

Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado.

Iban Mañas Navarrete

Memoria de investigación tutorada por Javier Lahuerta

Máster de Formación de Profesores de
Español como Lengua Extranjera
2008-10



Institute for LifeLong Learning
Institut de Formació Contínua
Istituto de Formación Continua
Universitat de Barcelona

Agradecimientos

En primer lugar, a mi familia, en especial a mis padres, por enseñarme a creer en el trabajo y el esfuerzo constante y por conseguir transmitirme su apoyo incondicional a pesar de los kilómetros de distancia. También a Rosario y Francisco, por creer y confiar en mis posibilidades sin reservas.

A mis compañeros y amigos: Anna, Belén, Fátima y Rosana, por apoyarme a lo largo de todo el proceso y aportar su punto tan crítico como constructivo.

Mi más sincero agradecimiento a mi tutor, Javier Lahuerta, no sólo por la dedicación, rigor e interés con los que ha dirigido esta memoria, sino también por sus indicaciones, siempre claras y reveladoras, que me han ayudado a reorientar el trabajo en los momentos más complicados. Gracias también a a Isabel Santos por sus comentarios sobre el proyecto de esta memoria y sus consejos, que me ayudaron a organizar con más claridad el punto de partida.

A los compañeros de la cátedra de español de la Universidad Estatal de San Petersburgo, especialmente a Natalia Grigórievna Med y Olga Voiku, por su predisposición y colaboración en este trabajo.

A Rafael Guzmán Tirado, por facilitarme una gran cantidad de material primordial para esta investigación y ofrecerme la oportunidad de colaborar en su revista.

Y por último, mi más profundo agradecimiento a los estudiantes que han participado en este estudio, por su desinteresada participación y por permitirme aprender con ellos cada día. Por y para ellos he desarrollado este trabajo.

Índice

I. Introducción.....	5
1. Base teórica	
1.1. La ASL y sus modelos de investigación.....	11
1.1.1. La Interlengua.....	18
1.1.2. El Análisis Contrastivo (AC).....	20
1.1.3. El Análisis de Errores (AE).....	23
1.1.4. El concepto de error.....	25
1.1.5. La evaluación y corrección del error.....	27
1.1.6. El papel de la L1.....	31
2. Sistemas verbales del ruso y del español.	
2.1. Breve introducción a la lengua y al sistema verbal ruso.....	35
2.2. Estudio contrastivo de los sistemas verbales.....	42
3. Metodología. Desarrollo de un análisis de errores.....	63
3.1. Especificación de los objetivos.....	64
3.2. Metodología.....	65
3.2.1. Recopilación del corpus.....	66
3.2.2. Identificación, descripción y clasificación de los errores.....	66
3.2.3. Explicación y evaluación de los errores.....	68
3.2.4. Implicaciones didácticas.....	69
4. El corpus. Descripción y análisis.	
4.1. Descripción y presentación del corpus.....	70
4.1.1. Perfil de los informantes.....	72

4.2. Clasificación de los errores (taxonomía).....	75
4.2.1. Confusión imperfecto- indefinido.....	78
4.2.2. Confusión indefinido- imperfecto.....	87
4.2.3. Confusión perfecto- indefinido.....	94
4.2.4. Confusión presente- pasado.....	97
4.2.5. Usos del pretérito pluscuamperfecto.....	101
4.2.6. Correspondencia temporal modal.....	103
4.2.7. Casos especiales.....	107
5. Conclusión.....	111
6. Bibliografía.....	119
Anexos.....	127

I. Introducción

Las investigaciones dentro de la Adquisición de segundas lenguas, como disciplina imbricada en la lingüística aplicada, han contribuido a lo largo de toda su historia al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Entre otras aportaciones cabe destacar los estudios de interlengua y, por extensión, el Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo. Asimismo, las consideraciones respecto al error, su tratamiento y valoración, entrañan un sinfín de posibilidades a nivel didáctico que ya nadie pone en tela de juicio.

El aprendizaje de una lengua extranjera supone un fascinante proceso cognitivo que excede los límites de lo puramente lingüístico, puesto que lengua y conocimiento siempre han estado íntimamente relacionados. La lengua, además de hacer posible y facilitar la comunicación, nos sirve como medio para adquirir conocimiento y éste, a su vez, se nos revela cuando conseguimos expresarlo a través del lenguaje. No podemos nombrar lo que no conocemos, del mismo modo que gran parte del conocimiento que poseemos lo hemos adquirido, no por experiencia propia, sino gracias a que el lenguaje lo ha codificado y así nos ha llegado a nosotros.

Aprender una nueva lengua supone, entre otras muchas cosas, aprender a categorizar la realidad que nos rodea desde otro punto de vista; se trata, en cierta forma, de redescubrir aquello que ya conocemos, que hemos interpretado y asimilado desde nuestra lengua materna y según los esquemas y mecanismos que ésta nos ofrece. El lingüista ruso Makartsev, en una de sus citas más célebres: “Каждая культура неповторима, и каждый новый язык открывает новую дверь (cada cultura es irrepetible y cada nueva lengua abre una nueva ventana)”¹, recoge esta idea que expresa la fuerte ligazón que vincula una lengua con una forma de interpretar y reconocer el mundo.

Es inestimable la riqueza que encierra el estudio de una lengua extranjera; especialmente atractivo resulta el proceso de acomodación de una nueva forma de interpretar una misma realidad. Es en este mismo camino (este proceso de adquisición), donde la lengua materna juega un papel principal.

¹ Traducción propia.

Estas reflexiones forman parte de las razones básicas que impulsaron la elección de este tema de investigación. A estas causas hay que añadirles el interés personal y profesional que en este caso se aúnan y forman la motivación principal que sirve de motor a esta memoria. El ámbito personal viene marcado por la formación académica. Como eslavista especializado en la lengua rusa, siempre me ha interesado trabajar con este idioma y un estudio interlingüístico me daba la oportunidad de hacerlo en relación con el español, mi lengua materna, que también ocupa una parte importante en mi vida académica y profesional.

Al margen del valor personal, es innegable la emergente utilidad que aportan la lingüística contrastiva y el análisis de errores al proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua. Un acercamiento al sistema de la lengua materna de los alumnos siempre ayuda a entender más en profundidad el viaje cognitivo que hacen nuestros estudiantes; aún más provechosos resultan los estudios contrastivos si trabajamos en un contexto monolingüe, ya que los resultados pueden ser extrapolables a todo un grupo y esto nos permite elaborar una programación más adecuada y ceñida a las necesidades de los estudiantes. Este valor didáctico y las posibilidades que ofrece a la tarea del docente conforman los motivos de carácter profesional. El análisis de errores resulta, por tanto, la forma más eficaz de compaginar todas estas motivaciones y, al mismo tiempo, realizar un estudio que genere resultados con una incidencia directa en mi trabajo diario.

Como es bien sabido, el uso de los tiempos verbales, especialmente los tiempos pasados, supone no pocas dificultades para los estudiantes de español en general (de ahí la gran cantidad de bibliografía dedicada a tratar este aspecto). En el caso de los estudiantes rusos, este hecho es especialmente interesante y presenta una curiosa paradoja. Dada la homonimia que se desprende entre los términos *perfectivo* e *imperfectivo* del ruso con *imperfecto* y *perfecto* del español, la identificación y asunción de estos conceptos como equivalentes por parte del hablante ruso es prácticamente inevitable en los primeros estadios de aprendizaje del español. De esta manera se obvia un hecho crucial: la base sobre la que se construye el sistema verbal ruso es el aspecto, mientras todos los tiempos verbales españoles responden a una base temporal. En consecuencia, nos encontramos ante dos maneras distintas de interpretar un mismo fenómeno: la temporalidad como realidad extralingüística.

Esta asociación mencionada anteriormente, que puede resultar muy útil en estas primeras etapas, corre el riesgo de fosilizarse en la interlengua del estudiante, convirtiéndose en una fuente de errores que, si bien no suponen un escollo grave para la comunicación, resultan un escalón difícil de superar incluso para hablantes no nativos con una competencia alta en la lengua española.

Siguiendo el rastro de este fenómeno llegamos a las preguntas de investigación de esta memoria que podríamos formular como sigue: ¿cuáles son las estrategias o elementos subyacentes en el uso y aprendizaje de los tiempos verbales de pasado por parte de estudiantes rusos? ¿Qué tipo de errores, relacionados con el uso de los tiempos de pasado, cometen los estudiantes rusos con un dominio avanzado del español? Y dentro del conjunto de errores, ¿qué papel desempeña la lengua materna?, ¿de qué manera influye en este proceso? Partimos de la hipótesis de que la lengua materna puede desempeñar un rol importante en la adquisición de los tiempos verbales del español.

El objetivo básico de esta investigación es encontrar respuesta a estas preguntas. Para ello era necesario, primeramente, conocer el estado de la cuestión y familiarizarse con la bibliografía existente. Como ya hemos apuntado anteriormente, el uso de los tiempos de pasado en español suele ser un tema espinoso y complicado para los estudiantes extranjeros y no son pocas las propuestas de presentación de este tema (especialmente la oposición imperfecto- indefinido). Ahora bien, la bibliografía centrada en las dificultades de los estudiantes rusófonos resulta mucho más escueta: tan solo hemos podido encontrar un artículo sobre el tema concreto de la adquisición del sistema verbal español (Guzmán Tirado y Herrador, 1993) y un estudio comparativo de ambos sistemas verbales (Drosdov, T. 2002). Ambos trabajos exponen un listado de “puntos conflictivos”; son herramientas que permiten elaborar una tipología de dificultades posibles con la que se puede encontrar el profesor de E/LE en un contexto rusófono. Partiendo de los cimientos que proporcionan dichos estudios, esta memoria aspira, como trabajo centrado en el análisis de errores, a convertirse en una aplicación práctica de lo que apuntan estos estudios contrastivos.

Existen diferentes memorias de máster que también abordan las dificultades en la adquisición de los tiempos verbales de pasado, tanto como tema principal (Simma, 2006), como parte de un estudio más amplio (Esteban Navarro, 2008); aunque, por el

momento, ninguna lo ha hecho con estudiantes rusos. Al mismo tiempo, consultamos la base de datos en línea MLA y ERIC para comprobar si existía o no algún estudio similar que tratase este tema específicamente y no obtuvimos resultados que coincidieran con los parámetros de nuestra memoria.

Al margen del tipo de aportación que pueda suponer esta investigación dentro de la ASL, el valor intrínseco de cualquier análisis de errores radica en el hecho de representar un paso más allá en el conocimiento de la interlengua de un grupo concreto de discentes. Por este motivo el presente trabajo es ante todo un intento de facilitar el camino a los alumnos rusos que se enfrentan al aprendizaje del español. Y el modo de hacerlo es aportando información que puede ser de gran ayuda a la hora de preparar materiales específicamente dirigidos a los estudiantes rusos, en la línea de trabajos como *Español para hablantes de ruso*, de Rafael Guzmán Tirado (Madrid, SGEL, 2009).

Comenzamos nuestro trabajo con el objetivo de realizar una revisión histórica sobre la Adquisición de segundas lenguas y recoger aquellos descubrimientos y hallazgos que más impacto han tenido desde el punto de vista de la didáctica de lenguas extranjeras. El primer capítulo de la memoria viene a cumplir este cometido; en él se repasan conceptos como el *error*, el constructo de *interlengua*, o diversos modelos de análisis de datos como el *Análisis Contrastivo* o el *Análisis de Errores*, entre otros muchos.

A continuación, y dada la importancia que adquiere en este trabajo el papel de la lengua materna, realizamos una sucinta introducción a la lengua rusa y, de forma más detallada, a su sistema verbal. Esto nos ayuda a entender mejor el punto de partida del estudiante ruso y, al ponerlo en contraste con el sistema verbal de la lengua meta (el español), tomar conciencia de la distancia interlingüística que debe recorrer el hablante ruso en la adquisición del sistema verbal español. En este apartado abordamos una comparación explícita y hacemos especial hincapié, como no podía ser de otro modo, en los tiempos de pasado, poniendo de manifiesto tanto las diferencias como las coincidencias entre ambos sistemas (Matte Bon, 2005:15). Para llevar a cabo esta comparación partimos de la una perspectiva comunicativa y de uso de la gramática, en concreto de la propuesta que plantea Matte Bon en su *Gramática comunicativa del español* (Madrid, Edelsa, 1995). A partir de los usos y valores que el autor atribuye a

cada tiempo verbal, exponemos los mecanismos que emplea la lengua rusa para expresar esos mismos valores.

Puesto que nuestro objetivo no estriba en predecir los errores ni las dificultades de los estudiantes, sino simplemente descubrir y entender qué errores son debidos a la interferencia de la lengua materna, apostamos por la metodología que ofrece el Análisis de Errores y que requiere, en primer lugar, un corpus lingüístico que sirva de base y sobre el que podamos realizar nuestra investigación. Este método de análisis permite, además, obtener el mayor rendimiento posible a la posición privilegiada que ocupamos como profesor-investigador, una circunstancia que debía aprovecharse al máximo. Seguidamente, debíamos diseñar una herramienta adecuada para la recogida de datos que mostrara de la forma más fidedigna posible el uso de los tiempos de pasado de los participantes y su dominio del sistema lingüístico. Esta incógnita, junto con otros aspectos relacionados con la metodología de la investigación, se explica y desarrolla a lo largo del tercer capítulo de la memoria.

El cuarto capítulo presenta la investigación como tal, con resultados, conclusiones, comentarios fundamentalmente de carácter cualitativo y algún apunte cuantitativo que ayuda a calibrar el impacto de cada error en relación a la producción total de formas de pasado en el corpus. No es nuestra intención, sino describir e intentar explicar la causa de los errores en el uso de los tiempos verbales; por tanto no querríamos que se entendiera este trabajo como un intento de demostrar y poner de manifiesto cualquier posibilidad de influencia de la lengua materna, por remota que fuera, en el aprendizaje del sistema verbal español. Sí es cierto que nos hemos acercado a cada grupo de errores teniendo en cuenta la distancia interlingüística que antes mencionábamos, pero al mismo tiempo somos conscientes de que la lengua materna no puede ser la única fuente de errores; más bien todo lo contrario: habitualmente el error nace como resultado de una combinación de varias circunstancias que se conjugan de forma específica en cada caso concreto. Dada esta relación cooperativa, no privativa, entre las posibles fuentes de error, nuestro propósito es plantear todas las causas probables y que, a nuestro juicio, resultan más verosímiles y fehacientes a la hora de explicar el motivo de un error.

Las conclusiones que resultan de este análisis se reúnen en el siguiente apartado, el capítulo cinco, en el que se destacan las observaciones más relevantes desde el punto

de vista interlingüístico y se formulan algunos apuntes de carácter didáctico, derivados directamente del estudio realizado. Todo análisis de errores tiene en su haber un potencial didáctico que lo transforma, para alguien que se dedica a la enseñanza de lenguas extranjeras, en un estudio de carácter prospectivo. Esta proyección hacia el futuro se materializa al final de las conclusiones, donde se enumeran las posibilidades y aplicaciones de los resultados obtenidos, de modo que se pueda valorar el impacto de esta investigación en el campo de la enseñanza de segundas lenguas.

Por último, pero no por ello menos importante, me gustaría remarcar que este trabajo es sobre todo un intento de facilitar el camino a los aprendices rusos que se enfrentan al español y a las culturas que éste encierra. A su vez este tipo de estudios impulsan la creación y publicación de materiales didácticos dirigidos a un estudiante muy concreto, atendiendo a sus necesidades específicas y reforzando aquellos campos de especial complejidad.

Para finalizar esta introducción quisiera resaltar la voluntad personal de elaborar un estudio que deje una puerta abierta para continuar trabajando más profundamente en la misma dirección. Esto no implica realizar un trabajo inconcluso; la pretensión es conseguir un producto completo y cerrado que a la vez marque el inicio de investigaciones futuras, preferiblemente desde un programa de doctorado. Este es el gran reto personal que supone para mí este proyecto: el inicio de un camino que me capacite para acceder a un doctorado, me lleve a un trabajo profuso de investigación centrado en la lingüística contrastiva entre el ruso y el español y que, al mismo tiempo, sirva de ayuda a los profesores de español que trabajamos en un contexto rusófono.

1. Base teórica

1.1. La ASL y sus modelos de investigación

La Lingüística Aplicada es una disciplina científica que nace con el propósito de estudiar y analizar los fenómenos lingüísticos que genera el uso del lenguaje en la sociedad. Responder a estas cuestiones implica abarcar campos de investigación muy diversos. En contra de lo que se afirmaba en el momento de su aparición, la Lingüística Aplicada no se ha limitado exclusivamente a poner en práctica los preceptos de la Lingüística Teórica, sino que ha desarrollado una dimensión teórica particular enfocada al análisis y la descripción de su propio objeto de estudio.

Desde su nacimiento en los años cuarenta del siglo pasado, la Lingüística Aplicada (LA) ha experimentado una mayor apertura en su aplicabilidad, dando como resultado una especialidad eminentemente interdisciplinar que trabaja en coordinación con áreas de la sociología, la psicología, la neurología e incluso la informática o la política. En los primeros veinte años de su existencia la Lingüística Aplicada se centró en la enseñanza de la lengua materna o de lenguas extranjeras. Con el paso del tiempo se pone de manifiesto esa interdisciplinariedad a la que hacíamos mención anteriormente. Esto lleva a Sánchez Lobato y Marcos Martín (1988:159) a dividir los diferentes campos de investigación en *caminos nuevos* y *caminos viejos*. Dicha división continúa vigente hoy en día pues, tal y como señala Payrató (2003:40), el abanico de intereses de la lingüística aplicada “se ha ensanchado de forma considerable a remolque de las necesidades sociales”; lo que supone una constante interacción entre disciplinas de índole bien diversa.

El grupo de los caminos viejos lo conforman los estudios que disfrutaban de una tradición y una larga trayectoria de investigación. Una de las cuestiones que ha despertado mayor interés entre los investigadores a lo largo de la historia es la naturaleza de los procesos cognitivos que posibilitan la adquisición de una lengua. ¿Cómo se aprende una lengua? ¿Existen diferencias entre el aprendizaje de la lengua materna o L1 y una lengua extranjera o L2? ¿Qué factores son determinantes para garantizar un aprendizaje adecuado?

No es difícil intuir que, aunque existen similitudes entre ambos procesos, las diferencias son lo suficientemente determinantes como para obligarnos a desarrollar una investigación específica para cada tipo de proceso de adquisición. De manera que la investigación dirigida a la adquisición de la lengua materna no se puede trasladar al estudio de la adquisición de una segunda lengua.

Tras varias investigaciones podemos decir que la adquisición de la lengua materna es un proceso cognitivo, propio del ser humano –no olvidemos que todos los niños “aprenden su LM a la misma edad, pasando por los mismos estadios de adquisición, construyendo las mismas estructuras, y haciendo los mismos tipos de «errores»” (Baralo, 2004:18). La competencia lingüística y comunicativa en una lengua materna es una capacidad compleja y espontánea en el individuo, no requiere de una enseñanza formal y, además, es cualitativamente igual entre todas las personas.

Desde diferentes perspectivas se ha abordado esta cuestión y se ha intentado dar explicación a las características de este proceso. La corriente generativista, impulsada por N. Chomsky a principios de la década de los sesenta, revolucionó los estudios en esta área con su hipótesis de la Gramática Universal² y el modelo de *Principios y Parámetros*. Entre otras finalidades, este planteamiento pretende dar respuesta al conocido como problema lógico de la adquisición del lenguaje: ¿cómo es posible, por un lado, que los niños lleguen a adquirir una lengua a partir del input tan desordenado y caótico al que están expuestos y, por otro, que produzcan espontáneamente regularidades que no existen en la lengua y que no han podido imitar?

Conocer las características propias de este proceso cognitivo será una herramienta muy útil para el profesor de lenguas extranjeras ya que, al fin y al cabo, se trata de escudriñar los diferentes aspectos de la adquisición del lenguaje en general.

Planteamientos de esta naturaleza legitiman la aparición de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) como una disciplina independiente y bien definida dentro de la Lingüística Aplicada; y es que el interés por el estudio de la adquisición de segundas lenguas ha llamado la atención del hombre desde la antigüedad. Si bien en los orígenes de la ASL existían casi exclusivamente estudios dirigidos hacia la enseñanza de la

² Martín Martín (2004:263) explica los postulados de Chomsky apuntando que “los humanos nacen genéticamente dotados de un *dispositivo de adquisición del lenguaje* (DAL) [...]. Tal mecanismo dispone de una *gramática universal* (GU) que se rige por unos *principios* que permiten el procesamiento de cualquier lengua natural mediante la fijación de *parámetros* concretos para cada lengua”.

lengua, a partir de los años sesenta, y con la revolución que supone entender la adquisición de la lengua como un proceso creativo, la atención de muchos investigadores se desplaza del proceso de enseñanza al proceso de aprendizaje. Este cambio de perspectiva supone un paso decisivo hacia la autodeterminación de esta especialidad y la acotación del objeto de estudio que abarca (Larsen-Freeman y Long, 1994:15).

El giro que apuntan estos dos autores no significa apartarse del interés por la enseñanza de las segundas lenguas. Uno de los objetivos básicos de este campo es facilitar el proceso de adquisición de segundas lenguas, y para ello hay que atender tanto al proceso de enseñanza como a los procesos cognitivos de aprendizaje del alumno. Si únicamente atendiéramos a los procesos de aprendizaje, tendríamos una descripción parcial del objeto de estudio. A los fenómenos de aprendizaje debemos añadir factores de carácter pedagógico (metodología) y de carácter ambiental (contexto en el que se adquiere la segunda lengua).

Como hemos podido observar, son varios los factores que intervienen en el proceso de adquisición de una segunda lengua (motivación, edad, contexto formal o informal, etc.). Si a esta variedad de factores le añadimos las peculiaridades de cada ser humano, el número de combinaciones posibles se hace prácticamente infinito (podríamos inferir que existe un proceso de aprendizaje único para cada persona). Analizar y estudiar cada uno de estos factores, y su relación con el resto, nos ayudará a encontrar respuestas más o menos convincentes a la pregunta elemental de cómo se aprende una lengua segunda y qué ocurre en la mente de un individuo cuando aprende una lengua que no es la materna.

Las teorías que se han desarrollado para explicar la adquisición de segundas lenguas están ligadas, de un modo u otro, con las teorías diseñadas para la adquisición de la LM. Unas focalizan su atención en el input que recibe el aprendiente y en los aspectos innatos del aprendizaje (teorías nativistas); algunas relacionan los factores inherentes del que aprende con factores ambientales (teorías interaccionistas), y otras conceden mayor importancia a la experiencia y se relacionan en mayor o menor grado con el conductismo (teorías ambientalistas).

Dentro del primer grupo de teorías, y en un intento de adaptar el modelo de Chomsky al proceso de adquisición de una segunda lengua, Liceras (1996) sostiene que

el adulto puede valerse de la Gramática Universal y de su conocimiento lingüístico previo (la autora lo denomina *Experiencia lingüística anterior*) a la hora de abordar el estudio de una L2. Este planteamiento rechaza la hipótesis del período crítico³ y reconoce la participación de varios mecanismos (incluidos los puramente lingüísticos) para regular la adquisición de una L2. Reproducimos a continuación el esquema que representa el modelo de la autora:

Desarrollo del lenguaje infantil	Adquisición adulta/ no nativa de una L2/LE
A. Gramática Universal (GU)	A. Experiencia lingüística anterior
B. Dispositivo específico de Adquisición del Lenguaje (DAL)	B. Dispositivo de Adquisición del Lenguaje (DAL) de segundo nivel (Sistema de reestructuración/ bricolaje)
	C. Sistema general (habilidades) de resolución de problemas

Figura 1. Problema lógico de la adquisición del lenguaje no nativo, que sirve de base al modelo.

Esta propuesta acepta, por un lado, que sí hay acceso a la GU, pero que está mediatizado por la L1; y por otro lado, reconoce la intervención de mecanismos de resolución de problemas en la adquisición de una L2. Estos mecanismos se ponen en marcha a través de un proceso de *bricolaje* o reestructuración.

A pesar de esta complejidad innata, la ASL a lo largo de toda su historia, y gracias a una ingente cantidad de estudios dedicados al tema, ha logrado algunos hitos científicos que, bien para refutarlos o para apoyarlos, han sobrevenido un lugar común para muchos especialistas, permitiendo una descripción del proceso de adquisición de una lengua extranjera lo suficientemente completa como para esbozar un modelo aceptable y ampliamente aplicable.

³ Según esta teoría de Lenneberg (1967), existe un período crítico, después del cual el acceso a la GU queda bloqueado y resulta inaccesible. El DAL se atrofia y la información que contiene se queda encriptada.

Desde la perspectiva de la glosodidáctica, nos parece adecuado hacer un repaso de estos logros en tanto que, cada uno de ellos, suponen un avance en el conocimiento del proceso de aprendizaje y esto, tal y como afirma Santos Gargallo (1999:22), “a todos los profesores nos interesa [...], ya que, cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua”.

En el ámbito de la ASL se han formulado varias teorías para explicar la adquisición de una segunda lengua. Todas han supuesto un avance respecto a su antecesora, aunque no todas ellas han tenido la misma repercusión. *La Teoría del Monitor* de S. Krashen⁴, por ejemplo, marca un punto de inflexión al establecer la distinción entre aprendizaje/adquisición, una dicotomía que quedará ya fijada y aportará una nueva manera de entender el proceso de aprendizaje y, en consecuencia, supondrá una revisión de los métodos de enseñanza.

Para Krashen el conocimiento lingüístico es el resultado de estos dos procesos: la adquisición y el aprendizaje. Liceras (1992: 143) describe estos dos conceptos alegando que:

La adquisición es un proceso subconsciente característico de la internalización «natural» del lenguaje típica de los niños, tanto en el caso de la lengua materna como en el de otras lenguas. Este proceso de construcción creativa consiste en la aplicación de estrategias universales que conducen a la adquisición del sistema adulto o nativo, según el caso. El aprendizaje es un proceso consciente característico de la internalización formal del lenguaje que implica la retroalimentación, la corrección de errores y la explicitación de reglas.

Además de marcar esta distinción, la *Teoría del Monitor* de Krashen (1985) se amplía posteriormente para incluir nuevos fenómenos relativos a la ASL. En su versión definitiva la propuesta de Krashen abarca un importante conjunto de hipótesis como:

-*La Hipótesis del Orden Natural*, según la cual las reglas gramaticales se pueden adquirir en un orden natural, aunque no sea idéntico al orden de adquisición de la L1. Estudios como el llevado a cabo por H.C. Dulay y M. K. Burt (1974) corroboran esta hipótesis.

⁴ Liceras presenta una traducción al español del artículo The Monitor model for adult second language performance de Krashen en *La adquisición de lenguas extranjeras*. Visor, Madrid, 1991. En él se explica de forma sucinta la propuesta de este autor norteamericano.

-*La Hipótesis de la Monitorización* intenta explicar qué relación se establece entre el sistema adquirido y el aprendido cuando se está utilizando la segunda lengua. Según su autor las reglas aprendidas sólo sirven como controlador o corrector de los enunciados emitidos.

-*La Hipótesis del Input*, por otro lado, constituye un pilar fundamental de toda esta teoría y subraya que la L2 se adquiere cuando se procesa input comprensible; lo que no se entiende no ayuda a aprender. En consecuencia, para que haya una progresión en el aprendizaje es necesario que el input al que se enfrenta el aprendiz contenga elementos lingüísticos ligeramente por encima de su competencia en ese momento.

-*La Hipótesis del Filtro Afectivo* otorga un papel importante, cuando no determinante, en la ASL a los factores afectivos como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad. Esta hipótesis, junto con la Hipótesis del Input, son los factores necesarios y suficientes para que se produzca la adquisición. De hecho, Krashen afirma que, dadas estas dos condiciones, la adquisición es ineludible y no se puede impedir, pues estamos ante el proceso de una dotación innata específicamente lingüística (Krashen, 1985).

Otro concepto clave que sirve para definir y entender mejor el proceso de ASL frente al proceso de adquisición de la lengua materna es la diferenciación entre la enseñanza reglada y la no reglada. Normalmente el aprendizaje de una L2 tiene lugar en un contexto artificial, institucional y con una necesidad comunicativa creada *ad hoc*. Mediante prácticas más o menos controladas y organizadas según unos principios didácticos, el hablante interiorizará la lengua de manera más formal en comparación con el aprendiz que experimenta un proceso de adquisición enmarcado en contextos naturales y apoyado esporádicamente por el estudio formal y la ejercitación.

Con todo, ante esta cuestión hay dos posturas muy definidas: aquella que defiende que la enseñanza formal no implica diferencias en la adquisición de L2, y otra que sí admite distinciones sustanciales motivadas por el entorno lingüístico (Larsen-Freeman y Long, 1991: 272).

Varios estudios centrados en el campo de la adquisición de L2s en el ámbito escolar (Muñoz, 2000) analizan las diferencias evidentes que aporta el contexto del aula y un aprendizaje reglado en el proceso de enseñanza-aprendizaje frente a un contexto natural o de inmersión. Entre otras consecuencias, el aula presenta ciertas limitaciones

en cuanto a cantidad y calidad de registros, aunque también se ha demostrado que el aula puede ser un lugar adecuado para aprender una lengua si se conocen estas limitaciones y se adoptan adecuadas intervenciones pedagógicas. Lo que parece prácticamente indiscutible es que la instrucción en el aula acarreará una concepción descriptiva y más formal de la lengua; mientras que la adquisición natural fomentará un conocimiento intuitivo de la lengua, dirigido principalmente a la transmisión de significado y al carácter funcional de la lengua.

Esta distinción llega también al campo terminológico y se traduce en la diferencia entre *segunda lengua* (L2) y *lengua extranjera* (LE); aunque en muchas ocasiones ambos términos se utilizan indistintamente para definir una lengua que se aprende con posterioridad a la L1 o lengua materna. Se denomina LE cuando la lengua objeto de aprendizaje no está presente en el contexto habitual y diario, por ejemplo el estudio del español en una academia de idiomas o en una universidad en Rusia. Por su parte, hablaremos de L2 cuando dicha lengua sea el medio de comunicación habitual en el contexto del aprendiz, pongamos por caso, el estudio del español en una academia de idiomas en España o la situación de los inmigrantes asentados en el país de acogida. En relación con esta cuestión, y siguiendo las declaraciones de Susana Pastor (2004:67):

Hay que reconocer sin embargo que en la mayoría de los trabajos y estudios publicados [...] se utilizan indistintamente, como decía, los términos LE o SL (L2), fundamentalmente porque las reflexiones que incluyen no se refieren específicamente a una de las dos situaciones descritas, en lo que de peculiar pudiera poseer respecto de la otra, sino que aluden más bien a todo aquello que tienen en común, y que viene dado por el hecho de que en ambos casos de lo que se trata es de aprender una lengua diferente a la materna.

En nuestra investigación, y para evitar redundancias, utilizamos indistintamente ambos términos, aunque estrictamente estamos refiriéndonos todo el tiempo al español como LE.

En los siguientes subapartados seguimos con nuestra exposición de conceptos básicos dentro de la ASL. Dedicamos un espacio específico dentro de este capítulo a términos como *interlengua*, *error* y a la influencia de la lengua materna; pues en el contexto concreto de este estudio son elementos que adquieren una especial relevancia.

1.1.1. La Interlengua

Aunque autores como Corder o Nemser ya habían propuesto términos como *dialecto idiosincrásico* o *sistema aproximativo* respectivamente, es el concepto de *interlengua* de Selinker (1972) el que acaba imponiéndose para definir la lengua de un estudiante de L2 como un sistema lingüístico autónomo con características propias. Desde una perspectiva psicolingüística el autor propone este término, *interlengua* (IL), para referirse al sistema lingüístico no nativo de forma específica, diferenciándolo de la lengua materna y de la lengua objeto (LO)⁵. El constructo evoluciona y con el tiempo se suma el concepto de “continuo” con el que se reconoce un movimiento dinámico de la IL y su evolución en etapas sucesivas de aprendizaje:

LENGUA MATERNA... IL1... IL2... IL3... IL4... ILn... LENGUA META

Figura 2. Modelo del concepto “Interlengua continua”.

En consonancia con este planteamiento, recogemos la definición que propone Santos Gargallo (1993:128) a propósito del concepto Interlengua:

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.

Una de las características que, como hemos apuntando anteriormente, define la IL de un hablante no nativo, es la variabilidad. Todas las lenguas, las naturales y las ILs, son variables; sin embargo, la variabilidad que muestran estas últimas es particularmente importante (Larsen-Freeman y Long, 1994). Aunque puede deberse a factores muy variados, existen dos especialmente evidentes que influyen en esa variabilidad: la accesibilidad a la norma de la lengua meta y el nivel cognitivo y psicolingüístico del que parte el aprendiente de una L2.

⁵ Para una explicación pormenorizada de la propuesta de Selinker ver L. Selinker (1972). *Interlanguage*, en *IRAL*, 3, pp: 209-231. (Traducido en Licerias, 1992).

El hecho de que el hablante no nativo (en adelante HNN) disponga, desde el primer momento del proceso, del modelo de la lengua objeto, favorece los cambios dirigidos a la aproximación a ese modelo de la lengua meta. Además, parece ser que la idiosincrasia de la IL hace que haya menos estímulo del ambiente lingüístico, de modo que el hablante de L2, viendo que no encuentra modelos de lengua semejantes al suyo, modificará su IL realizando los ajustes que considere oportunos y que le permitan su nivel de competencia.

Varios estudios de IL han demostrado que parte de esta variabilidad es predecible y se rige por reglas concretas. Esto nos lleva a la siguiente característica propia de las ILs: la sistematicidad.

Este rasgo resulta especialmente interesante para los profesionales de la enseñanza de idiomas. El hecho de que la IL sea parcialmente sistemática significa que es susceptible de cambios sistemáticos motivados por la enseñanza y las decisiones pedagógicas que se tomen. Los trabajos de investigación sobre órdenes de adquisición y secuencias de desarrollo (Schumann, 1979, entre otros) ponen de manifiesto que una IL es un sistema internamente estructurado, constituido por etapas que se suceden a lo largo del continuo hacia la lengua objeto (LO). La existencia de errores comunes a los HNNs con diferentes lenguas maternas es una razón más para aceptar una cierta sistematicidad dentro de este constructo.

Otra característica peculiar de la IL es la fosilización, un fenómeno lingüístico por el que un hablante tiende a conservar en su IL de forma inconsciente y persistente ciertas reglas, ítems o rasgos de la gramática de su L1 en relación con la lengua meta (Baralo, 2004:378).

Los errores generados por este proceso reaparecen en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados. En relación con su presencia en la producción del hablante no nativo, se puede diferenciar entre *fosilización latente* y *patente*.

La persistencia de un error en todos sus contextos posibles nos indicaría que estamos ante una fosilización patente (la conservación del acento de la LM o *acento extranjero* sería un ejemplo de este tipo), mientras que, si se tratara de errores que, supuestamente superados, reaparecen de forma espontánea en el sistema del hablante, hablaríamos de fosilización latente.

Todavía no se ha determinado claramente qué puede motivar la aparición de estas estructuras fosilizadas. Mientras algunas teorías apuntan a la situación comunicativa, otras se centran en variables afectivas como el cansancio o la ansiedad del hablante; aunque la mayoría de opiniones se decantan por los procesos de transferencia (influencia de la L1 en la IL) y permeabilidad⁶.

Selinker(1972), por su parte, alude a la influencia de la instrucción formal y a las estrategias de aprendizaje, sin desdeñar el papel de la L1 del hablante. Retomaremos más adelante este último punto cuando abordemos la influencia de la LM en la ASL.

Como hemos podido comprobar, la aceptación del término interlengua supone conceder al sistema de los hablantes no nativos el estatus de lengua con las características propias que ya hemos apuntado. Ahora bien, para llegar hasta este punto, la ASL ha experimentado a lo largo de las últimas décadas una evolución en el modo de analizar la producción de los hablantes no nativos. Un reflejo de esta evolución son los modelos de investigación de ASL que, más que contraponerse en sus principios, se complementan unos con otros.

1.1.2. El Análisis Contrastivo (AC)

El modelo de investigación que propone el Análisis Contrastivo (AC) encierra unas creencias específicas sobre el proceso de ASL y sobre el método de enseñanza más adecuado para favorecer este proceso. El AC defiende que el aprendizaje/adquisición de una L2 se basa en la formación de hábitos y sostiene, además, que para crear estos hábitos nuevos debemos tener en cuenta, no sólo la estimulación del binomio estímulo-respuesta, sino también los efectos que las diferencias entre la estructura de la lengua base (o LM) y la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. En este sentido, la lingüística contrastiva⁷ es una de las aportaciones más significativas para los estudios del modelo AC.

⁶ La permeabilidad de la IL permite la entrada de rasgos propios de la L1 y de sobregeneralizaciones de características de la L2. Este fenómeno favorece significativamente la variabilidad libre (no sistemática) de la IL.

⁷ La Lingüística Contrastiva investiga en base a la comparación de dos o más lenguas, normalmente se centra en la lengua nativa de un aprendiente y una lengua extranjera. El campo de la Enseñanza y Aprendizaje de idiomas es el que ha obtenido más provecho de estas investigaciones: desde el punto de

En aras de un óptimo aprendizaje, el AC persigue construir una gramática contrastiva de la LM y la L2 que se aprende a través de una comparación sistemática. Con esta herramienta los investigadores esperan dilucidar las similitudes y diferencias entre los dos sistemas y, de este modo, predecir fácilmente los aspectos conflictivos y los problemas a los que se enfrentará el aprendiente. Los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957) confirman esta postura y así queda expresado en las siguientes líneas (Lado 1957:7).

El plan de este libro descansa en la afirmación de que podemos predecir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje, y aquellas que no entrañarán dificultad, mediante la comparación sistemática de la lengua y cultura que va a ser aprendida con la cultura y la lengua nativa del estudiante.

Estas palabras dan lugar a la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC), basada en la idea de distancia interlingüística. La HAC postula que cuanto mayor sea la distancia entre las estructuras de los dos sistemas, mayor será la dificultad que presentarán para su aprendizaje y mayor será el riesgo de interferencia; por tanto, aquellos elementos que sean más parecidos resultarán más sencillos a los aprendientes.

El concepto de interferencia hace referencia al efecto, la influencia, que la lengua nativa del estudiante tiene sobre la lengua meta en el proceso de aprendizaje. Esta influencia siempre es negativa y, por lo tanto, debe evitarse a toda costa. Ahora bien, el AC también reconoce que cuando ambas lenguas presentan un alto nivel de coincidencia la L1 del estudiante puede facilitar el aprendizaje. Cuando esto ocurre hablamos entonces de transferencia positiva de la L1. Tenemos, en resumen, dos tipos de transferencia de la lengua materna: una positiva y otra negativa (también conocida como interferencia).

Investigaciones y teorías posteriores han demostrado que el nivel de predicción del AC no era tan fuerte como cabía esperar ya que los errores no eran predecibles al cien por cien y, además, no todos eran resultado de la interferencia de la L1. De cualquier modo, y lejos de desecharlo, dichos estudios se emplearon para refinar y perfeccionar el modelo. Un paso decisivo en este avance fue la *Hipótesis del Mercado Diferencial* (HMD) de Eckman (1977) que, además de establecer las áreas de dificultad

vista psicológico, arrojando luz sobre los procesos cognitivos de los aprendientes y, por parte de los profesores de lenguas extranjeras, aportando un cierto grado de predicción de las dificultades con las que se pueden encontrar sus alumnos.

entre la L1 y la lengua meta, predice el grado de dificultad. Según su creador “las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas⁸ que la lengua nativa presentarán dificultad [...]. Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no estén más marcadas no presentarán dificultades” (Eckman, 1977. Traducido en Licerias, 1992: 215).

Wardhaugh (1970) también reformuló las hipótesis del AC diferenciando entre la versión fuerte y la versión débil del AC. La versión fuerte implicaba predecir los errores en el aprendizaje de la L2 basándose en las gramáticas contrastivas entre dicha L2 y la L1; mientras que en la versión débil los investigadores partían de los errores del aprendiente y explicaban al menos parte de ellos utilizando esas mismas gramáticas contrastivas (Larsen-Freeman y Long, 1994: 60). Esta última propuesta del AC atribuye un poder explicativo a posteriori al modelo y abre, al mismo tiempo, la puerta hacia un nuevo planteamiento más amplio centrado en el origen del error, esto es, el Análisis de Errores.

A pesar de las críticas, el AC tiene en su haber un logro fundamental para la ASL: haber iniciado toda una línea de investigación centrada en el alumno y su proceso de aprendizaje. No podemos obviar el carácter fuertemente pedagógico que tiene la propuesta del AC; todos sus esfuerzos se centran en identificar los problemas de aprendizaje con el objetivo de controlar las diferentes etapas del proceso y favorecer el desarrollo del mismo.

Es en los métodos de corte conductista, inspirados en el estructuralismo de Bloomfield, donde el AC encuentra su lugar dentro de la enseñanza de L2s. Y es que la enseñanza contrastiva trabaja con unas aplicaciones pedagógicas muy rígidas: identificación de errores potenciales, diagnosis de dicho error, construcción de test o pruebas que recojan todo lo enseñado, y una selección de materiales determinada por los resultados de las gramáticas contrastivas (James, 1980:141).

Las aplicaciones pedagógicas que aportan el AC y la lingüística contrastiva tienen una incidencia muy concreta pero no por ello trivial. Como profesionales de la enseñanza de idiomas, entendemos que la información sobre las diferencias y similitudes estructurales entre la L1 de los estudiantes y la L2 puede ser de gran

⁸ Se entiende que un elemento A en una lengua es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A. (Eckman, 1977:2).

utilidad, ya que esto nos permite saber cuáles son los posibles problemas con los que nos vamos a topar y, además, nos brinda la oportunidad de diseñar alternativas para la enseñanza de estos puntos potencialmente conflictivos.

1.1.3. El Análisis de Errores (AE)

En busca de un modelo más práctico, y debido a la necesidad de superar los límites que se habían detectado en el AC, nace el Análisis de Errores. Este nuevo paradigma, influenciado por el generativismo de Chomsky y el cognitivismo, entiende el proceso de adquisición de una L2 como una construcción progresiva de una gramática a partir de hipótesis que el aprendiente va barajando. El aprendiz se revela protagonista de este proceso y, por este motivo, la atención debe dirigirse ahora a las producciones concretas de los hablantes, alejándose ligeramente de posturas demasiado abstractas.

Diferentes análisis de los errores de estudiantes de una L2 pusieron de manifiesto que muchos de los errores no se debían a una transferencia negativa de la LM, a la vez que constataban un porcentaje importante de errores que no se podían atribuir a un proceso de transferencia. Resulta ineludible, por ende, la necesidad de revisar y ampliar el concepto de interferencia y para ello se parte del análisis de la producción oral y escrita del hablante no nativo. Corder (1973:254) así lo expresa al afirmar que:

A partir del estudio de sus errores [los del estudiante], estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje.

Las aseveraciones de Corder, máximo representante del AE, reflejan una de las mayores aportaciones del AE a la ASL; nos referimos, por supuesto, a la revalorización y el replanteamiento del concepto de error. No se considera ya un hecho a evitar, sino un elemento necesario en tanto que es una muestra irrefutable de que el aprendizaje está teniendo lugar. El error es ahora el objeto de estudio a tener en cuenta, pero para un análisis exhaustivo es imprescindible una definición clara de qué es lo que se va a investigar. Corder, a este respecto, establece una distinción entre error y falta que sigue vigente actualmente. Tal y como recuerda S. Pastor Cesteros (2004: 104), el error está

relacionado con la competencia del hablante y evidencia un determinado estadio de aprendizaje; la falta, en cambio, se relaciona con la actuación, es un hecho eventual que puede deberse a factores como la distracción, el nerviosismo, etc.

El estudio de estos errores precisaba de una herramienta que nos permitiera clasificarlos y ordenarlos, así se podría comprender mejor el proceso de ASL infiriendo las estrategias empleadas por los aprendientes de L2s. Esto motivó la aparición de varias taxonomías de errores; algunas – como la propuesta de Richards (1971), que diferenciaba entre errores de interlengua y errores de intralengua⁹ - con una amplia aceptación y otras que no han resultado tan decisivas¹⁰.

Investigadores y estudiosos dentro de la ASL, ante la presencia de errores similares y sistemáticos entre hablantes no nativos con diferentes L1s, asumen que la lengua de los que aprenden una LE es un sistema con sus propias peculiaridades, reflejo del proceso creativo que supone la adquisición de una lengua segunda. Se postula que cada etapa del proceso se acerca progresivamente a la lengua meta, a la par que aumenta la competencia del HNN en esa lengua.

Corder (1967) denomina *dialecto idiosincrático* a este sistema lingüístico que, una vez reconocida su autonomía e independencia en relación a la LM y la L2, debe pasar por dos etapas para obtener un AE válido. En la primera etapa, de carácter descriptivo, hay que dar cuenta del dialecto del alumno comparándolo con su LM y con la L2; en la segunda etapa, de corte explicativo, deberían encontrarse las respuestas adecuadas al cómo y el porqué de ese dialecto idiosincrático.

El valor didáctico y las implicaciones pedagógicas que encierra el AE se concentran básicamente en el tratamiento del error y la actitud del profesor ante el mismo. Qué debe ser considerado error, cómo debemos corregirlo o cómo medimos la gravedad de un error son algunas de las cuestiones para las que el AE ha resultado ser una auténtica revolución. Retomaremos los aspectos relacionados con el error en el apartado dedicado específicamente a este tema.

⁹ Errores de interlengua, donde la responsable del error es la LM, y errores de intralengua, similares entre aprendientes con diferentes LMs, y que pueden deberse a factores varios, entre ellos la instrucción recibida o incluso pueden estar relacionados con los universales lingüísticos.

¹⁰ Para un repaso de varias taxonomías de errores, consultar Santos Gargallo, I. (1993) o Alba Quiñones, V. de (2009).

El grueso de críticas a las que ha sido sometido el AE se puede resumir en dos argumentos básicos. El primero se materializa en la observación de que el AE es fragmentario, pues refleja exclusivamente una parte de las producciones de los aprendientes; en concreto, refleja aquello en lo que han fallado, ignorando lo que el aprendiz ha producido conforme a la norma y distorsionando la imagen de su dialecto idiosincrático.

El otro argumento critica la falta de concreción de la fase explicativa del modelo. Muchas veces resulta difícil, si no imposible, relacionar un error con un único origen. En otras palabras, el error puede estar motivado por factores lingüísticos (la LM, por ejemplo), factores extralingüísticos (como la evitación u otras estrategias comunicativas), o una mezcla de ambos.

Aunque la relación entre los conceptos de AC, AE e Interlengua puede entenderse como un continuum de teorías, compartimos con Sánchez Iglesias (2003: 47) la idea de considerar que la IL es un constructo teórico, una especie de hipótesis psicolingüística; a diferencia del AC y el AE, que representan una tipología de análisis de ese constructo. Con todo, es innegable que existe un desarrollo integrador, que avanza sin obviar y sin negar la validez de los modelos anteriores. La aparición de estudios lingüísticos dedicados al análisis del discurso, junto con otras disciplinas que investigan el uso comunicativo de la lengua (la pragmática, el análisis de la conversación o la lingüística textual, entre otras), han supuesto un impulso sustancial para el desarrollo de los modelos de análisis de lengua. En esta línea de superación del marco oracional se incardinan el modelo de Análisis de la Actuación (AA) y el Análisis de errores a nivel Discursivo (AD), que tienen su origen en la asimilación de las limitaciones del AE y evolucionan hacia un modelo de análisis de la Interlengua más preciso y minucioso.

1.1.4. El concepto de error

Ya que la presente investigación utiliza la metodología planteada por el AE, nos parece adecuado revisar el término *error* para definirlo con exactitud y evitar posibles confusiones. A grandes rasgos, se considera error todo lo que transgrede la norma establecida. Veremos a continuación cómo esta visión puede matizarse desde muchos frentes. Partimos de la definición que brinda Richards, *et al.* (1992), en su *Diccionario*

de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas, y que entiende el error como una forma de usar un elemento lingüístico que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto.

Posiblemente, desde la perspectiva del AC, esta definición de error encaja perfectamente dentro de sus principios. Recordamos que el AC entiende los errores como algo intolerable y que debe evitarse, pues se trata de un “escollo” en la creación de nuevos hábitos del HNN y, por lo tanto, dificulta y retrasa el proceso de adquisición de la L2. Estamos ante una visión tradicional del error en la que se apoyan no pocos métodos didácticos de enseñanza de LEs, entre ellos el método gramatical o audiolingual. Los seguidores de esta metodología expresan un rechazo absoluto al error como muestra de imperfección de algún factor del proceso de aprendizaje.

Con el tiempo, al empezar a considerar la interlengua del aprendiente como una lengua natural, el concepto de error adquiere una nueva dimensión que cristaliza en las ideas de Corder (1967). Su propuesta matiza y remarca el nuevo valor del error en términos de utilidad y necesidad por partida triple (Corder 1967:11):

Los errores de los alumnos [...] son importantes a tres niveles diferentes. En primer lugar, para el profesor: si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segunda, proporciona al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma de verificar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende.

Por lo tanto, una vez aceptada la existencia de la interlengua, debemos interpretar los errores como producciones idiosincrásicas que nos proporcionan evidencias del sistema de la lengua que se está utilizando en un momento dado. Esta visión más positiva es, según afirma Agustín Torijano (2004:18), “la más defendida en la actualidad, por considerarse más natural y próxima a la realidad”. Al igual que la tendencia anterior, este innovador tratamiento del error también se refleja en el campo de la didáctica a través del enfoque comunicativo.

En conclusión, el error para nosotros es, desde el punto de vista formal, una desviación de la norma lingüística de la lengua objeto. Desde la perspectiva del hablante

no nativo, podemos relacionar el error con la competencia lingüística del hablante y, por ende, interpretarlo como un indicador del conocimiento subyacente de la lengua meta; en oposición al concepto de *falta*, reservado para referenciar errores esporádicos cometidos por lapsus o descuidos.

Asumimos esta postura esencialmente por dos motivos: primero, porque ver los errores como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo, nos parece más congruente con la metodología aplicada a este estudio que partir de una visión negativa del error, como un fenómeno obstaculizador y distorsionador para el aprendiente; y segundo, por las aplicaciones didácticas que podemos obtener los profesores, ya que podemos reconocer, gracias a los errores, el punto exacto en el que se encuentra el estudiante y establecer una jerarquía de dificultades, ayudándonos en la tarea de selección y diseño de materiales.

Aun habiendo perfilado una imagen más o menos clara del concepto, no estamos ante un fenómeno homogéneo, más bien todo lo contrario, trabajamos con una realidad resbaladiza y que requiere de especificaciones bien concretas. Esto atañe no sólo al error sino también al concepto de norma.

1.1.5. La evaluación y la corrección del error

El tema de la evaluación y la corrección es una preocupación esencialmente didáctica y con la que el profesor se encuentra diariamente. ¿Deben corregirse todos los errores? ¿Cuándo y cómo debe hacerse?, son algunas de las preguntas que todo profesor se ha hecho en un momento u otro de su carrera. Aun tratándose de conceptos distintos, existe una relación inclusiva entre ambos fenómenos, tal y como señala G. Vázquez (2009) al afirmar que “no hay evaluación sin corrección pero la corrección es siempre puntual y la evaluación es necesariamente global”.

Para evaluar un error es necesario tener como base una norma y regirnos por un criterio que, adecuándose al contexto del aula, encuentre su punto justo entre los principios de gramaticalidad y aceptabilidad.

Tradicionalmente se ha consensuado la existencia de dos tipos de normas (Coseriu, 1962): la norma prescriptiva que estipula lo que se debe usar si se quiere estar

de acuerdo con cierto registro de la lengua, y la norma descriptiva o social, que se centra en el uso corriente y común de la lengua en una comunidad de habla y lo que ésta considera aceptable o no. En el momento de evaluar y corregir los errores, creemos que ambas normas son importantes y deben tenerse en cuenta.

Las normas, como profesores, nos sirven como modelos con los que comparar las producciones de los aprendientes; una tarea relativamente sencilla, pues el conocimiento de las normas y reglas del español es absolutamente imprescindible para ejercer como profesor de ELE. Una cuestión más compleja se nos presenta ante la elección de los errores que se someterán a evaluación. Nuestra decisión variará en función del posicionamiento previo que hayamos adoptado y, a diferencia del consenso del que gozan las normas en una lengua, será una característica personal de cada profesor.

En el dilema de decidir cuál es el tipo de error más grave, aparecen diferentes criterios que pueden guiar nuestra elección. Podemos, primeramente, partir de un principio formal y puramente lingüístico, según el cual transgredir una regla principal resulta más grave que transgredir una regla secundaria. No obstante, la gravedad de las formas erróneas no puede equipararse a aquellos errores que causan fallos en la comunicación y producen malentendidos en el receptor.

Más allá de lo que atañe a desviarse de las normas y a malentendidos, queremos añadir un tercer factor relacionado con el efecto que el mismo error produce en el oyente en el acto comunicativo, se trata del grado de irritabilidad del error. Evidentemente, la respuesta a la irritación ante un error es completamente subjetiva y dependerá del oyente y su actitud ante el error.

Estudios como los de Vann et al. (1984) demuestran que los errores que más pueden llegar a dificultar la comunicación por la deformación del mensaje son los léxicos, seguidos de los discursivos. Este tipo de errores son atendidos de forma natural sin necesidad de una enseñanza formal, ya que fuera del aula prima la atención al significado. En cambio, en las clases de lengua extranjera, por norma general, se presta más atención a la precisión formal. Más allá de la naturaleza del error, cabe diferenciar en este punto, además, una producción idiosincrásica de una oración idiosincrásica

encubierta¹¹; pues entendemos que el profesor debe prestar atención a ambas producciones.

Ante este abanico de posibilidades, Torijano Pérez (2004:32) propone, como criterio de evaluación, que los errores que causan la irritación pero no bloquean la comprensión deben recibir un tratamiento de prioridad inferior a la de aquéllos que imposibilitan la comprensión entre los interlocutores.

Una vez identificados los errores y calibrada la gravedad de éstos, entra en juego la corrección por parte del profesor; un momento clave del proceso de enseñanza, que merece una atención especial. A grandes rasgos podríamos definir la corrección como la incidencia del profesor sobre la interlengua del estudiante. Se ha debatido mucho sobre la conveniencia o inconveniencia de la corrección, sus circunstancias y consecuencias; pues no podemos olvidar que el objetivo último de la corrección es que ésta sea significativa para el estudiante y, por consiguiente, debe favorecer el proceso de aprendizaje. En este sentido, Graciela Vázquez (1999:64) plantea el concepto corregir para aprender y lo explica del siguiente modo:

Corregir para aprender significa interferir en el proceso de aprendizaje de modo tal que las reglas se fosilicen positivamente. También significa guiar el proceso de aprendizaje de manera tal que los diversos estadios de interlengua se acerquen paulatinamente al perfil de la lengua meta.

Esta incursión del profesor actúa sobre la interlengua del aprendiente desde el primer momento del proceso de corrección y, por este motivo, debe calcularse con mucha precisión y minuciosidad. Este proceso de corrección pasa por tres fases principales:

La primera de ellas, la localización, hace consciente al aprendiente de que ha transgredido algún aspecto del sistema. Esta toma de consciencia puede venir del propio estudiante, del resto del grupo-clase o, en última instancia, del profesor.

¹¹ Una oración idiosincrásica es aquella que resulta abiertamente agramatical; mientras que una oración idiosincrásica encubierta presenta un uso correcto de un morfema, pero no se corresponde con el uso que haría un nativo de ese morfema, bien por algún aspecto pragmático, discursivo o contextual.

Seguidamente se describe el error utilizando los conocimientos que ya se han tratado en clase y aprovechando esta fase, por parte del profesor, para repasar y consolidar aspectos de la lengua que resulten relevantes.

Por último, se rectifica la producción en cuestión. El autor de esta última fase puede ser tanto el propio estudiante, algún compañero o el profesor.

Se ha demostrado que corregir todos los errores del alumno puede producir un efecto intimidatorio, incluso de rechazo hacia la L2. Para evitar este tipo de situaciones y hacer de la corrección una actividad provechosa para el estudiante, es importante tener en cuenta los objetivos y las necesidades de éstos. Lo más eficaz es adecuarse a la realidad de la clase, la personalidad del alumno, etc., de tal forma que el alumno sea consciente de su capacidad y no se sienta cohibido ante la intervención del profesor. Con una debida preparación del docente, el estudiante puede sentir que, a raíz de una corrección del profesor, ha aprendido algo significativo y útil para el desarrollo de su competencia.

Al mismo tiempo, el fenómeno de la fosilización ha puesto en cuestión la eficacia de la corrección y su razón de ser. ¿Por qué algunos elementos lingüísticos se fosilizan en la interlengua del aprendiente y otros no? ¿Puede la acción de una instrucción formal hacer algo al respecto? Parece ser que, una vez el hablante ha adquirido una capacidad comunicativa satisfactoria, su motivación se reduce y aumenta el riesgo de que, especialmente aquellos elementos que no le impiden una comunicación fluida, se fosilicen en su interlengua.

El AE, interesado por la competencia comunicativa más que por la competencia gramatical, aboga por un criterio basado en la aceptabilidad¹² y anima a los profesores a adoptar una actitud más tolerante ante los errores. De este modo, aumenta la confianza y la autonomía del estudiante, al tiempo que estimulamos su capacidad creativa en el uso de la L2. También podemos asegurar, por sentido común, que evitar cualquier tipo de corrección sería un auténtico caos.

En esta disyuntiva nos posicionamos en un término medio. Creemos que el profesor debe invertir tiempo en trabajar por igual con los errores idiosincrásicos e

¹² La aceptabilidad, más allá de considerar si el enunciado es gramatical o no, valora si el mensaje del hablante se entiende, se adecúa a la situación comunicativa, se presta a confusión, etc.

idiosincrásicos encubiertos y regirse por un criterio comunicativo a la hora de establecer la gravedad de los mismos, sin obviar la adecuación formal ni el grado de irritación. En última instancia, confiamos en que la experiencia de cada profesor permitirá deducir qué errores son más frecuentes y desarrollar métodos de corrección adecuados para mejorar la lengua del estudiante (Söhrman, 2007:74).

Por último, y aunque en el siguiente capítulo se tratará en mayor profundidad (cf. 3), cabe señalar que es fundamental diferenciar el error cometido en la producción oral del error en producción escrita, puesto que sus características de aparición, tratamiento y permanencia son completamente distintos.

1.1.6. El papel de la L1

Por medio del repaso que hemos hecho a través de los modelos de análisis en la ASL, comprobamos que cada uno valora el papel de la LM en la adquisición de una L2 de forma distinta. Consideramos fuera de toda duda la incidencia de la lengua materna de un aprendiente de una L2 que, a diferencia de lo que le ocurre al adquirir su lengua materna, no parte de un estadio inicial cero. Su L1 está presente y es accesible de un modo u otro. En qué consiste y cómo se hace patente su presencia en el proceso son las preguntas clave que no tienen una respuesta unívoca y a las que se ha intentado dar varias soluciones.

En el marco del AC está comúnmente aceptado que la L1 del aprendiente juega un papel decisivo en el proceso de ASL gracias a la transferencia, un mecanismo por el cual el hablante utiliza elementos propios de su L1 en el uso de una L2. Cuando lo que el hablante transfiere favorece el aprendizaje de la L2 estamos ante una transferencia positiva. Por el contrario, cuando lo transferido induce a error por no coincidir con la estructura de la L2 hablamos de transferencia negativa o interferencia. Los estudios de AC se reafirman en la idea de que las lenguas nativas son la causa de un comportamiento verbal inadecuado (Larsen-Freeman y Long, 1994:56). Como reacción a estas ideas, se pasó a considerar, siguiendo las aportaciones chomskianas, que las actuaciones verbales incorrectas tienen origen en la Gramática Universal (GU) que, debido a su naturaleza innata, funciona independientemente de cualquier lengua anterior adquirida.

En cualquier caso podemos presuponer que negar que la L1 sea el eje central sobre el cual se construye todo el proceso de aprendizaje no significa que carezca de toda influencia. El AE, por su parte, extiende el campo de actuación de sus investigaciones y, movido por un espíritu más descriptivo que predictivo, amplía el abanico de procesos que pueden generar errores. Este planteamiento supone un avance importante a pesar de la opinión de algunos estudiosos que, en palabras de Sánchez Iglesias (2004:41), creen que el AE se dio demasiada prisa en descartar la L1 en la ASL. Como respuesta a esta objeción aparecen las propuestas de la interlengua. En los últimos años ha resurgido el interés por la transferencia (Arias, 2007; Tarrés, 2002; Simma, 2006) como un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de la L2. Esta perspectiva actúa como mediadora entre la postura conductista y la cognitiva, parece equilibrar la discusión sobre el tema y le concede a la L1 un papel más auténtico y ajustado a la realidad.

Esta lectura más realista de la transferencia se traduce en varios puntos concretos como asumir que las diferencias entre la L1 y la L2 no suponen necesariamente dificultades para la ASL (recordamos la *Teoría del Mercado Diferencial* de Eckman a la que hemos hecho referencia anteriormente), reconocer la importancia del modo en que los aprendientes perciben la distancia entre las dos lenguas también influye en la transferencia, o tener en cuenta que la transferencia puede acelerar o retrasar el paso por una secuencia de desarrollo concreto, pero que difícilmente podrá evitar algún paso del proceso.

Se ha demostrado en varios estudios posteriores (Zobl, 1982) que la transferencia no funciona aisladamente, sino que se combina con otros procesos creativos que incrementan el conocimiento y la competencia del hablante no nativo. Según Selinker, junto a la transferencia de la L1, debemos añadir a esta lista cuatro procesos psicológicos fundamentales más:

- la transferencia por instrucción, en la que la enseñanza formal es decisiva en la construcción de la IL del aprendiente.
- las estrategias de aprendizaje de la LE que el aprendiente escoge libremente y se ajustan a sus preferencias y características personales.

-las estrategias de comunicación en la LE, como resultado presente en la IL de los procedimientos específicos que el aprendiente utiliza para comunicarse con los nativos de la LE en cuestión.

-la sobregeneralización de reglas y rasgos semánticos de la LE, por la que los aprendientes tienden a extender el uso de una determinada forma o estructura a casos en que éstas no funcionan.

Estos cinco procesos, como hemos apuntado, favorecen el desarrollo de la interlengua pero también pueden ser causantes, cada uno por separado o en combinación, de la fosilización de algún elemento lingüístico. Los resultados derivados de diversos estudios dedicados al análisis de interlengua ponen de manifiesto que la fosilización es un proceso que actúa de forma variable y que sólo los estudios de tipo longitudinal pueden arrojar luz sobre las incógnitas que rodean a este fenómeno. A pesar de que es bastante complicado determinar las causas y el origen de los elementos fosilizados, sí que es posible establecer las características de los mismos: suelen aparecer de forma asistemática; pueden ser autocorregidos por el propio hablante; en la mayoría de ocasiones no afectan a la claridad del mensaje y, por lo general, se explican a través de la influencia de la L1, incluso en hablantes de capacidad lingüística considerable.

Como profesores de lenguas extranjeras, debemos esforzarnos por percibir el efecto de la L1 no como interferencia sino como transferencia. No se trata simplemente de una perpetuación automática de las estructuras de la L1, es más bien una estrategia de aprendizaje de la que dispone el hablante y que refleja una selección atenta y activa del aprendiente; un mecanismo cognitivo que subyace a la adquisición de una L2. En esta corriente se incardinan los estudios más actuales dedicados al papel y el alcance de la L1 en el proceso de ASL.

En resumen, el papel de la L1 es bastante más complejo de lo que en un principio pudiera parecer. La consideración de la influencia de la lengua materna ha pasado, como hemos comprobado, por varias etapas, de ser la única fuente de errores a ser una causa más. Es un fenómeno que ha sido y sigue siendo objeto de varios estudios con enfoques y creencias muy diversas. Por este motivo, las afirmaciones y conclusiones que se puedan deducir de este trabajo deben interpretarse siempre teniendo en cuenta el conjunto de creencias que utilizamos como base.

Todos estos hallazgos y avances que hemos visto tienen, como ya hemos apuntado anteriormente, una repercusión directa en la didáctica de las lenguas extranjeras y, por ende, en la práctica diaria del profesor dentro del aula; son, a su vez, un reflejo de la necesaria interrelación entre la ASL y la enseñanza de lenguas. El aprendizaje de segundas lenguas se alimenta de la información que proporciona la investigación lingüística con el fin de rentabilizar y mejorar los resultados de la enseñanza de lenguas segundas (Pastor Cesteros 2004: 62).

2. Sistemas verbales del ruso y del español

2.1. Breve introducción a la lengua y al sistema verbal ruso

Positiva en unos casos, negativa en otros, la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es incuestionable. Desde esta perspectiva, y antes de entrar en un análisis pormenorizado del verbo ruso, parece recomendable presentar aquí una breve introducción a la lengua rusa que, en comparación con otros idiomas, es bastante desconocida en España. Estos conocimientos básicos facilitarán la comprensión del posterior análisis contrastivo entre los dos idiomas.

La lengua rusa pertenece, junto con el ucraniano y el bielorruso, a la familia de las lenguas eslavas orientales. Muchos de sus rasgos, por ende, son compartidos por el conjunto de lenguas pertenecientes a esta familia. Dicho esto, las características más relevantes de esta lengua, especialmente desde el punto de vista de un hablante de español, podríamos resumirlas en los siguientes puntos:

- El ruso posee un acento prosódico muy marcado que en muchas ocasiones constituye la base diferencial entre dialectos. Todas las vocales en posición átona sufren una reducción cualitativa y cuantitativa similar a la reducción en catalán, por ejemplo.
- La morfología del ruso es altamente flexiva. Tanto los sustantivos, como los adjetivos y los determinantes, se declinan en seis casos distintos (nominativo, genitivo, acusativo, dativo, instrumental y prepositivo) y según una de las tres declinaciones posibles. Son el género (masculino, femenino o neutro) y el número (singular o plural) los parámetros que deciden la declinación adecuada.
- El alfabeto ruso actual¹³ proviene de una variante del cirílico, de origen griego. Está compuesto por 33 letras; diez corresponden a cinco sonidos vocálicos ([a], [ɛ], [i], [o], [u]). A cada uno de estos sonidos vocálicos, excepto a /и/ [i] que siempre palataliza, les

¹³ Entre los diferentes sistemas de transliteración del alfabeto ruso al latino (ISO, AFI, ICL,...), en este trabajo hemos optado por la transliteración al español basada en una simplificación y adaptación del sistema PCGN que será la que se utilizará a lo largo de todo el estudio.

corresponden dos grafías distintas en función de si palatalizan o no el sonido precedente, tal y como refleja la siguiente tabla:

sonido	grafías	
	no palataliza	palataliza
[a]	а	я
[ɛ]	э	е
[i]		и
[o]	о	ё
[u]	у	ю

Figura 1. Distribución sonidos vocálicos en ruso.

Un tratamiento a parte recibe el sonido [ɨ] “ы”, presente en la mayoría de lenguas eslavas y sin correspondencia en el español. Se trata de un sonido vocálico que se articula a la misma altura de [i], pero en una posición algo más posterior.

- En ruso no existe la categoría morfológica del artículo.
- La posición habitual del adjetivo con respecto al sustantivo es la anteposición.
- El orden tradicional de los elementos de la oración rusa es S+V+C aunque, justamente debido a una morfología flexiva tan desarrollada, existe un gran margen de maniobra para alterar este orden.
- Respecto al léxico, la lengua rusa utiliza sobre todo la aglutinación como método más productivo de derivación léxica; a menudo mediante la adhesión de prefijos a raíces léxicas. Especialmente llamativo resulta el caso de los prefijos verbales y su productividad para generar nuevos significados a partir de un valor semántico original. Veamos un ejemplo con el verbo писать *pisat'* «escribir» con el que, gracias a la adhesión de diferentes prefijos, obtenemos nuevos verbos con valores muy concretos:

Вписать	<i>vписat'</i>	«insertar, incluir».
Выписать	<i>vписat'</i>	«extraer una cita».
Описать	<i>описat'</i>	«describir».
Описаться	<i>описatsia</i>	«cometer lapus cáلامي».
Подписать	<i>подписat'</i>	«firmar».
Расписать	<i>расписat'</i>	«organizar, ordenar datos por escrito».
Списать	<i>списat'</i>	«copiar».
Записать	<i>зписat'</i>	«anotar».
Исписать	<i>исписat'</i>	«escribir por completo una hoja».
Переписываться	<i>переписivatsia</i>	«cartearse».

- El verbo *быть* *bit'* «ser» o «estar» no aparece de forma explícita en las oraciones en presente. Así, los enunciados en ruso como *он хороший человек on joroshi chelovek* equivalen en español a «él (es) una buena persona».

Tras esta sucinta presentación de algunos de los rasgos más destacables de la lengua rusa, nos centramos a continuación con más detalle en el propio sistema verbal de este idioma.

Una aproximación descriptiva al sistema verbal ruso posibilita, por un lado, un análisis comparativo entre esta lengua y el español y, por otro lado, conocer más en profundidad la lengua materna de los estudiantes rusófonos, con todas las ventajas didácticas que esto supone. Al tomar conciencia del acervo lingüístico nativo de los aprendientes, estamos más cerca de comprender el complejo viaje cognitivo que supone la adquisición de una segunda lengua para ellos.

Con este doble propósito abordamos ahora el análisis del sistema verbal de la lengua rusa. Para ello, vamos a utilizar, como marco teórico, el modelo de gramática funcional propuesto y desarrollado por A. V. Bondarko (1987)¹⁴. En la base de dicho modelo descansa el concepto principal de los campos funcional-semánticos (CFS). Los CFS representan el conjunto de medios formales (morfológicos, sintácticos y léxicos) de los que dispone una lengua para expresar una determinada categoría semántica básica (aspectualidad, temporalidad, la determinación, etc.). Bondarko señala que, dentro de cada campo, hay componentes más nucleares que otros, esto es, elementos de

¹⁴R. Guzmán Tirado (2002) explica este modelo como una “teoría gramatical se fundamenta en el hecho de que cualquier gramática [...] estudia no sólo las formas sino también las funciones que éstas tienen asignadas. La gramática funcional representa una elaboración particular de los aspectos funcionales de la gramática en su conjunto, poniendo el acento en la descripción del funcionamiento de las unidades de la estructura de la lengua”.

la lengua que se erigen como máximos representantes de una categoría semántica dada (por ejemplo, en español, el artículo sería el eje central del campo semántico-funcional que expresa la determinación).

a) Aspecto y tiempo

Tal y como asegura Bajic, D. (2006:148), el aspecto está íntimamente relacionado con el tiempo. El tiempo no es una categoría lingüística, sino cognitiva, que se proyecta en la lengua de un modo determinado. El aspecto, por el contrario, es una categoría conceptual que aporta una marca temporal, podríamos decir “interna”, del verbo: precisa cómo se desarrolla y se distribuye la acción verbal en el tiempo. Por lo tanto, su reflejo lingüístico revela el modo de entender el tiempo.

En ruso, al igual que en otras lenguas eslavas, el verbo constituye un lugar central en el campo funcional-semántico de la aspectualidad. Este predominio del aspecto frente al tiempo tiene su reflejo a nivel formal en el paradigma verbal; en consecuencia, el aspecto se presenta como una categoría semántica y morfológica. La mayoría de verbos rusos forman parejas aspectuales, donde los dos integrantes son portadores de un mismo significado léxico y se oponen sólo en virtud de su valor aspectual, creando un sistema de dos series de formas verbales opuestas: verbos de aspecto perfectivo (AP) y verbos de aspecto imperfectivo (AI). Morfológicamente la temporalidad también interviene en la formación del paradigma verbal y lo hace únicamente a través de tres tiempos: pasado, presente y futuro. El sistema verbal del modo indicativo quedaría, entonces, representado de la forma siguiente:

Писать-написать *pisat'*- *napisat'* «escribir»:

	PAS. IMPERFECTIVO	PAS. PERFECTIVO
PASADO	писал <i>pisal</i> «escribía»	написал <i>napisal</i> «escribí»
	PRES. IMPERFECTIVO	PRES. PERFECTIVO
PRESENTE	пишу <i>pishú</i> «escribo, estoy escribiendo»	-----

	FUT. IMPERFECTIVO	FUT. PERFECTIVO
FUTURO	буду писать <i>budu pisat'</i> «estaré escribiendo»	напишу <i>napishú</i> «escribiré»

Los verbos imperfectivos tienen un presente, un pasado y un futuro compuesto mientras que los verbos perfectivos se pueden conjugar en el pasado y el futuro simple. Puesto que el verbo perfectivo no entiende la acción como proceso, su conjugación en presente no es posible. Tanto la idea de desarrollo como de reiteración recaen en el verbo imperfectivo, el único que puede presentar la acción como simultánea al momento de habla.

Я покупал книги *ya pokupal knigui* «yo compraba libros». La acción como rutina o costumbre.

Я купил книгу *ya kupil knigu* «Yo compré / he comprado un libro». La acción entendida como bloque, hecho puntual con resultado.

En el caso del aspecto imperfectivo, como reflejan los ejemplos anteriores, la acción del verbo se entiende como un proceso o una reiteración, mientras que con el aspecto perfectivo la acción se percibe como un acto único, íntegro o puntual:

“Para el verbo imperfectivo el eje conceptual se centra en la consideración del desarrollo paulatino de la acción expresada por el verbo [...]. Para el aspecto perfectivo se trataría de la apreciación de una acción como incoativa, puntual, conclusa o realizada.” Drosdov, T. (2002:34).

La formación de las parejas aspectuales normalmente se realiza a través de mecanismos de sufijación; bien añadiendo un prefijo al verbo imperfectivo para crear la forma perfectiva: читать *chitat'* (AI) – прочитать *prochitat'* (AP) «leer», bien introduciendo un infijo en la raíz perfectiva para crear su correlato imperfectivo: открыть *otkrit'* (AP) – открывать *otkrivat'* (AI) «abrir». En algunos casos, cada miembro de la pareja posee raíces completamente distintas: говорить *govorit'* (AI)-сказать *skazat'* (AP) «hablar, decir».

b) La conjugación

La conjugación del verbo ruso, en sus dos posibles variantes, en presente y futuro perfectivo e imperfectivo presenta variabilidad de persona y número, mientras que en pasado distingue exclusivamente el género y el número del agente.

Presente de indicativo del verbo читать-прочитать *chitat'*- *prochitat'* «leer»:

Я читаю <i>ya chitayu</i> «yo leo»	мы читаем <i>my chitayem</i> «nos. leemos»
Ты читаешь <i>ty chitayesh</i> «tu lees»	вы читаете <i>vy chitayete</i> «vos. leéis»
Он,она,оно читает <i>on,ona,ono chitayet</i> «él,ella,ello lee»	они читают <i>oni chitayut</i> «ellos leen»

Futuro de indicativo:

Futuro imperfectivo (читать *chitat'*):

Я буду читать <i>Ya budu chitat'</i> «estaré leyendo»	Мы будем читать <i>Mi budem chitat'</i> «estaremos leyendo»
Ты будешь читать <i>Ti budesh chitat'</i> «estarás leyendo»	Вы будете читать <i>Vi budete chitat'</i> «Estaréis leyendo»
Он(...) будет читать <i>On budet chitat'</i> «estará leyendo»	Будут читать <i>Oni budut chitat'</i> «estarán leyendo»

Futuro perfectivo (прочитать *prochitat'*):

Я прочитаю <i>prochitayu</i> «leeré»	Мы прочитаем <i>prochitayem</i> «leeremos»
Ты прочитаешь <i>prochitayesh</i> «leerás»	Вы прочитаете <i>prochitayete</i> «leeréis»
Он прочитает <i>prochitayet</i> «leerá»	Они прочитают <i>prochitayut</i> «leerán»

Pasado de indicativo:

Pasado imperfectivo

pasado perfectivo

Читал <i>chital</i> «leía, leías, leía» (masc.)	прочитал <i>prochital</i> «leí, leíste, leyó» (masc.)
Читала <i>chitala</i> «leía, leías, leía» (fem.) (fem.)	прочитала <i>prochitala</i> «leí, leíste, leyó»

Читало *chitalo* «leía, leías, leía» (neutro) прочитало *prochitalo* «leyó» (neu.)

Читали *chitali* «leíamos, leíais, leían» (masc., fem. y neutro) прочитали *prochitali* «leímos, leísteis, leyeron» (masc., fem., neutro)

c) Modo y voz

Todo lo visto hasta ahora está relacionado con el verbo ruso en modo indicativo, pero su modelo de conjugación presenta también un modo imperativo y un condicional-subjuntivo.

El modo imperativo ruso, como en la mayoría de lenguas, es un modo defectivo que presenta dos formas, dependiendo de si el interpelado es un individuo o varios. La forma de plural se utiliza a su vez como forma de cortesía cuando nos dirigimos a un único oyente.

Puede formarse a partir de verbos tanto de AI como de AP, cada forma aporta matices pragmáticos distintos de los que, por cuestión de espacio, no nos podemos ocupar en este trabajo.

Modo imperativo del verbo imperfectivo: покупай *poкупай* «compra»

покупайте *poкупáyte* «comprad»

Modo imperativo del verbo perfectivo: купи *купí* «compra»

купите *купите* «comprad»

Por otra parte, para expresar una condición irreal (1), la combinación se compone a partir de las formas propias del pasado de indicativo más la partícula бы *by*. Esta misma combinación morfológica se utiliza con oraciones subordinadas sustantivas de complemento en construcciones con verbos volitivos, cuando los sujetos de la proposición principal y la subordinada no coinciden (2); dando lugar a un particular equivalente al modo subjuntivo:

(1)Если бы ты меня пригласил, я купил бы подарок.

Esli by ti meniá priglasil, ya kupil by podarok.

«Si me hubieras invitado, hubiera comprador un regalo»

(2) Я хочу, чтобы ты
рассчитывал на меня.

*Ya jochú, shtoby ty
rasschitival na menia.*

«Quiero que cuentes
conmigo».

El ruso dispone de voz activa y voz pasiva. Si bien ésta última se usa generalmente en la lengua escrita y dentro de registros formales y académicos, también podemos encontrarla en el discurso oral, aunque sólo en casos de construcciones altamente lexicalizadas.

Para concluir este capítulo, y antes de entrar en la comparación de este sistema con el español señalaremos dos características del comportamiento de la lengua rusa que, además de lo señalado en la explicación previa, resultan especialmente interesantes: por un lado la resistencia de la lengua a la ausencia de sujeto explícito, y por otro lado, la carencia de concordancia de tiempos en el cambio de estilo directo a estilo indirecto.

Puesto que el ruso marca morfológicamente en el verbo a cada una de las personas (excepto en pasado), sería lógico pensar en una tendencia pro-drop de esta lengua. Sin embargo, la obligatoriedad de explicitar el pronombre personal es prácticamente absoluta, aun cuando por el contexto es perfectamente prescindible.

Una consecuencia directa del aspecto verbal como propiedad fundamental sobre la que se estructura el sistema verbal ruso es la neutralización de los valores temporales del mismo. Los elementos afectados por el cambio de estilo directo a indirecto son básicamente los adverbios temporales, demostrativos, etc. Éstos se encargan de situar la acción antes, durante o después del momento de habla en el estilo indirecto, ya que, en ruso, no rigen las reglas gramaticales de concordancia temporal.

Кармен сказала, что её
друзья уже уехали.

*Carmen skazala, shto
ieyó družιά uzhé uyéjali.*

*«Carmen dijo que sus
amigos ya se han
marchado».

2.2. Estudio contrastivo de los sistemas verbales

Tras esta breve introducción a la lengua rusa, más concretamente a la naturaleza del verbo ruso, abordamos en este capítulo un estudio comparado de ambos sistemas

verbales con la intención de mostrar las coincidencias y divergencias que mantienen entre ellos. Como base de la exposición partiremos de un planteamiento inspirado en el uso de la lengua, una exposición que contempla la forma y la función como un binomio indisoluble. Para realizar la comparación de los dos sistemas hemos utilizado como base y punto de partida la descripción que hace Matte Bon (1995) en su *Gramática comunicativa del español*. Creemos que este planteamiento casa bastante bien con la teoría de la gramática funcional rusa, ya que ambas parten de una visión de la lengua en su uso: no de cómo es el sistema en sí, sino de cómo funciona el sistema. Así que el análisis recoge todos los supuestos que señala Matte Bon (hablar del presente, hablar del pasado, hablar del futuro), para posteriormente explicar qué mecanismos utiliza el español y exponer de qué mecanismos se vale el ruso para expresar la misma idea.

Todas las lenguas sin excepción disponen de mecanismos propios para expresar realidades objetivas dadas como el tiempo. Podríamos argüir, en consecuencia, que existen nociones básicas universales y comunes a todos los idiomas. La noción de anterioridad, posterioridad y simultaneidad respecto al momento de habla (en adelante MH) conforman las tres nociones básicas referentes al tiempo.

A pesar de todo esto, cada lengua se acerca a la caracterización temporal de una acción de diferentes modos. Las diferencias entre la lengua española y la rusa son más que evidentes. Como hemos podido observar, en el verbo ruso predomina el papel del aspecto mientras que el español está estructurado en torno al tiempo. El ruso lo que marca en sus formas es el tiempo en el que tuvo lugar la acción y el tipo de proceso (consumado/no consumado); el español, por su parte, dispone de formas especialmente diseñadas para expresar la prelación o sucesión de una acción en relación con otra, y de formas que aportan un rasgo de contacto, informan acerca de la cercanía de la acción al MH o a cualquier otra acción. De este planteamiento se derivan dos corolarios directos: uno que se refleja formalmente y otro que subyace a nivel pragmático, de uso de la lengua.

En cuanto a las diferencias formales, el español se compone de diez tiempos en el modo indicativo (incluyendo el condicional). Entre estas formas el sistema distingue entre tiempos absolutos y tiempos relativos, los absolutos contemplan la acción en el

tiempo en relación con el MH, mientras que los tiempos relativos se utilizan en relación con otra acción verbal.

El paradigma del sistema verbal ruso, con cinco tiempos en el modo indicativo que funcionan como tiempos absolutos, nos permite relacionar las acciones únicamente con el MH, dejando al contexto la expresión de relaciones orientadas a otra acción. Como señala Guzmán Tirado (1993:90) “en ruso, a diferencia del español y otras lenguas de nuestro entorno, no hay formas gramaticales especiales para la expresión de los tiempo relativos”; una misma forma puede expresar estos matices temporales relativos, eso sí, ayudada de otros medios lingüísticos como adverbios, locuciones temporales, etc. Vinogradov y Miloslavski (1986: 105) recogen en el siguiente cuadro la distribución de los tiempos verbales en ambas lenguas:

Tiempo Lengua	<i>Pasado</i>	<i>Presente</i>	<i>Futuro</i>
Ruso	- Pasado verbos imperfectivos. - Pasado verbos perfectivos.	- Presente verbos imperfectivos.	- Futuro verbos imperfectivos. - Futuro verbos perfectivos.
Español	- Pretérito imperfecto. - Pretérito indefinido. - Pretérito perfecto. - Pretérito pluscuamperfecto. - Pretérito anterior.	- Presente	- Futuro imperfecto. - Futuro perfecto.

Figura 2. Distribución tiempos verbales en ruso y español.

Tal y como queda reflejado en el cuadro, podemos advertir que el sistema morfológico del tiempo verbal en español es más complejo que el ruso. Ahora bien, esto no representa un escollo para la lengua rusa a la hora de expresar los valores temporales de las formas verbales españolas que no tienen correlato en ruso.

a) El presente

Estrechamente ligado con el presente cronológico, este tiempo suele emplearse para informar sobre hechos o acciones coincidentes con el MH. Este valor del presente puede entenderse desde dos perspectivas distintas:

Referirse a un presente más general, que supera el límite de la situación concreta del MH. Se trata de una acción que, a pesar de formularla en presente, se proyecta tanto hacia el pasado como hacia el futuro. En estos casos el MH se interpreta en su acepción más amplia; no está limitado por ningún marco temporal concreto:

(1) “¿Quién es el padre de Mónica?”.

También podemos emplear esta forma ligada al presente cronológico para expresar hechos puntuales, señalando a una situación concreta que coincide con el MH:

(2) “Hola Carlos, ¿qué haces por aquí?”.

Cuando queremos remarcar la especificidad de la acción a la situación concreta, en español está muy extendido el uso de la perífrasis “estar + gerundio”:

(3) “Hola Carlos, ¿qué estás haciendo aquí?”.

Estas dos formas de entender el MH (amplia y discreta) tienen un mismo correlato en la lengua rusa. Únicamente los verbos imperfectivos poseen formas de presente; los verbos perfectivos son incapaces de expresar valores de este tipo. De este modo la posibilidad de la perífrasis no se corresponde con ninguna forma rusa:

(4) “Что ты делаешь?” *Shto ty délayesh?* puede traducirse como «¿qué haces?» o «¿qué estás haciendo?».

Dentro de los usos ligados al presente cronológico, con el presente puede expresarse además acciones habituales o que se repiten con cierta frecuencia:

(5a) “Normalmente en casa cenamos a las diez de la noche”.

También las formas verbales rusas de presente recogen este uso:

(5b) “Обычно мы ужинаем в десять вечера”.
Ovychno my uzhinayem v désiat' véchera.

En estos casos la idea de frecuencia la da tanto el contexto lingüístico a través de la combinación de la forma verbal con elementos léxicos como normalmente, cada día, etc., así como el conocimiento extralingüístico compartido y común en una sociedad:

(6a) “Mi amigo Luís toca el piano”

(6b) “Мой друг, Луис, играет на пианино”.
Moy drug Luís igrayet na pianino.

Tanto en español como en ruso, a menudo utilizamos el presente para referir hechos de alcance general o universal. En estos casos se puede entender la acción como una característica inherente de sujeto. La intención del hablante en este caso se inclina más hacia dar definiciones que a hablar de acciones en sí (también se conoce este valor como *presente gnómico*):

(7a) “Los gases se expanden al calentarse”

(7b) “Газы при нагревании расширяются”
Gazi pri nagrevani rasshiriáyutsia.

Incluimos dentro de este valor señalado por Vinogradov (1986) y que él mismo denomina *presente abstracto*. Este empleo del presente es el que recogen los refranes y proverbios que reflejan el saber popular y las reglas morales que, por definición, son de carácter permanente:

(8) “No es más feliz el que más tiene sino el que menos necesita”.

En relación con el futuro cronológico, el español utiliza el presente para anunciar cosas programadas. Al hablante en este caso le interesa presentar la acción como un hecho factible y no como una mera posibilidad:

(9) “Termino la carrera el año que viene”.

En ruso ocurre exactamente lo mismo, aunque en este caso se enfatiza la intención de hablante:

(10a) “Завтра я работаю до трёх”.
Zavtra ya rabótayu do trioj.

(10b) “Mañana trabajo hasta las tres”.

Para transmitir este mismo enunciado en español, poniéndome énfasis en la intención del hablante, éste utiliza normalmente la perífrasis “ir a + infinitivo” “mañana voy a trabajar hasta las tres”. Se presenta el enunciado como algo ya decidido sobre lo

que no se puede negociar. En ambos casos, a no ser que el contexto sea muy claro, la forma verbal va acompañada de algún elemento que nos remite al futuro.

El empleo del presente vinculado con el pasado cronológico es habitual en ambas lenguas. La expresión de acciones pasadas puntuales mediante el presente de indicativo añade un valor expresivo al enunciado. El hablante se muestra como testigo de la acción en tanto que recrea una acción pasada:

(11a) “Ayer entro en el aula y me encuentro con todos los alumnos dormidos”.

(11b) “Захожу вчера в аудиторию и вижу всех студентов спящим”.
Zajozhú vcherá v auditoriyu y vizhu vsiej studéntov spiáschim.

En muchos casos se trata únicamente de incorporar un efecto estilístico (el conocido como ‘presente histórico’):

(12a) “En 1880 Dostoyevski escribe Los hermanos Karamázov”.

(12b) “В 1880 Достоевский пишет “Братья Карамазовы”.
V 1880 Dostoyevski píshet “Vratia Karamásovy”.

b) El futuro

Matte Bon (1995:33) define el futuro de indicativo como un tiempo que se emplea para predecir acciones o acontecimientos virtuales con respecto al MH. Expresa lo que en el momento de la enunciación nos parece que puede producirse en el futuro. Con esta definición el autor pone de manifiesto la estrecha relación que existe entre este tiempo verbal y el presente. Para analizar los usos de este tiempo primeramente debemos distinguir con qué punto de vista temporal se relaciona: el presente o el futuro cronológico.

Relacionado con el futuro cronológico, se utiliza este tiempo para predecir o prever acciones que se sitúan después del MH, fuera de los límites de éste. Así queda subrayado que se trata tan sólo de una predicción sobre la que no poseemos ninguna certeza:

(1a) “Mañana prepararé el último informe”

En ruso, tanto las formas de futuro de los verbos imperfectivos como de los perfectivos transmiten este valor del futuro. Ambas formas tienen coincidencias semánticas con el futuro español. Mientras el futuro imperfectivo expresa una acción en el futuro que se entiende como durativa y no acabada, las formas perfectivas también colocan la acción después del MH pero la reconocen como puntual y acabada, con un resultado concreto. Además los dos tipos de acción pueden realizarse en un segmento temporal tanto cercano como alejado en el futuro.

Puesto que para el sistema español la marca [+/- durabilidad] de la acción no se refleja en el paradigma verbal, los enunciados como el anterior se traducen al ruso, dependiendo del contexto, con formas imperfectivas o perfectivas:

(1b) “Завтра я буду готовить последний доклад” (imperfectivo)
Zavtra ya budu gotóvit’ posledni doklad.

(1c) “Завтра я подготовлю последний доклад” (perfectivo)
Zavtra ya podgotovliu posledni doklad.

Cabe señalar en estos casos que los significados de estos dos tiempos son prácticamente sinónimos al trasladarlos al español. Los matices aspectuales asociados a las formas rusas se pierden en su correlato español.

Otro uso del futuro relacionado con el futuro cronológico es el que se emplea para aplazar una acción de manera indefinida:

(2a) “Hasta la próxima. Ya hablaremos.”

Habitualmente las formas del futuro perfectivo en ruso son las que reproducen este uso:

(2b) “До встречи. Поговорим позже.”
Do vstrechi. Pogovorim poszhe.

En situaciones muy concretas, cuando buscamos remarcar nuestra intención de cumplir una acción proyectada en el futuro cronológico, podemos utilizar las formas de pretérito perfecto:

(3a) “Cuatro líneas más y he terminado el informe”.

En ruso un matiz pragmático similar lo aportan las formas de pasado de verbos perfectivos:

(3b) “Ещё четыре строчки и я закончил”.

Yeshió chetire strochki i ya zakónchil.

Ambos usos están muy marcados emocionalmente. La carga expresiva viene dada a cuenta de tomar una acción objetivamente situada en el futuro como una acción ya superada.

El sistema verbal español dispone de una forma gramatical concreta para expresar una acción posterior al MH y anterior a otra acción en el futuro. Nos referimos a las formas de futuro perfecto:

(4a) “Cuando Salvados venga, María se habrá ido al trabajo”.

Dado que en la lengua rusa no existen formas específicas para la expresión de tiempos relativos, la información referente al orden entre las dos acciones se desprende del contexto del enunciado mismo o se manifiesta a través de elementos léxicos como adverbios:

(4b) “Когда Салвадор придёт, Мария уже отправится на работу”.
Kogdá Salvador pridiot, María uzhé otrávítsia na rabotu.

Con frecuencia el futuro perfecto plantea las acciones como terminadas y limitadas en el tiempo. En las traducciones al ruso se corresponde normalmente con las formas del futuro perfectivo. En cualquier caso, el contenido básico de esta forma verbal lo da el contexto o, en algunos casos, queda excluido en su variante rusa, ya que no supone información relevante para el hablante ruso.

Referido al presente cronológico, el futuro en español indica que lo expresado es únicamente posible. Es frecuente encontrar formas de futuro para formular hipótesis y expresar la opinión del hablante respecto a la probabilidad de una acción relacionada con el momento actual:

(5a) “Seguramente ya estarán en Berlín”.

También se emplea el futuro para remarcar la incredulidad del hablante con respecto a la acción expresada:

(6a) “Tendrá muchos amigos, pero siempre come solo en la universidad”.

Ninguno de estos dos usos encuentra su reflejo en el sistema ruso, que sólo acepta para estos casos las formas de presente:

(5b) “Наверное, они уже в Берлине”.
Navérnoye, oní uzhé v Berline.

(6b) “Наверное, у него много друзей, но в университете он всегда ест один”.
Navernoye, u niegó mnogo druzey, no v universitete on vsegdá yest odín.

Si atendemos al poder ilocutivo de los enunciados, este tiempo se emplea con distintas intenciones por parte del hablante. Sirven, por ejemplo, para dar órdenes de forma especialmente categórica, sin posibilidad de réplica ni discusión. Por este motivo los mandamientos se formulan de este modo. Las órdenes así expresadas se entienden como predicciones impuestas, que no podemos más que reconocer y aceptar:

(7a) “No matarás”.

El ruso utiliza el imperativo de los verbos imperfectivos para transmitir este tipo de órdenes rotundas:

(7b) “Не убивай”.
Nie ubivay

Cuando la intención del hablante es valorar una situación dada en el presente, con el objetivo de considerarla y observarla, se utiliza a menudo el futuro. Al esbozar la situación en modo virtual estamos cuestionándola desde distintas perspectivas emocionales que pueden ir desde la duda (8) hasta la sorpresa (9):

(8a) “¿Me estaré equivocando?”.

(9a) “¡¿Será maleducado?!”.

Al igual que para expresar probabilidad, en este caso el ruso emplea las formas de presente:

(8b) “Неужели я ошибаюсь?!”.
Neuzheli ya oshibayus’?

(9b) “Он что, невоспитанный?!”.
On shto, nevospítani?!

Volviendo al cuadro comparativo de Vinogradov expuesto anteriormente, vemos cómo las diferencias entre las dos lenguas se vuelven más evidentes en la expresión del pasado. La falta de correspondencia evidente entre las formas de los dos sistemas, y la

confusión terminológica a la que muchos hablantes rusos llegan asumiendo como equivalentes los términos “imperfectivo-perfectivo” e “imperfecto-perfecto”, nos llevan a una situación compleja con respecto a los usos y los valores específicos de cada una de las formas verbales en español.

c) El pasado

Para hablar del pasado, el español dispone de cinco tiempos verbales. La selección de un tiempo u otro depende básicamente de la perspectiva que adopta el hablante ante los hechos acontecidos y del modo que quiera presentar dichos acontecimientos.

Si el hablante se limita a informar sobre los hechos pasados, sin crear ninguna perspectiva especial, utiliza normalmente el pretérito indefinido:

(1a) “Carlos me habló de esto”.

Para informar sobre un hecho pasado desprovisto de cualquier matiz, el hablante ruso emplea generalmente las formas de pasado del verbo imperfectivo. Con estos enunciados se presenta la acción como un hecho que tuvo lugar sin más, sin añadir particularidades de ningún tipo. En estos casos informar acerca de si hay resultado o no es absolutamente irrelevante. Generalmente se opta por esta variante cuando, por el contexto, el resultado de la acción resulta evidente y el hablante centra su atención en otras características de la acción como dónde y cómo se desarrolló:

(1b) “Карлос говорил мне об этом”.

Carlos govovil mnie ob étom.

Ahora bien, si la atención del hablante se centra en el hecho de presentar una acción puntual y acabada, éste se servirá de las formas perfectivas del verbo ruso:

(2a) “Pedro giró la cabeza, miró a Marta y se dirigió hacia la puerta”.

(2b) “Педро обернулся, взглянул на Марту и направился к двери”.

Pedro obernulsia, vzgliánul na Martu i napravilsia k dverí.

Si además de referirse a una acción acabada y puntual el hablante ruso quiere añadir énfasis a su enunciado, puede utilizar las formas de futuro perfectivo.

Normalmente este matiz expresivo se **u**sa cuando algo inquieta al hablante. Es propio del discurso oral en contextos informales. Sólo el contexto y el conocimiento compartido de la situación comunicativa nos harán entender que se trata de una acción acabada y no de un futuro en sentido estricto:

(3a) “Педро увидел нас издалека и как бросится бежать к лесу!”.
Pedro uvídel nas izdaleka i kak brósitsia bezhat' k lesú!

En español las normas de concordancia entre tiempos impide la extensión de estas formas de futuro a estos usos expresivos.

En la conciencia lingüística del nativo ruso, señalar si una acción está acabada o no, es algo sustancialmente importante. Por eso este mismo ejemplo en español se formula con el indefinido, aunque esta elección no está regida por la “puntualidad” de la acción, sino por la voluntad del nativo español de informar de un hecho:

(3b) “Pedro nos vio a lo lejos y se echó a correr”.

En cambio, cuando en español usamos el pretérito imperfecto estamos centrando nuestro interés en los rasgos y características de la situación que pretendemos reproducir. Se trata de presentar la acción designada por el verbo como algo inmóvil, completamente estático. En el imperfecto no suceden cosas, simplemente se describe una situación en pasado; concede el estatus de marco situacional de una acción y nos ayuda de evocar situaciones en el pasado (Matte Bon, 1995):

(4a) “En la casa de campo teníamos tres gatos”.

Este tipo de enunciados no están acotados por límites temporales. De ahí que Ángel López García se refiera a este tiempo como ‘pasado ampliado’ (2005:154). Este mismo valor exento de marcas temporales lo transmiten los verbos imperfectivos rusos:

(4b) “На даче у нас было три кошки”.
Na dache u nas bilo tri koshki.

De esta relación estática, libre de marcos temporales, entre el sujeto y el predicado se derivan diversos valores funcionales supeditados a la voluntad del hablante. Estos usos del imperfecto se corresponden con las formas imperfectivas del verbo ruso.

El imperfecto nos ayuda a caracterizar una situación en el pasado, en el supuesto de que nuestro objetivo sea presentar la acción como un estado constante y atemporal:

(5a) “El mar bañaba las costas rocosas”.

(5b) “Море омывало скалистые берега”.

More. omivalo skalistie beregá.

Se transmite el rasgo semántico de durabilidad, que supera los límites temporales de pasado, presente y futuro. Vinogradov lo denomina ‘valor pancrónico’.

Cuando hablamos de cosas habituales o que se repiten en el pasado. En estos casos además evocamos una situación del pasado, una época que se caracterizaba por unos hechos habituales determinados:

(6a) Mi padre fumaba mucho.

(6b) Мой отец много курил.

Мой otets mnogo kuril.

También se asocia el uso del imperfecto con la idea de duración. En esta ocasión la duración real de la acción no está limitada por ningún marco temporal y puede medirse en minutos, horas, años, siglos, etc.

(7a) Iba hacia la universidad cuando me encontré con Mónica.

(7b) Я направлялся в университет, когда увидел Монику.

Ya napravilsia v universitet, kogdá uvídel Móniku.

Se entiende que estos matices semánticos no residen en la morfología misma del tiempo verbal; se transmiten por diversos medios léxicos y por el conocimiento extralingüístico compartido por hablante y oyente. El contexto desempeña un papel fundamental para la correcta interpretación de estos enunciados.

En relación con el presente cronológico, el imperfecto también tiene designado algunos usos particulares que comparten una misma base: la neutralización del carácter remático de la información. Es interesante notar que en ruso estos usos pragmáticos se transmiten también a través de las formas imperfectivas.

Cuando, por motivos de cortesía, no queremos afirmar algo con demasiada decisión, el imperfecto resta contundencia a la acción verbal al presentarla no como algo nuevo sino como algo que ya estaba presente:

(8a) -¿Vas para casa?
-Pues pensaba pasarme por el súper antes.

(8b) -Ты идёшь домой?
Ti idiosh domoy?

-Да, но сначала я собиралась зайти в магазин
Da, no snachala ya sobiralas' zaytí v magazin.

Este mismo principio de cortesía es el que nos lleva, tanto en ruso como en español, a formular en imperfecto las peticiones. Así rebajamos la idea de inmediatez y exigencia de transmiten estos verbos en presente:

(9a) Quería estos mismos zapatos pero en negro.

(9b) Мне нужны были чёрные.
Mnie nuzhni byli chiornie.

El imperfecto español nos sirve además en caso de que, por circunstancias de la situación comunicativa, necesitamos confirmar información que ya se han dado anteriormente. Formulamos nuestro enunciado en imperfecto porque estamos pidiendo al interlocutor que vuelva a hacer explícita una información que, en principio, ya deberíamos conocer y por ello nos disculpamos de algún modo:

(10a) Perdona, ¿cómo te llamabas?

En este caso el ruso no recoge esta connotación de cortesía y el pasado imperfectivo mantiene su valor primario. La traducción al ruso de esta oración remite directamente a una situación ubicada en el pasado cronológico:

(10b) Извините, как тебя звали?
Izvinite, kak tebiá zvali?

Un caso particular representa el uso del imperfecto para narrar hechos o situaciones irreales, bien sea para explicar sueños (11) o para expresar enunciados en un contexto lúdico (12):

(11a) Soñé que venían unos amigos a cenar y yo no tenía nada en la nevera.

(12a) ¡Juguemos a policías y ladrones! Yo era el policía y tú el ladrón que quería robar en la joyería.

Este último uso también se conoce como imperfecto hipocorístico. Se justifica en estos casos el empleo de *era* y *quería* porque se está describiendo una situación, se están asignando unos papeles y explicando el contexto, la tipología de personajes. Lo describimos en pasado porque nos estamos refiriendo a un escenario y unos personajes que se supone que ya existían y cuyos roles retomamos para representar una historia imaginaria.

En ruso estos valores pragmáticos se reflejan formalmente de manera distinta. Para narrar sueños la lengua rusa traslada el eje del momento de habla al interior de la narración, es decir, se ubica dentro del sueño y lo relata desde un presente ficticio, como si el sueño estuviera sucediendo en el mismo momento en el que se está relatando:

(11b) “Мне приснилось, что мои друзья пришли ко мне на ужин, а у меня в холодильнике ничего нет”.

Mnie prisnilos', shto moi druziá prishlí ko mnie na uzhin, a u meniá v jolodílnike nichegó niet.

En español, aunque no se puede afirmar que un enunciado como “soñé que han venido mis amigos y no tengo nada en la nevera”? sea agramatical, sí resulta inadecuado e incongruente por consecutio temporum. Las normas de concordancia temporal en español nos obligan a expresar la misma idea como “soñé que venían mis amigos y no tenía nada en la nevera”.

Para reflejar el valor lúdico de (12) el ruso se sirve esta vez de las formas de futuro imperfectivo. No olvidemos que el futuro, como tiempo virtual, refuerza el poder evocativo e irreal de este tipo de enunciados:

(12b) “Давай поиграем в казаков-разбойников. Я буду казаком, а ты разбойником”.

Davay poigrayem v kazákov-razbóynikov. Ya budu kazakom, a ty razboynnikom.

Para explicar el significado del pretérito perfecto, en muchas ocasiones se alude a la proximidad de la acción con el momento presente y se llega a afirmaciones que dibujan este tiempo como exponente de una acción puntual, anterior al momento de habla y en contacto con éste (Vinogradov 1986). Sin ser una aseveración falsa, sí podemos apuntar que puede inducir a errores. Matte Bon (1995:163) advierte del riesgo que supone este tipo de perspectivas tan vinculadas con la proximidad temporal:

“Hay que tomar conciencia de que la distancia cronológica tiene muy poco que ver con los usos de este tiempo. Se puede afirmar que el pretérito perfecto es un tiempo que se utiliza para informar sobre la *posesión en el presente*, por parte del sujeto gramatical, de las experiencias pasadas a las que se refiere el participio pasado. El pretérito perfecto es, pues, un *pasado en el presente*.”

Así, podemos concretar que se emplea este tiempo cuando nos interesa, no ya contar un hecho en sí, sino tan sólo el tipo de relación que mantiene ese hecho con el presente, sea cual sea el tipo de vínculo. Puede tratarse realmente de un suceso acaecido justo antes del MH (13), puede que el acontecimiento en pasado siga teniendo relevancia en el presente (14), o bien puede tratarse de una acción que el hablante no quiere considerarla del todo en el pasado (15) (16), porque de algún modo sigue vigente. Este último valor es probablemente el más subjetivo de todos.

(13a) “Me he encontrado con Marta en la portería”.

(14a) “¿Qué te ha pasado?” (al ver que alguien está llorando).

(15a) “Este año todavía no hemos ido a ver al abuelo” (aún cabe la posibilidad de visitarle).

(16a) “¿No te hemos dado cuanto pudimos?” (en toda nuestra vida, hasta hoy).

Todos estos matices de significado aparecen en el contexto y en muchas ocasiones están condicionados por la semanticidad del verbo.

En ruso no existe un paralelo directo de esta forma. A menudo se considera que su correspondencia más directa en ruso son las formas de los verbos perfectivos (13) (14) (15), aunque en ocasiones también aparecen verbos imperfectivos (16). Esto se debe al hecho de que la idea de “contacto con el momento de habla” no está contenida en las formas verbales rusas. Esta carga semántica recae en otros elementos lingüísticos o extralingüísticos: el contexto, la situación comunicativa y marcadores temporales como los subrayados en estos equivalentes de los ejemplos anteriores:

(13b) “Я только что встретился с Мартой”.
Ya tolko shto vstrétilsia s Martoy.

(14b) “Что с тобой случилось?”
Shto s toboy sluchilos’?

(15b) “В этом году мы ещё не навестили/навещали дедушку”.

V etom godú my yeshió nie navestili (perfectivo)/*naveschali* (imperfectivo) *dédushku*.

(16b) “Разве мы не дали тебе всё, что могли?”.
Rasve my nie dali tebé vsió, shto mogli?

En el ejemplo (15) ambas opciones son perfectamente aceptables; si acaso podemos afirmar que la forma imperfectiva se fija no tanto en el carácter de la acción, sino más bien en el propio hecho de su existencia (tuvo o no tuvo lugar la acción). Las formas perfectivas, al añadir siempre matices aspectuales a la acción, resultan en ocasiones inapropiadas, pues dan demasiada información que puede no resultar relevante para una situación concreta. Por ejemplo, una madre al abrir la nevera y descubrir que uno de sus hijos se ha comido toda la mermelada preguntará:

Кто ел варенье?
Kto yel varenie? (imperfectivo).
“¿Quién se ha comido la mermelada?”

Mientras el español privilegia la relación temporal de la acción con el momento presente, el ruso “desnuda” la acción de cualquier matiz aspectual para centrar su interés en el propio acontecimiento, a pesar de que el resultado de la acción tenga consecuencias claras y evidentes en el momento de habla actual.

Queda patente, pues, que vincular el pretérito perfecto con acciones más recientes puede llevarnos a dificultades importantes para explicar según qué usos de este tiempo. Lo que aconseja Matte Bon (1995:115), respecto al contraste entre pretérito indefinido / perfecto / imperfecto, es que no partamos de un planteamiento basado en las acciones y acontecimientos extralingüísticos referidos, sino que partamos de la base de lo que hace el hablante con estos tiempos:

“Con el pretérito indefinido, los presenta como el centro de su interés. Con el imperfecto, los utiliza para crear un marco contextual, evocar una situación (los hechos ya no interesan en sí, sino tan sólo en la medida que crean una situación). Con el pretérito perfecto (pasado en el presente), el enunciador habla de cosas pasadas que le interesan por su relación con el presente de la enunciación: siguen vigentes, explican el presente, etc.”.

De manera análoga, cuando queremos hablar de un suceso pasado que nos interesa en su relación con otro acontecimiento anterior a él, el hablante español emplea el

pretérito pluscuamperfecto. Este tiempo explica las características de una situación previa que nos ayuda a entender un suceso en el pasado:

(17a) “Me quedé muy asombrado porque nunca antes había visto algo parecido”.

En ocasiones este tiempo puede emplearse para expresar hechos que nos ayudan a entender la situación pasada que pretendemos describir. En este caso se narra el hecho sólo en relación con otro momento del pasado del que queremos hablar:

(18a) “Como me había gastado todo el dinero, volví a casa andando”.

En cuanto al equivalente ruso, al tratarse de un tiempo relativo, el sistema no contempla este tipo de relaciones temporales secundarias. El sentido de este tiempo se transmite de modo combinado, en unas ocasiones a través de las formas de verbos perfectivos y en otras gracias a las imperfectivas.

(17b) “Я был очень удивлён, потому что никогда не видел ничего подобного”.
Ya byl ochen udiblión, potomu shto nikogdá nie bídel nichegó podóbnogo.

(18b) “Так как я растратил все свои деньги, я вернулся домой пешком”.
Tak kak ya rastrátíl vsie svoí dengi, ya vernulsia domoy peshkom.

Puesto que el verbo ruso no puede señalar en la forma verbal la marca de correlación entre dos acciones pasadas, habitualmente esta información es explicitada por el contexto o con ayuda de marcadores temporales como *потом*, *сначала*, etc. En ausencia de estas señales, es el conocimiento compartido del mundo el que nos ayuda a interpretar correctamente el enunciado, ya que formalmente no hay ninguna marca expresa:

(19a) “Он подумал, что мы его обидели”.
On podúmal, shto my yegó obídeli.

En este enunciado la relación temporal entre la oración principal y la subordinada es completamente opaca, permitiendo una doble interpretación en español:

(19b) “Pensó que le habíamos ofendido” o bien “pensó que le hemos ofendido”.

A pesar de que actualmente su uso está bastante restringido, el pretérito anterior resulta un tiempo muy interesante por la especificidad de su significado. Este tiempo expresa una acción anterior a otro hecho pasado y en contacto con éste. Se entiende que

la distancia entre las dos acciones pasadas es mínima. Normalmente se emplea en oraciones subordinadas temporales y es propio de registros elevados:

(20a) “Así que se hubo marchado el último cliente, nos pusimos a recoger las mesas”.

Este contacto entre las dos acciones se transmite en ruso mediante locuciones adverbiales como *как только, сразу же*, etc., que actualizan el significado de los pasados perfectivos y lo concretan:

(20b) “Как только ушёл последний клиент, мы начали убирать столы”.
Kak tolko ushiol posledni klient, my náchali ubirat’ stolí.

Como hemos podido comprobar, el sistema verbal español contiene más rasgos categoriales que el ruso. Los tiempos verbales rusos se formulan en base a dos categorías: la perfectividad o imperfectividad de la acción, y la correlación de la acción con el momento de habla.

El español, además de estos dos rasgos, contempla también la sucesión de una acción con respecto a otra acción y el contacto (o la ausencia del mismo) de la acción con el momento de habla. Estas cuatro categorías transmiten rasgos semánticos significativos que juegan un papel decisivo en la formación del sistema verbal español. Cada tiempo verbal representa una especificidad que justifica su existencia dentro del sistema.

Pasado	Presente	Futuro
Cantaba - пел(спел)	Canto – пою	Cantaré - буду петь (спою)
Canté – спел(пел)		Habré cantado - буду петь (спою)
He cantado – спел(пел)		
Había cantado - спел(пел)		
Hube cantado – спел(пел)		

Figura 3. Equivalencias entre las formas verbales en español y ruso.

Con este ejemplo se ve claramente cómo los equivalentes españoles de las formas rusas tienen rasgos de sentido e interpretación que no existen en la forma rusa.

Sin embargo, como hemos podido comprobar en este apartado del trabajo, estos mismos rasgos pueden ser expresados a través de diversos mecanismos lingüísticos y contextuales.

Respecto a la correlación de la acción con el MH, ésta actúa de forma similar en los dos idiomas. Por su parte, la idea de perfectividad e imperfectividad de la acción adquiere matices distintos. Mientras el ruso expresa la aspectualidad de la acción, que puede ser limitada o ilimitada, el español apunta al tiempo de su desarrollo, no a la propia acción en sí.

Formas perfectivas como *написал* o *спел* representan para un nativo ruso acciones resultativas; contienen información referente a una acción ocurrida en el pasado que ha sido completada. Se sobreentiende que hemos obtenido un resultado. Con sus parejas imperfectivas *писал* y *пел* la acción también se sitúa en el pasado pero representa una acción durativa o iterativa.

De estos mismos ejemplos en español *escribí* y *canté*, un nativo español asume que lo que acabó no es la acción en sí misma sino su tiempo de realización, por consiguiente la acción ya no existe, ha expirado y se entiende como delimitada. La información sobre si la acción fue puntual, durativa o si produjo un resultado final, no está explícitamente expresada.

Con las formas de imperfectivo *escribía* y *cantaba* ocurre exactamente lo mismo. Estas formas no contienen información sobre si la acción del verbo es única o iterativa; no es relevante atender a la multiplicidad de la acción. En cambio sí informa acerca de la limitación temporal de la acción, más concretamente acerca de la ausencia de este límite.

Esta oposición no es más que el reflejo formal de dos maneras distintas de categorizar el mundo, en concreto los acontecimientos situados en el pasado. La lingüística cognitiva intenta explicar estos procesos de categorización de la realidad y sus consecuencias en el sistema lingüístico¹⁵. Para un nativo ruso lo más relevante y

¹⁵ Para una primera inmersión en la lingüística cognitiva se recomienda la lectura de M. J. Cuenca y J. Hilfery *Introducción a la lingüística cognitiva* (1999).

sustancial es marcar la multiplicidad de la acción, clasificarla según se trate de una acción única y acabada o una acción reiterativa y no consumada.

Para un hablante de español, por su parte, es cognitivamente relevante señalar si existe o no un límite en el tiempo de la acción. Sobre este aspecto dirige su atención el español y esto hace posible, en consecuencia, la combinación del imperfecto y los otros dos pretéritos con elementos léxicos que reflejan durabilidad o reiteración, tales como *siempre*, *toda la vida*, *muchas veces*, etc.

Si el tiempo de la acción se ha consumido, incluso ante la presencia de locuciones o unidades léxicas que refuercen la idea de durabilidad, tienen un uso preferente las formas del indefinido o el pretérito perfecto (en el caso de que la expiración del tiempo incluya el presente). Es en este tipo de construcciones donde las diferencias en la interpretación de rasgos temporales se vuelven más evidentes:

(21a) “Durante mucho tiempo he pensado que...”.

(22a) “Toda la vida creí que...”.

(23a) “Anoche leí durante tres horas”.

Cuando hay una actualización del rasgo temporal [+/- limitado] de la acción, el valor terminativo o durativo de esta misma acción no es relevante. En el momento que se delimita el tiempo de la acción, la duración, podríamos decir “interna”, de la acción pasa a un segundo plano.

En ruso, por contra, estos marcadores temporales por norma general exigen el uso del pasado imperfectivo, puesto que lo relevante en este caso es subrayar la naturaleza del modo de la acción; si se trata de una acción duradera o puntual:

(21b) “Я очень долго думала...”.
Ya ochen dolgo dúmala...

(22b) “Всю свою жизнь я предполагала...”.
Vsiú svoýú zhizn' ya predpologala...

(23b) “Я читал вчера три часа”.
Ya chital vcherá tri chasá.

Desde la perspectiva del español “toda la vida” se interpreta como un marco temporal definido; efectivamente las dimensiones de este marco son poco objetivas, pero resultan un límite a fin de cuentas. La interpretación rusa se centra en la durabilidad que representa esta locución. Podríamos decir que el hablante ruso asume el significado de “toda la vida” como algo progresivo e interpreta todo lo que ocurra dentro de ese enunciado como un proceso. Por lo tanto enunciados como el siguiente, que combinan la idea de duración con un verbo perfectivo en pasado, representan una contradicción de significado y, por ende, resultan agramaticales:

(24a) *“Вчера я долго прочитал новую книгу”.
Vcherà ya dolgo prochital nóvuyu knigu.

(24b) “Ayer leí durante mucho rato el libro nuevo”.

A modo de conclusión, y después de este análisis básico, podemos convenir que el sistema morfológico del tiempo verbal en español es más complejo que en ruso, en tanto que el español refleja no sólo la relación de la acción hacia el MH, sino también la correlación y el contacto con otra acción. A parte de esto, el sistema aspectual ruso está orientado hacia la perfectividad interna de la propia acción, mientras que el sistema español se orienta a la perfectividad externa del flujo temporal de la acción. Estas son las diferencias más significativas que sirven como base a las dificultades que nos podemos encontrar con los estudiantes rusos.

3. Metodología. Desarrollo de un análisis de errores

El modelo de análisis que vamos a utilizar en esta investigación será el análisis de errores. Esta decisión se debe fundamentalmente a dos razones principales: en primer lugar, las posibilidades pedagógicas que ofrece una investigación de corte etnográfico en el ámbito de la educación y, en segundo lugar, la posibilidad de explotar la posición privilegiada del profesor para desarrollar estudios descriptivos de su propio entorno. La mayoría de métodos dentro de la investigación educativa presenta condiciones particularmente favorables para reunir en una misma persona al investigador y al profesor.

Santos Gargallo (2004:400) sitúa el AE en el ámbito de exploración del estudio de casos, el cual “describe el comportamiento y la actuación lingüística de un número de hablantes a fin de generalizar las conclusiones al total de la población, o [...] establecer hipótesis que podrán desarrollarse en investigaciones futuras”. Podemos afirmar, por tanto, que estamos ante un paradigma científico básicamente cualitativo¹⁶, aunque también presenta algunas características cuantitativas, ya que, además de identificar, explicar y evaluar la cualidad de los errores, estudia la frecuencia numérica de los mismos y dispone una jerarquía de dificultades.

En la evolución del estudio de ASL, después del Análisis Contrastivo, las investigaciones se alejan del objetivo predictivo y se acercan al campo de la realidad tangible. Las manifestaciones concretas de los estudiantes son ahora las que centran el interés de los estudios; a partir de ellas se generan resultados de carácter explicativo y con un claro potencial didáctico: adoptar procedimiento de enseñanza que contribuyan a facilitar el proceso de aprendizaje y mejoren la competencia comunicativa en la L2. Vázquez (1999:25) pone de relieve la dimensión práctica de los estudios de AE al reconocer como objetivo principal del mismo determinar las causas, las consecuencias y la naturaleza de una actuación lingüística y cultural de un hablante no nativo.

¹⁶ Dentro de las modalidades de investigación educativa, es posible adoptar dos paradigmas: por un lado, el cuantitativo, que, basado en el positivismo lógico, busca los fenómenos educativos susceptibles de cuantificación sin apenas tener en cuenta las variables subjetivas de cada individuo; y, por otro lado, el cualitativo, que usa una metodología interpretativa y se interesa por comprender la realidad humana desde un punto de vista subjetivo; consiste en una *interpretación desde dentro* del objeto de estudio.

Como método de carácter meramente aplicado, el AE tiene un carácter procesual constituido por una serie de etapas que arranca, según Santos Gargallo (2004:396), con la especificación de unos objetivos, le sigue una metodología adecuada a estos objetivos que incluye unos instrumentos para la recogida del corpus de datos y unos criterios de análisis y discusión, una explicación de los resultados y su aplicabilidad concreta, en este caso en el ámbito educativo. Este es el guión que, incluyendo algunas modificaciones, hemos adoptado para nuestro estudio. En este capítulo, además de mostrar cómo se traduce cada punto del guión a este caso concreto, se pretende exponer los parámetros de cualquier análisis de errores.

3.1 Especificación de los objetivos

Antes de aventurarnos en una investigación, sea del tipo que sea, debemos calibrar con mucha precisión las posibilidades y las limitaciones con las que contamos; sólo así podremos formular un objetivo factible, que goce de fiabilidad, viabilidad y sea, hasta cierto punto, generalizable. Para delimitar el objetivo general de un análisis de errores es recomendable atender a varios factores: la L1 de los informantes; la extensión de la muestra; la habilidad lingüística; la extensión del análisis y la periodicidad en la recogida de datos (Alba Quiñones, 2009:4).

El hecho de que todos los estudiantes que participan en el estudio compartan la misma L1 será un elemento crucial a la hora de extraer las conclusiones pertinentes. También es muy importante conocer el acervo lingüístico de los estudiantes, qué otras lenguas conocen a parte de la L2 objeto de estudio. En este caso concreto, todos los estudiantes tienen como lengua materna el ruso; también coinciden, en su mayoría, en las otras L2s que dominan o de las que tienen algún conocimiento.

El análisis puede centrarse, respecto a la extensión de la muestra, en un individuo o en un grupo representativo de la sociedad. A pesar de que no existe un consenso sobre qué cantidad de informantes empieza a tener representatividad, sí podemos advertir, por razones obvias, que el estudio individual posee una capacidad de generalización mucho más baja que los segundos. Para nuestra investigación contamos con un total de 18 alumnos.

En tercer lugar, la habilidad lingüística estudiada también condiciona de principio a fin el análisis. Desde la elección y el diseño de herramientas para la recogida de datos, hasta el tratamiento de los resultados obtenidos, pues los errores en la producción oral son completamente distintos a los errores en la producción escrita. La inmediatez de la expresión oral no permite una reflexión ni una autocorrección por parte del estudiante, a diferencia de la expresión escrita, que sí favorece esa reflexión lingüística. Los medios de los que disponíamos, en cuanto a herramientas para la recogida de datos se refiere, hacían más asequible centrarse en la producción escrita y optamos por esta opción.

La extensión del análisis se concreta en qué subcompetencia de la competencia comunicativa se centra el trabajo. Tradicionalmente se parte de una perspectiva lingüística, pero cada vez más podemos encontrar estudios que parten de una visión pragmática, discursiva, léxico-semántica, etc. Esta investigación se basa en un criterio claramente lingüístico: utilización de los tiempos de pasado, para después, a la hora de analizar los datos obtenidos, añadir una perspectiva pragmática. Entendemos que estas opciones no son excluyentes entre sí, sino que podemos combinarlas en un mismo análisis y, de este modo, enriquecer las conclusiones del mismo.

Por último, la periodicidad en la recogida de datos establece la diferencia entre estudios de carácter sincrónico o transversal –aquéllos que analizan las producciones de los estudiantes a partir de un corte temporal concreto-, y estudios longitudinales o diacrónicos, que analizan la producción en varios estadios sucesivos de la interlengua. Nuestro estudio, que persigue el análisis de la interlengua de los estudiantes en un momento concreto, se circunscribe en el área de los estudios sincrónicos.

3.2. Metodología

Una vez delimitados estos parámetros y definidos los objetivos, podemos empezar el análisis propiamente dicho. Poco ha variado la propuesta de Corder (1967) respecto a la metodología usada para un AE. Para la elaboración de nuestra investigación partimos de la interpretación que hace Fernández (1997) del modelo de Corder:

1. Recopilación del corpus.
2. Identificación del error.
3. Descripción.
4. Clasificación.
5. Explicación.
6. Evaluación.
7. Propuesta de medidas para solventar los errores (en el caso de que el AE tenga una perspectiva didáctica o pedagógica).

3.2.1. Recopilación del corpus

Santos Gargallo (2004:397) señala que los criterios que condicionan el objetivo general del análisis están vinculados a la recopilación del corpus. Puesto que éstos ya han sido definidos en el apartado anterior, simplemente cabe especificar las técnicas e instrumentos empleados en el estudio. De la amplia variedad de instrumentos de recogida disponible, debemos escoger la que mejor se adapte a los objetivos establecidos; en nuestro caso, optamos por la redacción.

Se le pidió a cada alumno realizar dos composiciones escritas. La primera podríamos calificarla como redacción semi-guiada, pues consistía en explicar una tira cómica que se entregaba al estudiante antes de realizar la prueba (cf. Anexo II); en la segunda, en cambio, únicamente se consignaba el tema de la redacción: *Las cosas no siempre resultan como las habíamos planeado. Recuerda algún momento de tu vida en el que nada salió como te esperabas*. De este modo, al dar cabida a la creatividad del alumno y apelar a sus experiencias personales, se consigue una mayor motivación y una voluntad real de querer explicar algo.

3.2.2. Identificación, descripción y clasificación de los errores

Hemos reunido estas tres fases en un mismo epígrafe bajo el pretexto de que todas ellas están supeditadas al modelo de clasificación de errores que tomemos. A pesar de que, para la identificación, normalmente se suele establecer con anterioridad

una taxonomía de los errores que se van a analizar¹⁷, para este estudio hemos optado por un análisis de errores de corte inductivo. Esta decisión afecta al mismo tiempo a la descripción; pues se describirán los errores en base a la taxonomía creada exclusivamente para la ocasión.

Aunque existen numerosas taxonomías para la clasificación de los errores, recogemos aquí la propuesta de Vázquez (1999:28) por resultar, a nuestro parecer, una de las más amplias y completas.

Criterio lingüístico	errores de adición errores de omisión errores de yuxtaposición errores de falsa colocación errores de falsa selección
Criterio etiológico	errores interlinguales errores intralinguales errores de simplificación
Criterio comunicativo	errores de ambigüedad errores irritantes errores estigmatizantes errores de falta de pertinencia
Criterio pedagógico	errores inducidos/creativos errores transitorios/permanentes errores fosilizados/fosilizables errores individuales/colectivos errores residuales/actuales errores congruentes/idiosincrásicos errores de producción oral/escrita errores globales/locales
Criterio pragmático	errores de pertinencia (o discursivos)
Criterio cultural	errores culturales

Figura 1. Clasificación de errores según criterios diversos.

¹⁷ En estos casos hablamos de un *análisis de errores deductivo*. Cuando se intercambian estos dos pasos, esto es, primero se identifican los errores y después se catalogan con una taxonomía creada ad hoc, estamos ante un *análisis de errores inductivo*.

Por razones de extensión, no podemos detenernos en la definición de cada tipo de error. Para una exposición detallada y exhaustiva resultan altamente recomendables las obras de Vázquez (1999) y Penadés (2003), así como la memoria de máster de Galindo Merino (2004).

Utilizar una clasificación de errores previamente diseñada comporta ventajas indiscutibles como un incremento notable en la agilidad y la organización de los datos. Con todo, la especificidad del objetivo del estudio hacía más aconsejable apostar por un análisis inductivo y, efectivamente, así es como hemos procedido. En primer lugar localizamos los errores del corpus y posteriormente los agrupamos, formando una taxonomía creada para la ocasión. De este modo, conseguimos una descripción y clasificación a medida que nos permite, por un lado, centrarnos en un caso concreto y, por otro, profundizar en el conocimiento del mismo y sus circunstancias. Es esta misma voluntad de comprender un fenómeno en su contexto la que plantea el trabajo en clave de análisis cualitativo.

Retomando en parte lo que se expuso más arriba, nuestra investigación parte de un criterio lingüístico a la hora de formular su objetivo. Esta decisión no obsta para que después, a la hora de explicar y valorar los errores, incluyamos criterios distintos, en este caso, el criterio etiológico y pragmático respectivamente.

Si partiéramos únicamente de un criterio lingüístico, como primer nivel de análisis, esos resultados no nos proporcionarían información sobre el proceso de adquisición; serviría exclusivamente para la corrección de errores. El criterio etiológico, en un segundo nivel de análisis, ya sí nos aporta mucha información sobre cómo evoluciona el proceso de adquisición (Alba Quiñones 2009:8).

3.2.3. Explicación y evaluación de los errores

Posiblemente nos encontremos ante el punto más complejo de todo el proceso. No es sencillo determinar cuál es el origen de error, por qué un input basado en modelos de lengua se transforma en un output idiosincrático alejado de dicho modelo. En muchas ocasiones, no se trata de un único factor, sino que el error resulta de la interacción de varios factores; por ello, tal y como recomienda Santos Gargallo (2004:407), es conveniente “incluir en el análisis la retrospección con el HNN cuya

producción se analiza, a fin de corroborar el análisis”. En este caso, fue imposible contactar con algunos alumnos tras la realización de la prueba; de modo que decidimos contrastar nuestras hipótesis con varios profesores de la cátedra de filología hispánica de la Universidad Estatal de San Petersburgo; dos nativos y dos profesores rusos.

En el apartado de la investigación dedicado a la explicación de los errores, hacemos alusión a la colaboración de los docentes exclusivamente en aquellos casos en los que no se llegó a un consenso sobre la fuente o fuentes causantes del error¹⁸.

Para evaluar un error y valorar su gravedad, es imprescindible tener en cuenta el grado de distorsión del mensaje que conlleva la producción errónea y la frecuencia con la que aparece en el corpus.

3.2.4. Implicaciones didácticas

Esta última fase es circunstancial y está supeditada al objetivo del análisis en cuestión. Según su finalidad, podemos dividir el AE en dos tipos distintos: el AE psicolingüístico, que trata de investigar el proceso de ASL, y el AE pedagógico centrado en la investigación de la IL.

Una vez detectados los aspectos más conflictivos del proceso de aprendizaje, nuestra posición de docentes de la lengua nos insta a proponer medidas correctivas para solventarlos. De ahí el potencial pedagógico que subyace al AE y al que apuntábamos al principio de este capítulo. Aun siendo conscientes de este potencial, el objetivo de este memoria no pretende profundizar en este punto. Sin embargo sí señalamos en varias ocasiones las directrices para marcar el camino por el que, creemos, debe orientarse la actividad correctiva del profesor.

Esperamos que con los resultados de este estudio podamos, en futuros proyectos, abordar la creación de propuestas didácticas, con la complejidad y dedicación que merece esta actividad. Así pues, una posible ampliación de objetivos en el futuro implicaría, evidentemente, la inclusión de una propuesta didáctica exhaustiva y pormenorizada.

¹⁸ Hemos intentado ceñirnos a un inventario cerrado de causas a fin de hacer un estudio lo menos enrevesado posible. Como resultado destacamos como principales causas la distracción, la interferencia, la hipergeneralización de reglas de la L2, los materiales didácticos y las estrategias de comunicación.

4. El corpus. Descripción y análisis

4.1. Descripción y presentación del corpus

Ampliamos en este punto lo expuesto anteriormente sobre las herramientas de recogida de datos (vid. 3.2.1). El corpus, constituido por 36 composiciones, que sirve de base a esta investigación es de lenguaje escrito y fue recogido a través de dos pruebas de redacción realizada por 18 estudiantes: una narración de hechos a partir de ilustraciones (cf. Anexo II) y una composición libre bajo el título *“las cosas no siempre resultan como las habíamos planeado. Recuerda algún momento de tu vida en el que nada salió como te esperabas. Explica cuáles eran tus planes, qué ocurrió, cómo reaccionaste y cómo lo recuerdas”*, extraído de una prueba de expresión escrita del examen DELE nivel intermedio. Decidimos utilizar la expresión escrita como fuente para el análisis de errores porque creíamos que podría ofrecernos datos suficientes para caracterizar los errores de los estudiantes.

Si bien este perfil de prueba es el más extendido para los análisis de este tipo, en muchas ocasiones suelen aparecer también pruebas objetivas centradas en puntos gramaticales concretos con el propósito de completar los resultados obtenidos. Para el caso que nos ocupa, optamos por estos instrumentos de recogida de datos por varios motivos:

-El objetivo de nuestra investigación es acercarnos al conocimiento real de la L2 que tienen los informantes y al uso que hacen de dicho conocimiento. El estudio de la utilización de los tiempos de pasado implica un análisis del error y del contexto lingüístico en el que aparece; sólo las pruebas que permiten generar un discurso propio, y no se centran en un aspecto gramatical concreto, se adecúan al propósito que perseguimos.

-La primera prueba, motivada por las ilustraciones, nos permitía asegurarnos un texto narrativo en pasado más o menos común a todos los participantes. En cierta medida, supone un grado de control sobre la actuación del estudiante y, en consecuencia, una especial atención del mismo a aspectos formales de la lengua.

-La segunda composición, por el contrario, al ofrecer un desarrollo abierto, aunque el tema convergiera en un mismo referente –planes truncados, situaciones inesperadas-, se adapta a las motivaciones personales de cada participante y le lleva a centrarse más en el mensaje que en la forma.

-Debido a la alta instrucción formal que han recibido los estudiantes y los profundos conocimientos sobre gramática española que manejan, pensamos que una tarea centrada en un aspecto gramatical (pruebas tipo test, respuesta múltiple o rellenar huecos) no aportaría ningún dato significativo al estudio. Nos interesaba, ante todo, la utilización de los tiempos de pasado que hace el hablante en su discurso; por este mismo motivo escogimos la presentación del sistema verbal español de Matte Bon, una propuesta basada en la intención comunicativa del hablante y su contexto.

Las pruebas se realizaron en la Universidad Estatal a mediados del segundo semestre del año académico 2009-2010. Los participantes, que disponían de 30 minutos para realizar la primera prueba, no tenían límite de tiempo para redactar la prueba libre. Se informó a todos ellos de que el propósito del ejercicio no era evaluarles; creemos que de este modo conseguimos rebajar en grado de ansiedad que algunos estudiantes, por factores emocionales, experimentan ante cualquier tarea académica. Asimismo, al entregar las dos composiciones, respondieron oralmente a la encuesta personal en una pequeña entrevista de aproximadamente 5 o 6 minutos.

En la fase de identificación de los errores, ante los casos de duda o ambigüedad¹⁹ como el siguiente:

“Creo que me *quiso* castigar” frente a “Creo que me *quería* castigar”

recurrimos, en primer lugar, al contexto lingüístico inmediato (o *cotexto*²⁰) para recabar información sobre la situación y el discurso del informante; si aun así no se esclarece la situación, contamos con el criterio de nativos españoles, guiados por las intuiciones lingüísticas que todo hablante posee en su lengua materna y que, aunque asumimos que se trata de un criterio completamente subjetivo, debemos señalar que no se trata de un

¹⁹ Desde una perspectiva comunicativa de la gramática, en muchas ocasiones resulta imposible calificar un enunciado como inadecuado o alejado de la producción de un nativo sin atender a la intención y la voluntad del hablante.

²⁰ Entendemos el cotexto como el conjunto de elementos lingüísticos que rodean una palabra u oración y que pueden determinar su significado o su correcta interpretación.

criterio definitivo; pues la decisión última viene marcada por una valoración de los diversos criterios empleados, justamente para rebajar el alto grado de subjetividad.

Se han descartado del corpus las formas no personales de los verbos, así como los errores morfológicos relacionados con el paradigma verbal y su conjugación. Entendemos que dichos errores no sólo no son significativos en la elección de un tiempo de pasado u otro, sino que muy probablemente se trate en realidad de faltas que, con una revisión del escrito, el propio estudiante podría reparar.

El análisis de todas las composiciones es eminentemente cualitativo y esto se refleja en todas las fases de la investigación y, muy especialmente, en el apartado dedicado a la explicación de los errores, donde se barajan las posibles causas que han llevado al estudiante a incurrir en un error. Entre estas causas potenciales siempre se ha incluido la posibilidad de la influencia de la L1, en consonancia con una de los propósitos de esta memoria.

Para determinar el papel de la L1 hemos contado con la participación de dos profesores rusos de lengua española, que aportaban una perspectiva distinta, podríamos decir “desde la otra orilla”, a la del nativo español. Una colaboración que ha resultado muy enriquecedora para el proceso y crucial para los resultados.

A pesar de que nos acercamos a los errores desde una perspectiva cualitativa, el estudio está acompañado ocasionalmente de datos de carácter cuantitativo y porcentajes que, por diversos motivos, hemos considerado interesantes y relevantes para la investigación. Éstos complementan y matizan los comentarios e interpretaciones del análisis, a la vez que ofrecen una visión de conjunto de todo el corpus y de los resultados obtenidos.

4.1.1. Perfil de los informantes

El corpus de datos se ha construido gracias a la participación de 18 estudiantes (15 mujeres y 3 hombres entre 20-23 años) del Departamento de Filología Románica de la Universidad Estatal de San Petersburgo. Para perfilar un bosquejo general del grupo y recoger datos personales útiles para la investigación, se distribuyó una pequeña encuesta

a cada estudiante (cf. Anexo III); resumimos en las siguientes líneas los resultados más relevantes del cuestionario.

Respecto a los años de aprendizaje de E/LE, 12 alumnos llevan 5 años estudiando español y el resto, 6 alumnos, estudiaron en escuelas donde se ofertaba el español como LE y tienen en su haber un total de 12 años de aprendizaje. En Rusia, para poder acceder a estudios superiores, es necesario superar exámenes de ingreso específicos para cada licenciatura, ingeniería o grado, además del examen estatal que realizan todos los estudiantes al finalizar el segundo ciclo de educación obligatoria. En el caso de la licenciatura en Filología Románica, los aspirantes deben aprobar un examen de nivel de la lengua que hayan escogido en su solicitud de ingreso. Por este motivo, a pesar de la diferencia de años de instrucción que advertimos, todos los alumnos acceden a sus estudios con unos conocimientos mínimos comunes.

Según el plan curricular de la licenciatura, cada alumno debe escoger una lengua principal o lengua-A, en la que se especializan, y una segunda lengua románica (o lengua-B). Todos los participantes en el estudio han escogido como lengua de especialización el español, y se agrupan según la elección de la lengua-B del siguiente modo: 12 estudiantes escogieron el francés, 4 se decantaron por el portugués y sólo 2 estudiantes eligieron el italiano como segunda lengua románica. En cuanto a la competencia en otras lenguas, todos tienen conocimientos de inglés ya que es una asignatura obligatoria desde la escuela primaria. Al finalizar la titulación el estudiante debería haber alcanzado un nivel equivalente a B2+ (un grado elevando del Nivel Avanzado) de la lengua-A, y un nivel B1 (grado elevado del Nivel Umbral) en la lengua-B.

Si bien ningún estudiante ha estado en España o algún país hispanoamericano más de un año, 14 de ellos trabajan como guía turístico con grupos de españoles e hispanohablantes, es decir, hacen un uso comunicativo de la L2, además del estudio que realizan dentro del ámbito académico e institucional; sobre la importancia del contexto en el que se adquiere y se emplea la lengua ya nos hemos referido anteriormente en esta memoria (vid. 1.1).

No se consideró necesario hacer alusión a aspectos relacionados con la motivación de los participantes, pues asumimos desde un principio que, como estudiantes de filología y especializados en la lengua española, todos compartían una

motivación integradora, acicateados por un deseo de profundizar no sólo en el estudio de la lengua, sino también de la cultura española. Muy probablemente, en el caso de sentir una motivación instrumental, las academias de idiomas y las clases de EFE (español para fines específicos) resultan una opción más adecuada y apropiada para este propósito.

El dato más sorprendente, sobre todo teniendo en cuenta nuestro tema de investigación, lo encontramos al reunir las respuestas a la pregunta que hacía referencia a los aspectos del español que les resultaban más difíciles o complicados. Curiosamente ningún participante señaló el uso de los tiempos de pasado como un área que presentara especiales complicaciones; el siguiente gráfico muestra cuáles fueron sus respuestas al respecto:

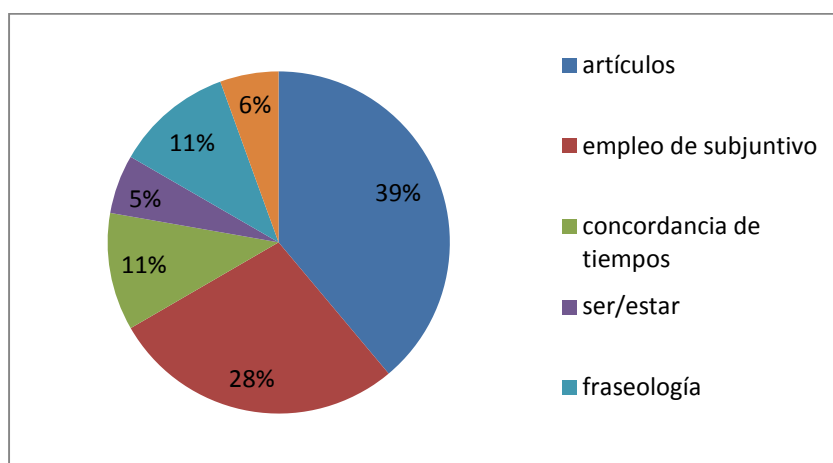


Figura 1. Aspectos complicados del español para estudiantes rusos.

Habitualmente la percepción y valoración que los aprendientes de una L2 tienen sobre sus propios errores están fuertemente ligadas al grado de irritabilidad que producen en un hablante nativo. En muchas ocasiones, escoger un tiempo verbal inadecuado en un discurso concreto no supone, como veremos más adelante en el estudio, un obstáculo para la transmisión global del mensaje; en otras palabras, nos encontramos en muchos casos ante errores locales a los que el hablante nativo no presta demasiada atención y, por consiguiente, no se molesta en corregir. No obstante, no todos los errores locales están exentos de corrección. Los errores relacionados con el

uso del artículo, aun sin suponer una dificultad para la comprensión del mensaje, parece ser que producen mayor irritación en el nativo, que en este caso sí suele corregir a su interlocutor.

A la hora de formular las conclusiones del estudio, recuperaremos algunos de estos datos recogidos en la encuesta personal para completar nuestras hipótesis y conjeturas.

El trabajo con variables personales y afectivas ofrece un amplio abanico de posibilidades dentro de los estudios de ASL: desde cómo afecta el tipo de motivación al proceso de aprendizaje de una L2, hasta calibrar la influencia de factores como la edad, la formación o la percepción de la cultura de la L2. Todas estas opciones brindan a la figura del profesor-investigador la oportunidad de seguir indagando en el estudio de los procesos de aprendizaje y de los protagonistas de esos procesos, para llegar a una óptima comprensión de la realidad más inmediata como profesional: el aula.

Para una localización más cómoda y rápida de las muestras que utilizamos en el análisis, hemos asignado a cada informante un número, posteriormente se señala de qué composición se trata (la letra “A” para la narración de la tira cómica, y la letra “B” para la composición libre) y por último se indica en qué línea de la muestra se encuentra el ejemplo. Así, un ejemplo encabezado por 15-B4 lo encontraremos en la cuarta línea de la composición libre del estudiante número quince. Para consultar los textos originales de los participantes remitimos al Anexo I que acompaña a este estudio.

4.2. Descripción y clasificación de los errores

a) Datos generales

El número total de formas verbales conjugadas por los estudiantes rusos alcanza la cifra de 1229. De éstas, 991 corresponden a formas de pasado; lo que supone un 80,6% de la producción total. Estas cifras confirman la validez interna de la prueba, en tanto que nos ha permitido obtener un resultado acorde con el objetivo de la investigación.

La producción total de las formas de pasado, según el tiempo empleado, se distribuye como muestra la siguiente tabla:

Tiempo verbal	Nº de producciones
Pretérito imperfecto	433
Pretérito indefinido	473
Pretérito perfecto	30
Pretérito pluscuamperfecto	42
Pretérito anterior	2
Pasados de subjuntivo	11

Figura 2. Producción total de formas verbales de pasado.

Como podemos observar, los tiempos más utilizados por parte de los estudiantes son el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto respectivamente. Estos dos tiempos unidos representan prácticamente la totalidad de la producción de tiempos de pasado (91,4%), relegando a un discreto segundo plano los tiempos relativos (pretérito pluscuamperfecto y anterior) con 44 producciones. El pretérito perfecto abarca un 3% del total con 30 apariciones en el corpus.

Por la naturaleza de la prueba, era de esperar que el imperfecto y el indefinido fueran los tiempos con mayor representación. Lo que sí resulta significativo es la equidad que encontramos entre ambos tiempos. Si tenemos en cuenta las conclusiones de trabajos similares anteriores²¹ (Fernández 1997; Simma 2006) que apuntan hacia la idea de que el pretérito indefinido es, generalmente, la “forma fuerte” en la interlengua de los estudiantes de español, podemos deducir que, conforme el estudiante avanza en su competencia y uso de la lengua extranjera, la distancia entre ambos tiempos se ve notablemente reducida. Parece ser que el mejor dominio de la lengua favorece el uso de valores de imperfecto como la descripción. Cuanto más seguro se siente el estudiante al expresarse en la L2, más reparte la función narrativa y descriptiva en su relato; por contra, una falta de seguridad al emplear la lengua extranjera puede llevarnos a ceñirnos

²¹ Recordamos que, mientras la mayoría de análisis de errores anteriores a los que hacemos referencia trabajan con niveles de dominio B2 o inferiores, nuestros informantes poseen en su mayoría una competencia lingüística correspondiente a un nivel C1.

a lo necesario y suficiente para una narración, esto es, que la acción avance, un valor característico del indefinido. Los resultados obtenidos en la investigación de R. Fernández (2006), también sobre errores de estudiantes de origen eslavo, apuntan en esta misma dirección.

En cualquier caso, este equilibrio entre los dos tiempos verbales lo encontramos básicamente en las composiciones no guiadas, que invitan al estudiante a un relato libre de los hechos. De modo que no podemos descartar la influencia de la tipología textual de las pruebas en los resultados obtenidos.

A pesar de que en el enunciado de la prueba libre se instaba a relacionar las acciones del pasado con el momento actual, la utilización del pretérito perfecto es muy escasa. Parece ser que los estudiantes han preferido centrarse la narración de los hechos en un pasado lejano y, de hecho, en pocas ocasiones relacionan lo ocurrido con el momento actual, bien de forma deliberada, bien por descuido. En cualquier caso, analizando las producciones de este tiempo, podemos deducir que, en el estadio de interlengua en el que se encuentran, son capaces de distinguir y reconocer la oposición perfecto/indefinido.

Por otro parte, la explicación a la baja representatividad del pretérito pluscuamperfecto podemos encontrarla en las preferencias de los estudiantes. Presuponemos que generalmente se apuesta por una narración lineal, en la que el orden general de la acción no se ve alterado. Con todo, veremos a continuación que, a pesar de su baja utilización, es un tiempo complejo cuyo uso comporta habitualmente dificultades y conflictos.

Vemos además que el pretérito anterior aparece casi de manera anecdótica, únicamente en 2 ocasiones. No es algo sorprendente teniendo en cuenta que, entre los propios nativos de español, actualmente es un tiempo percibido como arcaico y en progresivo desuso. Un reflejo de esta tendencia lo encontramos en las observaciones de los profesores ante un enunciado como “recién hubo cobrado su sueldo y pensaba en comprarse un cactus” (11A-2). El grupo de nativos en su totalidad señaló el enunciado como pragmáticamente inapropiado, proponiendo en su lugar el pretérito

pluscuamperfecto; por su parte, los profesores rusos no percibieron ningún tipo de disonancia en el enunciado.

Por último, señalar que hemos reunido todos los tiempos de pasado del subjuntivo en un mismo grupo únicamente para darles representación en la producción general de formas de pasado. No obstante, el objetivo del presente estudio se centra en analizar los usos referidos a los tiempos de pasado de indicativo, que son los que reflejan la expresión del tiempo con mayor claridad, pues aunque en el modo subjuntivo también aparecen nociones de tiempo, éstas lo hacen de forma más confusa e imprecisa (Torrego, 2007:147).

b) Errores en los tiempos de pasado.

El total de errores recogidos sobre la producción de tiempos de pasado es de 143, que representan el 14,42% de todas las formas pretéritas aparecidas en el corpus. Tras este rastreo podemos colegir que los errores son debidos a:

- confusión pretérito imperfecto- pretérito indefinido.....86
- confusión pretérito indefinido- pretérito perfecto.....14
- confusión presente- pasado.....14
- uso del pretérito pluscuamperfecto.....12
- correspondencia temporal y modal.....10

Al margen de los errores que hemos podido sistematizar dentro de esta clasificación, debemos añadir 7 errores de carácter individual que se analizarán cualitativamente en el estudio bajo el calificativo de casos especiales; puesto que cuantitativamente no añaden ninguna información significativa a la investigación.

4.2.1. Confusión pretérito imperfecto- pretérito indefinido

La confusión entre el indefinido y el imperfecto abarca el 60,13% de todos los errores de tiempos de pasado. Obviamente este dato está íntimamente ligado a la

elevada presencia que, como hemos señalado anteriormente, tienen estas dos formas verbales en el corpus. Además de esta elevada producción, creemos que la distancia interlingüística entre el español y la lengua materna de los estudiantes puede contribuir en cierta medida a este porcentaje. El hecho de que en español se distinga entre tiempo pretérito perfecto y pretérito imperfecto genera la inevitable asociación por parte del estudiante ruso entre los tiempos del español y el aspecto perfectivo e imperfectivo de los verbos rusos. Esta asociación, que en los primeros estadios de la interlengua puede resultar una transferencia positiva y facilitadora del proceso de aprendizaje, puede convertirse en una interferencia para los estudiantes con un dominio avanzado de la L2. Suele ser en estas etapas avanzadas cuando aparecen los usos más complejos de los tiempos de pasado, relacionados con valores discursivos, pragmáticos, etc. Estos casos constituyen flagrantes contradicciones con respecto a lo aprendido y constituyen un proceso inevitable “durante el cual se amplían las intuiciones con respecto a la lengua extranjera *real* y no necesariamente como aparece en los materiales didactizados” (Vázquez 1999:94).

Asimismo, si desglosamos el primer apartado en usos de pretérito indefinido por imperfecto y viceversa, nos encontramos con el siguiente resultado: 50 errores que incurren en la utilización del imperfecto por el pretérito indefinido, frente a 36 casos en los que se emplea el indefinido en lugar del pretérito imperfecto. Fernández Jódar (2007), que obtiene unos datos similares en su análisis de errores de estudiantes polacos, sugiere que la mayor dificultad para los estudiantes polacos reside en limitar los usos del imperfecto y, como consecuencia directa de esto, identificar los de indefinido. Parece, por tanto, **que** una hipótesis contrastiva –el ruso y el polaco, como lenguas eslavas, comparten un mismo modelo de sistema verbal basado en el aspecto– desembocaría en esta misma conclusión; recordemos que, tal y como se pone de manifiesto en el estudio contrastivo de los dos sistemas verbales (vid. 2.2), el imperfecto se traduce al ruso siempre con las formas imperfectivas, mientras que éstas, a su vez, no siempre son equiparables a los usos del imperfecto español.

Si ponemos estos datos en relación con el número total de producciones de estos tiempos verbales, obtenemos como resultado unos porcentajes aún más significativos: los 50 errores que inciden en la confusión del pretérito imperfecto por el indefinido suponen un 11,54% de la producción total de aquel tiempo verbal en el corpus; por el

contrario, los 36 errores en sentido inverso conforman el 7,61% del total de formas del pretérito indefinido. De modo que nos encontramos ante un tiempo verbal, el imperfecto, con un índice de aparición más baja que el indefinido y que, al mismo tiempo, presenta un porcentaje de error más elevado.

La distribución del uso del imperfecto dentro del corpus revela una tendencia que conviene señalar en este punto del estudio. La aparición de formas de imperfecto, especialmente cuando se trata de acciones simultáneas, se ve incrementada considerablemente en aquellas composiciones que muestran una expresión más rica y fluida en español. Parece ser que cuanto más cómodo y seguro se siente el informante en el momento de expresarse en la L2, más atención puede prestar a funciones secundarias de la lengua como describir o contextualizar situaciones.

Un análisis detallado de las confusiones del pretérito imperfecto por el pretérito indefinido nos permite subdividir este apartado según las causas principales que provocan dicha confusión.

En muchas ocasiones los estudiantes de español como LE atribuyen a las formas del pretérito imperfecto una noción de “duración” no siempre bien interpretada. La suposición más inmediata, y lógica por otra parte, del estudiante ruso consiste en trasladar la noción de “duración” existente en su LM al sistema de la lengua española, pasando por alto que se trata de nociones basadas categorías distintas. Mientras el ruso, como ya hemos visto, parte del aspecto como categoría léxico-gramatical y desde esa perspectiva entiende la duración de una acción; el español se plantea oposiciones temporales que tienen en cuenta la duración temporal de la acción y no su aspecto, o “duración interna”. De ahí que se emplee el imperfecto, otorgándole un valor durativo o iterativo (relación natural en las formas imperfectivas rusas), en lugar del indefinido, sin tener en cuenta el valor absoluto o el final de la acción:

“durante mucho tiempo no podía pasarlo” (3B-1), “Mi primera pulsera se me había caído de la mano y, como ya era de noche [...]. Así que tenía que estar los tres días en el campo del festival” (7B-10), “aquel año lo pasaba en la complutense” (2B-1), “durante una semana planeaba como celebrar” (16B-1), “era un día de nueva tentativa y casi un mes me preparaba” (3B-2),

“esperaba casi un mes a que salga la respuesta” (10B-4), “la suerte le faltaba ese día” (9A-11).

En español se destaca la idea de terminación o no del tiempo de la acción, no su duración o repetición. Por lo que los marcadores temporales que acompañan a las formas verbales en los anteriores enunciados (“durante mucho tiempo”, “tres días”, una semana”, etc.), aun expresando espacios de tiempo largos, se interpretan como delimitadores, acotadores de la acción. En ruso, en cambio, estos exponentes lingüísticos van irremediabilmente asociados a las formas imperfectivas de los verbos. Así lo constata, por ejemplo, la traducción del último enunciado:

Я почти месяц ждал оценки.

Ya pochtí mesiats zhдал vípusk otsehki.

[Yo – casi - mes – esperaba (imperfectivo) – salida - notas].

En cuanto al valor iterativo de las acciones, y de forma análoga al mecanismo de asociación subyacente respecto al valor de duración, estos dos ejemplos muestran la transferencia de la noción de reiteración de la lengua rusa al español:

“durante una semana no asistía a las clases” (10B-9), “El problema era que yo asistía a la mitad de esas clases” (17B-14).

A esta hipótesis contrastiva entre los dos sistemas podemos añadir otras causas de otra naturaleza responsables de este tipo de errores. Algunas presentaciones gramaticales pueden favorecer esta asimilación distorsionada de la duración y la reiteración de una acción, que lleva a los estudiantes a asociar “una acción que dura” con un lapsus de tiempo largo o prolongado. Relacionado con este último fenómeno, una instrucción demasiado simplificada de los usos de este tiempo verbal por parte de los profesores puede incidir en este proceso de comprensión parcial. De la combinación de todas estas circunstancias surgen los errores de este tipo.

Desde una perspectiva interlingüística, desde la que se intenta calibrar todos los errores del corpus, los siguientes enunciados resultan particularmente interesantes por lo que nos pueden aportar a la hora de aclarar la influencia de lengua materna en la confusión de estos dos tiempos verbales:

“en mi vida había una situación” (4B-1), “como de alemán no tengo ni papa no había otro remedio” (2B-10).

Al margen de la interpretación que se haga de la expresión temporal “en mi vida” (muy posiblemente regida, como ya hemos visto, por la lengua materna), para expresar la existencia o no de una realidad en el mundo, el ruso utiliza el verbo *быть* *byt'* (traducido, dependiendo del contexto, por “ser”, “estar” o, como en este caso, “haber”) que no posee pareja aspectual, con lo cual, podemos suponer que en este caso no resulta factible la identificación de las formas perfectivas e imperfectivas con los pretéritos perfectos y el imperfecto del español respectivamente. En estas situaciones, creemos que el aspecto del lexema verbal, su valor semántico, guía las hipótesis del estudiante ruso en su interlengua. Parece ser que un lexema imperfecto arrastra con frecuencia el uso del imperfecto. Un caso paradigmático de esta tendencia lo podemos localizar en el análisis del uso del verbo “ser” que hacen en el corpus los informantes. Después del análisis de errores, hemos seleccionado los enunciados en los que aparece el verbo “ser” en pasado de forma inadecuada, tanto en imperfecto como en indefinido. Resulta revelador que, de los 15 errores registrados, 12 respondan al uso de “era” por “fue” y únicamente 3 casos incurran en el error contrario.

Como ya hemos destacado anteriormente, el uso del pretérito indefinido es más alto que el uso del imperfecto. Sin embargo, en el caso del verbo “ser” esta tendencia no se mantiene. A la hipótesis de la influencia de la lengua rusa señalada más arriba, cabe añadir el aspecto permanente del verbo “ser” que puede llevar al estudiante a privilegiar la forma “era” por “fue”. En todos estos casos, en los que el verbo “ser” tiene valor copulativo, se trata de expresiones con valor absoluto, que encierran información central y requieren una posición destacada en la narración, efecto que se consigue con un tiempo perfecto como el indefinido. Los siguientes ejemplos pasan a ilustrar estos casos (para una contextualización más detallada, remitimos a las composiciones):

“Era una verdadera tragedia para mí y aún hoy” (1A-10), “pasó una semana y mi resultado era horrible” (3B-4), “ya estoy aquí y me parece que aquel año perdido era el tiempo facilísimo” (3B-6), “no logré hacerlo y eso era horrible para mí” (4B-4), “otra desilusión era el agua” (7B-11), “pero el día de San Patricio era uno de los mejores” (9B-11), “la verdad es que era una tragedia para mí en aquel entonces” (10B-8), “la pérdida de ese dinero no

era significativa” (12B-11), “yo pensaba que era lo peor, pero la siguiente vez era horrible” (13B-15), “aunque creo, la falta era mía” (17B-28).

En los dos ejemplos siguientes, el verbo “ser” equivale al intransitivo “ocurrir”; una equivalencia que no parece tener fuerza en la interlengua del estudiante, donde el aspecto permanente de “ser” resulta siempre la interpretación preferente:

“hasta ahora no sé si aquello era de verdad o no” (13B-9), “sólo una vez no era así” (9B-3).

Con el verbo “estar” hemos registrado un caso que respondería al mismo tipo de procedimiento relativo a los enunciados anteriores. El valor permanente del verbo “estar” eclipsa cualquier aspecto referente a la temporalidad de la acción. Tampoco podemos descartar que, además de la influencia del lexema verbal, las peculiaridades del verbo equivalente ruso no jueguen ningún papel en el empleo del verbo “estar”, tal y como presuponemos que ocurre con el verbo “ser”. En esta ocasión concreta, al tratarse de la reproducción de un diálogo, la forma deseable es el pretérito perfecto en lugar del imperfecto:

“-estaba a punto de ser robada hace cinco minutos” (8A-10).

Aparte de los ejemplos anteriores, hay un nutrido grupo de verbos que el estudiante actualiza preferentemente en imperfecto, llevado por el lexema de valor permanente que presentan. En estos casos, la transferencia de la lengua materna es más discutible, pues todos estos verbos poseen su correspondiente pareja aspectual:

“no lo esperaba pero alguien quería que viviera” (11B-10), “yo no sabía qué hacer” (13B-12), “sólo recuerdo que me sentía como una tonta” (18B-14), “mi tacón se rompió y se quedaba en la acera” (18B-14), “con tristeza ella recordaba aquel montón de dinero” (9A-7), “enseguida notaba que el maldito ladrón tenía” (2A-4).

En este último enunciado ni siquiera la presencia de un adverbio como “enseguida”, una expresión que suele combinarse con formas perfectivas, consigue imponerse a la percepción del valor permanente que el estudiante asigna al verbo “notar”, conmutable en este contexto por cualquier verbo de sentimiento como “sentir”.

Todos estos enunciados, más allá de las complejidades léxicas que puedan presentar, se consideran, además, discursivamente inadecuados en tanto que no satisfacen las expectativas comunicativas creadas ni mantienen un progreso adecuado de la información. El uso de los tiempos perfectos comprende el avance de la acción y, por este motivo, son los tiempos preferentes en la narración. Dentro del relato, estas formas se combinan con imperfectos que expresan acciones correlativas, explicativas y que adquieren un valor esencialmente contextualizador.

En los siguientes ejemplos el estudiante coloca la información relevante de la narración en el plano de lo descriptivo, lo secundario, que sirve como marco situacional de unos hechos remarcables que, en este caso, no aparecen expresados en la forma esperada, es decir, en pretérito indefinido o perfecto. Cuando esto ocurre, y el lexema verbal no resulta una explicación fiable, suponemos que el origen del error se encuentra en la interlengua del hablante y la interpretación del valor “relativo-absoluto” de los dos tiempos verbales que éste hace:

“un policía se acercaba a ellos; el ladrón no lo veía y gritó” (9A-11), “No me quedaba más opción que volver a casa” (18B-15), “y eso también añadía dificultades” (17B-18), “Cuando estuve en España el año pasado, lo planeaba todo muy bien” (14B-1), “tenía un montón de amigos [...] y además adquiría una experiencia de trabajo como intérprete” (5B-8), “como se quejaba tanto, los policías no tenían otro remedio que celebrar” (2A-14), “me quedé en Granada hasta el momento que tenía que ir a Rusia” (15B-8), “Algunos sueños se hicieron reales, otros falsos. [...] Todas esas cosas tenían su influencia” (5B-12).

En ocasiones, y tal y como muestran algunos ejemplos anteriores, tratándose de oraciones complejas en las que se relacionan dos o más acciones, el marco descriptivo de la situación se alarga y se confunde con el plano narrativo. De algún modo, existe una especie de contagio entre las acciones copretéritas. Aunque estos errores parecen responder a las características propias de la interlengua del informante, en algunos de ellos podemos reconocer la influencia de la lengua materna y, en consecuencia, una posible transferencia. Así ocurre al comparar el último enunciado con su equivalente ruso:

Некоторые мечты сбылись, другие нет. Но всё это имело своё значение.

Niekotorie mechtý sbylís', drugie niet. No vsió eto imelo svoyó znachenie.

[Algunos - deseos - se cumplieron (perfectivo) - otros - no - pero - todo - tenía (imperfectivo) - su - significado].

Al mismo tiempo, hemos rastreado empleos discursivos de los tiempos verbales que implican un cambio de perspectiva inesperado en la redacción. En estos casos se podría presuponer el uso deliberado del imperfecto narrativo por parte del estudiante. Puesto que este empleo estilístico del imperfecto aparece de forma poco sistemática y muy puntual, no podemos asegurar que se trate de un uso premeditado del imperfecto, con lo cual abogamos por un cambio de perspectiva injustificado que además desentona en la lectura general de los textos:

“en aquel momento no mostraba ninguna reacción” (11B-6), “cuando me miraba...” (13B-13), “y me saludaba por primera vez” (13B-13), “cuando entraba el juez María no pudo creer a sus propios ojos” (15A-7), “mi reacción se realizaba dentro de mí” (13B-17).

Como ya hemos planteado más arriba, circunstancias externas a la estricta concepción temporal de la acción, tales como el aspecto permanente de algunos verbos, pueden influir negativamente en la distinción entre el pretérito indefinido y el imperfecto. Otro factor que puede complicar esta distinción temporal se deriva presumiblemente, tal y como veremos a continuación, de la escasez léxica:

“Ella se quedó asustadísima y levantó las manos. Estaba callada y sin moverse unos instantes y de repente sintió que no podía contenerse más” (11A-5), “Estaba muy alegre de ver un agente de policía a espaldas del bandido” (5B-6), “María estaba muy enfadada y denunció en la policía” (15A-5), “María estaba muy contenta y ya pensó en huir cuando pasó” (16A-7).

El estudiante recurre habitualmente a la construcción “estar + adjetivo” para sustituir unidades léxicas no disponibles en ese momento (“estar enfadada” por “enfadarse”, o “estar callada” por “callarse”). Creemos que el uso de esta estrategia comunicativa afecta en cierto grado a la elección temporal.

En el siguiente ejemplo, además de la supuesta carencia léxica, la perífrasis aspectual utilizada en la misma frase favorece una interpretación durativa de la acción:

“la mujer estaba muy contenta y estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón” (15A-3).

Algunas veces la elección del tiempo verbal conlleva implicaciones interpretativas que, si no se respetan, distorsionan el sentido y la intención comunicativa. Así ocurre con el uso del imperfecto con valor incoativo que, como interlocutores, nos crea la expectativa de una acción interrumpida. En los siguientes ejemplos esta expectativa no se ve satisfecha, por lo que resulta más adecuado formular el enunciado en un tiempo perfecto:

“lo tengo el diciembre y ya en agosto empezaba a tomar lista” (8B-5),

“recién hubo cobrado su sueldo pensaba en comprarse un cactus” (11A-2).

Referente a estos dos últimos ejemplos, recordamos que en la lengua rusa el sincretismo de las formas imperfectivas permite que una misma forma aglutine valores aspecto-temporales que en otras lenguas, como el español, se distribuyen en formas distintas. La traducción del último enunciado, pone de manifiesto cómo la forma imperfectiva expresa al mismo tiempo el valor de conato y el valor de acción terminada en el pasado sin incidencia en el momento actual:

Она получила зарплату и думала, покупать или нет кактус.

Oná poluchila zarplatu i dúmala, pokupat' ili niet kaktus.

[Ella - recibió - (perfectivo) - sueldo - y - pensaba (imperfectivo) - comprar - o - no - cactus].

Siendo esto así, es muy probable que al estudiante ruso le resulte más complicado discriminar estos dos valores y asignar a cada uno una forma distinta.

Rescatamos al final de este apartado un ejemplo que presenta una casuística complicada por lo inesperado del error. En este caso la influencia de la lengua materna no ofrece una explicación verosímil:

“era el policía que conseguía salvarlo” (2A-7).

La correlación de acciones que presenta el enunciado permite la formulación de la segunda acción tanto en indefinido como en pluscuamperfecto. Al tratarse de un caso aislado, creemos que el error es debido a una distracción temporal a la hora de realizar la redacción.

4.2.2. Confusión pretérito indefinido- pretérito imperfecto

Los errores relacionados con el uso del pretérito indefinido donde se espera el imperfecto representan, según los porcentajes obtenidos, un punto menos conflictivo para los estudiantes que la confusión en sentido inverso. El número de errores es inferior a pesar de que la producción del indefinido es la forma más empleada en todas las redacciones (473). Los 36 errores inventariados de nuestro corpus aparecen generalmente cuando el estudiante descuida los valores propios del imperfecto. Siguiendo estos valores, hemos redistribuido los errores en varios grupos.

La base o el origen del error, que funciona como denominador común a todos los errores que conforman este apartado, creemos que se encuentra en la percepción que el estudiante tiene de los valores relativo y absoluto que poseen estos dos tiempos verbales. Bien sea por una captación distorsionada o simplemente parcial de este valor, lo cierto es que habitualmente, en su interlengua, el estudiante suele emplear otros rasgos de la acción verbal como criterio o guía para seleccionar una forma verbal u otra. Los parámetros más recurrentes que parecen regir en las decisiones de los informantes son los rasgos de [+/-perfectividad] y [+/-durabilidad], es decir, si se trata de una acción completada o no, o si nos encontramos ante una acción puntual o duradera.

Los primeros afectados de forma directa por este hecho son los usos discursivos del imperfecto y el indefinido. En consecuencia, la mayoría de ejemplos que pasamos a analizar a continuación incurren en errores de tipo discursivo que no se limitan a la frase en la que aparecen, sino que afectan al significado de toda la narración en su conjunto. Y es desde esta perspectiva supraoracional desde donde partimos para calificar un error como tal.

Es posible que esta particular percepción de los valores y usos discursivos de los tiempos verbales no esté motivada por una única causa, sino que sea el resultado de una combinación de varios factores de naturaleza diversa. Entre todas las causas probables,

en este trabajo sugerimos, por un lado, los efectos de una metodología poco equilibrada, que no preste la atención necesaria a estos valores concretos, y, por otro lado, la influencia de la lengua rusa que, como ya sabemos, construye su paradigma verbal en base al rasgo categorial del aspecto. Insistimos en que, en estos casos, la incidencia de la lengua materna sería indirecta, ya que se trata de una comprensión y categorización distinta de la realidad y no de procesos puramente formales como la traslación de estructuras sintácticas de una lengua a otra. De hecho, en la mayoría de casos el equivalente ruso de los enunciados coincide con la asociación de formas perfectivas e imperfectivas con indefinido e imperfecto respectivamente.

En los casos expuestos a continuación, al expresar una acción correlacionada con otra, cabría esperar la utilización del pretérito imperfecto. Esta forma verbal actualiza la acción convirtiéndola en una información contextualizadora, explicativa y secundaria en relación a la acción situada en el plano narrativo:

“no quiso ser robada y por eso trató de...” (7A-5), “la mujer se sorprendió mucho porque no comprendió nada” (4A-7), “quiso llevarlo a la comisaría pero miró a su cara” (7A-9), “la mujer no entendió nada y se enfadó” (4A-4), “nadie esperaba nada raro pero de la esquina del edificio que ella estaba pasando, apareció un bandido que trató de robar el bolso de la señora y casi lo logró” (8A-4), “pasó algo que ni el ladrón ni María no sospecharon” (16A-5).

Como acabamos de observar, las acciones correlacionadas las encontramos principalmente en oraciones consecutivas, causales, concesivas, temporales; pero también pueden aparecer en oraciones de relativo, donde la falta de concordancia temporal que caracteriza la lengua rusa podría haber añadido dificultades al estudiante:

“Y la atracada que ya se imaginó fuera de peligro, cogió” (1B-4), “la señora miraba con sorpresa al policía abrazarse con el delincuente que por poco hizo un delito” (7A-11), “un policía que se encontró de repente detrás del ladrón” (16A-5).

Con los siguientes ejemplos podemos percibir muy claramente el valor relativo, contextualizador, que supone la utilización del pretérito imperfecto a la hora de relatar unos acontecimientos:

“sentí otro revolver que me empujó la espalda” (12A-5), “de pronto sintió que alguien le apuntó con una pistola...” (2A-5).

Como posible explicación de estos dos errores, nos gustaría señalar que estos dos verbos, “empujar” y “apuntar”, desde el punto de vista del aspecto léxico, portan información acerca de la manera en que tiene lugar la acción. Desde esta perspectiva, podríamos interpretar que el estudiante, al encontrarse con dos verbos que expresan acciones semelfactivas, selecciona el indefinido, olvidando una vez más los valores discursivos del imperfecto y un progreso de la información adecuado en la redacción.

Aunque no sólo el aspecto léxico de los verbos puede influir en la elección del tiempo verbal de los estudiantes; el manejo de perífrasis aspectuales puede conducir al error, especialmente si el estudiante privilegia por delante de la perspectiva temporal la información aspectual de la perífrasis:

“primero era el último día de trabajo, y segundo acabó de cobrar el sueldo” (9A-2).

Cuando queremos presentar una acción que ha sido interrumpida por un contratiempo y, por tanto, no ha podido ser completada, empleamos el imperfecto de contrariedad. Se trata de un valor muy cercano al imperfecto de conato que permite, como este, la presencia de adverbios como “ya”, un exponente lingüístico que suele asociarse a acciones acabadas y terminativas:

“el ladrón cogió la bolsa y ya quiso irse cuando” (18A-6), “y ya pensó en huir cuando pasó” (16A-7), “el ladrón ya quiso escaparse pero de pronto sintió” (2A-5), “le arrancó el bolso de las manos y ya tuvo ganas de huirse” (9A-10), “cuando la situación ya casi me desesperó, el chico me invitó” (18B-3), “ya casi no tuvieron ninguna esperanza de volverse a ver” (13A-11) “la señora tomó su bolso y ya quiso irse” (10A-5).

En estos ejemplos es posible que, por un proceso de sobregeneralización de alguna regla en la L2, el estudiante haya seleccionado el indefinido guiado por la aparición del adverbio “ya” en la frase. Al mismo tiempo contemplamos la hipótesis de una interferencia de la lengua materna, motivada por la concepción personal de la distancia interlingüística que tenga el informante. Si aceptamos esta posibilidad, estaríamos ante un caso de hipercorrección producido por un sentimiento de

homiofobia²², ya que en ruso también existe esta misma estructura. Como ejemplo, veamos la traducción del último enunciado:

Женщина подобрала свою сумку и уже хотела уходить.

Zhénschina podobrala svoýú sumku i uzhé jotela ujudit'.

[Mujer – recogió (perfectivo) – su – bolso – y – ya – quería (imperfectivo) – irse].

Estas mismas conclusiones podríamos aplicarlas como explicación para el siguiente ejemplo, en el que la presencia del adverbio “ya” no impide la aparición de un verbo imperfectivo en el equivalente ruso; de manera que resulta un correlato exacto de la construcción española:

“sucedió así que el ladrón y el policía ya se conocieron uno a otro y se alegraron” (13A-9).

Оказалось, что вор с милиционером уже знали друг друга и даже обрадовались.

Okazalos', shtó vor s militsionérom uzhé znali drug druga i dazhe obradovalis'.

[Resultó (perfectivo) – que – ladrón – con – policía – ya – conocían (imperfectivo) – “el uno al otro” – y (enfaticado) – se alegraron].

Al mismo tiempo, y siguiendo las valoraciones de los nativos rusos sobre este error, es probable que el estudiante haya confundido el verbo “conocerse” por “reconocerse”. Desde esta perspectiva, las acciones correlacionadas se transforman en acciones correlativas, consecutivas en el tiempo, que exigen una formulación en indefinido. De modo que no se trataría de un error por interferencia de la L1, sino de una elección errónea de la unidad léxica, bien por desconocimiento (algo que parece poco probable teniendo en cuenta el nivel de dominio de los informantes) o por descuido del estudiante.

En los enunciados que aparecen a continuación se omite el valor descriptivo del imperfecto para crear un marco en el que la acción no avanza. Resultan comunicativamente extrañas las expresiones en indefinido, propias de la función narrativa, cuando nos encontramos ante un pasaje descriptivo del relato:

²² La homiofobia consiste en el miedo que siente el hablante ante lo que es similar. Los estudiantes de una L2 asumen que ciertas formas o estructuras de la L1 y la L2 deben ser diferentes, incluso cuando son muy similares. Este sentimiento suele aparecer cuando se percibe la opción de la L1 como demasiado marcada.

“se habían equivocado y no quisieron escucharme” (2B-6), “incluso pensaron que yo era un criminal internacional que trató de entrar en el país” (2B-7), “era muy fuerte lo que tuve en mi interior” (13B-6), “la pobre María no pudo moverse por el miedo que tenía” (18A-6).

A veces las causas del cambio de perspectiva dentro del relato son muy difíciles de descifrar, especialmente cuando se trata de oraciones aisladas e independientes. Creemos que si el informante hubiera introducido algún conector para enlazar enunciados, tendríamos más datos para poder aclarar qué motivo le ha empujado a esta variación del punto de vista. En cualquier caso, la lectura completa de los textos pone de relieve también en esta ocasión las discordancias entre forma e intención comunicativa:

“que tuvo ganas de sacar su bolso” (3A-1), “en la facultad tuve un examen” (3B-1), “hace poco tiempo quise recibir el visado y no tenía mucho tiempo” (6B-6), “ya no esperé ver la luz. Ya estaba despidiéndome del mundo cuando...” (11B-8).

En ocasiones, además de un desajuste comunicativo, la elección inapropiada del tiempo verbal puede comportar una interpretación completamente distinta a la deseada:

“después de instalarme en el Rich, tuve bastante dinero para comprarme todo lo que quería” (12B-6).

Al formular la frase en indefinido, parece que el dinero se ha obtenido como consecuencia del alojamiento en el hotel. Una lectura sospechosa y que no coincide con el significado que, suponemos, realmente quería dar el estudiante.

Otro de los valores típicos del imperfecto que el estudiante pasa por alto en ocasiones es la habitualidad de las acciones que se desarrollan secundariamente dentro de un marco más global:

“así eran sus reflexiones: ella no se equivocó” (9A-10), “algunas veces pienso que soy demasiado mimada y que tuve que soportar un poco más” (7B-17), “un día la señora volvió como siempre del trabajo” (8A-2).

A nuestro juicio, el valor habitual y repetido del imperfecto debería ser bastante fácil de captar y asimilar para los estudiantes rusos. Por ello, apuntamos hacia la hipótesis de que se encontraría el error solamente cuando el concepto de lo habitual no

se manifiesta claramente (por ejemplo, la ausencia de marcadores temporales), o cuando, ante la presencia de expresiones temporales en apariencia contradictorias (como en el último enunciado de este grupo), la confusión lleva al estudiante a una elección equivocada.

Hemos registrado además dos enunciados con una fuerte carga expresiva que el español codifica en imperfecto, puesto que éste nos transporta al interior de la acción pasada, gracias a lo cual el hablante puede recrearla y volver a vivirla. El estudiante ruso en estos casos ha optado por el indefinido muy probablemente por desconocimiento de estos usos expresivos. Podríamos hablar por tanto de errores de instrucción con prácticamente total seguridad:

“¿Cómo pude reaccionar yo?” (13B-16), “un chico me robó todo el dinero. ¡No fue posible!, no me lo podía creer” (12B-8).

Por último, y para cerrar este bloque de errores, reproducimos más abajo una serie de errores difíciles de encajar en cualquiera de los apartados anteriores, principalmente por presentar una elección doblemente errónea: a nivel léxico y a nivel temporal:

“aquella señora estaba también allí. Sólo ella fue alegre” (12A-9), “Una primera desilusión fue el precio de gasolina en las gasolineras [...] que fueron por el camino” (7B-4).

No podemos valorar ni profundizar en la causa del empleo del indefinido en estos casos puesto que, muy probablemente, la utilización de otro verbo hubiera influido en la selección del tiempo verbal. En cualquier caso, al tratarse de casos esporádicos y asistemáticos, no tienen una influencia decisiva en las conclusiones generales que pasamos a comentar a continuación.

Conclusiones sobre la confusión entre pretérito indefinido-pretérito imperfecto

Dado que nuestro corpus está compuesto principalmente por narraciones, es presumible, tal y como ocurre, que estos dos tiempos ocupen la mayor parte de producción de tiempos de pasado. Este aspecto narrativo favorece la aparición del pretérito indefinido que se impone tímidamente al imperfecto. Del análisis de los errores podemos argüir las siguientes conclusiones y observaciones generales:

●En la interlengua del alumno parece ser que el concepto de “duración” y “reiteración” están fuertemente ligados al imperfecto y éstos priman por encima de cualquier otra consideración como las de tipo temporal, por ejemplo. Esto nos conduce al empleo del imperfecto en lugar del indefinido en varias ocasiones. La convergencia de una metodología algo simplificada y la influencia de la lengua materna resultaría una explicación plausible a este tipo de error.

●De los datos obtenidos se deduce un fallo de percepción del valor absoluto y relativo del indefinido y del imperfecto. Creemos que este tipo de errores responden a la inferencia de reglas sobre la L2 que formula el estudiante; seguramente a partir de la instrucción recibida.

●Los errores debidos al uso del indefinido en lugar del imperfecto se producen, generalmente, cuando el estudiante descuida los valores típicos del imperfecto: acciones correlacionadas, inacabadas y descripciones.

●Un nutrido grupo de errores se debe a la confusión de los dos tiempos verbales (en ambos sentidos) en el marco de las carencias discursivas, básicamente en el cambio de perspectiva a la largo de la redacción. No podemos asegurar en este caso una influencia, cuanto menos directa, de la L1, puesto que no se han encontrado transferencias de estructuras lingüísticas de una lengua a otra.

●El aspecto del lexema verbal también puede llevar a confusión a la hora de escoger un tiempo verbal u otro. Esto se manifiesta abiertamente en el empleo de las formas “era” y “fue”, donde el aspecto permanente de “ser” favorece el uso del imperfecto. Además, la construcción “estar + adjetivo”, que aparece cuando el verbo específico no está disponible en el momento de la realización de la prueba, también conlleva dificultades para diferenciar los dos tiempos verbales.

●A pesar de que estos errores no representan un porcentaje muy alto del total de formas verbales aparecidas en el corpus, resultan un tipo de error persistente y, de alguna manera, estabilizado en la interlengua del estudiante. Sería interesante, cuando esto sea posible, revisar con los informantes sus producciones para averiguar si estamos ante un error fosilizado o fosilizable. En este último caso unos reajustes adecuados en la metodología podrían ayudar a paliar los errores de este tipo.

4.2.3. Uso del pretérito pluscuamperfecto

Como han constatado los datos anteriores, la frecuencia de uso del pretérito pluscuamperfecto es bastante discreta, 42 casos en total. Pese a su baja producción, vemos que el número de errores relacionados con este tiempo verbal es relativamente elevado, con 12 errores identificados, lo que supone un porcentaje del 28,5% de los usos de esta forma verbal, y un 8,39% del total de errores de pasado.

Si analizamos la distribución de la producción de este tiempo verbal dentro del corpus, podemos hacer una interesante lectura de los datos que encontramos. Los estudiantes con menos años de instrucción (entre 5 -6 años) acaparan casi la totalidad de la producción (87%); mientras que el conjunto de informantes que llevan más de 10 años estudiando español prácticamente no emplean esta forma verbal. Aunque para confirmar la siguiente idea sería necesario realizar un estudio de carácter longitudinal, podemos intuir que, conforme aumenta el dominio en la L2, en la interlengua del hablante se consolida el pluscuamperfecto como un tiempo poco necesario y fácilmente reemplazable por otras referencias temporales. Tal vez este tipo de estrategias hacen que el uso de este tiempo verbal sea tan discreto en las redacciones.

La preferencia por una narración lineal, unida al empleo de estrategias de comunicación como la evitación, puede explicar la escasa presencia de esta forma verbal. El estudiante, ante la posibilidad de poder expresar un mismo valor de diferentes maneras, seleccionará aquella que le es más familiar, evitando las construcciones que siente ajenas. Por consiguiente, la mayoría de errores en este apartado, 10 en total, se reducen a la utilización de otro tiempo en un contexto en el que se requiere el uso del pluscuamperfecto. Al no existir una forma verbal equivalente en su L1, el hablante ruso, para expresar una acción a otra en el pasado, debe utilizar frases complejas o la referencia a otra acción a través de partículas temporales, de manera que pueden resultar enunciados extensos y discursivamente forzados. Por norma general el propio contexto, rico en redundancias, suele compensar posibles ambigüedades.

Curiosamente, cuando el estudiante ha decidido utilizar este tiempo verbal, lo ha hecho de forma correcta en la mayoría de las ocasiones (tan solo se han registrado 2 casos que incurren en este tipo de error).

Los errores por confusión con otro tiempo se distribuyen del siguiente modo:

Pretérito imperfecto por pluscuamperfecto: 4

Pretérito indefinido por pluscuamperfecto: 4

Pretérito perfecto por pluscuamperfecto: 2

Al tratarse de un tiempo verbal relacionado directamente con otro, es lógico que los errores cometidos se deban a problemas discursivos y falta de precisión en la referencia temporal. En el momento de narrar unos acontecimientos concretos, se pierde el hilo narrativo y, lo que en principio se considera una acción anterior, pasa a ser un elemento más del relato, expresado tanto en imperfecto como en indefinido. Nos ocupamos primeramente de los casos en los que se ha empleado el imperfecto:

“(la mujer) estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa” (15A-3).

El estudiante se reitera en el uso del imperfecto y olvida explicitar la referencia a la anterioridad requerida por el contexto. Esta falta de precisión modifica la naturaleza de la relación entre las acciones del enunciado que pasan a presentarse como acciones paralelas, en lugar de acciones correlacionadas, tal y como exige el orden lógico de los acontecimientos:

“todo resultaba por hecho, pero de manera diferente de la que dibujaba en mi mente” (8B-2), “era muy contenta porque obtenía su salario” (7A-1).

En el siguiente ejemplo el imperfecto de conato que aparece en la segunda proposición fuerza aún más la formulación en pluscuamperfecto del verbo de la subordinada concesiva:

“Aunque ya estaba terminando su día de trabajo, empezaban a trabajar los ladrones” (5A-3).

Podemos aplicar estos mismos argumentos en los casos de confusión del pretérito indefinido por el pluscuamperfecto. El indefinido actualiza las acciones, las ordena en el tiempo de forma lineal y las aleja del marco situacional en el que deberían permanecer. La mayoría de los errores recogidos se explican, no por la dificultad para percibir la anterioridad de una acción en relación con otra en el pasado, sino para interiorizar que el español dispone de una forma verbal concreta para reflejar esta relación:

“no sabía que un ladrón se escondió detrás de la esquina” (4A-1), “le pareció que esta frase fue pronunciada por” (7A-7), “aquel día tuvo mucho trabajo y estaba agotada” (18A-2).

En este último ejemplo, se sobreentiende que la causa del agotamiento fue una sobrecarga de trabajo. El estudiante confía en esta interpretación lógica y evita el uso del pluscuamperfecto, cuando éste sería mucho más adecuado.

Cuando el aprendiz no percibe la anterioridad de la acción verbal, no ya dentro de la oración, sino dentro del contexto, también aparece el pretérito indefinido. El siguiente enunciado sería absolutamente correcto y adecuado si estuviera en un contexto que incluyera hasta el presente, pero en este caso el contexto nos remite a un pasado concluido, sin relación con el momento actual:

“nunca en la vida me pasó antes algo parecido” (12B-8)

El uso del pretérito perfecto por el pluscuamperfecto puede aparecer por un problema relacionado con los valores similares que comparten ambos tiempos. Mientras el pretérito perfecto refleja acciones pasadas que tiene relación con el momento de habla, esto es, con el presente, el pluscuamperfecto indica hechos o acciones pasadas que abarcan hasta otro momento pasado al que se está haciendo referencia:

“Ella salió hacia la comisaría para denunciar lo que ha sucedido” (1B-7),
“no podía imaginar nada parecido. Los ladrones los ha visto sólo por la tele”
(6A-4).

En todo el corpus hemos encontrado únicamente dos ejemplos del proceso inverso: el uso del pretérito pluscuamperfecto por otro tiempo verbal. En esta ocasión el estudiante intercala un diálogo en la narración y omite, por hipercorrección o por falta de atención, el cambio de perspectiva temporal requiere este tipo de recurso:

“-Me habían robado la cartera.” (17A-1).

En el siguiente caso se ha perdido el valor referencial del pluscuamperfecto y se ha empleado como un tiempo absoluto con la voluntad de crear el marco situacional para la acción, confundiéndolo con el pretérito imperfecto:

“había habido un policía cerca y al acercarse al ladrón por detrás le ha apuntado su pistola a las espaldas” (17A-4).

Conclusiones sobre usos del pluscuamperfecto

Revisando todo lo referido en este apartado al uso y del pretérito pluscuamperfecto, podemos formular los siguientes puntos a modo de resumen y conclusión:

- Ante la narración de hechos pasados, existe una tendencia general a presentar las acciones en una secuencia lineal, limitando así los contextos en los que cabría la utilización de este tiempo.
- Esta preferencia se vería reforzada en aquellos estudiantes de español, hablantes nativos de una lengua que no dispone de una forma verbal análoga al pluscuamperfecto.
- Así y todo, los resultados muestran un empleo adecuado de esta forma, cuando se decide hacer uso de la misma. Por tanto, podemos deducir que en este nivel de dominio de la lengua extranjera, no representa ningún problema captar la relación de anterioridad de una acción pasada respecto a otra acción pasada.
- En ocasiones los estudiantes olvidan añadir las referencias temporales, básicamente mediante adverbios, imprescindibles para suplir la correlación propia del pluscuamperfecto por otro tiempo verbal.

4.2.4. Confusión presente- pasado.

Con una herramienta de recogida de datos encaminada a la producción de tiempos de pasado, la aparición del presente de indicativo se circunscribe no a los textos narrativos, sino a los discursos expositivos de las composiciones, a expresiones valorativas y de sentimiento, y al uso del presente narrativo.

Encontramos un total de 14 errores producidos por la confusión entre presente y pasado; lo que se traduce en un 9,79% del total de errores contabilizados. En este apartado debemos diferenciar, como paso previo al análisis pormenorizado, entre los errores producidos en oraciones simples o coordinadas y los errores hallados en oraciones subordinadas. Como veremos más adelante, esta distinción es crucial si

tenemos en cuenta la LM de los informantes. También es importante señalar que este tipo de errores, junto con los relacionados con la correspondencia temporal modal, no permiten establecer ninguna relación entre su uso y las características personales de los informantes. Se trata de un tipo de error que afecta por igual a todo el corpus; resulta irrelevante la cantidad de años de aprendizaje que tenga el estudiante.

Encontramos en el primer grupo 6 errores que comparten contexto sintáctico pero responden a diferentes fuentes inductoras del error. En dos casos se utiliza el presente en lugar del pretérito imperfecto al colocar la acción en relación al contexto actual real del momento de habla y no al momento propio de la narración:

“Me devolvieron el dinero y no está mal” (6B-9), “no tenía mucho tiempo y sé que la culpa es mía” (6B-6).

El acto valorativo que supone este tipo de enunciados puede inducir a esta actualización de la acción, entendida como un hecho o una situación vigente hasta el momento actual, fuera de cualquier delimitación temporal.

En el siguiente ejemplo el error viene determinado por la utilización de verbos que funcionan como complementos temporales para señalar el paso del tiempo. En esta ocasión concreta se trata del verbo *hacer*:

“a quien no había visto hace mucho tiempo” (10A-6).

Si bien el presente narrativo es una opción válida posible en ambas lenguas, la carga expresiva que implica dicha forma nos hace dudar de si realmente ésta era la voluntad del estudiante al escribir enunciados como los que siguen:

“Pero la cosa no acaba aquí” (1B-6), “Mira a los acusados y reconoció a sus amigos con los que había servido en el ejército” (9A-20).

Localizamos dos casos que siguen el proceso inverso, es decir, utilización del pasado en lugar del presente. En el primer enunciado, es la utilización de marcadores discursivos, que se presentan como formas fijadas, la posible causa de la confusión:

“sólo sabía [...]y ya estaba” (8B-9).

Podríamos estar ante un caso de hipercorrección ya que el estudiante ha asumido la forma verbal en sentido pleno, obviando el auténtico valor de la expresión como marcador discursivo para cerrar o concluir un relato.

De nuevo, las locuciones adverbiales con valor temporal que incluyen formas verbales llevan a un salto temporal erróneo:

“para prepararme para los exámenes el año que venía” (4B-6).

Las oraciones subordinadas sustantivas, no sólo por la selección modal sino también por la concordancia temporal, representan siempre una dificultad especial para los estudiantes rusos. Si bien el número de errores disminuye al tiempo que avanza el dominio de la LE, existe un pequeño porcentaje que persiste y se mantiene latente en la interlengua del hablante no nativo. Esto nos indica que podemos estar ante un posible caso de fosilización debido, muy probablemente, a la interferencia de la L1. En ruso, recordemos, las formas verbales en estilo indirecto no cambian y es gracias al contexto como podemos adivinar el valor temporal de la proposición. Los siguientes ejemplos apuntan en esta dirección:

“pensaba que en aquel restaurante hay poca gente” (16B-4), “solo sabía quién va a llegar” (8B-8), “Y sé que la culpa es mía” (6B-6), “mis compañeros decían que no es nada difícil” (17B-10).

Este último enunciado se traduciría al ruso como:

Мои соученики говорили, что это совсем не трудно.

Moí souchenikí goborili, shto eto sobsem nie trudno.

[Mis - “compañeros de clase” – decían (imperfectivo) – que – esto – (verbo “ser” elidido en presente) - completamente – no – difícil].

Tratándose de niveles iniciales o intermedios, la confusión del presente por el pasado pondría de manifiesto una asimilación incompleta de las transformaciones propias del estilo indirecto; sin embargo, con una competencia avanzada, el descuido o la falta de atención momentánea pueden favorecer a la actuación de la interferencia de la L1. Vázquez recuerda que los errores que caracterizan las últimas etapas del aprendizaje formal son, entre otros, los causados por la interferencia de la L1

(1999:41). Además, nos gustaría señalar la eventual influencia del aspecto permanente que encierran verbos como “ser” o “haber”, especialmente en contextos descriptivos.

Esta discordancia interlingüística explica, al mismo tiempo, los siguientes errores que encontramos en oraciones subordinadas adjetivas:

“un periodo cuando termino mis estudios y tenía que...” (4B-3), “le importaban mucho los documentos y las cosas que hay dentro” (13A-5).

En el siguiente caso no podría explicarse por un fenómeno de interferencia, puesto que en ruso esta misma oración también se formularía en pasado:

“Acabó mal porque al final no puedo ir al concierto” (1A-7).

Ante la opacidad que muestra este error y la dificultad para relacionarlo con una causa mínimamente clara, secundamos la propuesta de Fernández (1997) al afirmar que, en ocasiones, el cambio al presente sea debido a un salto psicológico hasta el momento actual de lo que se está narrando. También podría ser consecuencia del uso del presente narrativo con un propósito intensificador. Con todo, puesto que estos usos literarios tan marcados de los tiempos verbales son prácticamente inexistentes en la interlengua de los informantes, entendemos que esta posibilidad es muy remota.

Conclusiones confusión entre presente y pasado.

A pesar de que el uso inadecuado del presente no abarca un porcentaje de error muy relevante en nuestro corpus, no podemos obviar que, tras la confusión de imperfecto- indefinido, es el error más recurrente en el estudio. A modo de resumen podemos destacar las siguientes concreciones:

- Gran parte de los errores se deben a la utilización del presente en lugar del pasado y no al contrario. Los ejemplos de este último caso son muy escasos y, por lo tanto, los resultados de su análisis no pueden ser generalizables en ninguna medida.
- Se trata de una tipología de error que, por las características que presenta, nos podría llevar ante la posibilidad de un error fosilizado típico en la interlengua de los estudiantes rusófonos.

- La interferencia de la L1 resulta más que evidente en este tipo de errores. Su influencia se puede rastrear en casi todos los casos pero muy especialmente en las oraciones subordinadas sustantivas y adjetivas.

- Como otras posibles fuentes generadoras de dicha confusión podemos señalar, por un lado, la influencia del aspecto permanente del lexema verbal; en estos casos, generalmente con verbos como *ser* o *haber*, se emplea el presente en el lugar del imperfecto. Por otro lado, el empleo de verbos como marcadores temporales puede también inducir a error.

4.2.5. Correspondencia temporal modal.

En este apartado encontramos básicamente casos de confusión de presente por pasado intrincados al mismo tiempo por la selección modal. Los datos obtenidos muestran una adquisición satisfactoria de esta relación temporal-modal con un total de 10 errores rastreados; lo que supone un 6,99% del conjunto de errores de pasado distribuidos del siguiente modo: 5 errores de confusión presente-pasado, 1 error de utilización del futuro por el pasado y un último caso de confusión pasado-presente. El resto de errores incurren en el empleo de un tiempo verbal inadecuado por diversas razones.

El escollo principal para los estudiantes parece ser, de nuevo, la concordancia temporal especialmente en oraciones subordinadas con valor desiderativo:

“era una idea fija y deseaba más que otra cosa que resulte la mejor fiesta” (8B-6), “fue a pedir que los juzguen” (11A-10), “esperaba casi un mes a que salga la respuesta” (10B-5).

La expresión de temporalidad en el modo subjuntivo, al presentar una relación más compleja entre las proposiciones, implica un esfuerzo adicional por parte del estudiante para dominar dichas expresiones. Puesto que en todos los casos el error se centra en el uso del presente de subjuntivo por el imperfecto, es probable que, dentro del modo subjuntivo, la forma de presente sea la forma fuerte frente al resto de tiempos verbales. Asimismo, no podemos descartar en estos casos la influencia de la lengua materna. Una influencia que se manifiesta de forma clara en el siguiente enunciado:

“exigiendo que le dará” (4A-3).

Sospechamos que el empleo de futuro de indicativo en este caso se debe a un calco exacto de la estructura sintáctica de la lengua rusa.

En los siguientes ejemplos también aparecen este tipo de errores, enmarcados en oraciones circunstanciales:

“entró el juez, pero sería mejor que no lo hiciera” (8A-14), “no nos había dado preguntas ciertas para que nos preparemos” (17B-17), “que saldría todo mal si me fuera” (11B-5).

Hemos constatado anteriormente que el uso de los tiempos relativos, vinculados no al momento de habla sino a otra acción, puede plantear algunas dificultades para el estudiante ruso, que se traducen, por ejemplo, en el hecho de proyectar una acción hacia el futuro desde el plano del pasado. Si a este fenómeno le sumamos nociones de probabilidad, potencialidad o finalidad, la orientación temporal de las formas verbales puede complicarse ostensiblemente.

En algunas ocasiones el error incurre en ambos aspectos: el temporal y el modal. Hemos encontrado 2 casos que reflejan esta situación:

“entonces, todo eso [...] hizo que me puso la profe un bien” (17B-23),
“aquel año lo cambiaron y nos deberían poner” (17B-11).

Aparece un único ejemplo de utilización del pasado por el presente. Mientras el verbo de la oración principal aparece en presente de indicativo, la subordinada adjetiva se formula en imperfecto. La carga expresiva del enunciado, planteado como una pregunta retórica, exige el uso del presente en la proposición subordinada. Muy probablemente el estudiante ha pasado por alto las connotaciones emocionales implícitas en este tipo de fórmulas:

“¿Por qué parte del mundo se puede ver a un policía abrazando al delincuente al que acababa de detener?” (8A-8)

A pesar de que el objetivo de nuestro análisis se centra en el uso de los tiempos de pasado, para poder tratar los tiempos de subjuntivo era imposible desvincularlos de la selección modal. Por este mismo motivo no aparecen en este estudio los errores

relacionados únicamente con la confusión indicativo-subjuntivo hemos incluido aquellos errores que presentaban discordancias temporales vinculadas a los usos del indicativo o el subjuntivo.

Conclusiones correspondencia temporal modal.

Para recompilar lo visto en este apartado, podemos sintetizar nuestros resultados en los siguientes puntos:

- Relacionados con el modo subjuntivo, la mayor parte de los errores se debe al empleo inadecuado del presente por el pretérito imperfecto. Este fenómeno puede corresponder a una supuesta percepción de ese tiempo como la forma fuerte en detrimento del imperfecto. Sin embargo, también es plausible que su origen se encuentre en un input lingüístico escaso y poco sistematizado²³ que no ha permitido fijar esta forma verbal en la interlengua del estudiante. En este caso no estaríamos ante un error intralingüístico, producido por suposiciones e inferencias sobre la LE desde la interlengua del informante, sino ante un error de instrucción.
- Los usos de tiempos verbales relativos son los que implican casi la totalidad de los errores. Si bien es cierto que no se trata de un número elevado, sí es un fenómeno persistente que, apareciendo incluso en estadios avanzados de la interlengua, nos inclina a pensar en una interferencia de la lengua rusa.
- Por último, señalar que la concordancia temporal en oraciones circunstanciales presenta un porcentaje de errores mucho más reducido que el que encontramos en las oraciones subordinadas sustantivas.

4.2.6. Confusión pretérito perfecto- pretérito indefinido

Dado que las dos tareas de escritura evocaban a un pasado lejano, no es extraño que el uso del pretérito perfecto sea tan discreto. Nos encontramos con 14 errores (un 9,79% del total) que podemos distribuir como sigue:

Pretérito perfecto por indefinido.....10

Pretérito indefinido por perfecto.....3

²³ En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se aconseja la presentación y el trabajo con este tiempo verbal a partir del nivel B2, no antes.

Pretérito perfecto por imperfecto.....1

Como puede observarse en la transcripción del corpus, una gran parte de las producciones del pretérito perfecto (14 de un total de 30 apariciones) se concentra en una misma redacción. En consecuencia, las conclusiones a las que nos pueden llevar estos datos, referentes a la producción de este tiempo verbal, tendrán una proyección muy discreta y poco generalizadora.

El estudiante en cuestión ha optado por relatar las viñetas en forma de diálogo en el que reproduce el discurso directo de los personajes; de manera que la inmediatez de lo sucedido, su conexión con el presente, está más acentuada. Posiblemente esta circunstancia le ha animado a utilizar el pretérito perfecto de forma indiscriminada en todo el escrito.

Según el porcentaje general este aspecto no resulta especialmente conflictivo para el estudiante ruso, aun cuando en su lengua materna no existe esta distinción. Pero si contrastamos este dato con el total de producciones de pretérito perfecto, nos encontramos con un 46,66%, cuasi la mitad del total. La mayoría de errores, como hemos señalado más arriba, se concentran en el uso del pretérito perfecto en lugar del indefinido, siendo muy escasos los errores en sentido inverso.

Recordemos que el pretérito perfecto expresa una acción realizada en un periodo de tiempo que se inicia en el pasado y llega hasta un punto presente del que todavía forma parte el hablante; pero este mismo tiempo puede verse subjetivamente alejado y es entonces cuando se empleará el pretérito indefinido.

A pesar de que no podemos justificarlo con datos concretos, a partir del análisis de nuestro corpus podemos asumir que, en este nivel de dominio del español, la interlengua de los informantes es capaz de diferenciar entre pretérito perfecto e indefinido. De modo que, cuando encontramos un pretérito perfecto en las composiciones, esperamos encontrar el motivo o la causa por la cual es importante relacionar la acción del pasado con el momento actual. Algo que no sucede en los siguientes ejemplos y por lo que, desde un punto de vista comunicativo, podemos calificarlos como errores. Los estudiantes están relatando unos acontecimientos en un

pasado lejano y, de repente, se resaltan acciones vinculándolas con el presente cronológico sin justificación aparente:

“Lo que ha chocado mucho a la mujer” (3A-7), “Él ha mostrado las mismas emociones” (5A-12), “la mujer ha comprendido todo: eran los amigos o parientes” (5A-8), “Fueron pasando los años y yo he hecho unos viajes impresionantes” (5B-9).

El último enunciado podríamos considerarlo adecuado siempre y cuando se hubiera hecho alusión a las consecuencias, vigentes en el presente, que han tenido esos viajes. En cambio el enunciado acaba en ese punto, convirtiéndolo en un exponente lingüístico que no cumple las expectativas creadas.

En otras ocasiones el propio contexto lingüístico es el que impide, por una relación lógica entre las acciones que se suceden, la utilización del pretérito perfecto. Nos referimos a casos como una sucesión de acciones correlativas expresadas todas ellas en indefinido, o la difícil combinación de una acción en perfecto relacionada con otra expresada en pluscuamperfecto:

“en la estación ha contado todo lo que había visto” (5A-9), “De súbito la señora ha visto una cabeza rapada. La mujer quedó inmóvil” (5A-4), “su buen estado de ánimo se ha disipado cuando entró el juez” (7A-14), “cuando el juez entró en la sala los dos reconocieron su cara y empezaron a abrazarse, lo que ha chocado a todo el mundo que quería juicio” (17A-9), “las chicas que se han ido a América engordaron” (10B-15), “le ha parecido que el ladrón había dicho algo” (5A-6).

En el sentido opuesto, hemos rastreado un total de 3 errores que emplean el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto:

“Y este año todo resultó perfectamente” (8B-10), “lo recuerdo porque fue la única vez en mi vida” (12B-12).

Los marcadores temporales de estos enunciados: el sintagma *este año* y el valor temporal que abraza la expresión *la única vez en mi vida*, correlacionan inevitablemente la acción en el pasado con el momento de habla. Los recursos narrativos, como por

ejemplo la reproducción de un diálogo dentro de la composición, trasladan al lector al pasado para hacerle revivir lo sucedido; así el pasado pasa a percibirse como presente:

“-Señora ¿qué le pasó?” (17A-1).

Hemos hallado un caso aislado que incurre en el error de emplear el pretérito perfecto en lugar del imperfecto. Achacamos este error en esta ocasión a la hipercorrección del informante:

“-Ha sido feo: corto, ojos pequeños” (17A-2).

Es posible que, con la voluntad de transmitir la inmediatez de los acontecimientos, el estudiante decida formular toda la narración el pretérito perfecto, sin tener en cuenta el inminente valor descriptivo del verbo *ser* en este enunciado.

Conclusiones sobre el uso del pretérito perfecto.

Partiendo de la base de que manejamos un número de errores bastante escaso, hemos intentado obtener unos principios relativamente concluyentes que arrojen algo de luz al proceso de adquisición y aprendizaje de este tiempo verbal, sobre todo en oposición al pretérito indefinido. Teniendo en cuenta que en muchas ocasiones dicha oposición es de carácter subjetivo, podemos apuntar las siguientes conclusiones:

- La baja producción de este tiempo verbal puede explicarse por la combinación de dos hechos: por un lado, la naturaleza de las herramientas de recogida de datos y, por otro, la evitación de la forma verbal por parte de los estudiantes como estrategia de comunicación.
- El empleo del pretérito perfecto presenta un índice de error más bajo que la confusión entre pretérito imperfecto e indefinido. Este hecho choca con la hipótesis del Análisis Contrastivo, según la cual esta oposición supondría una fuente de dificultades. En este sentido, podemos suponer que los estudiantes ya están acostumbrados a dicha distinción que también existe en inglés, lengua en la que muestran una notable proficiencia y en la que han sido instruidos desde los primeros años de escolarización.

- En general, podemos concluir que existe una correcta asimilación de los valores que aporta el pretérito perfecto en oposición al pretérito indefinido, en un plano descriptivo. Desde una perspectiva pragmática y comunicativa, el problema más relevante se materializa en la dificultad para crear un contexto adecuado en el que incluir el pretérito perfecto, de modo que resulte adecuado y aceptable para el hablante nativo.
- También contamos con el hecho de que la diferenciación entre estos dos tiempos verbales no está vigente en todas las variedades diatópicas del español actual. De ahí que, dependiendo de los modelos de lengua con los que esté familiarizado el estudiante, el dominio y asimilación de esta diferenciación variará notablemente.

4.2.7. Casos especiales.

Los errores que recogemos a continuación, a pesar de no responder a una confusión entre los diferentes tiempos verbales del español, sí están relacionados con el empleo de formas verbales. Del total de los 7 errores registrados, 3 responden a la omisión de la forma verbal, otros 3 se derivan de una elección inapropiada de la unidad léxica, y un último error vinculado al uso inadecuado del pretérito anterior.

La información que pueden aportar estos datos a las conclusiones finales generales son, en términos absolutos, algo modestas. Aun así creemos que es importante incluirlos en nuestro estudio, en tanto que constituyen un factor idiosincrásico de la interlengua de los estudiantes.

La omisión del núcleo del predicado en estas tres ocasiones se refiere a verbos vacíos de contenido semántico: ser y estar. Por este motivo el contexto nos permite solventar la ausencia de la forma verbal. Entre corchetes aparece la forma elidida:

“se abrazaron como si [fueran] los mejores amigos” (3A-4), “cuando [estaba] en el juzgado, a la señora le chocó completamente” (11A-10), “Pero cuando el juez vio a los condenados, él los reconoció, resulta que también [eran] amigos viejos” (4A-6).

Como podemos observar, todas las omisiones aparecen enmarcadas en oraciones subordinadas. Este hecho nos empuja a pensar que la causa de estos errores se encuentra en la interferencia de la lengua materna. Es importante apuntar dos aspectos importantes

del funcionamiento de la lengua rusa: en primer lugar, recordar que las oraciones copulativas en presente no explicitan la forma verbal y, en segundo lugar, la lengua rusa no mantiene concordancia temporal entre oración principal y subordinada. De modo que el último enunciado puede ser traducido al ruso como sigue:

Когда судья увидел осуждённых, он узнал их. Оказалось, что они-старые друзья.

Kogdá sudiá uvidel osuzhdiónnij, on uznal ij. Okazalos', shto oni- starie druziá.

[Cuando – juez – vió (perfectivo) – juzgados – él – reconoció (perfectivo) – ellos – resultó (perfectivo) – que – ellos - (el guión, aunque no resulta obligatorio, actúa como marcador que identifica el enunciado como una oración copulativa y suple al verbo “ser” en presente) – viejos – amigos].

Los ejemplos que siguen a continuación reflejan casos extremadamente opacos en cuanto al origen de los desajustes de significado. Todos ellos presentan una elección inadecuada del verbo que, podemos suponer, se debe al descuido o la falta de atención en el momento de realizar la prueba. Descartamos en esta ocasión un problema de escasez léxica en la interlengua del informante pues, como veremos a continuación, las formas sustituidas y estimadas adecuadas pertenecen a un léxico nuclear, muy básico, que presuponemos más que adquirido en el lexicón mental del estudiante con un nivel avanzado en español:

“al otro día ya estaba visitando el juicio” (5A-9).

De forma inesperada aparece en este enunciado una perífrasis aspectual en lugar de lo que, suponemos, quería decir el estudiante: “al otro día fue al juicio”. Este ejemplo aislado se contrapone a los dos casos siguientes que representan una situación más pronosticable:

“era un día de justicia” [por “llegó el día del juicio”] (3A-5), E2-“¡Qué sorprendida era la señora!” [por “¡qué sorprendida se quedó la señora!”] (5A-11).

En ambos casos podemos presuponer una estrategia comunicativa por parte del estudiante que, ante una dificultad léxica transitoria, opta por la unidad léxica de significado más amplio y abierto. Puesto que la semanticidad del verbo incide, como hemos comprobado anteriormente en el estudio, en la selección del tiempo verbal

adecuado, podemos considerar la posibilidad de que, en el supuesto que el estudiante hubiera empleado un verbo de significado más específico, habría formulado el enunciado de forma correcta y en consonancia con el discurso general del relato.

Para todos los errores, pero muy especialmente para estos últimos, resulta altamente recomendable una revisión a posteriori con el informante. En esta ocasión dicha comprobación no pudo llevarse a cabo; así que nuestras propuestas alternativas se basan en las intuiciones de los profesores colaboradores, tanto rusos como españoles, recogidas y consensuadas tras la lectura e interpretación de las composiciones.

Rescatamos en última instancia un error motivado por el uso incorrecto del pretérito anterior que, como reflejan los datos referentes a la producción total de formas verbales de pasado, tiene una presencia muy escasa en nuestro corpus.

“no hubo esperado esto el maldito” (17A-5).

El estudiante utiliza una forma verbal que hace referencia a una acción anterior siempre en relación a otra. Se ha obviado este valor relativo del pretérito anterior, resaltando únicamente el matiz de inmediatez que aporta dicho tiempo verbal. Dependiendo de la perspectiva adoptada, el enunciado debería formularse en pretérito imperfecto o indefinido.

Este error conecta directamente con los errores generados por el uso del pretérito pluscuamperfecto y ratifica la conclusión, recogida ya en ese apartado, según la cual el empleo de formas verbales relativas presentan cierto grado de dificultad para los estudiantes rusos.

Conclusiones sobre los casos especiales.

Puesto que los errores incluidos en este apartado tienen una concurrencia muy baja en nuestro corpus, cualquier conclusión de carácter cuantitativo sería precipitada y poco fundamentada. No ocurre así con las observaciones cualitativas, que nos pueden ayudar a desdibujar algún rasgo más de la interlengua de los estudiantes. En este sentido, podemos señalar las siguientes percepciones:

- La ausencia de concordancia temporal en las oraciones complejas del ruso no sólo afecta a la correcta elección del tiempo verbal sino que también incide en la presencia o ausencia de la forma verbal en sí.

- La sustitución del verbo correspondiente no disponible en el momento de realización de la prueba, por otro verbo de significado más amplio como “ser” o “estar”, puede provocar el uso inadecuado de los tiempos verbales.

5. Conclusiones.

En esta memoria de investigación hemos estudiado el comportamiento de los estudiantes rusófonos en relación al uso de los tiempos verbales de pasado. Los resultados de este análisis responden a uno de los propósitos que perseguíamos con nuestra labor y que, tal y como quedaba recogido en las preguntas de investigación expuestas al principio del trabajo, consistía en reconocer y clasificar qué tipos de errores cometen este grupo de estudiantes.

Llegados a este punto, y despejada esta primera cuestión, abordamos el segundo objetivo que nos propusimos y que se traduce en especificar y determinar el papel que juega la lengua materna de los estudiantes en este proceso de aprendizaje. Para calcular el alcance real de la interferencia de la lengua materna, evitando caer en falsas o parciales interpretaciones, creemos que es importante contrastar nuestros resultados con los obtenidos en estudios similares centrados en lenguas distintas al ruso. Este paso nos ayudará a dilucidar la influencia real del ruso: qué errores están directamente relacionados con la LM y qué errores, aparentemente producidos por la interferencia, responden a un comportamiento más generalizado, no exclusivo de la pareja lingüística ruso-español. Contrastaremos nuestras conclusiones de cada epígrafe del análisis con los datos que nos aportan estudios con estudiantes del alemán y el francés (Fernández 1997), el tailandés (Simma, 2006) y el polaco (Fernández Jódar 2007).

El análisis de errores que hemos llevado a cabo en nuestro estudio ha revelado un dato básico que revela la oposición entre pretéritos indefinido e imperfecto como el punto de mayor dificultad para nuestros informantes, aun teniendo en cuenta que, en ruso, la división verbal entre aspecto perfectivo e imperfectivo coincide en algunos valores con el sistema verbal español. El escollo principal se encuentra en que para el estudiante ruso prevalece la idea de “duración” (tiempo interno) frente a la de “acción acabada” (limitada por el tiempo externo). Esta dificultad aparece también mencionada en el resto de corpus; los grupos de estudiantes alemanes, tailandeses y polacos apuntan en la misma dirección. A este respecto Fernández (1997:137) señala que “parece ser que en la interlengua del alumno se prioriza, como una tendencia bastante generalizada, el concepto duración frente al rasgo de acción completada”. En consecuencia, nos

encontramos ante un proceso bastante extendido e intrínseco a la interlengua del estudiante.

En relación con el ruso, y tal y como revelan las traducciones al ruso que aparecen sistemáticamente en nuestro estudio, un amplio número de estos errores se cometen al traducirse automáticamente todos los verbos imperfectivos rusos como pretéritos imperfectos españoles, a pesar de que no en todos los contextos es esto posible. Esta relación entre los dos sistemas verbales, basada en una distribución complementaria de los valores de ambos tiempos, Vázquez (1999:33) la considera como “uno de los contextos que favorecen la aparición de la interferencia: cuando existe un área de coincidencia y otra que no lo es”. En estos casos el estudiante puede creer aceptable transferir las formas de la LM a la L2, de modo que emplea la interferencia como estrategia comunicativa.

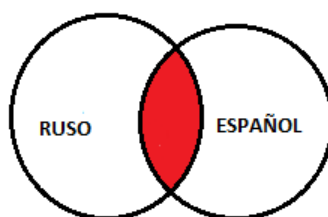


Fig. 1. Valores del pretérito imperfecto español y las formas imperfectivas rusas.

De manera que podemos achacar este tipo de error a una evolución natural de la interlengua del alumno, aunque no podemos obviar la influencia de la LM.

Otro de los rasgos más difíciles de captar por nuestros estudiantes, y que encierra un alto porcentaje de errores dentro de la confusión imperfecto-indefinido, atiende a valores discursivos. En cuanto a la aparición de estos errores es interesante señalar que, a diferencia de los otros estudios, en nuestro corpus el número de errores de este tipo es bastante superior al de otros estudios. Este dato corrobora la hipótesis de Fernández (1997) que asegura que “este aumento de errores de carácter discursivo, parece ser que son más evidentes a medida que el discurso se enriquece en expresividad y matizaciones temporales”. Estaríamos ante una evidencia positiva de la evolución de la interlengua, pues el error se produce en mayor grado al arriesgarse más en la capacidad comunicativa. Por lo tanto, el uso del pretérito indefinido por el imperfecto,

en acciones simultáneas que sirven de contexto, no es algo exclusivo de los estudiantes rusos, sino que es un error relacionado con el dominio y competencia del hablante no nativo. Este tipo de error lo mencionan en sus respectivos análisis Fernández Jódar, Simma y Fernández. Esta autora señala, en su estudio con hablantes de francés, escasas dificultades de este valor, así como del pretendido valor durativo del imperfecto. Presumiblemente, la proximidad interlingüística sea la causante de este fenómeno.

Ateniéndonos a estos resultados, desde aquí apostamos por la influencia de una posible simplificación metodológica en la que prevalece el valor de duración; cuando lo que se debería hacer es incidir en los valores narrativos del pretérito imperfecto como copretérito. También se debería remarcar el valor de acción absoluta que determina una sucesión de acontecimientos. Al trabajar con la idea de valor absoluto se debería hacer más hincapié en los contextos presentados, que además nos darían la oportunidad de presentar los valores expresivos del imperfecto y mostrar como el hablante de español “juega” con los tiempos verbales. Al mismo tiempo habría que insistir también en las referencias temporales que acompañan al verbo y que confunden al aprendiz y en los valores léxicos de algunos verbos.

Este último punto, los errores producidos por la influencia del lexema verbal, también tiene un alcance importante en nuestro corpus. Como era de esperar, no responde, a priori, a procesos de interferencia, pues aparecen de forma reiterada en el resto de análisis consultados. De modo que se trataría más bien de la percepción e interpretación que se hace del aspecto del lexema. Si bien la lengua materna no parece ser la causa, al menos fundamental, de esta confusión; sí que añade complicaciones al intentar distinguir el aspecto de la flexión verbal. Si atendemos al peso especial que tiene el aspecto en el sistema verbal ruso, hasta el punto de encontrar verbos, como hemos comprobado, que no poseen pareja aspectual, podemos intuir que la complejidad para el estudiante se acentúa considerablemente.

La confusión entre pretérito perfecto e indefinido no plantea dificultades relevantes, algo que, partiendo de una hipótesis contrastiva, sorprende pues el ruso no posee dicha distinción. Además, dadas las particularidades que presenta la distribución de la producción de este tiempo verbal en nuestro corpus, resulta muy arriesgado establecer las causas de las cuales se puede derivar este tipo de error. Tanto en relación al número de errores como a su presencia en el corpus, todos los estudios coinciden en

una baja aparición del pretérito perfecto y en un bajo porcentaje de error. Es posible que la oposición de estos dos tiempos, más nítida que la que relaciona el imperfecto y el indefinido, junto con el tipo de prueba escrita realizada, expliquen ambos datos.

La evitación es la causa principal que podemos encontrar para explicar el uso del pretérito pluscuamperfecto: su discreta presencia en el corpus y su porcentaje de error. La táctica de evitar el uso de una forma percibida como poco segura es una estrategia que, si tenemos en cuenta los resultados del resto de estudios, afecta de forma transversal a todos los estudiantes hablantes de una lengua materna que no posea esta forma verbal. Pero no debemos pasar por alto que, a pesar de su bajo porcentaje de uso, el número de errores respecto a su frecuencia de aparición es relevante y, por este motivo, creemos que es necesaria la aplicación de diferentes medidas didácticas dirigidas a reducir estos errores; quizá no se trataría de una cuestión de insistencia, sino más bien de un trabajo constante y reiterado que permitiera al estudiante tomar conciencia del auténtico valor del pluscuamperfecto, hasta que se sintiera cómodo y seguro en su utilización.

La confusión entre presente y pasado aparece en nuestro corpus en un porcentaje similar al del corpus de Fernández Jódar. En el estudio de Fernández, centrándonos en las producciones del grupo alemán y francés, este problema es prácticamente inexistente. Por su parte, el grupo de tailandés presenta el porcentaje más alto de errores y responde, según nuestras conclusiones, a causas distintas de las que encontramos en nuestro corpus. Los errores de los estudiantes rusos se producen básicamente en oraciones subordinadas y, en la mayoría de ocasiones, están relacionados con una asimilación incompleta de las transformaciones en el estilo indirecto. Estas dificultades están íntimamente ligadas a un rasgo muy característico del ruso que no posee concordancia temporal y, evidentemente, convierte esta confusión en una característica consustancial a la interlengua del estudiante ruso y, por extensión, de cualquier hablante nativo de una lengua eslava. Fernández Jódar constata esta misma situación en su análisis centrado en estudiantes polacos.

A grandes rasgos, y retomando una de las cuestiones que hemos planteado en la introducción de esta memoria, podemos afirmar que la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de los usos de los tiempos de pasado se manifiesta de forma evidente en el uso del imperfecto con pretendido valor durativo e iterativo, y en la confusión

entre presente y pasado en oraciones subordinadas y enunciados complejos. En el resto de casos podemos intuir de forma velada y secundaria la influencia de la lengua rusa, aunque creemos que las causas básicas se encuentran en los procesos propios de evolución de la interlengua del estudiante de español. De esta forma nuestra hipótesis, que nos hacía creer en un papel fundamental y crucial de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de los tiempos verbales, queda refutada por los datos obtenidos; pues, del amplio espectro de errores rastreados y analizados, podemos establecer una relación causa-efecto directa únicamente en dos casos muy concretos. En consecuencia, parece ser que la mayoría de casos responden a procesos evolutivos generales de interlengua.

Una vez solucionadas estas dos cuestiones relacionadas con nuestros objetivos más inmediatos, son los errores originados por la interferencia de la lengua rusa los que resultan más interesantes para proponer posibles aplicaciones metodológicas. Con este propósito didáctico, y para evitar un potencial riesgo de fosilización, creemos que, en el trabajo con la oposición de imperfecto e indefinido, debemos atender tanto a las dificultades aspectuales como a las estilísticas en nuestra práctica didáctica. Tal vez haga falta una mayor contextualización de los ejemplos de lengua que resalten el auténtico valor del imperfecto, como tiempo relativo, enmarcador de la información. Al mismo tiempo cabría revisar la presentación y tratamiento del valor durativo de este tiempo verbal que, como pone de manifiesto nuestro análisis, ofrece una especial resistencia al estudiante ruso.

Probablemente una contextualización adecuada atenúe la perplejidad que muchos estudiantes muestran, especialmente en las últimas etapas de aprendizaje, ante casos de uso de imperfecto e indefinido, que suponen una auténtica contradicción con respecto a lo aprendido. Para evitar una desestabilización de su sistema de interlengua, poder recurrir a la lengua materna puede ayudarnos enormemente. Pues nos permitirá asumir cómo interpreta y entiende esos casos el estudiante y nos facilitará el trabajo de presentarle dichos casos de manera que “encaje” al máximo con sus parámetros y representaciones mentales.

La confusión entre presente y pasado, debida a la falta de concordancia verbal, resulta el otro problema característico de los estudiantes rusos. Únicamente una práctica significativa de estas construcciones puede favorecer un aprendizaje adecuado de las

mismas. Dado que parece un error claro de interferencia con el ruso, creemos que partir desde una perspectiva contrastiva puede ayudarnos a que nuestros estudiantes tomen conciencia de las diferencias entre ambas lenguas y actúen con mayor cautela a la hora de enfrentarse a estas estructuras.

Aun teniendo en cuenta las medidas didácticas recogidas, no debemos olvidarnos del nivel de lengua de nuestros informantes. Los errores recogidos pertenecen a un nivel avanzado de dominio del español, por lo tanto, el riesgo de encontrarnos ante errores en proceso de fosilización es considerable. Al mismo tiempo, este riesgo justifica sobradamente una actuación didáctica dirigida a solventar este tipo de dificultades. Por otro lado, al trabajar con estudiantes de nivel avanzado, tenemos la oportunidad de formular reflexiones metalingüísticas sobre el sistema del español. Una circunstancia gracias a la cual aumentan las posibilidades de aprendizaje del funcionamiento de la lengua.

Estas observaciones ponen de manifiesto un hecho, fundamental para nosotros, que hace referencia al uso de la lengua materna de los estudiantes durante los periodos de instrucción en una LE. Sin ánimo de entrar en debate sobre este asunto, simplemente nos gustaría dejar constancia de las ventajas innegables que supone un conocimiento por parte del profesor de la lengua materna de sus alumnos. Desde nuestra postura, el uso de esta herramienta de enseñanza, siempre en aras de facilitar el aprendizaje a los estudiantes, es un recurso absolutamente legitimado y de gran valor para el docente.

Si tenemos en cuenta que “el proceso de aprendizaje del imperfecto/indefinido es un proceso relativamente largo durante el cual la internalización de reglas se produce en relación con el desarrollo progresivo de otros sectores de la interlengua, especialmente el control del léxico y las relaciones intrínsecas entre la comprensión y expresión a nivel de discurso” (Vázquez 1999:94), creemos que todavía resulta más importante conocer la lengua materna de los alumnos, su funcionamiento y estructura para, de algún modo, empatizar con el estudiante y su proceso de aprendizaje. La misma autora añade un motivo más por el cual es importante este conocimiento al asegurar que “el resto de lenguas segundas aprendidas por los estudiantes, en estados avanzados de interlengua, no producen errores de interferencia. Estos pueden explicarse por la influencia de la lengua materna” (Vázquez 1999:41).

Todas estas conclusiones deben ser interpretadas y valoradas según su propia naturaleza, teniendo en cuenta que en este tipo de análisis partimos siempre de datos indirectos. Desafortunadamente, para poder describir los procesos de interlengua, nos vemos irremediabilmente abocados a trabajar con muestras que resultan un reflejo, una consecuencia, de lo que supuestamente está ocurriendo en la mente de nuestros estudiantes al aprender una lengua extranjera. Por lo tanto la cautela y la prudencia deben estar presentes a lo largo de todo el trabajo y, con esta misma precaución, deben entenderse las conclusiones.

Es evidente que el Análisis de Errores ha evolucionado desde su nacimiento hasta nuestros días, adaptándose progresivamente los avances en glosodidáctica. Actualmente el procedimiento de AE sigue vigente en su aplicación al análisis de la producción de estudiantes de L2s, pero ha ampliado sus objetivos, dirigiéndose a aspectos todavía poco explorados como puede ser la competencia comunicativa o la pragmática. El auténtico reto del AE en el futuro estriba en estudios dedicados exclusivamente a conflictos de carácter comunicativo, discursivo y cultural. De momento, confiamos en que el presente trabajo facilite y agilice en alguna medida el proceso de aprendizaje-enseñanza del español de estudiantes rusófonos; y, por último, contribuya al diseño de actividades y materiales didácticos de acuerdo con las necesidades específicas de este grupo meta.

A pesar de no formar parte de los objetivos de nuestro estudio, nos parece pertinente esbozar, sin entrar en por menores, el perfil de las medidas didácticas, a nuestro juicio, más adecuadas y convenientes. Después de revisar las observaciones metodológicas repartidas por todo el trabajo, y a tenor de los resultados obtenidos, podemos presuponer que un trabajo con los alumnos centrado en la manipulación de las formas verbales vinculadas a un significado y un contexto comunicativo sería una propuesta altamente rentable.

Una instrucción que aúna la presentación de contextos comunicativos con las formas lingüísticas y sus significados favorece las conexiones formas-significado por parte de los estudiantes, lo que, en el caso que nos ocupa, nos ayudaría a trabajar con los estudiantes los valores discursivos de las formas verbales, siendo éste uno de los puntos más conflictivos del proceso de aprendizaje. Estas unidades compuestas de significado

y significativa son las herramientas con las que trabaja la Gramática Cognitiva y en base a las cuales se formulan sus propuestas didácticas.

Existen ya algunos ejemplos concretos de aplicación de este enfoque al contraste de pretérito imperfecto e indefinido (Castañeda: 2006). Propuestas en esta línea, aderezadas con ajustes tangenciales de corte contrastivo que tengan en cuenta el efecto de la lengua rusa, son las que avalamos desde nuestra experiencia y las conclusiones a las que nos ha llevado el presente estudio.

Apostamos por la alternativa que ofrece la Gramática Cognitiva sin desmerecer el resto de planteamientos sobre el tratamiento de la gramática en el aula, siendo muy conscientes de que, en la puesta en práctica de cualquier propuesta, entran en juego aspectos afectivos y personales de profesores y estudiantes que son decisivos para el correcto rendimiento de las aplicaciones metodológicas adoptadas.

6. Bibliografía.

Arias Méndez, G. (2007). *Análisis de las dificultades de aprendizaje de la expresión escrita por parte de estudiantes portugueses de español lengua extranjera*. Salamanca. Universidad de Salamanca. (Inédita, disponible en red en: <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/GuadalupeArias.shtml>).

Bajic, D. 2006. “Algunas consecuencias gramaticales del aspecto verbal abierto en las lenguas eslavas”. *Eslavística complutense*, 6: 147-158.

Baralo, M. (1995). *Errores y fosilización*. Madrid: Colección Aula de español, Fundación Antonio de Nebrija.

Baralo, M. (1996). “Algunos tópicos en la adquisición de una lengua extranjera”. *Frecuencia E/LE*, 1: 4-14.

Baralo, M. (1997). “La teoría lingüística y la teoría de la adquisición de lenguas extranjeras”. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española. REALE*, 5: 9-41.

Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Baralo, M. (2003). “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza del español/le”. *Interlingüística*, 14: 31-44.

Baralo, M. (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 369-389.

Blanco Picado, A. I. (2002). “El error en el proceso de aprendizaje”. *Cuadernos Cervantes*, 38: 12-20.

Bondarco, A. V. (1971). *Aspecto y tiempo del verbo ruso* (en ruso). Moscú: Prosveshenie.

Bondarco, A. V. (1987). “Aspectualidad. El contenido y la tipología de las relaciones aspectuales” (en ruso). En Bondarco, A. V., ed. *Teoría de la gramática funcional*. San Petersburgo: Nauka. 99-156.

Bondarco, A. V. (1990). “Temporalidad” (en ruso). En Bondarco, A. V., ed. *Teoría de la gramática funcional*. San Petersburgo: Nauka. 6-91.

Brucart, J. M. (1998). “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera”. *Lengua y cultura en la enseñanza del español*. A. y. J. H. C. Celis. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha. 17-42.

Calvo Pérez, J. (2000). “Situación del ruso en el conjunto de las relaciones tipológicas tiempo-aspecto: una visión pragmática”. *Revista de investigación lingüística*, 1, vol. III. 49-67.

Castañeda Castro, A. (2004). “Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE”. *RedELE*, 0.

Castañeda Castro, A. (2006). “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español. Ventajas explicativas y aplicaciones pedagógicas”. *RAEL*, 5. 107-140.

Castillo, B., Sancho, I. (2002). “Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE”. *Carabela*, 52. 61-77.

Chamorro Guerrero, M. Castañeda Castro, A. (1998). “Imperfecto e indefinido: Valor general y usos discursivo-pragmáticos. Implicaciones didácticas”. *Actas del IX Congreso Internacional ASELE*. Santiago de Compostela. 529-537.

Chomsky, N. (1971). *El lenguaje y el entendimiento*. Barcelona: Seix Barral.

Corder, S.P. (1967). “La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda”. Ed. Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Corder, S.P. (1971). “Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores”. Ed. Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Cuenca, M. J. Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.

De Alba Quiñones, V. (2009). “El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas”. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5. 1-16.

Drosdov, T. (1995). *El aspecto verbal ruso: fundamentos de la teoría aspectual*. Madrid: Rubiños.

Drosdov, T. (2002). “Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias”. *Eslavística complutense*, 2. 33-44.

Dulay, H., Burt, M. K. (1974). “Secuencias naturales en la adquisición de lenguas segundas por niños”. Ed. Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Esteban Navarro, M. (2008). *Dificultades de los estudiantes etíopes en el aprendizaje de ELE*. Alicante. Universitat d’Alacant.

Fernández, S. (1995). “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Didáctica*, 7. 203-216.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Fernández, S. (2004). "Las estrategias de aprendizaje". En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 411-433.

Fernández Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Poznan. UAM. (Inédita, disponible en red en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>).

Galindo Merino, M. (2004). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Alicante. Universitat d'Alacant.

Gómez Torrego, L. (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.

Guzmán Tirado, R. y Herrador, M. (1992). "Sobre el orden temporal entre acciones en la oración subordinada en ruso". *SENDEBAR*, 3. 157-165.

Guzmán Tirado, R. (1992). "La expresión de la sucesión de acciones en la oración compuesta en ruso desde la perspectiva de los hispanohablantes" (en ruso). *Russkij jazyk za rubezhom .MAPRJAL*, 1. Moscú. 105-107.

Guzmán Tirado, R. y Herrador, M. (1993). "Dificultades en el aprendizaje del sistema verbal español para los alumnos rusos-hablantes". *Actas de las II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como LE*, pp. 89-94.

Guzmán Tirado, R. (1993). "Dificultades en el aprendizaje del sistema verbal español para los alumnos ruso-hablantes". *Actas de las II Jornadas sobre aspectos de la enseñanza del español como lengua extranjera*. Granada. 89-95.

Guzmán Tirado, R. (2000). *Investigaciones de gramática funcional: la aspectualidad en ruso y español*. Granada: Universidad de Granada.

Guzmán Tirado, R. y Herrador, M. (2002). "La enseñanza del español a rusohablantes". *Actas del XIII Congreso Internacional ASELE*, Murcia. 415-423.

Guzmán Tirado, R. (2004). “Hacia el problema de la taxis en ruso y en español”(en ruso). *Język rosyjski w konforntacji z językami Europy w aspekcie lingwokulturoznawczym*. Katowice. 239-255.

Guzmán Tirado, R. (2007). “Sobre la categoría de la taxis y su aplicación a la gramática comparada del ruso y del español”. *Estudios lingüísticos, literarios e históricos. Homenaje a Juan Martínez Marín*. 249-261.

Guzmán Tirado, R. (2009). *Español para hablantes de ruso*. Madrid: SGEL.

James, C. (1998). *Errors in Language Learning and use* (en inglés). Londres: Longman.

Krashen, S. (1977). “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”. Ed.

Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Kuznetsov, G. (2010). “Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España”. *MarcoELE, revista de didáctica ELE* 11 [En línea]. Documento disponible en <http://marcoele.com/descargas/11/kuznetsov-rusohablantes.pdf> [Consulta: 2 de septiembre de 2010].

Lado, R. (1957). *Lenguas y culturas*. Madrid: Paraninfo.

Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Liceras, J. M. (ed.) (1992). *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Liceras, J. M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

López Alonso, C., Séré, A. (2002). “Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo”. *Carabela*, 52. 5-23.

López García, A. (2005). *Gramática cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco Libros.

Lozano, L. (2004). “El pretérito y el imperfecto en la enseñanza del español como segunda lengua”. Cuadernos cervantes, 52.10-16 [En línea]. Documento disponible en http://www.cuadernos cervantes.com/ele_52_preterito.html [Consulta: 28 de agosto de 2010].

Martín Martín, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Martín Martín, J. M. (2004). “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/Lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL. 261-286.

Matte Bon, F. (1987). “La gramática en un enfoque comunicativo”. *Actas de las I Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid. 59-82.

Matte Bon, F. (1988). “En busca de una gramática para comunicar”. *Cable*, 1. 36-39.

Matte Bon, F. (1992). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa.

Matte Bon, F. (2005). “Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras”. *ASELE*, 32. 11-25.

Montolío Durán, E. (coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica* (vol. II). Barcelona: Ariel.

- Muñoz, C. (ed.) (2000). *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- Palacio Alegre, B. (2007). *El tratamiento de los tiempos de pasado en el aula de ELE*. Madrid. Universidad Nebrija.
- Pastor Cesteros, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante. Payrató, L. (1998). *De profesión lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Ariel.
- Payrató, L. (2003). *De profesión, lingüista*. Barcelona: Ariel.
- Penadés Martínez, I. (2003). “Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores”. *Lingüística en la red*, 1: 1-29.
- Pulkina, I. M. (1983). *Breve Prontuario de la Gramática Rusa*. Moscú: Russki Yazyk.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- Santos Gargallo, I. (2004). “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. (pp. 391-409). Madrid: SGEL.
- Selinker, L. (1969). “La interlengua”. Ed. Liceras, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Simma, P. (2006). *Los sistemas verbales del tailandés y del español: errores en la utilización de los tiempos del pasado*. Salamanca. Universidad de Salamanca. (Inédita, disponible en red en:<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/PrairinSimma.shtml>).

Sohrman, I. (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco Libros.

Tarone, E. (1983). “La variabilidad de la interlengua”. Ed. Licerias, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.

Tarrés Chamorro, I. (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. Barcelona: Universitat de Barcelona. (Inédita, disponible en red en: <http://www.educacion.es/redele/biblioteca2005/tarres.shtml>).

Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado. Madrid: Edelsa.

Vinogradov, V. y Milovlavskiy, I. (1986). *Morfología comparada de la lengua rusa y la lengua española* (en ruso). Moscú: Moskva.

Anexo I

1A.

Recuerdo que cuando tenía catorce años estaba casi enamorada de un cantante australiano, mejor dicho, de su música. Aquel cantante tenía que venir a San Petersburgo para hacer una actuación y yo, naturalmente, tenía muchas ganas de ir a verlo.

En aquella época no trabajaba, iba al colegio, y no me podía comprar el billete yo sola pero mi padre me había prometido que me lo compraría. Los días pasaban, muy despacio, como siempre que esperas algo mucho y mi padre seguía sin decirme nada. Estaba muy preocupada pero de hacía como cosa preguntarle por el billete. La cosa acabó mal porque al final no puedo ir al concierto.

Ahora entiendo que en la vida pasan cosas mucho peores y que no hay que hacer un drama por un simple concierto, pero entonces era una verdadera tragedia para mí y aún hoy lo recuerdo con dolor.

1B.

Un día una mujer iba caminando por la calle cuando de repente la atacó un ladrón. Le amenazó con una pistola exigiéndole que le entregara su bolso. La mujer, asustadísima, levantó las manos e hizo lo que le había ordenado el ladrón. En ese momento apareció un agente de policía y la atracada que ya se imaginó fuera de peligro cogió su bolso del suelo donde lo había dejado el ladrón levantando las manos para entregarse al policía. La cosa no acaba aquí, ya que el agente resultó ser amigo íntimo del ladrón y no lo detuvo ni defendió a la víctima., o sea, a la mujer. Ella salió corriendo hacia el comisariato para denunciar lo que ha sucedido.

Después, a la hora del juicio, la mujer se llevó una sorpresa más: ¡el juez que llevaba aquel caso era también amigo del policía y de aquel ladrón desgraciado!

2A.

Una vez Pilar estaba regresando a casa a las once de la noche como estaba del trabajo, soñaba con una taza de leche caliente. De repente, en la esquina de la calle apareció un ladrón y pidió a la señora que le diera su bolso. Pilar se quedó sin habla y le dio el bolso con todo el dinero que estaba dentro porque enseguida notaba que el maldito ladrón tenía una pistola enorme. El ladrón ya quiso escaparse pero de pronto sintió que alguien le apuntó con una pistola en la espalda.

La señora se alegró mucho, ya que era el policía que conseguía salvarle. Pero cuando el ladrón se dio la vuelta en la cara del policía apareció una sonrisa muy amplia. Parecía imposible, pero el salvador se dio cuenta de que el ladrón era Ignacio, su mejor amigo de la escuela a quien no había visto desde hacía mucho. Ignacio parecía muy contento; se dieron un fuerte abrazo y se pusieron a reír.

La señora no se lo podía creer. Al ver a esos dos que se reían enseguida se puso furiosa. Entonces, Pilar decidió solucionar la injusticia que le había pasado. Fue a la comisaría, explicó la situación y pidió que los juzgaran. Como se quejaba tanto, los policías no tenían más remedio que celebrar el juicio.

Mucha gente llegó a la sala del juicio para oír la sentencia. Pero cuando el juez entró en la sala todos se quedaron cortados porque el juez sonrió a los acusados y empezaron a abrazarse.

2B.

Un día regresaba de San Petersburgo a Madrid porque aquel año lo pasaba en la Complutense. Iba en avión y tenía que hacer escala en Alemania. Llegué al aeropuerto de Munich a las seis de la mañana. Lo único que quería era cambiarme del avión y dormirme de nuevo. Pero cuando pasaba el control de le di mi pasaporte al empleado y me dijo que mi visado no me permitía viajar a Madrid. Me quedé sin palabras y empecé a explicarle que se habían equivocado y no quisieron escucharme. Incluso pensaron que yo era un criminal que trató de entrar en su país sin visado. No sabía como reaccionar ni que responder ni como convencerles que solo no sabía que mi visado no era múltiple.

En total pasaba cinco horas en el aeropuerto de Munich explicando a los alemanes que no quería preparar ningún atentado. Además, como de alemán no tengo ni papa no había otro remedio que

expresarme en inglés. Pero el inglés lo hablaban fatal. Por fin se dieron cuenta de que no tenía ninguna mala intención, que solo me había equivocado. Me explicaron un montón de detalles en cuanto a los distintos tipos de visado. Al final tuve que comprarme otro billete y pude coger el avión a Madrid. Fue un viaje duro y por eso cuando llegué a Madrid me sentí muy cansado pero feliz.

3A.

Una mujer regresaba a su casa. De repente encontró un hombre con una pistola, que tuvo ganas de sacar su bolso. Pero la policía trabajaba muy bien aquel día y un capitán de policía se acercó a ellos. La mujer sacó su bolso, pero al mismo momento los dos hombres se abrazaron como los mejores amigos. La mujer regresó a su casa muy triste y al día siguiente vino a la policía para contar todo lo que había pasado. Pasaron algunos días. Era un día de justicia. El proceso empezó, el capitán y el ladrón estaban muy tristes, pero cuando el juez entró en la sala los dos reconocieron su tercer amigo y los tres empezaron a besarse lo que ha chocado a la mujer que quería justicia.

En Rusia decimos que no hay que tener dinero, hay que tener amigos.

3B.

En la facultad de derecho tuve un examen, pero durante mucho tiempo no podía pasarlo. Era un día de nueva tentativa y casi un mes me preparaba. Salí de mi casa y fui a la universidad, todo estaba bien. Después del examen sabía que todo sería mejor, pero había que esperar el resultado. Pasó una semana y mi resultado era horrible. Aquel día lo pasé muy mal. No quería vivir más, me parecía que era el fin. Pero pasaron unos meses y ya estoy aquí y me parece que aquel año era el tiempo facilísimo. Comprendí que la felicidad es cuando tienes una familia, cuando todos ellos son felices, y pasar un examen es solo un momentito en tu vida que puede ser un momentito malo, pero hay que olvidar todo lo que es malo.

4A.

Una mujer estaba paseando y no sabía que un ladrón se escondió detrás de la esquina. El ladrón apareció en seguida con una pistola y empezó a amenazar a la mujer exigiendo que ella le daré su bolso. La mujer obedeció. En ese momento surgió el policía. El ladrón se rindió. Pero resultó que los hombres eran amigos viejos, se abrazaron. La mujer no entendió nada y se enfadó. Ella puso una demanda y explicó a la corte todo lo que había pasado. Pero cuando el juez vio a los condenados, él les reconoció, resulta que también viejos amigos. Los tres llenaron de júbilo. Pero la mujer se sorprendió mucho porque no comprendió nada, así como la gente que asistía a la reunión en la corte. Sin duda, lo más importante es tener amigos.

4B.

En mi vida había una situación cuando nada salió como me esperaba. Todo eso sucedió hace cinco años. Se trata de un periodo de mi vida cuando terminé mis estudios en la escuela y tenía que ingresar en la universidad. Escogí la universidad estatal, la facultad de letras. Pero no logré hacerlo en primera vez. Primero estaba muy triste y desolada, eso era horrible para mí. Pero tenía que conservar la tranquilidad. Pensé que entonces tenía un año para prepararme para los exámenes el año que venía y aquella vez iba a pasarlos perfectamente.

Todo aconteció así como pensaba. Pasé mis exámenes con éxito y ingresé en la Uni. Estaba muy feliz. Pienso que si algo no sale como esperabas no tienes que hundirte, debes luchar y aplicar todas tus fuerzas para alcanzar lo que quieras.

5A.

Una señora muy seria y trabajadora volvía a su casa por las calles oscuras de su pequeña ciudad. ¡Pero qué fracaso! Aunque ya estaba terminando su día de trabajo, empezaban a trabajar los ladrones. Detrás de la esquina de la casa le esperaba uno de estos tipos.

De súbito la señora ha visto una cabeza rapada y un cañón frente a su cara. La mujer quedó inmóvil. Su bolsa ya estaba en las manos del ladrón. Al otro momento le ha parecido que el ladrón había dicho algo muy extraño. Estaba muy alegre de ver un agente de policía a espaldas

del bandido. En aquel momento los dos hombres se pusieron a hablar y a alegrarse. La mujer ha comprendido todo: eran los amigos o parientes. Se puso nerviosa y se fue. En la estación de policía ha contado todo lo que había visto y sufrido. Al otro día ya estaba visitando el juicio. Ambos estaban sentados en los sitios para los criminales. Primero la víctima estaba muy contenta de lo que pasaba. Tenía ganas de castigarlos a los dos. ¡Qué sorprendida era la señora cuando entró el juez! El ha mostrado las mismas emociones al ver los dos criminales. Ya estaba claro el fin de este caso.

5B.

Unos dicen que las cosas de que sueñas más cada día no se van a realizar. Me parece que estoy planeando mi vida a cada hora pero en raras ocasiones logro el éxito. Ahora creo que mi vida adolescente terminó en la escuela. El primer año en la universidad estaba muy impresionante. Me encantaba la atmósfera, la gente que conocía, la velocidad con que aprendía la lengua extranjera, el modo de conocer muchas cosas que nos enseñaban. Tenía ganas de estudiar, me parecía que mis amigos nuevos serían para siempre los mismos y aun mejor.

Al fin del año tenía un montón de amigos, podría hablar español muy bien y además adquiriría una experiencia en trabajo como intérprete. Estaba, sin duda, feliz. Fueron pasando los años y yo he hecho unos viajes impresionantes, pasó meses en el país lejano. Algunos sueños se hicieron reales, otros falsos. No puede ser ideal todo. Los pensamientos de futuro, el amor, los modos de ganar dinero, todas esas cosas tenían su influencia. Esta mezcla de factores negativos me trajo al ejército ruso. Claro que no era voluntario. Ya estoy aquí en la facultad y me parece que aquel año perdido era el tiempo facilísimo, teniendo en cuenta tantas cosas con que vivo ahora. Siento muchísimo que no había usado todas las oportunidades que me ofrecía el alma mater pero estoy muy contento que estoy al fin del último año, realizando una cosita pequeña que planeaba antes.

6A.

En un día precioso de primavera Amalia regresaba a casa pensando en miles de cosas de trabajo. No había ninguna señal de peligro y de repente apareció frente a ella un ladrón con pistola en la mano. Era calvo y horroroso. Pobre Amalia empezó a gritar porque no podía imaginar nada de lo parecido. Y a propósito los ladrones los ha visto sólo por la tele. Claro que el miedo se apoderó de ella. El ladrón le ordenó que le diera el bolso y Amalia obedeció. Por suerte en aquel instante se acercó el policía. Podía parece que había vencido la justicia pero el ladrón y el policía eran viejos amigos. Amalia siendo una persona seria decidió ir a la comisaría para denunciar.

Entonces la tribunal y el juez debían decidir el destino de aquellos buenos amigos. Llegó el día del juicio, todo el mundo se reunió en la sala para asistir a este proceso tan escandaloso. Los criminales estaban muy pálidos y preocupados. En la sala apareció el juez y ¡qué sorpresa! Aquel mismo juez resultó ser amigo de los condenados ¡qué suerte!

6B.

Diciendo verdad, parece que casi todas las cosas no resultan como las habíamos planeado. A veces resultan mejor, a veces peor, pero casi siempre pasa algo que no concuerda con nuestros planes. Podemos imaginar, soñar con algo pero hay casos cuando de nosotros no depende nada pero tenemos que superar estos problemas y a veces tenemos que cambiar los planes, pero siempre hay que ir adelante. Por ejemplo, una cosa muy simple. Hace poco tiempo quise recibir el visado a Italia y no tenía mucho tiempo para hacerlo y sé que la culpa es mía. En el consulado me dijeron que no tenía todos los papeles necesarios. Desgraciadamente no pude conseguirlo todo a tiempo. Finalmente tuve que volver el pasaje que ya había tenido comprado. Por suerte me devolvieron el dinero y no está mal. Ahora estoy planeando un nuevo viaje, puede ser que a España.

7A.

Una tarde la señora López salió de su oficina. Era muy contenta porque obtenía su salario. Tenía mucha prisa porque a casa le esperaba su marido y su gato, por eso decidió tomar el camino más

corto. No tenía miedo del camino porque estaba pensando en vacaciones. De improvisto apareció frente a ella un hombre con pistola y gritó que le diera el bolso. La señora no quiso ser robada y por eso trató de defender su bolsa, pero el delincuente logró sacarla de las manos de la señora y la intimidó gritando “¡alto!”. La señora se asustó tanto que cerró los ojos pero los abrió enseguida porque pareció que esta frase fue pronunciada por dos hombres a la vez. La señora tenía razón, la voz pertenecía al policía que quiso llevar al delincuente a la comisaría pero miró a su cara y empezó a reírse. Resultó que era su antiguo compañero Ramón que no había visto durante 25 años. La señora miraba con sorpresa al policía abrazarse con el ladrón que por poco hizo un delito. Llena de rencor, se dirigió a la comisaría y relató lo que había pasado. Una semana más tarde se reunieron todos en el juzgado. La señora y su abogado sonreían porque estaban seguros de que ganarían el juicio. Pero su buen estado de ánimo se ha disipado cuando entró el juez. Éste miró a Ramón y lleno de júbilo se acercó a abrazarle. Era el hijo de su vecina. Volviendo a casa la señora López pensaba en lo importante que era tener amigos.

7B.

El verano pasado mi novio y yo decidimos visitar un festival de música. Teníamos que ir a Tver, cerca de Moscú. Preparamos todo muy bien: limpiamos nuestra tienda de campaña, compramos todo lo necesario, hicimos la maleta y fuimos en coche.

La primera desilusión fue el precio de la gasolina en los gasolineros de las ciudades que fueron por el camino. Pero estábamos de buen humor, escuchábamos música, hacíamos fotos y reíamos mucho. La carretera era vieja y de mala calidad, por eso no podíamos ir bastante rápido. Llegamos al festival por la noche, 5 horas más tarde de lo que habíamos planeado. Compramos los billetes y nos dieron dos pulseras: una para poder salir al parking y otra indicaba la zona donde podíamos poner la tienda. Mi primera pulsera se me había caído de la mano y, como ya era de noche, no pude encontrarla en la hierba. Entonces, tenía que estar los días en el campo sin poder salir. Otra desilusión era el agua. Por la mañana nos levantamos y quisimos limpiar los dientes y nos dirigimos al lavabo. Allí no había agua porque hacía mucho calor y el agua estaba solo en la zona VIP. Pasamos dos días y no pudimos soportarlo más, así que volvimos a casa.

Este viaje nada salió como me esperaba, pero ahora recuerdo el camino, las aldeas hermosas, campos y el concierto. Algunas veces pienso que soy demasiado mimada en cuanto a las condiciones higiénicas y que tuve que soportar un poco más.

8A.

En una ciudad llamada N. vivía la señora M. Era soltera y sólo el trabajo la salvaba de una depresión profunda. Un día la señora volvió como siempre del trabajo a eso de las 3. Nadie esperaba nada raro pero de repente, de la esquina que ella iba pasando, salió un bandito que trató de robar el bolso de la señora y casi lo logró. Pero entonces apareció el policía. Asustado por el grito, el ladrón dejó caer la bolsa, volvió la cabeza y sucedió una cosa que nadie puede imaginarse: el ladrón y el policía se abrazaron. M. se quedó inmóvil como una estatua, pero su sorpresa enseguida se cambió por rabia ¿Por qué parte del mundo se puede ver a un policía abrazando al delincuente al que acababa de detener? La señora fue a la comisaría a denunciar:

-señores ¿qué pasa en el mundo del siglo? Estaba a punto de ser robada hace cinco minutos y su colega resultó ser el amigo del ladrón.

Después llegó el proceso. Todos esperaban al juez, que era el más justo de la ciudad. Los condenados temblaban bajo la mirada de la señora M. por fin entró el juez, pero sería mejor que no lo hiciera... Porque en ese momento llegó el fin del mundo para M., los tres eran amigos. Así M. comprendió que tener amigos es lo más importante en la vida.

8B.

Es que no puedo decir, que algo que había planeado no pasó. Todo resultaba por hecho, pero de una manera completamente diferente de la que dibujaba en mi mente. Y todas esas cosas no eran, gracias a dios, tan serias. Pero como ejemplo puedo recordar como yo planeaba las fiestas para celebrar mi día de cumpleaños. Lo tengo en diciembre y ya en agosto empezaba a tomar la lista de invitados, buscar un lugar, pensar qué yo me pondré. Nunca estaba contenta con esas

fiestas. Porque eran una idea fija y deseaba más que otra cosa que resulte la mejor fiesta del mundo.

Pues este año ha cambiado mi punto de vista. Dos días antes de la fiesta sólo sabía quién va a llegar y cuánto dinero llevaré conmigo, y ya estaba. Me daba igual qué hacer. Y ese año todo resultó perfectamente. Digo todo esto porque creo que si uno quiere que su plan resulte como había planeado, lo mejor es no planear. Extraño pero funciona. Sólo hay que tener una idea como tal, un fin; y también un poco de paciencia.

9A.

Era una tarde maravilla de primavera. Mónica estaba de muy buen humor por unas propias razones. Primero: era el último día del trabajo y segundo: acabó de cobrar el sueldo por dos meses. Ahora se dirigía a casa donde le esperaba su media naranja. Ellos iban a pasar una tarde juntos. Estaba infundida en sus sueños y no sabía que dentro de unos pasos les esperaba un gran peligro. De repente apareció un hombre desconocido, parecía que había saltado de no se sabe dónde. Tenía la cara muy agresiva y en su mano tenía una pistola. Se podía adivinar que sus intenciones no eran nada buenas. Con tristeza ella se recordaba de aquel montón de dinero que guardaba en su bolso. Era un callejón sin salida. El dinero o la vida. ¡No! Nunca ha sido una mujer muy decidida y arriesgarse le gustaba del todo. Así eran sus reflexiones. Ella no se equivocó. Le arrancó el bolso de las manos y ya tuvo ganas de huirse. Pero un policía se acercaba a ellos; el ladrón no lo veía y gritó ¡manos arriba! Pobre diablo, la suerte le faltaba ese día. Cuando se volvió, se quedó muy sorprendido. ¡Estaba alegre! Porque el policía era su mejor amigo con el que no se habían visto un siglo. El policía también le reconoció. Mónica les miraba con torpeza. Se pusieron a abrazarse y la mujer se fue a la comisaría a denunciar a los dos. Como ahora al policía también le consideraba como ladrón, claro que su comportamiento era más que raro.

Unas semanas después todos los participantes del incidente estaban en el juzgado. En el banco de los acusados estaban juntos el ladrón y el policía. El proceso se iba a iniciar. Todos esperaban al juez ¿cómo se podía sin él? Dentro de unos minutos entra el juez. Mira a los acusados unos segundos y reconoció a sus amigos con los que había servido en el ejército hace muchos años. Así empezó a recordarse de todos los peligros que habían sobrevivido juntos. No podía juzgarlos. Quería darse por un buen amigo y ayudar a sus compañeros. Les devolvió la libertad. Ambos hombres estaban muy contentos. No era posible de describir su felicidad.

9B.

Odio los planes. Prefiero no planear nada. Cuanto más planeas, menos esperanza tienes de que se realizarán tus ideas. Pero a pesar de eso, sí planeo algo, todo sale como espero. Por ejemplo, en España planeaba visitar ciertas ciudades y las visitaba. Solo una vez no era así. Quería visitar la granja de San Ildefonso, donde había un palacio real y un parque. Los autobuses que iban hasta allí salían de Segovia. Entonces fui a Segovia pero ese día no salían buses. No vi la granja, pero visité la ciudad de Segovia y me gustó mucho.

Otros recuerdos están vinculados con mis queridos vecinos, sobre todo con Celso. Es un gallego de 29 años y le gusta mucho salir por las noches. El día de San Patricio me lo descubrió Celso. Yo quería pasar la tarde tranquila porque tenía la clase a las 8:30 al día siguiente. Tenía que levantarme a las 7 de la mañana pero en realidad me levanté a las 7 de la tarde. Perdí un día de estudios pero el día de San Patricio era uno de los mejores en España.

Lo planeado siempre es más aburrido que lo inesperado. La alegría planeada es un poco frígida. Pero cuando sucede algo inesperado, las emociones son otras, y son más vivas, más verdaderas. Entonces, me gusta cuando las cosas no resultan como las había planeado. Es como el fútbol. Los goles siempre son inesperados, pero ¡qué euforia nos hacen sentir!

10A.

Una señora mayor regresaba un día muy tarde del trabajo. Mientras que iba tranquilamente por una callejuela, la atacó un expreso que se había escondido en la esquina de una casa. Amenazando con una pistola, el chico se le quitó la bolsa a la señora. Pero en ese momento justo apareció un guardia civil y detuvo al expreso. La señora tomó su bolso y ya quiso irse,

pero en este momento vio la siguiente escena: el policía reconoció en el expreso a su antiguo amigo de la escuela, a quien no había visto hace tiempo. Los amigos se abrazaron y empezaron a recordar historias del pasado, de cuando estudiaban juntos en el colegio. Al ver esto, la señora se dirigió a la comisaría y apeló al tribunal. Unos días después se celebró la primera sesión del tribunal en la que intervenía la señora mayor y los dos amigos. La señora se sentía orgullosa por haber llevado este asunto al tribunal y los dos amigos tenían mucho miedo de su posible destino. Pero ¡qué felices se sintieron cuando entró el juez! Ellos le reconocieron enseguida porque también era un amigo suyo. Lo importante es tener amigos.

10B.

Cuando estudiaba en el colegio en el décimo grado, nos anunciaron que en San Petersburgo iba a celebrarse un concurso entre los alumnos, el premio final del cual era un viaje a Estados Unidos con alojamiento en una familia americana. Tanía muchas ganas de ir, participé en todas las tres etapas, estuve obsesionada con este viaje, esperaba casi un mes a que salga la respuesta. Y al final recibí una carta de Washington que decía que a pesar de que mi conocimiento de inglés era perfecto, por desgracia no podía obtener el premio final por motivos psicológicos, como si ni hubieran podido encontrar una familia americana adecuada para mí. Cuando leí esa carta, me sentí fatal. La verdad es que era una tragedia de verdad para mí en aquel entonces. Durante una semana no asistía a las clases porque no podía concentrarme en los estudios, porque además todos mis compañeros de clase se enteraron de mi derrota. Pero como dice un proverbio antiguo “el tiempo cura”. Dejé de pensar en esto y seguí con lo que debía hacer: asistía a las clases y al final me gradué con buenas notas. Ahora recuerdo este episodio con sentido del humor y me río de mi misma. Unos años después me explicaron que la comisión que escogía a los alumnos eran unos funcionarios corruptos y nada más miraban el dinero de los padres. Además, las chicas que se han ido a América engordaron muchísimo.

11A.

Una tal Marieta Martínez estaba caminando por la calle. Hacía sol, el día parecía ser muy alegre y ella no presentía nada malo. Recién hubo cobrado su sueldo y pensaba en comprarse un cactus nuevo exótico para su colección. ¡Su bolso, señora! Oyó exclamar a un hombre que enseguida apareció con un revólver. Apuntó su arma en su pecho y la sacó la bolsa de la mano. Ella se quedó asustadísima y levantó las manos. Estaba callada y sin moverse unos instantes y de repente sintió que no podía contenerse más. Vio como se acercó de puntillas un policía, y apuntó su arma en la cabeza del ladrón. El hombre levantó los brazos y tornó su cara con una expresión horrible hacia el policía. Mientras hacía la maniobra la señora cogió el bolso. Cuando miró a los dos, se puso furiosa, que estaban casi besándose como viejos amigos. Fue a la comisaría a pedir que los juzguen a los dos. Cuando en el juzgado, a la señora le chocó completamente la injusticia que reinaba en el mundo. El juez también era amigo de los dos. ¡Qué importante es tener amigos!

11B.

En cuanto a mí, las cosas si siempre no resultan como las he planeado, porque planteo tantas problemas por resolver. En el pasado muy cercano quise matricularme en el programa máster de lingüística computacional en Barcelona. Me aceptaron, pero yo (y no sé por qué) lo negué y no fui a estudiar. Había una sensación de que no lo haría bien. Que saldría todo mal si me fuera al extranjero aquel año. Eh...ya estaba por irme, siempre hay tantas posibilidades que no pensaba en desilusionarme, en aquel momento no mostraba ninguna reacción...casi ninguna.

Una vez por poco me ahogo en el Mar Negro, era un niño. Ya no esperé ver la luz, a mis padres... ya estaba despidiéndome del mundo, que estaba yo muy lejos de la orilla y no sentía suelo bajo mis pies. Una ola, después la otra me ayudaron a alcanzar la orilla. No lo esperaba, pero alguien quería que viviera.

12A.

Un día decidí a ganar un poco dinero. Por eso tomé mi revólver, me escondí en una esquina y empecé a esperar a mi víctima, por fin vi a una señora. No me gustó ella, pero me gusto mucho

su bolsillo muy gordo. Lo hice todo como de costumbre: empecé a gritar, a amenazar. Mi revólver me ayudó mucho. Ella se asustó y me dio su bolsillo. Todo era muy bien. Pero de repente empezó a sonreír. Muy extraño. Sentí otro revólver que me empujó la espalda. Dejé caer el bolsillo y alcé las manos. Me volví...era un policía. ¡Pablo! ¡Tantos años! ¡Qué sorpresa! ¿Qué tal? ¿Cómo estás? Pero la señora no compartía nuestra alegría. Se dirigió hacia la comisaría. Y ellos tomaron las medidas. Todo se acabó en el tribunal. Pablo y yo estábamos sentados en el banco muy tristes. Aquella señora estaba allí también. Solo ella fue alegre. En aquel momento entró el juez ¡Diego! ¡Qué sorpresa! Tuve la suerte de tener amigos por todas partes.

12B.

El verano pasado decidí a visitar París como hacía todos los veranos. Como siempre planeé descansar muy bien, practicar el francés e ir de compras. Lo más importante era ir de compras. Quería completar mis colecciones de los vestidos de Dior y de las joyas. Especialmente de las joyas porque tenía solamente tres collares de brillantes y era poco para una millonaria. Quería tener por lo menos cinco.

Después de instalarme en el Ritz, tuve bastante dinero para comprar todo lo que quería y salí del hotel. Pensaba por las calles, admiraba esta ciudad y en aquel momento, un chico me robó todo el dinero ¡todo! ¡No fue posible! No me lo podía creer. Nunca en la vida me pasó antes algo parecido. Esto destruyó todos mis planes. Me sentía muy mal, muchísimo mal. Perdí aquel día. Volví a Ritz y pasé el resto del día en la cama. Al día siguiente me recuperé, tomé el dinero y compré por fin todo lo que necesitaba. A decir verdad, como tenía mucho dinero, la pérdida de aquella suma no era significativa. Lo recuerdo porque ha sido la única vez en mi vida.

13A.

Una vez una señora paseaba y decidió entrar en la casa desconocida para ver el diseño de moda de aquel barrio. Pero al entrar se chocó con un hombre que tenía una pistola. Al hombre se le ocurrió una idea de amenazarla a esa mujer, puede ser necesitaba el dinero.

La señora se sorprendió muchísimo y asustó cuando aquel hombre le sacó de sus manos su maleta, porque le importaban mucho los documentos y las cosas que hay dentro de ella. Pero de repente ella vio que a espaldas de aquel bandolero se encontraba un policía que le apuntaba con su pistola. Entonces la mujer sonrió y se rió. Mientras el bandolero se volvía al policía, la señora recogió su maleta.

Pero de improvisto sucedió así que el bandolero y el policía ya se conocieron uno a otro y se alegraron mucho, porque eran unos viejos amigos y durante su vida se habían perdido uno a otro y ya casi no tuvieron ninguna esperanza de volverse a ver de nuevo. La mujer empezó a ruborizarse como una cereza y se enfadó, porque pensaba que el policía la salvaría, y le condenaría al bandolero. Los dos se abrazaron y empezaron a reírse y soltar bromas. Entonces la señora se dirigió al juzgado con el intento de denunciar al policía y a su amigo. Lo hizo y al cabo de un tiempo empezó el proceso penal.

Ambos amigos estaban sentados en un banco del juzgado, asustados y afligidos más de que les separaran de nuevo que les condenaran. Pero como ya había pasado en esta historia: entró una persona que era juez...y resultó que los dos condenados le conocían a él. Los tres eran unos buenos amigos. Y como sale de aquí nadie condenará a nadie, porque son amigos.

13B.

Hay una cosa en mi vida que hasta ahora no me deja tranquila. A decir la verdad no suelo planificar mucho las cosas. Aquella vez salió lo mismo, de una manera espontánea y libre. Fue como se dice un momento malo de mi vida. No sé de que empezar a contarle, entonces lo haré como sale.

Yo me encontraba en el escalón del metro, mientras mi amiga y yo volvíamos de una clase de la cultura física. Empecé a llorar a cántaros porque era muy fuerte lo que tuve en mi interior. Y yo decidí de verdad sin haberlo planificado contarle todo lo que sentía sin preocuparme nada más, porque yo necesitaba muchísimo separarlo con esta persona. Hasta ahora no sé si aquello era

verdadero o no...No lo sé. Pero en aquel momento no tuve otro remedio de librar una parte de dolor.

Después de haberlo contado, esperaba de verdad que siempre íbamos a comunicarnos durante nuestra vida, ella me lamentaría. Me equivoqué. Yo no sabía qué hacer cuando me miraba y me saludaba por primera vez en que nos encontramos después de aquel día. Pues, por primera vez sus ojos aparecieron llenos de lamento. Yo pensaba que era lo peor. Pero la otra vez era terrible. Sus ojos eran decisivos y me saludó con una especie de agresión y protección sin tener ninguna piedad. Y me quedé sin nada. Sin esperanza. ¿Cómo pude reaccionar yo? Mi reacción se realizaba solo dentro de mí. Y sigue pasando ahora. Lo recuerdo ahora como uno de los acontecimientos más importantes de mi vida. Yo recuerdo cada significado, cada detalle y sigo viva.

14A.

Una señora caminaba por la calle. De pronto salió un ladrón y la intentó atracar, amenazándola con una pistola. La mujer se asustó mucho y le dio su bolso. En este momento apareció un policía, se acercó por detrás al ladrón y le puso la pistola a la espalda. Este se asustó y se dio la vuelta para ver quién era. Resultó que el policía era un amigo suyo. El ladrón dejó caer el bolso de la señora, y los amigos se abrazaron. La señora, confusa y enfadada, cogió su bolso y se fue. Se dirigió a la policía. Vino a una oficina y denunció al policía que no la había protegido. El caso llegó al juzgado. Todos estaban esperando al juez. Los acusados estaban los más tristes y nerviosos de todos. Por fin, llegó el juez. Y resultó que el juez también era su amigo suyo. Entonces los tres se alegraron mucho y se abrazaron, y los demás se quedaron sorprendidos y decepcionados. Así que el ladrón y el policía se salvaron los dos, gracias a tener amigos.

14B.

Cuando viajaba por España el año pasado lo planeaba todo muy bien, los estudios y las excursiones para todo el tiempo que pensaba pasar allí, excepto la última semana. Los cambios del plan empezaron en el medio del viaje. Mis amigos de ahí me habían invitado a hacer un viaje corto a Asturias los últimos tres días de mi estancia. Y seguimos con el plan hasta que salió que el chico que tenía coche tenía que tocar justo estos días y no podía ir de la ciudad. Así que pensamos ir a la montaña, para hacer un picnic, pero justo este día cuando ya teníamos todo preparado empezó a llover. Así que quedamos en la ciudad y fuimos de copas para celebrar la despedida. Al fin y al cabo lo pasamos muy bien, aunque no salió como lo habíamos planeado al principio. Lo importante es tener amigos.

15A.

María iba del trabajo a casa. Ya eran las 21 e iba en oscuridad. De pronto un criminal salió corriendo de un patio. La quería atracar y sacar el bolso. Llegó un policía justo en aquel momento. La mujer estaba muy contenta y estaba pensando estaba pensando en que el trabajo de la policía era muy efectivo, cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa cuando el ladrón y el policía se rompieron de risa, empezaron a abrazarse, exclamando “¡¿A quién veo?! ¡No puedo creérmelo!” María estaba muy enfadada y por eso denunció en la policía. En el día de Juzgado la mujer estaba llena de alegría, ya que sabía perfectamente que iban a castigar a los amigos. Cuando entraba el Juez María no pudo creer a sus propios ojos ¡El Juez también era amigo de aquellos dos! Verdad, ¡Cómo importante es tener amigos!

15B.

Sucedió así que pasé un año estudiando en España. Un año académico son 9 meses. Yo tenía muchas ganas de venir a casa para las Navidades. Mi novio me compró billetes de avión para el día 30 de Enero. Hasta hora recuerdo mis esperas y el gran deseo de venir que tenía. Pero un día lo cambió todo. Estaba regresando de Portugal con mi madre. Ella entró en Mercadona para comprar cosillas, y mientras yo estaba fuera esperándola. Al lado pasó un chico en una moto y me dio un tirón. El robó mi bolso. Allí estaban nuestros pasaportes de extranjero con visados. Y por eso no pude ir de vacaciones. Me quedé en Granada hasta el momento cuando tenía que ir a Rusia, o sea, hasta julio. Para mí todo aquello fue muy grave, porque estoy atada a mi familia y

les echaba de menos muchísimo y tenía muchas ganas de verlos. Ahora ya todo parece estar muy lejos como si no fuera en mi vida. Estoy convencida de que todo siempre tiene razones y no es por casualidad. Todas las pérdidas sirven para algo.

16A.

María volvía de su trabajo un poco cansada. No sospechaba que la acechaba un ladrón con pistola. Cuando María se acercó al cruce desde la esquina saltó un ladrón con la pistola. No hace falta describir como asustó María. El ladrón mandó a María levantar las manos y darle su bolsa. María lo hizo con mucha prisa temblorosa de miedo. En aquel momento pasó algo que ni el ladrón ni María no sospecharon: un policía con la pistola que se encontró de repente detrás del ladrón le mandó echar la pistola al suelo y devolver el bolso a María. María estaba muy contenta y ya pensó en huir cuando pasó otro acontecimiento inesperado: resultó que el policía y el ladrón era amigos. Empezaron a abrazarse y alegrarse mucho. María estaba muy sorprendida y furiosa. Entonces se dirigió a la policía para denunciar y explicar esta situación.

16B.

Durante una semana planeaba como celebrar el día de cumpleaños. Aquel año yo iba a cumplir veinte años y por eso quería hacer algo interesante. Mis amigos y yo decidimos ir a un restaurante muy bonito con una cocina muy rica para celebrar. Como estoy poco organizada no reservé la mesa de antemano (pensaba que en aquel restaurante hay poca gente). Llegó el día de cumpleaños y nos reunimos en mi casa y nos dirigimos al restaurante. Por desgracia se celebraba allí una boda y no había sitios. Yo estaba desesperada y tenía ganas de llorar. Uno de mis amigos propuso ir a otro restaurante que estaba no muy lejos. Entonces nos dirigimos allí. En aquel restaurante había sitios y la cocina resultó muy sabrosa. Entonces pasamos muy bien el tiempo.

17A.

–Señora, ¿qué le pasó? – Me habían robado la cartera. Un ladrón con pistola. Yo lo he pasado horrible. Me ha apuntado la pistola así y a penas me he desmayado. Ha sido feo: corto, con pequeños ojos y una nariz larguísima. Me ha llamado “puta” y me ha cogido el bolso. Gracias a Dios, había habido un policía cerca y, al acercarse al ladrón por detrás le ha apuntado su pistola a las espaldas. No hubo esperado esto el maldito. Pero, puede usted imaginarse, al volver de cara al policía, este tipo le apareció una sonrisa en la cara, y al policía también. Ha resultado que se conocían y eran buenos amigos. ¡Qué raro! Lo que más me ha sorprendido ha sido que al llegar al corte yo, esperando encontrar buena justicia, yo he estado a punto de desmayarme otra vez: cuando el juez entró en la sala empezaron a abrazarse lo que ha chocado a todo el mundo que quería juicio. Pues el juez ha resultado ser también un amigo del tipo. ¡Qué mala pasada! Nunca me he enfadado tanto en mi vida. Ha sido como un golpe, un horror. Ahora espero al juicio europeo ¡Espero que no tenga amigos ese tipo ahí!

17B.

Hoy no soy tan organizado como hace seis o cinco años. No planeo casi nada porque sé que mis planes no se van a cumplir de la manera que imagino, es decir, completamente, y por eso resulta solo una desgracia. Creo que podría mejor hablar de las cosas cuando me salió bien, lo que había planeado, pero creo que al reflejar un poco podré recordarme ahora de uno de los fracasos más graves en mi vida. Aunque creo que casi se me ha borrado de memoria porque los hombres solemos recordar solo lo positivo.

El caso pasó hace un año durante la sesión de exámenes de verano. Tenía que pasar cuatro o cinco exámenes de los cuales la mitad ya había aprobado. Entonces, esperaba aprobar el cuarto examen con soltura y sin prepararme mucho. Sobre todo porque mis compañeros decían que no es nada difícil. Los estudiantes antes lo habían aprobado muy bien, todos habían obtenido créditos. Pero aquel año lo cambiaron y nos deberían poner notas y era claro que nadie quería obtener “bien” en la disciplina que parecía fácil y nada importante. Hay que decir que la profesora misma no prestaba mucha atención al contenido y los materiales de sus clases. El

problema era que yo asistía solo a la mitad de las clases, por eso tenía alguna inseguridad, aunque muy débil.

Empecé a prepararme la noche anterior al examen, a las tres de la madrugada. Y no dormí casi nada. La profe no nos había dado preguntas ciertas para que nos preparáramos y eso también añadía dificultades. Además nos acordamos con mi novia que tenía un examen aquel día también, que quien aprobara su examen primero y con “sobresaliente” sería el ganador y el otro tendría que cumplir su deseo, cualquiera que fuera. Por eso, lleno de seguridad de que ganaría yo, fui el primero de todo mi grupo a contestar casi sin prepararme, al haber leído las preguntas. Entonces todo eso: el cansancio, falta de preguntas para el examen, mi ausencia en las clases de la profe, y demasiada seguridad en mi mismo, hizo que me puso la profe un “bien” y salí del aula muy pronto e igual muy confuso. Creo que quiso castigar la profe por no atender sus clases. Pero me sentí totalmente fracasado, y débil y enfadado por no poder cambiar nada. Me tranquilicé pronto porque me daba igual un “bien” o un “sobresaliente” obtuviera yo, pero un blando saber de amargura me aparecía en la boca y también el sentido de injusticia en la mente cuando veía la profe. Aunque creo, la falta era mía.

18A.

Una tarde María regresaba a casa muy cansada, diría yo agotada. Aquel día tuvo mucho trabajo y estaba agotada: muchas cosas que hacer, muchos papeles que llenar. Cuando ya estaba a dos pasos del portal de su casa, en su camino apareció un hombre de un aspecto muy desagradable: calvo, con muchos granos en la cara y una nariz enorme. En la mano derecha tenía una pistola: ¡Dame tu bolsa y lárgate de aquí!

La madre de María ni pudo moverse por el miedo que tenía. El ladrón cogió la bolsa y ya quiso irse volando cuando, de repente, detrás de él apareció un policía. ¡Manos arriba!- dijo él. El ladrón se volvió y ¿qué?...delante de él se encontraba Miguel, su antiguo compañero de clase.

¡Miguel, cuanto tiempo!- gritó el ladrón. Y los dos empezaron a reírse, a recordar sus años de estudios y por fin se abrazaron. María se quedó con la boca abierta. No dijo nada, se dirigió a la comisaría que se encontraba a 500 metros de allí y denunció. El ladrón se vio obligado a presentarse ante el tribunal. Él y su amigo se veían muy tristes y la mujer, al revés, muy alegre y satisfecha. Pero cuando entró en la sala el juez se oyó una explosión de risa. Resultó que el juez era un amigo muy íntimo de los dos. De nuevo, recuerdos, abrazos, miles de preguntas y María, la pobre, otra vez boquiabierta...

18B.

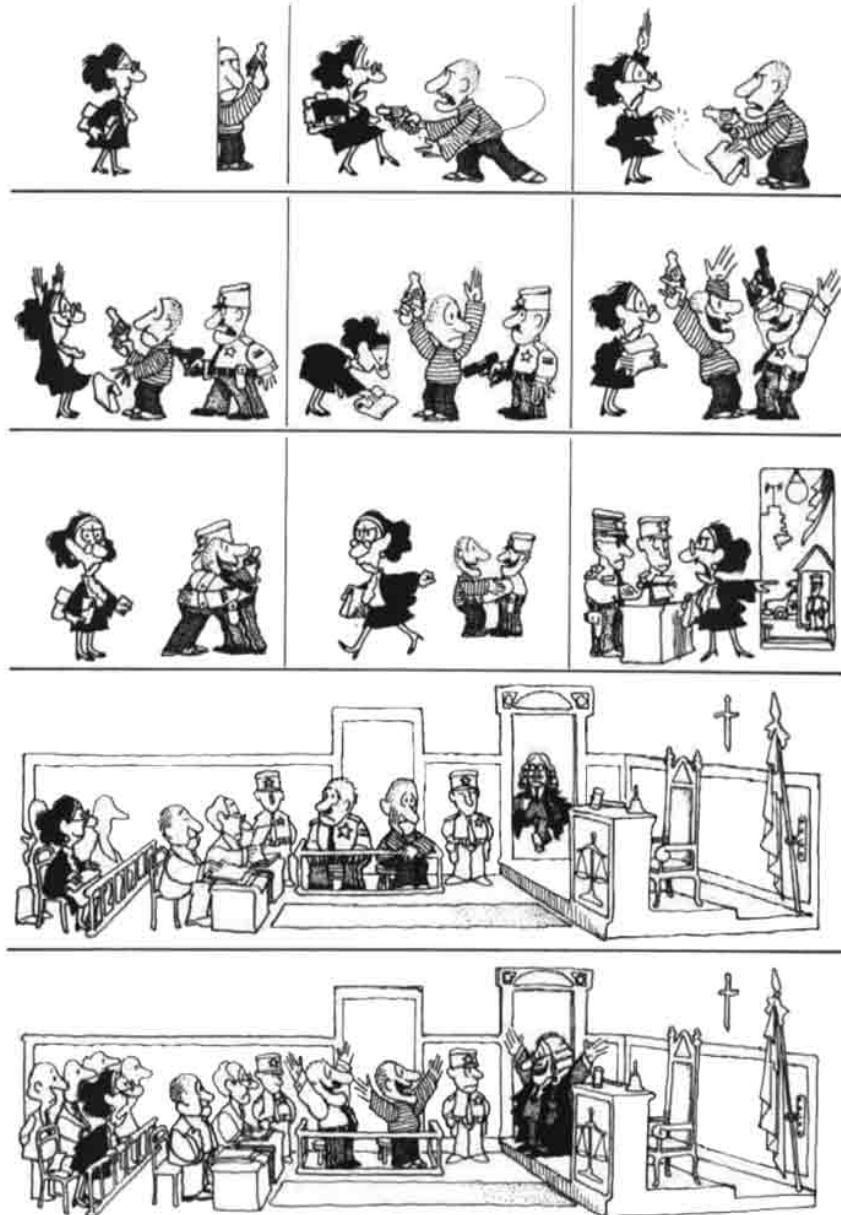
Cuando tenía 17 años, estaba locamente enamorada de un chico de mi clase. Intentaba atraer su atención, le tiraba los tejos en clase, peor parecía que no me hacía ningún caso. Cuando la situación casi me desesperó, el chico me invitó a comer el fin de semana. Casi me volví loca...me puse como niño con zapatos nuevos.

Como se puede entender, durante toda la semana no pude pensar en nada más. En las clases estaba muy distraída y cuando la profesora me hacía preguntas, nunca daba respuestas correctas. El viernes me puse muy nerviosa, pasé toda la tarde probando blusas, camisas, vaqueros y faldas...al fin y al cabo, escogí la ropa conveniente. Cabe subrayar también que quedé muy satisfecha.

Al día siguiente salí de casa de antemano para llegar a tiempo. Era mi primera cita, en aquel entonces no sabía que las chicas podían llegar un poquito más tarde. Llevaba tacones por primera vez en mi vida y me sentía como si fuera una reina de verdad. Cuando ya estaba cerca de la boca del metro, oí un ruido que me pareció tremendo. Me volví y... mi tacón se rompió y se quedaba en la acera como un soldado en un campo de batalla. Solo recuerdo que me sentía como una tonta en medio de la calle con mi tacón en la mano. No me quedaba más opción que volver a casa. Estaba tan desesperada que ni siquiera llamé al chico. Supongo que el pobre pensó que le había dado calabazas...

AnexoII

Prueba 1:



lo importante que es tener amigos...

Prueba 2:

Las cosas no siempre resultan como las habíamos planeado. Recuerda algún momento de tu vida en el que nada salió como te esperabas. Explica cuáles eran tus planes, qué ocurrió, cómo reaccionaste y cómo lo recuerdas.

Anexo III

Modelo de la encuesta personal

	Informante nº
Edad, sexo	
¿Cuántos años hace que estudias español?	
¿Hablas más lenguas a parte del español? ¿Cuáles?	
¿Utilizas el español fuera de la universidad? ¿Dónde? ¿Con quién?	
¿Has estado alguna vez en España o en algún país de habla hispana?	
¿Qué aspectos del español te parecen más complicados?	