenta tanto la transferencia positiva como la negativa, o, en otras palabras, nos centraremos no solo en las diferencias sino también en las semejanzas de las estructuras investigadas. No haremos previsión del grado relativo de dificultad, dado que en ningún momento la hemos considerado como objetivo de la investigación, que, en el caso de incluirlo, requeriría cambios importantes en el diseño de las pruebas realizadas por los estudiantes para nuestro estudio.

Consideramos que, dado el planteamiento de la presente investigación, la comparación de los sistemas verbales de los idiomas, anterior al análisis de errores, ofrece la posibilidad de profundizar en los fenómenos. El orden contrario, que en cualquier caso requeriría modificar la parte práctica de la investigación, condicionaría considerablemente la descripción teórica de fenómenos creando el peligro de un tratamiento poco objetivo con el fin de ajustar la descripción teórica a los resultados prácticos. Creemos que el análisis contrastivo posterior al análisis de errores es apropiado en el caso de disponer de un corpus con un gran número de textos de los alumnos; sin embargo, un corpus de características semejantes que incluya textos escritos en español por alumnos rusohablantes no existe en actualidad.

Por lo tanto, procedemos, a continuación, a la descripción teórica de las categorías verbales, seguida por el análisis de su manifestación en el sistema verbal del

español y en el sistema verbal del ruso, y concluiremos con la descripción de los resultados del análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso.

2.2. Las categorías verbales

En este apartado, describiremos las categorías verbales cuyo funcionamiento conjunto define un sistema verbal con el objetivo de determinar la concepción teórica que aplicaremos en nuestra investigación. Cabe destacar que el análisis de los materiales de distintas tradiciones lingüísticas nacionales –la lingüística española y la lingüística rusa– supone una dificultad para establecer la concepción teórica que servirá de base para el estudio, dado que el desarrollo de las ciencias lingüísticas en distintos países se realizaba, hasta hace varias décadas, de forma aislada, de ahí que algunos conceptos y teorías hayan recibido diferente consideración en distintas tradiciones lingüísticas nacionales. La ausencia de contactos estrechos entre la tradición gramatical del español y la del ruso ha determinado ciertas diferencias en el tratamiento de las categorías verbales. En nuestra descripción, presentaremos, en primer lugar, una descripción teórica de las categorías verbales, y, en segundo lugar, señalaremos las particularidades de su funcionamiento en las dos lenguas del estudio.

En nuestra investigación, realizamos el análisis de las particularidades de la adquisición de las formas personales del indicativo y del subjuntivo del español por parte de los alumnos rusohablantes; las formas no personales, es decir, los infinitivos, los gerundios y los participios, se excluyen de nuestro análisis debido a su plurifuncionalidad semántica y, por lo tanto, sintáctica y a las particularidades temporales y modales que presentan. Igualmente, se excluye de nuestro análisis el modo imperativo y la categoría de voz. Por ello, a continuación, describiremos las categorías del tiempo, aspecto y modo y su correlación en un sistema verbal.

2.2.1. La categoría de tiempo

El tiempo verbal ha sido objeto de múltiples investigaciones dedicadas a describir diversos aspectos del fenómeno; a pesar de ello, la adquisición del sistema temporal de un segundo idioma sigue siendo una de las tareas más complicadas del aprendizaje de una lengua extranjera. La adquisición de las formas verbales de un idioma extranjero se halla ralentizada por la incomprensión del concepto de tiempo

lingüístico y su confusión con el tiempo físico y la noción del tiempo cronológico, visto como medida del tiempo físico. A continuación, en primer lugar, describiremos las variedades temporales que se distinguen y señalaremos su relación con el tiempo lingüístico y, en segundo lugar, describiremos las características del tiempo verbal.

2.2.1.1. Las variedades temporales

Así, de acuerdo con la ya clásica caracterización del tiempo realizada por Benveniste (1966), el tiempo se presenta en sus aspectos físico, psíquico, cronológico³² y lingüístico. El autor define *el tiempo físico (le temps physique)* como “un contenu uniforme, infini, linéaire, segmentable à volonté”³³ (1966: 5). El tiempo físico presenta un correlato humano, *el tiempo psíquico (le temps psychique)*, que se manifiesta como la vivencia que cada individuo desarrolla del tiempo físico otorgándoles a los acontecimientos la duración variable medida sobre la base de las emociones y actividades.

Del tiempo físico y del tiempo psíquico se distingue *el tiempo cronológico (le temps chronique)*, que, para Benveniste, “est le temps des événements, que englobe aussi notre propre vie en tant que suite d'événements. Dans notre vue du monde, autant que dans notre existence personnelle, il n'y a qu'un temps, celui-là”³⁴ (1966: 5). Debido a este carácter lineal del tiempo cronológico, podemos establecer un “antes” y un “después” de un suceso en relación con otro evento concreto, ordenando de esta manera

³² En la selección de un término castellano que se corresponda con “temps chronique” seguimos a Rojo, quien ofrece la siguiente explicación: “He preferido utilizar el adjetivo “cronológico” para traducir el “temps chronique” de Benveniste. V. Lamíquiz, en su *Morfosintaxis estructural del verbal español* [...], reseña la distinción señalada por Benveniste y adopta [...] el término “crónico”. En esta acepción, se trata de un neologismo tanto en francés como en español. Creo, sin embargo, más adecuado emplear “cronológico” que, además de responder exactamente a lo que con él se quiere expresar, evita las molestas asociaciones que “crónico” despierta en español. Por otro lado, aun suponiendo que estas asociaciones puedan ser evitadas pensando en su significado etimológico, la expresión “tiempo crónico” no deja de ser redundante. En cambio, “cronológico” se refiere a la medida del tiempo, no al tiempo mismo” (1974: 71).

³³ “un continuo uniforme, infinito, lineal y segmentable a voluntad” (la traducción es nuestra).

³⁴ “es el tiempo de los acontecimientos, que engloba asimismo nuestra propia vida en tanto que la sucesión de acontecimientos. En nuestra visión del mundo, así como en nuestra existencia personal, no hay más que un tiempo, y es este” (la traducción es nuestra).

los acontecimientos. Dicha correlación, además, hace posible la visión bidireccional de los eventos (de lo anterior a lo posterior y al sentido contrario), frente al desarrollo real unidireccional de los sucesos.

El tiempo cronológico, igual que el tiempo físico, se manifiesta en sus formas objetiva y subjetiva. Cada persona parte de distintos eventos cruciales en su vida para situar, con respecto a estos, el resto de los sucesos. Dado que esta forma de ordenar los eventos no puede ser válida para toda la sociedad, se precisa un procedimiento de cálculo más objetivo, basado en los fenómenos generales y reconocidos por toda la comunidad. El procedimiento más básico de cálculo del tiempo, empleado por todas las sociedades, parte de la recurrencia de los fenómenos naturales, como la alternancia del día y de noche, el trayecto solar y el cambio de las estaciones del año. Esta forma del tiempo se manifiesta en los calendarios.

Otros autores, tales como Harald Weinrich (1968), Bull (1971), Rojo (1974), Porto Dapena (1989), Binnick (1991), Rojo y Veiga (1999) y Wilk-Racięska (2000, 2012), han ofrecido en sus trabajos descripciones muy valiosas de distintos tipos del tiempo y, además, han señalado el error de identificar del tiempo lingüístico con otras variedades temporales. Así, como indica Harald Weinrich, la visión de la “tripartición del tiempo” (1968: 17) que adoptamos de la vida y de la historia de la humanidad, y que consiste en la división del tiempo en pasado, presente y futuro, se ha aplicado al tiempo lingüístico. Esta identificación crea una percepción errónea sobre la naturaleza de los tiempos lingüísticos, que no posicionan eventos en determinados intervalos temporales, sino que los orientan con anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto a un eje de orientación. Como anota Harald Weinrich, “las tres fases del tiempo no se ajustan ni a la realidad lingüística ni a la meditación filosófica” (1968: 19). Veiga, igualmente, indica que “debemos desconfiar de la tradicional tripartición *presente / pasado / futuro* aplicada a los sistemas verbales, resultado del trasvase directo de conceptos propios del tiempo objetivo”³⁵ (1987: 17). Wilk-Racięska, a su vez, señala que el tiempo real es “una dimensión relativa y caprichosa que hasta ahora no hemos conseguido dominar ni

³⁵ El uso de los términos *pasado* (o *pretérito*), *presente* y *futuro* se acepta en la gramática cuando designa la anterioridad, la simultaneidad y la posterioridad en relación con el punto cero (no desplazado) respectivamente; es decir, cuando se trata no de una fase temporal, sino de una relación temporal.

con la física ni aún con la gramática que nos sirve para expresar nuestra relación con el tiempo” (2000: 276).

Porto Dapena (1989) anota también que la dificultad en el tratamiento del tiempo lingüístico se ha visto aumentada en algunos idiomas debido a la incómoda polisemia de la misma palabra *tiempo*, que ha creado el peligro de la posible identificación entre las distintas acepciones del término y una mezcla de conceptos. El inglés y el alemán, entre otros idiomas, han subrayado la diferencia entre dichos conceptos al dotarlos con denominaciones distintas; los términos *time*, *tense*, *tenses* y *Zeit*, *Tempus*, *Tempora* / *Zeitformen* se emplean para designar el tiempo físico, la categoría lingüística del tiempo y las formas verbales en las que se manifiesta, respectivamente. La diferenciación del significado de *tiempo* del español y *время* del ruso se da, a su vez, tan solo dentro del contexto.

Si el sistema temporal lingüístico reprodujera la naturaleza del tiempo físico, la lengua podría verse como un calco de la realidad, mientras que, como sostiene Benveniste (1966), es justamente en las construcciones manifestantes del tiempo y en su forma de elaborar un sistema verbal donde una lengua más se difiere de la realidad. El tiempo lingüístico no refleja el tiempo físico, sino que responde a su percepción por los humanos; es decir, manifiesta el tiempo cronológico subjetivo. En palabras de Rojo,

A poco que se piense, es evidente que no podría ser de otro modo. En primer lugar, la lengua responde a la estructuración mental humana. La realidad objetiva es percibida a través de una cierta reticulación determinada por la peculiar estructura psicofísica que es el hombre. El lenguaje, como toda manifestación humana, refleja también esta estructuración. La temporalidad lingüística es tan diferente del fenómeno físico del tiempo como las denominaciones dadas a los colores que se nos manifiestan en la naturaleza lo son de las ondas que originan nuestra percepción (1974: 77).

El tiempo lingüístico, de acuerdo con Rojo, se caracteriza por “la carencia de un punto cero estático”, “la primacía concedida a la orientación” y “la desatención (...) hacia el aspecto mensurativo” (1974: 73-77). Como lo explica el autor, el desplazamiento incesante del punto cero de orientación es exigencia de la propia lengua, que refleja el tiempo cronológico subjetivo; el tiempo lingüístico orienta los eventos antes que indicar su posición exacta en la línea cronológica, y medir los intervalos temporales entre los eventos no es una función del tiempo lingüístico (lo que no quiere decir que una lengua no sea capaz de hacerlo).

El tiempo lingüístico, por lo tanto, se caracteriza por marcar “las relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad con respecto a un eje móvil” (Rojo, 1974: 74). Cabe destacar que la orientación de un evento respecto a otro ofrece posibilidades muy limitadas: un evento puede predecir a otro, ser simultáneo a él o sucederle. La adición de puntos secundarios de referencia permite indicar una ordenación múltiple, pero las relaciones temporales más complejas son conjuntos de las mismas tres posibilidades de orientación temporal. De ahí que el tiempo lingüístico sea, por su naturaleza, relativo: por un lado, cada evento temporal se orienta en relación con otro; por otro lado, el punto central se desplaza en cada situación lingüística.

Resumiendo, de acuerdo con Benveniste (1966), el tiempo se presenta en sus variedades física, psíquica, cronológica y lingüística. La identificación errónea del tiempo lingüístico con el tiempo físico influyó durante mucho tiempo en el desarrollo de los estudios lingüísticos, otorgándole al tiempo lingüístico el rasgo de la tripartición propio del tiempo físico. El tiempo lingüístico, no obstante, no refleja el tiempo físico, sino que se manifiesta como reflejo de la percepción humana del concepto del tiempo; en otras palabras, refleja el tiempo cronológico subjetivo. Los rasgos fundamentales del tiempo lingüístico son la movilidad del eje de orientación, el papel primordial de la orientación y desinterés hacia el aspecto mensurativo.

A continuación, analizaremos el tiempo verbal que, aunque comparte los rasgos del tiempo lingüístico, presenta ciertas particularidades.

2.2.1.2. El tiempo verbal

Las lenguas disponen de una variedad de recursos para manifestar los valores temporales. El tiempo verbal³⁶ es una expresión gramaticalizada de la orientación en el tiempo. De acuerdo con Comrie (1985), la gramaticalización satisface dos criterios: la

³⁶ En algunos idiomas el término “tiempo”, como lo anota Porto Dapena, tiene dos significados distintos en la terminología gramatical, que están, sin embargo, relacionados en su fondo: en primer lugar, el tiempo representa el contenido semántico, bien significativo o bien referencial, del verbo, y en segundo lugar, el tiempo es “cada uno de los subparadigmas número-personales en que se encuentran las formas de la conjugación, esto es, cada uno de los conjuntos de formas cuyas diferencias -morfológicas y semánticas- entre sí se reducen exclusivamente a las variaciones de número y persona” (1989: 21). En nuestra descripción, utilizaremos el término para referirnos al contenido semántico de una forma y utilizaremos el término “forma” para designar los paradigmas.

obligatoriedad y la manifestación morfológica. Las formas verbales manifiestan su valor temporal en todos los contextos y, como destaca Harald Weinrich, un lenguaje no se contenta con que el tiempo verbal se indique “de una vez para siempre” o “hasta nueva orden” (1968: 10), es decir, se tiene que reiterar en cada forma nuevamente utilizada.

En cuanto a la manifestación morfológica, en la mayoría de los idiomas que tienen verbos, según afirma Comrie, estos presentan formas de flexión que se juntan en subparadigmas temporales (como es el caso de *cantaba* frente a *canto* en castellano y *пел* (*cantaba*) / *пою* (*canto*) en ruso) o van acompañados de elementos gramaticales adyacentes. Igualmente, Rojo apunta que el verbo es un elemento lingüístico que ha desarrollado, en mayor grado que otras unidades, la capacidad de “expresar las relaciones temporales existentes entre dos o más acontecimientos y, al mismo tiempo, la orientación con respecto a un punto cero” (1974: 76).

Existen múltiples teorías acerca de la naturaleza del tiempo verbal. A continuación, haremos una breve referencia a las teorías existentes sobre el fenómeno señalando la que seguiremos en nuestra investigación, para proceder, posteriormente, a la descripción de las características del tiempo verbal.

2.2.1.3. Concepciones teóricas sobre el tiempo verbal

El concepto del tiempo verbal ha recibido gran atención por parte de los lingüistas, que han desarrollado distintas teorías sobre su funcionamiento. La gramática clásica, como ya hemos visto, ha asociado el tiempo lingüístico con el tiempo físico, una concepción fácilmente derrotada por el argumento de que el número de subparadigmas verbales supera –y considerablemente, en algunas lenguas– la estructuración del tiempo en el presente, pasado y futuro. La necesidad de explicar la existencia de las demás formas ha determinado el hecho de que algunos lingüistas hubieran aplicado al análisis del tiempo verbal parámetros adicionales de distinta naturaleza.

Como indican Rojo y Veiga (1999), en el caso del español, el desarrollo del concepto del tiempo verbal ha sido relacionado con la aplicación de las categorías complementarias que pueden ser agrupadas principalmente en dos grandes bloques. La primera línea conceptual se aprecia en los trabajos de Benveniste (1966) y Harald Weinrich (1968). Benveniste distingue entre las formas verbales –las del francés, en su

estudio— las que se utilizan en el relato histórico y las que participan en el discurso. Para Harald Weinrich, a su vez, el principio organizador del sistema es la división de las formas en las correspondientes al mundo comentado y en las propias del mundo narrado. Las formas verbales, según el autor, marcan la situación comunicativa “*cualitativamente*”, indicando la actitud del emisor del mensaje y requiriendo cierta reacción de su receptor (1968: 76).

La segunda línea teórica distribuye el sistema estableciendo “niveles de actualidad” (Lamíquiz, 1982: 25). Dicha teoría fue formulada para la lengua francesa por Damourette y Pichon, quienes, basándose en el criterio de la “*actualité*”, diferencian la serie de tiempos del llamado “noncal” (del latín *nunc*) y la serie del llamado “toncal” (del latín *tunc*) (1936: 162, 166). Cada serie de tiempos se corresponde con una esfera de acción diferente. La concepción de Damourette y Pichon reaparece en los trabajos de otros autores, entre los cuales destacan Pottier (1975) y Lamíquiz (1972, 1982), que la aplican al español distinguiendo las formas actuales y las no actuales. Como lo anotan Rojo y Veiga, el concepto de “doble perspectiva de “participación”-“alejamiento” de Alarcos Llorach (1984: 117) presenta semejanzas con esta teoría.

Aparte de las teorías indicadas, que aplican categorías complementarias para superar las deficiencias de la visión tradicional, otra posibilidad de explicar el funcionamiento verbal ha sido aportada por la concepción del tiempo verbal basada en la orientación entre puntos temporales, que ha recibido gran apoyo de parte de lingüistas contemporáneos. Como indica López García, dicha teoría del tiempo verbal “se caracteriza por considerar cada valor temporal como una situación relativa a un cierto origen que, a su vez, puede estar igualmente orientado de forma secundaria o no” (1990: 108). Dicha postura se presenta ya en los trabajos de Bello (1988 [1847]) y en nuestra época es defendida, según lo explica López García, por una variedad de estudios que tratan lenguas muy diversas, como es el caso de, por ejemplo, Klum (1961), Diver (1964), Bondarko y Bulanin (1967), Bull (1971), Rojo (1974), Reichenbach (1980), Comrie (1985), Maslov (1985), Porto Dapena (1989), Veiga (Rojo y Veiga, 1999), García Fernández (2000) y Wilk-Racięska (2000, 2012).

En español, esta teoría ha recibido el mayor desarrollo en los trabajos de enfoque funcionalista de Rojo (1974), seguido por Veiga (1990, 1996a, 2012; Rojo y Veiga, 1999). Ambos autores analizan en sus estudios la lengua española; sin embargo, la

teoría desarrollada puede ser aplicada a cualquier lengua. En nuestra investigación, seguiremos la teoría del tiempo visto como orientación entre puntos temporales, dado que esta refleja la idea anteriormente descrita según la que el tiempo verbal manifiesta la percepción humana del objeto designado, es decir, el tiempo cronológico subjetivo, que es, a su vez, una representación mental del tiempo físico. Nos basaremos en la teoría de Rojo y Veiga, que, según opinamos, resulta capaz, manteniendo coherencia, de explicar los aspectos fundamentales del tiempo verbal. No obstante, nos referiremos con frecuencia a los estudios de otros autores para enriquecer nuestra explicación. Cabe destacar que, aunque la descripción funcionalista del tiempo verbal rechaza la categoría de aspecto, en nuestra investigación vemos la categoría del tiempo y la de aspecto como fundamentales en el sistema verbal del español y del ruso. Creemos que la teoría de Rojo y Veiga no es incompatible con el aspecto y solo la consideración de ambas categorías permite explicar la variedad de usos verbales de ambos idiomas (la categoría de aspecto será descrita más adelante en el estudio).

En lo que sigue analizaremos la teoría de tiempo verbal visto como orientación entre puntos temporales, basándonos en el análisis de Rojo y Veiga. Dicha teoría se aplicará posteriormente en el análisis de la manifestación de esta categoría verbal en español y en ruso.

2.2.1.4. Formación del tiempo verbal

De acuerdo con Rojo, el tiempo verbal, dado que es una manifestación del tiempo lingüístico, comparte sus principales características. Así, la movilidad del punto cero, la primacía de la orientación y la desatención al aspecto mensurativo son rasgos propios del tiempo verbal.

Como anota Porto Dapena, en el verbo “la indicación del tiempo (...) constituye un significado meramente circunstancial, accidental (...) se trata, como observa la gramática funcional, de un mero “accidente” gramatical” (1989: 17). El lexema del verbo designa un proceso o una acción o, en otras palabras, alberga un significado léxico, mientras que los morfemas que se añaden al lexema orientan la realidad designada en la línea temporal. El conjunto de un lexema verbal con un morfema verbal manifiesta la orientación del proceso denotado respecto al eje de referencia.

La deixis, vista como la dependencia del valor semántico que presenta un elemento de su relación con el eje temporal o local de referencia, es, por lo tanto, uno de los rasgos fundamentales del tiempo verbal (Carbonero Cano, 1979). No obstante, la naturaleza deíctica del tiempo verbal define su función de orientar los acontecimientos sin localizarlos con precisión. Como anotan Rojo y Veiga, “debe entenderse que se trata de una localización en el sentido débil, el que se limita a presentar lo mencionado como anterior, simultáneo o posterior al origen o bien a una referencia” (1999: 2879). Igualmente, Bull insiste en este rasgo del tiempo verbal diciendo que

It has been customary for hundreds of years for the textbook grammarians to say that the tense of a verb tells us “when” an event takes place. It should by now be amply evident that this is not so. No tense form locates an event in time³⁷ (1971: 62).

El tiempo verbal expresa “las relaciones temporales existentes entre dos o más acontecimientos y, al mismo tiempo, la orientación con respecto a un punto cero” (Rojo, 1974: 76). De acuerdo con la teoría del tiempo verbal basada en la orientación entre puntos temporales, son tres los puntos que pueden intervenir en la formación de un tiempo: el *punto cero* (u *origen*), el *eje* (o *punto*) de *orientación* (o *referencia*) –uno o, si se da el caso, varios– y el *punto del evento*. Analizaremos, a continuación, las características de estos puntos³⁸.

El *punto cero* –denominado también “*origen*” (Rojo, 1974: 76), “*prime axis*” (“eje primario”) (Bull, 1971: 23) y “punto de anclaje” (NGLE, 2009: 1682)– es el punto central y divisorio de la línea cronológica, en relación con el que se determina la localización de los demás puntos temporales. La orientación de los verbos respecto al origen puede ser directa, en cuyo caso se trata de los *tiempos absolutos*, o indirecta, a

³⁷ “Durante cientos de años, ha sido común para los gramáticos de los libros de texto decir que el tiempo verbal nos dice “cuando” tiene lugar un evento. Ahora tiene que ser ampliamente evidente que no es así. Ninguna forma verbal localiza un evento en el tiempo” (la traducción es nuestra).

³⁸ En nuestro análisis de los puntos temporales, nos basamos en los estudios de los lingüistas que mayores aportaciones han hecho a la teoría del tiempo verbal, tanto en la actualidad como en tiempos anteriores. Se trata, sobre todo, de Bello (1988 [1847]), Rojo (1974), Reichenbach (1980), Comrie (1985), Porto Dapena (1989), Veiga (Rojo y Veiga, 1999), García Fernández (2000) y NGLE (2009). Como hemos mencionado, destacaremos la teoría de Rojo, desarrollada posteriormente por Veiga, ante las demás.

través de un punto –o varios puntos– de referencia, en cuyo caso se trata de los *tiempos relativos*.

A diferencia de otros puntos en la línea temporal, la ubicación exacta –o lo más exacta posible– del punto cero es determinante. Considerando el carácter deíctico del tiempo verbal, diferentes autores han indicado el momento de enunciación, es decir, el momento del habla, el ahora, como el origen de una situación discursiva. “La última de las relaciones elementales tiene siempre por término el acto de la palabra, el momento de proferirse al verbo”, afirma Bello en su estudio, ya en 1847 (1988 [1847]: 439). Para Reichenbach, los tiempos verbales están determinados por su relación con “*point of speech*” (punto del habla) (1980: 288); Bull, a su vez, presenta “*point present*” (punto del presente) como el primer “*axis of orientation*” (eje de orientación) (1971: 17). Rojo y Veiga apuntan que la situación más habitual del origen “lo hace coincidir con el momento de la comunicación verbal” (1999: 2892), y, de acuerdo con Porto Dapena, “la situación en el tiempo se realiza siempre tomando, directa o indirectamente, como punto de referencia el momento del discurso” (1989: 16).

Sin embargo, el punto cero y el momento de habla no siempre representan el mismo punto temporal. Así, Rojo y Veiga (1999) anotan que la existencia de la distancia temporal entre la transmisión y la recepción del mensaje determina que la identificación entre el origen –la codificación del mensaje– y el momento de enunciación –la descodificación– sea inaceptable. Es lo que sucede en la correspondencia escrita o en el uso de la forma del presente en una señal de la carretera del tipo “*you are now leaving West Berlin*”³⁹ (Comrie, 1985: 16). Otra razón de la no coincidencia del punto de origen con el momento de la enunciación es el desplazamiento retrospectivo del origen a un momento en pasado. Este uso es conocido en la gramática como *histórico* y se aprecia en el conocido ejemplo del presente histórico del español *Colón descubre América en 1492*. Por lo tanto, la identificación del momento de habla con el punto cero verbal, aunque predominante, no es forzosa.

En cuanto al *eje (o punto) de orientación (o referencia)*, este término se usa con frecuencia para designar cualquier punto o evento respecto al que se sitúa otra realidad temporal, en cuyo caso el origen también podría considerarse un punto de referencia. Rojo y Veiga destacan igualmente dicha idea afirmando que

³⁹ “está saliendo de Berlín occidental” (la traducción es nuestra).

el origen y los puntos de referencia secundarios o terciarios son, en realidad, entidades del mismo tipo. El origen, punto central del sistema con respecto al cual se orientan todos los demás, no es distinto de los demás puntos de referencia, sino únicamente el más importante de ellos (1999: 2886).

En el sentido más estricto y de acuerdo con la *NGLE*, el punto de referencia “designa un intervalo relevante para la localización de un evento dado en la línea temporal” (2009: 1683) o, en otras palabras, es un momento o un evento que sirve de punto de partida para establecer la posición de otro punto o acontecimiento en la línea cronológica y cuya orientación, a su vez, se define respecto al punto cero. Para evitar confusiones, utilizaremos el término *punto de orientación* en su acepción más restrictiva.

El eje de orientación puede situarse tanto a la izquierda de la línea temporal respecto al origen, es decir, en el pasado, como a su derecha, señalando un momento en el futuro. Sin embargo, la localización del punto de referencia es orientativa y no se presenta como un punto concreto, excepto si va acompañada de una referencia temporal explícita.

Dependiendo de la relación temporal expresada por la forma verbal, algunos tiempos orientan el evento directamente en relación con el origen –son los llamados *tiempos absolutos*–, mientras que otros requieren la participación de uno (o varios) puntos de referencia –son los *tiempos relativos*⁴⁰–. El grado de relatividad temporal no es, por tanto, idéntico en todos los tiempos verbales⁴¹. Algunos sistemas verbales disponen de formas distintas para los tiempos absolutos y los relativos, como es el caso

⁴⁰ Las denominaciones *tiempo absoluto* y *tiempo relativo* han sido criticadas por algunos autores, entre los cuales se hallan Porto Dapena (1989) y Rojo y Veiga (1999), dado que la naturaleza deíctica de los tiempos verbales siempre presupone, según los lingüistas, cierto grado de relatividad. Estamos de acuerdo con los autores; no obstante, para facilitar la descripción, utilizaremos estos términos, teniendo en cuenta la observación anotada.

⁴¹ No todos los autores apoyan esta visión del punto de referencia. Así, por ejemplo, en el estudio de Reichenbach (1980), todos los tiempos requieren un punto de referencia. El número estable de los puntos temporales que participan en la formación de un tiempo verbal constituye uno de los aspectos más criticados de la teoría del autor (destacan, en este caso, las aportaciones de Carrasco Gutiérrez, 1994, y García Fernández, 2000, 2013). Aun considerando sus limitaciones, la teoría de Reichenbach –el primer autor en definir con detalle los conceptos del momento del habla, punto de referencia y el evento– ha tenido mucha importancia para el desarrollo de la concepción del tiempo verbal.

del español, mientras que otros utilizan las mismas formas verbales, como es el ejemplo de la lengua rusa.

Por lo tanto, el punto de referencia orienta el evento y se halla orientado, a su vez, respecto al origen o, en su caso, respecto a otro punto de referencia orientado en relación con el origen. El grado de relatividad y la complejidad de relaciones temporales de un tiempo verbal determinan la necesidad del uso del punto de referencia y, asimismo, el número de dichos ejes.

El tercer punto temporal que participa en la formación de un tiempo verbal es el punto del evento. Dicho punto ubica en la línea temporal la acción o el estado designado por el verbo. Igual que en el caso del punto de referencia, la ubicación del evento es orientativa, pero puede concretarse mediante el uso de una expresión temporal.

Como se ha visto, la orientación del evento se realiza directamente respecto al origen, o hacia un punto de referencia, orientado, a su vez, en relación con otro punto de referencia o el punto central. Es importante destacar que en el caso de la orientación indirecta el evento se orienta respecto al punto de referencia más cercano y no respecto al origen. Por ello la orientación del evento en relación con el origen no siempre se halla determinada. En algunos casos, las relaciones temporales entre los demás puntos temporales permiten determinar la posición del evento respecto al origen; en otros casos, la orientación indirecta impide establecer la referencia temporal. Así sucede en el ejemplo en español de Gili Gaya (1980: 290), que, modificado por nosotros, se presenta de la siguiente manera:

El observatorio anunció que se acercaba a nuestras costas un huracán en dirección NE a SO. El parte meteorológico añadía que las primeras ráfagas alcanzarían a la isla esta madrugada.

La forma *alcanzarían* orienta el evento con posterioridad a la emisión del parte que sirve de punto de referencia; sin embargo, no señala si el huracán precede al momento del habla, es simultáneo o posterior a este. De ahí que el punto del evento, cuya localización depende, aunque indirectamente, del punto cero, pierda en casos de relaciones de alto grado de relatividad su orientación respecto al origen. Dicha situación resulta posible debido a la propia naturaleza del tiempo, que orienta los eventos sin determinar con exactitud su ubicación en la línea temporal.

Para resumir todo lo visto acerca del funcionamiento del sistema verbal, aportamos la siguiente afirmación de Rojo, que define la concepción del tiempo verbal que adoptamos en nuestra investigación:

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

Para facilitar la visualización de la concepción descrita del tiempo verbal, observaremos, en el siguiente apartado, las fórmulas que desarrolla en su estudio Rojo.

2.2.1.5. La representación de la orientación temporal verbal de Rojo (1974)

Rojo, en su estudio, completa la descripción del tiempo verbal con un esquema que visualiza su fenómeno y, adoptando algunas ideas de los trabajos de Bull (1971) y Klum (1961), presenta fórmulas que expresan su mecanismo.

Así, siguiendo a Bull, Rojo representa diferentes orientaciones temporales como vectores, y presenta las posibilidades temporales más comúnmente gramaticalizadas en las lenguas en la siguiente figura (donde O = origen, A = anterior, S = simultáneo, P = posterior):

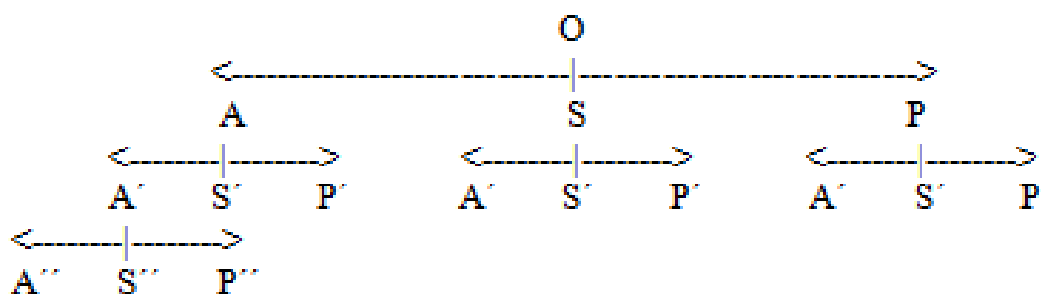


Figura 1. Formación de tiempos verbales y posibilidades temporales, según Rojo (1974: 79)

Las fórmulas que desarrolla Rojo simbolizan las relaciones entre los puntos, partiendo de la formulación de tiempos verbales de Bull. Las posibilidades temporales hasta los tiempos de triple orientación se simbolizan de la siguiente manera:

– tiempos con relación directa respecto al origen (orientación acontecimiento-origen):

$A (O - V)$ $A (O \circ V)$ $A (O + V)$

– tiempos de doble orientación (orientación acontecimiento-punto de referencia-origen):

$A [(O - V) - V]$ $A [(O \circ V) - V]$ $A [(O + V) - V]$

| | | |
|-----------------------|---------------------------|-----------------------|
| $A [(O - V) \circ V]$ | $A [(O \circ V) \circ V]$ | $A [(O + V) \circ V]$ |
| $A [(O - V) + V]$ | $A [(O \circ V) + V]$ | $A [(O + V) + V]$ |

– tiempos de triple orientación (orientación acontecimiento-punto de referencia-punto de referencia-origen):

| | | |
|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------------|
| $A [((O - V) - V) - V]$ | $A [((O - V) \circ V) - V]$ | $A [((O - V) + V) - V]$ |
| $A [((O - V) - V) \circ V]$ | $A [((O - V) \circ V) \circ V]$ | $A [((O - V) + V) \circ V]$ |
| $A [((O - V) - V) + V]$ | $A [((O - V) \circ V) + V]$ | $A [((O - V) + V) + V]$ |

donde O significa origen, A simboliza acontecimiento, $-V$ designa la relación de anterioridad, $\circ V$, la relación de simultaneidad y $+V$ es relación de posterioridad. En las fórmulas, el extremo derecho corresponde al “vector primario”, que orienta el evento respecto a su punto de referencia, sea este el punto cero o un punto situado en relación con él, y la expresión entre paréntesis designa “el vector originario”, que orienta el punto de referencia respecto al origen (Rojo y Veiga, 1999: 2882).

La formulación de Rojo permite observar la formación de cada tiempo dado que refleja la secuencia de las orientaciones temporales hacia el origen. Utilizaremos las fórmulas de Rojo en nuestro análisis del tiempo verbal en español y en el ruso.

Una vez descrito el mecanismo del tiempo verbal, analizaremos el fenómeno de la cronología relativa y su manifestación particular, la *consecutio temporum*, y describiremos los valores temporales básicos y secundarios expresados por las formas verbales.

2.2.1.6. La cronología relativa y la *consecutio temporum*

Tanto en una oración simple como en una oración compuesta, un verbo puede orientar el evento designado respecto al origen o en relación con un punto de referencia establecido por una expresión temporal –sea esta del tipo que sea–. Según Reichenbach, el punto de referencia puede incluso ser marcado por el contexto previamente, en cuyo caso se trata del fenómeno de *anáfora interoracional* (o bien *textual* o *discursiva*) (1980). Esta naturaleza déictica de los tiempos verbales determina, de acuerdo con Rojo y Veiga, que “las formas verbales muestran entre sí o bien con respecto a expresiones temporales de diferentes tipos” la cronología relativa (1999: 2886).

Estén orientados respecto a otro evento o en relación con el punto central de la situación comunicativa, los verbos en un contexto determinado, igual que otras

expresiones temporales en general, se correlacionan. En el caso de que un verbo tome como punto de referencia el momento de la realización del otro, la relación entre ellos resulta obvia y, en muchos casos, está gramaticalizada, mientras que la coordinación de dos verbos orientados respecto al origen los presenta como independientes. Sin embargo, y aunque las formas verbales que designan dichas acciones pueden no estar coorientadas, el contexto permite establecer la cronología extralingüística de los eventos designados. Como apunta Veiga, “la cronología relativa de dos procesos es, en general, siempre determinable” (1996a: 179).

Por lo tanto, con la excepción de las oraciones simples independientes, los verbos manifiestan la cronología relativa. Dicho fenómeno se da tanto en la coordinación como en la subordinación. Sin embargo, tradicionalmente las relaciones entre los verbos en las oraciones subordinadas se han analizado de forma aislada, bajo el nombre de *consecutio temporum*. A continuación, analizaremos en qué consiste este fenómeno y cuál es su relación con la cronología relativa. Nos basaremos en nuestra explicación mayoritariamente en los trabajos de Rojo (1976) y Veiga (1996a; Rojo y Veiga, 1999), dado que ofrecen una concepción del fenómeno de la *consecutio temporum* –igual que la de la cronología relativa– desarrollada dentro de la teoría antes descrita del tiempo verbal. Aunque los autores observan en sus estudios la lengua española, consideramos que el análisis de las orientaciones temporales reflejadas en las fórmulas permite generalizar sus conclusiones.

La *consecutio temporum* o la “correlación temporal” alude, según Carrasco Gutiérrez, “a la relación de dependencia que se establece entre las interpretaciones temporales de dos formas verbales si entre sus respectivas oraciones existe asimismo una relación de dependencia o subordinación sintáctica” (1999: 3063). Dicha característica ha pasado desde la lengua latina a prácticamente todas las lenguas románicas, aunque en estas no esté no tan fuertemente marcada. Las lenguas eslavas también presentan este rasgo.

Los estudios de la gramática tradicional –sobre todo los aplicados a las lenguas románicas– han enfocado la *consecutio temporum* de manera normativista; el fenómeno ha sido presentado como un conjunto de correspondencias temporales entre las formas verbales de la parte principal y la parte subordinada de la oración. No obstante, ya Gili Gaya anotaba: “A poca atención que ponga el lector en estas normas, podría

convencerse de que son en parte equivocadas” (1980: 290). La teoría del verbo basada en la orientación entre los puntos temporales permite otra visión del fenómeno.

De acuerdo con esta concepción, la *consecutio temporum* tiene lugar cuando una unidad verbal adopta como punto de referencia el momento de la realización de la otra. La correlación temporal, según Rojo y Veiga, “es consecuencia directa del hecho de que las formas verbales expresen relaciones temporales y que los puntos indicados por unas puedan convertirse en referencias a partir de las cuales se orienten otras” (1999: 2886). Por ejemplo, en español un caso de la correlación temporal se observa en la oración “*la radio anunció que mañana llovería*” (Veiga, 1996a: 157), donde la relación de posterioridad (+ V) en correlación temporal con un proceso pretérito *anunció* (O – V) es expresada por la forma *llovería* ((O – V) + V). Como se observa, el valor de *anunció* (O – V) coincide con el vector temporal primario de *llovería*, por lo que *llovería* parte del punto de referencia formado por *anunció*. A su vez, en la lengua rusa, observamos el fenómeno en *Я спросил, почему у него трясутся руки –Le pregunté por qué le tiemblan (por temblaban) las manos–*, donde la relación de simultaneidad con el pretérito perfectivo *sprosil* (O – V) se manifiesta mediante una forma del presente imperfectivo *трясутся* ((O – V) o V).

El fenómeno de la *consecutio temporum* se manifiesta, en la mayoría de las ocasiones, en la necesidad de utilizar una forma verbal diferente de la que se utilizaría si esta se orientara respecto al origen. No obstante, “Problema distinto es que el verbo no posea formas específicas para expresar todas las relaciones temporales teóricamente posibles” (Rojo, 1976: 71), como ocurre en la lengua rusa.

Veiga indica, en relación con ello, una particularidad que se observa en muchas lenguas a la hora de establecer la correlación temporal. Según el autor,

la presencia / ausencia de un *vector originario* de anterioridad es propiedad dotada de valor funcional en el sistema, mientras que la presencia / ausencia de un vector originario que no sea de anterioridad no es en ningún caso la base de una oposición temporal (1996a: 162).

El autor cree que el hecho de que la orientación del evento respecto a un verbo principal en futuro no se refleje en cambios en la forma verbal, mientras que, si el acontecimiento se sitúa respecto a un verbo que manifiesta la relación de pretérito, los cambios formales sean frecuentes, es una realidad estructural del sistema verbal de

muchos idiomas. Es importante anotar que el fenómeno de la correlación temporal se da tanto en las subordinadas con subjuntivo como en las que contienen una forma en indicativo.

No obstante, lo fundamental para la comprensión del *consecutio temporum* consiste, como explican Rojo y Veiga, en que

las mismas relaciones temporales entre los acontecimientos pueden ser enfocados de modos diversos y, en consecuencia, expresadas de distintas maneras. (...) la orientación con respecto a la forma verbal de la cláusula dominante no es la única posibilidad existente (1999: 2887).

Así, en algunas ocasiones, la orientación en relación con el origen se vuelve prioritaria a la relación temporal respecto al eje de orientación establecido por otra forma verbal (u otra expresión temporal), de ahí que, para expresarla, el evento parta en su orientación desde el origen, aunque en el mismo contexto podría tomar como punto de partida otro evento. Dichos casos no suponen la ruptura de la correlación temporal, como los trataban los estudios tradicionales.

De esta forma, en el ejemplo anterior en español, una oración del tipo “*la radio anunció que mañana lloverá*” (Veiga, 1996a: 158) también resulta posible. En este caso, el verbo *lloverá* señala la orientación posterior respecto al origen. En ambos ejemplos, como indica Veiga, la sucesión cronológica de los eventos designados es idéntica. La posterioridad de la acción *llover* respecto a la acción *anunciar* está señalada en el ejemplo con *llovería* precisamente por esta forma verbal, que presenta el vector originario de posterioridad, mientras que en el ejemplo con *lloverá* la acción designada por esta forma y orientada con posterioridad al origen lógicamente debe ser posterior a otra orientada con anterioridad en relación con el mismo punto central. Además, la acción *llover* se sitúa en ambos casos con posterioridad respecto al origen, dato que aporta el localizador temporal *mañana*. La diferencia entre estos dos ejemplos consiste, por tanto, en que, por un lado, en el caso con *llovería* la cronología relativa entre los eventos está marcada gramaticalmente y, por otro lado, en que, en ausencia del localizador temporal, la orientación de *lloverá* en relación con el origen queda determinada por el propio valor temporal de la forma y no sucede así en el caso de *llovería*, cuya situación respecto al centro comunicativo solo se precisa mediante una expresión temporal adicional.

Cabe mencionar que otros autores, como, por ejemplo, Chung y Timberlake (1985) y a Comrie (1985), indican igualmente la doble posibilidad de la orientación temporal de los verbos en las cláusulas subordinadas. Comrie indica esta posibilidad describiendo el procedimiento que siguen distintas lenguas a la hora de establecer secuencias temporales.

De ahí que la orientación de los eventos en la subordinación pueda darse respecto a otros eventos y en relación con el punto cero. En ambos casos tiene lugar el fenómeno de la cronología relativa, pero tan solo en el primero esta se gramaticaliza en la *consecutio temporum*. En su investigación, Rojo (1976) insiste en que la correlación temporal no es un fenómeno aislado de otros casos de relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad entre los puntos temporales. La *consecutio temporum* es una posibilidad temporal, que se ha automatizado en la subordinación en ciertas lenguas. El autor propone, por lo tanto,

considerar que la *consecutio temporum* es un caso más especial de algo más general a lo que podemos llamar “correspondencia de temporalidad” [término que Rojo utiliza como sinónimo de cronología relativa]. La correlación temporal o *consecutio temporum* es entonces el fenómeno de correspondencia de temporalidad que se da en las estructuras hipotácticas en las que el acontecimiento expresado por la cláusula subordinada está contemplado desde el punto en que se da la acción principal (1976: 72-73).

Además de todo lo descrito y como resultado de su análisis de la correlación temporal, Rojo ofrece varias observaciones de gran importancia sobre el mecanismo del fenómeno, a las que, posteriormente, Veiga (1996a) añade algunas precisiones. Así, los autores indican lo siguiente:

a) “La obligatoriedad de esta perspectiva indirecta varía según el carácter de la subordinada” (Rojo, 1976: 73). Según explica Veiga, el establecimiento de la correlación temporal, por un lado, no se acepta por todas las variedades de las oraciones subordinadas y, por otro lado, algunos verbos principales, dado su contenido léxico, propician más que otros a la orientación temporal indirecta.

b) “Aun dentro de los tipos de subordinadas que se consideran sujetas a la regla de la *consecutio temporum*, cabe siempre la posibilidad de contemplar la acción de la subordinada sin relación con la de la principal” (Rojo, 1976: 73). Como indica Veiga, la orientación respecto al origen tiene, en este caso, la finalidad de señalar la posición

temporal del evento en relación con el punto cero, que por alguna razón resulta pertinente.

c) “Las formas verbales pueden sufrir desplazamientos y expresan –en ciertas situaciones y acompañadas o no de la adquisición de valores modales– relaciones temporales distintas de las que forman su valor básico” (Rojo, 1976: 73). Rojo explica que, en el caso de la alteración del valor temporal fundamental de la forma de la cláusula principal, la orientación del evento de la subordinada se realiza bien respecto al punto cero de la situación comunicativa, bien en relación con el valor que expresa el verbo principal en dicha situación o bien con relación al valor básico de la forma de la cláusula principal. Veiga anota que dicha observación de Rojo pone de relieve la importancia de considerar valores temporales de las formas en cada caso concreto, evitando el error de obviar el empleo con el valor básico.

Por lo tanto, la concepción de la *consecutio temporum* expuesta por Rojo determina el fenómeno como una manifestación particular de la cronología relativa. Podemos concluir que la cronología relativa, que determina las relaciones temporales entre los eventos manifestados por verbos u otras expresiones temporales, se gramaticaliza en determinados casos en correlación temporal. La *consecutio temporum* “no es un hecho de rección, sino pura y simplemente el principio de la cronología relativa de dos o más acciones” (Rojo, 1976: 82). En las subordinadas que permiten la correlación temporal, este fenómeno es solo una posibilidad de la realización de los valores temporales, que no se da en todas las ocasiones. Entre los factores que propician a ciertos usos verbales, se halla la identidad de los sujetos, que tiende a establecer la perspectiva unitaria, y la importancia de señalar la orientación del evento respecto al origen, que, a su vez, colabora a la orientación independiente (Rojo, 1976: 82). La naturaleza del verbo principal también resulta determinante en algunas ocasiones.

2.2.1.7. Valores temporales básicos vs. valores temporales secundarios

De acuerdo con la concepción del tiempo que hemos descrito, cada lengua presenta un conjunto de formas verbales que cubren algunas de las posibilidades temporales. Cada forma verbal suele asociarse, en este caso, con una posibilidad temporal –es decir, un tiempo– en concreto, pudiendo así su valor ser manifestado “mediante una fórmula en la que se expresa su relación temporal primaria y, cuando

existe, la secundaria” (Rojo, 1974: 90). Sin embargo, como anota Rojo, “Asignar una fórmula a cada elemento de la conjugación supone caracterizarla; en ella se indica lo que consideramos su posición inicial en el sistema. (...) No todos sus usos responden plenamente al valor asignado” (1974: 90). En lo que sigue, analizaremos el conjunto de valores que presentan las formas verbales.

Cabe destacar que esta descripción presenta dificultades dado que, a pesar de que son varios los autores que han dedicado sus trabajos al tema, no existe unanimidad entre ellos ni tampoco sus descripciones resultan exhaustivas. Tanto Bello (1988 [1847]), como Bull (1971), Rojo (1974; Rojo y Veiga, 1999), Comrie (1985), Veiga (1987, 1990, 2012), Porto Dapena (1989) y Domínguez García, Lucas Lastra, Recio Diego, Tomé Cornejo y Borrego Nieto (2013) tratan la variedad de valores temporales en alguna ocasión. La comparación de sus estudios revela la disparidad de sus concepciones e incluso el uso distinto de los términos. Considerando la visión del tiempo verbal que hemos adoptado en este trabajo, nos basaremos en nuestra descripción en la teoría de Rojo, complementándola con la descripción de otros autores. Aunque Rojo analiza en su trabajo los usos temporales en español, creemos que, de nuevo, dada la visión del tiempo que ofrece el autor, su análisis puede considerarse genérico.

Describiremos, en primer lugar, los valores correspondientes con las fórmulas y, en segundo lugar, los que presentan otras relaciones temporales.

2.2.1.7.1. Valores temporales básicos

Para denominar los valores que caracterizan las formas en sus correspondientes fórmulas adoptaremos el término “valores básicos” (*basic meaning*) ofrecido por Comrie (1985: 18). Igualmente, utilizaremos como sinónimos los términos “significado propio” y “significado fundamental” de Bello (1988 [1847]), “realización básica o prototípica” de Veiga (1990: 67) y, para designar los usos, emplearemos el término “usos rectos” de Rojo (1974: 90).

El valor básico de una forma, expresado por la fórmula, presenta su posición inicial en el sistema verbal. No obstante, Veiga (1990) y Rojo y Veiga (1999) aclaran que la realización básica de una unidad verbal “se define en el sistema con arreglo a los rasgos temporales pertinentes que la caracterizan” y que una unidad funcional del

sistema temporal –la forma verbal– debe ser distinguida de dicha realización prototípica dado que no es la única y existen otras variantes (Veiga, 1990: 67).

Esta observación explica el uso de las formas verbales en los casos de acumulación de varios puntos de referencia o, en otras palabras, en situaciones de subordinación en las que se da la correlación temporal entre los verbos. Para poner un ejemplo, la forma *llovía* en español, en su realización prototípica, presenta el valor de la simultaneidad respecto a un punto de referencia anterior al origen, es decir, (O – V) o V. Veiga observa, no obstante, que en las oraciones “*el día anterior la radio había anunciado que llovía*”, “*en aquellos momentos la radio anunciaba que llovía*” y “*al día siguiente la radio anunciaría que llovía*” (1990: 66) los valores temporales que manifiesta *llovía* son ((O – V) – V) o V, ((O – V) o V) o V y ((O – V) + V) o V respectivamente. La alteración en el contenido temporal no se traduce en cambio formal, como explica el autor, dado que las tres realizaciones presentan los rasgos pertinentes de la misma unidad funcional, que son el vector primario de simultaneidad (o V) y el vector originario de anterioridad (O – V). Dado que estas realizaciones mantienen las características pertinentes a una misma unidad funcional, consideramos que deben contemplarse como variantes de los valores básicos de las formas verbales.

2.2.1.7.2. Valores temporales secundarios

Los valores básicos no son los únicos que pueden expresar las formas verbales, y varios lingüistas lo han anotado en sus estudios. Así, Bello, ya en 1847 (1988 [1847]), afirma que “cada forma del verbo suele tener, además de su valor propio y fundamental, otros diferentes en que se convierte el primero según ciertas reglas generales” (1988 [1847]: 200). El autor distingue entre el significado *fundamental*, el *secundario* y el *metafórico*. Bull (1971), a su vez, describe las *funciones verbales sistemáticas* (*systemic functions*) frente a las *no sistemáticas* (*non-systemic functions*), que incluyen las denominadas por el autor *formas migratorias* (*migratory forms*). Comrie (1985), en su trabajo, habla de *significados básicos y secundarios* (*basic and secondary meanings*), explicando que una forma verbal puede presentar, aparte de un significado básico, varios significados periféricos, dependientes del contexto. Domínguez García, Lucas Lastra, Recio Diego, Tomé Cornejo y Borrego Nieto (2013) distinguen entre los *valores primarios* y *valores adicionales*.

Las diferencias en las tipologías y en el uso de los términos dificultan considerablemente el tratamiento del tema; como hemos mencionado, seguiremos en nuestra descripción al análisis de Rojo, enriqueciéndolo con las aportaciones de otros autores. Para denominar los valores no correspondientes con las fórmulas, emplearemos el término *significados* (o valores) *secundarios* (*secondary meanings*) de Comrie (1985).

Así, de acuerdo con Rojo, no todos los usos de las formas responden al valor asignado a cada unidad funcional en la fórmula. “Hay extensiones o ampliaciones, neutralizaciones y, probablemente lo más importante, la posibilidad de alterar la estructura del sistema en ciertos puntos y según unas líneas determinadas”, que el autor denomina *dislocación* (1974: 90). Igualmente, se da la posibilidad de desplazamientos del origen. Anotemos que en nuestra descripción consideraremos los valores temporales de estos usos como valores secundarios, aunque Rojo no lo especifica en su estudio. A continuación, veremos con más detalles estos usos y los valores temporales secundarios correspondientes.

2.2.1.7.3. Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos”

Un ejemplo del empleo de las formas con valores secundarios se da en el caso del desplazamiento del origen, que, según Rojo, se manifiesta en el común para muchas lenguas uso, el presente histórico. En este caso, el punto de origen se desplaza metafóricamente y por voluntad del propio hablante a un momento objetivamente pretérito, que se toma como el centro de la situación comunicativa. Según Veiga (1987), Rojo y Veiga (1999), Domínguez García, Lucas Lastra, Recio Diego, Tomé Cornejo y Borrego Nieto (2013), la *NGLE* (2009) y, mucho antes, Bello (1972 [1841]), el presente histórico no es un hecho aislado; el desplazamiento del origen conlleva la reorientación de todos los tiempos en relación con el nuevo eje central. Por ello Veiga introduce en su estudio términos “*futuro histórico*”, “*ante-presente histórico*” y “*ante-futuro histórico*” (1987: 34) como modelos de la denominación temporal que se debería aplicar en este caso. Como ejemplo, puede servir la oración propuesta en español por Veiga: “*El poeta X. X. nace en 1523, cuando su país ha logrado la independencia y se respira un clima de exaltación patriótica; morirá en 1597 y a lo largo de su vida habrá compuesto más de dos mil poemas*” (1987: 34).

Rojo explica que en el caso de dicho uso verbal no se da lugar a la alteración del valor temporal de las formas ni tampoco procede la adición de un matiz extratemporal. Sin embargo, consideramos que el hecho de que la referencia temporal objetiva sea distinta permite diferenciar dicho empleo de los usos rectos de las formas.

2.2.1.7.4. Dislocaciones

Otro uso de las formas con el significado temporal secundario se da, según Rojo, en las dislocaciones. En el caso de la dislocación del sistema, según Rojo, “el empleo de una forma en una función distinta a la que corresponde a su valor implica la adición de un matiz no temporal que sólo [sic] puede ser explicado mediante la alteración de la identidad entre valor y función” (1974: 113). El autor explica que, igual que en el caso del presente histórico, la dislocación no afecta a una sola forma verbal, sino que se trata de la alternación de la posición en el sistema de un subconjunto de formas, caracterizadas por un rasgo común.

Rojo distingue dos usos dislocados en español: por un lado, el empleo de las formas con el vector primario + V en una función o V respecto al eje, que conlleva la adición de un matiz de probabilidad –por ejemplo, *estará enfermo* cuando significa *probablemente, está enfermo*–; y, por otro lado, el uso de las formas que expresa anterioridad (– V) con el valor de simultaneidad (o V), en cuyo caso “las matizaciones conseguidas pueden agruparse bajo el término conjunto de “irrealidad” (1974: 117) –por ejemplo, *yo era el rey y tú eras la reina* en la repartición de roles en un juego infantil–. El fenómeno denominado por Rojo como “usos dislocados de las formas de posterioridad” (1974: 114) ya ha sido anotado por Jespersen para el francés, el inglés y el alemán, y los empleos llamados “usos dislocados de las formas de anterioridad” (1974: 117) igualmente se dan, según el autor, en inglés. No todos los idiomas permiten estos empleos; así, no se hallan menciones de los usos dislocados en la lengua rusa.

Veiga, en su análisis de la dislocación de Rojo, concluye que el fenómeno debe ser concebido “como un conjunto de desplazamientos axiales de determinadas relaciones temporales asignadas por el sistema verbal a ciertas formas” (2012: 865). En otras palabras, no se debe buscar, como lo explica Veiga, una sustitución de vectores, sino han de reconocerse sustituciones de relaciones temporales en el sistema verbal.

2.2.1.7.5. Neutralizaciones

El tercer tipo de los usos verbales con valores secundarios corresponde a las neutralizaciones. Basándonos en la descripción de Alarcos Llorach (1984), definimos la neutralización como la igualación de las formas en el significado, que tiene como consecuencia la sustitución de una forma por otra, aunque en algunos casos esta es opcional.

Cada idioma presenta distintas posibilidades de neutralizaciones, dependiendo de la estructura del sistema verbal. No obstante, se puede destacar una manifestación del fenómeno señalada por muchos autores en sus descripciones de distintas lenguas: el uso *presente pro futuro*. Como explica Rojo, se trata de “la utilización de formas que expresan primariamente simultaneidad para indicar una relación de posterioridad” (1974: 100). Según el autor, dado que las formas de simultaneidad son términos no marcados del sistema verbal, pueden manifestar tanto el valor o V como el significado + V. Así, cuando se halla en una oración un elemento temporal indicador de la relación + V, una forma verbal de simultaneidad se refiere al momento posterior, de la misma forma que lo hace una forma verbal de posterioridad. Un ejemplo de este uso en español es *mañana me voy de viaje*, igual que en ruso *завтра я уезжаю*.

Igualmente que en el caso del presente histórico, Rojo indica la existencia de los hechos formales paralelos; así, frente al uso de *canto* con referencia a la posterioridad también es posible el empleo de *cantaba*, *he cantado* y *había cantado* cuando en un contexto se indica la relación + V. De esta forma, se aceptan en español “*mañana voy (...) de viaje*” (la neutralización con *mañana iré de viaje* es opcional), “*dijo que mañana iba (...) de viaje*” (de la misma forma, se neutraliza opcionalmente con *dijo que mañana iría de viaje*), “*mañana seguro que ya hemos terminado*” (frente a *mañana seguro que ya habremos terminado*) y “*dijo que mañana seguro que ya habían terminado*” (frente a *mañana seguro que ya habrían terminado*) (Veiga, 1987: 37). Algunos de los idiomas en los que dichos tiempos verbales se expresan mediante formas específicas también presentan dichas neutralizaciones. A su vez, en ruso tan solo se observa la neutralización entre *завтра я уезжаю* –*mañana me voy de viaje*– y *завтра я уеду* –*mañana me iré de viaje*–.

Resumiendo lo descrito acerca de los valores temporales de los verbos, cabe destacar que junto con los usos rectos, correspondientes con los valores básicos, las

formas se emplean con significados secundarios. La gran variedad de usos de las formas se debe, como explica Rojo, a las ampliaciones significativas, a las posibilidades del desplazamiento retrospectivo del origen, a la adopción de una función temporal diferente conjunto con la adición de un matiz extratemporal (es decir, dislocaciones) y a las neutralizaciones entre ciertas oposiciones temporales. Cada idioma, dependiendo de las formas verbales que presenta, expresa un conjunto de posibilidades temporales; la casuística de los empleos temporales no es, sin embargo, de carácter caótico. Un gran número de usos secundarios puede ser explicado, según Rojo, a partir de los valores iniciales de las formas. Los usos temporales de las formas verbales están determinados, por lo tanto, por el carácter sistemático que se le atribuye al conjunto verbal.

En este apartado, hemos descrito la categoría de tiempo. Tras explicar la diferencia entre distintas variedades temporales y presentar una variedad de teorías existentes acerca del concepto del tiempo verbal, hemos determinado nuestra visión del tiempo verbal como “la expresión de la anterioridad, posterioridad o simultaneidad de un hecho con respecto a otro y/o a un origen móvil que, aunque suele coincidir con el momento en que se realiza la comunicación lingüística, no siempre es identificable con él” (Rojo, 1974: 78). Con el objetivo de determinar el mecanismo del tiempo verbal, hemos analizado la correlación de los tiempos en los fenómenos de la cronología relativa y de la *consecutio temporum*, y hemos descrito las posibilidades de usos de las formas con los valores temporales básicos y secundarios.

Analizamos, a continuación, la categoría verbal del aspecto.

2.2.2. La categoría de aspecto

A diferencia del tiempo, que orienta los eventos respecto a distintos puntos cronológicos, el aspecto verbal expresa la información sobre la naturaleza interna de los sucesos, indicando de qué manera la acción verbal “протекает во времени или как распределяется во времени”⁴² (Peshkovskiy, 1956: 105). Como explica la *NGLE*, el aspecto informa de “la manera en que surgen, se terminan o se repiten [los eventos], pero también de si se perciben en su integridad o se muestran únicamente algunos de los segmentos” (2009: 1685). Dado que dichos rasgos no dependen de la localización en la línea cronológica, el aspecto es una categoría gramatical no déctica.

⁴² “se desarrolla o está distribuida en el tiempo” (la traducción es nuestra).

La categoría gramatical de aspecto ha tenido una historia muy peculiar en la lingüística. Como indica Rojo (1988), ya los estoicos manejaban el concepto en su descripción de la lengua griega; no obstante, las gramáticas latinas, en su mayoría, no reconocieron la existencia del aspecto. En el siglo XIX, el aspecto fue redescubierto en los trabajos sobre las lenguas eslavas y se introdujo, de nuevo, en las gramáticas de otras lenguas. Sin embargo, la introducción de la noción de aspecto en la lingüística europea occidental a partir de lo observado en las lenguas eslavas causó ciertas confusiones, y la herencia de la aspectología eslava ha sido criticada en múltiples ocasiones. Así, según Cohen, “se ha llegado a hablar de «aspecto auténtico» en el eslavo (...) negando implícitamente los aspectos en el resto de las lenguas” (1993: 155). No se trata, sin embargo, de adoptar el modelo del aspecto eslavo y aplicarlo a todos los idiomas, sino de reconocer la particularidad de la expresión del aspecto en las lenguas eslavas aceptando la diversidad de formas en las que se manifiesta la categoría en otros sistemas lingüísticos.

Son numerosos los estudios dedicados al problema del aspecto⁴³. La complejidad del tema ha originado múltiples aproximaciones hacia la teoría del aspecto, que han permitido, a su vez, una variedad de tipos de análisis del funcionamiento de la categoría en general y de su expresión en algunas lenguas en particular. En palabras de Rojo, “No es fácil encontrar una categoría gramatical en la que las discrepancias entre los lingüistas sean tan llamativas como las que es posible hallar en el caso de aspecto” (1990: 31). En nuestra investigación, consideramos que la visión temporal de Rojo y Veiga, que adoptamos, no es incompatible con la categoría de aspecto, y solo la consideración conjunta de ambas categorías gramaticales permite explicar la variedad de usos tanto del español como del ruso (como se explica, en lo referente al sistema verbal del español, en el apartado 2.3.3.4.).

Dependiendo del tipo de su manifestación, el aspecto verbal se presenta, según la *NGLE*, en tres formas: el aspecto léxico (o el modo de acción), el aspecto morfológico (o desinencial) y el aspecto sintáctico (o perifrástico). Cada lengua se caracteriza por su

⁴³ Entre los autores que más han aportado a la teoría del aspecto destacan Comrie (1976), Dahl (1987), Binnick (1991) y Cohen (1993); en la gramática española cabe mencionar a García Fernández (2000), Veiga (1992b), Rojo (1988) y Martínez-Atienza (2012), y en la aspectología rusa son fundamentales los trabajos de Maslov (1985), Bondarko y Bulanin (1967), Bondarko (1971) e Isachenko (2003).

propio tipo de la correlación entre estas variedades aspectuales. A continuación, describiremos los valores que manifiestan los tres tipos aspectuales.

2.2.2.1. El aspecto léxico

El *aspecto léxico*, llamado también *modo de acción*, *cualidad de la acción*, *accionalidad* o *Aktionsart*, “se refiere a la información de carácter aspectual que poseen las unidades léxicas que constituyen los predicados” (Martínez-Atienza, 2012: 13). Se trata de una propiedad de predicados, es decir, no solo de los verbos, puesto que el contexto sintáctico inmediato de un verbo modifica, en ciertos casos, su significado.

Aunque la primera distinción de los predicados según el criterio del aspecto léxico se debe ya a Aristóteles (1994), una de las clasificaciones de los predicados sobre la base del valor aspectual léxico de mayor repercusión en la actualidad pertenece a Vendler⁴⁴ (1957). El autor distingue cuatro tipos de predicados: las realizaciones (*accomplishments*), los logros (*achievements*), los estados (*states*) y las actividades (*activities*)⁴⁵.

En su clasificación, Vendler se basa, sobre todo, en los criterios de telicidad y duración de las situaciones designadas. Así, el criterio de *delimitación* o *telicidad* permite distinguir los eventos *delimitados* o *télicos* (en la tradición española también se utiliza, siguiendo a Bello (1988 [1847], el término *desinentes*) de los *no delimitados* o *atélicos*. Los primeros poseen una meta intrínseca, un límite, que deben alcanzar para considerarse cumplidos, mientras que los segundos se cumplen siempre, dado que carecen de dicho fin. Comrie (1976) en su explicación de la telicidad añade que una vez un evento télico llega a su fin, no puede seguir realizándose ni volver a suceder, mientras que los eventos atélicos pueden interrumpirse y retomar su curso. Los predicados de realización, como *correr una milla* o *dibujar un círculo*, y los logros⁴⁶,

⁴⁴ Otros estudios fundamentales del modo de acción pertenecen a Bertinetto (1986), Smith (1991) y Beavers (2010), entre otros autores. Dado que la descripción de la clasificación de predicados según su modo de acción no es el objetivo de este trabajo y puesto que los estudios sobre la adquisición verbal que han tenido en cuenta el aspecto (como son los estudios dentro de la hipótesis del aspecto) han utilizado mayoritariamente la distinción de Vendler, consideramos que es suficiente aquí con la descripción de esta clasificación.

⁴⁵ Utilizamos las traducciones ya tradicionales de los términos de Vendler.

⁴⁶ En cuanto a los logros, algunas clasificaciones posteriores a la de Vendler pero basadas en esta última les otorgan el rasgo de telicidad (es el caso de la *NGLE*), argumentando

como *llegar a la cima* o *reconocer algo*, son télicos. Los estados, como *saber algo* o *dominar a alguien*, y actividades, como *correr* o *empujar un carro*, a su vez, no requieren alcanzar un límite para percibirse como realizados.

En cuanto al criterio de duración, las situaciones designadas por los predicados pueden poseer cierta extensión temporal –son casos de las actividades, las realizaciones y los estados– o carecer de esta –como en el caso de los logros–. Comrie incide en que los eventos sin duración, que el autor denomina puntuales (*punctual*), “do not have any duration, not even duration of a very short period”⁴⁷, por lo que carecen de estructura interna (1976: 42).

De acuerdo con dichos criterios, las *actividades* son predicados de carácter durativo que indican un proceso⁴⁸ y no implican un fin intrínseco (*dormir*, *trabajar* y *correr por el parque*). Según la *NGLE*, aparte de duración y no delimitación, las actividades presentan también el rasgo de dinamismo. Las *realizaciones* (o *efectuaciones*), a su vez, se diferencian de las actividades en que poseen límite (*construir una casa*, *leer un periódico* y *escribir una novela*). Igualmente, presentan el rasgo de dinamismo.

que, para que el evento se cumpla, tiene que suceder en su totalidad. Sin embargo, también se han presentado opiniones de que dichos eventos no pueden verse como télicos dado que, como lo explica Comrie, “it is importante that there should be both a process leading up to the terminal point as well as the terminal point” [“es importante que debe darse tanto el proceso que lleva al punto de término como el mismo punto de término” (la traducción es nuestra)] (1976: 47). En nuestro estudio, los consideramos télicos.

⁴⁷ “no tienen ninguna duración, ni siquiera la de un período muy corto” (la traducción es nuestra).

⁴⁸ El concepto *proceso* se halla, entre otros, en los trabajos de Vendler (1957), Comrie (1976) y Dahl (1987). En nuestra investigación, utilizaremos dicho término con el significado que le otorga Comrie. El autor introduce este término para explicar la diferencia entre *evento* (*event*) y *proceso* (*process*) (1976: 51). Según Comrie, ambos términos se refieren a las situaciones dinámicas, pero “‘process’ refers to the internal structure of a dynamic situation (there are thus no punctual process), while ‘event’ refers to a dynamic situation as a single complete whole. Thus the term ‘process’ means a dynamic situation viewed imperfectly, and the term ‘event’ means a dynamic situation viewed perfectly” (1976: 51) [“un proceso hace referencia a la estructura interna de una situación dinámica (de ahí que no existan procesos puntuales), mientras que un evento hace referencia a una situación dinámica en su totalidad. Por lo tanto, el término *proceso* designa una situación dinámica vista como imperfectiva, y el término *evento* denota una situación dinámica vista como perfectiva” (la traducción es nuestra)].

Los *logros* (o *consecuciones*) son predicados con un fin intrínseco y sin duración. Son acciones momentáneas, como *caerse*, *llegar a la cima* y *entrar en la habitación*. La *NGLE* otorga a los logros el carácter dinámico. Por último, los *estados* son predicados durativos sin límite interno (*saber algo*, *ser rubio* y *tener dinero*). No se caracterizan por el dinamismo. La *NGLE* sugiere que el dinamismo, un concepto controvertido, sirve para distinguir los estados de los demás eventos.

Para visualizar lo descrito, se reproduce, a continuación, el esquema de la *NGLE* que presenta los cuatro tipos de eventos con los rasgos atribuidos:

| | duración | delimitación | dinamismo |
|----------------------------------|----------|--------------|-----------|
| 1. ACTIVIDADES | sí | no | sí |
| 2. REALIZACIONES O EFECTUACIONES | sí | sí | sí |
| 3. CONSECUENCIAS O LOGROS | no | sí | sí |
| 4. ESTADOS | sí | no | no |

(2009: 1694).

El modo de acción es una propiedad de predicados, dado que tanto el significado del verbo como su contexto sintáctico inmediato aportan los rasgos semánticos que determinan el modo de acción del predicado. De ahí que la “naturaleza composicional” (*NGLE*, 2009: 1693) sea uno de los rasgos más característicos del aspecto léxico. Dicho rasgo, a su vez, determina la posibilidad del cambio en el modo de acción de algunos verbos en predicados distintos. Así, según la *NGLE*, “*tocar el piano*” designa una actividad en español, ya que el sustantivo *piano* no delimita el evento, mientras que “*tocar una sonata*” es una realización, es decir, la acción se acabará cuando la sinfonía llegue a su fin (2009: 1705).

En la determinación del aspecto léxico del predicado influyen, sobre todo, el sujeto y los complementos. Martínez-Atienza (2012) y Havu (2004) indican que el aspecto léxico varía dependiendo de si el sintagma nominal del sujeto es agentivo o no agentivo, colectivo o individual, continuo o discontinuo, etc. La presencia o la ausencia de un límite intrínseco, la duración o la instantaneidad, el dinamismo o la estatividad, es decir, las características semánticas de los predicados, determinan su compatibilidad o incompatibilidad con ciertos complementos preposicionales, igual que la posibilidad de su aparición en ciertas perífrasis y formas de conjugación.

La importancia de la clasificación de predicados según su modo de acción en la adquisición de idiomas extranjeros lleva a considerar las similitudes y las diferencias que puede presentar la noción del aspecto léxico en distintos idiomas. Varios autores han indicado que la distinción de predicados según el modo de acción parece existir en todos los idiomas. Así, Bertinetti afirma que

Actionality (...) is necessarily present in every language, although it is not always conveyed by explicit forms of lexicalization, such as are exhibited in the Slavic languages through the opposition of so-called “perfective” and “imperfective” verbs⁴⁹ (1994b: 113).

Maslov (1985) expresa la misma opinión. Por lo tanto, aunque los predicados designan acciones con las mismas características inherentes (duración, delimitación, dinamismo) para los hablantes de todos los idiomas, cada lengua presenta –si lo hace de forma explícita– sus formas de expresar el aspecto léxico, que influye de una u otra manera en el comportamiento sintáctico de los predicados.

Resumiendo, el aspecto léxico aporta datos sobre las características internas de los predicados. De acuerdo con la clasificación de los predicados según su aspecto léxico, propuesta por Vendler, destacan cuatro tipos de predicados: son actividades, realizaciones, logros y estados. La naturaleza composicional del aspecto léxico determina que este dependa tanto del significado del núcleo verbal como de la semántica de varios componentes predicativos. El significado aspectual léxico del predicado condiciona su comportamiento sintáctico.

2.2.2.2. El aspecto morfológico

El *aspecto morfológico* es, de acuerdo con García Fernández, “una noción semántica de manifestación morfológica” (2000: 44). A diferencia del aspecto léxico que atañe a todo el predicado, la información de aspecto morfológico se halla en el núcleo verbal.

El criterio del aspecto morfológico (según la *NGLE*, se utilizan también los términos *aspecto desinencial*, *flexional* o *flexivo*) en la gramática tradicional divide los

⁴⁹ “*Accionalidad* (...) está necesariamente presente en cada lengua, aunque no siempre está manifestada explícitamente mediante formas lexicalizadas, como sucede en las lenguas eslavas con la oposición de los verbos denominados “perfectivos” e “imperfectivos” (la traducción es nuestra).

tiempos en *perfectivos* e *imperfectivos*. Algunos autores, sin embargo, ofrecen clasificaciones con más tipos aspectuales de verbos, incluyendo, por ejemplo, el aspecto *perfecto*. Es la clasificación que utilizaremos en nuestro estudio. A continuación, describiremos los tipos del aspecto morfológico, siguiendo a los autores que más han aportado en el tema.

2.2.2.2.1. El aspecto perfectivo

El *aspecto perfectivo* (o *aorista*), focaliza, según la *NGLE*, “las situaciones en su conjunto, de principio a fin, y las presenta como completas o acabadas” (2009: 1690). Las situaciones perfectivas se conciben, por lo tanto, como cerradas y se ven en su integridad, como en los casos de *Se encerró en su cuarto* y *Trabajó de chef durante veinte años*.

Bondarko (1971), tras observar el comportamiento sintáctico de las formas perfectivas, concluye que el rasgo dominante –siempre presente– del aspecto perfectivo es su *integridad* (*целостность*), es decir, la visión de los eventos en su totalidad. La integridad condiciona la realización de los demás rasgos semánticos, lo que, a su vez, determina las posibilidades sintácticas de las formas.

En su estudio del aspecto, Comrie (1976) señala que a la noción de la perfectividad se le asignan, con frecuencia, algunas características inapropiadas, lo que dificulta la comprensión de su valor y funcionamiento. Algunos autores, por ejemplo Fernández López (1997), anotan que algunas de estas características inapropiadas se mantienen en las explicaciones dirigidas a los estudiantes extranjeros. Así, según Comrie, la perfectividad se asocia en algunas ocasiones con poca duración de los eventos, mientras que las acciones extendidas se ven como propias de la imperfectividad. La duración del evento no es el criterio adecuado para determinar la perfectividad o imperfectividad de un acontecimiento, lo que demuestra la posibilidad del uso de ambas formas en los ejemplos con la misma extensión temporal, como es el caso de “*il régna (...) trente ans*” (en francés, *él reinó treinta años*) y “*il régnait (...) trente ans*” (*él reinaba treinta años*) (Comrie, 1976: 17). Dichos ejemplos prueban, igualmente, que la diferencia entre dos aspectos no se define con la descripción de una situación temporalmente limitada frente a otra que no presenta límites.

Otra característica frecuentemente asociada a la perfectividad es la indicación de una acción terminada (vemos el criterio de “*completed action*”, por ejemplo, en el trabajo de Givón, 1984). Según Comrie, el aspecto perfectivo señala una situación completa, con su inicio, centro y fin, pero no tiene por qué –aunque también es posible– enfatizar el fin de la acción, como demuestra la existencia del presente-futuro perfectivo “*ja ub’ju tebjá*” (*te mataré*) en ruso (1976: 18). Comrie explica que una forma perfectiva suele indicar el fin de una situación –es decir, altera su significado principal– si se utiliza explícitamente en contraste con una forma imperfectiva. Es el caso del ruso “*on dolgo ugovarival (Ipfv.) menja, no ne ugovoril (Pfv.)*” –*me estuvo persuadiendo durante mucho tiempo, pero no me persuadió*– (Comrie, 1976: 19). El perfectivo puede utilizarse también para indicar el inicio de una acción, en cuyo caso se trata del significado ingresivo o incoativo, como en *Conocí a Mateo hace mucho tiempo ya*.

Comrie señala también que “perfectivity involves lack of explicit reference to the internal temporal constituency of a situation, rather than a explicitly implying the lack of such internal temporal constituency”⁵⁰ (1976: 21). De ahí que la situación indicada por una forma perfectiva pueda ser internamente compleja, teniendo una duración considerable o incluyendo varias fases de la realización. La estructura interna, en este caso, se expresa vía el significado léxico u otras oposiciones aspectuales. Sirven de ejemplo “*toda la tarde estuvieron entrando visitas*” y “*on pozapiral vse dveri*” (*cerró todas las puertas una por una*) (Comrie, 1976: 22-24)

Otra particularidad semántica de la perfectividad es su compatibilidad con la interpretación iterativa. No obstante, no la aporta la forma verbal misma, como se ve en “*Me bañé casi todos los días en el Hondo*” (Ribeyro, *Ceniecillos*, en *NGLE*, 2009: 1690).

En resumen, la correcta comprensión de la perfectividad condiciona el uso apropiado de formas verbales de aspecto perfectivo. El rasgo más importante, que es la indicación de una acción completa vista desde fuera como una totalidad, determina el comportamiento sintáctico de los tiempos perfectivos.

⁵⁰ “La perfectividad supone la inexistencia de referencia explícita a la constitución temporal interna de la situación, pero no implica la inexistencia de dicha constitución temporal interna” (la traducción es nuestra).

2.2.2.2.2. El aspecto imperfectivo

El aspecto imperfectivo, a diferencia del perfectivo, enfoca la estructura interna de la situación. La principal característica del imperfectivo consiste, según Comrie, en “explicit reference to the temporal structure of a situation, viewing a situation from within”⁵¹ (1976: 24).

El análisis de distintos rasgos semánticos del imperfectivo permite a Bondarko (1971) afirmar que esta variedad aspectual no posee ninguna característica semántica con la realización constante. El contenido semántico de las formas imperfectivas, según el autor, se caracteriza por no expresar la totalidad de la acción, por lo que las formas pueden expresar un evento como proceso, es decir, viéndolo en su desarrollo. García Fernández (2000) anota que, dado que el imperfectivo no hace mención ni al inicio ni al final de la situación designada, cualquier suposición sobre estos es una interferencia pragmática.

De acuerdo con la *NGLE*, se suelen distinguir tres modalidades del aspecto imperfectivo: *progresiva*, *habitual* (también *iterativa* o *cíclica*) y *continua*⁵². La variedad *progresiva* “enfoca un punto o un intervalo del desarrollo de la acción” (2009: 1688). La situación enfocada empieza a desarrollarse antes del momento o intervalo señalados y sigue su curso una vez terminan estos. Algunos idiomas disponen de formas específicas para expresar dicho contenido aspectual, como es el caso del español (*estar* + *gerundio*), mientras que otros carecen de estas, como es el caso del ruso. Además, la distinción entre el aspecto progresivo y el no-progresivo en las lenguas que la presentan puede ser obligatoria u opcional (en español es opcional: *María canta* puede sustituir a *María está cantando*).

La variedad *habitual*, *iterativa* o *cíclica* hace referencia “a las situaciones que se repiten a lo largo de cierto intervalo” (*NGLE*, 2009: 1688). La referencia a las acciones

⁵¹ “referencia explícita hacia la estructura temporal de una situación, que se ve desde dentro” (la traducción es nuestra).

⁵² Algunos autores difieren en sus clasificaciones de la que presenta la *NGLE*. Así, Comrie (1976) destaca dos modalidades del imperfectivo: la habitual y la continua, y distingue, dentro de esta última, la variedad progresiva y la no-progresiva. Martínez-Atienza (2012), a su vez, habla de dos variedades del imperfectivo –la progresiva y la continua–, y no reconoce la habitual como una variedad aparte. En nuestro estudio, utilizaremos la clasificación de las variedades del imperfectivo de la *NGLE*.

sucesivas no es, sin embargo, un rasgo propio solamente de los tiempos verbales imperfectivos; algunos idiomas, en ciertos casos, aceptan el uso del perfectivo con el significado imperfectivo iterativo. Así, en español se admite “*siempre que lo intentaba*” y “*siempre que lo intentó*” con el significado de reiteración (NGLE, 2009: 1688); igualmente, en ruso posee el significado iterativo la frase “*každyj raz mne kazalos’, čto kto-to otkryl (Prv.) okno, i svežij veter vorvalsja (Prv.) v bol’ničnyju palatu*” –*cada vez me parecía que alguien había abierto la ventana y el viento fresco había entrado en la habitación del hospital*– (Comrie, 1976: 31).

La variedad *continua* del aspecto imperfectivo enfoca una situación dentro de un intervalo temporal. Así, en “*Cuando era muchachita adoraba la escuela*” (Berges. Cenizas, en NGLE, 2009: 1689), las formas verbales no expresan proceso ni indican repetición de una situación, sino designan propiedades pretéritas de un individuo que se presentan como simultáneas pero también temporalmente extendidas. *Era* y *adoraba* designan situaciones persistentes a lo largo de un intervalo temporal ya concluido.

La imperfectividad se expresa de formas diferentes en distintas lenguas. Algunos idiomas cuentan con una única forma para expresar la variedad de matices de la imperfectividad, mientras que otros cuentan con varias formas o disponen de medios que expresan tan solo una parte del contenido semántico imperfectivo. Así, en ruso, la forma imperfectiva *он читал* (*el leía / él estaba leyendo*) transmite todos los matices de la imperfectividad. El español, a su vez, aparte de la distinción entre el perfectivo y el imperfectivo en el pretérito (*María llegó / María llegaba*), cuenta con una forma progresiva (*María estaba llegando*).

Resumiendo, el aspecto imperfectivo focaliza la estructura interna de una situación y se presenta en tres modalidades: la variedad progresiva focaliza un punto o intervalo en el desarrollo de la situación; la variedad iterativa expresa situaciones que se repiten durante un lapso temporal, y la modalidad continua se emplea para focalizar una situación que persiste durante un intervalo.

2.2.2.2.3. El aspecto perfecto

El aspecto perfecto se difiere de las demás variedades aspectuales por que no caracteriza directamente la situación designada, sino que se refiere a su estado

resultante⁵³. Así, la oración “*El director ya se ha marchado*” se interpreta como El director ya no está aquí, es decir, se expresa una situación que se da como consecuencia de la acción principal (NGLE, 2009: 1690).

Comrie (1976) distingue cuatro manifestaciones del significado de relevancia continua de una acción pretérita que expresa el perfecto: se trata del *perfecto resultativo*, *el perfecto experiencial*, *el perfecto de la situación persistente* y *el perfecto del pasado reciente*. El *perfecto resultativo* (*perfect of result*) manifiesta que el estado presente es el resultado de un evento pretérito. En inglés, por ejemplo, “*John has arrived*”, frente a “*John arrived*”, indica que el resultado de la situación persiste, es decir, John todavía está aquí (1976: 56). Comrie indica que el uso del perfecto depende en muchos casos la valoración subjetiva de los hablantes sobre la duración del resultante de una acción en el presente. El uso varía también en distintas zonas geográficas, como es el caso dicho uso en España.

El *perfecto experiencial* (*experiential perfect*; otros términos son *existential perfect* –perfecto existencial– e *indefinite perfect* –perfecto perfecto simple–) indica que la situación designada ha tenido lugar al menos una vez durante un intervalo que empieza en el pretérito y acaba en el presente. Por ejemplo, en español dicho significado se expresa en *He estado en París*. Es posible restringir el intervalo temporal al que se refiere la afirmación señalando su inicio, como sucede en *Desde entonces, ha estado en París tres veces*.

El *perfecto de la situación persistente* (*perfect of persistent situation*) señala una situación que se ha iniciado en el pasado pero continúa su curso en el presente. De acuerdo con Comrie, se trata de una variedad del perfecto característica del inglés (como en “*we’ve lived here for ten years*”) y no expresada por otras lenguas, muchas de las cuales utilizan la forma del presente para dicho significado (como en “*ja ždy uže tri dnja*” del ruso –literalmente *espero tres días ya*–) (1976: 60). No obstante, según García Fernández (2000) y Martínez-Atienza (2012), la forma del *perfecto continuativo* en

⁵³ No todos los autores distinguen en sus clasificaciones el *aspecto perfecto*; algunos lo consideran una subvariedad del perfectivo. Igualmente, existen opiniones diferentes sobre si este valor es temporal o aspectual. Nosotros seguiremos la clasificación tradicional que concibe el perfecto como una variedad aspectual.

español también es capaz de transmitir este significado, como se ve en “*Luis ha estado en el hospital con ella desde que tuvo el accidente*” (Martínez-Atienza, 2012: 45).

El *perfecto del pasado reciente* (*perfect of recent past*) se utiliza, según Comrie, cuando la situación se percibe como reciente, es decir, la importancia del evento pretérito se debe a su cercanía temporal. El grado de cercanía temporal que permite el uso de esta variedad del perfecto varía en distintos idiomas. Así, en español, por ejemplo, el uso es relativamente amplio y la frase “*la he visto* (Perfect) *esta mañana*”, pronunciada por la tarde del mismo día, es correcta; en ruso, el perfecto, expresado con formas pasivas, acepta menciones temporales considerablemente alejadas del presente, como en “*dom postroen* (Perfect) *v prošlom godu*” –*la casa fue construida el año pasado*– (Comrie, 1976: 54). El perfecto del pasado reciente se usa, igualmente, en el caso de la cercanía temporal mental establecida por el hablante, como en *Mi abuelo ha muerto hace cinco años*.

Igual que en el caso del imperfectivo, no todas las lenguas que disponen de las formas específicas con el significado perfecto manifiestan la totalidad de los valores mencionados. Algunas lenguas expresan varios significados a través de una única forma, en cuyo caso la distinción entre los valores se debe al contexto; otros idiomas, a su vez, carecen de formas específicas del perfecto y manifiestan sus valores mediante otras formas verbales. Comrie anota también que la mayoría de los idiomas que distinguen formalmente entre el perfecto y el no perfecto permiten las combinaciones del perfecto con otros tipos aspectuales. Así, en español es posible combinar el perfecto con el progresivo, como en *He estado trabajando*.

En resumen, el aspecto perfecto expresa la relevancia continua en el presente de una acción pretérita. Dicho significado se manifiesta en el perfecto resultativo, que señala que el estado presente es la consecuencia de un evento pretérito; en el perfecto experiencial, que designa una situación que ha sucedido al menos en una ocasión durante un intervalo que inicia en el pretérito y acaba en el presente; en el perfecto de la situación persistente, que designa una situación iniciada en el pretérito que se mantiene en el presente; y en el perfecto del pasado reciente, que expresa una situación temporalmente (o mentalmente) cercana.

Resumiendo todo lo visto acerca del aspecto morfológico, este presenta tres variedades aspectuales⁵⁴. El aspecto perfectivo concibe una situación en su totalidad, de principio a fin, presentándola como una unidad completa. El aspecto imperfectivo presenta la acción desde dentro, focalizando su estructura interna. Y el perfecto presenta un estado resultante de una situación anterior. No todas las lenguas expresan la totalidad de estos significados ni tampoco todas disponen de formas específicas para cada significado.

2.2.2.3. El aspecto perifrástico

El aspecto *perifrástico* o *sintáctico* es el tercer tipo aspectual de acuerdo con la forma en la que se manifiesta el aspecto. Las perífrasis verbales son predicados complejos constituidos por dos verbos, en ciertas ocasiones separados por partículas: el verbo auxiliar, portador de la información temporal, aspectual o modal, y el verbo principal o el auxiliado (Dietrich, 1983). A diferencia del aspecto léxico que, como hemos visto, parece expresarse en todos los idiomas, la manifestación del contenido semántico propio de las perífrasis mediante unas formas específicas está restringida a un número reducido de lenguas. Así, las perífrasis son construcciones frecuentes en las lenguas románicas, mientras que, para otras lenguas indoeuropeas, es común emplear construcciones con verbos modales o secuencias adverbiales para transmitir el mismo contenido.

⁵⁴ Smith (1991) considera que el aspecto perfectivo, el imperfectivo y el perfecto no agotan todas las opciones aspectuales y defiende la existencia del *aspecto neutral*. Según la autora, se trata de una variedad aspectual propia de formas que no posean ni morfema perfectivo ni imperfectivo y, dependiendo del contexto, pueden interpretarse como perfectivas o como imperfectivas, en todas sus variedades. Martínez-Atienza (2012), siguiendo a Smith, afirma que, en el caso del español, son las formas simples de futuro y condicional las que expresan dicha modalidad aspectual. La autora lo demuestra en los siguientes ejemplos: “*Cuando vengas, estaré aún en el parque con el niño*”, en el que la subvariedad expresada del aspecto neutral es el imperfectivo continuo, y “*Mañana por la tarde estaré con mi padre en el hospital*”, en el que se emplea el perfectivo terminativo (2012: 47). La *NGLE* indica que las formas *cantaré* y *cantaría* son neutras en cuanto al aspecto y pueden ser perfectivas o imperfectivas dependiendo del contexto, pero no acepta el neutral como una variedad aspectual aparte. Seguiremos a la *NGLE* y Comrie en su concepción de tres variedades aspectuales.

Las perífrasis expresan una variedad de matices semánticos⁵⁵. Según la clasificación de *NGLE*, en cuanto a las informaciones tempoaspectuales, una de las posibilidades semánticas de las perífrasis es indicar la fase del proceso. Las perífrasis *fasales* pueden enfocar el inicio de una situación, su desarrollo interno o su progresión, su finalización y su interrupción o abandono. Las perífrasis aspectuales *escalares* o *seriales*, a su vez, sitúan los eventos en orden cronológico y establecen una jerarquía de naturaleza discursiva entre ellos. La repetición y la frecuencia son otros rasgos semánticos expresados por las perífrasis. Aparte de los significados tempoaspectuales, algunas perífrasis expresan informaciones modales⁵⁶, tales como la capacidad, la posibilidad, la probabilidad, la necesidad o la obligación de la realización de una situación.

Por lo tanto, las perífrasis son un tipo aspectual cuyos valores –sean tempoaspectuales sean modales- se manifiestan mediante unas formas específicas en un número limitado de lenguas. El aspecto léxico y el aspecto morfológico pueden, en ocasiones, atender al mismo contenido semántico, pero en el caso de las perífrasis la expresión se realiza mediante una secuencia de dos verbos, a veces separados por una partícula.

Concluyendo todo lo descrito sobre el aspecto, se trata de una categoría verbal que aporta información sobre la naturaleza interna de los sucesos. Dependiendo de la forma de su expresión, el aspecto se presenta en tres formas: el aspecto léxico o modo de acción, que se manifiesta en la raíz verbal; el aspecto morfológico o desinencial, que transmite el valor aspectual mediante la estructura morfológica de una forma verbal; y el aspecto sintáctico o perifrástico, que transmite el significado aspectual a través de un predicado complejo constituido por dos verbos.

La categoría de aspecto manifiesta una variedad semántica considerable. La expresión de los valores aspectuales difiere en distintas lenguas, y cada lengua se

⁵⁵ Dado que la sistematización y la caracterización de las perífrasis presenta grandes dificultades, nos contentaremos aquí con una descripción genérica del concepto y proporcionaremos los ejemplos de las construcciones perifrásticas en español y en ruso en los apartados correspondientes.

⁵⁶ Mencionamos los valores modales de las perífrasis para ofrecer la descripción completa de las formas.

caracteriza por su propio tipo de la correlación entre las variedades aspectuales, lo que puede dificultar el aprendizaje de una L2.

2.2.3. La categoría de modo

La tercera categoría que determina la organización de un sistema verbal es la de modo. Como lo explica la *NGLE*,

El modo constituye una de las manifestaciones de la MODALIDAD (...) un rasgo característico del modo es informar sobre la actitud del hablante ante la información suministrada y, en particular, sobre el punto de vista que este sostiene en la relación con el contenido de lo que se presenta o se describe (2009: 1866).

El contenido proposicional, como anota la *NGLE*, puede ser objeto de diferentes actitudes por parte del hablante. Una situación o un estado de cosas pueden verse a través del conocimiento o la intención o ser percibido de forma subjetiva por un hablante. En muchos idiomas dichas actitudes se manifiestan gramaticalmente, y el predicado suele cumplir el papel fundamental en la determinación de la selección modal.

El modo verbal es sensible a la presentación de los estados de cosas, por parte del predicado, como conocidos, imaginarios, deseados, conseguidos, fingidos, negados, entre otros valores. No obstante, la manifestación de dichos contenidos se da, en distintos idiomas, de forma diferente. Como dice Veiga,

las significaciones modales, temporales y aspectuales constituyen universales lingüísticos que en cada lengua particular pueden aparecer o no configurados en categorías verbales funcionales, aparte de otras posibles configuraciones fuera del núcleo del sistema verbal, ya sea en el léxico, ya en otros puntos de la gramática (1990: 56).

Por ello, la manifestación de los mismos contenidos en las lenguas requiere, en ocasiones, el uso de formas verbales con valores modales distintos, introducidas en estructuras sintácticas diferentes. Así, el español, por ejemplo, cuenta con el modo indicativo, el modo imperativo y el modo subjuntivo. Este último se utiliza para designar las situaciones hipotéticas y se expresa por una serie de formas específicas. En ruso, a su vez, existe el modo indicativo, el modo imperativo y el modo *irrealis*. El modo *irrealis* expresa hipótesis acerca de un hecho verbal o designa la posibilidad de su desarrollo. No obstante, el volumen semántico del subjuntivo en español no coincide

plenamente con el modo *irrealis* del ruso, por lo que en algunas ocasiones en español se requiere una forma en subjuntivo y el ruso se sirve de una forma indicativa para designar el mismo significado.

En resumen, la categoría de modo expresa la actitud de los hablantes hacia los datos del mensaje transferido. Distintos idiomas disponen de medios diferentes para manifestar los contenidos modales. Muchas de las lenguas más utilizadas manifiestan dichos contenidos gramaticalmente, entre otras posibilidades, mediante el uso de formas verbales con significados modales correspondientes.

Una vez descritas las categorías verbales del tiempo, aspecto y modo, señalaremos la correlación que se establece entre ellas.

2.2.4. Correlación entre las categorías verbales

El funcionamiento del sistema verbal está determinado por el funcionamiento conjunto de las categorías verbales. Observaremos, a continuación, la correlación entre distintas categorías verbales. Nuestra descripción no pretende ser exhaustiva y se centra en los aspectos de la correlación que más aportan a nuestro trabajo, persiguiendo el fin de señalar la importancia de tener en cuenta la relación entre distintas categorías que forman el sistema verbal.

En cuanto a la correlación tempoaspectual, Comrie (1976) describe la relación entre el aspecto morfológico y la referencia temporal de las formas verbales. Según el autor, las formas que designan un evento simultáneo al momento del habla son esencialmente imperfectivas y tienen el significado o bien continuo o bien habitual. Sin embargo, si hacen referencia al futuro, pueden interpretarse como perfectivas. Así, en inglés “*he comes here*” suele interpretarse como habitual, dado que la referencia a una situación en desarrollo es propia de la forma progresiva “*he is coming here*”; a su vez, en “*when he comes here, I’ll tell him*” la forma *comes* se interpreta como perfectiva (1976: 68). Según explica Comrie, en las lenguas eslavas orientales y occidentales, la forma del “no pasado perfectivo” (*perfective non-past*) llegó a transmitir el significado del futuro perfectivo como su valor básico. Aun así, en ruso la forma perfectiva del no pasado puede utilizarse con el significado habitual, lo que resulta común con referencia al pasado, introducida frecuentemente por los adverbios temporales del tipo *бывало* (*solía darse el caso de que*). En este caso, la forma perfectiva se suele emplear en

conjunto con las formas del presente imperfectivo, por lo que la diferencia aspectual queda neutralizada.

En cuanto al valor temporal de anterioridad respecto al punto cero, Comrie anota que es el valor temporal que más distinciones aspectuales suele ofrecer. En muchas lenguas indoeuropeas, según el autor, la diferencia entre el imperfectivo y el perfectivo se aprecia tan solo entre las formas del pretérito. Comrie lo ejemplifica con la distinción entre *hablé* y *hablaba* en español y anota que la forma perfectiva suele emplearse con mayor frecuencia.

La posterioridad respecto al origen, a su vez, es el valor temporal que menos distinciones temporales manifiesta, lo que puede ser también la razón de la ausencia de una distinción aspectual tan marcada. Comrie indica que, por ejemplo, en italiano, a diferencia del español, no existe una forma del futuro progresivo (en español *estaré escribiendo*), aunque no existe una razón morfológica para ello.

Aunque esta descripción de la correlación tempoaspectual, propuesta por Comrie, resulta útil, simplifica bastante las complejas relaciones entre el tiempo y el aspecto morfológico. Bertinetto (1994b) señala que la correspondencia entre los tiempos y aspectos morfológicos no es en absoluto inequívoca. La mayoría de las formas temporales presentan múltiples usos y referencias temporales distintas. Por lo tanto, a pesar de que ciertas relaciones temporales en la mayoría de los casos se expresan por una serie de formas con un contenido aspectual determinado, cada caso debe ser analizado en el contexto en el que se halla.

Bertinetto señala también que la correlación tempoaspectual es una interacción básica que determina las múltiples manifestaciones del sistema verbal. El autor subraya la diferencia existente entre los sistemas verbales en los que las relaciones temporales forman el factor predominante –como sucede generalmente en las lenguas indoeuropeas– y los sistemas verbales cuya organización está determinada primariamente por el aspecto. Describiendo la interacción que se da entre la categoría de tiempo, por un lado, y las categorías de aspecto morfológico y de aspecto léxico, por otro lado, Bertinetto contrapone las lenguas eslavas a otras lenguas indoeuropeas. La distinción eslava entre los verbos perfectivos y los imperfectivos “is basically (...) an actional distinction openly manifested at the lexematic level, although not without aspectual connotations. This actional (and indirectly aspectual) dichotomy, in its turn,

interferes with the set of temporal options”⁵⁷ (1994b: 128). Las demás lenguas indoeuropeas, a su vez, no disponen de un sistema de oposiciones lexemáticas tan desarrollado y deben su fuerza expresiva al aspecto léxico manifestado por la raíz verbal. Las diferencias, por tanto, consisten en la elección de “instrumentos” distintos, siendo la categoría de aspecto morfológico más dependiente del aspecto léxico en las lenguas eslavas y de las relaciones temporales en otras lenguas indoeuropeas.

En resumen, la correlación de las categorías verbales es un rasgo esencial que determina la naturaleza del sistema verbal. Según Bertinetto, la ambigüedad de la correlación de distintas categorías del sistema verbal, que ofrece una multitud de posibilidades, es el factor esencial en la semántica de los verbos. La variedad de las manifestaciones posibles se debe a que todas las categorías verbales son tipológicamente muy amplias. De acuerdo con Bertinetto, “besides the prototypical cases, which happily do exist (...), natural languages present a range of intermediate facts which involve the interaction of more than a single category, or their neutralization”⁵⁸ (1994b: 133-134).

2.2.5. Resumen

En este apartado, hemos descrito las categorías verbales cuyo funcionamiento conjunto define un sistema verbal con el objetivo de determinar la concepción teórica que aplicaremos en nuestra investigación. De acuerdo con los propósitos de nuestra investigación, hemos descrito las categorías del tiempo, aspecto y modo y su correlación en un sistema verbal. Como hemos visto, el tiempo verbal expresa la orientación cronológica del evento, el aspecto aporta información sobre la naturaleza interna de los sucesos y el modo expresa la actitud de los hablantes hacia los datos del mensaje transferido. La correlación de las categorías verbales es un rasgo esencial que determina la naturaleza del sistema verbal.

⁵⁷ “es fundamentalmente una distinción basada en el aspecto léxico, abiertamente manifestada en el nivel lexemático, aunque con connotaciones del aspecto morfológico. Esta dicotomía léxica (e indirectamente morfológica), a su vez, interfiere con el conjunto de posibilidades temporales” (la traducción es nuestra).

⁵⁸ “aparte de los casos prototípicos, que, afortunadamente, existen (...), las lenguas naturales presentan una variedad de hechos intermedios que implican la interacción de más de una categoría o su neutralización” (la traducción es nuestra).

Aunque estas categorías presentan semejanzas en su expresión en distintos idiomas, es fundamental recalcar que cada idioma se caracteriza por sus propias manifestaciones de estas categorías en el sistema verbal. Esta noción es de esencial importancia en la adquisición de lenguas extranjeras.

Una vez analizadas las posibles manifestaciones del tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal de un idioma, procederemos a la descripción de sus manifestaciones en la lengua española.

2.3. El sistema verbal del español

En el presente apartado se analiza el sistema verbal de la lengua española. Se describen las formas de la conjugación de las que dispone el español y las manifestaciones de las categorías de tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal del idioma.

2.3.1. La variedad de formas

La comparación del sistema verbal del español con otros idiomas de gran uso en el planeta permite afirmar que es un idioma rico en formas de flexión. El modo indicativo del idioma cuenta con un número total de diez variedades temporales (incluyendo el muy restringido en su uso pretérito anterior), mientras que el modo subjuntivo presenta seis subparadigmas temporales (incluyendo dos futuros arcaizantes). El número total de variedades temporales que componen dos modos primarios –sin considerar las variaciones número-temporales– asciende, de esta forma, a dieciséis⁵⁹. La cantidad tan elevada de subparadigmas temporales supone grandes dificultades para los estudiantes del español como lengua extranjera, quienes, aparte de las formas, deben aprender las particularidades semánticas y sintácticas de cada variedad temporal.

⁵⁹ Cabe mencionar, de nuevo, que en nuestra investigación se analizan las formas personales de los verbos; los infinitivos, los gerundios y los participios, tanto en español como en otros idiomas, presentan ciertas características temporales y aspectuales que los diferencian de las formas personales y dificultan su tratamiento conjunto. Además, las formas no personales del verbo se caracterizan por su plurifuncionalidad en español. De la misma manera, se excluye de nuestro análisis el estudio de las formas del modo imperativo.

En las tablas que vienen a continuación, enumeramos todas las formas verbales del indicativo y subjuntivo del español acompañándolas con sus respectivos nombres. En las tablas 1 y 2 se presentan dos de las nomenclaturas de la denominación de los tiempos verbales más frecuentemente utilizadas en los trabajos lingüísticos: la terminología de Andrés Bello (1988 [1847]) y la de las obras recientes de la Real Academia Española. Como norma general, adoptaremos en nuestra investigación la terminología contemporánea de la Academia, por considerar varios criterios en su formación, y nos serviremos, en los casos en los que resulte oportuno, de los términos de Bello, que reflejan la teoría temporalista del sistema verbal del autor. Sin embargo, para evitar los posibles problemas que causan las deficiencias terminológicas ampliamente descritas y para facilitar las descripciones, con frecuencia seguiremos el procedimiento común en los trabajos lingüísticos de referirse a los subparadigmas temporales con las formas correspondientes del verbo *cantar*.

Modo indicativo:

| | Forma verbal | Bello (1988 [1847]) | <i>DPD / NGLE</i> |
|----------------------|-----------------|---|----------------------------|
| Tiempos simples | <i>canto</i> | presente | presente |
| | <i>canté</i> | pretérito | pretérito perfecto simple |
| | <i>cantaba</i> | copretérito | pretérito imperfecto |
| | <i>cantaré</i> | futuro | futuro simple |
| | <i>cantaría</i> | pospretérito | condicional simple |
| | Tiempos | <i>he cantado</i> | antepresente |
| <i>había cantado</i> | | antecopretérito (o antepretérito) ⁶⁰ | pretérito pluscuamperfecto |

⁶⁰ Muchos de los seguidores de Bello indicaron que la forma *había cantado* designa el antepretérito y no obligatoriamente antecopretérito; es el término que suele utilizarse en los trabajos que siguen la nomenclatura del autor y es el término que utilizaremos en nuestro estudio.

| | | | |
|------------|-----------------------|------------------|--------------------------|
| compuestos | <i>habré cantado</i> | antefuturo | futuro compuesto |
| | <i>habría cantado</i> | anteponpretérito | condicional compuesto |
| | <i>hube cantado</i> | anteponpretérito | pretérito anterior |

Tabla 1. Formas verbales del indicativo del español y sus denominaciones

Modo subjuntivo:

| | Forma verbal | Bello (1988 [1847]) | DPD / NGLE |
|--------------------|--|---------------------|---------------------------------|
| Tiempos simples | <i>cante</i> | presente | presente |
| | <i>cantara / cantase</i> | pretérito | pretérito imperfecto |
| | <i>cantare</i> | futuro | futuro simple |
| Tiempos compuestos | <i>haya cantado</i> | anteponpresente | pretérito perfecto compuesto |
| | <i>hubiera cantado / hubiese cantado</i> | anteponpretérito | pretérito pluscuamperfecto |
| | <i>hubiere cantado</i> | antefuturo | futuro compuesto |

Tabla 2. Formas verbales del subjuntivo del español y sus denominaciones

Cabe indicar que dejamos fuera de nuestra investigación las formas *hube cantado*, *cantare*⁶¹ y *hubiere cantado*, dado que, de acuerdo con el repertorio de usos verbales del PCIC (2006), su empleo no se requiere en la enseñanza de ELE, aunque es oportuno que los estudiantes del español como lengua extranjera de niveles avanzados reconozcan estas formas.

Observaremos, a continuación, cómo se manifiestan las categorías de tiempo, aspecto y modo en las formas personales del sistema verbal del español.

⁶¹ La descripción de la historia y de los usos del futuro del subjuntivo puede hallarse, por ejemplo, en Eberenz (1990) y Camus Bergareche (1990).

2.3.2. La categoría de tiempo

El conjunto de formas que presenta el sistema verbal de la lengua española determina la posibilidad de reflejar, mediante las formas verbales, las relaciones temporales de gran variedad. Analizaremos aquí cuáles son estas relaciones y cómo se manifiestan en las formas de las que dispone el sistema verbal español. Seguiremos, en nuestro análisis, la concepción anteriormente descrita del tiempo verbal visto como la coorientación entre los puntos temporales. Como lo indicamos con anterioridad, nos basamos, sobre todo, en la concepción temporal de Rojo (1974), desarrollada también en los trabajos de Veiga (1996a, 2012; Rojo y Veiga, 1999).

2.3.2.1. Valores temporales básicos

De acuerdo con el procedimiento de formulación de Rojo, detallado en el apartado 2.2.1.5., los valores temporales básicos de las formas verbales en español son los siguientes:

| Forma verbal | Valor temporal básico |
|--|---------------------------------|
| <i>canto</i> | O o V |
| <i>canté</i> | O – V |
| <i>cantaré</i> | O + V |
| <i>cantaba</i> | (O – V) o V |
| <i>había cantado</i> | (O – V) – V |
| <i>cantaría</i> | (O – V) + V |
| <i>he cantado</i> | (O o V) – V |
| <i>habré cantado</i> | (O + V) – V |
| <i>habría cantado</i> | ((O – V) + V) – V |
| <i>cante</i> | O o V; O + V |
| <i>cantara / cantase</i> | O – V; (O – V) o V; (O – V) + V |
| <i>haya cantado</i> | (O o V) – V; (O + V) – V |
| <i>hubiera cantado / hubiese cantado</i> | (O – V) – V; ((O – V) + V) – V |

Tabla 3. Valores temporales básicos de las formas del indicativo y del subjuntivo del español

De acuerdo con lo que se observa en las fórmulas, el español cuenta con las formas verbales que orientan los eventos directamente respecto al punto cero de la situación comunicativa y con las que establecen las relaciones de anterioridad, simultaneidad o posterioridad respecto a un punto de referencia, orientado, a su vez, con relación al origen o a otro punto de referencia. Los tiempos absolutos son *canté, canto, cantaré, cante* y *cantara / cantase* (con el valor $O - V$) y entre los tiempos relativos en el sistema verbal español destacan los tiempos de doble referencia y un tiempo de triple referencia. Los tiempos *he cantado, cantaba, había cantado, cantarí, habré cantado, cantara / cantase* (con los valores $(O - V)$ o V y $(O - V) + V$), *haya cantado* y *hubiera / hubiese cantado* requieren para su formación un punto de referencia –sea este anterior o posterior al origen–, y el tiempo *habría cantado* precisa de dos ejes de orientación –uno anterior al origen y otro posterior a este primero–, siendo, por lo tanto, el tiempo más complejo respecto al grado de la relatividad en español.

Como explican Rojo y Veiga (1999), para definir la orientación temporal que manifiesta una forma resulta esencial distinguir entre el “vector primario” y el “vector originario” que presenta⁶². En la concepción de los autores, a diferencia de muchos otros trabajos, la relación temporal primaria es decisiva en una forma verbal. Así, los autores explican que en la forma *cantarí* ($(O - V) + V$) lo fundamental es la expresión de un evento posterior al otro anterior al origen y no su posición respecto al origen. De esta manera, las tres posibilidades de usos en “*Dijeron que estaría aquí ayer / hoy / mañana*” (1999: 2885) no presentan tres valores distintos de la forma, sino que son resultado de diferentes vectores originarios que la forma admite. Lo mismo sucede con la forma *cantare / cantase* en su valor $(O - V) + V$.

En la siguiente tabla, se presentan las realizaciones temporales fundamentales de las formas del indicativo según su vector primario y su vector originario, de acuerdo con Rojo y Veiga:

⁶² Como hemos mencionado ya, Rojo y Veiga llaman “relación temporal primaria” a la relación temporal que las formas establecen con su punto de referencia, sea este el punto cero o el punto situado en relación con él (1999: 2882). Esta relación se refleja en el “vector primario”, correspondiente al extremo derecho de cada fórmula, mientras que el punto de referencia es todo lo queda entre paréntesis (si las hay) en la parte izquierda. El “vector originario” refleja, a su vez, la relación que establece el punto de referencia con el punto cero.

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

Tabla 4. Realizaciones temporales fundamentales de las formas del indicativo del español según su vector primario y su vector originario (Rojo y Veiga, 1999: 2884; el mismo cuadro, aunque gráficamente distinto, se halla en Rojo, 1974: 83).

Como se observa, en cuanto a la relación temporal primaria, se distinguen en español las formas que expresan la anterioridad (- V), la simultaneidad (o V) y la posterioridad (+ V) respecto al origen o al punto de referencia. La posición en el cuadro permite, además, explicar los vínculos entre las formas que reflejan la misma relación primaria, como es el caso, por ejemplo, de *canto* y *cantaba*, que expresan primariamente simultaneidad, pero *canto* lo hace en relación con el punto cero (O o V) y *cantaba* respecto a un punto anterior al origen ((O - V) o V)).

Las formas también comparten ciertos rasgos si designan eventos con la misma relación temporal con el punto de referencia. Respecto a ese factor de distribución, Rojo y Veiga anotan “el carácter prioritario que la relación temporal primaria de anterioridad posee en el sistema verbal del español contemporáneo” (1999: 2884), dado que tres de los cinco puntos de referencia que se distinguen se establecen exclusivamente para designar la relación de anterioridad respecto a ellos (son O o V; O + V y (O - V) + V). Así, la anterioridad respecto al eje de orientación (o, en su ausencia, al origen directamente) se expresa en indicativo mediante las formas *canté*, *había cantado*, *he cantado*, *habré cantado* y *habría cantado*, mientras que la simultaneidad es manifestada por *canto* y *cantaba* y la posterioridad por *cantaré* y *cantaría*.

En cuanto a las formas del subjuntivo, Rojo (1974) indica que las relaciones temporales están algo más difusas que las de las formas del indicativo, pero pueden ser definidas mediante la correlación con estas. En la tabla 5, se aprecian las realizaciones

temporales fundamentales de las formas del subjuntivo según su vector primario y su vector originario (el símbolo Ø señala la inexistencia de una forma para la relación indicada):

| | - V | o V | + V |
|-------------|--|----------------------------------|----------------------------------|
| O | <i>llegara</i> <i>llegase</i> | <i>llegue</i> | <i>llegue</i> |
| O - V | <i>hubiera llegado</i> <i>hubiese llegado</i> | <i>llegase</i> <i>llegara</i> | <i>llegase</i> <i>llegara</i> |
| O o V | <i>haya llegado</i> | Ø | Ø |
| O + V | <i>haya llegado</i> | Ø | Ø |
| (O - V) + V | <i>hubiera llegado</i> <i>hubiese llegado</i> | Ø | Ø |

Tabla 5. Realizaciones temporales fundamentales de las formas del subjuntivo del español según su vector primario y su vector originario (Rojo, 1974: 84).

Dado que el subjuntivo español no dispone de formas propias con el valor básico de posterioridad, las relaciones temporales primarias se reducen a las de anterioridad y las de no anterioridad. Las relaciones primarias de anterioridad se expresan mediante *cantara / cantase* (en algunos usos), *haya cantado* y *hubiera / hubiese cantado*, mientras que las relaciones de no anterioridad hallan su manifestación en *cante* y *cantara / cantase* (en determinados usos). Cabe mencionar también que los ejes O + V y (O - V) + V carecen de formas propias, por tanto tan solo existen tres ejes con formas específicas (O; O o V y O - V).

En cuanto al punto del evento, considerando los vectores temporales originarios, las formas que, en sus realizaciones básicas, se orientan con anterioridad respecto al origen son *canté*, *cantaba*, *había cantado*, *habría cantado*, *cantara / cantase* (en algunos casos) y *hubiera / hubiese cantado*; a su vez, *canto*, *he cantado*, *cante* (en determinados usos) y *haya cantado* (en ocasiones) expresan el presente cronológico; y *cantaré*, *habré cantado*, *cante* (en algunos casos) y *haya cantado* (en ciertos usos) se refieren al futuro cronológico. La orientación de las formas *cantaría* y *cantara / cantase*

(en su valor (O – V) + V) respecto al origen depende del contexto y no siempre está determinada. Es lo que sucede en el anteriormente citado ejemplo de Gili Gaya (1980: 290), modificado por nosotros de la siguiente manera:

El observatorio anunció que se acercaba a nuestras costas un huracán en dirección NE a SO. El parte meteorológico añadía que las primeras ráfagas alcanzarían a la isla esta madrugada.

La forma *alcanzarían* en este caso orienta la acción designada respecto al punto de referencia (*añadía*) pero no determina su ubicación cronológica en la línea temporal.

Otra razón de la posible indeterminación de la orientación del evento respecto al origen es la focalización de un fragmento de la situación, como sucede en “*Cuando la llamé hace un rato, el teléfono estaba ocupado*” (NGLE, 2009: 1683). Dado que el acontecimiento no se presenta en su total duración, no hay posibilidad de determinar su condición en el momento de la enunciación.

Para la comprensión de los valores temporales básicos de las formas resulta de gran utilidad, aunque recoge solamente las formas del indicativo, la siguiente figura de Rojo que presenta las relaciones entre el eje primario –el eje respecto al punto de origen– y distintos ejes secundarios –ejes formados por puntos de referencia distintos del origen– (el símbolo Ø señala la inexistencia de una forma para la relación indicada):

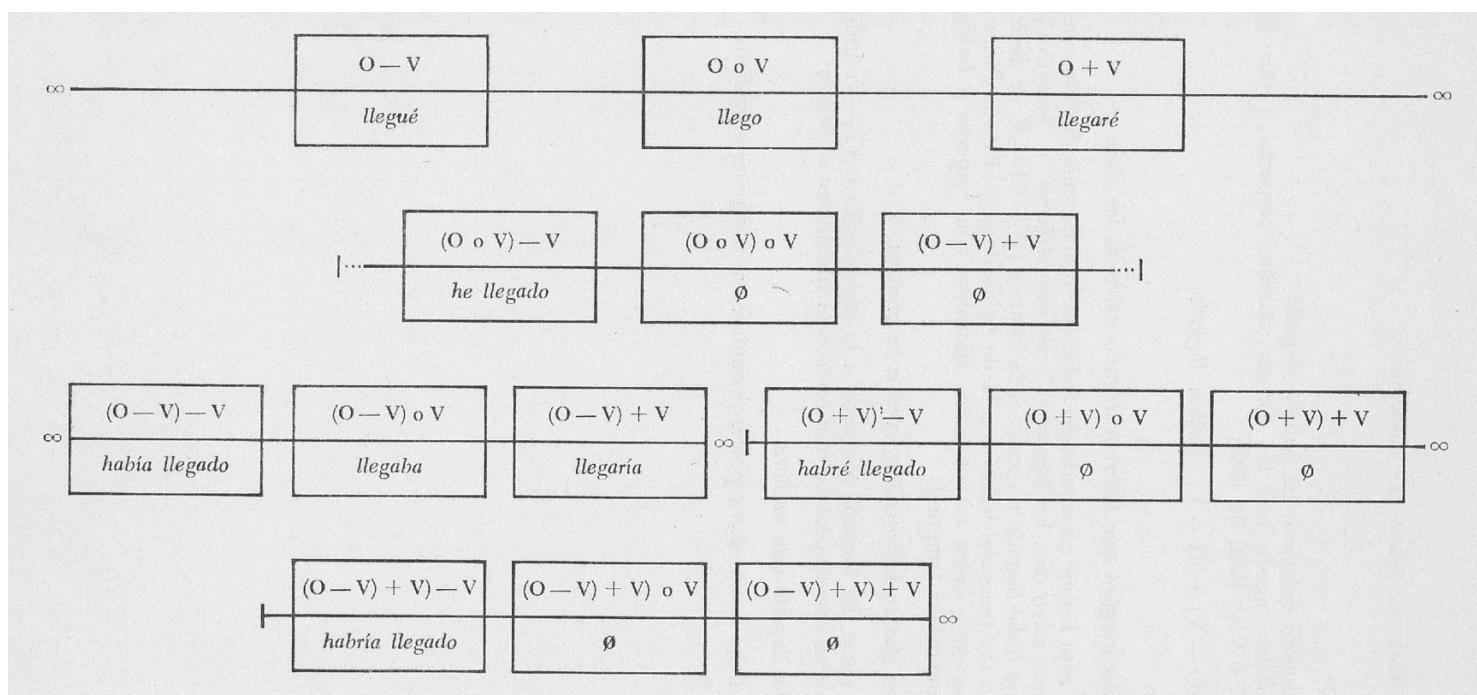


Figura 2. Relación entre el eje primario y distintos ejes secundarios en los tiempos verbales del indicativo en español (Rojo, 1974: 82).

Cabe volver a indicar, igualmente, que los valores básicos designados en las fórmulas no son los únicos que pueden ser manifestados por las formas verbales correspondientes en las idénticas condiciones modales. Como lo explican Rojo y Veiga (1999),

además de las realizaciones concretas de contenido temporal expresadas por las distintas formas en circunstancias de independencia sintáctica, cada forma puede expresar otras realizaciones que mantienen forzosamente algunas características vectoriales propias de las anteriores, por lo que pueden considerarse variantes de ellas (1999: 2888).

Así, por ejemplo, en “*el día anterior la radio había anunciado que llovía*”, “*en aquellos momentos la radio anunciaba que llovía*” y “*al día siguiente la radio anunciaría que llovía*” (Veiga, 1990: 66) la forma *llovía* representa tres realizaciones trivectoriales diferentes (respectivamente $((O - V) - V) o V$, $((O - V) o V) o V$ y $((O - V) + V) o V$) frente a su realización bivectorial básica de $(O - V) o V$. De esta manera, dado que no se dan cambios formales, en las condiciones modales de objetividad, no irrelidad y no incertidumbre las características pertinentes de la unidad funcional

cantaba son el vector primario de simultaneidad (o V) y el vector originario de anterioridad (- V).

De lo anteriormente descrito, destacamos, que, según la concepción de Rojo, seguido por Veiga, las formas verbales españolas, utilizadas con sus valores temporales básicos, orientan el evento designado con anterioridad, simultaneidad o posterioridad directamente respecto al punto cero o respecto a uno o, cómo máximo, dos puntos de referencia, orientados, a su vez, con relación al origen. La relación temporal primaria respecto al punto de referencia es decisiva en el valor de una forma verbal. A continuación, analizaremos la manifestación de los fenómenos de la cronología relativa y la *consecutio temporum* en español y, posteriormente, observaremos los usos de las formas verbales con valores secundarios.

2.3.2.2. Cronología relativa y *consecutio temporum*

En lo que sigue, analizaremos los fenómenos de cronología relativa y *consecutio temporum* en el sistema verbal español, basándonos en la descripción de los fenómenos realizada en el apartado 2.2.1.6. La importancia de analizar dichos fenómenos en español consiste, en nuestro estudio, en la dificultad que estos suponen para los alumnos cuya lengua natal no los presenta o los manifiesta de una manera diferente.

Tanto en las oraciones coordinadas como en las subordinadas en español, se establecen entre las acciones designadas por los verbos relaciones de cronología extralingüística. Analizando ejemplos concretos, Veiga llega a la conclusión de que “cronológicamente siempre es posible determinar la situación relativa de ambas acciones” (1996a: 171). Por ejemplo, en el caso de “la radio *anunció* que mañana *lloverá*” (1996a: 158), aunque ambas acciones se orientan respecto al origen, se deduce lógicamente que la segunda acción es posterior a la primera.

Como indican Rojo y Veiga, “La propia configuración de la cronología relativa permite diferentes enfoques alternativos para la misma secuencia de acontecimientos” (1999: 2888). Dada la estructura del sistema verbal en español, la diferencia de enfoques puede, en muchos casos, ser expresada mediante las formas verbales. Así, en el ejemplo que ofrecen Rojo y Veiga, “*Abandonó la casa aquella misma tarde; diez días después alquiló un apartamento en el otro extremo de la ciudad*”, se presentan como alternativas de *alquiló* las formas *alquilaba*, *alquilaría*, *había alquilado* y *habría*

alquilado (1999: 2888). Este mismo principio explica la manifestación gramatical de las relaciones temporales extralingüísticas que se da en ciertos casos de subordinación y que se denomina la *consecutio temporum*.

La correlación temporal en español es la herencia de la lengua latina. No obstante, según Rojo (1976) y, posteriormente, Veiga (1996a), este fenómeno se manifiesta solo en algunas de las oraciones subordinadas y no tiene carácter obligatorio. La correlación temporal se percibe como una manifestación gramatical de la cronología relativa, dado que la orientación de un evento puede darse tanto respecto a otro evento como en relación con el origen.

Como ejemplo sirve la oración *Me dijo que me lo explicaría más tarde*, en la que la forma *explicaría* está orientada con posterioridad a un punto temporal anterior al origen, expresado por la forma *dijo*. La oración *Me dijo que me lo explicará más tarde* es igualmente aceptable y se diferencia de la primera en que *explicará* se orienta directamente hacia el origen. La relación extralingüística entre las acciones no ha hallado aquí una expresión directa en forma de correlación temporal, como en el primer caso.

Para el estudio del fenómeno de correlación temporal en español resultan de gran utilidad las figuras de correspondencias de formas que ofrece en su trabajo Rojo (1976). En una de sus figuras (figura 3), el autor representa las alteraciones que sufren las formas al pasar de una oración del tipo “*dijo: le hablo sinceramente*” a una subordinada “*dijo que le hablaba sinceramente*”, es decir, se trata de las formas que adoptarían en español las oraciones “*le hablo / hablaba / hablaré... con sinceridad*” correlacionadas temporalmente con diferentes formas del verbo *decir* (1976: 79). Reproducimos aquí dicha figura para visualizar las posibilidades combinatorias –debidas a la correlación temporal– de las subordinadas de este tipo:

| | O o V | (O—V) o V | O—V | O + V | DoV/O+V [M] | (OoV)—V | (O—V)—V | (O—V)—V | (O—V)—V | (O+V)—V | O—V [M] |
|---|------------------|------------------|----------|------------------|----------------------|---------------|---------------------|------------------------------|------------------------------------|-------------------------------|--------------------|
| | HABLO | HABLABA | HABLÉ | HABLARÉ | HABLARIA si... | HE HABLADO | HABÍA HABLADO | apenas le HUBE HABLADO | le HABRÉ HABLADO antes de... | le HABRÍA HABLADO si... | |
| DICE | O o V | habla | hablaba | hablé | hablaré | hablaría | ha hablado | había hablado | hubo hablado | habré hablado | habría hablado |
| DECÍA | (O—V) o V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaría | hablaría | había hablado | había hablado | hubo hablado | habría hablado | habría hablado |
| DIJO | O—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré? hablaría | hablaría | había hablado | había hablado | hubo hablado | habría hablado | habría hablado |
| DIRÁ | O + V | habla | hablaba | hablé | hablaré | hablaría | ha hablado | había hablado | hubo hablado | habré hablado | habría hablado |
| creyó que le DIRÍA | (O—V) + V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habría hablado | habría hablado |
| HA DICHO | (OoV)—V | habla hablaba | hablaba | hablé | hablaré hablaría | hablaría | ha/había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habrá/ habría hablado | habría hablado |
| antes HABÍA DICHO | (O—V)—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habría hablado | habría hablado |
| apenas HUBO DICHO | (O—V)—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habría hablado | habría hablado |
| antes de que se dé cuenta HABRÁ DICHO | (O+V)—V | habla | hablaba | hablé | hablaré | hablaría | ha hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habrá hablado | habría hablado |
| creyó que antes de llegar le HABRÍA DICHO | ((O—V) + V)—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habría hablado | habría hablado |
| ¡Ojalá DIGA | O o V | habla | hablaba | hablé | hablaré | hablaría | ha hablado | había hablado | hubo hablado | habré hablado | habría hablado |
| no creí que DIJERA | (O—V) o V O—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habría hablado | habría hablado |
| no creo que HAYA DICHO | (OoV)—V | habla | hablaba | hablé | hablaré/ hablaría | hablaría | ha/había hablado | había hablado | hubo/ había hablado | habrá/ habría hablado | habría hablado |
| no creí que HUBIERA DICHO (antes de entonces) | (O—V)—V | hablaba | hablaba | había hablado | hablaré | hablaría | había hablado | había hablado | había hablado | habría hablado | habría hablado |
| DI (tú) | O + V O o V | hablas | hablabas | hablaste | hablarás | hablarías | has hablado | habías hablado | hubiste hablado | habrás hablado | habrías hablado |

Figura 3. “Alteraciones que experimentan las formas verbales al pasar del tipo (*él*) *dijo*: *le habla con sinceridad* a (*él*) *dijo que le hablaba con sinceridad*”⁶³ (Rojo, 1976: 80).

Entre las características combinatorias importantes que destaca Rojo, se halla, en primer lugar, la posibilidad de la combinación de la forma *hablaría*. Según el autor, *hablaría* se combina con formas principales de valores temporales muy distintos solo en la apódosis de una condicional; en otros casos, las combinaciones posibles son menores. En segundo lugar, Rojo indica la doble opción que presenta, en sus combinaciones, la forma *he dicho* debido a su valor temporal de un evento anterior dentro del marco temporal visto como simultáneo con el origen. En tercer lugar, las formas de la subordinada con *diré*, *habré dicho* y *digo* en la cláusula principal son idénticas a las que se utilizarían si las oraciones fueran independientes, lo que se explica, según el autor, por la escasez de las formas con el valor temporal de la posterioridad al origen, que es el eje más pobre del sistema verbal español. Rojo señala también que las posibilidades

⁶³ En esta cita, sustituimos la negrita original del autor por la cursiva, para adaptarla al estilo gráfico de nuestro trabajo.

combinatorias de la figura están restringidas por el propio verbo regente, *decir*, en comparación con otros verbos como, por ejemplo, *anunciar*, *afirmar* o *añadir*.

Otra figura que ofrece Rojo es para los verbos subordinados en subjuntivo. Se observan las combinaciones temporales posibles de una oración del tipo *deseo que venga*:

| | VENGA | VINIERA ~ VINIESE | HAYA VENIDO | HUBIERA ~ HUBIESE VENIDO |
|----------------------------|-------|----------------------|----------------|--------------------------------|
| DESEO que | + | + | + | + |
| DESEABA que | — | + | — | + |
| DESEÉ que | — | + | — | + |
| DESEARÉ que | + | — | + | + |
| DESEARÍA que | — | + | — | + |
| HE DESEADO que | + | + | + | + |
| HABÍA DESEADO que | — | + | — | + |
| en cuanto HUBE DESEADO que | — | + | — | + |
| HABRÉ DESEADO que | + | + | — | + |
| HABRÍA DESEADO que | — | + | — | + |
| ¡Ojalá DESEE que | + | + | + | + |
| ¡Ojalá DESEARA que | + | + | + | + |
| ¡Ojalá HAYA DESEADO que | + | + | + | + |
| ¡Ojalá HUBIERA DESEADO que | — | + | — | + |
| DESEA (tú) que | + | + | + | + |

Figura 4. Posibilidades combinatorias en las oraciones del tipo *deseo que venga*, según Rojo (1976: 84).

El autor explica que, igual que en el indicativo, en este caso “las peculiaridades sintácticas están basadas en el principio de la cronología relativa” (1976: 83). Es posible, de nuevo, una doble perspectiva: observar el verbo en su relación con el verbo principal o con el origen. Este último caso es el que explica el uso de la forma *llegue* subordinada a un evento que expresa la anterioridad al origen. Para ejemplificar, Rojo utiliza la oración “*Hicieron mi ficha y me dijeron que me presente al mediodía*” de Farley (1965, en Rojo, 1976: 85). La orientación respecto a *dijeron* requeriría la forma subordinada *presentara*.

Rojo concluye que la correlación temporal debe estudiarse en cada caso concreto atendiendo a la realización del contenido temporal de cada forma. Entre los factores que propician a la correlación temporal, destaca la identidad de los sujetos; a su vez, la

importancia de señalar la orientación del evento respecto al origen y la ausencia de la conexión temporal entre los eventos de una oración tienden a establecer la orientación independiente; ninguno de esos factores posee, sin embargo, carácter absoluto (Rojo, 1976). La naturaleza del verbo principal y distintos significados que puede tener una forma verbal también resultan determinantes en algunas ocasiones⁶⁴.

Concluyendo, en español los verbos muestran entre sí las relaciones de cronología relativa, que, en ciertos casos de subordinación, se gramaticalizan en correlación temporal. No obstante, la *consecutio temporum* es tan solo una posibilidad de la realización de los valores temporales, que se da cuando un evento toma como punto de partida la situación cronológica del otro. Como advierte Veiga, “los hechos de

⁶⁴ Cabe destacar que, siguiendo a Rojo, Veiga (1996a) realiza su propio análisis de la relación entre la cronología temporal y la *consecutio temporum*. Como consecuencia, el autor anota ciertas deficiencias de la teoría de Rojo. Así, según Veiga, en las figuras de Rojo faltan, entre otros aspectos, las fórmulas correspondientes con otro contenido modal de formas. Por ejemplo, la consideración de valores modales adicionales le permite al autor a afirmar que la combinación del tipo *dice que hablaría* y el esquema *cantaré / cantaría*, rechazados por Rojo, son posibles en ciertas oraciones. Igualmente, Veiga observa que la ausencia, en las casillas de los verbos subordinados, de las fórmulas temporales que deben realizar reduce su contenido a la forma verbal correspondiente, sin considerar un estudio más detallado de las posibles variantes. El autor explica, sin embargo, que el planteamiento de Rojo permite corregir fácilmente dichos defectos, dado que “la correlación temporal dependerá únicamente de la realización temporal concreta expresada por cada forma en cada aparición particular” (1996a: 168)

Además de ello, Veiga hace aportaciones considerables a la teoría. Así, después del análisis de las relaciones temporales que se establecen entre dos formas verbales en condiciones de equipolencia sintáctica (casos de la coordinación) y en casos de la desigualdad sintáctica (casos de subordinación), Veiga concluye que “si bien la cronología relativa de dos procesos es, en general, siempre determinable, en algunos casos puede gramaticalizarse en correlación temporal” (1996a: 179). A diferencia de Rojo, Veiga llega a la conclusión de que las construcciones coordinadas no presentan casos de la correlación temporal, puesto que la orientación de los eventos se establece respecto al punto cero y es, por tanto, independiente de otras formas verbales.

Además, Veiga determina en su investigación la posibilidad o imposibilidad del establecimiento de la correlación temporal en los tipos concretos de la subordinación. Así, los ejemplos estudiados le permiten al autor concluir que la correlación temporal es posible (aunque, repitamos, no obligatoria) en la subordinación sustantiva de complemento directo, mientras que los casos de la subordinación de relativo, de la subordinación causal y concesiva no presentan correlación temporal, sino solo cronología relativa.

Aunque creemos que la observación de Veiga es correcta, en el análisis de errores partiremos de la concepción del fenómeno ofrecida por Rojo, dado que esta coincide con la aplicada en los estudios –de distinto tipo– de la enseñanza del español como lengua extranjera.

relatividad temporal no tienen por qué traducirse en hechos de paralela relatividad gramatical” (1996a: 175).

2.3.2.3. Valores temporales secundarios

Los verbos presentan en español amplias posibilidades de usos. Como explica Rojo, “Hay extensiones o ampliaciones, neutralizaciones y, probablemente lo más importante, la posibilidad de alterar la estructura del sistema en ciertos puntos y según unas líneas determinadas” (1974: 90). Sin embargo, de acuerdo con la concepción del tiempo verbal que hemos adoptado, la casuística de los empleos verbales no es caótica, sino que se debe al carácter sistemático del conjunto verbal. En este apartado, observaremos los usos de los verbos con valores secundarios en español, basándonos en la descripción de estos que hemos hecho en los apartados 2.2.1.7.2.-2.2.1.7.5.

2.3.2.3.1. Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos”

Los usos temporales históricos son de gran frecuencia en español. Rojo y Veiga, refiriéndose al presente histórico, anotan que posee “visibles efectos estilísticos de proximidad, viveza, fuerza dramática, etc.” (1999: 2891), rasgos que muchos autores han señalado como característicos de dicho uso.

Los usos históricos, como hemos señalado antes, se deben al desplazamiento metafórico del origen al momento objetivamente pretérito, que se toma como el centro de la situación comunicativa. Este “cambio de óptica temporal puede afectar a todo un conjunto de unidades del sistema” (Veiga, 1987: 32). Para ejemplificar estos usos, nos serviremos, de nuevo, de las oraciones ofrecidas por Veiga. El autor parte del ejemplo

el poeta X.X. nació en 1523, cuando su país había logrado la independencia y se respiraba un clima de exaltación patriótica; moriría en 1597 y a lo largo de su vida habría compuesto más de dos mil poemas (1987: 34)

y adopta en todos los verbos el enfoque histórico, obteniendo el siguiente resultado:

el poeta X.X. nace en 1523, cuando su país ha logrado la independencia y se respira un clima de exaltación patriótica; morirá en 1597 y a lo largo de su vida habrá compuesto más de dos mil poemas (1987: 34).

Como se observa, se da la sustitución conjunta de todas las formas verbales dado el desplazamiento metafórico del origen. Veiga ofrece en su estudio, siguiendo las etiquetas de Bello y el ejemplo del presente histórico, los términos *futuro histórico*,

ante-presente histórico y *ante-futuro histórico* para describir estos usos. El autor explica también que dicho desplazamiento no es exclusivo de las formas del indicativo y se da tanto con las formas del subjuntivo como con otros contenidos modales, lo que refleja, de nuevo, el carácter sistemático del conjunto verbal. Así, “*ayer lo encontré y me dijo que quizá estuviese enfermo*” puede ser sustituido por “*ayer lo encuentro y me dice que quizá esté enfermo*” y, a su vez, el futuro de probabilidad en “*ayer lo encontré y me dijo que estaría viendo el partido*” se transforma en “*ayer lo encuentro y me dice que estará viendo el partido*” (Veiga, 1987: 34).

2.3.2.3.2. Dislocaciones

Las dislocaciones, igualmente que los usos históricos, son frecuentes en la lengua española y alternan la posición de un subconjunto de formas, caracterizadas por un rasgo común, en el sistema.

Según Rojo (1974), se distinguen en español dos tipos de dislocaciones. El primer tipo de dislocación se da en las formas que, en sus usos rectos, expresan una relación primaria o secundaria de posterioridad (+ V). En palabras del autor,

Toda forma que posea un vector + V (indicador de una relación primaria o secundaria) puede tomar la función o V. Indicará entonces no la posterioridad, sino la simultaneidad a un determinado punto. Además de esta relación temporal, la acción indicada posee una connotación de probabilidad o de posibilidad que pertenece indudablemente a una esfera no temporal (1974: 114).

La dislocación funciona, por lo tanto, según el esquema $P + V \rightarrow (P \text{ o } V) + \text{probabilidad}$; es decir, el uso de una forma, que expresa el valor de posterioridad (+ V) respecto a un punto temporal cualquiera (P), con el significado de simultaneidad (o V) en relación con el mismo eje de orientación causa la adición del matiz de probabilidad.

En español, este tipo de dislocación se manifiesta en los usos de las formas *cantaré* y *cantaría* y sus correspondientes compuestas *habrá cantado* y *habría cantado*, y no se da en el modo subjuntivo puesto que este no dispone de formas específicas para la expresión de posterioridad. Así, “*serán (ahora) las ocho*” significa “*probablemente son las ocho*” (O o V + probabilidad), “*serían (entonces) las ocho*” designa “*probablemente eran las ocho*” ((O – V) o V + probabilidad), “*habrán dado las ocho*” es “*probablemente han dado las ocho*” ((O o V) – V + probabilidad) y “*habrían dado*

las ocho” expresa el valor de “*probablemente habían dado las ocho*” ($((O - V) \text{ o } V) - V$ + probabilidad) (Rojo, 1974: 115).

Cabe mencionar también que, de acuerdo con Rojo, la sustitución de las formas con un vector $o V$ por las formas con un vector $+ V$ en las estructuras oracionales adversativas conlleva la aparición del matiz de probabilidad que se convierte en un sentido concesivo. De esta forma, la adversativa “*es buena persona, pero no lo demuestra*” adquiere significado concesivo si se da la sustitución del tipo “*será buena persona, pero no lo demuestra*” (1974: 116). La existencia de usos dislocados del primer tipo ha sido anotada ya por Bello (1972 [1841]) y ha sido descrita en múltiples trabajos de otros autores, aunque sin explicación vectorial propia de Rojo.

El segundo tipo de dislocación consiste en el empleo de las formas que manifiestan anterioridad ($- V$) con el valor de simultaneidad ($o V$), en cuyo caso “las matizaciones conseguidas pueden agruparse bajo el término conjunto de “irrealidad” (Rojo, 1974: 117). Posteriormente, en Rojo y Veiga (1999), se especifica que el vector originario de anterioridad debe ser unido a algún vector de posterioridad. Siguiendo la formulación de Rojo, podríamos reflejar este tipo de dislocación de la siguiente manera: $P - V \rightarrow (P \text{ o } V) + \text{irrealidad}$.

Las formas que presentan esta dislocación en español son *cantaba*, *cantaría*, *cantara*, *cantase* y las compuestas *habría cantado*, *hubiera cantado* y *hubiese cantado*. La forma *cantaba* presenta tres usos dislocados: el uso *irreal*, el uso *lúdico* y el de *cortesía*. El uso irreal se ejemplifica por Rojo mediante un extracto de *El Jarama*, de Sánchez Ferlosio, en el que un personaje imagina que, junto con su compañero, se encuentra en un barco movido por el oleaje: “*Tú hazte cuenta que vamos los dos en una barca. Oye, ¡qué divertido! Tú eras el que iba remando*” (Sanchez Ferlosio, *El Jarama*, en Rojo, 1974: 117). Las formas del presente que podrían describir lo que está imaginando se sustituyen por las del pretérito imperfecto (*eras*, *iba remando*) cuyo uso indica la irrealidad de una situación en presente. La irrealidad surge, por lo tanto, cuando las formas que expresan anterioridad ($((O - V) \text{ o } V)$) indican la relación temporal de simultaneidad ($O \text{ o } V$).

El uso lúdico de *cantaba* se da en los juegos infantiles, en los que las formas verbales indican la irrealidad a la hora de repartir los papeles e introducir el ambiente. Así, en vez del uso recto de las formas en *yo soy / seré el policía y vosotros (sois) /*

(*seréis*) *los ladrones* se da preferencia al uso dislocado “*yo era el policía y vosotros (erais) los ladrones*” (Rojo, 1974: 118). El uso de cortesía, a su vez, consigue que una petición, un ruego o una opinión pierdan dureza, como sucede en “*quería pedirle un favor*” y “*debías estudiar más*” (Rojo, 1974: 119). El matiz que acompaña el cambio de referencia verbal (O o V en vez de (O – V) o V), en este caso, no es de irrealidad, sino de distanciamiento especial que disminuye el valor del sentimiento personal.

En cuanto a las formas *cantara / cantase*, la dislocación tiene lugar cuando se utilizan en vez de *cante*. La diferencia entre *¡Ojalá vengan!* y *¡Ojalá viniesen / vinieran!* consiste en la distancia mental que establece el hablante: *vengan* refleja la acción designada como más próxima a la realidad, mientras que *viniesen / vinieran* la presentan como más alejada, por tanto, más irreal.

Igualmente, la forma *cantaría*, cuando se utiliza con el significado (O o V) + V en vez de su valor recto (O – V) + V, aporta el significado general de irrealidad que presenta diferentes matices concretos⁶⁵. La oración “*me gustaría hablar contigo*”, en comparación con “*me gustará hablar contigo*”, expresa cierta irrealidad, dado que la entrevista no se considera como segura (Rojo, 1974: 121). Pero, como indica Rojo, la realización (O o V) + O es idéntica a la de la fórmula O + V y la de O o V, por lo que *cantaría* puede referirse tanto a una acción posterior al origen, como también a una situación simultánea al origen, como se observa en sus usos “de cortesía” o “de modestia”, paralelos a los de *cantaba* (“*querría pedirle un favor*”, “*deberías estudiar más*” (1974: 123)).

Los usos verbales correspondientes al segundo tipo de dislocación justifican, de acuerdo con Rojo, la existencia en español de las oraciones condicionales irreales. Las condicionales reales de presente o futuro se forman siguiendo el esquema “*si me contratan me quedo*” o “*si me contratan me quedaré*” (1974: 124) y expresan la relación temporal de simultaneidad al origen (O o V) o de posterioridad al origen (O + V). Las condicionales irreales, a su vez, manifiestan las mismas relaciones temporales aportando, además, un matiz modal de irrealidad, lo que se consigue mediante la dislocación de los valores de las formas verbales utilizadas. Así, el esquema de una

⁶⁵ Hay que recordar que *cantaría* presenta también la dislocación del primer tipo, debido a la relación temporal que expresa. Una descripción detallada de la “plurifuncionalidad modo-temporal” de *cantaría* se halla en Veiga (1996b).

oración condicional irreal de presente o futuro más frecuente es “*si me contrataran me quedaría*” (Rojo, 1974: 124), en el que ambas formas presentan la dislocación temporal del segundo tipo (*si O – V, (O – V) + V* pasa a *si O o V, O + V + irrealidad*). La dislocación de otras formas permite, igualmente, los empleos *si me contrataran me quedaba* y *si me contrataban me quedaba*, propios de la lengua hablada.

Rojo indica que las condicionales irreales de pasado presentan las mismas posibilidades; de esta forma, el uso de las formas verbales que añaden un vector de anterioridad a las relaciones expresadas por la condicional real del pasado “*si tenía daba*” permite transformarla en irreal “*si hubiera / hubiese tenido, hubiera / hubiese dado*” (en la que *si (O – V) – V, (O – V) – V* pasa a *si (O – V) o V, (O – V) o V + irrealidad*) (1974: 127). El mismo principio permite, además, formar la irreal de pasado “*si hubiera tenido habría dado*” sobre la irreal de presente “*si tuviera daría*”, e igualmente determina la posibilidad del uso de *había llegado* en la apódosis de las condicionales irreales de pasado, paralelo a la forma *llegaba* en las irreales de presente (Rojo, 1974: 127). Según Rojo, las posibilidades de las condicionales de pasado son, por lo tanto, “*si hubiera / hubiese tenido, hubiera / hubiese / habría / había dado*”⁶⁶ (1974: 127).

Por tanto, el segundo tipo de dislocación presenta el uso de las formas verbales que manifiestan anterioridad (– V) unida a algún vector de posterioridad (+ V) con el valor de simultaneidad (o V), que conlleva la adición de un matiz extratemporal de irrealidad. Cabe destacar que el segundo tipo de dislocación no ha sido observado en los trabajos de lingüística española como un uso sistemático, hasta el trabajo de Rojo. Como afirma el autor mismo, “es infrecuente dar con alguna indicación del uso de formas de anterioridad para indicar una relación de simultaneidad, que pase de la mera mención de algunos empleos de especiales de la forma *llegaba*” (1974: 117).

Por todo ello, en español tienen lugar las dislocaciones de dos tipos. Veiga, al analizar el concepto de dislocaciones, ha concluido que este puede ser aceptado

⁶⁶ Veiga anota al respecto: “Las apódosis condicionales (...) no constituyen por sí mismas contexto neutralizador de ninguna oposición modal, como, por otra parte, tampoco de ninguna oposición temporal: todos los contenidos modales y temporales dotados de valor funcional en el sistema verbal español pueden aparecer, expresados por las formas que los representan en el sistema, en el seno de una apódosis condicional. Apódosis indicativas y apódosis subjuntivas son, por tanto, posibilidades de sistema igualmente dignas de consideración en el estudio de la oración condicional” (1992a: 88).

“siempre que lo concibamos como un conjunto de desplazamientos axiales de determinadas relaciones temporales asignadas por el sistema verbal a ciertas formas” (2012: 865)⁶⁷.

2.3.2.3.3. Neutralizaciones

La sustitución, obligatoria u opcional, de una forma por otra como resultado de la igualdad del significado temporal se da habitualmente en la lengua española. En este apartado observaremos las neutralizaciones temporales.

Constituye una neutralización sistemática el uso de las formas que manifiestan primariamente el valor de simultaneidad (o V) para expresar la relación de posterioridad (+ V). Una de las manifestaciones de dicha neutralización, el presente pro futuro, es de gran frecuencia en la lengua española. Igualmente que en el caso del presente histórico, dicha alteración temporal afecta a un conjunto de formas. Así, se aceptan en español los ejemplos “*mañana voy (...) de viaje*” (la neutralización con *mañana iré de viaje* es opcional), “*dijo que mañana iba (...) de viaje*” (igualmente, se neutraliza de forma opcional con *dijo que mañana iría de viaje*), “*mañana seguro que ya hemos terminado*” (frente a *mañana seguro que ya habremos terminado*) y “*dijo que mañana seguro que ya habían terminado*” (frente a *mañana seguro que ya habrían terminado*) (Veiga, 1987: 37).

Otros casos de esta neutralización se producen, como indica Porto Dapena, en las oraciones en las que un evento toma como punto de partido otro evento en el futuro: “**Algún día recibirás la noticia de que habré triunfado*” / “*Algún día recibirás la*

⁶⁷ Veiga (2012) ha anotado, en su estudio de las dislocaciones de Rojo, ciertas incongruencias en la teoría del autor. En primer lugar, el autor observa que las formas *canté, he cantado, habré cantado* y *haya cantado* no aceptan usos dislocados del primer tipo, a pesar de incluir un vector de anterioridad. En segundo lugar, de acuerdo con el autor, las formas *cantaba* y *cantaría* deberían, teniendo en cuenta los valores básicos expresados en sus fórmulas temporales, expresar en sus usos dislocados los significados de irrealidad presente e irrealidad futura respectivamente; sin embargo, ambas formas pueden manifestar los dos significados.

En tercer lugar, la implicación de la existencia de un uso recto para todas las expresiones de una unidad verbal consideradas como usos dislocados, propia del concepto estricto de dislocación, no se observa, según Veiga, en las formas *cantara* y *hubiera cantado*. Por último, el autor anota que no siempre es necesario “el abandono de la relación temporal que determina el “uso recto” para que la misma forma “dislocable” pueda expresar el contenido modal que en opinión de Rojo exige la previa alteración del contenido temporal” (2012: 862), como se observa en los valores de las formas *cantaré* y *cantaría*.

noticia de que he triunfado”; “*Algún día recibirás la noticia de que triunfaré* (inaceptable como indicadora de simultaneidad)” / “*Algún día recibirás la noticia de que triunfo*”; “**Algún día recibiría la noticia de que habría triunfado*” / “*Algún día recibiría la noticia de que había triunfado*” y “**Algún día recibiría la noticia de que triunfaría* (inaceptable como indicadora de simultaneidad)” / “*Algún día recibiría la noticia de que triunfaba*” (1989: 42).

Igualmente, este tipo de neutralización explica el uso de algunas formas verbales en las prótasis de las oraciones condicionales introducidas por *si* (Rojo, 1974; Porto Dapena, 1989). Así, en los ejemplos “*Si consigues el puesto lo celebraremos*” y “*Si para entonces has conseguido el puesto lo celebraremos*” (Porto Dapena, 1989: 42) las formas *consigues* y *has conseguido cantado* son las únicas posibles.

Otro tipo de neutralización sistemática en español corresponde a la sustitución de las formas compuestas que describen relaciones temporales que incluyen un vector de anterioridad por las correspondientes formas simples, que manifiestan, en este caso, un valor retrospectivo. Esta neutralización es opcional y se produce, sobre todo, en el lenguaje hablado. Como ejemplos sirven los siguientes casos: “*No se imaginaba que le tocaran (...) [por hubieran tocado] las quinielas*”; “*No creo que aprobaras [por hayas aprobado] este examen*”; “*Si estudiaras (...) [por hubieras estudiado], ahora no te quejarías*”; y “*Hablaremos del asunto cuando regreses*” [por hayas regresado] (Porto Dapena, 1989: 119-128).

Todo lo visto sobre los usos de las formas verbales con valores secundarios permite afirmar que en español existe una gran variedad de los empleos de las formas con los valores no correspondientes con las fórmulas. Entre estos, se observan los empleos con el desplazamiento retrospectivo del origen, las dislocaciones y las neutralizaciones de ciertas oposiciones temporales. Los valores secundarios se hallan determinados por los valores básicos de las formas verbales y se explican a partir de estos, por lo que todos los usos verbales se perciben como consecuencia del carácter sistemático que se le atribuye al conjunto verbal.

Concluyendo, en este apartado hemos analizado la manifestación de la categoría de tiempo en la lengua española. Como hemos visto, las formas se utilizan tanto con los valores básicos como con una variedad de los valores secundarios, cuyas posibilidades están determinadas, a su vez, por los significados fundamentales. El fenómeno de la

consecutio temporum está gramaticalizado en el idioma. Como hemos observado, los usos verbales no son excepciones puntuales sino tendencias sistemáticas que se explican en función del valor temporal de las formas⁶⁸, hecho que consideramos crucial para la adquisición del sistema verbal de un idioma extranjero.

2.3.3. La categoría de aspecto

El papel de la noción de *aspecto* en español constituye una cuestión muy polémica y todavía no resuelta. Como señalan la *NGLE* (2009) y Pérez Saldanya (2004), los estudios sobre el sistema verbal español presentan tres puntos de vista acerca del papel de la categoría de aspecto en español. Según la concepción más tradicional, seguida por la mayoría de los investigadores, el tiempo y el aspecto se ven como categorías complementarias. De acuerdo con este punto de vista, el aspecto establece distinciones entre los tiempos verbales que se caracterizan por la misma localización temporal, como es el caso del pretérito imperfecto en relación con los demás tiempos pretéritos. Es el punto de vista defendido, entre otros, por Havu (1998), García Fernández (1998), Carrasco Gutiérrez (1999) y la *NGLE*. Según otra concepción, aunque no tan generalizada, la correcta comprensión de la naturaleza del tiempo verbal determina que el aspecto sea una categoría impertinente. Entre los autores que niegan el papel del aspecto en el sistema verbal del español destacan Rojo (1974, 1976, 1988) y Veiga (1992b; Rojo y Veiga, 1999). Por último, según la concepción minoritaria del tiempo verbal, los tiempos simples presentan oposiciones temporales, mientras que entre las formas simples y las compuestas existen oposiciones aspectuales. Es el punto de vista de Coseriu (1977), Dietrich (1983) y Cartagena (1999).

En nuestra investigación, consideramos que tanto la categoría de tiempo como la de aspecto son fundamentales en el sistema verbal del español. A pesar de que Rojo

⁶⁸ El carácter sistemático de las funciones de las formas verbales forma la base, igualmente, de la estructura del sistema verbal del español que establece Veiga (1996c, 1999; también en Rojo y Veiga, 1999). Según el autor, el análisis funcional del sistema verbal español permite verlo como un “conjunto organizado de oposiciones gramaticales fundadas en las categorías de modo y temporalidad” (1999: 205). El autor destaca 5 tipos del contenido modal y temporal de las formas: el indicativo 0 (IND 0) y el subjuntivo 0 (SUBJ 0), que corresponden a los usos rectos de las formas de ambos modos; el indicativo 1 (IND 1), que recoge los usos del primer tipo de dislocación, y el indicativo 2 (IND 2) y el subjuntivo (SUBJ 2), que corresponden al segundo tipo de dislocaciones.

(1974, 1990) y Veiga (1992b; Rojo y Veiga, 1999) rechazan la categoría de aspecto morfológico en el sistema verbal del español, creemos que la visión del tiempo verbal de los autores no es incompatible con el aspecto. En su explicación de la impertinencia del aspecto, Rojo concluye que “se ha confundido la perfectividad con la anterioridad de la acción” (1974: 133). No obstante, como indican los estudios de otros autores, entre los que destacan García Fernández (2004) y la *NGLE*, el aspecto explica ciertos usos cuya justificación no es posible en términos del valor temporal (como se verá en el apartado 2.3.3.4.). Creemos que solo el funcionamiento conjunto de ambas categorías explica el mecanismo de la variedad de usos del sistema verbal del español. Es la visión que aplicamos en nuestro análisis.

2.3.3.1. El aspecto léxico

La información aspectual en la raíz de las unidades léxicas del predicado presenta una gran variedad en español. A continuación, ejemplificaremos los 4 tipos de predicados, destacados por Vendler (1957), en español, describiendo la influencia de su contenido semántico en sus posibilidades sintácticas. En nuestra descripción, seguiremos, sobre todo, a la *NGLE*⁶⁹, García Fernández (2000) y Martínez-Atienza (2012), presentando los ejemplos más significativos para nuestro trabajo.

Así, las actividades *–correr, empujar un carro, llover–*, como hemos visto, son predicados de carácter durativo que indican un proceso y no implican un fin intrínseco. El rasgo de duración determina su compatibilidad con los complementos preposicionales encabezados por *durante* o *por*⁷⁰, como en “*Caminó sin descanso durante horas*” (García Gernández, 2013: 50), y permite su empleo en las construcciones *llevar + gerundio* y *estar + gerundio* y con los grupos nominales temporales cuantitativos, como, por ejemplo, en “*Llevo meses dándole vueltas a esa cuestión*” (*NGLE*, 2009: 1697).

⁶⁹ Consideramos que el uso de la *NGLE* como fuente de datos está perfectamente justificado en una investigación. La obra se caracteriza por ser una descripción completa y exhaustiva; indica la existencia de distintas teorías acerca de los fenómenos descritos y presenta una gran variedad de ejemplos de los corpus.

⁷⁰ García Fernández, en sus estudios (2000, 2013), ofrece una descripción detallada del uso de los predicados con los complementos temporales.

La característica de no delimitación, a su vez, condiciona que los predicados de actividad rechacen los complementos temporales introducidos por *en* –“*Caminó por el parque en media hora” (García Fernández, 2000: 82) –, a no ser que designen ingreso en una actividad –“En solo dos horas manejó (...) la compleja máquina”–; y determina que rechacen las construcciones *demorar(se) en + infinitivo* y *tardar en + infinitivo* –“*Tardaré en esperarte”–, aunque las aceptan si pueden ser reinterpretadas con el significado de *volver a + infinitivo*, *empezar a + infinitivo* –“Tardó muy poco en posar de nuevo para él” – (NGLE, 2009: 1695-1697). La combinación del rasgo de duración con el de no delimitación determina que el empleo con *dejar de + infinitivo*, *parar de + infinitivo* y *cesar de + infinitivo* sea, para las actividades, más común que con *terminar de + infinitivo*, como en “Para ya de gritar” (NGLE, 2009: 1696).

Las realizaciones –*correr una milla, dibujar un círculo, escribir una novela*– se caracterizan por la duración, el dinamismo y la delimitación. La característica de delimitación permite a las realizaciones admitir los complementos temporales encabezados por *en*, como en “Construyó la casa en dos años” (García Fernández, 2000: 82). Igualmente, la presencia de un límite determina la posibilidad de su uso en las construcciones *terminar de + infinitivo* –“Abre a ver si lo terminaron de arreglar” (Martín Campo, *Carreteras* en NGLE, 2009: 1697)–, *demorar(se) en + infinitivo* y *tardar en + infinitivo* –“Tardó un mes en recuperarse, y volvió de nuevo a la guerra” (Pérez-Reverte, *Territorio*, en NGLE, 2009: 1697)–; y explica su empleo con los complementos temporales introducidos por *durante* y *por* con la interpretación de estado resultante. La combinación del rasgo de la duración con el de la delimitación determina el uso de las realizaciones en la perífrasis *llevar + gerundio*, en la construcción “*tomarle o llevarle a alguien + grupo nominal temporal cuantitativo*” –“Nos pareció un baile ágil y complicado que llevaría algún tiempo aprender” (Steimberg, *Espíritu*, en NGLE, 2009: 1697)– y con los complementos del tipo *de un tirón, poco a poco y completamente*.

En ciertos contextos, los predicados de realización pueden prescindir de su componente télico convirtiéndose en las actividades. Así, pueden emplearse en la construcción *llevar + gerundio*, como en “Llevo toda la semana escribiendo esta carta” (NGLE, 2009: 1697), u obtener interpretación de acción inconclusa en la combinación con *durante*, como en “Escribió una novela durante años” (García Fernández, 2000:

89). Además, existe un grupo de verbos que oscilan entre la clase de actividades y la de realizaciones. Son verbos de cambio gradual o de consecución gradual, como *adelgazar*, *aprender*, *empeorar* o *progresar*, entre otros.

Los logros –*alcanzar la cima*, *caerse*, *reconocer algo*– son predicados con un fin intrínseco, dinamismo y sin duración. La delimitación de los logros permite que se utilicen con complementos temporales introducidos por *en*; sin embargo, a diferencia de las realizaciones, el lapso temporal designado por los complementos mide la distancia “entre el inicio de la fase previa y la consecución del final natural” de la acción, como en “*Murió en dos horas*” (García Fernández, 2000: 83). La indicación de la fase previa del acontecimiento también explica el uso de los logros en “*Solo le tomará un rato llegar al pueblo caminando*” (NGLE, 2009: 1697) y “*En cuanto al tiempo que han tardado en encontrar empleo, el 53% lo hizo en menos de tres meses*” (Metro 26/1/2004, en NGLE, 2009: 1697).

Igual que las realizaciones, los logros pueden obtener la interpretación de estado resultante si se emplean con los complementos temporales introducidos por *durante* y *por*; es lo que sucede en “*De vuelta a Santiago me encerraba en mi pieza por cuatro días*” (Serrano, M., Vida, en NGLE, 2009: 1699). Con la perífrasis *estar + gerundio*, los logros suelen obtener la interpretación iterativa o cíclica, como en “*San Marcos se quedó atrás y estuvo llegando continuamente, pero la defensa somoteña sofocó cada amenaza*” (Prensa [Nic.] 7/1/2002, en NGLE, 2009: 1698).

Por último, los estados –*creer en alguien*, *dominar a alguien*, *merecer un premio*– son predicados durativos sin límite interno ni dinamismo. Los estados dan cabida a las propiedades, sean estas estados permanentes, como *ser nuevo*, *cabere en un lugar* o *proceder de un sitio*, o episódicos (también denominados transitorios), como *estar resfriado*, *estar caro* o *figurar a la cabeza*. Los estados permanentes son incompatibles con el aspecto perfectivo de la forma *canté*, en la medida en que “no admiten modificadores que restrinjan la predicación a un instante o un período” (NGLE, 2009: 1701). A su vez, los predicados de estado que denotan comportamientos, como *ser amable* o *ser bueno*, se asimilan a las actividades, puesto que admiten, entre otras construcciones, *estar + gerundio*.

Como se aprecia, el contenido léxico de un predicado determina su compatibilidad sintáctica. El aspecto léxico, a su vez, se halla determinado

composicionalmente. Así, por ejemplo, los complementos del verbo *escribir* condicionan que se trate de un predicado de realización en el caso de *escribir tres cartas* y del predicado de actividad en *escribir cartas*. Algunos verbos modales son capaces de convertir los predicados delimitados en atéllicos, como lo hace el verbo *poder* en “*Usted se pudo inscribir para esta prueba durante diez días*” (NGLE, 2009: 1707).

Martínez-Atienza (2012) y Havu (2004) indican que el aspecto léxico del predicado depende igualmente del sujeto, que puede ser manifestado por un sintagma nominal agentivo o no agentivo, colectivo o individual, continuo o discontinuo, etc. Martínez-Atienza señala, como ejemplo, las diferencias que presentan los predicados con el núcleo *caer* en la combinación con los complementos introducidos por *en* y *durante* en los casos de “*La nieve cayó durante todo el día / *en quince minutos*” y “*La estatua cayó *durante dos horas / en diez minutos al mover los cimientos de la construcción vecina*” (2012: 28-29⁷¹).

En resumen, dependiendo de si pertenecen a la clase de actividades, realizaciones, logros o estados, o en otras palabras de si presentan un límite intrínseco, la duración o la instantaneidad, el dinamismo o la estatividad, los predicados son compatibles en español con una serie de complementos. El modo de acción de los predicados, a su vez, está determinado composicionalmente, es decir, tanto por el significado del núcleo verbal como por un conjunto de diversos componentes de la oración.

2.3.3.2. El aspecto morfológico

La lengua española dispone de formas verbales específicas para manifestar tanto el aspecto perfectivo, como el aspecto imperfectivo y el aspecto perfecto. Aunque estos valores aspectuales suelen manifestarse en ciertas formas verbales, en algunas ocasiones, estas formas pueden adquirir lecturas aspectuales diferentes. Analizaremos, a continuación, las manifestaciones de dichas variedades aspectuales en español y observaremos las posibilidades de su uso.

⁷¹ Eliminamos de las citas los corchetes de la versión original de la autora.

2.3.3.2.1. El aspecto perfectivo

La expresión de las situaciones concebidas en su integridad se realiza en español mediante la forma *canté*. En ciertas ocasiones, las formas *cantaré*, *cantaría*, *he cantado*, *habré cantado*, *habría cantado*, *había cantado*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado* también ofrecen interpretaciones perfectivas.

Según la *NGLE*, un verbo en forma del pretérito perfecto simple puede designar un evento puntual, como en *Se cayó al suelo*, y un estado de cosas con cierta duración, como en *Residió en Finlandia durante cincuenta años*. De la misma manera, el evento descrito puede ser internamente complejo, incluyendo varias fases de la realización, como en el ejemplo “*toda la tarde estuvieron entrando visitas*” (Comrie, 1976: 21).

A pesar de que la expresión de las situaciones designadas como completas se considera el rasgo dominante de los tiempos perfectivos (Bondarko, 1971), la variedad ingresiva y la variedad incoativa del perfectivo carecen de él. En el caso de la variedad ingresiva, según García Fernández, el verbo indica el inicio de la situación, sin abarcarla plenamente, como en “*A las tres Juan tocó la polca*” (2000: 56-57). La variedad ingresiva se da tan solo con los predicados de actividades o realizaciones que pueden desarrollarse en espacios temporales breves, como se observa en “*A las tres hice la comida*” frente a “**A las tres hicieron la nueva carretera*” (García Fernández, 2000: 57).

Otra particularidad semántica de la perfectividad consiste en su compatibilidad con la interpretación iterativa. Es la interpretación que se da en el ejemplo de “*Me bañé casi todos los días en el Hondo*” (Ribeyro, *Cenicillos*, en *NGLE*, 2009: 1690); sin embargo, hay que señalar que la aporta el complemento adverbial y no la forma verbal misma. Los tiempos perfectivos admiten también los adjuntos de frecuencia, como en “*Me había telefonado tres veces*” (*NGLE*, 2009: 1690).

En cuanto a las formas *cantaré* y *cantaría*, la *NGLE* las describe como neutras en cuanto al aspecto, dado que pueden ser perfectivas en unos contextos e imperfectivos en otros⁷². Dependiendo del modo de acción y del contexto sintáctico, dichas formas pueden designar situaciones abiertas, como en *Todos viviremos mejor*, o sucesos que se

⁷² Tanto Martínez Atienza (2000) como García Fernández (2000) destacan la variedad aspectual *neutral* para referirse a la posibilidad de una forma de ser interpretada como perfectiva o imperfectiva.

perciben como completados o terminados, como en *El próximo número de nuestra revista saldrá el 17 de julio*. Igualmente, como lo indica la *NGLE*, el valor perfectivo o imperfectivo de *he cantado* “depende de varios factores gramaticales, y está sujeta, además, a variación dialectal” (2009: 1688). Las formas *había cantado*, *habré cantado* y *habría cantado* también aceptan lecturas perfectivas en algunas ocasiones. Teniendo en cuenta la correspondencia con el indicativo, las formas del subjuntivo *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado*, igualmente, aceptan lecturas perfectivas en algunas ocasiones.

Por lo tanto, la perfectividad en español puede ser expresada por la forma *canté* y, en algunas ocasiones, por las formas *cantaré*, *cantaría*, *he cantado*, *habría cantado*, *había cantado*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado*, cuyo contenido aspectual depende del contexto. La correlación del rasgo semántico de la perfectividad con el contenido aportado por el aspecto léxico y con el significado temporal determina las posibilidades sintácticas de dichas formas.

2.3.3.2.2. El aspecto imperfectivo

La estructura interna de una situación se transmite en español por las formas *cantaba* y *canto*. En ciertos casos, las formas *cantaré*, *cantaría*, *he cantado*, *había cantado*, *habría cantado*, *cante*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado* también presentan interpretaciones imperfectivas. Como hemos visto antes, el imperfectivo se manifiesta en las modalidades progresiva, habitual (iterativa o cíclica) y continua. Aunque no siempre dispone de formas específicas, la lengua española transmite la totalidad de los valores imperfectivos.

Así, la modalidad progresiva cuenta con una forma específica en español: *estar* + *gerundio*, que causa alternancias del tipo “¿*Qué pasa?* / ¿*Qué está pasando?*” (*NGLE*, 2009: 1688), dado que la gramaticalización del significado progresivo no es obligatoria. No todos los usos de la forma del presente y de la del imperfecto, sin embargo, admiten dichas alternancias. Así, los predicados de estado no son dinámicos y no designan situaciones en curso; a pesar de ello, tanto los estados permanentes como los no permanentes pueden adoptar la forma perifrástica. Los primeros –como *ser calvo* o *venir de una familia tradicional*– obtienen, en este caso, la interpretación de no permanentes. Los predicados no permanentes “constituyen estadios episódicos o

accidentales compatibles con el sentido dinámico de “*estar + gerundio*” (NGLE, 2009: 2189), como en el ejemplo de “*Mientras hablaba, noté que mi rendimiento estaba siendo mediocre*” (Silva, L., *Alquimista*, en NGLE, 2009: 2189). Los adjetivos que introducen formas de comportamiento hacen que la perífrasis se interprete como predicado de actividad, dado que refuerzan el carácter intencional de la construcción: *Está siendo raro*.

A su vez, si los predicados de estado se asemejan a los que expresan eventos, se interpretan como iterativos, como en “*Estuvo faltando a clase durante dos meses*” (NGLE, 2009: 2189); si no pueden interpretarse como los eventos, suelen rechazar la forma de perífrasis de gerundio. En ciertas ocasiones, el uso de la perífrasis de gerundio tiene como objetivo enfatizar el carácter urgente de una acción o su intensidad, como en “*La puerta necesita / está necesitando una mano de pintura*” (NGLE, 2009: 1711). La ausencia de la limitación de la situación, en un predicado atético, en su inicio favorece a la falta de distinción entre *canto* y *estoy cantando*, como en *Te sigo / estoy siguiendo desde hace años*; la perífrasis, aun así, es más natural en estos casos.

La modalidad habitual, iterativa o cíclica se expresa por la forma del presente del indicativo y del subjuntivo, como en *Se acuesta muy tarde* o “*Me gusta que me lleven y que me traigan; que me exhiban*” (Mujica Lainez, *Escarabajo*, en NGLE, 2009: 1800), y por el pretérito imperfecto de ambos modos, como, por ejemplo, en las oraciones del tipo “*En sus buenos tiempos le arrimaba la canoa cuando trabajaba de portero en cabaret-burdel*” (Herrera Luque, *Casa*, en NGLE, 2009: 1688). Dicho significado aspectual puede expresarse también por la perífrasis *soler + infinitivo*, utilizada, en mayoría de los casos, en presente y pretérito imperfecto: *Suele / Solía acostarse muy tarde*. Además, el uso cíclico de *cantaba* se extiende a *había cantado*, como en “*Habitualmente a las ocho Nuria y yo ya habíamos salido de la oficina*” (Martínez-Atienza, 2012: 40).

La referencia a las situaciones reiteradas también puede darse con ciertas formas perfectivas. La diferencia consiste en que, en el caso de formas imperfectivas, son los morfemas verbales los que aportan la interpretación iterativa, mientras que, cuando se trata de formas perfectivas, la referencia a una situación reiterada se debe a otra expresión, como en “*Cada vez que yo necesité algo, él estuvo ahí para ayudarme*” (Bucay, *Recuentos*, en NGLE, 2009: 1688). Las formas imperfectivas pueden convertir

las acciones en propiedades, por lo que a veces obtienen la interpretación habitual, mientras que las formas perfectivas tan solo pueden expresar iteratividad.

La modalidad continua del aspecto imperfectivo se observa, por ejemplo, en “*Durante el viaje, el guía iba explicándonos el origen de la ciudad*” (Martínez-Atienza, 2012: 39). El pretérito perfecto compuesto también expresa dicha variedad aspectual cuando designa una situación que termina en el momento del habla, como en “*En los tres meses que América ha vivido en esta casa, nadie ha timbrado*” (Santiago, *Sueño en NGLE*, 2009: 1689).

De ahí que las formas *canto* y *cantaba* expresen en español el significado aspectual progresivo (mediante formas simples y formas perifrásticas), el significado iterativo y el valor continuo del imperfectivo. Las formas *cantaré* y *cantaría* se usan con el significado aspectual imperfectivo si lo determina el contexto. Varios factores gramaticales determinan también la imperfectividad de las formas *he cantado*, *había cantado* y *habría cantado*. Las formas del subjuntivo *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado*, igualmente, aceptan lecturas perfectivas en algunas ocasiones.

2.3.3.2.3. El aspecto perfecto

Para indicar una situación que se da como resultado de una acción anterior se utilizan en español las formas *he cantado*, *había cantado*, *habré cantado*, *habría cantado*, *haya cantado* y *hubiera cantado*.

Dichas formas transmiten la totalidad de los matices del valor aspectual perfecto, anotada por Comrie (1976; apartado 2.2.2.2.3.). Así, se observa el perfecto resultativo en *El niño ha roto el jarrón*; el perfecto experiencial en *Desde la guerra, ha estado en París tres veces*; el perfecto de la situación persistente en “*Luis ha estado en el hospital con ella desde que tuvo el accidente*” (Martínez-Atienza, 2012: 45) y el perfecto del pasado reciente en “*la he visto (...) esta mañana*” (Comrie, 1976: 54).

Aparte de ello, de acuerdo con García Fernández, una de las características más representativas de los tiempos perfectos consiste en que, dependiendo del caso, ofrecen lectura perfecta o lectura aorística, lo que influye en su comportamiento sintáctico, como se aprecia en los ejemplos “*La secretaria se había ido a las tres*” y “*A las tres la secretaria se había ido*” (1995: 367). En la interpretación de las formas perfectas en español es esencial el papel de los complementos adverbiales.

El aspecto perfecto, por tanto, se expresa en español mediante las formas perfectas *he cantado, había cantado, habré cantado, habría cantado, haya cantado y hubiera cantado*. Dependiendo del contexto, las formas presentan lectura perfecta o lectura aorística.

Resumiendo lo visto sobre el aspecto morfológico en español, cabe destacar, de nuevo, que el español puede manifestar tanto el valor perfectivo, como el imperfectivo y el perfecto. Aunque los valores aspectuales suelen manifestarse en ciertas formas, en algunas ocasiones, estas formas pueden adquirir lecturas aspectuales diferentes. Los valores aspectuales de las formas determinan su comportamiento sintáctico.

2.3.3.3. El aspecto perifrástico

La lengua española cuenta con una gran variedad de perífrasis. Como lo indica la *NGLE*, “los esquemas perifrásticos se expresan en español en un gran número de modificaciones gramaticales del predicado que afectan a su dimensión temporal, a la aspectual y a la modal” (2009: 2113). Además, el español puede expresar las mismas nociones mediante partículas, morfemas verbales, adverbios u otros recursos, por lo que, en ocasiones, se dan alternancias del tipo *Llevo cinco años viviendo aquí / Vivo aquí desde hace cinco años*.

Las perífrasis se clasifican, según la *NGLE* y Gómez Torrego (1988), en base a dos criterios fundamentales: su significado y su estructura sintáctica. A continuación, describiremos estas clasificaciones señalando las perífrasis que más frecuencia de uso presentan en la lengua española, dado que su adquisición por parte de los estudiantes del español es fundamental. Seguiremos, en nuestra descripción, las obras indicadas.

La clasificación de las perífrasis según su contenido semántico es polémica dado que los límites entre los grupos no son precisos. Se distinguen, en función del significado, las perífrasis tempoaspectuales y las perífrasis modales. Aunque resulta complicado establecer una división precisa entre las perífrasis tempoaspectuales, indicaremos, siguiendo a la *NGLE* y Gómez Torrego (1988), los grupos principales. En primer lugar, destacan las perífrasis en las que predominan los rasgos temporales. Son los casos de *ir a + infinitivo; acabar de + infinitivo* con el significado de anterioridad reciente (*Acabo de recibir el informe*) y las perífrasis que denotan el hábito, como *soler + infinitivo*, y la repetición, como *volver a + infinitivo*. Las perífrasis de hábito admiten

paráfrasis con *generalmente* o *casi siempre* y las de repetición aceptan paráfrasis con *de nuevo* u *otra vez*.

Las perífrasis *fasales*, a su vez, incluyen las *perífrasis de inminencia*, como, por ejemplo, *estar a punto de + infinitivo* y *estar por + infinitivo*; las *perífrasis incoativas*, como *empezar a + infinitivo* y *ponerse a + infinitivo*; las *curativas*, como *seguir + gerundio* y *estar + gerundio*, y las *terminativas*, como *dejar de + infinitivo* y *terminar de + infinitivo*.

Entre las perífrasis *escalares* o *seriales* destacan los casos de *empezar + gerundio*, *terminar + gerundio*, *andar + gerundio*, *seguir + gerundio*, *llegar a + infinitivo* y *venir a + infinitivo*, entre otros. Y, a su vez, las perífrasis *resultativas* incluyen, entre otros, los esquemas *llevar + participio*, *tener + participio*, *quedar + participio*, *resultar + participio*, *estar + participio*, *traer + participio* y *dejar + participio*.

Algunas perífrasis se caracterizan por la naturaleza semántica múltiple, por lo que el valor mencionado constituye una de sus posibles interpretaciones. Así, las perífrasis *terminar de + infinitivo* y *acabar de + infinitivo* se usan como perífrasis de fase, pero también pueden emplearse en contextos negativos para mitigar la negación correspondiente (*Su propuesta no me acaba / termina de convencer*).

En cuanto a las perífrasis modales⁷³, se dividen en dos tipos. Las perífrasis de *modalidad personal* o *radical* atribuyen “a alguien cierta capacidad, habilidad, obligación, voluntad, disposición u otra manifestación similar de naturaleza intencional en relación con algo” (NGLE, 2009: 2140). Las perífrasis de la *modalidad epistémica*, *impersonal* o *proposicional*, a su vez, presentan un estado de cosas como necesario o posible a juicio del hablante. Así, como indica la NGLE, la oración “*El ladrón no pudo entrar por la ventada*” (2009: 2140) puede interpretarse como la negación de cierta habilidad, en cuyo caso se trata de la modalidad radical de la perífrasis, o como la imposibilidad de una situación, significado propio de la modalidad epistémica. Unos pocos auxiliares, tales como *tener que + infinitivo*, *deber (de) + infinitivo*, *poder + infinitivo* y *haber de + infinitivo*, pueden usarse como modales radicales o como modales epistémicos; otros suelen especializarse en una de las dos posibilidades.

⁷³ Describimos aquí las perífrasis modales para completar los datos acerca de los esquemas perifrásticos en español.

En función de su estructura sintáctica, las perífrasis se dividen teniendo en cuenta el auxiliar y la forma no personal del verbo. Así, se da la agrupación en perífrasis de infinitivo (*ir a + infinitivo*), de gerundio (*andar + gerundio*) y de participio (*tener + participio*). Algunos de los auxiliares aceptan varias formas no personales, pero las perífrasis resultantes presentan siempre diferencias semánticas muy marcadas. Es el caso de *ir a + infinitivo / ir + gerundio / ir + participio*, *estar + gerundio / estar + participio* y *llevar + gerundio / llevar + participio*.

Las perífrasis con infinitivo son las más numerosas en la lengua española. Tanto las perífrasis modales como las tempoaspectuales pueden formarse con el infinitivo. Entre las más frecuentes, destacan las perífrasis de fase preparatoria, como *estar a punto de + infinitivo* y *estar por + infinitivo*; las perífrasis que indican la parte inicial de la situación designada, como *empezar a + infinitivo* y *comenzar a + infinitivo*; las que señalan el estado final, como *acabar de + infinitivo* y *terminar de + infinitivo*, y las que designan el ceso o la interrupción de una situación, como en el caso de *dejar de + infinitivo*. Son, igualmente, de gran uso, las perífrasis *querer + infinitivo*, *haber que + infinitivo*, *parecer + infinitivo*, *deber + infinitivo*, *deber de + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *poder + infinitivo* e *ir a + infinitivo*.

Las perífrasis de gerundio designan una acción, un proceso o un estado de cosas en curso, de ahí que se pueda afirmar, según la *NGLE*, que son todas aspectuales. Las perífrasis de gerundio extendidas en la lengua española son *ir + gerundio*, *andar + gerundio*, *venir + gerundio*, *llevar + gerundio*, *seguir + gerundio* y *continuar + gerundio*. A su vez, la perífrasis de gerundio más frecuentemente utilizada es *estar + gerundio*. Esta perífrasis “Adquiere un gran número de efectos contextuales, que dependen por un lado del tiempo verbal en el que aparece y, por otro, del tipo de la situación denotada por el verbo en forma no personal y sus complementos” (*NGLE*, 2009: 2186). Dado que el contenido aspectual de la forma se corresponde con el aspecto progresivo, que permite denotar sectores internos de un estado de cosas cuyo inicio y final no se indican, creemos oportuno describir esta perífrasis con más detalle.

Estar + gerundio suele interpretarse de forma iterativa si el gerundio es un verbo télico y el auxiliar aparece en la forma perfectiva, como en “*Te lo he estado diciendo y no me has hecho caso*” (Gómez Torrego, 1988: 141). Si el verbo en gerundio designa un estado y el auxiliar es un tiempo no perfectivo, la perífrasis puede designar una fase

previa al cambio de estado, lo que se aprecia en “*Quería ser actriz, y lo estaba consiguiendo*” (NGLE, 2009: 2188). La perífrasis puede indicar también una situación que sucede regularmente: “*Estuve yendo todos los años a Alemania*” (Gómez Torrego, 1988: 147). Como se ha visto antes, los estados permanentes rechazan el esquema perifrástico *estar + gerundio* o se interpretan como no permanentes si se combinan con él. Estos últimos designan episodios accidentales: “*Mientras hablaba, noté que mi rendimiento estaba siendo mediocre*” (Silva, L., *Alquimista*, en NGLE, 2009: 2189). El carácter dinámico de la perífrasis puede sugerir también un cambio gradual en los procesos, como se aprecia si se contrasta “*Este chico se parece mucho a su padre*” con “*Este chico se está pareciendo mucho a su padre*” (NGLE, 2009: 2189).

El concepto de *perífrasis de participio*, como lo indica la NGLE, es controvertido. Siguiendo a la NGLE, mantendremos el concepto solo para los auxiliares *estar, tener* y *llevar*.

De acuerdo con todo lo que hemos visto sobre las perífrasis, dichas estructuras son muy numerosas en la lengua española. Según su valor semántico, se dividen en tempoaspectuales, que expresan significados como la fase, la repetición o la frecuencia de una situación, y en modales, que designan la capacidad, la posibilidad, la probabilidad, la necesidad o la obligación de la realización de una situación. Según su estructura sintáctica, las perífrasis se dividen en las perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio. Tanto el verbo auxiliar como el verbo no personal de la perífrasis influye en sus posibilidades sintácticas y determina su compatibilidad con otras variedades aspectuales.

2.3.3.4. *Cantaba vs. canté*

En la lengua española, el problema del aspecto como categoría verbal se resume en los usos de *cantaba* y la oposición entre *canté* y *cantaba*. Los estudios acerca de la adquisición verbal indican que la utilización de la forma *cantaba*, sobre todo, en oposición a *canté*, supone una de las mayores dificultades para los estudiantes que aprenden español como lengua extranjera. Dado que, como se verá posteriormente, dicho uso conlleva dificultades a los estudiantes rusohablantes, creemos conveniente describir, a continuación, la manifestación de la categoría de tiempo y de la de aspecto

en la forma *cantaba*, indicando los ejemplos más pertinentes para nuestra investigación, y comparar su uso con la forma *canté*.

La forma *cantaba* presenta, según la *NGLE*, dos valores fundamentales: el aspectual y el temporal. En primer lugar, la naturaleza aspectual de la forma determina la visión de una situación en curso y no aporta datos sobre su inicio ni su fin. La ausencia de la indicación del término del proceso es lo que distingue “*El mayordomo bajaba las escaleras*” de “*El mayordomo bajó las escaleras*” (*NGLE*, 2009: 1743).

El valor aspectual de *cantaba* permite dar cuenta de una variedad de hechos relacionados con el uso de la forma, que, según García Fernández (2004), no podrían ser justificados por la hipótesis temporal. Uno de ellos es la incompatibilidad de *cantaba* con los complementos introducidos por *en* y *durante* seguidos por un sintagma nominal cuantificado en el caso de que no se obtenga la interpretación habitual. Dicha incompatibilidad se explica por el hecho de que los complementos adverbiales de duración introducidos por *en* y *durante* presuponen obligatoriamente el final de evento designado por el predicado que modifican, por lo que resulta agramatical “**Ayer Juan tocaba la sonata en veinte minutos*” frente a “*Ayer Juan tocó la sonata en veinte minutos*” (García Fernández, 2004: 37). Sin embargo, si se hace referencia a eventos habituales, como en “*De pequeño, Juan tocaba la sonata en veinte minutos*” (García Fernández, 2004: 38), el uso se percibe como gramatical, dado que, en la expresión de la habitualidad, es el “macroevento” que está marcado imperfectivamente, mientras que los “microeventos” pueden llegar a su límite (Bertinetto, 1994a).

Otro hecho del uso de *cantaba* relacionado con su naturaleza imperfectiva, que cabe destacar en nuestro estudio, consiste en la posibilidad de expresar distintas variedades del aspecto imperfectivo. De esta forma, en las oraciones como “*María estaba fregando el suelo*” (valor progresivo del imperfectivo), “*Juan solía ir andando al trabajo*” (valor habitual) y “*Marta iba diciendo tonterías*” (valor continuo), los valores expresados por las perífrasis pueden ser transmitidas por las formas del pretérito imperfecto: “*María fregaba el suelo*”, “*Juan iba andando al trabajo*” y “*Durante la reunión, Marta decía tonterías*” (García Fernández, 2004: 43).

En segundo lugar, el rasgo deíctico, referencial o anafórico de *cantaba* condiciona la necesidad de la vinculación temporal de *cantaba* con otro evento pretérito, expresado por otra forma pretérita –“*Cuando sonó el teléfono, el mayordomo*

bajaba las escaleras”– o un adjunto temporal –“*En ese preciso momento, el mayordomo bajaba las escaleras*”– (NGLE, 2009: 1743). Dicha interpretación está recogida con exactitud en el término *copretérito* de Bello (1988 [1847]). Se trata de una característica igualmente polémica; el mayor inconveniente de la naturaleza anafórica otorgada a *cantaba* consiste en la dificultad de determinar la referencia pretérita con la que el imperfecto debe vincularse, dado que esta no aparece siempre.

En cuanto a la oposición de *cantaba* y *canté*, el uso de una u otra forma en un entorno determinado se explica por su valor temporal o aspectual. Dada la naturaleza de las orientaciones temporales que expresan, las oraciones formadas con estas dos formas nunca son equivalentes, aunque el contexto permita el uso de ambas formas. Observaremos, siguiendo a la NGLE, cómo el valor aspectual de estas dos formas determina su comportamiento en algunos entornos sintácticos.

Así, tanto *cantaba* como *canté* son compatibles con los predicados atélicos: “*Eugenio tuvo / tenía dos hijos*”⁷⁴ (NGLE, 2009: 1763). No obstante, el pretérito imperfecto es más natural en una oración como “*Eugenio tuvo / tenía dos hijos cuando yo lo conocí*”, porque busca un escenario propio del copretérito, y se prefiere el pretérito perfecto simple en el caso de “*Eugenio tuvo / tenía dos hijos antes de casarse en segundas nupcias*”, porque focaliza los límites externos del predicado (NGLE, 2009: 1763). La incompatibilidad de *cantaba* con la delimitación externa explica que su uso no sea natural en “*Tuvo / tenía bigote hasta los 60 años*” (NGLE, 2009: 1764). Sin embargo, si se interpreta con el significado cíclico, es compatible con el predicado atélico anónimo acompañado por un complemento de límite, como en *Bailaban hasta las doce*.

El adverbio *cuando*, utilizado con formas imperfectivas y predicados puntuales, puede aportar el significado de frecuencia. Con las formas perfectivas, a su vez, designa puntos temporales. Por ello tanto *cantaba* como *canté* se aceptan en *cuando cantaba / cantó la canción*: si se utiliza *cantaba*, designa o bien la frecuencia o bien el transcurso de la acción; si se opta por *canté*, se refiere a un punto temporal. A su vez, la conjunción *mientras*, en su interpretación temporal de solapamiento, favorece al pretérito imperfecto, como en “*Se durmió como un bebé, mientras yo vigilaba en la oscuridad*” (Allende, *Retrato*, en NGLE, 2009: 1766); y cuando significa *durante*, es igualmente

⁷⁴ En este ejemplo y en los que siguen en el párrafo, sustituimos los corchetes de la versión original por una barra.

compatible con el pretérito perfecto simple: “*Mientras estuvo casado con esa bohemia trasnochada [...], las reuniones se hacían insoportables*” (Steimberg, *Espíritu*, en *NGLE*, 2009: 1767).

A pesar de que los factores discursivos y la accesibilidad de datos sobreentendidos están sujetos a una gran variación, se hallan construcciones sintácticas compatibles solamente con una de dos formas analizadas. Así, el pretérito imperfecto es característico de la perífrasis *soler + infinitivo*, que se da muy raramente con el pretérito perfecto simple. Los predicados del tipo *tener aspecto de algo* o *dar la impresión de algo* también prefieren el pretérito imperfecto, aunque se acepta el pretérito perfecto simple si la interpretación no es genérica.

Además, el pretérito perfecto simple rechaza la perífrasis *llevar + gerundio*, como en “*Llevaba / *llevó dos horas esperando*”, dado que esta no proporciona el límite temporal requerido por *canté*; es anómalo en las construcciones con *hacer* en las que el evento subordinado ocupa un intervalo, como en “*Hacía mucho que no estaba / *estuvo enfermo*”; y es raro con *tener costumbre de + infinitivo* y con el adverbio *habitualmente*, si no se introduce otra expresión adverbial delimitadora (*NGLE*, 2009: 1764-1765).

En esta revisión, hemos observado la manifestación de la categoría de tiempo y de la de aspecto en la forma *cantaba*. La expresión más básica del rasgo aspectual consiste en la indicación de una situación incompleta, mientras que la naturaleza anafórica de *cantaba* determina su tratamiento como copretérito. La comparación de los usos de *cantaba* y *canté* señala que el valor aspectual de las formas es esencial para determinar su compatibilidad o incompatibilidad sintáctica.

2.3.3.5. Resumen

Resumiendo todo lo descrito sobre la categoría de aspecto en español, indicaremos, de nuevo, que se trata de un concepto muy polémico en la lengua española. En nuestra investigación, partimos de la consideración de que el tiempo y el aspecto son categorías complementarias –y fundamentales– en la lengua española. Dependiendo de la forma en que se expresa, el aspecto tiene tres manifestaciones. La primera es el aspecto léxico, que se manifiesta en la raíz verbal. Según el contenido léxico, los predicados en español se dividen en actividades, realizaciones, logros o estados. La pertenencia a uno de estos grupos determina las posibilidades sintácticas del

predicado. La información de aspecto morfológico, a su vez, se halla en el núcleo verbal y se manifiesta morfológicamente. De acuerdo con la expresión morfológica del aspecto, el español manifiesta el aspecto perfectivo, el imperfectivo y el perfecto. Cada uno de dichos valores suele expresarse por una serie de formas, aunque, en ciertos contextos, las formas verbales pueden adquirir matices aspectuales diferentes. Por último, el aspecto perifrástico expresa valores tempoaspectuales (y también modales) mediante perífrasis de infinitivo, gerundio y participio.

El valor aspectual de un predicado en un contexto dado presenta la combinación del significado aspectual léxico, morfológico y, si es el caso, perifrástico. No obstante, a pesar de la combinación de distintos rasgos aspectuales en el valor del predicado, es esencial señalar que en español “tiene mayor importancia la forma en que determinada noción aspectual se manifiesta (...) que la caracterización que se pueda hacer de ella atendiendo solo a su significado” (NGLE, 2009: 1692). En otras palabras, es la forma lingüística que determina la realización gramatical de los contenidos aspectuales en la lengua española.

2.3.4. La categoría de modo

Aparte del tiempo y el aspecto, las oposiciones funcionales en el sistema verbal español se establecen por la categoría de modo. La flexión de modo presenta una amplia gama de significados en español y se utiliza, según la NGLE,

para establecer ciertos actos verbales, para marcar el régimen que corresponde obligatoriamente a las oraciones que complementan a determinados predicados, para mostrar el grado de compromiso de hablante con lo que afirma, para indicar la naturaleza específica o inespecífica de los grupos nominales, para presentar ciertas informaciones como nuevas o conocidas, o bien como no conocidas ni experimentadas, y también para determinar el ámbito sintáctico de ciertos operadores (2009: 1866).

Aunque la cuestión sobre el número de modos en español ha sido polémica, siguiendo la concepción de los modos como paradigmas flexivos, se puede destacar tres modos: el imperativo, el subjuntivo y el indicativo. Puesto que el modo imperativo no es objeto de nuestra investigación, nos centraremos en nuestra descripción en las manifestaciones del modo subjuntivo y del modo indicativo en español. Nos basaremos, sobre todo, en la NGLE, Bosque (1990), Bybee y Terrell (1990) y Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos (1998). De acuerdo con la NGLE, todavía no ha sido

descrito el criterio que permita hacer el análisis integrador de todos los contextos que condicionan la elección del modo indicativo o del modo subjuntivo en español. Así, el concepto de la *actitud* del hablante hacia el contenido del mensaje, igual que las oposiciones semánticas del tipo certeza / incertidumbre, realidad / virtualidad o irrealidad o actualidad / no actualidad, no resultan del todo precisas a la hora de diferenciar los valores semánticos determinados por el modo.

Entre las nociones semánticas unificadoras propuestas para explicar las alternancias modales, la *NGLE* destaca el grado del compromiso del hablante con la veracidad del contenido de lo que se afirma. Dicho criterio pone de manifiesto la importancia de la congruencia semántica entre el predicado principal y la información expresada por la flexión verbal de la oración subordinada. Como ejemplo, dicha concepción explica la irregularidad gramatical de la oración “**Sé que estés allí*” (*NGLE*, 2009: 1869). Aunque la congruencia semántica de los inductores modales tiene una gran capacidad explicativa, según la *NGLE*, no existen conceptos semánticos lo suficientemente precisos para integrar toda la diversidad de las estructuras sintácticas bajo la misma etiqueta.

A continuación, observaremos los usos del modo indicativo y los del subjuntivo en la lengua española, y señalaremos los contextos que requieren el uso del indicativo y los que inducen el subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas en español.

2.3.4.1. El modo indicativo

La función principal del indicativo es designar situaciones reales o percibidas como tales por los hablantes; no obstante, dependiendo del contexto, las oraciones con formas en indicativo pueden expresar una variedad de matices modales. La *NGLE* explica, sin embargo, que es importante distinguir entre los modos y los *usos modalizadores de los tiempos*. En este último caso, se trata, por ejemplo, del futuro del conjetura, que se interpreta como presente modalizado (*Serán las cuatro de la tarde*). Como explica la *NGLE*, en estos casos,

el tiempo verbal expresa determinados contenidos modales, de forma que el significado de cada uno de estos usos se obtiene subordinando implícitamente sentidos temporales a algún predicado de naturaleza epistémica (...) que denota probabilidad, suposición u otras nociones semejantes que relativizan (o convierten en dependiente) el estado de cosas que se considera (2009: 1867).

Dado que dichos usos no se manifiestan en paradigmas flexivos específicos, no se consideran modos. Lo mismo sucede cuando algunas formas verbales le proporcionan al discurso ciertos rasgos de modalidad; las formas del futuro, por ejemplo, introducen previsiones, estimaciones y compromisos, entre otros significados. En estos casos tampoco se trata de modos, sino de la posibilidad de formas verbales de manifestar distintos actos de habla.

En la explicación de los usos modales, es frecuente dividir la información modal expresada por el verbo en independiente y dependiente de un elemento inductor. El indicativo se usa en español mayoritariamente en las oraciones no subordinadas, como en *A mi sobrina le gustan los gatos*. También actúa, aunque con una frecuencia incomparablemente menor, como el predicado dependiente en las oraciones subordinadas, sobre todo, en las subordinadas sustantivas y relativas, como en *Me gustaría saber en qué proyecto están trabajando*.

2.3.4.2. El modo subjuntivo

Entre las nociones semánticas que se han utilizado para clasificar los núcleos inductores del subjuntivo “están la voluntad, el temor, la necesidad, otras apreciaciones valorativas y afectivas, y las nociones en torno al concepto de “influencia” (Bosque, 1990: 42). El subjuntivo aporta, por lo tanto, el valor de irrealidad de un hecho verbal, la posibilidad, la imposibilidad, la necesidad, el deseo de la realización de una acción, y, entre muchos otros valores, la probabilidad de un hecho. La diferencia de significados gramaticales entre el subjuntivo y el indicativo se refleja en el mayor número de oposiciones aspecto-temporales que combinan con el modo indicativo que con el subjuntivo. Veiga, en su estudio, observa la correspondencia entre las formas del indicativo y las del subjuntivo y llega a la conclusión que

la reducción de nueve [el autor excluye de su análisis la forma *hube cantado*] unidades significantes, asociadas a nueve contenidos temporales, a cuatro [se excluye, igualmente, *hubiere cantado*] puede solamente interpretarse desde una perspectiva funcional en el sentido de que determinadas distinciones temporales relevantes en indicativo y, por tanto, presentes en la estructura del sistema, pierden su funcionalidad en subjuntivo, mientras otras distinciones –aquellas que hayan de ser señaladas entre los contenidos expresados por las formas subjuntivas– mantienen su valor funcional (1996c: 119).

El subjuntivo se presenta en español tanto independiente como inducido por algún elemento gramatical. Al contrario de lo que sucede con el indicativo, el subjuntivo no subordinado está muy restringido en español. El uso independiente del subjuntivo se da en las oraciones con *ojalá*, como en “*Ojalá no estén esperando*”; en las oraciones desiderativas con *quién*, como en “*¡Quién estuviera en tu lugar!*”; en las estructuras de reduplicación de relativo, como “*venga quien venga*”, y disyuntivas, del tipo “*quieras o no quieras*”; y en las oraciones independientes con *que*, como en “*Que sepamos, todos los alumnos se han portado bien*” y “*¡No presume que digamos!*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 74-80). Son igualmente característicos los usos independientes de algunos auxiliares modales en pretérito imperfecto de subjuntivo, como en “*Debiera estar allí a las ocho*” o “*Quisiera pedirte un favor*” (NGLE, 2009: 1871); los empleos en estructuras desiderativas del tipo “*Dios te proteja*” y “*Que lo pases bien*”, y los usos en las oraciones de sentido final introducidas por “*no sea que...*”, “*no fuera que...*” o “*no vaya a ser que...*” (NGLE, 2009: 1872).

Cuando el subjuntivo se manifiesta en modo dependiente, tanto verbos como adjetivos, sustantivos, adverbios, algunas preposiciones, conjunciones y locuciones conjuntivas pueden servir de inductores. También son inductores los elementos que representan modalidades oracionales, de ahí que existan inductores de la negación, inductores de la interrogación e inductores de la exclamación. El gerundio y los imperativos igualmente sirven de inductores del subjuntivo, aunque solo con una serie de predicados (*aceptar, admitir, imaginar*).

De ahí que tanto el indicativo como el subjuntivo se manifiesten en las oraciones bien de forma independiente bien inducidos por un inductor. Algunos inductores determinan el uso del indicativo, mientras que otros requieren una forma del subjuntivo en la cláusula subordinada. Dado que ciertos tipos de oraciones subordinadas admiten tanto los verbos en modo indicativo como los verbos en modo subjuntivo y dada la naturaleza contrastiva de nuestro estudio, describiremos, a continuación, el uso de las formas de ambos modos en uno de los tipos de las oraciones subordinadas más complejas: las subordinadas sustantivas. Nos limitaremos a la enumeración breve de los usos de los modos en estos contextos, sin pretender acotarlos todos.

2.3.4.3. Modo indicativo vs. modo subjuntivo

Observaremos, a continuación, los valores semánticos de los contextos que requieren el uso de las formas en indicativo frente a los que propician el empleo de las formas en subjuntivo en las oraciones subordinadas sustantivas en español.

En cuanto al indicativo, las formas de este modo se utilizan, entre otros casos, introducidas por los sujetos oracionales de los verbos que designan acaecimiento (*acontecer, ocurrir, suceder*), como en “*Sucede que está cansado de tanto trabajo*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 39). Igualmente, lo eligen los complementos de los verbos de lengua o de comunicación (*afirmar, decir, informar*), como en “*Le dije a María que no quería jugar al tenis*” (Bybee y Terrell, 1990: 150); los complementos de predicados que expresan certeza, como en “*Es evidente que él se fía y ella no*” (Onetti, Viento, en *NGLE*, 2009: 1877); los complementos de los verbos que designan percepción (*advertir, observar, notar*), como en “*Veo que se ha despojado de la chaqueta*” (Garmendia, *Cuentos*, en *NGLE*, 2009: 1878); y los complementos de los verbos que expresan posesión, adquisición o pérdida de informaciones (*aprender, averiguar, saber*), como en “*María no se da cuenta de lo que le pedirán*” (Bybee y Terrell, 1990: 156).

A su vez, entre las fundamentales nociones semánticas que inducen el subjuntivo están los predicados que expresan voluntad o intención (*aspirar, pretender; deseoso, dispuesto; esperanza, ganas*), como en “*Le da estos dos periódicos al señor presidente, procure que los lea*” (Victoria Zepeda, *Casta*, en *NGLE*, 2009: 1879); los que expresan oposición o rechazo (*desmentir, oponerse; contrario, reticente; oposición, negativa*), como en “*Se negó a que volviese a casa ni siquiera a pasar la noche*” (Landro, *Juegos*, en *NGLE*, 2009: 1880); los de influencia (*aconsejar, pedir; advertencia, orden*), como en “*Nos aconsejaron que no nos acercáramos*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 34); los que denotan causa (*justificar, ocasionar; culpa, explicación*), como en “*La elasticidad de la ley dio lugar a que esta se interpretara no siempre con buenas intenciones*” (Guzmán, Y., *País*, en *NGLE*, 2009: 1881) y los que designan dirección o inclinación (*conducir, llevar; tendencia, propensión*), como en “*El Gaviero consiguió que prosiguieran el camino*” (Mutis, *Maqroll*, en *NGLE*, 2009: 1881).

Igualmente, inducen el subjuntivo los predicados de afección que admiten argumentos oracionales (*alegrar / alegrarse, aburrir / aburrirse, gustar*), como en “*Nos consoló que nos dijera todos aquello*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 34); los predicados de falsedad, duda o error (*falso, incierto; mentira*), como en “*Dudo que hayan terminado ya*” (Bybee y Terrell, 1990: 152); los de necesidad, posibilidad, suficiencia (*bastar, urgir; posible, imprescindible; necesidad, probabilidad*), como en “*Basta (con) que me llamen y lo solucionaré*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 35); los que denotan frecuencia o infrecuencia (*anómalo, característico, peculiar*), como en “*Es característico que no titubeara en engañar a su hermana*” (Mujica Lainez, Casa, en *NGLE*, 2009: 1885); y los que expresan ponderación y estimación (*suerte, locura; interesante, banal; bien, mal*), como en “*Me alegro de que María haya podido acabar a tiempo*” (Bybee y Terrell, 1990: 152). Los predicados que inducen el subjuntivo presentan “estados de cosas concebidos bajo el prisma de una evaluación, una emoción, una intención o una acción ejercida sobre algo o alguien” (*NGLE*, 2009: 1886).

Como anota la *NGLE*, “El más característico de todos los inductores modales no predicativos es la negación. [...] la negación del predicado principal puede alterar el modo del verbo subordinado con casi todos los predicados que seleccionan indicativo” (2009: 1907). Se ofrecen ejemplos como “*No creo que lo viera*”, “*No dijo que estuviera dispuesto*” y “*No sabía que vivieras aquí*” (*NGLE*, 2009: 1907). El uso mayoritario del subjuntivo con la negación se explica por la suspensión del valor asertivo del predicado que exige el modo indicativo.

Una vez revisado el uso de las formas del indicativo y del subjuntivo en español, describiremos las posibilidades de la alternancia modal que presenta el idioma.

2.3.4.4. La alternancia modal

En español existen contextos que permiten la alternancia modal, en cuyo caso la flexión verbal de modo resulta informativa. En casi todos los casos de la alternancia, se observa alguna diferencia del significado, como, por ejemplo, en *aunque está / esté lloviendo*. Los contextos que no presentan dicha diferencia resultan, a su vez, polémicos. Algunos autores afirman que en las oraciones del tipo *Le dije que me llamara* es el tiempo verbal que aporta información y no el modo subjuntivo; otros, sin

embargo, argumentan a favor de la aportación semántica informativa del modo. A continuación, veremos algunos ejemplos de una variedad de alternancias modales que se dan en español.

Así, según la *NGLE*, se dan, en ocasiones, casos de homonimia y polisemia entre los predicados inductores. Este es el caso, por ejemplo, del verbo *sentir* que, siendo un verbo de percepción, exige el indicativo, como en “*Siento que se va*”, y expresando una reacción afectiva, requiere una forma del subjuntivo, como en “*Siento que se vaya*” (Bybee y Terrell, 1990: 158). Igualmente, muchos de los verbos de lengua, entre otros, se usan con indicativo cuando expresan estados de cosas que se tienen por ciertos, e introducen situaciones no experimentadas cuando se emplean con subjuntivo. Así, se observa la diferencia semántica entre “*Le dijo que saldría*” y “*Le dijo que saliera*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 86).

El desplazamiento semántico análogo también explica el uso de dos modos con los predicados verbales de aceptación o entendimiento. Así, en *Comprendí que tenía razón* el verbo subordinado expresa un contenido aseverado, percibido como verdadero, mientras que en *Comprendo que estés decepcionado* la misma información se presenta como implícitamente consabida, aun cuando es actual; sin embargo, dichos usos también pueden interpretarse “como un efecto de distribución de las funciones informativas en la oración” (*NGLE*, 2009: 1890). Otro ejemplo de las alternancias modales en las que interviene el significado se da con los verbos de percepción. Suelen requerir el indicativo en subordinadas; no obstante, si expresan la acción de poner atención o diligencia en algo, adquiriendo carga intencional, admiten el subjuntivo, como en “*Siempre veía que cada cosa estuviera en su lugar*” (*NGLE*, 2009: 1892).

Algunas alternancias modales se deben a ciertos aspectos de naturaleza sintáctica. Así, por ejemplo, los verbos de afección requieren complementos oracionales en subjuntivo (*¿Le molesta que lo vea?*), pero en las prótasis condicionales que se asimilan a las subordinadas sustantivas se observa el uso de formas en indicativo (*¿Le molesta si lo veo?*). De la misma manera, el verbo *parecer* induce el indicativo en los contextos afirmativos con complemento indirecto, como en “*Me parece que Luisa es / *sea inteligente*” (*NGLE*, 2009: 1900), pero acepta el subjuntivo en las construcciones del tipo *Me parece muy bien que acuda a mí*, dado que es el predicado complejo de esta oración –*parecer bien*– que sirve de inductor.

También admiten alternancias modales, entre otras muchas construcciones, las subordinadas de los verbos soporte, en las construcciones del tipo “*ser un hecho anómalo que + subj.*”, “*ser un hecho cierto que + ind.*” (NGLE, 2009: 1903-1906); las oraciones copulativas enfáticas con predicados valorativos, como en “*Lo que indigna es que ha / haya dicho eso*”⁷⁵ (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 106); y las construcciones del tipo *lo + adjetivo* en las oraciones copulativas, como en el caso “*No me pagará, y lo peor es que además me llamará [/ llame] imbécil*” (Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998: 105). Además, la elección del modo verbal depende también de la inmediatez del inductor. La inducción del modo a distancia presenta también restricciones sintácticas.

De todo lo descrito sobre el modo, podemos concluir que se trata de una categoría fundamental en el sistema verbal español. El modo imperativo, el subjuntivo y el indicativo expresan una variedad de significados en español. El criterio que permita realizar un análisis integrador de los contextos en los que aparecen el indicativo y el subjuntivo todavía no ha sido descrito; el criterio del grado de compromiso del hablante con la veracidad del mensaje parece ser capaz, no obstante, de explicar la mayoría de dichos contextos. Las formas verbales de ambos modos pueden presentarse en oraciones tanto de forma independiente como introducidos por un elemento inductor; aun así, el indicativo aparece mayoritariamente en oraciones no subordinadas, mientras que el uso del subjuntivo en las oraciones no subordinadas es, al contrario, muy restringido. Un gran número de predicados inducen uno u otro modo en las subordinadas, aunque en algunas ocasiones se dan alternancias modales. El uso del indicativo o del subjuntivo en las oraciones subordinadas depende del valor semántico del elemento inductor y del valor semántico que transmite la forma verbal subordinada.

2.3.5. Resumen

En este apartado, hemos descrito las manifestaciones de las categorías del tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal de la lengua española. Hemos visto que el español es un idioma rico en flexión, que cuenta con nueve formas del indicativo y cuatro formas del subjuntivo de uso actual. El conjunto de formas que presenta el sistema verbal de la lengua española determina la posibilidad de reflejar, mediante las

⁷⁵ En esta oración sustituimos los corchetes de la versión original por un barra.

formas verbales, las relaciones temporales de gran variedad y complejidad. El valor aspectual de un predicado en un contexto dado presenta la combinación del significado aspectual léxico, morfológico y, si es el caso, perifrástico, aportando información sobre la naturaleza interna de los sucesos. El modo imperativo, el subjuntivo y el indicativo permiten expresar un gran número de significados.

Las tres categorías verbales establecen oposiciones funcionales en el sistema verbal del idioma y todas las categorías verbales están correlacionadas en una forma verbal, cuyo funcionamiento depende del significado semántico aportado por cada categoría.

2.4. El sistema verbal ruso

En el presente apartado describiremos las formas de la conjugación verbal de las que dispone la lengua rusa y las manifestaciones de las categorías de tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal del ruso.

2.4.1. La variedad de formas

En la actualidad, el sistema verbal del ruso se compone de cinco formas del indicativo y dos formas del modo *irrealis*, presentando así un número de formas considerablemente menor en comparación con otros idiomas de gran uso en la actualidad. Estas formas expresan una gran variedad de significados temporales, aspectuales y modales; sin embargo, el papel de los complementos oracionales en la expresión de dichos significados es también de gran importancia en ruso.

En la tabla que se presenta a continuación, se observan las formas verbales del indicativo y las de modo *irrealis* del sistema verbal ruso con sus correspondientes nombres tanto en ruso como en español⁷⁶:

⁷⁶ Para facilitar la lectura de la investigación, utilizaremos los términos del ruso en su traducción al español.

| | Gramática rusa (1980) | |
|--------------------------------|---|--|
| <i>otkryvayu</i> ⁷⁷ | <i>настоящее несовершенное</i> | presente imperfectivo |
| <i>otkryl</i> | <i>прошедшее совершенное</i> | pretérito perfecto |
| <i>otkryval</i> | <i>прошедшее несовершенное</i> | pretérito imperfectivo |
| <i>otkroyu</i> | <i>настоящее-будущее совершенное</i> | presente-futuro perfecto |
| <i>budu otkryvat</i> | <i>будущее несовершенное</i> | futuro imperfectivo |
| <i>otkryl by</i> | <i>форма совершенного вида сослагательного наклонения</i> | forma perfectiva del modo <i>irrealis</i> ⁷⁸ |
| <i>otkryval by</i> | <i>форма несовершенного вида сослагательного наклонения</i> | forma imperfectiva del modo <i>irrealis</i> |

Tabla 6. Formas verbales del indicativo y del modo *irrealis* del sistema verbal ruso y sus denominaciones

Como se aprecia, las denominaciones de las formas verbales en ruso difieren de las en español. El primer término –simple o compuesto– refleja el valor temporal básico de la forma y el segundo expresa su significado aspectual genérico. Las formas del modo *irrealis* no siguen este patrón y presentan una denominación descriptiva dado que carecen de valor temporal.

⁷⁷ Igual que en el resto del trabajo, para facilitar las descripciones, nos referiremos a los subparadigmas temporales con las formas correspondientes de un verbo, que en el caso de la lengua rusa es *otkryvat* (*abrir*). Consideramos conveniente utilizar la transliteración de las formas del verbo. A su vez, escribiremos los enunciados ofrecidos para ejemplificar los usos de las formas en cirílico, acompañándolos con su traducción al español. Respetaremos, no obstante, la transliteración de los ejemplos que ofrece Comrie (1976, 1985).

⁷⁸ En nuestra traducción del término *сослагательное наклонение* seguimos a Quero Gervilla y Guzmán Tirado, que dan la siguiente explicación: “El término ruso *soslagatel'noe naklonenie* presenta dificultades al buscar su equivalente en español. En ruso, la contraposición entre acciones reales e irreales viene dada por la existencia de dos modos: el *indicativo* y el llamado *soslagatel'noe naklonenie* respectivamente; en español, sin embargo, para expresar acciones irreales existen dos modos: el *subjuntivo* y el *potencial*. Consecuentemente, y dada la falta de una opinión unánime a este respecto en la denominación de este modo en la tradición tipológica del ruso y del español, hemos optado por utilizar el término *irrealis* para designarlo” (2007: 124).

A continuación, procederemos a la descripción del sistema verbal del ruso. Dado que su estructura presenta diferencias considerables con la del sistema verbal español y a pesar de que el mismo orden del análisis de los fenómenos lingüísticos facilitaría su comparación en las lenguas del estudio, consideramos posible modificar la sucesión en la presentación de fenómenos lingüísticos. Debido al papel del aspecto en el sistema verbal ruso, empezaremos nuestra descripción por el análisis de esta categoría, para seguir, después, con el tiempo y el modo.

En nuestra descripción, nos basaremos en los estudios de los autores que más han aportado al desarrollo de cada una de las categorías. El papel del aspecto en ruso y las diferencias entre la tradición lingüística española y la lingüística rusa determina la existencia de ciertas diferencias terminológicas y conceptuales en nuestra descripción del aspecto en ruso, en comparación con su descripción en español.

2.4.2. La categoría de aspecto

La categoría de aspecto resulta determinante para el funcionamiento del sistema verbal del ruso. El estudio sobre el aspecto en la lengua rusa empieza a desarrollarse a principios del siglo XIX (*Gramática rusa*⁷⁹: 1980), aunque no es hasta los principios del siglo XX cuando se describen las nociones básicas. A partir de los finales de los años 40 aumenta considerablemente el volumen de los trabajos que profundizan en el estudio del concepto. Como explican Guzmán Tirado y Herrador del Pino (2000), en la lingüística contemporánea existen opiniones diferentes sobre la naturaleza de la categoría de aspecto en el sistema verbal ruso; no obstante, la mayor parte de los lingüistas rusos consideran que el aspecto verbal es una categoría gramatical.

A continuación analizaremos la manifestación de la categoría de aspecto en la lengua rusa. Nos basaremos en nuestra descripción en el criterio del modo de expresión de los valores aspectuales y describiremos, en primer lugar, el aspecto morfológico, para luego proceder al aspecto léxico y el aspecto perifrástico. Nos basaremos en los estudios de los lingüistas que más han aportado al tema en la etapa contemporánea de su desarrollo. Así, serán fundamentales los trabajos Bondarko y Bulanin (1967), Bondarko

⁷⁹ La *Gramática rusa* es una obra del Instituto de la lengua rusa de la Academia de Ciencia de la URSS, que, igual que la *NGLE* en la lingüística del español, se considera un referente en la lingüística rusa. Dado que utilizaremos esta fuente con frecuencia, a partir de aquí emplearemos la sigla *GR*.

(1971), Vinogradov (1972), Avilova (1976), Lomov (1977), GR (1980), Shelyakin (1983), Maslov (1984, 1985), Tihonov (2002) y Balalykina (2006). Los estudios de Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971) tendrán especial importancia en nuestra descripción, dado el enfoque de la gramática funcional que aplican los autores.

2.4.2.1. El aspecto morfológico

Como explican Guzmán Tirado y Herrador del Pino,

La categoría gramatical del aspecto (...) constituye el centro del CSF [campo semántico-funcional] de la aspectualidad en ruso (...). En la periferia del CSF de la aspectualidad se encuentran los modos de acción y sus agrupamientos, los rasgos aspectuales presentes en el significado léxico de los verbos (compárense los verbos de estado, de relación, y de acción terminativa y no terminativa), los complementos circunstanciales (долго *mucho tiempo*, медленно *lentamente*, постепенно *poco a poco*, вдруг *de repente*, внезапно *súbitamente*, etc.), y algunas conjunciones (2000: 31).

El aspecto morfológico se manifiesta en la lengua rusa en la contraposición de dos tipos de verbos: verbos perfectivos y verbos imperfectivos. El elemento esencial que diferencia el aspecto perfectivo del imperfectivo es el concepto de la delimitación de la acción, que corresponde en el trabajo de Bondarko a la idea de la “integridad” (*целостность*) (Bondarko, 1971; Vinogradov, 1972). El aspecto perfecto está igualmente presente en ruso, en una forma verbal (la forma del participio pasivo acompañada de una forma nula del verbo *быть* –*ser / estar*– en presente). A continuación, describiremos la manifestación de distintas variedades del aspecto morfológico en la lengua rusa. No obstante, para comprender la naturaleza de este, en primer lugar, ofreceremos una descripción de la formación de parejas aspectuales.

2.4.2.1.1. La formación de parejas aspectuales

Todos los verbos de la lengua rusa manifiestan la categoría aspectual; sin embargo, aunque “Видовые пары существуют у большинства глаголов”⁸⁰ (GR, 1980: 586), se dan casos cuando esta correspondencia no existe. Los verbos contrapuestos en función a su aspecto forman *parejas aspectuales*. Una pareja aspectual

⁸⁰ “La mayoría de los verbos tiene parejas aspectuales” (la traducción es nuestra).

–también llamada *correlación aspectual*⁸¹– incluye dos verbos con el idéntico contenido semántico y distintos valores aspectuales, como es el caso de *делать* [Inf.Impftv.] / *сделать* [Inf.Pftv.]⁸² –*hacer*– y *переписать* [Inf.Pftv.] / *переписывать* [Inf.Impftv.] –*copiar*–. Los verbos perfectivos e imperfectivos tienen paradigmas de conjugación diferentes, lo que, según Bondarko y Bulanin (1967), constituye uno de los rasgos distintivos más importantes en el plano de la expresión.

La formación de las parejas aspectuales se realiza mediante la perfectivización, la imperfectivización –la vía más frecuentemente observada y más regular– y la suplenia. La perfectivización es un método de la formación de los verbos perfectivos a partir de los verbos imperfectivos generalmente mediante la prefijación⁸³, como en “*врать* [Inf.Impftv.] / *соврать* [Inf.Pftv.]” –*mentir*– y “*делать* [Inf.Impftv.] / *сделать* [Inf.Pftv.]” –*hacer*– (Balalykina, 2006: 61).

La imperfectivización, a su vez, es un método de la formación de los verbos imperfectivos a partir de los verbos perfectivos generalmente mediante la adición de un sufijo⁸⁴. Se distinguen dos tipos de la imperfectivización: la imperfectivización de los verbos perfectivos sin prefijo (“*атаковать* [Inf.Pftv.] / *атаковывать* [Inf.Pftv.]” –*atacar*–), y la imperfectivización de los verbos perfectivos con prefijo (GR, 1980: 590). En este último caso, denominado “imperfectivización secundaria” (“*вторичная имперфективизация*”), los verbos perfectivos contienen un prefijo que o bien ha sido añadido junto con algún otro afijo mediante la derivación mixta, como en el caso del verbo “*пояснить*” [Inf.Pftv.] (del que se forma el verbo imperfectivo “*пояснять*” [Inf.Impftv.] –*aclerar*–), o bien se ha aplicado en el proceso de la perfectivización del

⁸¹ No utilizaremos dicho término con el significado que posee en la tradición lingüística rusa en este trabajo, dada la confusión que puede causar con su acepción relación entre aspectos que hemos utilizado anteriormente. Seguiremos empleando el término con la acepción indicada y optaremos por el término *pareja aspectual* para expresar la contraposición aspectual entre dos verbos.

⁸² Para facilitar la comprensión de los fenómenos descritos, señalamos, en los casos en los que haga falta, la forma de los verbos rusos entre corchetes. Utilizaremos la abreviatura *Pftv.* para indicar el aspecto perfectivo y la *Impftv.* para señalar el aspecto imperfectivo de una forma.

⁸³ Los prefijos que participan en la perfectivización están estudiados con detalle. GR (1980: 586-588) y Balalykina (2006: 61-64), entre otros estudios, ofrecen una lista completa de estos prefijos.

⁸⁴ Los sufijos que participan en la imperfectivización se describen, entre otros, en GR (1980: 588-590) y Balalykina (2006: 64-67).

verbo, como es el caso de “*перепишут*” [Inf.Pftv.] (su pareja aspectual es “*переписывать*” [Inf.Impftv.] –copiar–) (GR, 1980: 589-590). De ahí que algunos verbos presenten las secuencias formativas del tipo “*слабеть* [Inf.Impftv.]-*ослабеть* [Inf.Pftv.]-*ослабевать* [Inf.Impftv.]” –debilitar(se)–, en cuyo caso se da, primero, la perfectivización de un verbo imperfectivo (*слабеть*) y luego la imperfectivización del nuevo verbo perfectivo (*ослабеть*), que tiene como resultado la formación de un verbo imperfectivo (*ослабевать*) (GR, 1980: 590).

La condición indispensable de la formación de una pareja aspectual es, como indica Tihonov (2002), la identidad del significado léxico. En el caso de los verbos polisémicos, suele tratarse de la identidad de algunos o incluso de un solo significado. Por ejemplo, en la pareja “*делать* [Inf.Impftv.] / *сделать* [Inf.Pftv.]” el verbo *делать* cuenta con el significado ‘dedicarse a algo’, como en “*Что ты сегодня предполагаешь делать?*” –¿Qué piensas hacer hoy?⁸⁵– (GR, 1980: 584), que no presenta análogo en el verbo perfectivo. La proximidad semántica de dos verbos no es suficiente para formar una pareja aspectual: se requiere la identidad semántica. Si no existe ni un solo significado idéntico para ambos verbos, se trata de las derivaciones perfectivas o imperfectivas de los verbos, pero no de las parejas aspectuales.

Como indica Shelyakin, la lengua rusa resulta “caprichosa” (*капризная*) a la hora de formar parejas aspectuales (1983: 142). No todos los verbos tienen parejas según su aspecto. Los factores que determinan la posibilidad de un verbo de formar una pareja aspectual son, de acuerdo con Shelyakin, de carácter léxico-semántico, lo que señala la importancia de la relación entre los modos de acción y el aspecto morfológico en ruso. Estos factores no solo determinan la posibilidad de un verbo de formar una pareja aspectual, sino que influyen también en las particularidades funcionales de las formas de su conjugación.

Aparte de la derivación, la formación de las oposiciones aspectuales puede darse también como consecuencia de la suplenia o, en otras palabras, el uso de distintas raíces, aunque se trata de un método poco frecuente. Como resultado de la suplenia, pueden formarse tanto los verbos perfectivos de los imperfectivos, como en los

⁸⁵ En las traducciones de los ejemplos que ofrecemos utilizaremos las formas verbales del español en función de su analogía con las formas del ruso, que establecemos en el apartado 2.5.1.1.

ejemplos “ловить [Inf.Impftv.] / поймать [Inf.Pftv.]” –*pescar, cazar*–, “говорить [Inf.Impftv.] / сказать [Inf.Pftv.]” –*decir*– y “брать [Inf.impftv.] / взять [Inf.Pftv.]” –*coger*– (Balalykina, 2006: 67), como los verbos imperfectivos de los perfectivos, como sucede en “лечь / ложиться” –*tumbarse*–, “сесть / садиться” –*sentarse*–, “стать / становиться” –*ponerse de pie*– (GR, 1980: 586).

Como lo indica la GR, el concepto de las parejas aspectuales ha causado polémica en los trabajos dedicados al tema. Algunos investigadores consideran que, dada la identidad léxica de los miembros de la pareja aspectual, se trata de las formas del mismo verbo. Según la GR, la definición de la *forma* no permite ver los verbos de la pareja aspectual como manifestaciones de una unidad léxica, por lo que esta obra considera que los miembros de una pareja aspectual son verbos diferentes. Cohen (1993) es de la misma opinión.

A su vez, otros investigadores, como Maslov (1984, 1985), Bondarko y Bulanin (1967), seguidos por Balalykina (2006), afirman que los verbos que constituyen parejas formadas como resultado de la perfectivización (como *делать / сделать* –*hacer*–) o suplencia (*брать / взять* –*coger*–) son distintos, mientras que los miembros de las parejas formadas en base a la imperfectivización (como *переписать / переписывать* –*copiar*–) son formas del mismo verbo. Dicha distinción se debe, según estos autores, a la regularidad de la formación de parejas aspectuales mediante la imperfectivización y a la ausencia de los prefijos “puramente aspectuales” (*чистовидовые префиксы*⁸⁶) (GR, 1980: 585) capaces de formar nuevos verbos. En nuestra investigación, seguiremos la concepción de Maslov, Bondarko y Bulanin que, según creemos, más completamente recoge los resultados de las investigaciones contemporáneas sobre el aspecto.

⁸⁶ Según la GR, los prefijos que se utilizan solo para la formación de los verbos perfectivos de los verbos imperfectivos se llaman “puramente aspectuales” (“чистовидовые префиксы”) (1980: 585). No obstante, Bondarko (1971), Maslov (1985), Isachenko (2003) y Balalykina (2006), entre otros, destacan que los prefijos puramente aspectuales no existen, dado que, a pesar de que los prefijos son capaces –en mayor o menor medida– atenuar su significado léxico, una gramaticalización completa no se observa, y, aparte de cumplir la función aspectual en algunas ocasiones, los prefijos participan en la derivación de nuevas palabras en otros casos. Por tanto, en la perfectivización, se trata de la posibilidad de combinar un prefijo determinado en su significado aspectual con un verbo particular.

2.4.2.1.2. El aspecto perfectivo

El valor aspectual perfectivo se transmite en ruso por las formas perfectivas, es decir, por el pretérito perfectivo *otkryl*, el presente-futuro perfectivo *otkroyu* y la forma perfectiva del modo *irrealis* *otkryl by*. En ciertos contextos, el pretérito imperfectivo *otkryval* y el futuro imperfectivo *budu otkryvat* también ofrecen interpretaciones perfectivas.

Según Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), el perfectivo tiene en ruso cuatro significados aspectuales particulares. Según Bondarko, “Частные значения видов являются вариантами общего семантического содержания видовых форм”⁸⁷ (1971: 21). Se trata de los usos regulares de las formas que representan una realización concreta del valor aspectual, en este caso, el valor perfectivo. Aparte del contenido aspectual, dichos empleos están determinados también por el contexto.

El primer significado aspectual particular del perfectivo es el *significado fáctico concreto*⁸⁸ (*конкретно-фактическое значение*). Se trata del valor aspectual principal y más frecuente del perfectivo. Un verbo perfectivo designa un hecho individual y concreto. La dependencia del contexto en este caso es la menor y el contexto requerido para la transmisión del valor es mínimo (la oración puede ser formada únicamente por la forma verbal). Todas las formas perfectivas presentan este uso. Sirve como ejemplo el caso de “*Отпустили тебя? – Отпустили*⁸⁹” –¿Te dejaron marchar? –Me dejaron marchar (Sholohov, *Tihiy Don*, en Bondarko, 1971: 22⁹⁰).

El *significado de la ejemplificación vívida* (*наглядно-примечательное значение*) se utiliza para expresar una acción iterativa. En este caso, se señala una

⁸⁷ “Los significados aspectuales particulares son variantes del contenido aspectual genérico de las formas aspectuales” (la traducción es nuestra).

⁸⁸ Dado que los valores señalados presentan dificultades al buscar su equivalente en español, nos basamos en su traducción al inglés, presentada en Maslov (1985: 31), a la hora de elaborar nuestra propia traducción. Así, los valores del aspecto perfectivo del ruso se traducen al inglés como *concrete-factual*, *vivid exemplification*, *potential* y *summative*.

⁸⁹ Como hemos señalado antes, en los ejemplos del ruso subrayaremos las formas verbales que ejemplifican el fenómeno indicado. De ahí que todo el subrayado en los ejemplos sea nuestro.

⁹⁰ Para facilitar la lectura, consideramos oportuno transliterar las referencias a las obras citadas en los trabajos de los lingüistas (citas secundarias). Cabe indicar, igualmente, que algunas obras, como la *GR* y Bondarko y Bulanin, ofrecen citas abreviadas, que se reproducirán sin cambios en nuestro estudio. No obstante, utilizaremos la cursiva para resaltar el título de la obra de la que proviene la cita.

acción como representativa de las demás idénticas acciones. Las formas verbales designan una acción concreta, pero el contexto sugiere la iteratividad de lo narrado. Se consigue, de esta forma, gran expresividad de lo descrito, como en “*После обеда бабушка имела обыкновение отдохнуть...*” –*Después de comer, la abuela solía tomarse un descanso*– (Konashevich, *O sebe o svoem dele*, en Bondarko, 1971: 23). Este significado es frecuente para la forma del presente-futuro perfectivo, se da a veces con el pretérito perfectivo y con el infinitivo perfectivo, y se expresa en escasas ocasiones mediante las formas del modo *irrealis*.

El *significado potencial* (*потенциальное значение*) expresa la posibilidad o la imposibilidad de la realización de una acción. Se manifiesta la intención, la necesidad, la capacidad y otros matices de la potencialidad. Las acciones designadas por las formas verbales no hacen referencia a un momento temporal concreto, sino que pueden darse en cualquier momento. El matiz de la capacidad se expresa, por ejemplo, en el caso de “*Женщины! женщины! кто их поймет?*” –*¡Mujeres! ¡Mujeres! ¿Quién las entiende (es capaz de entenderlas)?*– (Lermontov, *Knyazhna Meri*, en Bondarko, 1971: 23). Dicho significado es frecuente en las formas del presente-futuro perfectivo y se da, en ocasiones, en el infinitivo perfectivo.

El significado *sumatorio* (*суммарное значение*) señala un número limitado de las ocasiones en las que puede desarrollarse una acción. La forma perfectiva expresa un hecho concreto, que, en combinación con los complementos de frecuencia (*два раза, несколько раз* –*dos veces, varias veces*–), crea el significado de la suma de varios hechos. Por ejemplo, “*Алексей мигнул раз пять подряд*” –*Aleksej guiñó el ojo cinco veces seguidas*– (Sholohov, *Tihiy Don*, en Bondarko, 1971: 24).

De acuerdo con Bondarko y con Bondarko y Bulanin, el significado de la ejemplificación vívida, el significado potencial y el sumatorio derivan del significado concreto-fáctico. Aunque modificado por el contexto, el significado concreto-fáctico se manifiesta en los demás significados perfectivos. Así, una acción común o potencialmente posible se manifiesta a partir de un hecho individual concreto y la repetición limitada se ve como suma de varios hechos concretos. Por otro lado, todos estos significados son variantes contextualmente determinadas del aspecto más genérico, que es el aspecto perfectivo.

En resumen, son las formas perfectivas –el pretérito perfecto (*открыл*), el presente-futuro perfecto (*открою*) y la forma perfecta del modo *irrealis* (*открыл бы*)– que transmiten en ruso el valor aspectual perfecto. En algunos contextos, el pretérito imperfectivo (*открывал*) y el futuro imperfectivo (*буду открывать*) también ofrecen interpretaciones perfectivas. La combinación del valor perfecto genérico de las formas con el contexto determina la manifestación de los valores aspectuales particulares del perfecto.

2.4.2.1.3. El aspecto imperfectivo

El desarrollo interno de una situación se transmite en ruso por las formas imperfectivas: el pretérito imperfectivo (*открывал*), el presente imperfectivo (*открываю*), el futuro imperfectivo (*буду открывать*) y la forma imperfectiva del *irrealis* (*открывал бы*). Determinados contextos permiten el uso del pretérito perfecto (*открыл*) con la interpretación imperfectiva.

El aspecto imperfectivo se manifiesta en ruso en las modalidades progresiva, habitual (iterativa o cíclica) y continua –que son tratadas como significados imperfectivos particulares y tienen otras denominaciones en la tradición lingüística del ruso– y, además, presenta el llamado significado fáctico generalizado, el significado potencial cualitativo y el significado iterativo limitado. Dado que el ruso no posee formas específicas para cada uno de estos significados particulares del imperfectivo, el contexto desempeña el papel fundamental en la interpretación de los valores aspectuales.

Así, el *significado procesal concreto*⁹¹ (*конкретно-процессное значение*) –es decir, la modalidad progresiva– expresa la localización temporal de una situación concreta, por un lado, y su desarrollo, por otro lado. La expresión de este significado depende del contexto, que debe introducir una situación concreta en proceso del desarrollo, como en “*Что вы клеите? – спросил Никита*” –¿*Qué es lo que estás pegando? – preguntó Nikita*– (A. Tolst., *Elena*, en Bondarko y Bulanin, 1967: 58). Los

⁹¹ Igual que en el caso de los valores particulares del perfecto, nos basamos en nuestra traducción de los valores del imperfectivo en su traducción al inglés, en Maslov (1985: 31). Así, los valores del aspecto imperfectivo del ruso se traducen al inglés como *concrete-processual (emphatically-durative, conative)*, *unrestrictedly-iterative*, *generalised-factual*, *permanent-continious*, *potential-qualitative* y *restrictive-iterative*.

verbos que presentan este contenido aspectual expresan una acción activa o un estado en desarrollo. Este contenido aspectual se combina con la mayoría de los modos de acción capaces de expresar el valor aspectual imperfectivo.

El valor imperfectivo progresivo presenta dos variedades en ruso. La *variedad durativa enfática* (*подчеркнуто-длительная разновидность*) enfoca la duración de la situación designada mediante la repetición de los verbos o el uso de los adverbios temporales, como en “*Значит, опять всю ночь будет выть собака*” –*Así que, de nuevo, el perro estará aullando toda la noche*– (Chehov, *Чайка*, en Bondarko, 1971: 26). Por otro lado, la *variedad conativa* (*конативная разновидность*) expresa un proceso concreto como intención de lograr un objetivo, cuyo éxito o fracaso suele deducirse desde el contexto, como en “*Объяснял, да не объяснил*” –*Has estado explicándolo, pero no lo has explicado (no has logrado explicarlo)*– (Gorkij, en Bondarko y Bulanin, 1967: 55). Aparte del contenido aspectual, el significado conativo introduce un matiz modal.

El significado procesal concreto se contrapone al significado fáctico concreto de los verbos perfectivos. Esta contraposición se manifiesta con frecuencia como contraste entre un proceso y un hecho delimitado, como en “*Становилось жарко, и я поспешил домой*” –*Empezaba a hacer calor, y me apresuré para ir a casa*– (Lermontov, *Knyazhna Meri*, en Bondarko, 1971: 26).

El *significado iterativo ilimitado* (*неограничено-кратное значение*) –en otros términos, la modalidad habitual, iterativa o cíclica– designa una acción vista como una serie ilimitada de repeticiones. Tanto la forma verbal como el contexto son esenciales para la expresión de este significado. Todos los modos de acción son compatibles con este valor aspectual. Sirve de ejemplo la oración “*Зимой гостила иногда в усадьбе странница Машенька*” –*A veces, en invierno, la peregrina Mashenka visitaba la casa*– (Bunin, *Ballada*, en Bondarko 1971: 27). El pretérito perfectivo, acompañado por complementos de frecuencia, también puede recibir la interpretación iterativa: “*каждый раз мне казалос', что кто-то открыл (Прв.) окно, и свежий ветер vorvalsja (Прв.) в бол'ниčnyu palatu*” –*cada vez me parecía que alguien había abierto la ventana y el viento fresco había entrado en la habitación del hospital*– (Comrie, 1976: 31).

El *significado permanente continuo* (*постоянно-непрерывное значение*) –o la modalidad continua– expresa una acción constante; sin embargo, no se trata de la

repetición de una serie de eventos, sino de una única acción que llena un período de tiempo muy amplio. Lo vemos en el ejemplo “*Говорят – жизнь быстро движется вперед*” –*Dicen que la vida avanza rápido*– (Gorkij, *Meshane*, en Bondarko: 1971: 30). El significado es propio, sobre todos, de las formas del presente y pocas veces se da con otras formas.

El *significado fáctico generalizado* (*обобщено-фактическое значение*) expresa la realización o no realización de una acción. No importa si la acción es repetitiva, durativa o momentánea; lo esencial es si tuvo, tiene, tendrá lugar o no, como se aprecia en “*Ко мне сам Никодим Палыч Кондаков обращался, и я его вылечил*” –*El mismo Nikodim Palysh Kondakov acudió a mí, y lo curé*– (A. Tolstoj, *Hozhdenie po mukam*, en Bondarko, 1971: 26). Dicho uso es frecuente con el pretérito imperfectivo, el futuro imperfectivo y el infinitivo imperfectivo, y está relacionado con cierto tipo del léxico verbal. Así, con este valor aspectual suelen aparecer los verbos que designan acciones físicas (como *идти* –*ir*– y *привозить* –*traer*–), los verbos de lengua (*отвечать* –*contestar*– y *спрашивать* –*preguntar*–) y los verbos de percepción y conocimiento (*видеть* –*ver*– y *слышать* –*oír*–).

El *significado potencial cualitativo* (*потенциально качественное значение*) manifiesta la posibilidad de una acción, percibida como característica de un sujeto, como en “*А ты и на скрипке играешь?*” –*¿También sabes tocar el violín?*– (Gorbunov, *Iz moskovskogo zaholustya*, en Bondarko, 1971: 31). Se presenta un matiz modal muy claro: se expresa no una acción real, sino la posibilidad de su realización o la habilidad de llevarla a cabo. Dicho significado es derivado del significado iterativo ilimitado.

El *significado iterativo limitado* (*ограниченно-кратное значение*) expresa una acción, cuya iteratividad es limitada por complementos del tipo *три раза* –*tres veces*– o *иногда* –*a veces*–. Los hechos designados no se perciben como una unidad, sino como una serie de repeticiones. Sirve de ejemplo “*Он походил на сумасшедшего и несколько раз бросался обнимать Петьку*” –*Parecía un loco y varias veces se echó [en ruso: se echaba] a abrazar a Petka*– (Mam-Sib, en Bondarko y Bulanin, 1967: 57). Este valor es derivado del significado permanente continuo.

Bondarko indica que en la jerarquía de los significados de las formas imperfectivas el significado fáctico concreto y el iterativo ilimitado ocupan la primera

posición y se consideran como principales, dado que se manifiestan en los contextos muy amplios y frecuentes, con todas las formas imperfectivas y casi no presentan restricciones en cuanto a las combinaciones léxicas. El significado fáctico generalizado y el permanente continuo requieren contextos de realización más específicos y restringidos, se dan con ciertos tipos de verbos y combinan tan solo con algunas formas verbales. Los significados imperfectivos menos independientes son el potencial cualitativo, derivado del significado iterativo ilimitado, y el iterativo limitado, derivado del significado permanente continuo, que se utilizan en los contextos muy específicos.

En resumen, el valor imperfectivo se manifiesta en ruso por el pretérito imperfectivo *otkryval*, el presente imperfectivo *otkryvayu*, el futuro imperfectivo *budu otkryvat* y la forma imperfectiva del modo *irrealis otkryval by*. El pretérito perfecto *otkryl* en ciertos contextos puede recibir la interpretación imperfectiva. El contexto desempeña un papel fundamental en la interpretación de los significados particulares del imperfectivo, determinando las posibilidades combinatorias de las formas. Cabe anotar, igualmente, que los verbos imperfectivos se utilizan en los contextos más amplios y variados que los verbos perfectivos. De acuerdo con la *GR*, el uso más amplio de los verbos imperfectivos se debe a su valor gramatical genérico. Las formas perfectivas suponen la existencia de un límite, lo que restringe las posibilidades de su uso. A su vez, la expresión de una acción como no delimitada, dependiendo del contexto y del modo de acción del verbo, da lugar a un gran número de posibles usos de las formas imperfectivas.

En la lengua rusa, ciertos contextos permiten el uso tanto de una forma perfectiva como de una imperfectiva, lo que, como se verá en el análisis de errores, puede causar incorrecciones de uso de una L2. Por ello, describiremos, a continuación, este fenómeno denominado “competencia aspectual”.

2.4.2.1.4. La “competencia aspectual”

Los contextos suelen determinar el valor aspectual particular de un verbo. En ruso, algunos contextos permiten el uso de una u otra forma aspectual sin que esto conlleve cambios en el significado general de la expresión; aun así, cada forma sigue manteniendo un matiz aspectual propio. Bondarko y Bulanin, y Bondarko denominan este fenómeno “competencia aspectual” (*конкуренция видов*) (Bondarko y Bulanin:

1967; Bondarko, 1971) y señalan su frecuencia en la lengua rusa. Basándonos en las descripciones de dichos autores, observaremos brevemente qué significados particulares del perfectivo y del imperfectivo pueden ser intercambiados sin que se produzca el cambio del valor general de la expresión.

Según los autores, pueden ser intercambiadas una forma perfectiva con el significado fáctico concreto y una forma imperfectiva con el valor fáctico generalizado, como en “*Разве вы не получали (ср.: не получили) моего письма?*”⁹² – ¿Acaso no ha recibido mi carta?– (Ostrovskij, *Krasavec-muzhchina*, en Bondarko, 1971: 37). Aunque ambas formas aspectuales son válidas, la elección de un verbo imperfectivo se debe a que la indicación de la realización de una acción (frente a su posible no realización) resulta más oportuna en este contexto que la mención sobre una acción concreta.

Igualmente, una forma perfectiva con el significado de la ejemplificación vívida puede reemplazar –y puede ser reemplazada por– una forma imperfectiva con el valor iterativo ilimitado, como en “*Она всегда умела успокоить (ср.: успокаивать) и утешить (ср.: утешать) – придавала бодрость другим*” –Siempre sabía tranquilizar y consolar. Avalentonaba a los demás– (Push, en Bondarko y Bulanin, 1967: 60). En este caso, las formas perfectivas destacan algunas de las acciones iterativas de la serie, mientras que las formas imperfectivas señalan una serie infinita de eventos repetitivos sin destacar ninguno en concreto.

Una forma perfectiva con el significado potencial y una forma imperfectiva con el valor potencial cualitativo también pueden ser intercambiadas, en este caso, para expresar el presente potencial. Sirve de ejemplo “*...он много смешных случаев знает и на гитаре играет (ср.: сыграет)*” –...sabe muchas anécdotas y sabe tocar la guitarra– (Ostrov, en Bondarko y Bulanin, 1967: 60). Ambas formas aspectuales indican la posibilidad de la realización de una acción, pero el verbo perfectivo la introduce en forma de un ejemplo.

Por último, el valor sumador del perfectivo es equivalente en algunas ocasiones al valor iterativo limitado del imperfectivo, como sucede en “*Несколько раз за эти двадцать с лишним лет ему пришлось (ср.: приходилось) переезжать из города в*

⁹² Para evitar confusión con nuestras propias anotaciones, sustituimos en los ejemplos de este apartado los corchetes de la versión original de los autores por las paréntesis.

zopod” –*Varias veces a lo largo de estos veinte años él se tuvo que mudar a otra ciudad*– (Sartakov, *Terentij Petrovich*, en Bondarko, 1971: 40). El uso del perfectivo, a diferencia del imperfectivo, permitiría en este caso ver la acción iterativa como una unidad.

Bondarko concluye que la interacción aspectual es posible dado que algunos tipos del contexto permiten cierta variación en la expresión de su contenido en los casos en los que los matices particulares de las formas no interfieren con el significado general. No obstante, son los matices semánticos particulares los que determinan la elección de una u otra forma.

2.4.2.1.5. El aspecto perfecto

La lengua rusa cuenta con tan solo una forma verbal cuyo significado aspectual principal es el perfecto, aunque algunas otras formas también presentan, en ocasiones, dicho significado. La forma perfecta pertenece, como sucede en muchos otros idiomas, a la voz pasiva (Comrie, 1976). Se trata de “*(dom) postroen*” –*(la casa) está construida*– (Comrie, 1976: 54), la forma del participio pasivo, del aspecto perfectivo, que va acompañada de una forma nula del verbo *быть* (*ser / estar*) en presente (Bulanin, 1976: 132).

Como señala Comrie, esta forma perfecta es compatible con los complementos temporales, como en ejemplo de “*dom postroen (Perfect) v prošlom godu*” –*la casa fue construida el año pasado*– (1976: 54), en el que el participio pasivo y el complemento temporal implican que el resultado de la acción todavía dure, es decir, la casa todavía está en pie. Dicha forma suele tener el significado estativo, pero la referencia a la realización de la acción designada en el pretérito puede atenuar o incluso eliminar este significado, como sucede en el ejemplo anterior y en el semejante “*Письмо написано вчера*” –*la carta fue escrita ayer*– (Maslov, 1984: 33)⁹³.

Es importante señalar que las formas pretéritas también reciben la interpretación perfecta en ciertos contextos. Así, el pretérito imperfectivo puede designar la realización o no realización de un hecho pretérito que caracteriza el estado actual de sujeto, como

⁹³ Dado que en nuestro estudio de los usos verbales del español por los alumnos rusohablantes (capítulo 3) no se hallan indicios de la interferencia de esta forma en la adquisición del español, nos contentamos aquí con esta breve mención sobre la forma.

en “Ты, Никита, про Илью знаешь? –Слышал” –¿Sabes lo de Ilya, Nikita? –Lo he oído– (Gork, en GR, 1980: 612). No obstante, solo los verbos que expresan el resultado de la percepción o conocimiento pueden emplearse de esta manera. Este uso se da igualmente con un número reducido de verbos cuyo significado léxico permite la posibilidad del desarrollo de un estado (de hambre, de cansancio, etc.) como consecuencia de la ausencia de una acción. Así, el matiz perfecto se aprecia en “Было холодно, я три ночи не спал, измучился и начал сердиться” –Hacía frío, llevaba tres noches sin dormir, estaba agotado y empecé a enfadarme– (Lermontov, en GR, 1980: 612).

Por lo tanto, el valor aspectual perfecto se transmite en ruso por la forma del participio pasivo acompañada de una forma nula del verbo *быть* (*ser / estar*) en presente (*дом построен –la casa está construida–*). Igualmente, ciertos contextos propician la interpretación perfecta de las formas pretéritas.

Resumiendo todo lo visto sobre el aspecto morfológico, el ruso posee formas verbales específicas para manifestar el valor aspectual perfectivo, el imperfectivo y el perfecto. Las formas imperfectivas se dan en un mayor número de contextos y ciertos valores particulares del imperfectivo y del perfectivo pueden intercambiarse en determinadas ocasiones. El contexto desempeña el papel fundamental en la determinación de los valores aspectuales particulares de las formas, permitiendo, en ocasiones, interpretaciones distintas de las que ofrecen los valores aspectuales básicos de las formas.

2.4.2.2. Los modos de acción

En la tradición lingüística rusa, el aspecto léxico del idioma se estudia en su manifestación en una variedad de *modos de acción* (*способы действия*)⁹⁴. Según

⁹⁴ En los estudios del aspecto del ruso y en ruso, tradicionalmente el término *аспекто* (*вид*) se ha utilizado para denominar el aspecto morfológico. El término *аспекто лѣxico* no ha tenido un uso considerable para denominar esta variedad aspectual en ruso y no se halla en los trabajos de los autores contemporáneos. Maslov (1985) explica que, desde principios del siglo XX, se hace la distinción entre el *аспекто* y los *modos de acción* (*способы действия*). Los modos de acción, según Bondarko y Bulanin, “представляют лексическую (отчасти словообразовательную, отчасти лексико-семантическую) аспектуальность” [“representan la aspectualidad léxica (parcialmente derivativa, parcialmente léxico-semántica)”, la traducción es nuestra] (1967: 50); Maslov, a su vez, escribe que “В противоположность видам, способы

Balalykina (2006), los modos de acción son agrupaciones semánticas de las unidades que se distinguen sobre la base de la forma común del desarrollo de la acción. Mientras que todos los predicados expresan la información aspectual léxica, la particularidad de modos de acción consiste en que incluyen solo una parte del léxico derivado (Tihonov, 2002: 336).

Otra particularidad de los modos de acción en la lengua rusa consiste en que en algunos casos estos se determinan por ciertos rasgos formales, es decir, tienen carácter derivativo. Algunos afijos con valores aspectuales participan en la formación de un grupo considerable de verbos, mientras que otros forman un número reducido de unidades. Algunos autores ven la formación de nuevos verbos como requisito indispensable para destacar un modo de acción (GR, 1980; Tihonov, 2002); otros no lo señalan como imprescindible (Bondarko y Bulanin, 1967; Bondarko, 1971; Maslov, 1984, y Balalykina, 2008). En nuestra investigación, seguiremos este último punto de vista.

Así, de acuerdo con el análisis de modos de acción basado en su formación morfológica, de Bondarko y Bulanin (1967), que, a su vez, siguen a Maslov (1961, en Bondarko y Bulanin, 1967), los modos de acción de la lengua rusa se dividen en tres grupos. Los *modos de acción caracterizados* (*охарактеризованные способы действия*) se caracterizan por uno o varios rasgos formales distintivos que aportan el contenido léxico aspectual. Entre los principales significados aspectuales que transmiten los modos de acción caracterizados se hallan, por ejemplo, el significado atenuativo (*смягчительный*) –*приоткрыть* (*abrir un poco*)–, de transición al estado (*перехода в состояние*) –*богатеть* (*enriquecerse*)–, iterativo (*многократный*) –*говаривать* (*decir habitualmente*)– y atenuativo discontinuo (*прерывисто-смягчительный*) –*побаливать* (*doler un poco o doler a ratos*)– (Bondarko y Bulanin (1967: 14-22).

A su vez, los *modos de acción incoheretemente caracterizados* (*непоследовательно охарактеризованные способы действия*) incluyen grupos de

действия (...) остаются в рамках лексических различий между глаголами” [“A diferencia de los aspectos, los modos de acción (...) se encuentran en el marco de las diferencias léxicas entre los verbos”, la traducción es nuestra] (1956: 10, en Bondarko y Bulanin, 1967: 12). Para describir de forma más exacta posible las particularidades aspectuales del ruso, utilizaremos, respetando la terminología original, el término *modo de acción* para hablar de la manifestación del aspecto léxico; sin embargo, para facilitar la comparación de los sistemas verbales del ruso y del español en los apartados posteriores, consideramos posible emplear el término *aspecto léxico* como sinónimo de *modo de acción*, teniendo en cuenta las diferencias que presentan.

verbos que constan de unidades formadas en base a un patrón derivativo y de elementos con semejanza semántica pero no formal. Los principales significados aspectuales son el valor resultativo genérico (*общерезультативный*) –*измерять* (*medir*)–, el valor iterativo (*многоактный*) –*стучать* (*golpear*)–, y el valor semelfactivo (*одноактный*) –*мигнуть* (*pestañear una vez*)–.

Por último, los *modos de acción no caracterizados* (*не охарактеризованные способы действия*) expresan cierto contenido aspectual sin presentar marcas formales específicas. Los principales significados aspectuales son el valor estativo (*состояния*) –*блестеть* (*brillar*)–, el valor relacional (*реляционный*) –*принадлежать* (*pertenecer*)– y el valor evolutivo (*эволютивный*) –*цвести* (*floreecer*)–.

En cuanto al valor semántico de los modos de acción, la *GR* ofrece una clasificación según este criterio. De acuerdo con esta clasificación, los modos de acción se dividen en los que designan el desarrollo temporal de las acciones, los que señalan las acciones breves o semelfactivas y las acciones iterativas o de duración no delimitada, y los que expresan distintos matices resultativos de las acciones.

La expresión formal de los modos de acción está relacionada con el rasgo esencial de esta variedad aspectual en ruso, que consiste en que el significado aspectual léxico determina las posibilidades de las manifestaciones morfológicas de un verbo, es decir, define su aspecto morfológico. Por ello ciertos modos de acción incluyen solo verbos perfectivos o exclusivamente verbos imperfectivos (Bondarko y Bulanin, 1967).

Esta correlación aspectual es particular y determinante en la lengua rusa. Y ella condiciona, según creemos, que la clasificación de los predicados verbales de Vendler (1957) no haya tenido uso en los estudios del aspecto en ruso. La naturaleza aspectual de los verbos rusos condiciona que su valor aspectual genérico –el perfectivo o el imperfectivo– no se vea alterado en combinación con complementos directos ni distintos sujetos. Es decir, se trata del valor aspectual de los verbos más que de los predicados. Los complementos temporales pueden ocasionar cambio del valor aspectual genérico; sin embargo, se trata del valor de un verbo y no del predicado.

En resumen, en la lengua ruso el aspecto léxico se manifiesta en la pertenencia del verbo a un modo de acción. El significado aspectual de los modos de acción determina las posibilidades de las manifestaciones morfológicas de un verbo, es decir, define su aspecto morfológico.

2.4.2.3. Los modos de acción analíticos

Ha recibido en la aspectología rusa el nombre de *modos de acción analíticos* la expresión del contenido aspectual propio de lo que anteriormente hemos denominado, siguiendo la tradición de las lenguas románicas, el *aspecto perifrástico*⁹⁵ (Maslov, 1985). La expresión de distintos valores mediante una combinación de verbos es considerablemente menos variada en ruso en comparación con otros de los idiomas más difundidos. Para expresar muchos de los matices de las perífrasis de otros idiomas el ruso se sirve, sobre todo, de numerosos adverbios.

La descripción de las perífrasis en los trabajos dedicados al aspecto o, en general, al sistema verbal del ruso, es muy breve o, muchas veces, inexistente, lo que dificulta su tratamiento en los trabajos contrastivos, como es el nuestro. Considerando que el objetivo de nuestra descripción es la comparación de los usos de las formas de los sistemas verbales del español y del ruso, aplicaremos el criterio del significado, como lo hemos hecho en la descripción del aspecto perifrástico del español, como base para el análisis de las manifestaciones de los modos de acción analíticos en ruso.

Así, en función del significado, se distinguen en ruso los modos de acción analíticos tempoaspectuales y modales. Entre los principales modos de acción analíticos tempoaspectuales, destacan, en primer lugar, los que expresan matices temporales, como es el caso de *собраться / собираться + infinitivo* (*ir a + infinitivo, tener intención de + infinitivo*), que posee el significado prospectivo. En segundo lugar, se hallan los modos de acción fasales, como los incoativos *начать / начинать + infinitivo* (*empezar a + infinitivo*) y *сесть / садиться + infinitivo* (*sentarse a + infinitivo, ponerse a + infinitivo*); los cursivos *продолжить / продолжать + infinitivo* (*continuar + gerundio*), y los terminativos *закончить / заканчивать + infinitivo* (*terminar a + infinitivo*) y *перестать / переставать + infinitivo* (*dejar de + infinitivo*). Según Tihonov (2002), los verbos principales de los modos de acción fasales siempre son infinitivos imperfectivos. No se dan casos de modos de acción escalares.

⁹⁵ Utilizaremos en nuestra investigación los dos términos como sinónimos para referirnos a la lengua rusa.

Las informaciones modales⁹⁶, tales como la capacidad, la posibilidad, la probabilidad, la necesidad y la obligación, pueden expresarse en ruso mediante una serie de modos de acción analíticos, como *сможь / мочь + infinitivo (poder + infinitivo, ser capaz de + infinitivo)* y *быть должным + infinitivo (deber + infinitivo)*. Se distingue en este caso la modalidad personal o radical, como en *Она смогла его убедить (Pudo convencerlo / Fue capaz de convencerlo)*, y la modalidad epistémica, impersonal o proposicional, como en *Они уже не могли организовать встречу (Ya no podían organizar un encuentro)*. Ambas interpretaciones son posibles en algunos ejemplos; así, *Она не смогла с ним поговорить (No pudo hablar con él)* puede negar la habilidad del sujeto o constatar la imposibilidad de la situación.

En cuanto a la estructura sintáctica de los modos de acción analíticos, la expresión analítica de significado aspectual se da en ruso tan solo mediante una combinación posible de formas verbales: el verbo auxiliar + infinitivo. Los auxiliares pueden aparecer tanto en formas personales como en no personales. El significado de los verbos auxiliares determina si aceptan el infinitivo perfectivo, el imperfectivo o ambos. Así, se admite la combinación *сесть работать –ponerse a trabajar–* igual que *сесть поработать –ponerse a trabajar durante un rato–*, mientras que *заканчивать писать письмо –terminar de escribir una carta–* solo acepta el infinitivo imperfectivo.

En resumen, los modos de acción analíticos no son numerosos en ruso, aunque se usan con frecuencia. Según su valor semántico, se dividen en tempoaspectuales y modales. Se construyen con un verbo auxiliar y el infinitivo del verbo principal. El significado del verbo auxiliar determina el valor aspectual morfológico del infinitivo. Para expresar muchos de los matices de las perífrasis de otros idiomas el ruso se sirve, aparte de los modos de acción analíticos, de las combinaciones de verbos con otros elementos, sobre todo, con una gran variedad de adverbios.

Una vez descritas las manifestaciones del aspecto y teniendo en cuenta la complejidad de este fenómeno en la lengua rusa, consideramos importante, para complementar lo dicho, describir cómo se realiza la correlación entre distintas expresiones del valor aspectual.

⁹⁶ Describimos aquí los modos de acción analíticos modales para completar los datos acerca de los modos de acción analíticos en ruso.

2.4.2.4. La correlación aspectual

El valor aspectual de una forma verbal en un determinado contexto presenta la combinación del significado aspectual léxico, morfológico y, si es el caso, perifrástico. Existe una relación estrecha entre las variedades aspectuales del ruso. Como explica Maslov, “По своему смысловому содержанию вид и способ действия тесно соприкасаются друг с другом, можно даже сказать—относятся в общем к одной и той же широкой области значений”⁹⁷ (1957: 160, en Bondarko y Bulanin, 1967: 12).

Así, el significado aspectual léxico determina las posibilidades del aspecto morfológico de los verbos. De acuerdo con Bondarko y Bulanin,

если значение способа действия данного глагола сочетается со значениями обоих видов, то этот глагол может быть соотносительным, т.е. может иметь формы обоих видов или образовать пару с глаголом противоположного вида; если же значение способа действия совместимо со значением лишь одного из видов, то глагол оказывается несоотносительным, т.е. имеет формы только одного вида и не образует пары с каким-либо глаголом противоположного вида⁹⁸ (1967: 44).

Por ejemplo, los verbos delimitativos (como *почнуть –dormir un poco–*) no dan origen a parejas aspectuales porque los verbos imperfectivos rechazan el rasgo de la delimitación. Igualmente, el significado aspectual de los verbos incoativos (como *заиграть –empezar a sonar–*) no les permite formar parejas aspectuales. De la misma manera, la expresión de los modos de acción analíticos pone en manifiesto la correlación entre todos los tipos aspectuales, dado que la forma aspectual del verbo auxiliado depende del valor aspectual del verbo auxiliar.

La naturaleza de la relación entre los modos de acción y el aspecto morfológico condiciona que, en la lengua rusa, el significado aspectual se manifieste en el nivel del verbo y no en el del predicado. El valor aspectual perfectivo o imperfectivo de un verbo no se ve alterado en combinación con complementos directos ni cambia dependiendo de

⁹⁷ “Según su contenido semántico, el aspecto y los modos de acción están estrechamente relacionados; se puede decir incluso que pertenecen al mismo amplio campo de significados semánticos” (la traducción es nuestra).

⁹⁸ “si el significado del modo de acción de un verbo combina con los significados de ambos aspectos, el verbo es aspectualmente correlativo, es decir, puede tener formas de ambos aspectos o puede formar una pareja aspectual con un verbo del aspecto opuesto; si el significado del modo de acción es compatible con el significado de tan solo un aspecto, el verbo no es aspectualmente correlativo, en otras palabras, tiene formas solo de un aspecto y no forma pareja con ningún verbo aspectualmente opuesto” (la traducción es nuestra).

distintos sujetos. Ahora bien, los complementos temporales pueden ocasionar un cambio del valor aspectual genérico. Y es el contexto el que determina los valores aspectuales particulares.

En ocasiones, surgen dificultades a la hora de determinar el valor aspectual de las formas verbales en ruso. Como explica Cohen, la frontera entre los modos de acción y los aspectos morfológicos en ruso no está claramente definida en la morfología verbal, dado que “la formación de los modos de acción –prefijación y sufijación– emplea los mismos procedimientos y los mismos morfemas que las formaciones aspectuales” (1993: 42). Así, el prefijo *po-* se utiliza tanto para manifestar un valor atenuante de una acción (*nocnamb* –dormir un poco, echar una siestecita–), como para formar un gran número de verbos perfectivos (*polomamb* –romper–) (Cohen, 1993).

Además, según Cohen, algunos significados aspectuales de los modos de acción coinciden con los que el aspecto perfectivo, debido a su significado léxico o al contexto, les otorga a los verbos, rasgo que se aprecia en muchas otras lenguas. Como ejemplo del ruso, Cohen indica que un gran número de los verbos que designan actividades intelectuales o estados psicológicos manifiestan un valor incoativo en perfectivo, como sucede con *obradovatsya* –alegrarse– frente a *radovatsya* –estar feliz por algo–; otros poseen el valor terminativo-resultativo, como *podumamb* –tener un pensamiento particular– frente a *dumamb* –pensar (en general)–.

De ahí que todas las variedades aspectuales se hallen correlacionadas en la determinación del valor aspectual de un verbo. El significado aspectual léxico determina las posibilidades del aspecto morfológico de los verbos. La forma aspectual del verbo auxiliado en una perífrasis depende del valor aspectual del verbo auxiliar. El contexto desempeña un papel primordial en la determinación del valor aspectual particular de las formas y los complementos temporales pueden ocasionar un cambio del valor aspectual genérico.

2.4.2.5. Resumen

Concluyendo lo visto acerca del aspecto en ruso, se trata de una categoría fundamental en el sistema verbal ruso. El aspecto se manifiesta morfológica-, léxica- y sintácticamente en la lengua rusa. El aspecto morfológico ruso se observa en la contraposición de dos tipos de verbos: verbos perfectivos y verbos imperfectivos, que

engloban todo el léxico verbal. Además, existe una forma específica del aspecto perfecto. El aspecto léxico se manifiesta en un conjunto de modos de acción. Estas agrupaciones semánticas de las palabras sobre la base de la forma común del desarrollo de la acción incluyen la mayoría pero no la totalidad de los verbos y están estrechamente relacionadas con el concepto de la delimitación aspectual. Por último, el significado temporaspectual (y también modal) es aportado por las formas perifrásticas, no tan variadas en ruso. La correlación de los tres tipos de variedades aspectuales determina el valor aspectual general de un verbo. El contexto y el valor aspectual general de un verbo determinan, a su vez, el valor aspectual particular que presenta en cada momento.

Un rasgo particular del aspecto en ruso lo constituye cierta jerarquía existente entre distintas expresiones de los valores aspectuales: la categoría gramatical del aspecto es el núcleo del campo semántico aspectual, mientras que los modos de acción y las perífrasis se hallan en la periferia (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2000).

2.4.3. La categoría de tiempo

En el presente apartado analizaremos la manifestación de la categoría de tiempo en la lengua rusa. Estudiaremos los valores temporales –tanto básicos como secundarios– de las formas y observaremos los fenómenos de la cronología temporal y de la *consecutio temporum* en el sistema verbal del ruso. Seguiremos, en nuestro análisis, la concepción anteriormente descrita del tiempo verbal visto como la coorientación entre los puntos temporales (apartado 2.2.1.).

2.4.3.1. Los valores temporales básicos de las formas

De acuerdo con Balalykina (2006), el ruso antiguo disponía de un sistema temporal de gran complejidad, que iba perdiendo gradualmente. El ruso contemporáneo cuenta con cinco formas del indicativo y dos formas del modo *irrealis*. No obstante, esta “бедность (...) форм в современном языке – лишь кажущаяся”⁹⁹, como explica Balalykina (2006: 34), y la ausencia de un número mayor de formas temporales se halla compensada por la categoría muy desarrollada del aspecto, que manifiesta una

⁹⁹ “pobreza (...) de formas en el idioma moderno es tan solo aparente” (la traducción es nuestra).

variedad de significados. La categoría de tiempo verbal está estrechamente relacionada con la de aspecto en la lengua rusa y esta relación se refleja en el término “formas tempoaspectuales” (*видо-временные формы*) (Bondarko, 1971: 60; Tihonov, 2002: 357) aplicado en ocasiones a las formas verbales (los términos *formas temporales* y *formas aspectuales* hacen referencia a una categoría en concreto)¹⁰⁰.

El paradigma de formas de un verbo depende de sus características aspectuales. Los verbos que tienen formas tanto perfectivas como imperfectivas disponen de las cinco formas temporales mencionadas, mientras que los verbos perfectivos y los verbos imperfectivos presentan un paradigma incompleto: los verbos perfectivos disponen de dos formas (*otkryl, otkroyu*) y los imperfectivos, de tres formas (*otkryval, otkryvayu, budu otkryvat*). La categoría verbal del tiempo, a diferencia de la del aspecto, no es propia de todas las formas verbales en ruso. Solo las formas del indicativo y los participios se difieren temporalmente. El modo imperativo y el modo *irrealis* no presentan valores temporales.

La particularidad del sistema verbal temporal del ruso consiste en que, dado un pequeño número de las formas, estas cubren los valores temporales que, en otros idiomas, se expresan mediante formas verbales específicas. Por ello, el “volumen temporal” (*временной объем*) (Bondarko, 1971: 58) de algunas formas es mayor que, por ejemplo, en las lenguas románicas.

A continuación, ofrecemos una descripción de los valores temporales básicos de las formas verbales del indicativo del ruso. Seguiremos, sobre todo, los trabajos de Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), cuya visión es próxima también a *GR* (1980), Tihonov (2002) y Balalykina (2006), y describiremos los valores de las formas aplicando el concepto de la correlación entre los puntos temporales.

Cabe destacar que, en cuanto al significado temporal de estas formas, las características de valores básicos de las formas del sistema tempoaspectual del ruso se describen, en los trabajos de lingüísticos rusos, en relación con el conjunto de las

¹⁰⁰ En nuestra investigación seguiremos la concepción del sistema verbal del ruso como resultado de la correlación entre las categorías independientes del aspecto, del tiempo y del modo, desarrollada en los trabajos de los lingüistas contemporáneos que más han aportado al ámbito, frente a la visión ya anticuada del sistema verbal como manifestación generalmente del aspecto como categoría que prevalece ante las demás y con las que mantiene una relación muy débil (Bondarko, 1971).

características temporales, que incluye la orientación temporal, la localización temporal y la actualidad de los resultados de una acción en el plano temporal posterior. Los trabajos sobre el tiempo verbal ruso ofrecen las clasificaciones de las formas utilizando el criterio de la orientación del evento hacia el origen. Como consecuencia, en las distribuciones resultantes figuran las “formas de futuro”, las “formas del pasado” y las “formas del presente”. Rojo y Veiga (1999), como hemos visto, critican las clasificaciones sobre la base del “vector originario” explicando que son heterogéneas e incapaces de explicar ciertas conexiones que se establecen entre las formas. En nuestra revisión de dichas clasificaciones, tendremos en cuenta este rasgo, y en nuestro análisis de los valores temporales, partiremos de la relación primaria de las formas para explicar los usos que presentan.

El análisis de los principales estudios del sistema verbal del ruso nos permite afirmar que, a pesar de que el tiempo se ve como orientación de una acción respecto al origen o respecto a otro punto temporal, en la tradición lingüística rusa las formas verbales no han sido descritas en términos del sistema de puntos temporales –el punto de origen, el punto del evento y uno o varios puntos de referencia–. Únicamente se indicó la orientación del evento hacia el origen. Sin embargo, para facilitar la comparación posterior de los sistemas verbales del español y del ruso, ofreceremos en nuestra investigación la descripción de los valores temporales de las formas verbales del ruso aplicando el concepto de la correlación entre los puntos temporales. Nos guiaremos, en nuestra descripción, por el análisis del tiempo ofrecido por Rojo (1974) (apartado 2.2.1.).

Así, de acuerdo con Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), las características temporales de las formas verbales del ruso podrían ser representadas como en la siguiente tabla (en la tabla, A. significa la anterioridad respecto al origen, S. designa la simultaneidad en relación con el origen, P. indica la posterioridad al origen, L. señala la localización temporal de la acción designada, y Perf. expresa la actualidad de los resultados de la acción en el plano temporal posterior):

| Plano temporal | Significado semántico | A. | S. | P. | L. | Perf. |
|----------------|--|----|-------|-------|-------|-------|
| | Formas tempoaspectuales | | | | | |
| Pretérito | pretérito imperfectivo (<i>otkryval</i>) | + | - | - | - + | - (+) |
| | pretérito perfecto (<i>otkryl</i>) | + | - | - | + | - + |
| Presente | presente imperfectivo (<i>otkryvayu</i>) | - | + | - | - + | - |
| | presente-futuro perfecto (<i>otkroyu</i>) | - | - (+) | (-) + | (-) + | - |
| Futuro | futuro imperfectivo (<i>budu otkryvat</i>) | - | - | + | - + | - |

Tabla 7. Características temporales de las formas verbales del ruso, según Bondarko (1971: 62; el mismo esquema, aunque algo modificado, se presenta en el trabajo de Bondarko y Bulanin, 1967: 87).

Según Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), el pretérito imperfectivo y el pretérito perfecto presentan el valor básico de la anterioridad al origen. Aparte de la diferencia aspectual, también existen diferencias temporales entre *otkryval* y *otkryl*. Así, en primer lugar, el pretérito imperfectivo suele designar hechos pretéritos no relacionados con el momento de la enunciación, como en “*Птицы летели низко над водой*” –Las aves volaban bajo, cerca del agua– (Bondarko, 1971: 58), y en raras ocasiones designa acciones que dan origen a estados que perduran en el momento del habla, como sucede en “*Не любила ни разу в жизни*” –No ha amado ni una vez en su vida– (Chehov, *Perepiska*, en *GR*, 1980: 629). El pretérito perfecto, a su vez, puede expresar una acción pretérita sin relación con el presente, como en “*Подошел, остановился и сказал...*” –Se acercó, se detuvo y dijo...–, o una acción anterior al origen cuyas consecuencias resultan importantes en el punto central, como en “*Он устал*” –Está cansado / Se ha cansado– (Bondarko, 1971: 59).

En segundo lugar, el pretérito imperfectivo puede designar acciones concretas localizadas en la línea temporal, como en “*Отец долго открывал дверь впотьмах*” –Mi padre tardaba en abrir la puerta en la oscuridad– (Amplinskij, *Tuchi nad gorodom vstali*, en Bondarko, 1971: 59), igual que los hechos abstractos, sin posición temporal precisa, como en “*Отец каждый раз долго открывал дверь...*” –Cada vez mi padre tardaba en abrir la puerta– (Bondarko, 1971: 59). El pretérito perfecto siempre

designa acciones temporalmente localizados cuando se usa con su valor básico, como en “*Мы встретились с ним на улице*” –*Nos encontramos en la calle*–; sin embargo, con su valor secundario expresa una acción habitual o genérica, que no requiere una posición cronológica exacta, como en “*И то же бывает, когда ранним утром по росистой траве вышел куда-нибудь и вдруг по следам на траве догадался, что впереди тебя идет кто-то другой*” –*A veces, por la mañana temprano has salido para ir a algún sitio, pisando la hierba con rocío, y de repente te has dado cuenta, por las pisadas en la hierba, que alguien va delante*– (Bondarko, 1971: 59).

De ahí que la repercusión en el origen y la precisión de la localización temporal sean dos factores que, según Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), diferencian los valores temporales de las formas pretéritas entre sí, y también las distinguen de las demás formas del paradigma. Creemos que, basándonos en esta descripción, podemos representar el valor temporal fundamental del pretérito imperfectivo con la fórmula (O – V) o O, que refleja la relación de la simultaneidad con un punto de referencia anterior al origen; mientras que al pretérito perfecto le corresponden O – V, es decir, la relación de anterioridad respecto al origen, y (O o V) – V, que expresa la relación de simultaneidad con el punto de referencia simultáneo con el origen.

En cuanto a las formas que expresan la posterioridad al origen, el futuro imperfectivo *budu otkryvat* y el presente-futuro perfecto *otkroyu* igualmente presentan diferencias en sus valores temporales. *Budu otkryvat* designa acciones posteriores; sin embargo, *otkroyu* tiene más posibilidades semánticas. Bondarko interpreta *otkroyu* como una forma polisémica con dos significados temporales: el valor del posterioridad respecto al origen es el valor principal que no se ve contextualmente limitado, y el significado del presente no actual es secundario y se da si lo permiten las condiciones contextuales. Es la razón de la denominación actual –presente-futuro perfecto– de la forma, frente a la denominación tradicional de futuro perfecto. Así, *Я найду книгу* –*Encontraré el libro*– expresa el valor del futuro y *Никак не найду книгу* –*No consigo encontrar el libro*– designa la imposibilidad de una acción en el presente.

Por lo tanto, la diferencia del valor temporal entre *budu otkryvat* y *otkroyu* no es solo aspectual, sino también es temporal, y las forman no coinciden en el “volumen

temporal” (*временной объем*) expresado (Bondarko, 1971: 58). Esta descripción, según creemos, permite reflejar los valores básicos de ambas formas con la fórmula O + V, que refleja la expresión de la posterioridad respecto al origen. Al valor del presente no actual de *otkroyu* le corresponde la fórmula O o V –la relación de la simultaneidad con el origen–; no obstante, dado que dicho valor se debe al contexto, lo vemos, igual que Bondarko y Bulanin (1967) y Bondarko (1971), como secundario.

Por último, la forma *otkryvayu* expresa la relación temporal de la simultaneidad con el origen. La forma engloba el presente, como en “*Вот он идет*” –Allí va él– (GR, 1980: 630). La fórmula correspondiente es O o V. Como acabamos de ver, *otkroyu* también puede denotar acciones en el presente no actual.

Comparando los valores temporales de las formas, vemos que *otrkyl* y *otkryval* comparten el rasgo de expresar la relación de anterioridad respecto al origen, y las formas *otkroyu* y *budu otrkryvat* comparten el vector primario de la posterioridad. En cuanto a los puntos temporales que participan en la formación de los valores temporales básicos de las formas, el origen coincide con el momento del habla y el evento se orienta directa o indirectamente (a través de un punto de referencia) respecto al origen. La orientación directa tiene lugar en el caso del *otkryvayu*, *otrkyl* –en su valor O – V–, *otkroyu* y *budu otrkryvat*; la orientación indirecta se da en *otkryval* y *otrkyl* –en su valor (O o V) – V–. Siempre que mantienen sus rasgos temporales pertinentes, todas las formas pueden expresar relaciones temporales más complejas de las reflejadas en las fórmulas, si, por ejemplo, correlacionamos temporalmente una sucesión de cláusulas subordinadas.

En resumen, hemos descrito los valores básicos de las cinco formas del indicativo del ruso. En sus valores fundamentales, estas formas orientan la acción designada directa o indirectamente respecto al origen, que coincide con el momento de la enunciación. El pequeño número de las formas que manifiestan la categoría de tiempo determina que algunas de ellas puedan expresar valores temporales más amplios de los que presentan las formas verbales en las lenguas románicas.

2.4.3.2. Cronología relativa y *consecutio temporum*

Basándonos en la descripción de la cronología relativa y la *consecutio temporum* realizada en el apartado 2.2.1.6., analizaremos, en este apartado, la manifestación de dichos fenómenos en ruso. Cabe destacar que en la lingüística rusa dichos fenómenos no han recibido un tratamiento exhaustivo. En nuestra descripción, seguiremos, sobre todo, los trabajos de Bondarko y Bulanin (1967), Bondarko (1971) y Shelyakin (1983).

El establecimiento de la cronología extralingüística entre los eventos designados por los verbos, en un contexto determinado, es propio de la lengua rusa igual de muchos otros idiomas. En la tradición lingüística rusa dicho fenómeno se ha definido como “*проявление неграмматической темпоральности*”¹⁰¹ y ha sido denominado “*orientación relativa adicional*” (*дополнительная относительная ориентация*) (Bondarko, 1971: 113).

En la determinación de la cronología extralingüística en los eventos el contexto desempeña un papel fundamental. Así, en “*Лицо Мюрата сияло глупым довольством в то время, как он слушал...*” –*La cara de Murat brillaba con una satisfacción ridícula mientras escuchaba...*– (L. Tolstoj, *Vojna y mir*, en Bondarko, 1971: 115) no son, según Bondarko, las formas verbales mismas, sino el elemento *в то время, как* (*mientras*) el que transmite el valor de simultaneidad de dos eventos. Además, el autor destaca la importancia del valor aspectual de las formas en la determinación de la cronología relativa.

En cuanto a la *consecutio temporum*, la gramaticalización de la orientación de un evento respecto al otro en ciertas oraciones subordinadas también se ofrece en la lengua rusa. Sin embargo, la correlación temporal presenta en ruso una particularidad distintiva. Como describe Shelyakin,

русский язык не имеет специальных форм относительных времен (плюсквамперфекта, перфекта и др.). Для выражения этих временных значений [sic] в русском языке используются контекстуальные средства и видо-временные формы со значением абсолютных времен, локализирующих действия с точки зрения момента речи. Относительное употребление видо-временных форм является в русском языке вторичной функцией их абсолютных временных значений. Оно выражает временную локализацию предшествования,

¹⁰¹ “manifestación de la temporalidad no gramatical” (la traducción es nuestra).

одновременности, следования действия по отношению не к моменту речи, а ко времени другого действия или какого-нибудь события¹⁰² (1983: 100).

Por lo tanto, en la lengua rusa, se utiliza el mismo repertorio de formas para expresar los eventos que se orientan respecto al origen y los que parten de otro punto temporal, sin que haya distinción morfológica (Bondarko, 1971). La orientación respecto al origen ha recibido la denominación del *uso temporal absoluto* (*абсолютное употребление времен*), mientras que la orientación temporal de la misma forma en relación con un punto de referencia distinto al origen se ha llamado *uso temporal relativo* (*относительное употребление времен*) (Bondarko y Bulanin, 1967; Bondarko, 1971). El contexto permite establecer el valor temporal de las formas en cada caso concreto.

La *consecutio temporum* se conoce, por lo tanto, en la tradición gramatical rusa con la denominación *uso verbal relativo*¹⁰³. Bondarko y Bulanin, y Bondarko distinguen varias manifestaciones de la correlación temporal en ruso.

En primer lugar, los autores destacan el *uso temporal relativo con la orientación absoluta adicional* (*относительное употребление времен с дополнительной абсолютной ориентацией*), en cuyo caso se da la correlación temporal y el contexto define –sin expresarlo gramaticalmente– la relación temporal del evento con el origen. Este uso se observa en ruso cuando se expresa el valor de la simultaneidad con un evento pretérito (O – V) o V, como en “*Евдоким смотрел на картину, уже изученную во всех подробностях, и слушал, как Евдокия ходит в кухне*” –*Evdokim observaba el cuadro, ya estudiado con detalle, y escuchaba como Evdokiya andaba* [en ruso, *anda*] *por la cocina*– (Pan., en Bondarko y Bulanin, 1967: 114). La simultaneidad del evento subordinado con el principal se transmite mediante el presente imperfectivo *ходит*, que

¹⁰² “la lengua rusa no dispone de formas específicas de tiempos relativos (el pluscuamperfecto, el perfecto, etc.). Para transmitir estos significados temporales, en la lengua rusa se utilizan los medios contextuales y las formas tempoaspectuales con el valor de los tiempos absolutos, que localizan acciones respecto al momento del habla. El uso relativo de las formas tempoaspectuales constituye en ruso una función secundaria de los significados temporales absolutos. Dicho uso expresa la localización temporal de la anterioridad, simultaneidad o posterioridad en relación no con el momento del habla, sino respecto a otra acción o evento” (la traducción es nuestra).

¹⁰³ Aunque los términos *consecutio temporum* y el *uso verbal relativo* son sinónimos, optaremos por emplear el primero a la hora de realizar el análisis contrastivo, para evitar confusiones.

designa, por tanto, una acción anterior al origen. Como explica Bondarko, “La presencia de esta orientación absoluta adicional se confirma mediante la posibilidad de la sustitución del presente por la forma del pretérito imperfectivo (*слушал, как Евдокия ходила...*)” –*escuchaba como Evdokiya andaba...*– (1971: 118).

Igualmente, se da este uso cuando se señala la simultaneidad con un evento posterior al origen (O + V) o V, como en “*Увидит, что зверь-то от нее уходит – тут она гордость-то свою зубами заест*” –*Verá que el animal se le escapa, allí se tragará su orgullo*– (A.Tolstoj, *Kukushkiny slezy*, en Bondarko, 1971: 118). De nuevo, la forma del presente imperfectivo *уходит* designa un evento posterior al origen.

El llamado “futuro contrastivo” (*будущее сопоставительное*) es otro ejemplo de este uso. Distinguen su variante propiamente temporal, como en el ejemplo “*Он [Погодин] был ужасно раздражен против Гоголя. Впоследствии докажет (...) это его письмо к нему и ответ Гоголя*” –*Él [Pogodin] estaba enfurecido con Gogol. Más tarde lo demostrará su carta y la respuesta de Gogol*– (S.Aksakov, *Istoriya moego znakomstva s Gogolem*, en Bondarko, 1971: 120-121), y su variante modal, como en “*Волны хлестали в борт лодки – вот-вот опрокинут*” –*Las olas golpeaban el borde del barco, y estaban a punto de tirarlo [en ruso, lo tirarán]*– (Shishkov, *Ugryum-reka*, en Bondarko, 1971: 121). En ambos casos, las formas del presente-futuro perfecto *докажет* и *опрокинут* tienen el valor de antepospretérito. En el primer caso ambos eventos son reales y la forma del presente-futuro perfecto puede ser sustituida por la del presente histórico; en el segundo, el evento designado por la forma del presente-futuro perfecto se presenta como irreal y no admite sustitución por otras formas.

En segundo lugar, Bondarko y Bulanin, y Bondarko señalan el *uso temporal relativo no relacionado con la orientación absoluta (относительное употребление времен, не связанное с абсолютной ориентацией)*. Este uso es característico (aunque no obligatorio) para la expresión de la posterioridad respecto a un evento pretérito (O – V) + V, como en “*Все, каждый порознь, надеялись, что где-нибудь да найдут они хорошее место*” –*Todos, cada uno por separado, esperaban encontrar [en ruso, que encontrarán] un buen sitio en algún lado*– (Reshetnikov, *Gde luchshe?*, en Bondarko, 1971: 119). A diferencia del futuro contrastivo, la orientación temporal del evento respecto al origen no se conoce.

Aparte de estos dos usos, Bondarko y Bulanin distingue también la *combinación de la orientación temporal absoluta y relativa (совмещение абсолютной и относительной временной ориентации)*. De acuerdo con los autores, se trata de la subordinación a partir de una forma del presente imperfectivo, por lo que la forma verbal subordinada se orienta, por un lado, respecto al origen, manifestando el significado absoluto, y, por otro lado, en relación con el evento designado por la forma del presente, transmitiendo así el significado temporal relativo. Sirve de ejemplo “[Клавдий]. Идет, кажется. Ты слышишь, как платье шумит” –[Claudio] *Parece que viene. Oyes como cruje su vestido*– (A. Tolstoj, *Nasilniki*, en Bondarko y Bulanin, 1967: 113). No obstante, cabe destacar que, según el análisis del concepto de la *consecutio temporum* de Veiga (1996a), en este caso se trata de una manifestación de cronología relativa y no de la correlación temporal y el enfoque temporal de los verbos es independiente. Dicha confusión entre dos fenómenos es común en los trabajos sobre la lengua rusa.

La particularidad de la descripción de la *consecutio temporum* en los trabajos de los lingüistas rusos consiste, como se observa, en la indicación de la orientación del evento no solo hacia el punto de referencia (distinto del origen), sino también hacia el origen. Esta relación no se incluye como el criterio en la descripción de Rojo y Veiga (1999). Creemos, sin embargo, que el uso de este criterio en la descripción de la correlación temporal en ruso está justificada por la ausencia de las formas verbales específicas para designar relaciones temporales complejas.

De acuerdo con Bondarko, Bondarko y Bulanin, y Slelyakin, la *consecutio temporum* en ruso es propia de las oraciones subordinadas sustantivas (*изъяснительные придаточные предложения*), sus equivalentes y las oraciones con el futuro contrastivo.

En resumen, en ruso los verbos establecen entre sí las relaciones de cronología relativa. En el caso de las oraciones subordinadas del valor sustantivo, sus equivalentes y las oraciones con el futuro contrastivo la cronología relativa se gramaticaliza en la *consecutio temporum*. La particularidad de la lengua rusa consiste en la ausencia de las formas específicas para designar relaciones temporales complejas, por lo que, para transmitir que un evento parte de un punto de referencia distinto del origen, se emplea

una de las cinco formas del paradigma verbal. La correlación temporal, en todas sus manifestaciones, es solo una opción de la expresión verbal.

Una vez analizados los usos verbales con los valores básicos y descritos los fenómenos de la cronología temporal y de la *consecutio temporum*, procedemos a la descripción de los usos de las formas verbales con los valores temporales secundarios en ruso.

2.4.3.3. Valores temporales secundarios

El repertorio de los usos verbales secundarios en ruso es muy amplio. Como lo describe Bondarko, el uso de las formas con valores secundarios constituye “наиболее яркий, колоритный случай транспозиции грамматических форм”¹⁰⁴ (1971: 129). No obstante, el mismo autor destaca carencias considerables en los estudios sobre los valores temporales secundarios en ruso, que siguen sin ser resueltas en los estudios más recientes¹⁰⁵.

Debido a la ausencia del acuerdo en la clasificación de los usos verbales como secundarios, anotada por Bondarko, y con el fin de comparar posteriormente los empleos señalados en español y en ruso, describiremos, a continuación, los usos verbales secundarios en ruso siguiendo la consideración de dicho concepto que hemos descrito¹⁰⁶ (apartados 2.2.1.7.2.-2.2.1.7.5.).

¹⁰⁴ “el caso más claro y representativo de la transposición de las formas gramaticales” (la traducción es nuestra).

¹⁰⁵ De acuerdo con Bondarko, no está determinada la correlación entre el significado contextual y el valor temporal de las formas; ciertos valores secundarios carecen de descripción; y, lo más grave, el repertorio de los significados que puedan considerarse como secundarios no está completamente definido, e incluye a veces los valores que no le corresponden.

¹⁰⁶ Para unificar las descripciones, seguiremos utilizando los términos *valores temporales secundarios*, *desplazamiento*, *dislocación* y *neutralización* con las acepciones anteriormente definidas en el apartado 2.2.1.7.3; 2.2.1.7.4. y 2.2.1.7.5. En los trabajos de lingüistas rusos (Bondarko y Bulanin, 1967; Bondarko, 1971; GR, 1980; Tihonov, 2002; Balalykina, 2006) se utilizan, mayoritariamente, los términos *significado metafórico*, *uso dislocado* y *transposición* (*метафорическое значение*, *переносное использование*, *транспозиция*), pero su definición no siempre es idéntica en los trabajos de distintos autores.

2.4.3.3.1. Desplazamientos del origen en los usos temporales “históricos”

El desplazamiento metafórico del origen al momento objetivamente pretérito, que origina los usos “históricos”, es muy común en la lengua rusa. Debido a su fuerza expresiva, estos usos son propios del discurso oral, aunque se utilizan también en los textos escritos, como una estrategia de narración, pero en este caso suelen perder su matiz expresivo. Sirve de ejemplo “*Сидел я тогда дома, были сумерки, и только что хотел выходить, оделся (...), как вдруг отворяется дверь...*” –Yo estaba entonces en casa, anocheecía, y cuando ya estaba listo para salir, me había vestido (...), de repente se abre la puerta... – (Dostoevskiy, en Tihonov, 2002: 360).

A pesar de que el desplazamiento del origen afecta a un conjunto de formas del sistema, el uso de formas distintas del presente imperfectivo con el significado histórico es escaso. Bondarko indica que el presente histórico se utiliza, sobre todo, para distinguir la información oracional nueva de la ya conocida y para distinguir un evento anterior de otro posterior. En una secuencia de las formas con el significado del presente histórico una forma pretérita puede emplearse, a su vez, para indicar un valor perfecto o para introducir un modo de acción propio del aspecto perfectivo.

2.4.3.3.2. Dislocaciones

Las dislocaciones, como hemos visto, consisten en la alteración de la relación temporal primaria de una forma verbal acompañada por la adquisición de un matiz extratemporal (Rojo, 1974). Dicha descripción, sin embargo, no puede ser atribuida a ningún uso verbal en ruso. La dislocación como un hecho del sistema que afecta a un subconjunto de formas no ha sido destacada en los estudios de la lengua rusa.

2.4.3.3.3. Neutralizaciones

El uso de una forma en un contexto temporal propio de otra es de gran frecuencia en la lengua rusa, por un alto grado de la expresividad que presenta. A continuación, observaremos las neutralizaciones temporales de cada una de las formas verbales en ruso. Todas las neutralizaciones son opcionales.

El presente imperfectivo *otkryvayu* actúa como forma neutralizadora en un uso muy frecuente del *presente prospectivo*. Esta posibilidad de “la utilización de formas que expresan primariamente simultaneidad para indicar una relación de posterioridad”

ha sido descrita por Rojo (1974: 100); no obstante, en ruso, no se trata de una neutralización sistemática. El presente imperfectivo se neutraliza, en este caso, con *otkroyu* o con *budu otkryvat*. Este uso tiene dos manifestaciones en ruso. En el primer caso, el *presente de una acción planificada* (*настоящее запланированного действия*) designa una acción posterior al origen, pero la intención de realizarla se da ya en el momento del habla, como en “*Я будущей зимой уезжаю за границу*” –*El invierno del año que viene me voy al extranjero*– (GR, 1980: 632). En el segundo caso, el *presente de una acción imaginaria* denota un evento venidero que se da en la imaginación del hablante en el momento del habla, como en “*Вообразите же, что Вы встречаетесь с ней потом, через несколько лет, в высшем обществе...*” –*Imagínese que se encuentra con ella más tarde, dentro de varios años, en la alta sociedad...*– (Dostoevskij, *Dyadyushkin son*, en Bondarko, 1971: 158).

El pretérito perfectivo *otkryl* actúa como forma neutralizadora en dos ocasiones. Por una parte, se neutraliza con *otkroyu* designando acciones futuras que se perciben como ya realizadas y transmitiendo así la seguridad sobre su realización. Es el caso de “*Если он не вернется, мы погибли*” –*Si no vuelve, estamos muertos* [en ruso, *morimos*]– (GR, 1980: 632). Por otra parte, *otkryl* se neutraliza con las formas *budu otkryvat* en el contexto del presente abstracto. En este caso, la forma verbal describe un hecho concreto como ya sucedido, pero el contexto indica que este evento es iterativo en el presente, como en “*Бывает ведь так: уехал человек, которого боялись...*” –*A veces sucede que se va [en ruso: se fue] una persona a la que todo el mundo temía...*– (Ovechk, en GR, 1980: 632).

El uso neutralizador del pretérito imperfectivo *otkryval* es escaso, dado su valor tempoaspectual. En ocasiones, esta forma verbal se da en el contexto del presente abstracto con el significado perfecto. Así es su uso en “*Как скоро река прошла, но еще не выступала из берегов, сейчас начинается первая ловля рыбы...*” –*En cuanto el río ha bajado, pero todavía no se ha desbordado [en ruso, no se desbordaba], empieza la primera pesca...*– (Aksakov, en Bondarko y Bulanin, 1967: 103).

El presente-futuro perfectivo *otrkroyu* en sus usos neutralizadores hace referencia a los eventos anteriores al origen. La forma se utiliza con el valor del presente histórico de una acción iterativa y ordinaria, como “*Идет и на ходу глядит в какую-то бумагу. Поглядит-поглядит – остановится*” –*Va y mira un papel. Va mirando y*

parando, mirando y parando [en ruso, *Mirará-mirará, parará*]– (S.Antonov, *Na voennyh dorogah*, en Tihonov, 2002: 361). También se emplea con la partícula *kak* (*como*) para expresar una acción concreta inesperada e intensa en el presente histórico, como en “*Стою, слушаю – и вдруг что-то как полыхнет через все небо*” –*Estoy de pie, escuchando, y de repente algo estalla en llamas por todo el cielo*– (Paust., en GR, 1980: 634).

El uso neutralizador del futuro imperfectivo *budu otrkryvat* no es frecuente y se da, mayoritariamente, en el contexto del presente abstracto. La forma puede emplearse con el matiz modal de la suposición, como en “*Я, например, в дороге спать не могу, – хоть убедите, а не засну... Я одну, другую, третью ночь не буду спать, а все-таки не засну*” –*Yo, por ejemplo, no puedo dormir de camino: matadme, pero no me dormiré... Estaré una, dos, tres noches sin dormir, pero no me dormiré*– (L.Tostoj, en Tihonov, 2002: 361); con el valor de la seguridad en la constante preparación del sujeto para la acción, como sucede en “*Купцы наши – чистые варвары... Первым делом ему нужно гнилой товар продать, три года будет врать, божиться, плакать – подсовывать гнилое, куда и свежее у него не сгниет*” –*Nuestros comerciantes son verdaderos bárbaros. Primero quieren vender la mercancía podrida y van a estar tres años mintiendo, jurando, llorando y metiéndote lo podrido; mientras tanto, lo fresco también se pudrirá*– (A. Tolstoj, en GR, 1980: 635); y con el valor de la seguridad en la realización o no realización de una acción, como en “*В литературе, как и в жизни, нужно помнить одно правило, что человек будет тысячу раз раскаиваться в том, что говорил много, но никогда, что мало*” –*En la literatura, como en la vida, hay que recordar una norma: uno se arrepentirá mil veces de haber hablado mucho, pero nunca de haber hablado poco*– (Pisem., en GR, 1980: 635).

En ocasiones, la forma se utiliza también para referirse a una acción ordinaria en el pretérito, como en “*Целое утро будет сидеть и не пошевелится, только завей ему волосы!*” –*Podía estar toda la mañana sentado y sin moverse* [en ruso, *va a estar sentado y no se moverá*], *para que le rizaran el pelo*– (Pisemskij, *Fanfaron*, en Bondarko, 1971: 168).

Como se observa, no todas las formas verbales se utilizan libremente en diferentes contextos temporales, debido a su valor semántico. Así, los usos neutralizadores más variados son propios del presente imperfectivo *otkryvayu* y del

presente-futuro perfecto *otkroyu*. Son menos libres en sus usos el futuro imperfectivo *budu otkryvat* y el pretérito perfecto *otkryl*. El pretérito imperfectivo *otkryval* en escasas ocasiones tiene uso neutralizador.

En resumen, los usos con los valores temporales secundarios de las formas verbales en ruso son de gran variedad y frecuencia en el idioma. Los valores secundarios se deben al desplazamiento retrospectivo del origen y a las neutralizaciones de ciertas oposiciones temporales. No todas las formas se utilizan libremente con los valores temporales secundarios, debido a su valor temporal fundamental.

2.4.3.4. La correlación entre el tiempo y el aspecto

Dado que la correlación entre el tiempo y el aspecto es determinante en la lengua rusa, es importante completar nuestra descripción de la categoría de tiempo con una breve explicación de su relación con la categoría de aspecto.

Bondarko resume la correlación entre las categorías del aspecto y del tiempo en la lengua rusa de la siguiente manera:

вид и время русского глагола—самостоятельные, но взаимосвязанные грамматические категории. Их связь проявляется а) в зависимости парадигмы времени от вида, б) в строении системы времен, где в трех временных рядах сгруппированы пять видо-временных форм, в) в зависимости закономерностей функционирования видов от временного плана, г) в частичном перекрещивании дифференциальных семантических признаков в системах вида и времени, д) в способности видовых и временных семантических элементов создавать видо-временные семантические комплексы¹⁰⁷ (1971: 237).

Describiremos con más detalles los aspectos de esta correlación que más nos interesan. El paradigma temporal depende el aspecto. Según Tihonov y Shanskiy, “Категория времени в русском языке подчинена категории вида. Состав

¹⁰⁷ “el aspecto y el tiempo del verbo ruso son categorías independientes pero estrechamente relacionadas. Su relación se manifiesta a) en la dependencia del paradigma temporal del aspecto; b) en la estructura del sistema verbal, en la que en tres esferas temporales están agrupadas cinco formas tempoaspectuales; c) en la dependencia del funcionamiento aspectual del plano temporal; d) en el solapamiento parcial de los rasgos semánticos diferenciadores en los sistemas del aspecto y del tiempo; e) en la posibilidad que los rasgos semánticos temporales y aspectuales tienen para crear complejos semánticos tempoaspectuales” (la traducción es nuestra).

временных форм определяется видовой характеристикой глагола”¹⁰⁸ (1987: 189). Así, como hemos mencionado ya, los verbos que tienen las formas tanto perfectivas como imperfectivas disponen de las cinco formas temporales del indicativo (*otkryval / otkryl / otkryvayu / otkroyu / budu otkryvat*), mientras que los verbos perfectivos y los verbos imperfectivos presentan un paradigma incompleto: los verbos perfectivos disponen de dos formas (*пнулся / ринется –echarse (a hacer algo)–*) y los imperfectivos, de tres formas (*отрицал / отрицаю / буду отрицать –negar–*).

Por otro lado, es significativo que “виды употребляются по-разному не только в разных временах, но и в зависимости от той или иной функционально-семантической разновидности одного и того же времени”¹⁰⁹ (Bondarko, 1971: 177). Dicha variedad, llamada *el plano temporal (временной план)*, determina la posibilidad del uso de un aspecto. Así, hay planos temporales que aceptan el uso de ambos aspectos, como es el pretérito de una acción concreta individual en “*Затем он подошел [Pret.Prfv.] к ручью, напился [Pret.Prfv.] и долго умывался [Pret.Imprfv.]*” –*Luego se acercó al riachuelo, bebió y estuvo lavándose la cara durante un buen rato*– (Chehov, *Step*, en Bondarko, 1971: 181), y planos temporales que muestran preferencia por un aspecto, como lo hacen el presente abstracto, el pretérito y el futuro de la acción iterativa ordinaria con el aspecto imperfectivo, admitiendo el perfectivo solo en limitadas ocasiones. Un ejemplo del presente abstracto es “*Люди без причины не умирают*” [Pret.Imprfv], – *сказал доктор. –La gente no muere sin causa alguna –dijo el doctor*– (Chehov, *Sledovatel*, en Bondarko, 1971: 197).

Por lo tanto, la correlación del tiempo y el aspecto determina, en muchas ocasiones, el funcionamiento del sistema verbal ruso. Tanto la manifestación de los valores temporales depende de los significados aspectuales, como el aspecto se ve influido por el tiempo. Esta relación entre dos categorías es una particularidad del sistema verbal del ruso.

¹⁰⁸ “La categoría de tiempo en la lengua rusa se subordina a la de aspecto. Las formas temporales están determinadas por las características aspectuales de los verbos” (la traducción es nuestra).

¹⁰⁹ “los aspectos se utilizan de forma distinta no solo en distintos tiempos, sino también dependiendo de una u otra variedad semántico-funcional del mismo tiempo” (la traducción es nuestra).

En este apartado hemos analizado los valores temporales de las formas verbales en ruso. El pequeño número de las formas que manifiestan la categoría de tiempo –son cinco– determina que algunas de ellas expresen orientaciones temporales amplias. Los valores temporales básicos determinan, a su vez, los valores temporales secundarios, muy variados en las formas, aunque más frecuentes en unas que en otras. La pequeña cantidad de formas conlleva también la ausencia de las formas específicas para designar relaciones temporales complejas y el uso del mismo repertorio de formas para manifestar la *consecutio temporum*. La correlación temporal gramaticaliza en ciertos casos las relaciones de la cronología relativa en ruso, igual que en otras muchas lenguas. La correlación de la categoría de tiempo con la de aspecto es determinante en el sistema verbal del ruso.

2.4.4. La categoría de modo

Aparte del tiempo y del aspecto, otra categoría que establece las oposiciones funcionales en el sistema verbal ruso es la de modo. El sistema verbal del ruso expresa una variedad de significados modales, tales como la realidad y la irrealidad de un hecho verbal, la posibilidad, la imposibilidad, la necesidad y el deseo de la realización de una acción, la seguridad en la realización de una acción y, entre muchos otros, la probabilidad de un hecho (Tihonov y Shanskiy, 1987).

La categoría de modo se manifiesta en la lengua rusa en tres variedades: son el modo indicativo (*изъявительное наклонение*), el modo imperativo (*повелительное наклонение*) y el modo *irrealis* (*сослагательное наклонение*). El modo es una categoría derivativa en ruso y un verbo cuenta con las formas de los tres modos si posee un paradigma completo. Sin embargo, como indican Bondarko y Bulanin (1967), y Balalykina (2006), muchos verbos presentan dificultades a la hora de formar el modo imperativo, debido a la incompatibilidad semántica.

A continuación, describiremos las manifestaciones del modo indicativo y del modo *irrealis* en el sistema verbal ruso (el modo imperativo queda fuera de nuestro análisis).

2.4.4.1. Modo indicativo

El significado principal de las formas verbales del modo indicativo es designar acciones reales y consideradas como reales por el hablante, en pretérito, presente y futuro, como en el ejemplo “...А ему я очень много писала. Пишу и теперь. И всегда буду” –*Solía escribirle mucho. Y le escribo ahora. Y siempre lo haré*– (Fed., en Bondarko y Bulanin, 1967: 131). Sin embargo, de acuerdo con la GR, “Специфика изъявит. накл. [изъявительного наклонения] состоит в том, что оно практически налагает ограничений на возможности выражения различных модальных оттенков лексико-грамматическими средствами и средствами контекста”¹¹⁰ (1980: 619). Esta particularidad determina, según Bondarko y Bulanin, que el indicativo sea el modo menos caracterizado y, por tanto, el más abierto hacia distintos contenidos semánticos.

Así, debido al contexto, las formas del indicativo adquieren en ocasiones distintos valores de la irrealidad o algunos de los múltiples matices modales. En cuanto a las alternancias modales, el indicativo puede utilizarse con el valor del imperativo, en cuyo caso se emplean las formas del presente-futuro perfectivo o las formas futuras imperfectivas, combinadas, frecuentemente, con las formas del modo imperativo, como en “Ты отведешь ее [собаку] к генералу и спросишь там, скажешь что я нашел и прислал” –*Lo llevarás [al perro] hasta el capitán general y preguntarás allí; les dirás que lo he encontrado y lo he mandado yo*– (Cheh., en GR, 1980: 620).

Las formas del pretérito, a su vez, se utilizan con el significado del mandato, como en “Кончили разговоры” –*Terminaron las conversaciones*– (GR, 1980: 620). Igualmente, se emplean si el contexto señala la posibilidad de una acción, en cuyo caso la acción se ve como fácil de realizar o cercana a la realidad, como en “Ах ты какой, Федя; ну, послал кого за водкой – и вся тут” –*Vaya cómo eres, Fedya; lo he mandado [en ruso, mandé] a por vodka y allí se ha quedado la cosa*– (M.-Sib, en GR, 1980: 620).

Las formas verbales del indicativo se utilizan tanto en oraciones simples como en las subordinadas. Todos los tipos de las cláusulas subordinadas admiten el uso de los verbos en indicativo, que se emplean, dependiendo de la ocasión, con una u otra orientación temporal.

¹¹⁰ “La particularidad del modo indicativo consiste en que prácticamente no delimita las posibilidades de la expresión de distintos valores modales por los medios léxico-gramaticales y contextuales” (la traducción es nuestra).

2.4.4.2. Modo *irrealis*

La función del modo *irrealis* en ruso consiste en expresar hipótesis acerca de un hecho verbal o designar la posibilidad de su desarrollo. Dicho significado ofrece varios matices dependiendo de la estructura sintáctica de la oración y del contexto inmediato.

El modo *irrealis* presenta en ruso formas analíticas del tipo *читал бы* o *прочитал бы* que incluyen una forma verbal con el sufijo *-л-* (que coincide con la forma perfectiva o imperfectiva del pretérito) y la partícula *бы*. En las oraciones subordinadas, la partícula *бы* forma parte de las conjunciones y partículas conjuntivas “*если бы, добро бы, будто бы, как бы, хотя бы, хоть бы, лишь бы, только бы*” –*si, estaría bien, cómo, ojalá no, ojalá, ojalá, ojalá, ojalá*– (Bondarko y Bulanin, 1967: 124). No obstante, es la combinación de la forma verbal con el sufijo *-л-* con la conjunción *чтобы* –*que*– que predomina en las oraciones subordinadas. La particularidad que determina el uso de las formas del modo *irrealis* en ruso es que no manifiestan la categoría de tiempo.

Las formas del modo *irrealis* se hallan tanto en una oración simple como en una oración subordinada, es decir, no precisan de un elemento introductorio. En una oración simple, las formas designan, con frecuencia, una suposición, como en “*Полчаса тому назад, сударь вы мой, вы бы увидели меня в совершенно другой позиции*” –*Hace media hora, mi señor, me habría visto usted en una posición totalmente distinta*– (Turg., en Bondarko y Bulanin, 1967: 130). Este valor combina frecuentemente con distintos matices desirativos, como sucede en “*Мне хочется играть... Я сыграла бы теперь что-нибудь*” –*Me apetece tocar [un instrumento]... Tocaría algo ahora*– (Cheh., en GR, 1980: 626). Igualmente, las formas pueden emplearse para avalentonar o amenazar, como en “*Чтоб я тебя больше здесь не видел*” –*Que no te vuelva a ver por aquí*– (GR, 1980: 626).

En las oraciones subordinadas, aparte de la función modal de expresar el significado hipotético, las formas *irrealis* pueden cumplir la función sintáctica de manifestar relaciones subordinadas, como se aprecia en “*И что бы вы сделали, если бы вы выиграли?*” –*¿Qué haría si ganara? / ¿Qué habría hecho si hubiera ganado?*– (Cheh., en Bondarko y Bulanin, 1967: 131).

Las oraciones subordinadas es el ámbito fundamental de uso de formas verbales del modo *irrealis* en ruso. No obstante, el uso de estas formas está restringido a

determinados contextos subordinados. Dado que ciertos tipos de oraciones subordinadas admiten tanto los verbos en modo indicativo como los verbos en modo *irrealis* y dada la naturaleza contrastiva de nuestro estudio, describiremos, a continuación, el uso de las formas de ambos modos en las oraciones subordinadas sustantivas y las oraciones condicionales, dos ámbitos más importantes de uso del modo *irrealis*.

2.4.4.3. Modo indicativo vs. modo *irrealis*

En primer lugar, observaremos los valores semánticos de los contextos que requieren el uso de las formas *irrealis* frente a los que propician el empleo de las formas en indicativo en las oraciones subordinadas sustantivas, para proceder, en segundo lugar, a las oraciones condicionales.

Como explica la GR, *изъяснительные придаточные предложения*¹¹¹ se forman si la oración principal contiene una palabra, que designa la actividad de comunicación, de reflexión, una actividad emocional, conativa, de voluntad o de estimación, un estado emocional o intelectual, mientras que la segunda –la subordinada– se adjunta a esta palabra introductoria mediante una serie de conjunciones. Entre las cláusulas subordinadas destacan, en función a su objetivo, las narrativas, las interrogativas y las volitivas. Dichas cláusulas se caracterizan por el uso de una serie de conjunciones propias, que, a su vez, determinan el uso de las formas verbales del indicativo o de las del modo *irrealis*.

Así, las cláusulas narrativas e interrogativas requieren el uso del indicativo. Las conjunciones más frecuentes que determinan el uso de los verbos del indicativo en la cláusula subordinada narrativa son *что, будто* y *как* –*que, que, como*–. *Что* introduce una acción sin añadirle matices modales adicionales, mientras que *будто* califica el evento designado como no correspondiente con la realidad y *как* presenta los datos introducidos como fiables. Dado que *что* es “наиболее употребительный,

¹¹¹ Igual que en los casos del modo *irrealis* –*сослагательное наклонение*– y los valores particulares del aspecto perfectivo e imperfectivo, anotados anteriormente, el término ruso *изъяснительные придаточные предложения* presenta dificultades al buscar su equivalente en español. Dada la escasez de los datos hallados y la falta de la opinión unánime sobre la denominación de este tipo oracional, nos basamos, en nuestra traducción, en la definición del concepto, que permite considerar como oportuno el empleo del término *oraciones subordinadas sustantivas*.

стилистически нейтральный, семантически неспециализованный союз”¹¹² (GR, 1980: 473), y dado que su parecido a la conjunción de las subordinadas del modo *irrealis* –*chtoby*– puede provocar confusiones, nos centraremos, en nuestra revisión, en observar los contextos semánticos de uso de esta conjunción.

Según la GR (1980: 473-475), las unidades léxicas que introducen una subordinada con un verbo en indicativo mediante la conjunción *что* designan tipos de posesión, adquisición, transmisión o pérdida de datos (*заявлять* –*afirmar*–, *скрывать* –*ocultar*–), el papel del mensaje en la conversación (*повторять* –*repetir*–, *пояснять* –*aclarar*–), el objetivo, la intención o el comportamiento del hablante respecto a los locutores (*жаловаться* –*quejarse*–, *лгать* –*mentir*–), los tipos de la influencia emocional o intelectual (*доказывать* –*comprobar*–, *удивлять* –*asombrar*–), los estados y las reacciones emocionales (*хвалить* –*alabar*–, *радоваться* –*alegrarse*–), la reflexión, la opinión, la suposición o la impresión (*думать* –*pensar*–, *казаться* –*parecer*–), el conocimiento o la comprensión (*знать* –*saber*–, *вспомнить* –*recordar*–), la sensación, la percepción y el descubrimiento (*видеть* –*ver*–, *замечать* –*notar*–), y la estimación o ponderación (*хорошо* –*está bien*–, *счастье* –*una alegría*–).

Sirven de ejemplos “Я не говорю, что нашел способы выразить особенности интонации: я их ищу” –*No digo que haya encontrado* [en ruso: *encontré*] *las formas de expresar las particularidades de la intonación: estoy buscándolas*– (Belyj, en GR, 1980: 474) y “Это такая радость, что вы у нас ночуете” –*Es una alegría que se quede* [en ruso: *se queda*] *a dormir*– (Cheh., en GR, 1980: 474).

En cuanto a las cláusulas subordinadas interrogativas, se introducen mediante la partícula conjuntiva *ли* y sus modificaciones, cuando se pregunta sobre la veracidad del acontecimiento, y mediante palabras pronominales interrogativas *кто, что, какой, сколько, когда* y *где* –*quién, qué, cómo, cuándo, dónde*–, entre otras, cuando se pregunta sobre el contenido del evento (GR, 1980: 479-481). Se aprecia un ejemplo en *Хочу знать был ли ты там* –*Quiero saber si has estado allí*–.

Las cláusulas subordinadas volitivas requieren, a su vez, el uso de una forma verbal del modo *irrealis*. Las formas se introducen mediante una serie de conjunciones,

¹¹² “la conjunción más frecuentemente empleada, estilísticamente neutra y semánticamente no especializada” (la traducción es nuestra).

entre las que destaca por su frecuencia *чтобы* –que–. Esta conjunción es el resultado de la unión de la conjunción *что* con la partícula *бы* de la forma verbal *irrealis*. Las unidades léxicas que introducen una subordinada mediante *чтобы* transmiten el valor de una petición, un consejo o una preposición (*просить* –pedir–, *советовать* –aconsejar–), significan una costumbre (*обычай* –tradición–), el deseo, el objetivo o la preferencia (*добиваться* –conseguir–, *мечта* –sueño–) o la estimación o ponderación (*важно* –es importante–, *порядок* –está en orden–). Se utiliza esta conjunción en los ejemplos “Я не привык, чтоб со мною разговаривали таким тоном” –No estoy acostumbrado a que me hablen con este tono– (Cheh, en GR, 1980: 477), y “Анечка усердно мигала Лице, чтобы она нагнулась и послушала что-то по секрету” –Anechka se esforzaba guiñando el ojo a Liza para que se inclinara y escuchara algo secreto– (Fed, en GR, 1980: 477).

De ahí que, en las cláusulas narrativas e interrogativas sustantivas se precise el uso del indicativo –sea con el valor temporal que sea–, mientras que en las cláusulas subordinadas de voluntad se requieran las formas verbales del modo *irrealis*.

Las oraciones condicionales también permiten el uso de las formas en indicativo y admiten las formas *irrealis*. Las formas se introducen mediante una serie de conjunciones, entre las que destaca *если* –si–. Dependiendo del significado, distinguen oraciones condicionales irreales y oraciones condicionales potenciales (GR, 1980).

Las oraciones condicionales irreales, mayoritariamente, requieren una forma *irrealis* en la cláusula principal y otra en la cláusula subordinada. Las acciones irreales designan una acción pretérita, como en “Если бы мне ранее сказал кто-нибудь, что я встречу здесь этих людей, то я бы расхохотался” –Si alguien me hubiera dicho antes que me encontraría aquí con esta gente, me habría reído– (Cheh., en GR, 1980: 564), o un evento en presente, como en “Если бы я была счастлива, могла ли бы я говорить с вами так, как я теперь говорю” –Si fuera feliz, ¿acaso podría hablarle como le hablo ahora?– (Turg., en GR, 1980: 564).

En las oraciones condicionales potenciales, a su vez, el uso de las formas verbales depende del significado transmitido. Si se trata de una relación singular entre las acciones designadas, el evento en la oración subordinada puede referirse al pretérito, al presente y al futuro. La referencia al futuro puede transmitirse mediante una forma *irrealis*, como en “Потребности стали бы ненасытными, если бы ум не поставил

их в должные границы” –Las necesidades se volverían insaciables, si el intelecto no les pusiera límites debidos– (Plehanov, en GR, 1980: 569), y también mediante una forma del presente-futuro perfectivo del indicativo, como en “Если я веду от него, он в глубине души будет рад” –Si me voy [en ruso, me iré], en el fondo se alegrará– (L.Tolst., en GR, 1980: 569), de ahí que se trate de un ejemplo de alternancia modal. La referencia al presente conlleva el uso del presente imperfectivo del indicativo en la parte subordinada, como en “Если я вам мешаю, то я охотно поищу другой столик” –Si os molesto, me buscaré otra mesa encantado– (Tolst., en GR, 1980: 570), y la referencia al pretérito requiere una forma del pretérito del indicativo, como en “Если она отправила письмо, то оно уже пришло” –Si ha mandado la carta, ya ha llegado– (Nilin, en GR, 1980: 570).

Si se trata de una relación condicional iterativa, distinguen las oraciones con el valor pretérito iterativo y las oraciones con el significado abstracto. En las primeras, se suele utilizar el pretérito imperfectivo en ambas partes de la oración, como en “Сюда он любил приезжать, став взрослым, здесь он жил после выхода в отставку, если не выезжал за границу” –Le gustaba venir aquí de adulto; aquí vivía al jubilarse, si no se iba al extranjero– (A.N.Tolst., en GR, 1980: 370). En las segundas, se dan varias posibilidades, la más frecuente de las cuales es la combinación de las formas del presente imperfectivo en ambas partes de la oración: “Как легко и приятно жить, если люди понимают и уважают друг друга” –Qué simple y agradable es vivir si las personas se entienden y se respetan mutuamente– (Gork, en GR, 1980: 370).

Es importante destacar que las oraciones condicionales permiten todas las combinaciones temporales posibles. En las oraciones con formas verbales *irrealis* (si se utiliza una forma verbal *irrealis* en la subordinada, se requiere también otra en la parte principal), dado que dichas formas carecen del valor temporal, es el contexto el que aporta referencias temporales. Lo mismo sucede en las cláusulas subordinadas de las oraciones sustantivas. En las oraciones condicionales con las formas verbales del indicativo (igualmente, si se usa el indicativo, se debe emplear en ambas partes de la oración), son las mismas formas que, junto con el contexto, proporcionan referencias temporales.

Resumiendo todo lo visto sobre el modo en ruso, se trata de una categoría fundamental en la lengua rusa. Tanto el indicativo como el modo *irrealis* transmiten una

gran variedad de valores en la lengua rusa. Las formas del indicativo y las del modo *irrealis* pueden aparecer tanto en las oraciones simples como en las oraciones subordinadas y no requieren un elemento introductorio, presentando, por tanto, una considerable independencia sintáctica. Las formas del indicativo no están limitadas por los contextos oracionales en las que aparecen, mientras que las formas del modo *irrealis* se admiten en un número reducido de contextos, propios a su valor semántico. El uso de ambos modos en las oraciones subordinadas depende de su valor semántico, igual que del significado de la palabra introductoria y la conjunción entre la cláusula principal y subordinada.

2.4.5. Resumen

En este apartado, hemos descrito las manifestaciones de las categorías de tiempo, aspecto y modo en el sistema verbal de la lengua rusa. Como hemos visto, en la actualidad, el sistema verbal del ruso se compone de cinco formas del indicativo y dos formas del modo *irrealis*, que se caracterizan, debido a su pequeño número, de “volumen temporal” mayor en comparación con el de las formas en las lenguas románicas. La ausencia de un número mayor de formas temporales se halla compensado por la categoría muy desarrollada del aspecto, que manifiesta una variedad de significados morfológica-, léxica- y sintácticamente en la lengua rusa. La categoría de modo, manifestada en el modo indicativo, el modo *irrealis* y el modo imperativo, también transmite una gran variedad de valores en la lengua rusa.

Las tres categorías verbales establecen oposiciones funcionales en el sistema verbal del idioma y todas las categorías verbales están correlacionadas en una forma verbal, cuyo funcionamiento depende del significado semántico aportado por cada categoría.

Una vez observadas las manifestaciones de las categorías de tiempo, aspecto y modo en las dos lenguas del estudio, procedemos a la descripción de los resultados del análisis contrastivo.

2.5. Análisis contrastivo

Una vez disponemos de la descripción del repertorio de las formas verbales del español y del ruso, igual que del análisis de la manifestación de las categorías de

tiempo, aspecto y modo en cada una de las lenguas, procedemos, a continuación, al análisis contrastivo de los sistemas verbales de estos dos idiomas.

En nuestra comparación, nos centraremos tanto en las diferencias como en las semejanzas entre la manifestación de las categorías verbales mencionadas en el sistema verbal del español y la de ruso, lo que nos permitirá indicar las posibles áreas de transferencia e interferencia en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español como lengua extranjera. Es fundamental destacar que dichas previsiones se basan, dada la naturaleza del modelo de análisis contrastivo, exclusivamente en el criterio de la interferencia del idioma materno de los aprendices en la adquisición de una L2. En el capítulo 3, los resultados de la comparación, junto con los resultados del análisis de otros factores influyentes en la adquisición del sistema verbal, nos permitirán formular nuestras hipótesis acerca de las particularidades de la adquisición del sistema verbal español por parte de los aprendices rusohablantes (estas hipótesis formarán parte del análisis de errores).

En nuestro análisis, compararemos los sistemas verbales según la manifestación de la categoría de tiempo, la de aspecto y la de modo. Realizaremos predicciones sobre ciertas tendencias en el uso de las formas verbales del español por parte de los aprendices rusohablantes, indicando los posibles ámbitos de dificultades y los usos cuya adquisición no se prevé como problemática. Estas tendencias, según creemos, se manifestarán sobre todo en las primeras etapas de la adquisición de los valores correspondientes de cada forma; no obstante, si perduran en la producción de los alumnos, presentan el peligro de convertirse en los errores fosilizados.

La adquisición de ciertos usos por parte de los aprendices será determinada, por un lado, por la organización del sistema verbal de su lengua materna, y, por otro lado, por las particularidades de la manifestación de distintos valores verbales en la lengua meta. Tendremos en cuenta no solo los usos de las formas análogas en los dos idiomas, sino también las posibilidades de expresión de ciertos valores por distintas formas y construcciones verbales. Además, dado que es la combinación de los valores verbales temporales, aspectuales y modales la que determina los usos verbales en la producción de los aprendices, en los apartados dedicados a una categoría nos referiremos, donde sea preciso, a los valores verbales de otras categorías.

En nuestro análisis, utilizaremos el concepto de formas análogas en los idiomas. Así, según la descripción de los sistemas verbales que hemos realizado anteriormente, existe cierta analogía semántica y morfológica entre algunas formas del español y las del ruso. La existencia de las formas análogas entre una L1 y una L2 resulta esencial en las predicciones del análisis contrastivo, igual que en el análisis de errores.

Por último, cabe destacar que vemos importante, a la hora de realizar el análisis contrastivo, tener en cuenta la situación real del aprendizaje de los alumnos, considerando, entre otros, el orden de la introducción de las formas. Igualmente, tendremos en cuenta que algunos valores de una forma verbal se enseñan antes que otras.

2.5.1. La categoría de tiempo

2.5.1.1. Repertorio formal y valores temporales básicos

El número de las formas verbales de las que dispone el español –diez variedades temporales del modo indicativo y seis subparadigmas temporales del subjuntivo– es considerablemente mayor que el con el que cuenta el ruso –cinco formas del indicativo (las dos formas del modo *irreal* carecen de valor temporal)–. Dicha diferencia en la manifestación formal de la categoría de tiempo señala que el ruso utiliza el mismo repertorio de las formas para las orientaciones temporales para las que el español cuenta con una forma verbal específica. En ruso, el “volumen temporal” (Bondarko, 1971: 58) de algunas formas que tienen una correspondencia formal en español es mayor y su uso temporal es más amplio. Además, el ruso se sirve de una variedad de adverbios para expresar múltiples orientaciones temporales posibles.

Como consecuencia de ello, podemos predecir que un repertorio de formas temporales más variado en español conllevará dificultades para los aprendices rusohablantes de ELE, dado que su lengua materna no presenta correspondencias formales de todas las formas y las que están presentes en el ruso no coinciden en su totalidad de usos con las formas análogas del español. De esta forma, creemos que, durante las primeras etapas de la adquisición de las formas, los aprendices darán preferencia a ciertas formas de español, debido a su semejanza formal y cierta correspondencia semántica temporal con formas rusas. Estas formas se utilizarán, en esta etapa, con valores temporales más genéricos de los que poseen en la lengua meta.

Así, hemos definido el valor temporal del pretérito perfecto *otkryl* en ruso como O – V –la relación de la anterioridad respecto al origen– y (O o V) – V –la relación de la simultaneidad con el punto de referencia simultáneo al origen–. En español las formas correspondientes –o análogas– a estos valores son *canté* y *he cantado* respetivamente¹¹³. Creemos que dada la semejanza formal entre *otkryl* y *canté* y su valor del pretérito genérico, los aprendices, en las primeras etapas de su aprendizaje y una vez aprendan las dos formas, mostrarán la tendencia de usar *canté* en los contextos de *otkryl*, es decir, en ocasiones en vez de *he cantado* (el orden del aprendizaje de formas tendrá una gran influencia en este caso). Además, dado que el ruso carece de otra forma con el valor pretérito perfecto o perfecto, creemos que *canté* –por analogía con *otkryl*– se empleará, en ocasiones, en vez de *había cantado*. La adquisición de las formas del subjuntivo español deberían seguir, según este razonamiento, el mismo orden: *cantara*, en primeras etapas, podría sustituir a *haya cantado* y *hubiera cantado*. No obstante, el aprendizaje del subjuntivo suele ser posterior al de las formas del pretérito del indicativo, por lo que la diferencia ya adquirida entre las formas del indicativo facilitará la distinción temporal de las formas del subjuntivo.

El pretérito imperfectivo *otkryval* posee el valor temporal de la simultaneidad con un punto de referencia anterior al origen, (O – V) o O, igual que su análogo formal en español, la forma *cantaba*, y ambas formas suelen designar hechos pretéritos no relacionados con el momento de la enunciación. Por lo tanto, prevemos que *cantaba* se utilizará en los contextos de *otkryval*; originarán dificultades, sin embargo, los contextos en los que los empleos de las formas no coinciden. Posteriormente, en los contextos del subjuntivo español, *otkryval* se asociará con *cantara*.

El presente-futuro perfecto *otkroyu* puede designar tanto un hecho posterior al origen (O + V) como el presente no actual (O o V). Por ello creemos que la forma *cantaré* se utilizará en los contextos de *otkroyu* cuando este tenga valor de posterioridad, y *canto* sustituirá a *otkroyu* cuando los aprendices intenten traducir las

¹¹³ A pesar de que los valores temporales tanto de *canté* como de *he cantado* determinan su correspondencia con la forma *otrkyl*, consideramos que la forma análoga de *otkryl* es *canté*, debido a su estructura morfológica (y su valor temporal, aspectual y modal).

oraciones rusas con *otkroyu* en función del presente no actual. Más tarde, en los contextos de uso del subjuntivo en español, *otkroyu* se asociará con *cante*.

La forma *cantará* también puede utilizarse como análogo a *budu otkryvat*, el futuro imperfectivo ruso. No obstante, creemos que, dada la forma morfológica y el valor imperfectivo de *budu otkryvat*, esta forma se asociará con *voy a cantar* y, posteriormente, con *vaya a cantar*.

El presente *canto* coincide en sus usos con el valor fundamental de la simultaneidad con el origen (O o V) con los del presente imperfectivo ruso *otkryvayu*. El subjuntivo *cante*, en ocasiones, se guiará por el uso de *otkryvayu* más tarde.

Creemos que la forma *habrá cantado* presentará dificultades de adquisición, que será tardía dada la ausencia de una forma con este significado temporal en ruso, y que la adquisición de *cantaría* y *habría cantado* estará determinada, sobre todo, por su valor de posterioridad respecto a un punto de referencia –es decir, por su valor básico– y reflejará el fenómeno de la *consecutio temporum*.

Igualmente, se prevé que la adquisición de las formas del subjuntivo se vea dificultada por la ausencia de las formas análogas en ruso y el uso de las formas originará errores incluso en el nivel avanzado del dominio del español. Prevemos que sea especialmente complicada la adquisición del uso de la forma *hubiera cantado*, debido a su forma morfológica y su valor temporal, aspectual y modal.

Tanto en español como en ruso todas las formas, siempre que mantienen sus rasgos temporales pertinentes, pueden expresar relaciones temporales más complejas de las reflejadas por las fórmulas (si, por ejemplo, correlacionamos temporalmente una sucesión de cláusulas subordinadas), por lo que este rasgo no debe presentar dificultades de adquisición.

El criterio de la variedad formal y el del valor temporal básico de las formas nos permiten hacer las predicciones señaladas acerca de las características de la adquisición de los usos de las formas verbales españolas con sus valores fundamentales por parte de los alumnos rusohablantes. Creemos que la creación de estas asociaciones entre las formas de la L1 y L2 constituye, por si mismo, una dificultad. Apoyándose en estas asociaciones en las primeras etapas del aprendizaje, los aprendices irán modificándolas, hasta conseguir cierto grado de independencia de ellas, con el aumento de su dominio del sistema verbal.

2.5.1.2. Cronología temporal y *consecutio temporum*

En cuanto a los usos de las formas verbales del español debidos a los fenómenos de la cronología temporal y *la consecutio temporum*, tanto el español como el ruso manifiestan estos fenómenos. Los verbos establecen entre sí las relaciones de cronología relativa, y, en ciertos casos, las gramaticalizan en la correlación temporal.

No obstante, el español dispone de formas verbales específicas para expresar la orientación temporal respecto a un punto de referencia distinto del origen, mientras que el ruso carece de estas y se sirve del mismo paradigma verbal para orientar los eventos hacia el origen –usos verbales absolutos– y hacia otro punto de referencia –usos verbales relativos–. Por ello prevemos que el uso de las formas específicas del español conlleve dificultades a los alumnos rusos.

Así, la correlación temporal se manifiesta en ruso en el uso de la forma del presente imperfectivo para expresar la simultaneidad con una acción pretérita (por ejemplo, (O – V) o V en *сказал что занимается* –dijo que estaba estudiando–) y la simultaneidad con una acción posterior al origen (entre otras, (O + V) o V en *скажет что занимается* –dirá que está estudiando–); en el uso del presente-futuro perfectivo o del futuro imperfectivo para transmitir el valor de la posterioridad respecto a un evento anterior al origen (por ejemplo, (O – V) + V en *сказал что будет заниматься* –dijo que estudiaría–), y en el uso del futuro contrastivo (“Он [Погодин] был ужасно раздражен против Гоголя. Впоследствии докажет (...) это его письмо к нему и ответ Гоголя” –Él [Pogodin] estaba enfurecido con Gogol. Más tarde lo demostrará su carta y la respuesta de Gogol– (S.Aksakov, *Istoriya moego znakomstva s Gogolem*, en Bondarko, 1971: 120-121)). Las posibilidades del español son más amplias: entre otras, (O – V) – V en *dijo que había estudiado*; (O – V) o V en *dijo que estudiaba*; (O – V) + V en *dijo que estudiaría*; ((O – V) + V) – V en *dijo que para entonces habría estudiado*; igualmente, (O – V) – V en *me alegré de que hubiera estudiado*; (O – V) o V y (O – V) + V en *ordené que estudiara* y (O – V) + V) – V en *ordené que para entonces haya estudiado*.

Estos usos nos permiten predecir que, en ocasiones, los aprendices producirán las estructuras del tipo **dijo que estudió* para (O – V) – V; **dijo que estudia* para (O – V) o V; **dijo que estudiará* para (O – V) + V; **dirá que estudia* para (O + V) o V; **me alegré de que estudió* y **ordené que estudia*. La falta de analogía con la L1 también

causará dificultades con los usos básicos de las formas *cantaría* (en *dijo que estudiaría*) y *habría cantado* (en *dijo que para entonces habría estudiado*).

De la misma manera, la diferencia entre *dijo que estudiaría* ((O – V) + V) y *dijo que estudiará* (O + V), igual que entre *dijo que para entonces habría estudiado* ((O – V) + V) y *dijo que para entonces habrá estudiado* ((O – V) + V), y entre *ordené que estudiara* ((O – V) + V) y *ordené que estudie* (O o V) será un ámbito de dificultad. Creemos que la expresión de diferentes enfoques alternativos para la misma secuencia de acontecimientos del tipo “*Abandonó la casa aquella misma tarde; diez días después alquiló [alquilaba, alquilaría, había alquilado y habría alquilado] un apartamento en el otro extremo de la ciudad*” (Rojo y Veiga, 1999: 2888) señalará un nivel muy alto del dominio del sistema verbal.

El análisis contrastivo de dos lenguas nos permite afirmar que los usos señalados constituirán ámbitos de dificultad para los alumnos rusohablantes de ELE, debido a las diferencias en la manifestación de los fenómenos de la cronología relativa y la correlación temporal en español y en ruso.

2.5.1.3. Valores temporales secundarios

Las dificultades del aprendizaje de las formas verbales relacionadas con sus valores temporales secundarios se deberán, según prevemos, a su variedad tanto en español como en ruso y a la no coincidencia de las posibilidades de uso de las formas con estos valores. Observaremos las semejanzas y las diferencias en los empleos debidos a los desplazamientos del origen, en los usos dislocados y los empleos neutralizadores de las formas.

En cuanto al desplazamiento metafórico del origen al momento objetivamente pretérito, los usos “históricos” son comunes tanto en español como en ruso. En ambos casos, el desplazamiento afecta a un conjunto de unidades del sistema, aunque cabe destacar que en ruso el uso de formas distintas del presente en su función histórica es más propio de los textos literarios. Por lo tanto, creemos que la presencia de las formas históricas en ruso propiciará el aprendizaje de los usos del tipo *Colón descubre América en 1492* del español.

En relación con las dislocaciones, la alteración de la relación temporal primaria de una forma verbal acompañada por la adquisición de un matiz extratemporal no se ha

destacado en ruso, pero tiene, según Rojo (1974), gran importancia en los usos de las formas verbales del español. Creemos que el uso de las formas del español con sus valores dislocados, en las primeras etapas de su aprendizaje, conllevará dificultades.

Así, dada la ausencia de los usos semejantes en ruso, se prevé como un ámbito de dificultad el uso de las formas debido a la dislocación del primer tipo, es decir, el uso de una forma cuyo valor fundamental incluye un vector de posterioridad + V (indicador de una relación primaria o secundaria) con el significado de simultaneidad o V y un matiz de probabilidad. Se trata de los usos del tipo “*serán (ahora) las ocho*” con el significado temporal *O o V + probabilidad*, “*serían (entonces) las ocho*” con el valor (*O – V*) o *V + probabilidad*, “*habrán dado las ocho*” con el significado (*O o V*) – *V + probabilidad* y “*habrían dado las ocho*” cuando expresa el valor (*O – V*) o (*V – V + probabilidad*) (Rojo, 1974: 114). La complejidad morfológica de las formas sugiere, además, que el uso dislocado de *cantaría*, *habrá cantado* y *habría cantado* será menos frecuente que el empleo de *cantará*.

La dislocación del segundo tipo igualmente se prevé como una causa de dificultades. El uso de las formas verbales que manifiestan anterioridad – V (unida a algún vector de posterioridad – V) con el valor de simultaneidad o V y un matiz extratemporal de irrealidad se da en español con las formas *cantaba*, *cantaría*, *cantara*, *cantase* y las compuestas *habría cantado*, *hubiera cantado* y *hubiese cantado*. Creemos que el uso irreal de *cantaba* (“*Tú hazte cuenta que vamos los dos en una barca. Oye, ¡qué divertido! Tú eras el que iba remando*” (Sanchez Ferlosio, *El Jarama*, en Rojo, 1974: 117), dada la ausencia del empleo verbal análogo en ruso y dada la frecuencia de este uso en una variedad de estructuras sintácticas que suelen aprenderse con otras formas verbales, será difícil de adquirir y requerirá un dominio muy bueno del sistema verbal. El valor lúdico de *cantaba* (“*yo era el policía y vosotros (erais) los ladrones*” (Rojo, 1974: 118)) tampoco se expresa de esta forma en ruso y pocas veces se enseña en clase. A su vez, el uso de cortesía –*quería hablar contigo*– no se prevé como difícil de adquirir, dado que el ruso utiliza la forma imperfectiva del modo *irreal* (vista como forma análoga de *cantaría*, que, en este caso, podría emplearse con la misma función *otkryval by* con el mismo valor. El uso dislocado de *cantaría* con el significado (*O o V*) + V y el valor general de irrealidad tampoco se prevé, por tanto, como difícil.

Igualmente como resultado de la dislocación del segundo tipo, será difícil la adquisición del uso dislocado de *cantara / cantase* con el valor de *cante*, como en *Ojalá viniesen / vinieran*, dado que el ruso no dispone de una forma análoga. Como consecuencia de ello, se prevé que las oraciones condicionales irreal del presente y futuro también den problemas en su forma *si pudiera estudiaría* (ambas formas tienen el valor de *O* o *V + irrealidad* o *O + V + irrealidad*). La estructura de una oración condicional irreal del ruso es *ecny (si) + forma del modo irreal, forma del modo irreal*, por eso creemos que se hallarán en la producción de los alumnos los usos del tipo **si podría estudiaría*. También prevemos que sean muy complicados de adquirir los empleos como *si pudiera estudiaba* y *si podía estudiaba* (igualmente posibles gracias a la dislocación), y su empleo requerirá un dominio muy bueno del sistema verbal.

Además, puesto que en las condicionales irreal del ruso es el contexto el que aporta referencias temporales (dado que las formas del modo *irreal* carecen del valor temporal), y dado que el ruso carece de formas verbales específicas análogas a las formas compuestas del español, podemos predecir dificultades en el uso de las condicionales irreal del pasado en español. Se trata de las construcciones del tipo *si hubiera / hubiese tenido, hubiera / hubiese / habría / había dado* con el valor *si (O – V) o V, (O – V) o V + irrealidad*.

Por último, la diferencia entre los valores secundarios neutralizadores de las formas verbales de dos idiomas también será, en la mayoría de los casos, causa de dificultades. La sustitución de una forma por otra como resultado de la igualación del significado temporal se da habitualmente tanto en español como en ruso, pero en español puede ser obligatoria y opcional y en ruso siempre es opcional.

El único tipo de neutralización que se observa en ambos idiomas es el uso de las formas que manifiestan primariamente el valor de simultaneidad (o *V*) para expresar la relación de posterioridad (+ *V*), es decir, el uso prospectivo. Así, el empleo verbal *mañana me voy de viaje* no debería ser problemático para un aprendiz rusohablante del español. No obstante, en ruso dicho uso se limita al presente prospectivo, mientras que en español tiene carácter sistemático. Se prevé que, en las primeras etapas del aprendizaje de este uso, se dé preferencia al empleo del futuro simple *me iré*.

Creemos que los aprendices, intentando transmitir ciertos significados y buscando apoyo en su L1, traducirán algunas neutralizaciones del ruso al español. Como

resultado, se podrán hallar en sus producciones las oraciones del tipo **Si no nos ayuda, morimos* [Pret.Perf.Simp.] y **¿No os pasa que viste una película y te enamoraste del actor?*, ambas debidas a los usos neutralizadores del pretérito perfecto *otkryl* en ruso. *Otkryl* se neutraliza con presente-futuro perfecto *otkroyu*, designando, en primer caso, acciones futuras cuya realización se percibe por el hablante como segura y, en el segundo caso, una acción dentro de una serie de sus iterativas realizaciones en el contexto del presente abstracto.

Se esperan, igualmente, los usos como **Miró los temas del examen pero todavía no empezaba a prepararlos*, en cuyo caso el pretérito imperfectivo *otkryval* se da en el contexto del presente abstracto con el significado perfecto. La referencia a los eventos pretéritos mediante el presente-futuro perfecto *otkroyu* originará los empleos como **Da vueltas por la habitación. Gritará y se calmará, gritará y se calmará*, en cuyo caso la forma se usa con el valor del presente histórico de una acción iterativa y ordinaria, y **Me mira y de repente gritará*, en cuyo caso se emplea para designar una acción concreta inesperada e intensa en el presente histórico.

El uso neutralizador del futuro imperfectivo *budu otrkryvat* no es frecuente, pero en ocasiones se da, entre otros, en el contexto del presente abstracto, por lo que puede dar origen a las oraciones como *Lo conozco bien: le cuentas, entusiasmado, tus buenas noticias y él va a estar quejándose y lamentándose*.

El análisis de los usos neutralizadores del español nos permite afirmar que, dado que los valores temporales indicados se transmiten en ruso por otras formas verbales, constituirán un ámbito de dificultad los usos “*Algún día recibirás la noticia de que he triunfado*”, “*Algún día recibiría la noticia de que había triunfado*” y “*Algún día recibiría la noticia de que triunfaba*” (Porto Dapena, 1989: 42). También prevemos que en las oraciones condicionales reales, como “*Si consigues el puesto lo celebraremos*” y “*Si para entonces has conseguido el puesto lo celebraremos*” (Porto Dapena, 1989: 42), los aprendices utilicen *conseguirá* en las prótasis para expresar un evento posterior al origen, como lo hace la lengua rusa.

Igualmente, creemos que los aprendices tendrán preferencia por las formas simples frente a las compuestas en los casos en los que las segundas, obteniendo un valor retrospectivo, pueden ser sustituidas por las primeras. La preferencia se debe a la ausencia de las formas análogas en ruso. Son los casos del tipo “*No creo que aprobaras*

[por *hayas aprobado*] *este examen*” (Porto Dapena, 1989: 120) o, entre otros, “*Hablaremos del asunto cuando regreses*” [por *hayas regresado*] (Porto Dapena, 1989: 119).

Así, el análisis de la variedad de usos secundarios de ambos idiomas nos permite prever ciertas tendencias en el uso de las formas verbales del español por parte de los alumnos rusohablantes. La analogía de los usos “históricos” debidos al desplazamiento del origen en ambos idiomas debe facilitar dichos empleos verbales. Tanto los usos verbales que se deben al primer tipo de dislocación como los empleos resultantes de la dislocación del segundo tipo causarán ciertas dificultades a los aprendices rusohablantes, dada la ausencia de usos análogos en ruso. Por último, la neutralización de distintos tipos de orientaciones temporales originará, según creemos, algunos usos erróneos debidos a la traducción del ruso y causará dificultades a la hora de adquirir determinados usos neutralizadores del español, de nuevo, por la ausencia de la analogía con el ruso. La semejanza de los usos prospectivos facilitará su adquisición.

2.5.2. La categoría de aspecto

La manifestación de los valores aspectuales presenta una gran diferencia en los sistemas verbales del español y del ruso. En ruso, el aspecto verbal es fundamental y los significados aspectuales de la perfectividad y la imperfectividad “se expresan fundamentalmente por medio de la oposición de formas gramaticales de un mismo verbo” (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2000: 175) o de verbos diferentes. El significado aspectual léxico determina las posibilidades de las manifestaciones morfológicas de un verbo, es decir, define su aspecto morfológico. El contexto, a su vez, determina el valor aspectual particular de un verbo. El aspecto léxico, manifestado en una variedad de modos de acción, igual que las construcciones aspectuales analíticas, se conciben como medios secundarios de la expresión de los significados aspectuales. Así que para expresar un valor aspectual concreto en ruso “se utiliza la combinación de diferentes medios: determinadas formas verbales, el contenido léxico de los verbos, los modos de acción, los indicadores léxicos, etc.” (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2000: 175).

Observaremos, a continuación, las dificultades que las diferencias entre estas particularidades de la manifestación de los contenidos aspectuales en ruso y la forma de

expresar dichos valores en español pueden suponer para los aprendices rusohablantes de ELE.

2.5.2.1. Aspecto perfectivo

Basándonos en el análisis contrastivo de las manifestaciones de los valores perfectivo, imperfectivo y perfecto en español y en ruso, prevemos ciertos ámbitos de dificultades para los alumnos debidos, por un lado, a la organización de su L1 y, por otro lado, a la expresión aspectual de la L2.

Así, en cuanto al valor perfectivo, predecimos ciertos usos incorrectos de las formas verbales perfectivas en español debido a que los aprendices se apoyan en la traducción de algunos significados aspectuales perfectivos de su L1. Así, creemos que el uso de una forma perfectiva con el *significado fáctico concreto* en ruso originará las oraciones del tipo *¿Lo examinaron todo?* en las que se espera *¿Lo han examinado todo?* para expresar un hecho individual y concreto. La transmisión del *significado de la ejemplificación vívida*, del ruso, puede dar lugar a los empleos del tipo **A veces vendrá, se sentará allí y se marchará en diez minutos*, para expresar una acción iterativa.

Otros usos de las formas perfectivas del ruso facilitarán, según creemos, el aprendizaje de ciertos empleos verbales del español. De esta forma, prevemos que el *significado potencial* del perfectivo ruso facilite el uso de una forma del futuro con un matiz de potencialidad, como en *¿Y quién te lo hará a esas horas?*. El uso de una forma perfectiva rusa con el significado *sumatorio* igualmente facilitará el empleo de una forma perfectiva en español en combinación con los complementos de frecuencia para señalar un número limitado de las ocasiones en las que puede tener lugar una acción, como en *Lo comprobé cien veces, todo está en orden*.

Dada la diferencia entre las formas de manifestar los valores perfectivos en ruso y en español, creemos que la adquisición de muchos empleos de las formas perfectivas del español será compleja para los alumnos rusohablantes. Así, en ambos idiomas, una forma perfectiva puede utilizarse para designar un hecho puntual, como *En aquel momento ella se dio la vuelta –В тот момент она повернулась* [Pret.Pftv.]–. No obstante, prevemos dificultades con los usos de las formas perfectivas para designar cierta duración, como en *Residió en Finlandia durante cincuenta años*, dado que este valor puede transmitirse en ruso tanto por los verbos perfectivos en su uso concreto-

fáctico o sumario, como por los verbos perfectivos en su uso con el significado fáctico generalizado. Como hemos visto, el fenómeno de la “competencia aspectual” determina que una forma perfectiva con el significado fáctico concreto y una forma imperfectiva con el valor significado fáctico generalizado pueden intercambiarse sin que se produzca el cambio del valor general de la expresión. De ahí que tanto *Прожил* [Pret.Pftv.] *в Финляндии 50 лет* como *Жил* [Pret.Impftv.] *в Финляндии 50 лет* sean posibles para transmitir este valor, lo que puede llevar a una confusión en el uso de las formas verbales del español y al empleo **Residía en Finlandia durante cincuenta años*.

Aparte de describir un evento como estado de cierta duración, una forma perfectiva puede designar en español un evento internamente complejo, de varias fases de la realización o de una duración considerable, como en el ejemplo “*toda la tarde estuvieron entrando visitas*” (Comrie, 1976: 21). No obstante, en ruso dicho significado es propio de la variedad *durativa enfática* del significado procesal concreto del imperfectivo –*Весь вечер прибывали* [Pret.Impftv.] *посетили*–, de ahí que se prevea que los aprendices opten por **toda la tarde estaban entrando visitas*.

El significado perfectivo incoativo, transferido en español por una forma perfectiva, también puede formar el contenido de una forma perfectiva rusa, como en *В три Хуан сыграл* [Pret.Pftv.] *польку* –de “*A las tres Juan tocó la polca*” (García Fernández, 2000: 56)–, pero igualmente puede ser transmitido por una forma imperfectiva rusa si se trata de una secuencia de los eventos, como en *В три Хуан играл* [Pret.Impftv.] *польку, в три тридцать готовил* [Pret.Impftv.] *обед, в четыре...* –*A las tres Juan tocó la polca, a las tres treinta preparó al comida, a las cuatro...*–. Por ello se prevén casos de confusión relacionados con estos usos.

Igualmente, la compatibilidad con la interpretación iterativa es propia de las formas perfectivas en español, pero no en ruso. La iteratividad de “*Me bañé casi todos los días en el Hondo*” (Ribeyro, *Cenicillos*, en *NGLE*, 2009: 1690) se transfiere en ruso mediante el *significado iterativo ilimitado* del aspecto imperfectivo: *Я купался* [Pret.Impftv.] *в Рио-Ондо почти каждый день*. Predecimos dificultades relacionadas con este empleo.

Otro caso de posible dificultad se debe a que los tiempos perfectivos admiten los adjuntos de frecuencia en español, como en “*Me había telefonado tres veces*” (*NGLE*, 2009: 1690), mientras que en ruso son compatibles con las formas perfectivas, cuando

estas aportan el significado sumario – *Мне позвонил* [Pret.Pftv.] *три раза* y con las formas imperfectivas, si tienen el valor iterativo limitado *Мне звонил* [Pret.Impftv.] *три раза*.

Por último, se prevé que la transmisión del valor perfectivo de la forma *cantaré* en *El próximo número de nuestra revista saldrá el 17 de julio* se vea facilitada por el valor perfectivo del futuro perfectivo ruso –*Следующий номер нашего журнала выйдем* [Fut.Pftv.] *17 июля*–, y el valor imperfectivo de *Todos viviremos mejor*, por la posibilidad de designar una situación abierta con el futuro imperfectivo ruso –*Все мы будем жить лучше* [Fut.Impftv.]–.

Como se observa, el aprendizaje del uso de las formas perfectivas del español, según se puede predecir en base al análisis contrastivo, será un ámbito de dificultad para los aprendices rusohablantes, dadas las diferencias de la manifestación del valor perfectivo en ambos idiomas. A pesar de que el valor principal de un hecho perfectivo se transmite tanto en español como en ruso por una forma perfectiva, son pocos otros casos en los que los usos de las formas perfectivas se asemejan pudiendo servir de apoyo a los alumnos.

2.5.2.2. Aspecto imperfectivo

En cuanto a las formas imperfectivas, el desarrollo interno de una situación se manifiesta en ambos idiomas en las modalidades progresiva, habitual (iterativa o cíclica) y continua. No obstante, la diferencia en la manifestación de dichas modalidades provocará dificultades de aprendizaje de los usos de las formas.

Así, el significado progresivo puede ser opcionalmente gramaticalizado en español, dando lugar a las alternancias del tipo *¿Qué pasa?* / *¿Qué está pasando?*. Dado que el ruso no dispone de una forma específica progresiva, análoga a *estar + gerundio* del español, prevemos que los aprendices tengan dificultades con el uso de esta forma en español, dando, en primeras etapas del aprendizaje, preferencia a las formas imperfectivas simples.

A su vez, prevemos que el uso de las formas imperfectivas del español con el significado habitual, iterativo o cíclico se vea facilitado por la posibilidad de transmitir dicho valor por las formas imperfectivas en ruso. De ahí que no se esperen dificultades

con los usos del tipo “*En sus buenos tiempos le arrimaba la canoa cuando trabajaba de portero en cabaret-burdel*” (Herrera Luque, *Casa*, en *NGLE*, 2009: 1688).

No obstante, en español la referencia a las situaciones reiteradas también puede darse con ciertas formas perfectivas, en cuyo caso la referencia a una situación reiterada no se introduce por el verbo, sino que se debe a otra expresión, como en “*Cada vez que yo necesité algo, él estuvo ahí para ayudarme*” (Bucay, *Recuentos*, en *NGLE*, 2009: 1688). En ruso el pretérito perfecto, acompañado por complementos de frecuencia, también puede recibir la interpretación iterativa. Sin embargo, esta se da si las formas perfectivas van precedidas por una forma imperfectiva con el significado iterativo ilimitado, como en “*každyj raz mne kazalos’, čto kto-to otkryl (Prv.) okno, i svežij veter vorvalsja (Prv.) v bol’ničnuyu palatu*” –*cada vez me parecía que alguien había abierto la ventana y el viento fresco había entrado en la habitación del hospital*– (Comrie, 1976: 31). De ahí que se prevea que la interpretación reiterada de las formas perfectivas en español cause dificultades a los aprendices rusohablantes, que darán preferencia a *Cada vez que yo necesitaba algo, él estaba ahí para ayudarme*, dado que, en las construcciones análogas del ruso, son las formas imperfectivas que transmiten en ruso dicho valor (el valor iterativo ilimitado). Igualmente, prevemos que conlleve dificultades el uso cíclico de *había cantado*, como en “*A esa hora, los viernes Eugenio había salido del trabajo*” (*NGLE*, 2009: 1787).

En cuanto a la modalidad continua del aspecto imperfectivo, tanto en español como en ruso una forma imperfectiva puede enfocar una situación dentro de un intervalo temporal, por lo que los usos como “*El camino conduce / conducía a un pequeño claro del bosque*” (*NGLE*, 2009: 1689) no presentarán dificultades. A su vez, dada la inexistencia de una forma análoga en ruso, creemos que puede ser complicado el uso del pretérito perfecto compuesto con el valor continuo, como en “*En los tres meses que América ha vivido en esta casa, nadie ha timbrado*” (Santiago, *Sueño* en *NGLE*, 2009: 1689). La expresión de una acción constante por una forma imperfectiva (el significado permanente continuo) en ruso facilitará el uso de las formas imperfectivas del español con el mismo valor.

Aparte de estos valores, el imperfectivo expresa en ruso el significado fáctico generalizado, el significado iterativo limitado y el significado potencial cualitativo. Creemos que la posibilidad de manifestar la realización o no realización de una acción

mediante una forma imperfectiva (el valor *fáctico generalizado*) en ruso originará usos incorrectos del tipo **Ayer me venía a ver mi amigo* en español. Lo mismo se prevé para el *significado iterativo limitado*, que se transmite en español por una forma perfectiva y en ruso por una forma imperfectiva, lo que puede causar errores del tipo **Te llamaba tres veces*. La transmisión del *significado potencial cualitativo* por una forma imperfectiva en ruso, a su vez, facilitará este uso en español. No obstante, su “competencia aspectual” con la forma perfectiva en su uso potencial puede dar origen a dificultades.

Por lo tanto, el aprendizaje del uso de las formas imperfectivas del español, según se puede predecir en base al análisis contrastivo, también dará origen de dificultades para los aprendices rusohablantes, debido a las diferencias de la manifestación del valor imperfectivo en ambos idiomas. Algunas semejanzas en el uso de las formas facilitarán la adquisición de las posibilidades del empleo de las formas imperfectivas en español.

2.5.2.3. Aspecto perfecto

En cuanto al valor aspectual perfecto, dada la ausencia de las formas análogas en ruso (con excepción de la forma del participio pasivo acompañada de una forma nula del verbo *быть* –*ser / estar*– en presente), y puesto que el significado perfecto suele ser transferido en ruso tanto por las formas perfectivas como por las formas imperfectivas, creemos que el uso de las formas perfectas en español será un ámbito de dificultad. Prevemos que los aprendices den preferencia a las formas perfectivas e imperfectivas para expresar los valores aspectuales perfectos, dando lugar a oraciones del tipo **Estuve / estaba tres veces en París en vez de *He estado tres veces en París**.

En conclusión, distintas formas de manifestación de los valores aspectuales en español y en ruso causará, según creemos, que esta se convierta en uno ámbito de dificultades considerables para los aprendices rusohablantes de ELE. El uso de las formas imperfectivas en ruso se da en los contextos más amplios que en español, lo que puede causar múltiples interferencias. La “competencia aspectual” igualmente dará lugar a dificultades. Basándonos en la comparación realizada, prevemos que en la producción de los aprendices sea frecuente el uso de formas imperfectivas en lugar de las perfectivas en español. La ausencia en ruso de las formas análogas a las formas

perfectas en español y el empleo de las formas perfectivas e imperfectivas con el significado aspectual perfecto en ruso dará lugar, según el análisis, al empleo de las formas perfectivas o imperfectivas en lugar de las formas perfectas en las producciones en español de los aprendices.

2.5.2.4. Aspecto léxico

Tanto en español como en ruso, los lexemas verbales se caracterizan por los rasgos aspectuales inherentes, tales como la duración, la delimitación y el dinamismo. No obstante, su manifestación difiere en estos idiomas.

Así, el aspecto léxico del ruso se manifiesta en una variedad de modos de acción, que abarcan solo una parte del léxico verbal. Ciertos modos de acción presentan rasgos formales. El significado aspectual léxico de la lengua rusa determina las posibilidades de las manifestaciones morfológicas de un verbo, dado que el rasgo inherente de delimitación (integridad) o no delimitación se manifiesta morfológicamente en una forma perfectiva o imperfectiva respectivamente.

En español, a su vez, es la forma morfológica del paradigma de conjugación que aporta el valor perfectivo, imperfectivo o perfecto de la forma. La combinación del valor aspectual morfológico con los rasgos aspectuales inherentes determina el valor aspectual del predicado en cada caso particular. En otras palabras, el rasgo de delimitación o no delimitación léxica, que caracterizan el verbo, no se refleja morfológicamente. La forma morfológica es la que determina la realización gramatical de los contenidos aspectuales en la lengua española.

Este repaso nos permite prever que la manifestación del aspecto léxico en los usos de los verbos no origine graves dificultades a los aprendices rusohablantes del español. Creemos que la naturaleza composicional del aspecto léxico, característica para el español, tampoco será problemática, de nuevo porque la delimitación o no delimitación aportada por los complementos verbales en español se transmite por la forma morfológica perfectiva o imperfectiva en ruso.

Cabe anotar que los rasgos semánticos de delimitación, duración y dinamismo de los predicados condicionan la semejanza en las posibilidades de su combinación con los complementos temporales y estructuras perifrásticas en español y en ruso. Así, por ejemplo, los predicados durativos, dinámicos y no delimitados (actividades en la

clasificación de Vendler) son compatibles en ambos idiomas con los complementos preposicionales encabezados por *durante* / *в течение* – “El técnico trabajó durante una hora en la cancha” (País [Ur.], 4/10/2001, en *NGLE*, 2009: 1695) / *Мастер работал на спортивном поле в течение часа*– y rechazan los complementos temporales introducidos por *en* / *за* –**Te esperé en una hora* / **Я ждал тебя за час*–. Creemos que dicha semejanza facilitará el uso de los predicados verbales de distinto valor léxico aspectual en combinación con los complementos temporales y estructuras perifrásticas en la lengua española.

Creemos, por tanto, que la manifestación del aspecto léxico no provocará dificultades en la adquisición de los usos verbales del español por parte de los aprendices rusohablantes.

2.5.2.5. Aspecto perifrástico

Tanto el español como el ruso cuentan con esquemas perifrásticos. No obstante, su número en español es incomparablemente mayor que en ruso, lo que supondrá, según el análisis contrastivo, dificultades a los aprendices.

Ambos idiomas disponen de perífrasis tempoaspectuales y perífrasis modales. Creemos que en el caso de las perífrasis modales las dificultades serán mayoritariamente de carácter léxico (aprender las estructuras), más que de uso propiamente. En el caso de las perífrasis tempoaspectuales, prevemos que aparte de los problemas léxicos, se den dificultades de uso en ciertos casos, en los que el valor tempoaspectual del esquema no se exprese en ruso por las formas verbales, sino por otros elementos. Son los casos de *estar a punto de + infinitivo*, *estar por + infinitivo*, *venir a + infinitivo* y *llevar + participio*.

Cabe destacar el uso de dos perífrasis en concreto. La primera es *estar + gerundio*. Dado que el ruso no dispone de esta perífrasis y el valor progresivo se transmite por formas simples, creemos que los estudiantes evitarán utilizar este esquema perifrástico. La segunda perífrasis de especial interés para nuestro estudio es *ir a + infinitivo*. Creemos que, dada cierta semejanza morfológica, los aprendices se servirán de la construcción *ir a + infinitivo* para transferir los valores del futuro imperfectivo *буду открывать* en ruso. Igualmente, prevemos el uso de *cantaré* en vez de *voy a cantar* y,

por analogía con la L1, los usos del tipo *quería llamarte más tarde* en vez de *iba a llamarte más tarde*.

Las diferencias en las estructuras sintácticas de las perífrasis pueden causar dificultades, aunque, de nuevo, creemos que se trata de dificultades léxicas. Los aprendices rusos no disponen de las perífrasis con gerundio o participio en su L1.

Cabe anotar también que en ruso el valor semántico de los verbos auxiliares determina si se acepta el verbo auxiliado perfectivo, imperfectivo o ambos (por ejemplo, se acepta *ceсть paбoтaть* [Inf.Pftv.] *–ponerse a trabajar–* igual que *ceсть noпaбoтaть* [Inf.Impftv.] *–ponerse a trabajar durante un rato–*). En español, es el aspecto léxico del verbo auxiliado el que hace posible su uso en una u otra perífrasis. Creemos que la restricción del uso de los verbos como auxiliados en ciertas perífrasis, que tiene lugar en ambos idiomas, puede facilitar la adquisición de este rasgo en ELE.

Por lo tanto, creemos que el mayor repertorio de perífrasis en español puede causar problemas de usos de las unidades cuyo significado se transfiere en ruso mediante estructuras diferentes.

2.5.3. La categoría de modo

En cuanto a la categoría de modo, tanto en ruso como en español, el modo se manifiesta en tres variedades: el indicativo, el imperativo y el subjuntivo en español y el indicativo, el imperativo y el modo *irrealis* en ruso. Prevemos que la manifestación del modo verbal sea uno de los ámbitos de mayor dificultades dada la diferencia entre las manifestaciones de los valores modales por los verbos en español y en ruso.

En cuanto al indicativo, en ambos idiomas esta variedad modal se utiliza para designar acciones reales y consideradas como reales por el hablante, en pretérito, presente y futuro. No obstante, en ambos idiomas, debido al contexto, las formas del indicativo adquieren en ocasiones distintos valores de la irrealidad o matices modales. Se prevé que el uso de las formas del indicativo en contextos diferentes origine dificultades de uso de las formas verbales.

En cuanto al subjuntivo y el modo *irrealis*, dichos modos expresan hipótesis acerca de un hecho verbal o designan la posibilidad de su desarrollo. El uso de las formas de dichos modos en respectivos idiomas coincide en un gran número de

ocasiones, pero no se asemeja en muchas otras, lo que presentará grandes dificultades para los aprendices.

Cabe destacar, en primer lugar, que el español y el ruso disponen de formas específicas del subjuntivo y del modo *irrealis* respectivamente. Prevedemos que la diferencia entre estas formas conlleve considerables dificultades a los aprendices. En ruso, se utiliza una forma analítica perfectiva *otkryl by* y otra imperfectiva *otkryval by*, mientras que en español existen seis formas de subjuntivo, cuatro de las cuales son de uso activo en el idioma. La mayor diferencia consiste en que las formas del subjuntivo del español manifiestan la categoría de tiempo, mientras que en ruso las formas del modo *irrealis* carecen de ella, lo que conlleva dificultades en el uso de las primeras. Además, como hemos indicado antes, la forma *cantaría* podría verse como un análogo formal de las formas del modo *irrealis*. Creemos que dicha analogía dificultará el uso de las formas verbales del subjuntivo por los alumnos en la mayoría de los casos, siendo de ayuda en escasas ocasiones.

El subjuntivo y el *irrealis* pueden en ambos idiomas utilizarse en una oración simple y en una oración subordinada. Prevedemos que la transferencia positiva del uso de *otkryl by* y *otkryval by* en las oraciones simples en ruso facilite los usos como *Lo haría con mucho placer*; su interferencia, a su vez, llevará al uso **Hace un día, este dato lo cambiaría* [por *habría cambiado*] *todo*. Si observamos el uso del subjuntivo en español, podemos predecir que los alumnos darán preferencia a *Querría pedirte un favor*, en vez de *Quisiera pedirte un favor*. Se prevé también que en las oraciones desiderativas del tipo *Que lo pases bien* los alumnos opten por el imperativo antes que por el subjuntivo.

En la parte subordinada de oraciones subordinadas, aparte de la función modal, las formas del subjuntivo y las del modo *irrealis* cumplen la función sintáctica de manifestar relaciones subordinadas. En las oraciones subordinadas, tanto en ruso como en español las formas precisan de un elemento inductor, cuya función pueden cumplir los verbos, los sustantivos, los adjetivos, etc. Dicha analogía facilita, según creemos, el uso del subjuntivo en español por parte de los aprendices.

En ambos idiomas algunos inductores determinan el uso del indicativo, mientras que otros requieren una forma del subjuntivo en la cláusula subordinada. Las diferencias en el uso de las formas conllevarán dificultades a los aprendices. Como ejemplo,

compararemos aquí el uso de las formas del indicativo y del subjuntivo (/ *irrealis*) en las subordinadas sustantivas.

Así, el indicativo se utiliza en ambos idiomas, entre otros, como complemento de los verbos de lengua, como en *Ha afirmado que la operación se completó con éxito / Он заявил, что операция была завершена успешно*; de los predicados que expresan certeza, como en “*Es evidente que él se fía y ella no*” (Onetti, *Viento*, en *NGLE*, 2009: 1877) / *Очевидно, что он доверяет, а она нет*; de los verbos que designan percepción, como en “*Veo que se ha despojado de la chaqueta*” (Garmendia, *Cuentos*, en *NGLE*, 2009: 1878) / *Вижу, что Вы избавились от куртки*; y de los verbos que expresan posesión, adquisición o pérdida de informaciones, como en “*No sabemos si la física describe cosas físicas*” (Cardenal, *Pluriverso*, en *NGLE*, 2009: 1878) / *Мы не знаем, описывает ли физика физические вещи*. No obstante, el uso del indicativo en ruso puede originar oraciones del tipo **Me asombra que lo has hecho* (inductor de la influencia emocional o intelectual), **Se ha alegrado de que por fin se acabó* (inductor de los estados y las reacciones emocionales) y **Está bien que lo han cambiado* (inductor de la estimación).

En cuanto al subjuntivo, su uso se verá facilitado dado al empleo análogo del modo *irrealis*, entre otros, después de los predicados de intención, como en “*Le da estos dos periódicos al señor presidente, procure que los lea*” (Victoria Zepeda, *Casta*, en *NGLE*, 2009: 1879) / *Дайте эти газеты господину президенту и проследите, чтобы он их прочел*; de los predicados que expresan petición, como en *Te pido que lo hagas tú / Я прошу, чтобы ты это сделал*; de las unidades que expresan necesidad, como en *Es imprescindible que reciban el aviso el lunes / Необходимо, чтобы они получили предупреждение в понедельник*; y de las unidades que designan una tradición o una costumbre, como en *Es una tradición que lo haga el padre de la familia / Это традиция, чтобы это сделал отец семьи*. Dada la diferencia en el uso de las formas, podemos prever que los alumnos opten por los empleos del tipo **Es mentira que la policía detuvo a los culpables* (inductor de falsedad), **Es posible que vienne hoy* (inductor de posibilidad) y **No sabía que vivían aquí* (inductor de negación), entre otros.

Igualmente, se prevé que la alternancia modal, posible en la lengua española, origine dificultades en el uso de las formas del indicativo y del subjuntivo por parte de los aprendices rusohablantes de ELE.

Por lo tanto, se predice que los usos del indicativo y del subjuntivo en las subordinadas sustantivas, por un lado, se vean facilitados gracias a los empleos análogos existentes en español y en ruso, y por otro lado, presenten dificultades dado que los inductores del indicativo de una lengua requieren el uso del subjuntivo (*irrealis*) de la otra y viceversa. Las dificultades relacionadas con otro tipo oracional, las oraciones condicionales, ya se han mencionado antes.

En cuanto al modo imperativo, se prevé que su uso se dé, en ocasiones, a causa de la estrategia de simplificación que permita evitar el empleo de formas menos consolidadas, como, por ejemplo, *cante*.

En conclusión, la comparación de la manifestación de los valores modales en español y en ruso nos permite prever dificultades considerables en la distinción de los contextos de uso del indicativo y del subjuntivo del español por parte de los alumnos rusohablantes. Ambos idiomas cuentan con el indicativo y el subjuntivo (modo *irrealis* en el caso del ruso) y con formas específicas para expresar los valores asociados a dichos modos, lo que facilita el aprendizaje de los alumnos. Por otro lado, los usos de las formas del indicativo en español no siempre coinciden con los del ruso y lo mismo es cierto para el subjuntivo (*irrealis*), tanto si se trata de su uso independiente como si hablamos de su empleo en oraciones subordinadas. Las diferencias en los usos de las formas de ambos modos conllevarán, según creemos, graves dificultades a los aprendices rusohablantes de ELE.

2.5.4. Conclusión

Concluyendo todo lo que hemos visto, en análisis contrastivo del sistema verbal del español con el del ruso nos permite afirmar que tanto en la manifestación de la categoría de tiempo, como en la de aspecto y en la de modo, ciertas semejanzas de los usos verbales facilitarán el empleo de las formas verbales del español por parte de los aprendices rusohablantes; las múltiples diferencias, a su vez, determinarán los ámbitos de dificultad en la adquisición del sistema verbal español. Es la combinación de los valores verbales temporales, aspectuales y modales que determina los usos verbales en

la producción de los aprendices, por lo que en la explicación de ciertos empleos –tanto correctos como erróneos– debe considerarse el funcionamiento del conjunto de estas categorías verbales, tanto en la L1 como en la L2 de los aprendices.

Una vez descrito el análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso, procedemos, en el siguiente capítulo, a la descripción del análisis de errores en dos corpus de nuestro estudio.

Capítulo III.

Análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español

3.1. Introducción

En este capítulo, procedemos al análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes de ELE, basado en la investigación de las producciones escritas de los estudiantes en dos corpus.

Dado que tanto en la formulación de las hipótesis de nuestra investigación como a la hora de elaborar la metodología del análisis resultan fundamentales los conocimientos acerca de las particularidades de la adquisición del sistema verbal de los idiomas extranjeros y, en concreto, del español como lengua extranjera, consideramos importante hacer, en primer lugar, una breve revisión de dichos datos. El objetivo de esta revisión consiste en disponer de una imagen más completa acerca de los factores que, según los resultados de otros estudios, influirán en la adquisición del sistema verbal del español por parte de los alumnos rusohablantes, reflejándose en sus producciones. Igualmente, es fundamental considerar las tendencias que podrían caracterizar dicha adquisición. Resumiremos, por lo tanto, los resultados de los estudios dedicados a la adquisición del sistema verbal que pueden ser trascendentes para nuestra investigación; repasaremos las predicciones del análisis contrastivo y revisaremos los principales factores que determinan la adquisición y la producción de los aprendices¹¹⁴.

En segundo lugar, describiremos los objetivos, las hipótesis de trabajo y la metodología del análisis de errores en la interlengua de los aprendices, ofreciendo datos acerca de los corpus que utilizamos en la investigación. En tercer lugar, aplicaremos el análisis descrito a los dos corpus de textos de nuestro estudio.

3.1.1. Resultados de los estudios dedicados a la adquisición del sistema verbal

De acuerdo con los estudios orientados hacia el significado, las primeras etapas de la expresión temporal en una lengua extranjera se caracterizan por el uso asistemático de la morfología tempoaspectual. Con el aumento del papel de los verbos como referente temporal, se estabiliza la morfología verbal del pretérito y se empiezan a

¹¹⁴ Nos referiremos, en nuestra revisión, a los datos anteriormente expuestos en los apartados 1.3., 1.4. y 2.5.

marcar relaciones temporales más complejas, como el pluscuamperfecto, aunque se dan varias etapas de regresión (Bardovi-Harlig, 1992b, 1994b).

Los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal igualmente anotan la coexistencia de los usos verbales correctos e incorrectos en las primeras etapas de la adquisición del sistema verbal (Bhardwaj, Dietrich y Noyau, 1988; Klein, 1993, 1994; Dietrich, Klein y Noyau, 1995). La interlengua de la etapa inicial presenta la mayor variabilidad y la mayor distancia con respecto a L2 en algunos fenómenos (Güell Masachs, 1999), de ahí que el número de errores sea elevado. Bardovi-Harlig (2000) señala también que, en las primeras etapas, el uso de una nueva forma conlleva reajustes en la asociación entre las formas adquiridas y sus significados, lo que puede aumentar el número de incorrecciones relacionadas con el empleo de las formas anteriormente aprendidas.

Entre las formas pretéritas del español como lengua extranjera, de acuerdo con los estudios realizados, en primer lugar, se empieza a utilizar el pretérito perfecto simple *canté* y, posteriormente, se emplea el pretérito imperfecto *cantaba* (Comrie, 1976; Andersen, 1991; Hasbún, 1995; Güell Masachs, 1999; Salaberry, 1999). Según la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry, la forma *canté* sirve de marcador temporal predeterminado en las etapas iniciales (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005). Hasbún (1995) anota que el pretérito perfecto simple se utiliza más en todas las etapas del desarrollo verbal. Es frecuente el uso de *cantaba* en vez de *canté* en estas etapas, que puede deberse, entre otras razones, a la estrategia de facilitación (Fernández, 1997).

De acuerdo con los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal, el uso más temprano de *canté* y su predominio en la etapa inicial del aprendizaje se debe, según Salaberry (1999), al valor temporal de los verbos. No obstante, el autor afirma que con el aumento del dominio del sistema verbal de la lengua meta, el aspecto inherente gana importancia como factor de selección de formas verbales. Otros estudios sugieren que *he cantado* surge antes que *había cantado*.

A su vez, de acuerdo con la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996), la adquisición verbal está determinada por el aspecto léxico. Los trabajos que apoyan esta teoría, destacan, igualmente, que en una L2 el pretérito perfecto simple aparece antes que el pretérito imperfecto en la interlengua de los alumnos, y se asocia,

primero, con los logros y las realizaciones y, más tarde, se extiende hacia las actividades y los estados. El pretérito imperfecto, de acuerdo con esta hipótesis, marca primero los estados y luego se extiende hacia las actividades, las realizaciones y, por último, hacia los logros. Las formas del aspecto progresivo se emplean primero con las actividades y luego con las realizaciones y con los logros, y su uso con los estados no es incorrecto.

En la adquisición del sistema verbal de ELE, Andersen (1991) y Hasbún (1995) hallaron evidencia de la asociación del pretérito perfectivo con los logros en las primeras etapas de la adquisición. Los autores observaron, además, que el pretérito imperfecto aparece más tarde y se utiliza primero con los estados. En el estudio de Cadierno (1995), incluso cuando el imperfecto se emplea con los logros y las realizaciones, el porcentaje de uso es mayor con los empleos prototípicos. El estudio de Cadierno sugiere también que la asociación del imperfecto con los estados es fuerte hasta en la interlengua de los hablantes avanzados de ELE.

Después del uso de *canté* con logros y de *cantaba* con estados, según Andersen (1991), el pretérito perfecto simple se extiende a los eventos télicos, mientras el pretérito imperfecto empieza a emplearse con las actividades; el imperfecto se usa con los eventos télicos; las actividades se usan en la forma *canté* y los eventos puntuales en *cantaba*; por último, los aprendices llegan a la competencia próxima a la nativa al emplear el pretérito perfecto simple con los estados.

En la explicación de las predicciones y los resultados de la hipótesis del aspecto, hay que destacar también la teoría sobre la influencia del *input* de Andersen (1990a, 1990b), según la cual la producción de los alumnos reproduce los patrones aspectuales del aducto. Los estudios de la adquisición de una L2 por los niños rusohablantes (Flashner, 1989; Gavrusseva, 2002) también apoyan la teoría del aspecto.

Los estudios del discurso, a su vez, prevén la influencia de la modalidad discursiva en la ASL. No obstante, la mayor parte de dichos estudios se ha centrado en los textos narrativos. Dado que los textos que forman parte de los corpus analizados en nuestro estudio presentan rasgos de distintas modalidades discursivas, consideramos que el estudio del uso de las formas en función de los planos discursivos es inoportuno dada la esperada incorrección de los resultados. A pesar de ello, hay que destacar que la distribución de la morfología verbal que predicen los estudios que combinan la hipótesis del discurso y la hipótesis del aspecto guarda cierta semejanza con lo señalado por las

teorías anteriores. Así, según estas investigaciones, los logros son los predicados que con mayor frecuencia aparecen en pretérito perfecto simple; las realizaciones siguen a los logros en la frecuencia de su uso en pretérito, y las actividades son los predicados que tienen la menor posibilidad de uso en pretérito.

Por último, dado que los aprendices de ambos corpus que analizamos han recibido instrucción formal, resultan relevantes para nuestra investigación los resultados de los estudios sobre la influencia de la instrucción en la ASL. Según la mayoría de los trabajos, la instrucción tiene un efecto positivo en la adquisición del sistema tempoaspectual de los aprendices de L2, aunque no es un factor privilegiado de la adquisición, sino uno de muchos. Los estudios de la instrucción experimental (por ejemplo, Cadierno, 1995; y Leeman, Artegoitia, Fridman y Doughty, 1995, en Bardovi-Harlig, 2000) señalan la mejora inmediata en el dominio de L2; no obstante, la observación del desarrollo del sistema verbal en los estudios longitudinales ha revelado que los alumnos deben satisfacer los prerequisites adquisicionales para que la instrucción sea efectiva, como lo afirmaba Pienemann (1989). Consideramos de particular utilidad la conclusión acerca del uso de los pretéritos españoles en el estudio de Leeman, Artegoitia, Fridman y Doughty (1995, en Bardovi-Harlig, 2000). Según este estudio, el aprendizaje más temprano de *canté* determina una mayor precisión de su uso en comparación con *cantaba*. El aprendizaje del pretérito imperfecto conlleva el aumento de precisión en el uso de las formas pretéritas en el grupo con instrucción basada en la forma y en el grupo con la enseñanza comunicativa; no obstante, el primer grupo se vuelve menos preciso dada la sobregeneralización del imperfecto en los contextos pretéritos.

Resumiendo, según las teorías mencionadas, en la primera etapa de la adquisición del sistema verbal –tanto del español como de otras L2– se observa el uso asistemático de la morfología tempoaspectual. En la lengua española, la primera forma pretérita que utilizan los aprendices es el pretérito perfecto simple *canté*, seguida por el pretérito imperfecto *cantaba*, lo que se explica, en los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal, por el valor temporal de las formas (aquí destaca la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005), y, en los estudios de la hipótesis del aspecto, por el valor aspectual léxico de las formas. Según la hipótesis del aspecto, *canté* se asocia primero con los logros y las realizaciones y luego

se extiende hacia las actividades y los estados, mientras que *cantaba* marca primero los estados y luego las actividades, las realizaciones y, por último, los logros.

3.1.2. Predicciones de nuestro análisis contrastivo

En cuanto a los resultados del análisis contrastivo que hemos realizado, se predice que la adquisición de ciertos usos por parte de los aprendices estará determinada, por un lado, por la organización del sistema verbal de su lengua materna, y, por otro lado, por las particularidades de la manifestación de distintos valores verbales en la lengua meta.

En la adquisición del sistema verbal del español por parte de los alumnos rusohablantes, es importante considerar que el repertorio de las formas verbales en español es más variado que el del ruso. La lengua rusa no presenta correspondencias formales con todas las formas españolas y las que están presentes en el ruso no coinciden en su totalidad de usos con las formas morfológicamente semejantes del español, por lo que, generalmente, se predice que los aprendices den preferencia a ciertas formas de español, debido a su semejanza formal y cierta correspondencia semántica, temporal y aspectual, con las formas rusas. En las primeras etapas de adquisición unas formas se utilizarán con valores temporales más amplios de los que poseen en la lengua meta, según la previsión. Así será, por ejemplo, el caso de *canté* que, según se prevé, se utilizará en ocasiones en contextos que requieren *he cantado* y *había cantado*. Entre otros casos, se predice que *cantaba* se utilice con frecuencia en lugar de *canté* dado que el valor aspectual de aquel en ruso permite su empleo en contextos más amplios.

Se prevé que el uso de las formas en español esté determinado por las diferencias y semejanzas que estas presentan respecto a las formas del ruso debido tanto a su valor temporal básico, las posibilidades de la cronología temporal, de la *consecutio temporum* y sus valores temporales secundarios, como a su valor aspectual morfológico, léxico y perifrástico y a su valor modal. En el apartado 2.5. hemos descrito con detalle los usos de las formas verbales del español que, debido a las diferencias en el valor temporal, aspectual o modal entre las formas verbales del español y del ruso, causarán, según el análisis contrastivo, dificultades a los alumnos rusohablantes; igualmente, hemos

señalado los empleos cuya adquisición se verá facilitada por la semejanza con los empleos de las formas verbales de la lengua materna de los aprendices.

Cabe destacar que muchas de nuestras predicciones coinciden con las dificultades que observan los autores (Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 1993; Goglova, 2001; Guzmán Tirado y Herrador del Pino, 2002; Maliavina, 2003; Belda Torrijos, 2004; Herrador del Pino, 2004; Kuznetsov, 2010) en la adquisición del sistema verbal español por parte de los alumnos rusohablantes. Hemos descrito las observaciones de estos autores en el apartado 1.4.4.

3.1.3. Factores determinantes de la adquisición y la producción de los aprendices

La interlengua de los aprendices se forma bajo la influencia de una multitud de factores, que determinan la adquisición de una L2 y, como consecuencia, la producción de los alumnos. Así, el análisis contrastivo se basa en la idea del papel primordial de la L1 en la adquisición de una L2. Como hemos visto antes, esta concepción de la L1 como un factor de la adquisición de una L2 ha ido modificándose a lo largo de los años. La visión actual de la influencia de una L1 en la adquisición de una L2 fue expresada por Fernández López, quien afirma que

la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea: 1. como conocimiento preexistente al que se acude «estratégicamente» en la comunicación, 2. como fuente de una interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de “construcción creativa” de la lengua, 3. como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4. integrada en el marco de los universales lingüísticos. En todos estos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1 (aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje) (1997: 25-26).

La influencia de la L1 del aprendiz puede observarse, según el análisis de los trabajos de los años setenta-ochenta de Foley and Flynn (2013), en la frecuencia de uso de las formas verbales y en la velocidad de la adquisición de formas. Así, las formas de la lengua meta pueden ser evitadas o sobreproducidas, debido a la similitud o a la diferencia en la sintaxis de las construcciones de L1 y L2 (en relación con ello, resulta fundamental el estudio de Schachter, 1974) o como causa de la influencia del *input* en L2 y la complejidad de la forma que se transfiere (Foley and Flynn, 2013). La velocidad de la adquisición de formas depende igualmente del grado de semejanza en la expresión de fenómenos lingüísticos en la L1 y la L2.

Otro factor que determina la adquisición de las formas verbales y su aparición en la producción de los alumnos es el aducto, porque contiene los datos lingüísticos imprescindibles para el desarrollo de la interlengua de los aprendices. Dado que los alumnos de ambos corpus que analizamos obtienen una instrucción formal en el aula, suponemos que el aducto proporcionado corresponde a su nivel de dominio del idioma o incluye estructuras ligeramente más complejas de las que domina el alumno. Suponemos, además, que el aducto recibido por los estudiantes puede considerarse como suficiente para la evolución de los usos de distintas formas verbales de la interlengua de los alumnos.

Las estrategias que los aprendices desarrollan para lograr el éxito de aprendizaje o de comunicación son otro componente que condiciona su expresión. En cuanto a las estrategias de aprendizaje, destacamos la simplificación, la analogía, la interferencia, la inferencia y la generalización, que corresponden a los mecanismos universales, y la simplificación, atribuida a los mecanismos inconscientes (McLaughlin, 1978). Se puede esperar, por lo tanto, que los alumnos eviten ciertas dificultades de uso simplificando su producción y que se dé la sobreproducción de ciertos usos debido a la analogía, la interferencia o la generalización.

A su vez, en cuanto a las estrategias de la comunicación, el uso de estrategias de reducción formal igualmente prevé que los aprendices eviten usos complejos en los que no están seguros y opten por los empleos automatizados. Las estrategias de logro de éxito, a su vez, pueden llevar al estudiante a producir usos verbales que se asemejan a los existentes en la L1 u otras lenguas que domina. Cada alumno desarrolla un conjunto de estrategias de aprendizaje y comunicación que más se ajustan a sus procesos cognitivos y le resultan más rentables.

Las idiosincrasias de la adquisición y de las producciones de los alumnos se deben también a las diferencias individuales. La edad media de los aprendices del primer corpus que analizamos es de 31-32 años y los informantes del segundo corpus tienen, de media, 21-22 años. En relación con los aprendices de esta edad, se puede afirmar que, por un lado, el incremento de la edad del inicio del aprendizaje de la L2 está relacionado con el déficit morfosintáctico y la declinación de la competencia gramatical, pero por otro lado, los adultos presentan la ventaja de dominar mejor las estrategias explícitas del aprendizaje (Herschensohn, 2013).

Aparte de la edad, los empleos verbales de los aprendices en los textos que analizaremos se hallarán determinados por un gran número de factores personales, tales como, por ejemplo, la motivación, la habilidad, la capacidad de retención memorial y de la memoria de trabajo en la L1.

Debida tanto a las diferencias individuales entre alumnos, como a una variedad de otros factores, la variación constituye un rasgo inherente de una lengua extranjera que debe tenerse en cuenta a la hora de analizar las producciones de los aprendices. Los alumnos, ante una serie de variantes, hacen una elección condicionada por múltiples factores, lingüísticos y sociales. Consideramos que se puede afirmar que en la recogida de datos para ambos corpus que utilizamos se tuvo en cuenta el cambio del comportamiento lingüístico de un aprendiz que sabe que lo graban, conocido como paradoja del observador (Labov, 1969b, en Tarone, 1983). Para superar este obstáculo, se eligieron temas capaces de involucrar al alumno emocionalmente.

Es fundamental destacar también que, aunque en nuestro estudio el proceso que siguen los estudiantes de ambos corpus es mayoritariamente el de aprendizaje, dado que se trata de una instrucción formal en el país de la L1, será difícil delimitar en la producción escrita lo adquirido de lo aprendido. No obstante, dado que los corpus de nuestro estudio están compuestos por las producciones escritas de los aprendices, podemos afirmar que el conocimiento aprendido sirvió de control –de *monitor*– a la hora de elaborarlos (Krashen, 1977, 1985).

Por lo tanto, la adquisición y, como resultado, la producción de los aprendices de lenguas extranjeras en general y las de los aprendices rusohablantes del español en particular son el resultado de la interacción de un conjunto de múltiples factores, lo que, a su vez, determina la dificultad de determinar la causa de los usos –tanto correctos como erróneos– de los aprendices. Consideramos que, dada la complejidad del proceso de adquisición de un idioma extranjero, se puede hablar de los usos debidos a la influencia de ciertos factores si esta está estadísticamente comprobada, pero parece inadecuado, en la mayoría de los casos, atribuir un empleo verbal característico de un grupo de alumnos a la influencia de una causa concreta, sea esta lingüística o extralingüística.

Entre los factores que influyen en adquisición y la producción de un idioma extranjero, algunos –como lengua materna y el aducto– tienen el mismo valor para los

estudiantes de los corpus de nuestro estudio, mientras que otros –como las estrategias de aprendizaje y las de comunicación, las diferencias individuales y el grado de variación– determinan las diferencias en el uso de las formas en las producciones analizadas. De esta forma, los textos de un alumno reflejan tanto las particularidades del desarrollo de su interlengua particular, como las tendencias del desarrollo de la interlengua del grupo.

Una vez hemos revisado los resultados de los estudios de la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera y las conclusiones de nuestro análisis contrastivo y hemos descrito los principales factores cuya influencia condiciona la adquisición y la producción de los estudiantes, procedemos a determinar los objetivos, las hipótesis de trabajo y la metodología de nuestro análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes.

3.2. Objetivos

El objetivo principal de nuestra investigación consiste en destacar las particularidades de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los aprendices que tienen el ruso como idioma materno y ofrecer las posibles causas de estas. Dado que entendemos por particularidades de la adquisición tanto las dificultades como las facilidades que presentan los aprendices a la hora de utilizar formas verbales, el análisis de errores en la interlengua de los alumnos es una parte esencial de nuestro estudio.

El análisis de errores en la interlengua de los alumnos rusohablantes, por tanto, tiene como objetivo destacar los usos verbales cuya adquisición provoca dificultades a los aprendices y los empleos verbales cuya consolidación no resulta problemática. Además, el análisis de usos correctos y erróneos tiene como finalidad destacar correspondencias entre estos usos y una serie de factores que, según prevén los estudios de la ASL, tiene influencia en ellos; en otras palabras, el análisis se realiza para ofrecer, hasta donde sea posible, la explicación de las causas de los empleos observados.

Es importante indicar que, como había señalado Corder (1971a, 1971b, 1981), el análisis de errores en la interlengua de los alumnos debe realizarse sobre la base de la totalidad de la producción de los aprendices; es decir, debe considerar tanto los errores como los aciertos. Aunque la denominación del análisis de errores puede llevar a una confusión y en su origen se aplicaba para identificar solo los usos erróneos, el

procedimiento de este modelo de análisis, aplicado a la interlengua de los aprendices, sirve para describir tanto los usos correctos como los usos erróneos, y es así como utilizaremos dicho modelo de análisis en nuestra investigación.

La pertinencia del análisis de errores en el uso de formas verbales en la interlengua de los alumnos rusohablantes en nuestro estudio se debe, por un lado, a la necesidad de comprobar las predicciones teóricas realizadas a lo largo del análisis contrastivo y ofrecer explicaciones de los usos señalados, y, por otro lado, se explica por la ausencia de estudios semejantes. Como se ha anotado antes (apartado 1.4.4.), los escasos estudios existentes sobre la adquisición de ELE por parte de los alumnos rusohablantes ofrecen descripciones genéricas de los errores más comunes en el uso de las formas verbales sobre la base de la observación, mayoritariamente, en el aula. Ninguno de los estudios analizados ofrece un corpus que compruebe estas observaciones y todos analizan la producción de un número muy limitado de alumnos. La mayoría de los autores otorgan la causa de las incorrecciones a la interferencia de la lengua materna, sin detallar la naturaleza de la interferencia ni considerar otras posibles causas de errores.

A la hora de diseñar el análisis de errores en la interlengua de los alumnos, nos basamos, sobre todo, en las descripciones del procedimiento ofrecidas por Santos Gargallo (1993, 2008) y por Fernández López (1997), adaptándolo a nuestra investigación. Igualmente, nos hemos guiado, tanto en la elaboración de la metodología del análisis como en el diseño del análisis de los datos, en las investigaciones de naturaleza semejante. Se trata de los artículos, libros y tesis doctorales recientes, entre los que destacamos, por su utilidad y calidad en el diseño del análisis, Güell Masachs (1999), Bardovi-Harlig (2000), Salaberry (2000), Tracy-Ventura (2008), Amenós Pons (2010) y Soulé (2014). El análisis del procedimiento del AE adoptado por estos autores, igual que la observación de sus resultados y de los aciertos e inconvenientes que anotan ha sido esencial en el diseño de nuestro estudio y nos ha permitido, según creemos, evitar ciertos errores metodológicos que anotan los autores mencionados.

De acuerdo con el diseño de nuestra investigación, se pretende alcanzar los propósitos generales del estudio sobre la base de los datos de dos corpus de textos escritos por los alumnos rusohablantes: el *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera* (CAES) y el *Corpus de aprendices rusohablantes del español*

(CARE)¹¹⁵, recogido específicamente para esta investigación. El análisis de errores en el CAES tiene como objetivo determinar los usos verbales de la lengua española que se caracterizan por un alto grado de adquisición en la interlengua de los aprendices y los empleos cuya adquisición resulta problemática a los alumnos que tienen el ruso como idioma materno. Debido al amplio tamaño de la muestra, nos basamos en la consideración de que una alta frecuencia de ciertos usos correctos de las formas permite verlos como una característica de la producción en español de los alumnos rusohablantes.

A su vez, los datos acerca de los usos incorrectos y los usos ausentes o poco representados en el CAES constituirán la base de partida para el diseño de las tareas del CARE, cuyo análisis de datos es más detallado y se basa en una cantidad considerablemente mayor de criterios. El objetivo del análisis de errores en el CARE consiste en destacar los usos verbales que caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes, determinar el grado de su adquisición y las posibles causas de estos empleos. El análisis comprueba si los usos de las formas verbales –tanto correctos como erróneos– observados en el CAES caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes del español y proporciona datos acerca de los usos ausentes o poco representados en el CAES. Igualmente, el análisis del CARE destaca las correspondencias entre los usos verbales de los aprendices y una serie de factores que, según prevemos, tiene influencia en ellos; en otras palabras, ofrece –hasta donde resulta posible– explicaciones acerca de las posibles causas de estos empleos.

Una vez establecidos los objetivos de la investigación, procedemos, a continuación, a describir las hipótesis de trabajo de las que partimos en nuestro estudio.

3.3. Hipótesis de trabajo

El estudio previo de las tendencias de la adquisición del sistema verbal del español, los resultados de nuestro análisis contrastivo y la descripción de los principales factores que influyen en la adquisición y, por tanto, la producción, de una lengua extranjera nos permiten formular las hipótesis de trabajo acerca del uso de las formas

¹¹⁵ Hemos optado por asignar un nombre al corpus que hemos recogido para facilitar la diferenciación entre los dos corpus. Hemos elegido esta denominación siguiendo el ejemplo del CAES.

personales del indicativo y del subjuntivo del español en la interlengua de los alumnos con el ruso como idioma materno. Cabe destacar que, dados los objetivos de nuestra investigación, las hipótesis formuladas están relacionadas con el uso de las formas y las razones de sus empleos, y dejan fuera otras particularidades del sistema verbal de la interlengua de los alumnos rusos. Así, por ejemplo, prevemos que la corrección formal sea anterior a la corrección funcional de las formas en la interlengua de los alumnos; no obstante, dado que los errores en la formación verbal no afectan, en su mayoría, a la interpretación del significado de las formas, este aspecto no formará parte de las hipótesis del estudio.

Así, en cuanto a las etapas iniciales del dominio de la lengua española (A1 y A2), consideramos posible hacer las siguientes previsiones acerca de los usos verbales de los alumnos rusohablantes en español:

1. En las etapas iniciales del dominio de la lengua española, la falta del afianzamiento en el uso de las formas verbales provocará la coexistencia de los usos verbales correctos e incorrectos; en otras palabras, conllevará la falta de correspondencia entre las formas verbales y sus usos, y frecuentes incorrecciones relacionadas con el uso de unas formas en los contextos de otras.
2. La forma *canté* se utilizará en contextos propios de *he cantado*, *cantaba* y *había cantado*. El valor del *tiempo pasado por defecto* (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005), asignado a la forma, determinará el predominio de su uso, que se dará con los predicados de distinto valor aspectual léxico.
3. El pretérito imperfecto *cantaba* se utilizará con frecuencia en los contextos característicos del pretérito perfecto simple *canté*. Su empleo se corresponderá, con mayor frecuencia, con los verbos con el valor aspectual léxico de estado.
4. Los usos de las formas verbales se corresponderán con su valor temporal básico.

En cuanto a la etapa intermedia del dominio del español (niveles B1 y B2), se predice lo siguiente:

5. En el nivel intermedio, aumentará el dominio de uso de las formas pretéritas. A su vez, surgirán incorrecciones relacionadas con el uso de nuevas formas verbales del indicativo (*cantaré*, *voy a cantar*, *cantaría*, *habrá cantado* y *habría cantado*). Se darán usos –tanto correctos como incorrectos– de las formas verbales con valores temporales secundarios. Se aumentarán los casos –correctos y erróneos– de la *consecutio temporum* y se elevará el empleo de las perífrasis verbales. El aprendizaje de las formas del

subjuntivo originará múltiples incorrecciones. El dominio de la morfología verbal será gradual y progresará de manera no lineal.

6. El uso de las formas pretéritas *canté* y *cantaba* se desarrollará con mayor influencia del valor aspectual léxico de los predicados.

En la etapa avanzada del dominio del español (nivel C1¹¹⁶), se prevé el siguiente desarrollo del sistema verbal en la interlengua de los alumnos:

7. En el nivel avanzado, aumentará el dominio de todas las formas verbales, tanto con los valores básicos como con los valores secundarios. Los errores más frecuentes estarán relacionados con el uso de las formas del subjuntivo. Se mantendrán en la interlengua los errores fosilizados.

Además, en relación con la totalidad del proceso de adquisición del sistema verbal por parte de los alumnos rusohablantes, creemos posible hacer las siguientes previsiones:

8. La transferencia y la interferencia de la lengua materna en la interlengua de los aprendices se darán con mayor fuerza en las etapas iniciales de la adquisición del sistema verbal. Algunos usos se evitarán, mientras que otros serán sobreproducidos. La tendencia de asemejar el uso de las formas verbales del español al empleo de las formas verbales del ruso se debilitará con el aumento del dominio del español. No obstante, ciertos errores, debidos a la interferencia de la L1, se fosilizarán y se mantendrán en la interlengua de los aprendices.

9. Las estrategias de aprendizaje y de comunicación determinarán la simplificación de la producción de los aprendices con el objetivo de evitar los usos poco afianzados optando por los empleos automatizados.

El análisis de datos recogidos en el CAES y en el CARE permitirá comprobar el cumplimiento de estas hipótesis destacando, así, las características de la adquisición verbal de los aprendices. A continuación, describiremos la metodología que seguiremos en el análisis de ambos corpus.

3.4. Metodología

En nuestra investigación, hemos optado por el análisis de la producción escrita de los aprendices rusohablantes del español para detectar las particularidades de la

¹¹⁶ El nivel C2 no está representado en los corpus de nuestra investigación, por lo que no se tiene en cuenta en la formulación de las hipótesis.

adquisición del sistema verbal en su interlengua. Para conseguir los objetivos del estudio, seguiremos la metodología del análisis de errores descrita por Fernández López (1997), adaptándola a nuestro trabajo. De acuerdo con la autora, la metodología de este análisis consiste en la identificación de errores (como hemos mencionado, aplicaremos el modelo de análisis tanto a los errores como a los aciertos) en su contexto, su clasificación, su descripción, su explicación y la valoración de su gravedad. Sin embargo, dada la naturaleza de nuestra investigación, no consideramos pertinente valorar la gravedad de los errores.

Nuestra investigación se centra en el subsistema gramatical de la interlengua de los aprendices y trata los usos de las formas verbales personales del indicativo y del subjuntivo¹¹⁷. Como hemos descrito antes, dos conceptos más importantes a la hora de identificar y clasificar los usos erróneos –y, por tanto, los usos correctos– son la gramaticalidad, vista como la “conformidad de la producción con el sistema de la lengua que se aprende” y la aceptabilidad, entendida como la comprensión y la adecuación de un elemento en una situación concreta (Fernández López, 1997: 30). Debido a los objetivos de nuestro estudio, para identificar los usos verbales como correctos o erróneos, nos basamos en las descripciones de estos ofrecidas por la *Nueva gramática de la lengua española* de la Real Academia Española y en las descripciones de los trabajos dedicados al estudio de distintos aspectos del sistema verbal del español, entre los que destacamos a Rojo (1974), Porto Dapena (1989), Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos (1998), Veiga (Rojo y Veiga, 1999) y Domínguez García, Lucas Lastra, Recio Diego, Tomé Cornejo y Borrego Nieto (2013). Además, a la hora de identificar los errores, en ambos corpus analizados, hemos contado con la valoración de dos hablantes nativos, rasgo que consideramos muy positivo y que se anotó como eficaz en los estudios semejantes al nuestro, por la inevitable subjetividad en la evaluación de una persona.

La identificación de usos correctos y erróneos conlleva una serie de dificultades, que, en nuestro estudio, coinciden con las descritas por Fernández López (1997). Como bien explica la autora, se dan idiosincrasias claras, inexistentes en las producciones de

¹¹⁷ Como hemos destacado antes, las formas no personales y las del modo imperativo se excluyen de nuestro análisis debido a su plurifuncionalidad semántica y, por lo tanto, sintáctica y a las particularidades temporales y modales que presentan.

los nativos; usos que, fuera del contexto en el que aparecen, podrían considerarse como correctas, y, entre otros, usos propios de algunos registros o variantes diatópicas del español. En este último caso, vemos adecuada la solución de Fernández López; así, como explica la autora,

antes de decidir lo idiosincrásico de la frase en cuestión, examino el texto en conjunto y acudo a los datos personales que me proporciona la encuesta, para poder calibrar si el autor de tales frases puede estar capacitado para «elegir» intencionadamente esas construcciones, o si, por el contrario, su registro de IL [interlengua] es todavía lo suficientemente limitado como para no tener capacidad de elección (1997: 49-50).

Aunque este método no garantiza la precisión de las conclusiones del estudio, creemos que es de gran utilidad en el análisis de las producciones de los aprendices.

La clasificación de los usos verbales se realiza en función de su corrección y del grado de su adquisición en la interlengua de los aprendices. En cuanto a los usos erróneos, la permanencia de una idiosincrasia a lo largo del desarrollo de la interlengua nos permite hablar de los usos fosilizados (Baralo, 2008). Aunque se mencionan usos individuales de alumnos concretos, se trata en nuestro estudio de los errores colectivos.

Como indica Santos Gargallo (1993, 2008), la tarea más compleja del análisis es la explicación de los errores, dado que estos suelen darse como resultado de la interacción de varios factores. Consideramos que la complejidad del proceso de adquisición verbal determina que sea imposible e incorrecto atribuir los usos correctos o incorrectos de las formas a la influencia de un único criterio, por ello, en nuestra investigación, basándonos en los datos analizados, indicamos las posibles causas de errores y los factores que pueden determinar la adquisición de un uso verbal. La explicación de la causa de los errores, que se realiza considerando los resultados del análisis de las producciones del CARE, se da sobre la base del análisis de la correspondencia estadística de distintos factores que analizamos y en función del análisis contrastivo anteriormente realizado. A la hora de interpretar los resultados de la totalidad de nuestra investigación, indicamos, igualmente, otras posibles causas de los usos registrados.

En nuestra investigación, analizamos las redacciones con temas asignados incluidos en dos corpus. La decisión de analizar dos corpus se debe, en primer lugar, a la necesidad de recopilar el mayor volumen de datos posible para conseguir resultados

con alta capacidad de generalización. Este objetivo podría ser conseguido con el uso de un solo corpus, en el caso de que existiera un corpus de textos escritos en español por los aprendices rusohablantes de una extensión tan amplia que pudiera verse como una muestra representativa de la totalidad de la población de los alumnos rusohablantes de ELE. No obstante, a la hora de elaborar esta investigación, de acuerdo con nuestras consultas, existe solo un corpus que ofrece una muestra amplia y, por tanto, válida para un estudio. Es el CAES y es uno de los dos corpus que utilizamos.

En segundo lugar, la razón de uso de dos corpus consiste, de acuerdo con el diseño de nuestra investigación, en la posibilidad de completar los datos acerca de los usos verbales poco representados en el primer corpus con los datos ofrecidos en el segundo corpus, cuyo diseño se realiza sobre la base de los resultados aportados por el primer corpus. En tercer lugar, el análisis de dos corpus permite evitar generalizar los rasgos característicos del grupo de alumnos del primer corpus, que pueden deberse a las particularidades de la instrucción o a las diferencias individuales de los alumnos, entre otras razones.

Dado que los objetivos del análisis de las producciones del CAES y del CARE son diferentes, ciertos criterios del análisis de datos se aplican en ambos corpus y una serie de criterios se considera solo en el análisis de las producciones del CARE. Así, tanto en el CAES como en el CARE, analizamos la frecuencia y la corrección de usos verbales. A pesar de que el objetivo de nuestra investigación es analizar las particularidades de uso de las formas verbales personales del indicativo y el subjuntivo, consideramos pertinente analizar también los usos de las formas no personales –el infinitivo, el gerundio y el participio– que se dan incorrectamente en lugar de las formas personales, con el fin de observar si dichos empleos originan tendencias sistemáticas de errores que se fosilizan en la interlengua de los aprendices. Además, la forma del futuro analítico *voy a cantar* se analizará de forma separada en nuestro estudio, dada la predicción de su posible uso exclusivamente con el valor aspectual imperfectivo, frente a la posible asociación de *cantaré* con el valor perfectivo, como resultado de la interferencia de la L1 de los aprendices. De la misma manera, observaremos el uso de la forma del imperativo *¡canta!*, a causa de la predicción del análisis contrastivo acerca de que su empleo podría deberse a una estrategia de simplificación que permita evitar el uso de formas menos consolidadas.

Además de lo descrito, anotaremos el valor aspectual léxico de los predicados que se utilizan en las formas *canté* y *cantaba* para determinar si su uso en la interlengua de los aprendices se da de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto (Salaberry; 2005; Salaberry y Ayoun, 2005) o de acuerdo con los postulados de la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996) en el CAES y en el CARE.

A diferencia del CAES, dado que, aparte de destacar usos verbales característicos de la interlengua de los aprendices rusohablantes del español, el CARE tiene como finalidad proporcionar datos acerca de las posibles causas de usos de las formas, el análisis de los empleos verbales en el CARE es más detallado y se basa en una cantidad considerablemente mayor de criterios. Así, junto con el estudio de la frecuencia de usos y su corrección, analizamos, para cada uno de los usos verbales registrados, si se trata de un empleo con el valor temporal fundamental o secundario de la forma; si tienen lugar el fenómeno de la *consecutio temporum*; si la forma se utiliza en una oración simple, una oración coordinada o en la cláusula principal o subordinada de una oración subordinada de determinado tipo; cual es el valor aspectual léxico del predicado y cuál es la forma verbal que se utiliza habitualmente en el contexto análogo en la lengua materna de los estudiantes. El análisis del valor de dichos factores en relación con los usos verbales analizados nos permite determinar si existe una correspondencia.

Por lo tanto, en el análisis de los usos tanto rectos como secundarios de cada forma del CARE consideramos tres principales factores que pueden influir en su empleo. En primer lugar, analizamos la relación de los usos de las formas con el valor aspectual léxico del predicado del que forman parte. Para ello, anotamos si, de acuerdo con la clasificación de Vendler (1957), el predicado posee el valor aspectual léxico propio de actividades, realizaciones, logros o estados. En segundo lugar, consideramos la posible transferencia o interferencia de la lengua materna, señalando si existe una correspondencia de cierto valor de una forma en español con un valor determinado de la forma verbal del ruso que se utiliza en el contexto analizado. La comparación se realiza con la forma verbal de la L1 más frecuentemente utilizada en la traducción del enunciado desde el español. En tercer lugar, observamos si la dependencia o independencia sintáctica del uso de las formas verbales determina su aparición con ciertos valores. Con este objetivo, señalamos si las formas con determinados valores se

utilizan en una oración simple, en una oración coordinada o en la cláusula principal o subordinada de una oración subordinada. En el último caso, consideramos, además, el tipo de la oración subordinada en la que se usa la forma, sea esta sustantiva, relativa, causal, final, ilativa, condicional, concesiva o temporal.

El análisis de la correspondencia de cada uso verbal del corpus con estos factores nos permite determinar si ellos definen el empleo de las formas en la interlengua de los aprendices. Además, debido a las diferencias destacadas entre los usos de los esquemas perifrásticos en español y en ruso por nuestro análisis contrastivo, observaremos las características de los empleos de las perífrasis en el CARE.

Además de lo descrito, es de gran relevancia indicar el procedimiento que hemos seguido en la determinación de los valores correspondientes con los usos de cada forma en el CAES y en el CARE. El análisis de los valores de los usos verbales es fundamental en nuestra investigación, puesto que permite determinar los usos cuya adquisición resulta problemática, por un lado, y los empleos de cada forma que no conllevan dificultades de adquisición a los aprendices del CAES y del CARE, por otro lado.

Así, considerando el diseño de nuestra investigación, hemos elaborado, basándonos en la descripción de la *NGLE*, el inventario de los usos verbales del *PCIC* y las clasificaciones ofrecidas por los autores que han dedicado sus estudios al sistema verbal del español (entre ellos, Rojo, 1974; Porto Dapena, 1989; Borrego Nieto, Gómez Asencio y Prieto de los Mozos, 1998; Rojo y Veiga, 1999, y Domínguez García, Lucas Lastra, Recio Diego, Tomé Cornejo y Borrego Nieto, 2013), un repertorio de valores de cada forma verbal cuyo análisis constituye el objeto de nuestro estudio. En la elaboración de este repertorio, hemos tenido en cuenta, sobre todo, los usos verbales del español cuya adquisición prevé el *PCIC* y el grupo meta de los alumnos. Este último criterio determina que partiéramos de las previsiones, anteriormente indicadas (apartados 3.1.1., 3.1.2. y 3.1.3.), acerca de los factores que pueden influir en la adquisición del sistema verbal y acerca de las tendencias que pueden caracterizar la adquisición y la producción de formas verbales del español por los alumnos rusohablantes. Como consecuencia, aunque todos los usos constituyen un conjunto de valores temporales, aspectuales y modales, en el caso de algunas formas hemos optado por destacar los valores aportados por cierta categoría o, al contrario, por agrupar varios

usos bajo la denominación más genérica. Siguiendo al *PCIC*, hemos dejado fuera algunos usos poco frecuentes o específicos, teniendo en cuenta que se trata de la adquisición de una segunda lengua.

A continuación, señalaremos los valores de cada forma verbal analizada en las producciones de los informantes del CAES y del CARE. Cabe destacar que, a lo largo del análisis, hemos ido eliminando los usos ausentes en las producciones de los aprendices, por lo que los valores que citamos son los que se corresponden con los usos de los aprendices y algunos de los valores más importantes cuya adquisición se anota en el *PCIC*. Hemos preferido utilizar las denominaciones indicadas por la *NGLE*, antes que las ofrecidas por el *PCIC*. Así, la forma *canto*, según nuestro análisis, presenta los valores *puntual* (también denominado *momentáneo*), *habitual* (o *cíclico*), *caracterizador* (o *descriptivo*), *continuo* (*actual*, *ampliado* o *extendido*), *progresivo*, *narrativo*, *histórico* y *pro futuro* (*NGLE*, 2009: 1709-1721).

De los valores indicados por la *NGLE* (2009: 1721-1736) y otros estudios para la forma *he cantado*, en las producciones de los corpus hemos registrado los valores *experiencial*, *continuo*, *de hechos recientes limitados al día de hoy* y *de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente*. No se han registrado usos con el valor neutralizador. La forma *canté*, a su vez, se presenta con el valor de una situación o un evento pretérito perfectivo. Adoptamos dicho término, basándonos en la terminología de usos de otras formas verbales, puesto que la *NGLE* menciona este uso, pero no lo denomina. Creemos conveniente, además, agrupar, bajo dicha denominación, los valores resultativo e incoativo y no destacarlos por separado en el análisis.

Considerando el valor temporal y aspectual de *cantaba*, hemos destacado entre los usos de la forma los correspondientes con los valores *habitual* (*iterativo* o *cíclico*), *continuo*, *progresivo*, *de cortesía*, *lúdico* e *irreal* (*NGLE*, 2009: 1743-1762). En nuestro estudio vemos posible agrupar, bajo la denominación del valor continuo, el significado aspectual continuo y el valor temporal de copretérito de la forma. A su vez, la forma *había cantado* se da, en las producciones de los aprendices, con el valor de antepretérito. Los usos de la forma con valores iterativo, de cortesía, onírico, lúdico y neutralizador no han sido registrados en los corpus.

En cuanto a *cantaré*, destacamos en nuestro estudio el valor de una situación o un evento futuro, el valor de probabilidad (de conjetura o epistémico) y el valor de extrañeza de la forma. En el caso de *voy a cantar*, se registra el uso con el valor de una situación o un evento futuro. La forma *habré cantado* no se ha registrado en los corpus.

En el caso de *cantaría*, destacamos los usos con los valores de pospretérito, de probabilidad (de conjetura o epistémico), de atenuación, de cortesía (o modestia) y el valor hipotético (o irreal) (NGLE, 2009: 1978-1986). Siguiendo el ejemplo de *cantaría*, destacamos los valores de antepospretérito, de probabilidad (de conjetura o epistémico), de atenuación, de cortesía (o modestia) e hipotético (o irreal) de *habría cantado*.

La forma *cante* presenta, según la NGLE (2009: 1800-1802), los valores *actual* y *prospectivo*. No obstante, hemos destacado, dentro del valor actual, los valores habitual (o cíclico), caracterizador (o descriptivo), continuo (actual, ampliado o extendido) y progresivo, para determinar si estos significados, propios de la forma paralela del indicativo *canto*, resultan determinantes en el uso de la forma. Partiendo de la consideración de que la forma *haya cantado* es paralela a las formas *he cantado* y *habré cantado* del indicativo (NGLE, 2009: 1802-1803), destacamos los valores experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy y de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente en el uso de la forma.

Las formas *cantara* y *cantase* son paralelas a las formas *canté*, *cantaba* y *cantaría* del indicativo (NGLE, 2009: 1803-1809), por lo que destacamos los valores hipotético, de cortesía, de antepretérito, de copretérito y de pospretérito. Las formas *hubiera cantado* y *hubiese cantado* son, a su vez, paralelas a las formas *había cantado* y *habría cantado* del indicativo (NGLE, 2009: 1809-1811), por lo que clasificamos sus usos en los correspondientes con los valores de antepretérito, de antepospretérito, de atenuación, de cortesía (o modestia) e hipotético (o irreal).

Una vez descrita la metodología general del estudio, procedemos a la descripción de los corpus cuyas producciones utilizamos en nuestro análisis. De acuerdo con Santos Gargallo, “el objetivo general del análisis [de errores] ha de ser particularizado teniendo en cuenta los siguientes criterios: a) lengua materna y origen geográfico; b) muestra; c) habilidad lingüística; d) extensión del análisis, y e) periodicidad en la recogida de datos” (2008: 397), por lo que describiremos, a continuación, el valor de estos factores en cada corpus de nuestro estudio.

3.4.1. El Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES)

3.4.1.1. Descripción del corpus

El primer corpus que analizamos es el *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES)*¹¹⁸. Este corpus es el resultado del “proyecto, promovido y financiado por el Instituto Cervantes, (...) diseñado y desarrollado íntegramente por un equipo de investigación de la Universidad de Santiago de Compostela” (CAES, 2014). El CAES “es un conjunto de textos escritos producidos por estudiantes de español con diferentes grados de dominio lingüístico (niveles A1 a C1 (...)) y procedentes de seis L1: árabe, chino mandarín, francés, inglés, portugués y ruso” (CAES, 2014).

Nuestro análisis de errores en la interlengua de los hablantes se centra en la evolución cuantitativa-cualitativa de los individuos con la misma lengua de origen: la lengua rusa. Los informantes rusohablantes del CAES residen, mayoritariamente, en Moscú¹¹⁹ (de 176 tareas recogidas, 170 pertenecen a los estudiantes del Instituto Cervantes de Moscú, 3 fueron escritas en la Universidad de León y 3 en la Universidad de Santiago de Compostela).

El CAES incluye 176 tareas escritas integradas en 67 pruebas de los estudiantes rusohablantes, es decir, cuenta con la participación de 67 alumnos. Según los datos en la página web del CAES, la recogida de los textos se dio en el período desde octubre de 2011 hasta septiembre de 2013. A pesar de que el número de los participantes rusohablantes es el menor en comparación con los informantes de otras L1 en el CAES, cabe destacar que es el único corpus con producciones de los alumnos rusohablantes de semejantes dimensiones que existe en el momento de la elaboración de nuestro trabajo, y el número de informantes se corresponde con la media utilizada en muchos artículos y trabajos que hemos consultado¹²⁰. Por lo tanto, creemos que es posible considerar la

¹¹⁸ En nuestra investigación, trabajamos con la versión 1.0, de octubre de 2014, del CAES, que es la primera –y la única en el momento de la elaboración de nuestro estudio– versión del corpus disponible en línea en <http://galvan.usc.es/caes>.

¹¹⁹ Para proporcionar una visión más amplia acerca de la enseñanza del español en Rusia, aportamos, en el anexo 2, una breve descripción acerca la situación actual de la enseñanza del español como lengua extranjera en distintos niveles educativos en Rusia.

¹²⁰ Así, Fernández López, en su investigación (1997), analiza a 108 alumnos, distribuidos en 4 grupos de 27 alumnos con distintas L1. A su vez, Güell Masachs (1999) investiga a 86 informantes; Salaberry (2000), a 67; Tracy-Ventura (2008), a 56; Amenós Pons (2010), a 70, y

capacidad de generalización de los resultados de la muestra de elección aleatoria de este corpus como adecuada y válida para nuestro estudio.

Tanto en el CAES como en el CARE, la extensión de nuestro análisis de errores en la interlengua de los aprendices se limita a un microsistema concreto de la interlengua, que se halla en el marco de la subcompetencia gramatical: es el sistema verbal. Dicho enfoque se ha elegido con el propósito de determinar de forma pormenorizada los contextos y usos más –y también menos– problemáticos.

En cuanto a la periodicidad en la recogida de datos, debido a la naturaleza de la muestra de ambos corpus, nuestro estudio se caracteriza como seudolongitudinal, es decir, se aproxima al estudio longitudinal –un estudio que analiza “la producción en intervalos periódicos o sucesivos y en diferentes estadios de la interlengua” (Santos Gargallo, 2008: 398)– pero con distintos sujetos en cada estadio observado de la interlengua. Puesto que en el caso del CAES la mayoría de los estudiantes asisten a los cursos del Instituto Cervantes de Moscú, siguen el mismo programa, por lo que no presentan ningún tipo de descompensación en el desarrollo de la interlengua. Los informantes del CARE, igualmente, siguen el mismo programa de aprendizaje del español, por lo que el formato seudolongitudinal del estudio se ve como oportuno.

3.4.1.2. Recogida de datos

A continuación, describiremos las tareas ofrecidas a los aprendices de todos los niveles del CAES, señalaremos las características de la muestra e indicaremos los conocimientos lingüísticos que corresponden a los aprendices de cada nivel.

3.4.1.2.1. Las tareas

De acuerdo con el diseño de la recogida de datos del CAES, los aprendices del nivel A1, A2 y B1 tenían que elaborar tres tareas, mientras que los del nivel B2 (el nivel C1 no está representado en la recopilación de textos de los alumnos rusohablantes) tenían que escribir dos tareas de expresión e interacción escrita. “Estas tareas fueron diseñadas conforme a los descriptores establecidos para esta destreza [la destreza de la expresión escrita] en el Marco Común Europeo de Referencia (...), tomando también en

Soulé (2014), a 60. El número medio de informantes de aquellas de estas investigaciones que trabajan con los alumnos con la misma L1, es 67,8.

consideración las tipologías de actividades escritas incluidas habitualmente en los exámenes DELE” (CAES: 2014¹²¹). Las pruebas recogidas fueron filtradas y las inservibles fueron eliminadas. En la descripción de las tareas del CAES, no se indica si los alumnos tenían un límite de tiempo para la elaboración de sus tareas.

Reproduciremos, a continuación, las tareas ofrecidas a los estudiantes de cada nivel:

Nivel A1

- Escribir un correo electrónico a unos compañeros de clase o de trabajo presentándose (75-100 palabras).
- Escribir una nota a las personas con las que convive diciendo que va a llegar tarde a casa (30-40 palabras).
- Escribir un correo electrónico a un amigo hablándole de su familia (75-100 palabras).

Nivel A2

- Escribir una postal a unos amigos sobre las últimas vacaciones (100-150 palabras).
- Escribir una biografía sobre una persona que admira (100-150 palabras).
- Reservar una habitación en un hotel (100-150 palabras).

Nivel B1

- Escribir una carta a un amigo solicitándole varios favores (175-200 palabras).
- Escribir una carta con una queja dirigida a una compañía aérea por pérdida de equipaje (175-200 palabras).
- Escribir una historia (real o imaginaria) que sea graciosa (175-200 palabras).

¹²¹ La cita utilizada proviene del documento “CAES: Tipos de tareas escritas”, disponible en la página web del CAES, en el enlace http://galvan.usc.es/caes/pages/tipos_tareas_escritas.

Nivel B2

- Redactar una solicitud de admisión en un programa universitario motivando la petición y preguntando sobre las características del programa (275-300 palabras).
- Escribir un ensayo sobre la importancia de las nuevas tecnologías en la sociedad actual (275-300 palabras)¹²² (CAES: Tipos de tareas escritas¹²³).

3.4.1.2.2. Las muestras

El número total de las muestras de los aprendices rusohablantes que recoge el CAES es 176. En nuestra investigación, trabajamos con 163 producciones¹²⁴. La distribución del número de estas producciones por niveles y por tareas se presenta en la figura 5:

¹²² Creemos que tuvo lugar algún tipo de error en la presentación de las tareas a los informantes rusohablantes del nivel B2 del CAES, puesto que los aprendices cuyas producciones de la segunda tarea están recogidas en el corpus exponen su opinión acerca de fumar en el público.

¹²³ Los datos provienen del documento “CAES: Tipos de tareas escritas”, que se encuentra disponible en la página web del CAES, en el enlace http://galvan.usc.es/caes/pages/tipos_tareas_escritas.

¹²⁴ El diseño del sistema de consulta del CAES permite realizar búsquedas de formas verbales en función de distintos parámetros, según lo explica *La guía de consulta de CAES* (<http://galvan.usc.es/caes/pages/guia>). Así, por ejemplo, puede hallarse una forma verbal concreta o todas las formas verbales utilizadas en las producciones de los aprendices de un nivel concreto o en todos los niveles. No obstante, el corpus permite observar solamente cinco enunciados de un texto en una consulta: el enunciado al que pertenece la forma recuperada, dos enunciados inmediatamente anteriores y dos enunciados inmediatamente posteriores a este. Dado que el contexto de uso de las formas es de esencial importancia en nuestra investigación, se requiere el texto entero de cada tarea. Para ello, hemos procedido a la recopilación manual de cada una de las tareas escritas en su totalidad, realizando la búsqueda por algún elemento lingüístico de los enunciados anteriores y posteriores. Hemos sido capaces de recopilar la mayoría de las tareas; sin embargo, a pesar de realizar distintas búsquedas, no hemos recopilado el número total de los textos (excepto en el nivel B2). Así, el número de los textos recopilados es el siguiente: 59 de 66 en el nivel A1, 54 de 58 en el nivel A2, 39 de 41 en el nivel B2 y 11 de 11 en el nivel B2. Puesto que en ningún caso el porcentaje de los textos recopilados baja de 90 %, consideramos que los datos del análisis de la muestra recopilada pueden ser generalizados. Por lo tanto, en nuestro análisis nos referiremos siempre a la muestra que hemos recopilado hablando de la totalidad de las tareas correspondientes a cada nivel.

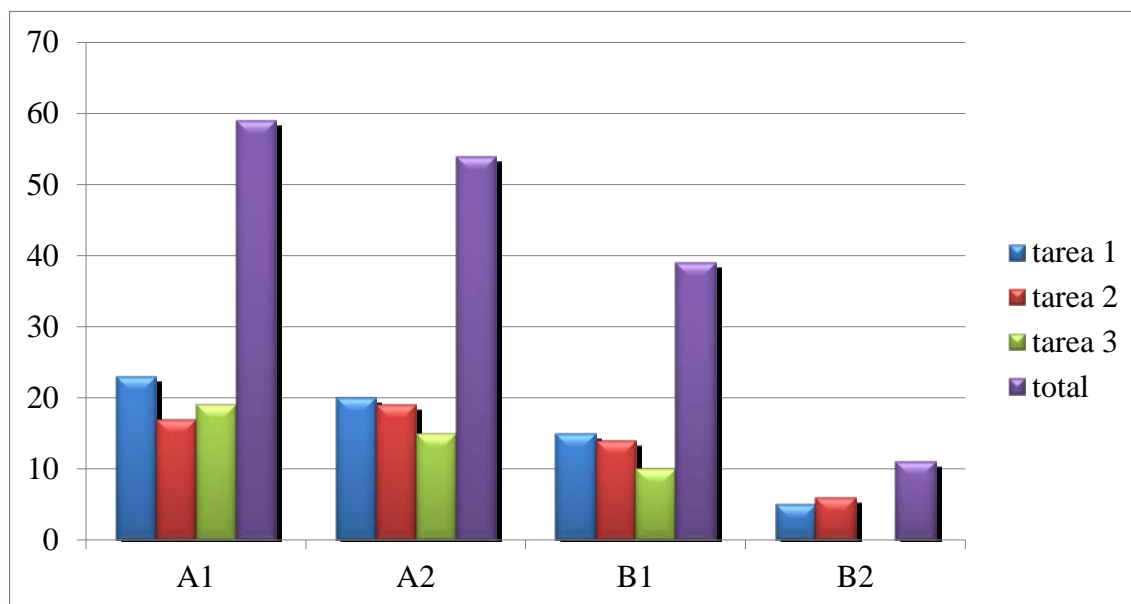


Figura 5. Distribución del número analizado de muestras de los aprendices rusohablantes del CAES por niveles

En cuanto a los informantes del CAES, de acuerdo con los datos en el perfil del autor de tarea, los alumnos forman grupos heterogéneos según su edad –de 15 a 60 años–, lo que se considera como un rasgo especialmente positivo para esta etapa de nuestra investigación. Según nuestros cálculos, 37,43 % o 61 estudiantes tienen entre 20 y 30 años; 33,13 % o 54 alumnos tienen entre 31 y 40 años; 18,40 % o 30 alumnos tienen entre 41 y 60 años y 11,04 % o 18 aprendices son menores de 19 años. La edad media de los informantes es, por tanto, 31-32 años.

La mayoría de los informantes –55,83 % o 91– realiza o ha realizado estudios universitarios; 23,93 % o 39 alumnos han determinado su nivel de formación como “secundaria” u “otros” y 20,25 % o 33 informantes tienen el nivel de formación de la primaria.

A la hora de elaborar los escritos, 42,94 % o 70 de los alumnos llevaban aprendiendo el idioma de 0 a 6 meses; 28,22 % o 46 informantes habían pasado de 7 a 12 meses estudiando; 14,72 % o 24 alumnos llevaban aprendiendo el español de 13 a 18 meses y 14,12 % o 23 personas pasaron de 20 a 29 meses estudiando el español. La mayoría de alumnos empezaron sus estudios del español cuando tenían entre 20 y 30 años (41,72 % o 68 alumnos), aunque el número de los que empezaron entre 31 y 40

también es alto (30,06 % o 49 alumnos). Los que empezaron más tarde constituyen 15,33 % (25 alumnos) y los estudiantes más jóvenes suman 12,89 % (21 alumnos).

Casi la mitad de los informantes nunca había estado en un país de habla española (46,01 % o 75 alumnos); 39,27 % o 64 alumnos habían pasado de uno a tres meses y 5,54 % o 8 personas, de 4 a 55 meses, en un país donde el español es idioma materno. Además, la mayoría de los alumnos –69,94 % o 114– no tienen contactos personales en países de habla española, mientras que 30,06 % o 49 alumnos se comunican con sus amigos, familiares u otros.

Esta descripción nos proporciona datos sobre el perfil de los informantes del CAES. Aunque se anota la diferencia en la edad, de acuerdo con el informe de Santada Arribas,

El retrato robot de una persona rusa que se interesa actualmente por el estudio de una lengua extranjera es el de alguien que tiene entre 21 y 25 años de edad, que trabaja y que tiene como incentivo crecer laboralmente en su actual o futuro trabajo. Ese suele ser, por ejemplo, el perfil de los alumnos de las academias privadas o del Instituto Cervantes de Moscú; es decir, son alumnos que ya han terminado sus estudios universitarios de grado y buscan una mayor especialización y un enriquecimiento de su formación y de su currículum profesional (2009: § 5.2.4.).

Además, es significativo que, según otro informe, el de Cabrera, Ruiz y Mosqueda, “El nivel de los estudiantes rusos es mejor que el de la media de todos los países de la red a nivel mundial” (2011).

Dado que de 176 muestras de los alumnos rusohablantes de CAES, 170 fueron recogidas en el Instituto Cervantes de Moscú, suponemos que los informantes asistieron a los cursos ofrecidos en el centro, lo que significa que habían recibido una formación con un profesor nativo.

3.4.1.2.3. Dominio de los usos verbales según el PCIC

A la hora de llevar a cabo nuestro análisis, resulta fundamental tener en cuenta el dominio del español que presentan los informantes. Según la planificación de la recogida de datos del CAES, los informantes de cada nivel, en el momento de la elaboración de las tareas, debían acreditar la superación del nivel en cuestión del examen DELE, por lo que tenían que dominar los usos de las formas verbales del

español correspondientes con el inventario de usos de cada nivel del *PCIC* (2006) (anexo 1).

No obstante, suponemos que los informantes seguían con sus estudios del español a la hora de elaborar las tareas, por lo que su nivel de dominio de ELE podría definirse como A1+, A2+, B1+ o B2+. Como consecuencia, a la hora de analizar las muestras, hemos tenido en cuenta el dominio del sistema verbal correspondiente, según el *PCIC*, al nivel siguiente del que pertenecía la tarea.

Una vez descrito el CAES, procedemos a la descripción del segundo corpus analizado en nuestro estudio, el CARE.

3.4.2. El corpus de aprendices rusohablantes del español (CARE)

3.4.2.1. Descripción del corpus

En el caso del CARE, se trata de nuestra recopilación de producciones de los aprendices rusohablantes de varias carreras en las que se imparte el español en la Universidad Federal de Kazán (Rusia) y de los cursos de español en el Centro de lengua española y cultura, adscrito a la Universidad. Los informantes reciben la instrucción en español como parte de su formación del grado en Filología Hispánica (40 alumnos), Filología Inglesa (23), Relaciones Internacionales (9) y Traducción e Interpretación (3) y de los cursos del Centro (9). La recogida de datos tuvo lugar en abril de 2016, fue realizada, por nuestra petición, por los profesores de la Universidad y del Centro y fue supervisada por la directora del Departamento de Lenguas Románicas. La lengua materna de los estudiantes es la lengua rusa (se dan también casos de bilingüismo entre el ruso y el tártaro, el armenio y el kazajo).

La principal característica de los informantes del Corpus consiste en su nivel de conciencia lingüística: la mayoría de los alumnos son estudiantes de carreras en lenguas o en áreas científicas en las que la habilidad lingüística es esencial. Consideramos que la elección de los aprendices con alta conciencia lingüística es correcta para nuestra investigación, dado que su preparación les otorga mayores conocimientos acerca del funcionamiento de la lengua, útiles en la adquisición de una L2. En relación con ello, consideramos como un rasgo especialmente positivo el hecho de que el CARE contenga un número considerable de textos de los estudiantes del grado en Filología Hispánica.

El corpus cuenta con 84 tareas elaboradas por el mismo número de aprendices rusohablantes del español¹²⁵. La muestra se considera válida para nuestro estudio, dado que el número de los participantes no solo no es inferior al número de alumnos normalmente utilizado en los estudios de la naturaleza semejante, sino que lo supera. La elección de la muestra fue ocasional.

3.4.2.2. Recogida de datos

3.4.2.2.1. Las tareas

De acuerdo con el diseño de nuestra investigación, se pretendía que las producciones del CARE incluyeran, sobre todo, los usos verbales ausentes, poco representados o considerados como problemáticos en el CAES. De ahí que la inclusión de dichas formas se haya visto como el criterio esencial en la elaboración de las tareas para los aprendices.

Para recopilar los datos requeridos para la investigación, hemos elaborado tareas que, según creemos, guían a los alumnos hacia los usos que necesitamos analizar. Hemos optado por recopilar los datos sobre la base de una tarea de expresión escrita. La elaboración de una tarea más larga, frente a la escritura de varios textos más cortos, determina, según creemos, una mayor complejidad de correlación temporal, aspectual y modal entre las formas verbales y hace descender el porcentaje de los usos prototípicos, que los estudiantes dominan bien. A la hora de formular las tareas, hemos tomado en consideración la tipología de las actividades habituales en los exámenes DELE. Además, hemos revisado tanto las tareas en los estudios de naturaleza semejante al nuestro como los textos de los estudiantes (en los estudios que publican una recopilación de estos) para observar las respuestas de los alumnos a distintos tipos de formulación de tarea.

Las tareas que hemos elaborado pueden definirse como semiguías, dado que proporcionan a los estudiantes el tema del escrito y solicitan aportar una serie de datos. No obstante, dichos datos se presentan como recomendados y en ningún caso limitan la producción del alumno, que puede seleccionar otros contenidos relacionados con el

¹²⁵ La recopilación total contenía 96 textos; no obstante, la desafortunada confusión con la temática de los textos, que originó producciones con referencias temporales diferentes a las solicitadas (lo que alteraría considerablemente los resultados del estudio), nos hizo filtrar los escritos.

tema del escrito. Al inicio de cada tarea, se introduce el contexto dentro del que esta se realiza, para crear la sensación de un texto real. El tiempo de la elaboración de la tarea fue limitado a 35 minutos.

La decisión de facilitarle un tema al estudiante se justifica por la necesidad de evitar el problema de “la mente en blanco”, la inseguridad en la decisión y la pérdida del tiempo en la selección del tema. Para evitar el cambio del comportamiento lingüístico de un aprendiz que sabe que su producción se va a analizar –fenómeno conocido como la paradoja del observador (Labov, 1969b, en Tarone, 1983)– hemos elegido temas que involucran al aprendiz emocionalmente. Consideramos como un rasgo especialmente positivo en la selección de los temas un gran conocimiento que tenemos sobre los informantes de nuestro corpus.

A la hora de formular las tareas, hemos partido del repertorio de usos de las formas verbales correspondiente a cada nivel de dominio del idioma y expuesto en el *PCIC* (anexo 1) y de los usos cuya adquisición se necesita recopilar en el CARE. Las tareas varían en su complejidad dependiente del nivel al que van dirigidas. Aparte de solicitar datos sobre ciertos hechos ocurridos, todas las tareas guían al alumno hacia una reflexión personal, presentando, de esta forma, la posibilidad de utilizar una variedad de formas verbales.

Según nuestro diseño de la recogida de datos, hemos elaborado una tarea para los niveles A1 y A2, una para los niveles B1 y B2 y una para el nivel C1. Las tareas están diseñadas para propiciar el uso de una variedad de formas verbales, por lo que hallamos justificada la utilización de una tarea para dos niveles contiguos. Las tareas, en su versión completa que incluye los datos personales de los alumnos, se reproducen en el anexo 3.

Una vez descrita la elaboración de las tareas ofrecidas a los informantes del CARE, reproducimos, a continuación y para facilitar la lectura, las instrucciones para la escritura de las tareas de expresión escrita correspondientes a todos los niveles. Así, los informantes de los niveles A1 y A2 elaboraron sus escritos respondiendo a la tarea siguiente:

Instrucciones:

El próximo tema de una de sus asignaturas en la Universidad trata la importancia del descanso en la salud física y mental de los humanos. Por eso su

profesora le pidió una composición sobre sus mejores vacaciones. En la composición puede mencionar, por ejemplo:

- dónde, con quién y cómo pasó las mejores vacaciones de su vida. Si se fue de viaje, puede describir a dónde fue, con quién, por qué eligió aquel destino de viaje y qué estuvo haciendo a lo largo del viaje;
- una anécdota curiosa que tuvo lugar durante aquellas vacaciones;
- si llevaba mucho tiempo planeando aquellas vacaciones o iba organizando su descanso día tras día;
- por qué recuerda aquellas vacaciones como las mejores de su vida.

Longitud aproximada: 200-250 palabras

Los estudiantes con el dominio del nivel B1 y B2 escribieron sus textos sobre la base de las siguientes instrucciones:

Instrucciones:

Su amigo tiene un blog dedicado a los recuerdos que tiene la gente sobre sus estudios en el colegio. Decide participar y mandarle un texto sobre su experiencia personal en la educación preuniversitaria. Redacte un texto para enviar a la página web.

En él puede contar, por ejemplo:

- cómo recuerda sus años en el colegio;
- de qué profesor se acuerda de forma especial y por qué;
- qué fue lo mejor y lo peor que le pasó durante aquellos años;
- alguna anécdota que recuerde de aquellos años;
- si pudiera volver atrás en el tiempo, cómo cambiaría su vida en aquel período y por qué; y qué consejo daría a los alumnos que están estudiando en los colegios ahora mismo.

Si ya ha acabado la universidad, puede contar su experiencia universitaria.

Longitud aproximada: 250-300 palabras

Cabe destacar en la relación con las producciones del nivel B1 que, a la hora de recoger datos, las profesoras encargadas de la recopilación nos informaron de que algunos alumnos habían preferido elaborar sus escritos sobre el tema del nivel A, dado que les gustaba más. Consideramos posible la inclusión de dichas muestras, dado que vemos la motivación de un alumno a la hora de elaborar la tarea como esencial y dado que la tarea del nivel inicial igualmente permite el uso de una variedad de formas

verbales.

Para los informantes de nivel C1 se elaboró la siguiente tarea:

Instrucciones:

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) está planteando una reforma global en la organización de los exámenes de acceso a los estudios universitarios y pide a los estudiantes universitarios de distintos países que describan sus experiencias personales a la hora de hacer los exámenes de acceso. Redacte un texto para enviar a la OIE. En él puede describir, por ejemplo:

- el sistema de admisión en los estudios universitarios establecido en su país;
- su experiencia personal con los exámenes de admisión en la universidad: qué pruebas tuvo que hacer, cómo y durante cuánto tiempo se estuvo preparando para los exámenes, etc.;
- si tuviera la oportunidad de volver atrás en el tiempo, qué consejo daría a sus compañeros y a sí mismo para superar mejor los exámenes;
- su opinión sobre el sistema de evaluación para el acceso a los estudios universitarios, qué cambios propondría introducir y por qué.

Si no tiene estudios universitarios, describa su experiencia con algún examen importante (DELE, carné de conducir...): por qué lo tenía que hacer, cómo y durante cuánto tiempo se estuvo preparando, si le salió bien y cómo cree que se podría mejorar el sistema de evaluación.

Longitud aproximada: 275-300 palabras

Hay que mencionar, en relación con los escritos del nivel C1, que, a la hora de analizar las muestras, hemos detectado que un texto se refiere a una estancia de intercambio que el alumno realizó durante sus estudios universitarios. Dado que, igual que en el caso de la preparación para los exámenes del acceso a la universidad, se trata de la descripción de una actividad desarrollada durante un período temporal de cierta duración, considerablemente anterior al momento de la enunciación, creímos admisible la inclusión de esta muestra.

3.4.2.2.2. Las muestras

El CARE cuenta con 84 tareas elaboradas por el mismo número de aprendices rusohablantes del español. La distribución por niveles de dominio es la siguiente: 18

tareas corresponden al nivel A1, 18 al A2, 18 al B1, 18 al B2 y 12 al C1. Vemos la misma cantidad de textos en los cuatro de cinco niveles analizados como un rasgo particularmente positivo del Corpus, dado que no crea desproporción y permite observar la evolución de los alumnos. Igualmente, vemos como un rasgo muy positivo la inclusión de las producciones del nivel C1, no representado en el CAES. No obstante, la dificultad que presenta la búsqueda de los informantes ha determinado que su número sea menor que en el resto de los niveles.

En cuanto a los informantes del CARE, de acuerdo con los datos recogidos sobre el perfil del autor de tarea, todos los alumnos, menos 2, tienen entre 18 y 22 años. La edad media es, según nuestros cálculos, 21-22 años. Se trata, por tanto, de los aprendices adultos. La mayoría aprenden el español dentro de su formación universitaria –89,29 % o 75 alumnos–, mientras que otros –10,72 % o 9 alumnos– reciben clases en los cursos del Centro de lengua española y cultura. La dedicación media al estudio del idioma es de 8,42 horas semanales.

A la hora de elaborar los escritos, 29,76 % o 25 de los informantes llevaban aprendiendo el idioma de 4 a 8 meses; 28,58 % o 24 estudiantes habían recibido 17-18 meses de formación de ELE; 26,19 % o 22 alumnos habían pasado entre 24 a 30 meses estudiando y 15,48 % o 13 alumnos anotan que la duración de sus estudios es de 42 meses. En comparación con el CAES, como es lógico, la duración de los estudios de ELE de los informantes del CARE es mayor. La mayoría de los alumnos nunca habían estado en un país de habla española –90,48 % o 76 personas–, y 9,52 % o 8 personas suman 45,5 meses de estancia, sea por vacaciones sea por estudios de intercambio.

Aparte del español, todos los aprendices afirman poseer el dominio del inglés, del nivel intermedio (77,38 % o 65 alumnos) o superior (22, 62 % o 19). Más del tercio del alumnado (44,05 % o 37 personas) dominan, además, un tercer idioma, en su mayoría, el alemán y el tártaro; 7,14 % o 6 personas son bilingües de nacimiento. Además, y 14,29 % o 12 personas afirman tener dominio de tres idiomas extranjeros.

En cuanto a la formación de ELE que reciben, los alumnos del grado en Filología Hispánica (40 informantes), en 4 años de la carrera, llegan al nivel C1, mientras que los estudiantes del grado en Filología Inglesa (23 alumnos), el grado en Relaciones Internacionales (9 alumnos) y el grado en Traducción e Interpretación (3 alumnos) reciben la instrucción para obtener el nivel B2. Los alumnos de los cursos del

Centro de lengua española y cultura (9 personas) tienen la posibilidad de obtener el nivel C1. Los informantes del CARE habían recibido clases, mayoritariamente, con los profesores rusohablantes, y habían tenido uno o dos profesores nativos.

De acuerdo con nuestros datos, los estudiantes que participaron en la recogida de datos para el CARE reciben su instrucción en español siguiendo una serie de manuales elaborados por los profesores del Departamento de Lenguas Románicas¹²⁶. Estos manuales incluyen la explicación acerca de la formación y el uso de las formas verbales y los ejercicios para practicarlos. Aparte de los ejercicios de traducción, los manuales presentan todos los datos en español y no incluyen referencias a la lengua materna de los alumnos. De modo complementario, se utilizan los manuales *Gramática (Gramática: Elemental A1-A2 (2007a), Gramática: nivel B1 (2007b) y Gramática: Avanzado B2 (2007c)*; las autoras son Moreno, Hernández y Miki Kondo), de la editorial Anaya (2007), y *Para practicar el indicativo y el subjuntivo* (2006, la autora es Hernández Mercedes), de la editorial Edelsa.

Todos los estudiantes siguen el mismo orden en el aprendizaje de las formas verbales del español, según el cual, en primer lugar, aprenden las formas del indicativo, y en, segundo lugar, las del subjuntivo y las del imperativo. Así, *canto* va sucedido por *he cantado, canté, cantaba, había cantado, cantaré, habré cantado, cantaría y habría cantado*. Seguidamente, se enseña *cante, ¡canta!, haya cantado, cantara / cantase y hubiera / hubiese cantado*.

Esta descripción nos proporciona datos sobre el perfil de los informantes del CARE y el proceso de su aprendizaje de ELE.

3.4.2.2.3. Dominio de los usos verbales según el PCIC

Siguiendo el ejemplo de la recogida de datos en el CAES, los informantes de cada nivel del CARE debían haber obtenido, en el momento de la elaboración de las tareas, los conocimientos correspondientes con el nivel en cuestión. El dominio de los alumnos se determinó por el nivel aprobado del examen DELE o, en su ausencia, por el nivel que les otorgaron los profesores del centro de enseñanza. Dado que el Centro de

¹²⁶ Los datos acerca de los manuales y el proceso formativo de los estudiantes nos fueron proporcionados por la directora del Departamento de Lenguas Románicas, quien coordina las asignaturas relacionadas con el estudio del español en todas las carreras de la Universidad Federal de Kazán y quien dirige el Centro de lengua española y cultura.

lengua española y cultura de Kazán es un centro acreditado del examen DELE durante ya más de una década y los profesores trabajan en los cursos de preparación de los alumnos para el examen, confiamos en la corrección de su evaluación en cuanto al nivel de dominio de los estudiantes.

Por lo tanto, los aprendices tenían que dominar los usos de las formas verbales del español correspondientes al inventario de usos de cada nivel del *PCIC* (2006) (anexo 1). No obstante, dado que la recopilación de datos para el CARE tuvo lugar en abril de 2016, según los programas de estudios de los aprendices, su nivel de dominio del español podría definirse como A1+, A2+, B1+, B2+ o C1+¹²⁷. De ahí que a la hora de analizar las producciones, hayamos tenido en cuenta los valores de las formas verbales del español correspondientes con el inventario de usos señalado en el *PCIC* para el nivel siguiente del que pertenecía la tarea.

A la hora de diseñar las tareas, hemos considerado, en primer lugar, el dominio del sistema verbal de los aprendices y, en segundo lugar, los usos verbales cuya adquisición se pretendía analizar mediante los datos del CARE. Así, las producciones del nivel A1 y A2 requieren el uso de las formas del presente *canto* y el empleo de las formas pretéritas. La tarea diseñada para el nivel B1 y B2, igual que la tarea del nivel C1, guían a los aprendices hacia el uso de las formas pretéritas, las formas condicionales y las del subjuntivo, tanto simples como compuestas, ofreciendo, igualmente, la posibilidad del uso del presente. El diseño de las tareas permite, por lo tanto, una gran variedad de uso de las formas.

Procedemos, a continuación, a la descripción de los resultados del análisis de errores en el CAES y en el CARE.

3.5. Análisis de errores en el CAES

A continuación, presentaremos los resultados de nuestro análisis de los usos verbales en las producciones de los aprendices rusohablantes del CAES. En primer

¹²⁷ En cuanto a los informantes del nivel C1, se estima que, en las fechas de la recogida de datos y de acuerdo con los programas de estudios que siguen los alumnos, su nivel de dominio se caracterice como C1. A pesar de ello, teniendo en cuenta que algunos de los alumnos que participaron en el estudio tienen experiencia de estudio de intercambio en España y que, en el momento de la elaboración de las tareas, han aprobado el nivel C1, creemos más preciso definir su nivel de dominio de idioma como C1+.

lugar, observaremos la frecuencia total de los usos verbales, tanto correctos como incorrectos, de cada forma en todos los niveles de dominio del idioma. Estos datos permiten caracterizar la interlengua de los aprendices y observar su evolución. En segundo lugar, analizaremos la frecuencia de uso de cada forma y estudiaremos la frecuencia de usos correspondientes con cada valor de una forma. La frecuencia y la corrección o la incorrección de dichos empleos nos permiten determinar si un uso se consolida en la interlengua de los estudiantes. En tercer lugar, analizaremos los datos sobre el uso de las formas *canté* y *cantaba* para determinar si su empleo se da según la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry (2005; Salaberry y Ayoun, 2005) o de acuerdo con la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996). Por último, ofreceremos un resumen de la totalidad de los resultados.

Cabe destacar que, para conseguir los objetivos de la investigación, el análisis de errores en ambos corpus se realiza para cada nivel de dominio del español representado, lo que permite observar la evolución en la interlengua de los aprendices. No obstante, para facilitar la lectura, describiremos los resultados de todos los niveles conjuntamente.

3.5.1. Frecuencia de uso de las formas

A lo largo de nuestro estudio de los empleos de formas verbales en el CAES, hemos analizado 2517 usos¹²⁸. La frecuencia de usos –correctos e incorrectos– de las formas verbales analizadas en cada nivel de dominio de ELE y la frecuencia total de sus usos en la muestra de los estudiantes rusohablantes de CAES se recoge en la tabla 8 (el porcentaje en el total de empleos se calcula partiendo del número total de los usos de una forma en el corpus):

¹²⁸ La búsqueda del número de usos verbales en el mismo CAES proporciona, en todos los casos, el número mayor de empleos, lo que se debe a la exclusión de infinitivos, gerundios y participios (si no se usan incorrectamente en lugar de las formas personales) en nuestro estudio.

| Forma verbal | Total usos A1 (n=849) | | Total usos A2 (n=781) | | Total usos B1 (n=637) | | Total usos B2 (n=250) | | Total usos CAES (2517) | |
|------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|------|---------------------------|-------|
| | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % |
| <i>canto</i> | 751 | 88,46 | 363 | 46,48 | 327 | 51,33 | 164 | 65,6 | 1605 | 63,77 |
| <i>he cantado</i> | 17 | 2,00 | 12 | 1,54 | 31 | 4,87 | 9 | 3,60 | 69 | 2,74 |
| <i>canté</i> | 32 | 3,77 | 258 | 33,03 | 95 | 14,91 | 12 | 4,80 | 397 | 15,77 |
| <i>cantaba</i> | | | 103 | 13,19 | 71 | 11,17 | 25 | 10,0 | 199 | 7,91 |
| <i>había cantado</i> | | | 3 | 0,39 | 2 | 0,31 | 2 | 0,80 | 7 | 0,28 |
| <i>cantaré</i> | 5 | 0,59 | 4 | 0,51 | 15 | 2,35 | 2 | 0,80 | 26 | 1,03 |
| <i>voy a cantar</i> | 25 | 2,94 | 20 | 2,56 | 15 | 2,35 | | | 60 | 2,38 |
| <i>habré cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cantaría</i> | | | 8 | 1,02 | 19 | 2,98 | 17 | 6,80 | 44 | 1,75 |
| <i>habría cantado</i> | | | | | 1 | 0,16 | | | 1 | 0,04 |
| <i>cante</i> | 1 | 0,12 | 8 | 1,02 | 26 | 4,08 | 18 | 7,20 | 53 | 2,11 |
| <i>haya cantado</i> | | | | | 2 | 0,31 | | | 2 | 0,08 |
| <i>cantara</i> | 1 | 0,12 | | | 5 | 0,78 | 1 | 0,40 | 7 | 0,28 |
| <i>hubiera cantado</i> | | | | | 1 | 0,16 | | | 1 | 0,04 |
| <i>cantar</i> | 4 | 0,47 | 1 | 0,13 | 7 | 1,10 | | | 12 | 0,48 |
| <i>cantado</i> | 4 | 0,47 | | | 1 | 0,16 | | | 5 | 0,19 |
| <i>cantando</i> | | | 1 | 0,13 | | | | | 1 | 0,04 |
| <i>¡canta!</i> | 9 | 1,06 | | | 19 | 2,98 | | | 28 | 1,11 |

Tabla 8. Distribución de los usos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos en el CAES

La tabla 9, a su vez, contiene datos acerca de la frecuencia de los usos erróneos de las formas verbales analizadas en cada nivel de dominio de ELE y muestra la frecuencia total de los empleos erróneos en las producciones de los estudiantes rusohablantes del CAES (el porcentaje en este último caso se calcula partiendo del número total de los usos erróneos en el corpus):

| Forma verbal | Errores A1 (n=38) | | Errores A2 (n=75) | | Errores B1 (n=67) | | Errores B2 (n=19) | | Errores CAES (199) | |
|------------------------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------------|-------|--------------------|-------|
| | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % |
| <i>canto</i> | 8 | 21,05 | 13 | 17,34 | 15 | 22,39 | 3 | 15,79 | 39 | 19,6 |
| <i>he cantado</i> | 4 | 10,53 | 1 | 1,34 | 8 | 11,94 | 1 | 5,26 | 14 | 7,04 |
| <i>canté</i> | 13 | 34,21 | 39 | 52,00 | 20 | 29,86 | 1 | 5,26 | 73 | 36,68 |
| <i>cantaba</i> | | | 18 | 24,00 | 9 | 13,43 | 2 | 10,53 | 29 | 14,57 |
| <i>había cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cantaré</i> | 2 | 5,26 | 1 | 1,33 | 1 | 1,49 | | | 4 | 2,01 |
| <i>voy a cantar</i> | 1 | 2,63 | | | 1 | 1,49 | | | 2 | 1,01 |
| <i>habré cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cantaría</i> | | | | | 1 | 1,49 | 1 | 5,26 | 2 | 1,01 |
| <i>habría cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cante</i> | 1 | 2,63 | 1 | 1,33 | 4 | 5,97 | 11 | 57,9 | 17 | 8,54 |
| <i>haya cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cantara</i> | 1 | 2,63 | | | | | | | 1 | 0,50 |
| <i>hubiera cantado</i> | | | | | | | | | | |
| <i>cantar</i> | 4 | 10,53 | 1 | 1,33 | 7 | 10,45 | | | 12 | 6,03 |
| <i>cantado</i> | 4 | 10,53 | | | 1 | 1,49 | | | 5 | 2,51 |
| <i>cantando</i> | | | 1 | 1,33 | | | | | 1 | 0,50 |
| <i>¡canta!</i> | | | | | | | | | | |

Tabla 9. Distribución de los usos erróneos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos erróneos en el CAES

Como se aprecia en las tablas elaboradas con los datos de nuestro análisis, el uso de las formas por los informantes rusohablantes del CAES sugiere su desarrollo gradual y no lineal. En el nivel A1, el número total de las formas verbales personales del indicativo y subjuntivo que hemos analizado en 59 textos es 849, de las que 386 han sido empleadas en la primera tarea, 103 en la segunda y 306 en la tercera. De acuerdo con nuestro análisis de errores, 810 usos (96,5 %) se ven como correctos y 38 usos (4,50 %) se consideran erróneos. El bajo porcentaje de las incorrecciones se explica por el predominio del uso de la forma *canto* (751 usos), que apenas origina errores, en las producciones.

En el nivel A2, el número de usos analizados en 54 muestras es 781. De estos, 381 empleos verbales corresponden a la primera tarea, 270 a la segunda y 130 a la tercera. De 781 usos verbales, 706 (90,4 %) son correctos y 75 (9,6 %) son erróneos. El aumento del número de incorrecciones, en comparación con el nivel A1, se debe a la

mayor frecuencia de uso de las formas pretéritas y de las formas que designan el futuro, debida, a su vez, a la formulación de las tareas. No obstante, el uso del presente es todavía predominante.

En el nivel B1, hemos analizado 637 formas verbales, de las que 386 se emplean en la primera tarea, 103 en la segunda y 306 en la tercera (el número de muestras es 39). El número de los usos correctos es 572 (89,5 %) y los empleos erróneos suman 67 casos (10,5 %). El aumento –aunque ligero– del número de incorrecciones, en relación con el nivel A2, se debe al creciente número de formas verbales –y sus valores– que dominan los aprendices y que utilizan en la elaboración de las tareas.

Por último, en el nivel B2, el repertorio total de los usos verbales analizados en 11 tareas lo constituyen 250 formas, de las que 123 han sido empleadas en la elaboración de la primera tarea y 127 en la segunda tarea. De la totalidad de los usos, 231 (92,40 %) son correctos y 19 (7,60 %) son erróneos. El número de errores disminuye en comparación con las producciones del nivel B1, debido a que, por un lado, la formulación de las tareas permite el mayor uso de las formas del presente y, por otro lado, aumenta el grado de adquisición de las formas verbales por parte de los aprendices.

En cuanto a la frecuencia de uso, de la totalidad de 2517 empleos analizados, tres formas verbales –*canto*, *canté* y *cantaba*– se utilizan 8 veces más (87,45 % del uso total de las formas) que las demás formas personales analizadas. La forma más frecuentemente utilizada por los aprendices es *canto*, que se utiliza en 63,77 % de ocasiones. *Canté* y *cantaba* se registran en 15,77 % y 7,91 % de los casos respectivamente. Las formas *he cantado*, *cantaré*, *voy a cantar*, *cantaría* y *cante* suman 10,1 % de la totalidad de los usos verbales. El empleo de estas formas puede considerarse como estable y se presenta en todos los niveles.

Por otro lado, el uso de cinco formas personales –*había cantado*, *habría cantado*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado*– no llega, en su conjunto, a 1% del uso total de las formas. A su vez, *habré cantado* no se registra en las muestras.

En lo referente al criterio de la corrección, *canto*, *voy a cantar* y *cantaría* se emplean correctamente en más de 95 %¹²⁹ de sus apariciones en las muestras de los aprendices, lo que sugiere un alto grado de adquisición de dichas formas en la interlengua de los informantes. En cuanto a los usos erróneos, la forma verbal que el mayor porcentaje de usos incorrectos –36,68 %– presenta respecto al número total de errores registrados en el corpus es *canté*. No obstante, según el cálculo de la proporción de los usos erróneos dentro de la totalidad de usos de una forma, es la forma *cante* que más errores presenta (32,08 % de los usos de la forma). Le siguen *he cantado* (20,29 %), *canté* (18,39 %), *cantaré* (15,38 %) y *cantaba* (14,57 %).

Los datos de las tablas que hemos elaborado permiten observar la evolución de las formas en la interlengua de los aprendices rusohablantes. El número de formas utilizadas crece gradualmente, lo que se percibe, sobre todo, en la comparación de la variedad las formas utilizadas en el nivel B1 respecto al repertorio de los niveles A1 y A2. Igualmente, cambia la proporción del uso de las formas que vuelve más equilibrada. Cabe mencionar que la formulación y temática de las tareas influyen considerablemente en el conjunto de las formas empleadas por los aprendices. Así, la introducción de un tema que requiere la reflexión de los estudiantes determina el aumento de la aparición de las formas del presente y el uso del inventario de formas menos variado en el nivel B2. No obstante, se mantiene la proporción más equilibrada en las formas utilizadas.

A continuación, analizaremos los empleos de cada forma, observando la frecuencia y la corrección de los usos correspondientes con cada valor de una forma, para determinar si estos usos se consolidan en la interlengua de los aprendices y si existen tendencias de usos erróneos.

3.5.2. Características de uso de las formas

3.5.2.1. *Canto*

La forma *canto* es la forma verbal más empleada en las producciones de los informantes del CAES. Su uso se da en 1605 casos correspondientes al 63,77 % del empleo total de las formas en el corpus. La forma es la más frecuentemente utilizada en

¹²⁹ Aquí, en la comparación de usos correctos y erróneos dejamos fuera las formas con la frecuencia de uso menor de 1 % en la totalidad de los usos verbales, dado que los escasos datos que presentan estas formas no pueden ser generalizados.

todos los niveles de dominio analizados; su mayor uso se registra, como es lógico, en el nivel A1 (88,46 % o 751 usos de la totalidad de los usos verbales en A1¹³⁰), la frecuencia de empleo desciende en los niveles A2 (46,48 % o 363 casos) y B1 (51,33 % o 327 usos) y, debido a la formulación de las tareas, aumenta en el B2 (65,6 % o 164 casos).

La forma se utiliza correctamente en 97,57 % de los casos (1566 usos). El valor más frecuentemente expresado por *canto* en las producciones analizadas es el caracterizador; se observa un ejemplo en *Mi madre es periodista, es alegre y divertida, tiene pelo blanco y mediano, los ojos azules*¹³¹ (CAES: A1, prueba 4384¹³²). La forma se utiliza igualmente con el valor continuo, como en el caso de *Tengo descanso por maternidad hasta invierno y pienso que es buen tiempo para visitarte u tu familia con mi pequeñuela* (CAES: B1, prueba 4463); con el valor habitual, como en *La nocturna vida de Canberra es muy tranquila por eso por la noche nosotros paseamos por las callas...* (CAES: B1, prueba 4132); con el valor progresivo, como en el caso de *Anna voy a casarse en este año. Por eso ella busca un nuevo vestido y algún lugar de su boda* (CAES: A2, prueba 4491), y con el valor pro futuro, como en *El motivo de mi carta es que tengo vacaciones en septiembre y quiero ir a Madrid* (CAES: B1, prueba 4445). En la figura 6, se muestran datos sobre el uso de *canto* con los valores indicados en cada nivel del CAES y en total en el corpus.

¹³⁰ Si se trata del uso de una forma en un nivel en concreto, indicamos el porcentaje de su empleo respecto al uso total de las formas verbales en el nivel mencionado.

¹³¹ Para ejemplificar los usos descritos, reproducimos uno o varios enunciados de una tarea, considerando siempre que el contexto sea suficiente para la correcta interpretación del empleo de la forma, pero apostando por reproducir el mínimo textual posible –nunca menos de un enunciado– para facilitar la lectura. Los ejemplos no se modifican. El subrayado en los ejemplos del CAES y del CARE es nuestro y señala la forma a la que nos referimos.

¹³² Para referirnos al ejemplo seleccionado del CAES, indicamos, primero, el nivel de dominio al que corresponde el ejemplo y, segundo, el número de la prueba a la que este pertenece, puesto que es el único dato que permite localizar cada prueba en el corpus.

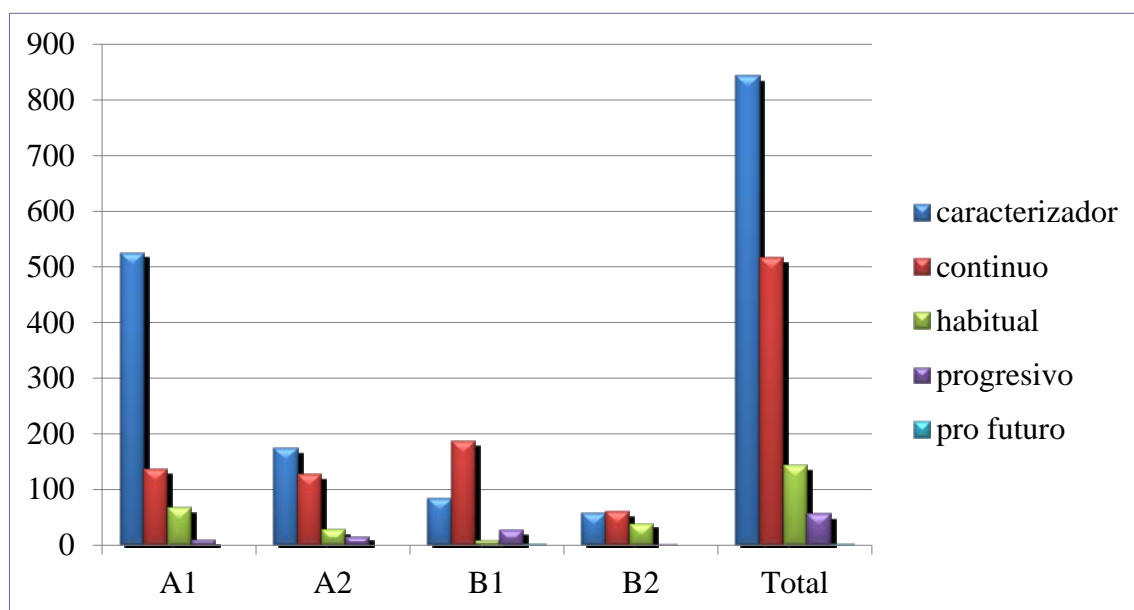


Figura 6. Usos correctos de *canto*, por niveles y en total, en el CAES

Esta distribución de los valores está justificada por la temática de las tareas. La gran frecuencia de uso de la forma en todos los niveles de dominio del español, igual que la variedad de valores expresados, permiten confirmar un alto grado de su adquisición por los aprendices rusohablantes. El empleo es estable con los valores caracterizador, continuo, habitual y progresivo. No obstante, consideramos importante observar en el CARE si la forma se utiliza con otros valores, como el valor puntual y el valor histórico, y si dichos usos se consolidan. Igualmente, se requiere confirmar si se consolida el uso de la forma con el valor pro futuro.

Los usos erróneos de la forma se producen en 2,43 % –39 ocasiones– de la totalidad de su empleo. La figura 7 presenta datos acerca de las incorrecciones de uso de *canto*, señalando la frecuencia de su aparición en lugar de otras formas¹³³.

¹³³ En las figuras que recogen datos sobre los usos incorrectos de las formas, utilizamos el asterisco para señalar que las formas indicadas están sustituidas incorrectamente por otra forma verbal en las producciones de los alumnos.

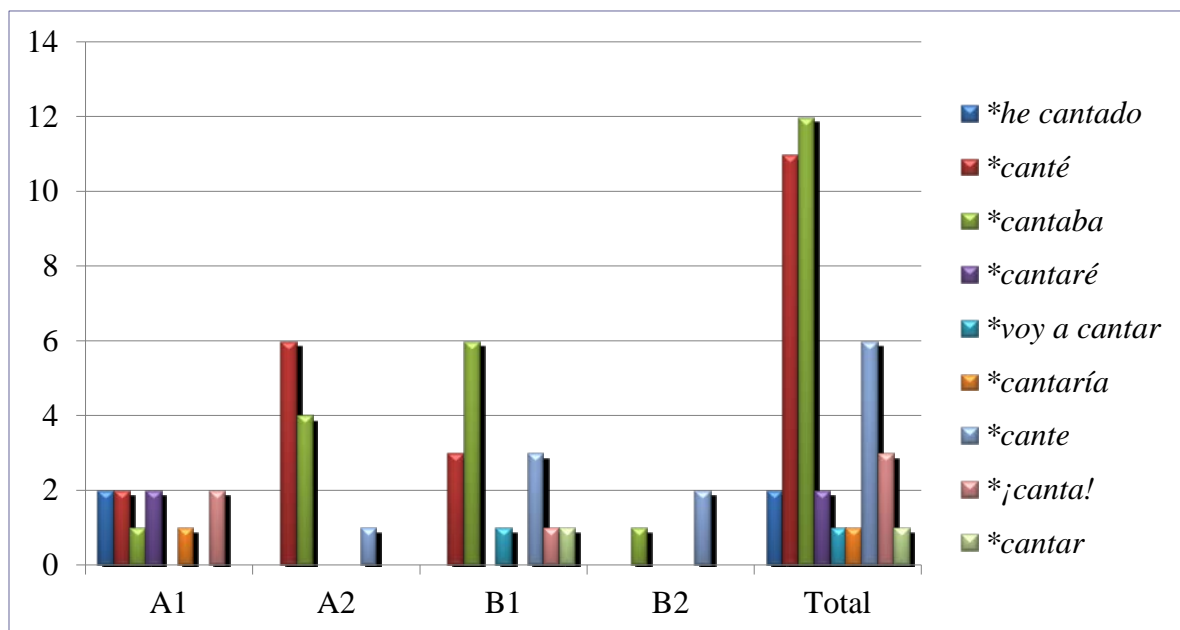


Figura 7. Usos incorrectos de *canto*, por niveles y en total, en el CAES

Según estos datos, los usos de *canto* en lugar de *he cantado*, *cantaré*, *voy a cantar*, *cantaría*, *cantar* y *¡canta!* pueden considerarse errores puntuales. Sin embargo, creemos necesario confirmar si su empleo en lugar de *canté*, *cantaba* y *cante* constituye un error característico de la interlengua de los aprendices rusohablantes. Los ejemplos de estas incorrecciones¹³⁴ se observan respectivamente en *En este viaje a mi me gusta [por gustó]¹³⁵ mucho la gente, la cultura y la comida de España* (CAES: B1, prueba 4126); *Pues le pregunté al conductor del autobús en inglés pero no habla alguna palabra de esta lengua internacional* (CAES: A2, tarea 4102); *Lo que no me gusta nada es que la gente tira los sigarillos al suelo y ensucia muchísimas las calles y el ambiente, y además para mi esta claro que fumadores trabajan menos tiempo que otros trabajadores* (CAES: B2, prueba 4348).

¹³⁴ En las descripciones de los usos erróneos de las formas, hemos optado por ofrecer ejemplos solo de las incorrecciones más frecuentes, para facilitar la lectura.

¹³⁵ En los ejemplos de las muestras de los aprendices, no indicaremos las formas correctas que deben ser utilizadas, excepto en los casos en los que el contexto no lo aclare.

3.5.2.2. *He cantado*

La forma *he cantado* se utiliza en las producciones de los aprendices rusohablantes del CAES en 69 casos, que corresponden al 2,74 % del uso total de las formas verbales. La forma se registra en todos los niveles de dominio del idioma con la siguiente frecuencia: 2 % o 17 casos en el nivel A1; 1,54 % o 12 casos en el nivel A2; 4,87 % o 31 casos en el B1 y 3,6 % o 9 casos en el B2. A pesar de una baja frecuencia de uso de la forma, este puede considerarse estable.

La forma se utiliza correctamente en 79,7 % o 55 casos de la totalidad de su aparición en las muestras. Se encuentran casos del empleo de *he cantado* con el valor de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente, como en el ejemplo *Puede decirme cuanto cuesta una habitacion como he descrito por las fechas que he preguntado y como y cuando puedo cancelar este reserva si quiere* (CAES: A2, prueba 4113); con el valor experiencial, como en *¿Habéis visitado algunos países extranjeros?* (CAES: A2, prueba 4493); con el valor de hechos recientes limitados al día de hoy –*Perdona por llegar tarde, pero es que yo me he encontrado con mi amiga y he tomado a café con ella* (CAES: A1, prueba 4389)– y con el valor continuo, como en *Hace una semana, el dia sies de mayo del 2012, hize un vuelo Milan-Madrid, y fue perdido mi equipaje (2 maletas grandes, uno de color rojo y otro de color azul) y todavia no ha aparecido ni uno* (CAES: B1, prueba 3709). En la figura 8, se recogen datos acerca del uso de *he cantado* con los valores mencionados en cada nivel del CAES y en total en el corpus.

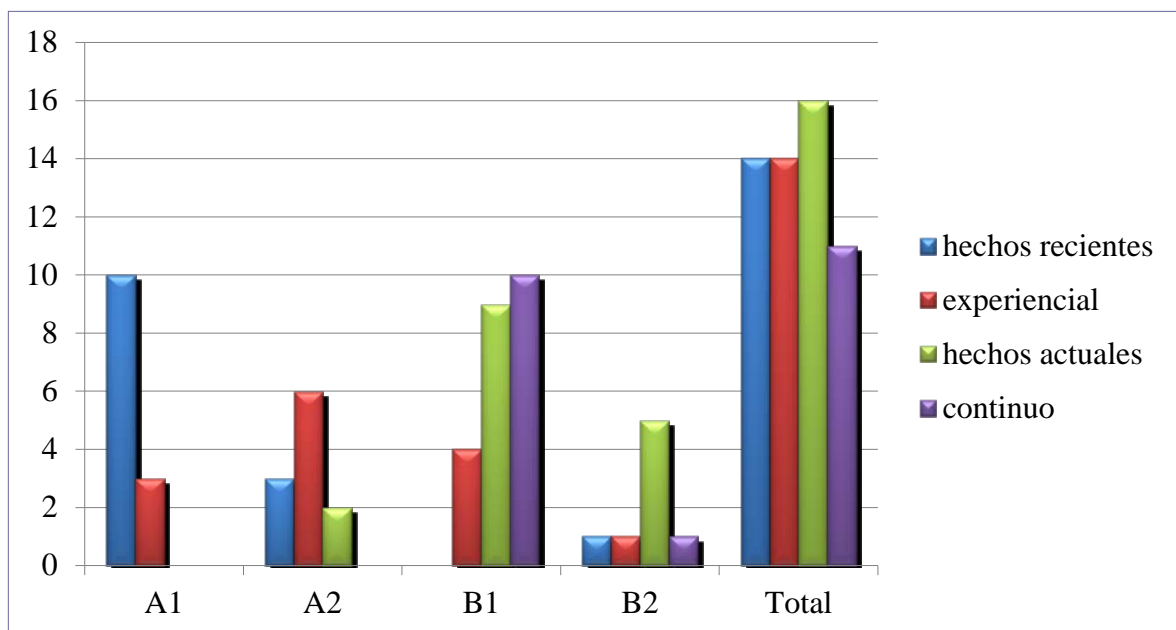


Figura 8. Usos correctos de *he cantado*, por niveles y en total, en el CAES

A pesar de que esta distribución sugiere la adquisición de estos empleos de la forma, *he cantado* presenta una frecuencia considerable de usos erróneos: 30,8 % –4 usos– de la totalidad del empleo de la forma en el nivel A1; 8,34 % o 1 uso en el nivel A2; 25,81 % o 8 casos en B1; 11,12 % o 1 uso en B2 y 20,3 % o 14 casos en total. La forma proporciona incorrecciones correspondientes al 7,04 % del uso verbal total del corpus. Estos datos sugieren que la forma presenta dificultades de adquisición a los aprendices rusohablantes. La figura 9 presenta datos acerca de las incorrecciones de uso de *he cantado*, señalando la frecuencia de su empleo en lugar de otras formas.

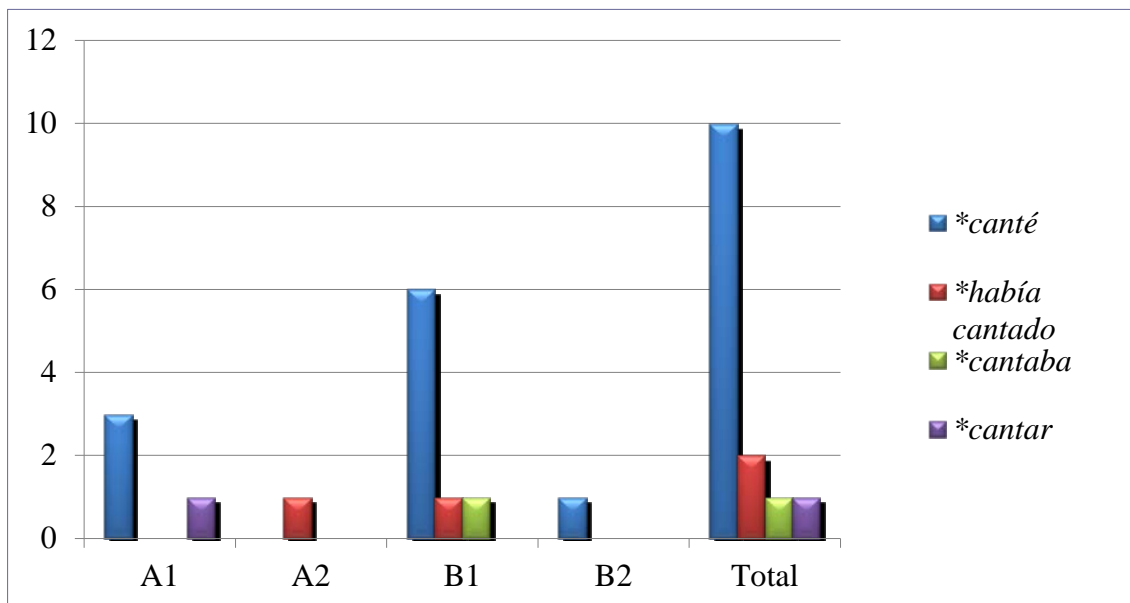


Figura 9. Usos incorrectos de *he cantado*, por niveles y en total, en el CAES

Los datos indican que la incorrección de uso de *he cantado* por *canté*, como en *Tenía dos maletas grandes de color rojo pero no he recibido nada en aeropuerto de Venecia* (CAES: B1, prueba 4458), podría ser característica de la interlengua de los aprendices y podría fosilizarse. Se requiere confirmar este dato en el CARE, igual que creemos conveniente observar si otros usos erróneos de la forma podrían considerarse como una tendencia; los datos del CAES no ofrecen ejemplos suficientes para confirmarlo.

3.5.2.3. *Canté*

La forma *canté* es la segunda forma verbal más frecuentemente utilizada en las producciones de los informantes rusohablantes del CAES. El empleo de la forma se registra en 397 ocasiones correspondientes al 15,77 % de la totalidad de los usos verbales en las muestras analizadas. La forma se emplea en todos los niveles de dominio del español: se utiliza en 3,77 % de todos los casos del empleo verbal (32 veces) en el nivel A1; en 33,03 % (258) de los casos en el nivel A2; en 14,91 % (95) de ocasiones en el B1 y en 4,8 % (12) de los casos en el B2. El descenso en la frecuencia de uso en el nivel B1 se debe, según creemos, al mayor equilibrio en el uso de las formas verbales, y en el nivel B2, a la temática de las tareas. El uso de la forma es estable.

El empleo de *canté* es correcto en 324 casos (81,61 % del uso de la forma) y se da con el valor de una situación o un evento pretérito perfectivo. Este uso presenta, por tanto, un alto grado de adquisición en la interlengua de los aprendices. Sirve de ejemplo el caso de *En 2002 encontré con la poesía latinoamericana y me gustó mucho, pero los versos habían sido traducidos en el ruso y eso fue una razón porque yo querría leerlos en la lengua de origen* (CAES: B2, prueba 4341). En la figura 10, mostramos la frecuencia de uso correcto de *canté*, con el valor mencionado, en cada nivel del CAES y en total en el corpus.

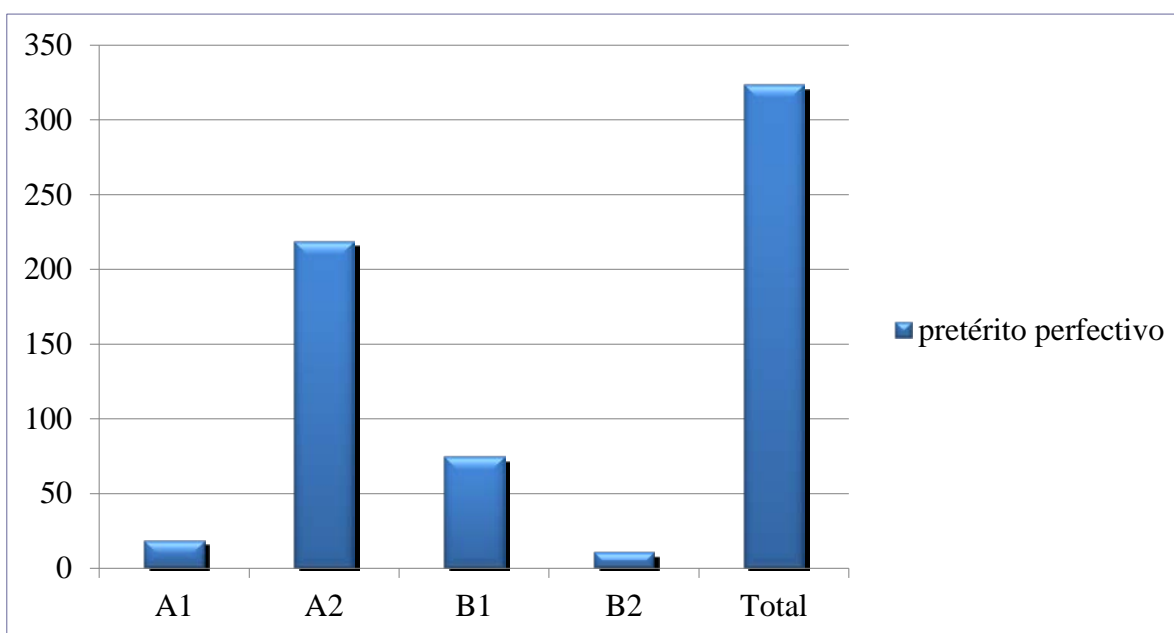


Figura 10. Usos correctos de *canté*, por niveles y en total, en el CAES

No obstante, la forma presenta una alta frecuencia de usos incorrectos: 40,62 % (o 13 casos) del total del empleo de *canté* en el nivel A1; 15,12 % o 39 usos en el nivel A2; 21,05 % o 20 empleos en el nivel B1; 8,33 % o 1 caso en el nivel B2 y 73 usos en total, correspondientes al 18,39 % del empleo de la forma. Es la forma verbal que mayor porcentaje de incorrecciones –36,68 %– presenta respecto al número total de errores registrados en el corpus. Por lo tanto, se requiere confirmar las tendencias de los usos erróneos de la forma en el CARE y considerar el conjunto de factores que influyen en la aparición de las incorrecciones.

La figura 11 presenta datos acerca de las incorrecciones de uso de *canté*, señalando la frecuencia de su aparición en lugar de otras formas.

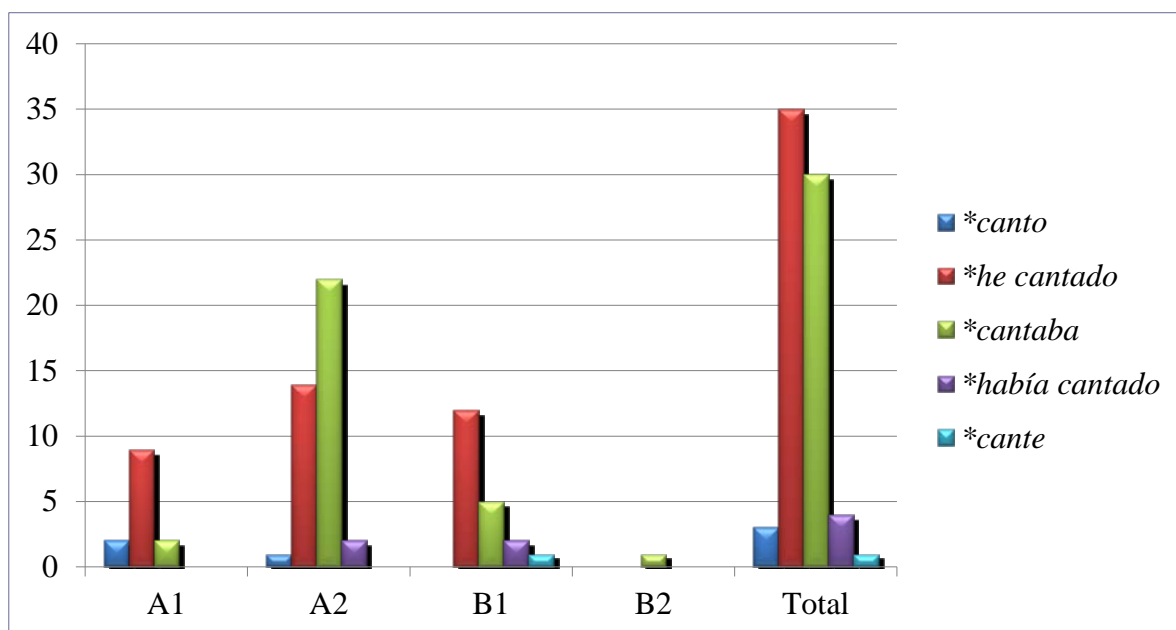


Figura 11. Usos incorrectos de *canté*, por niveles y en total, en el CAES

Los usos erróneos de la forma en lugar de *he cantado* corresponden a su valor continuo (15 usos), el valor de hechos recientes limitados al día de hoy (10), el valor de hechos presentados como actuales (8) y el valor experiencial (5); y en el caso de *cantaba* se trata de los valores habitual (16) y continuo (14).

Una gran frecuencia de empleo de la forma en los contextos propios de *he cantado*, como en *Creo que quieres conocer más noticias, ¡porque no vimos cién años!* (CAES: A1, prueba 4324), y *cantaba*, como en *Cuando conduje a casa, yo descubrí que la rueda de mi coch no tuvo bastante presion y yo tuve que buscar una taller* (CAES: A1, prueba 4332), sugiere que se trata de errores característicos en la interlengua de los aprendices rusohablantes, por lo que se requiere confirmar estos datos en el CARE.

3.5.2.4. *Cantaba*

La forma del pretérito imperfecto *cantaba* se emplea en los escritos analizados en 199 casos, que corresponden al 7,91 % del uso total de las formas verbales. Se trata de la tercera forma más frecuentemente empleada en las muestras. La forma se utiliza a partir del nivel A2 y se distribuye de la siguiente manera: en el nivel A2 se registra en 13,19 % o 103 casos del uso verbal; en el nivel B1, en 11,17 % o 71 casos y en el nivel B2, en 10 % o 25 casos. Aunque el uso de la forma disminuye, el porcentaje se mantiene

semejante y no baja de 10 % del uso verbal en cada nivel, lo que permite definir el empleo de *cantaba* como estable.

La forma se utiliza correctamente en 85,43 % de sus apariciones (170 ocasiones). Su empleo se registra con el valor continuo, como en el ejemplo *Y cuando estaba en un pueblo cerca de Leon, en casa de mis amigos que tienen los caballos, dije Wow ! que bien, teneis caballos, a mi me gustaria montar un caballo* (CAES: B1, prueba 3710); con el valor habitual, como en *Normalmente nos levantabamos bastante temprano y desayunabamos en una cafeteria* (CAES: A2, prueba 4105); con el valor de cortesía, como en *Primeramente, quería preguntar sobre la duración del programa, porque tengo que considerar el tiempo de expedición del visado* (CAES: B2, prueba 4337), y con el valor progresivo. En la figura 12, se señala la frecuencia de uso correcto de *cantaba*, con los valores mencionados.

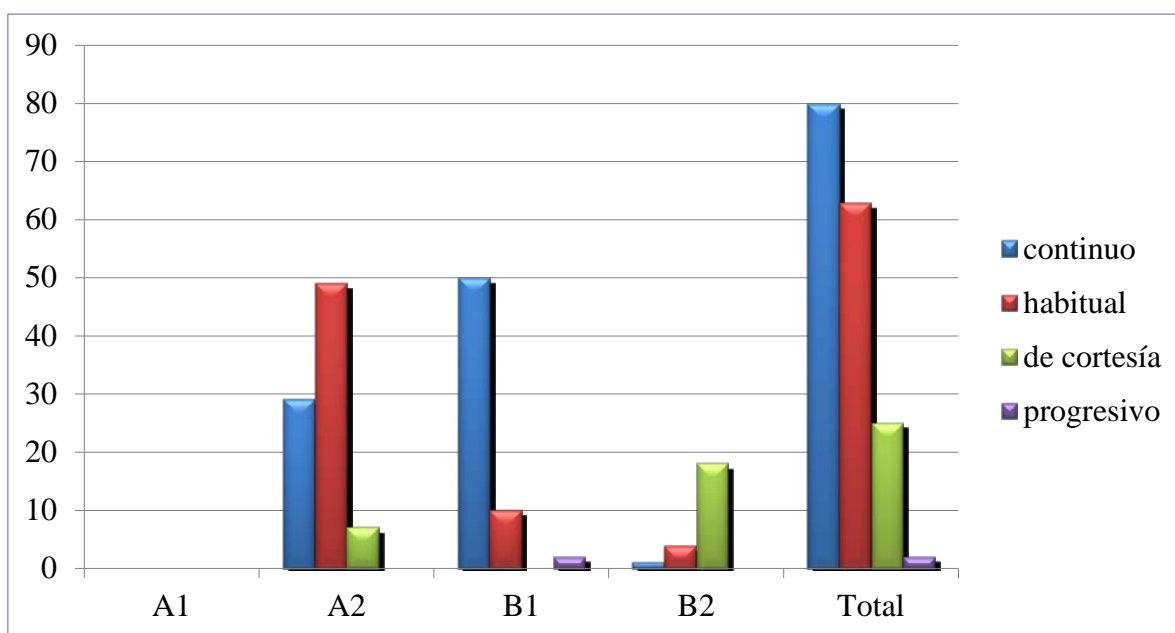


Figura 12. Usos correctos de *cantaba*, por niveles y en total, en el CAES

Dada la frecuencia de usos con el valor continuo y habitual en todos los niveles, se puede afirmar que este empleo se consolida en la interlengua de los aprendices. El valor de cortesía se adquiere más tarde, pero también resulta estable. Cabe anotar la necesidad de confirmar si se da la adquisición del uso de *cantaba* con el valor progresivo, igual que con los valores lúdico e irreal en el CARE.

La forma se utiliza de forma incorrecta en 29 casos o 14,57 % de ocasiones en el corpus, presentando así una frecuencia considerable de empleos erróneos. Las incorrecciones de empleo son frecuentes en todos los niveles y corresponden al 17,48 % o 24 casos de la aparición de la forma en el nivel A2, a 12,68 % o 9 casos en el B1 y a 8 % o 2 casos en el B2. Dada la alta frecuencia de los empleos incorrectos en todos los niveles, se requiere confirmar en el CARE si se mantiene un gran número de usos erróneos de *cantaba*, sugiriendo dificultades en la adquisición de la forma. La figura 13 recoge datos sobre las incorrecciones de uso de *cantaba*.

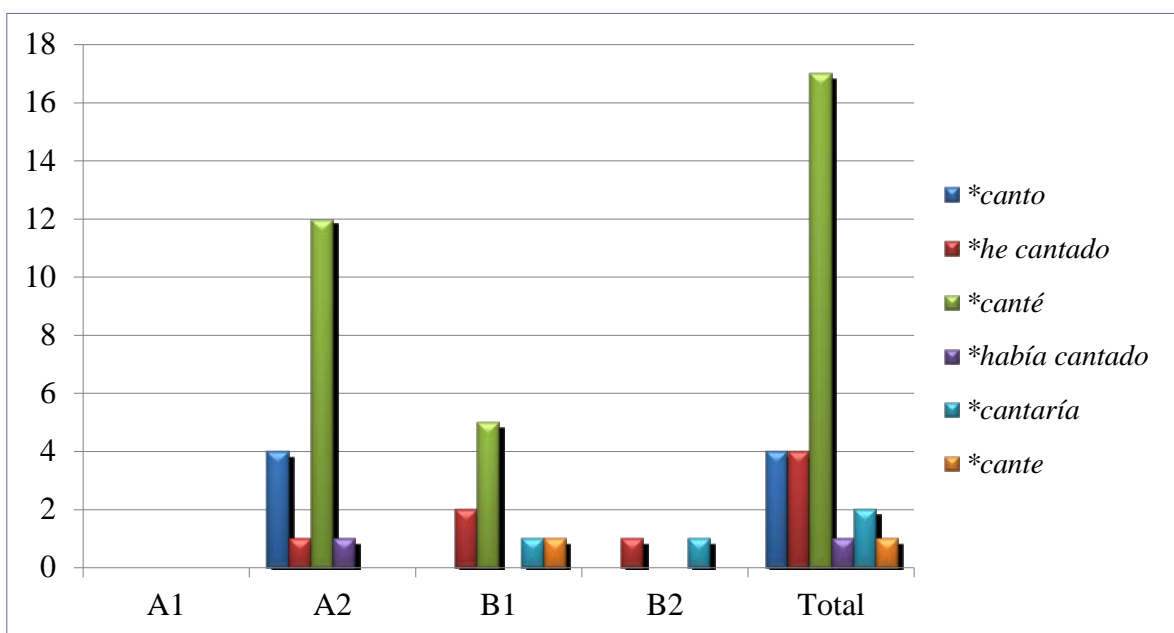


Figura 13. Usos incorrectos de *cantaba*, por niveles y en total, en el CAES

Teniendo en cuenta los datos expuestos en la figura 13, creemos necesario comprobar en el CARE si el uso de *cantaba* en lugar de *canté* es una dificultad particular de los alumnos rusohablantes y estudiar los factores que puedan influir en la aparición de este tipo de incorrección. Igualmente, es necesario confirmar si el uso de la forma en vez de *canto* y *he cantado* puede considerarse como una dificultad.

3.5.2.5. Cantaré

La forma *cantaré* se utiliza en 26 casos en los escritos de los aprendices rusohablantes del CAES, lo que corresponde al 1,03 % del uso total de las formas verbales. La forma se utiliza con una frecuencia baja: en 0,59 % o 5 casos del uso verbal

el nivel A1; 0,51 % o 4 usos en el A2; en 2,35 % o 15 ocasiones en el nivel B1 y en 0,8 % o 2 casos en el nivel B2.

El uso correcto de la forma corresponde al 84,62 % o 22 casos de su aparición, y se registra con el valor de una situación o un evento futuro, como en *Por la próxima año ira a Uruguay en febrero* (CAES: A2, prueba 4005). En la figura 14, se recogen datos acerca del uso de *cantaré* con el valor mencionado.

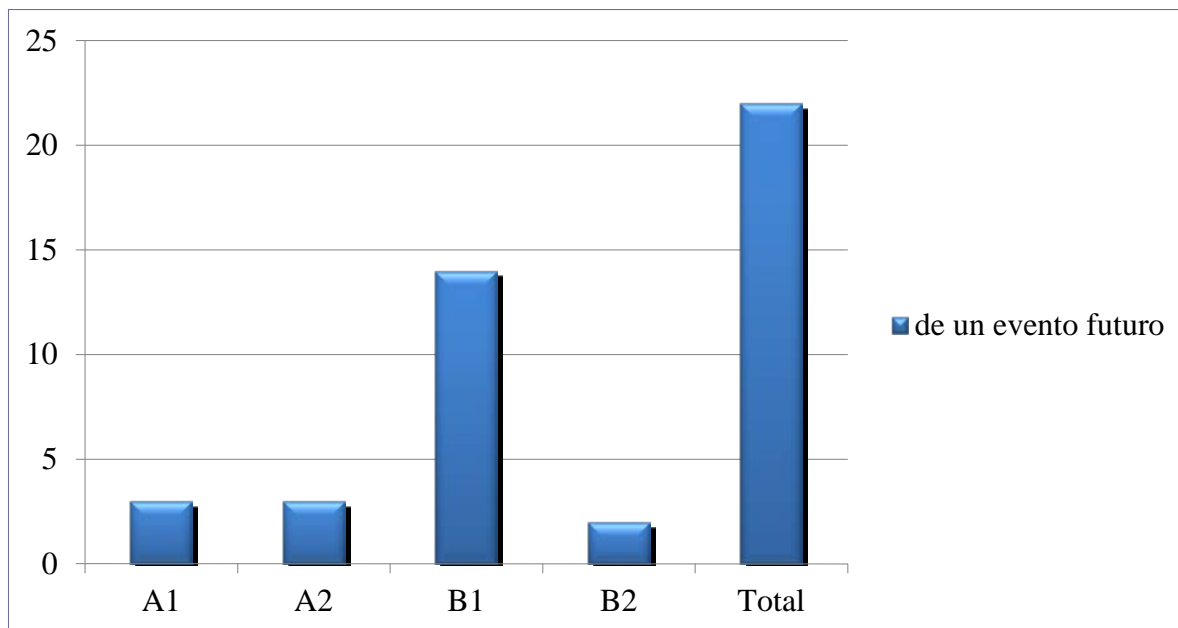


Figura 14. Usos correctos de *cantaré*, por niveles y en total, en el CAES

Estos datos sugieren que este valor de la forma no presenta dificultades de adquisición. Consideramos importante, no obstante, confirmar en el CARE si los alumnos dominan el valor de probabilidad y el valor de extrañeza de *cantaré* o si estos empleos resultan difíciles. Además, según los datos del corpus, no parece existir una correspondencia entre el valor aspectual perfectivo de los predicados y el uso de *cantaré*, dado que la forma se utiliza tanto con el valor del futuro perfectivo como con el valor del futuro continuo; sin embargo, se requiere confirmar este dato en el CARE.

Los usos incorrectos de la forma se observan en 15,38 % o 4 casos de su aparición. Los errores se presentan en 2 casos o 40 % del uso de la forma en el nivel A1; en 25 % o 1 caso en el nivel A2 y en 6,67 % o 1 uso en el nivel B1. No se registran incorrecciones en el nivel B2. De la totalidad de los usos erróneos de las formas verbales en el CAES, *cantaré* presenta 2,01 % de casos. Aunque, según los datos, los

errores son escasos y su frecuencia es baja, consideramos que el CAES no ofrece un número suficiente de ejemplos de uso de la forma para poder afirmar que esta no presenta dificultades de adquisición para los alumnos rusohablantes, por lo que creemos necesario confirmarlo en el CARE. La figura 15 recoge datos sobre las incorrecciones de uso de *cantaré*.

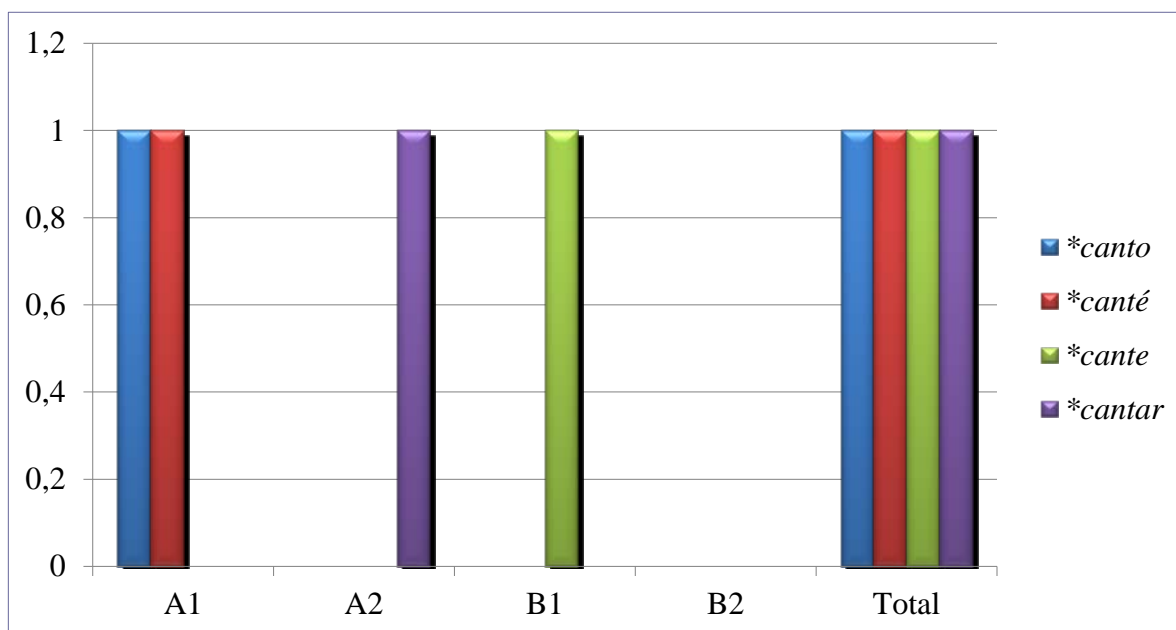


Figura 15. Usos incorrectos de *cantaré*, por niveles y en total, en el CAES

3.5.2.6. *Voy a cantar*

El futuro analítico *voy a cantar* se utiliza en las muestras de los aprendices del CAES en 60 casos (2,38 % del uso total de las formas verbales). En el nivel A1, la forma se registra en 2,94 % o 25 casos del uso verbal; en el nivel A2, en 2,56 % o 20 ocasiones, y en el nivel B1, en 2,35 % o 15 casos. La forma no se utiliza en el nivel B2, lo que se debe, según creemos, a la temática de la tarea. El uso de *voy a cantar* puede considerarse, por tanto, como estable.

La forma se emplea correctamente en 96,67 % o 58 casos y su uso corresponde al valor de una situación o un evento futuro, como en el ejemplo *Voy a pasar dos semanas en tu ciudad* (CAES: B1, prueba 4123). En la figura 16, se recogen datos acerca del uso de *voy a cantar* con el valor mencionado en cada nivel del CAES y en total en el corpus.

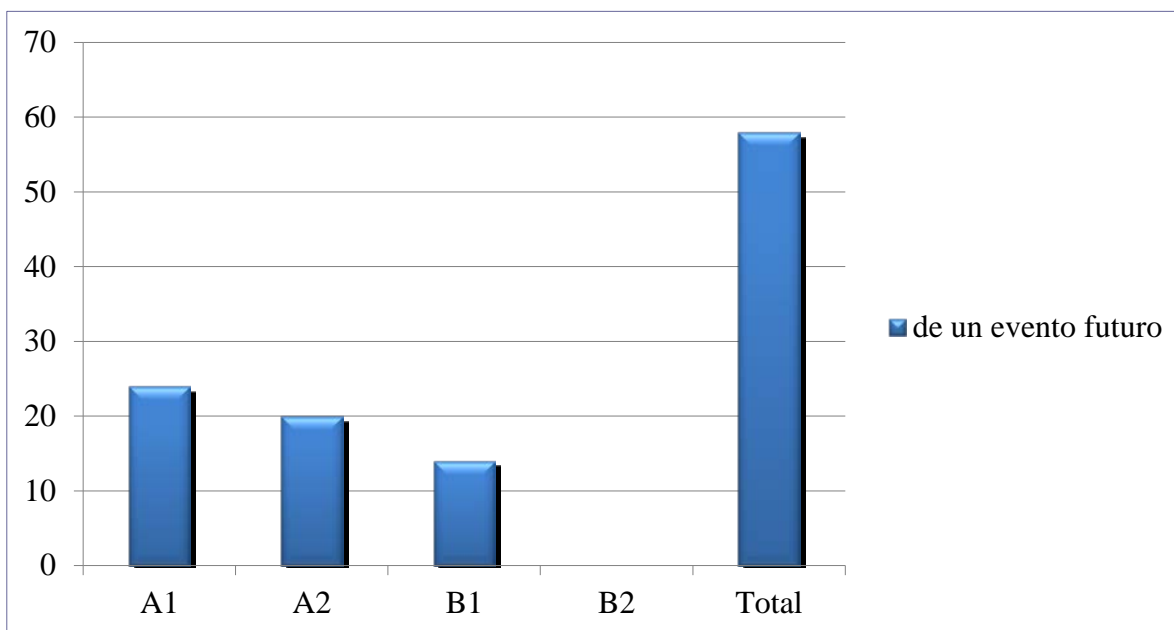


Figura 16. Usos correctos de *voy a cantar*, por niveles y en total, en el CAES

Según los datos de la figura, el empleo de la forma con el valor señalado es estable. Además, los datos sugieren que no existe una correspondencia entre el valor aspectual imperfectivo de los predicados y el uso de *voy a cantar*, ya que se observa su empleo con el valor del futuro perfecto y con el valor del futuro continuo. A pesar de ello, se requiere una confirmación en el CARE.

La forma presenta un número escaso de errores: 4 % o 1 caso del uso de la forma en el nivel A1 y 6,67 % o 1 caso en el nivel B1¹³⁶. La frecuencia de los errores relacionados con el uso de *voy a cantar* entre la totalidad de los errores del CAES es de 1,01 % (2 casos). La forma se emplea incorrectamente en lugar de *canto* (1 caso; nivel A1) y *cante* (1 caso; nivel B1). Los datos sobre el uso de *voy a cantar* en el CAES sugieren que esta forma no presenta dificultades de adquisición a los alumnos rusohablantes.

3.5.2.7. *Cantaría*

La forma *cantaría* se emplea 44 veces (1,75 % del uso total de las formas) en las muestras analizadas. Su uso empieza a partir del nivel A2, en el que se registra en

¹³⁶ En el caso de que el uso correcto o incorrecto de una forma sea escaso, no lo representamos en una figura.

1,02 % o 8 casos de los usos verbales; se da en 2,98 % o 19 casos en el nivel B1 y en 6,8 % o 17 casos en el B2. El aumento de uso sugiere que este se estabiliza.

La forma presenta un alto porcentaje de usos correctos: 95,45 % o 42 casos. *Cantaría* se emplea en los textos de los aprendices con el valor de cortesía, como en el ejemplo *Me gustaría regresar aquí una vez... o muchas veces* (CAES: A2, prueba 3996); con el valor hipotético, como en el caso de *Si tuviera mucho dinero y tiempo libre, compraría una casa del mar y buscaría trabajo fijo* (CAES: B1, prueba 4460); con el valor de atenuación y con el valor de pospretérito. En la figura 17, se recogen datos acerca del uso de *cantaría* con los valores mencionados.

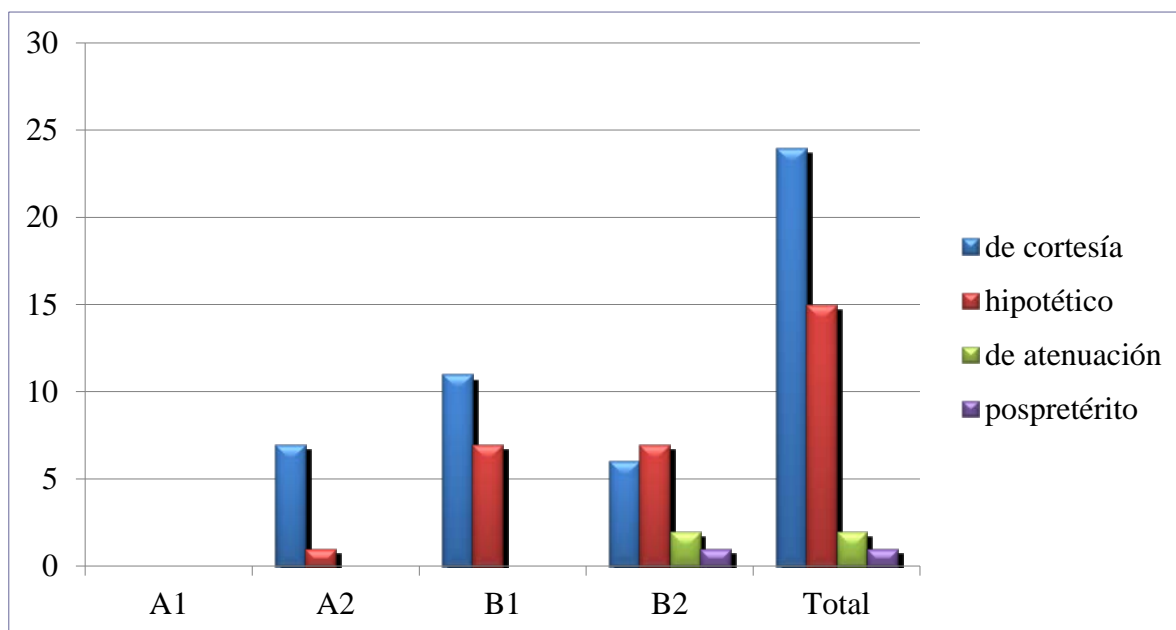


Figura 17. Usos correctos de *cantaría*, por niveles y en total, en el CAES

Según estos datos, el empleo de la forma con el valor de cortesía y el valor hipotético no causa dificultades a los alumnos. No obstante, se requiere confirmar si se consolida su uso con el valor de atenuación y el valor de pospretérito. Igualmente, es necesario observar si se da el uso de la forma con el valor de probabilidad en el CARE.

Las incorrecciones relacionadas con el uso de la forma son escasas: 5,26 % o 1 caso del empleo en el nivel B1 y 5,88 % o 1 caso en el nivel B2. De la totalidad de los usos erróneos, los de *cantaré* corresponden al 1,01 %. La forma se utiliza incorrectamente en lugar de *cantaré* (1 caso; nivel B1) y *cantara* (1 caso; nivel B2), que pueden verse como errores puntuales.

3.5.2.8. *Cante*

La forma *cante* se utiliza en las producciones de los aprendices en 53 casos, lo que corresponde al 2,11 % del uso total de los verbos. Su empleo se registra en todos los niveles de dominio del idioma con la siguiente frecuencia: 0,12 % o 1 caso de los empleos verbales en el nivel A1; 1,02 % o 8 usos en el nivel A2; 4,08 % o 26 ocasiones en el nivel B1, y 7,2 % o 18 usos en el B2. Creemos que el crecimiento del porcentaje de uso indica que la forma se va consolidando en la interlengua de los alumnos.

Cante se emplea de manera correcta en 67,92 % o 36 casos. Se registran ejemplos de su aparición con el valor prospectivo, como en *El proximo verano quiero que vayas conmigo a España para veas con tus propios ojos* (CAES: A2, prueba 4472); con el valor caracterizador, como en *Me gusta mucho que los madrilleños sean myu abiertos, agradables y sociables* (CAES: A2, prueba 4484), y con el valor continuo. En la figura 18, se indican datos sobre el uso de *cante* con los valores mencionados en cada nivel del CAES y en total en el corpus.

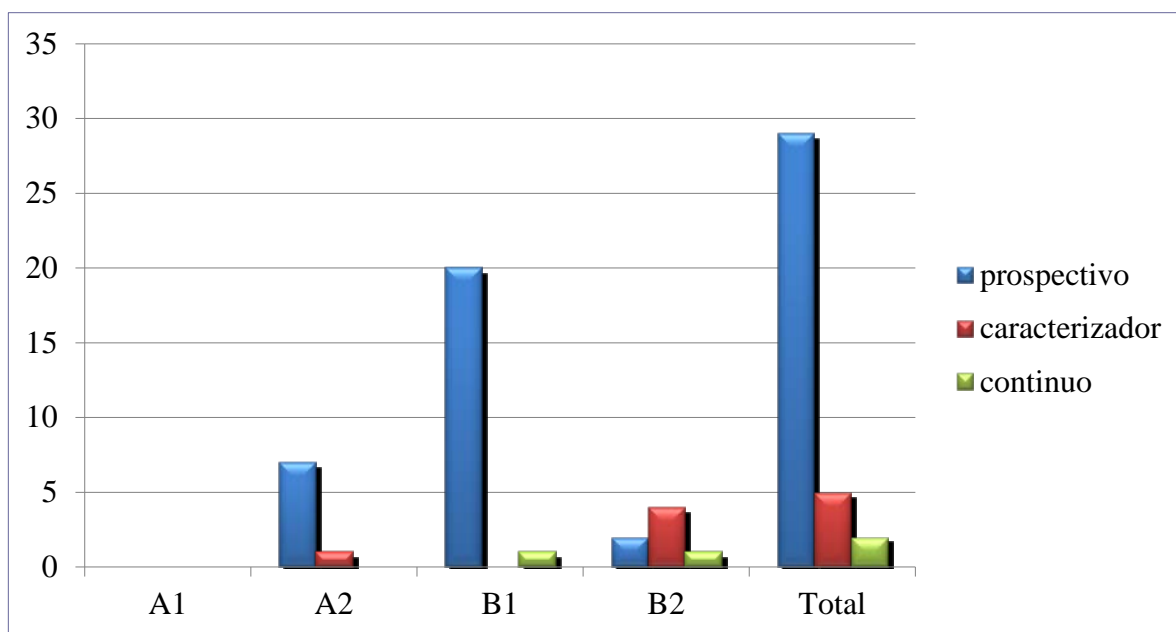


Figura 18. Usos correctos de *cante*, por niveles y en total, en el CAES

Según los datos, la adquisición del valor prospectivo no causa dificultades a los alumnos. No obstante, se requiere la confirmación de la consolidación del valor actual continuo y caracterizador, y es necesario confirmar si se da el uso de la forma con el valor actual habitual y progresivo en el CARE.

La forma presenta una frecuencia considerable de incorrecciones de uso: 100 % o 1 caso del uso total de la forma en el nivel A1; 12,5 % o 1 caso en el nivel A2; 15,38 % o 4 ocasiones en el nivel B1 y 61,11 % o 11 casos en el B2. De la totalidad del empleo de la forma, 32,08 % o 17 usos son erróneos. En cuanto al porcentaje de los errores de la forma respecto al número total de las incorrecciones en el corpus, es 8,54 %. Teniendo en cuenta estos datos, creemos necesario confirmar, en el CARE, si la forma presenta dificultades de adquisición. La figura 19 recoge datos sobre las incorrecciones de empleo de *cante*.

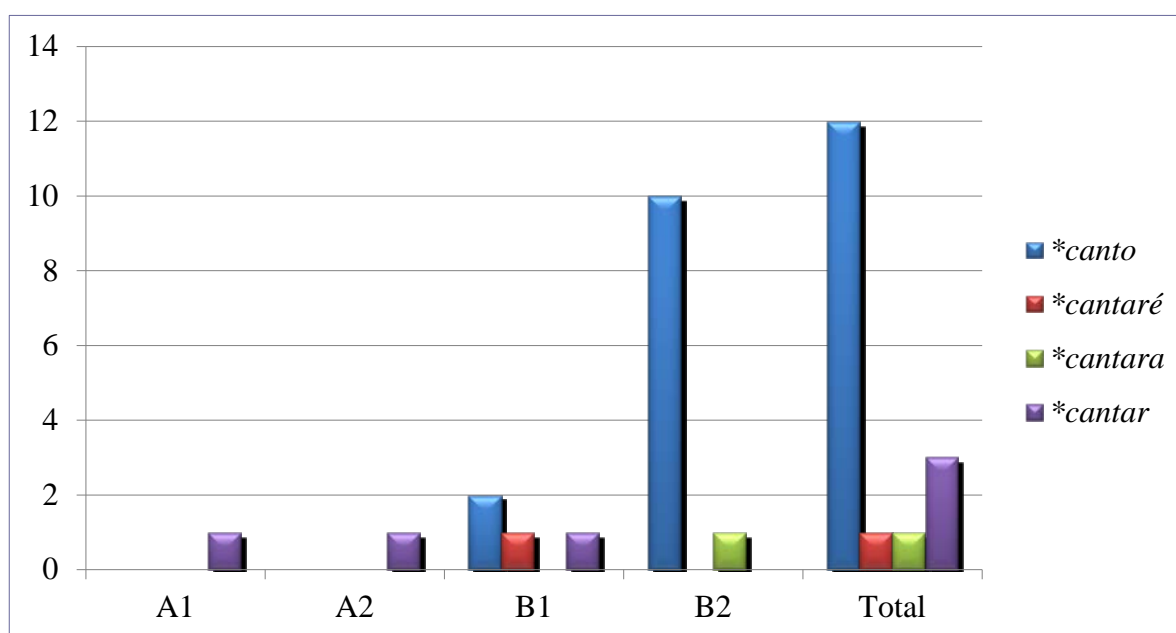


Figura 19. Usos incorrectos de *cante*, por niveles y en total, en el CAES

Los datos sugieren que el uso erróneo de *cante* en vez de *canto* constituye una característica de la interlengua de los alumnos rusohablantes, por lo que cabe observar este empleo en el CARE.

3.5.2.9. Formas con frecuencia de uso menor del 1 %

Una serie de formas verbales del corpus se caracteriza por un uso escaso en las producciones de los aprendices. Así, el empleo de cinco formas personales –*había cantado, habría cantado, haya cantado, cantara y hubiera cantado*– no llega, en su conjunto, a 1 % del uso total de las formas verbales en las muestras de los aprendices. Suponemos que el escaso uso de las formas podría deberse a las dificultades de su

adquisición por parte de los alumnos rusohablantes, lo que, a su vez, determina la necesidad de su análisis más detallado en el CARE. Se requiere el análisis de las características de sus usos correctos y de sus empleos erróneos y de las posibles causas que determinan estos empleos. A pesar de que el escaso uso de estas formas no permite generalizar los datos sobre su empleo, indicaremos las características de este para cada forma.

La forma *había cantado* se utiliza en las producciones de los aprendices a partir del nivel A2 y se registra en 0,39 % o 3 casos del uso verbal en el nivel A2; en 0,31 % o 2 usos en el nivel B1 y en 0,8 % o 2 ocasiones en el B2. La frecuencia de uso respecto al de todas las formas verbales del corpus es de 0,28 % (7 casos). La forma se emplea con el valor de antepretérito y su uso es correcto en todas las ocasiones de su aparición.

La forma *habría cantado* se emplea una vez en una muestra del nivel B1, lo que corresponde al 0,16 % de la totalidad del uso verbal en este nivel y a 0,04 % del empleo total de las formas verbales en las muestras. El uso de la forma es correcto y se da con el valor hipotético.

Haya cantado, a su vez, se utiliza en 2 ocasiones en el nivel B1, lo que corresponde al 0,31 % del uso de las formas verbales en este nivel y a 0,08 % de la totalidad del empleo verbal en las producciones del CAES. La forma se utiliza correctamente con el valor de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente.

La forma *cantara*¹³⁷ se utiliza en las muestras del corpus en 7 ocasiones (0,28 % del empleo de todas las formas en las muestras): en 1,12 % o 1 caso de la totalidad de los usos verbales en el nivel A1; en 0,78 % o 5 ocasiones en el nivel B1 y en 0,4 % o 1 caso en el nivel B2. El empleo es erróneo en el nivel A1 y es correcto en el resto de los casos, en los que la forma se registra con el valor hipotético en 5 ocasiones y con el valor de cortesía en una ocasión.

El uso de la forma *hubiera cantado*¹³⁸ se da en una ocasión en el nivel B1, lo que corresponde al 0,16 % del empleo de las formas verbales en dicho nivel y a 0,04 % del uso total de las formas verbales en las muestras. La forma se utiliza correctamente con el valor hipotético.

¹³⁷ El uso de *cantase* no se registra en el CAES.

¹³⁸ El uso de *hubiese cantado* no se registra en el CAES.

En la figura 20, se recogen los datos sobre la frecuencia de uso –tanto correcto como incorrecto– de las formas mencionadas en cada nivel del CAES.

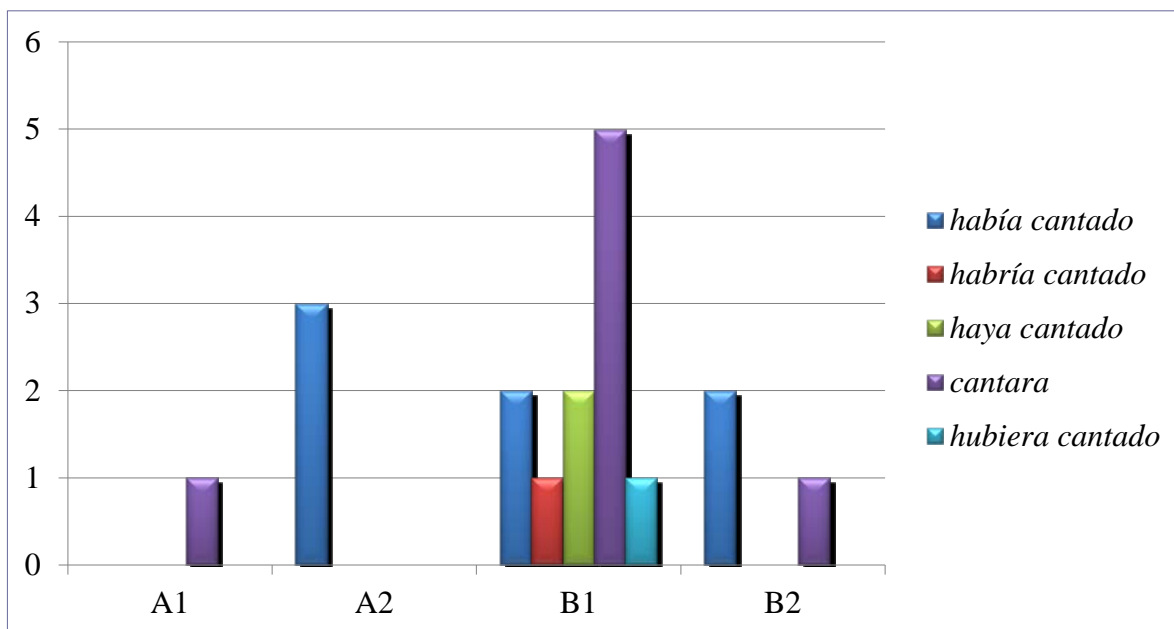


Figura 20. Usos de *había cantado*, *habría cantado*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado*, por niveles, en el CAES

Cabe mencionar, igualmente, que la forma *habría cantado* no se registra en las producciones del CAES, por lo que se requiere el análisis de su uso en el CARE.

3.5.2.10. Las formas no personales y las formas del imperativo

En las producciones de los alumnos rusohablantes del CAES, se dan casos de uso de las formas no personales en lugar de las personales. Dado que la frecuencia de estos usos es baja, consideramos relevante confirmar si estos errores persisten en el CARE y constituyen una particularidad del uso verbal de los alumnos rusohablantes o si se trata de incorrecciones puntuales. Se requiere observar, igualmente, si el uso de estas formas se da en lugar de una forma personal en particular.

En cuanto a los usos señalados en el CAES, el infinitivo *cantar* aparece en lugar de las formas personales en 0,47 % o 4 casos de la totalidad de los usos verbales en el nivel A1; en 0,13 % o 1 ocasión en el nivel A2, y en 1,1 % o 7 casos en el nivel B1. En total, la frecuencia de este error corresponde al 0,48 % del uso total de las formas. La

forma se utiliza en vez de *cante* en 6 ocasiones, en vez de *canto* en 4 casos y en lugar de *cantaría* y *voy a cantar* en una ocasión.

A su vez, la forma del participio *cantado* se utiliza en lugar de una forma personal en 5 ocasiones (0,19 % de casos del uso total de las formas verbales en las muestras): en 0,47 % o 4 de los usos verbales en el nivel A1 y en 0,16 % o 1 caso en el nivel B1. La forma se utiliza en 2 casos en vez de *canto* y en una ocasión en vez de *canté*, *¡canta!* y *habría cantado*.

El gerundio *cantando* se emplea en una ocasión, en el nivel A2, en lugar de la forma *canto* (o *estoy cantando*). Su uso corresponde al 0,13 % de los usos verbales del nivel A2 y a 0,04 % del uso total de las formas verbales en el corpus.

En la figura 21, se recogen los datos sobre la frecuencia de uso de las formas impersonales en lugar de una forma personal en cada nivel del CAES.

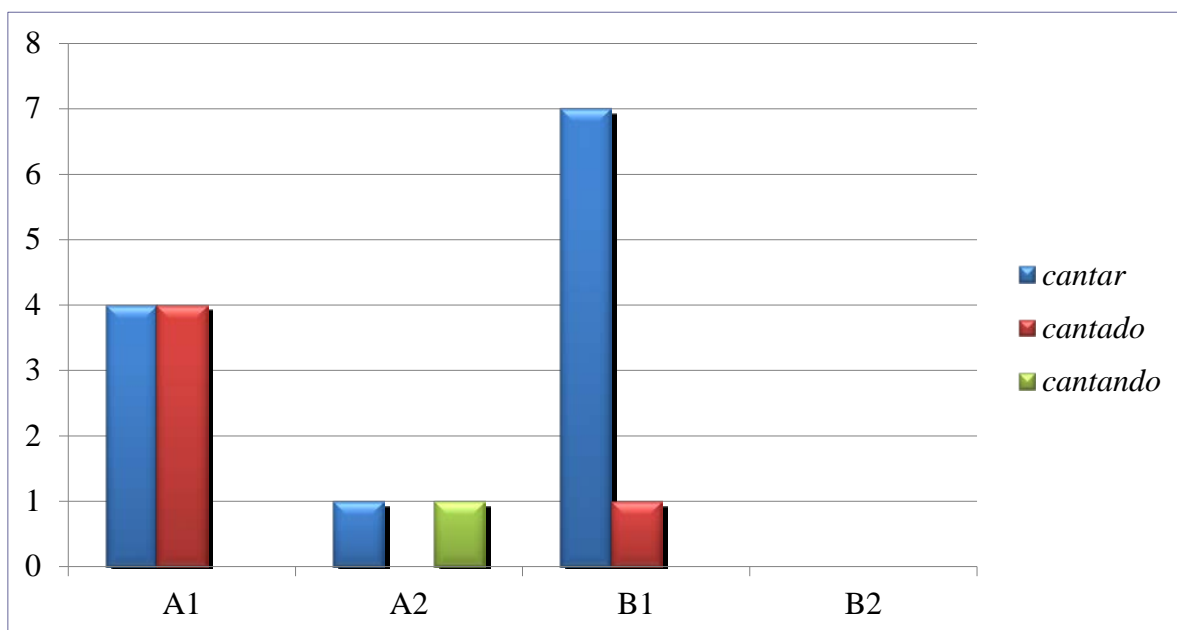


Figura 21. Usos de *cantar*, *cantado* y *cantando* en lugar de las formas personales, por niveles, en el CAES

A su vez, las formas del imperativo se registran en el texto en 28 ocasiones, lo que corresponde al 1,11 % del uso total de las formas. Estas formas se emplean en el nivel A1 en 1,06 % o 9 casos y en el nivel B1 en 2,98 % o 19 casos. El uso de las formas es correcto y en ninguna ocasión se da en lugar de otra forma.

Una vez descritas las características de uso de cada forma verbal, completaremos el estudio de los empleos verbales en el CAES con el análisis del valor aspectual léxico de los predicados utilizados en pretérito perfecto simple *canté* y en pretérito imperfecto *cantaba* para determinar si el uso de estas formas se da según la hipótesis del tiempo pasado por defecto o de acuerdo con la hipótesis del aspecto.

3.5.2.11. La hipótesis del tiempo pasado por defecto y la hipótesis del aspecto

El análisis del uso de las formas *canté* y *cantaba* en las producciones de los alumnos en el CAES nos permite determinar si el empleo de las formas en la interlengua de los aprendices rusohablantes se da de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry (2005; Salaberry y Ayoun, 2005) o de acuerdo con la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996). En otras palabras, este estudio nos permite destacar qué factor –el valor temporal o el valor aspectual léxico del predicado– define la selección de la forma morfológica utilizada. Dicho análisis tiene como objetivo completar los datos acerca de las particularidades de la adquisición de estas formas por parte de los aprendices rusohablantes.

De acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto (apartado 1.4.2.1.), en las etapas iniciales de la adquisición de ELE los aprendices utilizan la forma no marcada *canté* para transmitir que una acción tiene lugar con anterioridad al momento del habla, sin tener en cuenta el valor aspectual léxico del predicado. Según esta hipótesis, con el aumento del dominio del idioma, crece la importancia del valor aspectual léxico como factor de la selección de la forma morfológica. El pretérito imperfecto *cantaba*, a su vez, empieza a emplearse más tarde y puede estar asociado a determinados predicados.

En cuanto a la hipótesis del aspecto (apartado 1.4.2.2.), de acuerdo con el primer postulado, los aprendices, en primer lugar, utilizan las marcas del pretérito perfecto simple con logros y realizaciones, extendiéndolas a las actividades y estados. Según el segundo postulado, si una lengua marca la distinción entre las formas pretéritas perfectas e imperfectas, el pretérito imperfecto aparece más tarde, marcando primero los estados y luego extendiéndose hacia las actividades, las realizaciones y, por último, hacia los logros. El tercer postulado prevé la extensión de la marca del aspecto progresivo primero hacia las actividades y luego hacia las realizaciones y los logros. Y

el cuarto postulado define que la extensión de la marca del progresivo hacia los estados no es incorrecta.

Para comprobar cuál de las dos hipótesis se corresponde con el uso de los aprendices rusohablantes del CAES, analizamos la frecuencia y la evolución del empleo de los predicados en la forma *canté* y *cantaba* en función de su valor aspectual léxico. En la tabla 10, se muestran los datos recogidos.

| Nivel | <i>canté</i> | | | | <i>cantaba</i> | | | |
|-------|--------------|---------|--------|---------|----------------|---------|--------|---------|
| | activ. | realiz. | logros | estados | activ. | realiz. | logros | estados |
| A1 | 2 | 1 | 12 | 4 | | | | |
| A2 | 32 | 59 | 79 | 49 | 18 | 5 | 3 | 59 |
| B1 | 4 | 9 | 54 | 8 | 7 | 6 | 4 | 45 |
| B2 | 0 | 2 | 6 | 3 | 2 | 2 | 0 | 19 |

Tabla 10. Distribución de los usos de *canté* y *cantaba* según el valor aspectual de los predicados, por niveles, en el CAES

Como se observa en la tabla, el uso de *canté* es predominante con los predicados de logro en todos los niveles. No obstante, los datos sobre el uso de la forma en el nivel A2 (de acuerdo con el *PCIC*, es el nivel del inicio del dominio de ciertos usos de la forma) reflejan una frecuencia considerable de su empleo con todos los tipos de predicados. A pesar de que se aprecia que la frecuencia de uso de la forma disminuye de los logros hacia las realizaciones y actividades (el empleo más frecuente de los estados se debe a las características de las tareas, según creemos), consideramos que el número de las apariciones de la forma con todos los tipos de predicados constituye una muestra del cumplimiento de la hipótesis del tiempo pasado por defecto. Además, como predice la hipótesis, en los niveles de dominio más altos (en nuestro caso, B1 y B2), se aprecia el mayor desequilibrio en el uso de *canté* en función del valor aspectual léxico de los predicados. Así, se aprecia que el uso de la forma en los niveles B1 y B2 se asemeja a las predicciones de la hipótesis del aspecto, con la excepción del empleo de los estados. Consideramos, por lo tanto, que el primer postulado de la hipótesis del aspecto no se cumple.

En cuanto a la forma del pretérito imperfecto, la frecuencia de uso de *cantaba* se ajusta, en todo momento, a las predicciones de la hipótesis del aspecto: el mayor uso de la forma se da con los estados y disminuye hacia las actividades, las realizaciones y los logros. Por lo tanto, los datos confirman el segundo postulado de la hipótesis, pero no van en contra de lo descrito en la hipótesis del tiempo pasado por defecto.

De acuerdo con los datos del CAES, el esquema progresivo *estar + gerundio* se utiliza en las producciones de los aprendices en 8 ocasiones: en un caso, en lugar de otra forma, en un caso, en presente, y en 6 casos, en pretérito imperfecto (de ellos, 4 se encuentran en el texto de un aprendiz). De los 6 casos del uso la perífrasis en pretérito imperfecto, 5 casos corresponden a las actividades y un caso al predicado de realización. A pesar de ello, creemos que la frecuencia de uso de la forma es demasiado baja para servir de confirmación al tercer postulado de la hipótesis del aspecto. El corpus no presenta datos para determinar el cumplimiento del cuarto postulado.

Por lo tanto, consideramos que los datos del CAES permiten afirmar que el uso de *canté* y *cantaba* por parte de los aprendices rusohablantes del español se desarrolla de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto. Posteriormente, compararemos estos datos con las observaciones de los usos del CARE.

3.5.3. Resumen de los resultados del análisis de errores en el CAES

El análisis de la frecuencia y de la corrección de 2517 usos de las formas verbales en las muestras de los aprendices rusohablantes, en cada nivel de dominio del español en el CAES, nos ha permitido determinar los usos que, de acuerdo con los datos del corpus, podrían considerarse de alto grado de adquisición en la interlengua de los aprendices del corpus, los empleos cuya adquisición parece problemática y ciertas tendencias de usos erróneos. Resumiremos, a continuación, los datos observados en el análisis del uso de cada forma.

En cuanto a los usos verbales que, según los datos del CAES, podrían ser considerados como adquiridos por parte de los aprendices con el ruso como idioma materno, se consolida el empleo de *canto* con los valores caracterizador, continuo, habitual y progresivo en la interlengua de los alumnos; el valor de una situación o un evento pretérito perfectivo de *canté* no ofrece dificultades de adquisición a los aprendices del corpus; la forma *cantaba* con los valores continuo, habitual y de cortesía

se caracteriza por un alto grado de adquisición; el uso de *cantaré* y *voy a cantar*, con el valor de un evento futuro, se presenta como estable y no resulta problemático a los alumnos; el uso de *cantaría* con el valor de cortesía y el valor hipotético no origina problemas de adquisición a los alumnos, y, por último, la adquisición del valor prospectivo de *cante* no les resulta difícil.

Para facilitar la visualización de estos datos, los presentamos de forma esquemática. Así, según el análisis de errores del CAES, los siguientes usos podrían considerarse como consolidados en la interlengua de los alumnos rusohablantes del CAES:

- *canto*: valores caracterizador, continuo, habitual y progresivo;
- *canté*: valor de una situación o un evento pretérito perfectivo;
- *cantaba*: valores continuo, habitual y de cortesía;
- *cantaré*: valor de un evento futuro;
- *voy a cantar*: valor de un evento futuro;
- *cantaría*: valor de cortesía e hipotético;
- *cante*: valor prospectivo.

El tamaño de la muestra analizada y una alta frecuencia de estos usos correctos de las formas permiten considerar estos empleos como característicos de la producción en español de los hablantes con el ruso como idioma materno. La comprobación de la consolidación de estos usos en el CARE permitirá generalizar los resultados.

En cuanto a los usos incorrectos, los datos del análisis del CAES permiten destacar ciertas tendencias de los usos erróneos de las formas. Así, en el caso del empleo de *canto* en lugar de *cantaba*, *canté* y *cante*, podría tratarse de errores característicos de la interlengua de los aprendices rusohablantes. Igualmente, el uso de *he cantado* en vez de *canté* –y, probablemente, otras formas que no se registran en el CAES– podría constituir una tendencia de error propia de los alumnos rusohablantes. De la misma manera, el uso de *canté* en lugar de *he cantado* y *cantaba* y otras tendencias de uso erróneo no registradas en el corpus, igual que el empleo de *cantaba* en lugar de *canté*, *canto* y *he cantado* podrían fosilizarse en la interlengua de los aprendices. Por último, el error del empleo de *cante* por *canto* y otras posibles incorrecciones de uso de la forma, probablemente, caractericen el uso de formas verbales del español por los alumnos rusohablantes.

De esta forma, según los datos del CAES, los siguientes usos incorrectos podrían caracterizar la interlengua de los estudiantes rusohablantes:

- *canto*: *canto* por *cantaba*, *canto* por *canté*, *canto* por *cante*;
- *he cantado*: *he cantado* por *canté*;
- *canté*: *canté* por *he cantado*, *canté* por *cantaba*;
- *cantaba*: *cantaba* por *canté*, *cantaba* por *canto*, *cantaba* por *he cantado*;
- *cante*: *cante* por *canto*.

Aparte de estos datos, el escaso uso de ciertas formas verbales y la ausencia de ejemplos de determinados usos de las formas en las producciones de los aprendices rusohablantes nos impiden determinar sus características. Así, ha sido imposible concluir si se consolidan en la interlengua de los aprendices rusohablantes del CAES los valores puntual, histórico y pro futuro de *canto*; si se adquiere el uso progresivo, lúdico e irreal de *cantaba*; si el uso de la forma *cantaré* se consolida con el valor de probabilidad, si sus usos presentan dificultades a los alumnos y si existen tendencias de sus usos erróneos; si la forma *cantaría* se adquiere con los valores de atenuación, de pospretérito y de probabilidad; y, por último, si el uso de forma *cante* con los valores habitual, progresivo, continuo y caracterizador es estable. Un número elevado de errores de uso de la forma *he cantado*, igualmente, impide determinar el grado de su adquisición.

Asimismo, los datos del corpus no son suficientes para determinar si el uso de las formas no personales *cantar*, *cantado* y *cantando* en lugar de las formas personales constituye una tendencia y si el empleo de *voy a cantar* se da con el valor aspectual imperfecto, frente al valor perfectivo asociado a *cantaré*, debido a la interferencia del ruso. Además de lo ya mencionado, las formas *había cantado*, *habría cantado*, *haya cantado*, *cantara* y *hubiera cantado* presentan un uso escaso en las producciones de los aprendices, mientras que la forma *habrá cantado* no se registra en el CAES.

Así, el CAES presenta datos insuficientes para el análisis de las siguientes formas y usos:

- *canto*: valores puntual, histórico y pro futuro;

- *he cantado*: todos los valores (experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy, de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente, y neutralizador);
- *cantaba*: valores progresivo, lúdico e irreal;
- *cantaré*: valores de probabilidad y de extrañeza y tendencias de uso erróneo;
- *cantaría*: valores de atenuación, de pospretérito y de probabilidad;
- *cante*: valores habitual, progresivo, continuo y caracterizador;
- *cantar, cantado y cantando*: usos en lugar de formas personales;
- *voy a cantar*: el valor aspectual léxico de los predicados;
- *había cantado*: todos los usos (valor de antepretérito, neutralizador y de cortesía);
- *habría cantado*: todos los usos (valor de antepospretérito, de probabilidad, de atenuación, de cortesía e hipotético);
- *haya cantado*: todos los usos (experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy y de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente);
- *cantara*: todos los usos (valor de cortesía, de antepretérito, de copretérito, de pospretérito e hipotético);
- *hubiera cantado*: todos los usos (valor de antepretérito, de antepospretérito, de atenuación, de cortesía e hipotético).

Nuestro análisis de 2517 usos verbales en las producciones del CAES sugiere que los usos arriba mencionados de las formas personales del indicativo y subjuntivo caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes del español. Estos datos constituirán la base de partida para el diseño de las tareas del CARE. El análisis de los usos verbales en las producciones del CARE nos permitirá generalizar los resultados, ofrecerá detalles acerca de las características de los usos verbales del español por los estudiantes rusohablantes y señalará las posibles causas de estos usos.

Procedemos, a continuación, al análisis de errores en el CARE.

3.6. Análisis de errores en CARE

En lo que sigue, describiremos los resultados de nuestro análisis de los usos verbales en las producciones de los aprendices rusohablantes del CARE. En primer lugar, igual que en el estudio del CAES, señalaremos la frecuencia total de los usos – tanto correctos como incorrectos– de cada forma verbal en todos los niveles de dominio del idioma, para caracterizar la interlengua de los aprendices y observar su evolución.

En segundo lugar, analizaremos el uso de cada forma registrada en el corpus. Señalaremos la frecuencia de uso correspondiente a cada valor de una forma y determinaremos si estos usos son correctos o erróneos. Con el objetivo de definir las posibles causas de estos usos, analizaremos si existe una correspondencia entre los usos de las formas, por un lado, y el valor aspectual léxico del predicado, un valor determinado de la forma verbal de la lengua materna de los estudiantes que se utiliza en los contextos analizados y la dependencia o independencia sintáctica del empleo de las formas, por otro lado. Aparte de los usos de cada forma verbal, analizaremos el empleo de las formas perifrásticas para definir si los criterios señalados determinan su utilización. Este análisis nos permitirá confirmar las características del empleo, tanto correcto como erróneo, de cada forma verbal y definir si los factores mencionados influyen en el uso de las formas verbales por los aprendices.

En tercer lugar, basándonos en los datos del análisis del CARE, analizaremos los datos sobre el uso de las formas *canté* y *cantaba* para definir si su empleo se desarrolla, en la interlengua de los aprendices, según la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry (2005; Salaberry y Ayoun, 2005) o de acuerdo con la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996).

Es importante señalar que en la descripción de los resultados del CARE tenemos en cuenta, igualmente, los resultados del análisis de los errores del CAES. La comparación de los resultados del análisis de dos corpus es esencial para disminuir el riesgo de que la instrucción recibida por los aprendices de ambos corpus influya en los resultados del análisis. De ahí que, a pesar de que el análisis de errores se realiza en base a los resultados del CARE, a la hora de sacar conclusiones sobre los usos verbales observados, consideremos los resultados de ambos corpus.

3.6.1. Frecuencia de uso de las formas

Durante nuestro estudio de los usos verbales en el CARE, hemos analizado 2652 usos verbales. En la tabla que sigue, recogemos todas las formas verbales cuyo uso, de acuerdo con el diseño de nuestra investigación, analizamos en el CARE y calculamos la frecuencia de sus empleos –correctos e incorrectos– en las producciones de los aprendices de cinco niveles de dominio del español y la frecuencia total de sus usos en la muestra del corpus (el porcentaje en este último caso se calcula partiendo del número total de los usos en el corpus):

| Forma verbal | Total usos A1 (n=419) | | Total usos A2 (n=536) | | Total usos B1 (n=534) | | Total usos B2 (n=675) | | Total usos C1 (n=488) | | Total usos CARE (2652) | |
|------------------------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|--------------------------|-------|---------------------------|-------|
| | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % |
| <i>canto</i> | 84 | 20,05 | 102 | 19,03 | 131 | 24,53 | 229 | 33,60 | 273 | 55,94 | 819 | 30,88 |
| <i>he cantado</i> | 36 | 8,58 | 12 | 2,24 | 18 | 3,37 | 7 | 1,04 | 6 | 1,24 | 79 | 2,98 |
| <i>canté</i> | 198 | 47,26 | 270 | 50,37 | 218 | 40,82 | 120 | 17,78 | 71 | 14,55 | 877 | 33,07 |
| <i>cantaba</i> | 88 | 21,00 | 138 | 25,75 | 133 | 24,91 | 232 | 34,37 | 78 | 15,98 | 669 | 25,23 |
| <i>había cantado</i> | 3 | 0,72 | 2 | 0,37 | 4 | 0,75 | 5 | 0,75 | 2 | 0,41 | 16 | 0,60 |
| <i>cantaré</i> | 4 | 0,95 | | | 9 | 1,69 | 10 | 1,78 | 8 | 1,65 | 31 | 1,17 |
| <i>voy a cantar</i> | 1 | 0,24 | 4 | 0,75 | 2 | 0,37 | 5 | 0,75 | 4 | 0,82 | 16 | 0,60 |
| <i>habré cantado</i> | | | | | | | | | | | | |
| <i>cantaría</i> | 2 | 0,48 | 3 | 0,56 | 8 | 1,50 | 30 | 4,44 | 17 | 3,49 | 60 | 2,26 |
| <i>habría cantado</i> | | | | | 1 | 0,19 | | | 2 | 0,41 | 3 | 0,11 |
| <i>cante</i> | | | 1 | 0,19 | 1 | 0,19 | 13 | 1,93 | 14 | 2,87 | 29 | 1,09 |
| <i>haya cantado</i> | | | | | | | | | 1 | 0,20 | 1 | 0,04 |
| <i>cantara</i> | | | | | 1 | 0,19 | 11 | 1,63 | 6 | 1,23 | 18 | 0,68 |
| <i>hubiera cantado</i> | | | | | | | | | 1 | 0,20 | 1 | 0,04 |
| <i>cantar</i> | 3 | 0,72 | 2 | 0,37 | 4 | 0,75 | 6 | 0,89 | 3 | 0,61 | 18 | 0,68 |
| <i>cantado</i> | | | 2 | 0,37 | 2 | 0,37 | 1 | 0,15 | 1 | 0,20 | 6 | 0,23 |
| <i>cantando</i> | | | | | 2 | 0,37 | | | | | 2 | 0,08 |
| <i>¡canta!</i> | | | | | | | 6 | 0,89 | 1 | 0,20 | 7 | 0,26 |

Tabla 11. Distribución de los usos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos en el CARE

A su vez, la tabla 12 muestra datos acerca de la frecuencia de los usos erróneos de estas forma verbales en cada nivel de dominio representado en el CARE y señala el número total de sus usos erróneos en las producciones de los aprendices del CARE (el porcentaje en este último caso se calcula partiendo del número total de los usos erróneos en el corpus):

| Forma verbal | Errores A1 (n=125) | | Errores A2 (n=106) | | Errores B1 (n=113) | | Errores B2 (n=123) | | Errores C1 (n=44) | | Errores CARE (511) | |
|------------------------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|--------------------|-------|-------------------|-------|--------------------|-------|
| | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % | (n) | % |
| <i>canto</i> | 21 | 16,80 | 14 | 13,21 | 21 | 18,59 | 23 | 18,70 | 8 | 18,18 | 87 | 17,03 |
| <i>he cantado</i> | 32 | 25,60 | 10 | 9,43 | 16 | 14,16 | 2 | 1,63 | 3 | 6,82 | 63 | 12,32 |
| <i>canté</i> | 33 | 26,40 | 38 | 35,85 | 30 | 26,55 | 35 | 28,45 | 6 | 13,65 | 142 | 27,79 |
| <i>cantaba</i> | 31 | 24,80 | 35 | 33,02 | 30 | 26,55 | 43 | 34,95 | 12 | 27,27 | 151 | 29,55 |
| <i>había cantado</i> | 0 | 0,00 | 1 | 0,94 | 0 | 0,00 | 1 | 0,81 | 0 | 0,00 | 2 | 0,39 |
| <i>cantaré</i> | 2 | 1,60 | | | 5 | 4,42 | 2 | 1,63 | 0 | 0,00 | 9 | 1,76 |
| <i>voy a cantar</i> | 1 | 0,80 | 3 | 2,83 | 0 | 0,00 | 3 | 2,44 | 0 | 0,00 | 7 | 1,37 |
| <i>habré cantado</i> | | | | | | | | | | | | |
| <i>cantaría</i> | 2 | 1,60 | 0 | 0,00 | 2 | 1,77 | 5 | 4,07 | 1 | 2,27 | 10 | 1,96 |
| <i>habría cantado</i> | | | | | 0 | 0,00 | | | 0 | 0,00 | | |
| <i>cante</i> | | | 1 | 0,94 | 1 | 0,88 | 2 | 1,63 | 8 | 18,18 | 12 | 2,35 |
| <i>haya cantado</i> | | | | | | | | | 1 | 2,27 | 1 | 0,20 |
| <i>cantara</i> | | | | | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 1 | 2,27 | 1 | 0,20 |
| <i>hubiera cantado</i> | | | | | | | | | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |
| <i>cantar</i> | 3 | 2,40 | 2 | 1,89 | 4 | 3,54 | 6 | 4,88 | 3 | 6,82 | 18 | 3,52 |
| <i>cantado</i> | | | 2 | 1,89 | 2 | 1,77 | 1 | 0,81 | 1 | 2,27 | 6 | 1,17 |
| <i>cantando</i> | | | | | 2 | 1,77 | | | | | 2 | 0,39 |
| <i>¡canta!</i> | | | | | | | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 | 0 | 0,00 |

Tabla 12. Distribución de los usos erróneos de las formas verbales por niveles de dominio y número total de usos erróneos en el CARE

Según se aprecia de las tablas elaboradas con los datos de nuestro análisis, el uso de las formas por los informantes rusohablantes del CARE, igual que en el caso del CAES, sugiere su desarrollo gradual y no lineal. En el nivel A1, el número total de formas verbales utilizadas en las producciones de los aprendices es 419, cuyo uso, según el análisis de errores, es correcto en 294 casos (70,17 %) y es erróneo en 125 ocasiones (29,83 %). El alto porcentaje de errores se debe a la falta de consolidación de los usos de las formas pretéritas que predominan en las producciones de los aprendices.

En el nivel A2, el número de usos verbales analizados es 536. De estos, 432 (80,59 %) son correctos y 104 (19,41 %) son casos de incorrecciones. El porcentaje de usos erróneos es alto en este nivel, dado el predominio de las formas pretéritas; sin embargo, en comparación con el nivel A1, el número de errores desciende, lo que se debe a la mayor consolidación de uso de estas formas.

En las producciones de los aprendices del nivel B1, 534 usos de las formas verbales han sido objeto de nuestro análisis, según el que 421 usos (78,84 %) son

correctos y 113 (21,16 %) son erróneos. El porcentaje de incorrecciones es ligeramente más alto en comparación con el nivel A2, lo que está relacionado con el aumento del inventario de formas y sus usos en la interlengua de los aprendices y la ausencia de su consolidación.

El número total de las formas verbales analizadas en el nivel B2 es 675. Según los datos de nuestro análisis de errores, en 551 casos –81,63 %– el uso de estas formas verbales es correcto, mientras que en 124 casos –18,37 %– su empleo es erróneo. El porcentaje de incorrecciones es más bajo en comparación con los resultados del nivel B1, pero no se aprecia una diferencia considerable en el número de usos erróneos respecto a los niveles anteriores, puesto que se incorporan en la interlengua de los hablantes nuevas formas y nuevos usos de las formas verbales.

En el nivel C1, el número total de las formas utilizadas es 488. El descenso del número de las formas utilizadas está relacionado con el menor número de muestras recogidas (12 frente a 18 de los niveles anteriores). Los usos de las formas verbales son correctos en 445 casos –81,63 %– y son erróneos en 43 ocasiones –18,37 %–. El descenso del número de errores en comparación con el nivel intermedio de dominio del español se debe, por un lado, a una mayor consolidación del uso de las formas verbales, y se explica, por otro lado, por el mayor uso de las formas del presente.

Si atendemos al factor de la frecuencia de uso, como se aprecia en las tablas, de la totalidad de 2652 usos verbales en los cinco niveles de dominio del español recogidos en el CARE, la forma más empleada por los informantes es *canté*. El empleo de la forma corresponde al 33,07 % de casos del uso verbal; en otras palabras, de cada tres formas verbales empleadas por los aprendices una es *canté*. *Canto* y *cantaba* se utilizan en 30,88 % y 25,23 % de los casos respectivamente. El porcentaje conjunto de uso de estas tres formas es 89,18. El empleo de las demás formas personales del indicativo y subjuntivo que se registran en el corpus tiene lugar, en total, en 9,57 % de casos o 9 veces menos que el de *canto*, *canté* y *cantaba*.

Teniendo en cuenta los objetivos de la creación del CARE, consideramos como un rasgo muy positivo de este corpus el aumento considerable de la frecuencia de uso de las formas verbales diferentes de *canto*, lo que permite definir el diseño de las tareas como acertado. El ascenso en el porcentaje de uso de las formas determina la posibilidad de una mayor generalización de los resultados del estudio. Así, las formas *he cantado*,

cantaré, cantarí y *cante* suman 7,5 % de la totalidad de los usos verbales; las formas *había cantado, voy a cantar* y *cantara* se dan, en su conjunto, en 1,88 % de las ocasiones y las formas *habría cantado, haya cantado* y *hubiera cantado*, juntas, se utilizan en 0,19 % de los casos. La forma *habré cantado* no se registra en las muestras de los aprendices.

No obstante, cabe destacar que, a pesar del aumento en el uso de distintas formas verbales, se puede observar cierto paralelismo en la frecuencia de uso de las formas verbales en ambos corpus. Otra particularidad del empleo de las formas verbales en el CAES y el CARE consiste en una gran diferencia entre el uso de las formas *canto, canté* y *cantaba*, por un lado, y el resto de las formas personales, por otro lado. Dadas las diferencias considerables en la formulación de tareas del CAES y el CARE, creemos que se puede hablar, en ambos casos, de los rasgos característicos del empleo de las formas verbales del español por parte de los estudiantes rusohablantes.

La frecuencia de uso de las formas verbales refleja el grado de su adquisición por los aprendices. Aun teniendo en cuenta que la naturaleza de un texto define, en un alto grado, las formas verbales que se utilizan en él, parece posible suponer que las formas cuyo frecuencia de uso no llega a 1 % en las producciones del CAES y el CARE, presentan dificultades de la adquisición a los aprendices. Se trata de *había cantado, habría cantado, voy a cantar, haya cantado, cantara* y *hubiera cantado*. A su vez, la frecuencia de uso de *canto, canté, cantaba* parece sugerir un alto grado de la adquisición de estas formas verbales. El análisis posterior de otros factores que influyen en el uso de las formas permitirá determinar la certeza de esta suposición.

En cuanto al factor de la corrección, en la proporción de los empleos correctos dentro de la totalidad de los usos, las formas verbales que más casos del empleo correcto presentan son *canto* –89,38 %– y *cantarí* –83,33 %–¹³⁹, lo que sugiere un alto grado de su adquisición en la interlengua de los informantes. La forma *voy a cantar*, cuyo uso se señala en el CAES como frecuentemente correcto, ofrece una frecuencia de uso correcto relativamente baja en el CARE (56,25 %).

¹³⁹ Aquí, en la comparación de los usos correctos y erróneos dejamos fuera las formas con la frecuencia de uso menor de 1 % en la totalidad de usos verbales, dado que los escasos datos que presentan estas formas no pueden ser generalizados.

En cuanto a los usos erróneos, el mayor porcentaje de incorrecciones respecto al número total de errores registrados en el corpus los originan las formas *cantaba* y *canté*. Sin embargo, si basamos el cálculo en la proporción de los usos erróneos dentro de la totalidad de usos de una forma, la forma que más incorrecciones presenta es *he cantado* (79,75 % de errores), seguida por *voy a cantar* (43,75 %), *cante* (41,37 %), *cantaré* (29,03 %), *cantaba* (22,57 %), *cantaría* (16,67 %) y *canté* (16,19 %). La comparación de los resultados del CARE con los de CAES permite confirmar que un número alto de incorrecciones se da en el uso de las mismas formas, lo que permite hablar de las incorrecciones de uso de estas forma como un rasgo caracterizador de la interlengua de los alumnos rusohablantes. El número de usos correctos e incorrectos de una forma, igual que el número total de usos por los aprendices, son una señal del grado de su adquisición en la interlengua de los hablantes. Así, los datos del corpus sugieren que las formas con el uso estable y correcto presentan un alto grado de adquisición, mientras que las formas poco e incorrectamente empleadas presentan dificultades de adquisición para los alumnos.

Los datos de las tablas permiten observar la evolución del uso de las formas en la interlengua de los aprendices rusohablantes. Igual que en el CAES, el número de formas utilizadas crece gradualmente, lo que se percibe, sobre todo, en la comparación de la variedad las formas utilizadas en el nivel B2 y C1 con el repertorio de los niveles A1, A2 y B1. Así, en el nivel A1 se da el uso de 8 formas verbales personales, mientras que en el C1 se emplean 13 formas personales del indicativo y el subjuntivo. Cambia la proporción de uso de las formas, que en los niveles con mayor dominio del español es más equilibrada.

La formulación y temática de las tareas tienen un papel decisivo en los repertorios de las formas utilizados por los aprendices. Paralelamente con lo que sucede en el CAES (nivel B2), la necesidad de expresar su opinión en los textos del nivel avanzado del CARE (C1) determina el ascenso en el uso de las formas del presente. No obstante, se mantiene la proporción más equilibrada en las formas utilizadas y aparecen formas verbales no utilizadas anteriormente (*haya cantado, hubiera cantado*).

A continuación, analizaremos los empleos de cada forma verbal del CARE, para determinar sus características en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español y para definir sus posibles causas.

3.6.2. Características de uso de las formas

3.6.2.1. *Canto*

La forma *canto* es una de las tres formas verbales con mayor frecuencia de uso en los textos de los informantes del CARE. La forma se utiliza en 819 casos, lo que correspondiente al 30,88 % de uso total de las formas verbales en el corpus. La frecuencia de empleo de *canto* es considerable en todos los niveles de dominio del español y corresponde al 20,05 % o 84 casos del uso verbal del nivel A1; 19,03 % o 102 usos en el nivel A2; 24,54 % o 131 usos en el B1; 33,97 % o 229 usos en el B2 y 55,94 % o 273 usos en el nivel C1.

La forma se utiliza correctamente en 89,38 % de los casos (732 usos). El valor más frecuentemente expresado es el caracterizador, como en el ejemplo *Son claves en la formación de la identidad, así que es como preparación para la vida real* (CARE: B1, prueba 60¹⁴⁰). Otros valores transmitidos son el habitual, como en *La mayoría de los maestros asustan a los colegiales que ellos no pueden aprobar los exámenes y que no les admitiran en universidades buenas* (CARE: C1, prueba 78); el continuo, como el caso *Espero, nosotros vamos ir de vacaciones de nuevo* (CARE: A2, prueba 21); el progresivo, como en *¿Qué pasa? ¿Por qué paseais por la escuela?* (CARE: B1, prueba 47); el puntual, como se observa en *¿Y qué hice? Por ahora la historia calla...* (CARE: B2, prueba 68), y el pro futuro, como en *Si me preguntas que persona yo voy a elegir para enseñar mis hijos, sin pensar diré que las profesoras quienes me enseñaban* (CARE: B2, prueba 67). En la figura 22, se recogen los datos acerca del uso de *canto* con los valores mencionados en cada nivel del CARE y en total en el corpus. La distribución de los valores está justificada por la temática de las tareas.

¹⁴⁰ Para referirnos al ejemplo seleccionado del CARE, indicamos, primero, el nivel de dominio al que corresponde el ejemplo y, segundo, el número de la prueba a la que este pertenece. Las muestras enteras del CARE están recogidas en el anexo 4.

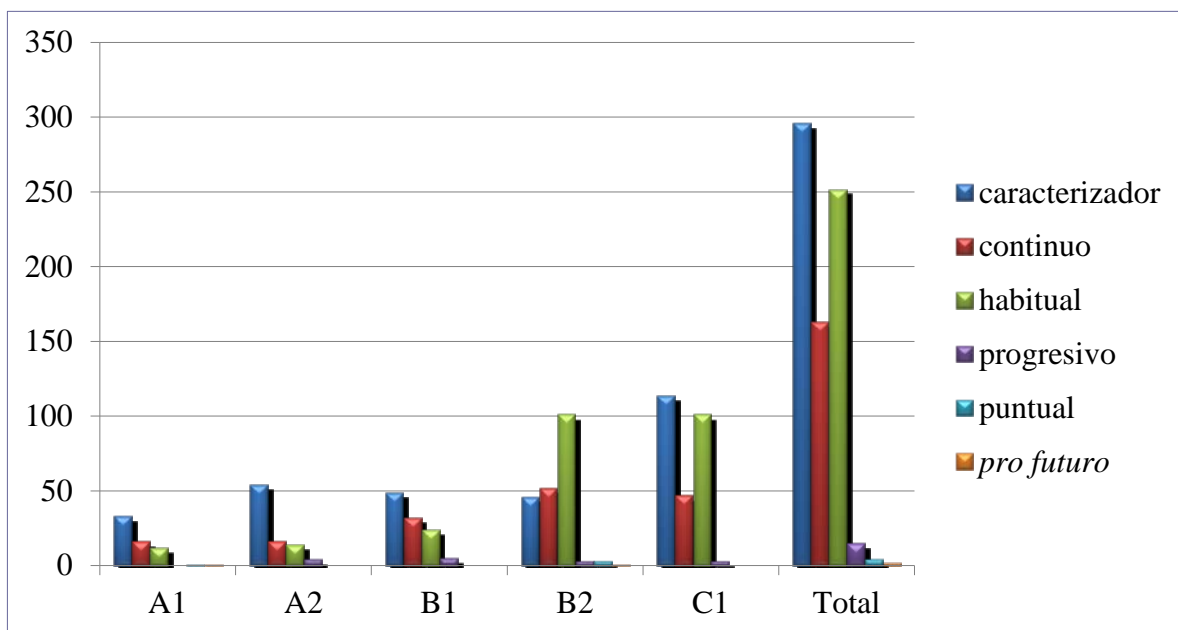


Figura 22. Usos correctos de *canto*, por niveles y en total, en el CARE

En cuanto a las características del uso de *canto* con estos valores, de acuerdo con nuestro análisis (tabla 13), el uso de la forma con los valores característicos, continuo y habitual es predominante con los verbos con el valor aspectual léxico propio de estados y poco frecuente con actividades, realizaciones y logros. Esta tendencia de uso es natural para el valor característico, dado que es propio de los predicados que señalan propiedades de personas u objetos. El predominio de los verbos atéllicos es, igualmente, natural con el valor continuo y una gran frecuencia de estados se explica por un uso frecuente de los verbos *pensar* y *creer* a la hora de introducir una opinión en los textos del corpus.

La correspondencia de estos tres valores de *canto* con la forma del presente imperfectivo *otkryvayu* en la L1 es absoluta, lo que sugiere que podría tratarse de un factor que facilita la adquisición de estos usos de *canto*. En cuanto a la dependencia sintáctica, según los datos, este factor no resulta determinante, puesto que la frecuencia de uso de la forma en las oraciones simples y coordinadas es semejante a la que se observa en las oraciones subordinadas.

El uso estable y frecuente de *canto* con los valores característico, continuo y habitual en todos los niveles del CARE –y también del CAES– y el empleo de la forma con estos valores en distintos contextos sintácticos permiten afirmar que se trata de usos consolidados en la interlengua de los aprendices rusohablantes. El uso de *canto* en las

oraciones condicionales con valor actual, en 16 casos, igualmente indica la adquisición del uso de la forma.

El valor progresivo, a su vez, se expresa por *canto* en 15 casos. El escaso uso de la forma se debe, según creemos, a la temática de las tareas que tenían que elaborar los alumnos, entre otras razones. La forma se utiliza con los predicados de distinto valor aspectual léxico, pero predomina, como es natural, con las actividades. La correspondencia con la forma utilizada en L1 es absoluta. Los datos del CARE no son suficientes para determinar si la dependencia sintáctica es un factor relevante en el uso de la forma; los usos de la forma en el corpus sugieren su mayor empleo en las oraciones simples y coordinadas. A pesar del escaso uso de *canto* con el valor progresivo en el CARE, consideramos que la aparición de dicho uso en 3,55 % (57) de casos del empleo total de *canto* en el CAES permite concluir que se trata de un uso estable y adquirido por los aprendices. Cabe destacar también que la perífrasis progresiva *estar + gerundio* se utiliza en presente solo en 9 ocasiones, de las que en 3 casos su uso es incorrecto, lo que sugiere un bajo grado de la adquisición de esta forma.

El uso de *canto* con el valor puntual se da en el CARE en 4 ocasiones (0,49 % del uso de la forma), lo que resulta insuficiente para sacar conclusiones acerca del grado de la adquisición de la forma. Consideramos que el uso escaso de *canto* con el valor puntual se debe a la temática de las tareas, igual que en el caso del CAES, que no ofrece ejemplos de dicho uso. Por lo tanto, ni el CAES ni el CARE no aportan datos para determinar si este uso de *canto* se consolida, aunque suponemos que, dado que se trata de un valor universal de la forma del presente, no causa dificultades a los aprendices.

La misma situación tiene lugar con el valor pro futuro, que se expresa en 2 casos (0,24 % del uso de la forma) en el CARE (0,19 % o 3 usos en el CAES) y el valor histórico de *canto*, que no se transmite. Los datos para su análisis son insuficientes o inexistentes. Sin embargo, creemos precipitado concluir que la escasez o la ausencia de uso de *canto* con estos valores están relacionadas con su dificultad para los aprendices, y consideramos que se debe a las características de las tareas, que no propician estos usos. Además, según el *PCIC*, el presente histórico es un uso que forma parte de inventario de los aprendices a partir del nivel B2; el dominio del presente pro futuro se requiere, a su vez, a partir del nivel A2.

En la tabla 13, mostramos los datos sobre la distribución de los usos correctos de *canto*, con todos los valores mencionados, en función del valor aspectual léxico de los predicados, la correspondencia con los usos de las formas de la lengua materna de los estudiantes y la dependencia o independencia sintáctica de su empleo¹⁴¹.

¹⁴¹ Para facilitar la visualización de estos datos, hemos considerado oportuno reflejarlos en una tabla en lugar de proceder a su descripción, que dificultaría innecesariamente la lectura de los resultados del análisis. Hemos diseñado, con esta finalidad, una tabla que incluye los datos de los tres criterios mencionados y los presenta en un espacio reducido. Hemos optado por presentar los datos sobre los usos correctos y los usos erróneos por separado, en el caso de un número considerable de sus apariciones; en el caso contrario, hemos preferido recoger los datos en una tabla, para facilitar la lectura. Igualmente, las figuras en las descripciones de las formas no se presentan si el uso de las formas es escaso.

En la tabla, los datos acerca del valor aspectual léxico de los predicados aparecen en la parte superior izquierda. Hemos utilizado las siguientes abreviaturas: *activ.* = actividad, *real.* = realización y *est.* = estado. Los datos acerca de la correspondencia de las formas del español con las formas del ruso aparecen en la parte superior derecha. Las abreviaturas utilizadas son *corresp.formal* –por correspondencia formal con una forma en ruso– y *no corresp.formal* –por la ausencia de correspondencia con una forma verbal en la L1 de los alumnos–. En las tablas que recogen datos sobre los usos incorrectos, con *corres.for.* –correspondencia formal– nos referimos a la correspondencia con la forma correcta que debería ser utilizada; con *no cor.(err)*. designamos que la forma correcta en español no coincide con la forma utilizada en ruso, que, a su vez, se corresponde con la forma errónea en español. *No corresp.* significa ausencia de correspondencia formal (la correspondencia –o analogía– entre las formas del español y del ruso se describe en el análisis contrastivo, en el apartado 2.5.1.1.).

En la parte inferior de la tabla, se recogen los datos acerca de la dependencia o independencia sintáctica –es decir, el contexto sintáctico– del uso de las formas. Hemos utilizado las siguientes abreviaturas: *cláus.principal* *OSub* = cláusula principal de una oración subordinada, *OSub* = cláusula subordinada de una oración subordinada, *OS* = oración simple, *OC* = oración coordinada, *su* = oración sustantiva, *re* = oración relativa, *ca* = oración causal, *fī* = oración final, *il* = oración ilativa, *cd* = oración condicional, *co* = oración concesiva y *te* = oración temporal.

Las tablas que recogen los usos incorrectos de una forma presentan datos acerca de los usos en función de la forma correcta que debería ser utilizada. Estas formas correctas se introducen con el símbolo de asterisco (*), para diferenciar las tablas con los usos correctos de las que contienen los usos erróneos.

Dado el espacio limitado de las casillas de la tabla, hemos utilizado abreviaturas para señalar las formas verbales cuyo uso se describe. Hemos optado, para facilitar la lectura, por utilizar las denominaciones de las formas utilizadas en las obras de la Real Academia Española (por ejemplo, *NGLE*, 2009: 1680), en el caso del español, omitiendo el elemento *pretérito* para evitar confusiones entre distintos usos. Los usos que destacamos de cada forma se describen en el apartado 3.4. Para designar un uso de una forma, utilizamos la denominación acortada de la forma, en mayúscula, y añadimos la denominación del uso en minúscula. Estas abreviaturas se recogen en la lista de abreviaciones, pero se anotan también a continuación, para facilitar su consulta (solo recogemos los usos registrados en las producciones de los alumnos):

Canto: PR (presente). Los valores: puntual = PRpu, habitual = PRha, caracterizador = PRca, continuo = PRco, progresivo = PRpr, narrativo = PRna y pro futuro = PRpf.

He cantado: PC (pretérito perfecto compuesto). Los valores: experiencial = PCex, continuo = PCco, de hechos recientes limitados al día de hoy = PCho y de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente=PCac.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | Total | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|----------------|-------------------|-------|----|----|----|------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | | |
| PRca | 5 | 7 | 6 | 278 | 296PR | | 296 | | | | | | | | | | | | |
| PRco | 19 | 10 | 7 | 127 | 163PR | | 163 | | | | | | | | | | | | |
| PRha | 40 | 15 | 27 | 170 | 252PR | | 252 | | | | | | | | | | | | |
| PRpr | 8 | 2 | 3 | 2 | 15PR | | 15 | | | | | | | | | | | | |
| PRpu | 1 | | 3 | | 4PR | | 4 | | | | | | | | | | | | |
| PRpf | | | 2 | | | 2FP | 2 | | | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | | OSub | | | | | | | | Total |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | |
| PRca | 86 | 61 | 29 | 14 | 10 | | 4 | 1 | 1 | 4 | 31 | 22 | 24 | | 2 | 4 | 3 | | 296 |
| PRco | 24 | 27 | 41 | 14 | 11 | | 1 | 9 | 1 | 2 | 8 | 8 | 7 | | 1 | 8 | 1 | | 163 |
| PRha | 53 | 60 | 41 | 14 | 12 | | 1 | 2 | 1 | 9 | 11 | 19 | 16 | | 1 | 2 | 2 | 8 | 252 |
| PRpr | 6 | 3 | 1 | 1 | | | | | | | 2 | | | | 1 | | | 1 | 15 |
| PRpu | 2 | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | 4 |
| PRpf | | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | 2 |

Tabla 13. Características de los usos correctos de *canto* en el CARE

Canté: PS (pretérito perfecto simple). Los valores: de una situación o un evento pretérito perfecto = PS.

Cantaba: IM (pretérito imperfecto). Los valores: habitual = IMha, continuo = IMco, progresivo = IMpr y de cortesía = IMcor.

Había cantado: PL (pretérito pluscuamperfecto). Los valores: antepretérito = PL.

Cantaré: FS (futuro simple). Los valores: de una situación o un evento futuro = FS

Voy a cantar: FA (futuro analítico). Los valores: de una situación o un evento futuro = FA.

Cantaría: CS (condicional simple). Los valores: de pospretérito = CSpp, de probabilidad = CSpr, de atenuación = CSat, de cortesía = CScor e hipotético = CSHi.

Habría cantado: COC (condicional compuesto). Los valores: hipotético = COChi.

Cante: PRS (presente del subjuntivo). Los valores: prospectivo = PRSpr, caracterizador = PRSca, continuo = PRSco.

Cantara: IMS (pretérito imperfecto del subjuntivo). Los valores: copretérito = IMSco, de un evento pretérito = IMSep, pospretérito = IMSpp, hipotético = IMSHi.

Hubiera cantado: PLS (pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo). Los valores: hipotético = PLSHi.

En el caso del ruso, que en la tabla aparece en el apartado de la correspondencia formal, hemos utilizado las siguientes siglas para las formas y sus valores (la descripción de distintos valores de las formas se da en los apartados 2.4.2.1.2. y 2.4.2.1.3.):

Otkryvayu: PR (presente).

Otkryl: pretérito perfecto. Los valores: fáctico concreto = FC, sumario = SU;

Otkryval: pretérito imperfecto. Los valores: fáctico generalizado = FG; procesal concreto = PC; iterativo ilimitado = II, iterativo limitado = II;

Otkroyu: FP (presente-futuro perfecto).

Budu otkryvat: FI (futuro imperfecto).

Otkryl by: IRP (forma perfecta del modo *irrealis*).

Otkryval by: IRI (forma imperfectiva del modo *irrealis*).

En cuanto a los usos erróneos de *canto*, hemos registrado 87 incorrecciones (10,62 % del uso de la forma), que se distribuyen de la siguiente manera: 2,56 % o 21 casos de la totalidad del empleo de la forma en el nivel A1; 1,71 % o 14 casos en el nivel A2; 2,56 % o 21 usos en el B1; 2,81 % o 23 usos en el B2 y 0,98 % o 8 casos en el C1. La figura 23 contiene los datos acerca de las incorrecciones de uso de *canto*, por niveles y en total, señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

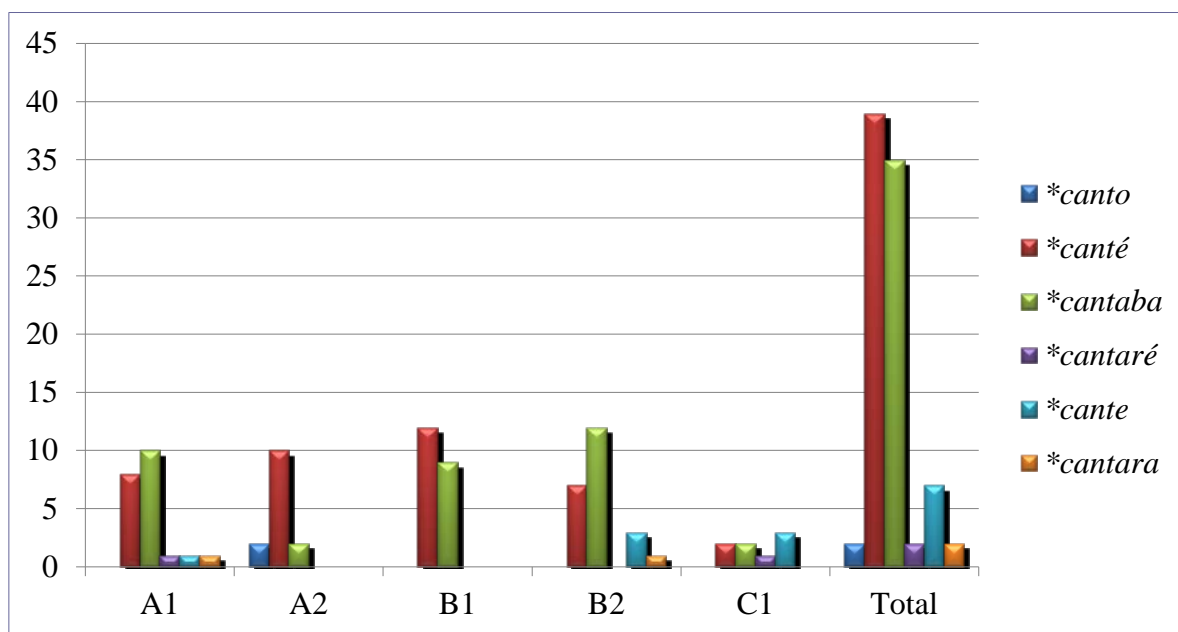


Figura 23. Usos incorrectos de *canto*, por niveles y en total, en el CARE

Dada su poca frecuencia (tabla 14), consideramos los usos de *canto* en lugar de *cante* (7 usos), *cantaba* (con el valor progresivo, 3 usos), *cantaré* (2), *cantara* (2) y *canto* (en lugar de *estoy cantando*, 2 casos) como errores puntuales, que no caracterizan la interlengua de los estudiantes rusohablantes del español. En el CAES, hemos registrado anteriormente los errores puntuales del uso de *canto* en lugar de *¡canta!* (3 usos), *he cantado* (2), *cantaré* (2), *voy a cantar* (1), *cantaría* (1) y *cantar* (1). En el análisis del CAES, hemos anotado la necesidad de confirmar si el uso de *canto* por *cante* es un error característico de los aprendices rusohablantes. Puesto que en el CARE, de 819 usos de la forma, este error se da en 8 ocasiones, creemos que no se puede considerar esta incorrección como sistemática.

Por otro lado, los datos sugieren que el frecuente empleo de *canto* en vez de *canté* y *cantaba* permite determinar estos errores como tendencias, por lo que se

confirma la previsión del CAES. Así, el uso de *canto* por *canté* se da en 39 ocasiones (4,76 % del uso de la forma) en el CARE y en 11 casos (0,69 %) en el CAES. La incorrección se registra en todos los niveles de CARE y, mayoritariamente, con los predicados de estado. Es especialmente frecuente con los verbos *ser* y *estar* en los predicados nominales. Según nuestro análisis, en 21 casos de esta incorrección, en la lengua materna de los estudiantes, se utiliza la forma del presente imperfectivo *otkryvayu* en los contextos analizados, por lo que aparición de este error parece estar influenciada por la interferencia de la L1. Así, podemos destacar dos contextos sintácticos en los que este error surge en paralelismo con la L1: en primer lugar, se trata de la oración subordinada sustantiva, como en *Creo que, estas vacaciones son mejores vacaciones en mi vida porque tuvo un montón de diversión...* (CARE: A2, prueba 26), y en segundo lugar, se registra en una oración simple, como en *Es mi mejores vacaciones* (CARE: A1, prueba 4). Aunque en ruso es posible utilizar el pretérito imperfecto en dichos contextos, el uso del presente –el verbo del predicado nominal suele omitirse– es frecuente y correcto. Dado que la incorrección se registra en todos los niveles de idioma, creemos que se trata de un error fosilizado.

El uso de *canto* por *cantaba* también es frecuente en el CARE (32 casos o 3,91 % de uso de *canto*) y ha sido anotado en el CAES (12 casos). En 19 casos, el uso de *canto* se da por *cantaba* con el valor continuo, con los predicados del estado. En 13 ocasiones, se observa el uso de *canto* por *cantaba* con el valor habitual, mayoritariamente, con los verbos de estado. Ambos usos se dan tanto en las oraciones simples y coordinadas, como en las subordinadas. Puesto que estas incorrecciones se registran en ambos corpus y se mantienen en todos los niveles de dominio del español (*canto* por *cantaba* con el valor habitual en los niveles A2, B1 y B2), creemos posible hablar de los errores característicos de los aprendices rusohablantes.

En cuanto a las explicaciones de esta tendencia de uso, en primer lugar, ya otros autores indicaron que la primera forma que se utiliza erróneamente en lugar de *cantaba* es *canto* (Fernández López, 1997), lo que señala que esta incorrección es común en las primeras etapas de adquisición del español. En segundo lugar, de acuerdo con nuestro análisis contrastivo, la relación de simultaneidad con una acción pretérita puede expresarse en ruso tanto por una forma pretérita imperfectiva *otkryval* como por una forma del presente imperfectivo *otkryvayu*, dando lugar al fenómeno de la correlación

temporal en este último caso (por ejemplo, *сказал что занимается* [Pres.Ipfv.] –*dijo que estaba estudiando*–). Además, en los casos en los que el verbo *быть* (*ser* o *estar*) forma parte de un predicado nominal, son frecuentes los contextos que permiten su uso en pretérito imperfectivo y en presente imperfectivo. Por ello, aunque hemos considerado los usos más frecuentes, en la mayoría de los contextos analizados el uso del presente imperfectivo *открываю* en la traducción al ruso es igualmente posible. Es lo que sucede en el ejemplo *Nosotros paseamos mucho y nos pareció que todos los lugares es conocidos* (CARE: A1, prueba 4). Por ello consideramos que la interferencia de la lengua materna de los aprendices podría ser la razón del error del uso de *canto* por *cantaba*, con el valor continuo y con el valor habitual, en algunos casos. En ambos casos, se trata de los errores fosilizados en la interlengua de los aprendices.

En la tabla 14, mostramos los datos sobre los usos incorrectos de *canto*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | Total | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|-------|----|------|----|----|----|----|----|----|-------|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corres.for. | no cor.(err.) | no corresp. | | | | | | | | | | | |
| *PS | 1 | | 2 | 36 | 3FC | 21 PR | 15FG | 39 | | | | | | | | | | |
| *IMco | | | | 19 | 7FG,5PC,1II | 3PR | 1FG, 2PC | 19 | | | | | | | | | | |
| *IMha | | | 1 | 12 | 4FG,3PC,1II | 5PR | | 13 | | | | | | | | | | |
| *IMpr | 1 | 1 | | 1 | 2FG,1II | | | 3 | | | | | | | | | | |
| *PRpr | 2 | | | | 2PR | | | 2 | | | | | | | | | | |
| *PRsca | | | | 2 | | 2PR | | 2 | | | | | | | | | | |
| *PRsco | | 1 | | 3 | | 4PR | | 4 | | | | | | | | | | |
| *PRsha | | | | 1 | | 1PR | | 1 | | | | | | | | | | |
| *IMsco | | | | 2 | 2IRI | | | 2 | | | | | | | | | | |
| *FS | 2 | | | | 2FP | | | 2 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | Total | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co |
| *PS | 13 | 9 | | 6 | 3 | | | | | 4 | 4 | | | | | | | 39 |
| *IMco | 4 | 5 | 1 | | 1 | | | 1 | | 2 | 2 | 2 | | | 1 | | | 19 |
| *IMha | 2 | 3 | | | | | 1 | | | | 1 | 6 | | | | | | 13 |
| *IMpr | 1 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 3 |
| *PRpr | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 2 |
| *PRsca | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | 2 |
| *PRsco | | | | | | | | | 3 | 1 | | | | | | | | 4 |
| *PRsha | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| *IMsco | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | 2 |
| *FS | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |

Tabla 14. Características de los usos incorrectos de *canto* en el CARE

3.6.2.2. He cantado

La forma *he cantado* se utiliza en las producciones de los aprendices del CARE en 79 casos, correspondientes al 2,74 % del uso total de las formas verbales. El empleo de la forma se registra en todos los niveles de dominio del idioma y corresponde al 8,58 % o 36 casos del uso verbal del nivel A1; 2,24 % o 12 casos en el nivel A2; 3,37 % o 18 usos en el B1; 1,04 % o 7 usos en el B2 y 1,24 % o 6 casos en el C1. La forma se utiliza con una frecuencia considerable en el nivel A1, puesto que es la primera forma pretérita que aprenden los estudiantes. El descenso de su aparición en los niveles posteriores se debe, según creemos, a la falta de consolidación de su uso y a la formulación de las tareas.

La forma se utiliza correctamente en 16 ocasiones o 20,25 % de la totalidad de su empleo. Se registra el empleo de *he cantado* con el valor experiencial, como en el ejemplo *Yo no puedo decir que he estado en Turquía o Francia o Alemania o otros países extranjeros, y por eso no he visto la belleza de estos países* (CARE: A2, prueba 23); con el valor continuo, como en *Ha pasado mucho tiempo ya, pero yo todavía recuerdo aquel viaje que me gustó mucho* (CARE: A2, prueba 30); con el valor de hechos presentados como actuales, como en *Me han encantado tanto tus historias que decidí a compartir contigo diferentes memorias* (CARE: B1, prueba 40), y con el valor de hechos recientes, como en *Esta semana he leído tu blog dedicado a los recuerdos que tiene la gente sobre sus estudios en el colegio* (CARE: B2, prueba 59). En la figura 24, se recogen datos acerca del uso de *he cantado* con los valores mencionados en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

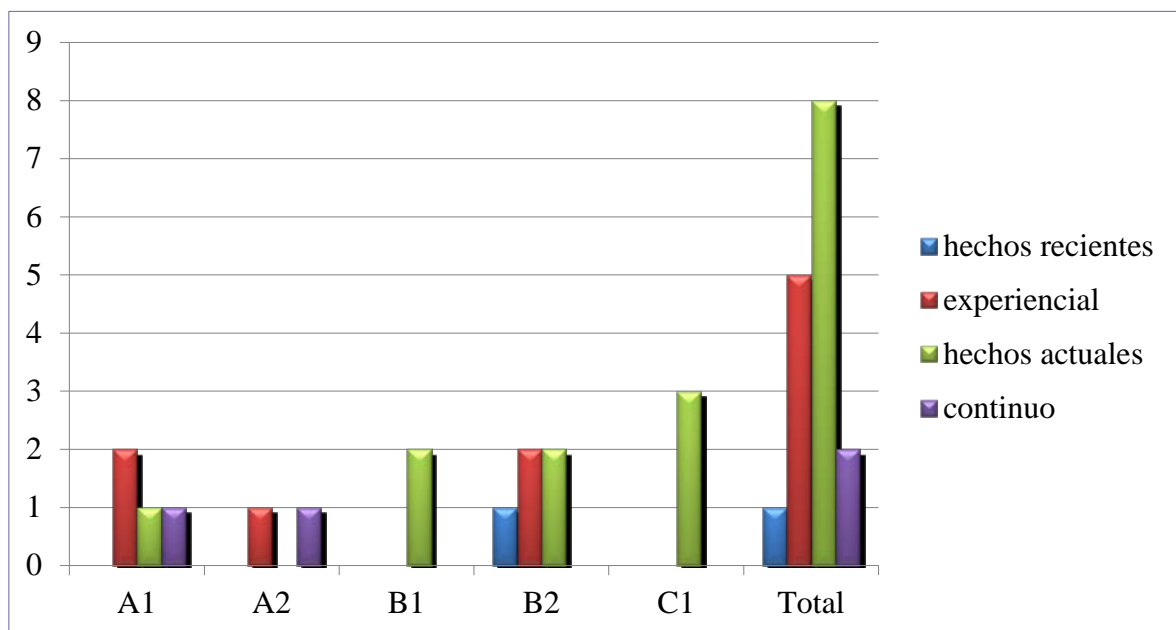


Figura 24. Usos correctos de *he cantado*, por niveles y en total, en el CARE

La poca frecuencia de empleo correcto de *he cantado* parece sugerir un bajo grado de consolidación del uso de la forma y no permite sacar conclusiones acerca de las características de los empleos correctos ni acerca de los factores que podrían influir en su aparición. En el CAES, el uso correcto de la forma se da en 79,7 % o 55 casos del empleo de la forma y la distribución de los usos con distintos valores sugiere su adquisición por parte de los alumnos. Esta diferencia en los datos sobre el empleo de la forma en dos corpus confirma que no se puede definir *he cantado* como una forma cuya adquisición no presenta dificultades a los alumnos rusohablantes.

Suponemos que la ausencia de una forma morfológica y funcionalmente idéntica en la lengua materna de los estudiantes podría explicar la dificultad del empleo de *he cantado*. Igualmente, considerando una gran diferencia existente entre los datos de los informantes del CAES y los del CARE, creemos que la influencia de la instrucción es otro factor que podría determinar el grado de la adquisición de la forma por parte de los estudiantes.

A pesar de que no vemos posible generalizar los datos sobre los usos correctos de la forma, señalamos en la tabla 15 sus características.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | Total | | | | | | | | | | |
|------|--|-------|----------------------|------|--------------------|----|-------------------|----|-------|------|----|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| PCex | 1 | 2 | 1 | 1 | 2FG, 1FC, 1PR, 1PC | | | | 5 | | | | | | | | | | |
| PCco | | 2 | | | 1FG, 1PR | | | | 2 | | | | | | | | | | |
| PCac | | 1 | 6 | 1 | 1FG, 6FC, 1PC | | | | 8 | | | | | | | | | | |
| PCho | | | 1 | | 1PC | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | |
| PCex | 4 | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | 5 |
| PCco | | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| PCac | 2 | 2 | 1 | 3 | | | | | | | | | | | | | | | 8 |
| PCho | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

Tabla 15. Características de los usos correctos de *he cantado* en el CARE

Los usos incorrectos de *he cantado* se dan en 79,75 % o 63 casos del uso de la forma, que se distribuyen de la siguiente manera: 88,89 % o 32 casos de la totalidad del empleo de *he cantado* en el nivel A1; 83,33 % o 10 casos en el nivel A2; 88,89 % o 16 usos en el B1; 28,57 % o 2 usos en el B2 y 50,00 % o 3 usos en el C1. Es la forma verbal que el mayor porcentaje de usos erróneos en comparación con sus usos correctos presenta en el CARE. De la totalidad de los usos erróneos de las formas verbales en el CARE, *he cantado* proporciona incorrecciones correspondientes al 12,32 %. La figura 25 presenta datos acerca de las incorrecciones del empleo de *he cantado*, por niveles, señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

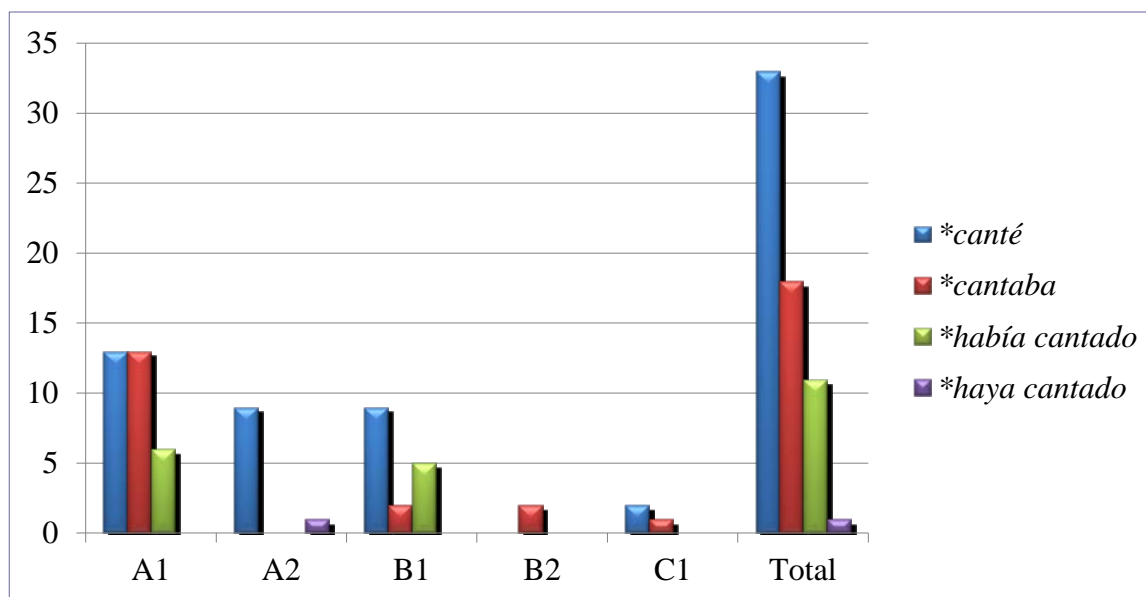


Figura 25. Usos incorrectos de *he cantado*, por niveles y en total, en el CARE

Los usos de *he cantado* en vez de *haya cantado* y *había cantado* se consideran errores puntuales, debido a su poca frecuencia. Por otro lado, los datos del CARE permiten destacar dos tendencias de uso incorrecto de *he cantado* en las producciones de los estudiantes rusohablantes: *he cantado* el lugar de *canté* y *he cantado* en lugar de *cantaba* (con el valor continuo y habitual).

El empleo de *he cantado* por *canté* se da en 33 ocasiones (41,77 % del uso de la forma) en el CARE (en el CAES, en 10 casos). Se observa un ejemplo en *No recuerdo todo porque yo estaba muy pequeño, pero yo recuerdo que este viaje me gustaba mucho. Hemos recogido las piedras de la costa del lago, que son muy hermosos, suaves y de mil colores* (CARE: A2, prueba 30). De acuerdo con nuestro análisis, dado que dicho uso se da con los predicados de distintos valores aspectuales léxicos, el modo de acción de los predicados no parece ser un factor determinante de la aparición de esta incorrección. La interferencia de la L1 tampoco se ve como un criterio que origina este error, puesto que en 28 de 33 casos la aparición de esta incorrección corresponde con el uso del pretérito perfecto *otkryl* (con el valor fáctico-concreto) en la lengua materna de los estudiantes. Suponemos, por tanto, que el uso de *he cantado* por *canté* se debe a la ausencia de consolidación del uso de la forma, debida, a su vez, a la ausencia de esta forma en la lengua rusa.

A su vez, el predominio del error en las oraciones simples y las oraciones coordinadas está relacionado, según creemos, con la influencia de la instrucción, porque el uso de *he cantado* se práctica, mayoritariamente, en las oraciones simples y coordinadas (así, en el *PCIC* –anexo 1– el uso de la forma nunca se ejemplifica en una oración subordinada). Se trata de un error fosilizado, que permanece en todos los niveles.

A su vez, el error del uso de *he cantado* por *cantaba* se da en 18 casos o 22,78 % del uso de la forma (en el CAES, se observa en 2 casos). Un ejemplo se ve en *Hemos querido que sea inolvidable e interesante* (CARE: B1, prueba 52). En 10 ocasiones, la forma se utiliza en lugar de *cantaba*, con el valor continuo, y en 8 ocasiones, con el valor habitual. El error se fosiliza en la interlengua de los alumnos. Según los datos que ofrece el CARE, el modo de acción y la influencia de la lengua materna no determinan la aparición de este error (el predominio de los predicados de estado se debe a la preferencia hacia los predicados nominales por parte de los aprendices). Suponemos que

este error se debe, igualmente, a la ausencia de consolidación del uso de *he cantado* a causa de la ausencia de una forma análoga en la lengua rusa. El predominio de la incorrección en las oraciones simples, coordinadas y las cláusulas principales de las oraciones subordinadas se debe a la influencia de la instrucción, según creemos.

Por último, una atención especial merece también el error del uso de *he cantado* por *había cantado*. Esta incorrección se registra en 11 ocasiones (13,92 % del uso de la forma), lo que podría sugerir que se trata de una tendencia de los alumnos rusohablantes, cuyo idioma materno carece de ambas formas y refleja el fenómeno de la *consecutio temporum*, propio del uso de *había cantado*, de otra manera. No obstante, este error se observa solo en los niveles A1 y B1 y, dado que, según el *PCIC*, el dominio de *había cantado* se requiere a partir del B1, creemos que el uso de *he cantado* por *había cantado* es un error puntual en el nivel A1, que se debe al desconocimiento de uso de la forma. La incorrección no se observa ni en el nivel B2 ni en C1. Por lo tanto, consideramos que no se puede hablar de una incorrección característica de la interlengua de los alumnos rusohablantes. Un ejemplo de este error se da en *Este viaje fue mi sueño, porque yo nunca he ido al mar* (CARE: B1, prueba 54).

Los datos acerca de las características de uso incorrecto de *he cantado* se muestran en la tabla 16.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | | | | To- tal | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|----|---------------|----|----|-------------|----|------------|----|----|----|----|----|------------|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corres.for. | | no cor.(err.) | | | no corresp. | | | | | | | | | |
| *PS | 2 | 13 | 11 | 7 | 28 FC | | | | | 4FG, 1PC | 33 | | | | | | | | |
| *IMco | | | | 10 | 3FG, 6PC | | | | | 1PR | 10 | | | | | | | | |
| *IMha | 5 | 2 | | 1 | 6II, 2PC | | | | | | 8 | | | | | | | | |
| *PL | 1 | 4 | 4 | 2 | | | | | | 4FG, 7PC | 11 | | | | | | | | |
| *PCSex | | | | 1 | | | | | | 1FG | 1 | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | | te |
| *PS | 13 | 14 | 2 | 1 | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | 33 |
| *IMco | 3 | 1 | | | 2 | | | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | | | | 10 |
| *IMha | 1 | 6 | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 8 |
| *PL | 1 | 2 | | | 3 | | | | | 1 | | | 4 | | | | | | 11 |
| *PCSex | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |

Tabla 16. Características de los usos incorrectos de *he cantado* en el CARE

El escaso número de los usos correctos y una gran frecuencia de los errores de uso de *he cantado* en el CARE nos permiten afirmar que se trata de una forma cuya adquisición presenta dificultades para los alumnos rusohablantes.

3.6.2.3. *Canté*

La forma *canté* es la forma verbal más frecuentemente empleada en los textos de los aprendices rusohablantes de ELE en el CARE. De 877 casos, correspondientes a 33,07 % del uso total de las formas verbales, la forma se utiliza en el nivel A1 en 47,26 % o 198 casos del uso total de las formas verbales; en el nivel A2, en 50,37 % o 270 casos; en el nivel B1, en 40,82 % o 218 casos; en el B2, en 17,28 % o 120 casos, y en el C1, en 14,55 % o 71 casos. El mayor uso de la forma se registra en el nivel inicial y va decreciendo gradualmente, lo que está relacionado con el mayor dominio de otras formas verbales y las características de los textos que tenían que elaborar los alumnos.

La forma se utiliza correctamente en 83,81 %, correspondientes a 735 casos, con el valor de una situación o un evento pretérito perfecto. Un ejemplo de uso correcto de *canté* se aprecia en *El concierto se celebró en la pequeña pero muy hermoso teatro. Ganamos y tomaron el gran premio* (CARE: A2, prueba 29). En la figura 26, se recogen datos acerca del uso de *canté* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

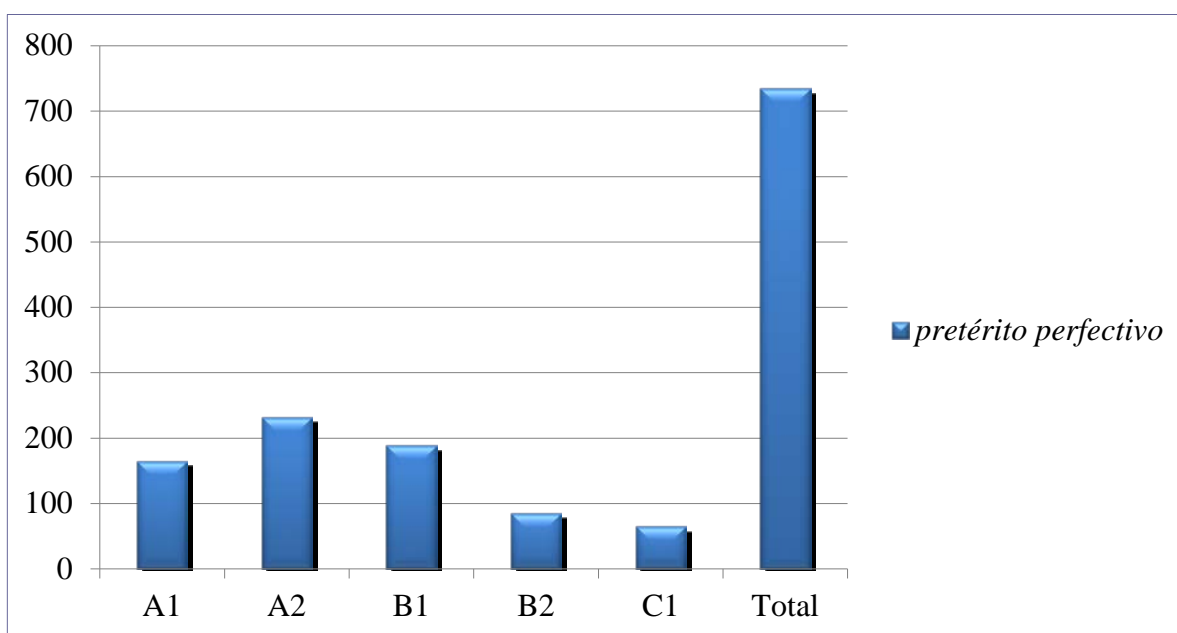


Figura 26. Usos correctos de *canté*, por niveles y en total, en el CARE

De acuerdo con nuestro análisis del desarrollo de uso de *canté* en la interlengua de los alumnos rusohablantes del CARE, este se da de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto (apartado 3.6.2.19.). El uso de *canté* coincide con la forma del pretérito perfecto *otkryl* en lengua materna de los alumnos en 69,35 % de los casos, y corresponde al uso del pretérito imperfectivo *otkryval*, con distintos valores, en las ocasiones restantes. Dicha situación se mantiene en todos los niveles, por lo que creemos que la influencia de la L1 podría explicar algunos de los usos de la forma, pero no puede verse como determinante. El contexto sintáctico no resulta determinante, aunque se aprecia que el uso de *canté* es mayor en las oraciones simples y coordinadas y es más frecuente en la cláusula principal y subordinada de las oraciones subordinadas sustantivas, relativas, causales y temporales.

Estos datos permiten afirmar que el uso de *canté* con el valor del evento pretérito perfecto es de alto grado de adquisición en la interlengua de los alumnos. En la tabla 17, señalamos las características de uso correcto de la forma.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | Total | | | | | | | | | | |
|----|--|-------|----------------------|------|----------------|----|----------------------|------|-------|----|-------|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| PS | 79 | 187 | 284 | 185 | 378FC,132SU | | 140FG,21PC,25IL,39II | | 735 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | Total | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | OSub | | | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te |
| PS | 240 | 267 | 22 | 37 | 21 | | 4 | 1 | 3 | 31 | 23 | 19 | 25 | | 4 | | 3 | 35 | 735 |

Tabla 17. Características de los usos correctos de *canté* en el CARE

Las incorrecciones del uso de *canté* se producen en 16,19 % del empleo de la forma (142 casos). La distribución por niveles es la que sigue: 16,67 % o 33 casos de la totalidad del empleo de la forma en el nivel A1; 14,07 % o 38 casos en el nivel A2; 13,76 % o 30 usos en el B1; 29,17 % o 35 en el B2 y 8,45 % o 6 usos en el C1. En la figura 27, mostramos los datos acerca de las incorrecciones del empleo de *canté*, por niveles¹⁴², señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

¹⁴² Esta figura no recoge los datos sobre el uso total, para facilitar la lectura de los datos.

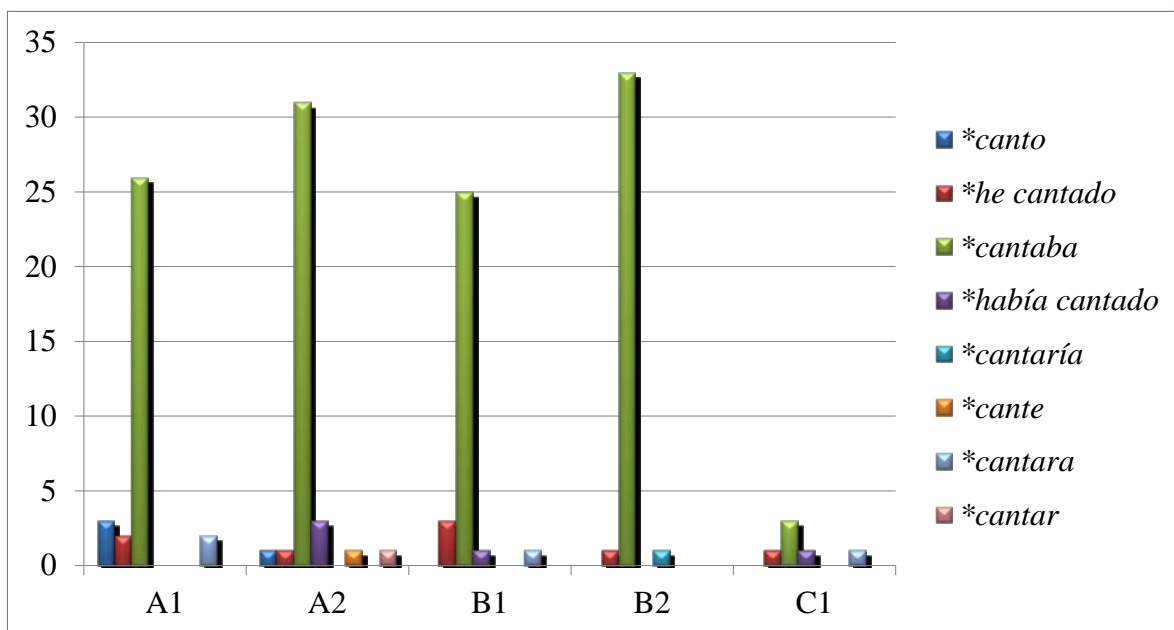


Figura 27. Usos incorrectos de *canté*, por niveles, en el CARE

Debido a su poca frecuencia, los empleos de *canté* por *canto* (4 usos), *he cantado* (8), *había cantado* (5), *cante* (1), *cantara* (4), *cantaría* (1) y *cantar* (1) se consideran errores puntuales. Los datos del CAES sugerían que el error del uso de *canté* por *he cantado* podría ser característico de la interlengua de los alumnos rusohablantes, pero el análisis del CARE no aporta datos que indique que este error sea sistemático.

Por otro lado, los datos del CARE permiten destacar la tendencia de uso incorrecto de *canté* por *cantaba* (con valores básicos), de gran frecuencia en las producciones de los estudiantes rusohablantes. Un ejemplo de este error se aprecia en *Me encantaba crear competiciones deportivos o de don. Más, después de las clases, me ayudaron con mis deberes de casa y por eso tenía buenas notas* (CARE: C1, prueba 81). El CAES igualmente apuntaba la tendencia hacia este error. El uso de *canté* en lugar de *cantaba*, con los valores fundamentales, se observa en 118 ocasiones o 13,45 % del uso total de la forma. El empleo en lugar de *cantaba* con el valor continuo es el que más errores provoca.

Según los resultados del análisis (tabla 18), la interferencia de la lengua materna no puede considerarse la razón de dichos errores, dado que en los contextos análogos del ruso predomina igualmente la forma del pretérito imperfectivo *otkryval*. El error se registra tanto en las oraciones simples y coordinadas, como en las subordinadas; no obstante, la particularidad de estos errores consiste en su predominio en ciertos tipos de

las oraciones subordinadas: sustantivas, relativas, causales y temporales. La necesidad del uso de *cantaba*, en lugar de *canté*, en las cláusulas subordinadas se explica por el fenómeno *consecutio temporum* en 38 usos, según nuestro análisis. El valor aspectual léxico no resulta determinante en la aparición de estos errores, dado que no se anota el predominio de los predicados télicos. Se observa, a su vez, un uso mayor de los predicados de estado, lo que se debe, según creemos, al carácter descriptivo de los textos de los aprendices. La frecuencia del error del uso de *canté* en lugar de *cantaba*, con sus valores básicos, en todos los niveles de dominio de ELE en el corpus permite definirlo como un error fosilizado.

Los datos acerca de las características de los usos incorrectos de *canté* se muestran en la tabla 18.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | Total | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|-----------------------|---------------|------------------|-------|----|------|----|----|----|----|----|----|-------|----|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| *IMco | 4 | 13 | 2 | 38 | 17FG,29PC,4II | 7FC | | 57 | | | | | | | | | | | |
| *IMha | 8 | 11 | 3 | 24 | 6FG,20PC,13II, 3IL | 3FC, 1SU | | 46 | | | | | | | | | | | |
| *IMpr | 8 | | | 7 | 3FG,9PC,3II | | | 15 | | | | | | | | | | | |
| *PRca | | | | 1 | 1PR | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PRha | | 1 | | | 1PR | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PRna | | | 2 | | | 2FC | | 2 | | | | | | | | | | | |
| *PCex | | | 1 | 2 | 1FG, 1PC | | 1FG | 3 | | | | | | | | | | | |
| *PCac | | 1 | 1 | 2 | | 3FC | 1FG | 4 | | | | | | | | | | | |
| *Pcho | | | 1 | | | | 1IRP | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PL | 1 | 2 | 2 | | 1PC | 4FC | | 5 | | | | | | | | | | | |
| *PRsca | | | | 1 | | | 1IRP | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMSCO | | | 1 | 2 | | | 1FG,1PC, 1INF | 3 | | | | | | | | | | | |
| *IMShi | | | | 1 | 1IRI | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *CShi | | | 1 | | 1IRI | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *INF | | | 1 | | | 1FC | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | Total | | |
| | OS | OC | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| *IMco | 13 | 15 | 2 | 3 | 3 | | | | | | 5 | 9 | 4 | | | | | 3 | 57 |
| *IMha | 7 | 22 | | 1 | 3 | | 1 | | | 1 | | 1 | 6 | | 1 | | | 3 | 46 |
| *IMpr | 1 | 5 | | | 1 | | | | | 2 | | 1 | 2 | | | | | 3 | 15 |
| *PRca | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *PRha | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *PRna | | 2 | | | | | | | | | | | | | | | | | 2 |
| *PCex | 1 | 1 | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 3 |

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|---|---|---|--|--|---|--|--|---|---|---|--|---|--|--|---|
| *PCac | | 2 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | 4 |
| *PCho | | | 1 | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *PL | | 3 | | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | 5 |
| *PRScA | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| *IMSco | | 1 | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | 3 |
| *IMShi | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 |
| *CShi | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 |
| *INF | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |

Tabla 18. Características de los usos incorrectos de *canté* en el CARE

3.6.2.4. *Cantaba*

La forma *cantaba* es la tercera forma verbal más frecuentemente empleada en los textos de aprendices rusohablantes de ELE del CARE. De 669 casos (25,23 % del uso verbal en el corpus), en el nivel A1 el uso de la forma corresponde al 21,00 % o 88 casos del uso verbal; en el nivel A2, a 25,75 % o 138 casos; en el nivel B1, a 24,91 % o 133 casos; en el B2, 34,37 % o 232 casos, y en el C1, en 15,98 % o 78 casos. El crecimiento de la frecuencia de uso de *cantaba* del nivel A1 al nivel B2 se debe al aumento de grado de su dominio y el descenso de su uso en el nivel C1 está relacionado con las características de los escritos elaborados.

La forma se utiliza correctamente en 669 de casos (77,43 %). Se registra el uso de *cantaba* con el valor continuo, como en caso de *Me gusto su mercado, porque allí habia una gran cantidad de productos de madera, y tambien recuerdos con conchas* (CARE: B1, prueba 37); con el valor habitual, como en *Nosotros recogíamos las conchas y las piedras pequeñas, cogíamos los lagartos y alimentábamos a los gatos que siempre nos esperaban después del desayuno* (CARE: B1, prueba 44); con el valor progresivo, como en *Para llegar a un pueblo tuvimos que hacer transbordo en Roma, pero pausa entre dos trenes era muy corta. Corriamos, empujábamos y por eso perdonabamos el las todos lenguas que sabemos* (CARE: A1, prueba 9), y con el valor de cortesía, en una ocasión, en el ejemplo *En conclusión quería hablar un poco del sistema de la educación* (CARE: C1, prueba 73). En la figura 28, se recogen datos acerca del uso de *cantaba* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

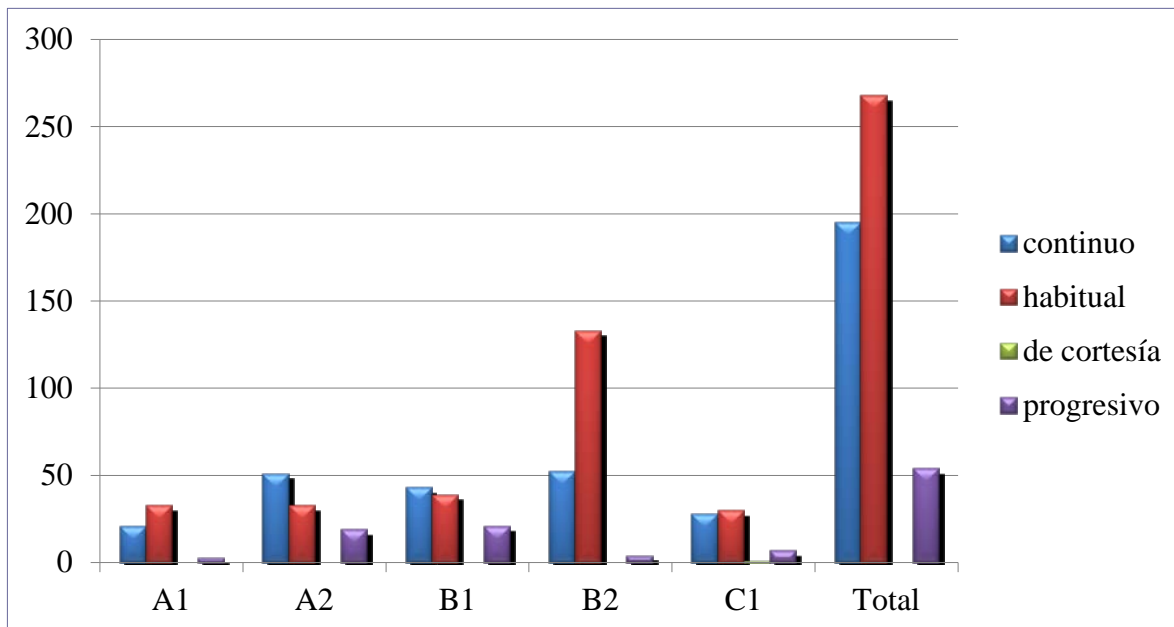


Figura 28. Usos correctos de *cantaba*, por niveles y en total, en el CARE

En cuanto a las características de estos usos, de acuerdo con los datos de nuestro análisis (tabla 19), *cantaba*, en sus valores básicos, predomina con los predicados de estado. El análisis del desarrollo del uso de *canté* y *cantaba* en la interlengua de los aprendices rusohablantes (apartado 3.6.2.19.) indica que este se da de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto; no obstante, la frecuencia de uso de *cantaba* refleja, en todos los niveles, la influencia del valor aspectual léxico de los predicados. A excepción de un caso, en la traducción de los enunciados al ruso se utiliza el pretérito imperfectivo, de ahí que la transferencia de la lengua materna parezca facilitar la adquisición de la forma. La distribución de los usos de la forma en ruso indica que, aunque en la mayoría de los casos los valores particulares de *otkryval* y *cantaba* coinciden, esta correspondencia no siempre tiene lugar, lo que significa, según creemos, que, en los casos en los que se produce la transferencia de la L1, los alumnos se guían por la forma morfológica del verbo antes que por un valor concreto.

Los usos de la forma se registran tanto en las oraciones simples y coordinadas, como en las oraciones subordinadas. De acuerdo con nuestro análisis, en 36 casos el uso de *cantaba* en la cláusula subordinada refleja el fenómeno *consecutio temporum*. Cabe añadir que la forma progresiva *estaba* + *gerundio* aparece solo en una ocasión, lo que sugiere que es difícil para los estudiantes. Estos datos permiten afirmar que el uso de

cantaba con los valores continuo, habitual y progresivo se consolidan en la interlengua de los aprendices.

En cuanto al uso de *cantaba* con el valor secundario de cortesía, en el CARE, dicho uso se registra en una ocasión, mientras que en el CAES dicho valor se trasmite en 14,71 % del uso de la forma (25 usos). Aunque el CARE no aporta datos para analizar las características de este uso, su frecuencia en el CAES y la predicción del análisis contrastivo permite suponer que dicho empleo no presenta dificultades a los alumnos rusohablantes, dado, según creemos, a la transferencia de la L1.

En la tabla 19, señalamos las características de los usos correctos de *cantaba*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | To- tal | | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|-------------------------|-------------------|------------|----|----|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|-----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | | |
| IMco | 22 | | | 173 | 161PC,24FG,4II,5IL | 1PR | 195 | | | | | | | | | | | | |
| IMha | 71 | 44 | 9 | 143 | 205II,28FG,27IL, 7PC | | 267 | | | | | | | | | | | | |
| IMpr | 12 | 4 | 3 | 35 | 43PC,5FG,6IL | | 54 | | | | | | | | | | | | |
| IMcor | | | | 1 | 1PC | | 1 | | | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| IMco | 41 | 54 | 12 | 2 | 14 | | | | 2 | 4 | 7 | 19 | 24 | | 1 | | | 15 | 195 |
| IMha | 46 | 124 | 10 | 7 | 15 | | 1 | 1 | 2 | 6 | 10 | 12 | 19 | | 6 | 1 | | 7 | 267 |
| IMpr | 8 | 22 | 1 | 1 | 2 | | | | | 2 | 2 | 1 | 7 | | 3 | | | 5 | 54 |
| IMcor | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

Tabla 19. Características de los usos correctos de *cantaba* en el CARE

Cantaba se utiliza de forma incorrecta en 22,57 % del empleo de la forma (151 usos), con la siguiente distribución por niveles: 35,23 % o 31 casos de la totalidad del empleo de la forma en el nivel A1; 25,36 % o 35 casos en el nivel A2; 22,56 % o 30 usos en el B1; 18,53 % o 43 en el B2, y 15,38 % o 12 usos en el C1. En la figura 29, mostramos los datos acerca de las incorrecciones del empleo de *cantaba*, por niveles¹⁴³, señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

¹⁴³ Esta figura no recoge los datos del uso total, para facilitar la lectura de los datos.

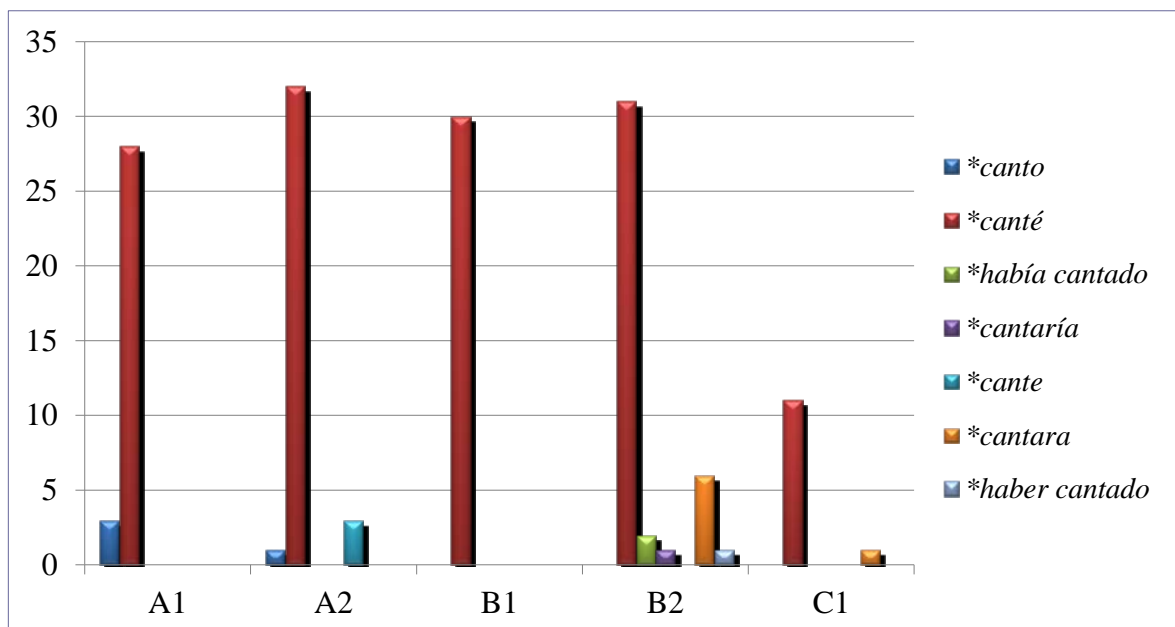


Figura 29. Usos incorrectos de *cantaba*, por niveles, en el CARE

Los errores de uso de *cantaba* por *canto* (4 casos), *había cantado* (2), *cantaría* (1), *cante* (3), *cantara* (7) y *haber cantado* (1) son puntuales. El CAES también recoge algunos de estos errores. Por otro lado, los datos del CARE señalan la existencia de una incorrección sistemática de uso de *cantaba*: *cantaba* por *canté*. Un ejemplo de este error se halla en *Yo preparaba para los exámenes durante un año y medio* (CARE: prueba 76). El CAES igualmente apuntaba la tendencia hacia este error.

Este error se produce en 132 casos o 19,73 % del uso total de la forma y es frecuente en todos los niveles de dominio. Según los datos de nuestro análisis, el error se registra con los predicados atéticos en 99 casos (esta tendencia se mantiene en todos los niveles), lo que permite suponer que la ausencia de un límite interno de una acción influye en su uso con *cantaba* en vez de *canté*. En la L1 de los alumnos, la forma del pretérito imperfectivo *otkryval* se utiliza en 106 de 132 casos del uso erróneo, lo que sugiere que podría tener lugar la interferencia de la L1. Creemos que un papel importante desempeña en la interferencia el uso de *otkryval* con el significado fáctico general, que en español se transmite por la forma *canté* o *he cantado*. Como señalan los datos, la correspondencia con dicho uso en ruso es la más frecuente. Además, influye en la aparición de esta incorrección la compatibilidad del complemento *durante* en ruso con el pretérito imperfectivo; según nuestros cálculos, el error del uso de *canté* en lugar de *cantaba* corresponde a este uso en 17 casos. La observación de los contextos sintácticos

en los que se registra la incorrección revela que es más frecuente en las oraciones simples y coordinadas; no obstante, el porcentaje de uso no permite hablar de la influencia de este factor. El uso de *cantaba* por *canté* es un error fosilizado en la interlengua de los aprendices rusohablantes.

Los datos acerca de las características de los usos incorrectos de *cantaba* se muestran en la tabla 20.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|--------|----------------|-------------------|-------------|------------|----|----|--------|--------|----|----|----|----|------------|--------|-----|
| | activ. | real. | logro | est. | corres.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| *PS | 25 | 22 | 11 | 74 | 22FC | 80FG,23PC, 3II | 4IRI | 132 | | | | | | | | | | | |
| *PRca | | | | 1 | | 1PR | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PRha | 1 | 2 | | | | 3PR | | 3 | | | | | | | | | | | |
| *PL | 1 | | 1 | | | 1FG | 1FC | 2 | | | | | | | | | | | |
| *CShi | 1 | | | 1 | 2IRI | | | 2 | | | | | | | | | | | |
| *PRSpu | | 1 | | | | | 1FP | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PRSco | | | | 2 | | | 2IRI | 2 | | | | | | | | | | | |
| *IMSco | 2 | | | 3 | | | 4IRI, 1PC | 5 | | | | | | | | | | | |
| *IMSha | 2 | | | | | | 2IRI | 2 | | | | | | | | | | | |
| *INFC | | | | 1 | | 1FG | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | | OSub | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | c o | te |
| *PS | 33 | 43 | 2 | 1 0 | 7 | | | | | 3 | 1 0 | 1 3 | 7 | | | | | 4 | 132 |
| *PRca | | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 |
| *PRha | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| *PL | | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 2 |
| *CShi | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | | | 2 |
| *PRSpu | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |
| *PRSco | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 2 |
| *IMSco | | 2 | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | 1 | | 5 |
| *IMSha | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 2 |
| *INFC | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 |

Tabla 20. Características de los usos incorrectos de *cantaba* en el CARE

3.6.2.5. *Había cantado*

La forma *había cantado* se utiliza en el CARE en 16 ocasiones (0,60 % del uso verbal), correspondientes a 3 usos o 0,72 % del uso verbal en el nivel A1; 2 usos o 0,37 % en el nivel A2; 4 casos o 0,75 % en el B1; 5 empleos o 0,74 % en el B2 y 2 usos o 0,41 % en el C1. El empleo de la forma es, por tanto, escaso en las producciones de todos los niveles.

La forma se utiliza correctamente en 14 casos (87,5%), con el valor de antepretérito. Se observa un ejemplo de este uso en *Mi profesora se enfadó a mí, porque creía ciegamente que yo nunca había abierto libro del Tártaro, nunca hacía los deberes* (CARE: B2, prueba 68). En el figura 30, se recogen los datos acerca del uso correcto de *había cantado*.

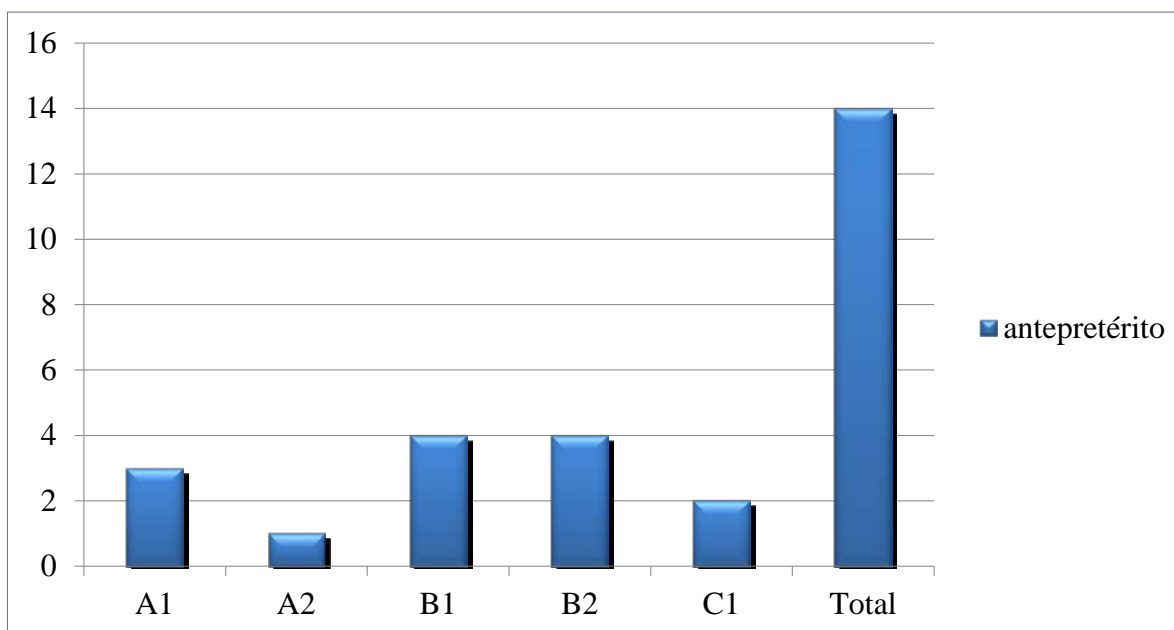


Figura 30. Usos correctos de *había cantado*, por niveles y en total, en el CARE

De acuerdo con nuestro análisis, en 10 casos el empleo de la forma refleja el fenómeno *consecutio temporum*. El corpus no ofrece datos suficientes para poder analizar las características de uso de la forma. No obstante, considerando que de 2652 usos verbales del CARE, en textos mayoritariamente en pretérito, *había cantado* se emplea en 16 casos, y que no se registra ni un uso de la forma en el CAES, consideramos que estos datos pueden verse como una señal de que la adquisición de la

forma supone dificultades a los estudiantes rusohablantes. Creemos que una de las razones de su dificultad consiste en la ausencia de una forma análoga en la lengua rusa.

En cuanto a los usos incorrectos de *había cantado*, estos se registran en 2 casos: una vez en lugar de *canté* en el nivel A1 y una vez en lugar de *habría cantado* en el B2. De nuevo, la poca frecuencia de uso de la forma impide generalizar los datos. Se presentan en la tabla 21 los datos acerca del uso correcto e incorrecto de *había cantado*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | Total | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|-------------------|-------|----|----|------|----|----|----|----|----|----|----|-------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| PL | | 1 | 7 | 6 | | 10FC,3FG,1PC | 14 | | | | | | | | | | | |
| *PS | | | 1 | | 1PC | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *COChi | | | 1 | | | 1IRP | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | Total |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | |
| PL | 1 | 2 | 1 | | 1 | | | | | 2 | 4 | 2 | | | | | 1 | 14 |
| *PS | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *COChi | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | 1 |

Tabla 21. Características de los usos correctos e incorrectos de *había cantado* en el CARE

3.6.2.6. *Cantaré*

La forma *cantaré* se utiliza en los textos de aprendices rusohablantes de ELE del CARE en 31 ocasiones (1,17 % de uso verbal). En el nivel A1, su uso se registra en 4 casos (0,95 % del uso verbal); en el nivel B1, en 9 casos (1,69 %); en el B2, en 10 ocasiones (1,48 %) y en el C1, en 8 ocasiones (1,64 %). El empleo de la forma es escaso en todos los niveles de dominio en las producciones de los estudiantes.

La forma se utiliza correctamente en 22 ocasiones (70,97 % del uso de la forma), con el valor de un evento futuro. Un ejemplo del uso de la forma se observa en *Fue un viaje aventurero, que no olvidaré nunca en la vida* (CARE: B1, prueba 50). En la figura 31, se recogen datos acerca del uso correcto de *cantaré* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

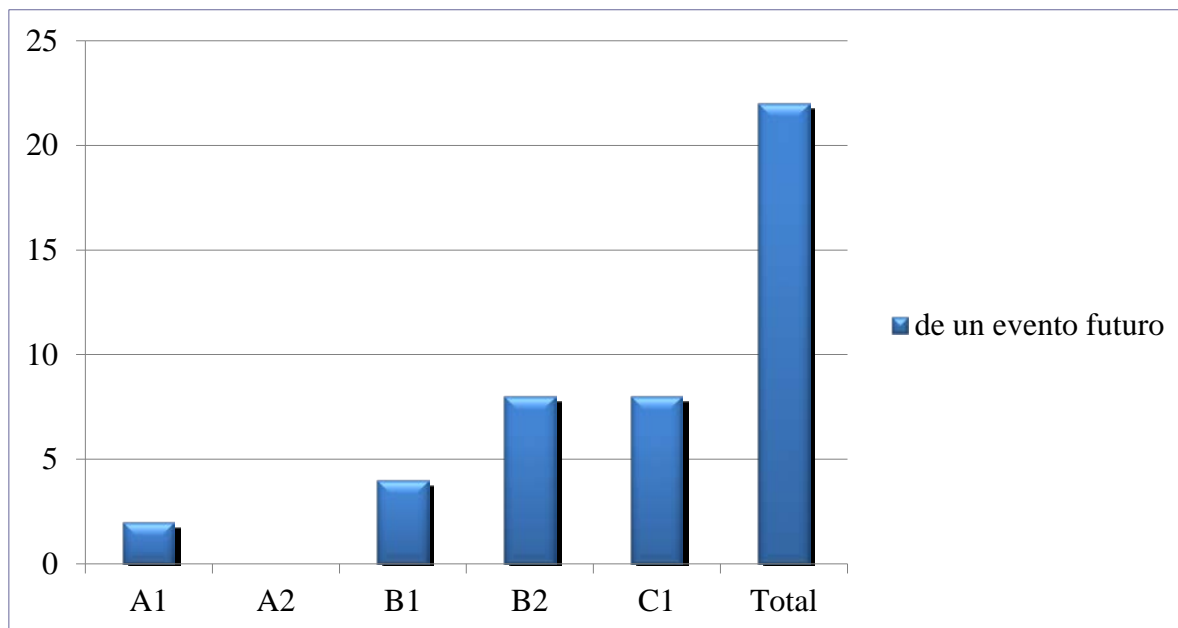


Figura 31. Usos correctos de *cantaré*, por niveles y en total, en el CARE

De acuerdo con los datos del CARE (tabla 22), el valor léxico del predicado no parece influir en este uso de la forma. La dependencia sintáctica tampoco es un factor determinante. A su vez, en todos los casos, el empleo de la forma se corresponde con una forma del futuro en ruso, lo que sugiere la influencia de la L1. En nuestro análisis nos interesaba observar si el empleo de *cantaré* se corresponde siempre con el futuro perfectivo *otkroyu* en ruso. Según los datos, no es el caso y *cantaré* transmite igualmente el valor de *budu otkryvat*, es decir, el valor imperfectivo. Por lo tanto, concluimos que esta correspondencia no existe.

No obstante, dado el poco uso de la forma, no es posible generalizar sus características ni determinar el grado de su adquisición. Por otra parte, creemos que el poco uso se debe a las características de las pruebas y no constituye en sí un factor que permita definir la forma como complicada para la adquisición de los alumnos. Considerando la frecuencia de uso de la forma por niveles y que su dominio en ELE se exige, según el *PCIC*, a partir del nivel B1; dado que las tareas no acentúan el uso del futuro y dado que la relación de la posterioridad al origen se expresa por un número limitado de formas en español, consideramos posible afirmar que *cantaré* no presenta dificultades de adquisición a los aprendices.

En cuanto a los usos incorrectos, el empleo de la forma es erróneo en 9 casos. En la figura 32, se recogen datos acerca del uso incorrecto de *cantaré* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

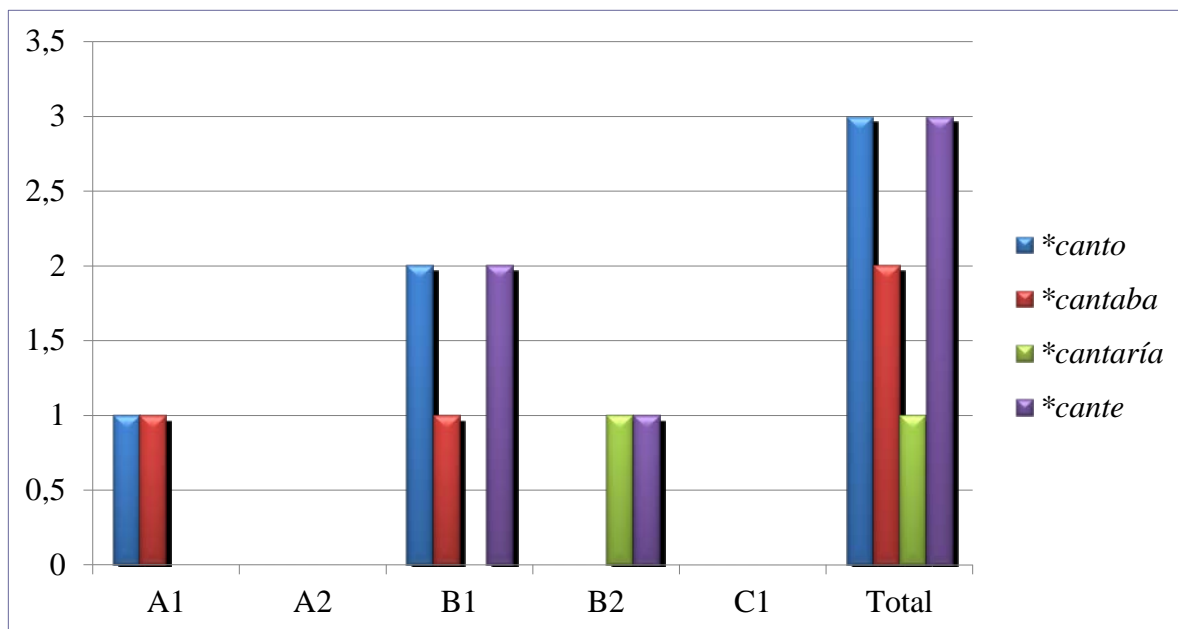


Figura 32. Usos incorrectos de *cantaré*, por niveles y en total, en el CARE

La frecuencia de uso de la forma no permite sacar conclusiones sobre la sistematicidad de un error en concreto. No obstante, hemos observado que en la mayoría de los errores existe coincidencia con el uso de una forma del futuro en ruso. Dado que se trata de errores diferentes, creemos que la interferencia del ruso podría ser determinante en este caso. Creemos que los errores de empleo de la forma se deben a la ausencia de consolidación de un gran número de formas y sus usos en el nivel intermedio de ELE, cuando se aprende. Se presentan en la tabla 22 los datos acerca de los usos correctos e incorrectos de *cantaré*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| FS | 1 | 2 | 9 | 10 | 13FP | | 9FI | 22 | | | | | | | | | | | |
| *PRna | | | | 3 | | 1FP,2FI | | 3 | | | | | | | | | | | |
| *IMha | | 1 | | | 1II | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMpr | | | | 1 | | 1FI | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *CSCO | | | 1 | | 1IRP | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *PRSCO | | | | 2 | | 2FI | | 2 | | | | | | | | | | | |
| *PRSPU | | | | 1 | | 1FP | | 1 | | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| FS | 3 | 5 | 2 | 4 | 3 | | | 2 | 1 | | | | | | | | | 2 | 22 |
| *PRna | | | | | | | | | | | | | | | | 3 | | | 3 |
| *IMha | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *IMpr | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *CSCO | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| *PRSCO | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | 2 |
| *PRSPU | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |

Tabla 22. Características de los usos correctos e incorrectos de *cantaré* en el CARE

3.6.2.7. *Voy a cantar*

La forma del futuro analítico *voy a cantar* se halla en la producciones del CARE en 16 ocasiones (0,60 % del uso verbal). La forma se utiliza en todos los niveles, con la siguiente frecuencia: en el nivel A1, en 1 caso o 0,24 % del empleo verbal; en el nivel A2, en 4 casos o 0,75 %; en el B1, en 2 casos o 0,37%; en el B2, en 5 ocasiones o 0,84 %, y en el C1, en 4 ocasiones o 0,82 %. El uso de *voy a cantar* es escaso en todos los niveles de dominio en las producciones de los aprendices del CARE.

La forma se utiliza correctamente en 9 casos (56,25 % del uso), con el valor de un evento futuro. Un ejemplo de uso de la forma se observa en *Ahora, yo tengo más ganas de aprender español porque mi madre dijo que el verano que viene nos vamos a ir a Madrid* (CARE: prueba 46). En la figura 33, se recogen datos acerca del uso correcto de *voy a ir* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

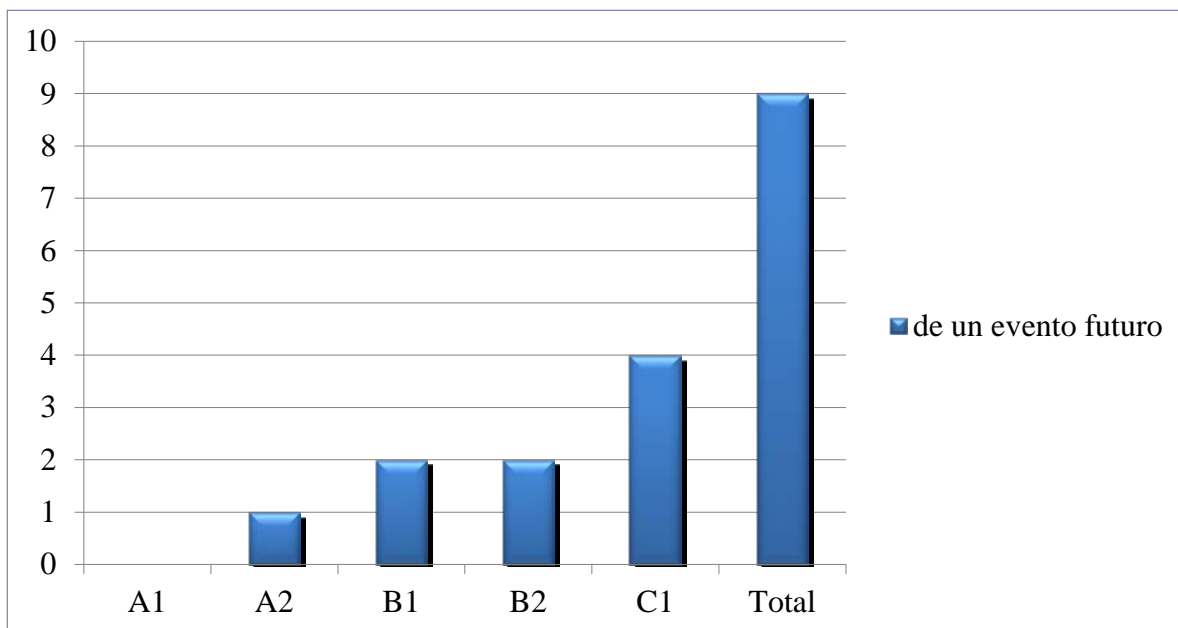


Figura 33. Usos correctos de *voy a cantar*, por niveles y en total, en el CARE

La frecuencia de uso de la forma es insuficiente para poder sacar conclusiones acerca de las características de su uso y las influencias que diferentes factores podrían tener en este. Según los datos del CARE, los usos correctos de la forma no parecen estar determinados por el aspecto léxico aspectual ni por el contexto sintáctico. Resulta significativo que en todos los casos de uso existe correspondencia con una forma del futuro en ruso, de lo que podemos concluir que tiene lugar la transferencia de la L1. Igual que en el caso de *cantaré*, la predicción acerca de la correspondencia de *voy a cantar* con la forma del futuro imperfectivo en ruso no se confirma en los datos hallados.

Las incorrecciones de uso de la forma se dan en 7 casos (43,75 % del uso de la forma) y se trata de los errores de uso de *voy a cantar* en lugar de *cantaré* (3 casos), *cante* (1), *cantaría* (1) y *cantar* (2), en los niveles A1 (1 uso erróneo), A2 (3) y B2 (3). La frecuencia de uso de la forma es insuficiente para definir si se trata de los errores puntuales o sistemáticos. Creemos que los errores de uso de la forma se deben a la ausencia de la consolidación de múltiples formas en la interlengua de los alumnos.

Para el análisis del uso de *voy a cantar*, resulta significativo que en el CAES la forma se utiliza en 60 casos, de los que 58 son correctos. Este dato, el hecho de que la temática de las tareas del CARE no favorece el uso del futuro y la existencia de formas que expresan la misma relación temporal en ruso permiten suponer que la forma *voy a*

cantar no presenta dificultades a los alumnos rusohablantes. Se presentan en la tabla 23 los datos acerca de los usos correctos e incorrectos de *voy a cantar*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|------------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| FA | 3 | 3 | 3 | | 6FP,3FI | | | 9 | | | | | | | | | | | |
| *FS | 2 | 1 | | | | 1FP,2FI | | 3 | | | | | | | | | | | |
| *PRSpu | | 1 | | | | 1FP | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *CSCO | | | 1 | | | 1FP | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *INF | | 1 | | 1 | | 1FI,1FP | | 2 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| FA | 3 | 2 | | 1 | | | | | | 3 | | | | | | | | 9 | |
| *FS | 1 | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | 3 | |
| *PRSpu | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | |
| *CSCO | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 | |
| *INF | | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | 2 | |

Tabla 23. Características de los usos correctos e incorrectos de *voy a cantar* en el CARE

3.6.2.8. *Cantaría*

La forma *cantaría* se utiliza en las producciones de los informantes del CARE en 60 casos (2,26 % del uso verbal total). El empleo de la forma se registra en todos los niveles con la siguiente frecuencia: en el nivel A1, en 2 casos o 0,48 % del empleo verbal; en el nivel A2, en 3 casos o 0,56 %; en el B1, en 8 ocasiones o 1,50 %; en el B2, en 30 casos o 4,57 % y en el C1, en 17 ocasiones o 3,49 %. Se observa un crecimiento estable del uso de forma.

La forma se utiliza correctamente en 50 casos (83,33 % del uso de la forma). Se registra el empleo de *cantaría* con los valores secundarios hipotético, como en el ejemplo *Si pudiera volver atrás ese tiempo, no cambiaría nada en mi vida, solo diría a mi misma en el pasado que no tuve que preocupar tanto por algunas cosas...* (CARE: B1, prueba 40); de cortesía, como en *Pero me gustaría dar un consejo a los alumnos que están estudiando en los colegios* (CARE: B1, prueba 40); de atenuación, como en el caso *Si hablar en general, aprobar exámenes es más fácil que aprobar pruebas, aunque en realidad los primeros deberían ser más difíciles que segundos* (CARE: C1, prueba

73); de pospretérito, en *De verdad, no había pensado que esto instigaría tan interes entre estudiantes* (CARE: C1, prueba 81), y de probabilidad, en *Por que ahora comprendo que durante mis estudios en el colegio yo no daría atención a mis compañeros, que buen tiempo* (CARE: B2, prueba 63). En la figura 34, se recogen datos acerca del uso correcto de *cantaría* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

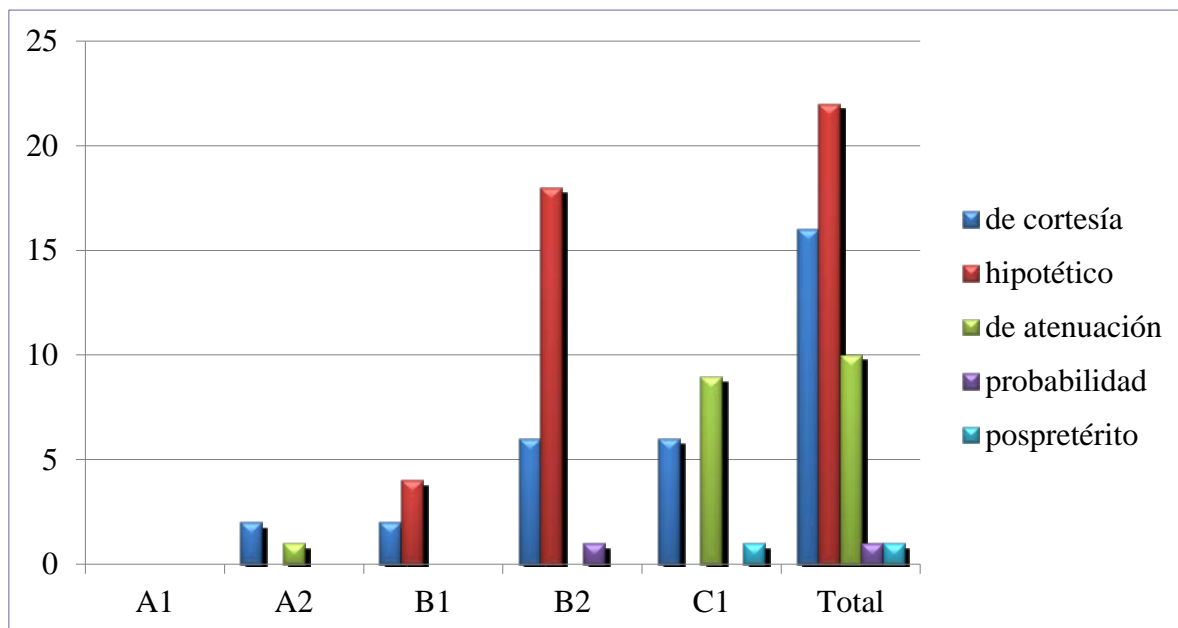


Figura 34. Usos correctos de *cantaría*, por niveles y en total, en el CARE

Dada la frecuencia de los usos de *cantaría* con los valores hipotéticos, de cortesía y de atenuación, creemos posible verlos como consolidados en la interlengua de los aprendices. El uso con el valor de pospretérito y de probabilidad, a su vez, es escaso, lo que sugiere un bajo grado de adquisición de dichos valores. Según el análisis de los datos del CARE (tabla 24), el valor aspectual léxico de los predicados no parece ser determinante en el uso de *cantaría* (el predominio de estados con el valor de cortesía es lógico). Se observa la correspondencia casi absoluta con el uso de las formas del modo *irrealis* en ruso, por lo que parece que la influencia de L1 facilita el uso correcto de *cantaría*. En cuanto al contexto sintáctico, destaca el uso de la forma en la cláusula principal de las subordinadas sustantivas y condicionales, lo que resulta natural para los valores hipotético, de cortesía y de atenuación. En la tabla 24, señalamos las características de los usos correctos de *cantaría*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | To- tal | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|----------------|----|-------------------|----|------------|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| CSco | | | 3 | 13 | 13IRI,3IRP | | | | 16 | | | | | | | | | | |
| CSat | | 1 | 3 | 6 | 5IRI,3IRP | | 2PR | | 10 | | | | | | | | | | |
| CShi | 6 | 8 | 4 | 4 | 8IRP,14IRI | | | | 22 | | | | | | | | | | |
| CSpr | | 1 | | | | | | | 1PC | 1 | | | | | | | | | |
| CSpp | | | 1 | | | | | | 1FP | 1 | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| CSco | 1 | | 13 | | | | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 16 |
| CSat | 1 | 1 | 2 | | | | | 4 | | | 1 | | | | | | 1 | | 10 |
| CShi | | | | | | | | 18 | 4 | | | | | | | | | | 22 |
| CSpr | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| CSpp | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |

Tabla 24. Características de los usos correctos de *cantaría* en el CARE

El empleo erróneo de la forma se produce en 16,67 % del uso de la forma (10 casos), con la siguiente distribución por niveles: 100 % o 2 casos de la totalidad del empleo de la forma en el nivel A1; 0 % en el nivel A2; 25 % o 2 usos en el B1; 16,67 % o 5 usos en el B2 y 5,88 % o 1 uso en el C1. En la figura 35, mostramos los datos acerca de las incorrecciones del empleo de *cantaría*, por niveles y en total, señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

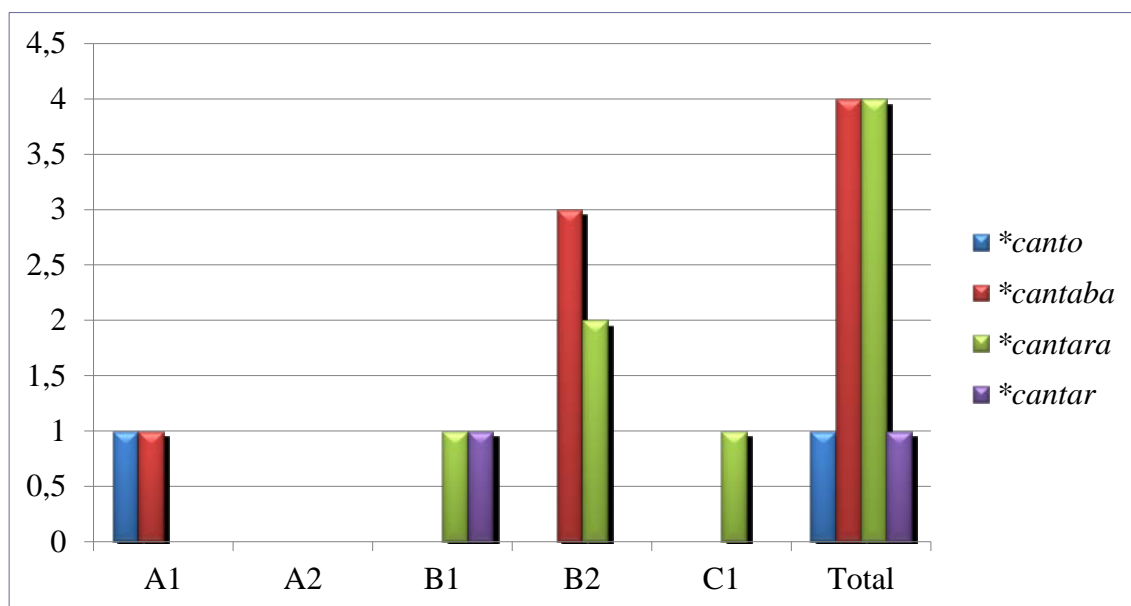


Figura 35. Usos incorrectos de *cantaría*, por niveles, en el CARE

Según los datos de nuestro análisis, el valor aspectual léxico y la dependencia sintáctica no parecen ser determinantes en la aparición de dichos usos. A su vez, en la mitad de los errores se aprecia correspondencia con la forma utilizada en L1, lo que podría sugerir la interferencia con L1. No obstante, la poca frecuencia de uso de la forma no permite generalizar las observaciones sobre los errores. Se presentan en la tabla 25 los datos acerca de los usos incorrectos de *cantaría*.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|----|----|------------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| *PRco | | | | 1 | | 1IRI | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMco | | | | 4 | 4PC | | | 4 | | | | | | | | | | | |
| *IMpr | 1 | | | | 1PC | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMShi | | | 1 | 2 | | 3IRI | | 3 | | | | | | | | | | | |
| *INF | 1 | | | | | 1FI | | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | |
| *PRco | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | |
| *IMco | | 1 | | | 1 | | | | | 1 | 1 | | | | | | | 4 | |
| *IMpr | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 | |
| *IMShi | | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | 1 | | 3 | |
| *INF | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 | |

Tabla 25. Características de los usos incorrectos de *cantaría* en el CARE

3.6.2.9. *Habría cantado*

La forma *habría cantado* se utiliza en el CARE en 3 ocasiones, lo que corresponde al 0,11 % del uso verbal total. Es una de las formas menos utilizadas. Su usos son correctos y se registran con el valor hipotético 1 vez en el nivel B1 y 2 veces en el nivel C1. Un ejemplo de uso de la forma se observa en *Francamente, pienso que habría sido mejor concentrarme en unas dos asignaturas optativas y entregar la documentación sólo a una universidad* (CARE: C1, prueba 80).

En todos los casos, el empleo de *habría cantado* coincide con el uso de una forma del modo *irrealis* en ruso. No obstante, la poca frecuencia no permite generalizar las características de los usos de la forma. El escaso uso de la forma en el CARE y su ausencia en el CAES permite suponer que se trata de una forma complicada de adquirir

para los alumnos rusohablantes, lo que podría deberse a la interferencia de L1, que no dispone de una forma morfológica análoga. Los datos acerca del uso de la forma se muestran en la tabla 26.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|-------|--|-------|----------------------|------|----------------|----|-------------------|----|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|----|------------|---|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | | |
| COChi | 1 | | | 2 | 2IRI, 1IRP | | | | 3 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | | OSub | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | | |
| COChi | 1 | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | | | | | | 3 |

Tabla 26. Características de los usos correctos de *habría cantado* en el CARE

3.6.2.10. *Cante*

La forma del presente del subjuntivo *cante* se utiliza en los textos de los aprendices en 29 ocasiones (1,09 % del uso verbal total). La frecuencia de los usos de la forma es 1 uso o 0,19 % del empleo verbal en el nivel A2; 1 caso o 0,19 % en el nivel B1; 13 usos o 1,93 % en el nivel B2, y 14 usos o 2,87 % en el C1. El uso de la forma se inicia en el nivel A2 y va aumentando gradualmente.

Cante se utiliza correctamente en 17 casos (58,62 %). La forma aparece con el valor prospectivo, como en *Puedo aconsejar a los alumnos de los colegios que no se preocupen mucho* (CARE: C1, prueba 78); con el valor continuo, como en *Nos vemos raro no porque estemos ocupados sino porque vivimos muy lejos unos de otros* (CARE: B2, prueba 67), y con el valor característico, como en *Sin embargo, no quiero decir que sea sabia ahora, pero entiendo más cosas en la vida* (CARE: B2, prueba 57). En la figura 36, se recogen datos acerca del uso correcto de *cante* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

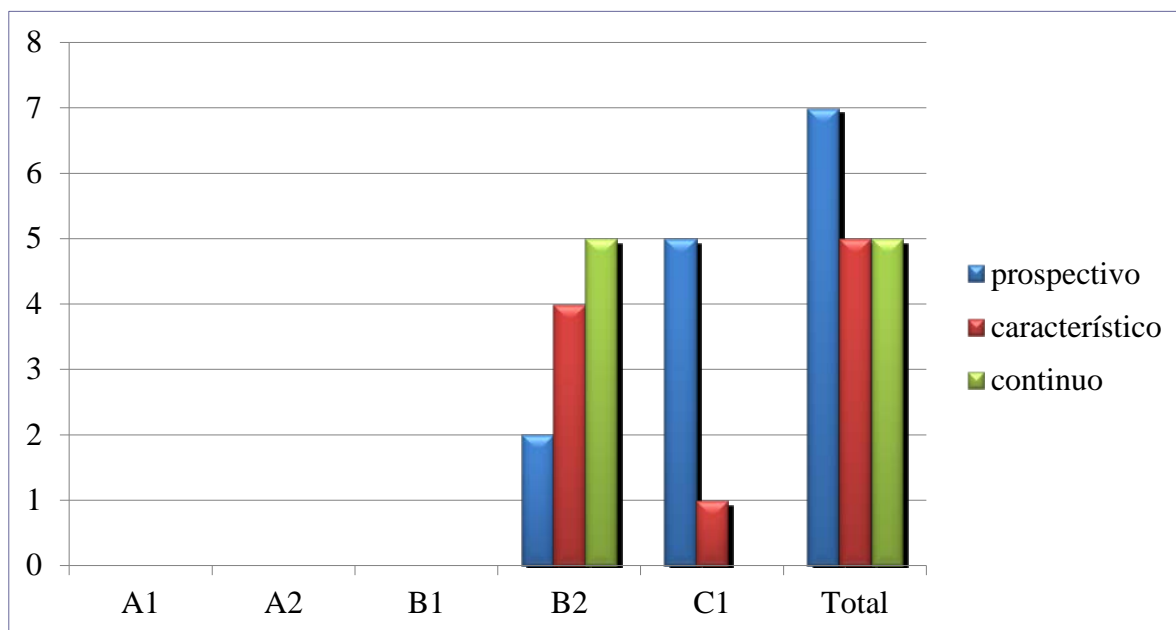


Figura 36. Usos correctos de *cante*, por niveles y en total, en el CARE

De acuerdo con los datos del CARE, el valor aspectual léxico de los predicados no parece ser determinante en el uso de las formas. En cuanto a la influencia de la lengua materna, en nuestro estudio nos interesaba analizar cómo la ausencia de la forma análoga a *cante* en ruso influye en la adquisición de esta forma en español. Los resultados del análisis de error reflejan lo descrito en el análisis contrastivo: mayoritariamente, en los contextos análogos a los empleados por los alumnos se utiliza, en ruso, el presente y las formas del modo *irrealis*. En ciertos contextos tanto el presente como una forma del modo *irrealis* resultan admisibles sin que se produzca el cambio del significado. Por lo tanto, parece que en sus usos los alumnos no se guían por la correspondencia de *cante* con una forma concreta de L1. Según nuestra propia experiencia, el aprendizaje de las formas del subjuntivo se basa, en las primeras etapas, en la memorización de ciertas estructuras, lo que limita la posible influencia de L1. Aun así, suponemos que, generalmente, la ausencia de una correspondencia con una forma morfológica en ruso dificulta la adquisición de *cante*.

Analizando el contexto sintáctico, hemos detectado la tendencia del uso de *cante* en las oraciones subordinadas sustantivas. Hemos observado los ejemplos y podemos concluir que en las producciones del CARE los aprendices utilizan *cante* mayoritariamente con los verbos principales que designan consejo y con los verbos de opinión o creencia negados. Suponemos que la corrección de estos usos se debe a que se

hallan entre los primeros empleos del subjuntivo que se aprenden (según el PCIC, en el nivel B1), por lo que se consolidan en la interlengua de los alumnos. Los datos sobre el uso correcto de la forma se muestran en la tabla 27.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | To- Tal | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|----------------|----|--------------|----|------------|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| PRScA | 2 | | 1 | 2 | | | 4PR,1FP | | 5 | | | | | | | | | | |
| PRScO | 1 | 1 | | 3 | | | 3PR,1IRI,1FP | | 5 | | | | | | | | | | |
| PRSpr | 2 | 1 | | 4 | | | 7IRI | | 7 | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co | te |
| PRScO | | | | | | | | | | | 4 | 1 | | | | | | | 5 |
| PRScA | | | | | | | | | | | 3 | | 1 | | | | | 1 | 5 |
| PRSpr | | | | | | | | | | | 6 | | | | | | 1 | | 7 |

Tabla 27. Características de los usos correctos de *cante* en el CARE

Los errores del uso de *cante* se registran en 12 ocasiones (41,38 %) y se distribuyen por niveles de la siguiente manera: 100 % o 1 caso del empleo de la forma en el nivel A2; 100 % o 1 caso en el nivel B1; 15,38 % o 2 usos en B2; 57,14 % o 8 en C1. En la figura 37, mostramos los datos acerca de las incorrecciones del empleo de *cante*, por niveles y en total, señalando la frecuencia de su uso en lugar de otras formas.

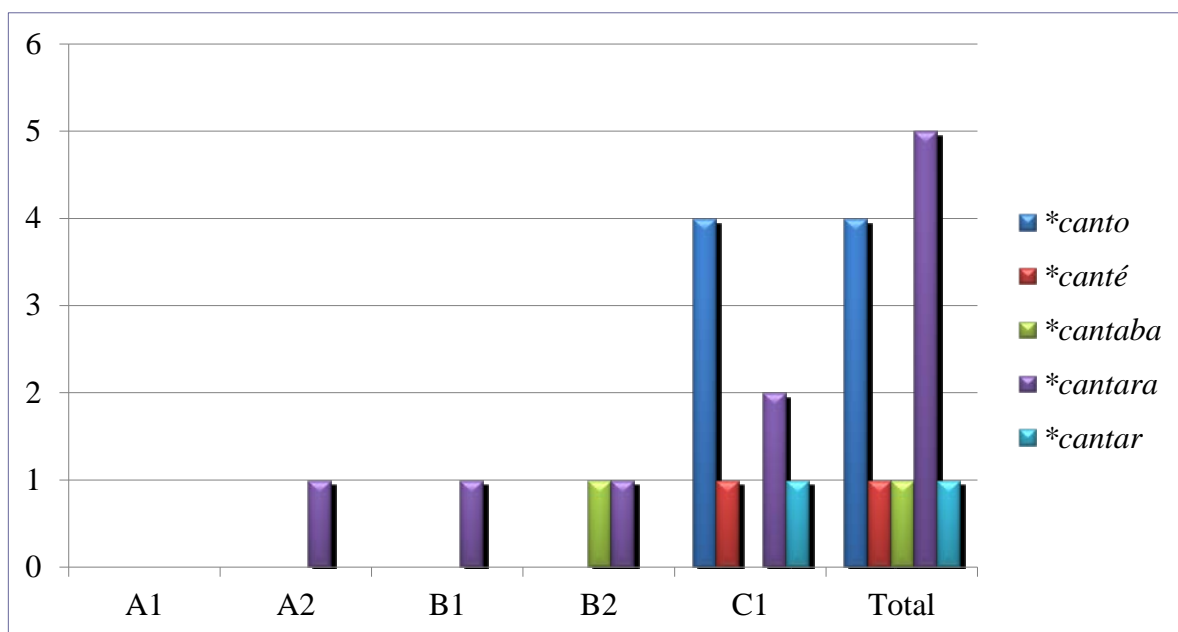


Figura 37. Usos incorrectos de *cante*, por niveles, en el CARE

La poca frecuencia de estos usos no permite destacar una tendencia errónea sistemática. Cabe indicar que en el CAES, el error del uso de *cante* por *canto* se veía como una posible característica de la interlengua de los aprendices rusohablantes, dado que su uso se da en 12 casos de 18 errores relacionados con el uso de la forma. En el CARE, este error se da en 4 ocasiones. Los corpus no aportan datos suficientes para afirmar que se trata de una tendencia de error; no obstante, suponemos que podría tratarse de una incorrección sistemática, dada la diferencia que presentan las lenguas en la expresión de los valores propios del subjuntivo en español. La correspondencia del error del uso de *cante* por *canto* con el uso del presente imperfectivo *otkryvayu* en los contextos análogos del ruso podría verse como una confirmación de esta suposición.

Además, cabe destacar que la mayoría de los errores de uso de *cante* se dan en las subordinadas sustantivas, coincidiendo con los contextos del uso correcto de la forma. Parece que, de nuevo, dichos errores se dan por la asociación de este contexto sintáctico con el uso del subjuntivo por parte de los aprendices.

Los datos acerca del uso de la forma se muestran en la tabla 28.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|---------------|------------|----|------|----|--------|--------|----|----|----|----|----|------------|
| | activ. | real. | logro | est. | corres.for. | no cor.(err.) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| *PRca | | | | 2 | | 2PR | | 2 | | | | | | | | | | | |
| *PRha | | | | 2 | | 2PR | | 2 | | | | | | | | | | | |
| *PS | | | 1 | | 1FC | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMco | | | 1 | | 1PC | | | 1 | | | | | | | | | | | |
| *IMSco | | | | 3 | | | 1FP,1FG, 1IRI | 3 | | | | | | | | | | | |
| *IMShi | | 1 | | 1 | | | 2IRI | 2 | | | | | | | | | | | |
| *INF | | | 1 | | | | 1IRI | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | | |
| | | | s u | re | ca | fi | il | c d | co | te | su | r e | c a | fi | il | cd | co | te | |
| *PRca | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | 2 | |
| *PRha | | | | | | | | | 1 | | 1 | | | | | | | 2 | |
| *PS | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | |
| *IMco | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | | 1 | |
| *IMSco | | | | | | | | | 3 | | | | | | | | | 3 | |
| *IMShi | | | | | | | | | 2 | | | | | | | | | 2 | |
| *INF | | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | 1 | |

Tabla 28. Características de los usos incorrectos de *cante* en el CARE

3.6.2.11. *Haya cantado*

La forma *haya cantado* aparece en las producciones de los aprendices del CARE en una ocasión –lo que corresponde al 0,04 % del uso verbal total– en el nivel C1. El uso es incorrecto y se produce en lugar de *cantara*, en *Estoy segura de una cosa sola: está bien que, gracias a Dios, haya pasado de eso hace mucho tiempo y que no necesito hacerlo más* (CARE: C1, prueba 82). El CAES, a su vez, registra 2 usos correctos de esta forma.

Los datos sobre el uso de la forma son insuficientes para sacar conclusiones sobre sus características. A pesar de que las tareas propuestas a los alumnos no propician el uso de dicha forma, consideramos la escasez de su aparición como una señal de su dificultad para los aprendices. Suponemos que esta dificultad está relacionada con la ausencia de una forma verbal análoga en ruso. Además, como hemos visto, el uso de *he cantado* también resulta problemático a los alumnos.

Los datos acerca del uso de la forma se muestran en la tabla 29.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|------------|----|----|------|----|----|----|----|----|----|----|------------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | | |
| *IMSep | | | 1 | | | | 1FC | 1 | | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | | OSub | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | |
| *IMSep | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |

Tabla 29. Características de los usos incorrectos de *haya cantado* en el CARE

3.6.2.12. *Cantara*

La forma *cantara*¹⁴⁴ se utiliza en las producciones del CARE en 18 ocasiones (0,68 % del uso verbal). Su uso se da en el nivel B1 en 1 caso o 0,19 % del empleo verbal; en el nivel B2, en 11 casos o 1,63 %, y en el C1, en 6 casos o 1,24 %. Se aprecia, por tanto, un ligero aumento gradual.

Los usos correctos de la forma se registran en 17 ocasiones (94,44 % del uso de la forma). Todos ellos se dan con el valor secundario hipotético. Se aprecia en ejemplo en *Si pudiera volver atrás ese tiempo, no cambiaría nada en mi vida, solo diría a mi*

¹⁴⁴ Igual que en el caso del CAES, el uso de *cantase* no se registra en el CARE.

misma en el pasado que no tuve que preocupar tanto por algunas cosas... (CARE: B1, prueba 40). En la figura 38, se recogen datos acerca del uso correcto de *cante* en cada nivel del CARE y en total en el corpus.

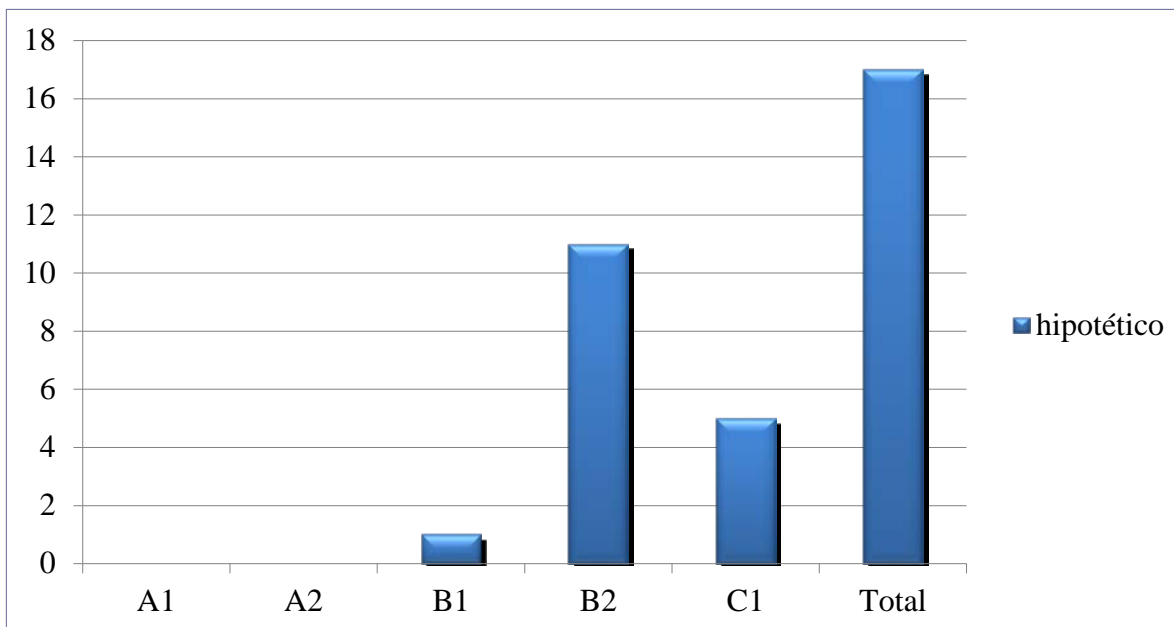


Figura 38. Usos correctos de *cantara*, por niveles y en total, en el CARE

Mayoritariamente, se observa el uso de la forma con los predicados del estado, formados por perífrasis *poder + infinitivo* y *tener que + infinitivo*. El uso de la forma corresponde con el empleo de las formas del modo *irrealis* en la lengua rusa, lo que sugiere que tiene lugar la transferencia de la L1. Los usos correctos se dan mayoritariamente en las oraciones subordinadas condicionales, lo que se explica por la formulación de las tareas. Consideramos que, de acuerdo con los datos del CARE y aun teniendo en cuenta la influencia de la formulación de tareas, podemos definir el uso de *cantara* con el valor hipotético en las oraciones condicionales como consolidado en la interlengua de los aprendices. Suponemos que la adquisición de este uso verbal se debe a la frecuencia considerable de empleo de las condicionales irreales por parte de los alumnos y a la aplicación de la estrategia de la simplificación que permite el uso de *cantara* en lugar de *hubiera cantado*.

El CARE no ofrece ejemplos de otros usos de la forma, mientras que en el CAES se observa el uso de *cantara* con el valor de cortesía en un caso. Considerando el número total de las formas verbales utilizadas en ambos corpus, suponemos que la

ausencia de ejemplos de uso de la forma con otros valores podría significar que son difíciles para los aprendices. Creemos que la interferencia de la L1 podría dificultar el uso de la forma.

El uso incorrecto se da en una ocasión, en lugar de *cantaría*, e el nivel C1. La poca frecuencia de uso erróneo de la forma, en el CARE y en el CAES, no permite sacar conclusiones acerca de la existencia de una tendencia. Los datos acerca de uso –correcto e incorrecto– de la forma se presentan en la tabla 30.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | | | To- Tal | | | | | | | | | |
|-------|--|-------|----------------------|------|----------------|----|----|-------------------|----|------|------------|----|----|----|----|----|----|------------|----|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| IMShi | 1 | | 2 | 14 | | | | 16IRI, 1IRP | | | 17 | | | | | | | | | |
| *CShi | | | | 1 | IIRI | | | | | | 1 | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | | te | |
| IMShi | | | | | | | | | | | 2 | | | | | | 15 | | | 17 |
| *CShi | | | | | | | | | | | | | | | | | | | 1 | 1 |

Tabla 30. Características de los usos correctos e incorrectos de *cantara* en el CARE

3.6.2.13. *Hubiera cantado*

La forma *hubiera cantado*¹⁴⁵ aparece en las producciones del CARE en una ocasión, en el nivel C1. Este uso es correcto y se da con el valor hipotético en el enunciado *Y sí hubiera vuelto a este tiempo, habría disfrutado de este tiempo más* (CARE: C1, prueba 81). En el CAES, igualmente, se observa un ejemplo de empleo de la forma. Hemos observado que, en ocasiones, los estudiantes utilizan la forma *cantara* en lugar de *hubiera cantado* como una estrategia de simplificación.

La poca frecuencia de la aparición de la forma no permite sacar conclusiones sobre las particularidades de sus usos y significa, según creemos, que su empleo supone dificultades para los aprendices. Suponemos que la interferencia de la L1, que no dispone de una forma análoga, resulta relevante en el uso de la forma y que su adquisición es complicada y tardía. Los datos acerca de uso de la forma se recogen en la tabla 31.

¹⁴⁵ Igual que en el caso del CAES, el uso de *hubiese cantado* no se registra en el CARE.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | | To- Tal | | | | | | | | | | |
|--------|--|-------|----------------------|------|----------------|----|-------------------|----|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|----|------------|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.formal | | no corresp.formal | | | | | | | | | | | | |
| *PLShi | | | 1 | | IIRP | | | | 1 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | To- tal |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | | OSub | | | | | | | | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | |
| *PLShi | | | | | | | | | | | | | | | 1 | | | 1 | |

Tabla 31. Características de los usos incorrectos de *hubiera cantado* en el CARE

3.6.2.14. Cantar

El uso de *cantar* en lugar de las formas personales se da en las producciones del CARE en 18 ocasiones (0,68 % del uso verbal), de las que en el nivel A1 se hallan 3 errores de este tipo (0,72 % del uso verbal); en el nivel A2, se registran 2 casos o 0,37 %; en el B1, 4 casos o 0,75 %; en el B2, 6 casos o 0,89 %, y en el C1, 3 casos o 0,61 %. La figura 39 muestra datos acerca del empleo de *cantar* en lugar de las formas personales, por niveles y en total, en el CARE.

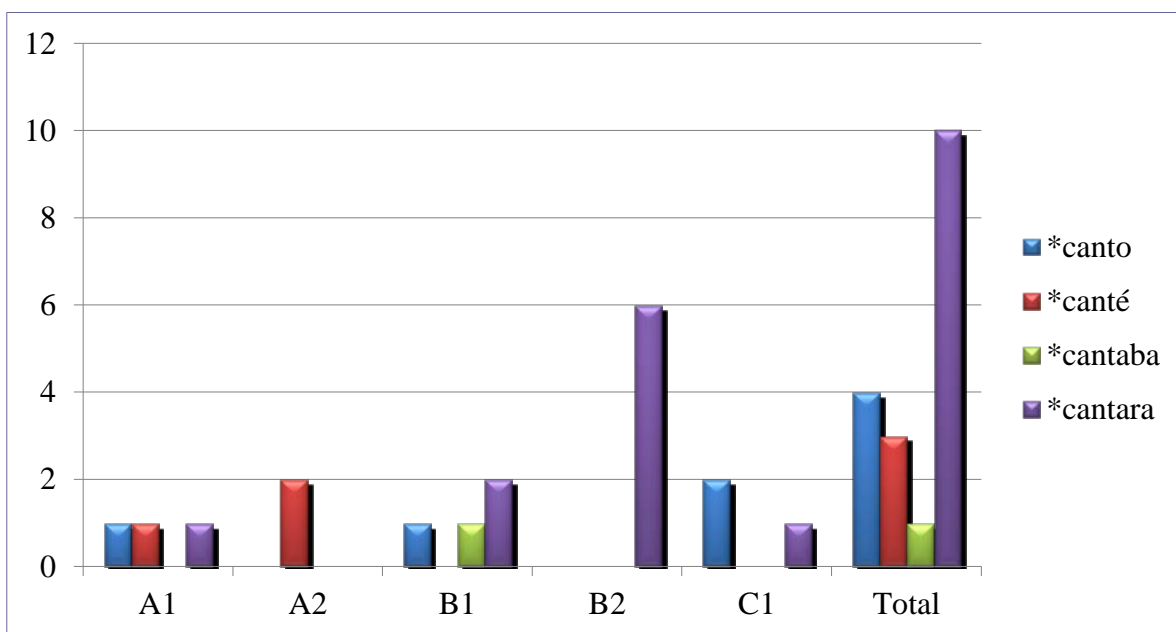


Figura 39. Usos de *cantar* en lugar de las formas personales, por niveles, en el CARE

El uso de *cantar* en lugar de *canto* (2 casos), *canté* (3) y *cantaba* (1) son erratas y errores puntuales. A su vez, las características de su uso en lugar de *cantara* (10) y *canto* (2 casos –distintos de erratas–) sugieren la existencia de una tendencia de uso

erróneo. En estos casos, *cantar* se utiliza en las subordinadas sustantivas y condicionales en lugar de las formas personales, cuyo uso se requiere, en la gramática del español, por el cambio del sujeto de la acción. En ruso, no obstante, dichos contextos permiten el uso del infinitivo. Por lo tanto, creemos que no se dan tendencias de uso de *cantar* en vez de una forma personal concreta, sino que constituye una tendencia el uso erróneo de *cantar* en lugar de una forma personal en las subordinadas sustantivas y condicionales, a causa de la interferencia de la L1. A pesar de ello, los datos del corpus no son suficientes para determinar si se trata de un error fosilizado en la interlengua de los aprendices. Los datos acerca del uso de la forma se recogen en la tabla 32.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To- Tal | | | | | | | | | | |
|--|------------------------|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|------------|----|------|----|----|----|----|----|----|------------|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | |
| *PRco | | 1 | | | 1PR | | | 1 | | | | | | | | | | |
| *PRha | | | 1 | | 1PR | | | 1 | | | | | | | | | | |
| *PS | 1 | | 2 | | | 1FC | 2PC | 3 | | | | | | | | | | |
| *IMpr | 1 | | | | 1PC | | | 1 | | | | | | | | | | |
| *IMSep | | | 1 | 1 | | 2INF | | 2 | | | | | | | | | | |
| *IMSpp | 1 | | | | | 1INF | | 1 | | | | | | | | | | |
| *IMShi | 3 | 2 | 1 | 1 | | 7INF | | 7 | | | | | | | | | | |
| *PRco | 2 | | | | | 2INF | | 2 | | | | | | | | | | |
| Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To- tal | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co |
| *PRco | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *PRha | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *PS | | | 3 | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| *IMpr | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |
| *IMSep | | | | | | | | | | 1 | | | | | 1 | | | 2 |
| *IMSpp | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | | 1 |
| *IMShi | | | | | | | | | | 6 | | | | | 1 | | | 7 |
| *PRco | | | | | | | | | | | | | | | 2 | | | 2 |

Tabla 32. Características de los usos de *cantar* en lugar de las formas personales en el CARE

3.6.2.15. Cantado

El participio *cantado* se utiliza en lugar de una forma personal en 6 ocasiones o 0,23 % del uso verbal. En los niveles A2 y B1 este error se da en 2 casos y en los

niveles B2 y C1 en una ocasión. Según nuestra observación, en 3 casos se trata de erratas o descuidos. En los restantes 3 casos, el uso de la forma se debe a la omisión del verbo auxiliar de una forma verbal compuesta, y se trata, igualmente, de un descuido o del desconocimiento del alumno acerca de la necesidad de repetir el verbo auxiliar. No se observan, por tanto, tendencias de un tipo particular de incorrecciones. Los datos acerca de este error se muestran en la tabla 33.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To-Tal | | | | | | | | | | |
|-------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|--------|----|------|----|----|----|----|----|----|--------|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corres.for. | no cor.(err.) | no corresp. | | | | | | | | | | | |
| *PS | 1 | 1 | 1 | | IFC | | 1PC,1FC | 3 | | | | | | | | | | |
| *PL | | | 1 | | | | 1FG | 1 | | | | | | | | | | |
| *CShi | | | 1 | | 1IRI | | | 1 | | | | | | | | | | |
| *PCac | | | 1 | | | | 1FC | 1 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To-tal | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co |
| *PS | 2 | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 3 |
| *PL | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *CShi | | | | | | | 1 | | | | | | | | | | | 1 |
| *PCac | | | | | | | | | | | 1 | | | | | | | 1 |

Tabla 33. Características de los usos de *cantado* en lugar de las formas personales en el CARE

3.6.2.16. *Cantando*

El gerundio *cantando* se utiliza en 2 casos –0,08 % del uso verbal total– en lugar de una forma personal, en el nivel B1. En el CAES el error se da en una ocasión. Estas incorrecciones son erratas y no constituyen tendencias. Los datos acerca de este error se muestran en la tabla 34.

| | Valor aspectual léxico | | | | Lengua materna | | | To-Tal | | | | | | | | | | |
|-------|--|-------|----------------------|------|----------------|---------------|-------------|--------|----|------|----|----|----|----|----|----|--------|----|
| | activ. | real. | logro | est. | corresp.for. | no cor. (err) | no corresp. | | | | | | | | | | | |
| *IMha | 1 | | | | 1II | | | 1 | | | | | | | | | | |
| *IMpr | 1 | | | | 1PC | | | 1 | | | | | | | | | | |
| | Dependencia / independencia sintáctica | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | OS | OC | cláus.principal OSub | | | | | | | OSub | | | | | | | To-tal | |
| | | | su | re | ca | fi | il | cd | co | te | su | re | ca | fi | il | cd | | co |
| *IMha | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |
| *IMpr | | 1 | | | | | | | | | | | | | | | | 1 |

Tabla 34. Características de los usos de *cantando* en lugar de las formas personales en el CARE

3.6.2.17. ¡Canta!

La forma del imperativo se utiliza en los textos de los aprendices del CAES en 7 ocasiones –0,26 % del uso verbal total–. Su uso es correcto. El CAES, a su vez, presenta 28 ejemplos de uso correcto de la forma. En nuestro estudio, la inclusión de la forma del imperativo en el número de las formas analizadas se debe a la suposición de que su empleo podría deberse a una estrategia de simplificación que permita evitar el uso de formas menos consolidadas, como, por ejemplo, *cante*. Según nuestro análisis, el uso de la forma es conveniente en los contextos en los que se da y en ninguna ocasión se observa en lugar de otra forma.

3.6.2.18. Las perífrasis

Nuestro análisis de las perífrasis en las producciones de los aprendices del CARE tiene por objetivo observar las características de uso de estas formas verbales por parte de los alumnos. Esta observación se considera pertinente en el trabajo por las diferencias que el empleo de los esquemas perifrásticos presenta en la L1 y la L2 de los alumnos.

De acuerdo con nuestro análisis, las perífrasis verbales se utilizan en el CARE en 316 ocasiones, correspondientes al 11,92 % del uso verbal. El uso de las perífrasis se da en todos los niveles y aumenta de 39 usos en el nivel A1 a 47 en el nivel A2, 53 en el nivel B1, 77 en el nivel B2 y 110 en el nivel C1. Tanto el nivel de dominio de los estudiantes como las características de las tareas determinan el empleo de las perífrasis.

Hemos registrado el uso de 31 perífrasis diferentes. Los estudiantes utilizan tanto las perífrasis tempoaspectuales como las modales. Entre las perífrasis tempoaspectuales, se anota el uso de las perífrasis temporales (*ir a + infinitivo*), las perífrasis que designan hábito (*soler + infinitivo*) y repetición (*volver a + infinitivo*), las perífrasis fasaes incoativas (*empezar a + infinitivo*) y cursivas (*seguir + gerundio*, *estar + gerundio*), las perífrasis escalares (*acabar + gerundio*), la perífrasis *llevar + gerundio*, etc. Entre las perífrasis modales predominan *poder + infinitivo*, *deber + infinitivo*, *tener que + infinitivo* y *haber que + infinitivo*. Igualmente, se dan casos de semiperífrasis¹⁴⁶,

¹⁴⁶ Seguimos, en nuestro estudio, la descripción de las perífrasis y semiperífrasis ofrecida por la NGLE (2009: 2105-2222).

formadas con *lograr* y *saber*, por ejemplo. Los aprendices utilizan tanto las perífrasis del infinito, como las del gerundio y las del participio.

Las perífrasis más frecuentemente utilizadas en el CARE son *poder + infinitivo*, *querer + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *estar + participio*, *empezar a + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, *deber + infinitivo* y *haber que + infinitivo*. Estos elementos suman 82,91 % del uso total de los esquemas perifrásticos, y el uso del resto de los esquemas se da en 5 o menos de 5 casos. Cabe anotar que, aunque el uso de dichos elementos crece gradualmente con el aumento del dominio del español, el crecimiento considerable de su variedad se anota en el paso del nivel A1 al nivel A2; posteriormente, la adición de nuevas estructuras es lenta.

Consideramos que la ausencia de uso y la poca frecuencia de ciertas perífrasis en el corpus podría significar la dificultad de su adquisición por parte de los alumnos. Así, por ejemplo, las perífrasis de inminencia *estar a punto de + infinitivo*, *estar por + infinitivo* y *estar para + infinitivo* no presentan usos en el CARE. Creemos que, de acuerdo con la previsión del análisis de errores, dichas formas presentan dificultades a los alumnos puesto que el valor tempoaspectual de estos –y otros muchos– esquemas no se expresa en ruso por las formas verbales, sino por otros elementos.

En nuestro estudio, nos interesaba observar si el valor semántico de los elementos perifrásticos determina la forma verbal utilizada. Creemos posible, basándonos en el valor semántico de los esquemas perifrásticos, destacar entre las perífrasis tempoaspectuales y modales las unidades télicas y atélicas. Pretendemos observar, por tanto, si el rasgo de telicidad conlleva el uso de la perífrasis con formas perfectivas y si el rasgo de atelicidad favorece a su uso con las formas imperfectivas. De acuerdo con nuestro análisis, de 48 casos de uso de las perífrasis con el valor aspectual télico, 24 corresponden a la forma verbal *canto*, *voy a cantar* y *he cantado*, y 24 se dan en *canté* y *cantaba* (*cantaba* se observa solo en 3 casos). De ahí que se pudiera sugerir que el rasgo de telicidad influye en la selección de la forma verbal de las perífrasis télicas en pretérito. A su vez, de 268 casos de uso de las perífrasis con el valor no télico, 20 usos corresponden a la forma *canté*, 70 a la forma *cantaba* y 158 casos corresponden a *canto*, *he cantado*, *cantaría*, *cante* y *cantara*. Igualmente, parece existir una correspondencia de uso de las forma atélicas con las formas imperfectivas en pretérito.

En conclusión, el análisis de la variedad y la frecuencia de uso de las perífrasis en las producciones de los aprendices sugiere que la adquisición de dichas formas verbales está influenciada por la L1. Las formas más frecuentemente utilizadas se corresponden, en su mayoría, con las perífrasis en la L1 y las formas cuyo empleo no se registra se corresponden con estructuras diferentes, verbales o no verbales, en ruso. Igualmente, nuestro análisis sugiere que en el uso de las perífrasis en pretérito los alumnos se guían por su valor semántico, utilizando las perífrasis télicas, en pretérito, mayoritariamente con pretérito perfecto simple y dando preferencia al pretérito imperfecto con las perífrasis atéticas. Con el aumento del dominio del español, dicha tendencia va decreciendo lentamente.

Una vez descritas las características de uso de cada forma verbal y de las perífrasis, procedemos al análisis del valor aspectual léxico de los predicados utilizados en pretérito perfecto simple *canté* y en pretérito imperfecto *cantaba* para determinar si el desarrollo del uso de estas formas en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español se da según la hipótesis del tiempo pasado por defecto o de acuerdo con la hipótesis del aspecto.

3.6.2.19. La hipótesis del tiempo pasado por defecto y la hipótesis del aspecto

Para completar nuestro estudio sobre las particularidades de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los estudiantes rusohablantes, analizaremos si en las producciones de los aprendices del CARE se cumple la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry (2005; Salaberry y Ayoun, 2005) o la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996). Este análisis tiene por objetivo determinar qué factor –el valor temporal o el valor aspectual léxico del predicado– define la evolución del uso de las formas pretéritas *canté* y *cantaba* en la interlengua de los aprendices.

Para conseguir este objetivo, igual que en el estudio del CAES, analizamos la frecuencia y la evolución del empleo de los predicados en la forma *canté* y *cantaba* en función de su valor aspectual léxico. Los datos del análisis de las muestras del CARE se recogen en la tabla 35.

| Nivel | <i>canté</i> | | | | <i>cantaba</i> | | | |
|-------|--------------|---------|--------|---------|----------------|---------|--------|---------|
| | activ. | realiz. | logros | estados | activ. | realiz. | logros | estados |
| A1 | 28 | 53 | 52 | 65 | 23 | 11 | 3 | 51 |
| A2 | 42 | 70 | 88 | 70 | 38 | 15 | 6 | 79 |
| B1 | 19 | 54 | 71 | 74 | 21 | 19 | 3 | 90 |
| B2 | 6 | 16 | 55 | 43 | 46 | 21 | 6 | 159 |
| C1 | 5 | 12 | 33 | 21 | 9 | 7 | 6 | 56 |

Tabla 35. Distribución de los usos de *canté* y *cantaba* según el valor aspectual de los predicados, por niveles, en el CARE

Como se aprecia en la tabla, en el nivel A1, la frecuencia de uso de los predicados de logro y realización con la forma *canté* es semejante, es mayor que la de las actividades y menor que la de los estados (creemos que una gran frecuencia de los predicados de estado se debe a las características de las tareas). En el nivel A2, a su vez, se observa el predominio del uso de *canté* con los logros. En el nivel B1, se da el predominio de estados y logros y en los niveles B2 y C2 el empleo de logros es mayor que el de otros predicados. El uso de las realizaciones es, en todos los niveles, menos frecuente que el empleo de los logros pero más numeroso que la aparición de las actividades.

Creemos que la frecuencia considerable de uso de *canté* con todos los predicados en la etapa inicial del dominio de ELE y el mayor desequilibrio en el uso de los predicados, en función de su valor aspectual léxico, en el nivel intermedio y avanzado constituyen muestras del cumplimiento de la hipótesis del tiempo pasado por defecto. A excepción de los estados, la frecuencia de uso de los predicados de logro, realización y actividad a partir del nivel A2 se ajusta a lo descrito por la hipótesis del aspecto. La totalidad de la muestra indica, no obstante, que el primer postulado de la hipótesis del aspecto no se cumple.

En cuanto al uso de la forma *cantaba*, la frecuencia de empleo de la forma sigue, en todos los niveles, las predicciones del segundo postulado de la hipótesis del aspecto. En otras palabras, el uso de la forma es el más frecuente con los estados, va decreciendo hacia las actividades y las realizaciones y presenta su aparición menos frecuente con los logros. El cumplimiento del segundo postulado de la hipótesis del aspecto no va en contra de lo descrito en la hipótesis del tiempo pasado por defecto.

El esquema progresivo *estar + gerundio* se da en los textos de los aprendices en 12 ocasiones, pero solo un caso corresponde a una forma pretérita. De ahí que los datos sean insuficientes para definir si se cumple el tercero y el cuarto postulados de la hipótesis del aspecto.

Por lo tanto, según los datos del CARE, el uso de las formas *canté* y *cantaba* se desarrolla en la interlengua de los aprendices rusohablantes de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto. Este dato coincide con el extraído del CAES. Dado que el análisis de dos corpus disminuye el riesgo de que la instrucción recibida influya en los resultados del análisis, podemos concluir que, según los datos analizados, los alumnos rusohablantes en las primeras etapas del dominio del español transmiten acciones pretéritas con la forma *canté*, utilizándola como una forma del pretérito por defecto. Con el aumento del dominio del idioma, crece el papel del aspecto léxico en la selección de la forma morfológica del pretérito. El pretérito imperfecto, a su vez, se utiliza, más frecuentemente, con los estados y disminuye su uso gradualmente con las actividades, realizaciones y logros; es decir, se guía por el valor aspectual léxico de los predicados.

En este apartado, hemos descrito el análisis de errores en el CARE. Hemos definido el procedimiento y los objetivos del análisis, hemos determinado el proceso de la recogida de datos y hemos presentado los datos del análisis de los usos de cada forma verbal y de las formas perifrásticas. Además, basándonos en los datos de nuestro estudio, hemos analizado el cumplimiento de la hipótesis del tiempo pasado por defecto y de la hipótesis del aspecto en la interlengua de los aprendices. El análisis de 2652 usos verbales en las producciones en el CARE nos ha permitido destacar ciertos empleos verbales característicos de la interlengua de los aprendices rusohablantes, determinar el grado de su adquisición y las posibles causas que originan estos usos.

3.7. Resumen

En este capítulo, hemos descrito el análisis de errores en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español, sobre la base del estudio de sus producciones en dos corpus: el CAES y el CARE. En primer lugar, hemos repasado los resultados de los estudios sobre la adquisición del sistema verbal que resultan pertinentes para nuestra investigación, hemos revisado las predicciones del análisis contrastivo y hemos

señalado los principales factores que determinan la adquisición y la producción de los aprendices. En segundo lugar, hemos definido los objetivos, las hipótesis de trabajo y la metodología de nuestro análisis. Y, en tercer lugar, hemos realizado el análisis de errores en la interlengua de los aprendices sobre la base de las producciones del CAES y el CARE. En ambos corpus, hemos analizado el empleo de cada forma personal del indicativo y del subjuntivo por parte de los alumnos. En el CARE hemos observado, igualmente, el uso de las formas perifrásticas. Además, basándonos en los datos de nuestro estudio, hemos analizado el cumplimiento de la hipótesis del tiempo pasado por defecto y de la hipótesis del aspecto en la interlengua de los aprendices.

El análisis de 5162 usos verbales en las producciones de ambos corpus nos ha permitido destacar una serie de usos verbales que caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes, determinar el grado de su adquisición y las posibles causas de estos usos.

Procederemos, en el siguiente capítulo, a la interpretación de los resultados de nuestra investigación.

Capítulo IV.

Resultados de la investigación

En este capítulo, presentaremos los resultados de la investigación llevada a cabo en este trabajo y su interpretación. En primer lugar, expondremos los datos acerca de las particularidades de uso –tanto correcto como erróneo– de las formas personales del indicativo y subjuntivo del español que, de acuerdo con los datos del CARE y el CAES, caracterizan la interlengua de los aprendices con el ruso como idioma materno. Ofreceremos una descripción de cada forma e, igualmente, un resumen de la totalidad de los resultados.

En segundo lugar, ofreceremos una interpretación de los resultados de la investigación. Así, analizaremos la correspondencia entre los resultados de nuestra investigación y las hipótesis anteriormente formuladas. Igualmente, analizaremos la correspondencia de nuestros resultados con los descubrimientos de las investigaciones dedicadas a la adquisición verbal, evaluaremos el cumplimiento de las predicciones de nuestro análisis contrastivo de sistemas verbales del español y del ruso, y señalaremos la correspondencia de los datos acerca de los factores más importantes que determinan la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera, en general, y del español, en particular, con lo observado en nuestro estudio. Por último, describiremos las posibilidades de aplicación de nuestra investigación.

4.1. Particularidades de la adquisición de las formas personales del indicativo y del subjuntivo por parte de los aprendices rusohablantes

A continuación, señalaremos las particularidades de uso de cada forma verbal en la interlengua de los aprendices rusohablantes de ELE e indicaremos las posibles razones de estos empleos. Analizaremos nuestros resultados comparándolos con las características de uso de las formas descritas por el *PCIC* para cada nivel de dominio del idioma y con los descubrimientos de las investigaciones dedicadas a la adquisición verbal. Igualmente, señalaremos si los resultados de la investigación confirman las predicciones del análisis contrastivo.

4.1.1. *Canto*

De acuerdo con nuestro análisis de los datos del CARE y el CAES, la forma *canto* está consolidada en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español. Los valores fundamentales caracterizador, continuo, habitual y progresivo (aunque no en su forma *estar + gerundio*) presentan un alto grado de adquisición en la interlengua de los alumnos. La correspondencia con el uso de la forma del presente del ruso – *otkryvayu*– parece ser uno de los factores que facilita la adquisición de dichos valores de *canto*. Los datos acerca del uso de *canto* con el valor puntual son escasos y no permiten sacar conclusiones acerca de sus características; no obstante, suponemos que la adquisición de este valor de la forma no presenta dificultades a los aprendices. El empleo de la forma con el valor temporal secundario pro futuro es, igualmente, escaso y no permite definir el grado de su adquisición en la interlengua de los aprendices. Debido a la ausencia de ejemplos de uso de *canto* con otros valores –entre ellos, el valor histórico–, se requieren investigaciones posteriores para definir si los alumnos adquieren estos empleos.

Entre los usos erróneos de *canto*, hemos detectado dos incorrecciones que creemos posible considerar como características de la interlengua de los aprendices rusohablantes: el uso de *canto* por *canté* y el uso de *canto* por *cantaba*, con el valor continuo y habitual. Ambos errores se fosilizan en la interlengua de los aprendices y su aparición (en el caso de *canto* por *canté*, en ciertos contextos sintácticos) parece estar influenciada por la interferencia de la L1 de los alumnos. En el CARE, estos errores predominan con los predicados de estado.

El dominio de *canto* que presentan los estudiantes se ajusta a lo previsto en el inventario de usos del *PCIC*. De acuerdo con este, los valores caracterizador, continuo, habitual y progresivo son los primeros valores de *canto* que deben dominar los aprendices de ELE, lo que, a su vez, sirve de explicación de su adquisición por parte de los estudiantes de nuestro estudio. A su vez, según el *PCIC*, el uso del presente en las oraciones condicionales con valor actual es propio del dominio del nivel B1; en los textos de los aprendices, este uso se aprecia ya en el nivel A1, lo que también indica la adquisición del uso de la forma. El valor histórico, es, según el *PCIC*, propio del nivel C1, lo que podría explicar su ausencia en los corpus. De acuerdo con nuestro análisis contrastivo, este uso no debería ser difícil para los estudiantes. Por otra parte, el valor

pro futuro pertenece, según el *PCIC*, al dominio del nivel A1, y el AC no prevé dificultades en su adquisición, lo que sugiere que su escaso empleo en los textos puede deberse a las características de las tareas.

Las observaciones del uso de *canto* coinciden con las anotaciones acerca de la ausencia de dificultades en la adquisición de la forma por parte de los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras. El estudio contrastivo igualmente prevé que la adquisición de *canto* no sea problemática para los aprendices. En cuanto a los usos erróneos, Fernández López también observa el uso de *canto* en vez de las formas pretéritas en su estudio y lo explica por “la influencia propia del presente como «forma fuerte»” (1997: 153).

4.1.2. *He cantado*

El escaso número de los usos correctos y una gran frecuencia de errores de uso de *he cantado* en el CARE nos permiten afirmar que se trata de una forma cuya adquisición presenta dificultades para los alumnos rusohablantes. La forma se utiliza en los corpus correctamente con el valor temporal básico experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy y de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente. No obstante, la poca frecuencia de uso correcto parece sugerir un bajo grado de consolidación del uso de la forma y no permite sacar conclusiones acerca de las características de los empleos correctos ni acerca de los factores que podrían influir en su aparición. Suponemos que la dificultad de uso de *he cantado* por los alumnos rusohablantes se debe a la ausencia de una forma morfológica y funcionalmente idéntica en su lengua materna. La influencia de la instrucción también parece tener una importancia especial. Cabe indicar que la forma *he cantado* es la segunda –después de *canto*– forma verbal que aprenden los informantes del CARE; no obstante, no se da su consolidación. Se requieren estudios adicionales para destacar las características de los usos correctos de la forma.

He cantado es la forma verbal que en el CARE presenta el mayor porcentaje de usos incorrectos frente a los correctos. Dos usos incorrectos de la forma pueden considerarse característicos de los alumnos rusohablantes: *he cantado* por *canté* y *he cantado* por *cantaba* (con el valor continuo y habitual). Ambos usos se fosilizan en la interlengua de los aprendices. En el CARE, el error del uso de *he cantado* por *canté*

predomina en las oraciones simples y en las oraciones coordinadas, mientras que la incorrección de empleo de *he cantado* por *cantaba* se halla mayoritariamente en las oraciones simples, en las oraciones coordinadas y en las cláusulas principales de las oraciones subordinadas, lo que podría deberse a la influencia de la instrucción. La aparición de estos errores parece explicarse por la ausencia de la consolidación de uso de *he cantado*, debida, a su vez, a la ausencia de una forma morfológica análoga en la lengua rusa. Igualmente, en las primeras etapas de uso de la forma, las incorrecciones podrían explicarse por la tendencia del empleo asistemático de la totalidad de las formas verbales, vista como consecuencia de la falta de su consolidación en la interlengua de los aprendices (Bardovi-Harlig, 1992b, 1994b). Así, como señala Bardovi-Harlig (2000), el uso de nuevas formas conlleva reajustes en la asociación entre las formas adquiridas y sus significados, lo que puede causar un mayor número de errores en el empleo de las formas aprendidas anteriormente.

Al observar el tratamiento de empleo de esta forma en otros estudios de ELE, anotamos que, de acuerdo con el *PCIC*, algunos usos de *he cantado* pertenecen ya al dominio A2 de ELE. Este hecho confirma la existencia de dificultad de adquisición por parte de los alumnos rusohablantes. Puesto que, en su mayoría, los estudios de la adquisición verbal se centran en la adquisición de *canté* y *cantaba*, no podemos aportar datos adicionales sobre el uso de *he cantado*. Sin embargo, resulta relevante que esta forma no suele ser tratada como una forma que causa dificultades a los aprendices.

En el análisis contrastivo, a su vez, hemos previsto que el uso de la forma podría causar dificultades a los estudiantes, dado que no existe una forma morfológica análoga en ruso; no obstante, de acuerdo con nuestro análisis, se esperaba el error del uso de *canté* en lugar de *he cantado*, y no al revés. Fernández López, describiendo la oposición entre *he cantado* y *canté*, ha concluido que la “Facilitación de la expresión” podría ser una causa del error *he cantado-canté*, dado que “desde el punto de vista del paradigma verbal, el perfecto compuesto es más asequible de asimilar” (1997: 144).

4.1.3. *Canté*

De acuerdo con los datos del CARE y el CAES, la forma *canté* presenta un alto grado de consolidación en la interlengua de los aprendices rusohablantes del español. El uso de la forma está determinado, según nuestro estudio, por su valor del tiempo pasado

por defecto. La transferencia de la lengua materna también se ve como posible, pero no parece ser determinante.

Una tendencia de uso erróneo de la forma se fosiliza en la interlengua de los aprendices rusohablantes. Se trata del uso de *canté* en lugar de *cantaba*, con valores básicos (continuo, habitual y progresivo). Según los datos del CARE, se aprecia el predominio de este error en ciertos contextos sintácticos y el fenómeno *consecutio temporum* explica este error en un tercio de casos de su aparición. Se observa que esta incorrección se da, principalmente, con los predicados de estado.

La frecuencia y la corrección de uso de *canté* se explican también por el temprano aprendizaje de esta forma por los aprendices: según el *PCIC*, su empleo se requiere ya en el nivel A2. En cuanto a los usos erróneos, en las primeras etapas de uso de la forma, las incorrecciones podrían explicarse, igual que en el caso de *he cantado*, por la tendencia del empleo verbal asistemático debido a la falta de consolidación de las formas.

Las predicciones del AC acerca del uso de *canté* se cumplen parcialmente. Así, se observan usos erróneos puntuales de *canté* en lugar de *había cantado* y *he cantado*, previstos por el análisis. Igualmente, se preveía la confusión entre *canté* y *cantaba* en algunas ocasiones, debida a la “competencia aspectual” de las formas análogas en ruso. Se predecía también que el fenómeno de la correlación temporal diera lugar a las incorrecciones del tipo **dijo que estudió* y **me alegré de que estudió*, que se ajustan a los contextos sintácticos en los que hemos detectado el uso erróneo de la forma. Fernández López, a su vez, prevé en su estudio que el uso de *canté* en lugar de *cantaba* se dé, en caso de dudas de los aprendices, como resultado de la consideración de *canté* como “tiempo fuerte” (1997: 125).

4.1.4. *Cantaba*

De acuerdo con nuestro análisis de la muestra del CARE y el CAES, la forma *cantaba* se consolida en la interlengua de los aprendices rusohablantes de ELE. El uso de la forma con los valores básicos –continuo, habitual y progresivo (aunque no en su forma *estaba* + *gerundio*)– es de alto grado de adquisición. El correcto uso de la forma parece estar determinado por la transferencia de la lengua materna de los estudiantes y, de acuerdo con nuestro estudio, se halla determinado por el valor aspectual léxico de los

predicados, dentro de la hipótesis del uso de *canté* como tiempo pasado por defecto. A pesar de que el CARE no presenta datos suficientes, suponemos que el empleo de *cantaba* con el valor de cortesía también se consolida en la interlengua de los aprendices, aunque con más posterioridad, influenciado por la transferencia de la L1. Otros usos secundarios de la forma no están representados en los corpus, por lo que se requieren estudios posteriores para detectar si se da su adquisición.

En cuanto a los usos incorrectos, los datos de los corpus indican que el uso de *cantaba* en lugar de *canté* constituye un error fosilizado en la interlengua de los aprendices. Su aparición parece estar influenciada por el valor aspectual léxico del predicado y por la interferencia de la lengua materna.

El análisis de estos datos permite afirmar que el uso de *cantaba* se ajusta al dominio de ELE requerido en el *PCIC*. Según el inventario de usos del *PCIC*, el empleo de la forma es propio ya del nivel A2 y los valores continuo, habitual y progresivo son de los primeros en ser requeridos, lo que podría explicar su consolidación. El uso de la forma con el valor de cortesía se requiere, según el *PCIC*, ya en el nivel B1. Otros valores secundarios pertenecen igualmente al nivel intermedio del dominio del idioma y su ausencia en el texto puede deberse a las características de las tareas.

Los resultados del análisis de las muestras coinciden parcialmente con lo previsto en el análisis contrastivo. Así, según el AC, los valores continuo, habitual y progresivo no deben causar problemas a los estudiantes rusohablantes. Se preveía también que la forma progresiva *estar + gerundio* fuera complicada de adquirir a los aprendices; dicha predicción parece cierta. El uso de cortesía no se preveía como difícil. Por otra parte, el AC predecía ciertas dificultades relacionadas con la diferencia de la expresión del fenómeno de la *consecutio temporum* en español y en ruso. Los datos de los corpus no confirman esta predicción. Se predecían también dificultades relacionadas con el uso secundario irreal y lúdico de la forma, por lo que la interferencia de la L1 podría ser otra razón de la ausencia de dichos usos en los textos. No se observan en los corpus las oraciones condicionales irreales del tipo *si pudiera estudiaba* y *si podía estudiaba*, cuya adquisición se preveía como complicada en el AC; no obstante, su ausencia puede deberse también a otros factores.

Además, el análisis contrastivo predecía la aparición de errores de uso de *cantaba* en lugar de *canté* debido a la expresión del significado fáctico generalizado y el

significado iterativo limitado por el pretérito imperfecto en ruso. Estos valores de la forma originarían, según la predicción, los errores del tipo **Ayer me venía a ver mi amigo* y **Te llamaba tres veces*. La frecuencia de las oraciones del primer tipo es considerable en las muestras, mientras que los enunciados del segundo tipo, aunque surgen, no parecen constituir una tendencia sistemática. El uso de *otkryval* con el significado fáctico generalizado, igual que con el valor concreto-fáctico o sumario de la forma del ruso, explican también los errores de empleo de *cantaba* en lugar de *canté* en los casos en los que se expresa cierta duración, como en el ejemplo *Yo preparaba para los exámenes durante un año y medio* (CARE: prueba 76). Cabe mencionar, igualmente, que los usos erróneos de la forma pueden deberse a la falta de la consolidación de las formas en la interlengua de los aprendices.

4.1.5. *Había cantado*

El uso de *había cantado* en el CARE y el CAES es escaso y nuestro análisis sugiere que la forma presenta dificultades de la adquisición a los alumnos rusohablantes del español, debido, probablemente, a la interferencia de la L1. El uso de la forma responde, mayoritariamente, al fenómeno de la *consecutio temporum* y se produce con su valor básico de un evento o situación anterior a otra situación pretérita. Se requiere, por tanto, un estudio posterior para determinar las características de uso de la forma y para observar si se adquieren otros valores de la forma.

La ausencia de consolidación de *había cantado* podría explicarse por el hecho de que el dominio de esta forma se requiere, según el PCIC, a partir del nivel B1. Los estudios de la adquisición verbal, a su vez, destacan que las relaciones temporales complejas, como la transmitida por el pretérito pluscuamperfecto, se empiezan a marcar cuando se estabiliza la morfología verbal del pretérito y se dan varias etapas de regresión (Bardovi-Harlig, 1992b, 1994b).

Las predicciones del análisis contrastivo acerca del uso de la forma se cumplen parcialmente. Así, el análisis contrastivo prevé que la ausencia de una forma morfológica análoga en ruso determine dificultades de la adquisición de *había cantado* por parte de los aprendices. Además, según nuestras observaciones de las muestras de los corpus, en ocasiones, los aprendices utilizan *canté* en los contextos que aceptarían *había cantado*, como se preveía en el AC. Se prevén, igualmente, dificultades en la

adquisición del uso cíclico de *había cantado* y del empleo de la forma con el valor de irrealidad en las construcciones del tipo *si hubiera / hubiese tenido, había dado*. Dichos usos no están representados en los corpus; no obstante, es importante indicar que el *PCIC* no requiere su dominio. De los usos secundarios de la forma, el inventario del *PCIC* incluye el empleo de *había cantado* con el valor de cortesía, cuyo dominio se ve como propio del nivel C2.

Fernández López (1997), en su estudio, también observa un uso muy reducido de *había cantado* por parte de los aprendices, atribuyéndolo, entre otras razones, a las tendencias de los alumnos a presentar las acciones en una secuenciación lineal y a suplir el uso de la forma por otra forma pretérita. La autora concluye que dichas estrategias, probablemente, determinen que los alumnos vean el pluscuamperfecto como una forma innecesaria.

4.1.6. Cantaré

La poca frecuencia de uso de *cantaré* en las muestras de los corpus dificulta determinar el grado de la adquisición de la forma. De acuerdo con los datos del CARE, los usos correctos, que se dan con el valor fundamental, y los empleos incorrectos de la forma permiten suponer la influencia de la L1; no obstante, los datos son insuficientes para generalizar estas características. Creemos que los errores del empleo de la forma se deben a la ausencia de consolidación de un gran número de formas y sus usos en el nivel intermedio de ELE, cuando se da su aprendizaje. Se requieren, por lo tanto, estudios adicionales sobre el uso de la forma para determinar sus características y para definir si otros empleos, como, por ejemplo, el empleo con el valor de probabilidad, se consolidan en la interlengua de los aprendices.

A pesar de ello, considerando las características de las pruebas, la frecuencia de uso de la forma en cada nivel de dominio representado en los corpus, la existencia de un número muy limitado de formas que expresan la relación de la posterioridad al origen en español y la existencia de formas correspondientes en la L1 de los estudiantes, creemos posible suponer que *cantaré*, en su uso temporal básico, no presenta dificultades de adquisición a los aprendices rusohablantes. La inexistencia en ruso del uso análogo al que *cantaré* presenta con el valor de probabilidad nos permite suponer que su consolidación en la interlengua de los alumnos rusohablantes será difícil.

Analizando estos datos, podemos añadir que la poca frecuencia de uso de *cantaré* puede explicarse también por el hecho de que su dominio se adquiere, según el *PCIC*, a partir del nivel B1. A su vez, las predicciones de análisis contrastivo sobre el uso de la forma se cumplen parcialmente, aunque, de nuevo, los datos de los corpus no son suficientes para definirlo con exactitud. Así, se predice que la existencia de la forma del presente-futuro perfectivo *otkroyu* y la forma de futuro imperfecto *budu otkryvat* en ruso facilite la adquisición de *cantaré*. Por otra parte, se prevé que el uso de *cantaré* esté influenciado por la asociación con el presente-futuro perfectivo *otkroyu*, mientras que *voy a cantar* se asocie con el futuro imperfecto *budu otkryvat*. Según nuestro análisis, esta predicción no se confirma. Tampoco se registra el uso de *cantaré* en lugar de *voy a cantar*, previsto en el análisis contrastivo.

Además, el AC predice que el uso dislocado de probabilidad de *cantaré* sea difícil de adquirir a causa de la interferencia de la L1, por lo que la ausencia de este uso en los corpus podría darse por esta razón. Igualmente, se prevé el uso de *cantaré* con la referencia a los eventos pretéritos, debido a la existencia de este empleo en ruso. Se esperaba que este uso originara errores del tipo **Da vueltas por la habitación. Gritará y se calmará, gritará y se calmará y *Me mira y de repente gritará*. Estos usos no se registran en los corpus; no obstante, la muestra no es lo suficientemente amplia.

4.1.7. *Voy a cantar*

La frecuencia de uso de *voy a cantar* resulta insuficiente para determinar si la forma se consolida en la interlengua de los aprendices. Según los datos del CARE, el uso correcto de la forma parece estar influenciado por la L1. Los errores, a su vez, parecen deberse a la ausencia de la consolidación de la totalidad de las formas verbales en la interlengua de los alumnos. Los estudios adicionales podrían ayudar a definir las características de uso de la forma.

A pesar de que el poco uso de la forma sugiere la dificultad de su adquisición, suponemos, considerando tanto las características de las tareas del CARE como una frecuencia considerable de uso correcto de la forma en el CAES y la existencia de formas que transmiten el mismo valor temporal en ruso, que la adquisición de *voy a cantar* no presenta dificultades a los alumnos rusohablantes.

Las predicciones del análisis contrastivo acerca de uso de *voy a cantar* no se cumplen. Así, la previsión de que la forma *voy a cantar* esté influenciado por el empleo del futuro imperfecto *budu otkryvat*, dada la semejanza morfológica de las formas, no se confirma.

4.1.8. Cantaría

De acuerdo con los datos del CARE, el uso de *cantaría* con los valores secundarios hipotético, de cortesía y de atenuación se consolida en la interlengua de los aprendices rusohablantes y parece estar determinado por la transferencia de la L1. Dichos usos se observan, principalmente, en la cláusula principal de las subordinadas sustantivas y condicionales. El escaso uso con el valor de pospretérito y de probabilidad sugiere que se trata de los empleos poco consolidados de *cantaría*. Creemos que, debido a la interferencia de la L1, estos usos serán difíciles de adquirir. La poca frecuencia de uso de la forma no permite generalizar los datos sobre las características de los errores, pero suponemos que en ciertos casos la interferencia con las formas del modo *irrealis* *otkryl by* y *otkryval by* en ruso podría ser determinante.

Analizando dichos datos, podemos añadir que el dominio de uso de *cantaría* se ajusta a lo previsto por el PCIC. La adquisición de los valores hipotético, de cortesía y de atenuación puede deberse al hecho de que son los primeros valores de la forma cuyo dominio requiere el PCIC, en el nivel B1. El valor de probabilidad se adquiere, según el PCIC, en el nivel C1, lo que podría explicar la poca frecuencia de este uso en los corpus.

En cuanto al análisis contrastivo, sus predicciones se cumplen, lo que parece confirmar la importancia de la transferencia y la interferencia de la L1 en la adquisición de la forma. Así, el análisis prevé que el uso de *cantaría* con el valor de pospretérito y el valor dislocado de probabilidad sea difícil de adquirir. A su vez, el uso de la forma con el valor dislocado de irrealidad no debe causar dificultades, de acuerdo con el análisis, y debe facilitar el uso de la forma en las condicionales irreales.

Cabe indicar también que hemos observado el uso de *cantaría* en los contextos que permiten el empleo de *habría cantado*. Esta neutralización se produce, según creemos, como resultado de la estrategia de la simplificación.

4.1.9. *Habría cantado*

La frecuencia de uso de la forma *habría cantado* no permite determinar si su uso se consolida en la interlengua de los hablantes ni tampoco permite aportar datos acerca de sus características. El escaso empleo de la forma en el CARE y su ausencia en el CAES permite suponer que se trata de una forma cuya adquisición causa dificultades a los aprendices rusohablantes, lo que podría deberse a la interferencia de la L1.

El análisis de los datos sobre el uso de esta forma permite añadir que la baja frecuencia de su aparición puede deberse a su aprendizaje más tardío. Según el *PCIC*, el dominio de ciertos usos de la forma es propio del nivel B2. En cuanto al análisis contrastivo, los datos del corpus parecen confirmar las predicciones. Así, se prevé que, debido a la interferencia de la L1, la adquisición de la forma sea complicada y tardía. Se predice que el uso tanto con el valor básico como con los valores secundarios de la forma cause dificultades a los aprendices.

4.1.10. *Cante*

De acuerdo con los datos del CARE y el CAES, la adquisición de la forma *cante* es gradual y provoca dificultades a los aprendices. Las muestras de los corpus no permiten definir esta forma como consolidada en la interlengua de los alumnos. El análisis de los datos del CARE indica que el uso de *cante* –tanto correcto como incorrecto– tiende a estar limitado a ciertos tipos de estructuras sintácticas, probablemente, como resultado de la influencia de la instrucción. Suponemos –aunque es importante señalar el número insuficiente de los datos– que el error del uso de *cante* en lugar de *canto* podría convertirse en sistemático en la interlengua de los aprendices rusohablantes por la interferencia de la L1.

De acuerdo con el *PCIC*, ciertos usos de *cante* se aprenden en el nivel B1. Por un lado, dicho dato podría explicar la ausencia de la consolidación de la forma en la interlengua de los hablantes, mientras que, por otro lado, parece confirmar la dificultad de la adquisición que presenta dicha forma, dado que se espera el dominio considerablemente mayor de sus usos. Las predicciones del análisis contrastivo se cumplen parcialmente. Así, el AC prevé que la diferencia entre las formas del subjuntivo del español y las del modo *irrealis* del ruso conlleve considerables dificultades a los aprendices. Se predice la interferencia de la L1 en la elección de los

contextos de uso del subjuntivo, que, de acuerdo con el análisis, debe verse facilitada gracias a los empleos análogos existentes en español y en ruso y presentará dificultades en los casos en los que los inductores del indicativo de una lengua requieran el uso del subjuntivo –o del modo *irrealis*– de la otra y viceversa. Según nuestras observaciones, los usos de *cante* no presentan una correspondencia directa con unas formas determinadas del ruso; no obstante, los usos erróneos de *cante* por *canto* en español coinciden con el uso del presente imperfecto en ruso.

4.1.11. *Haya cantado*

La escasez de uso de *haya cantado* en las producciones de los corpus impide sacar conclusiones acerca del grado de la consolidación de esta forma en la interlengua de los aprendices rusohablantes y acerca de las características de sus usos. Suponemos que el valor temporal, aspectual y modal de *haya cantado* dificultará su adquisición por parte de los alumnos con el ruso como idioma materno, debido a la interferencia de la L1.

El uso escaso de la forma en los corpus puede explicarse por su tardío aprendizaje: de acuerdo con el *PCIC*, el dominio de ciertos usos de *haya cantado* es característico del nivel B2 de ELE. Este dato sirve también de confirmación de que se trata de una forma complicada. El análisis contrastivo prevé dificultades de uso de *haya cantado*, por la interferencia de la L1.

4.1.12. *Cantara*

Los datos del CARE y el CAES permite concluir que el uso de *cantara* con el valor hipotético en las oraciones condicionales irreales se consolida en la interlengua de los aprendices. Suponemos que la adquisición de este uso verbal se debe a la frecuencia considerable del empleo de las condicionales irreales y a la aplicación de la estrategia de la simplificación que permite el uso de *cantara* en lugar de *hubiera cantado*. Se requieren datos sobre el uso de la forma con otros valores, que, según suponemos, se verá dificultado por la interferencia de la L1.

De acuerdo con el *PCIC*, el aprendizaje de algunos usos de *cantara* es propio del nivel B2, lo que puede explicar la ausencia de una mayor variedad en el uso de la forma en las muestras. Las predicciones del análisis contrastivo no resultan del todo exactas.

Así, según el estudio contrastivo, se prevé que la adquisición de *cantara* sea complicada a causa de la interferencia de la L1. Se predice que la dificultad de uso de la forma con el valor hipotético origine problemas en su empleo en las oraciones condicionales irreales; esta predicción, como se ha observado, no se cumple. Además, se prevé que la estrategia de simplificación facilite el uso de *cantara* en lugar de *hubiera cantado*.

4.1.13. *Hubiera cantado*

Los datos sobre el uso de *hubiera cantado* en los corpus son insuficientes para determinar el grado de la adquisición de la forma en la interlengua de los alumnos. Suponemos que la interferencia de la L1, que no presenta un análogo morfológico, resulta relevante para el uso de la forma y que su adquisición será complicada y tardía.

La baja frecuencia de uso de la forma puede explicarse también por su aprendizaje tardío. El *PCIC* prevé su empleo a partir del nivel B2. De acuerdo con el análisis contrastivo, el uso de *hubiera cantado* supone dificultades a los aprendices rusohablantes, debido a su valor temporal, aspectual y modal. Igualmente, se prevén dificultades de empleo de la forma en las oraciones condicionales irreales y se predice el uso de *cantara* en lugar de *hubiera cantado* como resultado de la estrategia de simplificación.

4.1.14. *Cantar, cantado y cantando*

El análisis de uso de las formas verbales impersonales resulta pertinente en nuestro estudio en los casos en los que estas formas se utilizan en lugar de las formas personales. El objetivo del análisis consiste en observar si estos usos originan tendencias sistemáticas de errores que se fosilizan en la interlengua de los aprendices.

De acuerdo con los datos de nuestro estudio, no se aprecian tendencias del uso del infinitivo *cantar* en lugar de una forma personal concreta, sino que se observa una tendencia de su empleo en vez de una forma personal (en las muestras del CARE, *cantaba* y *canto*) en las subordinadas sustantivas y condicionales, debido, según creemos, a la interferencia de la L1. No obstante, los datos del corpus no son suficientes para determinar si se trata de un error fosilizado en la interlengua de los aprendices.

Los usos del participio *cantado* y del gerundio *cantando* en lugar de una forma personal en las producciones de los alumnos constituyen erratas o descuidos. No se observan –ni tampoco se prevén– tendencias de un tipo particular de incorrecciones.

4.1.15. ¡Canta!

La inclusión del análisis del uso de la forma del imperativo en nuestro estudio se debe a la predicción del análisis contrastivo acerca de que su empleo podría deberse a una estrategia de simplificación que permita evitar el uso de formas menos consolidadas, como, por ejemplo, *cante*. De acuerdo con nuestro análisis, el uso de la forma es oportuno en todos los contextos observados de los corpus y en ninguna ocasión se da en lugar de otra forma verbal personal.

4.1.16. Las perífrasis

Nuestro análisis de la variedad, la frecuencia y la corrección de uso de las perífrasis en las producciones de los aprendices del CARE sugiere que algunos esquemas perifrásticos se consolidan en la interlengua de los aprendices, mientras que otros no presentan un alto grado de adquisición. Los datos sugieren, igualmente, que la adquisición de las perífrasis puede estar influenciada por la L1. Se registra el uso de las perífrasis tanto tempoaspectuales como modales, con infinitivo, gerundio y participio; no obstante, las formas más frecuentemente utilizadas corresponden, en su mayoría, con las perífrasis en la L1 y las formas cuyo empleo no se registra en el CARE corresponden a estructuras diferentes, verbales o no verbales, en ruso. No se registra el uso de algunas perífrasis muy frecuentes en el uso de los hablantes nativos. Se cumple, por tanto, la predicción del análisis contrastivo.

Igualmente, nuestro análisis sugiere que existe una correspondencia entre el valor semántico de las perífrasis y las formas morfológicas utilizadas: los alumnos utilizan las perífrasis con el valor aspectual télico, en pretérito, mayoritariamente en forma del pretérito perfecto simple y dan preferencia al pretérito imperfecto con las perífrasis atélicas. Con el aumento del dominio del español, dicha tendencia va decreciendo lentamente.

Así, llegamos al final del apartado, en el que hemos señalado las características de los usos de cada forma verbal del español en la interlengua de los aprendices

rusohablantes, considerando nuestros resultados en el contexto de otros estudios sobre la adquisición del sistema verbal, las indicaciones del *PCIC* y los resultados de nuestro análisis contrastivo. En el apartado que sigue, ofreceremos un resumen de la totalidad de los resultados.

4.2. Resumen de los resultados: la consolidación, la fosilización y las dificultades de uso

El análisis de la frecuencia y de la corrección e incorrección de los usos de las formas verbales de los aprendices rusohablantes en cada nivel de dominio del español en el CAES y el CARE, igual que el análisis de las características de cada uso verbal registrado y el análisis de la correspondencia de los usos con una serie de factores determinada con el objetivo de destacar las posibles razones de dichos empleos en el CARE nos han permitido definir que la interlengua de los aprendices rusohablantes del español se caracteriza por el uso consolidado de ciertas formas personales del indicativo y subjuntivo del sistema verbal del español, por un bajo nivel de adquisición de otras formas y por una serie de usos erróneos fosilizados.

Cabe indicar que, a pesar de que hemos analizado la totalidad de 5169 usos verbales –2517 en el CAES y 2652 en el CARE–, se requiere un volumen considerablemente mayor de datos para sacar conclusiones acerca de la totalidad de los usos verbales. Así, aunque el CAES constituye el corpus con la mayor muestra de las producciones de los estudiantes rusohablantes en español, según nuestras consultas, y a pesar de que hemos recopilado un corpus cuya muestra supera la del CAES, ciertos usos verbales no se hallan representados o presentan un número escaso de usos, lo que impide su análisis.

A continuación, presentamos –de forma esquemática, para facilitar la visualización de los datos– los usos verbales que, de acuerdo con los datos de nuestra investigación, se consolidan en la interlengua de los aprendices rusohablantes de ELE:

- *canto*: valores caracterizador, continuo, habitual y progresivo;
- *canté*: valor de una situación o un evento pretérito perfecto;
- *cantaba*: valores continuo, habitual y progresivo;
- *cantaría*: valores hipotético, de cortesía y de atenuación;
- *cantara*: valor hipotético en las oraciones condicionales irreales.

Así, de acuerdo con los resultados de nuestro análisis, los usos de *canto*, *canté*, *cantaba*, *cantaría* y *cantara* con los valores señalados (tanto básicos como secundarios) se presentan como estables y se caracterizan por un alto grado de adquisición en la interlengua de los aprendices. La comparación de estos resultados con los presentados en el estudio de las muestras del CAES señala diferencias significativas: de acuerdo con el análisis del CARE, no se puede afirmar que el uso de *cantaba* con el valor de cortesía, el uso de *cantaré* y *voy a cantar* con el valor de un evento futuro y el empleo de *cante* con el valor prospectivo estén consolidados en la interlengua de los aprendices. A su vez, los datos aportados por el CARE permiten determinar que la forma *cantaba* con el valor progresivo, *cantaría* con el valor de atenuación y *cantara* con el valor hipotético en las oraciones condicionales irreales presenten un alto grado de adquisición por parte de los alumnos con el ruso como idioma materno. Igualmente, el análisis del CARE permite afirmar que las perífrasis *poder + infinitivo*, *querer + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *estar + participio*, *empezar a + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, *deber + infinitivo* y *haber que + infinitivo* se consolidan en la interlengua de los aprendices.

A pesar de que los datos de los corpus no resultan suficientes para determinar con certeza su grado de adquisición, consideramos, basándonos en el análisis realizado, que los siguientes usos no causarán problemas a los aprendices rusohablantes de ELE:

- *canto*: valor puntual;
- *cantaba*: valor de cortesía;
- *cantaré*: valor de un evento futuro;
- *voy a cantar*: valor de un evento futuro.

Por otro lado, de acuerdo con los datos de los corpus, podemos afirmar que la adquisición de la forma *cante* causa dificultades a los alumnos rusohablantes.

Los datos del análisis del CAES y el CARE permiten destacar, además, ciertas tendencias de los usos erróneos de las formas. Se trata, según los datos, de las siguientes incorrecciones:

- *canto*: *canto* por *canté*, *canto* por *cantaba* (con el valor continuo y habitual);
- *he cantado*: *he cantado* por *canté*, *he cantado* por *cantaba* (con el valor continuo y habitual);

- *canté*: *canté* por *cantaba* (con los valores continuo, habitual y progresivo);
- *cantaba*: *cantaba* por *canté*.

En todos los casos mencionados, se trata de los errores fosilizados, que permanecen en la interlengua de los aprendices incluso en el nivel avanzado del dominio del español. La comparación de estos datos con los proporcionados por el CAES revela considerables diferencias: según los datos del uso verbal en el CARE, no existen evidencias para considerar los usos de *canto* por *cante*, *canté* por *he cantado*, *cantaba* por *canto* y *cantaba* por *he cantado* como tendencias de errores que caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes. El error del uso de *cante* por *canto*, destacado en el CAES, es considerado como potencialmente problemático en el CARE. Además, el CARE aporta datos que confirman la tendencia del uso erróneo sistemático de *he cantado* en lugar de *cantaba* (con los valores señalados). Igualmente, en los corpus se aprecia la tendencia del uso incorrecto de *cantar* en lugar de una forma personal en las subordinadas sustantivas y condicionales; no obstante, los datos son insuficientes para determinar si este error se fosiliza.

Aparte de dichos datos, el escaso uso de ciertas formas verbales y la ausencia de ejemplos de determinados usos de las formas en las producciones de los aprendices nos impide determinar sus características, su grado de adquisición en la interlengua de los alumnos y los factores que influyen en su aparición. Creemos que el diseño de tareas específicas en las futuras investigaciones permitirá conseguir los resultados necesarios para el análisis de los siguientes usos de las formas:

- *canto*: valor pro futuro, valor histórico¹⁴⁷;
- *he cantado*: todos los valores (experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy, de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente, neutralizador)
- *cantaba*: valor lúdico, valor irreal;

¹⁴⁷ En nuestra descripción, indicamos los usos más frecuentes cuya aparición se esperaba en las producciones, en base a las indicaciones del *PCIC*. No obstante, dejamos fuera algunos usos más específicos, como, por ejemplo, el uso de *canto* con el valor narrativo. Naturalmente, el análisis de la adquisición de estos usos por parte de los hablantes es, igualmente, necesario.

Además, es importante indicar una serie de usos verbales –con los valores tanto básicos como secundarios– cuyo análisis es igualmente imposible debido a la insuficiencia de los datos, pero cuya adquisición se prevé como problemática por parte de los aprendices:

- *había cantado*: todos los valores (valor de antepretérito, valor neutralizador, valor de cortesía);
- *cantaré*: valor de probabilidad, valor de extrañeza;
- *cantaría*: valor de pospretérito, valor de probabilidad;
- *habría cantado*: todos los valores (valor de antepospretérito, valor de probabilidad, valor de atenuación, valor de cortesía, valor hipotético);
- *haya cantado*: todos los valores (experiencial, continuo, de hechos recientes limitados al día de hoy y de hechos presentados como actuales, pero sin vinculación expresa con el presente);
- *cantara*: valor de cortesía, valor de antepretérito, valor de copretérito, valor de pospretérito;
- *hubiera cantado*: todos los valores (valor de antepretérito, valor de antepospretérito, valor de atenuación, valor de cortesía, valor hipotético).

Igualmente, los datos del análisis sugieren que la adquisición de una serie de perífrasis, entre las que se hallan, por ejemplo, *estar a punto de + infinitivo*, *estar por + infinitivo*, *estar para + infinitivo*, presenta dificultades a los aprendices.

De acuerdo con nuestro análisis de 5169 usos verbales en las producciones en el CARE y el CAES, los usos arriba mencionados de las formas personales del indicativo y subjuntivo caracterizan la interlengua de los aprendices rusohablantes del español. Procederemos, a continuación, a la interpretación más amplia de nuestros resultados. Para ello, en primer lugar, observaremos la correspondencia entre nuestros hallazgos y las hipótesis de trabajo anteriormente elaboradas.

4.3. Correspondencia con las hipótesis de trabajo

El análisis del grado de la correspondencia de los resultados de nuestra investigación con las hipótesis de trabajo (apartado 3.3.) nos permite observar la evolución del uso de las formas personales del indicativo y subjuntivo en la interlengua de los alumnos rusohablantes de ELE y compararla con las predicciones basadas tanto

en los datos acerca de las tendencias de la adquisición del sistema verbal del español, anotadas por otras investigaciones, como en los resultados de nuestro análisis contrastivo y en la descripción de los principales factores que influyen en la adquisición y la producción de una lengua extranjera.

En general, podemos afirmar que el grado de cumplimiento de las hipótesis de trabajo es alto. Observaremos, a continuación, el cumplimiento de las hipótesis una por una.

Así, en cuanto a las etapas iniciales del dominio de la lengua española (A1 y A2), la primera hipótesis afirma que

1. En las etapas iniciales del dominio de la lengua española, la falta del afianzamiento en el uso de las formas verbales provocará la coexistencia de los usos verbales correctos e incorrectos; en otras palabras, conllevará la falta de correspondencia entre las formas verbales y sus usos, y frecuentes incorrecciones relacionadas con el uso de unas formas en los contextos de otras.

Esta hipótesis, basada en los descubrimientos de los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal, encuentra su confirmación en nuestros corpus. El número de los usos incorrectos en el nivel A1 del CARE –29,83 % del uso verbal– es el mayor del corpus. En el nivel A2 se dan 19,78 % de errores. Las incorrecciones, mayoritariamente, corresponden al uso de las formas más frecuentemente empleadas por los aprendices – *canto*, *he cantado*, *canté* y *cantaba*–. En el CAES, a su vez, el número de errores en el nivel A1 es reducido –4,48 %– debido al uso mayoritario de *canto*, que genera el número de incorrecciones mucho menor que otras formas, mientras que en el nivel A2 se observa 9,60 % de usos erróneos. Aparte de los errores mencionados, son frecuentes las incorrecciones de uso de *cantar* y *cantado* en lugar de las formas personales.

El análisis de los usos correctos e incorrectos de las formas verbales en los corpus permite afirmar que esta hipótesis se cumple, igualmente, en el nivel intermedio y avanzado del dominio del idioma, dado que constantemente se introducen en la interlengua de los aprendices formas y usos nuevos.

De acuerdo con los datos del CARE y el CAES, la siguiente hipótesis

2. La forma *canté* se utilizará en contextos propios de *he cantado*, *cantaba* y *había cantado*. El valor del *tiempo pasado por defecto* (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005), asignado a la forma, determinará el predominio de su uso, que se dará con los predicados de distinto valor aspectual léxico.

se cumple parcialmente. La forma *canté* se empieza a utilizar en los textos de los alumnos ya en el nivel A1 y su uso genera muchos errores. La forma se utiliza mayoritariamente en lugar de *cantaba* en el CARE y en vez de *cantaba* y *he cantado* en el CAES. El error del uso de *canté* por *cantaba* se fosiliza y permanece en la interlengua de los aprendices. El uso de la forma se da de acuerdo con la hipótesis del pasado por defecto, es decir, en las primeras etapas de la adquisición, los aprendices utilizan *canté* como una forma pretérita no marcada. Con el aumento del dominio del idioma, asciende la importancia del valor aspectual de los predicados en la selección de estas formas.

La hipótesis número tres afirma que

3. El pretérito imperfecto *cantaba* se utilizará con frecuencia en los contextos característicos del pretérito perfecto simple *canté*. Su empleo se corresponderá, con mayor frecuencia, a los verbos con el valor aspectual léxico de estado.

La hipótesis se cumple en ambos corpus, aunque cabe destacar que en el CAES la forma *cantaba* no se registra en el nivel A1. Tanto en los niveles iniciales como en los niveles intermedio y avanzado se aprecia, según nuestros datos, la influencia del valor aspectual léxico en el uso de la forma, por lo que el empleo más frecuente de *cantaba* se registra con los predicados de estado.

De acuerdo con la hipótesis número cuatro,

4. Los usos de las formas verbales se corresponderán con su valor temporal básico.

Teniendo en cuenta el número total de los usos verbales en los niveles A1 y A2, se puede decir que esta afirmación es cierta. No obstante, es importante señalar que se registran usos de la forma *cantaba* con el valor de cortesía en el CAES. Igualmente, *cantaría* se emplea con el valor de cortesía en ambos corpus y ofrece un ejemplo de uso hipotético en el CARE. Vemos este hallazgo como una confirmación de que el uso de una forma con el valor secundario puede darse al mismo tiempo o incluso preceder a su uso con el valor temporal básico.

Las hipótesis cinco y seis tratan el empleo verbal en el nivel intermedio del dominio del idioma. La hipótesis cinco se ha formulado de la siguiente manera:

5. En el nivel intermedio, aumentará el dominio de uso de las formas pretéritas. A su vez, surgirán incorrecciones relacionadas con el uso de nuevas formas verbales del indicativo (*cantaré, voy a cantar, cantaría, habrá cantado* y *habría cantado*). Se darán usos –tanto correctos como incorrectos– de las formas verbales con valores temporales secundarios. Se aumentarán los casos –correctos y erróneos– de la *consecutio temporum*

y se elevará el empleo de las perífrasis verbales. El aprendizaje de las formas del subjuntivo originará múltiples incorrecciones. El dominio de la morfología verbal será gradual y progresará de manera no lineal.

Esta hipótesis se cumple parcialmente. Así, en cuanto al dominio de uso de las formas pretéritas, la frecuencia de los empleos erróneos de *he cantado*, *canté*, *cantaba* y *había cantado* no cambia de forma significativa, pero el número de usos de las formas decrece gradualmente, lo que está relacionado con el mayor empleo de otras formas. Se podría afirmar, por tanto, que el dominio de su uso aumenta.

Las nuevas formas del indicativo se utilizan en escasas ocasiones, aunque se observa el aumento de uso de *cantaría*, que no causa muchos errores. Las formas *cantaré*, *cantaría*, *habría cantado* y *cantara* se utilizan en ocasiones con valores secundarios; el número total de estos usos aumenta. También aumenta la frecuencia de usos debidos al fenómeno de la correlación temporal y asciende el empleo de las perífrasis verbales. El uso de las formas del subjuntivo es escaso. El empleo de *cantara* se consolida en la interlengua de los alumnos en las oraciones condicionales irreales, mientras que el uso de *cante* origina muchos errores.

Todo lo descrito refleja la evolución del uso de las formas verbales. Creemos que el aumento del dominio del sistema verbal puede considerarse como gradual y su evolución no es lineal.

La hipótesis seis afirma que

6. El uso de las formas pretéritas *canté* y *cantaba* se desarrollará con mayor influencia del valor aspectual léxico de los predicados.

Esta predicción se cumple, confirmando que el uso de *canté* y *cantaba* en la interlengua de los aprendices se desarrolla de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto.

La hipótesis número siete describe el desarrollo verbal en el nivel avanzado:

7. En el nivel avanzado, aumentará el dominio de todas las formas verbales, tanto con los valores básicos como con los valores secundarios. Los errores más frecuentes estarán relacionados con el uso de las formas del subjuntivo. Se mantendrán en la interlengua los errores fosilizados.

De acuerdo con los datos de las producciones de los aprendices del CARE, en el nivel C1 el uso de las formas verbales es más equilibrado. Se registran empleos de formas nuevas y las formas verbales se emplean con los valores fundamentales y

secundarios. Por ello creemos que se puede afirmar que el dominio de las formas crece. La forma *cante* origina 18,18 % de todos los errores. No obstante, los errores de uso de *canto*, *canté* y *cantaba* son también numerosos (si consideramos el número total de errores). La interlengua de los aprendices se caracteriza por incluir los errores que se habían fosilizado anteriormente.

Las dos siguientes hipótesis están relacionadas con la totalidad del proceso de adquisición del sistema verbal por parte de los alumnos rusohablantes. La hipótesis número ocho afirma que

8. La transferencia y la interferencia de la lengua materna en la interlengua de los aprendices se darán con mayor fuerza en las etapas iniciales de la adquisición del sistema verbal. Algunos usos se evitarán, mientras que otros serán sobreproducidos. La tendencia de asemejar el uso de las formas verbales del español al empleo de las formas verbales del ruso se debilitará con el aumento del dominio del español. No obstante, ciertos errores, debidos a la interferencia de la L1, se fosilizarán y se mantendrán en la interlengua de los aprendices.

La evaluación de esta predicción requiere determinar cómo la L1 –la lengua rusa– influye en el desarrollo del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices. Así, en primer lugar, como hemos indicado en la descripción de los usos de las formas, en muchas ocasiones la L1 parece influir en la aparición de las formas, lo que lleva a la sobreproducción de unas formas –como, por ejemplo, *canté* y *cantaba*– y al poco uso de otras –como *había cantado* y *habría cantado*–. En segundo lugar, la L1 parece ser uno de los factores determinantes en la corrección o falta de corrección de uso de las formas. La correspondencia –o no correspondencia– con ciertos usos en la L1 facilita el empleo de unas formas y dificulta la aparición de otras. Una serie de errores se fosiliza en la interlengua de los aprendices como consecuencia de la influencia de la L1.

En tercer lugar, no obstante, el número de las formas que utilizan los aprendices crece gradualmente desde el nivel A1 hasta el C1, en el que presenta su mayor variedad. El empleo de una variedad de formas verbales del español significa el dominio de los valores temporales, aspectuales y modales que estos transmiten y que difieren, en su forma de expresión, de la lengua rusa. Creemos que, a pesar de que el ruso como idioma materno influye de maneras muy diferentes en el desarrollo del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices, esta influencia va disminuyendo

gradualmente, aunque la permanencia de los errores fosilizados indica que nunca desaparece del todo.

Por último, de acuerdo con la novena hipótesis,

9. Las estrategias de aprendizaje y de comunicación determinarán la simplificación de la producción de los aprendices con el objetivo de evitar los usos poco afianzados optando por los empleos automatizados.

La observación de las producciones de los alumnos nos lleva a la conclusión de que la simplificación es una estrategia fundamental en el uso del sistema verbal por parte de los aprendices. Así, *cantaría* y *cantara* se utilizan en los contextos que permiten *habría cantado* y *hubiera cantado* respectivamente. *Canto* se utiliza en las subordinadas condicionales con el valor hipotético, lo que permite evitar el uso de la forma *cantara*, adquirida con posterioridad. Aparte del uso de formas particulares, la tendencia de los alumnos a presentar las acciones en una secuencia lineal constituye, entre muchos otros casos, un ejemplo de simplificación.

Por lo tanto, se puede afirmar que nuestras predicciones se caracterizan por un alto grado de exactitud. El análisis del cumplimiento de las hipótesis de trabajo nos ha permitido evaluar el desarrollo de las formas personales del indicativo y subjuntivo en la interlengua de los alumnos rusohablantes de español, determinando las características de su uso. La evolución del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices rusohablantes muestra, por un lado, ciertas tendencias genéricas que caracterizan la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera y, por otro lado, presenta características propias que la diferencian del desarrollo verbal anotado para otros grupos de aprendices. La consolidación de determinados usos a la largo del aprendizaje, el bajo grado de adquisición de algunos otros empleos, la fosilización de una serie de usos erróneos, la corrección e incorrección, igual que la baja o alta frecuencia de uso de las formas son algunas de las particularidades más importantes del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices rusohablantes.

A continuación, evaluaremos la correspondencia de los resultados de nuestra investigación con los descubrimientos de las investigaciones dedicadas a la adquisición verbal, con las predicciones de nuestro análisis contrastivo de los sistemas verbales del español y del ruso y con los datos acerca de los factores más importantes que pueden determinar la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera, en general, y del

español, en particular. Este análisis tiene como objetivo señalar las características de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los estudiantes rusohablantes.

4.4. Correspondencia con los descubrimientos de los estudios sobre la adquisición del sistema verbal

Los resultados de nuestra investigación nos permiten afirmar que el desarrollo del sistema verbal del español en la interlengua de aprendices rusohablantes se caracteriza por ciertos rasgos del desarrollo de la morfología verbal comunes entre los aprendices de idiomas extranjeros y anotados por los estudios sobre el desarrollo de la morfología verbal (Bhardwaj, Dietrich y Noyau, 1988; Klein, 1993, 1994; Dietrich, Klein y Noyau, 1995). Así, el desarrollo de la expresión temporal es lento, gradual y continuo, e incluye los usos correctos e incorrectos de las formas. La adquisición de los elementos formales y de sus asociaciones con el significado se da en una sucesión de estadios de cierta duración. Como consecuencia de ello, una forma puede presentar un contraste formal, pero no funcional, con otra.

Estos estudios señalan también que el tiempo precede al aspecto, por lo que, empleando las formas, el aprendiz marca primero el valor temporal y luego el valor aspectual. Según nuestra investigación, el desarrollo de las formas *canté* y *cantaba* en la interlengua de los alumnos sigue este principio y se da de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto de Salaberry (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005). Así, *canté* se utiliza como una forma pretérita no marcada en las etapas iniciales del dominio del español y con el aumento del dominio crece la importancia del aspecto como factor determinante en la selección de la forma verbal. Por lo tanto, nuestra investigación no confirma las previsiones de la hipótesis del aspecto (Shirai, 1991; Andersen y Shirai, 1996).

Además, dado que los aprendices de ambos corpus de nuestro estudio reciben una instrucción formal y esta constituye uno de los factores más importantes en la determinación del desarrollo del sistema verbal del español en la interlengua de los alumnos, resulta pertinente para nuestro estudio observar si nuestros resultados se corresponden con los hallazgos de los estudios de la influencia de la instrucción.

Así, hemos observado ciertos usos verbales que, según creemos, se deben a la enseñanza formal que han recibido los aprendices de ambos corpus. Consideramos que

la instrucción podría influir en los contextos sintácticos del uso de *he cantado* y *cante* y en la aparición de los errores de empleo de *he cantado* por *canté* y *he cantado* por *cantaba* en las producciones del CARE. Igualmente, hemos detectado que la forma *he cantado* apenas origina errores en el CAES y es la forma que mayor número de incorrecciones (en función del porcentaje del uso total de la forma) causa en el CARE. Atribuimos esta particularidad a la influencia de la instrucción, dado que no parece haber grandes diferencias en el resto de los factores que determinan la adquisición. La comparación de los resultados del CAES y del CARE permite destacar otras diferencias en el uso de las formas verbales de los aprendices; entre ellas, por ejemplo, el mayor uso de las formas pretéritas en el nivel A1 en el CARE, lo que refleja que su enseñanza a los aprendices de este corpus se da antes.

Estas observaciones se ajustan a los hallazgos más genéricos de los estudios dedicados a analizar el papel de la enseñanza formal en el desarrollo de los sistemas verbales en la interlengua de los aprendices.

Por último, los resultados de nuestro estudio coinciden solo parcialmente con las descripciones de las particularidades de la adquisición verbal por parte de los alumnos rusohablantes que ofrecen los estudios existentes. Las observaciones de estos estudios se basan, mayoritariamente, en el criterio de la influencia de la L1 y no tienen en cuenta la variedad de factores que determina la adquisición. Por lo tanto, sus resultados coinciden, en gran medida, con lo descrito en nuestro análisis contrastivo, que, como hemos observado, no resulta preciso.

Creemos que la correspondencia de nuestros resultados con los hallazgos de otros estudios destaca, de nuevo, que la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera se caracteriza por ciertos rasgos comunes para todos los aprendices, pero refleja también las particularidades de cada grupo concreto.

4.5. Correspondencia con las predicciones del análisis contrastivo

Como hemos observado en el análisis de los resultados del uso de cada forma verbal, las predicciones del análisis contrastivo no son exactas. A pesar de que la transferencia y la interferencia de la L1 constituyen un factor fundamental en la adquisición de una lengua extranjera, su influencia en la formación de la interlengua de un alumno está determinada por la interacción de una gran variedad de factores. Aunque

el volumen de los corpus no permite observar todos los usos descritos en el AC, podemos afirmar que las predicciones del análisis contrastivo se cumplen solo parcialmente.

Así, hemos observado que algunos usos de las formas verbales, cuya adquisición no se preveía como difícil por el AC, se consolidan en la interlengua de los aprendices. Es el caso, por ejemplo, de los usos rectos de *canto*, *canté* y *cantaba* y de los empleos de *cantaría* con el valor de cortesía y el valor hipotético. Igualmente, se han previsto ciertas dificultades de uso que, según los datos de los corpus, se fosilizan en la interlengua de los aprendices. Se trata, por ejemplo, de las incorrecciones de empleo de *he cantado* en lugar de *canté*, *canté* en vez de *cantaba* y *cantaba* en lugar de *canté*. Las predicciones sobre el uso de las formas progresivas y el empleo de las formas perifrásticas, igual que sobre el uso de *cante*, son otros ejemplos de aciertos del AC.

Por otro lado, se ha observado la consolidación de un uso previsto como complicado de adquirir por el AC: se trata del uso hipotético de *cantara*. También se han observado errores fosilizados no previstos por el AC: son, por ejemplo, el uso de *canto* por *canté* y el empleo de *canto* por *cantaba*. Entre otras no correspondencias de las predicciones del AC con los resultados del AE podemos destacar que los usos debidos a la *consecutio temporum*, igual que ciertos usos con valores secundarios, no presentan el grado de dificultad previsto; igualmente, el uso de la forma del futuro analítico *voy a cantar* no presenta correspondencia directa con *budu otkryvat*.

A pesar de que las predicciones del análisis contrastivo no son precisas –y dada la naturaleza del análisis, en ningún momento se esperaba que fueran completamente exactas–, se trata de una herramienta esencial en nuestra investigación. La comparación de los usos verbales del español y del ruso es fundamental para la comprensión del desarrollo de la interlengua de los aprendices. Los aciertos del análisis confirman la relevancia de la influencia de la L1 en la adquisición del sistema verbal, mientras que los errores de las predicciones reflejan la complejidad del proceso de adquisición de un idioma extranjera, influenciado por un gran número de factores.

4.6. Correspondencia con los datos sobre los factores determinantes en la adquisición de lenguas extranjeras

La interlengua de los aprendices se construye bajo la influencia de la interacción de una gran variedad de factores tanto lingüísticos, como extralingüísticos. A continuación, observaremos la correspondencia de los datos existentes acerca de los principales factores que influyen en la adquisición de lenguas extranjeras, en general, y en la adquisición del sistema verbal, en particular, con lo que observamos en las producciones de los alumnos rusohablantes.

Así, la transferencia y la interferencia de la lengua materna constituyen un factor fundamental en la adquisición de una lengua extranjera. El análisis contrastivo de nuestra investigación ha ofrecido una predicción de los usos del español que podrían deberse a la transferencia y a la interferencia de la lengua materna de los alumnos rusohablantes, y el análisis de errores del CAES y el CARE nos ha permitido observar cómo, según los datos, la influencia de la L1 parece determinar el desarrollo del sistema verbal del español, en general, y la adquisición de ciertos usos verbales, en particular, en la interlengua de los alumnos. Nuestro estudio parece confirmar lo expresado por Fernández López:

la L1 tiene un papel activo en la adquisición de la L2, ya sea: 1. como conocimiento preexistente al que se acude «estratégicamente» en la comunicación, 2. como fuente de una interferencia, también estratégica, integrada en los mismos procesos de “construcción creativa” de la lengua, 3. como mediadora entre la L2 y la gramática universal, o 4. integrada en el marco de los universales lingüísticos. En todos estos casos se puede hablar de un papel activo y positivo de la L1 (aunque no excluimos la interferencia negativa, la que puede retrasar o fosilizar el aprendizaje) (1997: 25-26).

El aducto es otro factor de gran relevancia en la adquisición del sistema verbal del español. Puesto que los aprendices de ambos corpus recibían la instrucción reglada, las muestras del idioma a partir de las cuales el aprendiz construye su interlengua se hallan, en gran medida, en las explicaciones del profesorado y en los materiales didácticos. Creemos posible destacar, en relación con la instrucción, dos aspectos que podían haber influido en las producciones de los alumnos de los corpus. En primer lugar, los manuales que se utilizan en el aula no están adaptados a un grupo específico de alumnos y no tienen en cuenta la influencia de la L1. Por ello no se ofrece tratamiento específico de los ámbitos de dificultad. En segundo lugar, los profesores de

los aprendices del CARE son, mayoritariamente, rusohablantes. Suponemos que, aunque muchos de ellos han sido estudiantes de intercambio en España, su interlengua no carece de errores fosilizados y ciertas particularidades personales. A pesar de que el dominio de la L1 de los aprendices constituye una gran ventaja para los profesores, podemos suponer que algunas particularidades personales de su uso del español se transfieren a los alumnos.

El educto de los estudiantes, a su vez, es solo una porción de la apropiación de datos. Teniendo en cuenta la instrucción recibida, el conocimiento teórico de los alumnos es mayor de lo que reflejan en sus producciones. Los usos aprendidos tardan en ser adquiridos. Además, cabe tener en cuenta que el educto se caracteriza por su variación.

En cuanto a las estrategias que aplican los estudiantes en sus estudios y en sus producciones, no es posible identificar las de aprendizaje basándose en las producciones de los alumnos, pero se puede identificar el uso de algunas estrategias de comunicación. Así, observando los textos de los alumnos, hemos concluido que la simplificación es una estrategia fundamental que aplican los estudiantes rusohablantes (igual que los aprendices de otras L1) a la hora de utilizar el sistema verbal del español. Esta estrategia permite a los alumnos resolver un problema inmediato de comunicación escrita.

Las diferencias individuales de los estudiantes igualmente determinan las características de sus producciones. Los textos de los aprendices del mismo nivel reflejan las diferencias en su dominio del sistema verbal del español, aunque las condiciones de su aprendizaje fueron idénticas. Los factores neurológicos, cognitivos y afectivos definen la adquisición de una lengua extranjera y la producción de los alumnos. En cuanto a los estudiantes de los corpus analizados, son adultos, por lo tanto, frente al aprendizaje implícito de los aprendices muy jóvenes, presentan la ventaja de dominar mejor las estrategias explícitas del aprendizaje. El nivel de motivación en el aprendizaje de ELE es alto, dado que el estudio es voluntario. Aunque cada grupo de estudiantes es único, podemos añadir, basándonos en nuestra propia experiencia del aprendizaje de ELE en el grado en Filología Hispánica en la Universidad Federal de Kazán, que los estudiantes rusos se caracterizan por un alto nivel de competitividad, lo que sirve de incentivo en sus estudios.

Puesto que en nuestro estudio analizamos la producción de los estudiantes, viendo esta como una muestra de lo adquirido, cabe destacar también un factor que influye en la producción de los estudiantes. Se trata de la tarea. Las tareas tanto del CAES como del CARE han sido diseñadas teniendo en cuenta el nivel de dominio de los aprendices; no obstante, las tareas del CARE, según el diseño de nuestra investigación, guiaban a los alumnos hacia ciertos usos verbales.

La observación de la influencia de los factores determinantes de la adquisición de lenguas extranjeras en las producciones de los aprendices de nuestro estudio nos ha permitido indicar sus particularidades. La interacción de estos y muchos otros factores define la idiosincrasia de la interlengua de cada aprendiz y ciertas particularidades que comparten los aprendices en sus producciones.

4.7. Aplicaciones de la investigación

A pesar de que diseñar procedimientos de la aplicación de los resultados obtenidos no ha sido el objetivo de nuestra investigación, cabe destacar varias vías de uso de los hallazgos de nuestro estudio.

Consideramos que las conclusiones de nuestro análisis de 5169 usos verbales del español en las producciones de los estudiantes rusohablantes pueden ser aplicadas a la enseñanza de ELE por los profesores, pueden ser consideradas en el diseño de los manuales para los alumnos con el ruso como idioma materno, serán de gran utilidad para los estudiantes con un nivel intermedio y avanzado del dominio del español como material de consulta y serán de provecho para los investigadores de la adquisición de ELE.

Así, creemos que el conocimiento de las particularidades de los usos verbales del español propios de los aprendices rusohablantes, que aporta nuestra investigación, es muy importante para que los docentes puedan conseguir una instrucción eficaz. Considerando, por un lado, los usos cuya adquisición no presenta dificultades y, por otro lado, los empleos que resultan problemáticos, los profesores pueden adaptar su tratamiento en las sesiones. Sin disminuir la atención hacia los usos verbales que, según nuestro estudio, se consolidan o no se prevén como complicados para los estudiantes, se considera especialmente relevante potenciar los usos complicados de adquirir y enfocar los empleos erróneos que se fosilizan en la interlengua de los estudiantes. Creemos que

es oportuna una mayor práctica mediante la introducción de ejercicios específicos. Fernández López en su investigación aconseja, igualmente, la “Creación de las actividades específicas, en las que la reiteración correcta del elemento en cuestión se conjugue con la creatividad, la imprevisibilidad y si es posible con el elemento lúdico” (1997: 261). De la misma manera, la autora considera importante “Desarrollar la observación de los propios mecanismos o estrategias, tanto al producir el error, como cuando no se produce” (1997: 261).

En relación con el trabajo metacognitivo del aprendiz, consideramos esencial destacar el problema de la simplificación de las explicaciones en los manuales y, en ocasiones, en el aula, que señala también Baralo (2008). Creemos que la explicación teórica –quizás, en forma de la reflexión en grupo y aunque sea breve– de los conceptos como verbo, referencia temporal, aspecto y modo, como la que proporciona nuestro estudio, será de gran valor para los estudiantes, en todos los niveles de dominio del español. La comprensión de la naturaleza y del funcionamiento del sistema verbal le facilitará al alumno la adquisición de los usos verbales. Podemos afirmar, basándonos en nuestra propia experiencia de aprendiz rusohablante de ELE, que la lectura bibliográfica que hemos realizado acerca del significado y la expresión de las categorías de tiempo, aspecto y modo en español durante la investigación de esta tesis doctoral nos ha proporcionado explicaciones muy valiosas sobre algunas particularidades de nuestra interlengua en múltiples etapas de su desarrollo y nos han facilitado la comprensión de ciertos usos de los que siempre dudábamos.

De la misma manera, tanto la revisión bibliográfica como los resultados de nuestra investigación manifiestan el papel fundamental de la L1 de los alumnos en el proceso de adquisición del sistema verbal del español. Por ello apoyamos la presencia de ciertas referencias hacia la L1 como una herramienta de una instrucción eficaz en el aula. La comparación de la L1 y la L2 será de gran beneficio para los aprendices y permitirá evitar la fosilización de determinados errores.

Creemos, además, que nuestra investigación ofrece un ejemplo valioso de análisis de la interlengua de los aprendices del que los profesores de ELE podrían beneficiarse. Adaptando el procedimiento de nuestro análisis a los objetivos de cada estudio en concreto, los profesores incrementarán la eficacia de la instrucción.

En cuanto a los materiales de enseñanza, consideramos que nuestros resultados serán de gran utilidad para la elaboración de un manual para los aprendices con el ruso como idioma materno. Creemos que dicho manual debe contener ejercicios específicos para practicar los usos complicados de adquirir y los empleos que, según nuestra investigación, se convierten en errores fosilizados, y debe ofrecer explicaciones teniendo en cuenta la L1 de los hablantes. Fernández López afirma que, si la tarea didáctica tiene en cuenta los usos que concentran el mayor porcentaje de errores,

su acción será más rentable, más económica, más segura, y liberará al aprendiz de una carga de adoctrinamiento gramatical suplementaria, no sólo [*sic*] innecesaria, sino también perjudicial, al mismo tiempo que lo ayudará a superar las dificultades reales y a concentrar su atención en la expresión verdadera (1997: 263).

Los aprendices igualmente pueden beneficiarse de nuestro estudio. Tanto la explicación de la naturaleza y el funcionamiento del sistema verbal, como los datos acerca de las particularidades de uso de las formas verbales serán de gran utilidad para que los alumnos puedan analizar su propia interlengua y se den cuenta de los rasgos característicos de los usos verbales. El estudio les ofrecerá un ejemplo de actuación a la hora de analizar el uso de una L2.

A pesar de que nuestra investigación se centra en los alumnos con el ruso como idioma materno, creemos que será de utilidad a los profesores y aprendices de ELE con otras L1, puesto que presenta un ejemplo del análisis con resultados provechosos. Dada la cercanía de las lenguas eslavas, los resultados de nuestro análisis serán especialmente provechosos para los profesores y estudiantes de ELE cuya L1 es una lengua eslava.

Los investigadores de ELE también podrán beneficiarse de la lectura de nuestro estudio, sobre todo, observando el procedimiento de nuestro análisis y adaptándolo a otros grupos de aprendices.

Aparte de lo dicho, una aportación de gran valor de nuestra investigación consiste en la creación de un corpus de textos en español de los alumnos rusohablantes, que incluimos en su totalidad en este trabajo (anexo 4). Creemos que este corpus será de utilidad a los profesores y a los investigadores de ELE.

En resumen, consideramos que tanto las conclusiones de nuestra investigación como el tipo de análisis que desarrolla serán de gran utilidad tanto para los docentes y aprendices rusohablantes de ELE, como para los creadores del material de enseñanza

para los alumnos con el ruso como idioma materno, para los profesores y aprendices de ELE con otras L1 y para los investigadores de la adquisición de ELE.

4.8. Resumen

En este apartado, hemos descrito los resultados de nuestra investigación. En resumen, de acuerdo con los hallazgos de nuestro estudio de las producciones escritas en español de los estudiantes rusohablantes del CAES y del CARE, la interlengua de los estudiantes se caracteriza por el uso consolidado de ciertas formas personales del indicativo y subjuntivo del sistema verbal del español, por un bajo nivel de adquisición de otras formas, por una variedad de errores puntuales y por una serie de usos erróneos fosilizados. Ciertos usos verbales están ausentes o poco representados en los corpus; a pesar de ello, nuestro análisis aporta datos que permiten, en la mayoría de los casos, prever si la adquisición de dichos usos presenta dificultades a los aprendices o, al contrario, no resulta problemática.

El análisis de la correspondencia de los resultados de nuestra investigación con las hipótesis del estudio y con los descubrimientos de las investigaciones dedicadas a la adquisición verbal manifiesta que el dominio de la morfología verbal del español de los estudiantes rusohablantes se desarrolla de forma gradual, lenta y continua y progresa de manera no lineal. La evolución del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices rusohablantes muestra ciertas tendencias genéricas de la adquisición del sistema verbal de una segunda lengua y presenta rasgos propios que la diferencian del desarrollo verbal característico de otros grupos de aprendices.

La adquisición del sistema verbal del español por parte de los aprendices rusohablantes está determinada, igual que en el caso de los alumnos con otras L1, por la interacción de una gran variedad de factores. La influencia de la L1 es un factor fundamental de la adquisición del sistema verbal, pero no el único, como señala la correspondencia parcial de los resultados de nuestra investigación con las predicciones del análisis contrastivo. Entre otros factores que parecen influir en la adquisición de los alumnos de nuestro estudio se hallan la instrucción, las estrategias de aprendizaje y comunicación, las diferencias individuales y el educto. Igualmente, la consideración de la forma *canté* como una forma pretérita por defecto influye tanto en su adquisición como en la de otras formas pretéritas.

Creemos que los hallazgos de nuestra investigación y el tipo de análisis aplicado serán de gran utilidad para los docentes, aprendices e investigadores de ELE, igual que para los creadores del material didáctico para los alumnos con el ruso como idioma materno.

Conclusiones / Conclusion

The results of our analysis of the use of verb forms as presented in two corpora of samples written in Spanish by learners whose mother tongue is Russian—*Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES)* / Corpus of Learners of Spanish as a Foreign Language, and *Corpus de aprendices rusohablantes del español (CARE)* / Corpus of Russian-Speaking Learners of Spanish—allow us to conclude that the evolution of the Spanish verb system in the learners' interlanguage shows, on one hand, certain general tendencies which are characteristic of the acquisition of verbal systems in a foreign language, according to ASL studies, and, on the other hand, that these learners' interlanguage presents characteristics which distinguish it from the verb development of other groups of learners.

Thus, as in other cases, the development of the verb uses is gradual and not linear. In the early stages of studying the Spanish language, we observe that verb forms do not correspond with their expected uses, and that the forms are frequently used in the wrong contexts. At the intermediate and advanced levels, the command of the preterit forms is improved, the learning of which had been initiated at the beginner level. Nevertheless, errors related to the use of newly learned forms appear during this stage. Gradually, the variety of forms used by learners increases, as well as the frequency of their use. Certain incorrect uses fossilise and are present even at advanced levels of Spanish language dominance.

Concerning the particularities of the Spanish language verb system use by learners with Russian as their mother tongue, our research allowed us to highlight the consolidated use of certain personal forms of the indicative and the subjunctive, a low level of acquisition of other forms, a variety of unusual errors, and a series of fossilised errors in the learners' interlanguage. As such, according to our analysis of the data, the interlanguage of Russian-speaking learners is characterised by the consolidation of the use of *canto*, *canté*, *cantaba*, *cantaría*, and *cantara* forms with certain meanings, and by a high level of acquisition of the uses of specific periphrases (such as *poder + infinitive*, *tener que + infinitive*, *empezar a + infinitive*, *ir a + infinitive*). The data suggest that the acquisition of certain meanings of *cantaré* and *voy a cantar* is not problematic to the learners.

On the other hand, the learners' interlanguage is characterised by the fossilisation of the incorrect use of *canto* instead of *canté*, *canto* instead of *cantaba*, *he cantado* instead of *canté*, *he cantado* instead of *cantaba*, *canté* instead of *cantaba*, and *cantaba* instead of *canté*, which appear even at the advanced level. Likewise, the data confirm the difficulty of the acquisition of the form *cante*. Despite the lack of examples in the corpora, our analysis allows us to conclude that the acquisition of all uses of *había cantado*, *habría cantado*, *haya cantado*, and *hubiera cantado*, as well as the consolidation of some uses of *cantaré*, *cantaría*, and *cantara*, and the use of particular periphrasis (such as *estar a punto de + infinitive*, *estar por + infinitive*, or *estar para + infinitive*) cause difficulties for the learners.

The analysis of data from the corpora allows us to determine that the use in the learners' interlanguage of *canté* and *cantaba* forms is developed in agreement with the default past tense hypothesis (Salaberry, 2005; Salaberry and Ayoun, 2005). In other words, during the first stages of acquisition, the learners tend to mark tense distinctions rather than aspectual value of the forms and use *canté* as an unmarked preterit form. As learners become more experienced, the importance of the aspectual value of the predicates in the use of past tense markers increases.

In regards to the factors that seem to determine the particularities of verb use acquisition, the interlanguage of the learners is based on a great variety of factors, both linguistic and extralinguistic. The data suggest that the learner's L1 influence is a fundamental factor that determines a variety of correct verb uses and errors. Nevertheless, the analysis of the correspondence between the results of our research and the predictions of our contrastive analysis based on the influence of L1 reveals the complexity of the process of acquiring a foreign language is influenced by a number of external factors. Important factors that seem to determine the appearance of certain verb uses include: the input received from teachers and didactic materials; simplification, which is a fundamental strategy for Russian students; individual differences of the learners; the type of instruction they receive; and the characteristics of the tasks. The interaction of these and many other factors define the idiosyncrasy of the interlanguage of every learner and the particularities that are shown by the learners in our research.

Apart from identifying the particularities of the verb system acquisition by learners with Russian as their mother tongue, our thesis offers an example of a research

design to study the acquisition of foreign languages, which we consider to be efficient based on the results obtained. Another contribution of this thesis includes the compilation of a corpus of written samples in Spanish by Russian speakers, *CARE*, which is included in its entirety in this study. We believe that our study can be useful not only for researchers of Spanish as a foreign language, but can also facilitate the complex task of teaching the Spanish verb system and serve as a reference for learners.

When it comes to the limitations of our study, the main difficulty was found in the sample size. Despite the fact that we collected a corpus of learners' written samples specifically for this research and conducted an analysis on 5169 verb form uses included in the samples of two corpora, the analysis of some uses was not possible due to the insufficient number, or the altogether absence, of the corresponding examples. Additionally, given the geographical distance, the inability to be present while the learners wrote the samples posed issues when it came to the analysis of the data, as well as made it impossible to carry out other types of tests or add to the task-related data by collecting the learners' explanations for their verb uses.

For future research, we feel that it is necessary to analyse the verb form uses not discussed in our study due to the insufficient number of corresponding examples in the corpora. In addition to the compilation of a more ample corpus, including oral samples, the design of a series of specific tasks that favour the use of specific verb forms such as the narration of a story supported by drawings or videos, fill-the-gap exercises, etc., would also be a valuable objective of any future work. In order to determine the causes of the verb form uses and to offer didactic solutions for the difficulties observed, the learners' explanations for their verb uses are fundamental. Not only is the development of new lines of research relevant to this study, but the application of the research results to the teaching practice is fundamental. The results of this type of research allow for the possibility to modify didactic materials and to adapt them to the real needs shown by the learners.

We therefore hope that this doctoral thesis will provide a new path to future research which will bring new perspectives to the acquisition of the Spanish verb system by learners whose mother tongue is Russian.

Los resultados de nuestro análisis del uso de las formas verbales en las producciones escritas en español por los estudiantes que tienen el ruso como idioma materno a través de dos corpus –el Corpus de aprendices de español como lengua extranjera (CAES) y el Corpus de aprendices rusohablantes del español (CARE)–, nos permite concluir que la evolución del sistema verbal del español en la interlengua de los aprendices muestra, por un lado, ciertas tendencias generales que, de acuerdo con los estudios de la ASL, caracterizan la adquisición del sistema verbal de una lengua extranjera y, por otro lado, presenta características propias que la diferencian del desarrollo verbal anotado para otros grupos de aprendices.

Así, igual que en otros casos, el desarrollo de los usos verbales es gradual y no lineal. En las etapas iniciales del dominio de la lengua española, se observa la falta de correspondencia entre las formas verbales y sus usos y son frecuentes las incorrecciones relacionadas con el uso de unas formas en los contextos de otras. En el nivel intermedio y superior, aumenta el dominio de uso de las formas pretéritas, cuyo aprendizaje se da en nivel inicial, pero surgen incorrecciones relacionadas con el uso de nuevas formas. Gradualmente, incrementa la variedad de las formas utilizadas, igual que la frecuencia de su empleo. Ciertos usos erróneos se fosilizan y se mantienen incluso en el nivel avanzado del dominio del idioma.

A su vez, en cuanto a las particularidades de uso verbal de los aprendices rusohablantes, nuestra investigación nos ha permitido destacar el empleo consolidado de ciertas formas personales del indicativo y subjuntivo del sistema verbal del español, un bajo nivel de adquisición de otras formas, una variedad de errores puntuales y una serie de usos erróneos fosilizados en la interlengua de los estudiantes. De esta forma, de acuerdo con nuestro análisis de los datos de los corpus, la interlengua de los alumnos rusos se caracteriza por la consolidación de los usos de las formas verbales *canto*, *canté*, *cantaba*, *cantaría* y *cantara*, con determinados valores, y por un alto grado de adquisición de los usos de una serie de perífrasis verbales (como *poder + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *empezar a + infinitivo*, *ir a + infinitivo* y *deber + infinitivo*). Los datos del análisis sugieren, igualmente, que la adquisición de ciertos valores de *cantaré* y *voy a cantar* no causa problemas a los alumnos.

Por otro lado, la interlengua de los aprendices se caracteriza por la fosilización de los usos erróneos de *canto* en lugar de *canté*, *canto* en vez de *cantaba*, *he cantado*

por *canté*, *he cantado* en lugar de *cantaba*, *canté* por *cantaba* y *cantaba* en vez de *canté*, que se registran incluso en el nivel avanzado del dominio del idioma. Los datos de los corpus confirman también la dificultad de la adquisición de la forma *cante*. A pesar de que los corpus no ofrecen datos suficientes, nuestro análisis nos permite afirmar que la adquisición de todos los usos de las formas *había cantado*, *habría cantado*, *haya cantado* y *hubiera cantado*, igual que la consolidación de ciertos usos de *cantaré*, *cantaría* y *cantara* y el empleo de determinadas perífrasis (como *estar a punto de + infinitivo*, *estar por + infinitivo*, *estar para + infinitivo*) presenta dificultades a los aprendices.

Los datos del análisis de los corpus nos permiten determinar, igualmente, que el uso de las formas *canté* y *cantaba* se desarrolla en la interlengua de los aprendices rusohablantes de acuerdo con la hipótesis del tiempo pasado por defecto (Salaberry, 2005; Salaberry y Ayoun, 2005); en otras palabras, en las primeras etapas de la adquisición, los aprendices tienden a marcar la distinción temporal antes que el valor aspectual de las formas y utilizan *canté* como una forma pretérita no marcada. Con el aumento del dominio del idioma, asciende la importancia del valor aspectual de los predicados en la selección de estas formas.

En cuanto a los factores que parecen determinar las particularidades de la adquisición de los usos verbales, la interlengua de los aprendices se construye bajo la influencia de la interacción de una gran variedad de factores tanto lingüísticos, como extralingüísticos. Los datos del análisis sugieren que la influencia de la L1 es un factor fundamental, que determina tanto una variedad de usos correctos como una serie de usos erróneos. No obstante, el análisis de la correspondencia de los resultados de la investigación con las predicciones del análisis contrastivo, basado en la influencia de la L1, destaca la complejidad del proceso de adquisición de un idioma extranjero, influenciado por un gran número de factores. El aducto, recibido de los profesores y los materiales didácticos; la simplificación como una estrategia fundamental aplicada por los estudiantes rusohablantes; las diferencias individuales de los estudiantes; el tipo de instrucción que reciben y las características de la tarea son otros factores de gran relevancia que parecen determinar la aparición de ciertos usos verbales. La interacción de estos y muchos otros factores define la idiosincrasia de la interlengua de cada aprendiz y ciertas particularidades que comparten los aprendices en sus producciones.

Aparte de determinar las particularidades de la adquisición del sistema verbal del español por parte de los estudiantes rusohablantes, nuestro estudio ofrece un ejemplo de un diseño de investigación sobre la adquisición de lenguas extranjeras, que consideramos eficaz, debido a los resultados obtenidos. Otra aportación consiste en la recopilación de un corpus de producciones de los aprendices rusohablantes en español – el CARE– que incluimos en su totalidad en este trabajo. Creemos que nuestro estudio puede ser de utilidad no solo a los investigadores de ELE, sino que puede facilitar la compleja tarea de la enseñanza del sistema verbal a los docentes y servir de consulta a los aprendices.

En cuanto a las limitaciones de nuestra investigación, creemos que la principal limitación de un estudio de estas características consiste en el tamaño de la muestra. A pesar de que hemos recogido un corpus de producciones de los aprendices específicamente para esta investigación, y hemos analizado la totalidad de 5169 usos de las formas verbales, el análisis de ciertos empleos ha resultado imposible debido al número insuficiente o a la ausencia de ejemplos correspondientes en los corpus. La imposibilidad de estar presentes en el momento en que los aprendices elaboraban los textos es otra limitación de nuestro trabajo, dado que la distancia, por un lado, ha dificultado el manejo y procesamiento de los datos, y, por otro lado, ha impedido realizar otro tipo de pruebas y completar los datos de las tareas con la recogida de las explicaciones acerca de las formas verbales empleadas por parte de los aprendices.

En relación con las futuras líneas de investigación, consideramos necesario analizar los empleos de las formas cuyas características no han sido determinadas en nuestro estudio debido al número insuficiente de ejemplos correspondientes en los corpus. Aparte de la recopilación de una muestra muy amplia de datos, es de gran eficacia, para conseguir este objetivo, diseñar una serie de pruebas específicas y realizar el análisis de las producciones orales de los aprendices. Así, la narración de una historia guiada por viñetas o basada en un vídeo, igual que los ejercicios de rellenar huecos, entre muchos otros ejemplos, propician el uso de ciertas formas. Con el objetivo de determinar las causas de los usos observados y ofrecer soluciones didácticas de las dificultades, consideramos fundamental la explicación, por parte de los alumnos, de los empleos verbales en una tarea anteriormente realizada. Aparte de desarrollar nuevas investigaciones, consideramos primordial aplicar los resultados del estudio a la

enseñanza. Los resultados de los estudios semejantes al nuestro permiten modificar los materiales didácticos adoptándolos a las necesidades reales de los aprendices.

Esperamos, por lo tanto, que la investigación realizada en esta tesis doctoral abra camino para futuros estudios que aporten nuevas perspectivas a la adquisición del sistema verbal del español por parte de los alumnos rusohablantes.

Bibliografía

- ADJEMIAN, Christian (1982): “La especialidad de la interlengua y la idealización en el análisis de las lenguas segundas”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 241-262.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1984): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- AMENÓS PONS, José (2010): *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la teoría de la relevancia* [Tesis doctoral]. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ANDERSEN, Roger (1986): “El desarrollo de la morfología verbal en el Español como segundo idioma”, en Meisel, Jürgen (ed.), *Adquisición de lenguaje / Aquisição da linguagem*. Frankfurt: Vervuert, pp. 115-138.
- ANDERSEN, Roger (1990a): “Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom”, en VanPatten, Bill y James Lee (eds.), *Second language acquisition—Foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 45-68.
- ANDERSEN, Roger (1990b): “Verbal virtuosity and speakers’ purposes”, en Burmeister, Hartmut y Patricia Rounds (eds.), *Variability in second language acquisition: Proceedings of the Tenth Meeting of the Second Language Research Forum*, vol. 2. Eugene: University of Oregon, Department of Linguistics, pp. 1-24.
- ANDERSEN, Roger (1991): “Development sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition”, en Huebner, Thom y Charles Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 305-324.
- ANDERSEN, Roger (1993): “Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems”, en Hyltenstam, Kenneth y Ake Viberg (eds.), *Progression and regression in*

- language: Sociocultural, neuropsychological, and linguistic perspectives.*
Cambridge: Cambridge University Press, pp. 309-339.
- ANDERSEN, Roger e Yasuhiro SHIRAI (1994): “Discourse motivations for some cognitive acquisition principles”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 16, pp. 133-156.
- ANDERSEN, Roger e Yasuhiro SHIRAI (1996): “The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection”, en Ritchie, William y Tej Bhatia (eds.), *Handbook of second language acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, pp. 527-570.
- ANDRESCO PERALTA, Víctor, Belén CASTILLO SEDANO y Carlos VALMASEDA BLANCO (2006): “El español en Rusia”, en Instituto Cervantes, *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes (2006-2007)*. Madrid: Instituto Cervantes; Barcelona: Plaza y Janés, Círculo de Lectores. En línea en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/paises_74.pdf.
Fecha de consulta: 9/5/2015.
- ARISTÓTELES (1994): *Metafísica*. Madrid: Gredos.
- ATIENZA CERESO, Encarnación, María Delia CASTRO CARRILLO, Marta INGLÉS FIGUEROA, Carmen LÓPEZ FERRERO, Ernesto MARTÍN PERIS, Silvia PUEYO VILLA y Antonio VAÑÓ AYMAT (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/. Fecha de consulta: 23/10/2015.
- [AVILOVA] АВИЛОВА, Наталья Сергеевна (1976): *Вид глагола и семантика глагольного слова*. Москва: Наука.
- BACHMAN, Lyle (1990): “Habilidad lingüística comunicativa”, en Llobera, Miguel (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 105-127.
- [BALALYKINA] БАЛАЛЫКИНА, Эмилия Агафоновна (2006): *Современный русский язык: Морфология: Учебник 2. Глагол. Служебные части речи. Междометия. Модальные слова*. Казань: Казанский университет.
- BARALO OTTONELLO, Marta (2008): “La interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la*

- formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 369-389.
- BARCROFT, Joe y Wynne WONG (2013): "Input, input processing and focus on form", en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 627-647.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1992a): "The relationship of form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language", en *Applied Psycholinguistics*, 13, pp. 253-278.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1992b): "The use of adverbials and natural order in the development of temporal expression", en *IRAL*, 30, pp. 299-320.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1994a): "Anecdote or Evidence? Evaluating Support for Hypothesis Concerning the Development of Tense and Aspect", en Tarone, Elaine, Susan Gass y Andrew Cohen (eds.), *Research Methodology in Second-Language Acquisition*. Hillsdale: Erlbaum, pp. 41-60.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (1994b): "Reverse order reports and the acquisition of tense: Beyond the principle of chronological order", en *Language Learning*, 44, pp. 243-282.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2000): *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Malden, MA: Blackwell.
- BARDOVI-HARLIG, Kathleen (2005): "Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition", en Kempchinsky, Paula y Roumyana Slabakova (eds.), *Aspectual Inquiries*. Dordrech: Kluwer Academics, pp. 397-419.
- BEAVERS, John (2010): "Aspectual Classes and Scales of Change", The University of Texas at Austin. En línea en <http://bv.u-bordeaux3.fr/pub/docs/group-degre/Beavers.pdf>. Fecha de consulta: 23/7/2015.
- BELDA TORRIJOS, Mónica (2004): "Análisis de errores ruso-español en estudiantes rusos", en Villayandre Llamazares, Milka (coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General: León 5-8 de marzo de 2002*, vol. 1, pp. 357-374.
- BELLO, Andrés (1972 [1841]): *Análisis ideológico de los tiempos de la conjugación castellana*. Reproducción facsímil de la Edición Príncipe Valparaíso, 1841. Caracas: Plan Cultural.

- BELLO, Andrés (1988 [1847]): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*. Edición de Ramón Trujillo. Madrid: Arco Libros.
- BENVENISTE, Émile (1966): “Le langage et l’expérience humaine”, en *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard, pp. 3-13.
- BERTINETTO, Pier Marco (1986): *Tempo, Aspetto e Azione nel Verbo Italiano*. Firenze: Academia della Crusca.
- BERTINETTO, Pier Marco (1994a): “Estativos, progresivos, habituales”, en García Fernández, Luis y Bruno Camus Bergareche (eds.), *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, pp. 273-316.
- BERTINETTO, Pier Marco (1994b): “Temporal reference, aspect and actionality: Their neutralization and interactions, mostly exemplified in Italian”, en Bache, Carl, Hans Basboll y Carl-Erik Lindberg (ed.), *Tense, aspect and action: empirical and theoretical contributions to language typology*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 113-137.
- BHARDWAJ, Mangat, Rainer DIETRICH y Colette NOYAU (1988): *Temporality* (Final Report to the European Science Foundation, vol. 5). Nijmegen: Max Planck Institute.
- BINNICK, Robert (1991): *Time and the verb: a guide to tense and aspect*. New York: Oxford University Press.
- [BONDARKO y BULANIN] БОНДАРКО, Александр Владимирович и Лев Львович БУЛАНИН (1967): *Русский глагол: пособие для студентов и учителей*. Ленинград: Просвещение.
- [BONDARKO] БОНДАРКО, Александр Владимирович (1971): *Вид и время русского глагола (значение и употребление)*. Москва: Просвещение.
- BORREGO NIETO, Julio, José GÓMEZ ASENCIO y Emilio PRIETO DE LOS MOZOS (1998): *El subjuntivo: valores y usos*. Madrid: SGEL.
- BOSQUE, Ignacio (1990): “Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, pp. 13-65.
- BROWN, Roger (1973): *A First Language: The Early Stages*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- BULL, William (1971): *Time, tense and the verb*. Berkeley: University of California.

- BURT, Marina, Heidi DULAY y Stephen KRASHEN (1982): *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- BYBEE, Joan y Tracy TERRELL (1990): “Análisis semántico del modo en español”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, pp. 145-163.
- CABRERA, Javier, Sebastián RUIZ y David MOSQUEDA (2011): *El español en Rusia*. En línea en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/cidic/El%20espaol%20en%20Rusia.pdf>. Fecha de consulta: 14/4/2015.
- CADIERNO, Teresa (1995): “Formal Instruction from a Processing Perspective: An Investigation into the Spanish Past Tense”, en *The Modern Language Journal*, 79, pp. 179-193.
- [CAES]: INSTITUTO CERVANTES (2014): *Corpus de aprendices de español como lengua extranjera*. En línea en <http://galvan.usc.es/caes> (versión 1.0, de octubre de 2014). Fecha de consulta: 12/3/2015.
- CAMUS BERGARECHE, Bruno (1990): “El fututo de subjuntivo en español”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, pp. 410-427.
- CANALE, Michael (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en Llobera, Miguel (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 63-81.
- CANALE, Michael y Merrill SWAIN (1980): “Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos”, en *Signos*, 17, pp. 56-61; 18, pp. 78-91, 1996.
- CARBONERO CANO, Pedro (1979): *Deíxis espacial y temporal en el sistema lingüístico*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles (1994): “Reichenbach y los tiempos verbales del español”, en *Dicenda: Cuadernos de filología hispánica*, 12, pp. 69-86.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, Ángeles (1999): “El tiempo verbal y la sintaxis oracional: la consecutio temporum”, en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (coord.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.2. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, pp. 3061-3128.

- CARTAGENA, Nelson (1999): “Los tiempos compuestos”, en Bosque, Ignacio y Violeta Demonte (eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.2. Madrid: Real Academia Española / Espasa Calpe, pp. 2935-2976.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2004): *Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE*, en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. En línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/descripcion_comunicativa/castaneda01.htm. Fecha de consulta: 23/11/2014.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro y Jenaro ORTEGA OLIVARES (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: E.L.U.A.*, N.º Extra 1, pp. 213-248.
- CELCE-MURCIA, Marianne, Zoltan DÖRNYEI y Sarah TURRELL (1995): “Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications”, en *Issues in Applied Linguistics*, 6, pp. 5-35.
- CENOZ IRAQUI, Jasone (2008): “El concepto de competencia comunicativa”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 449-465.
- CHOMSKY, Noam (1978 [1957]): *Estructuras sintácticas*. México: Siglo veintiuno.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The MIT Press.
- CHOMSKY, Noam (1981): “Principles and parameters in syntactic theory”, en Horstein, Norbert y David Lightfoot (eds.), *Explanation in Linguistics. The Logical Problem of Language Acquisition*. London: Longman, pp. 32-75.
- CHOMSKY, Noam (1986): *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. London: Praeger.
- CHUNG, Sandra y Alan TIMBERLAKE (1985): “Tense, aspect and mood”, en Shopen, Timothy (ed.), *Language typology and syntactic description*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 202-258.
- COHEN, David (1993): *El aspecto verbal*. Madrid: Visor.

- COMRIE, Bernard (1976): *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- COMRIE, Bernard (1985): *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, Stephen Pit (1967): “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 31-40.
- CORDER, Stephen Pit (1971a): “Idiosyncratic Dialects and Error Analysis”, en *IRAL*, 9 (2), pp. 147-160.
- CORDER, Stephen Pit (1971b): “Describing the language learner’s language”, en *CILT Reports and Papers*, 6, pp. 57-64.
- CORDER, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSERIU, Eugenio (1977): *Estudios de lingüística románica*. Madrid: Gredos.
- DAHL, Östen (1987): *Tense and aspect system*. Oxford: Basil Blackwell.
- DAMOURETTE, Jacques y Edouard PICHON (1936): *Des mots a la pensée: essai de grammaire de la langue française*. París: Éditions d’Àrtrey.
- DEWAELE, Jean-Marc (2013): “Learner-internal psychological factors”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 159-179.
- DIETRICH, Wolf (1983): *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas: estudios sobre el actual sistema verbal de las lenguas románicas y sobre el problema del origen del aspecto verbal perifrástico*. Madrid: Gredos.
- DIETRICH, Rainer, Wolfgang KLEIN y Colette NOYAU (1995): *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DIVER, William (1964): “The chronological system of the English verb”, en *Word*, 19, pp. 141-181.
- DOMÍNGUEZ, Laura, Nicole TRACY-VENTURA, María ARCHE, Rosamond MITCHELL y Florence MYLES (2013): “The role of dynamic contrasts in the

- L2 acquisition of Spanish past tense morphology”, en *Bilingualism: Language and Cognition*, 16 (3), pp. 558-577.
- DOMÍNGUEZ GARCÍA, Lorena, Sheila LUCAS LASTRA, Álvaro RECIO DIEGO, Carmela TOMÉ CORNEJO; y Julio BORREGO NIETO (dir.) (2013): *Gramática de referencia para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- [DPD] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*. En línea: <http://www.rae.es>.
- DULAY, Heidi y Marina BURT (1974): “Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 105-122.
- EBERENZ, Rolf (1990): “*Sea como fuere*. En torno a la historia del futuro de subjuntivo español”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus, pp. 383-409.
- ECKMAN, Fred (1977): “El análisis contrastivo y la teoría de lo marcado”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 207-224.
- ELLIS, Rod (1997): *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús (1995): *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (1997): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (coord.) (2001): *Tareas y proyectos en clase: español lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (2008): “Las estrategias de aprendizaje”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 411-434.

- FINNOCCHIARO, Mary y Christopher BRUMFIT (1983): *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- FLASHNER, Vanessa (1989): “Transfer of aspect in the English oral narratives of native Russian speakers”, en Dechert, Hans y Manfred Raupach (eds.), *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 71-97.
- FOLEY, Claire y Suzanne FLYNN (2013): “The role of the native language”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 97-113.
- FOTOS, Sandra y Rod ELLIS (1991): “Communicating about Grammar: A Task- Based Approach”, en *TESOL Quarterly*, 25 (4), pp. 605-628.
- FRIES, Charles (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (1995): “La interpretación temporal de los tiempos compuestos”, en *Verba: Anuario galego de filoloxia*, 22, pp. 363-396.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (2000): *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (2004): “El pretérito imperfecto: repaso histórico y bibliográfico”, en García Fernández, Luis y Bruno Camus Bergareche (eds.), *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, pp. 13-95.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (2013): *El tiempo en la gramática*. Madrid: Arco Libros.
- GARCÍA SANTOS, Juan Felipe (1994): “La enseñanza de la gramática (III)”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 69-77. En línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0069.pdf.
- Fecha de consulta: 12/12/2016.
- GARDNER, Robert (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.

- GAVRUSEVA, Elena (2002): “Is there primacy of aspect in child L2 English?”, en *Bilingualism: Language and Cognition*, 5 (2), pp. 109-130.
- GILI GAYA, Samuel (1980): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- GIVÓN, Talmy (1982): “Tense-aspect modality: The creole prototype and beyond”, en Hopper, Paul (ed.), *Tense-aspect: Between semantics and pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 115-163.
- GIVÓN, Talmy (1984): *Syntax: a functional-typological introduction*, vol. 1. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- GOGLOVA, Tatiana (2001): “La enseñanza del español a rusohablantes”, en *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7 (31), pp. 44-48. En línea en http://www.cuadernos cervantes.com/lc_ruso.html. Fecha de consulta: 18/4/2016.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1988): *Perífrasis verbales. Sintáxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco Libros.
- [GR]: АКАДЕМИЯ НАУК СССР (1980): *Русская грамматика*, 2 т. Москва: Наука.
- GÜELL MASACHS, Lourdes (1999): *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Unisersitat Autònoma de Barcelona.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (1994): “La enseñanza de la gramática (V)”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 87-93. En línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0087.pdf. Fecha de consulta: 12/12/2016.
- GUTIÉRREZ ARAUS, María Luz (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- GUZMÁN TIRADO, Rafael y Manuela HERRADOR DEL PINO (1993): “Dificultades en el aprendizaje del sistema verbal español para los alumnos rusohablantes”, en Martínez González, Antonio, José Andrés de Molina Redondo y Pedro Barros García (eds.), *II Jornadas sobre aspectos de enseñanza del español como lengua extranjera*. Universidad de Granada: Servicio de publicaciones, pp. 89-94.

- GUZMÁN TIRADO, Rafael y Manuela HERRADOR DEL PINO (2000): *Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y español*. Granada: Universidad de Granada.
- GUZMÁN TIRADO, Rafael y Manuela HERRADOR DEL PINO (2002): “La enseñanza del español a rusohablantes”, en Pérez Gutiérrez, Manuel y José Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Murcia, pp. 415-423. En línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0415.pdf.
Fecha de consulta: 12/12/2016.
- GUZMÁN TIRADO, Rafael y Enrique QUERO GERVILLA (2007): “Estudio comparado de las construcciones subordinadas generativas que expresan relaciones concesivas en ruso y en español”, en *Eslavística complutense*, 7, pp. 115-134.
- HASBÚN, Leyla (1995): *The role of lexical aspect in the acquisition of tense and grammatical aspect in Spanish as a foreign language* [Tesis doctoral]. Bloomington: Indiana University.
- HAVU, Jukka (1998): *La constitución temporal del sintagma verbal en el español moderno*. Tuusula: Academia Scientiarum Fennica.
- HAVU, Jukka (2004): “La accionalidad verbal y el imperfecto”, en García Fernández, Luis y Bruno Camus Bergareche (eds.), *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, pp. 229-272.
- HERNÁNDEZ MERCEDES, Pilar (2006): *Para practicar el indicativo y el subjuntivo*. Madrid: Edelsa.
- HERRADOR DEL PINO, Manuela (2004): “La enseñanza del español a rusohablantes”, en *Mundo eslavo: revista de cultura y estudios eslavos*, 3, pp. 131-136.
- HERSCHENSOHN, Julia (2013): “Age-related effects”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 317-337.

- HOPPER, Paul (1979): "Aspect and foregrounding in discourse", en Givón, Talmy (ed.), *Syntax and semantics: Discourse and syntax*. New York: Academic Press, pp. 213-241.
- HYMES, Dell Hathaway (1971): "Acerca de la competencia comunicativa", en Llobera, Miguel (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 27-47.
- INSTITUTO CERVANTES (2016): *El español: una lengua viva*. En línea en <http://www.cervantes.es/imagenes/File/prensa/EspanolLenguaViva16.pdf>. Fecha de consulta: 9/11/2016.
- IONIN, Tania (2008), "Prospective aspect in child L2-English", en Haznedar, Belma y Elena Gavrusseva (eds.), *Current trends in child second language acquisition: a generative perspective*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 17-53.
- IONIN, Tania y Kenneth WEXLER (2002): "Why is "is" easier than "-s"?: acquisition of tense/agreement morphology by child L2-English learners", en *Second Language Research*, 18 (2), pp. 95-136.
- [ISACHENKO] ИСАЧЕНКО, Александр Васильевич (2003): *Грамматический строй русского языка в сопоставлении с словацким*. Москва: Языки славянской культуры.
- JAMES, Carl (1980): *Contrastive analysis*. Longman: Londres.
- JESPERSEN, Otto (1975): *La filosofía de la gramática*. Barcelona: Anagrama.
- JORDENS, Peter (1980): "El análisis de la interlengua: ¿Interpretación o explicación?", en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 225-239.
- KLEIN, Wolfgang (1993): "The acquisition of temporality", en Perdue, Clive (ed.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives, vol.2. The results*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 73-118.
- KLEIN, Wolfgang (1994): "Learning how to express temporality in a second language", en Giacalone Ramat, Anna y Massimo Vedovzelli (eds.), *Italiano: Lingua seconda / lingua straniera*. Roma: Bulzoni, pp. 227-248.
- KLUM, Arne (1961): *Verbe et adverbe. Etude sur le système verbal indicatif et sur le système de certains adverbes de temps à la lumière des relations verbo-*

- adverbiales dans la prose du français contemporain*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- KRASHEN, Stephen (1977): “El modelo de monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 143-152.
- KRASHEN, Stephen (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, Stephen (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- KUZNETSOV, Georgy (2010): “Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE a inmigrantes rusohablantes en España”, en *MarcoEle. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 11, pp. 1-14.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- LAMÍQUIZ, Vidal (1972): *Morfosintaxis estructural del verbo español*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- LAMÍQUIZ, Vidal (1982): *El sistema verbal del español*. Málaga: Librería Ágora.
- LARDIERE, Donna (2013): “Nativelike and non-nativelike attainment”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 670-690.
- LISKIN-GASPARRO, Judith (2000): “The use of Tense-Aspect Morphology in Spanish Oral Narratives: Exploring the Perceptions of Advanced Learners”, en *Hispania*, 83 (4), pp. 830-844.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2011): *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera: un estudio con aprendientes alemanes de español como lengua extranjera*. En línea en: <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/PdfServlet?pdf=VP15263.pdf&area=E>. Fecha de consulta: 19/2/15.

- LLOPIS GARCÍA, Reyes, Juan Manuel REAL ESPINOSA y Plácido RUIZ CAMPILLO (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- [LOMOV] ЛОМОВ, Анатолий Михайлович (1977): *Очерки по русской аспектологии*. Воронеж: Издательство Воронежского университета.
- LONG, Michael (1981): “Input, interaction and second language acquisition”, en Winitz, Harris (ed.), *Native Language and Foreign Language Acquisition. Annals of the New York Academy of Sciences*, 379, pp. 259-278.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1990): “La interpretación metalingüística de los tiempos, modos y aspectos del verbo español: ensayo de fundamentación”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 107-176.
- LÓPEZ ORTEGA, Nuria (2000): “Tense, Aspect, and Narrative Structure in Spanish as a Second Language”, en *Hispania*, 83 (3), pp. 488-502.
- LORENZO BERGILLOS, Francisco José (2008): “La motivación y el aprendizaje en una L2/LE”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 305-328.
- LYONS, John (ed.) (1970): *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- MALIAVINA, Svetlana (2003): “Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/L2”, en Hilario Silva, Jesús Pedro, Belén Muñoz López, José Luis Pérez Fuente, Jesús Perdices Madrid, Beatriz Soto Aranda y María Victoria Reyzábal Rodríguez (dir.), *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Comunidad de Madrid, Dirección General de Promoción Educativa, pp. 423-459.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2004): “Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?”, en *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 0. En línea en http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3. Fecha de consulta 2/5/2014.
- MARTÍN PERIS, Ernesto (2008): “La subcompetencia lingüística o gramatical”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la*

- formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 467-489.
- MARTÍNEZ-ATIENZA, María (2012): *Temporalidad, aspectualidad y modo de acción: la combinación entre formas verbales y complementos temporales en español y su contraste con otras lenguas*. München: LINCOM Europa.
- [MASLOV] МАСЛОВ, Юрий Сергеевич (1984): *Очерки по аспектологии*. Ленинград: Издательство Ленинградского Университета.
- MASLOV, Yuriy (1985): “An outline of contrastive aspectology”, en Maslov, Yuriy (ed.), *Contrastive Studies in Verbal Aspect*. Heidelberg: Groos.
- [MCER] CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Anaya. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf. Fecha de consulta: 14/11/2014.
- MCLAUGHLIN, Barry (1978): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 153-176.
- MEISEL, Jürgen, Harald CLAHSSEN y Manfred PIENEMANN (1981): “On determining developmental stages in natural second language acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 3 (2), pp. 109-135.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- MELERO ABADÍA, Pilar (2008): “Del enfoque nocional-funcional a la enseñanza comunicativa”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 689-714.
- MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2000): “Acquiring Semantic Properties of Preterite and Imperfect Tenses in L2 Spanish”, en Howell, Catherine, Sarah Fish y Thea Keith-Lucas (eds.), *Proceedings of the 24th Boston University Conference on Language Development*. Somerville: Cascadilla Press, pp. 534-545.

- MONTRUL, Silvina y Roumyana SLABAKOVA (2003): “Competence similarities between native and near-native speakers: An investigation of the Preterite-Imperfect contrast in Spanish”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 25, pp. 351-398.
- MORENO, Concha, Carmen HERNÁNDEZ y Clara MIKI KONDO (2007a): *Gramática: Elemental A1-A2*. Madrid: Anaya.
- MORENO, Concha, Carmen HERNÁNDEZ y Clara MIKI KONDO (2007b): *Gramática: nivel B1*. Madrid: Anaya.
- MORENO, Concha, Carmen HERNÁNDEZ y Clara MIKI KONDO (2007c): *Gramática: Avanzado B2*. Madrid: Anaya.
- MORENO GARCÍA, Concha (2011): *Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza del español como 2/L*. Madrid: Arco Libros.
- MUÑOZ LICERAS, Juana (1992): “Introducción. Hacia un modelo de análisis de la interlengua”, en Muñoz Liceras, Juana, *La adquisición de las lenguas extranjeras hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 11-27.
- NEMSER, William (1971): “Approximative System of Foreign Language Learners”, en *IRAL*, 9, pp. 115-123.
- [NGLE] REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009): *Nueva gramática de la lengua española*, vol.1, vol.2. Madrid: Espasa.
- OLSSON, Margareta (1973): “The effects of Different Types of Errors in the Communication Situation”, en Svartvik, Jan (ed.), *Errata: Papers in Error Analysis*, Lund: Gleerup, pp. 153-160.
- PALMER, David (1980): “Expressing Error Gravity”, en *English Language Teaching journal*, 34, pp. 93-96.
- [PCIC] INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. En línea: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/. Fecha de consulta: 12/11/2014.
- PERDUE, Clive (1991): “Cross-linguistic comparisons: organizational principles in learner languages”, en Huebner, Thom y Charles Ferguson (eds.), *Crosscurrents*

- in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 405-422.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel (2004): “Los tiempos verbales: dificultades teóricas y terminológicas”, en García Fernández, Luis y Bruno Camus Bergareche (eds.), *El pretérito imperfecto*. Madrid: Gredos, pp. 194- 228.
- [PESHKOVSKIY] ПЕШКОВСКИЙ, Александр Матвеевич (1956): *Русский синтаксис в научном освещении*. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство Министерства Просвещения РСФСР.
- PIENEMANN, Manfred (1989): “Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses”, en *Applied Linguistics*, 10 (1), pp. 52-79.
- PINILLA GÓMEZ, Raquel (2008): “Las estrategias de comunicación”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 435-446.
- PORTO DAPENA, José Álvaro (1989): *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- POTTIER, Bernard (1975): *Gramática del español*. Madrid: Alcalá.
- REGAN, Vera (2013): “Variation”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 272-291.
- REICHENBACH, Hans (1980): *Elements of symbolic logic*. New York: Dover Publications, Inc.
- RICHARDS, Jack y Theodore RODGERS (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge, Madrid: Cambridge University Press.
- ROBISON, Richard (1990): “The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 315-330.
- ROBISON, Richard (1995): “The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage”, en *Applied Linguistics*, 16, pp. 344-370.
- ROJO, Guillermo (1974): “La temporalidad verbal en español”, en *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 1, pp. 68-149.

- ROJO, Guillermo (1976): “La correlación temporal”, en *Verba: Anuario galego de filoloxía*, 3, pp. 65-90.
- ROJO, Guillermo (1988), “Temporalidad y aspecto en el verbo español”, en *LEA: Lingüística española actual*, 10 (2), pp. 195-216.
- ROJO, Guillermo (1990), “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”, en Bosque, Ignacio (ed.), *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 17-44.
- ROJO, Guillermo y Alexandre VEIGA (1999): “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en Ignacio, Bosque y Violeta Demonte (ed.), *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol.2. Madrid: Espasa Calpe, pp. 2867-2934.
- ROMERO GUALDA, María Victoria (1994): “El español de la enseñanza de la gramática (III)”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (coord.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 69-78. En línea en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0061.pdf.
Fecha de consulta: 12/12/2016.
- RUIZ CAMPILLO, José Plácido (2007): “Gramática cognitiva y ELE”, en *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 5. En línea en http://www.marcoele.com/num/5/02e3c099e800fa223/entrevista_jp.pdf. Fecha de consulta: 11/7/2015.
- SAJAVAARA, Kari (1981): “Psycholinguistic Models, Second Language Acquisition and Contrastive Analysis” en Fisiak, Jacek (ed.), *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*. Oxford: Pergamon Press, pp. 87-120.
- SALABERRY, Rafael (1999): “The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish”, en *Applied Linguistics*, 20 (2), pp. 151-178.
- SALABERRY, Rafael (2000): *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- SALABERRY, Rafael (2005): “Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese”, en Salaberry, Rafael y Dalila Ayoun (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied linguistics*.

- Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 197-210.
- SALABERRY, Rafael (2011): “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish preterite and imperfect among L1 English speakers”, en *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), pp. 184-202.
- SALABERRY, Rafael y Dalila AYOUN (2005): “The development of L2 tense-aspect in the Romance languages”, en Salaberry, Rafael y Dalila Ayoun (eds.), *Tense and aspect in Romance languages: Theoretical and applied linguistics*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 1-34.
- SANTANA ARRIBAS, Andrés (2009): “El español en Rusia: pasado, presente y futuro”, en Instituto Cervantes, *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes* 2009. En línea en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_09/santana/p01.htm. Fecha de consulta: 9/12/2015.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2008): “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 391-410.
- SCHACHTER, Jacqueline (1974): “Un error en el análisis de errores”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 195-205.
- SELINKER, Larry (1969): “Language Transfer”, en *General Linguistics*, 9, pp. 67-92.
- SELINKER, Larry (1972): “La interlengua”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 79- 101.
- SHARWOOD-SMITH, Michael (1981): “Consciousness-raising and the second language learner”, en *Applied Linguistics*, 2 (2), pp. 159-168.
- [SHELYAKIN] ШЕЛЯКИН, Михаил Алексеевич (1983): *Категория вида и способы действия русского глагола. Теоретические основы*. Таллин: Валгус.

- SHIRAI, Yasuhiro (1991): *Primacy of aspect in language acquisition: Simplified input and prototype* [Tesis doctoral]. Los Ángeles: Universidad de California.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1957): *Verbal behaviour*. New York: Appleton-Century Crofts.
- SLAGTER, Peter (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
- SMITH, Carlota (1991): *The parameter of Aspect*. Dordrech, Boston, London: Kluwer Academic Publisher.
- SWAIN, Merrill (1985): “Communicative competence; some roles of comprehensive input and comprehensive output in its development”, en Gass, Susan y Carolyn Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 235-253.
- TARONE, Elaine (1983): “La variabilidad de la interlengua”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 263-292.
- [ТИХОНОВ у SHANSKIY] ТИХОНОВ, Александр Николаевич и Николай Максимович ШАНСКИЙ (1987): *Современный русский язык. Часть II. Словообразование. Морфология*. Москва: Просвещение.
- [ТИХОНОВ] ТИХОНОВ, Александр Николаевич (2002): *Современный русский язык. Морфемика. Словообразование. Морфология*. Москва: Цитадель трейд.
- TOWELL, Richard (2013): “Learning mechanisms and automatization”, en Herschensohn, Julia y Martha Young-Scholten (eds.), *The Cambridge handbook of second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 114-136.
- TRACY-VENTURA, Nicole (2008): *Developmental readiness and tense / aspect: an instructional study of L2 preterit and imperfect acquisition in Spanish* [Tesis doctoral]. Northern Arizona University.
- VAN EK, Jan (1975): *Systems Development in Adult Language Learning: Threshold Level in a European Unit / Credit System for Modern Language Teaching by Adults*. Estrasburgo: Consejo de Europa. En línea en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED108482.pdf>. Fecha de consulta: 9/3/2015.

- VAN EK, Jan (1986): *Objectives for Foreign Language Learning*, vol. 1. Estrasburgo: Council of Europe.
- VANPATTEN, Bill (1990): “Theory and research in second language acquisition and foreign language learning: On producers and consumers”, en Vanpatten, Bill y James Lee (eds.), *Second language acquisition / Foreign language learning*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, pp. 17-26.
- VANPATTEN, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction: theory and research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VANPATTEN, Bill (2004): “Input Processing in Second Language Acquisition”, en VanPatten, Bill (ed.), *Processing instruction: theory, research, and commentary*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 5-31.
- VEIGA, Alexandre (1987): “El *presente histórico* como hecho de sistema verbal”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 15-53.
- VEIGA, Alexandre (1990): “Planteamientos básicos para un análisis funcional de las categorías verbales en español”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 55-73.
- VEIGA, Alexandre (1992a): “El subjuntivo en la apódosis irreal”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 75-88.
- VEIGA, Alexandre (1992b): “La no independencia funcional del aspecto en el sistema verbal español”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 99-113.
- VEIGA, Alexandre (1996a): “De sintaxis verbal española: *correlación temporal* y cronología relativa de procesos verbales”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 157-182.
- VEIGA, Alexandre (1996b): “La plurifuncionalidad modo-temporal de la forma verbal *cantaría* en español”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 143-156.
- VEIGA, Alexandre (1996c): “Subjuntivo, irrealidad y oposiciones temporales en español”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 115-130.

- VEIGA, Alexandre (1999): “La ordenación jerárquica de las oposiciones temporales en el verbo español”, en Veiga, Alexandre (2002), *Estudios de morfosintaxis verbal española*. Lugo: Tristram, pp. 205-235.
- VEIGA, Alexandre (2012): “Sobre el concepto de dislocación en la teoría temporal de G. Rojo”, en Jiménez Juliá, Tomás Eduardo, Belén López Meirama, Victoria Vázquez Rozas y Alexandre Veiga Rodríguez (coord.), *Cum corde et in nova grammatica: estudios ofrecidos a Guillermo Rojo*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, pp. 855-866.
- VENDLER, Zeno (1957): “Verbs and Times”, en *The Philosophical Review*, 66 (2), pp. 143-160.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel (2008): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en Sánchez Lobato, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Alcobendas: SGEL, pp. 147-163.
- VICTORIA SOULÉ, María (2014): *La expresión de la temporalidad verbal en narraciones de aprendientes de ELE surcoreanos* [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- [VINOGRADOV] ВИНОГРАДОВ, Виктор Владимирович (1972): *Русский язык (грамматическое учение о слове)*. Москва: Высшая школа.
- VON STUTTERHEIM, Christiane (1991): “Narrative and description: Temporal reference in second language acquisition”, en Huebner, Thom y Charles Ferguson (eds.), *Crosscurrents in second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 386-403.
- VON STUTTERHEIM, Christiane y Wolfgang KLEIN (1987): “A concept-oriented approach to second language studies”, en Pfaff, Carol (ed.), *First and second language acquisition processes*. Cambridge, MA: Newbury House, pp. 191-205.
- WARDHAUGH, Ronald (1970): “La hipótesis del análisis contrastivo”, en Muñoz Licerias, Juana (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 41-49.
- WEINRICH, Harald (1968): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

- WEINRICH, Uriel (1968): *Languages in contact. Findings and problems*. The Hague: Mouton.
- WIDDOWSON, Henry (1989): “Conocimiento de la lengua y habilidad para usarla”, en Llobera, Miguel (coord.) (1995), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, pp. 83-90.
- WILK-RACIEŃSKA, Joanna (2000): “Tiempo real y tiempos gramaticales: presente e imperfecto de indicativo”, en *Estudios de lingüística: E.L.U.A.*, 14, pp. 275-290.
- WILK-RACIEŃSKA, Joanna (2012): “Sobre el tiempo en filosofía, física y lingüística”, en Banyś, Wiesław (ed.), *Neophilologica*, vol. 24. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 261-270.
- WILKINS, David Arthur (1973): *The linguistic and situational content of the common core in a unit/credit system*. Estrasburgo: Consejo de Europa. En línea en <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED136550.pdf>. Fecha de consulta: 9/9/2015.
- YÁKOVLEV, Petr (2011): “Rusia y España: De la asociación estratégica al partenaireo para la modernización”, en *Iberoamérica*, 2, pp. 47-67. En línea en http://www.ilaran.ru/pdf/2011/Iberoamerica/IbA_2011_2/Yakovlev.pdf. Fecha de consulta: 8/5/2015.
- ZANÓN, Javier (1988): “Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I)”, en *Cable*, 2, pp. 47-52.

Anexo 1

A continuación, reproducimos el inventario de usos de las formas verbales personales, distribuidos por niveles de dominio, determinado por el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* para el aprendizaje del español como lengua extranjera (2006: s.v. Gramática. Inventario A1-A2; Gramática. Inventario B1-B2; Gramática. Inventario C1-C2.). Omitimos la descripción de los paradigmas, igual que los enlaces a la información adicional, e incluimos los valores de las formas cuyo dominio corresponde a cada nivel.

Niveles A1 y A2. Tiempos verbales de indicativo

| A1 | A2 |
|---|--|
| <p>9.1.1. Presente (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente <ul style="list-style-type: none"> – Presente actual Estamos en clase de español. – [Hispanoamérica] Tendencia al uso de la perífrasis <i>voy a</i> + infinitivo con valor de presente – Presente durativo <i>Vivo en Madrid.</i> | <p>9.1.1. Presente (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente Presente habitual o cíclico <i>Siempre estudio mucho.</i> ▪ Valor de futuro <ul style="list-style-type: none"> – Futuro programado o natural <i>Mañana voy al cine.</i> – Futuro de inmediatez <i>Ya voy.</i> <p>(...) 9.1.2. Pretérito imperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor descriptivo: personas, objetos, lugares, tiempo <i>Mi madre era alta.</i> <i>Tenía un coche rojo.</i> <i>El pueblo era pequeño.</i> <i>Era invierno.</i> <i>Eran las cinco.</i> ▪ Imperfecto habitual o cíclico <i>Iba todos los días al colegio.</i> <p>9.1.3. Pretérito indefinido (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en momento temporal |

| | |
|--|--|
| | <p>preciso. Con verbos perfectivos <i>Fui a su casa.</i></p> <p>9.1.4. [—] 9.1.5. [—] 9.1.6. Pretérito perfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente <ul style="list-style-type: none"> – Regla general con marcador temporal explícito <i>hoy, este año, esta mañana, ya, todavía no</i> – Regla general con marcador temporal implícito <i>He estado en tu casa</i> [esta mañana, alguna vez, hoy]. – Marcadores temporales incluidos en unidades temporales más amplias que llegan al presente <i>estas Navidades, en septiembre</i> |
|--|--|

Niveles B1 y B2. Tiempos verbales de indicativo

| B1 | B2 |
|---|---|
| <p>9.1.1. Presente (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente <ul style="list-style-type: none"> – Presente gnómico, permanente o general <i>Dos y dos son cuatro.</i> – Presente de las condicionales con valor actual <i>Si lloras [ahora] será porque has hecho algo.</i> ▪ (...) Valor de futuro <ul style="list-style-type: none"> – Presente de las condicionales con valor de futuro <i>Si vienes, te digo un secreto.</i> <p>(...) 9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor descriptivo | <p>9.1.1. Presente (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente <ul style="list-style-type: none"> – Presente normativo o presente por imperativo <i>Miras por aquí y pulsas este botón.</i> – (...) Valor de pasado, para actualizar la información <i>Le llamo para disculparme y me cuelga el teléfono.</i> <p>(...) 9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor descriptivo <ul style="list-style-type: none"> – (...) Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto <i>¿Qué os estaba diciendo?</i> – Pensamiento (o creencia) interrumpido |

| | |
|--|---|
| <p>– Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito <i>Iba por la calle y me encontré con él.</i></p> <p>– Imperfecto de conato <i>Iba a salir cuando sonó el teléfono.</i></p> <p>– Coincidencia con una acción pasada <i>Cuando llegué, estaba afeitándose.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Imperfecto de cortesía <i>Quería un jersey rojo.</i> ▪ (...) Estilo indirecto con verbos de lengua, habla o comunicación, de percepción física y mental, de pensamiento. Correlación de tiempos y modos <i>Dijo que tenía sueño.</i> <i>Pensé que estabas cansado.</i> <i>Vi que te querías ir.</i> <p>(...) 9.1.3. Pretérito indefinido (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos <i>Lo supe.</i> <p>9.1.4. Futuro imperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Acciones futuras absolutas <i>Iré mañana.</i> ▪ [Hispanoamérica] Preferencia de uso de otras estructuras para expresar futuro: perífrasis <i>ir a</i> + infinitivo, presente de indicativo <i>vamos a decir</i> [= diremos] [América Central y Colombia] <i>haber de</i> + infinitivo, <i>querer</i> + infinitivo, <i>ir y</i> + presente <i>vamos a decir</i> [= diremos] <i>¿Tú has de saber llegar?</i> [= ¿Tú sabrás llegar?]. <i>Va y se cae</i> [= Se caerá]. ▪ [Hispanoamérica] Las formas del futuro en <i>-ré</i> se usan para expresar otros valores: probabilidad, suposición o conjetura, duda, en frases exclamativas... <i>¿Estarán vacías estas cajas?</i> <i>Será bonita, pero no me gusta.</i> | <p>explícita o implícitamente <i>Pensaba ir al cine [pero no voy].</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor lúdico y onírico <i>Jugamos a que éramos novios.</i> <i>Soñé que estaba en una isla desierta...</i> <p>9.1.3. [—] 9.1.4. Futuro imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro impreciso, acompañado de <i>ya</i> (acontecimiento sin determinar) <i>Ya veremos</i> <p>(...) 9.1.5. Condicional simple Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de probabilidad en el pasado <i>Serían las once.</i> ▪ (...) Posterioridad respecto de un momento pasado (consecutio temporum) <i>Dijo que vendría (ayer / hoy / mañana).</i> [Hispanoamérica] Bajos índices de uso del condicional con valor temporal. Sustitución del condicional por <i>ir a</i> + infinitivo (verbo conjugado en imperfecto de indicativo) o por pretérito imperfecto de indicativo <i>Le dije que iba a venir [= Le dije que vendría].</i> ▪ Valor de hipótesis, en las condicionales irreales (presente o futuro) <i>Si pudiera, iría.</i> ▪ (...) Valor desiderativo o de influencia, con prótasis omitida <i>Me comería un helado.</i> <i>Yo iría al médico.</i> <p>9.1.6. [—] 9.1.7. [—] 9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente en el pasado <i>Había pensado ir al cine [pero no fui].</i> <p>9.1.9. Futuro perfecto (...) Valores / significado</p> |
|--|---|

| | |
|--|---|
| <p><i>No sé quién escribirá mejor. ¡Ay, cómo serás!</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro de probabilidad <i>Serán las once.</i> <p>(...) 9.1.5. Condicional simple (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicional de cortesía <i>¿Podría hablar contigo?</i> ▪ (...) Condicional de modestia <i>Yo diría que eso no era así.</i> ▪ (...) Valor de sugerencia con verbos modales: <i>deber, poder</i> <i>Deberías acostarte.</i> <p>(...) 9.1.6. Pretérito perfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Presencia de dos marcadores: explícito existencial e implícito <i>Nunca he estado allí</i> [en mi vida]. <i>/ Nunca estuve allí</i> [en aquella época]. ▪ Noción del presente psicológico o presente ampliado aplicado a marcadores como <i>hace, hace que</i> <i>Hace media hora que se ha ido. / Hace media hora que se fue.</i> <p>(...) 9.1.7. [—] 9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valor general: anterioridad respecto de una acción pasada <i>Cuando llegamos ya se había ido.</i> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor general: anterioridad respecto de una acción futura <i>Cuando llegemos ya se habrá ido.</i> ▪ [Hispanoamérica] Tendencia a sustituir el futuro perfecto por el pretérito indefinido. También por <i>tener + participio</i> o <i>ir a + infinitivo</i> <i>Cuando vengas, ya lo terminé [= lo habré terminado].</i> ▪ Futuro de probabilidad en pasado <i>Habrán tenido problemas.</i> <p>(...) 9.1.10. Condicional compuesto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Condicional de probabilidad en el pasado con valor de anterioridad respecto de otra acción <i>Habrán salido de casa.</i> ▪ (...) Correlación temporal (consecutio temporum) <i>Dijo que habría venido.</i> ▪ Valor de hipótesis, en las condicionales irreales (pasado) <i>Si hubiera podido, habría ido.</i> ▪ (...) Valor desiderativo o de influencia, con significado de anterioridad, con prótasis omitida <i>Me habría comido un helado.</i> <i>Yo habría ido al médico. .</i> |
|--|---|

Niveles B1 y B2. Tiempos verbales de subjuntivo

| B1 | B2 |
|---|--|
| <p>9.2.1. Presente (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones independientes, orientado al presente o al futuro <ul style="list-style-type: none"> – Con expresiones desiderativas (o para expresar deseos) | <p>9.2.1. Presente Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones independientes Repetición de un enunciado previo en imperativo con <i>que</i> + presente de subjuntivo (estilo indirecto encubierto) |

| | |
|---|---|
| <p><i>Ojalá que tengas suerte.</i> – (...) Con expresiones de duda <i>Quizá / tal vez vaya.</i> – (...) En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de presente y de futuro – (...) Con verbo principal desiderativo, en subordinadas sustantivas (valor desiderativo) <i>Quiero que vengas.</i> – (...) Estilo indirecto en presente (<i>consecutio temporum</i>) <i>Siéntate</i> [imperativo]. > <i>Dice que me siente</i> [presente de subjuntivo]. – (...) Construcciones impersonales que suponen juicio valorativo <i>Es bueno que estudies.</i> – (...) En subordinadas adverbiales temporales introducidas por <i>antes de que</i>, <i>después de que</i>, <i>cuando</i> (con valor de futuro) <i>Me voy antes de que llueva.</i> <i>Llámame después de que hablen con él.</i> <i>Cuando llegues... / *Cuando llegarás...</i> – En subordinadas adverbiales finales introducidas con <i>para que</i> <i>Te lo doy para que lo uses.</i></p> | <p><i>Que te vayas.</i> ▪ (...) En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de presente y de futuro ▪ (...) Valor de desconocimiento, en subordinadas adjetivas, adverbiales de lugar y adverbiales de modo <i>Busco un libro que sea divertido</i> [valor inespecífico del SN]. <i>Voy donde me digas</i> [el lugar designado tiene carácter inespecífico]. <i>Lo haré como digas.</i> ▪ Alternancia del modo por cuestiones intencionales en subordinadas relativas <i>Quien tiene / tenga mi cartera que me la devuelva.</i> ▪ Construcciones impersonales negadas que implican certeza <i>No es cierto que lo sepa.</i> ▪ (...) Incompatibilidad con el nexos condicional <i>si</i> en las condicionales <i>Si llueve no saldremos. / *Si llueva no saldremos.</i> ▪ Con verbos de opinión o creencia negados <i>No creo que estés bien.</i> ▪ En subordinadas adverbiales temporales introducidas por <i>una vez (que)</i>, <i>apenas</i>, <i>mientras</i>, <i>hasta que</i>, <i>en cuanto</i>, <i>tan pronto como</i>. Matiz de posterioridad <i>Una vez que hayamos estudiado el problema, decidiremos.</i> <i>Apenas sepa algo, te lo comunico.</i> <i>Me quedo hasta que termines.</i> ▪ En concesivas que implican indiferencia, con <i>aunque</i>, <i>a pesar de</i> (factual y no factual) <i>Aunque me lo pidas de rodillas, no lo haré.</i> <i>A pesar de que pueda ser una mentira, prefiero creerle.</i> ▪ En subordinadas adverbiales finales introducidas por <i>a que</i> <i>He venido a que me solucionen el problema.</i></p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| | <p>9.2.2. Pretérito imperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none">▪ En oraciones independientes, orientado a todas las coordenadas temporales (presente, pasado, futuro)<ul style="list-style-type: none">– Con expresiones desiderativas (o para expresar deseos)– Valor de irrealización o imposibilidad o con valor de pasado desconocido<p><i>Ojalá Ana tuviera suerte ayer.</i></p><p>(...) - Con adverbios de duda (<i>quizá, tal vez</i>) excepto <i>a lo mejor, igual, lo mismo</i></p><p><i>Tal vez fuera ella.</i></p><p><i>A lo mejor voy. / *A lo mejor vaya.</i></p>– Imperfecto de cortesía<p><i>Quisiera ver ese abrigo.</i></p>– En oraciones compuestas por subordinación. Coordenadas temporales posteriores al momento expresado por el verbo principal en pasado<p><i>Dijo que fuera (mañana / enseguida / inmediatamente).</i></p> <p>9.2.3. Pretérito perfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Correspondencia con el pretérito perfecto de indicativo. Acción acabada en un tiempo pasado, pero cuya relevancia alcanza el presente<p><i>No es verdad que haya escrito esa carta.</i></p>▪ Sustitución por presente de subjuntivo en oraciones temporales con valor de futuro<p><i>Cuando se haya marchado / se marche, avisamos a sus padres.</i></p> <p>9.2.4. Pretérito pluscuamperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none">▪ Orientado a coordenadas de pasado |
|--|---|

Niveles C1 y C2. Tiempos verbales de indicativo

| C1 | C2 |
|---|---|
| <p>9.1.1. Presente Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente <ul style="list-style-type: none"> – Presente histórico <i>Colón llega a América en 1492.</i> <p>9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor descriptivo Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de excusa <i>¡Y yo qué sabía!</i> ▪ Valor de sorpresa <i>Anda, estabas aquí. Pero, ¿no estabas en París?</i> ▪ (...) Valor de censura <i>¿Tú no tenías que hacer los deberes?</i> ▪ Estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro <i>María se casaba mañana. Al parecer hoy la veía el médico</i> [imperfecto de distanciamiento]. <p>(...) 9.1.3. [—]</p> <p>9.1.4. Futuro imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de objeción o rechazo <i>Será muy listo pero... A ti te dará igual, pero a mí no.</i> ▪ (...) Futuro de mandato <i>Harás lo que te diga.</i> <p>(...) 9.1.5. Condicional simple Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de objeción o rechazo en el pasado <i>Sería muy listo pero... A ti te daría igual, pero a mí no.</i> <p>9.1.6. Pretérito perfecto Valores / significado</p> | <p>9.1.1. Presente Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente Presente voluntativo con valor actual (incluye el de amenaza) <i>¡No te lo consiento! ¿Oyes? Te mando ahora mismo a paseo.</i> ▪ Valor de futuro Presente voluntativo con valor de futuro (incluye el de amenaza) <i>¡Antes te mato que dejar que te acerques a mí!</i> ▪ Valor de pasado Presente analítico (en pies de foto) <i>El presidente se dirige a la audiencia.</i> <p>9.1.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor descriptivo Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de censura <i>¡Lo que faltaba!</i> ▪ Imperfecto por condicional en registros informales <i>Si tuviera tiempo, me iba de vacaciones dos meses.</i> ▪ (...) En estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro <i>Esta mañana estallaba un artefacto</i> [imperfecto narrativo o periodístico]. ▪ (...) Valor de distanciamiento <i>Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.</i> <p>(...) 9.1.3. Pretérito indefinido Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de presente <i>¡Ya llegaron!</i> [dicho antes de que el avión haya aterrizado] <p>(...) 9.1.4. Futuro imperfecto</p> |

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto <ul style="list-style-type: none"> <i>Hoy llegué tarde.</i> <i>Este año no pude ir.</i> <i>Te llamaron por teléfono hace diez minutos.</i> <p>(...) 9.1.7. [—]</p> <p>9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de conato en el pasado <ul style="list-style-type: none"> <i>Había estado a punto de equivocarse otra vez.</i> <i>Había pensado abandonar el trabajo.</i> <p>9.1.9. Futuro perfecto</p> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Valor de objeción o contraste en el pasado <ul style="list-style-type: none"> <i>Habrá estudiado mucho pero....</i> <i>A ti te habrá dado igual, pero a mí no.</i> ▪ Sustitutivo de <i>espero que, no creo que, confío en que...</i>, precedido de <i>no</i> en pasado <ul style="list-style-type: none"> <i>¿No me habré olvidado de algo / nada?</i> <p>(...) 9.1.10. Condicional compuesto</p> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de objeción o contraste en el pasado con significado de anterioridad <ul style="list-style-type: none"> <i>Habría estudiado mucho pero....</i> <i>A ti te habría dado igual, pero a mí no.</i> | <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Futuro de sorpresa, extrañeza o reprobación con exclamativas e interrogativas <ul style="list-style-type: none"> <i>¡Será egoísta!</i> <i>¿No tendrás el valor?</i> ▪ (...) Afirmación tajante <ul style="list-style-type: none"> <i>¡Si lo sabré yo!</i> ▪ (...) Enfatizador de la responsabilidad de la 2.^a o 3.^a persona <ul style="list-style-type: none"> <i>¡Tú verás!</i> <p>9.1.5. Condicional simple</p> <p>Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de advertencia o temor en el pasado <ul style="list-style-type: none"> <i>¿No pensarías que fui yo?</i> ▪ (...) Condicional periodístico (citas encubiertas). Mitigador de responsabilidad <ul style="list-style-type: none"> <i>Según el comunicado los paros serían inminentes.</i> ▪ Permutación por imperfecto de subjuntivo en <i>-ra</i> y por imperfecto de indicativo con verbos modales <ul style="list-style-type: none"> <i>deberías / debieras / debías</i> <p>9.1.6. Pretérito perfecto</p> <p>(...) 9.1.7. Pretérito anterior</p> <p>(...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Anterioridad inmediata a otra acción pasada. Concurrencia con marcadores adverbiales de inmediatez: <i>no bien, en cuanto</i> <ul style="list-style-type: none"> <i>En cuanto hubo saludado a todos, se sentó.</i> ▪ Neutralización con pretérito indefinido y con pretérito pluscuamperfecto <ul style="list-style-type: none"> <i>Cuando hube terminado / terminé lo ordené todo.</i> <i>Te llamé cuando se hubo ido / se había ido la gente.</i> ▪ Registro literario ▪ [Hispanoamérica] Desuso de las formas del pretérito anterior <p>9.1.8. Pretérito pluscuamperfecto</p> <p>Valores / significado</p> |
|---|---|

| | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cortesía <i>¿Me había llamado el señor?</i> ▪ Neutralizaciones: con el adverbio aspectual <i>ya</i> para expresar que la acción se ha completado con anterioridad al marco temporal señalado <i>Había llegado a las diez. / A las diez ya había llegado</i> [la llegada es anterior a las 10]. <p>9.1.9. Futuro perfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Futuro de sorpresa, extrañeza o reprobación con oraciones interrogativas <i>¿No habrás tenido el valor?</i> ▪ Valor de advertencia o temor <i>¿No habrás pensado que he sido yo?</i> ▪ Afirmación tajante <i>¡No se lo habré advertido yo veces!</i> <p>9.1.10. Condicional compuesto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Valor de advertencia o temor en pasado con matiz de anterioridad <i>¿No habrías pensado que fui yo?</i> ▪ Condicional periodístico (citas encubiertas). Significado de anterioridad. Mitigador de responsabilidad <i>Según el comunicado los atentados se habrían producido entre las dos y las tres.</i> (...) Relación del condicional compuesto con otros tiempos: condicional simple, futuro perfecto, pretérito perfecto... (<i>consecutio temporum</i>) |
|--|--|

Niveles C1 y C2. Tiempos verbales de subjuntivo

| C1 | C2 |
|---|--|
| <p>9.2.1. Presente Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones independientes – Con expresiones desiderativas y matiz despectivo | <p>9.2.1. Presente Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de presente y de futuro. Introducidas por <i>dondequiera</i>, en |

| | |
|---|--|
| <p><i>Así te lleves un buen susto.</i></p> <p>– Fórmula <i>que</i> + presente de subjuntivo, sin previo uso de un imperativo</p> <p><i>¡Que te calles de una vez, hombre!</i> [en una discusión en la que el hablante ha mantenido silencio]</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de presente y de futuro <p>– Doble interpretación de los verbos de percepción negados. Selección del modo</p> <p><i>No veo que tengas motivos</i> [verbos de percepción intelectual o mental como verbos de opinión].</p> <p><i>No ve que hay / haya un letrero ahí</i> [verbos de percepción como verbos de percepción pura].</p> <p>– Verbos de comunicación, lengua o habla negados. Selección del modo</p> <p><i>No niega que es él</i> [afirmación de lo dicho]. / <i>No niega que sea él</i> [matiz de duda o distanciamiento].</p> <p>– Efectos de la negación en la selección del modo, en subordinadas causales</p> <p><i>No se marcha porque está cansado</i> [se niega la principal y no la causa]. / <i>No se marcha porque esté cansado</i> [se niega la causa].</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En subordinadas adverbiales finales <ul style="list-style-type: none"> – Con <i>a fin de (que)</i>, <i>con el fin de (que)</i>, <i>con la intención de (que)</i>, <i>con la finalidad de</i> (locuciones conjuntivas finales) <p>(...) 9.2.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones independientes, orientado a todas las coordenadas temporales (presente, pasado, futuro) <ul style="list-style-type: none"> – Con expresiones desiderativas y matiz despectivo <p><i>Así tuviera que volver a hacerlo.</i></p> – En oraciones exclamativas con <i>quién</i> + 3.ª persona de singular con valor de deseo irrealizable o imposible <p><i>Quién tuviera tus años.</i></p> | <p>subordinadas de lugar. Registro literario</p> <p><i>Dondequiera que mires sólo encuentras miseria.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En subordinadas adverbiales causales con <i>porque</i> ▪ Valor de pregunta (motivo) <p><i>¿Es que / acaso lo niegas porque esté él?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Con negación y afirmación presupuesta <p><i>¿Acaso / es que no lo niegas porque esté él?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En subordinadas adverbiales concesivas ▪ Con <i>así, porque, por más que, a riesgo de que</i> <p><i>No se tira al agua así lo maten.</i> <i>Porque grites más no tienes razón.</i> <i>Por más que te disculpes, no te pienso perdonar.</i></p> <p><i>A riesgo de que me echen, me negaré.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Verbos que cambian de significado y su selección del modo (<i>entender, decidir, acordar, temerse...</i>) <p><i>Entiendo que ante una reacción así lo lógico es marcharse. / Entiendo que ante una reacción así te hayas marchado.</i></p> <p>(...) 9.2.2. Pretérito imperfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ En oraciones independientes, orientado a coordinadas presentes o futuras con expresiones del tipo <i>qué más quisiera</i>, con valor de irrealización ▪ En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de pasado ▪ Imperfecto de subjuntivo por condicional con el verbo <i>deber</i> <p><i>Debieras disculparte.</i></p> <p>9.2.3. Pretérito perfecto Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Casos de sustitución por un tiempo imperfecto <p><i>No creo que una persona como él haya pasado / pasase sin darse cuenta.</i></p> <p>9.2.4. Pretérito pluscuamperfecto</p> |
|---|--|

| | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) En oraciones compuestas por subordinación. Coordinadas de pasado <p>9.2.3. Pretérito perfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Sustituye al futuro perfecto de indicativo con valor de probabilidad en oraciones compuestas introducidas por verbos de creencia negados <p style="padding-left: 40px;"><i>Pienso que se habrá quedado dormido. / No pienso que se haya quedado dormido.</i></p> <p>9.2.4. Pretérito pluscuamperfecto (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Orientado a coordenadas de pasado | <p>(...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ (...) Orientado a coordenadas de pasado <p>9.2.5. Futuro (...) Valores / significado</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Jerga administrativa y jurídica <p style="padding-left: 40px;"><i>A quien correspondiere...</i> <i>Si procediere...</i></p> <p>Expresiones lexicalizadas fijas</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>Sea como fuere.</i> <i>Donde fueres haz lo que vieres.</i></p> |
|---|---|

Anexo 2

A continuación, ofrecemos una descripción de la situación actual de la enseñanza de español como lengua extranjera en Rusia, centrándonos en los niveles educativos en los que se ofrecen clases de este idioma.

La enseñanza de ELE en Rusia. Situación actual.

De un total de 21 millones de alumnos que aprenden español como lengua extranjera (Instituto Cervantes, 2016), en Rusia más de 110 000 personas afirman poder comunicarse en español, según el censo de 2002¹⁴⁸ (Cabrera, Ruiz y Mosqueda, 2011). De acuerdo con Santana Arribas, el español es la cuarta lengua extranjera más estudiada en Rusia “detrás del inglés, líder absoluto, francés y alemán, muy arraigados históricamente, y en dura competencia con el italiano (Italia es uno de los países de la UE con mayores intereses comerciales en Rusia)” y con el emergente chino¹⁴⁹ (2009).

Sin embargo, esta popularidad del español es relativamente reciente en Rusia. Dadas las relaciones históricas entre Rusia y España, que fueron marcadas por largas épocas de distanciamiento, no es hasta el año 1935 cuando se funda en Rusia la primera Sección de Español en la Facultad de Filología de la Universidad Estatal de San Petersburgo –entonces, Leningrado– (Santana Arribas, 2009). A partir de entonces, el número de los centros educativos que ofrecen la enseñanza del español no para de crecer.

El español en la enseñanza superior

En cuanto a la enseñanza superior, hoy en día un gran número de las universidades del país ofrece la enseñanza del español como lengua extranjera¹⁵⁰, sea

¹⁴⁸ Según nuestras consultas, no existen datos más recientes. Santana Arriba (2009) igualmente señala que no existen datos estadísticos sobre la totalidad de los estudiantes del español en Rusia.

¹⁴⁹ Dada la fecha de la publicación del estudio de Santana Arribas, todos los datos que presentaremos siguiendo al autor son anteriores a 2009.

¹⁵⁰ Santana Arribas (2009) destaca, sobre todo, la labor de la Universidad Estatal Lingüística de Moscú, la Universidad Estatal Lomonósov de Moscú, el Instituto de Relaciones Internacionales de Moscú, la Universidad Estatal Pedagógica de Moscú, la Universidad Federal de Kazán, la Universidad de Nizhniy Nóvgorod, la Universidad Estatal de Vorónezh, la

esta parte de estudios de grado o de una sección de lengua española (como es el caso, por ejemplo, de la Universidad Federal de Kazán, que ofrece estudios del Grado en Filología Hispánica y proporciona la enseñanza del español como segunda o tercera lengua extranjera en otras titulaciones universitarias; además, ofrece formación en español en el Centro de lengua española y cultura). Según Santana Arribas, los centros universitarios son “responsables de la excelente salud de nuestra lengua en tierras rusas” (2009: § 5.2.1.).

De acuerdo con los datos del informe de Cabrera, Ruiz y Mosqueda (2011), de 2006 a 2009 en 11 de las universidades con cuyos datos cuenta el estudio más de mil alumnos se matriculan cada año en español, y las universidades de 14 ciudades cuentan con 21 departamentos del español. Cabe añadir también que “No sólo (*sic*) las facultades de filología o de traducción disponen de departamentos de español; durante la mayor parte de los años de existencia de la URSS un gran número de las facultades técnicas han tenido (...) departamentos de español propios” (Andresco Peralta, Castillo Sedano, Valmaseda Blanco, 2006: 339). Hay que destacar también que en el desarrollo de la enseñanza del español en las universidades ha sido esencial el papel de los hispanistas rusos, cuyo número, desde la I Conferencia de Hispanistas de la URSS en 1970, sigue aumentando.

El español en la enseñanza primaria y secundaria

En relación con la enseñanza del español en la educación primaria y secundaria, Santana Arribas (2009) destaca como un dato importante la inauguración del Colegio Cervantes en 1959, la existencia en 2009 de cinco secciones bilingües y la aportación de las escuelas rusas con un estudio profundizado del español. No obstante, el autor advierte de que,

Universidad Estatal de Lingüística de Pyatigorsk, la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos de Moscú, la Universidad Estatal Pedagógica Alexander Herzen de San-Petersburgo, la Universidad Estatal Lingüística Dobrolyúbov de Nizhniy Nóvgorod, la Universidad Estatal Lingüística de Irkutsk, la Universidad Estatal del Lejano Oriente (Vladivostok), la Universidad Estatal de los Urales (Ekaterimburgo), la Universidad Estatal de Oryol, la Universidad Estatal de Taganrog, la Universidad Estatal de Udmurtia, la Universidad Estatal Técnica de Izhevsk, la Universidad Estatal de Chelyábinsk, la Universidad Estatal de Omsk, la Universidad Federal de Siberia y la Universidad Federal del Sur.

aunque el español es efectivamente una de las cuatro lenguas obligatorias en la enseñanza secundaria, los datos del Servicio Federal Público de Estadísticas nos indican un absoluto liderazgo del inglés, con un 77,6%, como lengua más estudiada, seguido del alemán, con un 17,5%, y el francés, con un 4,23%, no apareciendo el español ni tan siquiera en estas cifras, pues queda integrado en el 0,62% de otras lenguas. Sin embargo, el hecho en sí de que seamos una de las cuatro lenguas obligatorias de estudio en la enseñanza media y de que entre en la prueba de Selectividad es un logro importante (2009: s.v. § 5.2.4.)

El español en el Instituto Cervantes de Moscú

Además, en el territorio de la Federación Rusa se puede aprender y mejorar el nivel del español en múltiples academias de idiomas y varios clubes de español. Destaca, entre otros centros de enseñanza, el Instituto Cervantes de Moscú. Abierta en Moscú en 2002, la sede del Instituto Cervantes es, de acuerdo con el informe de Cabrera, Ruiz y Mosqueda (2011), el centro con mayor actividad en 2010 y mayor actividad lectiva en 2009-2010 en comparación con otras sedes. La sede de Moscú es el segundo centro más consultado en internet en 2010 y cuenta con 829 personas matriculadas para realizar el examen DELE ese mismo año, ocupando así la posición número 15 entre otros centros del Instituto Cervantes (Cabrera, Ruiz y Mosqueda, 2011). La importancia del centro y el interés hacia el español se reflejan en el crecimiento constante de matrículas.

En cuanto al alumnado del Instituto Cervantes de Rusia, “El nivel de los estudiantes rusos es mejor que el de la media de todos los países de la red a nivel mundial” (Cabrera, Ruiz y Mosqueda, 2011). Generalmente, los estudiantes de ELE de Rusia son algo más jóvenes que los representantes de otros países (21 %, según el informe, son menores de 16 años), y la proporción de los alumnos matriculados en los niveles B2 y C2 es mayor que en otros países (en 2009, 15,5 % de los aprendices estaban matriculados en el nivel B2) (Cabrera, Ruiz y Mosqueda, 2011).

En su informe, Cabrera, Ruiz y Mosqueda realizan, además, una encuesta acerca de las actitudes y expectativas que el aprendizaje del español despierta en estudiantes rusos. De acuerdo con los resultados, 4,5 % de los participantes de la encuesta afirman tener estudios del español; la mayoría de ellos (3,3 %) han estudiado el idioma durante dos años anteriores, dato que permite afirmar que el español es el idioma con mayor crecimiento en Rusia (en el momento de la encuesta). De la totalidad de los

participantes en el sondeo, 12 % (18 % en la población universitaria) muestran la intención de mejorar o iniciar el estudio del español en los próximos dos años. Las razones más frecuentes para ello son la satisfacción personal, la comunicación con nativos del idioma, la comunicación durante las vacaciones y los motivos laborales (obtener un trabajo mejor, utilizar el idioma en el trabajo y ganar un salario más elevado). Los resultados de esta encuesta coinciden con los del estudio de Santana Arribas, quien afirma que

El retrato robot de una persona rusa que se interesa actualmente por el estudio de una lengua extranjera es el de alguien que tiene entre 21 y 25 años de edad, que trabaja y que tiene como incentivo crecer laboralmente en su actual o futuro trabajo. Ese suele ser, por ejemplo, el perfil de los alumnos de las academias privadas o del Instituto Cervantes de Moscú; es decir, son alumnos que ya han terminado sus estudios universitarios de grado y buscan una mayor especialización y un enriquecimiento de su formación y de su currículum profesional (2009: § 5.2.4.)

Cabe mencionar también que las relaciones entre dos países igualmente potencian la enseñanza del español en Rusia. Así, en 2009 se firmó la “Declaración de la asociación estratégica entre el Reino de España y La Federación de Rusia”, que acordó el desarrollo de la cooperación en los ámbitos de la coordinación política, intercambios económicos y comerciales bilaterales, defensa, ciencia y tecnología, educación, cultura y la lucha contra el terrorismo, contra la delincuencia y tráfico de estupefacientes. En los últimos veinte años, los intercambios comerciales entre Rusia y España han aumentado su volumen. Las áreas de infraestructuras y transporte, agroalimentación, automovilismo, moda, construcción, turismo, sector energético y muchos otros ámbitos presentan un gran potencial –según los datos del comercio, todavía no lo suficientemente desarrollado– de colaboración entre dos países (Yákovlev, 2011). Las relaciones culturales, educativas y científicas también han recibido un impulso considerable.

Por lo tanto, en Rusia existe un interés muy grande hacia el idioma español. La enseñanza de ELE se da en todos los niveles educativos en Rusia. A pesar de que su presencia en la enseñanza media es todavía escasa, la lengua española es la cuarta lengua estudiada en las universidades. Las academias de idiomas y los clubes de español

son otra posibilidad para aprender el idioma, igual que lo son los cursos de la sede del Instituto Cervantes en Moscú. El interés hacia el español se refleja en un creciente número de matrículas para realizar el examen DELE. Los alumnos rusos que se inscriben en este examen son algo más jóvenes que los representantes de otros países y presentan un mayor porcentaje de matrículas en los exámenes de niveles altos (B2 y C1).

Anexo 3

Reproducimos, a continuación, las tareas utilizadas para la recogida de datos en el CARE.

Tarea para los niveles A1 y A2

Realizando esta prueba, usted colabora con una investigación diseñada en el marco del programa de doctorado en Lengua, Texto y Expresión Artística del Departamento de Filología Española y Latina de la Universidade da Coruña para la obtención del título de doctora por la autora del estudio. La prueba es anónima y su duración aproximada es de 35 minutos. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Edad:

Sexo:

Lengua(s) materna(s):

País de residencia:

Nivel de estudios que realiza / ha realizado (estudios primarios / secundarios / grado universitario / máster / doctorado):

Programa de estudios de español que está cursando (español como primera lengua extranjera en el Grado en Filología Hispánica, español como segunda lengua extranjera en el Grado en Filología Inglesa / Alemana / Francesa / Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación..., español como lengua extranjera en el Centro de lengua española y cultura) y año de sus estudios:

Edad de inicio en el estudio del español:

Nivel de español: (indique si se trata del nivel aprobado de DELE o del nivel de conocimientos estimado por su profesor/a)

Número de meses / años en países de habla española:

Número de meses / años estudiando español:

Número aproximado de horas de dedicación semanal al estudio del español (clases + aprendizaje individual):

Conocimientos de otros idiomas en este momento (indique los idiomas y el nivel de conocimiento de cada uno de ellos):

Fecha:

Instrucciones:

El próximo tema de una de sus asignaturas en la Universidad trata la importancia del descanso en la salud física y mental de los humanos. Por eso su profesora le pidió una composición sobre sus mejores vacaciones. En la composición puede mencionar, por ejemplo:

- dónde, con quién y cómo pasó las mejores vacaciones de su vida. Si se fue de viaje, puede describir a dónde fue, con quién, por qué eligió aquel destino de viaje y qué estuvo haciendo a lo largo del viaje;
- una anécdota curiosa que tuvo lugar durante aquellas vacaciones;
- si llevaba mucho tiempo planeando aquellas vacaciones o iba organizando su descanso día tras día;
- por qué recuerda aquellas vacaciones como las mejores de su vida.

Longitud aproximada: 200-250 palabras

La tarea para los niveles B1 y B2

Realizando esta prueba, usted colabora con una investigación diseñada en el marco del programa de doctorado en Lengua, Texto y Expresión Artística del Departamento de Filología Española y Latina de la Universidad da Coruña para la obtención del título de doctora por la autora del estudio. La prueba es anónima y su duración aproximada es de 35 minutos. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Edad:

Sexo:

Lengua(s) materna(s):

País de residencia:

Nivel de estudios que realiza / ha realizado (estudios primarios / secundarios / grado universitario / máster / doctorado):

Programa de estudios de español que está cursando (español como primera lengua extranjera en el Grado en Filología Hispánica, español como segunda lengua extranjera en el Grado en Filología Inglesa / Alemana / Francesa / Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación..., español como lengua extranjera en el Centro de lengua española y cultura) y año de sus estudios:

Edad de inicio en el estudio del español:

Nivel de español:

(indique si se trata del nivel aprobado de DELE o

del nivel de conocimientos estimado por su profesor/a)

Número de meses / años en países de habla española:

Número de meses / años estudiando español:

Número aproximado de horas de dedicación semanal al estudio del español (clases + aprendizaje individual):

Conocimientos de otros idiomas en este momento (indique los idiomas y el nivel de conocimiento de cada uno de ellos):

Fecha:

Instrucciones:

Su amigo tiene un blog dedicado a los recuerdos que tiene la gente sobre sus estudios en el colegio. Decide participar y mandarle un texto sobre su experiencia personal en la educación preuniversitaria. Redacte un texto para enviar a la página web. En él puede contar, por ejemplo:

- cómo recuerda sus años en el colegio;
- de qué profesor se acuerda de forma especial y por qué;
- qué fue lo mejor y lo peor que le pasó durante aquellos años;
- alguna anécdota que recuerde de aquellos años;
- si pudiera volver atrás en el tiempo, cómo cambiaría su vida en aquel período y por qué; y qué consejo daría a los alumnos que están estudiando en los colegios ahora mismo.

Si ya ha acabado la universidad, puede contar su experiencia universitaria.

Longitud aproximada: 250-300 palabras

La tarea para los niveles C1 y C2

Realizando esta prueba, usted colabora con una investigación diseñada en el marco del programa de doctorado en Lengua, Texto y Expresión Artística del Departamento de Filología Española y Latina de la Universidade da Coruña para la obtención del título de doctora por la autora del estudio. La prueba es anónima y su duración aproximada es de 35 minutos. ¡Muchas gracias por su colaboración!

Edad:

Sexo:

Lengua(s) materna(s):

País de residencia:

Nivel de estudios que realiza / ha realizado (estudios primarios / secundarios / grado universitario / máster / doctorado):

Programa de estudios de español que está cursando (español como primera lengua extranjera en el Grado en Filología Hispánica, español como segunda lengua extranjera en el Grado en Filología Inglesa / Alemana / Francesa / Grado en Relaciones Internacionales / Grado en Traducción e Interpretación..., español como lengua extranjera en el Centro de lengua española y cultura) y año de sus estudios:

Edad de inicio en el estudio del español:

Nivel de español: (indique si se trata del nivel aprobado de DELE o del nivel de conocimientos estimado por su profesor/a)

Número de meses / años en países de habla española:

Número de meses / años estudiando español:

Número aproximado de horas de dedicación semanal al estudio del español (clases + aprendizaje individual):

Conocimientos de otros idiomas en este momento (indique los idiomas y el nivel de conocimiento de cada uno de ellos):

Fecha:

Instrucciones:

La Oficina Internacional de Educación (OIE) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) está planteando una reforma global en la organización de los exámenes de acceso a los estudios universitarios y pide a los estudiantes universitarios de distintos países que describan sus experiencias personales a la hora de hacer los exámenes de acceso. Redacte un texto para enviar a la OIE. En él puede describir, por ejemplo:

- el sistema de admisión en los estudios universitarios establecido en su país;
- su experiencia personal con los exámenes de admisión en la universidad: qué pruebas tuvo que hacer, cómo y durante cuánto tiempo se estuvo preparando para los exámenes, etc.;
- si tuviera la oportunidad de volver atrás en el tiempo, qué consejo daría a sus

compañeros y a sí mismo para superar mejor los exámenes;

– su opinión sobre el sistema de evaluación para el acceso a los estudios universitarios, qué cambios propondría introducir y por qué.

Si no tiene estudios universitarios, describa su experiencia con algún examen importante (DELE, carné de conducir...): por qué lo tenía que hacer, cómo y durante cuánto tiempo se estuvo preparando, si le salió bien y cómo cree que se podría mejorar el sistema de evaluación.

Longitud aproximada: 275-300 palabras

Anexo 4

En lo que sigue, reproducimos la totalidad de las muestras de los aprendices rusohablantes del español recogidas en el CARE. Acompañamos los textos de los alumnos con la indicación de los estudios que realizan, el dominio de otros idiomas extranjeros (en el momento de la elaboración de las tareas) y el nivel de conocimientos de estos, y señalamos el período de su estancia en un país de habla española, si se da el caso.

Nivel A1

1. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.^{er} año; inglés B2.

Yo nunca he viajado en los países o ciudades diferentes porque yo prefiero estar en Kazan para pasar mis vacaciones. Generalmente yo paso mis vacaciones con mi familia o mis amigos, pero a veces yo ir al pueblo a mis abuelos.

El verano nosotros descansamos mucho porque estudiando en la escuela terminá y nosotros podemos hacer nada. Año pasado yo descansé mucho, porque yo estuve cansados mis exámenes. Después yo con mis amigos de escuela fuimos al rio para descansar y celebrar nuestro terminando de la escuela. Era un fiesta muy alegre, muy interesante y yo no se olvido nunca.

Pero cuando yo estoy con mi familia yo me siento más alegre. Yo puedo hablar con mis papá porque ella es muy interesante y inteligente. Alguna más ha tenido las historias interesantes de la vida. También yo puedo ayudar a mi mamá en nuestra cocina o jugar con mi hermano minor. A veces ella empieza a gritar y yo termina hablar con ella.

También yo tengo muchos amigos (a veces yo no conozco con la personas quien van con ellos) con que pasamos por la noche los todos partes y hablamos mucho.

No puedo decir que es mis vacaciones muy interesante, pero los me gusta mucho. Ahora yo esperó mis vacaciones futuro y yo quiero ir a las ciudades diferentes.

2. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.^{er} año; inglés B2; 2 semanas en España.

Mis mejor vacaciones yo he pasado en la isla de Tenerife. Yo he viajado con mi familia: mi madre, tía y hermana. Nosotros hemos elegido este lugar, porque hemos querido a España y hemos decidido que este lugar ha sido adecuado. Más en la isla hace buen tiempo y desde hay el océano hace no mucho calor por al viento. Además esta arena negro y que nos atraé. Nosotros hemos tenido planes. Hemos querido ver espectáculo de la ballena asesina en “Loro parque”, visitar parque acuático, porque todos han hablado que el parque acuático es mejor.

Y especialmente nosotros hemos querido visitar el volcán Teide. Yo he querido ir hasta plegar. Me he gustado mucho ahí. Este ha sido muy bonito ver las nubes desde arriba.

Ahí ha hecho viento, por eso estábamos en chaquetas, pero la cara se quemó. Más estaban muchos lagartos.

Yo creo que estas vacaciones son mejores en mi vida, porque nosotros hemos organizado el viaje mismos y fue muy interesante.

3. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.º año; inglés B2.

Cuando tenía 16 años de edad, yo fui en Tailandia con mis padres. Todavía con nosotros era mi chico y mi hermana. Primero llegamos a Bangkok. A continuación, fue a Pattaya el autobús. Nosotros alojaba en un hotel precioso, que fue llamado "Main Resorte". En patio había una piscina fría con jacuzzi. Yo con mi hermana gustaba nadar en la piscina. Nosotros no estábamos sólo en Pattaya, sin embargo, nadamos a la isla Coall. No he visto la playa como allí. Era tan hermosa: arena blanca, suave, agua azul, clara, transparente.

Nosotros caminamos, diversión, paseos en bote. Allí la primera vez vi mi animal favorito – la girafa.

En resumen, tuvimos un muy bien momento. Fue inolvidable.

4. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.º año; inglés B2.

Cuando era 19 años yo fui a Malta. Es mi mejores vacaciones. Yo fue allí solo, por eso tuve la oportunidad de reunirse con muchas personas de países diferentes. Nosotros estudimos a mediodía. Y mi objetivo principal era mejora mi inglés. Pero tuve mucho de tiempo libre así que pasaba mucho iba a discoteca, playa y iba a comprar.

Allí me encontré con una chica. Es de Francia y se llamo Mona. Estábamos muy amable. Y un día decidimos pasar, pero sabíamos poco sobre la ciudad. Nosotros paseamos mucho y nos pareció que todos los lugares es conocidos. Ella supuso que hemos perdido, pero yo estaba seguro de que no. Estamos muy asustado porque era tarde. Buscábamos nuestro albergue a eso de las 2 horas. Pero cuando volvimos nos reimos durante mucho tiempo.

Estos fueron los primeros días de nuestras vacaciones y este casa esta muy cerca de nosotros. En los siguientes días, paseamos mucho, pero entonces todo lo que siempre planeo.

5. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.º año; inglés B2.

Mis mejores vacaciones han sido en este invierno. Después de que la sesión ha terminado he tenido mucho tiempo libre para pasarlo con mis amigos. Este invierno era muy nieve y frío, pero nosotros salimos por la calle a menudo.

Primera en mis vacaciones yo he celebrado el Año Nuevo con mis padres en nuestra casa. Fue aburrido un poco, pero la comida era muy bien. El 7 de enero nosotros con mi amigo fuimos al concierto sinfónico. Fue muy interesante, hacía violines, piano, saxófono, guitarra y otros instrumentos musicales. Me gustó mucho el programma de este concierto – "Música de cine". La orquesta cambie su ropa a menudo, fue muy colorido y alegremente.

También fue al cine muchas vecez con mis amigos, veo las películas diferentes y interesentes. Por dos vecez hemos ido a la pista con mi amigo, hemos ido de compras con mi mamá y hemos hecho otras cosas.

Pero más memorable actividad en mis vacaciones ha sido los fines de semana en casa de mi amigo. Hemos visto películas juntos, hemos preparado la comida, hemos jugado y nos hemos divertido mucho. Hemos tenido mucho calor y diversión juntos. Creo que estos vacaciones eran mejores porque yo estuve con mi amigo mejor.

6. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.º año; inglés B2.

Creo que, mis vacaciones los mejores fue cerca de Orenburg, en la ciudad con nombre de la Sol-Ileck. Fuimos con mis padres. Fuimos en autobús. Elegimos este lugar, porque allí esta muchos lagos agua salada, que útiles para la salud.

Cuando fuimos allí, dormimos un poco y fuimos en la playa. Allí yo la primavera vez vi en tanto el agua salada. No se puede ahogarse allí, incluso si no sabes nadar. Estubimos allí 7 días y tres veces fuimos en excursiones. Pero yo quise sólo tomar sol.

Me gusta estas vacaciones mucho, porque yo recibió un boncreado bonito y conoció con amigos nuevos.

7. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.º año; inglés B2.

Cuando tuve 15 años, mi maestra de ingles ofreció a nosotros todos a ir a San Petesburgo por algunos días en mayo. Y aquel mayo dos mis amigas, yo y otros estudiantes fuimos allí.

Este viaje fue muy interesante, y estupendo, porque San Petersburgo era ciudad tan preciosa. Tuvimos allí muchas excursiones diferentes, fuimos a los lugares interesantes, por ejemplo, a los museos, exposiciones de pinturas. También tuvimos un hotel muy agradable y cómodo con las ventanas muy grandes y bonitas y con servicio bueno. Con mis amigos nos divertimos mucho allí.

Creo que este viaje es mejor de mi vida, lo me gustó mucho y espero en mi futura yo voy a tener muchos tal vacaciones en mi vida.

8. Datos del alumno: Centro de lengua española y cultura, 1.º año; inglés B2, armenio L1.

Mi mejores vacaciones eran en Hollando. Iba a visitar a su hermana. Mi hermana vive allí con su merido y dos hijos. Allí me gusto mucho, por que es muy agradable en Hollanda y la gente es amable.

Nunca estamos sentados en su casa, cada día iban a pasear, por que en Hollanda hay muchos lugares hermosos. Yo y mi hermano fuimos en entretenimiento centavos. Tenían un delicioso desayuno en cafes o restaurantes. En el verano hay grandes descuentos en ropa, por eso fuimos de la tienda por un par de horas al día, pero es era no interesante para mi.

Lo que mas que me gusto es la excursion en barco, así como he visto los lugares de interes de Holanda.

Cada día iban a pasear en bicicleta, una vez me he asustado de la máquina que iba muy cerca y casi se me cayo. Fue muy inesperadamente y estuve muy asustada.

Me sorprendió que en Holanda hay la ciudad de Armenia y la iglesia de Armenia. Es una hermosa ciudad y allí viven muchos de los Armenios.

Conocía a muchas personas, veía hermosos lugares, pasaba el tiempo con mi hermana y su familia. Me gusto mucho. Estoy perfectamente celebró sus vacaciones.

9. Datos del alumno: Centro de lengua española y cultura, 1.^{er} año; inglés B1.

Creo que mis mejores vacaciones fueron en 2014, en agosto.

Mis padres y yo fuimos a Italia. Nosotros llegamos... aeropuerto de Venecia por la noche. Antes habíamos reservado una coche con la ayuda de internet. Pero, cuando nosotros preguntamos sobre nuestra coche en la empresa, empleada dijo que nuestra tarjeta incorrecta y por eso no podimos la coche. Esta situación influí muchísimo a nuestros vacaciones.

Utilizaban la transporte público todo tiempo y este es bastante difícil y muy interesante. Nosotros nos sentíais como habitantes nativos. Exepto de Venecia visitamos Liido, Florencia, dos pueblos cerca de mar, Roma y Milan.

El evento lo recuerdo mas por muchos emoción. Para llegar a un pueblo tuvimos que hacer transbordo en Roma, pero pausa entre dos trenes era muy corta. Corriamos, empujamos y por eso perdonabamos el las todos lenguas que sabemos. Por fin, la quía de tren mantenía este tren para nos y nosotros pudimos entrar.

Recuerdo aquellas vacaciones como las mejores en mi vida por que estas días no eran igual de otros vacaciones.

10. Datos del alumno: Centro de lengua española y cultura, 1.^{er} año; inglés B2; estancia de un año en España.

Recuerdo que mis mejores vacaciones fue en 2008, dos años antes de nació mi hijo. Fuimos en Italia con mi marido durante 2 semanas, porque tuvimos nuestros vacaciones de trabajo.

Hemos seleccionando este país porque en nuestro boda pensamos ir allí cuando podemos. Creo que Italia es mejor país en mundo para verse. Un mes antes de viaje hemos reservado un hotel con cinco estrellas y con auda de mi mejor amiga compramos los billetes a avion. En Italia estabamos en Roma, donde íbamos a pasear cada día en diferentes calles de este ciudad, comíamos tradicional comida de Italia, como pasta y pizza; veíamos mejor vino, comíamos fresa pescada y carne de vaca. Un día alquilamos un coche para tres día, y fuimos a otros ciudades y pueblos de Italia.

Recuerdo aquellas vacaciones como mejor en mi vida porque me sentí muy feliz, porque supe mi marido más.

Ahora cadas años ibamos a vacaciones en diferentes países, ibamos las tres personas ya, con nuestro hijo, pero cada vez recordámos nuestro primero viaje con amor y feliz en nuestros cabezas.

Creo que cada viaje es como una historia y cada gente no puede olvidarla.

11. Datos del alumno: Centro de lengua española y cultura, 1.^{er} año; inglés B2.

Las mejores vacaciones en mi vida fueron en Octubre, 2014. Mi familia y yo fuimos a Dubái. Pasamos dos semanas por ahí, pero para mi esto hizo el efecto de el mes o más. El tiempo era muy comfortable, no estuvo caluroso y el mar era muy agradable.

Visitamos muchos lugares interesantes: oceanarium, Burj Al Arab, Burj Khalifa, Abu-Dabi, el parque de Ferran Burj Khalifa la recuerdo por su influencia romántico, por su apariencia magica, después mi familia y yo pagamos y paseamos en una barca ceca de la torre y vimos las fuentes famosas de sus música completamente al lado de nosotros. Era magico!

Cuando visitamos el parque zoológico tuvimos un incidente ridículo. Paseamos calmoso y reunimos irse, cuando vimos los monos. Un mono se movió su boca de manera extraño y me pareció que el es insolente. Entonces salté a un lado y hice justo porque el mono escupió al lado de lugar donde yo estuve de pie. Encontrarse que esto no fue el primer caso y mono ya había hecho antes.

Pero apesar de esto fueron mi mejores vacaciones.

12. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año (1.^{er} año de ELE); inglés B2.

Me gusta mí país mucho y por eso me gusta viajar en Rusia. Creo que mis mejoras vacaciones en verano pasado. Fuí a Moscú a mí amiga. Había la visitado en 2014 y en ese momento alguien robó mi monedero con todos mis dineros! Por eso yo quise pasarlo mejor.

Yo volé de Ufa y esta fue la primera vez, cuando volé solo una. En Moscú tuvimos el tiempo perfecto. Paseábamos en el parques, cementeríos (es no es extraño, me gusta pasear en las cementerios, porque tuvieron un ambiente muy especial), comíamos en las cafeterías diferentes, fuímos al concierto y etc. Cuando paseamos en Arbat encontramos a un actor famoso, pero yo olvidé su nombre. Tambien fuimos a zoológico de contacto, dónde yo tocé los animales diferentes, por ejemplo el zorro, mapache y la cabra arrancó mis cabellos y mordió mí falda.

En la última día, yo llegué al aeropuerto un poco tarde, pero yo llegué para mí vuelo.

13. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año (1.^{er} año de ELE); inglés B1.

Mis mejores vacaciones fue en verano pasado. Siempre cada verano mi familia fue a la mar para descansar. Fuimos con mi mama y hermano, en el mar negro. El nombre para está lugar es Pshada. Está es no ciudad, solo pequeño pueblo, con los costas largos y playes y buenos arenosos.

Mi gusta mucho eso viaje porque hace un poco calor y no hace frio. Yo no quero tomar el sol por eso está tiempo hacía perfecto para mi. Antes, fuimos a diferencia excursion. Mira el faro grande, la catarata entre de Montañas y muchos lugares durante de casferos.

En el fin de día, iramos divertirse, fue a la restorante, comiamos y tenian bueno descanso. Tenian muchos anecdota curiosa, no recuerdo nada. Recuerdo que yo rompé un castillo de arena y traté construir lo mismo pero no puedé.

Si dice verdad yo tengo mismos vacaciones cada año pero eso fue más divertido y bueno hay muchos maravillosos recuerdos.

14. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año (1.^{er} año de ELE); inglés B2; estancia de 2 meses en España.

Mis mejores vacaciones fueron en la España en la isla de Mallorca. Una vez yo con mí amiga resolvimos ir en senderismo en la montaña. Estuvo el tiempo caliente y el sol brilló muy fuertemente. Llavemos dos botellas de agua y solo uno paquete de galletas. Hicimos un viaje. Despues dos horas las reservas de alimentos estuvo final. Quisimos beber pero vimos solo las montañas y las cabras salvajes. Los coches pasaron y no

prestaron atención. Vimos vista hermosa de la de la mar pero estuvimos cansado. Después de las cinco horas venimos al faro y encontramos una café con cola frío. Fue un momento hermoso. Entonces una de las cabras se me pegó en todo viaje. No podimos pedir un taxi y empezamos buscar turistas en la coche para volverse. Buscamos mucho tiempo y al final los trabajadores de el faro aceptaron montar en su coche. Estuvimos felices.

15. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 1.^{er} año; inglés B2.

En 2011 yo con mi familia fuí a Turquía. Todavía con nosotros fuimos a nuestros amigos. Nuestro hotel está situado en Kemer. Vivimos en hotel de cinco con vistas al mar. Cada día fuimos íbamos a nadar y tomar el sol. También, nos gustaba jugar al voleibol en la playa. Pasé tiempo con mi hermano menor. A veces nos fuimos en viajes a lugares interesantes en Turquía. En la noche fuimos a discoteca, y luego cenar en el restaurante. Una vez estábamos en el parque acuático. Nos gustó mucho, pero no nos cemamos mucho en el sol. Una día fuimos en un viaje de pesca. Yo con mi hermana menor cogimos un montón de peces. Entonces papá preparó pescado un la hoguera para nosotros. Comimos pescado y contamos historias interesantes. En últimos días fue la lluvia, que no sabía nadar y fuimos al aeropuerto. Nuestro vuelo retrasaron y llegamos a casa al día siguiente. Me gusta mucho esta viaje.

16. Datos del alumno: Escuela de lengua y cultura española, 2.^o año; inglés B1, alemán A1.

El mejor viaje de mi vida era en París. Es una ciudad romantica y perfecta para disfrutar la belleza del país frances. Estaba en París con mis amigos del colegio, porque nuestro colegio organizó este viaje.

Visitamos muchos lugares de interes como el Louvre (la Lumbrera), la torre Eiffel y el Palacio de Versalles.

Quiero hablar sobre un caso interesante que ocurrió con nosotros en el Louvre. Nuestra maestra nos perdió así que tuvimos que entrar la Lumbrera en gratis. Con mis bajos conocimientos del Inglés, logré convencer al guardia dejarnos y desde ese momento decidí que estudiaría la traductora porque me encantó hacerlo. Pasabamos semanas en el Paris y puedo decir que nunca olvidaré sobre estos momentos maravillosos!

Si seré la oportunidad de ir a París otra vez, seguramente, iré!

17. Datos del alumno: Escuela de lengua y cultura española, 2.^o año; inglés C1, alemán A1.

Mis mejores vacaciones han pasado en el mar, cuando con la mamá era en Tailandia. Pienso que Tailandia es el mejor país. Allí el oceano milagroso, las muy buenas personas, el sol caliente, la comida muy sabrosa y las frutas.

Eramos en muchas excursiones veian las cascadas, los templos, la naturaleza buena, así mismo nos daban de comer a los cocodrilos. Nuestras vacaciones duraban días. En este tiempo me bañaba mucho y tome el sol.

Esto eran las mejores vacaciones porque descansaba con la mama en tailandia -en tal pais hermoso. Tendria muchas ganas de llegar en Tailandia otra vez.

18. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año (1.^{er} año de ELE); inglés B2.

Pasé mis vacaciones mejores en mi ciudad. No tuve posibilidades muchos para viajar, pero no lamento.

En 2015 año pase mis exámenes finales y por eso no sentí la responsabilidad. Hacia que me gusté cada día.

Pasaba mucho tiempo con mi novia, iba docenas de kilómetros cruce la ciudad de borde de borde. Pasaba noches con mis amigos. Hablábamos de todo en el mundo.

Por supuesto puedes decir que eso no tan interesante como viajar en el extranjero. Pero prefiero romántico de mis capós. Esté es lo mejor para mi. El mejor de todos.

Nivel A2

19. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Yo vive en la capital de Crimea, en la bonita ciudad de Simferopol. En Simferopol no tenemos el mar y por eso yo y mis amigos fuimos a la costa sur de nuestra península cada verano. La mejor ciudad de vacaciones en mi opinión, en la costa sur de la Crimea es Alushta. Alushta es la ciudad muy pequeña en el Mar Negro, que está rodeado por todos lados por montañas. Por lo general, nuestro viaje hacia el mar, estamos planeando para dos o tres días. Pensamos en lo que la playa que deberíamos ir y lo que vamos a hacer después del mar. Cuando estamos pensando exactamente, estamos de acuerdo en un tiempo e ir a descansar. Este verano, cuando fuimos a Alushta, que estaba muy caliente, a unos 35 grados. En la playa nadamos, jugado con una pelota, saltar desde el muelle, comían dulces orientales y simplemente disfrutar. Después de la playa, fuimos a dar un paseo en el paseo, ver el atardecer y escuchar el sonido de las olas. Fue un día maravilloso y creo que fue el mejor día de todos mis vacaciones.

20. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Hace dos años, fui a España con mis padres. Mi hermana estaba casada con un mexicano y ahora vive allí. La ciudad en la que vivimos es Mallorca. Antes mi hermana Elvira vivió allí, abrió la cafetería. Ahora ella viva en Madrid. Viaje es muy maravilloso, yo y mis padres fueron a diferentes ciudades de España. Sobre todo me gustó La Sagrada Familia en Barcelona. Antonio Gaudí es gran arquitecto. Su construcción es increíble. Él es mi arquitecto favorito. Todos los días fuimos a la playa. España es un país de extraordinaria naturales. Me encontré con los amigos de Elvira. Todos hablan Ingles. Fuimos a la cafetería, comí la paella, dulces españoles. Me gustó la comida española. Mis padres quieren que vivía allí también, por eso estudio español. Me gustó mucho este país, durante el tiempo que pasé allí. Espero que este verano voy a pasar allí de nuevo.

21. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Una vez yo divedí ir de vacaciones con mi amiga. Se llama Saida. Nosotros hablamos sobre nuestros vacaciones. Y decidimos ir a Krasnodar. Dos nuestros amigos fueron ir a

esta ciudad con nosotros. Sus nombres son Andrew y Bulat. Reflexionamos nuestras vacaciones hace dos o tres días. Fuimos en coche de Bulat. Nos llenamos de maletas y nos fuimos en coche de Kazan a Krasnodar. Fuimos dos días. Quedamos en hoteles cómodos y comimos en cafés diferentes. Estuvimos en Krasnodar hace dos semanas. Nosotros fuimos en el cine y vimos muchas películas. Descansamos mucho. Fuimos en los parques. Nuestra tradición fue desayunar empanadas en uno café muy cómodo. Sobre todo me ha gustado dar paseo por las calles de Krasnodar por las noches.

Después decidimos ir al mar. ¡Estuvo increíble! Allí salimos de marcha y se bañamos. Estuvieron contentas. Se divertimos, comimos muchas frutas y reímos. Luego decidimos regresar a casa. En el camino de vuelta fuimos en Samara. Olvidé decir, que fui de vacaciones en verano, por eso el tiempo fue muy claro y sol. Disfrutamos el tiempo y la comida, que comimos en café “La scala”. La verdad, ¡pasamos lo fenomenal!

Espero, nosotros vamos ir de vacaciones de nuevo.

22. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Mis vacaciones fueron maravillosas. Fue un viaje espontáneo. Ya que el viaje no era en familia, decidí llevar mi amiga. Pero primero fuí a un campamento de verano, dormíamos en cabañas y estuve una semana allí. Luego me fuí a un hotel con mi amiga donde allí vinieron unas amigas de Moscú. En este hotel reunido nuestra familia y amigos. A las tres semanas volví a irme al mismo hotel pero con mi madre, allí hice un grupo de amigas muy divertido. Desayunábamos juntos, almorzábamos y hasta cenábamos. Fuí a playas, íbamos por la noche a pasear por los jardines. En el último mes del verano, iba a la playa con mi familia y me lo pasaba muy bien. Unas de las cosas que también me gustaba fue montarme en la moto de agua de mis tíos en el sur. Cogimos la moto de agua en una playa que había mantas, eran super grandes. Cuando me monte en la moto de agua con mi tío cada vez a girar me iba para un lado de lo rápido que iba.

El verano pasado fue muy divertido, y me pasó un tiempo con la familia y amigos. ¿Me gustaría repetir este verano? ¡Por supuesto! Quiero que el verano duró más de tres meses.

23. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Yo no puedo decir que he estado en Turquía o Francia o Alemania o otras países extranjeros, y por eso no he visto la belleza de estos países. Pero una vez yo fue en un pueblo, que está más cerca de mi pueblo natal, que Alemania. Y estos lugares, yo creo, tienen la misma belleza.

Mi abuelo tenía que hacer algunas cosas muy importantes en ese pueblo (no recuerdo que cosas). Y como yo estaba en su casa él decidió viajar allí conmigo. Subimos en el coche y empezamos nuestro viaje bastante largo. Durante el tiempo de viaje visitamos muchos otros pueblos, por ejemplo, Nikolskoe, Kirbi, Rozhdestennoe... Finalmente, llegamos allí. A pesar de mi lugar se llama “pueblo” también, había diferencia muy grande entre mi pueblo y pueblo, donde llegamos y que se llama Saralí. La primera cosa que yo sentí era el aire muy fresco. No había caminos, no había coches, pero había la natura muy bonita, árboles, flores, animales. Es que mi pueblo natal tiene todas cosas de ciudad como cafetería, restaurante y supermercado y por eso yo no vía la natura real.

Esto era cuatro años pasado y yo agradezco a mi abuelo por estas vacaciones.

24. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1, alemán B1.

Cuando era pequeña, mi familia y yo fuimos a Indonesia a la isla Bali. Viaje con mi madre, padre y mi hermano mayor. Fue en el año 2009. Recuerdo que mi padre planeaba este viaje mucho tiempo porque lo era sueño de mi hermano.

A Indonesia volamos en el avión 13 horas, mi hermano Artur y yo estuvimos cansados y tuvimos mucho sueño. Cuando llegamos a la Indonesia hizo mucho calor y hizo buen tiempo. Nosotros vivimos en el hotel muy bonito y grande, que estuvo cerca del océano Índico. No pasábamos mucho tiempo en la playa de nuestro hotel porque casi siempre había marea. Por eso íbamos a la otra playa. Mis padres reservaron muchas excursiones: fuimos a la ciudad antigua, al volcán de Dios Batur, al rafting por el río montañoso y a la playa más bonita en todo el mundo. Recuerdo que me gusto más el rafting porque en este día estuvo mi cumpleaños. Tuve 12 años. En rafting mi familia y yo pasamos el buen tiempo, fuimos en lancha y nadamos mucho en el río montañoso. Después celebramos mi cumpleaños en el restaurante de cocina indonesio. Comimos pescado y mariscos muy frescos porque el restaurante estuvo cerca del océano. También me gusto mucho la excursión a la ciudad antigua. Me enteré de muchas cosas nuevas de la historia de la Asia y de la religión de los habitantes de la isla Bali. Visitamos muchos templos de buddismo y allí me gusto mucho porque el monje mostró a nosotros como la gente de Indonesia ora.

En el futuro me gustaría viajar a Bali una vez más, porque este lugar es muy bonito y místico.

25. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1.

Cuando era niña, tenía un sueño visitar Disneyland, porque me gustaba dibujos animados de Disney muchísimo (y me gustan ahora también).

Y una vez mi hermana y yo decidimos ir allí, dentro de unos años.

Pasaba aproximadamente ocho años, yo tenía 16 años, trabajaba un poco; todos los amigos iban a otros países, pero no yo. Estaba muy triste y por eso una vez dije a mi hermana, que nosotros necesitaban ir a Paris para realizar nuestro sueño. Trabajé durante el año y finalmente en 2014 acopié suficiente dinero para este viaje.

Mi hermana y yo visitamos cinco países con la vuelta y estaban en Paris para tres días. En segundo día visitamos Disneyland y este día fui uno de los mejores días de mi vida! Nosotros estuvimos cansados, pero muy felices. Y Paris es una ciudad muy bonita, pero en tercer día nos perdimos en barrio de latino y por eso casi perdimos el lancha. Mi hermana no sabe orientarse en ciudades extranjeros, por eso yo necesitaba buscar la vía misma, aunque yo estaba 16 años, a mi hermana 22!!

Finalmente, con ayuda de transeúntes y con la mapa nosotros buscamos el metro (En realidad yo mismó busqué el metro, a mi hermana hizo casi nada!).

Pero ahora, cuando recordamos este viaje o contamos a nadie, más recordamos no la visita de Disneyland, pero la perdida, porque fui muy horriblemente, pero alegre!

26. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B2.

Una vez, mi familia y yo decidimos ir a Grecia. Llamamos a nuestros familiares y amigos y compramos las entradas. En el avión he dormido y cuando aterrizamos en la isla de Rodas, vimos hermosas montañas y una estatua bonita en la colina.

El hotel no era muy agradable pero la comida en el restaurante del hotel estuvo muy rica. Durante las vacaciones nadamos en el mar Mediterráneo y tomamos el sol mucho. Más, fuimos a cabo Prasonisi. Es el lugar cuando dos mares conectan y este lugar es muy bonito y nos gusta mucho!

A la playa mi hermana, mis primas y yo jugamos a la petanca y al voleibol, montamos a los caballos, comimos las frutas y bebimos zumo.

Creo que, estas vacaciones son mejores vacaciones en mi vida porque tuvo un montón de diversión y esta fue la primera vez cuando descansé con mi hermana, mis primas y mis amigos en el mar. Más, conocí con el hombre de Riga. Es muy alegre y sociable y echo de mi amigo.

27. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B1, persa A1.

Mis mejores vacaciones fueron en Dubai. Fueron allí con mis padres y disfrutaron mucho. Fuimos en el junio para mi cumpleaños y cumpleaños de mi padre. Visitaeron más de dos ciudades: Fujeirati y Sharjah. Fueron muy bonitos, interesantes, maraviosos también. Tuvimos muchas excursiones interesantes, por ejemplo: un viaje a desierto en coche, fue muy un viaje extremal porque el conductor condujo muy rapido y tuvimos miedo un poco. Luego visitamos el centro de ciudad, fuimos en centros comerciales muy grandes y famosas, compramos ropa mucha, regalos bonitos también. Además, no olvidamos tomar el sol en la playa. Después fuimos en restaurantes de la comida arabica, fue muy rico y raro un poco también. Aunque en Dubai la temperatura es muy bochorno yo y mis padres gustabamos cuando hace sol. Normalmente, la temperatura es muy calor, +45 sobre zero, y por la tarde +33 sobre zero, en Emiratos Unidos el clima es muy húmedo incluso si siempre hace sol, y llueve solo 5-6 días por el años en enero. Luego, pasamos mucho en la playa, en las calles, en el centros comerciales. Gustabamos mucho y siempre queremos regresar en este país, y espero en tiempo pronto ibamos allí otra vez.

28. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.^{er} año; inglés B2, tártaro A2, turco A1.

Una vez decidí ir a Suecia de vacaciones con mi profesora de geografía y los estudiantes de mi clase y mi escuela. Primero visitamos Helsinki, Finlandia. Esta ciudad es muy moderno y agradable. Visitamos el parque principal, el centro comercial principal y las tiendas de recuerdos. En una de las tiendas compré una bufanda de marca. Por la tarde abordamos un barco y navegamos toda la noche a Suecia. Este barco fue muy gran y perfecto. Tuvo trece pisos, como el Titanic legendario. Dentro había un ascensor transparente, un montón de tiendas y un restaurante con comida gratis y un club y muchas otras cosas.

Por la mañana llegamos a Suecia y por eso estaban muy contentos!

Paseamos por la calles contiguas, comemos en un de los restaurantes más famosos y antiguos, fuimos a un gran número de museos y fuimos casi todas las tiendas de recuerdos.

Fuimos a una de las tiendas de comestibles, quiso comprar el jugo y un chico de mi escuela, que era mayor que yo por tres años quiso comprar los cigarrillos. Y cuando llegó su cola y dijo a vendedor: “Ím cigarettes”. Me reí hasta las lágrimas.

No queremos dejar de Suecia. Estocolmo es una ciudad muy tranquila, antigua y excelente.

Cuando cruzamos la frontera de regreso eso chico me hizo reír otra vez.

Cuando fuimos al duty-free para comprar la comida, eso chico quiso comprar a chicle. El chicle fue en el paquete de sesenta chicles. Luego él metí uno y fui al cajero. Al final le hicieron a comprar todos sesentos chicles. Todo nuestro autobús se reió de él.

Así fue como pasé mis vacaciones inolvidables.

29. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.º año; inglés B2.

Quiero decir de mis mejores vacaciones en la vida. Cuando yo estaba en la escuela, yo iba a la pista de baile de la escuela. Hace dos años decidimos ir al extranjero en el concurso internacional. Fue muy interesante. Para nosotras fue un total de 16 personas. De Moscú a Brest nos montaron en el tren. Entonces, cruzamos la frontera y aquí nuestra aventura alegre empezó. El concurso tuvo lugar en París. Allí pasamos unos días antes de la actuación. El primer día llegamos y descansado después de un camino largo. A la mañana siguiente nos fuimos de excursión. Primero dimos un paseo por la ciudad, luego tuvimos un paseo en barco por el Sena. Luego vimos la Torre Eiffel. Ella es realmente muy grande. Después de esto, hemos visitado el museo del Louvre. Hay un montón de gente y todo el tiempo tenía miedo de que alguien pueda robar mi bolsa. Nuestro recorrido continuó y vimos la Catedral de notre dame. En París es una gran arquitectura. Pero más mi lugar favorito fue el de Montmartre. Es mi lugar preferido en todo el mundo. En el cuarto día de nuestra estancia en París tuvo lugar el concurso en sí. Hemos estado con dos bailes. El concierto se celebró en la pequeña pero muy hermoso teatro. Ganamos y tomaron el gran premio. Este viaje se me quedó grabada. Desde entonces, he decidido aprender idiomas para acercarse a otra cultura y de volver algún día a Europa. Estos días fueran las mejores vacaciones de mi vida.

30. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.º año; inglés B1, tártaro B1.

Recuerdo un viaje cuando yo era cinco o seis años. Yo con mi familia (madre, padre, un hermano, una hermana y un perro) fuimos de vacaciones a Baikal. Es un lago muy grande (el más grande de todo el mundo!), puro y inolvidable. Viajamos a Baikal cinco días en el coche.

Allí bañábamos y paseábamos cada día. Jugábamos con mi hermano mayor que se llama Sargon y con mi hermana que se llama Gloria. Vivíamos en las tiendas de campaña y en casa de amiga de mi madre y en los hoteles, vivíamos donde queríamos durante casi un mes.

No recuerdo todo porque yo estaba muy pequeño, pero yo recuerdo que este viaje me gustaba mucho. Hemos recogido las piedras de la costa del lago, que son muy hermosos, suaves y de mil colores. Estas piedras hasta ahora tenemos en nuestra casa y nos recuerdan sobre el viaje. Recuerdo también como junto a nosotros vivían las ardillas

y comían nuestra comida, y también como he perdido allí un recuerdo en forma de tortuga y por eso estaba llorando mucho.

Ha pasado mucho tiempo ya, pero yo todavía recuerdo aquel viaje que me gustó mucho. Creo que voy a visitar este lago otra vez. Realmente nosotros fuimos a Baikal otra vez después de varios años, pero tuvimos un accidente ahí y volvimos casi inmediatamente.

31. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1, alemán B1.

Durante mis mejores vacaciones dos años antes he visitado a mis abuelos en el pueblo. ¡Hace eran tan calor! El cielo era despajado, azul y transparente. Pasaba tiempo en la playa, me bañaba en el río con mis amigos. Es Dima y Andre.

Dima le gusta tomar el sol, por eso está tan moreno. Una vez el durmió en el sol, al mismo tiempo que nosotros bañabamos. Andre y yo despertábamos el. Cuando el dormió, alguien pintaba los bigotes en su cara. Íbamos en su casa para ayudar. ¡Estaba muy gracioso! ¡Sus padres estaba muy sorprendidos!

Andre le gusta ir de pesca, pero su madre sólo le permite ir con Dima, porque el sabe nadar mal.

Ayudaba a mis abuelos tambien. Mis abuelos tenían el jardin. Allí maduraban muchas frutas y bayas y yo tenía que defender la cosecha de los pájaros.

Después de visitar a mis abuelos, yo fui con mis padres a Kazan. Vimos todos los museos, el zoo y la pelicula tambien. Mi madre tiene una amiga que vive en la calle central de Kazan – Vaumana. En esta calle hay muchas tiendas. Yo y mi madre con su amiga las hemos visitado a todas.

Sólo una cosa no le gusta a mi en verano- lo que el verano termina pronto.

32. Datos del alumno: Centro de lengua española y cultura, 2.º año; inglés C1, tártaro B1.

Supongo que tenía mis mejores vacaciones cuando estudiaba en mi colegio. Era el último años del estudio. Este año era muy intenso para mí, porque necesitaba pensar en que hacer en fututo, tenía que prepararme para los exámenes. Pero verano que era antes del comienzo del año academico era más querido y feliz para mí. Aquel verano no iba a ningun sitio, no viajaba. Estaba en mi ciudad natal con mis padres que trabajaban cada día. Ellos me compraron una bicicleta, mi primera propia bicicleta. No era difícil acordarse de los hábitos olvidados de la conducción. Yo tenía miedo de ir lejos de mi casa. A pesar de esto los paseos en la bicicleta me dieron las sensaciones magníficas. Pero lo que más importante es que yo tenía una posibilidad de pasar mucho tiempo con mi amiga. Nosotros nos comunicaron dos años porque nos habíamos enemistado y aquel verano nosotras de repente empezabamos comunicar. La enseñé montar en la bicicleta. Y casi cada tarde íbamos al malecon para contemplar el ocaso hermoso.

Aquel verano ella se hizo mi mejor amiga. Ella me siempre da la alegría y la felicidad. Nos divertimos juntos y inspiramos y ayudamos una a otra. Creo que aquellas vacaciones son las mejores vacaciones de toda mi vida.

33. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.º año; inglés B2, alemán A2.

Las mejores vacaciones de mi vida fue un viaje a Alemania.

El año pasado nos reunimos en un gran compañía, preparamos todos los documentos y fué en viaje. Hicimos la ruta, por la que la primera ciudad que tuvimos a ver, por supuesto, fue Berlín. Nos gusta el Berlín por su historia y arquitectura.

Empezamos nuestra viaje por la plaza Alexanderplatz situada en el centro de la ciudad y es mas importante de este historia. Aquí encontramos la fuente de Neptuno, que representa los ríos Rin, Vistula, Oden y Elba.

A mí ha quedado en la memoria bien Edificio del Reichstag. Fue inaugurado en 1894. Cúpula de Cristal del Reichstag el edificio mas atractivo para los turistas. Despues de Berlin visitamos Munich y Hamburgo.

Estas ciudades poseen tambien una atmósfera buena y quedan grabado en la memoria por mucho tiempo.

34. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 2.º año; inglés C1, alemán A1, tártaro B1.

Mis mejores vacaciones fueron en Abril en 2014. Había venido a España por primero vez. Estaba en Madrid 3 días con mi amiga y después íbamos a Granada para una semana.

Antes de que nos fuimos, llevabamos mucho tiempo planeando nuestros vacaciones. Compramos billetes de antemano y reservamos un apartamento y comenzamos hacer unos visados.

Primeros días de viaje eran muy interesantes, sacamos fotos de callas, iglesias, plazas y monumentos. Llegamos a nuestro apartamento tarde y nos acostamos rápidamente porque paseábamos mucho. Despues de Madrid nos fuimos a Granada una ciudad antigua y maravillosa. Vivíamos en el piso de nuestra amiga que vivía en Granada. Su piso estaba en el corazon de Granada cerca de Alhambra. Alhambra es un castillo de los reyes musulmanas. Es muy grande y magnífico. En Granada nosotros paseabamos mucho, quedabamos con amigos.

Nos fuimos a Málaga en día de cumpleaños de mi amiga. Hacía calor, tomabamos el sol, nos bañabamos y nos divertíamos en la playa.

Nuestro viaje terminó en Madrid. Volvimos a Madrid en el autobus y teníamos 6 horas antes de vuelo y por eso decidimos dejar nuestras maletas en la consigna y pasear en el centro un poco. Hacía buen tiempo, estabamos en el parque y charlamos y casi olvidamos del vuelo! Pero llegamos a tiempo y todo era bien.

Recuerdo aquellas vacaciones por eran mis primeras vacaciones que preparé solo. Eran muy interesantes y inolvidables.

35. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.º año; inglés B2.

Mi madre y yo decidimos viajar a Grecia en el verano de 2013. Eso estuvo mi primer viaje al extranjero. Viajamos a la isla Creta, porque este isla es el más grande en Grecia. Estabamos aquí por por 11 días y creo que este tiempo fue bastante para descansar y disfrutar la naturaleza y el mar. Tuvimos algúnos excursiones en las ciudades de Creta.

Recuerdo una anécdota curiosa, que tuve. No me gusta tomar el sol y yo prueba a hurtarme bajo de la sombrilla de playa. Pero el sól fue muy intenso y me quema. Fue muy dolorosamente a descansar en la cama, mis hombros ardían. Tuve que admitir.

Rucuerdo estas vacaciones como las mejores de mi vida, porque fue la primera vez cuando visité otra país y pude hablar ingles con gente.

36. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 1.º año; inglés B2.

Mis mejores vacaciones fueron hace un año y medio más o menos. Fui con mi familia al Mar del Norte de Alemania. Queríamos descansar juntos.

Decidimos ir al Mar del Norte, porque allí hay mucha naturaleza, el mar, playas muy largas y posibilidades buenas para descansar. Las playas allí tienen el agua muy limpia, pudimos ver peces nadando con nosotros en el mar.

Alquilamos un coche para poder viajar por Alemania y así conocimos diferentes lugares. Fue muy divertido para nosotros. Sólo estuvimos allí cuatro días, pero fue suficiente tiempo para poder recorrer toda Alemania.

Nos alojamos en un apartamento que estaba al lado del Mar. Allí había dos piscinas, un restaurante y algunos bares. Por las mañanas durmimos mucho hasta las 10 y 11. Desayunábamos en el restaurante del hotel y después íbamos a la playa.

Hacía mucho sol, pero a veces llovó y hacía mucho viento. Eran vacaciones muy buenas.

Nivel B1

37. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1.

Yo quiero decir sobre mis mejores vacaciones en Crimea durante 1 mes. Yo estaba de vacaciones con mis padres. Yo recuerdo estas vacaciones como la más bueno, interesante en mí vida. En ese momento Crimea pertenecía a Ucrania y me sentí como si iba al extranjero. La paisaje fue excelente. El tiempo para bucear o disfrutar de la playa fue muy bien.

Todo estaba bien. A mí me gusto la gente que vive allí. Fueron muy amables y sensibles. Me gusto su mercado, porque allí había una gran cantidad de productos de madera, y también recuerdos con conchas. Yo compré estos bienes a mí amigos y conocidos.

También me gustó el mar. Me encantó nadar. El mar estaba en calma, y por eso me pasé todo el día en el mar. A mí me gusto excursiones en montaña porque la panorámica es excelente pero la subida es fuerte. A lo mismo, durante mis vacaciones yo tuve amigos nuevos y nos comunicamos ahora.

Nosotros no planificado estas vacaciones, todo fue de repente. Mi madre se admitió y decidimos ir a tomar un descanso.

Durante mis vacaciones tenía una anecdotita desagradable en el mar. Cuando yo me baño en el mar, me picaron por una medusa. Estaba muy dolida. Después esa situación, yo tuvo miedo a bañarme en el mar.

Yo tenía un gran momento y yo agradecido a mis padres por las vacaciones. Yo estaba feliz!

38. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1.

Las mejores vacaciones de mi vida fueron el año pasado. Era verano y yo tenía muchas cosas que quería hacer. Primero fue a mi abuela que vivía fuera de la ciudad porque quería descansar de los exámenes porque fueron muy difíciles para mí, necesitaba el descanso. Allí podía hacer todo: salir por la noche con mis amigos, levantarse muy

tarde, tomar sol y bañarse en el río cada día. Además, mi prima también llegó allí porque como mí tenía las vacaciones. Nosotras juntos visitábamos otra nuestra prima y jugábamos con los sobrinos.

Después tenía que volver a Kazán porque mi amiga tenía la boda en Agosto y ella me pidió a ayudarle en los preparativos para la boda. Aquellos días teníamos que llegar a las tiendas muy frecuentemente porque necesitamos muchas cosas especialmente para hacer las concursos que el novio necesita pasar por nuestra tradición. El novio hizo todo con la ayuda de sus amigos. La boda fue muy alegre. Bailábamos y cantábamos mucho. No cogí el ramo de la novia pero no estaba triste porque la chica que quería cogerlo muchísimo se cayó y todos los invitados se rieron. No pienso que ella estaba feliz.

Estos son mis vacaciones pasadas, creo que son las mejores pero puede ser que en futuro tendré incluso mejores.

39. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1.

Descanso es un parte muy importante de mi vida. Es útil para salud física y mental. Como todos los estudiantes tengo vacaciones dos veces por el año: en invierno y en verano. Creo que el tiempo en verano es más agradable y útil para mi salud física.

Mis vacaciones más interesantes fueron en 2009 cuando estaba en el camping por primera vez. Ahora voy al camping cada año pero primera vez es más memorable. Yo y mi amigos fue al Parque Nacional “Mariy Chodra” de república Mariy El. El tiempo fue agradable: hacía sol pero no hacía mucho calor. Nosotros teníamos flotación del río Bolshaya Konshaga. Este fue un experiencia magnífico! Me gustaba mucho. Una vez veíamos senda del oso en la costa!

Además me gustaba dormir en saco de dormir. Creo que es muy bien para salud pasar mucho tiempo en la naturaleza. Comíamos la comida sana que se cocinaba en el fuego. Pero la cosa que me gustaba más de todo es compañía de mi amigos. Los todos eran de edades, profesiones, ciudades diferentes pero hisimos buenos amigos y somos amigos hasta ahora.

En este camping intenté muchas cosas por primera vez. Por ejemplo, ir a caballo, recoger tienda y etc. Por eso este vacaciones son mejores para mí. Espero que habrá unas vacaciones interesantes en el camping en futuro.

40. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1, alemán A1, coreano A1.

Hola amigo!

Que interesante fue a leer tu blog!

Me han encantado tanto tus historias que decidí a compartir contigo diferentes memorias.

Sin duda, el tiempo de la juventud es el mejor y siempre estara en memorias, aunque hay algunos momentos duros. A mí me gustaron mucho los años de escuela, mi horario siempre fue lleno, pero que placer pasar el tiempo estudiando con los mejores amigos! Me encantaban mucho las clases de inglés, mi maestra me siempre inspiraba y durante algun tiempo me habria gustado ser maestra como ella. El mundo maravilloso de las cultura extranjeras me interesó y por eso decidí a unir mi profesion con las lenguas.

Los estudios en la escuela formaron mi carácter, me hicieron trabajadora y atenta. Además asistía a la escuela del arte, donde aprendía gramática musical, tocaba el piano y cantaba en un coro.

Si pudiera volver atrás ese tiempo, no cambiaría nada en mi vida, solo diría a mi misma en el pasado que no tuve que preocupar tanto por algunas cosas, solo disfrutar ese tiempo, porque el pasado y cosas malas no sirven para nada.

Pero me gustaría dar un consejo a los alumnos que están estudiando en los colegios. Creo que tienen que aprender a controlar el tiempo y no gastarlo a las cosas irracionales. El tiempo es el tesoro.

En conclusión me gustaría decir que el tiempo de la escuela es más maravilloso y los alumnos tienen que aprovecharlo.

41. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1.

Las mejores vacaciones de mi vida fueron en 2011 año cuando yo terminé 10 clase de colegio. En este año después de nuestro estudio yo y mis compañeros fuimos a St. Petersburgo. Fue mi primer viaje a esta ciudad. Pasamos en ella 3 días. Fueron muy intensos. Hemos visitado muchos lugares hermosos y visitados en las excursiones. Hemos planeado este viaje de medio año y ha resultado muy interesante y memorable. Íbamos de ida y vuelta en autobús. Uno de los chicos tocaba la guitarra y todos cantábamos y comiendo golosinas. Esto fue muy divertido. Todos éramos como una gran familia.

Después de viaje en St. Petersburgo nuestra madre nos envió con mi hermana en el mar. Esto fue muy inesperada y agradable sorpresa. Estamos muy divertidos de relajarnos juntos. El mar fue cálido y las excursiones y paisajes fueron maravillosos. A día hemos bañado en el mar y íbamos de excursión: y por la tarde paseamos por el paseo marítimo y bailando en clubes al aire. Podemos admirar las hermosas puestas de sol y el mar.

Este verano ha sido uno de los más memorables y divertidos. Me encanta cuando muchos viajes, y este verano he pasado los dos.

42. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés C1, portugués A2.

Yo estudié en el colegio bastante bueno. Era un tiempo bastante tranquilo y agradable, porque los estudios no eran tan difíciles. Lo que es importante para mí es tener buenos amigos para pasar el tiempo. En el colegio estudié con mi mejor amiga. Tuvimos muy buen tiempo con ella, pasamos los recreos comiendo dulces y hablando. Me gustó mucho este tiempo.

Casi todos los profesores eran simpáticos y tuvieron la paciencia con nosotros. Pero la profesora de química yo me acuerdo de la forma especial. Porque ella era muy talentosa y con muy buen humorismo. Además yo estudié en la clase que estaba especializado en química, por tanto tuvimos clases de química casi cada el día.

Lo mejor que le pasó conmigo durante aquellos años fue tres meses cuando mi amiga y yo faltamos casi todas las clases. Este fue en el último año de nuestra educación en el colegio. En vez de ir a las clases fuimos al parque. Comíamos en cafeterías y paseamos por las calles. Era un tiempo muy feliz para nosotros. Y ahora nos encontramos y nos acordamos de estos meses. Que nosotros gustamos muchísimo es que no obstante los clases que faltamos sacamos notas muy buenas.

Si pudiera volver atrás en el tiempo, yo cambiaría mi actitud a las notas y no me preocuparía tan mucho. Porque ahora entiendo que las notas en el colegio no son tan importantes para mi vida y no es posible aprender todo.

Mi consejo para los alumnos es disfrutar su tiempo en el colegio y no preocuparse tan mucho de las notas que ellos sacan y de la crítica de los profesores y de sus padres.

43. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A2.

En el año pasado yo fui a San Petersburgo con mi novio. Nuestro viaje fue en septiembre y el tiempo fue perfecto, muy soleado y no llovía. Estaba a unos veinte grados por encima del cero, nos pareció que en el verano al aire libre.

Llegamos a San Petersburgo en el coche. El viaje fue muy interesante y divertido.

Vivíamos en un apartamento. Alquilamos un apartamento para 5 días, lo hicimos con antelación, incluso cuando estaban en Kazán. Así que no tuvimos problemas con la vivienda.

San Petersburgo es una ciudad muy guapa. Hay muchos lugares diferentes para pasar tiempo. Han muchos museos, teatros, restaurantes, cafés y cines. Por supuesto, los precios de los mismos no son no muy bajos.

Más en San Petersburgo, me ha gustado caminar por la calle. Han muchas parkos aquí. Hay muchas plazas con fuentes también. Yo adoro los fuentes, yo fui feliz! Era calido y bien.

Han muchas tiendas con la ropa guapo también. Compre un vestido fantastico.

Mi novio le gusta la ciudad también. Tuvimos un gran momento. Quiero ir a San Petersburgo una vez más!

44. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A1, tártaro A2.

El descanso, en mi opinión, es muy importante en la salud física y mental de los humanos. Mis mejores vacaciones tuvieron lugar en Pajomýs, Sochi.

Fui a Pajomýs con mi madre para participar en el torneo de ajedrez. No sólo descansaba, por supuesto; pasaba mucho tiempo preparando al torneo, pero tengo recuerdos muy cordiales de este viaje.

Primeramente, Pajomýs es la ciudad muy pintoresca con muchas zonas verdes, especialmente con la jalinas y los cipreses. El aire allí es muy fresco. Era un placer pasear en la costa del mar Negro y gozar de ese ambiente maravilloso. El mar influye en las personas muy favorablemente. Nosotras recogíamos las conchas y las piedras pequeñas, cogíamos los lagartos y alimentábamos a los gatos que siempre nos esperaban después del desayuno.

Una vez vimos a la serpiente y a las medusas. Uno de los lagartos que había cogido otra jugadora de ajedrez llevó consigo. Era muy difícil porque unos lagartos repelen su cola cuando tratan de huir. Mi madre aún salvó un cachorro que se había atragantado con la espina.

Tengo muchos recuerdos de esas vacaciones y muchas fotografías. En general, lo que me gustó más es que siempre era rodeada de la naturaleza y por eso sentía calma y tranquilidad.

45. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.^{er} año; inglés B2, alemán A1.

Mis mejores vacaciones era en un país muy lindo, se llama – España, Palma de Mallorca. Era allí en el año pasado con mi amiga Adelina, que estudia con migo. Estaba en España dentro de una semana. Fue en hotel muy comfortable, con el acondicionado y televisores. Teníamos desayunos y cenas muy rico. Comíamos marisco con verduras y muchas frutas. Cada día íbamos del mar para bañarse y tomaís el sol. Después íbamos de excursiones con otros turistas rusos. Una vez teníamos excursión muy mágico! Nos nadábamos con delfíns en el mar abierto! Era terriblemente porque no ver orillas. Y simultaneamente interesante.

Recuerdo una historia muy loca. Cuando fui en una excursión en Barcelona mi amiga Adelina perdió en grande ciudad en el centro comercial “La corte Inglés”. Corrí en la todas plantas para encontrarla el. Luego declaró el anuncio que Adelina había perdido. Encontré Adelina en una sala llorado. Estuve muy feliz!

Estas fueron muy divertidas y interesantes vacaciones! Compré muchas ropas de calidad en España.

46. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.^{er} año; inglés B2, alemán B2.

Este verano lo pasé muy bien. Primero he visitado a mis abuelos en el pueblo. Los dias eran de mucho calor pero como había tantos arboles con mucha sombra, hacia fresquito. Mis abuelos tienen una huerta con patatas, tomates, pepinos etc. Hay que levantarse muy temprano para regar las plantas y recoger las frutas maduras.

En este pueblo hay un lago también. No es muy grande, pero es muy bonito. Dos veces de las dos semanas iba a pescar con mi abuelo.

También allí tengo un montón de amigos. Por supuesto cada domingo jugabamos al voleybol.

Después de visitar a mis abuelos, yo fuí con mi hermana a Izhevsk, donde nuestro hermano vive. Vimos todos los museos. Por cierto, mi hermano dirigió la construcción de un parque zoológico, el único en la Udmurtia.

Además de la ciudad de Izhevsk, que han completado en los ciudades vecinos. Algunos de ellos hay nombres interesantes y divertidos como Votkinsk. Honestamente, no recuerdo lo que estamos haciendo, pero fue divertido.

Ahora, yo tengo más ganas de aprender español porque mi madre dijo que el verano que viene nos vamos a ir a Madrid.

47. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.^o año; inglés B1, tártaro L1, baskir A2.

¡Hola, Fernando!

¿Que tal? Sé que tiene un blog dedicado a los recuerdos sobre tu experiencia. Quiero contarte sobre mis y si será interesante, puede enviarlas a tu página web. :)

Pues, tengo una anécdota que recuerdo de años de la educación preuniversitaria.

Una vez teníamos la clase de física. Esperamos nuestra maestra casi 15 minutos y ella no llegó. Todos mis compañeros de clase estaban cansados, porque esta clase era última. Luego, alguien gritó: "¡Vamos a casa!" Y nosotros todos empezamos a recoger las cosas. Todos tenían las caras felices y salieron de clase. Ya estaremos cerca de entrada, pero, a nuestro horror, nos vió nuestro jefe de clase y gritó: ¿A dónde vais? ¿Qué pasa? ¿Por

qué paseáis por la escuela? Nosotros teníamos miedo de estas preguntas y no sabíamos que contestar. Sentábamos a nuestros sillones con silencio y seguimos esperar nuestra maestra. De repente, llegaba nuestra maestra. Ella explicó su causa de tarde. Ella tuvo en comedor y no supo que a este tiempo teníamos una aventura.

48. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A1, tártaro A2, armenio L1.

Mis vacaciones mejores han pasado en Praga. El verano pasado mi mejor amiga y yo decidimos ir de viaje. Inicialmente queremos tener unas vacaciones gratis y pensamos que pudimos encontrar una oportunidad para viajar como voluntarios, pero tuvimos muy limitado tiempo y por eso pedimos a una agencia de turismo. La solución finalmente fue aceptada por accidente.

Pensamos que llevábamos mucho tiempo planeando todo, pero como siempre, empezamos a organizarnos en la última hora. Empecé a hacer las maletas la noche anterior de la vuelta.

Desde el principio de nuestro viaje teníamos muchísimas anécdotas. A propósito, fue la primera vez cuando nosotros llegamos completamente solas, y este fue un poco raro e incluso medroso al principio. Sino que es necesario decir que Praga es la ciudad tan atractiva y magnificente que no podíamos tener miedo más. Sentimos como si estábamos en la patria.

A pesar del muy cálido tiempo, obligarnos pasear todos los días. Intentábamos a ver todos los sitios de esta grandiosa ciudad y intentamos recordar cada momento.

Sí será uno más oportunidad a hacer un viaje a Praga, yo obligamente usarélo.

49. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 2.^o año; inglés B2, alemán A2, chino A2.

El año pasado fui a China. Mi viaje fue en julio. Hay visita de las ciudades como Beijing, Changsha y Dzhudzhou y los lugares como La gran muro Chino, el palacio de verano del emperador, la Ciudad prohibida, los objetos olímpicos. Además, subimos al punto más alto de la gran muro Chino! Fue inolvidable! Después, tuve la oportunidad de vivir un día en la china familia. A no dudarlo, aproveché esta oportunidad.

Esta familia vive en Dzhudzhou. Han cinco personas en la familia: madre, padre, abuela, abuelo y chica maravillosa Liu, con quien invente amistad muy magnífica.

Visitamos muchos lugares: el karaoke, el restaurante, las calles hermosas y el museo. Tenemos éxito hacer muchas fotos pintoresco.

Esta familia maravillosa me dio un montón de regalos y de una miel verdadera y deliciosa. Después, caminamos en la calle Taypinde. Esta calle es muy similar a la calle Bauman en Kazán. Hay compré muchos regalos para mi familia. En el último día de nuestra estancia en China fuimos al centro comercial y pasamos todo el día haciendo fotos y ver películas. Creo que este viaje fue más memorable y productivo. Mejoré mi chino, inglés y aprendí muchas cosas nuevas sobre la cultura de China. Estoy deseando el próximo verano para volver a este país maravilloso!

50. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 2.º año; inglés B2, francés A2.

Si hablar sobre mis mejores vacaciones, pasó en Italia con mi amiga. Fue un viaje aventurero, que no olvidaré nunca en la vida.

Llevábamos mucho tiempo planeando nuestro viaje – elegíamos los vuelos de Rusia a Italia, los hoteles donde planeábamos a vivir y, por supuesto, lugares históricos a ver. No queríamos comprar una oferta de viajes porque no contenía las ciudades más conocidas en Italia, por eso decidimos visitar Roma, Milán y Venecia independientemente.

Primero fuimos a Roma y hemos perdido de inmediato porque no había ningún índice en Inglés. Nos quedamos encantados con la arquitectura maravillosa. Caminamos todo el día, comiendo buena comida y disfrutando de las vacaciones.

Dos días más tarde compramos billetes para el tren a Milán. Allí me encontré con mis viejos amigos y nos mostraron esta ciudad increíble. Subimos a la azotea de la catedral de Milán. Desde allí se puede disfrutar de una vista maravillosa de la ciudad.

Dos días más tarde, otra vez compramos los billetes de tren. Fuimos a Venecia. Nos arriesgamos y fuimos a una estación desconocida para llegar al hotel pronto. Entre la noche caminamos con las maletas a lo largo de un barrio desierta de Venezia. Era terriblemente. Pero a la mañana siguiente nos admiró la belleza. Dos días después volamos a casa. Mientras estábamos allí, filmó todo en video. Ahora tengo un video sobre nuestras aventuras allí.

A veces me revisarlo y me da cuenta de que fue el mejor vacaciones en mi vida.

51. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.º año; inglés B2, alemán A2, tártaro A1.

Este verano me lo ha pasado perfecto. Con mi familia viajamos a Sochi a la playa del Mar Negro. Tuvimos mucha diversión.

Nos alquilamos una casa y por eso teníamos un montón de dinero para entretenimiento.

Mi hermanito jugó en la arena, hizo castillos de arena con ayuda de yo. Con mi madre fuimos de compras a una tienda. Compramos recuerdos, ropa, objetos. Me compré un par de zapatos muy bonitos y ahora los miro y recuerdo este viaje.

Casi todos los días nos metimos en el mar y nadamos hasta cansarnos. Tomamos el sol cada día y estábamos muy morenos. Un día mi padre alquiló un barco y fuimos en barco dos horas.

También una vez nos recorrimos alrededor en el camino de vuelta de la playa a la fuente de la playa en las bicicletas. Eso fue maravilloso. Una vista es el mar, los otros es la montaña. Realmente me hizo olvidar todo lo necesario para relajarse.

Me divertí mucho y realmente espero con ansias las vacaciones que vienen para ver a donde vamos a ir la próxima vez.

52. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.º año; inglés B2, alemán A1.

A todas las personas les gusta viajar mucho. Por supuesto, cada uno si nosotros tiene un recuerdo especial de su viaje.

Creo que todos tienen su propio lugar favorito y un deseo de visitarlo. Para mí este lugar era San Petersburgo. Estuve allí hace 2 años y fue una gran experiencia.

Nunca he estado en el extranjero es por eso que siempre he querido visitar San Petersburgo. Mi amiga y yo fuimos allí por una semana. Fuimos a los museos, galerías de arte, parques, lugares de interés y otros lugares increíbles.

Lo que me gusta más es que hay unas vistas impresionantes de la naturaleza y de la propia ciudad. Antiguos edificios, carreteras, parques - todas estas atraen la atención.

Recordé exactamente este viaje quizás porque era mi primer viaje real que hice sola. Yo estaba enamorada de la ciudad. A veces pienso que mi alma dejó allí.

Estamos preparados para este viaje todo el tiempo. Hemos querido que sea inolvidable e interesante. Es por eso que habíamos planeado para visitar Hermitag y otros lugares históricos y antiguos.

En conclusión, tal vez fue el primer lugar que visité y me encantó la mayoría de cosas, pero hay un montón de otros lugares y países de todo el mundo. Y el próximo país que quería visitar es Montenegro.

53. Datos del alumno: Grado en Filología Inglesa, 3.^{er} año; inglés B2, alemán A2.

Para mí años en el colegio fue no interesante. Porque tenía muchas clases, que no usaba en la vida. Por ejemplo, yo no podía entender, para que estudiábamos matemáticas, muchas formulas de química, hablamos en tartaro. Me interesaba historia, estudios sociales y economía. Con estas temas puedo hablar con mis amigos y con gente.

Recuerdo a mi profesora de historia, porque ella sabía de magia. Ella cojió conocimientos de historia sólo por un año y no nos enseñó nada más. Y también recuerdo profesora de inglés, después de ella yo no sabía inglés y no podía hablar con extranjeros. Aunque de mi período de escuela fue peor la lengua tartara, yo no entiendo y ahora, porque teníamos clases de tartaro más, que de lengua ruso. Había también profesores muy buenos. Por ejemplo, por el profesor de economía me enamoré del tema. La profesora de literatura era enciclopedia andante y siempre tenía muchas historias para contar.

Y mejor de este tiempo fue comunicación con mis amigos. Los primeros años yo visitaba escuela sólo para jugar y charlar con compañeros de mi clase.

El sexto grado nos gustaba jugar con estrellas de fuego artificiales, y un día nuestro guardia nos cogió y en próximo día nos llamó el director y nos reñó.

No quiero volver en escuela.

54. Datos del alumno: Grado en Traducción e Interpretación, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A1.

El verano pasado mi familia y yo fuimos a Sochi para descansar de sus problemas, nuestra ciudad y solamente pasar tiempo juntos.

Este viaje fue mi sueño, porque yo nunca he ido al mar. Nosotros fuimos en coche ahí. Cuando nosotros iríamos, nosotros atravesábamos muchas ciudades, que fueron muy únicas y bonitas. Además nos quedamos para comer. Después de dos días, nosotros llegamos a ciudad. Nosotros estábamos cansados, por eso fuimos a dormir. En otro día, después de almuerzo, íbamos al mar. Quiero decir que yo no puedo nadar, pero en esta vacación yo he acabado por nadar y estaba muy feliz. En el primer día mi padre trataba enseñarme como nadar, pero no hay manera, porque tenía un poco miedo de la agua. Al final, yo pude nadar un poco. Muy sorprendente momento de mi vida fue cuando fuimos a la excursión. Esta excursión incorporó: excursión en el abejar y en "Krasnaya

Polyana”. Ahí yo degustó la miel delicioso y llegué a la cima de la montaña. Este fue aprehensor día.

Yo recordare este viaje, porque hizo muchos casos interesantes, que yo he nunca hecho.

Nivel B2

55. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1, tártaro A1, japonés B2.

Por desgracia, mis años de colegio no me dejaron buenos recuerdos. Antes de 7 grado yo era ocupada en las clases musicales. Mis compañeros no eran amigos entre sí por eso el tiempo en el colegio era intolerable. Siempre estaba enferma.

Sin embargo en el 9 grado se cambió una maestra de clase y la maestra nueva nos mostró como hacer la vida más interesante. Era la maestra del ruso y literatura por eso su lenguaje era diverso y no gustó escucharla. En este tiempo encontré mis amigos. Ahora casi siempre estamos juntos. :)

Mis asignaturas favoritas eran literatura, ruso, inglés y tártaro.

Ahora lamento que no aprovechaba el tiempo libre. Podría estudiar español y japonés más, practicar deporte, aprender a preparar la comida, salir con mis amigos más. En mis años del colegio yo estaba en casa, veía las películas y hablaba solo con mi familia. Estudié mal, porque no entendía muchas asignaturas y no traté de entender.

Me ha gustado mucho ir al parque con mis compañeros y maestra. A veces íbamos a las excursiones.

Me gustaría aconsejar a los alumnos estudiar más, no gastar el tiempo y pasarlo con amigos y compañeros.

56. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1.

Mis años de educación en el colegio eran felices para mí. Creo que la infancia de cada persona son mejores años en su vida. Y ya que estudiamos en el colegio durante la infancia, es también uno de los mejores períodos de la vida humana.

Estudio en colegio es tiempo de amor primero, conocimiento a nuevos amigos y muchos otros sentimientos agradables.

Todos mis amigos son de mi colegio. Tuvimos una grande banda donde todos eran muy diferentes pero hubo algo común. Fuimos un poco locos. Hacíamos todo juntos: los deberes de casa, pasabamos cada día, bromabamos el uno sobre el otro y me parece que éramos más ruidosos en nuestro colegio porque nuestros maestros a menudo nos reñían.

El aprendizaje en colegio era fácil para mé. Me gustaban las clases del inglés y ruso. Yo participaba en olimpiadas cada año. Yo estudiaba ciudadoso hasta el 10 grado cuando nuestra banda de chicas conoció a chicos de otro clase y fuimos amigos. Como he dicho pasabamos todo tiempo libre juntos. Ahora tengo muchos memorias felices de este tiempo. Durante el estudio en la Universidad ahora no tenemos mucho tiempo para quedarnos juntos. Por eso os recomiendo, amigos, pasad buen tiempo en colegio pero por supuesto no olvidéis sobre exámenes y el estudio en general. ¡Sé que es difícil pero cread me que lo merece!

57. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1, tártaro L1.

Como yo recuerdo, mis estudios en el colegio era menos interesantes que en la Universidad. Yo estudiaba para ser la mejor alumna de la clase -tenía una gran rivalidad con un chico muy inteligente, me parecía el cumbre de la inteligencia, insuperable. Además, recuerdo un montón de Olimpiadas para los alumnos – tenía increíble éxito en el nivel de República y me encantaba participar en esa Fiesta de inteligencia, pero me preocupaba muchísimo por los resultados, por la rivalidad. Hay que decir que yo era demasiado ambiciosa en la escuela, tenía sueños perfectos. Puede ser por ignorancia de la vida. Sin embargo, no quiero decir que sea sabia ahora, pero entiendo más cosas en la vida.

Mi infancia y los años en la escuela eran de confianza y eso era amable. Otro dibujo de memoria es la escuela de la música. Es lamestible, que sólo ahora entiendo la fuerza de talento de mis profesoras, la belleza del arte musical, la oportunidad conocer sus tesoros, que tuve hace siete años. Muchas veces yo llegaba a la escuela de la música sólo para asistir las clases para aprobar los exámenes, no para tener placer. Ahora entiendo que estudiar para aprobar los exámenes es la cosa más desagradable en los estudios; tenía un gran miedo suspender un examen.

Yo recuerdo la búsqueda de mi profesión futura. Quiero ser un interpretor del inglés, después tuve ganas de ser un médico, científica de biología, filólogo del ruso, periodista (escribió un montón de artículos, aprendiendo la comunidad de alrededor). Y ahora tengo muchísima suerte de ser estudiando el español –aún no soñaba con esto.

58. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1.

Cada persona ha asistido las clases en la escuela. Es un gran y importante período de nuestra vida, que recordamos a menudo. El colegio incluye nuestros amigos, el primer amor y los deberes de casa. Al mencionar el tiempo de la escuela me encuentro tanto a los momentos positivos como negativos.

Durante los estudios primarios era la chica modesta, tímida. Tenía solo una amiga y estudiaba bastante bien. Me gustaba aprender alemán y yo odiaba las clases de matemática, aunque mis padres son los profesores de matemáticas.

En los estudios secundarios me convertí en la chica comunicativa y atrayente. Las relaciones con mis compañeros eran benévolas y me encantaba ser segura de mi misma. No me jacto, pero yo incluso tenía los admiradores y adoradores. Era muy dulce recibir el chocolate o notas anónimas. Pero en el mismo tiempo tenía las enemigas, que eran envidiosas. Todos estos detalles son el colegio para mí.

En cuanto al estudio era trabajadora, porque soy virgo. Hacía todos los deberes de casa y tenía miedo de omitir las clases. Mi clase favorita era del idioma y por eso ahora estoy estudiando español. Me chifla entender las lenguas extranjeras y de verdad me gustaría viajar mucho.

Estoy segura de que los maestros juegan un papel importante en toda nuestra vida. Por ejemplo la maestra de clase era la maestra de matemática. Era gorda y muy estricta. No podía pensar en los ejercicios por mi miedo. Ahora entiendo que si yo supiera mi carrera no tomaría al corazón. Ella gritaba a menudo y reñía, por eso es el recuerdo negativo.

Ahora cuando estudio en la Uni tengo muchos problemas en inglés, ya que todos lo estudiaban en la escuela. Y si yo estudiara en otra escuela yo hablaría inglés muy bien y sería la alumna perfecta. Solo una cosa me da una ventaja de que estudiaba en mi

escuela. Es que me encontré mi media naranja. Nos enamoramos y él era un año mayor. Ahora somos felices y en el verano tendremos el aniversario de 4 años.

En cuanto a las cosas que me gustaría cambiar. Me parece inútil que aprendamos la lengua tártara. Por eso si yo fuera más lista no haría los deberes innecesarios.

Supongo que cada persona tenía los tiempos interesantes y yo también. Pero por cierto... la Universidad es mejor.

59. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1.

¡Hola, Miguel!

Esta semana he leído tu blog dedicado a los recuerdos que tiene la gente sobre sus estudios en el colegio. Me interesa mucho esa tema y por eso quiero contar sobre mi experiencia personal.

Primero puedo decir que mis años en el colegio eran muy alegres y bastante felices. Tenía tres amigas y nos juntos filmábamos los videos sobre nuestra vida. Eso fue interesante y alegre. No me gustaba estudiar, pero iba a todas las clases.

Me acuerda de forma especial mi profesora de inglés. Ella siempre decía la verdad sobre la vida y eso fue muy útil para nosotros.

Como he mencionado antes, ahora pienso que el colegio era uno de los mejores tiempos de mi vida: era muy interesante comunicarse con amigas y hacer algo juntas. El otro lado de mi vida en el colegio: tenía los problemas con matemática, porque era la persona vaga y no me gustaba esta disciplina.

Teníamos muchas situaciones para reír casi cada día y por eso es muy difícil recordar algo concreto. Con mis amigas dábamos los nombres originales a la gente que nos rodeaba en el colegio – y eso era como anécdota personal para nosotras – que nadie puede entender.

Si tenía la posibilidad de volver atrás en el tiempo... Pienso que muchas cosas cambiarían. Ahora soy la persona más comunicativa y veo la vida casi completamente diferente. Esos rasgos nuevos de mi carácter me ayudarían cambiar algo en los días de mi colegio.

¿Mi consejo para los alumnos que están estudiando en los colegios? Les aconsejo que no pierdan tiempo. Que sean fuertes, felices y no tengan miedo de comunicarse mucho. También es muy importante siempre estar preparado para los exámenes.

Muchas gracias por tu blog e idea. Eso fue importante para mí contar sobre todo eso.

60. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés C1.

Recuerdo como la mayoría de las clases en nuestro colegio fueron aburridas, así que no prestábamos mucha atención al profesor y todos los profesores siempre estaban descontentos con nosotros. Muchas veces, cuando no quería ir a alguna clase, mis amigos y yo fuimos caminando por la ciudad. Por toda mi vida recordaré mis maestras de inglés: son mujeres amables y bondadosas. Siempre tienen historias interesantes para contar, y ahora, cuando visito mi colegio, es un placer hablar con ellas.

Lo mejor que pasó durante estos años es que esta experiencia y la gente que me rodeaba me cambiaran. Ahora soy más fuerte gracias a todas las situaciones dificultades.

Si pudiera volver atrás en el tiempo, no cambiaría nada. No sería la persona que soy hoy sí cambiaría algo, cada detalle de mi pasado es un parte importante de mí. Cada

conversación con mis compañeros de clase, cada conflicto con un maestro, cada minuto de cada día tiene su valor increíble.

Estos años son valiosos, porque no solo aprendemos las ciencias, sino aprendemos comunicarnos, hacer amigos, ser responsable, y ayudar unos a otros. Son claves en la formación de la identidad, así que es como preparación para la vida real.

61. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B2.

Creo que los años que una persona pasó en el colegio son más importantes, porque en el colegio exactamente estudias no solo como leer o escribir, sino como comunicarse, ayudar, querer y hacer los amigos. El colegio, sin duda, te prepara para la vida futura.

En cuanto a mí, tenía muchos amigos, cuando estudiaba en el colegio, y, gracias a ellos, mis años preuniversitarios pasaron muy alegremente. No me gustaban todas las clases y todos los maestros, pero trataba de estudiar bien. Cuando terminé el colegio, recibí la medalla del oro.

Me gustaba nuestras conversaciones entre, y durante, las clases. Me chiflaba como íbamos a casa, de un de nuestros amigos, cuando tuvimos que visitar la última clase...

En el colegio encontré mi primer amor y, por supuesto, tengo muchos recuerdos de los momentos con este chico. Desafortunadamente, hay recuerdos tristes también. Por ejemplo, mi maestra querida murió, cuando estudié en el 6 grado. Era la maestra de inglés y todos los alumnos la quisieron muchísimo.

En efecto, los años en colegio desarrollaron mi carácter, me dieron los amigos, con quien me comunico ahora.

Sin embargo, me gusta más estudiar en la universidad, porque es más interesante. Tenemos las clases, que necesitamos y queremos.

No me gustaría cambiar nada en mi pasado, porque estoy totalmente contenta con mi vida presenta. Pero nunca olvidaré el tiempo que pasé con mis compañeros de clase.

62. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B2, tártaro L1.

Recuerdo mis años en el colegio como los años difíciles, especialmente los últimos dos por la preparación para los exámenes finales. Pero ahora, estudiando en la universidad, puedo decir que el estudio en el colegio era más fácil que en la universidad. Es que molestaba mucho por los exámenes y era nerviosa. A pesar de eso me acuerdo de los años en el colegio con el sentimiento dulce, porque tenía y tengo los amigos mejores de mis compañeros de clase, con quien me comunico ahora. A veces yo incluso echo de menos al ambiente del colegio.

Me acuerdo de forma especial de dos profesores: de matemáticas y de historia rusa. La profesora de matemáticas era muy buena y tenía buen sentido de humor, por eso el ambiente en sus clases fue alegre casi siempre. Ella sabía cómo explicar un tema de modo claro y si alguien no lo entendía, ella lo explicaba y repetía hasta el momento cuando un alumno lo entendió. La profesora de historia era la mujer muy inteligente, entendido, competente, pero estricta. Creo que gracias a ella recuerdo la historia rusa bastante bien.

Recuerdo un anécdoto de los años en el colegio, que se relaciona con mi amigo mejor que era mi vecino de pupitre. A este chico le gusta charlar mucho, casi sin parar y casi siempre, incluso en las clases. Algún día la profesora de matemáticas le pregunto: "Vitya, cuanto tiempo puedes callar? ¡Vamos a cuidar la hora!" Mi amigo respondió

"vale" y olvidó de esto. En un minuto él inició preguntar a la profesora sobre un tema nueva y no pudo entender por qué toda la clase sonríe sobre él.

Si podría volver atrás en el tiempo, yo no molestaba mucho de algunas clases y no dió cuenta a las cosas no importantes.

63. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B2.

Mis años en la escuela eran llenos de muchos momentos felices y tristes. Mi primera maestra es una mujer sabia y buena. Tenía educación psicológica y siempre podría instalar el orden tanto en la clase como en nuestros cabezas. Recuerdo muchos momentos en que estábamos aburridos de los estudios, no quisimos estudiar, ni nada. Pero Luydmila Urievna siempre pudo encontrar una palabra correcta para volvernó en realidad. Es que los alumnos suelen estar con la luna en la cabeza.

Lo mejor que pasó es todas las fiestas en nuestra escuela. Recuerdo un día especial. Fue la Navidad de 2011. Mis compañeros de clase, especialmente nuestros chicos, regalaron a nosotros pequeñitos osos de color rosado, vimos las películas de Navidad juntos. Y las chicas prepararon los platos como la ensalada rusa, empanadas y sopas. Fue un día fantástico.

Lo peor que le pasó durante aquellos años es cuando debimos hacer la limpieza en el territorio de la escuela. ¡Imagínate! Fue un día lluviosa, y en el lugar de los estudios en la clase cálida y cómodo tú tienes que estar en la calle y quitar las hojas. Y todo esto para satisfacer en favor de nuestro director. ¡Que pena!

Si pudiera volver atrás en el tiempo, creo que aconsejado a los alumnos estudiar más, Y leer los libros de literatura clásica. Y, sin dudas, ¡no olvidar sus amigos y disfrutar la vida! Por que ahora comprendo que durante mis estudios en el colegio yo no daría atención a mis compañeros, que buen tiempo. Es importante cuando llegamos a la universidad, la vida pasada y la gente que en este tiempo estaban cerca pueden olvidarse en esta vida rutina.

64. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B2.

Si tuviera que hablar sobre mi infancia y juventud, diría que solo una cosa viene al pensamiento, es mi colegio. Recuerdo bien los años cuando yo estudiaba en el colegio, pero nunca los extraño. Empecé a estudiar en este colegio en 6 grado cuando me fue de otra escuela. Ese colegio en el que estudie el bachillerato y la educación secundaria era mejor de toda la ciudad.

Quería mucho mis profesores, especialmente mi profesora de manualidades porque muchas veces trabajabamos con ella, elaborabamos unos proyectos y cosíamos mucho. Ahora también mantenemos el contacto y eso es muy agradable para mí. También me acuerdo de la profesora del inglés. Sus clases siempre eran muy divertidas y aprendíamos mucho sobre la cultura del reino unido. Pero no entiendo por que teníamos clases de tártaro. Odiaba a la profesora y la lengua y faltaba a clases. Ahora me gustaría entender tártaro, pero me acuerdo de la profesora y se me pasan las ganas.

En cuanto a los mejores y peores tiempos, puedo decir que el tiempo cuando yo solo cambié mi escuela era muy duro para mí. Es muy difícil para mí acostumbrar al ambiente nuevo. No conocía a nadie y me sentía muy sola. Poco a poco hice amistad con mis compañeros y pasamos mucho tiempo juntos. Referente a los mejores momentos, puedo marcar que nuestra graduación fue muy divertida y amable.

65. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1.

Si quiere preguntarme sobre mis estudios en la colegia, responderé muy rápido porque y ahora estudio en escuela. Recuerdo todo sobre mi vida allí y, por supuesto, voy a contar sobre este tiempo.

Mis escuelas se cambiaban muchas veces: ¡estudiaba en ocho escuelas! Pero es muy extraño que y ahora recuerda todas los estudiantes con que estudiaba. Tenía muchos profesores y la mayoría de ellos eran muy tranquilos y, en general normales. Pero, en séptimo grado conocí con enfermo maestro de matemática que tenía shisofrenía y no podía controlar sus manos. Es obvio que tenia mucho problemas con el pero ahora no sé donde vive o que hace.

No había muchas situaciones extrañas en la vida escolar pero exterior teniamos mucho con mis amigas: luchabamos, paseabamos por edificios en construcción. Pero, en general, tenia muy tranquila vida.

Sobre las bromas. Teniamos y tenemos muchas bromas con mis compañeros. Ahora entiendo que algunas eran crueles, no pensamos en otra gente. Otras eran muy alegres y hacíamos reir a nuestros compañeros de clase y los profesores. Ahora hablo con algunos compañeros y reimos mucho cuando recordamos todas las situaciones graciosas.

En conclusión, quiero recomendar a todos niños que estudian o solo empiezan a estudiar: ¡haced los deberes y ayudad hacerlo a alumnos menos inteligentes y la vida escolar pasará fantástico!

¡Ciao!

66. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B2, tártaro A2.

Mis años en el colegio pasaron perfecto. Me gustó estudiar muchísimo, por eso siempre me dieron las matrículas de honor. Cuando estudiaba en los últimos grados, más activos alumnos y yo tuvimos parte en los concursos diferentes demasiado.

También yo fui una directora de la sociedad científica de mi escuela, por eso mucho tiempo pasaba allí. Organizábamos seminarios científicos y participaba mucha gente. Creo que esto me ayudó desarrollar mi habilidad de habla pública. Gané varios concursos con trabajos que presenté.

También yo fui un miembro del equipo de voleibol, porque me gustó y sigue a gustar. La profesora de la educación física nos enseñó técnicas más importamos y era muy divertido jugar contra equipos de otros colegios.

Me encanta recordar mis años escolares. Todos los profesores fueron los profesionales de sus cosas, pero alguien gustaba más, los otros menos. Por ejemplo, la profesora de biología era la mejor para mí. Sabía muchísimo y nos sorprendía con historias interesantes. La profesora de física fue horrible. Nos aburrimos muchos en sus clases.

Lo mejor que pasó durante esos años, es que yo conoce mis amigas. Lo peor es que yo no aproveche las todas posibilidades cuales se habían ofrecido.

Si pudiera volver atrás en el tiempo, no había cambiado nada, estoy encanta mucho.

67. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés C1.

Pienso que no importa cuantos años tenemos, siempre volvemos atrás y pensamos sobre el tiempo más feliz y bueno. Yo tengo mucho cariño a mis años en la escuela. Para mi ellos eran los más divertidos y memorables.

Cuando me recuerdo de mis estudios en la escuela, lo que recuerdo primero es mi clase. Estoy muy feliz, porque mis compañeras de clase eran mis amigos mejores. Gracias a ellos yo aprendí a ser amigo, amar, divertirme y me convertí en la persona que yo soy ahora. A pesar de que actualmente estudiamos en diferentes ciudades nos seguimos comunicando. Nos vemos raro no porque estemos ocupados sino porque vivimos muy lejos unos de otros. Estoy segura que tan pronto como podamos reunirnos, hablaremos durante horas sobre nuestras vidas y los años que pasabamos juntos, vamos a ver los videos del conciertos escolares y nuestras fiestas, recuerdos, anécdotas...

Vamos sin duda a bromear sobre nuestros profesores. Y verdad es que estoy muy orgullosa de que tenía los profesores tan inteligentes y talentosos. Ellos me dieron todo que estaba necesario para ingresar en la universidad y empezar mis estudios. Fueron mis profesores quien me enseñaron las maravillas de física, la lógica y belleza de matemáticas, la magia de las lenguas y la importancia de conocimientos.

Gracias a mi profesora de literatura me encanta leer y además buscar algunos momentos interesantes del argumento, gracias a la profesora de inglés yo puedo comunicarme fácilmente con extranjeros. Si me preguntas que persona yo voy a elegir para enseñar mis hijos, sin pensar diré que las profesoras quienes me enseñaban.

Si pudiera volver atrás en el tiempo con gran placer disfrutaría con el tiempo que pasaba en la escuela, con el sentido de alegría, con juventud e inocencia. Y ahora, desde mi punto de vista yo puedo dar un consejo a los alumnos. Si queréis ser exitosos y contentos o satisfechos con vuestra vida adulta, pasad los años de escuela con máxima felicidad y utilidad para tener los recuerdos que podrían haceros felices en los tiempos oscuros de la vida.

68. Datos del alumno: Grado en Traducción e Interpretación, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A2.

Cuando recuerdo los años que pasaba en mi escuela, yo sin percibirlo empiezo a sonreírme.

Mis compañeros de clase siempre se divertían, vivían al día, buenos tiempos...

Pero lo único que fue lo peor en la escuela para mí fue mi profesora del Tártaro. Yo vivo en Republica de Tatarstán y en todas las escuelas se enseñan el Tártaro, por eso también estaba una víctima de enseñanza republicana.

Yo amaba el Tártaro, sin duda, sólo hasta octavo grado. El problema fue en mi profesora, especialmente en su metodología de enseñanza.

Sí, como todos los alumnos aprendíamos palabras y versos de memoria, leíamos unos relatos, escribíamos dictado y composiciones. Pero la profesora daba deberes diferentes para alumnos rusos y tártaros. Por ejemplo, si estás ruso, tienes que sólo aprender veinte o treinta palabras y frases. Y los alumnos tártaros contaban textos grandes y difíciles de memoria.

Mi profesora se enfadó a mí, porque creía ciegamente que yo nunca había abierto libro del Tártaro, nunca hacía los deberes.

Realmente siempre hacía todos los deberes (sí, a veces incluso en mi clase), también me aconsejaba de mi papá como se traduzcan las palabras o como utilizarlos en lengua.

Me enfadaba mucho, por eso al fin yo hice una cosa que le obligó a no irritarme más. ¿Y qué hice? Por ahora la historia calla...

69. Datos del alumno: Grado en Relaciones Internacionales, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A2, tártaro A2.

Todos recordamos nuestros años escolares cuando empezaron a estudiar. Para muchos de nosotros estaban mejores años de la vida. Estoy segura de que la mayoría de la gente recuerda el primer día de la escuela. En cuanto a mí, lo recuerdo muy bien. Mi madre me llevó a una clase el 1 de septiembre de 2001. Sentí en la primera mesa, estaba muy nerviosa. Conocí a mi vecina, se llama Ilmira. Desde ese día y hasta ahora somos mejores amigas. Así he aprendido a ser un buen amigo, ayudar en situaciones difíciles y siempre apoyar mis amigos en la escuela.

Recuerdo muchas profesoras mías, pero alguna de ellas estaba mejor para mí. Se llama Nadezda. Ella es profesora de química. Gracias a ella me gustó este tema. Sus clases estaban muy interesantes. Todos los alumnos le gustaría, porque ella es buena persona, está siempre alegre, positiva, por eso nosotros nunca hemos faltado a sus clases. Frecuentemente, hacíamos diferentes experimentos. Por ejemplo, cultivamos el cristal de color azul. Además, ella estaba nuestra maestra del clase, por eso paseábamos mucho tiempo libre con ella. Practicábamos senderismo con ella. Íbamos al bosque en las vacaciones. Ella tocaba la guitarra y cantábamos nuestras canciones amables. Todas las fiestas celebrábamos juntos. Hasta ahora yo y mis compañeros de clase vamos a la escuela para hablar con ella y agradecerla por todo lo que nos enseñó.

Sí puedo volver atrás en el tiempo, no quería cambiar nada, porque estos años estaban muy buenos, interesantes, llenados de la amistad, amor y bondad. Siempre estarán en mi corazón. Nunca olvidaré mis amigos, profesoras y los días que pasaba en la escuela. Los conocimientos que recibía allí me ayudan en la universidad y en mi vida habitual. En conclusión debo decir que es indudable que los años escolares sean felices.

70. Datos del alumno: Grado en Traducción e Interpretación, 3.^{er} año; inglés C1, alemán A1, tártaro B2.

El tiempo de la escuela es un periodo de la vida más brillante para cada persona. Ahora soy el estudiante del tercer curso y estudio los idiomas. La escuela era mi segunda casa y todavía echo de menos de mis maestros, compañeros de clase y mis amigos. Normalmente la gente dice que la Universidad es mejor que la escuela porque tienes más libertades. Y todavía recuerdo mis años en la escuela eran inolvidables porque tuvimos mucha alegría y a veces hacíamos cosas muy locas, especialmente en el once grado. Es decir, un día mis compañeros decidieron jugar a la pelota y accidentalmente rompieron el cristal del armario. En otro día tuvimos que comprar el otro cristal y sustituir por roto.

En cuanto a un profesor me acuerda de forma especial, me gustaba aprender idiomas por eso mi profesora favorita era la de inglés, por eso la recuerdo mejor de otros. Era muy baja, delgada y joven pero a pesar de su juventud era una profesora maravillosa que me inspiró continuar mis estudios en la misma vía.

Recuerdo de la escuela con la sonrisa pero era unos momentos cuando estaba como un pulpo en garaje por eso pensaba que eran los momentos peores de mi vida pero ahora comprendo que eran los problemas menores y no me importan.

Uno de ellos es el momento cuando yo me dormí en la clase de escuela y mis compañeros hicieron unas fotos para irritarme y lo mejor es el día cuando recibió la medalla de oro.

Y si pudiera volver atrás en el tiempo cambiaría solo una detalle - pasaría más tiempo con mis amigos y divertiría más. Por eso quiero aconsejar a todos los alumnos que pasen más tiempo con sus amigos, discutan menos y disfruten más. ¡Que tengan mucha suerte durante de sus exámenes.

71. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1, tártaro A2.

Yo recuerdo mis años de colegio muy bien. Sin embargo, me gusto más mí estudio primario. El primer día en el colegio conocía a mis compañeros de clase y me sentía alegre y triste al mismo tiempo. Yo tenía miedo del ritmo nuevo de mi vida pero tras un poco tiempo ya había tenido la amiga muy atractiva, creativa y activa. Pasábamos mucho tiempo con ella jugando en las clases extras y después de las clases visitábamos nuestras casas.

Por supuesto, cada gente de nuestra edad iniciaba a pensar sobre unas profesiones de futuro. Yo quería ser una directora de banco, no sé por que, puedo decir me gustaba calcular. Nuestra maestra era muy buena y inteligente. Cada persona de mi clase hasta graduación del colegio decía que la primera maestra había sido la mejor maestra en su vida. No decía esto. Me gustaba escribir composiciones, pero mi primera maestra marcó “muy mal” mi composición y dijo que la no escribía de mi plumo. Además mi visión estuvo mal y me compraron gafas. Me sentía mal de estos momentos y no tenía ni un amigo desde segundo grado, porque estuve un poco triste.

Un día había un accidente en mi colegio. Había fuego y toda la gente corrían a los lados diferentes haciendo un caos. Pero al final los profesoras organizaron a todos y salimos al patio, pero todos tuvieron caras de susto. Me acuerdo de este momento porque también tenía mucho miedo.

Si volviera atrás me diría que no debo tener miedo a nada. Hablaría más con mis compañeros y me divertiría más.

72. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 2.º año; inglés B1.

Mucha gente dice que sus estudios en el colegio fue el periodo mejor de su vida. Ellos echan de menos sus compañeros de clase, sus amigos, el montón de tiempo libre que tenían.

No puedo decir que recuerdo muy a menudo los años pasados en el colegio. No me parecen un período muy especial de mi vida. Eso puede ser porque yo dedicaba la mayoría de mi tiempo a estudios. Tenía relaciones bastante neutrales con mis compañeros de la clase, pero por supuesto algunos de ellos son mis amigos con quienes continúo comunicarme después del fin de los estudios.

Mi clase favorita fue Ruso. Me gustaba mucho la profesora, y yo la recuerdo muy a menudo con gratitud, porque ella vió a todos sus alumnos como personas con su carácter y sus peculiaridades, y siempre estaba lista ayudarnos. Por desgracia, ahora no tengo la posibilidad de verla.

Hablando de las clases del ruso mismas, me gustaba mucho que la profesora nos enseñaba no sólo las reglas de gramática, sino también nos contaba sobre la historia de la lengua rusa y algunos hechos interesantes. Ella fue muy exigente, pero eso fue porque ella quería que hacíamos lo mejor que podíamos.

Otra clase que ahora, siendo estudiante de filología, echo de menos, es la Física. Nuestra escuela se especializaba en Física y Matemáticas, pero durante mis estudios en el colegio no les daba más importancia que a otras clases. Ahora me arrepiento en eso un poco, porque ahora me interesan algunos temas de las ciencias naturales, pero yo no tengo la base esencial para entenderlos bien. Me encantaban mucho los profesores de Física -fueron personas muy interesantes de buen sentido de humor que querían pasarnos todo lo que sabían. Y si pudiera volver atrás en el tiempo, yo estudiaría más Físicas y Matemáticas, porque ellas nos dan la oportunidad de entender más profundo no sólo el mundo físico que nos rodea, sino algunos puntos de arte y algunas ciencias humanas.

Dos años después de la graduación del colegio, no tengo ninguna nostalgia especial. Puede ser, que entenderé las ventajas de este período más luego.

Nivel C1

73. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2.

Como en todo el Reino Ruso nuestra sistema de admisión en los estudios universitarios consiste de exámenes y pruebas. Hablando de experiencia propia querría decir que no es tan feo el diablo como lo pintan. Normalmente puedes aprobar casi todo, depende de la situación, por ejemplo de tu nivel de preparación, de tus conocimientos, de professor/a (puede estar loca o yo que sé xD), etc. Si hablar en general, aprobar exámenes es más fácil que aprobar pruebas, aunque en realidad los primeros deberían ser más difíciles que segundos. Probablemente todo depende de la universidad, como yo no tengo mucha experiencia en el intercambio no puedo decir que en el resto de las universidades hay lo mismo.

Habitualmente (pues, si hablar del periodo de mi existencia en este mundo lastimoso) los exámenes siempre eran obligatorios y algunas pruebas no. Además en Rusia, si estudias bien y tienes buena asistencia puedes obtener “automat” (cosa rusa que permite no aprobar alguna asignatura y ir a descansar=siesta rusa para estudiantes). Pero no siempre se cuentan asistencia y tus notas.

El tiempo de preparación no es largo. Pero también depende de la universidad, de los profesores y estudiantes, porque puedes (con tu grupo por ejemplo) convenir con tu profesor para establecer fechas de pruebas y exámenes.

Si no eres un torpe puedes prepararte a lo largo de un día, pero si eres, prepárate antes de la semana. A mí me parece que sea bastante. Yo podía prepararme a lo largo de un, dos o tres días.

Realmente si tuviera la posibilidad yo no aconsejaría ingresar a la filología, porque no podrás tener nada en futuro, ni trabajo, ni dinero xD (hablo de mi experiencia propia). Pero si te gusta estudiar las lenguas y literatura, puedes matricularse, por que ¿no? Es que no tendrá nada después, solo libros y casa de los papelitos de libritos.

Pero, vale, vamos a hablar en serio. Si yo tuviera, yo no aconsejaría nada, porque puedes aprobar aunque seas un idiota, si no me equivoco puedes tener seis o siete tentativas para aprobarlos/las, entonces entiendes...)))

Como yo soy una estudiante de esa universidad a mí no me gusta casi totalmente nuestra sistema de evaluación, porque muchas de las notas se imputan por tu presencia en la clase (es que yo tengo trabajo y no puedo asistir a las clases cada día), y ni por tu trabajo. Eso irrita muchísimo verdaderamente, porque normalmente esto pasa solo con

asignaturas no obligatorias: los profesores chantajejan (no todos pero muchos) con sus estudios, si no asistes, no tienes notas, y no te van a asistir. Pero ahora podemos ir al examen sin notas (hay alguna ley o algo parecido) pero no todas los profesor lo atienden.

En conclusión quería hablar un poco del sistema de la educación. A mí no me gusta 50 por 50, porque, también las asignaturas no obligatorias no se estudian en un nivel bueno. Había una vez cuando una profesora de economía solo leía los papeles de internet y nada más, y yo quería alguna práctica o algo interesante, porque yo quería estudiar esta asignatura.

74. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2, tártaro A2, francés A2.

El sistema de admisión en Rusia es bastante bueno y justo porque los estudiantes tienen que pasar los exámenes que son necesarios saber para estudiar en la facultad elegida. Yo estudio en la facultad de filología y yo tuve que aprobar los exámenes de literatura rusa ya que en las escuelas de Rusia no estudian mucho las obras de los autores extranjeros. También aprobé los exámenes de inglés (o otra lengua extranjera) y dos exámenes obligatorios : la lengua rusa y matemáticas. Si el estudiante va a estudiar en la facultad de física o química él debe aprobar dos exámenes obligatorios más dos o tres exámenes opcionales. El mismo sistema funciona para todas las Universidades de Rusia.

En cuanto a mí, yo aprobé 4 exámenes y los aprobé a propósito ya que siempre quería estudiar en la facultad de filología. Desafortunadamente no teníamos clases de Español en mi escuela, estudiamos el inglés y es obvio que aprobemos el examen de la lengua inglesa. Me encanta mucho que no hay ninguna diferencia que lengua extranjera estudiabas en escuela ya que, de todos modos, en Universidad empezarás a estudiar español desde el principio. La preparación para estos exámenes me tomó más de un año. Pero eso siempre depende de habilidades de cada estudiante, de su tiempo libre y sus ganas de estudiar en la mejor Universidad. Claro que había situaciones cuando yo no estaba contenta o acuerda con mis puntos para los exámenes pero normalmente nadie puede hacer algo en esta situación. Ya que la inspección cree firmemente en su justicia. Si yo tuviera oportunidad de volver atrás en el tiempo yo daría el consejo a mis compañeros no estudiar en Rusia sino en uno de los países de Unión Europea o mejor en EEUU. Porque yo estoy segura que el sistema de educación en estos países es mejor que en Rusia. Por supuesto, yo hablo sobre el sistema de educación en general. Yo estoy contenta con el trabajo de nuestros profesores de español en la Universidad. Creo que ellos son bastante justos y tienen mucha experiencia ya que fueron capaces de darnos todos sus conocimientos en este área de ciencia durante solo 3 años.

En mi opinión el sistema de educación debe facilitar los Exámenes de Estado unificado. Lo que se refiere a las Universidades, me gustaría que tuvieron más presupuestarios para estudio gratuito con la beca. Esto es muy importante porque en nuestros tiempos el gobierno piensa y se preocupa sólo por el bienestar de las Facultades de matemáticas, física y química olvidando totalmente sobre las facultades de filología. Eso me parece muy injusto ya que los filólogos y traductores son los más importantes en las relaciones interculturales.

75. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2, tártaro A2; estancia de 4 meses en España.

El sistema de admisión en los estudios universitarios establecido en mi país es muy apropiado para los estudiantes. A mi modo de ver, en nuestras escuelas el plan de estudio está bien hecho y compuesto. Desde la escuela secundaria empezamos a practicar los ejercicios del Examen Estatal Unificado. Acostumbramos a la atmósfera, que va asistir en el aula durante el examen, para que después no pongamos nerviosos. Examen Estatal Unificado propone 2 asignaturas obligatorias y unos cuantos a la elección que necesitas para tu carrera. Obligatorias son matemática y ruso. Yo necesitaba también literatura rusa e inglés. Preparaba para estos cuatro exámenes durante dos años a toda mi fuerza. Cada día hacía los ejercicios, leía mucha literatura y creía en un futuro mejor. Todo pasó muy bien. Yo aprobé todos los exámenes al sobresaliente. Después decidí matricularme a la Filología Hispánica, por que estaba encantada a inglés y quería aprender un idioma más. Una cosa que me hizo sentirme más feliz es FUE el estudio gratuito con la beca. Es muy prestigioso, porque solo 8 personas con notas más altas de Examen estatal Unificado tienen esa oportunidad. Sobre todo, tenemos una posibilidad ir al otro país para mejorar nuestra lengua. Yo hacía progresos en mi estudio y en el 3 curso fui al sur de España para estudiar en la Universidad de Huelva. Esto fue una gran experiencia para mí. El sistema de estudio es bastante diferente, pero a pesar de esto, todo me gustó mucho. El consejo que yo puedo dar a los estudiantes es estudiar y alcanzar sus propósitos. Si algo no te gusta de tu país, tu siempre tienes libertad de elección.

76. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2, tártaro A1.

En nuestro país para ingresar a la Universidad hay que aprobar el examen estatal único. Estudiante debe escoger su profesión futura para entender que exámenes se necesitan. Los estudiantes pueden elegir 5 asignaturas para matricularse y tienen poco tiempo para determinar exactamente lo que les gustaría hacer. En fin hay que elegir sólo una. En las Universidades hay presupuestarios y los puestos con la paga de la enseñanza. Para ocupar al presupuestario en la Universidad hay que recibir notas altas. Para la facultad de Filología Hispánica es necesario aprobar los exámenes de ruso, inglés o español y la literatura rusa. Yo preparaba para los exámenes durante un año y medio. Leía muchos libros de teoría, hacía los ejercicios típicos para el examen. Finalmente tuve suerte en los exámenes. Pienso que nuestro examen no comprueba los conocimientos de estudiante en cualquiera asignatura porque ahora todo está muy estricto y cuando el estudiante llega al examen él siente el estrés potente y todo olvida. Para superar mejor los exámenes hay que prepararse muy bien como en el plano de los conocimientos, tanto en el plano moral y no preocuparse mucho. Y todo será bien! En nuestro examen de ruso y la literatura rusa hay una tarea en que se debe escribir una composición al tema dada, hay que dar los argumentos a este tema. Los profesores evalúan este tarea, si no les gusta su ensayo ellos pueden poner las notas bajas. Pienso que es muy subjetivo y incorrecto. Pienso que hay que realizar las entrevistas para entender sabe la persona algo o no.

77. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2, kazajo L1; estancia de un año en México.

Por no ser ciudadana de Rusia para entrar a estudiar a la universidad yo tenía que presentar los exámenes interiores de la Universidad Estatal de Kazán. Pero antes hice un mes de cursos de preparación para los estudiantes extranjeros, que me ayudo bastante a aprobar los exámenes y obtener la beca. Tuve que presentar 3 exámenes: la Lengua Rusa, la Literatura Rusa y una Lengua Extranjera (en mi caso era el inglés).

Creo que aparte de la materia del curso hay que leer y investigar alguna información extra para tener los conocimientos más profundos acerca de la asignatura.

El sistema de evaluación para el acceso a los estudios universitarios se base en los puntos que cada candidate a ingresar recibe de cada examen presentado. Para los tests la evaluación es más fija: 1o 2 puntos para cada respuesta correcta, pero en el caso de la redacción hay muchos factores que influyen a la evaluación, como la presentación del tema, gramática, estilo y etc.

Cada semestre presentamos 5-6 exámenes de las asignaturas deferentes, las que no se cambian son las asignaturas relacionadas con la lengua española. Evaluación de la asignatura depende del trabajo durante el semestre y el examen final, a proporción 50% a 50%. Igual tenemos los trabajos del fin del curso y tesis. En este caso el sistema de evaluación es diferente y se basa en las normas que establece la universidad. De hecho, se varían cada año.

No creo que las universidades en Rusia, incluso la mía, tienen un sistema muy bueno de evaluación. Pero, por ejemplo, en comparación con Kazajistán es mejor. Porque ahí los exámenes de admisión se basan solo en tests, no hay ninguna tarea de redacción o examen oral. Igual los exámenes durante los 4-5 años de estudios se presentan en forma de test. No creo que el test pueda mostrar nuestro conocimiento en la asignatura, es más como una lotería.

En octubre presenté el examen de DELE, no me fue muy bien, aunque faltó solo 2 puntos. ¿Por qué no lo aprobé? Tal vez no tenía mucho estímulo, digo no lo necesito ni para mi carrera futura, ni para mi autoevaluación.

78. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2.

Más difícil que me parece son los exámenes de la escuela (el Examen estatal Único). La preparación para la prueba de estos exámenes debe comenzar dos años antes de la prueba (después de la definición del perfil en 9 clase: humanitario, médico, matemático ,etc). Es muy importante - acostumbrarse al sistema de la prueba de esta especie del examen (el relleno de las formas especiales, la observación de todas las reglas del relleno de las respuestas). También debemos comprar el libro para la preparación para aquel examen, que debemos aprobar. La decisión de la gran cantidad de los tests servirá a la preparación muy bien, estos libros contiene habitualmente la información teórica. La mayoría de los maestros asustan a los colegiales que ellos no pueden aprobar los exámenes y que no les admitirán en universidades buenas. Ahora por eso muchos alumnos se van de escuela, sin acabar las clases en el colegio. El sistema de admisión en los estudios universitarios es simple : debemos dar nuestras notas (puntos) de exámenes a 3 universidades. Los alumnos van a estar como máximo esperando los resultados de admision hasta en fin de verano. Una gran cantidad de los puntos da la posibilidad para estudios en puesto presupuestario.

A finales de cada semestre en la Universidad acaban con pruebas y exámenes. El permiso para abrobarlos como mínimo 26 puntos. Los exámenes y las pruebas pueden ser tanto escritos, como orales. Habitualmente hay 1 mes para aprobar de las pruebas y uno para aprobar los exámenes. La prueba puede ser aprobado, o no aprobado. Prueba diferenciada supone las notas, tanto como por el examen.

Por ejemplo, tenemos último semestre con muchas lecciones, pero en este tiempo podríamos preparar para aprobar el examen final y escribir el trabajo de fin de Carrera. También estaría muy bien si tengamos elección de que podemos aprobar: el trabajo de fin de Carrera o exámenes finales. Me parece que falta mucho tiempo para prepararse y que tenemos muchas lecciones que no necesitamos. (El derecho, muchas horas de la segunda lengua extranjera).

Yo tenía que aprobar tres exámenes. La preparación me llevó un año y medio. Sentía mucha presión, porque quería ingresar en filología hispánica. Estudié mucho. Los exámenes no eran demasiado complicados y todo salió bien. Puedo aconsejar a los alumnos de los colegios que no se preocupen mucho. Hay que estudiar y todo saldrá bien.

79. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2; estancia de 5 meses en España.

En Rusia se estudian en las escuelas durante 9 o 11 años. Después del 9 grado los alumnos tienen la oportunidad de acabar la escuela para entrar a escuela de educación profesional. De tal modo los alumnos en Rusia hacen un examen estatal después de 9 grado (para entrar a escuela de educación profesional o seguir estudiando en la escuela secundaria) y otro más que se llama Examen Estatal Unificado (EEU) después de 11 grado (para admisión en la Universidad).

Haciendo las preparaciones al examen en el 9 grado el alumno al mismo tiempo recibe los conocimientos que le ayudan también a prepararse para EEU. De esa manera comenzamos a prepararnos a los exámenes de admisión en la Universidad siendo ya los alumnos de 9 grado de escuela.

Hay 2 exámenes obligatorios para confirmar la educación secundaria. Son examen de lengua rusa y de matemáticas. Cada Universidad establece su lista de los exámenes necesarios para entrar a cierta Carrera. Normalmente son 3 o 4, depende de la Universidad o facultad. En estas condiciones es alumno el que elige las asignaturas y su número para hacer EEU. Todo depende de la Carrera que le gustaría estudiar en la Universidad.

Yo no estaba segura de que Carrera quería estudiar. Por eso a vueltas de exámenes obligatorios (lengua rusa, matemáticas) también decidí a prepararme para los exámenes de la literatura rusa, lengua inglesa, ciencias sociales. Gran importancia en mi preparación tuvieron las clases individuales con el profesor de clases privadas, porque el cantidad de clases en las escuelas no es suficiente para prepararse al EEL. También los grupos de alumnos son demasiado grandes y eso no permite al maestro realizar un trato especial.

Mi profesor analizó mis conocimientos y me guió en cada momento. Aconsejaría a los futuros estudiantes que también tomen clases particulares si quieren entrar a una Carrera de gran demanda. Pasé más de un año preparándome. Me gustaría que cambiaran el Sistema de la entrada en la Universidad, aunque no sé cómo la cambiaría.

80. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2.

Pués, ¿qué puedo decir sobre el sistema de admisión en los estudios universitarios en mi país? De verdad, es una cuestión complicada.

Es que, ahora este sistema de admisión en Rusia se basa en general en la prueba de Selectividad (exámen único estatal). Tenemos que pasarla todos al terminar estudios en la escuela secundaria. Para ingresar a la Universidad, hay que aprobar esta prueba con las notas muy altas, claro: cada Universidad (incluso cada facultad) tiene sus propias demandas a esas notas, pero el conjunto de los exámenes mismos es más o menos cierto. Cuando yo terminaba la escuela, teníamos que aprobar dos exámenes obligatorios (la lengua rusa y las matemáticas) y uno (como mínimo) extra, yo personalmente elegí la literatura y el inglés, porque quería ingresar a Filología y estudiar las lenguas extranjeras.

Desde mi punto de vista, el problema general aquí es que, primero, todos estos exámenes son muy estandarizados. Nos preparan a pasarlos durante dos últimos años de escuela, y la mayoría de esta preparación consiste en repetir y repetir algunos “formulas mágicas” como infinitamente. “En la tarea bajo de número uno, - nos dicen, por ejemplo. – Hay que hacer esto y esto, con el metodo que vosotros teneis que aprender por memoria. En la tarea debajo de numero dos...” – y etc, etc. Nos dan los esquemas y las reglas, y, como la consecuencia, no tanto aprendemos algo realmente como recibimos las sagomas listas que sirven solo para coger el por ciento necesito de los resultados. No estoy segura de que eso ayude mucho seleccionar los aspirantes para las universidades. No estoy segura de que eso ayude a algo en total.

Y la segunda cuestión es la subjetividad de la evaluación. Tu trabajo puede simplemente no gustar a la gente de la comisión, y te dicen, por ejemplo (como me han dicho con mi composición de literatura): “Los argumentos de Usted no son bastante convinientos”. Y casi nadie va a apelación, porque nos dicen nuestros profesores que será inútil (y es verdad). He oído incluso que algunas comisiones bajan las notas por intento...

¿Está mal este sistema? De verdad, no lo sé. No lo sé si es mejor volverse a sistema de acceso que ha sido en pasado, con los exámenes diferentes para cada Universidad, ya que tanto la corrupción y la subjetividad como otras desventajas haya también en este caso. No veo como podamos resolver todas estas cuestiones.

Estoy segura de una cosa sola: está bien que, gracias a Dios, haya pasado de eso hace mucho tiempo y que no necesito hacerlo más.

81. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2; estancia de 5 meses en España.

¡Hola!

Me llamo Nico y quiero comunicar mi opinión y contar sobre experiencia en educación y Universidad.

Por el otoño pasado volé en España para obtener habilidades nuevas en lengua español. Quiero decir inmediatamente que recibí un gran placer de educación en universidad de La Coruña y profesores (especialmente extranjeros) de Universidad.

Yo no quiero describir mucho sobre mi vida universitaria y vida total como extranjero, pero puedo dividir texto por 2 partes- cosas que me gustaron y que no gustaron.

Claro, primero que quiero mencionar-es España y la gente. No recuerdo ni un solo caso de falta de respeto o insultos. Quiero dar un ejemplo: he perdido llaves de mi casa (antes

de eso yo nunca había perdido llave o documentos y etc). He pegado publicación y me sorprendió que me llamaron en una hora y querían darme llave de casa. Nos vimos por la tarde y ellos no pidieron nada.

Sobre universidad y vida universitaria me gusta recordar todo el tiempo de mi práctica. Profesores fueron verdaderos profesionales, que vieron cada estudiante la personalidad, a pesar de que su País de residencia y de que su nación y daban conocimientos totales de su asignatura. Las condiciones de educación fueron fantásticos- aulas cómodas, cafetería con comida buena y etc. En universidades de Rusia tales condiciones son raros, y las clases duran una hora y media. Si decir sobre el tiempo de las clases me gusta más variante de España- por una hora y media nos daban el flujo de información enorme y por eso muchísimos de estudiantes no entiendan información.

Hay que decir sobre viajes en otros ciudades. Yo viajó a Lisboa, para mi es ciudad aburrido, pero chicos de oficina de relaciones con extranjeros hicieron este viaje interesante y divertido.

Las decepciones de Universidad son despreciable, pero para mí ellos fueron desagradables. Primero, claro, es ubicación de Universidad. Suena como veo con cristal de aumento, pero hay que pensar sobre esto porque perdía por el camino 30-40 minutos. Por al final, quiero decir que practica en Universidad de La Coruña me dio un inefable de la experiencia en español, que permitido conseguir por trabajo de traductor.

82. Datos del alumno: Grado en Filología Hispánica, 4.º año; inglés B2; estancia de 5 meses en España.

El sistema de admisión en los estudios universitarios de Rusia se basa en los exámenes estatales para cada asignatura. Se llama el Examen Estatal Único. Cada estudiante de último año en instituto tiene que aprobar dos exámenes estatales obligatorios, que son la lengua materna (ruso) y matemáticas. Asimismo, los graduados pueden escoger hasta siete asignaturas optativas que aprobar para tener el acceso a diferentes estudios que quieren cursar. Así, cada examen tiene sus puntos mínimos que tienen que sacar los estudiantes para aprobarlo. No obstante, en el caso de que un joven no saque los puntos necesarios tiene otra oportunidad para poder conseguirlo.

En cuanto a mi propia experiencia, tuve cinco exámenes estatales que me daban acceso a los estudios deseados, que eran el ruso, matemáticas, el inglés, historia y literatura respectivamente. Escogí dichas asignaturas ya que intentaba ingresar a dos carreras que tuvieron requisitos diferentes. En Rusia cada estudiante puede entregar las copias de sus documentos (certificado de exámenes estatales aprobados, copia de DNI y solicitud de admisión) a tres universidades como máximo. Sin embargo, los originales se pueden entregar solo a una universidad.

Las primeras dificultades que tuve durante la preparación para los exámenes estaban relacionadas con falta de tiempo libre. Es el problema más común con la que se enfrentan todos los alumnos de último año ya que están partiéndose entre las clases particulares, cursos de preparación y los deberes. En mi caso, el mayor obstáculo tenía que ver con la organización de tiempo. Al fin y al cabo me sentía tan obligada por hacerlo de mejor manera posible y aprenderlo todo que acabé estudiando por las noches en vez de dormir.

Por lo tanto, el primer consejo que daría yo si tuviese la oportunidad de volver a aquella época es no obsesionar tanto con los estudios. Al final, por haberme estresado tanto no alcancé el resultado que quería. A la hora de los exámenes me sentía agotada y

deprimida lo que me afectó mucho. Francamente, pienso que habría sido mejor concentrarme en unas dos asignaturas optativas y entregar la documentación sólo a una universidad.

Concluyendo, creo que el sistema de los exámenes de admisión que tenemos actualmente en mi país debería cambiar un poco respecto a la abundancia de material que aprender. Todos los alumnos acaban agotados por haber estudiado muchísimo material que no tiene mucho mérito mientras que pudiesen aprender lo que necesitarían conocer de verdad.

83. Datos del alumno: Escuela de lengua española y cultura, 3.^{er} año; inglés B1.

¡Hola a todos! Ahora hablamos sobre el estudio en el colegio.

Hace 3 años como yo acabé mi colegio. Sabéis, me gustaba estudiar allí. Y había algunas razones. Primero y más importante para mí son mis amigos. Tenía muchos conocidos en cada grupo. Me encantaba crear competiciones deportivos o de don. Más, después de las clases, me ayudaron con mis deberes de casa y por eso tenía buenas notas. Pero, no todo era perfecto ya que había profesores que no nos entendían y pedían más de lo que podíamos hacer. Por ejemplo, recuerdo un profesor de química. Para cada clase debemos aprender demasiado reglas y escribimos trabajos de control cada vez. ¡Estábamos hartos de ese! Aunque había profesores amables, son los de literatura y historia. En sus clases veíamos películas o discutíamos preguntas interesantes y algunas veces olvidábamos sobre el tiempo.

Como he escrito arriba, participábamos en competiciones diferentes. Una vez organicé un concurso de bailes. De verdad, no había pensado que esto instigaría tan interés entre estudiantes. El premio mayor fue viaje a Moscú y aquel equipo que ganó no llegó de aquí, ya que dijo no era justificado con otras particioneros. Honestamente me sorprendió mucho este decisión. Y ¿cómo harías? ¿Qué piensas?.

Honestamente, algunas veces envidio a los alumnos que estudian ahora. Es tiempo libre y sin preocupación. Puedes desarrollarte y buscas tu propio camino. Cuando era alumna quería espolear tiempo y estar adulto. Y sí hubiera vuelto a este tiempo, habría disfrutado de este tiempo más.

¡Hasta pronto, amigos!

84. Datos del alumno: Escuela de lengua española y cultura, 3.^{er} año; inglés B2.

Cuando terminaba los cursos de español (del nivel C1) tomé decisión de intentar a aprobar el examen DELE de nivel superior para examinar mis conocimientos de este idioma.

Un mes antes del examen me inscribí en los cursos de preparación que resultaron muy útiles para mí. En los cursos nos enseñaron la estructura que tiene el examen, la comprensión de la lectura, la comprensión auditiva y tuvimos mucha práctica de comunicación que era una parte muy importante.

Durante todo el periodo de preparación casi no podía pensar en lo demás: el día empezaba y terminaba con el español, cada tiempo libre lo pasaba con manuales y mis apuntes y hablando sólo sobre el examen, pues cada loco con su tema.

Pero desgraciadamente aquellos tiempos no tenía ningunos amigos hispanohablantes para poder comunicarme y así ampliar mis capacidades de habla. Y cada día me ponía más nerviosa porque con lo más que repasaba el material tenía más claro que en

realidad no sabía casi nada y las últimas clases de preparación ya estaba como un zombie ya sin ganas de presenciar en el Centro donde se realizaba el examen. Y ya por fin el día “X”. Para la sorpresa todo pasó bien y tranquilo y cuando terminó todo por fin pude relajarme y olvidar por fin de esos días intensos.