

**Distribución de los Pretéritos Indefinido e Imperfecto de  
Indicativo en narraciones de aprendientes de E/LE greco  
– chipriotas**

María Victoria Soulé

Memoria de investigación para la obtención del DEA dirigida por la  
Dra. Mari Luz Gutiérrez Araus

Departamento de Lengua Española y Lingüística General

Facultad de Filología

Universidad Nacional de Educación a Distancia

Noviembre de 2011

## **Agradecimientos**

Este trabajo no hubiera sido posible sin la dirección de la Dra. Mari Luz Gutiérrez Araus, quien de modo paciente ha contestado una y cada una de mis preguntas e inquietudes y me ha enseñado sobre todas las cosas el significado de la palabra *investigación*. Por ello quiero expresarle mi gratitud sincera.

También quiero expresar mi agradecimiento a los Dres. Antonio Domínguez Rey y M<sup>a</sup> Antonieta Andión Herrero ya que a través de sus cursos del período de docencia pude adquirir conocimientos de un gran valor a la hora de elaborar este trabajo.

Agradezco asimismo al profesor Memnon Pierides, director del *State Institute for Further Education* en Chipre, ya que sin su intervención ante el ministerio de educación chipriota no hubiera sido posible realizar las pruebas de obtención de datos.

Quiero también agradecer a la profesora Mercedes Elías y a los estudiantes que han participado de forma desinteresada en este estudio. Por y para ellos se ha realizado este trabajo.

Por último, pero no por ello menos importante, le doy las gracias a Haris por su constante e incondicional apoyo y a mis padres, quienes a pesar de los muchos kilómetros que nos separan me han transmitido y me siguen transmitiendo su confianza.

*Abreviaturas utilizadas en el trabajo*

AC = Análisis Contrastivo

AE = Análisis de Errores

ASL = Adquisición de Segundas Lenguas

IL = Interlengua

L2 = Lengua Segunda

LE = Lengua Extranjera

LM = Lengua Materna

LO = Lengua Objeto

MCER = Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

RAE = Real Academia Española

# Índice

Introducción.....	7
-------------------	---

## **CAPÍTULO I: Estudios sobre la distinción imperfecto/indefinido–**

<i>paratatikós/aoristos</i> .....	11
1.1. Categorías empleadas en la descripción de los pretéritos imperfecto e indefinido .....	11
1.1.1. La temporalidad verbal.....	11
1.1.2. El aspecto.....	13
1.1.3. Modo de acción.....	16
1.1.4. Perspectiva discursiva.....	19
1.2. Categorías empleadas en la descripción del <i>paratatikós</i> y el <i>aoristo</i> griego.....	21
1.2. 1. El aspecto en la distinción <i>paratatikós/ aoristo</i> .....	21
1.2.2. La temporalidad en la distinción <i>paratatikós/ aoristo</i> .....	22
1.3. Sumario.....	23

## **CAPÍTULO II: Diferencias y similitudes entre la distinción indefinido/imperfecto – aoristo/paratatikós.....**

2.1. Caracterización de los verbos de estado en el sistema verbal español y griego.....	25
2.1.1. Los verbos de estado en el sistema verbal español.....	25
2.1.2. Los verbos de estado en el sistema verbal del griego moderno.....	28
2.2. Cambios de semánticos experimentados por los estados en indefinido.....	29
2.2.1. Predicados estativos ingresivos: <i>ser</i> y <i>estar</i> .....	30
2.2.2. <i>Saber</i> .....	32
2.2.3. <i>Conocer</i> .....	33
2.2.4. <i>Gustar</i> .....	34
2.2.5. <i>Haber</i> .....	35
2.2.6. Predicados estativos egresivos: <i>tener</i> .....	35
2.2.7. Predicados persistentes: <i>poder</i> y <i>querer</i> .....	37
2.3. Cambios del lexema verbal para la expresión activa de los estados en el sistema verbal griego.....	38
2.3.1. <i>Ser, estar</i> y <i>haber</i> en el sistema verbal griego.....	39
2.3.2. <i>Saber</i> y <i>conocer</i> en el sistema verbal griego.....	41

2.3.3. <i>Tener</i> en el sistema verbal griego.....	42
2.3.4. Comportamiento de los verbos de estado permanente en el sistema verbal griego..	44
2.4. Sumario.....	44
<b>CAPÍTULO III: Estudios sobre la adquisición de segundas lenguas</b> .....	46
3.1. Precisiones terminológicas.....	46
3.1.1. Lengua segunda (L2) y Lengua extranjera (LE).....	46
3.1.2. Adquisición y aprendizaje.....	47
3.2. Análisis contrastivo (AC).....	47
3.3. Análisis de errores (AE).....	49
3.4. Interlengua (IL).....	51
3.5. El modelo del Monitor.....	52
3.6. Más allá del modelo del Monitor.....	53
3.7. Sumario.....	54
<b>CAPÍTULO IV: Metodología y presentación del corpus</b> .....	55
4.1. Método de análisis y presentación de datos.....	55
4.2. Las hipótesis.....	56
4.3. Las pruebas de obtención de datos.....	57
4.4. Descripción de los participantes .....	58
4.5. Sumario.....	60
<b>CAPÍTULO V: Análisis de la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido en las narrativas greco-chipriotas</b> .....	62
5.1. Descripción y análisis de los resultados de las pruebas de expresión escrita: el uso de las formas verbales en las narraciones de los aprendientes greco-chipriotas.....	63
5.1.2. Acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal.....	63
5.1.3. Asociación de los pretéritos imperfecto e indefinido con el lexema verbal .....	67
5.1.3.1. Era – Fue.....	71
5.1.3.2. Estaba – Estuvo.....	71
5.1.3.3. Había – Hubo.....	72
5.1.3.4. Tenía – Tuvo.....	72

5.1.4. La organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido en los textos narrativos.....	73
5.2. Descripción y análisis de los resultados de las pruebas de expresión oral: el uso de las formas verbales en las narraciones de los aprendientes greco-chipriotas.....	76
5.2.1. Acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal.....	78
5.2.2. Asociación de los pretéritos imperfecto e indefinido con el lexema verbal.....	81
5.2.2.1. Era – Fue .....	83
5.2.2.2 Estaba – Estuvo.....	84
5.2.2.3. Había – Hubo.....	85
5.2.2.4. Tenía – Tuvo.....	85
5.2.2.5. Sabía – Supo.....	86
5.2.3. La organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido en las producciones orales .....	86
5.3. Algunas consideraciones sobre la perífrasis durativa <i>estaba</i> + <i>gerundio</i> en las pruebas de expresión escrita y oral.....	89
5.4. Sumario.....	91
Conclusiones .....	93
Anexo 1.....	100
Anexo 2.....	102
Anexo 3.....	105
Anexo 4.....	123
Bibliografía.....	130

## Introducción

El auge que ha experimentado la enseñanza del español en los últimos decenios se ha visto reflejado recientemente en la isla de Chipre, donde desde hace algunos años nuestra lengua figura en el currículo de lenguas extranjeras que de forma opcional pueden elegir los alumnos de bachillerato. El aumento de la demanda de la enseñanza del español también se ha hecho evidente en la proliferación de instituciones privadas dedicadas a esta labor y en la inauguración del *Aula Cervantes* creada en febrero de 2011. Sin embargo, este creciente interés por nuestra lengua no ha sido acompañado por una reflexión sobre las necesidades de los aprendientes greco – chipriotas, con excepción de las *Jornadas Didácticas de Formación de Español como Lengua Extranjera* que se vienen celebrando en la Universidad de Chipre desde el año 2009.

Si nos ceñimos al campo de las investigaciones sobre los tiempos de pasado, exceptuando el estudio comparativo entre el español y el griego moderno llevado a cabo por Eleni Leontaridi (2001), nos encontramos ante un paisaje casi desértico en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza/ aprendizaje del español por aprendientes grecófonos.<sup>1</sup>

En este contexto surgió mi interés por la investigación sobre la enseñanza/ aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido. Durante los tres años en que tuve la oportunidad de ejercer como profesora de español en la isla de Chipre pude constatar, con asombro, que la dificultad que representa la adquisición de los mencionados tiempos para los aprendientes de español en general no es ajena a los estudiantes greco – chipriotas. Y digo “con asombro” puesto que si bien en el griego moderno la distinción imperfecto/ indefinido no supone un objeto de estudio completamente desconocido ya que, como veremos, esta lengua posee dos tiempos verbales que pueden equipararse a los tiempos españoles mencionados, la función de aquellos en el sistema verbal del griego moderno no puede considerarse equivalente. Y a esta falta de paralelismo en el funcionamiento de los tiempos de pasado se debe añadir el que un gran número de verbos de estado en griego moderno no establece una distinción morfológica en sus formas de pasado.

Teniendo en cuenta estos factores, este trabajo aspira a resolver las siguientes cuestiones: en primer lugar, ampliar el estudio comparativo realizado por Leontaridi, atendiendo a los

---

<sup>1</sup> Un intento por llevar al campo de la lingüística aplicada las investigaciones del campo teórico ha sido realizado por Ana Isabel Ron (2005) quien ha trabajado sobre las dificultades de aprendientes griegos de nivel intermedio en el uso de los pretéritos imperfecto e indefinido.

fenómenos que no han sido desarrollados por esta autora, tales como la problemática que suponen los verbos de estado en el sistema español y en el griego moderno en cuanto a la distinción imperfecto/ indefinido. Y en segundo lugar, observar si las diferencias entre ambas lenguas implican una dificultad en el aprendizaje de los mencionados tiempos o si por el contrario dichas dificultades deben ser atribuidas a otros factores y no solo a la interferencia de la lengua materna.<sup>2</sup>

Por consiguiente, para desarrollar el segundo punto hemos realizado un estudio de campo con aprendientes greco – chipriotas de español de los niveles A2, B1, B2 y C1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante MCER). Con este estudio pretendemos responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué grado de influencia ejerce la LM en el aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido? ¿En qué contextos se registran dificultades? ¿Cuáles son las causas de estas dificultades? Y finalmente, ¿De qué manera evolucionan las IL de los aprendientes greco-chipriotas en su desarrollo hacia la LO?

Para responder a estos interrogantes nos hemos servido de las herramientas que proporcionan el método del *Análisis Contrastivo* (AC) y el *Análisis de Errores* (AE). Creemos que si bien ambas metodologías parten de presupuestos teóricos opuestos, pueden emplearse conjuntamente para evaluar desde diferentes ángulos los resultados obtenidos en nuestras pruebas de obtención de datos. De este modo, hemos estructurado el trabajo en cinco capítulos en los que se coordinan diferentes elementos para analizar las mencionadas pruebas.

En el capítulo I presentamos los análisis más relevantes de la distinción imperfecto/indefinido y *paratatikós/ aoristo* llevados a cabo en el último siglo. Para ello presentamos las categorías de temporalidad verbal, aspecto, modo de acción y perspectiva discursiva. Creemos que es necesario examinar la validez estas categorías por tres razones: en primer lugar, para establecer las semejanzas y diferencias entre los sistemas de las dos lenguas. En segundo lugar, para aplicar estas categorías en el análisis de las pruebas de obtención de datos, es decir, como determinantes de los contextos en los que los aprendientes presentan dificultades. Y en tercer lugar, para evaluar la presentación de los mencionados pretéritos en los materiales didácticos utilizados por los participantes de esta investigación.

---

<sup>2</sup> En adelante LM.

En el capítulo II nos detenemos en el análisis contrastivo del grupo verbal constituido por los estados ya que tanto en español como en griego este grupo presenta particularidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de evaluar los datos obtenidos en nuestras pruebas. De este modo también pretendemos ampliar las aportaciones de Leontaridi antes mencionadas.

En el capítulo III desarrollamos de modo conciso algunas de las aportaciones más relevantes en el campo de la ASL que serán aplicadas tanto para las hipótesis que presentamos en el capítulo IV como para la descripción y análisis de las pruebas realizadas.

En el capítulo IV presentamos el corpus sobre el que se va a trabajar y la metodología empleada para esta labor. A su vez describimos a los participantes y desarrollamos las hipótesis que pretendemos comprobar con nuestro trabajo. Dichas hipótesis se sustentan en los interrogantes que antes hemos planteado.

En el capítulo V describimos y analizamos los datos obtenidos, para ello empleamos todos los elementos que constituyen los capítulos precedentes. Procedemos introduciendo los datos cuantitativos obtenidos para pasar luego a un análisis cualitativo de los mismos.

Por último, exponemos las conclusiones de nuestro trabajo, conclusiones que esperamos corroboren las ideas que se hayan ido argumentando a lo largo de los capítulos.

En los anexos ofrecemos las pruebas de obtención de datos (anexo 1), los datos cuantitativos obtenidos mediante estas pruebas (anexo 2), el corpus también obtenido a partir de dichas pruebas (anexo 3) y algunas consideraciones sobre el paradigma verbal del griego moderno para que aquel lector no familiarizado con la lengua griega pueda comprender con mayor facilidad el análisis realizado en este trabajo (anexo 4).

Finalmente, quisiéramos cerrar esta sección con unas palabras de Brown y Rodgers puesto que creemos que reflejan la intención de nuestro trabajo:

Researchers see their work as important, of great relevance to practice. Yet to teachers their research often seems to be remote from their practical world of teaching; research is done by people called researchers, teaching done by people called teachers. But most researchers do teach and most teachers can, and we maintain should, also be researchers. (Brown & Rodgers, 2002: 1)

De este modo, pretendemos realizar desde nuestro estudio aportaciones prácticas para el mundo de la enseñanza. Deseamos que la investigación realizada tenga repercusiones reales y

que contribuya de modo significativo a facilitar la labor del docente de aprendientes greco – chipriotas en una tarea tan compleja como lo es la enseñanza de la distinción de los pretéritos imperfecto e indefinido.

# Capítulo I: Estudios sobre la distinción imperfecto/indefinido – *paratitikós/aoristos*

## 1.1 Categorías empleadas en la descripción de los pretéritos imperfecto e indefinido

En la gran mayoría de los estudios gramaticales del siglo XIX y XX se suele analizar al verbo a partir de las categorías de tiempo y aspecto. Menos abundantes son los tratados que parten de un análisis pragmático, como lo es por ejemplo, el análisis a partir de la categoría de perspectiva discursiva. Hay que añadir que todas estas categorías no solo se encuentran presentes en escritos destinados a hablantes nativos de una lengua determinada; en el campo de la investigación sobre la enseñanza/ aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante EL/E) no faltan autores que incluyan dichos conceptos para explicar los errores de los aprendientes surgidos como consecuencia de la exposición a una enseñanza basada en alguna de estas categorías. Por consiguiente, vamos a revisar el alcance de las mencionadas categorías gramaticales para sentar de este modo las bases teóricas de nuestro trabajo.

### 1.1.1. Temporalidad Verbal

El concepto de temporalidad verbal surgió debido a la necesidad de explicar con mayor exactitud la posición de las formas verbales en el sistema verbal ya que un concepto como el de *tiempo* suele ser ambiguo al expresar también nociones extralingüísticas como son las de presente, pasado y futuro. William Bull ha sido uno de los pioneros en destacar que mediante los tiempos verbales no se señala el tiempo de la acción, sino el orden en que se suceden los hechos:

It has been customary for hundreds of years for the textbook grammarians to say that the tense of a verb tells us “when” an event takes place. It should by now be amply evident that this is not so. No tense form locates an event in time. When the Spaniard says *Dijo que lo haría*, we know that *dijo* is anterior to PP but we do not know by how much. (1968: 62)

En los estudios realizados en el ámbito hispánico la propuesta de Bull puede trasladarse a la confusión entre tiempo real y tiempo verbal, que Rojo y Veiga (1999: 2872) reinterpretan como tiempo físico, tiempo cronológico y tiempo lingüístico. Para estos lingüistas, muchos de los problemas que se encuentran en las gramáticas surgen como consecuencia de la confusión de las nociones de pasado, presente y futuro que aplicamos a nuestra vida, y por otra parte, la utilización de los mismos conceptos para denominar elementos gramaticales. De este modo, se debe realizar una distinción pertinente para establecer el funcionamiento del

tiempo lingüístico en el interior de la lengua. Por *tiempo físico* los mencionados autores señalan que se ha de interpretar un continuo uniforme, infinito y lineal, ajeno al hombre. El *tiempo cronológico* es el tiempo de los acontecimientos, su finalidad fundamental es la fechación. Y por último el *tiempo lingüístico*, si bien se basa en el tiempo cronológico, se centra, sobre todo, en la orientación con respecto al punto cero establecido en cada enunciado. El tiempo lingüístico, o *temporalidad verbal*, es entonces una categoría gramatical que en términos de Gutiérrez Araus, se entiende como:

Una categoría gramatical déctica mediante la cual se expresa la orientación de una situación con respecto a un punto central u origen, o bien con respecto a otro punto que, a su vez, está directa o indirectamente orientado con respecto al origen. (1997: 14)

Dentro de la temporalidad se pueden establecer tres relaciones con respecto al origen: anterioridad, simultaneidad y posterioridad. Hay que señalar que dicho origen no necesariamente debe coincidir con el momento de la enunciación, (Rojo y Veiga, 1999: 2889). A su vez, es necesario establecer una diferenciación en cuanto a las formas verbales y su modo de relacionarse con el origen. Por una parte están las formas absolutas que son las que marcan una relación directa con el punto de origen, y por otra parte, se encuentran las formas relativas que marcan una relación indirecta con respecto al origen, es decir, a través de otra forma que está relacionada con el origen. En el sistema verbal español las formas absolutas son: el presente, el pretérito indefinido y el futuro imperfecto. Las formas relativas son el pretérito imperfecto, el condicional y las formas compuestas: el pretérito pluscuamperfecto, el pretérito anterior, el pretérito perfecto, y el futuro perfecto.

Desde ésta teoría el pretérito indefinido se caracteriza por ser la única forma de pasado que pertenece a las formas absolutas en relación a la temporalidad verbal, es decir, expresa anterioridad respecto al punto de origen. El pretérito imperfecto, a partir de esta categoría, se caracteriza por ser una forma relativa, que expresa simultaneidad respecto a un punto anterior al origen, es decir, indica simultaneidad con cualquier otro punto del pasado.

Estos planteamientos fueron elaborados con anterioridad a las propuestas de Rojo y Gutiérrez Araus por Andrés Bello quien denomina al pretérito indefinido, *pretérito* y al imperfecto *copretérito*, por indicar coexistencia del atributo con una cosa pasada:

En esta forma el atributo es, respecto de la cosa pasada con la cual coexiste, lo mismo que el presente respecto del momento en que se habla, es decir, que la duración de la cosa pasada con que se le compara puede no ser más que una parte de la suya. “Cuando llegaste llovía”: la lluvia coexistió en una parte de su duración con tu llegada, que es una cosa pretérita: pero puede haber durado largo tiempo antes de ella y haber seguido durante largo tiempo después, y durar todavía cuando hablo. (1984: 201)

Por otra parte, hay que destacar que la categoría de temporalidad permite analizar las formas verbales a partir de sus usos rectos y dislocados. Los valores dislocados aparecen como consecuencia de la expresión de un valor temporal distinto del recto, (Rojo y Veiga, 1999: 2894). Para las formas que vamos a analizar en este trabajo sólo el imperfecto, a diferencia del pretérito indefinido, tiene la capacidad de expresar valores secundarios, (Gutiérrez Araus, 1997: 44). No obstante, aquí nos ocuparemos únicamente de los usos rectos o valores primarios.

### 1.1.2. Aspecto

La categoría de aspecto parece ser la categoría verbal que más discrepancias presenta entre los lingüistas. A diferencia de la temporalidad, el aspecto es una categoría no déctica que informa sobre el proceso de la acción. Bertinetto define este concepto del siguiente modo:

Aspect is the specific point of view adopted by the speaker/ writer. Typically, the event may be presented as completed or incomplete: this is the basis for the fundamental distinctions between perfective and imperfective aspects. (1997: 392)

La descripción del aspecto presentada por el lingüista italiano no relaciona en modo alguno dicha categoría con formas temporales específicas. Sin embargo, en la historia del análisis de los pretéritos imperfecto e indefinido muchos han sido los lingüistas que han adoptado esta definición y la han trasladado al español para explicar la distinción entre los mencionados tiempos. Tal es el caso de García Fernández (1999) para quien la categoría en cuestión posee una importancia fundamental para explicar los fenómenos relativos a la temporalidad de la oración. También Alarcos Llorach presenta el contraste entre los tiempos mencionados según un carácter perfectivo-puntual e imperfectivo-durativo respectivamente, es decir, distingue las mencionadas formas a partir de la noción de *aspetto* (1994: 161)

Quien realmente ha llevado un análisis detallado de la categoría que estamos presentando es Bernard Comrie. En consonancia con las propuestas de Alarcos Llorach y García Fernández, el lingüista inglés destaca que la distinción imperfecto/indefinido debe ser explicada en términos de la aspectualidad:

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

Desde esta perspectiva se interpreta la oposición Indefinido/ Imperfecto en términos contrastivos perfecto/ imperfecto.

Otro autor que se ha dedicado a estudiar la posición del aspecto en el sistema verbal español es Slawomirski. Para el lingüista polaco no debe confundirse la noción de aspecto con la indicación o no indicación del término de un proceso, (1983: 94). En español dicha noción debe restringirse exclusivamente al sistema verbal, donde la oposición Indefinido/ Imperfecto forma una categoría gramatical. Al igual que Comrie, destaca que es un error habitual identificar imperfectividad con duratividad y sobre todo perfectividad con puntualidad o terminatividad. Según Slawomirski, la perfectividad o imperfectividad de una forma verbal depende de la posición del momento de enfocar la acción por el sujeto hablante. Sin embargo, dentro del esquema teórico presentado por este lingüista la categoría gramatical de aspecto verbal se manifiesta exclusivamente en la oposición *cantaba/ canté*. Si bien Slawomirski logra separar la habitual identificación de *imperfectividad* con *duratividad* y *perfectividad* con puntualidad, no llega a distinguir entre distintos tipos de aspectos, con lo cual su teoría carece de la claridad necesaria para establecer un contraste pertinente entre los tiempos verbales que estamos analizando.

Siguiendo la exposición de Coseriu (1980: 22), consideramos que muchos de los problemas que presenta la noción de aspecto se deben a la aplicación de teorías elaboradas para las lenguas eslavas, como es el caso de Slawomirski, a las lenguas románicas. En éstas últimas el aspecto no es pertinente en cuanto categoría gramatical para distinguir entre las formas *cantaba/ canté*, sino que, sólo el concepto de temporalidad es adecuado para llevar a cabo una diferenciación acurada entre el imperfecto y el pretérito indefinido. Esto no implica que para Coseriu el concepto de aspecto sea un concepto “desafortunado”, como veremos luego con Weinreich, sino que debe aplicarse, en mayor medida, para analizar las perífrasis verbales.

También Mauricio Molho, aplicando las ideas guillaumianas al sistema verbal español, sostiene que la originalidad del español consiste en la combinación de tiempo y aspecto. De este modo se establece una oposición funcional de dos pasados: el pasado temporal y el pasado aspectivo, mientras que el primero se aplica a las formas simples, el segundo lo hace con las compuestas. (1975: 96)

En esta línea teórica se encuentra Gutiérrez Araus quien sostiene que el aspecto es una categoría unida a las construcciones perifrásticas, es decir, la categoría de aspecto permite explicar qué lugar ocupan en el sistema verbal español las perífrasis verbales, (2007: 68). Las mismas están integradas por un verbo auxiliar seguidas de una forma no flexiva. Son

precisamente dichas formas no flexivas las que establecen una distinción aspectual: el participio, se caracteriza por un aspecto perfectivo, es decir, por expresar la acción como un proceso terminado; el gerundio por un aspecto imperfectivo que indica la acción en su duración o desarrollo; y el infinitivo, que expresa la acción en su tensión máxima, se caracteriza por un aspecto progresivo.

Finalmente, entre los detractores de la categoría de aspecto debemos citar a Weinrich (1968). El lingüista alemán no sólo establece como no pertinente la categoría de aspecto para el contraste entre las formas *canté/ cantaba*, sino que afirma de modo aún más radical:

No existen aspectos lingüísticos y tenemos que eliminar de la ciencia del lenguaje la doctrina del aspecto sin dejar rastro de ella. [...] La doctrina del aspecto es, al menos en las lenguas románicas, falsa y engañosa. Es tan falsa como la doctrina del tiempo. (1968: 202)

Para llegar a esta conclusión, Weinrich tiene en cuenta precisamente el par indefinido/imperfecto. Esta oposición, según la interpretación que este autor hace de la doctrina del aspecto, no debe interpretarse en términos de imperfectivo y perfectivo respectivamente; es decir, adjudicando al primero una acepción durativa, iterativa y habitual, y al segundo un sentido puntual. Teniendo en cuenta estos parámetros es inconcebible caracterizar el siguiente enunciado como imperfectivo: *Daba la una cuando entró*. Asimismo, tampoco puede afirmarse que la expresión: *Repitió cien veces la misma experiencia* tenga un valor perfectivo- puntual, (1968: 199). Es evidente, siguiendo el razonamiento aquí propuesto, que la categoría en cuestión no es oportuna para analizar el contraste entre las formas *cantaba/ canté*.

Entonces, podríamos preguntarnos cuál es el motivo de incluir en este trabajo un apartado dedicado al aspecto, ya que el mismo, como hemos señalado, no es adecuado para el análisis de los pretéritos imperfecto e indefinido. La pluralidad de opiniones relacionadas con esta categoría hace aún más difícil establecer los criterios de aplicación de la misma. Como afirma De Miguel (1999: 2987) una de las razones por las que suele mal interpretarse el mencionado concepto es la no delimitación del mismo; es decir, por una parte existe lo que se denomina el aspecto flexivo o morfológico y por otra el aspecto léxico o semántico. Esta perspectiva se aproxima a la exposición llevaba a cabo por Wilmet quien, reelaborando los planteamientos de Guillaume, distingue tres tipos de aspectos: *aspect grammatical*, *aspect sémantique*, *aspect lexical*. Nosotros nos centraremos en el segundo, ya que, como veremos, la elección de un verbo u otro, según su semantema, tiene consecuencias en la utilización de las formas correspondientes a los pretéritos imperfecto e indefinido. Por aspecto semántico

debemos entender toda aquella información que se relaciona con el modo en que se produce cualquier evento descrito por un predicado. Hay que destacar que esta noción léxico-semántica a la que nos hemos referido suele conocerse con el término de *Aktionsart*. También con respecto a esta categoría, existe diversidad de opiniones.

Wilmet define al aspecto semántico de la siguiente manera:

L' aspect sémantique caractérise un événement verbal dans sa nature objective. On distingue quatre types: les verbes statifs, les verbes imperfectifs, les verbes perfectifs, et les verbes conclusifs. (1980: 62)

Lo interesante del análisis propuesto por este lingüista es que sostiene, al igual que en el análisis que luego examinaremos de Gutiérrez Araus (1997: 35), que el semantismo verbal condiciona en parte la elección del tiempo verbal.

A partir de este momento podemos presentar las razones por las cuáles incluimos en este trabajo la categoría de aspecto. En primer lugar consideramos que se ha de establecer una delimitación terminológica en relación a la aplicación del concepto de aspecto. En segundo lugar, un vez establecida la distinción pertinente entre aspecto flexivo o morfológico y aspecto léxico o semántico, no podemos adherirnos, al menos en cuanto al aspecto se refiere, a la postura de Weinrich sobre eliminar de la ciencia del lenguaje la doctrina del aspecto, ya que coincidimos con Gutiérrez Araus en que es válido emplear esta categoría para las formas verbales no finitas, esto es, para la caracterización de las perífrasis verbales.

### **1.1.3. Modo de Acción**

Hemos destacado en el apartado anterior la conexión entre los términos aspecto semántico y *Aktionsart* o modo de acción. Para Gutiérrez Araus, este último se diferencia del aspecto en que éste es de índole gramatical, mientras que el modo de acción posee un carácter semántico, va implícito en el propio lexema del verbo (1997: 17). Esta diferenciación es lícita no sólo para el aspecto sino también para la temporalidad, ambas categorías llevan a cabo distinciones basadas en características morfológicas, por el contrario, el modo de acción establece grupos de opuestos apoyándose en las raíces léxicas del verbo, (Bertinetto, 1997: 392).

Entre los detractores de esta categoría se encuentran Alarcos Llorach y Weinrich. Para el lingüista español la categoría de modo de acción no debería emplearse para llevar a cabo un estudio contrastivo entre el imperfecto y el pretérito indefinido:

La noción de la raíz verbal, se dice, por ejemplo, que un significado como “tirar” es perfectivo o puntual (pues al producirse concluye) y otro como “vivir” es imperfectivo (porque al iniciarse se prosigue). Estos datos adscritos a la noción

designada por la raíz verbal no tienen nada que ver con los valores que los morfemas aspectuales expresan en las formas *cantabas* y *cantaste*, pues su referencia no terminativa es compatible tanto con raíces durativas como puntuales[...] En consecuencia, la distinción *cantaste-cantabas* no depende de la perspectiva temporal, ni de la calidad puntual o durativa de la noción léxica de la raíz verbal. (1994: 161)

Si bien se ha de reconocer que los datos proporcionados por la raíz verbal son compatibles tanto con el imperfecto como con el indefinido, se ha de tener en cuenta también las diferencias semánticas que se producen en uno u otro tiempo en determinados grupos verbales.

Tampoco Weinrich considera necesario acudir a esta categoría para desarrollar un estudio acabado de los tiempos:

Del aspecto hay que distinguir con todo rigor, según una concepción más moderna, los llamados “*modos de acción*”, por ejemplo, los que constituyen la diferencia entre verbos imperfectivos como “seguir” y perfectivos como “conseguir”. Esta diferenciación, que atañe a la significación de las palabras, compete por tanto, a la semántica general y no a la sintaxis ni al estudio de los tiempos. (1968: 197)

Si bien es cierto que esta categoría procede de la semántica, no por ello debe desestimarse su intervención en el campo de la sintaxis. La información aspectual contenida en el contexto sintáctico, organizada en torno al verbo, es una de las realizaciones del modo de acción. Hay que destacar que dicho contexto sintáctico abarca y entrelaza diversos factores que determinan la aspectualidad global de un predicado. Entre estos factores se pueden destacar los complementos del verbo, los adverbios y las locuciones adverbiales entre otros, (De Miguel, 1999: 2997).

Las categorías presentadas hasta el momento están integradas por pares de opuestos, tal es el caso de la temporalidad (tiempos absolutos/ tiempos relativos), del aspecto (aspecto perfectivo/ imperfectivo), y, como veremos, de la perspectiva discursiva (mundo comentado/ mundo narrado). En el caso del *modo de acción* la disposición de sus componentes es diferente. Siguiendo la propuesta de Vendler, (1967: 102) los verbos pueden clasificarse según su modo de acción en cuatro subcategorías: *actividades o procesos*, *realizaciones*, *logros* y *estados*. Las *actividades* expresan un evento dinámico que ocurre y progresa en el tiempo. Se trata de situaciones dinámicas durativas que no hacen referencia al punto final de la eventualidad, tal es el caso de *correr* por ejemplo. Las *realizaciones*, al igual que las *actividades*, también expresan un evento dinámico y durativo, pero a diferencia de éstas son delimitadas, es decir, progresan hacia un límite interno, como por ejemplo *correr una milla* o *escribir una carta*. Con el término *logros* se designan los eventos de carácter dinámico pero de duración muy breve como es el caso de *alcanzar la cima*. Finalmente, los *estados* denotan

un evento no dinámico, se trata de situaciones que no ocurren sino que se dan. Los verbos que podrían ilustrar esta subcategoría son: *saber, conocer, gustar, tener*. De este modo, la organización en cuatro tipos de modos de acción queda constituida a partir de grupos contrapuestos. Los estados y los logros se oponen a las actividades y las realizaciones, debido a que los dos primeros no son considerados como acciones. A su vez, las realizaciones y los logros se oponen a los estados y las actividades en cuanto que los primeros son télicos, es decir, hacen referencia al punto final de la eventualidad, mientras que los segundos no disfrutan de esta cualidad. Para clarificar lo expuesto puede observarse el siguiente esquema extraído de la RAE (2009: § 23.3f)

	duración	delimitación <sup>3</sup>	dinamismo	ejemplos
Actividades	Sí	No	Sí	[correr]
Realizaciones	Sí	Sí	Sí	[correr una milla]
Logros	No	Sí	Sí	[alcanzar la cima]
Estados	Sí	No	No	[ser rubio]

La primera objeción que se desprende de la observación del cuadro a la clasificación vendleriana es que, la distinción establecida, por ejemplo, entre las actividades y las realizaciones, no es inherente a la raíz verbal sino que se fundamenta en los complementos del verbo. En efecto, el valor léxico del verbo sólo constituye una parte de la información aspectual que el verbo puede aportar al predicado. De acuerdo con ello, el “modo de acción” también puede referirse al resultado de la interacción del verbo con sus complementos (SN, la presencia o no de un objeto directo, etc.), pero no sólo con ellos sino también en relación con ciertos complementos adverbiales temporales. Esta interacción del lexema verbal con las diferentes unidades sintácticas oracionales es lo que se conoce con el nombre de *naturaleza composicional del aspecto léxico* (RAE, 2009: §23.4). En este trabajo no vamos a centrarnos en los componentes mencionados pero sí vamos a considerar la interacción de los pretéritos imperfecto e indefinido con el lexema verbal y cómo dicha interacción tiene implicaciones en la caracterización semántica de un enunciado.

---

<sup>3</sup>Mediante la *delimitación* también puede clasificarse a los verbos en imperfectivos y perfectivos. De este modo, las *actividades* y los *estados* son verbos imperfectivos o atélicos y las *realizaciones* y los *logros* son verbos perfectivos o télicos.

#### 1.1.4. Perspectiva discursiva

La perspectiva discursiva, en tanto que categoría verbal, puede ser ilustrada desde las propuestas de Emile Benveniste, Gutiérrez Araus y Herald Weinrich. El lingüista francés, al igual que los estudiosos de la materia que analizamos en § 1.1, sostiene que la noción de tiempo no es un criterio exclusivo para definir la posición de una determinada forma dentro de un sistema verbal. Por ello establece un enfoque basado en dos planos de la enunciación, el plano de la historia y el plano del discurso. Dentro del primer plano se agrupan: “*passé simple, imparfait, et plus-que-parfait*” mientras que las formas características del discurso son: “*présent, futur, et parfait*”<sup>4</sup> (1966: 239). A su vez, destaca la doble pertenencia del pretérito imperfecto a ambos sistemas; es decir, tanto al relato histórico como al discurso. La posibilidad que posee el imperfecto de pertenecer a ambos planos se explica a partir de los valores primarios y secundarios de esta forma, siendo éstos últimos los que pueden agruparse en torno al plano del discurso.

También para Gutiérrez Araus (2000: 11) las unidades del sistema verbal pueden organizarse a partir de la categoría de *perspectiva discursiva*, la cual puede ser de dos tipos: *perspectiva actual* es aquella que coincide con el momento de enunciación, y *perspectiva inactual o histórica* que no coincide con el momento de enunciación. Dentro de la perspectiva actual se agrupan las formas de presente, pretérito perfecto, el futuro simple y compuesto, y las formas del condicional simple y el compuesto. En la perspectiva inactual se hallan las formas del pasado: canté, cantaba, había cantado y hube cantado, como así también las formas del condicional cuando tienen valor de pospretérito.

Desde los planteamientos de Weinrich los tiempos están vinculados con la situación comunicativa en la que aparecen habitualmente, es decir, con la actitud del hablante frente a lo que se enuncia. Para el filólogo alemán, tal como hemos adelantado en los apartados anteriores, los tiempos verbales no deben ser analizados ni en relación con el tiempo, ya que no es una categoría lingüística, ni con el aspecto. A partir de estos presupuestos propone clasificar los tiempos según criterios que se relacionan con lo que hemos denominado perspectiva discursiva. De este modo, clasifica los tiempos en: tiempos del mundo comentado (grupo I) y tiempos del mundo narrado (grupo II), (1968: 194). Al primer grupo pertenecen situaciones comunicativas en las que el hablante está comprometido y es afectado directamente por dichas situaciones, se trata de cosas que están en su presente. Por el

---

<sup>4</sup> Cabe destacar que la distinción establecida entre relato histórico y discurso no coincide con la de lengua escrita y lengua hablada, ya que el discurso presupone la diversidad de escritos, según señala Benveniste, (1966: 243).

contrario, en los sucesos que se expresan mediante las formas del grupo II, tanto el hablante como el oyente no se encuentran en tensión, a ambos les está permitido relacionarse con lo expresado de un modo más laxo.

Ilustramos a continuación el esquema presentado por Weinrich para poder examinar con detenimiento algunos puntos que son pertinentes para el desarrollo de nuestro trabajo.

**Grupo Temporal I  
(Mundo Comentado)**

Habrá cantado

Cantará

Va a cantar

Canta

Ha cantado

Está cantando

**Grupo temporal II  
(Mundo Narrado)**

Habría cantado

Cantaría

Iba a cantar

Cantaba

Cantó

Había cantado

Hubo cantado

Estaba cantando

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

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

La pregunta planteada por Weinrich es fundamental para entender su propuesta sobre la distinción entre las formas *canté* y *cantaba*. El interés del autor sobre las formas de pasado se centra en la intención narrativa del enunciador respecto a la función que quiere dar al lexema verbal en el relato: si se trata de relevancia narrativa principal empleará el pretérito indefinido, por el contrario, si se trata de relevancia secundaria o descriptiva empleará el imperfecto, (1968: 207). A su vez, destaca que la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido en una narración no responde a leyes inmutables, sino que ambos pueden aparecer entremezclados dependiendo de lo que el narrador considere como primer o segundo plano. Dentro de este marco teórico el imperfecto es interpretado como el tiempo de la descripción y el indefinido como el tiempo del relato. La acumulación de este último en la narración produce un efecto de condensación, es decir, de narración sinóptica y rápida. Por el contrario,

la abundancia de imperfectos crea un efecto de lentitud propio de la descripción de circunstancias.

## **1.2. Categorías empleadas en la descripción del *paratatikós* y el *aoristo* griego**

Así como en los estudios dedicados al análisis de la distinción imperfecto/indefinido se suele coincidir en la inclusión de categorías como la de temporalidad y aspecto, ya sea para la aceptación de las mismas o para su rechazo, también en la bibliografía griega se pueden encontrar estudios que analizan el *paratatikós* y el *aoristo* a partir del aspecto y en menor medida, a partir de la temporalidad. En los siguientes apartados presentaremos los análisis que se han hecho de estos dos tiempos griegos desde las mencionadas categorías.

### **1.2.1. El aspecto en la distinción *paratatikós* / *aoristo***

La mayoría de estudios llevados a cabo para el análisis de la distinción entre el *paratatikós* y el *aoristo* se centran en la categoría de aspecto. De este modo, se suele afirmar que en el paradigma verbal del griego moderno la formación de los tiempos se basa en distinciones aspectuales, es decir, el esquema temporal está entrelazado con el aspectual (Comrie, 1976: 96). Todos los tiempos verbales se forman a partir de los temas que expresan aspectos continuo y puntual, es decir, a partir de los temas de presente y de aoristo.<sup>5</sup>

A partir de esta categorización, el imperfecto o *paratatikós* es interpretado, por quien es reconocido como uno de los lingüistas más importantes de Grecia, como un tiempo que expresa duración en el pasado: *χθες όλο το μεσημέρι έβλεπε τηλεόραση* (ayer toda la tarde veía la tele) hábito o repetición en el pasado (repetitivo): *κάθε Σάββατο βράδυ πηγαίναμε στον κινηματογράφο* (cada sábado por la noche íbamos al cine, y finalmente, una acción se estaba desarrollando en el pasado cuando fue interrumpida por otra: *μιλούσα στη μητέρα μου, όταν χτύπησε το τηλέφωνο* (hablaba con mi madre, cuando sonó el teléfono. (Babiniotis 1998: 1350).

En cuanto al aoristo, analizado desde la categoría de aspecto, se afirma que es un tiempo que puede indicar tanto la puntualidad de una acción como su duración. Por ejemplo, un hecho puntual: *το ποτήρι έσπασε* (el vaso se rompió), o una acción que ha sido repetida muchas veces: *γνώρισα πολύ κόσμο στα ταξίδια μου* (conocí a mucha gente en mis viajes). Incluso puede indicar que algo duró mucho tiempo: *έλειψα δέκα χρόνια από τη πατρίδα μου* (estuve fuera de mi país durante diez años) (Leontaridi, 2001: 255).

---

<sup>5</sup> Incluimos en el anexo N° 4 una breve presentación del paradigma verbal del griego moderno donde se puede apreciar la formación de los tiempos a la que estamos haciendo referencia.

Otros estudios destacan la visión del hablante y la libertad del mismo para enfocar y presentar un evento, es decir, los hechos pueden ser presentados como un conjunto completo o durante su evolución, como un proceso (Tsolaki, 2006: 75). Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (1) a. Τον περασμένο μήνα ταξίδεβα στην Αφρική. (\*El mes pasado *viajaba* a Africa.)  
b. Τον περασμένο μήνα ταξίδεγα στην Αφρική. (El mes pasado *viajé* a Africa.)

A partir del ejemplo (1.a) se podría llegar a pensar que el imperfecto griego, a diferencia del español, no es una forma relativa, es decir, no está en relación con otra forma temporal. En español no es posible emitir un enunciado como (1.a) sin que el receptor se pregunte: - “¿Y qué pasó?”, se necesita, en efecto, otro punto con el que el imperfecto pueda relacionarse.

Ahora bien, tal como señala Ron (2005: 74) en su estudio dedicado al uso de los pretéritos imperfecto e indefinido en hablantes del griego moderno, la explicación del *parataticós* y del *aoristo* a partir de la categoría de aspecto presenta ciertas dificultades. En primer lugar, la mayoría de los ejemplos ofrecidos están descontextualizados, es decir, carecen de un contexto donde pueda evaluarse el contraste entre ambos tiempos. En segundo lugar, las explicaciones basadas en esta categoría suelen olvidar los usos del imperfecto como forma relativa. Por consiguiente, es necesario revisar la distribución de estos dos tiempos a partir de la categoría de la *temporalidad*.

### **1.2.2. La temporalidad en la distinción *parataticós/ aoristo***

Pocos son los estudios que se han dedicado a estudiar la distinción entre el *parataticós* y el *aoristo* aplicando la categoría de la temporalidad, entre ellos se podría destacar el intento de Leontaridi (2001) quien en su tesis doctoral traslada el sistema vectorial de Rojo (1974) para analizar el paradigma verbal del griego moderno. No obstante, consideramos que este intento no responde a la propuesta de Rojo, sistema del que se parte. En efecto, en el estudio contrastivo entre los tiempos de pasado del español y el griego moderno Leontaridi llega a afirmar:

También se ha aludido a la caracterización de *cantaba* como “tiempo relativo”, postura con la que, como se ha demostrado, no estamos de acuerdo. (2001: 188)

Sorprendente es esta afirmación puesto que desde el sistema vectorial de Rojo el imperfecto se interpreta como forma relativa. Creemos que la interpretación de Leontaridi proviene precisamente del análisis que se suele aplicar al *paratatikós* en la bibliografía griega, donde dicha forma es interpretada como forma absoluta.

Esta misma observación la efectúa Ron (2005: 76) quien sostiene que si se aplicara la categoría de temporalidad al sistema verbal del griego moderno, el *paratatikós* debería ser considerado como una forma absoluta que expresa anterioridad al origen, empleada como recurso estilístico para enfatizar la duración de una acción. Por consiguiente, es necesario establecer la primera diferencia entre el sistema verbal español y el griego moderno: mientras que en el primero el imperfecto es una forma relativa, en el segundo es una forma absoluta que permite establecer enunciados como los siguientes:

- (2) a. *Χθες έγραψα ένα γράμμα.* (Ayer escribí una carta.)  
b. *Χθες έγραφα ένα γράμμα.* (\*Ayer escribía una carta.)  
c. *Χθες όλη μέρα έγραψα ένα γράμμα.* (Ayer todo el día escribí una carta.)  
d. *Χθες όλη μέρα έγραφα ένα γράμμα.* (\*Ayer todo el día escribía una carta.)

Un enunciado como (2.d) es posible en griego porque mediante el imperfecto el locutor enfatiza que para escribir la carta consumió todo el día y estaba constantemente ocupado con esto. La diferencia con (2.c) reside en que con este enunciado el locutor resalta que no pudo realizar otra actividad en el transcurso del día. La diferencia entre los enunciados anteriores reside en el punto de vista con que el locutor enfoca el hecho denotado por el verbo, es decir, se relaciona en cierta medida con la categoría de perspectiva discursiva. Desafortunadamente, no hemos podido encontrar estudios en la bibliografía griega que aplicaran esta categoría para el estudio del *aoristo* y del *paratatikós*.

### 1.3 Sumario

Cerramos este capítulo resumiendo lo expuesto a lo largo del mismo. En primer lugar hemos revisado las categorías que habitualmente se emplean en la distinción imperfecto/ indefinido demostrando la inexactitud de la utilización de la categoría de aspecto gramatical para caracterizar a los mencionados tiempos. Entre las categorías pertinentes hemos subrayado la importancia de la temporalidad verbal, el modo de acción o aspecto léxico y la perspectiva discursiva. En cuanto a esta última hemos observado que la elección entre el

pretérito indefinido o el pretérito imperfecto se corresponde en la mayoría de los contextos narrativos con una elección por parte del narrador.

En segundo lugar, por lo que al paradigma verbal del griego moderno se refiere, hemos señalado que los valores caracterizadores del *aoristo* y el *paratitikós* difieren de los del indefinido y el imperfecto puesto que este último es un tiempo relativo mientras que su correspondiente griego es considerado por la bibliografía griega como un tiempo absoluto. Por consiguiente, si bien ambas lenguas poseen dos tiempos que pueden parecer equivalentes en sus funciones, la distribución de los mismos no es similar.

## **CAPÍTULO II: Diferencias y similitudes entre la distinción indefinido/imperfecto – aoristo/paratitikós**

En el capítulo anterior hemos visto que si bien los sistemas verbales del español y del griego moderno poseen pares de opuesto como es el caso del pretérito *imperfecto/ indefinido* y el *paratitikós/ aoristo*, la distribución y caracterización de los mismos difiere. En este capítulo nos vamos a extender en el análisis de las diferencias que existen entre ambos sistemas en el grupo verbal de los estados.

### **2.1. Caracterización de los verbos de estado en el sistema verbal español y griego**

Como veremos en § 2.1.2, existe un grupo de verbos de estado en griego moderno que no establece distinción entre las formas de pasado, y es precisamente este grupo verbal el que en español experimenta cambios semánticos si son empleados en indefinido. Por esta razón creemos necesario analizar con mayor detenimiento el comportamiento de este grupo verbal en ambas lenguas ya que podría representar una dificultad en la adquisición de los pretéritos imperfecto e indefinido para los aprendientes greco – chipriotas.

#### **2.1.1. Los verbos de estado en el sistema verbal español**

Desde las investigaciones realizadas en el marco de la lingüística española se ha de destacar el estudio desarrollado por Elena De Miguel. La lingüista española propone una clasificación verbal tomando como parámetro organizador el aspecto léxico y siguiendo los criterios establecidos por Vendler. De este modo, define a los verbos de estado según su capacidad de producirse a lo largo de un período de forma homogénea:

Un estado está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante el período de tiempo en el que se da; puesto que no avanza no puede dirigirse hacia un límite ni alcanzarlo (1999: 3012).

Durante el período de existencia de un estado, éste no tiene la posibilidad de dejar de suceder (aunque algunos estados pueden cesar, es decir, pueden dejar de producirse), mientras se dan no pueden interrumpirse, a diferencia de los otros tipos de eventos que hemos mencionado en § 1.3., esto es, las actividades, las realizaciones y los logros.

Los verbos de estado en español se caracterizan por expresar propiedades inalienables del sujeto: *ser alto, conocer París, tener mal genio*. Dichos verbos también pueden reflejar estados de hechos que no pueden ser modificados siempre que se mantengan las condiciones

de existencia del hecho en cuestión: *conocer, odiar, querer, saber, ser lunes, tener hambre*, etc. De este modo, se ha de distinguir en esta clase de verbos aquellos que expresan posesión (*tener, poseer*), los que indican permanencia en un estado o situación (*estar, ser, existir, permanecer, residir*), los que expresan duración inherente (*continuar, durar, seguir*), y cierto grupos de verbos de sentimiento que hacen alusión a pensamientos, emociones y sensaciones (*amar, odiar, querer, saber, conocer*).

Además de una clasificación basada en nociones semánticas existen otros criterios para distinguir a los verbos de estado. Este tipo de verbos suele rechazar la perífrasis *estar + gerundio*:

- (3) a. \* Juan estuvo teniendo los ojos azules.
- b. \* Juan estuvo sabiendo la verdad.
- c. \* Juan estuvo queriendo a su novia.

La inaceptabilidad de estos enunciados se debe a que es semánticamente contradictorio expresar el progreso en el tiempo de un evento que se caracteriza precisamente por no indicar cambio. Sin embargo, en español es posible, encontrar verbos estativos manifestados en la perífrasis progresiva:

- (4) a. Estos días estamos teniendo problemas con el suministro eléctrico.
- b. Te estoy queriendo cada vez más.
- c. María está conociendo ahora la verdad sobre el accidente.

Por una parte, hay que resaltar el cambio semántico aquí producido. En determinados contextos los verbos de estados se dinamizan mediante este tipo de perífrasis y pierden su carácter estativo original. Por otra parte, se ha de observar que en los ejemplos de (4) es el contexto el que ha proporcionado una lectura dinámica mediante las locuciones *estos días, cada vez más* y en cierta medida *ahora*. Por todo esto consideramos que se ha de tener en cuenta el contexto de aparición de toda forma verbal, ya que el valor aspectual de una oración no se determina exclusivamente por el modo de acción del verbo, sino que también otros factores, como determinados modificadores adverbiales o los argumentos que acompañan al verbo, pueden cambiar la categoría original a la que pertenece un verbo.

Otro criterio a tener en cuenta para distinguir a los verbos estativos es el rechazo de los mismos por expresarse mediante el imperativo. La razón de esto es, según De Miguel (1999: 3015), que este tipo de verbos carecen de un sujeto agente:

- (5) a. \* ¡Sabe matemáticas!

- b. \* ¡Ten gatos en tu casa!

Pero evidentemente también podemos citar ejemplos en los que aparecen verbos estativos en la forma de imperativo:

- (6) a. Ama a tu prójimo como a ti mismo.
- b. Conócete a ti mismo.

Estos predicados son aceptables porque se interpreta que poseen un sujeto capaz de actuar voluntariamente, es decir, ya no carecen de sujeto agente. El sujeto, en estos enunciados, tiene la posibilidad de participar activamente en el evento.

Otra prueba que suele emplearse para la delimitación de los verbos estativos es el rechazo de los verbos transitivos a las construcciones pasivas (Campos, 1999: 1529):

- (7) a. Ellos tienen una casa bonita
- b. \*Una casa bonita es tenida por ellos.

Podríamos seguir citando argumentos que intenten delimitar las características de los verbos de estado, como la incompatibilidad de con las oraciones escindidas del tipo “lo que hizo X fue” (\*lo que hizo Ana fue saber inglés), o la incapacidad de los estativos para ser el complemento de verbos como *convencer, obligar, persuadir*, (\*He convencido a Juan de que sepa inglés). A su vez, podríamos analizar la imposibilidad de establecer enunciados gramaticalmente correctos cuando van acompañados de verbos modales del tipo *cuidadosamente, deliberadamente, voluntariamente*, (\*Odió malévolamente a su mujer). Sin embargo, para todas las pruebas presentadas podríamos ofrecer también contraejemplos, ya sea de verbos no estativos que proceden del mismo modo que los estativos ante dichas pruebas; y de verbos estativos que sí son compatibles con las mismas (He convencido a Juan de que sea el actor principal de la obra).

Por consiguiente, para nuestra investigación seguiremos las normas establecidas por De Miguel, esto es, tener como parámetro categorizador el aspecto léxico o modo de acción verbal y a su vez, examinar la interrelación entre este último y los cambios morfológicos que, como hemos subrayado en varios apartados, ocasionan modificaciones en el valor semántico original del verbo.

### 2.1.2. Los verbos de estado en el sistema verbal del griego moderno

Comrie (1976: 35) sostiene que cada lengua elige arbitrariamente cómo clasificar los verbos según su modo de acción. De este modo, podemos afirmar que en el sistema verbal del griego moderno no todas las pruebas que hemos presentado para distinguir los verbos de estado en español son apropiadas.

En primer lugar el griego moderno no posee perífrasis progresivas como la construcción *estar + gerundio* del español que permite en muchos casos distinguir a los verbos de estado. No obstante, las otras pruebas presentadas en el apartado anterior, como la inaceptabilidad de la pasiva en los verbos transitivos y el rechazo al imperativo, sí se adecuan al sistema verbal griego:

- (8) a. \*ξέρει μαθηματικά (\*sabe matemáticas)  
b. \*έχει σπίτια (\*ten casas)

Si bien, al igual que en español es posible encontrar enunciados en contextos determinados donde el imperativo de este tipo de verbos es aceptable:

- (9) Έχε γεια! (¡saludos!/ o literalmente “ten saludos”)

Una diferencia fundamental entre los paradigmas verbales del español y del griego es que en el sistema de este último un considerable número de verbos de estado no establece distinción entre las formas de pasado.

Entre los verbos de estado que no establecen esta distinción podemos destacar el verbo *ser/ estar* (είμαι), *tener* (έχω), *saber* (ξέρω), *gustar* (άρεσει). Estos verbos sólo forman un tiempo de pasado, el imperfecto. ¿A qué se debe la inexistencia de los otros pasados formados a partir del tema de aoristo? Para Antoniou (2000: 180) la causa reside en el aspecto semántico de estos verbos:

Ainsi, l'absence d'agentivité et par conséquent l'absence de télicité ont entraîné l'identification des deux formes verbales étant donné qu'il n'y avait pas lieu distinguer entre le « à faire » et le « fait ».

De este modo, la ausencia de aoristo para los verbos estativos se ha de relacionar con la incompatibilidad de lo expresado por este tipo de verbos, es decir, por el modo de acción de los estados y el aspecto gramatical del aoristo, esto es, la presentación del evento como una situación completa, con sus variedades ingresiva y terminativa.

Si bien en muchos contextos las formas en imperfecto pueden aparecer con un valor de aoristo, en otros casos es necesario recurrir a un lexema verbal diferente para expresar los valores ingresivos y terminativos del aoristo.

## 2.2. Cambios semánticos experimentados por los estados en Indefinido

Uno de los estudios más significativos en relación a los valores semánticos que adquieren los verbos de estado al ir en indefinido ha sido realizado por Guitart (1978). El autor distingue para los predicados estativos entre predicados ingresivos, egresivos, y persistentes. Los primeros incluyen verbos de estado que al manifestarse en el pretérito indefinido equivalen a alcanzar un estado. Dentro de este grupo encontramos verbos como *ser*, *estar*, *saber*, *conocer*, o *gustar*. Para De Miguel (1999: 3046) se trata de verbos estativos que en infinitivo equivalen a “empezar a...”. Por el contrario, Guitart afirma que no es correcto adjudicar a dichos predicados el carácter de “inicio de una fase” y lo demuestra con estos ejemplos:

- (10) a. Empezó a gustarme aquel cuadro  
b. Me gustó aquel cuadro  
c. Lentamente empezó a gustarme aquel cuadro  
d. \*Lentamente me gustó aquel cuadro

Como puede observarse los ejemplos (10.c) y (10.d) no significan lo mismo, (10.d) demuestra que mediante *gustó* se expresa la continuidad de lo denotado por el verbo, por eso no es posible establecer enunciados donde se marque el inicio mediante un adverbio como *lentamente*.

Los predicados estativos egresivos suelen ilustrarse mediante el verbo *tener*. Este tipo de verbos en pretérito indefinido denotan un aspecto dinámico, terminativo u de obligación ya cumplida, como en:

- (11) Tuve que ir al médico

Por el contrario, mediante el uso del imperfecto se expresa un estado latente, de posibilidad:

- (12) Tenía que ir al médico.

Si este enunciado no se inserta en otro contexto, el oyente no puede llegar a saber si el locutor finalmente fue o no al médico.

Finalmente, se ha de destacar los predicados persistentes. En este grupo se incluyen verbos que en indefinido no pertenecen al grupo ni de los ingresivos ni de los egresivos, sino que hacen referencia a un suceso que es la manifestación de un estado determinado, el cual no necesariamente ni comienza ni llega a un fin una vez manifestado. Este tipo de predicados expresados tanto en imperfecto como en indefinido sólo hacen referencia a la existencia de un estado. Para ilustrar lo dicho en este apartado obsérvense los siguientes ejemplos:

- (13) a. Podía leer toda la noche.  
b. Pude leer toda la noche.

Obsérvese un vez más que en (13.a) al igual que en el ejemplo (12) el oyente no llega a saber sobre la realización, o no, de lo enunciado. Es por ello, tal como hemos afirmado al inicio de este apartado, que los ejemplos que utilizaremos para ilustrar el funcionamiento de cada forma deben pertenecer a un contexto determinado de enunciación. A continuación vamos a examinar el comportamiento de algunos verbos de estado en indefinido, señalando al mismo tiempo los cambios semánticos experimentados por este grupo verbal.

### **2.2.1. Predicados estativos ingresivos: *Ser* y *Estar***

Tal como hemos señalado en el apartado anterior, los predicativos estativos ingresivos se caracterizan por hacer referencia a un cambio de estado cuando se emplean en pretérito indefinido, es decir, indican especialmente el comienzo de un estado. Tal es el caso de los verbos *ser* y *estar* a los que analizamos en conjunto, porque como veremos, en griego moderno un solo equivalente, el verbo *είμαι*.

Ahora bien, debemos preguntarnos cómo se diferencian ambos verbos en relación al cambio de estado que se produce cuando estas dos formas se encuentran en pretérito indefinido. Una primera definición podría señalar a *ser* como un verbo que expresa en pretérito indefinido la adquisición de una determinada característica por parte del sujeto, y *estar* expresaría el encontrarse en un determinado estado o condición en la que el sujeto no se encontraba antes. Algunas propuestas interpretan a *estar*, en oposición a *ser*, como un verbo no copulativo puro que, en términos de la categoría del modo de acción del lexema verbal, es un verbo aspectualmente afectado, es decir, tiene la capacidad de denotar valores semánticos específicos, (Fernández Leborans, 1999). Por el contrario *ser* sería en español un verbo

semánticamente vacío, insensible al tiempo y al aspecto semántico, cuya función sintáctica es la de unir un predicado no verbal con su sujeto, convirtiéndose, de este modo, en el soporte para la realización de los morfemas de tiempo, aspecto, número y persona gramaticales. La ausencia de especificación en cuanto al modo de acción o *Aktionsart* hace del verbo *ser* el instrumento gramatical idóneo para construir predicados oracionales que se refieren a una “propiedad” y no a un “estado”, (Fernández Leborans, 1999: 2366).

En cuanto a los atributos que acompañan a tanto a *ser* como a *estar* se ha de señalar la aportación de Gutiérrez Araus (1997: 59) quien distingue entre los verbos de estado seguidos de atributos que denotan características *no permanentes*, y aquellos atributos de características *permanentes*. Entre los primeros si el verbo de estado va en imperfecto lo que se indica es una situación estática:

(14) Estos señores *eran diputados* a los treinta años.

Por el contrario, el mismo enunciado con el verbo en pretérito indefinido se convierte en una situación dinámica, ya sea de inicio del estado, como en (15.a), o de terminación del estado, como en (15b):

- (15) a. Estos señores fueron diputados a los treinta años.  
b. Estos señores fueron diputados durante cuarenta años.

En el ejemplo (15a) el valor ingresivo de la forma *fueron* equivale a *se convirtieron*.

Con los verbos de estado seguidos de atributos de características permanentes no suele ser posible la inclusión del verbo en pretérito indefinido, salvo excepciones en las que el verbo de estado indica un cambio experimentado por el sujeto, pero esto sucede sólo si el verbo en cuestión se halla incluido en contextos más amplios que permitan explicitar cómo se ha producido dicho cambio:

(16) La profesora de piano fue bastante fea.

La única interpretación plausible es que esa situación terminó mediante una operación de cirugía estética o un cambio decisivo de aspecto.

En otros contextos la forma *fue* puede adquirir el valor de *sucedio*:

(17) Esto  *fue*  un lunes, después tuve que ir a Rosario por un congreso de abogados donde no se hizo otra cosa que aplaudirse unos a otros y beber como locos, y volví el fin de semana. (Cortázar, “Las puertas del cielo”)

En cuanto a los valores semánticos adquiridos por  *estar*  en pretérito indefinido, Guitart (1978:147) destaca que con este tiempo se expresa la adquisición de un nuevo estado o condición por parte del sujeto oracional, se trata de una situación nueva en la que dicho sujeto no se encontraba antes:

(18) ¿Quién le dice que no  *estuvo*  enamorado de alguna de las portuguesas? – comentaba el enfermero – A lo mejor de la segunda que era tan conversadora como él. (Onetti,  *Los adioses* )

Con el pretérito indefinido  *estuvo*  se indica el carácter ingresivo de la acción,  *estuvo enamorado*  equivale aquí a  *se enamoró* .

A diferencia de  *ser* ,  *estar*  no puede ser reemplazado por lexemas verbales diferentes, tales como  *sucedió*  o  *se convirtieron*  de los ejemplos (15.a) y (17) respectivamente. No obstante, cuando  *estar*  va seguido de un participio o adjetivo, es decir, cuando no tiene valor locativo el participio o adjetivo le transfiere su valor léxico.

### 2.2.2. *Saber*

En cuanto al empleo del verbo  *saber*  en pretérito indefinido, De Miguel afirma puede indicar el momento en el que el evento denotado por el verbo alcanza su perfección (1999: 3046). Obsérvese el siguiente ejemplo:

(19) Tenía los pies y las manos helados y un hormigueo desagradable le recorría el costado izquierdo.  *Supo*  que se moría y le extrañó la precisión con que aún podía registrar detalles nimios. (Mendoza,  *La ciudad de los prodigios* )

La forma  *supo*  adquiere mediante el pretérito indefinido un valor semántico específico, equivale en (19) a  *se dio cuenta* ,  *entendió* ,  *comprendió de una vez* .

No obstante, debemos disentir de los criterios expuestos por De Miguel ya que no en todos los contextos mediante la forma  *supo*  el evento alcanza su perfección. Podemos encontrarnos con enunciados en los que mediante el verbo  *saber*  en pretérito indefinido se indica un aspecto léxico ingresivo equivalente a “empezar a saber”, lo cual no implica que el evento esté cerrado, es decir, que sea perfectivo. Mediante la forma  *supo*  se puede seguir

sabiendo algo o incrementar el conocimiento sobre algo. Obsérvese el siguiente ejemplo para ilustrar lo expuesto:

(20) *Supé* por el enfermero que iba a la ciudad para despachar dos cartas los días que había tren para la ciudad, y del correo iba a sentarse a la ventana de un café, frente a la catedral, y allí tomaba su cerveza. (Onetti, *Los adioses*)

Es evidente que el pretérito indefinido indica aquí el inicio de un evento, el verbo *saber* equivale a *me enteré*, pero no por ello se ha de afirmar que el evento esté cerrado. También Bull (1968: 46) explica la distinción imperfecto/pretérito indefinido destacando para este último el valor ingresivo expresado mediante la forma *supo*. No obstante, Guitart (1978: 146) rechaza la propuesta de Bull destacando la diferencia entre *supo* y *empezó a saber*:

- (21) a. *Empecé a saber* por el enfermero que iba a la ciudad...  
b. *Supé* por el enfermero que iba a la ciudad...

Desde esta propuesta se interpreta que los predicados ingresivos no hacen referencia al comienzo de la fase de un estado, sino a su total completitud.

### 2.2.3. *Conocer*

El verbo *conocer* experimenta cambios similares a los examinados con el verbo *saber*. En contextos donde el verbo *conocer* aparece en pretérito indefinido se producen cambios semánticos como el siguiente:

(20) La otra noticia reprimida alcanzó su tamaño de escándalo. Entonces *fue* cuando mi hermana Margot la *conoció* completa y de un modo brutal. (García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*)

Mediante el pretérito indefinido se dinamiza el evento produciéndose un cambio en el valor semántico de *conocer* que puede interpretarse aquí como “se enteró”.

Gutiérrez Araus (1996: 38; 1997: 36) señala los cambios léxicos que experimenta el verbo *conocer* teniendo en cuenta el sistema verbal inglés. Dicho sistema no posee un esquema morfológico tan refinado como el español y por ello debe recurrir a lexemas verbales diferentes cuando *conocer* se emplea en pretérito indefinido:

- (23) a. Mi abuelo *conocía* a Pancho Villa.  
b. My grandfather *knew* Pancho Villa.  
c. Lo *conoció* en Chihuahua.  
d. He *met* him in Chihuahua.

Por otra parte, Comrie (1976: 19) resalta el valor ingresivo que adquiere *conocer* en pretérito indefinido, en ejemplos como:

- (24) a. *Conocí* a Pedro hace muchos años.  
b. I *got to know* Pedro many years ago.

Para el lingüista inglés la forma *conocí* indica el comienzo de una nueva situación. En esta línea de investigación se encuentra Bull (1968: 47) quien destaca la importancia de realizar análisis diferentes para lo que él denomina *cyclic* y *noncyclic events*. Los verbos de estado, como *conocer*, pertenecen a este último grupo y deben ser estudiados teniendo en cuenta los problemas específicos que dichos verbos presentan. En el caso de *conocí*, por ejemplo, es incorrecto analizarlo destacando únicamente un aspecto perfectivo terminativo, los ejemplos presentados corroboran la teoría de Bull.

Por último, queremos presentar el siguiente ejemplo que presenta un valor semántico diferente de los presentados hasta ahora:

- (25) No creí que fuera él, así estaba de desconocido. Lo *conocí* por el arrastre de sus ojos: medio duros como que lastimaban. (Rulfo, “El hombre”)

*Conocer* no puede interpretarse aquí como “se enteró” ni como “conocer por primera vez” sino que equivale a “lo reconocí”.

#### **2.2.4. *Gustar***

En pretérito indefinido *gustar* posee un valor ingresivo que, tal como hemos señalado § 2.2., no debe identificarse como la expresión del inicio de una fase, sino como su completa realización (Guitart, 1978: 147). Observemos el siguiente ejemplo:

- (26) A Petrone le *gustó* el hotel Cervantes por razones que hubieran desagradado a otros. Era un hotel sombrío, tranquilo, casi desierto. (Cortázar, “La puerta condenada”)

La forma *gustó* no indica en (26) el comienzo de una fase que se ha de prolongar más allá del inicio, sino la realización completa de lo enunciado por el lexema verbal. Finalmente, debemos señalar que el verbo *gustar* no adquiere en indefinido otras connotaciones como las experimentadas por los verbos que hemos analizado.

### 2.2.5. *Haber*

Bull (1960: 46) analiza la distinción *había/ hubo* señalando cuán erróneo es adjudicar al pretérito indefinido un valor perfectivo de total realización, y para demostrarlo cita el ejemplo bíblico del Génesis: “y hubo luz”. No se puede afirmar que este enunciado indique la finalización de un evento, es decir, no podemos caracterizarlo en términos aspectuales como perfectivo; por el contrario, se trata de un enunciado en el que se presenta el inicio de un estado. Al igual que con el verbo *gustar*, no se registran otras connotaciones para la forma *haber* en indefinido.

### 2.2.6. Predicados estativos egresivos: *Tener*

Los verbos de estado en pretérito indefinido, tal como hemos analizado en los apartados precedentes, experimentan un cambio en el planteamiento semántico. Dicho cambio presupone una subdivisión entre verbos de estado ingresivos y verbos de estado egresivos, (Bull, 1960: 66). Estos últimos se caracterizan por indicar que un estado llega a su fin sin hacer referencia al modo en que dicho fin se produce. Guitart sostiene que para esta clase de verbos la distinción imperfecto/ indefinido se basa en la realización del evento para este último, mientras que el imperfecto no llega a efectuar lo denotado por el verbo, (1978: 145). El siguiente ejemplo ilustra lo expuesto:

(27) Como tardaba, fui a buscarla y me encontré con que el dueño era el amigo mío de la infancia. Entonces nos pusimos a conversar y mi hija se *tuvo* que ir sin mí. (Hernández, “Menos Julia”)

Mediante la forma *tuvo* se indica la realización de lo denotado por el evento, por oposición a *tenía* que en este contexto señalaría la no ejecución de lo enunciado por *tener*. Con esto no queremos afirmar que la forma *tuvo* indica realización del evento por ser una forma perfectiva frente a *tenía*, que según los defensores de la teoría del aspecto gramatical sería una forma imperfectiva. El verbo *tener* se encuentra aquí (27) formando parte de una perífrasis modal de obligación (Gutiérrez Araus, 2007: 74) y por lo tanto recibe un análisis

diferente al de *tener* en tanto que forma plena. En el siguiente ejemplo se puede observar el contraste entre los dos pretéritos al formar parte de la mencionada perífrasis:

(28) Lo malo fue que el guarda se paró al lado del asiento donde yo lo había instalado, golpeando con una moneda en el fierro de la máquina de los boletos, y yo *tuve que darle* vuelta y hacerle señas de que viniera a cobrarme a mí, mostrándole la plata para que comprendiera que *tenía que darle* dos boletos. (Cortázar, “Después del almuerzo”)

Mediante la forma *tuve* se expresa la realización del evento mientras que a través de *tenía* no se llega a indicar la consecución de lo denotado por el infinitivo.

En cuanto al funcionamiento del verbo *tener* como verbo pleno debemos destacar el siguiente cambio semántico que experimenta en pretérito indefinido. Obsérvese el siguiente ejemplo:

- (29) a. La profesora de inglés *tenía* gemelos.  
b. La profesora de inglés *tuvo* gemelos.

En (29.a) *tener* forma parte de una descripción que indica posesión, mientras que en (29.b) el estado se ha convertido en un proceso activo (Gutiérrez Araus, 1997: 59), y como consecuencia el lexema verbal es afectado, de modo que (29.b) equivale a:

(30) La profesora de inglés *dio a luz* gemelos.

Por otra parte, cuando *tener* va seguido de características permanentes sólo es posible el empleo del imperfecto:

- (31) a. Juan *tenía* los ojos azules.  
b. \*Juan *tuvo* los ojos azules.

El contraste entre (31.a) y (31.b) es analizado por Carrasco (1999: 3079) según la categoría de aspecto. La lingüista señala que con el imperfecto los predicados estativos permanentes pueden combinarse con mayor facilidad ya que dichos predicados aluden a propiedades que caracterizan a los individuos de forma constante. Esto es precisamente lo que los hace incompatibles con formas verbales que focalizan una transición, como es el caso de las formas perfectivas que Carrasco identifica con el pretérito indefinido. El imperfecto señala un estado de cosas que precede o sigue en el tiempo del evento; por el contrario, el

pretérito indefinido en *tener* indica el final del evento y por ello no es posible su combinación con este tipo de predicados.

Otros análisis (Demonte y Masullo, 1999: 2509) sugieren que la función de *tener* en estos contextos es semejante a la de los verbos *ser* y *estar* y un sujeto introducido por un posesivo. Esto implica que estos enunciados deben construirse con predicativos obligatorios:

- (32) a. Tenía los ojos azules.  
b. Sus ojos eran azules.  
c. \*Tenía los ojos.  
d. \*Sus ojos eran.

La similitud en el comportamiento de *era* y *tenía* nos lleva a lo que ya hemos enunciado más arriba: con los verbos de estado seguidos de atributos de características permanentes no suele ser posible la inclusión del verbo en pretérito indefinido, no por razones aspectuales, sino semánticas.

### 2.2.7. Predicados persistentes: *poder* y *querer*

Entre los verbos de estado debemos destacar un grupo que se distingue tanto de los predicados ingresivos como de los egresivos: los predicados estativos persistentes. A diferencia de los dos primeros, los predicados persistentes no señalan en pretérito indefinido ni el inicio de un estado ni la total realización del mismo. No obstante, al igual que los otros verbos de estado, la presencia del pretérito indefinido implica un cambio en el planteamiento semántico que conlleva modificaciones léxicas. Mediante los siguientes ejemplos extraídos de Guitart, (1978: 153) se puede apreciar el sentido dinámico que obtienen tanto *poder* como *querer* en pretérito indefinido:

- (33) a. Podía quedarme en el mejor hotel.  
“I could stay at the best hotel”  
b. Pude quedarme en el mejor hotel.  
“I was able to stay at the best hotel”
- (34) a. No quería ir al cine.  
“I didn’t want to go the movies”  
b. No quise ir al cine.  
“I refused to go the movies”

La lengua inglesa necesita recurrir a lexemas verbales diferentes para expresar lo que en español se consigue mediante la distinción entre los dos pretéritos.

En contextos donde ambas formas aparecen juntas se puede apreciar con mayor claridad el cambio semántico que experimentan estos verbos en pretérito indefinido. Obsérvese el siguiente ejemplo:

(34) “Me quedaré aquí sentado un día o dos y luego me volveré a Zenzontla.” Eso nos dijo. Pero Natalia y yo no *quisimos*. Había algo dentro de nosotros que no nos dejaba sentir ninguna lástima por ningún Tanilo. *Queríamos* llegar con él a Talpa, porque a esas alturas, así como estaba, todavía le sobraba vida. (Rulfo, “Talpa”)

El pretérito indefinido *quisimos* adquiere el valor de “nos negamos” “rechazamos su proposición” tal como indica Guitart.

Debemos analizar ahora cuál es el comportamiento de este grupo verbal en el sistema del griego moderno.

### **2.3. Cambios del lexema verbal para la expresión activa de los verbos de estado en el sistema verbal griego**

El griego moderno, a diferencia del español, no posee un sistema verbal con una capacidad morfológica refinada que le permita expresar valores semánticos diferentes a partir de cambios temporales. Para conseguir lo que en español se produce a partir de la oposición pretérito indefinido/ imperfecto, la lengua griega debe recurrir a cambios en el lexema verbal.

Cabe destacar que este fenómeno no es ajeno al español. Demonte y Masullo (1999: 2476) señalan que determinados verbos de estado poseen una versión activa a partir de un cambio en el lexema verbal. Se trata de los verbos *saber* y *ver*<sup>6</sup>. Estos dos verbos suelen dar lugar a pares mínimos con una versión estativa en la que el sujeto es simplemente un experimentante que se ve afectado por el estado, y una versión activa cuyo sujeto se caracteriza por ser un participante voluntario, es decir, es un sujeto agente. Obsérvense los siguientes ejemplos:

- (36) a. Joaquín sabía la noticia  
b. ? La abuela veía preocupada.

---

<sup>6</sup> En esta línea de caracterización de *ver* como verbo de estado se encuentra Vendler (1967: 113). Por el contrario, De Miguel lo caracteriza como verbo de acción (1999: 3015)

Los ejemplos de (36) pueden ser presentados en una versión activa cambiando el lexema verbal:

- (37) a. Joaquín comprendió la noticia.  
b. La abuela miró preocupada.

Sin embargo, si bien el español, como sugieren Demonte y Masullo, puede recurrir a este procedimiento, también tiene la posibilidad de realizar cambios en el planteamiento semántico a partir de un cambio en el tiempo verbal. Esta riqueza morfológica del español puede presentar serias dificultades para los aprendientes greco - chipriotas si no se delimitan con exactitud los contextos en los que los verbos de estado adquieren un significado diferente en pretérito indefinido.

A continuación retomaremos los valores semánticos que hemos destacado para los verbos de estado en español y analizaremos la representación de los mismos en el sistema verbal griego.

### 2.3.1. *Ser, estar y haber* en el sistema verbal griego

La lengua griega no establece distinción entre el verbo *ser* y *estar*, sino que posee una sola forma el verbo *είμαι*. Si bien el verbo *estar* en su acepción locativa puede ser representado por el verbo *βρίσκεται*, no se ha de olvidar que también el español dispone del verbo *encontrarse*:

- (38) a. El museo *está* en la calle 43.  
Το μουσείο *είναι* στην οδό 43.  
b. El museo *se encuentra* en la calle 43.  
Το μουσείο *βρίσκεται* στην οδό 43.

De este modo vamos a equiparar el verbo *ser* y *estar* a una sola forma verbal, *είμαι*. Este verbo no posee forma de aoristo, de manera que los cambios semánticos experimentados en español a través del pretérito indefinido necesitan en griego un lexema verbal diferente.

Hemos registrado los siguientes valores semánticos para el pretérito indefinido de *ser*: *se convirtieron* y *sucedió*. Estos valores se desprendían de los ejemplos (15.a) y (17) que retomamos aquí como:

(39) a. Estos señores **fueron** diputados a los treinta años.

(40) Esto **fue** un lunes, después tuve que ir a Rosario por un congreso de abogados donde no se hizo otra cosa que aplaudirse unos a otros y beber como locos, y volví el fin de semana. (Cortázar, “Las puertas del cielo”)

Los ejemplos (39) y (40) encuentran en griego su versión activa a través del verbo *γίνομαι*. Retomamos a continuación la versión griega de los ejemplos anteriores:

(41) Αυτοί οι κύριοι **έγιναν** βουλευτές στα τριάντα τους.

(42) Αυτό **έγινε/συνέβηκε** την Δευτέρα.

El verbo *γίνομαι* se caracteriza por ser morfológicamente pasivo pero su diátesis es activa.<sup>7</sup> Este verbo, a diferencia de *είμαι*, dispone de todos los tiempos de pasado, baste mencionar aquí que puede realizar una distinción entre el imperfecto mediante la forma *γινόμουν* y el aoristo *έγινα*.

En otros contextos el verbo *είμαι* puede ser representado por *υπάρχει* (haber). En griego moderno el verbo *haber* es uno de los verbos de estado que sí puede distinguir en las formas del pasado. Los siguientes ejemplos han sido extraídos de Antoniou (2000: 178):

(43) Άλλοτε **ήσαν** ημέρες που ένιωθα τόσο ελαφριά. Τώρα τίποτα δεν έχει ενδιαφέρον και η μοναξιά με ποτίζει.

En otro tiempo **había** días en los que me sentía tan ligero. Ahora nada me interesa y la soledad me ahoga.

(44) Άλλοτε **υπήρξαν** ημέρες που ένιωθα τόσο ελαφριά. Τώρα τίποτα δεν έχει ενδιαφέρον και η μοναξιά με ποτίζει.

En otro tiempo **hubo** días en los que me sentía tan ligero. Ahora nada me interesa y la soledad me ahoga.

Lo primero que se ha de destacar es el valor semántico del verbo *ser* en (43) Aquí equivale a *existir*, es decir, tiene valor semántico pleno.

Ahora bien, esto supone un nuevo problema ya que también el verbo *haber* en español experimenta cambios en su planteamiento semántico si se encuentra en pretérito indefinido. Hemos destacado el valor de “comenzar a existir” que denota el verbo *haber* en pretérito indefinido. De este modo, en el verbo *υπάρχει* (haber/ existir) se superponen dos valores semánticos del español expresados con los verbos *ser* y *haber*.

---

<sup>7</sup> Véase el anexo N° 4.

### 2.3.2. *Saber y conocer* en el sistema verbal griego

Los verbos *saber* y *conocer* presentan en español contextos específicos de utilización. Mientras *saber* se emplea para hablar de habilidades aprendidas (como saber nadar, inglés, etc.) y para hablar del conocimiento que se tiene o no se tiene de una información; *conocer* (algo o alguien) significa que hemos tenido alguna experiencia de la cosa o persona conocida. Se puede conocer: un libro, una película, un lugar, a una persona.

Si bien en griego esta distribución no existe, la lengua posee el par *ξέρω* (saber) *γνωρίζω* (conocer). El primero representa la versión estativa y no dispone de tiempos pasados formados a partir del tema de aoristo, por el contrario *γνωρίζω* puede emplearse en todos los tiempos. El verbo *ξέρω* será empleado en aquellos contextos en que el español emplea el imperfecto y *γνωρίζω* cuando se utiliza el pretérito indefinido. Retomamos aquí los ejemplos ofrecidos para *conocer*:

- (45) a. Mi abuelo *conocía* a Pancho Villa.  
b. Ο παππούς μου *ήξερε* τον Πάντζο Βίλλα.  
c. Lo *conoció* en Chihuahua.  
d. Τον *γνώρισε* στην Ζτιούανα.

Obsérvese la distribución a la que antes hacíamos referencia, en (45.a.) el verbo *conocer* es representado por *ξέρω* (saber) mientras que en la versión activa el griego recurre a *γνωρίζω* (conocer).

Sin embargo, no en todos los contextos se puede recurrir a la oposición estativa/ activa, es decir, al par formado por *ξέρω/ γνωρίζω*. Cuando analizamos los valores semánticos adquiridos por *saber* en el pretérito indefinido, destacábamos la equivalencia de *supo* con el sentido de “comprendió”. Esta acepción no puede expresarse en griego mediante la forma activa *γνωρίζω*, para ello debe recurrir a otro lexema verbal. Consideremos nuevamente el ejemplo (19) como (46):

(46) Tenía los pies y las manos helados y un hormigueo desagradable le recorría el costado izquierdo. **Supo** que se moría y le extrañó la precisión con que aún podía registrar detalles nimios. (Mendoza, *La ciudad de los prodigios*)

(47) Είχε τα χέρια και τα πόδια του παγωμένα και ένα δυσάρεστο μυρμήγκιασμα του διαπερνούσε την αριστερή πλευρά. **Κατάλαβε** ότι πέθαινε και τον παραξένεψε η ακρίβεια με την οποία μπορούσε ακόμη να αντιλαμβάνεται ασήμαντες λεπτομέρειες.

La forma *supo* debe ser representada en griego por el verbo *κατάλαβε*, (comprendió). El mismo fenómeno sucede cuando el verbo *conocer* adquiere en pretérito indefinido una connotación particular, como en el ejemplo (22) que hemos analizado y que retomamos aquí como (48):

(48) La otra noticia reprimida alcanzó su tamaño de escándalo. Entonces  *fue* cuando mi hermana Margot la ***conoció*** completa y de un modo brutal. (García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*)

(49) Η άλλη είδηση καταπιεσμένη ξέσπασε σ' ένα σκάνδαλο. Τότε ήταν που η αδερφή μου η Μαργκώτ την ***ανακάλυψε*** ολόκληρη με ένα τρόπο σκληρό.

El sentido que adquiere *conocer* en (48) equivalente a “se enteró de la noticia por primera vez” no puede ser expresado en griego mediante la forma *γνωρίζω*, sino que se debe emplear el verbo *ανακάλυψε* (descubrió/ se enteró).

Por consiguiente, a partir de lo expuesto se desprenden dos conclusiones: en primer lugar, cuando el pretérito indefinido tanto del verbo *conocer* como *saber* denotan una matiz ingresivo el griego puede recurrir al par estativo/ activo *ξέρω/ γνωρίζω*. En segundo lugar, aquellos contextos en los que en español los mencionados verbos adquieren un valor léxico diferente del original, la lengua griega debe emplear otros lexemas verbales que no se corresponden ni a *ξέρω* ni a *γνωρίζω*.

### 2.3.3. *Tener* en el sistema verbal griego

Al analizar el verbo *tener* en español, hemos destacado dos tipos de contextos muy diferenciados entre sí en los que *tener* se ve afectado por la distinción pretérito indefinido/ imperfecto: uno es en los que funciona como verbo pleno y otro en aquellos en que se caracteriza por ser un elemento constituyente de la perífrasis modal de obligación. Estas dos funciones reciben un tratamiento diferente en griego, es decir, no se puede reemplazar dichas funciones mediante la forma *έχω* (tener).

Como verbo pleno hemos citado el ejemplo (29) en el que *tener* adquiere en pretérito indefinido la connotación de “dar a luz”. Lo retomamos aquí como (50):

- (50) a. La profesora de inglés ***tenía*** gemelos.  
b. La profesora de inglés ***tuvo*** gemelos.

El verbo *έχω*, en tanto que verbo de estado, no establece distinciones en las formas de pasado y sólo posee el imperfecto construido a partir del tema de presente. Por lo tanto en griego sólo se podrá expresar el ejemplo (50.a) mediante el verbo *έχω* (tener); para (50.b) debemos recurrir a otro lexema verbal:

- (51) a. Η καθηγήτρια των αγγλικών *είχε* δίδυμα.  
b. Η καθηγήτρια των αγγλικών *γέννησε* δίδυμα.

Como puede observarse la lengua griega necesita del verbo *γέννησε* (dar a luz) para expresar lo que en español se consigue mediante un cambio temporal.

En cuanto a la perífrasis de obligación construida con *tener + que + infinitivo*, hay que señalar que el griego moderno no utiliza para dicha expresión el verbo *έχω* (tener) sino la forma *πρέπει*. Esta forma verbal que es un verbo defectivo unipersonal, es decir, sólo se conjuga en la tercera persona del singular, no establece distinción en las formas de pasado.

Por consiguiente, nos encontramos ante otro verbo de estado que necesita de un lexema verbal diferente para expresar un sentido activo. Para la perífrasis de obligación en griego el par estativo/ activo se constituye mediante la oposición: *έπρεπε/χρειάστηκε*, (Antoniou, 2000: 179). Retomemos el ejemplo (28) bajo la forma de (52):

(52) Lo malo fue que el guarda se paró al lado del asiento donde yo lo había instalado, golpeando con una moneda en el fierro de la máquina de los boletos, y yo *tuve que darle* vuelta y hacerle señas de que viniera a cobrarme a mí, mostrándole la plata para que comprendiera que *tenía que darle* dos boletos. (Cortázar, “Después del almuerzo”)

(53) Το κακό ήταν ο φρουρός στάθηκε δίπλα από το κάθισμα όπου εγώ είχα εγκατασταθεί, χτυπώντας με ένα νόμισμα το σίδερο της μηχανής των εισιτηρίων, κι εγώ *χρειάστηκε* να γυρίσω και να του κάνω σινιάλο να έρθει να με ελέγξει, δείχνοντας του τα χρήματα για να καταλάβει ότι *έπρεπε* να μου δώσει τα εισιτήρια.

El imperfecto *έπρεπε*, al igual que el presente, a partir de cuyo tema se construye, carece de contenido léxico, es decir, no puede funcionar como verbo pleno. Por el contrario, la versión activa construida con la forma *χρειάστηκε* se corresponde al español, en una versión literal, a la locución “fue necesario”.

A partir de lo expuesto podemos afirmar que la doble caracterización del verbo *tener*, esto es, como verbo pleno y como verbo auxiliar en la construcción perifrástica de obligación recibe en griego dos tratamientos diferentes. En ambos casos la versión estativa se construye

a partir del imperfecto, ya sea del verbo *έχω* o de la forma *πρέπει*, que no dispone de aoristo para crear un sentido activo y por ello debe recurrir a lexemas verbales diferentes: *γέννησε* y *χρειάστηκε*.

#### 2.3.4. Comportamiento de los verbos de estado permanentes en el sistema verbal griego

Los verbos estativos permanentes *poder* y *querer*, presentan la particularidad de poder realizar una distinción en las formas de pasado. A diferencia de los verbos estativos ingresivos y egresivos, *poder* y *querer* disponen en griego de una forma para el imperfecto y otra para el aoristo. Esto puede suponer una reducción en el número de dificultades a las que se enfrentan los aprendientes de habla griega ya que pueden contrastar los diferentes usos de una y otra lengua a partir de formas paralelas.

El verbo *poder* recibe en griego moderno la forma *μπορούσα* para el imperfecto y *μπόρεσα* para el aoristo. Ahora bien, el uso de ambas formas difiere al del español. Analicemos los siguientes ejemplos:

- (54) a. \**Podía* leer toda la noche.  
b. *Pude* leer toda la noche.
- (55) α. *Μπορούσα* να διαβάζω όλο το βράδυ.  
β. *Μπόρεσα* να διαβάσω όλο το βράδυ.

Hemos señalado la agramaticalidad de enunciados como (54.a) cuando no se encuentran en un contexto que permita anclar la forma *podía*, es decir, debido a la caracterización del imperfecto como forma secundaria, relativa, implícita o explícitamente relacionada con un momento concreto del pasado. Por otra parte, no es correcto determinar la forma *podía* como un verbo durativo asociado a modificadores adverbiales durativos como *toda la noche*. Sin embargo, la lengua griega sí puede desarrollar este tipo de enunciados, como (52.a), porque el imperfecto griego no es considerado por las gramáticas al uso como una forma relativa. En cuanto al verbo *querer* podemos afirmar que presenta las mismas funciones que *poder*.

#### 2.4 Sumario

En este capítulo hemos señalado que en español mediante determinados procedimientos morfológicos los verbos de estado pueden ser desestativizados, esto es, pierden su carácter estativo. Dichos procedimientos han sido ejemplificados con el uso de la perífrasis progresiva, el imperativo y el paso, en los tiempos de pasado, del imperfecto al indefinido.

Este último procedimiento es el que ha recibido mayor atención en las páginas precedentes. La desestativización producida por el paso del imperfecto al indefinido produce diferentes efectos semánticos. Estos efectos han sido analizados a partir de la tripartición que hemos realizado de los estados en: predicados estativos ingresivos, egresivos y permanentes.

Para el primer grupo se ha observado que una misma forma puede adquirir diferentes connotaciones según el contexto de enunciación; tal es el caso de la forma *fue* que puede equivaler tanto a *sucedió*, o *llegaron a ser*.

El mismo fenómeno ha sido observado con los predicados estativos egresivos. La forma *tuvo*, en tanto que forma plena, puede adquirir el significado de *dar a luz*, mientras que al integrar perífrasis modales de obligación carece de este valor léxico. Finalmente, se ha señalado que los predicados estativos permanentes no experimentan este tipo de cambios semánticos.

En cuanto a los verbos de estado del paradigma verbal del griego moderno se han observado dos comportamientos bien diferenciados entre sí: por una parte se destaca el grupo integrado por los predicados estativos ingresivos y egresivos, y por otra, los predicados estativos permanentes.

El primer grupo se caracteriza por no establecer una distinción morfológica en los tiempos de pasado. De este modo, tanto el imperfecto como el pretérito indefinido, representado en griego por el aoristo, se reducen a una sola forma verbal. Como consecuencia de esta no distinción morfológica la lengua griega debe recurrir a lexemas verbales diferentes para poder realizar un contraste entre predicados estativos y activos. Es decir, la distinción semántica que en español se alcanza mediante la elección de un imperfecto o un pretérito indefinido en griego queda anulada.

El segundo grupo, el de los predicados estativos permanentes, no recibe este tratamiento, por el contrario este grupo sí puede establecer distinciones morfológicas entre el *paratatikós* y el *aoristo*. No obstante, hay que destacar la ausencia de formas verbales para los otros tiempos de pasado.

## **CAPÍTULO III: Estudios sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL)**

En este capítulo vamos a revisar algunas de las teorías más representativas dedicadas al estudio de las producciones lingüísticas no nativas. Comenzaremos con el análisis contrastivo, luego nos detendremos en el análisis de errores y en el concepto de interlengua para finalmente destacar tanto la propuesta de Krashen como otras teorías que han surgido de ésta. Nuestro objetivo es presentar las principales características de estos modelos para luego aplicar al análisis de nuestras pruebas aquellos aspectos más significativos para la interpretación de los datos obtenidos.

### **3.1. Precisiones terminológicas**

Antes de exponer las aportaciones de las mencionadas teorías es necesario establecer una distinción entre los términos *lengua segunda/ lengua extranjera* y *adquisición/ aprendizaje*, puesto nos serviremos de los mismos a lo largo de nuestro trabajo.

#### **3.1.1. Lengua segunda (L2) y Lengua extranjera (LE)**

En algunos textos se emplean indistintamente estos conceptos para referirse a cualquier lengua que no sea la materna. Sin embargo, aquí vamos a seguir la distinción establecida por Pastor Cesteros (2006:66). Por lengua extranjera, en adelante LE, se entiende aquella lengua no nativa que no está presente en el contexto donde es aprendida, es decir, la lengua que se aprende no pertenece a la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, en el caso de nuestros participantes en las pruebas de obtención de datos, se trata de aprendientes de español como LE. Por otra parte, Baralo (2004:23) añade como característica a la LE el hecho de que esta lengua sólo es aprendida en un contexto institucional, ya sea un colegio, una universidad o una academia.

En cuanto a la segunda lengua (L2), se trata de una lengua que es aprendida en el contexto inmediato del aprendiz, éste puede escucharla o hablarla también fuera del aula, es decir, se trata de una lengua que es adquirida en contexto natural, no sólo institucional. Suele ilustrarse la adquisición de una L2 con la figura del inmigrante, quien aprenderá la lengua de la comunidad que lo acoge, pero también con aquellos individuos que pertenecen a comunidades en la que coexisten dos o más lenguas. Como el ejemplo citado por Baralo

(2004: 22) de un niño catalán que crece en una familia de habla catalana y luego aprende el español en el colegio.

Si bien en la actualidad se utiliza de modo generalizado la denominación *adquisición de segundas lenguas* (ASL), nosotros vamos a emplear el término LE por las características que se han expuesto más arriba.

### **3.1.2. Adquisición y aprendizaje**

El otro binomio que en ocasiones se emplea indistintamente es el de *adquisición/aprendizaje* como en el caso de la disciplina denominada *adquisición de segundas lenguas*, aunque como veremos el término *adquisición* fue empleado originariamente para el proceso por el cual llegamos a conocer nuestra lengua materna y el *aprendizaje* para designar el proceso que nos conduce a una segunda lengua o lengua extranjera.

Sobre esta distinción volveremos en § 3.5 al analizar la propuesta de Krashen quien a través de su teoría del Monitor ha realizado una de las primeras formulaciones distintivas de estos dos términos. Baste indicar aquí que la *adquisición* es un proceso inconsciente, idéntico en sus aspectos fundamentales al proceso que utilizan los niños al adquirir su primera lengua, mientras que el *aprendizaje* es un proceso consciente que tiene como resultado el conocimiento sobre el lenguaje (Fernández, 1997: 37).

### **3.2. Análisis contrastivo (AC)**

El modelo de investigación del Análisis Contrastivo aplicado al aprendizaje- enseñanza de una lengua extranjera tiene sus orígenes en los trabajos de C. Fries (1945) y R. Ladó (1967). Estos investigadores proponen la comparación sistemática de dos lenguas: la nativa del estudiante (L1) y la lengua meta que se va aprender (L2/LE). A través de dicha comparación determinan las diferencias y similitudes entre las dos lenguas; señalan las áreas de posible dificultad y pretenden predecir los problemas a los que se enfrentará el estudiante. Con los resultados de la comparación establecen un programa didáctico dirigido a aquellas áreas que presentarán mayor dificultad.

Los mencionados investigadores afirman que los estudiantes tienden a transferir las estructuras y el vocabulario de su lengua materna cuando aprenden una segunda lengua. En relación a la transferencia realizada por los estudiantes surge uno de los conceptos básicos en los que se basa el Análisis Contrastivo: el concepto de interferencia. La interferencia se produce cuando un estudiante utiliza en su lengua meta (L2) un rasgo fónico, sintáctico o léxico característico de su lengua nativa (L1).

Sin embargo, no todas las desviaciones detectadas en los estudiantes de una L2 se deben a una interferencia interlingüística, también se encuentran otros factores, como las estrategias de los estudiantes en el aprendizaje, la enseñanza y los materiales de instrucción. El hecho de que el Análisis Contrastivo haya propuesto en su teoría que la producción de errores se debe únicamente a la interferencia de la lengua materna (LM) ha provocado numerosas críticas; una de las más frecuentes es la siguiente:

Numerosas investigaciones, tanto en los años setenta como en los ochenta, han puesto de manifiesto que los errores debidos a interferencias de la LM alcanzan como máximo un promedio del 33% del total de los errores producidos por los aprendices. Entre esos trabajos destacan los de Dulay y Buró (1974), que señalan apenas un 3% de errores de interferencia, 85 % de desarrollo, o sea, de los que coinciden con la adquisición en la LM, y 12% de errores específicos, propios de los aprendices, pero que no reflejan influencias de su L1. (Fernández, 1997: 16).

Ante críticas como las que hemos mencionado, el Análisis Contrastivo tuvo que revisar los presupuestos de su teoría, sobre todo aquellos relacionados con el concepto de interferencia, el cual pasó a especificarse en *interferencia interlingüística*, en la cual la lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística; e *interferencia intralingüística*, en la cual la propia lengua que se está aprendiendo es la responsable de los errores en la producción lingüística, en otras palabras nos referimos a la distinción que luego ampliaremos entre errores de interlengua y errores de intralengua (Pastor Cesteros, 2004: 104).

También es necesario señalar la distinción que realizó el Análisis Contrastivo entre los conceptos de *préstamo lingüístico* y el de *interferencia*. Si bien es cierto que ambos se centran en una situación de contacto entre lenguas, el primero se relaciona con el ámbito del bilingüismo; es decir, con la situación lingüística en la que los hablantes utilizan alternativamente dos lenguas distintas, como puede ser el caso de los catalanes que utilizan alternativamente el español y el catalán según sus necesidades. El concepto de *interferencia* está restringido al área del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Todo este tipo de reformulaciones sobre los presupuestos teóricos se ha desarrollado desde los inicios del Análisis Contrastivo, pasando por adeptos acérrimos hasta seguidores más moderados.

La evolución del Análisis Contrastivo a lo largo de su historia fue marcada por el cambio de modelo lingüístico utilizado. Las primeras etapas se caracterizaron por el uso de los modelos estructuralista y generativo-transformacional, y luego se pasó a un modelo psicolingüístico, centrado en los procesos cognitivos del aprendizaje de una lengua extranjera. También hay que destacar que el desarrollo de las etapas mencionadas, se

encuentra íntimamente relacionado con las actividades que el método que estamos estudiando tuvo tanto en Estados Unidos como en Europa. A partir de las duras críticas llevadas a cabo por los seguidores del Análisis de errores la actividad del Análisis contrastivo decayó en Estados Unidos; pero al mismo tiempo resurgió en Europa bajo la incorporación y adaptación de las teorías generativo-transformacional y de la psicolingüística.

Las últimas aportaciones del Análisis contrastivo se basan en un eclecticismo teórico que combina los modelos estructurales y generativo. De este modo se intenta dar respuesta a todas las necesidades que puedan surgir en relación al estudio del aprendizaje de segundas lenguas.

### **3.3. Análisis de errores (AE)**

El método del Análisis de Errores no se basa en la comparación de dos lenguas como propone el Análisis Contrastivo, sino en las producciones de aprendientes reales. Este modelo de investigación surgió a finales de los años sesenta como consecuencia de las críticas al Análisis Contrastivo y es considerado un puente a lo que luego serían los estudios de Interlengua. Las primeras formulaciones teóricas fueron realizadas por Corder en 1967. Este investigador inspirado en la sintaxis de generativa de Chomsky propone un estudio sistemático de los errores de los estudiantes de una L2. Su método se centra en la identificación, clasificación y descripción de los errores; en una búsqueda de las fuentes de los mismos y en la posible terapia para cada error.

La revolución más importante de esta teoría es la nueva concepción de los errores, los cuales se valoran como índices del proceso que sigue el aprendiz para llegar a apropiarse de la lengua meta (L2). Esta valoración positiva sobre los errores rompe con la concepción que se tenía de los mismos hasta ese momento; ya no se los ve como un fenómeno negativo que distorsiona el proceso alejando al estudiante del nivel de competencia deseada, sino como algo inevitable en el proceso de aprendizaje y como una señal de las distintas etapas que atraviesa el alumno.

Tal como hemos anunciado en el apartado anterior, el replanteamiento del concepto de error supuso la distinción del origen de los mismos puesto que se observó que estudiantes de distintas lenguas maternas cometían similares errores los cuales no siempre se debían a la interferencia de la lengua materna. De este modo se llegó a distinguir entre los llamados *errores de interlengua*, los cuales procedían de la influencia de la lengua materna y los *errores de intralengua*, que eran producto de otras causas tales como la sobregeneralización de reglas, la hiprecorrección, o la simplificación entre otros (Pastor Cesteros, 2004: 104).

Como todos los modelos de investigación este modelo también sufrió cambios en sus objetivos. En 1967 Corder afirmaba que el objetivo fundamental del Análisis de Errores era la predicción de las áreas de dificultad mediante un inventario de los errores más frecuentes (Santos Gargallo, 1993); luego se centró en las aplicaciones didácticas del modelo y en cómo mejorar el material de enseñanza para las situaciones comunicativas. También distinguió entre los conceptos de error, falta y *lapsus*: error es una desviación sistemática, falta es una desviación inconsciente y eventual (Baralo, 2004: 44).

Según Corder los errores evidencian y caracterizan un sistema que no es el de la lengua nativa (L1) ni el de la que se está aprendiendo, y son sistemáticos. Los mismos caracterizan la interlengua del estudiante la cual es interpretada como un sistema lingüístico que utiliza el aprendiz para comunicarse, y que contiene tanto reglas de la L2 como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda.

También este modelo recibió críticas. Ciertos lingüistas sostienen la idea de que los errores son una influencia negativa en el proceso de aprendizaje; pero Corder afirma que todos aquellos términos denominados “errores” son apropiados dentro del contexto del dialecto transitorio. Este último se caracteriza por ser un sistema lingüístico con una gramática propia y por estar en continuo cambio, es decir, ser poco estable. Para Corder el error no solamente es inevitable sino que constituye un aspecto necesario en el proceso de aprendizaje de una L2 o LE.

En la década de los 80 el Análisis de Errores evolucionó de un modelo basado en la clasificación de los errores según la categoría gramatical a un análisis de los errores centrado en el efecto comunicativo. Esto tuvo consecuencias en la definición de error el cual fue interpretado como cualquier desviación que interfiera en la transmisión del mensaje obstaculizando la comunicación (Santos Gargallo, 1993).

Entre los objetivos fundamentales del Análisis de Errores se destaca la valoración de los errores según la importancia y gravedad de los mismos, con el fin de señalar las áreas de dificultad en el aprendizaje de una segunda lengua. Para ello sigue un plan de trabajo basado en: la identificación de los errores, la clasificación y descripción de los mismos, la búsqueda de los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y de las fuentes de cada error, la evaluación de la gravedad del error, y la indicación de la posible terapia para las dificultades encontradas (Fernández, 1997).

En su evolución el Análisis de Errores pasó, de tener a los errores como índices de los estadios por los que atravesaba un estudiante para llegar a la lengua meta, al concepto de *Interlengua*, entendido como el sistema propio de cada uno de esos estadios.

### 3.4. Interlengua (IL)

El análisis de la *Interlengua* nació apoyándose en el Análisis de Errores, pero luego amplió su campo de investigación ya que en ese sistema aproximativo no sólo existen estructuras que difieren de la lengua meta sino también estructuras correctas de acuerdo con las normas de la L2 o LE.

El término *Interlengua* fue acuñado por Selinker en 1969 y hace referencia al sistema no nativo del estudiante de una segunda lengua. Este sistema se caracteriza por ser un lenguaje autónomo en sí mismo que va incrementando su complejidad en etapas sucesivas las cuales están marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que el aprendiz va adquiriendo.

A diferencia del Análisis de Errores, para el modelo de investigación que estamos describiendo los errores no son los únicos elementos representativos de la interlengua, y a su vez, no todas las formas de la interlengua que no coinciden con la lengua meta pueden ser tratadas como errores. La hipótesis de la Interlengua en el campo de la adquisición de segundas lenguas se centra en describir la gramática del que aprende la L2. Esa gramática se caracteriza por ser un sistema lingüístico interiorizado que se diferencia del sistema de la lengua materna y del de la lengua meta. Sería erróneo afirmar que la gramática del estudiante es una mezcla de uno y otro sistema, ya que contiene reglas que le son propias, cada estudiante posee un estadio particular de aprendizaje. No obstante, no hay que olvidar que el modelo teórico tiene que tener un alto grado de abstracción e idealización de la gramática del alumno.

A partir de estas consideraciones, se puede señalar que las características principales de la Interlengua son la sistematicidad y la variabilidad. A primera vista ambas características parecen contradictorias; sin embargo, un análisis más detallado demuestra que la variabilidad no es aleatoria sino que sigue inducciones de reglas, contrastes y reestructuraciones sucesivas que marcan el camino hacia la lengua meta:

Como toda lengua, la IL también es sistemática y se puede detectar en ella un conjunto coherente de reglas de carácter lingüístico y sociolingüístico que, en parte, coinciden con las de la lengua meta y en parte no [...] Con todo, esta sistematicidad es variable, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa, como por las fluctuaciones propias de cada etapa. (Fernández, 1997: 20)

También hay que destacar que para esta teoría resulta fundamental el concepto de *fossilización* el cual es definido como un mecanismo existente en la estructura latente que

hace posible mantener, de manera inconsciente y persistente reglas y vocablos de la lengua materna en la interlengua. La fosilización puede darse en el campo fonético, morfológico, sintáctico o léxico. Como indica Baralo (2004: 45) los errores generados por interferencia de la lengua materna vuelven a surgir en el sistema no nativo cuando ya parecían erradicados y en circunstancias muy variadas. Las soluciones a estos problemas son de muy diferente tipo y el uso de las mismas se relaciona con las características propias de la interlengua de cada estudiante.

Finalmente debemos señalar que una de las críticas más frecuentes a los teóricos de la Interlengua es que la mayor parte de las investigaciones sobre esta materia se han dedicado solamente a la producción del estudiante descuidando por completo la recepción.

### **3.5. El modelo del Monitor**

Liceras (1992) señala que la especialización en los estudios sobre la *adquisición de segundas lenguas* se produjo cuando se llegó a reconocer que las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos forman parte de un sistema al que hemos denominado en el apartado anterior como *interlengua*. En este contexto surgió la propuesta de Stephen Krashen conocida como la *teoría del monitor* o de la monitorización. Esta teoría de base innatista presupone que existe una dotación genética específica para el lenguaje y que la adquisición de una lengua es un proceso de construcción creativo y no de formación de hábitos lingüísticos. Una de las aportaciones más significativas que se suele citar al describir el modelo de Krashen es la distinción establecida entre los conceptos de *adquisición* y *aprendizaje* a los que hacíamos referencia en § 3.1.2. (Pastor Cesteros, 2006). Tal como allí mencionábamos el término *adquisición* se emplea para designar el proceso por el cual un individuo incorpora de forma natural las capacidades lingüísticas, dicha incorporación suele producirse en situaciones de comunicación natural y como señala Baralo (2004: 59) es el modo en que los niños aumentan su conocimiento de la L1 y de la L2, en definitiva se trata de un proceso inconsciente. Por el contrario, el *aprendizaje* es el resultado de una actividad consciente ya sea a partir de una situación formal o de un programa de estudio. El tipo de conocimiento que presupone el aprendizaje solo se produce en los procesos controlados.

Lo que nos interesa resaltar de este modelo para la aplicación que luego haremos del mismo al analizar nuestras pruebas de obtención de datos es la distinción *adquisición/aprendizaje* en función de la *Hipótesis del Monitor*. El monitor es aquel conocimiento controlado de las reglas del sistema fonológico, léxico o gramatical operado a través del aprendizaje. Se trata de una vigilancia consciente que efectúa el hablante sobre el sistema de

la lengua que está aprendiendo y que le permite corregir sus producciones. Es importante señalar que para que el monitor pueda funcionar se han de cumplir tres condiciones básicas: el aprendiz debe contar con tiempo suficiente, el foco debe estar puesto en la forma y no en la transmisión del significado y el usuario debe conocer la regla (Pastor Cesteros, 2006: 114). De este modo, la monitorización queda asociada con el aprendizaje y puede apreciarse por ejemplo en la redacción de una carta en una LE. Por el contrario, durante el tiempo real de la comunicación, cuando el hablante se centra más en el significado que en la forma, la única fuente de conocimiento de la que dispone es el sistema adquirido.

En resumen, podemos afirmar que la *hipótesis del monitor* intenta explicar qué relación se establece entre los sistemas adquirido y aprendido cuando se utiliza un L2: el adquirido activa la expresión, mientras que el aprendido planifica y corrige siempre que se den las tres condiciones antes mencionadas. Ahora bien, debemos destacar que Krashen consideraba que estos dos sistemas operaban independientemente, es decir, no existía la posibilidad de transformación o evolución del aprendizaje a la adquisición.

Si bien la teoría de Krashen<sup>8</sup> ha sido muy fructífera por las aportaciones que supuso en el campo de la investigación sobre ASL, también recibió numerosas críticas, especialmente por la rigidez de su modelo al proponer dos tipos de conocimientos independientes, como son la adquisición y el aprendizaje, y entre los que no existe interrelación o cruce.

### 3.6. Más allá del modelo del Monitor

Algunos seguidores del modelo del Monitor, conscientes de las críticas que recibió esta teoría, intentaron reelaborar la propuesta de Krashen. Entre ellos debemos destacar la figura de McLaughlin (1978)<sup>9</sup> quien, en desacuerdo con la distinción entre adquisición y aprendizaje debido a la dificultad de diferenciar entre estos dos sistemas y la imposibilidad de establecer una transformación de lo aprendido a lo adquirido, propuso un modelo alternativo.

El modelo de McLaughlin lleva a cabo una distinción entre *procesos controlados* y *procesos automáticos*, que a su vez se relacionan con dos formas de almacenar datos: la *memoria a largo plazo* y la *memoria a corto plazo*. Según este investigador, en una L2 se producen primero procesos controlados que se convierten en automáticos a medida que se practican y se integran en la memoria a largo plazo. De este modo, se pretende superar la falta de relación entre la adquisición y el aprendizaje, tal como proponía Krashen.

---

<sup>8</sup> No hemos desarrollado aquí todos los presupuestos que constituyen la *Teoría del Monitor* como la *Hipótesis del Orden Natural*, la *Hipótesis del Input* y la del *Filtro Afectivo* ya que exceden el propósito de nuestra investigación, es decir, no vamos a someter a comprobación estas hipótesis en nuestro trabajo.

<sup>9</sup> En Liceras (1992).

Finalmente, otros estudios se han dedicado a investigar cuál es el papel de la instrucción y de qué modo afecta en el proceso de adquisición de una SL. Para el estudio de este proceso se ha propuesto la *hipótesis de la interfaz o de la interrelación* que presupone que puede haber un solapamiento entre la adquisición y el aprendizaje (Baralo, 1995: 65). De este modo, la adquisición y el aprendizaje no son dos términos discretos y dicotómicos, sino más bien que se trata de un *contiuum* de las distintas formas de conocimiento.

### **3.7. Sumario**

En este capítulo hemos hecho un breve recorrido sobre algunas de las teorías que se han dedicado a la investigación en la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas o lenguas extranjeras. Como hemos visto, las mismas se han interesado en investigar aspectos puntuales, ya sea la comparación y el contraste entre dos lenguas; el análisis de los errores de los aprendientes; o aquel estadio intermedio entre la lengua materna (LM) y la lengua objeto (LO). A su vez, hemos destacado las aportaciones llevadas a cabo por el modelo del monitor y las reelaboraciones que se han hecho de la propuesta inicial de Krashen.

En el siguiente capítulo vamos a establecer la metodología que emplearemos en la parte experimental de este trabajo y para ello vamos a retomar algunas de las hipótesis que se han presentado en este capítulo.

## CAPÍTULO IV: Metodología y presentación del corpus

En este capítulo vamos a presentar la metodología empleada para el análisis de las pruebas de obtención de datos, introduciremos también las hipótesis que nos proponemos comprobar mediante nuestro análisis y describiremos tanto las pruebas realizadas como a los participantes que se han sometido a ellas.

### 4.1. Método de análisis y presentación de los datos

En el análisis que vamos a llevar a cabo para la evaluación de los datos nos vamos a guiar por los modelos teóricos que hemos presentado en el capítulo I: en primer lugar, seguimos el modelo vectorial de Rojo (1990, 1999) presentado en § 1.1.1 con el fin de analizar la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto en tanto que acción principal y acción secundaria respectivamente. En segundo lugar, seguimos la clasificación verbal de Vendler (1967), presentada en § 1.1.3., centrándonos en los verbos de estado, ya que, como hemos indicado anteriormente, es en este grupo verbal donde el griego moderno no establece distinción para sus formas de pasado. En tercer lugar, se examinan las producciones de los aprendientes de acuerdo con la propuesta de Gutiérrez Araus (1997), esto es, teniendo en cuenta la organización discursiva de las formas *canté* y *cantaba* de acuerdo con los conceptos pragmáticos de narración frente a descripción y de acción narrada frente a acción habitual. Creemos que la combinación de estas propuestas nos permitirá ofrecer unas conclusiones que aporten una visión global del fenómeno que nos proponemos analizar.

Por consiguiente, se van a analizar las producciones de los aprendientes greco-chipriotas bajo este marco teórico ofreciendo en primer lugar datos cuantitativos (cifras absolutas y porcentajes) que se desglosan según los niveles (A2, B1, B2 y C1), seguido de un análisis cualitativo donde se pretende señalar los contextos en los que aparecen las formas *canté* y *cantaba*. En este contexto se analizará la posible interferencia de la lengua materna y en caso contrario, cuáles son las causas por las que pueda producirse un uso no aceptado de los pretéritos imperfecto e indefinido.

A su vez, en la evaluación final de los datos obtenidos recurriremos a las aportaciones del campo de la ASL presentadas en el capítulo III. Si bien se ha demostrado en numerosos

estudios que los errores cometidos por los aprendientes no deben ser adjudicados en su totalidad a la interferencia de la lengua materna, tampoco se ha prescindir de la posible influencia de la misma en el proceso de aprendizaje. Por ello, a la hora de evaluar los errores tendremos en cuenta el análisis contrastivo que hemos realizado en el capítulo II para la distinción imperfecto/ indefinido y *paratatikós/aoristo*.

Por otra parte, recurriremos al AE para examinar aquellos errores que no son producto de la interferencia de la LM. Ahora bien, esto no implica que vayamos a seguir una clasificación de errores previamente diseñada a la evaluación de los datos. Por el contrario, nuestro proceder consistirá en localizar los errores del corpus con una consiguiente agrupación de los mismos, creando de este modo una taxonomía en función de lo observado, es decir, seguiremos un análisis de errores de corte inductivo.

Debemos añadir que en nuestro análisis, también se reconocerán los aciertos de los aprendientes, esto es, prestaremos atención al conjunto de la producción, en otras palabras analizaremos la *interlengua* de los participantes greco – chipriotas.

## 4.2. Las hipótesis

Para la elaboración de las hipótesis hemos tenido en cuenta las conclusiones a las que se han llegado en diversos estudios dedicados al análisis de la adquisición de los pretéritos imperfecto e indefinido. Recogemos a continuación estas conclusiones, las cuales intentaremos comprobar en la evaluación de los datos obtenidos.

En primer lugar, queremos destacar que las investigaciones dedicadas al estudio de la adquisición de la temporalidad surgieron en la década de los años 80, época en la que estaba en pleno auge el estudio de los universales lingüísticos, lo que supuso que por lo general no hubiera un gran interés por la influencia de la LM en la IL. Estos estudios exponen lo siguiente:

- 1) En las primeras etapas del aprendizaje los aprendientes se guían en la elección de los pretéritos imperfecto e indefinido por la propiedad aspectual de la entrada léxica del verbo (Güell, 1998). De este modo, las producciones cuyos verbos poseen un lexema marcadamente permanente o imperfectivo, tales como *ser*, *tener*, *estar*, *saber* o *haber*, concentrarán un mayor número de imperfectos (Fernández, 1997).<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Estos estudios se basan en algunos de los presupuestos de teorías desarrolladas a finales de la década de los años 70, en particular de la “Teoría del tiempo defectuoso” teoría que presupone que en las primeras etapas del aprendizaje se produce primero la adquisición del aspecto antes que el tiempo. Estos trabajos estudian los casos

2) También en las primeras etapas los aprendientes comenzarán a usar primero el indefinido antes que el imperfecto. La razón de esta elección estriba en que los eventos puntuales codificados en indefinido aportan más información que las descripciones o aseveraciones genéricas, codificadas en imperfecto. En esta etapa, también, el imperfecto aparecerá antes asociado con verbos de estado que con verbos de actividad (Güell, 1998).

3) En las primeras etapas no se reconocerá el “valor relativo – absoluto” de los pretéritos imperfecto e indefinido. Para Fernández (1997) esto se produce debido a una primacía en la asociación del imperfecto con el valor de duración y acción repetida en el pasado.

4) En las etapas siguientes, que nosotros situaremos para los niveles B2 y C1, se observará un progresivo y lento reconocimiento de que la diferencia entre el pretérito indefinido e imperfecto radica en sus respectivos valores relacionales (Güell, 1998).

Finalmente, creemos que la comprobación de estas hipótesis estará sujeta a resultados diferentes en la prueba de expresión escrita y oral. Considerando lo expuesto en § 3.5. y 3.6. donde establecíamos que la distinción entre el conocimiento aprendido y adquirido puede evaluarse en la escritura y en la oralidad respectivamente,<sup>11</sup> deberíamos esperar resultados diferentes en ambas pruebas. Por consiguiente, nuestra quinta hipótesis es:

5) Se obtendrán resultados cuantitativa y cualitativamente diferentes en las pruebas de expresión escrita y oral como consecuencia de la *monitorización* que el aprendiz puede realizar durante el primer tipo de prueba. Estas diferencias podrían ilustrar el conocimiento aprendido y adquirido en cada etapa de las sucesivas IL.

### 4.3. Las pruebas de obtención de datos

Los datos obtenidos se cifran en dos tipos de pruebas que fueron realizadas durante los meses de diciembre de 2010, enero y febrero de 2011. La primera prueba, de expresión escrita, estuvo integrada por tres narraciones no guiadas mediante viñetas.<sup>12</sup> La primera

---

en que el verbo aparece lexicalizado bajo una forma finita y comprueban la categoría semántica del lexema verbal (Güell, 1998).

<sup>11</sup> Recuérdese que el conocimiento aprendido puede verse reflejado en una composición ya que el aprendiz dispone de tiempo para *monitorizar* su producción, es decir, se trata de un *proceso controlado* mientras que el conocimiento adquirido puede evaluarse durante el tiempo real de la comunicación, cuando el hablante se centra más en el significado que en la forma, en este caso se trata de un *proceso automático*.

<sup>12</sup> En el anexo número 1 puede apreciarse el soporte visual proporcionado para este tipo de prueba.

narración fue realizada en el mes de diciembre y las otras dos en el mes de enero. Para la elaboración de cada una de ellas el aprendiz dispuso de veinte minutos durante la clase. El segundo tipo de prueba consistió en una prueba de expresión oral (una narración libre) cuya duración fue de diez minutos por participante. Esta prueba fue realizada en el mes de febrero. De este modo nuestro trabajo se inscribe en el marco de los estudios sincrónicos o de carácter transversal, es decir, aquellos estudios que analizan las producciones de los aprendientes a partir de un corte temporal concreto, por oposición a los estudios longitudinales o diacrónicos, que analizan las producciones de los aprendientes en varios estadios sucesivos de la IL (Dörnyei, 2007).

Sobre el diseño de las pruebas debemos destacar que hemos considerado necesario realizar una prueba de expresión escrita y una de expresión oral ya que cada una de ellas aporta informaciones diferentes sobre un mismo objetivo de investigación. En efecto, si tenemos en cuenta los presupuestos teóricos del modelo del monitor de Krashen que hemos presentado en § 3.5, creemos que habrá una diferencia no sólo cualitativa sino también cuantitativa entre ambas producciones. En la prueba de expresión escrita el aprendiz puede controlar o monitorizar el uso que va a realizar de los pretéritos imperfecto e indefinido lo cual nos permitirá acceder al conocimiento *aprendido* de los participantes. Por el contrario, en la expresión oral, al ser espontánea, el aprendiz no dispone de la misma proporción de tiempo para reflexionar sobre el uso de las mencionadas formas y por consiguiente, consideramos que esta prueba nos acercará al conocimiento *adquirido* en relación a los pretéritos imperfecto e indefinido. De este modo, creemos que ambas pruebas se complementan.

#### **4.4. Descripción de los participantes**

En el trabajo de campo realizado participaron en la fase inicial 40 aprendientes de español greco – chipriotas. Dichos aprendientes integraban, en el momento de realizarse las pruebas, cuatro de los seis niveles que componen el *Marco Común Europeo de Referencia* (en adelante MCER): nivel A2, B1, B2, C1. No obstante, en la fase definitiva de la investigación se trabajó solo con 29 sujetos. La razón en la reducción del número de participantes se debe a que cada uno de los niveles estaba integrado por 10 aprendientes de los cuales no todos tenían como lengua materna el griego, es decir, los grupos estaban integrados por participantes cuya lengua materna no es el griego. Por consiguiente, se han seleccionado solo las producciones de hablantes nativos del griego moderno, lo que da un

resultado de: 9 participantes para el nivel A2, 7 participantes para el nivel B1, 7 participantes para el nivel B2 y 6 para el nivel C1.

En cuanto al contexto de aprendizaje, los participantes de los niveles A2, B1, B2 pertenecen al instituto K.I.E., *KPATIKA INΣTITOTOYTA EΠIΜΟΡΦΩΣΗΣ*.<sup>13</sup> El nivel C1 está integrado por aprendientes que ya han realizado el examen intermedio del Instituto Cervantes y que han deseado continuar sus estudios de español en una institución privada.<sup>14</sup> De esta manera, podemos afirmar que el conjunto de los aprendientes que se han sometido a nuestras pruebas adquieren el español en un entorno lingüístico en el cual no está presente la lengua objeto (LO), se trata por lo tanto de un contexto de lengua extranjera.<sup>15</sup> A su vez, hay que señalar que los aprendientes están expuestos a 3 horas semanales de instrucción en el aula, en un período que abarca desde el mes de septiembre hasta junio.

La metodología empleada en el aula sigue las directrices del enfoque comunicativo esto es, una tipología de actividades caracterizada por su variedad y por implicar un uso significativo de la lengua, un uso de la lengua a nivel discursivo (y no solo oracional) y una aceptación del uso de la lengua materna (LM) del aprendiz en determinados contextos siempre que beneficie el aprendizaje (Pastor Cesteros, 2006: 160). En cuanto al material didáctico utilizado por los participantes, se sigue la serie *Nuevo Ven* (*Nuevo Ven 1* para el nivel A2, *Nuevos Ven 2* para el nivel B1 y *Nuevo Ven 3* para el nivel B2) y *Prisma Consolida* para el nivel C1.

Si bien podríamos definir a nuestros participantes como un grupo homogéneo en tanto que todos tienen como LM el griego, creemos que es necesario considerar tres factores que podrían incidir caracterizándolos como grupos heterogéneos; estos tres factores son: la edad, la motivación y las diversas lenguas extranjeras que dominan los aprendientes.

La edad de los participantes varía según los niveles de dominio del español. El nivel A2 está compuesto en su totalidad por adolescentes de entre 16 y 18 años. Los niveles B1 y B2 son los que mayores diferencias presentan con participantes que van desde los 15 hasta los 56

---

<sup>13</sup> El K.I.E., también denominado *The State Institutes for Further Education*, es el organismo oficial del gobierno de Chipre para la enseñanza de idiomas, comenzó a funcionar en el año 1960 y cuenta en la actualidad con 41 institutos repartidos en toda la isla con un promedio de 17.000 alumnos anuales. El K.I.E. ofrece cursos para inglés, francés, alemán, italiano, español, ruso y turco hasta los niveles B2. Las pruebas para la obtención de datos se realizaron en el K.I.E. de la ciudad de Limassol, *Παλιομετόχον Λύκειο Κουτσόφρα-Παναγίδη*.

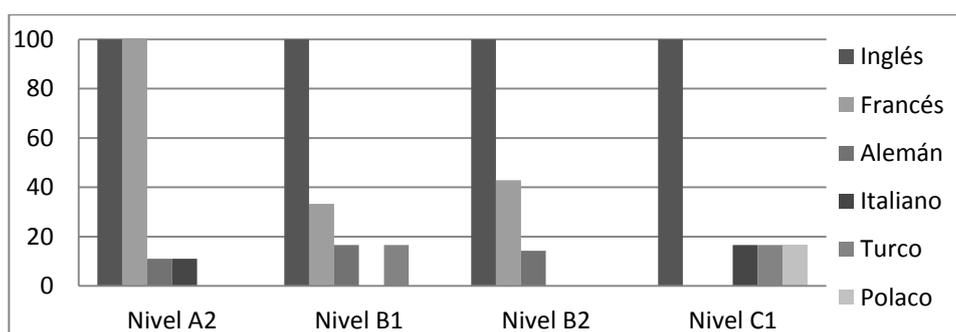
<sup>14</sup> Debido a que el K.I.E. no ofrece los niveles superiores para la enseñanza de lenguas, muchos alumnos optan por continuar sus estudios en academias o clases privadas. Hemos considerado necesario incluir también un grupo del nivel superior ya que sin estos participantes los resultados finales carecerían de una visión totalizadora.

<sup>15</sup> Sobre la distinción entre segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE) seguimos a Pastor Cesteros (2006: 66) quien establece como LE aquella lengua no nativa aprendida en un contexto donde la misma no está presente en la vida cotidiana del aprendiz. Por el contrario, la L2 aprendida se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, también fuera del aula.

años. Finalmente, el nivel C1 está integrado por aprendientes cuya edad se sitúa entre los 20 y los 35 años.

En cuanto a las razones que llevan a los aprendientes al aula de E/LE habría que destacar motivos educativos ya que muchos de los participantes tienen la intención de realizar estudios de posgrado en España, como así también motivos económicos como las relaciones comerciales entre Chipre y España, el interés cultural que despierta la cultura española e hispanoamericana y por último, el auge de las telenovelas latinoamericanas en los últimos quince años en la isla de Chipre, factor que si bien no ha recibido mucha atención en las investigaciones de E/LE, debería ser tenido en cuenta en la planificación de las clases.

Finalmente, el otro elemento que podría caracterizar a los participantes como un grupo heterogéneo es el conocimiento que poseen sobre diferentes lenguas extranjeras. Entre las lenguas habladas por los participantes se encuentran: el inglés, francés, alemán, italiano, turco y polaco. El siguiente gráfico ilustra el porcentaje de alumnos que conocen un determinado idioma según los niveles en los que hemos realizado las pruebas:



**Figura N° 1: Distribución de LE por nivel**

Como puede observarse el 100% de los participantes de todos los niveles tiene conocimientos de inglés, seguido del francés con excepción del nivel C1. En cuanto al porcentaje de las otras lenguas varía según los niveles. Es importante valorar estos datos ya que, tal como hemos destacado en el capítulo III, no se puede tener en cuenta únicamente la transferencia que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de una LE, también se han de considerar otros factores tales como la metodología y los materiales didácticos empleados en el aula y la interferencia que pueden ejercer las otras LE que han aprendido los participantes.

#### **4.5. Sumario**

En este capítulo se ha presentado la metodología que vamos a emplear en el análisis de nuestras pruebas, esto es, vamos a realizar un análisis de la IL de los aprendientes greco –

chipriotas con particular atención a la adquisición/ aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido. Para ello se ha señalado que vamos a analizar la distribución que hacen de estos pretéritos teniendo en cuenta el sistema vectorial de Rojo, la relevancia del semántismo verbal (especialmente en el pretérito indefinido) y los problemas discursivos originados por una falta de reconocimiento de los valores absoluto y relativo de estos tiempos.

A su vez, se han expuesto las hipótesis que nos proponemos comprobar a través del análisis de los datos recogidos. En cuanto a la elaboración de estas hipótesis, se ha señalado que las mismas han sido recogidas de algunas conclusiones sobre las principales dificultades y errores cometidos en el proceso de aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido.

Finalmente, se ha presentado el perfil de los participantes en las pruebas y se los ha caracterizado como un grupo heterogéneo en tanto que difieren en factores como la edad, los conocimientos que poseen de otras LE y la motivación de su acercamiento al aula de E/LE.

## Capítulo V: Análisis de la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido en las narrativas greco-chipriotas

En este capítulo procedemos a describir y analizar los resultados correspondientes a las pruebas de expresión escrita y oral. Como hemos señalado en § 4.1., analizaremos las producciones de los aprendientes greco – chipriotas a partir de las categorías que hemos presentado en el capítulo I. De este modo, pretendemos someter a comprobación las hipótesis que nos han guiado en la elaboración de nuestro trabajo. Comenzaremos tanto el análisis de la prueba escrita como el de la oral con la distribución de todas las formas verbales en las narraciones para centrarnos luego en los pretéritos imperfecto e indefinido.

### 5.1. Descripción y análisis de los resultados de las pruebas de expresión escrita: el uso de las formas verbales en las narraciones de los aprendientes greco-chipriotas.

En las producciones analizadas se han registrado una variedad de tiempos verbales (presente, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto, condicional simple y pretérito perfecto e imperfecto de subjuntivo) como así también formas no personales (infinitivos, gerundios y participios). Muchas de estas formas, tanto personales como no personales, son utilizadas en aquellos contextos en los que deberían emplearse los pretéritos imperfecto e indefinido.

El total de formas verbales para la prueba de expresión escrita es de 813 (100%), de las cuales 326 (40,09%) corresponden al imperfecto (IM) y 286 (35,17) al indefinido (IN). Por niveles esto representa 111 (IM) y 62 (IN) para el nivel A2; 52 (IM) y 71 (IN) para el nivel B1; 84 (IM) y 84 (IN) para el nivel B2 y finalmente, 79 (IM) y 69 (IN) para el nivel C1. Reflejamos estos datos mediante porcentajes en la siguiente figura:

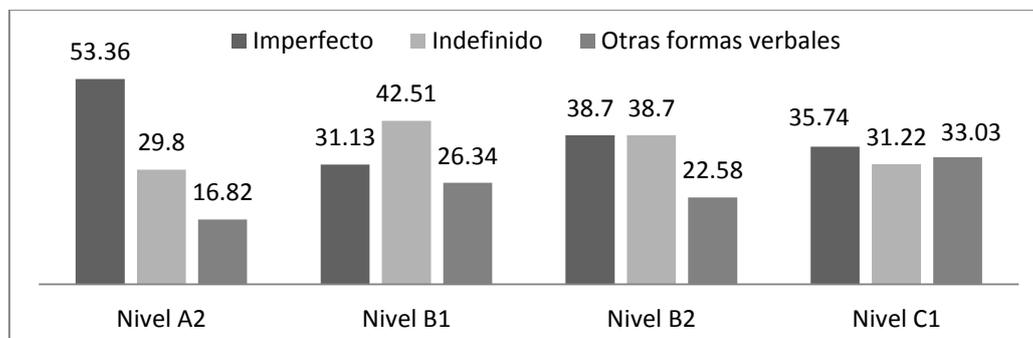


Figura N° 2: Distribución de las formas verbales en la prueba de expresión escrita

Como puede observarse el nivel A2 presenta el porcentaje más bajo en cuanto al uso de otras formas verbales. Si bien esto se explica precisamente por el nivel, puesto que los aprendientes solo han sido instruidos en los tiempos de indicativo con excepción del pluscuamperfecto, hay que destacar, no obstante, que a pesar del bajo porcentaje es precisamente este grupo el que utiliza otras formas verbales en aquellos contextos en los que se requiere la presencia de un imperfecto. Obsérvense los siguientes ejemplos:

*Pero cuando voy a la poeblo el tiempo era frío y llovía y hay muy paisajes y triste (2A2). En fin cuanto llegó a la taquilla no hay localidad y entonces estaba asustada (3A2). Estaba muy nerviosa porque hay una grande cola y debe esperar mucho tiempo (5A2). Finalmente, cuando dio la luz el doctor le dige que ella hice gemelos! El nuevo papá está muy feliz (5A2). El hombre cuanto el hospital fumar muchos cigarrillos como loco (7A2). Su marido tenía nervios y fumar (9A2).*

Los primeros ejemplos corresponden precisamente a un uso de *hay* por *había*. Destacamos este uso ya que como veremos más adelante el verbo *haber*, verbo de estado que no establece distinción en las formas de pasado del paradigma verbal del griego, presenta un considerable número de errores que se registran hasta el nivel B2.

En el nivel B1 se registra también un uso importante del presente de indicativo por un imperfecto, especialmente para la tercera historia de la prueba N°1.

En cuanto a las formas empleadas para los niveles B2 y C1 se destaca un aumento de la perífrasis *estaba + gerundio*. Recuérdese lo establecido en § 1.1.2, es en las perífrasis donde se ha de interpretar para el español la categoría de aspecto, como sostiene Gutiérrez Araus (2007: 68): “el aspecto verbal tiene en español un morfema sintagmático, no desinencial, y está emparentado con las construcciones perifrásticas en español”. De este modo, podríamos señalar que los aprendientes de los niveles B2 y C1 comienzan a reconocer la naturaleza sintagmática del aspecto gramatical. Sin embargo, no se ha de olvidar que la perífrasis durativa puede emplearse tanto con indefinido como con imperfecto. Por consiguiente, habrá que evaluar si el uso de esta perífrasis corresponde a la distribución de acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal, para el imperfecto e indefinido respectivamente.

### **5.1.2. Acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal**

Hemos señalado que la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto en las narraciones de aprendientes greco-chipriotas tiene una representación del 35,17% y del 40,09% respectivamente en cuanto al total de las formas verbales empleadas en todos los

niveles. Ahora bien, debemos analizar si dicha distribución corresponde a las funciones de las formas *canté* y *cantaba* en tanto que formas absolutas y relativas, esto es, a partir de la categoría de temporalidad verbal.

Si retomamos las hipótesis enunciadas en § 4.2., podremos recordar que en la tercera hipótesis se planteaba que en las primeras etapas los aprendientes no reconocerán el “valor relativo – absoluto” de los pretéritos imperfecto e indefinido. Esto ha podido ser comprobado en la evaluación de los datos obtenidos. Por consiguiente, vamos a presentar aquellos enunciados en los que se produce un uso del imperfecto por el indefinido y viceversa como consecuencia de esa falta de reconocimiento de los valores mencionados.

En la siguiente figura puede observarse el porcentaje de errores producidos que proceden de la confusión entre el indefinido y el imperfecto, es decir, por la neutralización que se produce de los respectivos valores absoluto y relativo:

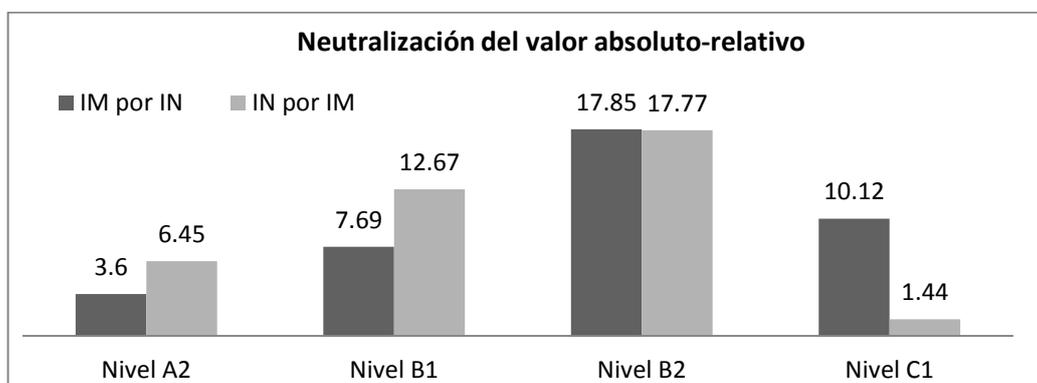


Figura N° 3: Neutralización del valor absoluto – relativo

Si bien, como hemos señalado, el número de imperfectos es superior al de indefinidos en el total de las formas verbales empleadas en todas las narraciones (40,09% frente a 35,17%) esto no implica un mayor porcentaje de errores para el uso del imperfecto. A diferencia del estudio realizado por Fernández (1997: 126) donde el mayor número de confusiones se origina por el uso del imperfecto en lugar del indefinido, en nuestro corpus, las narraciones de los aprendientes greco – chipriotas presentan más errores en el uso del indefinido en lugar del imperfecto con excepción del nivel C1. En este nivel se invierte el orden debido a un mayor predominio del uso de la perífrasis *estaba + gerundio*, uso que comienza a registrarse en el nivel B1.

Destacamos a continuación algunos ejemplos<sup>16</sup> que ilustran los datos cuantitativos que hemos presentado:

<sup>16</sup> Para una mayor contextualización de los ejemplos, remitimos a los textos incluidos en el anexo número 3.

## Uso del imperfecto por el indefinido

### Nivel A2

*Cuando llegaba a la isla el tiempo era mucho mal (1A2).*

### Nivel B1

*Cuando sus vacaciones llegaron, iba a esa isla que quería con el avión (13B1). La semana pasada una chica muy baja estaba esperando en la fila para combrar una entrada (15B1). El día siguiente, la secretaria estaba muy ansiosa y alegre, sobre su viaje pero cuando llegó en las Islas Canarias, estaba lloviendo por tres días (16B1).*

### Nivel B2

*Señor Pedro, su marido, esperaba más de tres horas en el hospital (18B2). Juan estaba esperando a la enfermera y estaba muy impaciente (21B1). Cuando terminaba su trabajo iba en el aeropuerto y subió la escalera de avión. Cuando llegaba en la isla de sus sueños, estaba lloviendo y estuvo bajo su paraguas (21B2). Nuestra secretaria no tenía la fortuna por su parte y el tiempo tampoco, como durante todas sus vacaciones hacía mal tiempo (23B2).*

### Nivel C1

*Una señora fue al cine y estaba esperando en la cola que era muy larga (24C1). Una secretaria estaba trabajando en su oficina y soñaba de unas vacaciones perfectas (25C1). Su mujer estaba durmiendo. (26C1)*

No podemos afirmar, al igual que Fernández (1997:127) que el uso erróneo del imperfecto se deba en todos los casos a la asimilación por parte del aprendiz de un valor durativo para el imperfecto, si bien hay casos en los que claramente se produce este fenómeno, como en el ejemplo de (16B1) donde el aprendiz asocia la duración del gerundio y la traslada a toda la perífrasis en correlación a su vez con el sintagma preposicional *por tres días*. Del mismo modo sucede en (23B2) donde se asocia el imperfecto *hacía* con el sintagma *durante las vacaciones*.

En la mayoría de nuestros ejemplos la confusión no parece estar inducida por el lexema de la raíz verbal: *llegaba, iba, estaba esperando, terminaba, hacía, estaba trabajando*, puesto que se trata tanto de verbos perfectivos [TERMINAR] como imperfectivos [TRABAJAR]. Por consiguiente, al menos que los resultados de la prueba oral demuestren lo contrario, deberíamos reconocer que las conclusiones recogidas en forma de la hipótesis número 1, esto es, que la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido se guía en los primeros niveles por la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo no se cumple en las producciones analizadas.

A partir del nivel B2, tal como puede observarse en los datos cuantitativos, prácticamente se equipara el porcentaje en cuanto a la neutralización de los pretéritos

imperfecto e indefinido. El aumento en el número de errores se explica a partir del aumento del uso de la perífrasis *estaba + gerundio*. En efecto, en este nivel se superponen los errores provenientes de la forma simple y los de la perífrasis durativa.

En el nivel C1, si bien los aprendientes reconocen el valor relacional distintivo del imperfecto y en consecuencia ordenan los verbos expresados por este tiempo como simultáneos a la acción principal, aún se produce una confusión en cuanto al reconocimiento de la forma *estaba + gerundio* como acción secundaria a la principal. Esta confusión puede estar inducida por tres razones: en primer lugar por la inexistencia de una forma con función similar en la lengua griega; en segundo lugar, teniendo en cuenta los datos aportados en § 4.4 donde se señalaba que el 100% de nuestros aprendientes tiene como primera LE el inglés, no sería de extrañar que muchos de los aprendientes interpretaran la perífrasis durativa *estaba + gerundio* en analogía con el pasado continuo del inglés, olvidando la existencia de *estuvo + gerundio*; y en tercer lugar, por la importancia que otorga el aprendiz al carácter durativo de la perífrasis, descuidando el valor relacional propio de la forma *estaba* que también constituye dicha perífrasis. Ampliaremos este punto en § 5.3.

### Uso del indefinido por el imperfecto

Tal como hemos señalado, en nuestro corpus el porcentaje de errores es mayor en la neutralización del uso del indefinido por el imperfecto. Destacamos a continuación algunos ejemplos donde puede observarse este fenómeno:

#### Nivel A2

*Una mujer muy gorda llamó Riana quería una entrada pero una muy grande cola. La película llamó “mujeres al borde” (7A2). Delante de ella estuvieron un hombre y un muchacho y otra gente (8A2).*

#### Nivel B1

*Una señora baja y gorda muy misteriosa fue bastante enfadada (10B1). Mucha gente esperaba en la línea para apagar un billete y la señora fue muy nerviosa y se gritaba (11B1). Cuando llegó a la taquilla no hubieron entradas (14B1). La línea a cabo del cine era grande y todos esperaron por un billete a la película nueva “Mujeres al borde de un ataque de nervios” (16B1).*

#### Nivel B2

*Cuando llegó allí, Marina fue muy decepcionada porque era muy frío y llovía todo el día (18B2). Cuando la mujer llegó delante de la taquilla el taquillero le dijo que no hubo otros billetes (19B2). La señora estaba en la fila del cine... pareció nerviosa porque había mucha gente en la fila (21B2). Cuando señora Martínez llegó a la taquilla ya no hubo entradas (22B2).*

#### Nivel C1

*Finalmente la enfermera tenía en sus brazos los hijos de la pareja, y el hombre no lo creaba que él tuvo ahora dos hijos (26C1).*

En los ejemplos anteriores se producen errores porque se presenta una acción correlacionada con otra a través del indefinido y no del imperfecto; es decir, el aprendiz parece ignorar la función de copretérito característica de la forma *cantaba*.

Ahora bien, en la confusión del uso del indefinido por el imperfecto es importante destacar la presencia en la mayoría de los casos de verbos de estado: *llamarse, estar, haber, ser, tener, parecer*, con excepción del ejemplo de (16B1) *esperaron*. Creemos que este tipo de errores se han de clasificar como errores de *interlengua*.<sup>17</sup> En efecto, si consideramos lo expuesto en el capítulo 2 donde hemos señalado que un gran número de verbos de estado no establece distinción en las formas de pasado del griego moderno, se puede apreciar que estamos ante la presencia de errores inducidos por la interferencia de la LM. En cuanto al ejemplo de (16B1), si bien [ESPERAR] no puede considerarse como un estado, se trata de un verbo que tampoco establece distinción entre el aoristo y el paratitikós griego, la forma *περίμενα* puede utilizarse indistintamente.

A partir de los datos presentados podemos observar la existencia de una relación entre el semantismo de los verbos y el uso de las formas *canté* y *cantaba*. Por ello consideramos necesario ampliar nuestro análisis presentando la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido en función de la división verbos de *acción* y verbos de *estado*.

### 5.1.3. Asociación de los pretéritos imperfecto e indefinido con el lexema verbal

En el capítulo 1 hemos señalado la relevancia de la categoría de *modo de acción* o *Aktionsart* en la oposición pretérito imperfecto/ indefinido. Para ello partíamos de la división establecida por Vendler (1967) entre *actividades, realizaciones, logros* y *estados*. Como se ha indicado allí, tal clasificación parte de la inclusión de otros componentes y no sólo del lexema verbal, por lo que se hace necesario reconocer junto a la RAE (2009, § 23.3) que el aspecto léxico, y por lo tanto su clasificación, es una propiedad de los predicados y no únicamente de los verbos.

Por otra parte, se ha de advertir, como lo hace Güell (1998: 63), sobre el caos terminológico que en algunos tratados se hace en relación a la información proporcionada por los eventos; así se establecen oposiciones entre eventos *dinámicos* frente a *estáticos*,

---

<sup>17</sup> Tal como hemos señalado en el capítulo dedicado a los estudios sobre la ASL, los errores de los aprendientes se pueden clasificar en errores de *interlengua*, los que se deben a la influencia de la LM, y errores de *intra*lengua, aquellos que proceden de la hipercorrección o la sobregeneralización de reglas (Pastor Cesteros, 2006: 104).

*delimitados* frente a *no delimitados*, *semelfactivos* frente a *iterativos*, *durativos* o *puntuales*, *intensivos incrementativos* o *atenuativos* (Miguel, 1999: 2979). Por consiguiente, para evitar dicha confusión y teniendo en cuenta las características del paradigma verbal del griego moderno vamos a seguir la clasificación propuesta por Gutiérrez Araus (1997: 35) entre verbos de acción y verbos de estado.

En el apartado anterior hemos señalado que la mayoría de los errores producidos por el uso del indefinido en lugar del imperfecto corresponden a verbos de estado, así como también las confusiones debidas al uso del imperfecto por el indefinido incluyen en la mayoría de los casos verbos de acción. Vamos a evaluar entonces qué distribución hacen los aprendientes greco – chipriotas de los pretéritos imperfecto e indefinido en correlación con los verbos de acción y los verbos de estado:

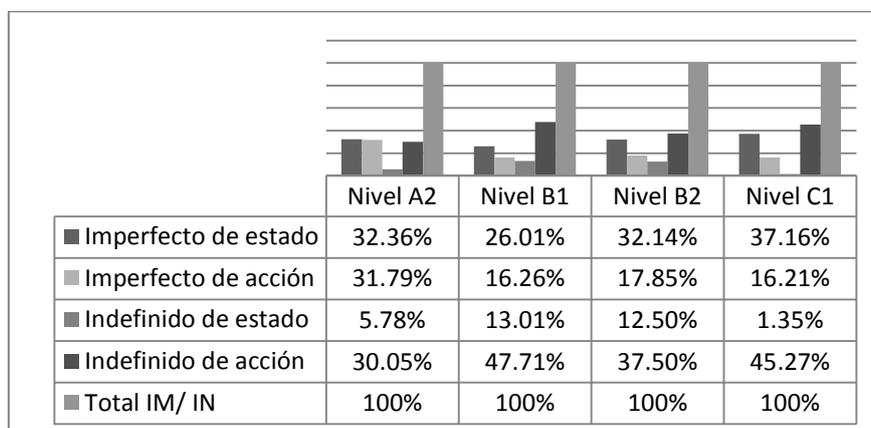


Figura N° 4: Distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según el semantismo verbal

Como puede observarse en el nivel A2 los valores extremos corresponden al uso del imperfecto con verbos de estado (32,36%) y al indefinido, también con verbos de estado, con una representación de tan solo 5,78%. Si comparamos estos datos con los de la figura N° 3, donde el porcentaje de errores por el uso del indefinido en lugar del imperfecto (6,45%) es superior al de su contrario (3,6%), se puede observar que para los aprendientes de este nivel los verbos de estado en indefinido constituyen una clara dificultad.<sup>18</sup> Esta dificultad se explica por un uso arbitrario que hace el aprendiz de este grupo verbal, ya que, tal como se ha señalado en § 2.2, es precisamente en los estados donde se registra un cambio semántico cuando este grupo verbal va en indefinido, y este cambio no puede ser percibido aún en la IL del nivel A2.

<sup>18</sup> Recordamos que las confusiones correspondientes al uso del (IN) por el (IM) corresponden en la mayoría de los casos, para todos los niveles, a verbos de estado.

A diferencia del grupo anterior en el nivel B1 sí se produce una correlación entre los datos de la figura 3 y 4. El uso de estados en indefinido alcanza un 13,01% lo cual equivale prácticamente al porcentaje de errores del uso del indefinido por imperfecto (12,67%). En cuanto a los verbos de acción si bien tienen una alta representación en este grupo (47,71% para el indefinido) no suponen una dificultad ya que el aprendiz parece reconocer que los verbos de acción en indefinido son empleados para la narración de hechos principales. No obstante, es necesario recordar los datos de la figura 3 una vez más, ya que allí se señalaba que el 7,69% representativo de la neutralización del imperfecto por el indefinido corresponde a los verbos de acción. Esto se debe a que los aprendientes de este grupo no reconocen que los verbos de acción en imperfecto han de ser utilizados para la narración de una acción secundaria.

En el nivel B2, tal como se ha indicado en § 5.1.2, se registra un gran número de errores por neutralización del uso del imperfecto y el indefinido. De esta neutralización destacábamos un 17,77% del uso del indefinido por el imperfecto, uso caracterizado por la inclusión de verbos de estado. Teniendo en cuenta que el uso de verbos de estado en indefinido representa solo el 12,50% del total de los pretéritos imperfecto e indefinido, estos datos podrían interpretarse como un factor que ilustra la dificultad que aún representa este grupo verbal para el nivel B2. En cuanto a los estados en imperfecto, cuyo porcentaje alcanza el 31,14%, no se registra ningún tipo de confusión. Esto podría explicarse a partir de la interferencia de la lengua materna.<sup>19</sup> Sobre los verbos de acción, cuya representación es del 17,85% y del 37,50% para el imperfecto y el indefinido respectivamente, debemos señalar que si bien no se registran dificultades para el uso del indefinido con verbos de acción ya que los aprendientes de este nivel reconocen la función de los mismos, esto es, la narración de hechos principales en pasado, no ocurre lo mismo con el imperfecto en los verbos de acción donde sí se producen errores como el siguiente: *Cuando terminaba su trabajo iba en el aeropuerto* (21B2). No se trata de la narración de hábitos en el pasado sino de la sucesión de hechos principales dentro de la narración, por lo tanto en este ejemplo el tiempo requerido es el indefinido.

Finalmente, el nivel C1 presenta un porcentaje muy bajo del uso de verbos de estado en indefinido (1,35%), lo cual incide en el bajo número de errores en la neutralización del

---

<sup>19</sup> Recordamos una vez más que en griego moderno los verbos de estado denominados por Guitart (1978: 144-151) como *egresivos* e *ingresivos* no establecen una distinción formal entre el *aoristo* y el *paratatikós*; es decir entre el indefinido y el imperfecto. Cuando este grupo verbal es utilizado en narraciones, su función es la de descripción en el pasado, esto es, la propia de los verbos de estado en imperfecto. Estos verbos no pueden expresar un cambio en el planteamiento semántico al igual que en español, para ello el paradigma verbal del griego moderno debe recurrir a otros lexemas verbales (Antoniou, 2000: 176).

indefinido por imperfecto. Este dato podría interpretarse como una evolución en la interlengua de los aprendientes de este nivel ya que sólo utilizan (como se verá en el análisis de la prueba de expresión oral) el indefinido con verbos de estado cuando el contexto lo requiere, es decir, de acuerdo con el valor semántico que se manifiesta en este grupo verbal al ir en indefinido. El alto porcentaje de verbos de estado en imperfecto (37,16%) recibe un uso acorde a este tipo de verbos: descripción en el pasado. Por último en cuanto a los verbos de acción también reciben un uso adecuado en ambos tiempos. Tal como se señaló en § 5.1.2, el número de confusiones en el uso del imperfecto por el indefinido está integrado por la perífrasis *estaba + gerundio*, no por la forma simple.

Teniendo en cuenta los datos cuantitativos de todos los niveles, se puede observar que el semantismo verbal, en particular los verbos de estado, representa un factor importante en el aprendizaje de la distinción pretérito imperfecto/ indefinido. Por ello, creemos necesario detenernos en el análisis de este grupo verbal y examinar qué problemas representa la mencionada distinción en la interlengua de los aprendientes greco – chipriotas.

A continuación desglosamos el porcentaje que hemos presentado para los estados en indefinido (IN) e imperfecto (IM) a partir de aquellos verbos de estado que mayor representación tienen tanto en las producciones escritas como en las orales:

<b>Verbos</b>		<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
SER	IN	2	3	8	3
	IM	25	13	17	16
ESTAR	IN	2	8	2	0
	IM	18	4	16	14
HABER	IN	0	2	3	0
	IM	6	0	5	6
TENER	IN	5	1	2	1
	IM	3	4	6	6
SABER	IN	0	0	0	0
	IM	0	1	0	1
CONOCER	IN	-	-	-	-
	IM	-	-	-	-
QUERER	IN	0	0	0	0
	IM	3	2	1	1
PODER	IN	0	0	0	0
	IM	1	3	2	2
PARECER	IN	0	1	3	0
	IM	0	0	0	2
LLAMARSE	IN	2	0	0	0
	IM	0	1	0	0
SOÑAR	IN	0	0	0	0
	IM	9	1	3	1

### 5.1.3.1. Era – Fue

El verbo [SER] es el más utilizado en el corpus de las narraciones greco – chipriotas. La mayor frecuencia de la forma *era* puede ser atribuida al uso descriptivo que se hace de la misma en las narraciones. Son pocos o casi inexistentes los errores para esta forma<sup>20</sup>: *Antes tres horas Lucía nació dos pequeños y muy lindos hijos y Jorge era muy feliz* (11B1). Si bien la forma *era* podría interpretarse en tanto que indicadora de simultaneidad con la acción principal, es decir, con el hecho de que Lucía diera a luz, creemos que en este contexto lo que el aprendiz quiere transmitir es que Jorge *fue* feliz a causa del nacimiento de sus hijos. Por consiguiente, el uso del indefinido debería emplearse aquí para denotar el comienzo del estado (Gutiérrez Araus, 1997: 59).

Por el contrario, la forma *fue*, si bien tiene un número menor de representación, posee un número mayor de errores:

*Mucha gente esperaba en línea para apagar una billete y la señora fue muy nerviosa y se gritaba* (11B1). *Marina fue muy decepcionada porque era muy frío y llovía todo el día* (18B2). *La película fue “Mujeres al borde de un ataque de nervios”* (22B2).

Tanto en los ejemplos (11B1) como en (18B2) el error parece producirse porque el aprendiz en el momento de escribir no dispone del lexema esperado y por lo que lo sustituye por otro más genérico. Obsérvese que *fue* podría sustituirse en (11B1) por *se puso* sin tener que recurrir a un cambio temporal *estaba nerviosa*; y en (18B2) *se decepcionó* podría sustituir a *fue*. En cambio, en (22B2) se trata de un error correspondiente a la no asimilación del valor correlativo del imperfecto.

Sin embargo, el análisis de una interlengua requiere también el reconocimiento de los aciertos realizados por los aprendientes. De este modo, destacamos que a partir del nivel B2 se comienza a reconocer los cambios semánticos que se producen en el paso del imperfecto al indefinido en los verbos de estado, como por ejemplo en (18B2): *Señora Leonor y señor Pedro fueron padres de gemelos*, es decir, “se convirtieron”, “comenzaron a ser” padres, mediante la forma *fueron* se expresa la adquisición de un nuevo estado.

### 5.1.3.2. Estaba – Estuvo

El segundo verbo de estado más utilizado en las narraciones es [ESTAR]. Al igual que con el verbo *ser*, el número de errores en imperfecto es menor que en indefinido a pesar de ser este tiempo el que más formas presenta en los verbos de estado: *La señora gorda estaba*

---

<sup>20</sup> No analizamos aquí aquellos errores que provienen de la confusión entre *ser* y *estar*.

en la línea casi 3 horas (16B1)<sup>21</sup>. La confusión se produce aquí porque el aprendiz asocia la duración del complemento *tres horas* con el imperfecto.

En cuanto al uso de *estuvo* si bien se registran formas desde el nivel A2 hasta el B2, solo se producen errores en el primer nivel:

*A 10.10 llegaron a l'hospital y su marido estuve muy nervioso (6A2). Quando mi profesora dio la luz el estuvo muy nervioso y fumaba muchos cigarrillos (8A2). Delante de ella estuvieron un hombre y un muchacho y otra gente (8A2).*

Las confusiones se producen en contextos donde se espera un imperfecto con valor descriptivo. Una vez más se trata de la no asimilación del valor correlativo del mencionado tiempo.

### 5.1.3.3. Había – Hubo

El verbo [HABER] se presenta como uno de los verbos más problemáticos dentro de nuestro corpus. En el nivel A2 se registran varios casos en el cual se emplea el presente en lugar del imperfecto:

*Cuando llegó no hay pasajes y estaba enojada (2A2). Cuando fue a la taquilla no hay localidades (3A2). Estaba muy nerviosa porque hay una grande cola y debe esperar mucho tiempo (5A2).*

Esta confusión se desarrolla en los niveles B1 y B2 con un uso del indefinido por el imperfecto:

*Hube mucha gente en la línea. Señora López era muy nerviosa y cuando llegó a la taquilla no hubieron entradas (14B1). Cuando llegó delante de la taquilla el taquillero le dijo que no hubo otras billetes, habían vendido (19B2). Cuando señora Martínez llegó a la taquilla ya no hubo entradas (22B2).*

Esta confusión desaparece en el nivel C1. Todos los aprendientes de este grupo que utilizan el verbo *haber* en el contexto antes citado, reemplazan la forma *hubo* por *había*.

### 5.1.3.4. Tenía – Tuvo

El verbo [TENER] aparece en el corpus con dos usos, como verbo pleno y como auxiliar en la perífrasis de obligación *tener que + infinitivo*. Como verbo pleno no presenta dificultades en imperfecto. Por el contrario, el indefinido es utilizado en el nivel A2 en contextos donde debería emplearse un pluscuamperfecto de indicativo: *Después una enfermera dijo al marido de la profesora que tuvieron gemelos (8A2)*. Este uso se explica por

---

<sup>21</sup> El enunciado tal como aparece en la narración número 2 de (16B1) necesita de un verbo en indefinido que indique la sucesión de los hechos principales, de lo contrario ante este ejemplo *La señora gorda estaba en la línea tres horas*, el lector puede preguntarse ¿y qué pasó luego? (Fernández, 1997: 140).

el desconocimiento que supone para este nivel la forma compuesta *habían tenido*. En otros casos del mismo nivel se emplea el indefinido para indicar sucesión: *Después muchas horas su mujer dio la luz. Ella tuvo gemelos* (9A2). A partir del nivel B1 se registra un retroceso que terminará fosilizándose en algunos aprendientes del nivel C1:

*La enfermera muy contenta salió fuera de la sala, pero la sorpresa por el padre bastante grande. La enfermera tuvo en su abrazo no un niño pero dos muy bonitas chicas* (10B1). *Finalmente la enfermera tenía en sus brazos los hijos de la pareja, y el hombre no lo creaba que él tuvo ahora dos hijos* (26C1).

En ambos ejemplos se espera por el contexto un uso del imperfecto para indicar simultaneidad con las otras acciones dentro de la narración.

En cuanto a la perífrasis de obligación, hemos señalado en § 2.2.6 que mediante el indefinido se denota la realización del evento, mientras que con el imperfecto no se llega a efectuar lo denotado por el verbo (Guitart, 1978: 145):

*Tuvo que llevar un impermeable y tener una paragua* (8A2). *Su marido no entró en la habitación que su esposa tenía que estar* (13B1). *La profesora de español y su marido estaba en un coche y tenía que ir al hospital porque ella era embarazada* (20B2). [...] *pero cuando llegó tenía que esperar por su billete en una cola inmensa* (22B2).

El sentido que establece Guitart para el indefinido es percibido en el ejemplo (8A2). Sin embargo, no puede afirmarse lo mismo para (20B2) donde el contexto requiere un indefinido que indique que se ha realizado la acción de *ir al hospital*.

En los cuatro verbos analizados, *ser*, *estar*, *haber* y *tener*, se observa que la mayor dificultad, con excepción de la perífrasis de obligación, se concentra en el uso del indefinido por el imperfecto.

Es necesario, ahora finalizar el análisis de la prueba de expresión escrita examinando cómo se distribuyen estos verbos dentro de la categoría de perspectiva discursiva.

#### **5.1.4. La organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido en los textos narrativos**

La distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según su lexema verbal tiene implicaciones en la organización discursiva de estos tiempos, puesto que en imperfecto los verbos de estado se emplean para establecer una descripción en el pasado y los verbos de acción para realizar narraciones de hábitos, los dos grupos verbales forman lo que Weinrich denomina el marco o segundo plano narrativo, es decir, el *fondo* de las narraciones (1968: 231). Por el contrario, en indefinido los estados pasan a tener un sentido dinámico, y los

verbos de acción indican la narración, y por lo tanto la sucesión, de hechos principales; constituyen el primer plano narrativo o *foco* (Güell, 1998: 188).

Desde esta categoría pragmática, se ha de recordar que la distribución de las formas *canté* y *cantaba* depende del criterio del narrador, quien establecerá cuál es el primer plano y cuál el segundo dentro del relato (Weinrich, 1968: 207). De este modo, los errores de nuestro corpus podrían justificarse señalando que en determinada narración se utilizó el imperfecto y no el indefinido porque el aprendiz quiso otorgarle a la acción un valor secundario, es decir, quiso centrarse en el plano descriptivo. No obstante, los errores dentro del análisis discursivo también pueden ser explicados a partir de los siguientes factores: en primer lugar, por la omisión de conectores, lo cual no permite percibir la correlación de las acciones y el paso de una fase del discurso a otra (Fernández, 1997: 135). En segundo lugar, por la falta de una frase introductoria que pudiese determinar el tiempo adecuado. Y en tercer lugar, en el caso de los verbos de acción en imperfecto, por la ausencia de claras referencias temporales que indiquen que se trata de acciones habituales, como por ejemplo, *todos los días, en cada ocasión, etc.*

Teniendo en cuenta estas características, y como es de esperar, el mayor número de errores se concentra en el nivel A2. Señalamos con (\*) la ausencia de conectores o frases introductorias en los siguientes ejemplos:

*Cuando llegaba a la isla el tiempo era mucho malo. (\*) No haba sol, estaba fuerte lluvia (1A2). La profesora de español y su marido era embarazada e iban al hospital. (\*) Su marido conducía su mujer (2A2). (\*) La secretaria escribía y trabajaba, pero estaba cansada, entonces soñaba sus vacaciones (3A2). La pareja fue al hospital. (\*) Su marido tenía nervios y fumar (9A2).*

Tanto en los ejemplos (1A2) como en (9A2), donde nos encontramos ante verbos de estado en imperfecto, es decir, ante la función descriptiva de este tiempo, se observa la ausencia de una referencia temporal que permita *anclar*<sup>22</sup> o relacionar a los imperfectos *había* y *tenía*. En cuanto a los ejemplos (2A2) y (3A2), se trata de acciones en imperfecto: *conducía, escribía, trabajaba*, es decir, de la narración de hábitos. Por consiguiente, en (2A2) necesitaríamos un indefinido para continuar con el hilo argumental, ya que por el contexto la acción de *conducir* a su mujer al hospital no era un hábito que realizaba el marido sino algo que sucedió en un momento determinado. En cambio, en (9A2), si bien *escribir* y *trabajar* son hábitos realizados por la secretaria, se echa de menos una frase introductoria que indique que se trata de una acción habitual.

---

<sup>22</sup> Hemos desarrollado la noción de “anclaje” del imperfecto con un “antes genérico” en § 1.1.1 (Rojo, 1990: 39)

A partir del nivel B1 se incrementa el uso de conectores discursivos, *mientras* (12B1), *luego de tres horas* (10B1) y frases introductorias del tipo *el año pasado* (13B1), *el último sábado* (10B1), *tres días después* (14B1), *era el día última antes de las vacaciones* (16B1)<sup>23</sup>, lo que permite evaluar con mayor precisión cuál es la intención narrativa del narrador, en nuestro caso, de los aprendientes.

En el nivel B2 es aún más evidente la evolución de la interlengua de los aprendientes greco – chipriotas en cuanto a la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido en las narraciones a partir del uso de conectores:

*Sandra en secretaria en una oficina. Cada día trabajaba en su oficina y soñaba de sus vacaciones en una isla exótica con playas de palma. Finalmente en verano viajó la isla de sus sueños (17B2). Marina es secretaria hace dos años. Este verano decidió hacer de vacaciones en la playa. Organizó todos los detalles y también compró el ticket d'avión. En julio, Marina partió en avión para la isla de sus reves. Estaba muy feliz (18B2).*

Los dos ejemplos citados pertenecen a la tercera narración de la prueba de expresión escrita. En el primero de ellos se puede apreciar la precisión de *habitualidad* junto al imperfecto que presenta el sintagma *cada día*. En este ejemplo se puede observar también el paso del segundo al primer plano narrativo mediante el adverbio *finalmente* y la localización temporal *en verano*. En el segundo ejemplo (18B2) los hechos son presentados en sucesión a través del indefinido: *decidió, organizó, compró, partió*. Cuando el aprendiz quiere detener la narración y pasar al plano descriptivo, emplea correctamente el imperfecto *estaba*.

Este progreso, que continúa en el nivel C1, nos lleva a preguntarnos: ¿por qué se produce una evolución más rápida en la organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido, y por el contrario, la comprensión del valor absoluto – relativo de las formas *canté* y *cantaba* se retrasa hasta los niveles más avanzados?

Creemos que la diferencia entre ambos procesos reside en la distinción de los dos tipos de errores que hemos señalado en § 3.3, es decir, los errores de *interlengua* y los errores de *intra Lengua*. La confusión en la comprensión de los valores absoluto y relativo, se podría ver dificultada por interferencia de la LM ya que, como hemos destacado en el capítulo I, en griego moderno el *paratitikós* o imperfecto griego es una forma absoluta y no relativa. En este sentido estaríamos ante errores procedentes de la LM, es decir, errores de *interlengua*. Sin embargo, reducir las causas de los errores a la interferencia de la LM sería simplificar nuestra interpretación de las producciones. Por lo que también es necesario considerar tanto los materiales didácticos empleados por los aprendientes como la instrucción en el aula.

---

<sup>23</sup> Para evaluar estos conectores en su contexto remitimos una vez más al anexo número 3.

En § 4.4. hemos señalado la utilización de los manuales *Nuevo Ven* para los tres primeros grupos que estamos analizando. En estos materiales didácticos los pretéritos imperfecto e indefinido son explicados a partir de la categoría de la temporalidad:

“Cuando el pretérito indefinido y el imperfecto aparecen juntos: el pretérito indefinido expresa la acción principal. El pretérito imperfecto describe las circunstancias de la acción principal” (*Nuevo Ven 1*, p. 182).

Pero también podemos encontrar explicaciones aspectualistas:

“El indefinido lo utilizamos también cuando sabemos la *duración*<sup>24</sup> de la acción y su terminación” (*Nuevo Ven 2*, p. 13). “El pretérito imperfecto se usa para expresar una acción en desarrollo” (*Nuevo Ven 2*, p. 181). “El pretérito indefinido se usa para una acción pasada y acabada en un momento preciso. El pretérito imperfecto para acciones que se están desarrollando en un momento del pasado” (*Nuevo Ven 3*, p. 141).

Por consiguiente, si tenemos presente estos factores, debemos reconocer que los errores recogidos en las producciones escritas son también producto de la didáctica, es decir, son también *errores de intralengua*.

En cuanto a los problemas discursivos que presentan algunas de las narraciones no podemos afirmar que provengan de la influencia de la LM. En la mayoría de los casos se trata de la simplificación o ausencia de elementos gramaticales por desconocimiento de los mismos, son *errores de intralengua*.

## Prueba de expresión oral

### 5.2. Descripción y análisis de los resultados de las pruebas de expresión oral: el uso de las formas verbales en las narraciones de los aprendientes greco-chipriotas.

Al igual que en las pruebas de expresión escrita, también en las pruebas de expresión oral se han registrado una variedad de tiempos verbales (presente, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y presente de subjuntivo) como así también formas no personales (infinitivos, gerundios y participios). Ilustramos a continuación los datos cuantitativos de la distribución de las formas verbales:

---

<sup>24</sup> La cursiva es nuestra.

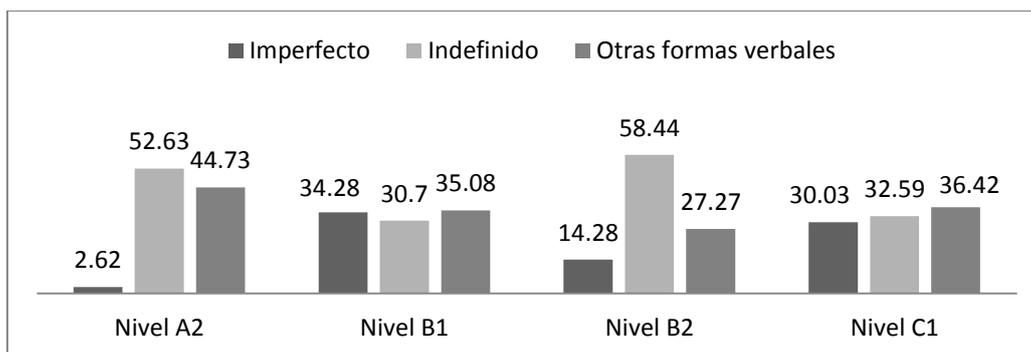


Figura N° 5: Distribución de las formas verbales en la prueba de expresión oral

Ahora bien, es necesario interpretar estos datos para lo cual iremos señalando a su vez las principales diferencias con los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos en la prueba de expresión escrita. La primera diferencia concierne al uso de otras formas verbales en los niveles A2 y B1. Estos dos niveles registran un aumento en el uso de otros tiempos y formas no personales del verbo, el nivel A2 aumenta en un 27,91% y el nivel B1 en un 8,74%. Este aumento es significativo ya que en la mayoría de los casos corresponde a un uso incorrecto de estas formas, las cuales son empleadas en lugar del imperfecto o del indefinido:

#### Uso del presente:

*E- ¿Cómo era el Acuarium? A- Estoy grande, eh está bueno (3A2). E- ¿Cómo era esta fiesta? A- Está muy bien (6A2). Eh...en casa de mi abuela es mi amigas y mi familia (7A2). Fue la primera vez que mis amigos preparan para mí una fiesta (11B1). Antes de la ceremonia en nuestra casa hay una tradicional ceremonia a casa de la novia (12B1). Había mucha gente, no lo conozco (13B1). Yo fue a casa de mi hermana [...] comemos, bailamos, cantamos (15B1).*

#### Uso del participio:

*Bebidos refrescos y jumos, y cantados (4A2). Los grandes solo sentado (10B1). Mis amigos preparado esa fiesta (11B1).*

#### Uso del infinitivo:

*También una chiquita vestirse de Mickey Mouse (10B1). Cuando me abrir la puerta toda la gente me llamó "Dimitri Happy Birthday" (11B1). En navidad fuimos a bouzoukia y allí eh beber, bebimos muchas bebidas (16B1).*

El uso del presente corresponde tanto a la utilización del mismo por el imperfecto como por la del indefinido. En el caso del participio y del infinitivo ambos están empleados en función del indefinido. Cabe preguntarse por la razones de esta diferencia significativa entre la prueba de expresión oral y la de expresión escrita. Creemos que la respuesta se ha de

buscar en la teoría del *monitor* de Krashen y la reelaboración que ha hecho de la misma McLaughlin mediante su distinción entre *procesos controlados* y *procesos automáticos*<sup>25</sup> que hemos recogido en forma de hipótesis en § 4.2. Las diferencias en los datos obtenidos en ambas pruebas podrían indicar que los pretéritos imperfecto e indefinido no forman parte de los procesos automáticos en la IL de los aprendientes greco – chipriotas de los niveles iniciales, sino que integran la memoria a corto plazo y por lo tanto se incluyen dentro de los procesos controlados. En efecto, en la producción escrita el aprendiz llega a contralar, a *monitorizar* aquello que elabora; por el contrario, en la expresión oral, al ser espontánea, el aprendiz no dispone del mismo tiempo para reflexionar sobre su producción, de manera que podríamos pensar que en la expresión oral nos encontramos ante el verdadero conocimiento adquirido, mientras que los datos de la prueba de expresión escrita reflejarían el conocimiento aprendido.

Esta problemática presentada para el nivel A2 y B1 desaparece en los siguientes niveles donde no se registra el uso de formas no personales en lugar de los pretéritos imperfecto e indefinido. Esto habría de interpretarse como una evolución de la IL de los aprendientes greco – chipriotas puesto que los mencionados tiempos pasan a formar parte de los *procesos automáticos* y pertenecen a la *memoria a largo plazo* de nuestros participantes. Esta evolución es aún más notoria en el nivel C1 ya que si se comparan los datos cuantitativos<sup>26</sup> de la distribución de las formas verbales, se podrá observar que los porcentajes difieren muy poco entre ambas pruebas.

A continuación nos detendremos en el análisis de la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto a partir de su función de acción principal y acción secundaria respectivamente.

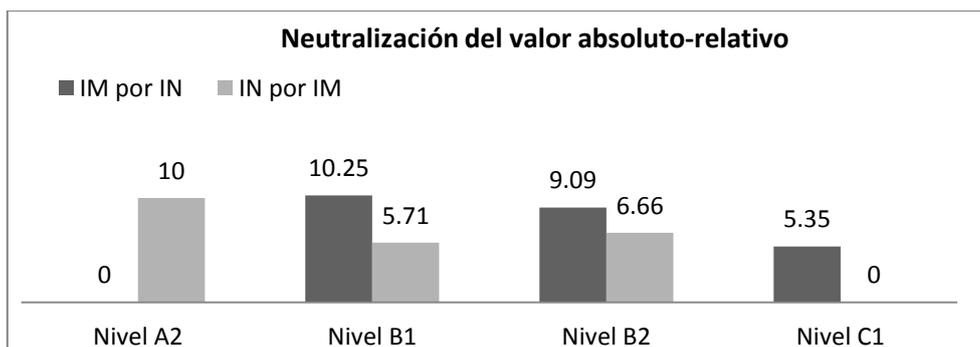
### **5.2.1. Acción principal frente a acción secundaria, simultánea a la principal**

Al igual que en la prueba de expresión escrita, se han encontrado casos en los que se produce una confusión en el uso de los pretéritos indefinido e imperfecto en cuanto al reconocimiento de los valores absoluto y relativo, lo cual tiene consecuencias en la distribución de estos tiempos de acuerdo a la función de acción principal/ acción secundaria. Ilustramos a continuación los datos cuantitativos obtenidos en esta prueba:

---

<sup>25</sup> Hemos desarrollado estos conceptos en § 3.6.

<sup>26</sup> Véase el anexo número 2 donde se pueden comparar los datos cuantitativos obtenidos en ambas pruebas.



**Figura N° 6: Neutralización del valor absoluto – relativo (prueba oral)**

Los datos reflejan que en el nivel A2 no se produce ninguna confusión en el uso del imperfecto por el indefinido. Ahora bien, estos datos no han de interpretarse como un progreso con respecto a la prueba de expresión escrita donde el porcentaje del uso del imperfecto por el indefinido alcanza un 3,6%. Para la prueba de expresión oral se ha de tener en cuenta, en primer lugar el bajo porcentaje de imperfectos utilizados, sólo 2,62 % del total de las formas verbales; y en segundo lugar, tal como se ha señalado en el apartado anterior, en este nivel se producen varios errores por el uso de otros tiempos verbales en lugar del imperfecto. En cuanto al uso del indefinido por el imperfecto, se trata al igual que en la prueba escrita de verbos de estado:

*Hice una fiesta en el diciembre porque estuve navidad (5A2). Después vimos una película inglesa que pensó que es inglesa que estuve una película muy bien (6A2). Era una fiesta al mar con mis amigas, estuvimos treinta personas (8A2).*

En los ejemplos presentados se puede observar la falta de reconocimiento del valor relativo del imperfecto, en tanto que forma indicadora de simultaneidad con respecto a *hice* en (5A2), con *vimos* en (6A2) y con un antes genérico en (8A2).<sup>27</sup>

En el nivel B1, si se produce un cambio cuantitativo y cualitativo entre la prueba oral y la escrita. No sólo aumenta el porcentaje de confusiones por el uso del imperfecto por el indefinido (10,25% en la prueba oral frente a 7,69% en la prueba escrita) sino que además los errores aquí encontrados pertenecen sólo a la forma simple del imperfecto y no a la forma perifrástica *estaba* + *gerundio* como en las producciones escritas:

*E- Y ¿puedes contarme cómo era la fiesta? A- Bailamos, hablamos de cosas que tratan muchas cosas [...] bailaba mucha salsa, tango, otros bailes (11B1). Nosotras bailábamos todo el tiempo (13B1). E- ¿Te acuerdas quién estaba en la fiesta? A- Estaba mis relativos, mi tía, mi cousin, jugábamos muchos juegos (15B1).*

<sup>27</sup> En el ejemplo de 8A2 se ha de tener en cuenta también un cruce de lexemas verbales. Teniendo en cuenta que en el griego moderno no existe la distinción entre *ser* y *estar* que establece el español, es común encontrar este tipo de errores de *estar* por *ser* y viceversa. Sobre el “antes genérico” en el cual se ancla el imperfecto (Rojo, 1990: 39) nos hemos extendido en § 1.1.1.

Destaca de los ejemplos citados el de 13B1 donde el aprendiz asocia el imperfecto *bailaba* con un valor durativo en relación con la expresión *todo el tiempo*. En los otros ejemplos se aprecia la ausencia de otro tiempo del pasado con el cual puedan relacionarse las formas *bailábamos* y *jugábamos*. En ambos casos se espera un indefinido para narrar lo que sucedió en la fiesta.

En cuanto al uso del indefinido por el imperfecto en este nivel, disminuye el número de errores (5, 71% en la prueba oral frente a 12, 67% en la prueba escrita) que una vez más se concentran en los verbos de estado:

*Hicimos una fiesta en mi casa, muchos niños eran...fue muchos niños ¿eran o fueron? Δεν ξέρω<sup>28</sup>. La torta fue Barby (14B1).*

Las confusiones aquí registradas pertenecen a un mismo participante. Obsérvese el titubeo del aprendiz en cuanto a utilizar el imperfecto o el indefinido en este contexto, para finalmente confirmar en griego que no sabe la respuesta. A continuación emplea otra vez el indefinido donde se espera un imperfecto con valor descriptivo.

En el nivel B2 también difieren los datos cuantitativos entre la prueba oral y la escrita. Al igual que en el nivel B1 no se registran usos de la perífrasis durativa en imperfecto *estaba* + *gerundio*. El porcentaje de errores por la confusión del imperfecto por el indefinido corresponde a un solo aprendiz: *Estaba<sup>29</sup> una fiesta, fue una fiesta entre amigos* (18B2). Cabe destacar que el propio aprendiz llega a corregirse en su relato, tal como puede observarse en la segunda parte del enunciado.

En cuanto a las confusiones originadas por el uso del indefinido en lugar del imperfecto corresponden también a verbos de estado:

*La gente es, está, fue, la gente fue muy eh...τρέχα<sup>30</sup> (22B2) Salí por una semana que fue en vacaciones (23B2). E- Y ¿cómo era esta clase? A- Fue bien, estuvo bien [...] estuvo una clase de literatura inglesa (23B2).*

En los ejemplos presentados cabría esperar un imperfecto descriptivo, que indique acción simultánea tanto a la acción principal en indefinido, como en 23B2, como en relación con un antes genérico, como en los otros dos ejemplos.

Finalmente, en el nivel C1, se mantienen prácticamente las mismas cifras en ambos tipos de pruebas: en la prueba escrita del 35,74% de representación que tiene el imperfecto en el total de las formas verbales empleadas, el 10,12% corresponde a un uso del imperfecto por el

---

<sup>28</sup> “No sé”.

<sup>29</sup> Remitimos al anexo N° 3 donde puede apreciarse el contexto de esta frase.

<sup>30</sup> El aprendiz intenta explicar que la gente corría mucho, es decir, está describiendo como era la gente de Barcelona, gente muy ocupada.

indefinido, mientras que en la prueba oral del 30,03%, el 5,35% pertenece a la mencionada confusión, es decir, hay un margen de 25,62% y 24,68% de aciertos en la prueba oral y en la escrita respectivamente. Tal como hemos señalado en el apartado anterior, del total de formas empleadas, el porcentaje de indefinidos aumenta con respecto a la prueba escrita; sin embargo, no se producen confusiones en el uso del indefinido por el imperfecto.

En cuanto a la neutralización por el uso del imperfecto en lugar del indefinido, no se registran al igual que en los niveles anteriores errores correspondientes al uso de la perífrasis durativa *estaba + gerundio*:

*Tomamos un crucero que nos llevó hasta Asuán, durante tres días estábamos en el barco (25C1). Lo que me gustó más fue los edificios de Gaudí, La sagrada familia y Park Güell. E- ¿Y menos? A- No sé todo me gustaba (26C1). Pero lo extraño es que la novia no sabía nada sobre el vestido y el otro día se lo decía, se lo dije (27C1).*

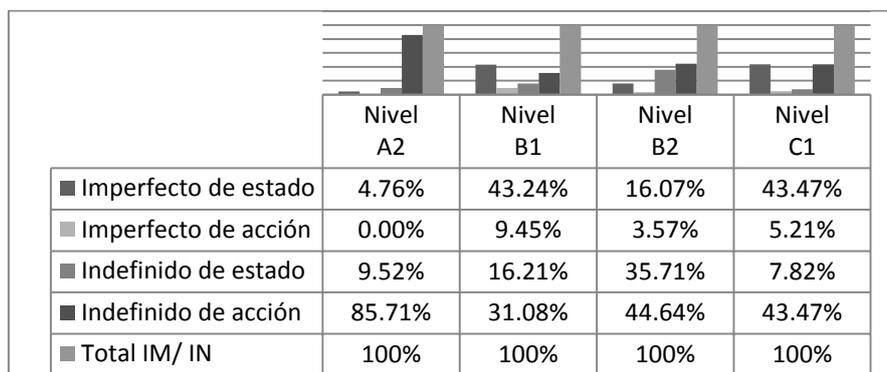
Obsérvese como el aprendiz traslada el valor durativo de la expresión *durante tres días* al imperfecto en 25C1. En 26C1 llama la atención el hecho de que el aprendiz seleccione *gustaba* cuando en el contexto anterior ha seleccionado correctamente la forma *gustó*. Se podría pensar que se trata también de un uso durativo del imperfecto en relación a que todas las actividades que realizó durante todo el tiempo le gustaron. Finalmente, en el ejemplo de 27C1 se produce un comportamiento que también hemos observado en otros niveles, esto es, la reflexión o duda sobre la elección de un tiempo u otro. Esta indecisión del aprendiz, que no es posible de ser evaluada en la prueba de expresión escrita donde en la redacción final se opta por uno de los dos tiempos, nos permite evaluar cuáles son los contextos en los que la distinción imperfecto/indefinido se presenta como un punto problemático para los estudiantes.

A continuación pasamos a analizar la distribución de los tiempos estudiados en función del lexema verbal.

### **5.2.2. Asociación de los pretéritos imperfecto e indefinido con el lexema verbal en la prueba oral**

La distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según su lexema verbal en la prueba oral difiere de la de la prueba escrita. Mientras que en ésta el uso más bajo corresponde al indefinido con verbos de estado, en aquella la cifra más baja corresponde en los cuatro niveles al imperfecto con verbos de acción. La cifra más alta, con excepción del nivel B1, corresponde al indefinido con verbos de acción. Esto se explica, como veremos más adelante, por la abundancia de formas verbales al servicio de la narración, a la sucesión de

hechos principales dentro del relato de los participantes. Los datos cuantitativos obtenidos son los siguientes:



**Figura N°7: Distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según el semantismo verbal (prueba oral)**

Teniendo en cuenta la posible interferencia de la lengua materna, nos detendremos en el análisis de los verbos de estado, tanto en imperfecto como en indefinido, para evaluar si los aprendientes emplean este grupo verbal a partir de las funciones descriptivas para el imperfecto y si reconocen el cambio en el planteamiento semántico para el indefinido. Finalmente, evaluaremos si los datos cuantitativos corresponden a las funciones que desempeñan los pretéritos indefinido e imperfecto según su lexema verbal, esto es, verbos de estado en imperfecto para la descripción en el pasado y con verbos de acción narración de hábitos, en cambio los verbos de estado en indefinido señalan precisamente un cambio de estado y con los verbos de acción se narran los hechos principales dentro del relato.

Al igual que en el análisis realizado en las pruebas de expresión escrita, presentamos ahora para la prueba oral el recuento de los verbos de estado en indefinido e imperfecto según los niveles del MCER:

<b>Verbos</b>		<b>A2</b>	<b>B1</b>	<b>B2</b>	<b>C1</b>
SER	IN	0	7	8	2
	IM	2	15	1	23
ESTAR	IN	4	2	5	2
	IM	0	4	7	5
HABER	IN	0	2	0	0
	IM	0	6	1	3
TENER	IN	0	0	0	1
	IM	0	6	0	9
SABER	IN	0	0	0	1
	IM	0	0	0	3
CONOCER	IN	0	0	0	1
	IM	0	1	0	0
QUERER	IN	-	-	-	-
	IM	-	-	-	-

Verbos		A2	B1	B2	C1
PODER	IN	0	0	0	0
	IM	0	0	0	3
PARECER	IN	0	1	0	0
	IM	0	0	0	0
LLAMARSE	IN	0	1	0	0
	IM	0	0	0	0
SOÑAR	IN	-	-	-	-
	IM	-	-	-	-

Vamos a detenernos en aquellos verbos que reciben mayor representación en las narraciones orales.

### 5.2.2.1. Era – Fue

El verbo [SER] continúa siendo el más utilizado en las producciones recogidas (tanto en las escritas como en las orales). No obstante, se observa una diferencia significativa en el nivel A2 que pasa de 25 formas utilizadas en el imperfecto en la prueba escrita a solo 2 en la oral. Los datos reflejan que en el nivel A2 es prácticamente inexistente la presencia de verbos de estado, tanto en imperfecto como en indefinido, por lo que nuestro análisis se va ceñir a los niveles B1, B2 y C1.

El uso descriptivo de *era* se presenta en la mayoría de los casos en todos los niveles como un uso correcto:

*Me recuerdo mi hermana llevando un vestido blanco que era muy elegante (12B1). Eran fotos de los dos cuando eran más joven (13B1). Londres era una gran ciudad, buena, interesante (19B2). Lo único que noté era una unidad ideológica (24C1). No era una cafetería, era un lugar donde planchaban ropa (25C1). Y además era verano, era el agosto, el 10 de agosto (27C1).*

Los casos citados pertenecen a usos correctos del valor descriptivo que encierra la forma *era*, tanto en oraciones principales como en subordinadas. En el caso del indefinido no puede afirmarse que todos los casos registrados sean correctos. Esto vendría a confirmar la quinta hipótesis que hemos planteado en § 4.2, esto es, la mayor dificultad que encuentran los aprendientes en el reconocimiento del cambio de planteamiento semántico que experimentan los estados al ir en indefinido. Destacamos las siguientes confusiones:

*Mis amigos preparan para mí una fiesta más importante porque fue mi cumpleaños (11B1). La torta fue Barby (14B1).*

En ambos casos se espera un uso descriptivo a partir del imperfecto. Lo extraño es que el aprendiz 11B1 registra otros dos usos correctos de la forma *fue*:

*Fue muy raro para mí porque fue la primera vez que mis amigos preparan para mí una fiesta [...] fue la última vez que yo era en Atenas (11B1).*

Estos usos nos permiten establecer dos interpretaciones: que el aprendiz comienza a intuir los cambios semánticos que se producen por el uso del indefinido o que la elección ha sido totalmente arbitraria con un resultado correcto en el ejemplo citado.

### 5.2.2.2. Estaba – Estuvo

Al igual que con el verbo *ser*, *estar* tampoco presenta dificultades en el uso del imperfecto ya que los aprendientes reconocen el valor descriptivo de la forma *estaba*. Sin embargo, en algunos casos se llega a asociar a la forma *estaba* con un valor durativo, especialmente en aquellos contextos donde se encuentra la preposición *durante*. Obsérvese el contraste de los dos siguientes ejemplos:

*En Lúxor tomamos un crucero que nos llevó hasta Asúan, durante tres días estábamos en el barco (25C1). Al final terminamos en Cairo y ahí estuvimos tres días (25C1).*

Si partimos de las premisas indicadas por García Fernández (1999: 3145) en las que se afirma que los estados junto a la preposición *durante* se han de utilizar en indefinido, debemos interpretar el primer ejemplo como un error del aprendiz. Se trata de un error producido por la interferencia de la lengua materna, es decir, un error de interlengua ya que en el griego moderno el equivalente de la preposición *durante*<sup>31</sup> se construye con *paratatikós*, por lo que estaríamos ante un caso de fosilización. Esto no significa que en este nivel se asocien todos los contextos durativos con el imperfecto, tal como lo demuestra el otro ejemplo *estuvimos tres días*, sino solamente aquellos contextos en el que se encuentra presente un sintagma preposicional constituido por *durante*.

En cuanto al valor ingresivo de los estados en indefinido, se puede afirmar que a partir del nivel B2 se registran casos en los que dicho valor es reconocido:

*La fiesta terminó a las tres. Recibí muchos regalos como ropa, libros, música. Mi madre estuvo muy contenta, me también (17B2).*

Creemos que el aprendiz intenta expresar el estado que adquirió su madre como consecuencia de la fiesta, es decir, el ingreso en un nuevo estado.

---

<sup>31</sup> *Κατά τη διάρκεια*, en griego.

### 5.2.2.3. Había – Hubo

A diferencia de los resultados obtenidos en las pruebas escritas donde el verbo *haber* se presentaba como uno de los verbos más problemáticos debido a su uso tanto en presente como en indefinido en contextos donde se esperaba un imperfecto, en las pruebas orales no se registran estas dificultades. No obstante, debemos destacar el siguiente caso:

*Paseamos muy bien, hube música, los niños bailaban, comían (14B1.)*

Se trata del único participante que emplea la forma *hubo* en el corpus de las producciones orales. La falta de un conector discursivo dificulta la evaluación de esta forma. Si lo que pretende decir el aprendiz es que “lo pasaron muy bien porque había música” y por la actividad de los niños entonces estamos ante un uso incorrecto, por el contrario, si lo que se pretende es dar un relieve narrativo, entonces se podría interpretar como un uso correcto; aun así la falta de un conector discursivo dificulta la evaluación del enunciado.

### 5.2.2.4. Tenía – Tuvo

Al igual que en las producciones escritas, el verbo *tener* aparece en las producciones orales como verbo pleno y como auxiliar en la perífrasis de obligación *tener que + infinitivo*. Como verbo pleno solo es empleado en imperfecto, con excepción de un caso del participante 27C1, por lo que no puede apreciarse a nivel general el reconocimiento del cambio semántico experimentado en indefinido. En cuanto a la forma *tenía* es empleada sólo en los niveles B1 y C1, en ambos casos con valor descriptivo:

*Ayer yo fui en Lárnaca, otra ciudad de Chipre. Allí la hija de mi prima tenía cumpleaños (10B1). Mi chica [...] tenía un jean, un vaquero (16B1). Sí comí piranjas, teníamos arroz y huevos (24C1). Conocimos a un hombre que tenía tres mujeres (25C1).*

En los ejemplos presentados se utiliza correctamente el verbo *tener* con el valor semántico de *poseer*. En cuanto a la perífrasis de obligación, solo se registran casos a partir del nivel C1 en imperfecto:

*Entonces tenía que ir a su casa a las cuatro, pero no sé llegué tarde (27C1). Después la novia tenía que ir a la boda con un carro, un coche bueno. Pero el air condition de este coche era roto [...] entonces la novia tenía que ir con mi coche (27C1).*

Los ejemplos citados demuestran que el aprendiz reconoce que mediante la forma *tenía* se indica la no ejecución de la acción: *tenía que ir a las cuatro, pero no fue; tenía que ir en un coche bueno, pero no fue*. Sin embargo, el aprendiz no termina de reconocer el cambio en el planteamiento semántico que se produce en el último enunciado donde se espera el uso de

un indefinido que indique la ejecución de acción en el pasado: *entonces la novia tuvo que ir con mi coche.*

### 5.2.2.5. Sabía – Supo

Finalmente, queremos destacar el uso del verbo *saber* ya que se registran casos en el nivel avanzado donde el aprendiz llega a reconocer el cambio en el planteamiento semántico que se produce en la forma *supo*:

*Pero se decepcionó cuando supo que soy un simple maestro (25C1).*

En cuanto a la forma *sabía* es empleada correctamente indicando simultaneidad en el pasado:

*Y cuando intentó vestirla [...] su vestido rompió, no sabía qué hacer [...] pero lo extraño es que la novia no sabía nada sobre el vestido (27C1).*

Tal como hemos señalado en el examen de las pruebas escritas, la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según el lexema verbal tiene implicaciones en la organización discursiva de estos tiempos, por eso vamos a pasar al análisis de la distribución que hacen los aprendientes de la formas *canté* y *cantaba* en función del primer y segundo plano narrativo.

### 5.2.3. La organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido en las producciones orales

Tal como anunciábamos en el apartado anterior y como hemos reflejado en el análisis de las pruebas de expresión escrita, existe una correspondencia entre el semantismo verbal y la organización discursiva de las formas *canté* y *cantaba*, puesto que los estados en imperfecto se emplean para la descripción de hechos pasados, mientras que en indefinido indican precisamente un cambio de estado, es decir, expresan *dinamismo*. Por el contrario, mediante los verbos de acción en imperfecto se narra los hábitos en el pasado y con el indefinido se desarrolla la narración de hechos principales, es decir, se expresa la *sucesión* de los mismos.

Ahora bien, para poder evaluar esta distribución también se ha de tener en cuenta la presencia o ausencia de conectores los cuales permiten determinar si se trata de la correlación o la sucesión de los eventos.

En el nivel A2, tal como queda reflejado en la figura N° 7 que hemos presentado en § 5.2.2., es casi inexistente la presencia de imperfectos. Esto comprobaría la hipótesis número 2 que hemos presentado en § 4.2., es decir, que en las primeras etapas los aprendientes

comenzarán a usar primero el indefinido antes que el imperfecto debido a que los eventos puntuales, codificados por el aprendiz en indefinido, aportan más información que las descripciones o aseveraciones genéricas, codificadas en imperfecto. Por otra parte, se ha de recordar que en este nivel el porcentaje más alto corresponde a los verbos de acción en indefinido (85,71%). Por consiguiente, debemos evaluar si la utilización de este grupo verbal sigue la función antes descrita. Observemos los siguientes ejemplos:

*Nosotros nadamos en la piscina, jugamos boleyball y después cantamos con Karaoke (1A2). Bailamos y cantamos [...] y después fui a comer helado de chocolate (2A2). En navidad, yo con mi familia fui a la España. Eh ...fui a las tiendas...eh fui al acuarium (3A2). Después nosotros vimos la película eh fuimos a un club para bailar [...] después el día próxima fuimos a las montañas (5A2) E-¿Qué hicieron en la fiesta? A- Bailamos, comimos y bailamos (6A2).*

En los ejemplos presentados se puede apreciar cómo los aprendientes se centran en la sucesión de lo que están narrando. En la mayoría de los casos la sucesión de los eventos queda explícita a partir del adverbio *después*, la conjunción copulativa *y*, y en el ejemplo de (5A2) a través de la expresión *el día próxima*. Estos indefinidos, que están al servicio de la narración de hechos principales, forman parte del núcleo narrativo.

En el nivel B2 se produce un cambio cuantitativo puesto que el porcentaje más alto corresponde en este grupo a los verbos de estado en imperfecto (43,24%) seguido por los verbos de acción en indefinido (31,08%). Con estas cifras se podría esperar unas narraciones con extensas descripciones de los hechos principales relatados por los aprendientes. Veamos si es así:

*Ayer yo fui en Lárnaca, otra ciudad de Chipre. Allí la hija de prima tenía cumpleaños (10B1). Fue la última vez que yo era en Atenas (11B1). Después tocamos, sacamos muchas fotos y después hay la comida, después celebramos los relativos (12B1). En navidad eh fuimos con mis amigos en bouzoukia y allí eh ... beber, bebimos muchas bebidas y después cantar, cantimos solamente (16B1).*

Como hemos afirmado al inicio de este apartado, solo analizaremos aquellos contextos en los que localizamos algún tipo de conector discursivo. En el ejemplo (10B1) se puede observar como el aprendiz localiza temporalmente el evento mediante el adverbio *ayer* y luego pasa a la descripción mediante *tenía*, y a su vez, cohesiona ambos enunciados mediante otro adverbio, *allí*. Un caso similar se da en (11B1) con la localización del evento en indefinido y luego la descripción en imperfecto. En los ejemplos (12B1) y (16B1) se produce el mismo fenómeno visto con el nivel A2, es decir, abundancia de indefinidos señalando la sucesión de los hechos relatados y coordinados mediante *después* y la conjunción *y*.

En el nivel B2 se produce un cambio cualitativo ya que se puede apreciar en algunos ejemplos la presencia de un marco donde se incluyen las circunstancias (en imperfecto) en que se sitúa el momento o experiencia que se va a relatar. Luego para la sucesión de acciones siguen empleando el indefinido, como se viene produciendo desde el nivel A2:

[...] Entonces todo estaba preparado, y yo con mi novio estábamos en el cine y cuando regresé a casa eh todo gente estaba y cuando entré la fiesta comenzó (18B2). Tres años antes fue a Londres con mi hija. Londres era un gran ciudad... (19B2). El verano pasado mi marido y yo viamos en España (22B2)<sup>32</sup>.

Con el ejemplo (18B2) se podría pensar que a partir de este nivel los aprendientes comienzan a reconocer los valores relacionales de los pretéritos imperfecto e indefinido y la distribución de los mismos en tanto que *marco* o segundo plano del discurso y *foco* o primer plano del discurso. Sin embargo, en algunos casos los relatos aún carecen del marco introductorio como en el ejemplo (22B2) de modo que la narración se inicia directamente a través de la sucesión de acciones.

Finalmente, en el nivel C1 el incremento, con respecto al nivel B2, en el uso de verbos de estado en imperfecto queda reflejado en la distribución de los mismos en el marco introductorio. En efecto, en este nivel los aprendientes amplían las descripciones de las circunstancias que envuelven los hechos principales, como en los siguientes ejemplos:

[...] Era grande y por eso había una variedad de cosas de ver por ejemplo Lima que es el capital es muy fea, tal vez sea la ciudad más fea que he visto. Pero habían otras como la selva que me gustó mucho (24C1). Me acuerdo que había mucha gente que nos pedían dinero, intentaban de vendernos cosas y era muy molesto. Una vez estábamos caminando en una calle y un hombre con un carro nos seguía todo el tiempo y nos cerró la calle en un momento, era como jugando al pac-man (25C1). No pasó nada extraordinario, pero eh... todo era muy bonito porque estaba con mi novio y eh... hablaba español, pero no pasó algo importante (26C1).

Además del aumento de imperfectos de estado al servicio de la descripción, se puede observar también la cohesión entre los enunciados a través de diferentes conectores lo cual permite comprender la correlación de las acciones y el paso de una fase del discurso a otra.

Antes de finalizar este capítulo es necesario detenernos en el análisis de los contextos en los que se emplea la perífrasis durativa *estar* + *gerundio* puesto que, como veremos a continuación, se registran, especialmente en las producciones escritas, un gran número de errores en el uso de esta construcción.

---

<sup>32</sup> Remitimos al anexo N° 3 donde puede apreciarse la utilización que hace este aprendiz de varios indefinidos para expresar la sucesión de los eventos.

### 5.3. Algunas consideraciones sobre la perífrasis durativa *estaba + gerundio* en las pruebas de expresión escrita y oral

En el análisis contrastivo entre los tiempos de pasado del español y el griego moderno llevado a cabo por Elena Leontaridi (2001) se señala que:

El griego no dispone de un conjunto de formas correspondientes a las formas continuas españolas, y de ahí que los grecófonos alumnos de español, se encuentran al principio con dificultad a la hora de entender el funcionamiento de las formas continuas españolas y su diferencia de las formas simples (Leontaridi, 2001: 439).

Esta afirmación ha podido ser comprobada en los datos obtenidos en nuestras pruebas de expresión escrita y en menor medida en la prueba de expresión oral, tal como hemos adelantado a lo largo de este capítulo en repetidas ocasiones. Ahora bien, consideramos que la solución propuesta por Leontaridi a esta dificultad no es acertada. La autora señala que el conocimiento de otras lenguas, como el caso del inglés, les ayuda a superar el problema. Sin embargo, por cuanto a los tiempos de pasado se refiere, debemos recordar que para una forma del inglés como *he was reading* el español dispone de la oposición *estaba/ estuvo leyendo*. Por consiguiente, creemos que a la posible interferencia de la LM como fuente de los errores que vamos a analizar a continuación, debemos añadir la comparación no acertada que el aprendiz realiza con el inglés.

En nuestro corpus hemos encontrado un total de 36 formas perifrásticas correspondientes a la forma *estaba + gerundio*, de las cuales 33 pertenecen a la prueba de expresión escrita y tan solo 3 a la prueba de expresión oral. No hemos encontrado ningún caso correspondiente a la forma *estuvo + gerundio*, aún en contextos donde se espera la aparición de la misma.

En términos cuantitativos, el nivel A2 no registra ningún uso de la forma *estaba + gerundio* mientras que el nivel C1 es el grupo que mayor uso hace de la misma:

Nivel	Prueba de expresión escrita	Prueba de expresión oral
A2	0	0
B1	5	1
B2	11	0
C1	17	2

Vamos a analizar entonces aquellos contextos en los que se produce el error e intentar explicar sus causas.

Comenzaremos examinando los resultados de la prueba escrita. Para el nivel B1 destacamos los siguientes ejemplos:

*El mes pasado una secretaria estaba soñando un viaje a una isla exótica, lejos de la oficina donde trabajaba (13B1). La semana pasada una chica muy baja estaba esperando en la fila para combrar una entrada (15B1). Pero cuando llego en las islas Canarias, estaba lloviendo por tres días (16B1).*

Como puede observarse en los ejemplos (13B1) y (15B1) las frases quedan incompletas puesto que necesitan de un indefinido con el que relacionarse. La ausencia de esta forma absoluta nos lleva a preguntarnos ¿y qué pasó? En el ejemplo (16B1) sí contamos con la presencia de un indefinido con el cual pueda anclarse la perífrasis durativa. Sin embargo, se produce una ambigüedad en la interpretación de este enunciado debido a la expresión *por tres días*, expresión durativa que puede ser la que arrastre el uso de la perífrasis.

En el nivel B2, tal como hemos señalado, aumenta el uso de esta forma y también aumenta el uso erróneo de la misma:

*Su marido estaba esperando fuera del consultorio (19B2). La señora estaba sienta en la fila fuera del cine porque quería ver una película excelente (19B2). Juan estaba caminando todo el tiempo (20B2). Cuando llegó a la playa ya estaba lloviendo (20B2). La profesora estaba durmiendo y Juan y enfermera hablaban (21B2).*

Con excepción del segundo ejemplo de (20B2), el resto no relaciona la perífrasis durativa con un indefinido. Por el contrario, en todos los casos la forma *estaba + gerundio* es empleada con valor absoluto. Obsérvese también el segundo ejemplo de (19B2) donde el aprendiz llega a utilizar un verbo de estado, en este caso el verbo *ser*, en la construcción perifrástica,<sup>33</sup> lo cual explicaría que este tipo de error no proviene de la instrucción ni de los materiales didácticos, aunque no deberíamos descartar una hipergeneralización de las reglas gramaticales que acompañan los ejemplos presentados en clase.

Este uso se incrementa aún más en el nivel C1:

*Una señora fue al cine y estaba esperando en la cola que era muy larga (24C1). Una secretaria era en el trabajo y estaba soñando con sus vacaciones en una playa con palmeras y un sol brillante (24C1). Una secretaria estaba trabajando en su oficina y soñaba de unas vacaciones perfectas (25C1). Finalmente la enfermera tenía en sus brazos los hijos de la pareja [...] Su mujer estaba durmiendo (26C1). Una secretaria estaba trabajando, pero con su mente imaginaba que quería estar de vacaciones en una isla muy bonita (26C1). La secretaria estaba buscando un lugar para ir de vacaciones (28C1).*

---

<sup>33</sup> Recuérdese lo establecido en § 2.1.1., los verbos de estado son incompatibles con la perífrasis durativa *estar + gerundio*, excepto que exista una voluntad de desestatización del predicado.

En los ejemplos presentados, el uso inadecuado de la perífrasis durativa corresponde a enunciados empleados como *fondo*, es decir, dentro del segundo plano narrativo, tanto al inicio como al final de las narraciones.

Al analizar las causas de estos errores, no deberíamos tener en cuenta solamente la interferencia de la LM, como propone Leontaridi (2001), sino que también otros factores: en primer lugar, y creemos que en menor medida, la interferencia del inglés<sup>34</sup> como se ha señalado más arriba es la causante de estas confusiones. En segundo lugar, los errores pueden estar inducidos por una *hipergeneralización* de las reglas gramaticales presentadas en clase (Fernández, 1997: 48).

Por otra parte, el aumento de este tipo de errores en el nivel C1 nos lleva a pensar que estamos ante el fenómeno de fosilización (Baralo, 2004: 44) que hemos descrito en § 3.4. Sin embargo, lo llamativo de estos errores es que son prácticamente inexistentes en la prueba de expresión oral, con solo tres ejemplos:

*Mis amigos preparado esa fiesta [...] Mi casa estaba llevando con mucho color con verde, roja (11B1). Una vez estábamos caminando en una calle y un hombre nos seguía todo el tiempo y nos cerró la calle en un momento (25C1). Y estábamos hablando cuando le dije que era maestro ya no me habló más (25C1).*

Esta ausencia de errores en la expresión oral nos lleva a considerar una vez más esta diferencia significativa entre la prueba de expresión oral y la de expresión escrita. Si partimos de la quinta hipótesis presentada en § 4.2. donde establecíamos la distinción entre *procesos controlados* y *procesos automáticos*, los primeros correspondientes a la expresión escrita y los segundos a la oral, llegamos a la conclusión de que este tipo de error debe ser atribuido, tal como adelantábamos más arriba, a una hipergeneralización de las reglas que el aprendiz emplea en su escritura pero que no está presente en la espontaneidad de la oralidad.

#### 5.4. Sumario

En este capítulo hemos descrito y analizado las pruebas de expresión escrita y oral para obtener datos sobre los procesos de adquisición y aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido en aprendientes greco – chipriotas. Resumimos a continuación los datos más relevantes obtenidos:

Sobre el uso de los tiempos en las pruebas realizadas se han registrado variedad de tiempos, como así también el uso de formas no personales en aquellos contextos donde se

---

<sup>34</sup> Recuérdense los datos presentados en el capítulo 4, § 4.4., el 100% de los participantes tiene conocimientos de inglés.

esperaría la presencia de un imperfecto o un indefinido. Este tipo de errores es mayor en las pruebas de expresión oral.

En cuanto a la distribución de los pretéritos indefinido e imperfecto según sus valores absoluto y relativo se han observado neutralizaciones tanto en el uso del imperfecto por el indefinido como del indefinido por el imperfecto. En nuestro corpus no se han podido corroborar a nivel cuantitativo los datos presentados por Fernández (1997), esto es un mayor número de confusiones en el uso del imperfecto por el indefinido ni las causas presentadas por la autora. Por el contrario, nuestro corpus refleja un mayor número de errores en el uso del indefinido por el imperfecto, con excepción de los niveles B2 y C1. Esto se explica por un aumento a partir del nivel B2 de un uso incorrecto de la perífrasis durativa *estaba + gerundio*. Por consiguiente, para los primeros niveles no ha podido comprobarse la primera de nuestras hipótesis: que los aprendientes de los primeros niveles se guían en la elección del imperfecto o del indefinido por la propiedad aspectual contenida en la entrada léxica del verbo.

Por lo que respecta al número de confusiones correspondientes a la neutralización del uso del indefinido por el imperfecto, corresponden en todos los niveles, con excepción del nivel C1, a verbos de estado. Hemos señalado que las causas de estos errores podrían encontrarse en la influencia de la LM de los aprendientes debido a las características de los sistemas verbales del español y del griego moderno en cuanto al contraste indefinido/ aoristo para los verbos de estado, características que han sido presentadas en el capítulo II.

Estrechamente ligado a la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido según el semantismo verbal se encuentra la organización discursiva que los aprendientes hacen de estos tiempos. Hemos observado en los niveles A2, B1 y B2, tanto para la prueba escrita como para la oral, la omisión de conectores, lo cual no permite percibir la correlación de las acciones y el paso de una fase del discurso a otra. A su vez, la ausencia de frases introductorias ha dificultado la evaluación de los tiempos empleados, es decir, no se puede establecer si lo enunciado pertenece al primer o al segundo plano narrativo. Hemos destacado también que en el caso de los verbos de acción en imperfecto, la falta de claras referencias temporales que indiquen que se trata de acciones habituales como *todos los días* o en *cada ocasión* dificulta la comprensión de la narración.

Ofreceremos una evaluación de estos resultados en las conclusiones que desarrollamos a continuación.

## Conclusiones

Hemos iniciado este trabajo presentando algunos de los estudios más relevantes que se han realizado a lo largo del siglo XX en cuanto a la distinción pretérito indefinido/imperfecto. De la revisión de dichos estudios se desprende la primera de nuestras conclusiones: las formas *canté* y *cantaba* pueden y deben ser explicadas a partir de la categoría de la temporalidad verbal en tanto que formas absoluta y relativa, respectivamente. De este modo, estos tiempos son clasificados de acuerdo con la relación que mantienen con el tiempo de preferencia del enunciado y pueden distinguirse temporalmente de acuerdo a las relaciones primarias que expresan (anterioridad y simultaneidad, respectivamente) y por el punto temporal con respecto al que se orientan (el origen y un tiempo de pasado, respectivamente), (*cfr.* § 1.1.1.).

La segunda de nuestras conclusiones es que la categoría de aspecto morfológico no es apropiada para dar cuenta de la distinción indefinido/imperfecto ya que valores como la duración o la puntualidad pueden encontrarse en enunciados que contengan un indefinido o un imperfecto, como queda demostrado en los siguientes ejemplos (*cfr.* § 1.1.2.):

- (1) a. La guerra de los 100 años duró en realidad 116 años.
- b. El reloj daba la una cuando entró<sup>35</sup>.

Creemos que la utilización de esta categoría para dar cuenta de la naturaleza de los mencionados tiempos es una de las causas de los errores encontrados en el corpus que hemos analizado.

En cuanto al contraste entre el sistema verbal del español y el griego moderno hemos destacado que una de las diferencias entre ambos sistemas es que el imperfecto o *paratatikós* es un tiempo absoluto y no relativo. Esto implica que pueda aparecer en enunciados sin expresar simultaneidad respecto a un punto anterior al origen (*cfr.* § 1.2.2.). La razón de esta categorización del *paratatikós* es que la base sobre la que se construye el sistema verbal del griego moderno es el aspecto morfológico<sup>36</sup> (*cfr.* § 1.2.1.).

La otra diferencia importante entre ambas lenguas está vinculada al grupo verbal de los estados. Hemos observado que en español este grupo verbal puede desestativizarse a partir de

---

<sup>35</sup> Ejemplos extraídos de Weinrich (1968: 199).

<sup>36</sup> Para una mayor comprensión del paradigma verbal del griego moderno véase el anexo número 4.

determinados procedimientos morfológicos. Dichos procedimientos han sido ejemplificados con el uso de la perífrasis progresiva, el imperativo y el paso, en los tiempos de pasado, del imperfecto al indefinido (*cf.* § 2.1.1.). Este último procedimiento es el que mayor atención ha recibido en el capítulo II. Hemos señalado que la desestativización producida por el paso del imperfecto al indefinido produce diferentes efectos semánticos que hemos analizado a partir de la tripartición de los estados en: predicados estativos ingresivos, egresivos y permanentes (*cf.* § 2.2.1. y *ss.*).

Para el primer grupo se ha observado que una misma forma puede adquirir diferentes connotaciones según el contexto de enunciación; tal es el caso de la forma *fue* que puede equivaler tanto a *sucedió*, *se convirtió* o *llegó a ser*. El mismo fenómeno ha sido observado con los predicados estativos egresivos. La forma *tuvo*, en tanto que forma plena, puede adquirir el significado de *dar a luz*, mientras que al integrar perífrasis modales de obligación carece de este valor léxico. Finalmente, los predicados estativos permanentes no experimentan este tipo de cambios semánticos.

En cuanto a los verbos de estado en el sistema verbal griego hemos observado dos comportamientos bien diferenciados entre sí: por una parte se destaca el grupo integrado por los predicados estativos ingresivos y egresivos, y por otra, los predicados estativos permanentes (*cf.* § 2.3.)

El primer grupo se caracteriza por no establecer una distinción morfológica en los tiempos de pasado. De este modo, tanto el imperfecto como el indefinido, representados en griego por el *paratitikós* y el *aoristo* respectivamente, se reducen a una sola forma verbal. Como consecuencia de esta no distinción morfológica la lengua griega debe recurrir a lexemas verbales diferentes para poder realizar un contraste entre predicados estativos y activos. Es decir, la distinción semántica que en español se alcanza mediante la elección de un imperfecto o un pretérito indefinido en griego queda anulada.

El segundo grupo, el de los predicados estativos permanentes, no recibe este tratamiento, por el contrario este grupo sí puede establecer distinciones morfológicas entre el *paratitikós* y el *aoristo*.

El contraste entre ambos sistemas verbales nos ha servido, tal como preveíamos, para responder tan sólo a dos de las preguntas que nos habíamos planteado al iniciar este trabajo, estos interrogantes eran qué grado de influencia ejerce la LM en el aprendizaje de los

pretéritos imperfecto e indefinido y en qué contextos se registran dificultades originadas por dicha influencia. Con esto queremos dejar claro que no atribuimos todos los errores encontrados en nuestro corpus a la interferencia de la LM, ya que como expondremos a continuación muchas confusiones provienen de la interferencia de otras LE que poseen los aprendientes como así también de la sobregeneralización de las reglas gramaticales presentadas en el aula y de los materiales didácticos empleados en la clase. Sin embargo, desatender a las características de uno y otro sistema equivaldría a desconocer la fuente de varios de los errores de los aprendientes greco – chipriotas.

Las otras preguntas que nos planteábamos al comienzo de esta investigación eran sobre las causas de las dificultades en la comprensión de la distribución de los pretéritos imperfecto e indefinido y de qué manera evolucionan las IL de los aprendientes greco-chipriotas en la adquisición de estos tiempos. Para responder a estos interrogantes hemos presentado una serie de hipótesis (*cfr.* § 4.2.) basadas en las conclusiones de trabajos precedentes sobre la adquisición/ aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido por aprendientes de español. Para comprobar dichas hipótesis hemos realizado dos tipos de pruebas, una de expresión escrita (*cfr.* § 5.1. y ss.) y una de expresión oral (*cfr.* § 5.2. y ss.). El contraste entre los resultados de ambas pruebas nos ha permitido ir respondiendo a los interrogantes citados. Por consiguiente, retomamos ahora las hipótesis antes presentadas para ofrecer las conclusiones correspondientes a la parte experimental de nuestro trabajo.

La primera de las hipótesis que hemos planteado se derivaba de lo que hemos presentado como *teoría del tiempo defectivo*, teoría que postula que en las primeras etapas del aprendizaje los aprendientes se guían en la elección de los pretéritos imperfecto e indefinido por la propiedad aspectual de la entrada léxica del verbo. De este modo, estudios como el realizado por Fernández (1997) llegaban a la conclusión de que muchas de las confusiones en el uso del imperfecto por el indefinido se debían a que el aprendiente arrastra el aspecto permanente o imperfectivo de verbos como *ser*, *tener*, *estar* o *haber* en la elección del imperfecto. Sin embargo, esta hipótesis no ha podido ser comprobada en nuestro corpus ya que para este grupo verbal, es decir, el de los estados, el mayor número de confusiones corresponde precisamente al uso del indefinido por el imperfecto y no a la inversa. Volveremos más adelante sobre la causa de este tipo de error en nuestro corpus.

En la segunda hipótesis recogíamos algunas propuestas citadas por Güell (1998) donde se establecía que en las primeras etapas los aprendientes comenzarían a usar primero el

indefinido antes que el imperfecto. Hemos podido comprobar estos resultados en los datos obtenidos en la prueba de expresión oral donde la presencia del indefinido es superior en un 50% al imperfecto para el nivel A2. La razón de estos datos se explica porque el aprendiz pone mayor énfasis en su relato en eventos puntuales, codificados en indefinido ya que aportan más información que las descripciones o aseveraciones genéricas, codificadas en imperfecto.

También para las primeras etapas hemos previsto en nuestra tercera hipótesis que no se reconocería el “valor relativo – absoluto” característico de los pretéritos imperfecto e indefinido. La causa estriba según Fernández (1997) en una primacía en la asociación del imperfecto con el valor de duración y acción repetida en el pasado. Estas conclusiones han sido verificadas en algunos de los aprendientes pero no pueden ser generalizadas para todo nuestro corpus. Ahora bien, esta hipótesis sí ha sido confirmada en la construcción perifrástica *estar + gerundio*, construcción que desde el nivel B1 presenta problemas en cuanto a la distribución *estaba/ estuvo cantando*.

En la cuarta hipótesis señalábamos una evolución para los niveles B2 y C1 en cuanto al reconocimiento de que la diferencia entre el pretérito indefinido e imperfecto radica en sus respectivos valores relacionales. No obstante, si bien los aprendientes de estos niveles reconocen el valor relacional distintivo del imperfecto y en consecuencia ordenan los verbos expresados por este tiempo como simultáneos a la acción principal, aún se produce una confusión en cuanto al reconocimiento de la forma *estaba + gerundio* como acción secundaria a la principal. De hecho, el número de errores en el uso de esta perífrasis se incrementa a medida que avanzan los niveles por lo que en el nivel C1 estaríamos ante un caso de fosilización de errores (*cfr.* § 5.3.).

Ante estos datos, debemos preguntarnos por qué las primeras cuatro hipótesis no han podido ser comprobadas en su totalidad y nuestros resultados no se corresponden exactamente a los resultados obtenidos por otros investigadores. Creemos que la respuesta reside en que dichas investigaciones parten de un corpus donde no se analiza la interferencia del griego como LM. Por consiguiente, debemos considerar este factor como explicación de algunos de los errores mencionados y señalar los contextos en los que dicha interferencia es causante de las confusiones en el uso del imperfecto por el indefinido y viceversa.

Creemos que las confusiones en el uso del indefinido por el imperfecto, que tienen una representación en la prueba de expresión escrita de un 6,45% para el nivel A2, un 12,67%

para el nivel B1, un 17,77% para el nivel B2 y solo un 1,44% para el nivel C1, corresponden a la interferencia de la lengua materna. Este tipo de errores (*cf.* § 5.1.3. y ss.) se concentra en los verbos de estado, verbos que en indefinido adquieren un matiz léxico diferente y matiz que el griego solo puede obtener a partir de un cambio en el lexema verbal (*cf.* § 2.3. y ss.). La disminución de errores para el nivel C1 se explica por la evolución de la IL de este nivel en cuanto a la comprensión de los diferentes valores semánticos que adquieren los estados en indefinido, lo cual les permite seleccionar el uso de estos verbos según la necesidad del contexto.

En cuanto a las confusiones en el uso del imperfecto por el indefinido corresponden como hemos señalado a la perífrasis durativa *estaba + gerundio*. Esta confusión puede estar inducida por tres razones: en primer lugar por la inexistencia de una forma con función similar en la lengua griega; en segundo lugar, teniendo en cuenta que el 100% de nuestros aprendientes tiene como LE el inglés (*cf.* § 4.4.), no sería de extrañar que muchos de los aprendientes interpretaran la perífrasis durativa *estaba + gerundio* en analogía con el pasado continuo del inglés, olvidando la existencia de *estuvo + gerundio*; y en tercer lugar, por la importancia que otorga el aprendiz al carácter durativo de la perífrasis, descuidando el valor relacional propio de la forma *estaba* que también constituye dicha perífrasis.

Otro tipo de error presente en nuestro corpus concierne a la organización discursiva de los pretéritos imperfecto e indefinido en las narraciones (*cf.* § 5.1.4. y § 5.2.3.) y se caracteriza por la ausencia o reducción de conectores temporales lo cual no permite distinguir si lo expresado pertenece al primer o segundo plano narrativo. Estas confusiones van desapareciendo a medida que evoluciona la IL de los aprendientes. Las causas de estos problemas discursivos se han de buscar en los materiales didácticos empleados en el aula (*cf.* § 5.1.4.) que en ocasiones no solo presentan explicaciones aspectualistas descuidando los valores absoluto-relativo de los pretéritos indefinido e imperfecto, sino que también proponen ejemplos descontextualizados lo cual dificulta la comprensión de los valores de estos tiempos por parte del aprendiz.

Finalmente, en nuestra quinta hipótesis planteábamos la posibilidad de encontrarnos con la obtención de datos cuantitativa y cualitativamente diferentes en las pruebas de expresión escrita y oral. Esta hipótesis, que partía de la reelaboración de la teoría del modelo del monitor por parte de McLaughlin (1978), ha podido ser comprobada en nuestro corpus. Las principales diferencias en los datos obtenidos en ambas pruebas son, en primer lugar, la

variedad de tiempos, como así también el uso de formas no personales en aquellos contextos donde se esperaría la presencia de un imperfecto o un indefinido. Este tipo de errores tiene una representación mayor en las pruebas de expresión oral, especialmente en los niveles A2 y B1. Si partimos de la distinción de McLaughlin entre *procesos controlados* y *procesos automáticos* (cfr. § 3.6.), el uso de otros tiempos podría indicar que los pretéritos imperfecto e indefinido no forman parte de los procesos automáticos en la IL de los aprendientes greco – chipriotas de los niveles iniciales, sino que integran la memoria a corto plazo y por lo tanto se incluyen dentro de los procesos controlados. En efecto, en la producción escrita el aprendiz llega a contralar, a *monitorizar* aquello que elabora; por el contrario, en la expresión oral, al ser espontánea, el aprendiz no dispone del mismo tiempo para reflexionar sobre su producción, de manera que podríamos pensar que en la expresión oral nos encontramos ante el verdadero conocimiento adquirido, mientras que los datos de la prueba de expresión escrita reflejarían el conocimiento aprendido.

La segunda gran diferencia en los resultados obtenidos corresponde al uso de la perífrasis durativa *estaba + gerundio*, uso prácticamente inexistente en la prueba de expresión oral con tan solo tres ejemplos, dos de los cuales son empleados correctamente en el nivel C1. Estos datos evidenciarían que la confusión en el uso de esta construcción es producto de una hipercorrección ya que, debido a la dificultad que representa la perífrasis durativa por las razones que ya se han expuesto, el aprendiz la utiliza con más frecuencia a medida que va avanzando su IL.

Antes de finalizar, quisiéramos destacar que los datos presentados deberían ser considerados tan solo como tendencias de los grupos estudiados y no como paradigmáticos de todos los aprendientes de español greco - chipriotas. Por consiguiente, creemos que es necesario comprobar los resultados obtenidos con un mayor número de participantes ya que entendemos este trabajo como el inicio de investigaciones futuras que pueden ser completadas en un trabajo de doctorado.

Por último, acabamos planteando algunas reflexiones acerca de la relación entre la didáctica de E/LE a grecófonos y el fenómeno que hemos estudiado. Más allá de todos los planteamientos didácticos que pueden encontrarse en diferentes trabajos que han estudiado la problemática del aprendizaje de los pretéritos imperfecto e indefinido (Fernández, 1997; Güell, 1998, 2010; Leontaridi, 2001; Ron, 2005; Mañas, 2011) creemos que hasta ahora no se han realizado materiales didácticos con un interés centrado en explicar la distinción entre

ambos tiempos a nivel semántico, es decir, teniendo en cuenta los diferentes significados que adquieren en indefinido, por ejemplo, los verbos de estado cuya dificultad para los aprendientes greco – chipriotas puede verse reflejada en nuestro corpus. Por consiguiente, hemos comenzado a diseñar algunas propuestas didácticas orientadas a facilitar la comprensión de la problemática reseñada en estas páginas. Este material, basado en una propuesta iconográfica, será puesto en práctica en los próximos cursos por lo que tendremos que realizar nuevas pruebas para evaluar si se ha producido algún cambio significativo en la IL de nuestros aprendientes.

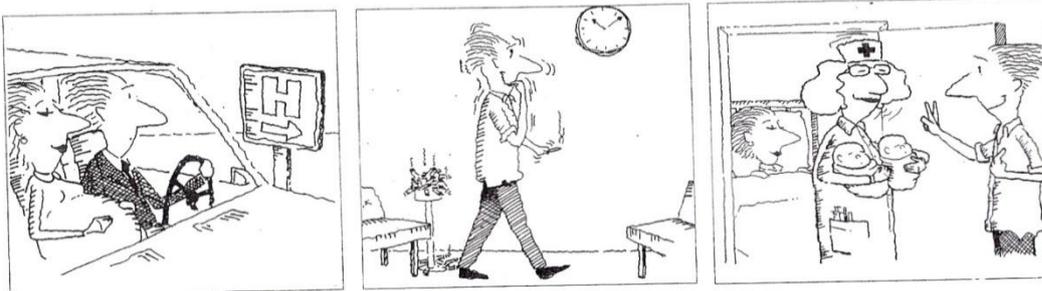
## Anexo 1: modelos de las pruebas de obtención de datos

### Prueba 1: soporte visual correspondiente a la prueba de expresión escrita

A continuación tienes una serie de viñetas. Cuéntanos lo qué sucedió usando los tiempos de pasado que conoces.

#### 1. La profesora de español y su marido

2.1 Primera lámina



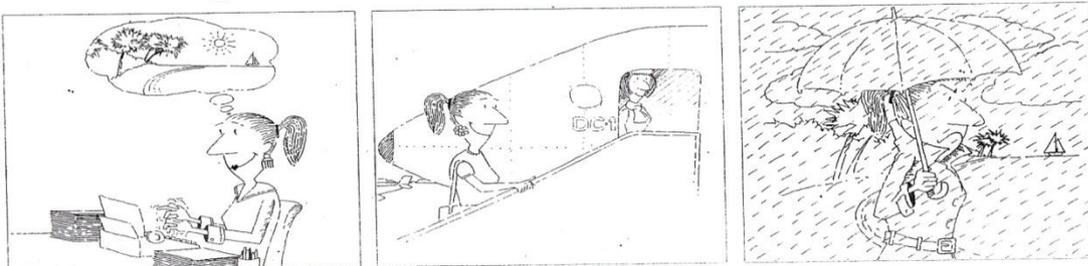
#### 2. La señora y el cine

2.2 Segunda lámina



#### 3. La secretaria y sus vacaciones

2.2 Segunda lámina



## Prueba 2: expresión oral

*Te acuerdas de...*<sup>37</sup>

La última fiesta a la que  
fuiste

Tus últimas vacaciones

---

<sup>37</sup> En la prueba de expresión oral los participantes tenían la posibilidad de elegir entre los dos temas que se presentan a continuación.

## Anexo N° 2: datos cuantitativos

### Datos cuantitativos de la prueba de expresión escrita.

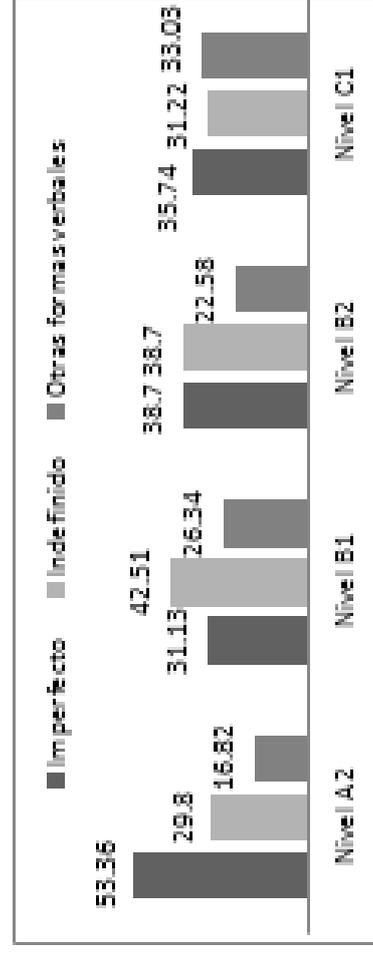


Figura N° 2: Distribución de las formas verbales en la prueba de expresión escrita

### Datos cuantitativos de la prueba de expresión oral

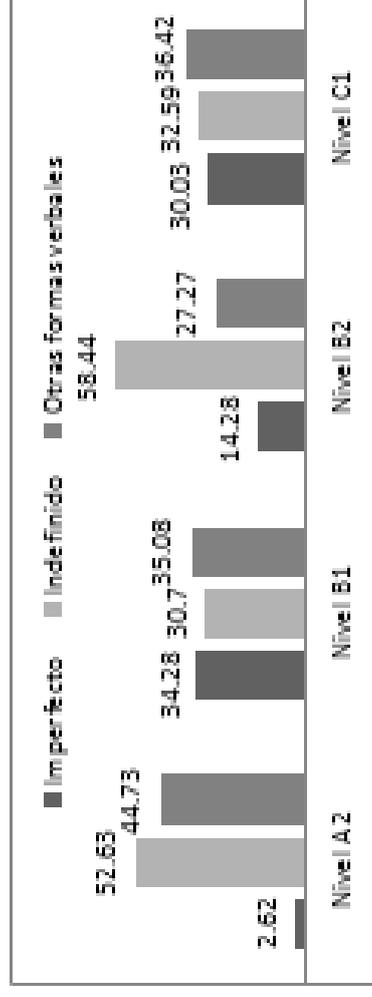


Figura N° 5: Distribución de las formas verbales en la prueba de expresión oral

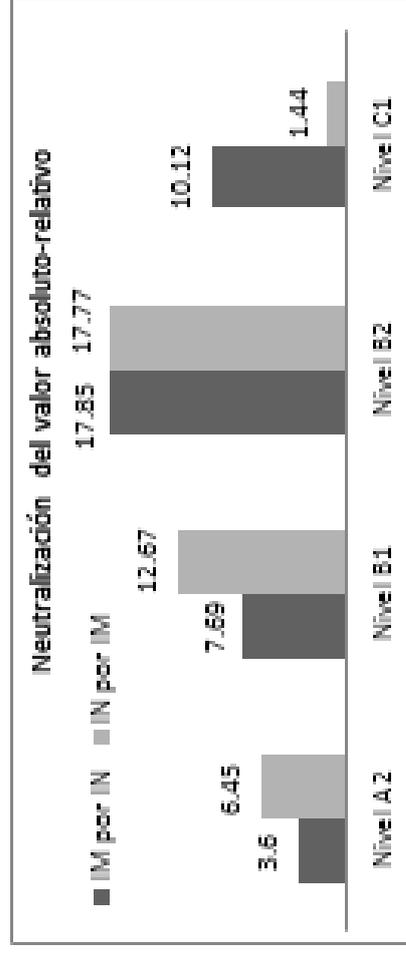


Figura N° 3: Neutralización del valor absoluto - relativo (prueba escrita)

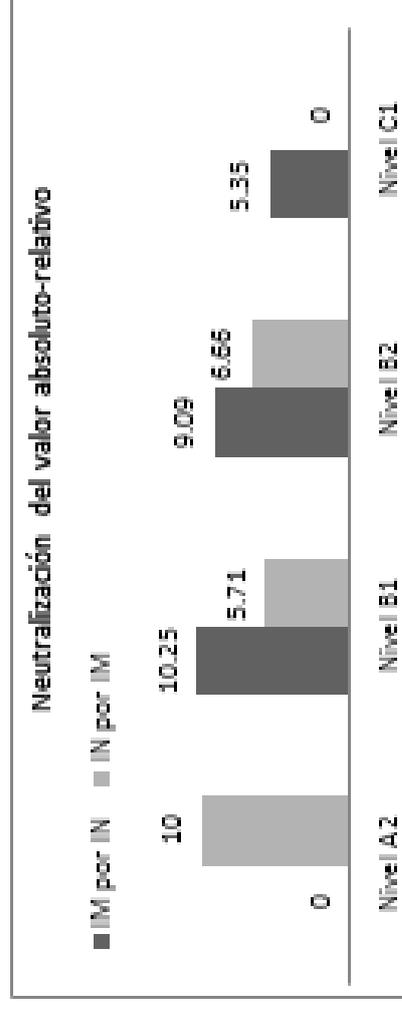


Figura N° 6: Neutralización del valor absoluto - relativo (prueba oral)

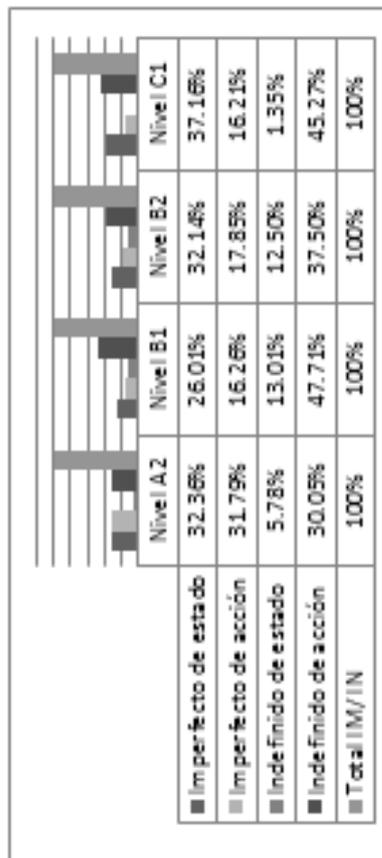


Figura Nº 4: Distribución de las pretéritas imperfectas e indefinidas según el **acompañamiento verbal**

Verbos	A2		B1		B2		C1	
	IN	IM	IN	IM	IN	IM	IN	IM
SER	2	25	3	13	8	17	3	16
ESTAR	18	2	4	8	16	2	0	0
HABER	0	6	2	1	3	5	0	6
TENER	3	3	4	4	6	6	1	6
SABER	0	0	0	0	0	0	0	0
CONOCER	0	0	1	0	0	0	1	0
QUERER	3	0	0	0	0	0	0	0
PODER	1	0	3	0	2	2	2	0
PARECER	0	0	1	0	3	0	0	2
LLAMARSE	0	0	0	0	0	0	0	0
SONAR	9	0	1	0	3	0	1	0

Verbos de estado en las narraciones escritas

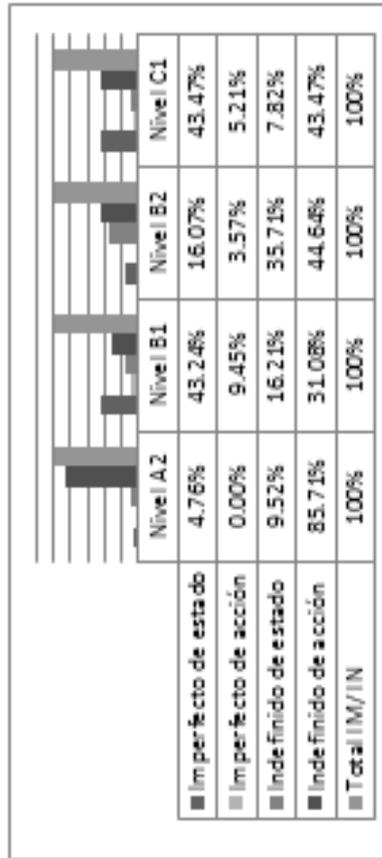


Figura Nº 3: Distribución de las pretéritas imperfectas e indefinidas según el **acompañamiento verbal**

Verbos	A2		B1		B2		C1	
	IN	IM	IN	IM	IN	IM	IN	IM
SER	0	2	7	15	8	1	23	2
ESTAR	0	4	2	2	5	7	2	2
HABER	0	0	2	6	0	1	0	3
TENER	0	0	0	0	0	0	0	1
SABER	0	0	0	6	0	0	0	9
CONOCER	0	0	1	0	0	0	0	0
QUERER	-	-	-	-	-	-	-	-
PODER	0	0	0	0	0	0	0	0
PARECER	0	0	1	0	0	0	0	0
LLAMARSE	0	0	1	0	0	0	0	0
SONAR	-	-	-	-	-	-	-	-

Verbos de estado en las narraciones orales

<b>Nivel</b>	<b>Prueba de expresión escrita</b>	<b>Prueba de expresión oral</b>
A2	0	0
B1	5	1
B2	11	0
C1	17	2

Uso de la perífrasis durativa *estaba + gerundio*

## **Anexo 3: transcripción de las narraciones del corpus**

### **Narraciones escritas de aprendientes de español greco – chipriotas**

#### **Nivel A2**

##### **1A2.**

1. Una mujer, la profesora de español era embarazada. Su marido iban al hospital el día que daba la luz. Cuando la mujer dio la luz su marido estaba muy nervioso y fumaba mucho. Después de muchas horas la mujer dio la luz tuvo gemelos lindos, su marido estaba muy contento.
2. Una señora gorda y fea esperaba a una cola en el cine por muchas horas para ver la película ‘‘Mujeres al borde de un ataque de nervios’’. No tenía paciencia. Mientras esperaba un muchacho delante de ella, bajo para hacer los cordones. Cuando fue al la taquilla, no hay localidades. Estaba muy enojada.
3. Una vez una asustada durante era el trabajo soñaba sus vacaciones a una isla tropical se llama Hawaii. Cuando tomaba su pasaje era lista para viajar. Fue el aeropuerto y supio las escaleras de la avión. Cuando llegaba a la isla el tiempo era mucho mal. No haba sol, estaba fuerte lluvia.

##### **2A2.**

1. La profesora de español y su marido era embarazada e iban al hospital. Su marido conducia su mujer. Cuando llegaron al hospital el marido estaba nerviosos. Dio la luz dos muy chistosos los gemelos.
2. Una fea mujer merdas esperaba a la cola y un pequeño chiqo cogaba con sus zapatos. Despues con mucho tiempo a la cola cuando llego no hay pasajes y estaba enojada.
3. Una mujer quier maravioso vacaciones, y soniaba sus vacaciones de verano. Despues dos días cuando llego dia por sus vacaciones entro al avion y piensa qui era verano pero cuando voy ala pablo el tiempoera frio y llovia y hay muy pasajes y triste.

##### **3A2.**

1. La pareja estaba en el coche e iban al hospital porque la mujer era embarazada. Durante daba la luz su marido estaba nervioso y fumaba. Finalmente la mujer dio la luz a los gemelos.
2. La señora gorda esperaba a una cola grande por muchas horas. En fin cuanto llegó a la taquilla no hay localidad y entonces estaba asustaba.
3. La secretaria escribia y trabajaba, pero estaba cansada, entonces soñaba sus vacaciones. Durante entraba en el avion estaba muy contento y felíz. Pero cuanto llege a sus vacaciones estaba muy asustaba porque el tiempo era malo, llovia y era frio.

##### **4A2.**

1. La profesora de español y su marido iban al hospital porque mujer era embarazada. Llegaron al hospital y el marido fumaba mucho. Su mujer tuvo gemelos y todos estaban contentos.
2. Una señora gorda esperaba a cola por muchas horas. Tardaban mucho. Al fin la taquilla no abría la localidad. Entonces la señora nerviosa.
3. La secretaria pensaba sobre sus vacaciones mientras escribían. Finalmente podía viajar. Cuando llegó el tiempo era malo. No era como lo soñaba.

#### 5A2.

1. La profesora de español y su marido estaban en el coche e iban al hospital porque la mujer era embarazada. Cuando la mujer fue a dar la luz su marido esperaba afuera de dormitorio estaba muy nervioso y fumaba cigaretos. Finalmente, cuando dio la luz el doctor le dijo que ella había hecho gemelos! El nuevo papa está muy feliz!
2. Una mujer que es muy gorda y fea fue al cine para ver una película. Ella esperaba a cola del cine para comprar una entrada. Estaba muy nerviosa porque había una gran cola y debía esperar mucho tiempo. Después una hora le dijo que no había localidades!
3. Una mujer que llama Blanca estaba a su trabajo y estaba nerviosa. Pensaba para sus vacaciones a verano cuando va a ir a un país tropical como Jamaica. Soñaba que entraba en el avión con destino a Jamaica. Pero después regresaba a realidad y tomó un paraguas porque llevaba.

#### 6A2.

1. La profesora de español era embarazada y ella y su marido fueron al hospital. A las 10.10 llegaron al hospital y su marido estuvo muy nervioso. Fumó muchos cigarrillos. Después la profesora dio a luz dos gemelos y su marido y ella eran muy contentos.
2. Una señora esperaba en la cola por 3 horas porque quería ver la película "Mujeres al borde de un ataque de nervios". Después muchas horas finalmente llegó a la taquilla pero no había entradas, entonces, la mujer se marchó muy enojada del cine.
3. Una secretaria era en su trabajo y soñaba para viajar a Bahamas con mucho calor, mucho sol y buen tiempo. El día siguiente llegó al aeropuerto y subió en su avión. Después muchas horas él llegó en Bahamas y el tiempo hacía mal y ya no.

#### 7A2.

1. Una pareja, un hombre y una mujer que era embarazada fue al hospital. El hombre cuando estaba en el hospital fumaba muchos cigarrillos como loco. La enfermera llamó al esposo y él dio a luz gemelos.
2. Una mujer muy gorda llamada Riana quería una entrada pero había una muy grande cola. La película se llamó "mujeres al borde". Riana llegó a la taquilla ya no había entradas.
3. Una secretaria soñaba para viajar al Caribe que hacía muy buen tiempo. Subió al avión y cuando llegó estaba lloviendo y caminaba con el paraguas en la lluvia.

## 8A2.

1. Mi profesora de español era embarazada. En el noveno mes fue con su marido al hospital. Cuando mi profesora dio la luz el estuvo muy nervioso y fumaba muchos cigarrillos. Después una enfermera dijo al marido de la profesora que tuvieron gemelos!
2. En el cine tenía una muy grande cola. Todos querían entradas por ver la película ‘‘Mujeres al borde de un ataque de nervios’’. Una mujer gorda esperaba por mucha hora y era muy enojada. Delante de ella estuvieron un hombre y un muchacho y otra gente. Cuando la mujer llegó a la taquilla no habían entradas y empezó a gritar fuerte!
3. Una secretaria soñaba viajar a una isla de Grecia, Miconos. Una isla con mucho sol y mucho calor. Cuando subió en el avión era muy contenta y excitaba por sus vacaciones. Después cuando llegó a Miconos llovía y hacía frío. Tuvo que llevar un impermeable y tener una paraguas. Sintió muy mal.

## 9A2.

1. La profesora de español era embarazada. La pareja fue en la hospital. Su marido tenía nervios y fumar. El fumaba muchos cigarrillos. Después muchas horas su mujer dio la luz. Ella tuvo gemelos.
2. Una mujer gordita esperaba en una cola de el cine. Quería ver una película que se llama ‘‘Hay Mujeres al borde de un ataque de nervios’’. Tardó una hora y la cola era más pequeña. Hasta que llevo a la taquilla ya no habían entradas.
3. La secretaria quieren va en vacaciones. Ella trabajada y soñaba un excelente vacaciones en Ibiza con mucho sol. El día siguiente llevo en la avión. Cuando llevo en la país llovía. Entonces usó su paraguas, no su traje de baño.

## Nivel B1

### 10B1.

1. El mes pasado la profesora de español y su marido esperaron el sus primero niño. La hora ha llegado. Ellos entraron en sus coche por van ginecológica clínica. Su marido condució rápido pero con muy cuidado. Aunque la profesora fue con doctor y las enfermeras su marido esperó fuera de la sala y andó bastante preocupado. Después de cuatro difícil horas el feliz momento ha llegado. La enfermera muy contenta salió fuera de la sala, pero la sorpresa por el feliz padre bastante grande. La enfermera tuvo en su abrazo no un niño pero dos muy bonitas chicas
2. El último sábado mucha gente fueron en el cine de ciudad para ver una nueva película muy divertida. Todos esperaron con paciencia en sus turno para comprar billete. Una señora baja y gorda muy misteriosa fue bastante enfadada. Ella vio la gente con odio y cuando llegaba en el caja empezó para grito. No podía a ver la película porque no tenía más billetes. El caja fue cerrado.
3. El verano pasado la secretaria de una oficina como escribió en su ordenador se pareció muy feliz porque sus vacaciones han llegado. Ella ha comprado billete a viajar con avión en una exótica isla con muchos árboles y sol. El momento llegó y la secretaria se sube en la escalera de avión muy contenta. Luego de tres horas el avión aterrizó a isla, pero que mala sorpresa. El

tiempo fue feo. Hizo mucho frio y estuvo lluvioso. La secretaria llevó abrigo y manteni6 paraguas.

#### 11B1.

1. En a1o pasado la profesora de espa1ol estuve embarazada y se fue con su marido en hospital para dar a luz a sus mellizos. Esperando el nacimiento de dos ni1os, su marido era muy nervioso y se fumaba tanto. Antes tres horas Lucía naci6 dos peque1os y muy lindos hijos y Jorge era muy feliz.
2. En mes pasado una gorda se1ora decid6 ir al cine por ver la pel6cula de Almodovar "Mujeres al borde de un ataque de nervios". Mucha gente esperaba en l6nea para apagar una billete y la se1ora fue muy nerviosa y se gritaba. En fin no se encontr6 billete y se fue como una mujera de un ataque de nervios.
3. Ana es una secretaria, aburrada de su trabajo. En mes pasado tenia una oportunidad par irse en una exursion a Cannes. ¡Que linda! Se fue a Cannes pero, se lluvie tanto y Ana estuve muy enfadada porque el tiempo no era el deseado.

#### 12B1

1. La profesora era embarazada. Cuanto tiempo bino su marido llegar la profesora en el hospital para dar a luz. Mientras su mujer daba a luz el marido estaba muy nervioso. Cuando la naci6n se termino la enfermere le trajo no uno pero dos ni1os. La profesora da a luz mellizos.

#### 13B1

1. El a1o pasado la profesora de espa1ol estuvo embarazada. Con su marido fueron a la hospital porque la profesora le dol6 la barriga. Su marido no entr6 en la habitaci6n que su esposa ten6 que estar. Dos horas despu6s, m6s o menos, la profesora dio a luz dos lindos bebes, que eran gemelos.
2. Ayer una se1ora bajita que ten6 el pelo oscuro fue en el cine. Quer6 ver la pel6cula llamaba "Mujeres al borde de un ataque de nervios". Pero cuando llegu6 su tiempo para comprar el billete, una etiqueta que escrib6 "No hay localidad" la hizo muy nerviosa porque no pod6 entrar y ver la pel6cula.
3. El mes pasado una secretaria estaba so1ando un viaje a una isla ex6tica, lejos de la oficina d6nde trabajaba. Cuando sus vacaciones llegaron, iba a esa isla que quer6 con el avi6n. Pero, que lastima, se llovi6 mucho all6 pues no era contenta y no disfrutaba sus vacaciones.

#### 14B1

1. La profesora de espa1ol el a1o pasado estuve embarazada. Su marido la cogi6 a un hospital y estuvo muy preocupado porque esperaba con angustia por los gemelos. Despu6s de tres horas la enfermera sali6 con los gemelos en sus brazos. La profesora y su marido eran muy felices por sus hijos.
2. Se1ora Lopez esperaba para comprar entradas por el cine. Hube mucho gente a la l6nea. Se1ora Lopez era muy nerviosa y cuando lleg6 a la taquilla no hubieron entradas.
3. Mar6a es secretaria en una oficina tur6stica. Cuando trabajaba las ultimas d6as so1aba sus vacaciones. Tres d6as despu6s Maria viaj6 en una isla ex6tico como se imagin6 pero cuando

llegó en la isla el tiempo estuvo muy mal. Hacia mucho frio y lluvia mucho. Maria era muy triste.

### **15B1**

1. El año pasado mi profesora estuvo embarazada. Cuando el tiempo vino fueron a l'hospital. Hasta mi profesora dar a luz, su marido estaba muy nervioso y fumaba muchas cigarrillos. Después dos horas mi profesora deó a luz mellizos y su marido estaba muy feliz.
2. La semana pasada una chica muy baja estaba esperando en la fila para combrar una entrada. Esperaba muchas horas y cuando llegó a la taquilla no habén entradas.
3. El verano pasado la secretaria cuando trabajaba, estaba imaginando sus vacaciones al mar. Ascendó en avión para viajar. Cuando llegó, el tiempo se cambió y empezó llover mucho. La secretaria no podía hacer sus vacaciones al mar.

### **16B1**

1. La semana pasada, la semana pasada, la profesora de español fue al hospital con su marido porque estaba a punto de dar a luz. En la sala de espera, su marido estaba nervioso y ansioso, fumando un cigarrillo tras otro, porque no sabía si el bebé era un niño o niña. Al final, la cuestión del hombre resuelto ¡Ganó un niño y un niña junto!
2. ¡El día que la señora gorda estaba esperando había llegado! La línea a cabo del cine era grande y todos esperaron por un billete a la película nueva "Mujeres al borde de un ataque de nervios". La señora gorda estaba en la línea casi 3 horas. Cuando llegó al punto en que iba a comprar un billete, se cerró. Así, la señora gorda, se convirtió en un mujer al borde de un ataque de nervios.
3. Era el día ultima antes de las vacaciones. La secretaria era en la oficina y pensaba su viaje. El día siguiente, la secretaria estaba muy ansiosa y alegre, sobre su viaje pero cuando llegó en las Islas Canarias, estaba lloviendo por tres días.

## **Nivel B2**

### **17B2**

1. La profesora de español era embarassada y al día del parto ella y su marido fueron al hospital. Su marido era muy nervoso y mientras su mujer era en la sala de operaciones, caminaba en la sala y esperaba la enferma con su niño. Pero que sorpresa, la enferma venía trajendo dos niños. La profesora de español obtuvo mellizos.
2. Una mujer gorda espera en la fila del cine para ver una película era mujeres al borde de un ataque de nervios. En la fila eran mucha gente y hasta la mujer llego al casa, los billetes habían vendido. La mujer hubo un ataque de nervios.
3. Sandra es secretaria en una officina. Cada día trabajaba en su officina y soñaba de sus vacaciones en una isla exótica con playas de palmas. Finalmente en verano viajó a la isla de sus sueños. Pero Sandra era muy desafortunada porque el tiempo en la isla era muy mal.

### **18B2**

1. Señora Leonor qui estaba embarazada fue el sábado pasado al hospital para dar luz a su primer niño. Señor Pedro, su marido, esperaba más de tres horas en el hospital. Estaba muy estresado y nervioso. Aquella noche señor Pedro fumó más de dos paquetes de cigarrillos. Al final, a la doce y media la enfermera sortí con dos niñas. Señora Leonor y señor Pedro fueron padres de gemelas.
2. Señora María fue hier en el cine para ver una película español. Había mucho gente señora María esperaba en la fila para combrar una entrada más de una hora. Cuando llegó al \_\_\_ realizó que no había localidades. Las entradas había terminado y señora María comenzó a gritar.
3. Marina es secretaria hace dos años. Este verano decidió hacer de vacaciones en la playa. Organizó todos los detalles y también compró el ticket d'avion. En julio, Marina partí en avión para el isla de sus reves. Estaba muy feliz. Cuando llegó allí, Marina fue muy decepcionada porque era muy frio y llovía todo el día. Sus vacaciones se volvieron en una catástrofe.

## 19B2

1. La profesora de español y su marido entraron en sus coche y tu marido condució hasta el hospital. Fueron al médico porque la profesora estaba embarazada y fue a nacer su bebe. Su marido estaba esperando fuera del consultorio. Estaba muy ansioso y fumaba mucho. Se preocupaba tu marido que sufría mucho y estaba intranquilo. Después una hora, de repente el marido oyó una clamor. Era la clamor de sus hijos. Su marido tuvo gemelos, dos bellos chicos. El marido fue muy contento y feliz.
2. La señora estaba sientto en la fila fuera del cine porque quería ver una película excelente. La fila era muy larga así la señora tenía que esperar mucho tiempo. Cuando la mujera llegó delante de la taquilla el taquillero le dijo que no hubo otras billetes, habían vendido. La señora había muy desesperada y empezó a gritar porque era enfadada, fuera de sí. Había perdido su tiempo para nada.
3. La secretaria estaba muy cansada. No había tenido vacaciones por un tiempo largo. Estaba imaginado sus vacaciones en un lugar fantástico, cerca de la playa con muchos árboles y mucho sol. La siguiente semana compró un billete aereo y viajó a un país lejano donde hacía mucho calor normalmente. Pero la secretaria estaba muy desafortunado porque aquella semana el tiempo era muy malo, lloveba a cantaros y la secretaria no puso hacer nada. Estos no fueron vacaciones ideales.

## 20B2

1. La profesora de español y su marido estaba en un coche y tenía que ir a hospital porque ella era embarazada. Su marido estaba esperando los doctores y tenía estres. Juan estaba caminado todo el tiempo. Finalmente la fermera llegó con sus gemelos en sus manos. Su esposa era muy cansada pero también muy feliz. Su marido no podía creer que tuvo dos hijos.
2. Una mujer estaba esperando su turno para compra un billete. Algunas personas estuvieran frente a ella. Cuando el niño estaba inclinada para poner su zapatos ella vi la noticia y se emocionó. Cuando llegó a caja vi una noticia y comprendió que no tenían billetes.
3. Juanita estaba trabajando en su officina. Era muy cansada y necesitaba vacaciones. Pensó que en España muy sol y buenas playas. Así que viajó imediatamente con avión a España. Cuando llegó a playa ya estaba lloviendo.

### **21B2.**

1. La profesora y su marido estaban en el coche y entraban en el aparcamiento de hospital. Juan pareció estresado y la profesora pareció contenta. En la habitación, Juan estaba esperando la enfermera y estaba muy impaciente. Cuando la enfermera salió de la habitación, manteni6 en su abrazo dos ni6os, los hijos de Juan. La profesora estaba dormiendo y Juan y enfermera hablaban.
2. La se6ora estaba en la fila del cine y esper6 que comprar billete para la pel6cula “Mujeres al borde de un ataque de nervios”. Pareci6 nerviosa porque hab6a mucha gente en la fila. La se6ora estaba cerca de cajero y esperaba comprar billete. Cuando era su turno los billetes hab6an terminado. No hab6an billetes y la se6ora estaba muy nerviosa.
3. La secretaria estaba en la oficina y so6aba sus vacaciones. So6aba el verano, el sol y la playa. Cuando terminaba su trabajo iba en el aeropuerto y subi6 la escalera de avion. Cuando llegaba en la isla de sus sue6os, estaba lloviendo y estuvo bajo de su paragua. La secretaria se sent6a mal. Adi6 vacaciones, dijo.

### **22B2.**

1. Hace dos a6os cuando la profesora de espa6ol estuve embarazada. El d6a para dar a luz lleg6 y el marido condujo la profesora al hospital. Fue muy intranquilo y fumaba muchos cigarrillos cuando esperaba su esposa y su ni6o. Al fin una enfermera llev6 el ni6o pero el marido se sorprendi6 cuando vio gemelos. Por supuesto, fue muy feliz.
2. La se6ora Mart6nez fue al cine el domingo pasado. Esperaba porque otras personas fueron all6 tambi6n. La pel6cula fue “Mujeres al borde de un ataque de nervios”. Cuando se6ora Mart6nez lleg6 a la taquilla ya no hubo entradas (localidades). Enseguida se6ora Mart6nez fue muy enfadada y empez6 a gritar.
3. La secretaria fue muy cansada porque estaba muchas horas en la oficina hace tres meses. Pues el verano pasado decidi6 a viajar en un pa6s donde hace calor. Prepar6 sus valetas y viaj6 por aeropuerto. Pero cuando lleg6 a Egipto senti6 muy desesperada, cada d6a llovaba y hizo mucho frio.

### **23B2**

1. La profesora de espa6ol lleg6 al hospital, feliz que dar6a a luz. La espera no estaba f6cil por su marido, que andaba angustiado delante de la puerta de la consulta, fumando y mirando al reloj inmediatamente. ¡Cuando la enfermera sali6 por fin con dos peque6as chiquillas, no pod6a creer que eran suyas!
2. Se6ora Alba se decidi6 el viernes pasado ir al cine, pero cuando lleg6, ten6a que esperar por su billete en una cola inmensa. El tiempo pasaba y la cola s6lo avanzaba muy poco, de modo que se6ora Alba comenz6 a fatigarse e irritarse. ¡Cuando lleg6 por fin a la ventanilla, ya no hac6a localidad, y se6ora Alba acab6 con un ataque de nervios!
3. La secretaria de se6or Oscar pensaba y organizaba sus vacaciones desde mucho tiempo. ¡C6mo estaba feliz el d6a cuando dej6 su oficina y se dirigi6 hacia el aeropuerto! Pero desgraciadamente, nuestra secretaria no ten6a la fortuna por su parte y el tiempo tampoco, como durante todas sus vacaciones hac6a mal tiempo y no parece que se haya divertido mucho.

## Nivel C1

### 24C1

1. La profesora de español era embarazada y fue con su marido al hospital para dar la luz. Su marido estaba esperando y fumaba mientras la profesora de español era con los médicos. Al fin, una enfermera le presentó al marido de la profesora de español los gemelos que su esposa acababa de nacer.
2. Una señora fue al cine y estaba esperando en la cola que era muy larga. Al fin cuando llegó a la billettería no había más entradas.
3. Una secretaria era en el trabajo y estaba soñando con sus vacaciones en una playa con palmeras y un sol brillante. Unos días después ella cogió el avión hacia su destinación de vacaciones deseada. Pero, afortunadamente, cuando ella llegó a esa playa, con la que estaba soñando en el trabajo el sol desapareció y estaba lloviendo.

### 25C1

1. Una pareja fue al hospital porque la mujer estaba embarazada. Cuando llegaron allí la mujer fue trasladada en una habitación especial para dar luz al niño. Mientras tanto el marido estaba dando vueltas en la sala de espera comiendo sus uñas por ansiedad. Después de una hora lo llamaron para entrar y adentro le mostraron los dos gemelos que habían nacido hace un rato. El padre estaba muy contento entonces y mostraba el signo de la victoria a su mujer mientras miraba a sus niños cariñosamente.
2. Una nueva película se estrenaba en el cine del barrio y una mujer fue a verla. La cola de espera era enorme y la mujer perdió su paciencia y empezó a quejarse. Después de media hora seguía en la cola y su paciencia se había agotado. No aguantaba más. Al final, justo cuando llegó a la taquilla se agotaron las entradas. Se puso muy furiosa entonces y empezó a gritar y patear todo. Era una mujer más allá de un ataque de nervios.
3. Una secretaria estaba trabajando en su oficina y soñaba de unas vacaciones perfectas. Después de una semana entró en su avión y empezó su viaje a una isla griega. Cuando llegó a la isla la esperaba una mala sorpresa. Estaba lloviendo a cantaros y no había sol como ella estaba soñando antes. Entonces se puso de muy mal humor porque estas eran sus únicas vacaciones después de un año.

### 26C1.

1. Una pareja estaba en el coche, e iban al hospital porque la mujer estaba embarazada y vino la hora a dar la luz al niño. Parecía feliz y calma, pero su marido parecía que estaba un poco angustiado. Poco después el marido se encontraba en una habitación y estaba muy nervioso. Tenía mucha angustia, y a consecuencia fumaba muchos cigarrillos, su cuerpo temblaba, y masticaba las uñas. Finalmente la enfermera tenía en sus brazos los hijos de la pareja, y el hombre no lo creaba que él tuvo ahora dos hijos, y además estaba muy feliz. Su mujer estaba durmiendo.
2. Una mujer estaba en la línea del cine para comprar billete a entrar y ver una película. Estaba muy aburrída porque no quería esperar, y por su mala suerte cuando llegó su serie para que comprara el billete, no había localidad, lo que se puso a enfadar mucho, y empezó a gritar, y temblar por los nervios, tanto que dio miedo y sorpresa a los demás.
3. Una secretaria estaba trabajando, pero con su mente imaginaba que quería estar de vacaciones en una isla muy bonita, con palmas, sol, y con playas limpias y bonitas. Sólo con la idea de

las vacaciones la mujer estaba contenta. Pocos días después la mujer entró en el avión, lista por su viaje. Llevaba ropas de verano y estaba muy feliz porque iría de vacaciones para que se relejara. La pobre secretaria estaba triste y muy enfadada al mismo tiempo, porque al fin llegó a la isla por sus vacaciones, pero el tiempo le destruyó a sus planes ya que llovía mucho, y necesitaba de llevar abrigo, y paraguas.

### 27C1

1. Y al final llegué el día que tanto había esperando la profesora y tu marido, el día que se harían padres. Era las 3 por la mañana y mientras la profesora estaba durmiendo se sintió un dolor muy fuerte. Enseguida la profesora despertó a su marido y fueron al hospital. Mientras que iban al hospital el dolor se hacía más fuerte pero los dos habían ido a seminarios así sabían qué hacer. Cuando llegaron al hospital la profesora fue directamente a un cuarto especial y su marido quedó a la recepción esperando. Aquellas horas eran las más difíciles en su vida. La única cosa que estaba pensando era que todo vaya bien. Después de dos horas la puerta abrió y la enfermera salió con los gemelos en su abrazo. Gemelos, qué sorpresa, no lo podía creer.
2. “Mujeres al borde de un ataque de nervios” era el título de una película nueva del director Simón, el director favorito de Sra. López así fue a verlo el día primero. La señora había estado esperando en la cola al cine para 1 hora discutiendo tranquilamente con la otra gente sobre los actores en la película hasta que al final llegué su turno. “¿Una entrada por favor?” dijo la señora - “Perdón pero no hay localidades” contestó el dependiente. La señora no lo podía creer y inmediatamente empezó a gritar detrás de la otra gente que sorprendidos veían a “una mujer al borde de un ataque de nervios”.
3. La secretaria mientras que trabajaba, estaba pensando en sus vacaciones a la playa con buen tiempo. Había trabajado mucho este año y necesitaba unas vacaciones lo antes posible. Además, este invierno en suiza había muy fuerte con frío y lluvias así pensaba en visitar Mallorca ya que es una isla con buen tiempo siempre. Así, preparó las maletas, tomó el avión y fue a Mallorca. Pero, por desgracia allí llovía mucho todos los días y la pobre secretaria pasó todos los días en el hotel pensando sobre su mala suerte.

### 28C1

1. La profesora estaba a punto de dar a luz y su marido la llevo al hospital. Mientras ella estaba en con el médico el marido la esperaba afuera. El pobre estaba muy angustiado y tenía mucho miedo. Al final cuando la mujer parió la enfermera abrió la puerta y el marido se dio cuenta que tenía gemelos.
2. La señora estaba esperando en la fila para comprar los billetes pero al final cuando llegó su momento no habían más billetes y le dio un ataque de nervios y se puso a gritar.
3. La secretaria estaba buscando un lugar para ir de vacaciones. Luego se subió en el avión pero cuando llegó a su destino hacia mucho frío y estaba lloviendo y ella se estaba muy enfada y decepcionada.

### 29C1.

1. La profesora de español era emparazada. Cuando finalmente llego el día importante, su marido la llevo al hospital. Muy inquieto esperaba el nacimiento de sus hijos ya que su mujer era emparazada unos gemelos. Finalmente, la enfermera le anuncio el nacimiento de dos niños muy hermosos.

2. En una gran cola de cine ,una señora impaciente quejaba por esperar tan tiempo .La película que quería ver era en particular sobre las mujeres que tienen nervios (que ironía). No obstante en el fin vio que no había localidad y se enfadó muchísimo y empezó a gritar como loca.
3. Una secretaria estaba trabajando en su oficina pero su mente estaba en un lugar exótico. Tenía ganas de viajar en un lugar con mucho sol y calor para descansar y pasar un tiempo maravilloso. Decidió tomar el primer vuelo pero por desgracia cuando llegó a este lugar el tiempo era fatal, llovía y hacía mucho frío. Y como era lógico, se enfadó y se decepcionó muchísimo.

## Narraciones orales de aprendientes de español greco – chipriotas

**A: aprendiz**

**E: entrevistadora**

### Nivel A2

#### 1A2

E- ¿Te acuerdas de alguna fiesta?

A- Mi amigos cumpleaños

E- ¿Cómo era esta fiesta?

A- Eh...em... en su casa. Nosotros nadamos en la piscina, jugamos boleyball y waterpolo. Eh... y eh y después cantamos con karaoke y bailamos eh...

E- ¿Canciones chipriotas o españolas?

A- Eh... españolas y chipriotas.

E- ¿Quién estaba en la fiesta?

A- Mi amigos y los padres.

E- ¿Dónde era esta fiesta?

A- En verano. Nosotros comida nachos y burritos. Y bebida eh...refrescos.

E- ¿Algo más que te acuerdes de la fiesta?

A- Eh...no.

#### 2A2

E- ¿Te acuerdas de alguna fiesta?

A- Sí, fui con mis amigos, y fiesta de carnavales.

E- ¿Cómo era esta fiesta? ¿Dónde fuiste?

A- Disfrizamos mascas y bailamos y cantamos. Eh comimos pizzas y bebidas jumos y coca-colas. Y después fui a comer helado de Chocolate.

E- ¿Y dónde era esta fiesta?

A- Una amiga

E- ¿Qué ropa tenías?

A- Mariposas

E- ¿Te disfrazaste de mariposa?

A- Sí

E- ¿Y tus amigos?

A- Eh... También, sí, sí.

#### 3A2

E- Michelle, vas a hablar de un viaje ¿no?

A- Sí. En navidad, yo con mi familia fui a la España. Eh... fui a las tiendas... eh ver los museos... fui al Acuarium.

E- ¿A qué ciudad fuiste?

A- A Barcelona.

E- Y ¿Qué más hiciste en Barcelona?  
A- Eh... fui... Fui a comer... eh a los restaurantes, comimos paellas, pinchos.  
E- y ¿El día 25 de navidad que hicieron?  
A- Fuimos al Acuarium  
E- ¿Cómo era el Acuarium?  
A- Estoy grande, eh... está bueno.  
E- ¿Te gustó?  
A- Sí  
E- ¿Cuándo tiempo estuviste en Barcelona?  
A- Cinco días.

#### **4A2.**

E- ¿Te acuerdas de alguna fiesta?  
A- Fiesta de cumpleaños a mi casa. Eh...y por mi muy bien...eh bebidos refrescos y jumos y cantados, eh... eh...  
E- ¿Canciones?  
A- Sí  
E- ¿Y quién estaba en la fiesta? ¿Tus amigos?  
A- Sí mis amigos.  
E- ¿Qué hicieron en la fiesta?  
A- Eh... eh...  
E- ¿Qué comieron?  
A- Eh... eh...pizza. Eh ... sombreros... Eh...  
E- ¿Nada?  
A- Nada.

#### **5A2.**

A- Sí. Hice una fiesta en el diciembre porque estuve Navidad. Yo, yo invité mis amigos a mi casa para tener para pasar bien y bailar, comer y hablar...para...  
E- ¿Divertirse?  
A- Sí. Yo invité mis amigos de mi escuela y otros amigos y mi familia también, mis primos, eh... sí. Eh...no, eh... yo hice el árbol de navidad con ellos cuando vinieron a mi casa y después me eh...y después me di ... me dieron mis regalos para navidad y estuve muy feliz porque ellos me dieron muchos de regalos después eso... Eh bailamos mucho de canciones y después eh...jugamos mucho de juegos eh ... tabli, monopolio y otros juegos. Eh después yo penso que...ah ...eh vimos una película inglesa que penso que es inglesa que estuve una película muy bien es una película drama yo penso, después nosotros vimos la película...ah...eh fuimos a un club para bailar, para beber bebidas y para pasar momentos con otros personas y para conocer eh otros personas, eh... después eh...ah después el día próxima fuimos a las montañas para ver la nieve.

#### **6A2**

A- Sí, una fiesta sorpresa.  
E- ¿Cómo era esta fiesta?  
A- Está muy bien. Con todos mis amigos. Eh ... a le sábado pasado... a la casa de mi amiga.  
E- ¿Era un cumpleaños?  
A- Sí. De mi amiga  
E- ¿Quién estaba en la fiesta?  
A- Eh... todo mi amigos. Mi amigos de la escuela  
E- ¿Qué hicieron en la fiesta?  
A- Eh... bailamos y comimos y bailamos  
E- ¿Algo más que te acuerdes de la fiesta?  
A- Eh... no

#### **7A2**

E- Felisa, ¿Te acuerdas de alguna fiesta?

A- Sí, fiesta de carnavales, de mi casa de mi abuela, con mi familia. Eh...llevo en disfraces eh...mini. Eh...en casa de mi abuela es mi amigas y mi familia y amigos. Eh ...comer pizza.

E- ¿Cuándo fue esta fiesta?

A- En febrero

E- ¿Quién más estaba en la fiesta?

A- Mi amiga y mi familia... mis amigos. Disfraces...

E- ¿Tenían disfraces? ¿Cómo eran los disfraces?

A- Eh...Walt Disney y Halloween.

## 8A2

A- Era una fiesta al mar con mis amigas. Estuvimos 30 personas, cantamos, bailamos y comimos pizza. Era muy buena música y...y...

E- ¿Cuándo fue la fiesta?

A- Eh..en ... eh... En verano

E- ¿Dónde? ¿Te acuerdas?

A- Al mar. Eh... cerca de mi casa

E- ¿Dónde está tu casa?

A- En Limassol

E- ¿Algo más que quieras contarme de la fiesta?

A- No.

## 9A2

E- Cuéntame sobre la fiesta

A- Sí. Yo va en fiesta de mi amiga. Eh... ah... eh nosotros bailamos y comemos pizza y tarta. Eh...ήταν... está un excelente música y ... tengo... eh. Y la fiesta was excelente.

E- Y ¿Quién estaba en la fiesta? ¿Tus amigos?

A- Sí. Mi amigo de la escuela.

E- ¿Y sus padres también?

A- No.

E- Ah sólo jóvenes entonces.

A- Sí.

E- ¿Cuándo fue la fiesta? ¿Te acuerdas?

A- Eh... en la doce de enero.

E- ¿Te acuerdas de algo más?

A- No.

## Nivel B1

### 10B1

E- ¿María te acuerdas de alguna fiesta?

A- Sí ayer.

E- Ah ayer, qué bien.

A- Eh sí. Ayer yo fui en Lárnaca, otra ciudad de Chipre. Allí la hija de mi prima tenía cumpleaños, cerca de la mar, eh... en Mc. Donalds.

E- ¿Cuántos años tiene la hija de tu prima?

A- Eh...ahora tiene 5 años. Allí muchos niños, compañeros de clase. También una chiquita vestirse en Mickey Mouse...like, como...eh...también

E- Sí, sí, y ¿Quién tenía este disfraz de Mickey Mouse?

A- Eh ... la hija de mi prima

E- Y cuéntame, ¿Cómo era la fiesta? ¿Quién más estaba en la fiesta?

A- Eh...los hijos eran, ήταν? vai mucho alegre, jugado eh... cantando.

E- Sí, se divertieron. Y ¿Ustedes? ¿Los padres? ¿Los grandes?

A- Eh los grandes, sólo sentado y mirando los niños, los hijos.

E- Y ¿Te acuerdas de algo especial de la fiesta?

A- Nada, nada, nada importante, normalmente.

### 11B1

A- Me acuerdo una fiesta por mi cumpleaños. Mis amigos prepararon esa fiesta con eh... en... jaja...eh yo no conocía. Eh...Mi casa estaba llevando con mucho color con verde, roja... me acuerdo όταν... cuando me abrieron la puerta toda la gente me llamó Dimitri Happy Birthday...jaja...eh fue...

E- ¿Había mucha gente?

A- Sí... eh...más o menos 42...40

E- ¿Qué cumpleaños fue este? ¿Cuántos años cumplías?

A- 25

E- Y ¿Puedes contarme como era la fiesta?

A- Bailamos... eh hablamos de las cosas que tratan eh... muchas cosas... sí. Jugando muchos juegos como es pantomima. Eh... beber vodka... bailaba mucho salsa, tango otros bailes.

E- ¿Algo más que te acuerdes de la fiesta?

A- Eh... no recuerdo alguna cosa más importante pff... eh fue muy raro para mí porque fue la primera vez que mis amigos eh... preparan para mí una fiesta más importante para mí porque fue mi cumpleaños. Yo ήμουν... κόλλησα fue la última vez que ... eh...yo era en Atenas.

### 12B1

E- ¿Te acuerdas de la fiesta?

A- Eh sí...ba...me recuerdo la boda de mi hermana...eh

E- ¿Hace mucho tiempo?

A- Sí hace 11 años.

E- Ah mucho tiempo.

A- Sí, fui con toda mi familia por supuesto. Eh... me recuerdo mi hermana llevando un vestido blanco que ... era muy elegante, muy... Me recuerdo también mi madre llevando un vestido lila... mi padre tenía un bigote. Eh... había mucha gente, eh...

E- ¿Dónde era la fiesta?

A- La fiesta estaba en un hotel, muy bueno. Teníamos mucha comida deliciosa... eh... ¿qué otro?

E- Y ¿Había mucha gente? ¿Era una boda típica chipriota?

A- Antes de la τελετή

E- Sí de la ceremonia.

A- Antes de la ceremonia en nuestra casa hay una tradicional ceremonia a casa de la novia y del novio donde decimos que la ... bueno eh no sé las palabras.

E- No te preocupes. Lo que te acuerdes.

A- Jaja. Bueno había una tradición donde mucha gente canta, una tradición religiosa donde pedimos que el Dios bendiga la novia y luego vamos a la iglesia con una pues eh...

E- Con un coche

A- Sí, con un coche después del otro del otro del otro. Después tocamos ... sacamos muchas fotos y después hay la comida... la fiesta y celebramos, después celebramos los ... relativos...

E- La familia.

A- Si la familia, los más cercanos, los amigos cercanos.

### 13B1

E- A ver Déspina, cuéntame de alguna fiesta que te acuerdes.

A- Eh... mi hermana, los cumpleaños de mi hermana. Hace dos años había mucha gente. Todos los compañeros de la clase de mi hermana, algunas amigas de nosotras, bailábamos todo el tiempo... eh habían pizzas, bebidas, eh...

E- ¿Dónde era esta fiesta?

A- En la casa, en nuestra casa.

E- Sí, y ¿Cuántos años cumplía tu hermana?

A- 17, pienso que era 17.

E- Y a ver cuéntame, ¿Te acuerdas de algo especial que haya sucedido, pasado en la fiesta?

A- No pero era muy... era todo muy bueno.

E- Y la gente ¿Cómo estaba vestida?

A- Estaban mascarados porque era febrero y era una fiesta...  
 E- Sí, era una fiesta de carnaval  
 A- Sí...  
 E- Y ¿te acuerdas de alguna otra fiesta, Navidad, una boda?  
 A- Sí una boda.  
 E- La última boda que fuiste ¿Cuándo fue?  
 A- En este verano.  
 E- Y cuéntame ¿quién se casó?  
 A- Se casó una... primo de mi madre en Grecia y había mucha gente...no lo conozco, pero eran mis...mi familia.  
 E- ¿Algo que te acuerdes en particular de esta fiesta?  
 A- Sólo que tenía una...eran fotos de... de los dos y cuando eran más joven.  
 E- Y ¿te gustó la fiesta?  
 A- Sí, era bien, pero estuvo aburrida.

#### 14B1

E-  
 A- Eh ...mi... eh la fiesta de mi hija. Tengo dos hijos.  
 E- ¿Tienes dos hijos? Cuéntame ¿Cómo era la fiesta de tu hija?  
 A- Se llama Juana, tiene 10 años. Fui...hicimos una fiesta en mi casa... muchos niños eran... fue... muchos niños - ¿eran y fueron? Δεν ξέρω – La torta fue barby. Eh...  
 E- ¿La hiciste tú?  
 A- No, no. Hice muchos eh... dulces. Paseamos muy bien, eh... hube música, los niños bailaban... comían.  
 E- Y ¿Había otros padres también?  
 A- ¿Mi marido?  
 E- No, los padres de los otros niños.  
 A- Ah, sí, sí. Fueron eh... mis amigas con sus hijos... de la escuela...los compañeros.  
 E- ¿Qué comieron?  
 A- Hamburguesas, frescos fríos, jugos para los niños. Eh...πώς το λέμε... muchas cosas.  
 E- Algo más que quieras contarme de la fiesta.  
 A- Eh...hube un eh... πώς το λέμε ένα παιχνίδι  
 E- Un juego  
 A- Sí un juego, jugaban fútbol, eh...clown  
 E- Un payaso.  
 A- Sí un payaso.  
 E- ¿Quién era el payaso? ¿Tú marido?  
 A- No, no, eh... un profesión.  
 E- Ah un profesional.  
 A- Si pagué muchos dineros para el payaso, jaja.  
 E- Sí pero los niños se divirtieron  
 A- Sí se divirtieron mucho.

#### 15B1

E- ¿Te acuerdas de alguna fiesta? Dime, cuéntame  
 A- Eh... Navidad.  
 E- Ok, una fiesta de navidad.  
 A- Un fiesta de Navidad. Yo fue a casa de mi hermana, no de mi abuelo. Yo... nosotros comemos muchas ... comemos, bailamos, cantamos.  
 E- ¿Te acuerdas quién estaba en la fiesta?  
 A- Estaba mis relativos, mi tía, mi cousin... jugábamos muchas juegos.  
 E- ¿A qué jugaban?  
 A- Jugábamos eh... τραπέζια ... ¿juegos de tabli?  
 E- Sí, juegos de mesa.  
 A- De mesa. Eh...

E- ¿Cómo era ese día? ¿Cómo era la casa de tu abuelo?

A- La casa de mi abuelo... la casa está muy grande, tenía 15 pisos, 2 dormitorios. Estábamos al salón comedor, eh... había muchas cosas.

E- Y ¿Te acuerdas de algo especial que haya sucedido ese día?

A- Eh... no.

### 16B1

E- Dimitris, cuéntame alguna fiesta que te acuerdes

A- No me acuerdo nada.

E- La que tú quieras.

A- En navidad...eh fuimos con mis amigos en bouzoukia y allí eh... beber ήπιαμε bebimos muchas bebidas y después eh...cantar... cantimos solamente

E- Y ¿Te acuerdas como estaba vestida la gente?

A- Pues ... un vestido blanco no blanco, negro con camisa blanco... un traje.

E- Y ¿tus amigos?

A- Mi amigos ... eh...No me acordé.

E- ¿Y las chicas?

A- Mi chica estuve con me. Tenía un jean... un vaquero. No me acordé.

E- ¿Algo más hicieron esta noche?

A- Είπαμε... Dicimos feliz nuevo año.

## Nivel B2

### 17B2

No realizó la prueba oral

### 18B2

E- Angélica, ¿Te acuerdas de alguna fiesta a la que hayas ido?

A- Sí, una de las fiestas que puedo describir es mi aniversario, el aniversario del año pasado. Estuve una sorpresa para mí, mis amigos habían preparado la fiesta, habían invitado mucha gente, mi madre también estaba informada de la fiesta, entonces todo estaba preparado, eh... y yo con mi novio eh... estábamos en el cine y cuando regresé a casa eh... todo gente estaba aquí y cuando entré, la fiesta comencé, comenzó. Eh...Bebimos mucho...eh...

E- ¿Bailaron también?

A- Sí, bailábamos, y comíamos, comimos. Eh...

E- ¿Quién organizó la fiesta?

A- ¿Mi amiga favorita?

E- Sí, tu mejor amiga. Y ¿Cuándo fue esta fiesta?

A- Sí, el marzo del año pasado.

E- Y ¿Te acuerdas cómo estaba vestida la gente? ¿Qué ropa tenía?

A- Eh... ropa ordinaria porque no estaba una fiesta muy oficial. Estaba una fiesta, fue una fiesta entre amigos...eh entonces estaban vestido con ropa como jeans y ...

E- No era como en carnaval.

A- No, no.

E- Nada especial.

A- No, nada especial.

E- ¿Algo más que te acuerdes de esta fiesta?

A- La fiesta terminó a las tres. Eh... recibí muchos regalos como ropa, libros, música. Mi madre estuve muy contenta, me también.

### 19B2

A- Un viaje

E-

A- Tres años antes fue a Londres, Londres con mi hija. Londres era un gran ciudad... buena, interesante...

E- ¿Qué hicieron en Londres con tu hija?

A- Fueron al museo, al Trafalgar Square, al Buckingham Palace... muchas cosas, a la tiendas...

E- De compras.

A- Sí, para comprar muchas cosas. Eh... eh... también fueron a París, París, con el tren, Eurostar, Disneyland. Me gustó mucho, me gusté mucho, me gustó.

E- Y después ¿volvieron a Chipre?

A- Eh... nada.

## 20B2

E- Juan, ¿te acuerdas de alguna fiesta? Por ejemplo Navidad

A- Eh...

E- La última navidad, ¿Qué hiciste?

A- Comí comida

E- ¿Comiste comida? ¿A dónde fueron?

A- En un restaurante...

E- Cuéntame ¿cómo era este restaurante? ¿Te acuerdas?

A- Eh... eh... había mucha comida, cantadores, mucho gente están bailando.

E- ¿Tú también?

A- No, no me gusta bailar.

E- Y ¿Con quién fuiste a este restaurante?

A- Con mi familia

E- Y ¿Tú y tu familia que hicieron este día?

A- Nada...

## 21B2 No realizó la prueba oral

## 22B2

A- El verano pasado mi marido y yo viajamos en... eh...en España

E- ¿A dónde fueron? ¿Qué ciudades visitaron?

A- Visitamos Barcelona, Valencia, Madrid. Eh ... me gustó Madrid y Barcelona muy. En Madrid quedamos en un hotel cerca de puerta de la, del sol. Y cada día... quedamos dos días en Madrid, dos días en Barcelona y una día en Valencia. En Valencia visitamos las obras de Calatrava, de Calatrava, me gustó mucho. En Madrid visitamos el museo del Prado... eh... Barcelona, visitamos las ramblas y compramos algunas cosas... eh... para nos chicos, regalos.

E- ¿Qué ciudad te gustó más?

A- Creo que Madrid

E- ¿Por qué?

A- ¿Está? ¿Fue? Fue muy φιλική amable, amable. Eh... Barcelona fue muy ... eh... la gente es, está, fue, la gente fue muy eh... τρέχα.

E- Sí, corrían mucho, estaba muy ocupada.

## 23B2

E: ¿Has elegido hablar de un viaje?

A: Sí

E: Bueno, cuéntame ¿a dónde viajaste?

A: Eh... fui en viaje, en octubre, este octubre, por una semana en Inglaterra, a la casa de una amiga que hace estudios en Inglaterra. Eh... ella vive en Brighton y salí por una semana que fue en vacaciones. Eh... Brighton es una ciudad al lado del mar, es muy bonita. Eh... hicimos muchas cosas como las compras y el cine, fuimos un día en el teatro, vimos una pieza de Shakespeare, eh...em. Ah

sí, un día Georgia, es mi amiga, me puso con ella en la escuela por ver Inglaterra para ver cómo hacemos la clase.

E: Y ¿Cómo era esta clase?

A: Fue bien, estuvo bien.

E: ¿Había muchos alumnos? ¿De qué era la clase?

A: En la clase estuvieron aproximadamente creo treinta alumnos. Estuvo un clase de literatura inglesa y eh... el profesor me preguntó de esto que hacemos nosotros en nuestro país, sí, hicimos un discusión y eso.

## Nivel C1

### 24C1

E: ¿Te acuerdas de algún viaje?

A: Eh pues...eh viaje...sí a Perú

E: ¿Cuándo fuiste?

A: Algo como seis años atrás o algo así, cuando fui a Perú...eh...eh

E: ¿Cómo era este lugar?

A: Era grande y por eso había una variedad de cosas de ver por ejemplo Lima que es el capital es muy fea, tal vez sea la ciudad más fea que he visto. Pero habían otras como la selva que me gustó mucho, las montañas con el nieve y todas las actividades que podías hacer. Eh... y otras cosas que eran un poco raros, poco diferentes de lo que nosotros somos acostumbrados, algo así, la gente muy pobre, la gente que venden lo que sea en las calles...eh pero diferentes también en otras maneras también como su ropa tradicional, la comida, las costumbres...eh...fuimos al lago Titi-Caca también es algo distinto y pues cada región del país es, hay algo distinto del otro, no podemos decir que es, que hay una unidad en la mente de la gente. Lo único que noté era una unidad ideológica con la idea de los indígenas que tienen que ser unidos frente, contra, en contra – no sé – de los gringos y eh..., sí.

E: ¿Te acuerdas de algo especial que haya sucedido en el viaje?

A: Sí, comí piranhas, teníamos arroz y huevos cuando éramos en la selva pero...eh... teníamos que pescar para tener algo de carne y las piranhas son un poco idiotas porque lo único que necesitas es sangres y - ¿Cómo se llama? – concentraron alrededor de la sangre, así muchos, y no era difícil de nada.

E: ¿Qué te gustó más o menos de este viaje?

A: La belleza de la selva, y menos el capital Lima.

### 25C1

E: Cuéntame de ese viaje

A: Eh fuimos a un viaje con mi mujer a Egipto con mi mujer hace dos años... eh... primero fuimos a Asuán y Lúxor eh... en Lúxor tomamos un crucero que nos...nos llevó hasta Asuán durante tres días estábamos en el barco y después cuando llegamos a Asuán tomamos un avión y fuimos hasta Ambú Simbel, estuvimos ahí un día, después volvimos a Asuán y al final terminamos en Cairo, en la capital y ahí estuvimos tres días.

E: Cuéntame, ¿te acuerdas de algo especial que sucedió en este viaje?

A: Me acuerdo que había mucha gente que nos pedían dinero, intentaban de vendernos cosas y era muy molesto. Una vez estábamos caminando en una calle y un hombre con un carro nos seguía todo el tiempo y nos cerró la calle en un momento, era como jugando al pac-man.

E: ¿Te acuerdas de algo más?

A: Eh ¿qué más? Una noche vimos una... sentamos en una cafetería y conocimos un hombre que tenía tres mujeres y nos sentamos con él y estábamos hablando cuando le dije que era maestro ya no me habló más y después de cinco minutos se fue.

E: Y ¿tú por qué crees que se fue este hombre?

A: No sé, lo más probable era muy rico y creía que soy un bussiness man o algo pero se decepcionó cuando supo que soy un simple maestro.

E: Y luego...

A: Y luego después de tomar la chicha estábamos medio así... aturridos y fuimos, vimos una mesa que nos parecía perfecta en una cafetería pero una mala cafetería... no, no era una cafetería, era un

lugar donde planchaban ropa, no sé. Y la compramos esta mesa y estábamos muy contentos. Después cuando llegamos a nuestra casa, nos dimos cuenta que no pegaba en el entorno de la casa y no la queríamos nada, la dejamos dos meses afuera en el balcón, pero al final decidimos poner la impresora que tenemos en casa.

### 26C1

E: Bueno, cuéntame del viaje.

A: El año pasado fui a Barcelona con mi novio, en navidad y hemos visitado la Sagrada Familia, todos los edificios de Gaudí y eh...era un viaje maravilloso.

E: ¿Fuiste sólo a Barcelona?

A: Sí

E: Y ¿Qué más viste ahí?

A: Fuimos a Park Güell, a la Sagrada Familia y Casa Batlló, eh - ¿qué más? – eh... comimos paella, hemos ido a un partido de fútbol con Cataluña y Argentina, eh...

E: ¿Cuántos días estuviste en Barcelona?

A: Fuimos por una semana, pasamos la fiesta de Navidad ahí en Barcelona.

E: ¿Qué hicieron en la fiesta de Navidad?

A: Fuimos a un restaurante en Barceloneta, comimos mariscos, eh... luego al pueblo español

E: Y ¿Te acuerdas de algo especial que pasó en el viaje?

A: No pasó nada extraordinario, pero eh... todo era muy bonito porque estaba con mi novio y eh... hablaba español, pero no pasó algo importante.

E: Y dime ¿qué te gustó más?

A: Lo que me gustó más fue los edificios de Gaudí, La Sagrada Familia y Park Güell.

E: ¿Y menos?

A: Y menos... eh, no sé todo me gustaba... ¡ah sí! una paella que comimos en el Pueblo Español no era tan buena pero todo el resto era maravilloso.

### 27C1

A- Sí, voy a hablar de una boda y era una boda especial porque yo era la κουμπάρα se llama en griego, eh... la mejor amiga de la ...

E- De la novia.

A- De la novia, gracias. La mejor amiga de la novia, es ella que ayuda la novia durante la boda, pero era especial no sólo por eso porque mi mejor amiga se casó con su novio porque aquel día, se...jaja, se hacen cosas tan divertidos. Primero, eh la boda tuvo lugar a ... a un pueblo en Chipre a las seis y yo tenía que ayudar a mi amiga, a la novia para poner su vestido y entonces tenía que ir a su casa a las cuatro, cuatro y media, pero no sé porque .... Jaja, llegué tarde y imaginé que la novia, que mi amiga tenía que llamarme y decirme: “Anna, ¿Dónde estás? ¿sabes que hora es?” De toda manera, eh... fui a casa de la novia, de mi amiga y cuando intentó vestirla, no puedes imaginar, no se puede imaginar, su vestido rompió. No, no sabía que hacer, no podía poner el vestido, pero ella no podía mirarme entonces no sabía que estaba roto. Eh... pero... eh... mi novio era ahí ¡Qué suerte! Y me ayudó a poner, a arreglar el vestido y mi amiga lo puso. Pero, esto no es sólo que hicimos esta día, después la novia tenía que ir a la boda con un carro, un coche bueno, vamos. Pero...jaja el air condition de este coche era rompió, no, era roto, no sé y... además era verano, era el agosto, el 10 de agosto, entonces la novia tenía que ir con mi coche, un coche muy pequeño y muy sucio a la boda y además tenía 30 grados, fue el agosto. Entonces fuimos al pueblo, fuimos a iglesia ... eh y... todo bien.

E- Luego todo bien

A- Sí, pero lo extraño es que la novia no sabía nada sobre el vestido y el otro día se lo decía, se lo digo, se lo dije (risas).

## Anexo 4: El paradigma verbal del griego moderno<sup>38</sup>

A continuación presentamos las categorías gramaticales que, a nuestro entender, son significativas en el estudio del sistema verbal del griego moderno.

### Persona / número

Al igual que en español, los morfemas de persona y número del griego moderno van siempre combinados en el verbo. El morfema de persona alude a los actantes o entes que intervienen en el acto de habla. Y al igual que en español, el morfema de número es solidario del de persona (Alarcos Llorach, 1994: 140). Toda la conjugación verbal de este sistema se estructura en torno a estos dos morfemas, organizados en tres personas.

La primera persona es el emisor del mensaje. Puede ser singular, esto es, relacionado con el yo *θέλω* (quiero), o plural *θέλουμε* (queremos). La segunda persona es el receptor del mensaje y también se divide en singular y plural: *θέλεις* (quieres) *θέλετε* (queréis) respectivamente. A diferencia del español, el griego moderno emplea para la forma de cortesía o alejamiento, es decir, el *usted* español, la segunda persona del plural, en esto es equivalente al sistema verbal francés. Finalmente, la tercera persona es la persona ausente en el proceso de comunicación verbal que puede ser una sola *θέλει* (quiere) o más de una *θέλουν* (quieren).

También en griego moderno existen las formas no personales, es decir, aquellas que no presentan el doble morfema de persona y número, pero en este sistema verbal se reducen al participio que se relaciona con la voz del verbo, es decir, participio activo *γράφοντας*<sup>39</sup> (Tsolaki, 2006: 250).

---

<sup>38</sup> Incluimos este anexo para que aquel lector no familiarizado con la lengua griega pueda comprender con mayor facilidad el análisis realizado en este trabajo, especialmente los capítulos I y II.

<sup>39</sup> Equivale a *escribiendo* en español.

## La voz y la diátesis

Las voces y las diátesis del verbo corresponden a diferentes análisis. Las voces constituyen un fenómeno morfológico que atañe a la formación de los tiempos. La diátesis, por su parte, tiene relación con la sintaxis del verbo y es expresada sólo parcialmente por la desinencias propias de las voces.<sup>40</sup> El griego moderno posee cuatro diátesis verbales, cada una de las cuales tiene un comportamiento sintáctico diferente: el activo *λύνω ένα πρόβλημα* (soluciono un problema), el pasivo *ένα πρόβλημα λύνεται από κάποιον* (un problema es solucionado por alguien), el reflexivo *νύνομαι* (me visto) y el recíproco *συναντιέμαι με κάποιον* ( me encuentro con alguien).

También se ha de destacar los denominados verbos deponentes, que son verbos intransitivos pero de morfología pasiva *έρχομαι* (vengo), son verbos que en la bibliografía helénica se denominan de *diátesis neutral* (Tsolaki, 2006: 193).

## Las conjugaciones

La conjugación está constituida por dos grupos que se diferencian sólo en el presente y en el imperfecto. En el resto de los tiempos el sistema de conjugación es el mismo. Hay dos conjugaciones: la primera se caracteriza porque su tema termina generalmente en consonante y es en presente paroxítono *λύνω* (resolver). La segunda se subdivide en dos grupos, el primero caracterizado por poseer temas vocálicos cuyo presente puede ser oxítono *αγαπώ* o paroxítono *αγαπάω* (*amar* en ambos casos) y el segundo subgrupo nuevamente termina en consonante pero es oxítono *εξηγώ* (explicar). En cuanto a la segunda conjugación se ha de destacar que establecen también distinciones en la voz pasiva. Ilustramos lo expuesto de modo más sintético a continuación:

---

<sup>40</sup> Obsérvese que en español algunos autores no establecen distinción entre diátesis y voz, (Alarcos Llorach, 1994: 141).

Primera conjugación:

a) en *-ω* sin acento en presente de indicativo activo: *λύνω*

b) en *-ομαι* en el indicativo de presente pasivo: *δένομαι*

Segunda conjugación:

a.1) en *-ω* con acento y tema vocálico en presente de indicativo activo: *αγαπῶ*

a.2) en *-ω* con acento y tema consonántico en presente de indicativo activo: *εξηγῶ*

b) en *-ιέμαι* o *-ούμαι* en presente de indicativo pasivo: *αγαπιέμαι, θυμούμαι*

### **El modo verbal**

Los modos verbales son: el indicativo (*λύνω* - soluciono) que aparece en las oraciones principales y en muchas subordinadas; el subjuntivo (*να λύνω* - soluciono) que aparece sólo en oraciones subordinadas y el imperativo (*λύσε* - soluciona ) cuyo empleo es igual al del español. Si bien en la bibliografía helénica se analiza el subjuntivo como un modo (Tsolaki, 2006: 199), hay que destacar que la construcción del mismo no es morfológica como en español o en griego antiguo, sino que se trata de construcciones perifrásticas introducidas por la partícula *να* + el tema de presente o el tema de aoristo según se quiera presentar un evento de forma durativa o puntual respectivamente. De este modo, no presenta como el indicativo tiempos de pasado, de presente o de futuro.

### **Los tiempos verbales**

Es en el modo indicativo donde las formas verbales expresan tiempo. La particularidad del griego moderno reside en que la formación de los tiempos se basa en distinciones aspectuales, es decir, el esquema temporal está entrelazado con el aspectual (Comrie, 1976: 96). Todos los tiempos verbales se forman a partir de los temas que expresan aspectos continuo y puntual, es decir, a partir de los temas de presente y de aoristo.

Tomemos por ejemplo el verbo *correr* (*τρέχω*), a partir del tema de presente (*τρεχ-*) se forman este mismo tiempo el imperfecto (*έτρεχα*), el futuro imperfecto (*θα τρέχω*) y el participio (*-οντας/-όντας*). Todos los demás tiempos verbales se forman por el tema de aoristo (*τρέξ-*): futuro puntual (*θα τρέξω*), y a su vez, están todos los tiempos perfectivos que también se forman a partir del tema de aoristo, pretérito perfecto (*έχω τρέξει*), pretérito pluscuamperfecto (*είχα τρέξει*) y futuro perfecto (*θα έχω τρέξει*). En el Anexo 1 puede observarse la configuración de los tiempos según los temas mencionados, y en el Anexo 2 reproducimos en conjunto todos los tiempos del modo indicativo.

En cuanto a los usos rectos o valores primarios de los tiempos, podemos afirmar que con excepción del aoristo y del imperfecto no se contemplan diferencias considerables en relación con el español.

El presente, al igual que el español, presenta valores discursivos secundarios (Gutiérrez Araus, 2007: 43). Este tiempo puede ser modificado por determinadas locuciones adverbiales que no indican la misma temporalidad que le corresponde a dicho tiempo, es decir, estas locuciones producen un cambio en el valor del presente:

- (1) *Καθώς περπατούσα χτες στο δρόμο, βλέπω* ξαφνικά την Αθηνά. (Mientras caminaba ayer por la calle, de repente veo a Atenea) – valor de pasado.
- (2) *Αύριο φεύγω* για τη Σάμο. (Mañana me voy para Samos) – valor de futuro.

El aoristo, que puede identificarse en gran medida con el pretérito indefinido, a diferencia del español (Gutiérrez Araus, 1997: 57) presenta valores secundarios. Puede emplearse en determinados contextos para indicar posterioridad al momento de enunciación:

- (3) *Φύγαμε!* (Vámonos)
- (4) *Έναν καφέ παρακαλώ!* - *Έφτασε!* (- ¡Un café por favor! – ¡Llegará en un minuto!)
- (5) *Έγινε.* (Así se hará) [Kleris, 1997: 66]

Si bien el presente, el aoristo, y el futuro pueden considerarse como tiempos absolutos, el último se diferencia de los dos primeros en que no presenta valores discursivos secundarios.

Todos los tiempos perfectivos son relativos y se forman al igual que en español mediante un verbo auxiliar *έχω* (tener) seguidos de lo que podría denominarse infinitivo cuyo tema es de aoristo. De este modo se forman el pretérito perfecto (*παρακειμένος*), el pretérito pluscuamperfecto (*υπερσυντέλικος*) y el futuro compuesto (*συντελεσμένος μέλλοντας*) con el verbo auxiliar *έχω* en su tres grados: presente, pasado y futuro (*έχω – είχα – θα έχω*) y el infinitivo, (véase el cuadro al final de este anexo).

En cuanto a los usos de estas formas podemos afirmar que, si bien coinciden aproximadamente en todas las funciones que posee el español, se ha de destacar algunas particularidades tanto para el pretérito perfecto como para el pluscuamperfecto.

El pretérito perfecto griego o *παρακειμένος* recoge solamente el uso del perfecto resultativo del español (Gutiérrez Araus, 2003: 1049):

(6) Η Ελένη *έχει σπάσει* το χέρι της. (Helena *se ha roto* el brazo)

No puede emplearse con el valor de antepresente:

(7) \*Η Ελένη *έχει σπάσει* το χέρι της πριν από δέκα λεπτά. (Helena *se ha roto* el mano hace diez minutos)

(8) \*Ο Παύλος *έχει φύγει* μόλις τώρα. (Pablo *se ha ido* ahora mismo)

En cuanto al pluscuamperfecto o *υπερσυντέλικος* si bien en la mayoría de los casos presenta un uso relativo, en ocasiones puede comportarse como una forma que indica distancia del punto cero o momento de enunciación (Comrie, 1985: 83; Rojo y Veiga, 1999: 2874), es decir, sitúa los acontecimientos en un pasado remoto, sin relación con otro acontecimiento pasado (Kleris, 1996: 68)

(9) Κάποτε *είχα δει* μια ταινία του Φελίνι και *είχα εντυπωσιαστεί*. (\*En algún momento había visto una película de Felini y me había impresionado.)

## Tiempos del Indicativo en español y en griego moderno<sup>41</sup>

### Formas simples: *Dar/ Δίνω (dínō)*

<b>Presente</b>	
Doy	Δίνω
Das	Δίνεις
Da	Δίνει
Damos	Δίνουμε
Dais	Δίνετε
Dan	Δίνουν
<b>Imperfecto</b>	
Daba	Έδινα
Dabas	Έδινες
Daba	Έδινε
Dábamos	Δίναμε
Dabais	Δίνατε
Daban	Έδιναν
<b>Indefinido</b>	
Di	Έδωσα
Diste	Έδωσες
Dio	Έδωσε
Dimos	Δώσαμε
Disteis	Δώσατε
Dieron	Έδωσαν
<b>Futuro simple</b>	
Daré	Θα δώσω
Darás	Θα δώσεις
Dará	Θα δώσει
Daremos	Θα δώσουμε
Daréis	Θα δώσετε
Darán	Θα δώσουν

<sup>41</sup> No incluimos en estas tablas el condicional por la consideración que reciben sus formas, es decir, el condicional integra para algunos autores al llamado modo condicionado (Alarcos, 1994: 151-153), mientras que para otros forma parte del Indicativo (Gómez Torrego, 1997: 168).

## Formas compuestas

<b>Preterito perfecto</b>	
He dado	Έχω δώσει
Has dado	Έχεις δώσει
Ha dado	Έχει δώσει
Hemos dado	Έχουμε δώσει
Habéis dado	Έχετε δώσει
Han dado	Έχουν δώσει
<b>Preterito Pluscuamperfecto</b>	
Había dado	Είχα δώσει
Habías dado	Είχες δώσει
Había dado	Είχε δώσει
Habíamos dado	Είχαμε δώσει
Habíais dado	Είχατε δώσει
Habían dado	Είχαν δώσει
<b>Preterito anterior</b>	
Hube dado	
Hubiste dado	
Hubo dado	
Hubimos dado	
Hubisteis dado	
Hubieron dado	
<b>Futuro compuesto</b>	
Habré dado	Θα έχω δώσει
Habrás dado	Θα έχεις δώσει
Habrá dado	Θα έχει δώσει
Habremos dado	Θα έχουμε δώσει
Habréis dado	Θα έχετε δώσει
Habrán dado	Θα έχουν δώσει

## Bibliografía:

- AA. VV. (1999) *Griego moderno para filólogos clásicos*. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco, Departamento de Estudios Clásicos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994) *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa- Calpe.
- ANTONIOU, M. (2000) *Étude contrastive de l' aoriste grec et des formes verbales par lesquelles il est représenté en français*. Tesis doctoral dirigida por Guillemin-Fleshner J. : Université Paris 7.
- BARALO, M. (1995) "Adquisición y/o aprendizaje del español/LE" en *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II* : actas del VI Congreso Internacional de ASELE, pp. 63-68
- \_\_\_\_\_ (2004) *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid:Arco/ Libros.
- BELLO, A. (1984) *Gramática de la lengua Castellana*. Madrid: Edaf.
- BENVENISTE, E. (1966) *Problèmes de linguistique générale*. Paris : Gallimard.
- BERTINETTO, P (1987) "Structure and origin of the narrative imperfect", en Giacalone Ramat, A., Carruba, O. y Bernini, G (eds.), *Papers from the 7th International Conference on Historical Linguistics*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, pp. 71-85.
- \_\_\_\_\_ (1997) "Statives, progressives and habituais: Analogies and divergencies" *Linguistics* 32, pp. 391- 423.
- BROWN, J. y RODGERS, T. (2002) *Doing Second Language Research*. Oxford: Oxford University Press.

- BULL, W. (1968) *Time, Tense and the Verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- BOSQUE, I (1990) *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- CAMPOS, H. (1999) “Transitividad e intransitividad”, en I. Bosque y V. Demonte (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 1519-1574.
- CARTAGENA, N (1999) “Los tiempos compuestos”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2935- 2976.
- CARRASCO GUTIÉRREZ, A (1999) “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*.”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3061- 3125.
- COMRIE, B (1976) *Aspect. An introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- \_\_\_\_\_ (1985) *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC- Anaya.
- COSERIU, E. (1980) “Aspect verbal ou aspects verbaux?” Quelques questions de théorie et de methode”, en David, J. y Martin, R. (eds) *La notion d’ aspect*. Paris : Klincksieck, pp. 13- 25.
- DAVID, J. y MARTIN, R eds. (1980) *La notion d’ aspect*. Paris : Klincksieck.
- De MIGUEL, E. (1999) “El aspecto léxico”, en Bosque I. y Demonte V. (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2977- 3060.

- DEMONTE, V. y MASULLO, P. (1999): “La predicación: los complementos predicativos”, en I. Bosque y V. Demonte (Ed.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2461- 2524.
- DÖRNYEI, Z. (2007) *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- EFSTATHIADIS, S. (1974) *Tense and aspect in Greek and English*. Tesalonika: Aristoteleio Panepistemio Thessalonikes.
- FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LEBORANS, M.J. (1999) “Las oraciones copulativas”, en Bosque I. y Demonte I. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2357- 2459.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, L. (1999) “Los complementos adverbiales temporales. La subordinación temporal”, en Bosque I. y Demonte V. (eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 3129- 3202.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2002) *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- GÜELL, L. (1998) *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, tesis doctoral dirigida por los Drs. José María Brucart y Juana M. Licerias: Universidad Autónoma de Barcelona.
- \_\_\_\_\_ (2010) “Análisis del contraste de los pasados y algunas propuestas didácticas” en *marcoELE*, 10, pp. 89 – 107, disponible en red en: [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.guell.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.guell.pdf) [Consultado el 12 de febrero de 2011]

GUITART, J. (1978): “Aspects of Spanish aspect: a new look at the preterit/ imperfect distinction”, en Suñer M. (ed.) *Contemporary Studies in Romance Linguistics*: Georgetown University Press, pp. 132- 168.

GUTIÉRREZ ARAUS, M. (1996) “Problemas de la enseñanza a anglohablantes de dos formas de indicativo: imperfecto e indefinido”, en S. Montesa y P. Gomis: *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, 1, ASELE, Málaga, pp. 33-41.

\_\_\_\_\_ (1996): “Relevancia del discurso en el uso del imperfecto”, *Revista española de Lingüística*, 26, 2, pp. 327-336.

\_\_\_\_\_ (1997) *Formas del pasado en Indicativo*. Madrid: Arco/ Libros, 2ª edición.

\_\_\_\_\_ (1998): “Sistema y discurso en las formas verbales del pasado”, *Revista española de Lingüística*, 28, 2, pp. 275-300.

\_\_\_\_\_ (2000) “El paradigma verbal” en M. Alvar (ed.) *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

\_\_\_\_\_ (2007) *Problemas fundamentales de la enseñanza del español como segunda lengua*. Madrid: Arco Libros.

ΚΛΑΙΡΗΣ, Χ. -ΜΠΑΜΠΙΝΙΩΤΗΣ, Γ. (1996) *Γραμματική της νέας Ελληνικής : δομολειτουργική-επικοινωνιακή* . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

LEONTARIDI, E. (2001) *Los tiempos del pasado del Indicativo en español y en griego moderno*, tesis doctoral dirigida por el Dr. Jesús Fernández Gonzales: Salamanca.

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

\_\_\_\_\_ (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis.

- MAÑAS NAVARRETE, I. (2011) *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado*, memoria de investigación tutorada por Javier Lahuerta, Universidad de Barcelona. Disponible en red:  
<http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca2011/IbanManas.shtml> [Consultado el 15 de marzo de 2011].
- McLAUGHLIN, B. (1991): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor” en J.M. Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 153-176.
- MOLHO, M. (1975) *Sistemática del verbo en español (aspecto, modo, tiempo)*. Madrid: Gredos.
- PASTOR CESTEROS, S (2006) *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009) *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ROJO, G. (1990) “Relaciones entre la temporalidad y el aspecto en el verbo español”, en Bosque (Ed.) *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, pp. 17-43.
- \_\_\_\_\_ y VEIGA, A. (1999) “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en Bosque, I. y Demonte, V. (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.
- RON, A. I. (2005): “El uso del indefinido y el imperfecto de indicativo en hablantes de griego moderno”, en *Cuadernos de Italia y Grecia*: Ministerio de Educación y Ciencia de España, pp. 69-82. (ISSN: 65105141)

- SANTOS GARGALLO, I. (1993) *Análisis contrastivo, Análisis de errores e Interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid. Síntesis.
- SLAWOMIRSKI, J. (1983): “La posición del aspecto en el sistema verbal español”, REL 13:1, pp. 91-119.
- SUÑER, M. (1978): *Contemporary Studies in Romance Linguistics*, Washington: Georgetown University Press.
- ΤΣΟΛΑΚΗ, Χ. (2006) Νεοελληνική γραμματική. Αθήνα: ΟΕΔΒ. (Tsolaki.Ch. (2006): *Gramática del griego moderno*. Atenas: OEDB)
- VENDLER, Z. (1967) *Linguistics in Philosophy*. Ithaca and London: Cornell University Press.
- WEINRICH, H. (1968) *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- WILMET, M. (1980) “Aspect grammatical, aspect sémantique, aspect lexical: un problème de limites” en David, J. y Martin, R. (eds.) *La notion d’ aspect*. Paris : Klincksieck, pp. 51-68.

### **Material Didáctico utilizado por los grupos analizados**

- AA. VV. (2005) *Prisma Consolida (C I.)* Madrid: Edinumen.
- CASTRO, F. *et Al.* (2003) *Nuevo Ven 1*. Madrid: Edelsa.
- \_\_\_\_\_ *et Al.* (2004) *Nuevo Ven 2*. Madrid: Edelsa.
- MARÍN *et Al.* (2005) *Nuevo Ven 3*. Madrid: Edelsa.

### **Corpus literario**

- CORTÁZAR, J. (1998) *Cuentos Completos/ 1*, Madrid: Alfaguara.

GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1981) *Crónica de una muerte anunciada*, Buenos Aires: Sudamericana.

HERNÁNDEZ, F. (1998) *Nadie encendía las lámparas*, Barcelona: Lumen.

MENDOZA, E. (1999) *La ciudad de los prodigios*, Barcelona: Seix Barral.

ONETTI, J. C. (1992) *Los adioses*, Caracas: Monte Ávila.

RULFO, J. (1993) *El Llano en llamas*, Barcelona: Anagrama.