

Los tiempos de pasado en español y en checo: un estudio contrastivo con aprendientes checohablantes de español

Spanish and Czech past verbal tenses: a contrastive study with Czech-speaking learners of Spanish

Clara Téllez-Pérez

Personal Docente e Investigador en formación. Universidad de Salamanca

clara.tellez@usal.es



Clara Téllez-Pérez es personal docente e investigador en formación del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Actualmente, desarrolla su proyecto de tesis doctoral, que está relacionado con las siguientes líneas de investigación: gramática española; tiempos de pasado; evidencialidad; psicolingüística y procesamiento cognitivo. Por otro lado, ha desarrollado investigaciones vinculadas con la enseñanza de español como lengua extranjera, el contraste dialectal y la disponibilidad léxica. Asimismo, forma parte de los grupos de investigación GramHisGram, Dispogram y LingUSAL, todos con sede en la Universidad de Salamanca. Por último, ha participado en proyectos de innovación docente cuyo objetivo es la elaboración de materiales sobre ideología de la lengua española.

Resumen

El presente estudio es un análisis contrastivo del uso de los tiempos de pasado españoles y checos. El trabajo comienza con una reflexión de los conceptos de tiempo y aspectualidad —esenciales para comprender el uso de los tiempos verbales en las lenguas eslavas—. Una vez sentadas las bases teóricas, se describen los sistemas verbales y sus formas prototípicas de pasado. El planteamiento teórico de este trabajo es completado con un estudio práctico cuyo principal objetivo es determinar las dificultades más relevantes que enfrentan hablantes nativos de checo cuando estudian los tiempos de pasado en español. Los principales resultados parecen indicar que: 1) la producción escrita se ve influida considerablemente por la lengua materna de los aprendientes; 2) el desempeño de los informantes puede verse afectado significativamente en función del tipo de actividad y 3) los valores secundarios de las formas de pasado tienen un escaso peso en el aula.

Abstract

The work presented below is a contrastive analysis of Spanish and Czech verbal systems, with an emphasis on past tenses and their usage. The study begins by analyzing the concepts of time and aspectuality, which will be proven to be essential in order to understand how tenses are used in Slavic languages, particularly in Czech. Following this introduction, the above-mentioned verbal systems are described, with special attention given to past tenses. Subsequently, the work presents a practical study, which tries to determine the main difficulties that Czech students face when using past tenses in Spanish. The main results of this study seem to show that: 1) written production is considerably influenced by learners' mother tongue (or L1), 2) the type of activity that informants have to complete could affect significantly their performance, and 3) additional values of past tenses may not have a strong presence during the learning process.

Palabras clave

Español L2, competencia gramatical, interlengua, lingüística contrastiva, tareas.

Keywords

Spanish as a second language, grammatical competence, interlanguage, contrastive linguistics, tasks.

Introducción: el concepto de tiempo y aspectualidad

Es posible identificar mecanismos específicos adoptados por comunidades lingüísticas concretas a la hora de configurar distintas realidades. Estas realidades comprenden elementos como el léxico o, en el caso de este estudio, el tiempo como categoría gramatical. Así, tal y como indicó Westerholm (2010: 46-55), la selección temporal en una lengua concreta en un contexto determinado dependerá de una serie de factores cuyo papel en la gramaticalización del tiempo en esa lengua ha sido clave. Sin embargo, estos elementos relevantes en la configuración pueden ser distintos en función de la lengua estudiada, lo que llevará a los hablantes a realizar selecciones diferentes. Este planteamiento supone el punto de partida del presente estudio.

En las próximas páginas, se procederá a examinar los factores determinantes en la codificación del tiempo en los sistemas verbales checo y español, y posteriormente se estudiará cómo estos factores intervienen en el aprendizaje de español como lengua extranjera con alumnos checohablantes. De esta forma, será posible determinar si las diferencias entre estas lenguas en la gramaticalización del tiempo en algunos casos pueden causar dificultades en el proceso de aprendizaje de español. No obstante, antes de comenzar con el análisis, resulta conveniente revisar la noción de *aspecto*, un elemento que, además del tiempo, es clave para entender la organización y el uso del sistema verbal en las lenguas eslavas en general y, particularmente, en checo.

Antes que nada, es importante aclarar que la aspectualidad no es un elemento exclusivo de los sistemas verbales eslavos, aunque resulta fundamental para comprender la gramaticalización del tiempo en estos casos. Para analizar este concepto de una forma más detallada, conviene recordar que, independientemente del contexto discursivo, un verbo que exprese una acción determinada puede ser analizado desde dos enfoques distintos: el tiempo interno y el tiempo externo. Mientras que *tiempo externo* hace referencia al momento cronológico en el que se sitúa esa acción (y, por tanto, incluye los conceptos de *anterioridad*, *simultaneidad* o *posterioridad*), *tiempo interno* es una noción relativamente más compleja y tiene relación con la aspectualidad.

En términos generales y de acuerdo con lo establecido en la NGLE (2011: 144), *aspecto* se puede definir como una categoría que «informa sobre la organización interna de las situaciones en relación con el tiempo» y que señala «si una situación comienza [...], se repite [...] o se muestra en un punto de su desarrollo». Asimismo, la NGLE (2011) añade que, en el contexto oracional, el aspecto se expresa mediante tres mecanismos diferenciados: la sintaxis (a través de verbos auxiliares), el léxico (como en *llegar a un lugar* frente a *residir en un lugar*) y la morfología (como en *saltó* frente a *saltaba*). No obstante, la expresión del aspecto a través de herramientas morfológicas no cuenta con la aceptación unánime de todos los expertos.

Tradicionalmente, el aspecto suele dividirse en: aspecto léxico y aspecto gramatical. Según Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009: 299), el aspecto léxico alude a «la naturaleza intrínseca de la situación designada por una palabra o por un sintagma en virtud de su contenido léxico» e incluye las categorías de estados, actividades, realizaciones o logros atendiendo a factores como la dinamicidad, la telicidad y la duratividad. En cuanto al aspecto gramatical, Mañas (2011: 30) lo definió como una marca temporal del verbo que «precisa cómo se desarrolla y se distribuye la acción verbal en el tiempo». Esta división, así como los conceptos de *tiempo interno* y *aspectualidad*, tendrán una especial relevancia en este estudio, puesto que constituyen un fiel reflejo de la manera de expresar el tiempo en una lengua determinada.

Particularmente en los sistemas eslavos, el aspecto gramatical —en concreto el aspecto perfectivo y el aspecto imperfectivo— constituye el principal criterio a partir del cual se articulan los sistemas verbales eslavos en general. Drosdov (2002), una de las principales expertas en el campo, describió una acción imperfectiva como «un proceso en evolución o reiteración» frente a los actos perfectivos, que son siempre íntegros e «incoativos o conclusos» en función del contexto.

Para terminar, en lo que respecta al checo, esta lengua cuenta con un tiempo verbal de pasado para cada uno de los tipos de aspecto gramatical definidos por Drosdov (2002). En el caso de la lengua española, si bien la aspectualidad está reflejada en el sistema verbal, esta ha influido en su configuración de manera distinta: en función de las características del contexto, el mismo tiempo verbal español puede transmitir un significado perfectivo o imperfectivo (desde la concepción de las lenguas eslavas). Este análisis inicial sugiere que el uso de equivalencias directas entre tiempos verbales españoles y checos podría no ser la forma más eficaz de lograr un aprendizaje adecuado de estas estructuras. En consonancia con esta afirmación, tratar de que los aprendientes asimilen los tiempos verbales españoles mediante correspondencias directas con tiempos de su lengua materna (L1) provocaría que se crearan asociaciones erróneas que podrían interferir en el proceso de aprendizaje y que podrían llegar a fosilizarse como errores en la mente del hablante. A lo largo del presente estudio se contrastará esta idea con los datos obtenidos de los informantes.

Diferencias en los criterios de selección temporal entre el español y el checo

La ya mencionada discrepancia en la configuración de los sistemas verbales español y checo es el resultado de la variación en los criterios de conceptualización temporal en ambos casos. Para analizar los procesos de gramaticalización concretos de las dos lenguas, obsérvese la siguiente tabla extraída de Tellez-Perez (2021: 387)¹. Aunque establece una comparación entre el ruso y el español, sus conclusiones pueden aplicarse también al checo:

ESPAÑOL	RUSO
1. Telicidad	1. Duratividad
2. Duratividad/iteratividad	2. Telicidad

Tabla 1. Criterios de configuración de los sistemas verbales español y ruso.

A pesar de que ambos esquemas lingüísticos se hayan configurado partiendo de la misma serie de criterios, de acuerdo con la tabla 1, la relevancia de estos es distinta en función de la lengua estudiada. De esta forma, el sistema verbal de las lenguas eslavas parece articularse principalmente en torno a la duratividad, factor que predomina sobre la telicidad. Por su parte, en español la situación es la contraria: la telicidad prevalece sobre la duratividad a la hora de seleccionar el tiempo verbal más adecuado según el contexto.

Descripción de los sistemas verbales tratados en este estudio

¹ La tabla es una adaptación de Westerholm (2010: 108-110). Este autor utiliza los términos *durabilidad* y *limitabilidad*, que han sido sustituidos por *duratividad* y *telicidad* respectivamente debido a la mayor frecuencia de uso de estos últimos.

El sistema verbal español

De los dieciséis tiempos que componen el sistema verbal español, este trabajo pondrá el foco en tres, que suelen catalogarse dentro del modo indicativo: 1) el pretérito perfecto simple o PPS (*salté*); 2) el pretérito perfecto compuesto o PPC (*he saltado*) y 3) el pretérito imperfecto o PI (*saltaba*)². A continuación, se aportará un análisis breve de los valores primarios y adicionales de estos tiempos verbales.

Pretérito perfecto simple

El PPS representa el principal recurso en la expresión del pasado en español. Más concretamente, según Borrego Nieto *et al.* (2013: 31), los hechos que expresa este tiempo se presentan «completos, esto es, con límite inicial y final, y se producen en un intervalo temporal terminado y desconectado del momento de habla». Estos matices pueden apreciarse en el siguiente enunciado:

- (1) El mes pasado estuve un fin de semana en París.

Efectivamente, la acción expresada por (1) es completa y se inserta en un intervalo de tiempo ya terminado (de ahí que este tiempo suela combinarse con expresiones téticas, como *el mes pasado*). Asimismo, los eventos transmitidos con el PPS no continúan hasta el presente y, por tanto, están claramente desconectados del momento de habla (o MH).

Pretérito perfecto compuesto

A diferencia de lo que sucede con el PPS, de acuerdo con Borrego Nieto *et al.* (2013: 29), el PPC alude a «hechos que tienen lugar en un intervalo de tiempo que empieza en el pasado y comprende el momento de habla», ya sea porque esta acción aún continúa o por su relevancia en el presente. Esta relación con el presente respecto al origen de la acción suele ser un elemento constante en prácticamente todos los trabajos respecto a esta forma (*cf.* Gili Gaya, 1961; Bull, 1968; Rojo, 1974; Cartagena, 1999; Kempas, 2006; NGLÉ, 2011; Veiga, 2011, 2014; Azpiazu, 2014, 2019). El siguiente enunciado ejemplifica este uso primario:

- (2) Hoy me he levantado a las nueve.

Curiosamente, dentro del territorio hispanohablante esta misma secuencia podría haber sido formulada con naturalidad a través el PPS (*Hoy me levanté a las nueve*). En efecto, el PPC español está sujeto a una importante variación dialectal, la cual es fruto de la subjetividad que caracteriza este tiempo verbal. Así pues, dado que el PPC se define como un tiempo verbal que expresa una acción en un intervalo no terminado, es tarea del hablante decidir cuándo esta franja de tiempo se considera acabada y cuándo no. Esta naturaleza subjetiva del PPC y su alternancia con el PPS en ciertos contextos lo

² Se excluyen, pues, el pretérito anterior (*hube cantado*), debido a su escaso uso en la lengua general, y el condicional simple (*cantaría*) y compuesto (*habría cantado*), ya que, pese a expresar pasado en sus valores primarios (por ejemplo, en *Dijo que vendría*), estos tiempos se emplean típicamente en sus valores adicionales de hipótesis y conjetura.

convierten en un tiempo verbal especialmente complejo para los aprendientes de español como lengua extranjera.

Pretérito imperfecto

Borrego Nieto *et al.* (2013: 33) indica que el PI «presenta acciones o situaciones del pasado como un escenario en el que suceden otras. Por esta razón, los límites de estas acciones o situaciones se difuminan, al contrario de lo que sucede con ‘canté’». Precisamente, esta ausencia de exactitud en los límites del intervalo temporal dentro del que se enmarca la acción convierte al PI en el recurso ideal para formular descripciones o aludir a acciones habituales —en contextos de pasado—, tal y como se aprecia en el siguiente enunciado:

- (3) Cuando estudiaba en la universidad, pasaba muchas tardes en la biblioteca.

En relación con este tiempo verbal, el presente estudio incluirá un análisis de su valor principal ya mencionado y de dos de sus usos adicionales: 1) la expresión de la cortesía con determinados verbos y 2) la manifestación de previsiones frustradas. En cuanto a 1), estos usos corteses contribuyen a mitigar peticiones o deseos (como en *Venía a hablar con la directora*). Por su parte, 2) alude a los casos en los que este mismo tiempo verbal, especialmente en contextos orales, sirve para enunciar planes que por alguna razón han sido frustrados (*Mañana iba a ir a un concierto, pero se han acabado las entradas*).

El sistema verbal checo

A diferencia del español, el valor aspectual que se atribuye a los tiempos checos influye directamente en la estructuración del sistema verbal. En otras palabras, en términos generales, cada verbo tiene un par de infinitivos —perfectivo e imperfectivo— y los tiempos verbales heredan las características del aspecto verbal del infinitivo a partir del cual han sido creados. De esta forma, una diferenciación aspectual explícita da lugar a la primera gran división del sistema verbal checo: aspecto perfectivo frente a aspecto imperfectivo. Dentro de estas categorías, se diferencia entre el presente (imperfectivo), el pasado y el futuro (tanto perfectivos como imperfectivos). De acuerdo con Molkova (2017: 121-123), el pasado imperfectivo se usa principalmente para describir acciones durativas o iterativas que tienen lugar con anterioridad al MH (4), mientras que el pasado perfectivo está limitado a acciones puntuales, incoativas, resultativas, etc. (5):

- (4) V dětství jsem každý den volal
 en infancia soy cada día llamar.pas.imperf
 své babičce.
 mío.1sg.dat abuela
 ‘Durante mi infancia, llamaba a mi abuela cada día’
- (5) Včera jsem snědl celý dort.
 ayer soy comer.pas.perf entera tarta
 ‘Ayer me comí una tarta entera’

El verbo principal en (4), *volat* ('llamar'), aparece conjugado en pasado imperfectivo. El uso de este tiempo indica que el deseo del hablante es enfatizar el carácter iterativo de la acción expresada a través del verbo *volat*. Sin embargo, de haber utilizado la variante perfectiva, *zavolat*, la frase continuaría siendo gramatical, pero el significado habría cambiado. En lugar de hacer referencia a una acción repetida en el pasado, se destacaría una serie de acciones que se consideran cortas y terminadas. Así pues, al igual que sucede con el PPS y el PPC en español, la selección temporal en ciertos casos puede depender en parte de las intenciones del hablante. Por otro lado, en (5) se emplea la forma de pasado perfectiva del verbo *sníst* ('comerse'), que junto con el complemento temporal *včera* ('ayer') no deja lugar a dudas sobre el carácter télico de la acción.

Metodología

El planteamiento metodológico de esta investigación parte de los postulados teóricos previamente descritos. Así pues, se tendrán en cuenta las características principales de los sistemas verbales checo y español y el valor nuclear y secundario de los pretéritos mencionados en las páginas anteriores. Concretamente, se pretende contrastar las siguientes hipótesis:

1. La lengua materna influye en el aprendizaje, en contextos checohablantes, de ciertos tiempos de pasado españoles.
2. Los valores primarios y secundarios de ciertos tiempos de pasado tienen un peso diferente en el aula de español.
3. El desempeño de los aprendientes checohablantes puede verse afectado en función del tipo de actividad al que se enfrenten.

El análisis contrastivo entre ambas lenguas se ha llevado a cabo a través de un cuestionario especialmente elaborado para checohablantes y compuesto por cuatro apartados diferentes con ejercicios de distinta tipología. La variedad de actividades permitirá extraer conclusiones respecto a la hipótesis 3. El documento se ha difundido entre aprendientes checos de español con diferentes niveles y procedentes tanto de la universidad como de institutos bilingües.

En la primera sección del cuestionario se ha incluido una serie de preguntas relacionadas con el perfil sociolingüístico de los informantes (edad, sexo, nivel de español, años de estudio, etc.). Este bloque permitirá profundizar en el análisis y determinar la posible causa de fenómenos particulares que se detecten. Asimismo, proporcionará información complementaria que permita extraer conclusiones más precisas sobre las respuestas obtenidas.

Por su parte, la segunda sección del cuestionario consiste en una actividad de creación de un diálogo de dos intervenciones en el que los aprendientes deben basarse en las palabras o estructuras que aparecen a continuación: *estar, esta semana y España*, en la primera intervención, y *estar, hace unos años y España*, en la segunda. Aunque se pide a los informantes que utilicen el PPS y el PPC, deben ser ellos mismos los que, analizando el contexto y las palabras dadas, decidan qué tiempo asignar a cada intervención. Esta actividad ya ha sido utilizada con anterioridad en el estudio de la adquisición de los pasados en español por parte de aprendientes extranjeros. En este sentido, destacan los trabajos de Ti Chau (1975); Ramsey (1990); Güell (1998); Montrul y Slabakova (1999); Klee y Face (2006); Mao (2009); etc.

La tercera sección del cuestionario se centra en la oposición PPS/PI que tantas dificultades genera en los aprendientes de español como lengua extranjera. Este bloque se compone, a su vez, de tres actividades diferentes. La primera de ellas consiste en una narración que los aprendientes deben construir a partir de un cómic. El objetivo de este ejercicio es crear un contexto en el que los aprendientes puedan demostrar de una manera libre su dominio de los tiempos verbales ya mencionados previamente. Además, es en la narración donde prototípicamente se pueden detectar los valores principales de ambos pretéritos. A pesar de tratarse de una actividad de carácter más libre, se ha proporcionado a los aprendientes una lista orientativa con posibles verbos que pueden usar. La redacción o narración es un ejercicio recurrente en el estudio de la adquisición de los pasados en el aula de español como lengua extranjera. Este recurso ha sido empleado en diversas investigaciones previas: Güell (1998); Villayandre (2006); Sánchez Castro (2008); Mao (2009); etc.

Por su parte, la segunda actividad de esta sección introduce en el cuestionario la traducción como herramienta de recogida de datos. Este ejercicio consiste en un texto en checo que los aprendientes deben traducir al español —traducción inversa—:

- (6) Včera mně bylo doma takové horko, že jsem se rozhodl(a)
 Ayer me era en casa tan calor que decidí
 jet se projít. Procházel(a) jsem se celý den.
 ir a pasear. pasear.pas.imperf. todo día
 ‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando/Paseé todo el día’

Finalmente, la sección III concluye con una actividad en la que los aprendientes deben completar una serie de huecos utilizando el verbo *ser* en PPS o en PI. Ese ejercicio es similar a las tareas propuestas por Ti Chau (1975); Güell (1998) y Montrul y Slabakova (1999); etc.:

1	A. ¿Cómo ___ la fiesta? B. ¡Genial! Había mucha gente y los conocía a casi todos.
2	A. ¿Cómo ___ el concurso? B. Horrible. Perdí mucho dinero porque no sabía la respuesta a las preguntas.
3	A. ¿Cómo ___ tu primer perro? B. Negro, con manchas blancas y muy cariñoso.
4	A. ¿Cómo ___ el curso de español? B. Fatal. Al final suspendí.

Tabla 2. Estímulos que componen la actividad 2 de la sección III

Las actividades que conforman la segunda y la tercera sección del cuestionario permitirán o bien validar o bien refutar la hipótesis 1. En lo que respecta a la última sección, está dedicada a dos de los usos secundarios del PI: la expresión de la cortesía y de una previsión frustrada. Este bloque final consta tan solo de una actividad, en la que los aprendientes deben redactar un diálogo de acuerdo con las siguientes instrucciones:

Interlocutor 1: Eres un cliente que va a viajar en avión de Madrid a Barcelona. Quieres preguntar a la azafata de manera muy educada a qué hora despegará el avión.

Interlocutor 2: Eres una azafata y tienes que darle al cliente esta información:

- Todos creen que el avión tiene que despegar a las 3 de la tarde.
- Acaban de decidir que el avión va a despegar a las 4 de la tarde.

Tabla 3. Instrucciones para la compleción de la actividad 1 de la sección IV

El objetivo de este ejercicio es juzgar hasta qué punto los informantes hacen uso de manera natural de determinados valores secundarios del PI. Por tanto, los resultados obtenidos en esta actividad harán posible contrastar la hipótesis 2. Este tipo de tareas ha sido puesto en práctica con anterioridad en este campo por diversos autores, como Cadierno (2000). En la primera parte del ejercicio, se insta a los hablantes a que formulen una pregunta de la manera más educada posible (lo que debería conducir al uso del PI de cortesía). Por otro lado, la segunda parte del diálogo pretende llevar a los aprendientes al uso del PI con valor de previsión frustrada.

En suma, los ejercicios planteados incluyen pruebas prototípicas del análisis de la adquisición de los pasados en el español como lengua extranjera —por ejemplo, las redacciones o los ejercicios de huecos (Bustos Gisbert, 2011)—. Asimismo, se ha incluido otra tarea no tan común en el campo: la traducción inversa.

Exposición de los resultados y discusión

A continuación, se va a realizar un análisis en profundidad de las respuestas obtenidas en cada sección del cuestionario. Esta reflexión prestará atención a errores, tendencias y, en términos generales, aquellos datos que puedan ser de interés para el objetivo del estudio. En total, se han registrado 84 respuestas (un 75 % han sido mujeres y un 25 %, hombres) de hablantes nativos de checo. Respecto a la edad de los encuestados, las cifras oscilan en una horquilla que comprende de los 15 a los 29 años. Se han recopilado respuestas de nivel A2, B1, B2 y C2³, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

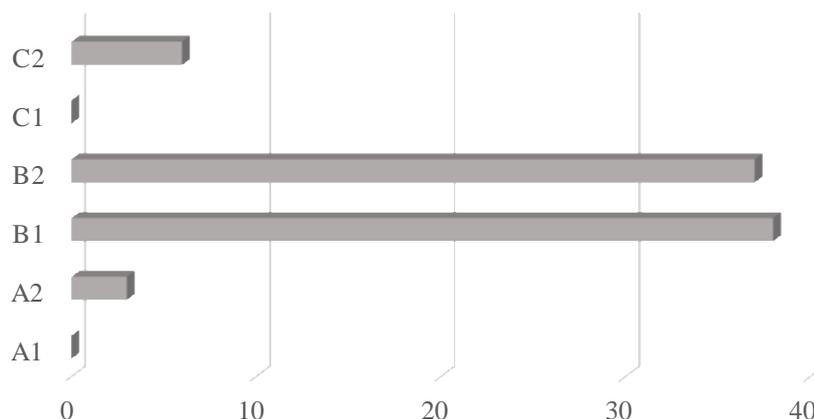


Figura 1. Distribución de los informantes en función de su nivel de dominio del español (según el MCER)

³ Según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER).

Tal y como refleja el gráfico anterior, en lo concerniente a los niveles A2 y C2 las respuestas han sido minoritarias (un 4 % y un 7 %, respectivamente). Por el contrario, la situación cambia en los niveles intermedios, con un 45 % de respuestas de nivel B1 y un 44 % de nivel B2.

Resultados respecto a la alternancia PPS/PPC

En este apartado, los aprendientes deben redactar dos intervenciones de un diálogo utilizando, según su propio criterio, el PPS por un lado y el PPC por otro. En la primera intervención, los elementos proporcionados son *estar, España y esta semana*. Esta última estructura enfatiza la relación del enunciado con el presente, lo que puede llevar al uso del PPC. De hecho, una amplia mayoría de los encuestados (95 %) ha respondido utilizando esta forma. El 5 % restante representa 5 casos repartidos de la siguiente manera: un caso en el nivel A2, dos en B1 y uno en C2.

En cuanto a la segunda intervención del diálogo, en esta ocasión los elementos proporcionados a modo de guía son los siguientes: *estar, España y hace unos años*. Al igual que sucede con el enunciado previo, la estructura principal que motiva el uso de un tiempo verbal concreto (en este caso el PPS) es el complemento, *hace unos años*. Efectivamente, la gran mayoría de los encuestados (un 96 %) se ha decantado por la variante de PPS, mientras que el PPC ha sido seleccionado por un 4 % de los informantes (lo que equivale a un total de tres participantes de tres niveles distintos: A2, B1 y C2). En la siguiente figura, pueden observarse los resultados en cuanto a la selección del PPS y del PPC en las dos intervenciones que componen la actividad:

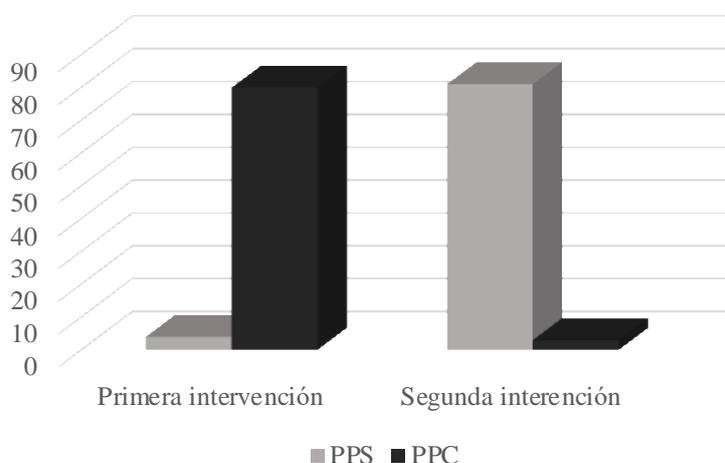


Figura 2. Resultados de la actividad 1 (sección II) en cuanto a la alternancia PPS/PPC

A la luz de estos datos, parece ser que el complemento temporal constituye un elemento que es de gran ayuda para los aprendientes checohablantes en la selección de los tiempos verbales respecto a la alternancia PPS/PPC. Así, los complementos que presentan la acción en un intervalo temporal abierto y relativamente reciente, como *esta semana*, parecen favorecer el uso de la forma compuesta, mientras que marcadores del tipo *hace unos años*, en los que la acción está claramente separada del MH, parecen promover la selección del PPS.

Resultados respecto a la alternancia PI/PPS

La alternancia PI/PPS se analizará a través de las respuestas de los informantes a dos actividades: creación de una narración a partir de un cómic y traducción inversa. En lo que respecta a la primera actividad, a nivel general se aprecia que el PI supone la opción mayoritaria en la narración con un total de 617 formas (54 %) frente a los 484 casos (43 %) de PPS:

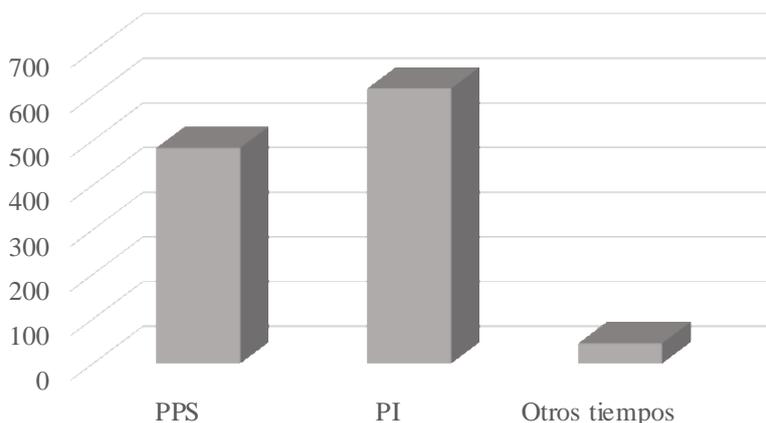


Figura 3. Principales tiempos verbales utilizados en la creación de la narración (actividad 1, sección III)

La tendencia a favor del PI se repite en todos los niveles salvo en el C2, donde el PI y el PPS aparecen con el mismo porcentaje de uso —concretamente, se han registrado 49 formas de cada tiempo en este nivel—.

Asimismo, es relevante examinar aquellos casos en los que los tiempos verbales que aparecen en las narraciones se han utilizado de una manera incorrecta. Para el estudio de estos casos, se pondrá el foco en dos tiempos verbales: el PI y el PPS. Así, el PI es el tiempo verbal de pasado que tiene un mayor porcentaje de usos erróneos (un 44 %, lo que se corresponde con 68 formas en total), seguido del PPS (con un 33 %, que equivale a 51 formas). Estas diferencias entre el PI y el PPS quedan reflejadas en la figura que aparece a continuación:

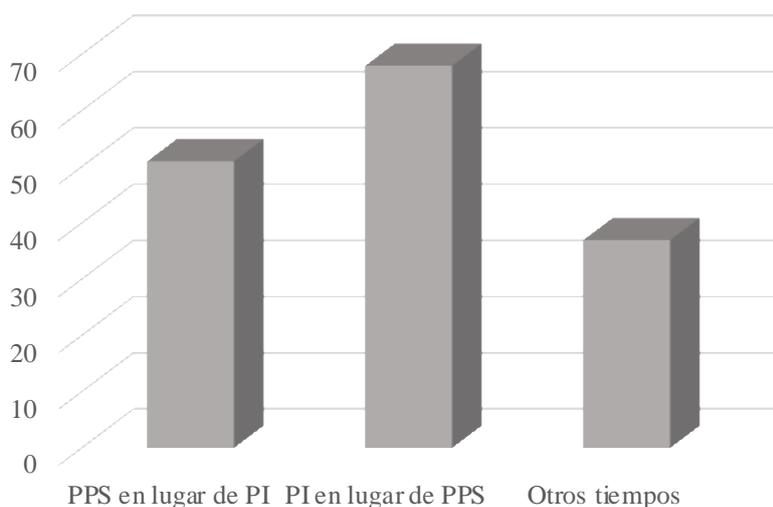


Figura 4. Principales errores en la creación de la narración (actividad 1, sección III)

Si se tiene en cuenta que el PI es, de hecho, el recurso más utilizado por los encuestados en las narraciones tanto de forma global como en los distintos niveles, no resulta sorprendente que también sea el tiempo verbal con un mayor porcentaje de uso erróneo. Concretamente, las formas de PI registradas que se alejan de la norma aparecen en aquellos casos en los que tanto la situación extralingüística como el contexto oracional motivan el uso del PPS. Por otro lado, los casos erróneos del PPS detectados corresponden a situaciones en las que distintos factores hacen más apropiado el uso del PI. Esta alternancia en las formas erróneas de ambos tiempos verbales puede ser un indicador de que, pese a que los aprendientes conocen los usos y valores de estos tiempos, aún no los han asimilado totalmente y experimentan dificultades para diferenciarlos en un contexto libre como esta narración.

Si se analiza esta tendencia en los distintos niveles de dominio, la situación es diferente. En el nivel A2, por ejemplo, los porcentajes de uso erróneo del PPS e PI no son tan similares. De hecho, el uso erróneo del PI supone una minoría (13 %) que está superada por el PPS (25 %). Por el contrario, la situación cambia en el nivel B1, donde los usos erróneos de presente constituyen una minoría (14 %) y los porcentajes de PI e PPS dominan el gráfico (36 % y 35 % respectivamente). Para terminar, la situación en los niveles B2 y C2 es relativamente similar. En ambos casos, no existen errores con el tiempo de presente, o estos tienen un porcentaje muy bajo, y el uso erróneo del PI iguala o supera al 50 %.

Estos datos permiten extraer diferentes conclusiones. Para empezar, es posible afirmar que el PI parece ser el tiempo verbal de pasado que mayores dificultades plantea para los aprendientes checohablantes en una narración. Los resultados de los niveles B2 y C2 refuerzan esta hipótesis. Asimismo, el hecho de que los porcentajes de formas erróneas de PI sean más bajos en los niveles A2 y B1, donde aumentan los usos de presente y de condicional, se debe probablemente a que en estas etapas se introducen los tiempos verbales de pasado y, por tanto, los aprendientes aún no los usan de una manera tan natural, lo que les lleva a decantarse por formas de presente o condicional.

En lo que respecta a la actividad de traducción, esta está compuesta por un enunciado que los hablantes deben traducir del checo al español:

- (6) Včera mně bylo doma takové horko, že jsem se rozhodl(a)
 Ayer me era en casa tan calor que decidí
 jet se projít. Procházet(a) jsem se celý den.
 ir a pasear. pasear.pas.imperf. todo día
 ‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando/Paseé todo el día’

En este análisis se tendrán en cuenta las traducciones de los informantes respecto a dos formas verbales: *bylo* (‘tenía’) y *procházet jsem se* (‘estuve paseando/paseé’). En cuanto al primer verbo, tal y como aparece en la traducción al español de (6), se esperaría que los hablantes transmitieran al español la forma de pasado imperfectivo *bylo* como *era*, dado que el PI es la forma prototípica de pasado para realizar descripciones. Sin embargo, la decisión entre el PPS y el PI no ha resultado tan clara, tal y como puede observarse en la siguiente figura:

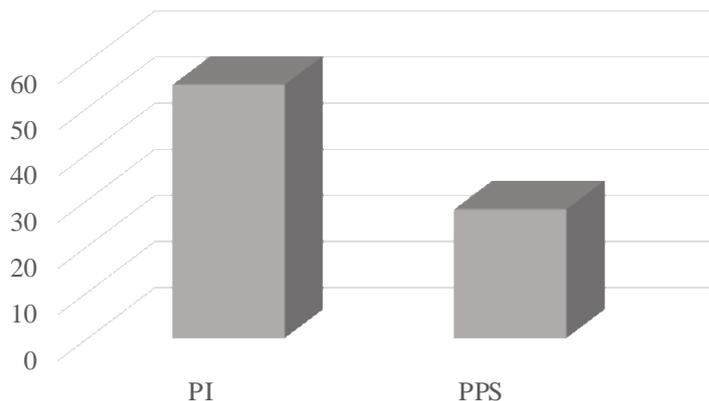


Figura 5. Resultados de la actividad 2 (sección III) en cuanto a la traducción de *bylo*

El uso del PI constituye la opción preferida por los aprendientes con un 66 % frente al 34 % del PPS. El conflicto entre ambas formas se refleja con mayor intensidad si se presta atención a los datos desglosados por niveles. Por un lado, el 100 % de los encuestados de A2 ha optado por utilizar el PI. No obstante, en los niveles B1 y C2 pese a que el PI sigue siendo mayoría, el porcentaje de uso del PPS aumenta hasta el 42 % y 33 %, respectivamente. Por último, en el nivel B2, la situación se invierte y el PPS representa una amplia mayoría con un porcentaje considerablemente alto (73 % frente al 27 % de uso del PI). En suma, los datos parecen indicar que mientras que en el nivel A2 se impone el PI —la opción más canónica para una descripción en pasado— en el resto de niveles los hablantes están divididos entre el PI y el PPS. De hecho, este último tiempo constituye la opción mayoritaria en el nivel B2.

Por otro lado, se analizarán a continuación las traducciones de los aprendientes para la forma verbal *procházel(a) jsem se* ('estuve paseando / paseé'). En este caso, la presencia en la oración del complemento *celý den* ('todo el día') marca de manera muy clara la duratividad de la acción y conduce en checo al uso del pasado imperfectivo. Como se ha señalado, este tiempo verbal suele equipararse por analogía y de manera errónea al PI en español. Sin embargo, pese a tratarse de una acción durativa, el hecho de que sea completa, esté delimitada y se encuadre en un periodo de tiempo terminado motiva en español el uso del PPS. Sin embargo, la elección no parece ser tan clara para los aprendientes checohablantes:

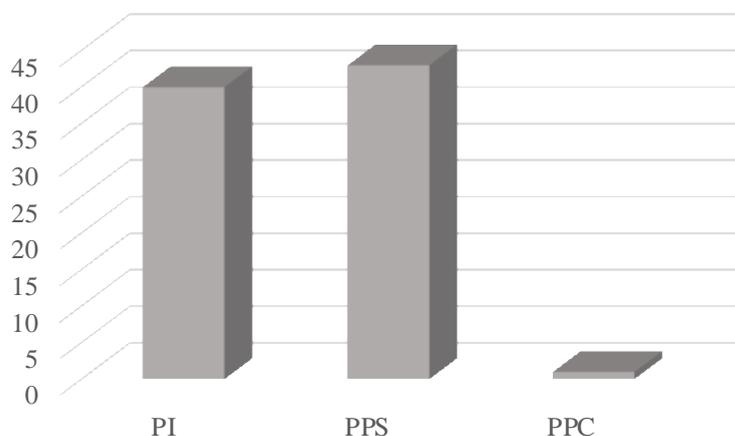


Figura 6. Resultados de la actividad 2 (sección III) en cuanto a la traducción de *procházel(a) jsem se*

A pesar de que a nivel general la opción de PPS resulta estrictamente mayoritaria, esta representa tan solo el 51 % frente al 48 % de respuestas con PI. Si se analizan los datos desglosados por niveles, el conflicto entre ambas formas aumenta. Mientras que en A2 el 100 % de los encuestados ha optado por la variante más apropiada de PPS, en el otro extremo, los aprendientes de nivel C2 se decantan por el PI (con un 67 % de frecuencia). En lo que respecta a los niveles B, en B1 el tiempo verbal más utilizado es de nuevo el PI (con un 58 %), mientras que en B2 la tendencia vuelve a invertirse y en este caso la variante mayoritaria es el PPS con un 84 %. En otras palabras, no se aprecia una tendencia clara ni preferencias por un tiempo verbal en particular, ya que la situación cambia drásticamente de un nivel a otro. Por consiguiente, los datos permiten extraer una conclusión: incluso en los niveles más avanzados, en aquellos casos en los que los criterios de gramaticalización del sistema verbal checo y español entran en conflicto, la selección verbal se vuelve mucho más compleja.

En lo concerniente a la actividad 3 de la sección III, en la que los informantes deben elegir entre *era* y *fue* en función del tipo de situación presentada en distintos diálogos, no se han obtenido resultados llamativos. En todos los casos los participantes han seleccionado el tiempo verbal esperado —dependiendo de si se trata de una descripción, lo que lleva al uso del PI, o de un evento inserto en un intervalo alejado del MH, en cuyo caso la opción idónea sería el PPS—. La frecuencia de selección del tiempo verbal esperado supera en todos los casos el 86 % y llega a alcanzar 99 %, lo que indica que los aprendientes checohablantes no parecen tener dudas respecto a la alternancia PPS/PI en tareas de completación de huecos.

Resultados respecto a los valores secundarios del PI

Finalmente, la última sección de la encuesta se centra en el PI y en sus valores secundarios, concretamente en la expresión de la cortesía y las previsiones frustradas. Este bloque consta de una única actividad abierta en la que los aprendientes deben redactar un diálogo siguiendo unas instrucciones que motivan los usos ya mencionados del PI. A la luz de los datos, parece ser que las dos opciones principales para la expresión de la cortesía son el presente de indicativo y el condicional simple (con un 43 % y un 40 %, respectivamente):

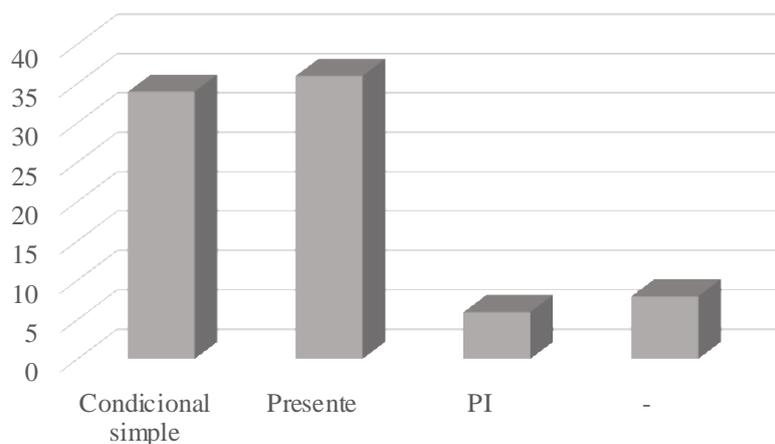


Figura 7. Resultados de la actividad 1 (sección IV) en cuanto a la expresión de la cortesía

Como puede apreciarse en la figura anterior, aunque a nivel general se han registrado variantes en PI, estas tan solo representan un 7 % del porcentaje total. Así, es posible concluir que, si se asume que el presente no puede expresar por sí solo cortesía, el condicional simple constituye entonces el tiempo verbal más utilizado por los aprendientes que realmente puede transmitir dicho valor. De hecho, el condicional simple en este tipo de contextos suele usarse con más frecuencia incluso que el PI, si bien ambos mecanismos se alternan en algunas construcciones, tal y como señala Borrego Nieto *et al.* (2013: 44).

La segunda intervención del diálogo ha sido diseñada con el fin de que los aprendientes hagan uso del PI con valor de previsión frustrada. En lo que respecta a la selección temporal, no parece haber una preferencia clara por ningún tiempo verbal:

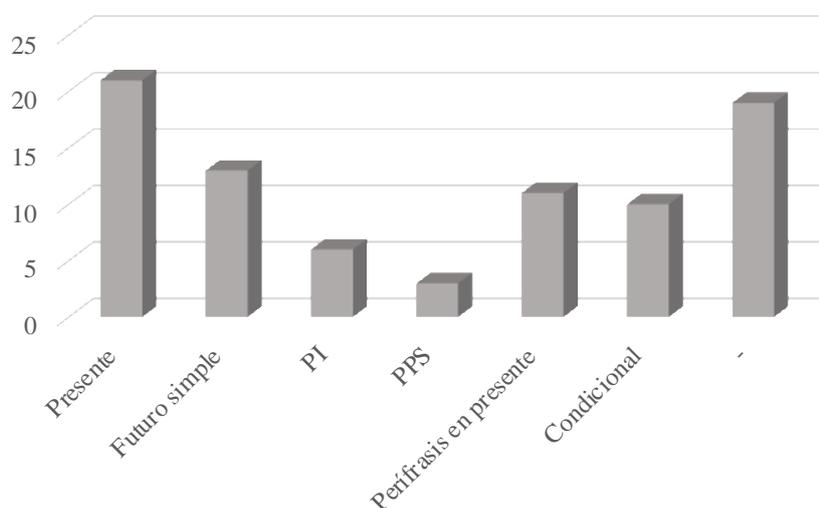


Figura 8. Resultados de la actividad 1 (sección IV) en cuanto a la expresión de una previsión frustrada

La variante de presente de indicativo constituye la opción mayoritaria globalmente (39 %) y una de las variantes principales en los datos desglosados por niveles. La segunda opción con mayor porcentaje de uso (23 %) se corresponde con la categoría representada por un guion (-), que recoge los casos en los que se ha producido una omisión del matiz de previsión frustrada. El bajo índice de uso del PI en esta actividad indica que no se trata de un valor que tenga un gran peso dentro del aula de español.

Discusión de los resultados

El análisis que se ha llevado a cabo en las páginas anteriores contempla dos variables: la lengua materna de los informantes, por un lado, y su nivel de dominio de español, por el otro. Si bien todos los participantes en la prueba tienen el checo como lengua materna, existe heterogeneidad en cuanto a su nivel de español. A lo largo del análisis, se han tenido en cuenta las respuestas correspondientes a todos niveles recogidos en la figura 2 (A2, B1, B2 y C2). Esta decisión se basa en otros estudios previos cuyo procedimiento es similar —Villayandre (2006), Klee y Face (2006) y Mao (2009), entre otros—. No

obstante, en lo que respecta a esta investigación, es recomendable tratar los resultados de los niveles A2 y C2 con cautela, debido a que existe un desequilibrio entre estos grupos y los de B1 y B2. Concretamente, A2 y C2 engloban tan solo a un 20 % de los participantes. El 80 % restante se agrupa en las categorías B1 y B2.

En términos generales, el desempeño de los informantes en las actividades de compleción de huecos (ya sea en la sección II o en la III) muestra unos resultados que van en consonancia con los patrones de uso tradicionales del PPS, del PPC y del PI. En lo que respecta al primer ejercicio de la sección II, cuyos resultados permiten estudiar la alternancia PPS/PPC, los datos recabados subrayan la importancia del complemento temporal a la hora de seleccionar la forma simple o la compuesta. Este papel determinante del marcador de tiempo ya ha sido señalado por autores previos, en investigaciones basadas no solo en la adquisición del español como lengua extranjera sino también en el discurso de nativos de la variedad peninsular (Kempas, 2009).

En cuanto a la traducción inversa, esta tarea constituye uno de los principales obstáculos de los informantes para completar el cuestionario. En efecto, los resultados obtenidos muestran errores considerables que parecen aumentar a medida que crece el nivel de dominio de español. En cuanto a las causas de esta dificultad, en las investigaciones sobre la adquisición de español como lengua extranjera parece existir una tendencia a la atribución de gran parte de los errores a una transferencia de la L1 de los informantes. No obstante, esta decisión puede tener consecuencias negativas, tal y como indica Fernández (2009: 52-53):

Se observa, también, que en algunos trabajos, especialmente en memorias de máster, se produce una simplificación en la explicación de los errores, atribuyéndolos —yo diría forzosamente— a la interferencia de la LM, incluso en los casos en los que en la LM no existe la estructura paralela al error. Sin negar la interferencia como estrategia interlingüística, ese reduccionismo es una vuelta atrás que obvia la indagación de otras estrategias propias del proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua, estrategias y proceso abordables tanto en el descubrimiento progresivo e interiorización de los recursos lingüísticos como en el desarrollo de las actividades comunicativas (interacción, comprensión y expresión orales y escritas). Y todo ello en diferentes niveles y contextos.

Asimismo, diversos trabajos llevados a cabo con lenguas tipológicamente cercanas al español parecen haber demostrado que la tendencia a transferir de la L1 no siempre es automática (Fessi, 2017). Sin embargo, las diferencias en los criterios de configuración temporal entre el español y el checo sugieren que las dificultades que han experimentado los informantes en los ejercicios de traducción se deben a la influencia de su L1 —si no enteramente, al menos en parte—. Llevar a cabo la selección temporal en español de acuerdo con los criterios de la L1, en lugar de utilizar aquellos propios del español, supone una reducción del esfuerzo cognitivo que los hablantes deben invertir (Mao, 2017).

Por su parte, la narración a partir de un cómic ha ofrecido resultados especialmente interesantes en relación con los errores prototípicos de los aprendientes checos a la hora de crear un relato en pasado. Si bien el PI tiende a ser la opción de pretérito mayoritaria, al desglosar los resultados según el nivel de los informantes se aprecia cómo a medida que aumenta el dominio de español, crecen los porcentajes de uso erróneo de este tiempo. Cabe destacar que esta misma situación se ha detectado en el ejercicio de traducción inversa respecto al verbo *bylo*, aunque en este caso es el uso erróneo del PPS el que aumenta en los niveles C.

Tanto en el ejercicio de traducción como en el de narración, los errores cometidos por los informantes pueden ser analizados desde diferentes perspectivas, que incluyen los criterios etiológico y pedagógico —de acuerdo con Vázquez (*apud.* Quiñones, 2009)—. En lo que respecta a la dimensión etiológica, asumiendo que los errores detectados se deben en parte a la diferencia en los criterios de configuración temporal entre el español y el checo, estos entrarían en la categoría de errores interlinguales. Pedagógicamente, las altas cifras de PI en lugar de PPS y viceversa parecen indicar que esta alternancia errónea es un fenómeno colectivo, en este caso propio del conjunto de aprendientes checohablantes y, quizá, de los estudiantes cuya L1 pertenezca al grupo de lenguas eslavas (Tellez-Perez, 2021). Si bien los errores localizados en los niveles B podrían ser transitorios, gran parte de estos parecen haberse fosilizado y han sido detectados en las respuestas de hablantes de nivel C2. Analizar la tipología de los errores de los aprendientes es beneficioso y permite profundizar sobre (Baralo, 2009, 2017): distintas corrientes teóricas; los procesos de adquisición en general; la influencia de la L1; la construcción de la interlengua y sus procesos cognitivos; recursos pedagógicos en escuelas y universidades; etc.

Finalmente, la última actividad del cuestionario tiene como objetivo comprobar el grado de interiorización de determinados valores secundarios del PI mediante la creación de un diálogo breve. En este caso, los resultados obtenidos sugieren que estos usos no tienen un papel relevante en el aula. Estas conclusiones no resultan llamativas, puesto que, como apuntan diversas gramáticas —por ejemplo, Borrego Nieto *et al.* (2013)—, lecturas como la cortesía o la previsión frustrada no forman parte del significado nuclear del PI.

Conclusiones

La variada tipología de actividades seleccionada para este estudio ha permitido analizar el desempeño de checohablantes aprendientes de español a la hora de usar determinadas estructuras de pasado. Se pueden extraer las siguientes conclusiones:

- La lengua materna puede influir de forma considerable en el aprendizaje de español en contextos checohablantes.
- La diferencia en los criterios de configuración temporal de los sistemas verbales checo y español parece influir de forma directa en parte de los usos erróneos del colectivo de aprendientes checohablantes.
- Los valores secundarios de los tiempos verbales estudiados tienen un escaso peso en la enseñanza de español.
- El tipo de actividad al que se enfrenten los aprendientes puede determinar su desempeño de forma significativa.

En cuanto a la influencia de la L1 en el proceso de aprendizaje de un idioma, esta idea está ampliamente aceptada en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, de ahí que la L1 de los aprendientes sea un factor al que los docentes deben prestar especial atención. Así, sería recomendable que estos conociesen al menos nociones básicas de la lengua de sus aprendientes y también aquellos aspectos que puedan diferir en gran medida de la lengua que se imparte. En el caso de los aprendientes checohablantes de español, los datos obtenidos en este estudio parecen confirmar esta idea. De hecho, de la misma forma que se ha registrado en otros casos (*cf.* Juan-Garau, 2014), las decisiones tomadas por los informantes indican que la L1 puede ser beneficiosa o perjudicial para

el aprendizaje según el contexto. Estas consecuencias negativas se aprecian especialmente en el uso de los tiempos verbales de pasado analizados en el presente trabajo.

Tal y como se indicó previamente, dentro de la enseñanza de español en contextos eslavos, existe una tendencia a crear analogías entre los tiempos verbales de la L1 y del español. Si bien en las fases iniciales esta práctica puede ser beneficiosa (para agilizar el aprendizaje y conseguir un uso más natural de estas formas por parte de los aprendientes), a largo plazo parece no ser recomendable. Más concretamente, la alternancia PPS/PI constituye una de las principales dificultades de estos hablantes a la hora de aprender español y es una de las parcelas de la lengua donde se aprecian con mayor claridad los errores fruto de la influencia de la L1. A pesar de que en ciertas situaciones pueden surgir correspondencias entre los usos de los tiempos verbales españoles y checos, estas coincidencias son puntuales, por lo que establecer sistemáticamente analogías provoca la creación de falsas equivalencias y la fosilización de errores. Esta idea también ha sido recogida por Mao (2009).

En lo que respecta al español, la creación de analogías resulta una cuestión doblemente compleja, debido a la gran dispersión de la lengua. En efecto, además de ser perjudicial para el desempeño de los informantes, como indican los datos de esta investigación, la simplificación de los valores de distintos tiempos de pasado — especialmente del PPC— obvia usos propios de distintas zonas del territorio hispanohablante (Soler Montes, 2017).

Respecto al desempeño de los aprendientes en el uso de los valores secundarios del PI, los datos parecen indicar que estos no tienen una gran presencia en el aula de ELE, independientemente del nivel de dominio de la lengua. Dado que estos valores tienen un porcentaje de uso relativamente alto en el plano coloquial, sería recomendable incorporarlos durante el aprendizaje o incidir más en ellos.

Por otro lado, es posible extraer conclusiones del propio cuestionario y de la forma en que los aprendientes han completado las distintas actividades. Los ejercicios presentados a los informantes son de tipología variada: completación de huecos, creación de narraciones y diálogos, traducción, etc. Resulta llamativo el hecho de que las respuestas de los aprendientes varíen considerablemente en función del tipo de ejercicio al que se enfrenten. Así, se han dado numerosos casos de encuestados que han resuelto correctamente y con relativa facilidad las actividades cerradas, mientras que en la creación de la narración o del diálogo experimentaban dificultades para poder completar la tarea y el uso de los tiempos verbales en muchas ocasiones era inadecuado. Este fenómeno indica que para este colectivo de aprendientes resulta más fácil y claro responder a actividades de tipo cerrado. Es por ello por lo que supone un acierto incluir ambos tipos de ejercicios en la enseñanza de español como lengua extranjera. En este estudio, si tan solo se hubieran planteado actividades cerradas, se podría haber concluido que la gran mayoría de hablantes apenas experimenta dificultades en el uso de estos tiempos verbales. Sin embargo, cuando los aprendientes debían crear las frases ellos mismos, se ha detectado un mayor número de errores que, en muchas ocasiones, se relaciona con los usos más básicos de estos pretéritos.

Igualmente, se puede extrapolar esta última conclusión al día a día en el aula de español. Si un docente que trabaje con este colectivo de aprendientes se limita a practicar tan solo actividades de tipo cerrado, podría pasar por alto errores que los aprendientes cometerían en actividades abiertas, donde ellos mismos deben crear un contexto y diferenciar entre los valores de un tiempo verbal u otro. Detectar este tipo de errores es esencial en el proceso de aprendizaje. Por consiguiente, sería recomendable

que los docentes ampliasen el catálogo de actividades utilizadas en el aula para cubrir la mayor cantidad de situaciones posibles.

En suma, este estudio constituye una aportación a la lingüística aplicada de ELE con aprendientes checohablantes. A través de distintas actividades y de un análisis pormenorizado del desempeño de los informantes, se han establecido diversas conclusiones cuyo objetivo es contribuir a mejorar el proceso de aprendizaje de este colectivo.

Referencias bibliográficas

AZPIAZU, Susana, 2014, “Del perfecto al aoristo en el antepresente peninsular: un fenómeno discursivo”, en AZPIAZU, S., *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Lugo, AXAC, pp. 17-30.

AZPIAZU, Susana, 2019. *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español: estudio sincrónico y dialectal*. Berlín, Walter de Gruyter. ISBN: 978-311-063298-9.

BARALO, Marta, 2009, “A propósito del Análisis de errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 27-31.

BARALO, Marta, 2017, “Significado psicolingüístico y didáctico de los datos empíricos sobre la adquisición del sistema verbal en español no nativo”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

BOSQUE, Ignacio y GUTIÉRREZ-REXACH, Javier, 2009. *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid, Akal. ISBN: 978-84-460-2227-5.

BORREGO NIETO, Julio; DOMÍNGUEZ GARCÍA, Lorena; LUCAS, Sheila; RECIO DIEGO, Álvaro y TOMÉ CORNEJO, Carmela, 2013. *Gramática de referencia para la enseñanza de español: La combinación de oraciones*. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca. ISBN: 978-84-9012-375-1.

BULL, William Emerson, 1968. *Time, Tense and the Verb. A Study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley, University of California Press.

BUSTOS GISBERT, José Manuel, 2011, “Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 29, pp. 7-41.

CADIerno, Teresa, 2000, “The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners”, *Spanish Applied Linguistics*, 4, pp. 1-53.

CARTAGENA, Nelson, 1999, “Los tiempos compuestos”, en BOSQUE, I. y DEMONTE, V., *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. 2, Barcelona, Espasa, pp. 2935-2975.

VILLAYANDRE, Milka (ed.), 2006. *Actas del XXXV Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*. León, Universidad de León.

DROSDOV, Tatiana, 2002, “Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias”, *Eslavística Complutense*, 2, pp. 33-44.

FERNÁNDEZ, Sonsoles, 2009, “Interlengua y aprendizaje/adquisición del español”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5, pp. 50-54.

FESSI, Inés, 2017, “Adquisición y transferencia de tiempo y aspecto en español como L3”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

GILI GAYA, Samuel, 1961. *Curso superior de sintaxis española*. Madrid, Vox. ISBN: 8471533073.

KLEE, Carol y FACE, Timothy (eds.), 2006. *Selected Proceedings of the 7th Conference on the Acquisition of Spanish and Portuguese as First and Second Languages*. Somerville, Cascadilla Proceedings Project.

GÜELL, Lourdes, 1998. *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.

JUAN-GARAU, María, 2014, “Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 17, pp. 75-77.

KEMPAS, Ilpo, 2006. *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral. Helsinki, Universidad de Helsinki.

KEMPAS, Ilpo, 2009, “El uso prehodiernal del pretérito perfecto desde el punto de vista de la deixis personal”, *Neuphilologische Mitteilungen*, 110, pp. 177-196.

MAÑAS, Iban, 2011, “Dos maneras de viajar al pasado. Estudio comparativo de la expresión del pasado en ruso y español”, *Cuadernos de Rusística Española*, 7, pp. 29-40.

MAO, Pei-Wen, 2009, “La aspectualidad en la Interlengua de estudiantes taiwanesas de ELE. Un estudio empírico sobre la dicotomía pretérito indefinido/pretérito imperfecto”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, pp. 87-103.

MAO, Pei-Wen, 2017, “Distinción aspectual para los sinohablantes de ELE”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

MOLKOVA, Svetlana, 2017. *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes*. A Coruña, Universidade Da Coruña.

MONTRUL, Silvina y SLABAKOVA, Roumyana, 1999, “The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect”, en PEREZ-LEROUX, A. T. y LICERAS, J., *The Acquisition of Spanish Morphosyntax*, Países Bajos, Kluwer Academic Publishers.

[NGLE] Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011. *Nueva gramática básica de la lengua española*. Barcelona, Espasa.

QUIÑONES, Virginia, 2009, “El análisis de errores en el campo de ELE. Algunas cuestiones metodológicas”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 5, pp. 1-16.

RAMSEY, Violeta, 1990. *Developmental stages in the acquisition of the perfective and the imperfective aspects by classroom L2 learners of Spanish*. Tesis doctoral. Oregón, Universidad de Oregón.

ROJO, Guillermo, 1974, “La temporalidad verbal en español”, *Verba*, 1, pp. 68-149.

SÁNCHEZ CASTRO, Marta, 2008, “Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado”, *RedELE*, 13.

SOLER MONTES, Carlos, 2017, “La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera”, en AINCIBURU, M.C., *La adquisición del sistema verbal del español*, Berna, Peter Lang.

TELLEZ-PEREZ, Clara, 2021, “Análisis del sistema verbal español y ruso: el uso de los tiempos de pasado en un estudio con aprendientes rusohablantes”, en QUIJADA VAN DEN BERGHE, C. y GÓMEZ ASENCIO, J. J., *Los pretéritos perfectos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas. Colección Bibliotheca Philologica*, Madrid, Arco/Libros, 385-408.

TI CHAU, Tran, 1975, “Error Analysis, Contrastive Analysis and student perception”, *IRAL*, 13, pp. 119-144.

VEIGA, Alexandre, 2011, “El ‘pretérito perfecto’ español y la noción temporal de ante-presente”, *Romanica Cracoviensia*, 11, pp. 433-448.

VEIGA, Alexandre, 2014, “La anterioridad del ‘pretérito perfecto’”, en AZPIAZU, S., *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*, Lugo, AXAC, pp. 147-177.

WESTERHOLM, David, 2009. *Funciones del pasado en los sistemas verbales español y ruso*. Göteborgs, Institutionen för språk och litteratur (Göteborgs universitet).