

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
FILOZOFICKÁ FAKULTA
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

„ANÁLISIS CONTRASTIVO DEL SISTEMA VERBAL ESPAÑOL, RUSO Y CHECO:
LOS TIEMPOS DE PASADO“

Vedoucí práce: PhDr. Jana Pešková, Ph.D.

Autor práce: Clara Téllez Pérez

Studijní obor: Španělský jazyk

2018

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 20. dubna 2018

.....
Clara Téllez Pérez

A mis tutores y a los 159 encuestados.

Sin vosotros no habría sido posible.

Resumen

Este trabajo tiene como objeto llevar a cabo un análisis contrastivo de los sistemas verbales español, ruso y checo, con especial atención a los tiempos de pasado. Partiendo del concepto de aspectualidad, esencial para comprender el funcionamiento del verbo en las lenguas eslavas en general —y en ruso y en checo en particular—, realizamos una descripción de los sistemas verbales de las tres lenguas, con énfasis en las formas de pasado. Sobre esta base teórica, presentamos dos estudios independientes llevados a cabo con aprendientes rusohablantes y checohablantes de distinta edad, nivel y trayectoria, con el fin de determinar las principales dificultades que encuentran en el uso de los tiempos de pasado en español. Finalmente, a partir del análisis de los resultados, ofrecemos una propuesta didáctica diseñada específicamente para abordar tales dificultades.

Palabras clave: *didáctica ELE, sistema verbal, tiempos de pasado, ruso, checo*

Abstract

The work presented below is a contrastive analysis of Spanish, Russian, and Czech verbal systems, with an emphasis on past tenses and their usage. The study begins by analyzing the concept of aspectuality, which will be proven to be essential in order to understand how tenses are used in Slavic languages, particularly in Russian and Czech. Following this introduction, the above-mentioned verbal systems are described, with special attention given to past tenses. Subsequently, the work presents two independent practical studies, which try to determine the main difficulties for Russian and Czech students when using past tenses in Spanish. In order to achieve this goal, the study has been carried out among students with different levels and backgrounds. Finally, the data collected in this study is used to design a didactic proposal, which aims to cover the main difficulties for these students regarding the use of past tenses in Spanish.

Key words: *teaching, Spanish as a Second Language, verbal system, past tenses, Russian, Czech*

1.	Marco teórico	8
	1. 1. Tiempo y aspectualidad	8
	1. 2. Selección de tiempos verbales	12
	1. 3. El sistema verbal español y los tiempos de pasado	15
	1. 4. El sistema verbal ruso y los tiempos de pasado	19
	1. 5. El sistema verbal checo y los tiempos de pasado	23
2.	Estudio con aprendientes rusohablantes	28
	2. 1. Metodología	29
	2. 2. Análisis de resultados	32
	2. 2. 1. Alternancia pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto	34
	2. 2. 2. Alternancia pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple	41
	2. 2. 3. Valores secundarios de los tiempos verbales	50
3.	Estudio con aprendientes checohablantes	56
	3. 1. Metodología	57
	3. 2. Análisis de resultados	64
	3. 2. 1. Alternancia pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto	66
	3. 2. 2. Alternancia pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple	69
	3. 2. 3. Valores secundarios del pretérito imperfecto	84
4.	Aplicación didáctica	89
	4. 1. Características generales de la unidad	90
	4. 2. Versión A y versión B: similitudes y diferencias	92
	4. 3. Desarrollo de la sesión	94
	4. 4. Justificación de las actividades y papel del docente	99
	4. 5. Ventajas e inconvenientes	100
	4. 6. Evaluación	102
5.	Conclusiones	103
6.	Referencias bibliográficas	105
	ANEXOS	107
	Anexo I	107
	Anexo II	109
	Anexo III	114
	Anexo IV	128
	Anexo V	132

1. MARCO TEÓRICO

1. 1. Tiempo y aspectualidad

El tiempo constituye uno de los elementos esenciales en el estudio del sistema verbal de una lengua, no solo como categoría gramatical, sino también como realidad extralingüística. Esto es así independientemente de la rama lingüística a la que pertenezca el idioma en cuestión e independientemente de que el estudio comprenda el análisis de un único sistema verbal o, por el contrario, pretenda proporcionar una visión contrastiva y encontrar equivalencias entre dos sistemas que puedan ser más o menos similares. Pese a que el tiempo en sí, como realidad fuera de la lengua, es el que es para todos los humanos, la forma de codificarlo y estructurarlo es diferente en la gramática de cada lengua. Así, los mecanismos para focalizar el desarrollo o el carácter puntual de una acción, así como para relacionar distintas acciones separadas a lo largo del tiempo, varían ampliamente de un idioma a otro.

Esta idea está estrechamente relacionada con el objeto del presente estudio. Cada comunidad lingüística ha hecho uso de una serie de mecanismos específicos para codificar las distintas realidades, como el tiempo en este caso. De esta forma, un usuario de una lengua concreta puede decidir utilizar en su discurso uno u otro tiempo verbal en función de los factores (Westerholm, 2010) que más hayan influido en la gramaticalización del tiempo en su propia lengua. No obstante, esos mismos factores pueden no haber sido tan relevantes en la codificación de este elemento en otra lengua diferente y, por consiguiente, las decisiones que tomaría el usuario serían distintas. En el siguiente capítulo, desarrollaremos esta idea con más detenimiento y la pondremos en relación directa con las lenguas que trataremos en el presente estudio: el ruso y el español.

Este razonamiento constituye la base sobre la que se ha construido este estudio contrastivo. Consideramos que el enfoque es, además, muy útil y adecuado, dado que las lenguas que se analizarán pertenecen a familias muy diferentes desde el punto de vista tipológico. Como prueba de ello, examinaremos los factores determinantes en la codificación del tiempo reflejada en los sistemas verbales ruso y español respectivamente, y cómo estos factores intervienen en el aprendizaje de español como lengua extranjera de los alumnos

rusohablantes. Posteriormente, veremos también cómo las diferencias entre estas lenguas en la gramaticalización del tiempo en algunos casos pueden conllevar dificultades en el proceso de aprendizaje de español por parte de los alumnos rusohablantes. No obstante, antes de comenzar con el análisis propiamente dicho y especificar las características principales de ambos sistemas verbales, es necesario aclarar otro concepto que es, además del tiempo, fundamental para comprender la estructura y el funcionamiento del sistema verbal ruso: el aspecto.

En primer lugar, cabe destacar que la aspectualidad no es un elemento exclusivo del sistema verbal ruso. Sin embargo, sí que resulta esencial para comprender la configuración del tiempo en esta lengua.

Para analizar este concepto de una forma más detallada, es necesario aclarar que al utilizar un verbo para hablar sobre una acción, podemos analizar su tiempo desde dos perspectivas diferentes: el tiempo externo y el tiempo interno. Esto es así para cualquier acción que el hablante pueda introducir mediante un verbo en su discurso. Con *tiempo externo* nos referimos al punto en el que encuadramos esa acción cronológicamente. Por tanto, a la hora de analizar el tiempo externo de un verbo, se podría llegar a la conclusión de que expresa anterioridad, simultaneidad o posterioridad. El término *tiempo interno* es más complejo y está relacionado con el concepto de aspectualidad.

Podemos definir el *aspecto* como una categoría que indica la estructura interna de las situaciones, es decir, la manera en que se manifiestan o desarrollan los acontecimientos y el modo en que surgen, culminan, cesan o se repiten (RAE, 2011). Dentro de la oración, el aspecto puede expresarse de tres formas diferentes (RAE, 2011): sintácticamente (a través de verbos auxiliares), léxicamente (como en *llegar a un lugar* frente a *residir en un lugar*) y morfológicamente (como en *cantó* frente a *cantaba*), aunque esta última categoría no es aceptada con unanimidad por todos los gramáticos.

Establecido el significado de *aspecto*, cabe destacar que este, a su vez, se suele subdividir en aspecto léxico y aspecto gramatical. El aspecto léxico se centra en la semántica interna del verbo y lo caracteriza como estado, actividad, realización o logro en función de criterios como la dinamicidad, la telicidad y la duratividad. Como ejemplo de ellos, podríamos analizar los verbos *amar* y *enamorarse*, que expresan respectivamente un estado y el inicio de la acción (es decir, *enamorarse* tiene un matiz incoativo). Por su parte, el

aspecto gramatical constituye una marca temporal del verbo que precisa cómo se desarrolla y se distribuye la acción verbal en el tiempo (Mañas, 2011). En el presente trabajo, prestaremos una especial atención a los conceptos de *tiempo interno* y *aspectualidad*, que son los que mejor reflejan la manera de expresar el tiempo en una lengua determinada.

Más concretamente, en la lengua rusa el aspecto gramatical comprende a su vez dos conceptos que estructuran todo su sistema verbal: aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo. Uno de los primeros autores en escribir sobre la materia, Drosdov (2002), los definió de la siguiente manera:

- **Aspecto imperfectivo:** comprende o bien el desarrollo paulatino de una acción, es decir, un proceso en evolución, o bien acciones reiterativas.
- **Aspecto perfectivo:** acto íntegro, acción incoativa, puntual, conclusiva o ya realizada.

Pese a que analizaremos los sistemas verbales con mayor detenimiento en los siguientes capítulos, es necesario concretar una serie de puntos relativos al sistema verbal ruso para poder comprender el concepto de aspecto gramatical tal y como se utiliza en esta lengua.

Un hablante nativo de español puede verse gratamente sorprendido al comenzar a aprender ruso. Frente al gran número de tiempos verbales que existen en nuestra lengua, el ruso cuenta únicamente con cinco: un tiempo de presente, dos tiempos de pasado y dos tiempos de futuro. Teniendo en cuenta la división aspectual, fundamental para el correcto uso de los verbos en esta lengua, podríamos resumir el sistema verbal ruso en la siguiente tabla, tomando como ejemplo la conjugación del verbo *ver* (*видеть* - *увидеть*):

Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente Вижу 'veo'	-
Pasado Видел 'vi', 'veía', 'he visto'	Pasado Увидел 'vi', 'he visto'
Futuro Буду видеть 'veré', 'estaré viendo'	Futuro Увижу 'veré', 'habré visto'

FIGURA 1. Tiempos verbales del ruso

Vemos, pues, que existe en ruso un tiempo verbal de pasado y otro de futuro para cada uno de los aspectos, que expresan los valores ya definidos por Drosdov (2002). Por último, el sistema verbal ruso también cuenta con un único tiempo de presente que, debido a las características semánticas propias de este tiempo y a los valores aspectuales, se encuadra dentro del aspecto imperfectivo.

En español, por el contrario, esta división aspectual se configura de manera diferente. El sistema cuenta con un número mayor de tiempos verbales: diez en el modo indicativo, seis en el modo subjuntivo y un tiempo en el modo imperativo, lo que da como resultado un total de diecisiete tiempos verbales. Además, cabe destacar que, debido a que la configuración del tiempo en ambas lenguas a dado un resultado diferente, un mismo tiempo verbal español podría expresar perfectividad o imperfectividad (desde el punto de vista ruso) en función del contexto. Por este motivo, establecer equivalencias directas entre los tiempos verbales de ambos sistemas es tanto ineficaz como inadecuado. Tratar de que estos alumnos asimilen los tiempos verbales españoles mediante correspondencias directas con tiempos de su lengua materna provoca que los alumnos creen una gran cantidad de asociaciones erróneas que interfieren en el proceso de aprendizaje y que pueden llegar a fosilizarse en la mente del hablante.

1. 2. Selección de tiempos verbales

Tanto en español como en ruso, ambos sistemas verbales se organizan en función del aspecto gramatical. Es decir, como ya mencionamos previamente, ambos sistemas se clasifican según determinadas marcas temporales de los tiempos verbales que precisan cómo se desarrolla y se distribuye la acción verbal en el tiempo. Establecida esta idea, a priori podría parecer que la organización en ambos sistemas se realiza de una manera muy similar y, por tanto, no deben surgir mayores complejidades a la hora de enseñar español a aprendientes rusohablantes. Sin embargo, pese a que los sistemas clasifican los tiempos verbales en función de una misma idea, cómo se desarrolla y se distribuye en el tiempo una acción, los criterios predominantes en ambos sistemas son diferente. Esta discrepancia en los criterios es el resultado de las diferencias en el proceso de conceptualización temporal en ambas lenguas. Para analizar esta idea con mayor profundidad observemos la siguiente tabla¹ (Westerholm, 2010):

Español	Ruso
1. Telicidad	1. Duratividad
2. Duratividad - Iteratividad	2. Telicidad

FIGURA 2. Criterios de configuración de los sistemas verbales español y ruso

Cuando tiene lugar el proceso de configuración temporal, cada lengua atiende a una serie de factores que considera relevantes y en función de los cuales más adelante estructurará su sistema verbal. Como podemos ver en la tabla anterior, los mismos criterios están presentes tanto en el esquema ruso como en el español. No obstante, la diferencia reside en el papel de cada uno de estos elementos dentro de los sistemas verbales. Así, mientras que en español la telicidad de una acción en contexto determinará el uso de un tiempo verbal u otro, en ruso este factor aparece desplazado por el de duratividad. En suma, podemos concluir que, pese a que los mismos factores intervinieron en el proceso de

¹ Westerholm (2010) utiliza los términos *durabilidad* y *limitabilidad*, que han sido sustituidos por *duratividad* y *telicidad* respectivamente debido a la mayor frecuencia de uso de estos últimos.

configuración temporal de ambas lenguas, estos tienen un peso diferente en cada sistema y es esta diferencia la que provoca que no sea recomendable tratar de establecer equivalencias directas entre los tiempos verbales de una lengua y otra. Como muestra, obsérvese el siguiente ejemplo:

(1) Ayer vi la tele durante toda la mañana.

La forma verbal de esta oración (*vi*) aparece conjugada en el tiempo pretérito perfecto simple de indicativo. Como hemos visto en el cuadro anterior, el factor principal para organizar el sistema verbal español es la telicidad. En efecto, *vi* en este contexto indica un acto limitado, íntegro y que tiene principio y fin. Es por este motivo por lo que en español utilizamos una forma perfecta y no imperfecta, pese al hecho de que estemos expresando el desarrollo de una acción o proceso que se alarga en el tiempo. Este valor conduce en el esquema ruso al uso de un tiempo imperfectivo, como podemos ver en la traducción de la oración anterior:

(2) Вчера я смотре-л ТВ всё утро.
Ayer yo ver.PAS.IMPERF. TV toda mañana

La forma verbal de esta oración, *смотре-л*, pertenece al tiempo de pasado imperfectivo. Esta diferencia con el español se debe a que, como se indicó previamente, como resultado del proceso de configuración temporal en ruso, el factor que predomina sobre el resto es el de duratividad, pese a que estemos refiriéndonos a una acción íntegra, limitada y ya realizada.

Así, comprobamos que la elección de un tiempo verbal u otro en el sistema verbal español se basa en los mismos criterios que en ruso, pero estos tienen un peso diferente y, por ello, establecer equivalencias directas entre los tiempos verbales es inadecuado. No obstante, nos encontramos con que esta es la tendencia actual en el contexto de la enseñanza de español como lengua extranjera a alumnos rusohablantes (Kargovskaya, 2012). Como consecuencia, muy a menudo este tipo de alumnos se encuentra con determinadas funciones

de un tiempo verbal español concreto que no llega a comprender, dado que en su lengua las expresaría con otro tiempo, otro aspecto, o incluso sin utilizar un verbo conjugado.

Por último, es conveniente añadir que la teoría expuesta aquí no es la única que se ha aportado a lo largo del tiempo para intentar explicar de forma eficaz la diferencia aspectual entre los sistemas verbales español y ruso. Kargovskaya (2012) relacionó la división aspectual del sistema verbal ruso con el español mediante el siguiente esquema:

Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Hacer	Haber hecho

FIGURA 3. Propuesta de equivalencias entre aspecto verbal ruso y español (Kargovskaya, 2012)

La correspondencia expresada en la figura 3 trata de explicar de manera breve y concisa a un nativo de español la división aspectual estableciendo una equivalencia con el sistema verbal español. Sin embargo, como ya se ha explicado, esta correspondencia es errónea. Es más, el hecho de que en español se use un tiempo compuesto no implica de forma automática que su valor aspectual sea perfectivo. De la misma forma, como puede comprobarse en (1) y (2), una forma verbal simple no expresa única y exclusivamente un valor imperfectivo. En resumen, podemos concluir que, a diferencia del ruso, en español el aspecto gramatical no viene dado por el tiempo concreto que utilice el hablante, sino que en gran medida depende del contexto y de si una forma verbal determinada expresa telicidad, duratividad o iteratividad.

A continuación, analizaremos con mayor detenimiento ambos sistemas verbales y trataremos de establecer equivalencias funcionales entre algunos de los tiempos de pasado del español (pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto) y los tiempos de pasado del ruso (tanto el pasado imperfectivo como el perfectivo).

1. 3. El sistema verbal español y los tiempos de pasado

Antes de comenzar con el estudio contrastivo propiamente dicho de los tiempos de pasado en ruso y en español, es conveniente llevar a cabo un breve esbozo de ambos sistemas verbales y los elementos que los conforman. En el caso del español, a la hora de realizar una clasificación, la primera gran división la encontramos entre las formas personales y las formas no personales. Estas últimas son el infinitivo (simple y compuesto), el participio y el gerundio (simple y compuesto).

Dentro de las formas personales, la gramática española distingue tres modos diferentes y dieciséis tiempos verbales. El modo general o no marcado es el modo indicativo, que se compone de diez tiempos verbales, cinco simples y cinco compuestos. El modo marcado es el subjuntivo, con seis tiempos verbales (aunque solo cuatro se usan en la lengua general), tres simples y tres compuestos. Por último, el modo imperativo, muy vinculado en sus usos al subjuntivo, cuenta con un único tiempo. La siguiente tabla (Borrego *et al.*, 2013: 26) ofrece una visión clara y esquemática de los tiempos verbales que componen el modo indicativo, así como del significado que expresan y del tiempo cronológico al que hacen referencia:

EN RESUMEN				
SE SITUAN EN EL...		PASADO	PRESENTE	FUTURO
EXPRESAN...		CANTÉ	CANTO	CANTARÉ
	Simultaneidad	CANTABA		
	Anterioridad	HABÍA CANTADO HUBE CANTADO	HE CANTADO	HABRÉ CANTADO
	Posterioridad	CANTARÍA HABRÍA CANTADO		

FIGURA 4. Tiempos verbales de indicativo en español

Tal y como podemos apreciar en la tabla, la mayoría de los tiempos verbales de indicativo aluden al pasado en sus usos primarios (*canté, cantaba, había cantado, hube cantado, cantaría, habría cantado*), mientras que el resto hace referencia al presente (*canto,*

he cantado) o al futuro (*cantaré, habré cantado*). De igual manera, vemos que cada tiempo verbal puede expresar un significado concreto (simultaneidad, anterioridad o posterioridad).

De los dieciséis tiempos verbales descritos anteriormente, este trabajo se centrará únicamente en tres: el pretérito perfecto simple o indefinido (*canté*), el pretérito perfecto compuesto (*he cantado*) y el pretérito imperfecto (*cantaba*). La causa es que son los tres tiempos característicos para expresar pasado en español y es en el pasado donde se aprecian más claramente las diferencias aspectuales pertinentes para nuestro estudio contrastivo². Todos los tiempos mencionados pertenecen al modo indicativo y, por tanto, están presentes en la FIGURA 4. A continuación, procederemos a analizar brevemente los valores primarios y adicionales de estos tiempos verbales para, posteriormente, ponerlos en contraste con los tiempos rusos.

Pretérito perfecto simple

Constituye el tiempo central del pasado en español y expresa acciones completas dentro de un intervalo temporal ya terminado y desconectado del momento de habla (Borrego *et al.*, 2013: 31). Este último punto, como veremos a continuación, es esencial para distinguir este tiempo verbal de pasado del pretérito perfecto compuesto. Podemos apreciar todas las características de la definición en el siguiente enunciado:

- (3) El año pasado fui de vacaciones a Málaga.

Como vemos, se trata de una acción completa en un intervalo de tiempo ya terminado (*el año pasado*). Así, a diferencia de lo que sucede con el pretérito perfecto compuesto, las acciones expresadas con el pretérito perfecto simple no continúan hasta el presente y, por tanto, están claramente desconectadas del momento de habla. Es por ello por lo que este tiempo verbal suele combinarse con expresiones que refuerzan su carácter télico (como por ejemplo *ayer* o *la semana pasada*), pero nunca con aquellas que relacionan directamente una

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

acción con el momento de habla (como *hasta ahora*). Además de este valor, que es el principal, existe otro adicional, propio de un lenguaje más coloquial, que expresa un futuro inminente:

(4) ¡Ya se terminó!

Para comprender el significado general de este uso, es necesario ver esta frase en contexto. Imaginemos una situación en la que tres amigos han ido al cine a ver una película. Justo antes de que esta termine y comiencen los créditos, uno de ellos exclama: *¡ya se terminó!* Nos encontramos, por tanto, ante un uso del pretérito perfecto simple que en lugar de expresar un hecho pasado, alude a un futuro muy cercano al momento de habla.

Pretérito perfecto compuesto

Los hablantes de español utilizan este tiempo verbal para referirse a una acción cuyo intervalo de tiempo no ha terminado, esto es, una acción que ha comenzado en el pasado pero que o bien continúa hasta el presente o bien influye en él. Un ejemplo de este uso, el principal, lo encontramos en la siguiente frase:

(5) Esta mañana he desayunado cereales.

Sin embargo, en esta misma frase podría emplearse la forma verbal del pretérito perfecto simple (*Esta mañana desayuné cereales*). La principal razón de que esto sea así reside en que este tiempo verbal en concreto, el pretérito perfecto compuesto, encierra cierto matiz de subjetividad. Cuando nos referimos a un intervalo de tiempo terminado y no terminado, es el propio hablante el que, desde su punto de vista, decide en qué categoría incluir una acción u otra. Así, *desayuné* indicaría que el hablante considera que el intervalo de tiempo (que podría ser la mañana) ha terminado. Por el contrario, *he desayunado* sugiere que el hablante interpreta el intervalo temporal como no terminado (en este caso, el intervalo podría ser el día completo). Es por este motivo por lo que el pretérito perfecto compuesto constituye uno de los tiempos verbales que más problemas acarrea a los hablantes no nativos

de español, pues no es extraño que lo confundan con las formas verbales del pretérito perfecto simple. Podríamos concluir que la principal diferencia entre ambos tiempos verbales está en que uno expresa la continuidad o influencia de la acción en el momento de habla (pretérito perfecto compuesto), mientras que en el otro estos valores están ausentes (pretérito perfecto simple). No obstante, en España el uso de ambos pretéritos está sujeto a una amplia variación dialectal.

Además del uso ya descrito, este tiempo verbal adquiere un valor adicional equivalente al futuro compuesto o perfecto (*habré cantado*) (Borrego *et al.*, 2013: 31) en enunciados como el siguiente:

- (6) Seguro que cuando vuelvas a casa, ya han traído el paquete.

Como podemos apreciar, nuevamente se trata de un uso secundario de un tiempo verbal que alude al futuro. No obstante, a diferencia de lo que sucede con el pretérito perfecto simple, en este caso se hace referencia a un futuro no necesariamente inmediato.

Pretérito imperfecto

Las formas verbales de pretérito imperfecto, como *cantaba*, también suelen provocar confusión entre los hablantes no nativos, pues no es extraño que las confundan con el pretérito perfecto simple. La diferencia estriba en que, mientras que la forma *canté* expresa acciones completas dentro de un intervalo temporal terminado y claramente delimitado, *cantaba* crea un marco, un escenario con acciones cuyos límites son difusos (Borrego *et al.*, 2013: 33). Así, un ejemplo de este uso principal del tiempo verbal sería el siguiente:

- (7) Cuando era pequeña, pasábamos todos los veranos en la playa.

Al expresar límites que están poco claros, el pretérito imperfecto es el tiempo utilizado para realizar descripciones de personas, cosas o situaciones, así como para hablar de propiedades, características y acciones habituales, todo siempre en pasado. Como ya se ha señalado, es también común su uso con un verbo que constituye el escenario o marco en el

que se desarrolla una acción expresada con el pretérito perfecto simple. Asimismo, si una acción expresada con el pretérito imperfecto hace referencia a un proceso, esta puede sustituirse por la construcción «*estaba + gerundio*». Por último, existen verbos que suelen preferir la forma *cantaba* frente a *canté*. En este caso, nos referimos a verbos que suelen hacer referencia a un estado (*saber*) o a una actividad (*leer*), siempre y cuando no vayan acompañados por un complemento temporal que establezca un límite (Borrego *et al.*, 2013: 35): *Leyó hasta las tres*.

Asimismo, también nos centraremos en tres de los usos adicionales de este tiempo: la narración dentro de escenarios imaginarios, los usos de cortesía con determinados verbos y las previsiones frustradas. En el caso de la narración de escenarios imaginarios, nos referimos a situaciones como los sueños y los cuentos en los que, a pesar de ser irreales, el pretérito imperfecto conserva su valor principal de marco o escenario (*En mi sueño iba por la calle y, de repente, tropecé*). Por su parte, el uso de cortesía con este tiempo verbal ayuda a suavizar peticiones o deseos (*Quería una botella de agua*). Finalmente, usamos también el pretérito imperfecto cuando hacemos alusión a previsiones que por algún motivo han sido frustradas (*Hoy iba a ir al supermercado, pero se me ha perdido la cartera*).

1. 4. El sistema verbal ruso y los tiempos de pasado

El número de tiempos verbales en español, así como su potencialidad expresiva, constituye una de las principales dificultades para los hablantes rusos a la hora de aprender español (Del Moral Guzmán, 2009). Esto se debe, como ya se ha señalado, a que el sistema verbal ruso cuenta con tan solo cinco tiempos verbales frente a los dieciséis del español. Para presentar y explicar brevemente estos tiempos recurriremos de nuevo a la figura previa, que muestra la conjugación del verbo *ver* (*видеть - увидеть*) en ruso:

Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente Вижу 'veo'	-
Pasado Видал 'vi', 'veía', 'he visto'	Pasado Увидал 'vi', 'he visto'
Futuro Буду видеть 'veré', 'estaré viendo'	Futuro Увижу 'veré', 'habré visto'

FIGURA 5. Tiempos verbales del ruso

A la hora de analizar la tabla anterior, el primer detalle que debemos tener en cuenta es la división aspectual imperfectivo / perfectivo. Esta clasificación basada en el aspecto verbal se realiza de una forma mucho más explícita en el sistema verbal ruso que en el español. Por este motivo, casi siempre que busquemos un verbo ruso en el diccionario, este nos mostrará no uno, sino dos infinitivos: el infinitivo imperfectivo y el perfectivo.

De los cinco tiempos verbales que componen el sistema ruso, uno de ellos corresponde al presente, dos al pasado y los otros dos al futuro. Los tiempos de pasado y de futuro se reparten de forma equitativa entre ambos aspectos. Dicho de otro modo, cada uno de los infinitivos del verbo sirve para crear un tiempo de pasado y otro de futuro que heredarán las características del tipo de infinitivo a partir del cual hayan sido creados. Así, obtenemos dos parejas: pasado imperfectivo / perfectivo y futuro imperfectivo / perfectivo. El tiempo verbal de presente se forma a partir del infinitivo imperfectivo, lo cual resulta lógico si recordamos que el aspecto imperfectivo engloba acciones reiterativas o procesos frente a los actos íntegros, puntuales o resultativos que se expresan mediante el aspecto perfectivo.

En lo que respecta al sistema verbal ruso, los tiempos que analizaremos con mayor detenimiento en el presente trabajo son el pasado imperfectivo y el pasado perfectivo. De esta manera podremos realizar un estudio contrastivo entre estos tiempos y los ya mencionados en el apartado anterior, que también se relacionan con el pasado y pertenecen al sistema verbal español.

Pasado imperfectivo y pasado perfectivo

El significado de estos tiempos verbales está estrechamente relacionado con el aspecto al que pertenecen. Así, el pasado imperfectivo expresa el desarrollo de una acción o un proceso y actos reiterativos, mientras que el pasado perfectivo hace referencia a actos resultativos, puntuales o íntegros, todo siempre en pasado.

- (8) В детстве я звонила своей бабушке
durante infancia yo llamar.PAS.IMPERF mío.1SG.DAT abuela
каждый день.
cada día
'Durante mi infancia, llamaba a mi abuela cada día'

- (9) Вчера я съела целый торт.
ayer yo comer.PAS.PERF entera tarta
'Ayer me comí una tarta entera'

De igual manera, resulta interesante destacar el matiz semántico que introduce en cualquier oración con estos tiempos verbales el adverbio de negación *no* (*не*). Como muestra, obsérvense los siguientes ejemplos:

- (10) Я её не видела.
yo la no ver.PAS.IMPERF.'
'No la he visto'

- (11) Я её не увидела.
yo la no ver.PAS.PERF.
'No la vi'

Ambos ejemplos serían exactamente iguales si no fuera por el aspecto del verbo: imperfectivo en (10) y perfectivo en (11). Este cambio en el aspecto, aparentemente simple, modifica el significado de cada una de las frases. Con (10), esto es, utilizando el aspecto imperfectivo en una frase negativa, constatamos la ausencia de una determinada acción. Por el contrario, en (11) la forma verbal (aun estando negada) arrastra consigo el matiz resultativo del aspecto perfectivo. De esta manera, más que negar la acción, estamos expresando un resultado.

Pares aspectuales y formación del infinitivo perfectivo

Como ya hemos señalado, casi cada verbo ruso cuenta con dos infinitivos, uno imperfectivo y otro perfectivo, a partir de los cuales se construyen los cinco tiempos verbales que conforman el sistema ruso. Estas parejas se expresan siempre de la siguiente manera: infinitivo imperfectivo – infinitivo perfectivo. Por consiguiente, a la pareja rusa *видеть* – *увидеть* le correspondería una sola forma en español: la del infinitivo *ver*.

El principal mecanismo en la lengua rusa para crear este tipo de parejas es la prefijación. Así, del infinitivo imperfectivo *писать* (‘escribir’), obtenemos *написать* (‘escribir’ en su variante perfectiva) mediante la agregación del prefijo *на-*. No obstante, existen otro tipo de procedimientos en ruso bastante productivos en lo que a la creación de parejas verbales perfectivas se refiere (Kargovskaya, 2012). A continuación, ofrecemos una lista con los más comunes:

- El infijo *-ну*: *отдыхать* - *отдохнуть* (‘descansar’).
- Formas supletivas: *говорить* - *сказать* (‘hablar’, ‘decir’).
- Cambio de acento: *разрез’ать* - *разр’езать* (‘cortar’).
- Flexión interna: *убирать* - *убрать* (‘recoger, quitar’).
- Los infijos *-ыв-*, *-ив-*, *-ива-*, *-ва-*, *-ов-*, *-ев-*, *-а-*: *показывать* - *показать* (‘mostrar’).

Por otro lado, también existen verbos cuyo infinitivo es el mismo para ambos aspectos (verbos biaspectuales), como por ejemplo *женится* (‘casarse’). De la misma forma, podemos encontrar a su vez otros verbos que solo poseen un único significado

aspectual (Castellví *et al.*, 2012), como por ejemplo *сглазить* ('echar un mal de ojo'), que es siempre perfectivo.

Finalmente, es preciso realizar una observación. Al añadir un prefijo para cambiar el aspecto de un verbo, este prefijo puede limitarse a modificar el aspecto sin cambiar el significado (Kargovskaya, 2012), o bien puede incluir matices de carácter semántico. Como muestra de esta idea, obsérvese el prefijo *no-*, que suele tener un valor incoativo o expresar corta duración. Así, los infinitivos rusos correspondientes al verbo *amar* (*любить* - *полюбить*) se traducirían al español como *amar* (infinitivo imperfectivo) y *enamorarse* (infinitivo perfectivo), este último con el valor incoativo que hemos mencionado. Debido a estos cambios de significado, un mismo infinitivo imperfectivo ruso puede tener varios equivalentes perfectivos formados a partir de distintos prefijos (aunque, obviamente, no todos los prefijos pueden combinarse con todos los verbos). Dado que existen pocos prefijos que no impliquen un cambio semántico, resulta complejo encontrar en la lengua rusa parejas aspectuales puras, esto es, parejas de verbos cuyo significado intrínseco no haya sido alterado por el proceso de perfectivación.

1. 5. El sistema verbal checo y los tiempos de pasado

A lo largo de este apartado describiremos distintos aspectos del sistema verbal checo que resultan esenciales para llevar a cabo un análisis posterior de la producción en español de aprendientes checohablantes. Sin embargo, cabe destacar que muchas de las características y conceptos que trataremos aquí relativos a la lengua checa resultarán considerablemente similares a lo ya mencionado previamente respecto al sistema verbal ruso. Este hecho se debe a que tanto el checo como el ruso pertenecen ambos a la familia de lengua eslavas y, por tanto, las similitudes entre ambos códigos es un fenómeno no solo razonable sino algo que cabe esperar. Estas semejanzas resultan especialmente notables en el tema que nos ocupa, esto es, la organización del sistema verbal checo y ciertas particularidades relativas a él (como los verbos biaspectuales o la perfectivación).

Al igual que sucede con el ruso, una de las principales dificultades que los aprendientes checohablantes deben afrontar durante su aprendizaje del español es la gran cantidad de tiempos verbales que existen, así como su potencialidad expresiva. Mientras que

el sistema verbal checo se reduce a cinco tiempos verbales organizados según el criterio de la aspectualidad, el español triplica esa cantidad con dieciséis tiempos verbales en total. De esta manera, podemos apreciar que existe un salto cuantitativo considerable. Este fenómeno constituye una dificultad añadida para estos aprendientes que los docentes de ELE deberían tener presente en todo momento. Para apoyar esta idea y también con el fin de presentar de manera clara los tiempos que componen el sistema verbal checo, ofrecemos a continuación una nueva figura, que muestra la conjugación del verbo *ver* (*vidět - uvidět*) en checo:

Aspecto imperfectivo	Aspecto perfectivo
Presente Vidím 'veo'	-
Pasado Viděl jsem 'vi', 'veía', 'he visto'	Pasado Uviděl jsem 'vi', 'he visto'
Futuro Budu vidět 'veré', 'estaré viendo'	Futuro Uvidím 'veré', 'habré visto'

FIGURA 6. Tiempos verbales del checo

De nuevo, al igual que sucede con el sistema verbal ruso, cuando nos disponemos a analizar la figura, la principal característica que salta a la vista es la división aspectual imperfectivo / perfectivo. En efecto, como venimos afirmando en apartados anteriores, la noción de aspecto resulta esencial para comprender los sistemas verbales de las lenguas eslavas en general y del checo y el ruso en particular. Este concepto goza de una importancia tal que se convierte en el criterio que organiza los tiempos verbales checos, tal y como podemos ver en la figura. Por el contrario, en el sistema verbal español, aunque el aspecto está presente, lo cierto es que aparece de una forma menos explícita. De hecho, podríamos señalar este hecho como la raíz de muchas de las dificultades que los aprendientes checohablantes encuentran durante el proceso de aprendizaje de español.

El segundo aspecto llamativo en la organización del sistema verbal checo es la subdivisión que podemos encontrar dentro de cada uno de los grupos aspectuales. En checo, al igual que en ruso, casi cada verbo que podemos encontrar en el sistema cuenta con dos

infinitivos diferentes que suelen aparecer de la siguiente manera: infinitivo imperfectivo + infinitivo perfectivo. Así, partiendo del ejemplo en la figura, el verbo *ver* tiene dos infinitivos: *vidět - uvidět*. En checo, este concepto resulta especialmente importante ya que los infinitivos constituyen la raíz con la cual formaremos los tiempos verbales que se encuadran dentro de cada aspecto. En otras palabras, el infinitivo imperfectivo es la base para la creación de los tiempos imperfectivos (presente, pasado y futuro), de la misma forma que el infinitivo perfectivo servirá como raíz a los tiempos perfectivos (pasado y futuro). De igual manera, podemos concluir que, además de servir como base para crear los tiempos verbales, los infinitivos checos “regalan” sus particularidades aspectuales a los tiempos que forman. Así, observamos rasgos como la iteración en el presente, pasado y futuro imperfectivos, mientras que el pasado y futuro perfectivos son usados para expresar acciones puntuales, incoativas o ya realizadas.

Finalmente, resulta conveniente mencionar las parejas de tiempos verbales que se forman dentro del sistema checo. En este caso, nos referimos a la oposición pasado imperfectivo / pasado perfectivo y futuro imperfectivo / futuro perfectivo. Por el contrario, no sucede lo mismo con el presente, que se expresa a través de un único tiempo verbal que se encuadra dentro del aspecto imperfectivo. Podemos explicar este fenómeno recurriendo de nuevo a la división aspectual, ya que las características inherentes del tiempo de presente impiden que este tenga su variante perfectiva y que muestre valores como la puntualidad o la conclusividad.

Tal y como viene sucediendo con el español y el ruso, en el caso del checo prestaremos especial atención a los tiempos de pasado, que constituyen una pieza central del análisis que llevaremos a cabo posteriormente. Además, también trataremos en mayor profundidad el fenómeno de la prefijación, que resulta de gran importancia para comprender la división aspectual en checo.

Pasado imperfectivo y pasado perfectivo

Como se ha indicado previamente, el valor que se atribuye a los tiempos de pasado en checo está estrechamente relacionado con el aspecto verbal al que pertenecen. En otras palabras, los tiempos verbales de pasado “heredan” las características del aspecto verbal del

infinitivo a partir del cual han sido creados. Así, el pasado imperfectivo se usa principalmente para describir acciones durativas o iterativas que tienen lugar con anterioridad al momento de habla, mientras que el pasado perfectivo está limitado a acciones puntuales, incoativas, resultativas, etc. Para ilustrar esta idea, analicemos los siguientes ejemplos:

(12) V dětství jsem každý den volal své babičce.
en infancia soy cada día llamar.PAS.IMPERF mío.1SG.DAT abuela
'Durante mi infancia, llamaba a mi abuela cada día'

(13) Včera jsem snědl celý dort.
ayer soy comer.PAS.PERF entera tarta
'Ayer me comí una tarta entera'

El verbo principal en (12), *volat* ('llamar'), aparece conjugado en pasado imperfectivo. No obstante, la selección temporal en este caso depende en gran medida de las intenciones del hablante. El uso del pasado imperfectivo, tal y como aparece en (12), indica que el deseo del hablante es enfatizar el carácter iterativo de la acción expresada a través del verbo *volat*. Sin embargo, de haber utilizado la variante perfectivo, *zavolat*, la frase continuaría siendo gramatical, pero el significado habría cambiado. En lugar de hacer referencia a una acción repetida en el pasado, destacamos una serie de acciones que se consideran cortas y terminadas.

Por otro lado, en (13) usamos la forma de pasado perfectiva del verbo *sníst* ('comerse'), que junto con el complemento temporal *včera* ('ayer') no deja lugar a dudas sobre el carácter télico de la acción.

El uso de los prefijos: la aspectualidad y el modo de la acción

El uso de los prefijos verbales para crear variantes perfectivas está ampliamente extendido en el conjunto de las lenguas eslavas y el checo no es una excepción. Para ilustrar este fenómeno, recurramos de nuevo al verbo *ver* en checo: *vidět* - *uvidět*. Aquí podemos apreciar que la base para ambos infinitivos es la misma '*vidět*', mientras que el elemento

diferenciador es el prefijo *u-* que se ha añadido a la forma imperfectiva para crear la variante perfectiva. Pese a que existen otros mecanismos de perfectivación, los prefijos constituyen una opción muy productiva y unos de los métodos más utilizados.

Sin embargo, la función de los prefijos no se limita únicamente a la modificación del aspecto verbal, sino que además indican el modo de la acción. De esta manera, la gramática checa tradicional divide los prefijos en dos clases: los que introducen un matiz semántico y aquellos cuya función se limita únicamente a modificar el aspecto verbal. No obstante, esta teoría es rechazada entre los autores checos en la actualidad, dado que se considera que no existen prefijos que marquen tan solo el aspecto verbal sin aportar una carga semántica complementaria (Krejčová y Krejčová, 2004).

Podemos encontrar una gran variedad de ejemplos en la lengua checa para ilustrar esta idea, como los verbos de movimiento, que se valen de los prefijos para introducir un significado tan importante como la dirección de la acción. Otro caso es el del verbo escribir *psát* (infinitivo imperfectivo) que puede combinarse con al menos catorce prefijos diferentes. En todos los casos, estos prefijos modifican el aspecto verbal, de imperfectivo a perfectivo, y además introducen diferentes matices semánticos. A continuación, ofrecemos algunos de ellos (Krejčová y Krejčová, 2004):

- *Dopsát* (prefijo *do-*): significa ‘cumplimentar’ y, además, enfatiza el hecho de que una acción ha terminado.
- *Opsát* (prefijo *o-*): con el significado de ‘copiar’.
- *Upsát* (prefijo *u-*): ‘escribir en exceso hasta hartarse de ello’.
- *Přepsát* (prefijo *pře-*): ‘pasar a limpio’.
- *Zapsát* (prefijo *za-*): ‘apuntar’ o ‘anotar’.

De esta manera, podemos comprobar que los prefijos constituyen, en efecto, una herramienta muy productiva que modifica el aspecto verbal e introduce matices semánticos que pueden ser más o menos sutiles (véase la diferencia de significado entre *upsát* y *zapsát*). Por lo tanto, se trata de un mecanismo a través del cual podemos transmitir una gran variedad de significados. De hecho, junto con otros adverbios y estructuras, en muchas ocasiones se utilizan para traducir numerosas perífrasis verbales del español al checo (Krejčová y Krejčová, 2004).

Finalmente, es importante mencionar la existencia de una serie de verbos biaspectuales, es decir, verbos que utilizan una única forma de infinitivo para formar los tiempos verbales que completan el paradigma checo. En estos casos, contamos con una misma raíz para los tiempos perfectivos e imperfectivos. Cuando esto ocurre, para diferenciar los distintos tiempos recurrimos tanto al contexto de la oración (las palabras que rodean a la forma verbal) como al contexto externo (la situación comunicativa en la que podemos ubicar la intervención).

2. ESTUDIO CON APRENDIENTES RUSOHABLANTES

Como hemos señalado en los apartados anteriores, de todos los elementos que conforman los sistemas verbales ruso y español, en el presente trabajo analizaremos únicamente los tiempos de pasado (todos los existentes en la lengua rusa y solo algunos de los que pueden utilizarse en español). Sin embargo, antes de continuar, resulta conveniente aportar una breve explicación sobre las razones que han motivado esta acotación.

Ya hemos podido comprobar que mientras que en la lengua rusa contamos con dos únicos tiempos que expresan anterioridad al momento del habla, en español, tan solo en el modo indicativo, nos encontramos con cinco tiempos cuyo valor principal se asocia con hechos pasados. En efecto, los tiempos de pasado son mayoría en el modo indicativo en español y, por ello, las diferencias entre estos en ocasiones pueden llegar a ser bastante sutiles incluso para los propios nativos. En el caso de los aprendientes rusohablantes, a causa de las diferencias ya mencionadas respecto a la gramaticalización del tiempo en ambas lenguas, resulta esencial prestar una especial atención a estos tiempos y a su aprendizaje en el aula.

Dentro de los tiempos de pasado en español, hemos acotado aún más el objeto de nuestro estudio para centrarnos únicamente en los tres tiempos que ya han sido analizados previamente: el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Los motivos de esta delimitación ya se esbozaron con anterioridad y pueden resumirse en que estos tres tiempos constituyen los principales mecanismos de la lengua española para expresar hechos pasados y es en ellos donde más claramente se pueden detectar las diferencias aspectuales que hemos venido tratando a lo largo de este estudio

entre el español y el ruso. Además, como ya se ha indicado, los tiempos del condicional (*cantaría y habría cantado*) se usan con mucha mayor frecuencia en sus usos de conjetura (*Serían las diez*) e hipótesis (*Me comería una pizza entera*) que en sus usos primarios como tiempos de pasado (*Dijo que llegaría ayer*).

Para terminar, es conveniente señalar que estos tres tiempos constituyen una de las mayores dificultades para los aprendientes rusohablantes de español. Más adelante, con los resultados del cuestionario, veremos cómo, en el caso de que no se les preste la atención necesaria o sean introducidos utilizando una metodología poco adecuada o no enfocada a este tipo de aprendientes, surgen errores que tienden a fosilizarse y que aparecen en la producción de hablantes cuyo nivel en la lengua es alto y que han estado expuestos a ella durante más de dos décadas.

2. 1. Metodología

Con el objetivo de recabar la mayor cantidad de información posible, así como de muestras reales, hemos creado un cuestionario (disponible en el Anexo I) que posteriormente se ha difundido entre aquellos aprendientes del español que reunían unos determinados requisitos:

1. Tener el ruso como lengua materna (no es necesario que sea la única, pero sí al menos una de ellas).
2. Estar alfabetizados en este idioma.

Este último punto, en cuanto a la alfabetización, es relevante para nuestra encuesta por diversos motivos. Tras la caída de la Unión Soviética, en muchos de los países afectados, como Ucrania, comenzó a florecer un sentimiento nacionalista que se enfrentó a todo lo que representaba Rusia. Por esta razón, existen actualmente hablantes en distintos países que tienen el ruso como lengua materna pero no están alfabetizados en ella, ya que este idioma ha sido eliminado de la administración y las escuelas. Además, en el cuestionario difundido se ha incluido una pregunta escrita en ruso.

La metodología empleada para la obtención de la información se ha basado casi exclusivamente en la traducción, tanto inversa (del español al ruso, en la mayoría de las

ocasiones), como directa (del ruso al español, en una de las preguntas). Asimismo, este procedimiento se ha combinado con una actividad de reflexión metalingüística que explicaremos posteriormente.

El primer apartado del cuestionario tiene como objetivo obtener de los encuestados información de carácter personal y relacionada con el proceso de aprendizaje del español (años de estudio, centro, nivel, etc.). Estos datos serán útiles para, más adelante, realizar un análisis de los errores encontrados.

La segunda sección pone en contraste los valores primarios de dos de los tres tiempos verbales en los que se centra el presente estudio: el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Así, se ofrecen tres frases (dos con verbos en pretérito perfecto compuesto y una con pretérito perfecto simple) y se le pide al encuestado que las traduzca al ruso:

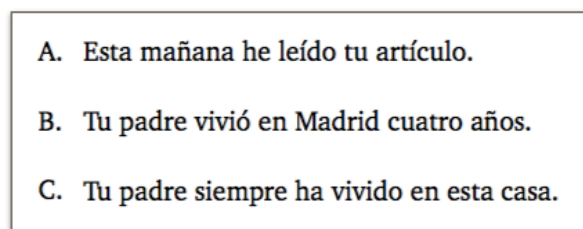
- 
- A. Esta mañana he leído tu artículo.
 - B. Tu padre vivió en Madrid cuatro años.
 - C. Tu padre siempre ha vivido en esta casa.

FIGURA 7. Preguntas del cuestionario (sección II)

Consideramos que este primer ejercicio es muy útil, ya que el contraste entre estos dos tiempos de pasado suele ser un escollo no solo para los aprendientes rusohablantes, sino para todos alumnos de español como lengua extranjera en general. Acto seguido, se lleva a cabo la ya mencionada actividad de reflexión metalingüística en la que los aprendientes deben clasificar las frases anteriores en dos categorías: proceso / no proceso y acción terminada / no terminada. Con esta pregunta pretendemos determinar en qué medida los hablantes son conscientes de las diferencias aspectuales entre el español y el ruso en lo que respecta a la configuración del tiempo en ambos sistemas verbales.

Por su parte, la tercera sección del cuestionario se centra en el pretérito imperfecto y sus usos primarios. Para ello, ofrecemos a los aprendientes dos frases, una en español y otra en ruso, que deberán traducir:

A. Mientras entraba en casa, sonó el teléfono.

B. Вчера мне было так жарко дома, что я решила пойти прогуляться. Я гуляла весь день.

FIGURA 8. Preguntas del cuestionario (sección III)

A continuación, procederemos a analizar con mayor detenimiento la oración B de esta sección, en ruso:

- (14) Вчера мне было так жарко дома, что я решила пойти прогуляться. Я
ayer me era tan calor en casa que yo decidí ir pasear yo
гуляла весь день.
pasear.PAS.IMPERF. todo día
‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando /
Paseé todo el día’

Esta frase constituye un ejemplo ideal para mostrar las diferencias en la configuración del tiempo en ambas lenguas. Aquí se puede apreciar claramente cómo el factor de telicidad es más importante que el de duratividad en el sistema verbal español, mientras que en ruso la situación es la contraria. Por este motivo, hemos considerado que este ejemplo resulta muy útil para determinar hasta qué punto los aprendientes rusohablantes han interiorizado los principales usos de los tiempos verbales en español y si son conscientes de las diferencias entre estos y los de su lengua materna.

Por último, el apartado final engloba distintos ejemplos en los que los tres tiempos verbales ya mencionados se usan con sus valores adicionales. Por este motivo, consideramos que esta cuarta sección del cuestionario está más enfocada a aquellos hablantes de español como lengua extranjera que posean un nivel alto. Los ejemplos que los aprendientes deben traducir son los siguientes:

- A. ¡Ya lo han atrapado! (lo dices mientras ves una película en la que unos policías persiguen a un ladrón y crees que están a punto de atraparlo)
- B.
- Disculpe, quería entregar estos documentos. ¿Aún es posible?
 - Verá, el plazo finalizaba ayer, pero han decidido ampliarlo dos semanas.
- C. En mi sueño, yo iba en un crucero por el mar y tú eras el capitán del barco. De repente, me caí al agua y mientras intentaba nadar vi una sirena.

FIGURA 9. Preguntas del cuestionario (sección IV)

La frase A de este apartado está construida con el verbo en pretérito perfecto compuesto y muestra el valor adicional que se relaciona con un futuro inminente. El principal objetivo de este ejemplo es comprobar si, en efecto, los aprendientes son o no capaces de reconocer el valor de futuro que expresa este tiempo verbal en español en determinados contextos.

La frase B analiza dos de los valores secundarios del pretérito imperfecto en español: la expresión de cortesía y de una previsión frustrada. Para terminar, en la última frase aparece el pretérito imperfecto con otro valor de sus valores secundarios, esto es, la narración de escenarios imaginarios (sueños, cuentos, etc.). En este caso concreto, la lengua rusa traslada el eje de la acción a este escenario imaginario y, como resultado, la narración de la situación se lleva a cabo utilizando un presente ficticio (Mañas, 2011).

2. 2. Análisis de resultados

A continuación, llevaremos a cabo el análisis de los resultados relativos a los distintos apartados recogidos en el cuestionario. En total, se han obtenido 75 respuestas que se corresponden, como veremos más adelante, con los distintos niveles establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia*.

El primer apartado del cuestionario difundido engloba distintas preguntas destinadas a recabar información personal de los hablantes que pueda ser de utilidad a la hora de

intentar extraer conclusiones sobre los fenómenos más relevantes que aparezcan reflejados en las actividades. En cuanto a la variable género, el 84 % de los encuestados son mujeres, frente al 16 % de hombres³. Aun no siendo un dato que pueda influir significativamente en las decisiones gramaticales que analizaremos, esta información viene a confirmar la tendencia actual de una mayor presencia de mujeres en el ámbito del aprendizaje de lenguas extranjeras en general.

En lo que respecta a la edad de los participantes, los datos muestran la curva prototípica y esperable en este tipo de trabajos: la mayoría de las respuestas se concentran en la franja que va de los 20 a los 29 años, mientras que en las franjas que van de los 15 a los 19 y de los 30 a los 49 años observamos muy pocas respuestas. Por otro lado, al analizar los datos obtenidos sobre la nacionalidad, veremos que 60 de los 75 encuestados provienen de Rusia y tan solo 15 son originarios de otros países en los que parte de la población aún tiene el ruso como lengua materna (Armenia, Bielorrusia, Ucrania, Kazajistán y Azerbaiyán). Esto último explica que un porcentaje de los encuestados tenga otras lenguas maternas, aparte del ruso, tales como kazajo, azerí, ucraniano, armenio y bielorruso, además de lenguas habladas en distintos grupos étnicos que residen en el territorio de la Federación Rusa, como el tártaro y el udmurto.

Asimismo, la gran mayoría de los encuestados han aprendido la L2 en su país de origen y tan solo un porcentaje muy bajo ha combinado esta educación con estancias en algún país hispanohablante. En relación con los años de estudio de español, las respuestas no se alejan de lo que cabría esperar en un principio, puesto que, en términos generales, el tiempo de aprendizaje de la lengua aumenta conforme lo hace el nivel de los aprendientes.

Por último, en lo que respecta al manejo del idioma, se han recopilado respuestas que se encuadran dentro de los seis niveles de dominio establecidos por el *Marco Común Europeo de Referencia*:

³ Concretamente, se han obtenido respuestas de 63 mujeres y 12 hombres.

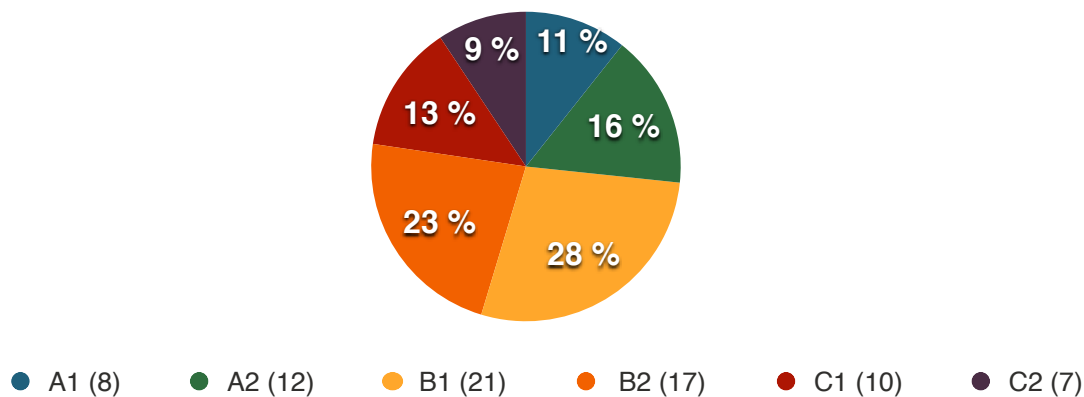


FIGURA 10. Porcentajes relativos al nivel de los encuestados según el MCERL

En la gráfica anterior, junto a cada nivel, podemos observar el número concreto de respuestas obtenidas. Al analizar los datos, vemos que en este caso nos encontramos con la curva característica en la enseñanza de idiomas. Así, tenemos un porcentaje menor de hablantes en los niveles extremos (A1 y C2) y, por el contrario, en los niveles A2 y B1 este número aumenta. Finalmente, el porcentaje comienza a decrecer en el nivel B2.

2. 2. 1. Alternancia pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto

Para examinar las respuestas obtenidas en este apartado, comenzaremos estableciendo una división entre los hablantes de niveles A1, A2 y B1, por un lado, y B2, C1 y C2, por otro, lo que nos permitirá extraer conclusiones posteriormente. Como ya se ha indicado, en esta sección del cuestionario encontramos tres frases en español que los encuestados deben traducir al ruso seguidas por una serie de preguntas que suponen una reflexión metalingüística. La primera de las frases es (15), en la que el pretérito perfecto compuesto en español expresa un intervalo de tiempo no terminado:

(15) Esta mañana he leído tu artículo.

No obstante, como ya quedó establecido en los apartados previos, este uso concreto suele estar sujeto a la interpretación del propio hablante sobre la duración de los intervalos. Por ello, aquí analizaremos las respuestas obtenidas con el objetivo de determinar hasta qué punto los hablantes nativos de ruso son capaces de interpretar matices de significado tan sutiles y cómo lo trasladan a su propia lengua. Los resultados de la traducción de (15) se muestran a continuación:

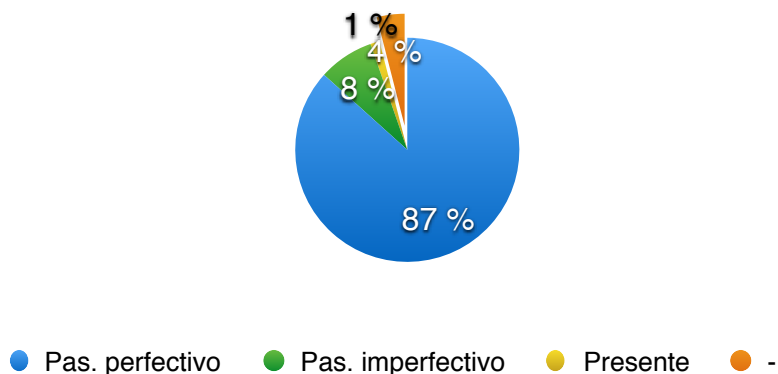


FIGURA 11. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al ruso de *he leído*

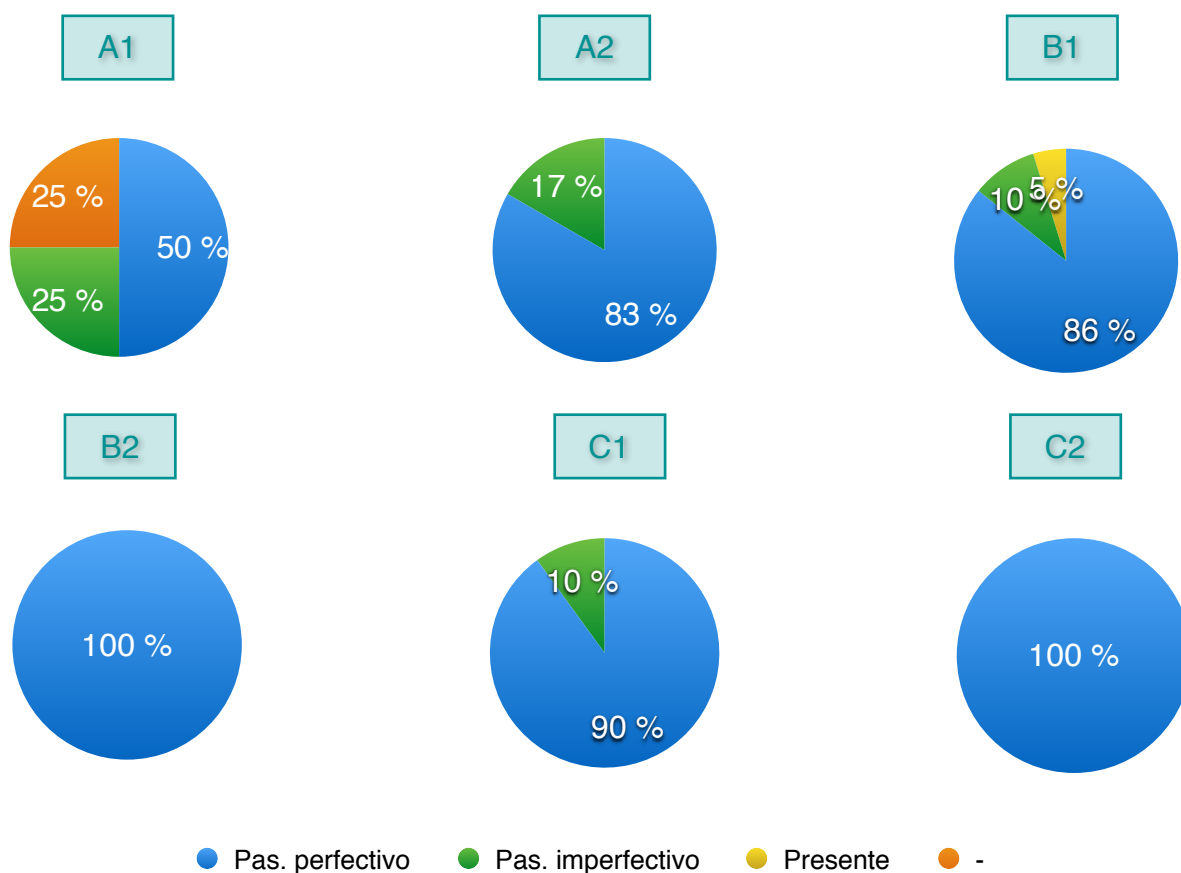


FIGURA 12. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción al ruso de *he leído*

Como puede observarse, en los niveles iniciales la variante perfectiva ha sido la preferencia clara de la gran mayoría de los encuestados. En A1 supone un 50 % de las respuestas obtenidas, en A2 un 83 % y en B1 un 86 %. Claramente, podemos apreciar la tendencia a utilizar un verbo en pasado en el aspecto perfectivo conforme aumenta el nivel de los hablantes. De igual manera, esta situación se extiende a los niveles más avanzados. Así, nos encontramos con que los hablantes de nivel B2 y C2 utilizan en todas las respuestas el aspecto perfectivo y en C1 el uso de este aspecto supone el 90 %.

En conclusión, estos resultados muestran que la opción de pasado perfectivo parece ser una preferencia clara para los aprendientes rusohablantes en este tipo de oraciones. Esto sugiere que para este tipo de hablantes, en principio, no resultaría complejo interpretar el valor del pretérito perfecto compuesto que expresa una acción terminada. No obstante, este tiempo también indicaría que el periodo temporal de la acción no ha terminado o que su influencia continúa hasta el presente. Si bien es cierto que el uso del aspecto perfectivo en ruso conlleva una pérdida de este matiz en el verbo español, realmente se trata de la opción más cercana para poder transmitir en ruso el valor de este tiempo verbal. Finalmente, pese a que encontramos respuestas con verbos en pasado imperfectivo (en los niveles A1, A2, B1 y C1), estas suponen un porcentaje tan bajo que en ningún caso llega a superar el 17 %.

La segunda oración del cuestionario es (16), en la que se muestra el valor primario del pretérito indefinido en español para expresar una acción en un intervalo temporal ya terminado y cuya continuación hasta el presente nunca es posible:

(16) Tu padre vivió en Madrid cuatro años.

A diferencia del ejemplo anterior, en este caso no es posible identificar una preferencia tan clara por un aspecto verbal ruso en concreto, tal y como reflejan los siguientes gráficos por niveles:

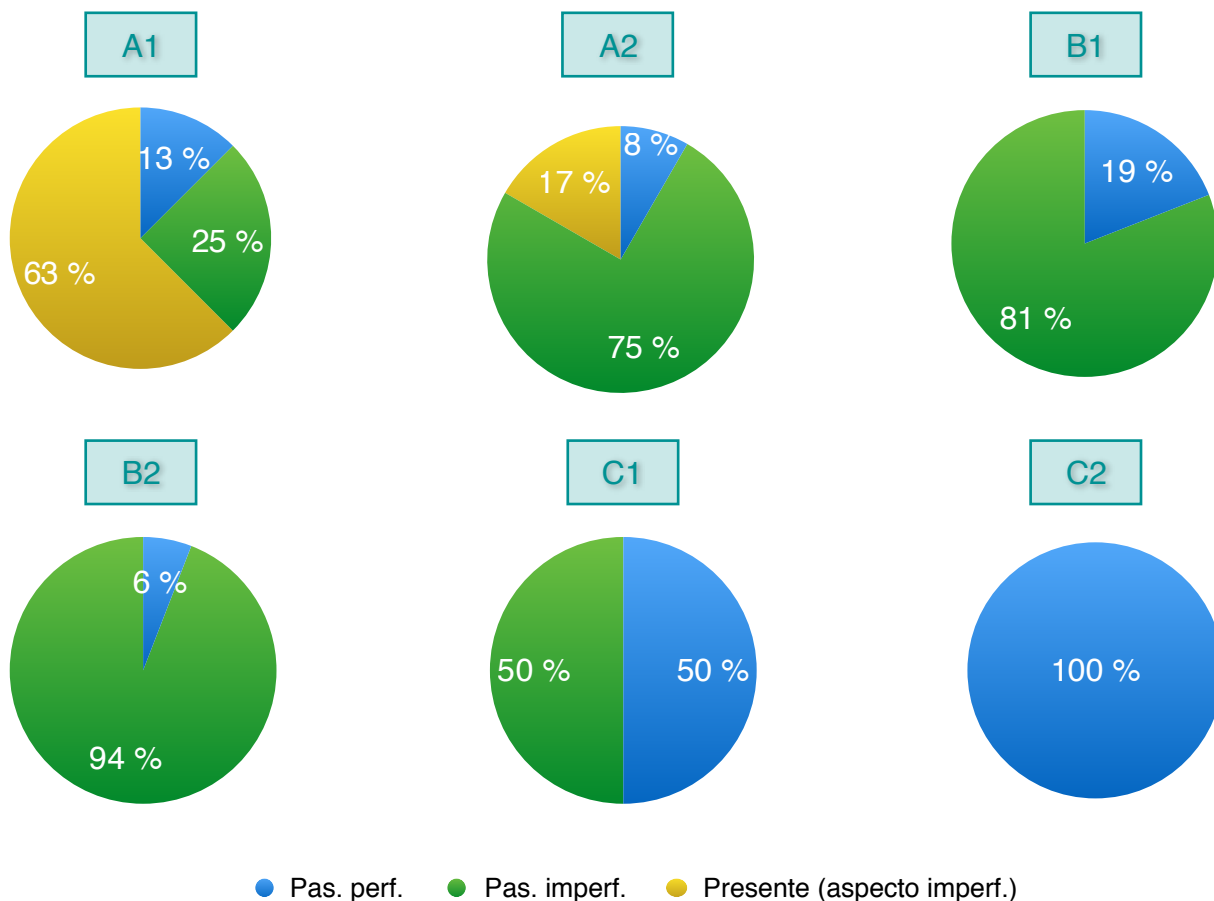


FIGURA 13. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción al ruso de *vivió*

Como podemos observar, dentro de las respuestas de hablantes de niveles iniciales se aprecia claramente una preferencia por el uso del aspecto imperfectivo en ruso, mientras que el aspecto perfectivo muestra solo un porcentaje muy bajo. Por el contrario, al pasar a los niveles avanzados, esta tendencia comienza a invertirse. Así, encontramos que en B2 aún tenemos una mayoría imperfectiva, pero en C1 ambas variantes muestran ya un 50 % de uso y en C2 todos los encuestados han utilizado el pasado perfectivo. La variante de presente solo aparece en los niveles iniciales, en los que se asume que los aprendientes o no han trabajado con los tiempos de pasado o no los dominan aún.

Para tratar de explicar esta alternancia, recurriremos a la información proporcionada en el apartado 3. Previamente se ha mencionado que el aspecto imperfectivo se utiliza para indicar procesos o reiteraciones, mientras que el aspecto perfectivo expresa acciones que son resultativas o puntuales. Dicho esto, dado que el periodo de la acción en español en el ejemplo (16) claramente ha terminado, a priori podría parecer que lo correcto en ruso sería utilizar directamente el pasado perfectivo, expresando un resultado y no un proceso. Siguiendo con este razonamiento, el uso del pasado imperfectivo (mayoritario en los niveles iniciales y en B2) sería incorrecto. Sin embargo, no lo es.

Este ejemplo en concreto nos sirve para mostrar que, si bien en ruso existen patrones que fuerzan la elección de uno u otro aspecto en función del contexto, existen ocasiones en las que esto depende en gran medida de la intención del hablante y de la característica concreta de una acción que desee resaltar. De esta manera, mediante el uso del pasado imperfectivo en ruso para traducir la oración, se hace hincapié en que esa acción se desarrolló como un proceso que, además, puede no haber sido continuo. Por otro lado, el uso del pasado perfectivo expresa el matiz resultativo de esa acción, es decir, podemos ver su principio y su fin y sabemos que se ha desarrollado sin pausas. Por tanto, el uso de ambos aspectos en ruso resulta en un principio correcto.

En relación con esta idea, el mayor problema para un rusohablante reside en que, mientras que en su lengua existen mecanismos para expresar estos matices, en español no es así. Como ya señalamos en apartados anteriores, el sistema verbal español se rige por otros criterios diferentes a los del ruso y, por lo tanto, esto hace que haya ocasiones en las que el uso de dos tiempos verbales de pasado en un mismo contexto sea admisible en ruso pero no en español.

Por todo lo anterior, concluimos que, en cuanto a la interpretación del valor principal del pretérito indefinido en español, los hablantes rusos no tienen grandes dificultades. Pese a ello, esta forma puede resultar compleja a la hora de trasladar el significado de la oración a su propia lengua, ya que en muchas ocasiones deduciríamos información a través del contexto cuando en ruso esta queda implícita en el aspecto verbal.

Haremos un inciso tras esta segunda oración para referirnos a la actividad de reflexión metalingüística que los aprendientes tenían que realizar una vez traducidas las frases de este primer apartado, ya que los resultados apoyan la teoría relativa a la alternancia de aspectos en el ejemplo (16). En la actividad de reflexión, solicitamos a los aprendientes que indiquen qué acciones creen que han terminado y qué acciones opinan que son un proceso. Se trata de un ejercicio que incluso para hablantes nativos puede llegar a resultar complejo, pero que al mismo tiempo es muy útil para determinar hasta qué punto los aprendientes han interiorizado los usos principales de estos tiempos verbales en español.

Volviendo al ejemplo (16), *Tu padre vivió en Madrid cuatro años*, vemos que los encuestados que han respondido con la variante imperfectiva definieron en su mayoría esta acción como un proceso que ya ha terminado. Por el contrario, aquellos aprendientes que han

utilizado la variante perfecta, generalmente, han optado por la opción “no proceso”. Estos resultados pueden explicarse mediante los conceptos de *proceso* (asociado al aspecto imperfectivo) y *matiz resultativo* (relacionado con el aspecto perfecto), ya definidos previamente en esta sección. Así pues, no resulta llamativo que aquellos que hayan utilizado el aspecto imperfectivo, se decanten por señalar que se trata de una acción procesual ya terminada, mientras que los que han elegido la variante perfecta, calificaron la acción como “no proceso”. Sin embargo, si bien en ruso estos matices están claramente diferenciados mediante el uso de tiempos verbales que pertenecen a diferentes categorías aspectuales, en español estos conceptos no son criterios que lleven al uso de un tiempo verbal u otro y, por tanto, no los deducimos de manera explícita a partir de un tiempo verbal. Por ello, los datos sugieren que los encuestados han respondido a esta pregunta basándose en la variante rusa y atribuyendo a un tiempo verbal español matices que no posee.

Para terminar, la última frase que deben traducir en este apartado es (17), donde aparece el pretérito perfecto compuesto expresando una acción que continúa hasta el presente, significado que va reforzado por la presencia del adverbio *siempre*:

(17) Tu padre siempre ha vivido en esta casa.

En este caso, tras analizar las respuestas, solo contamos con dos variantes en lo que respecta al tiempo verbal utilizado en ruso: el presente y el pasado imperfectivo (ambos tiempos pertenecen al aspecto imperfectivo). La primera variante, el presente, aparece únicamente en los niveles iniciales con un porcentaje relativamente bajo y asumimos que esto se debe principalmente a una falta de dominio en los tiempos de pasado del español. Por su parte, el pasado imperfectivo constituye la opción mayoritaria en los niveles iniciales y la única en los niveles más avanzados. A continuación, se muestra la gráfica general con las respuestas unificadas de todos los niveles:

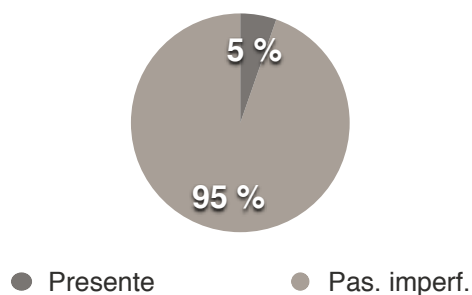


FIGURA 14. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al ruso de *ha vivido*

Como podemos observar a partir de la gráfica, en este caso la variación en cuanto a las respuestas obtenidas ha sido mínima. En este punto, cabe destacar las respuestas proporcionadas por los hablantes de nivel A1 en cuanto al tiempo verbal utilizado en este ejemplo:

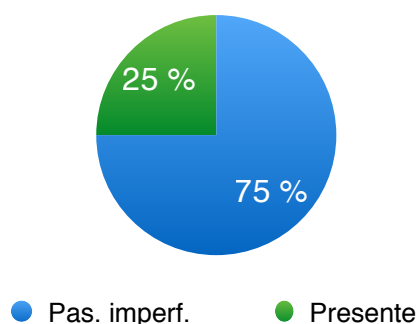


FIGURA 15. Selección del tiempo verbal para la traducción al ruso de *ha vivido* en el nivel A1

Dado que en estos niveles aún no se han introducido los pasados en español, ponemos en duda que la preferencia de los rusohablantes a la hora de traducir el ejemplo (17) utilizando el pasado imperfectivo se deba a una interpretación correcta del significado de este tiempo verbal en español. Parece más sensato afirmar que, al menos en los niveles más iniciales, esta elección ha sido motivada por la presencia del adverbio *siempre*, que obliga al uso del pasado perfecto en ruso.

No obstante, ya sea por la presencia del adverbio o por dominio del idioma, en este ejemplo el valor principal del pretérito perfecto compuesto relativo a un periodo de tiempo inacabado parece estar claro en la mente de los hablantes. Como prueba de ello, ofrecemos a continuación dos gráficas. En la primera de ellas, se mostrada previamente, observamos los ejemplos que componen este apartado. Por otro lado, la segunda figura muestra la opinión de los hablantes sobre si las acciones expresadas en estas frases han terminado o no:

- A. Esta mañana he leído tu artículo.
- B. Tu padre vivió en Madrid cuatro años.
- C. Tu padre siempre ha vivido en esta casa.

FIGURA 6. Preguntas del cuestionario (sección II)

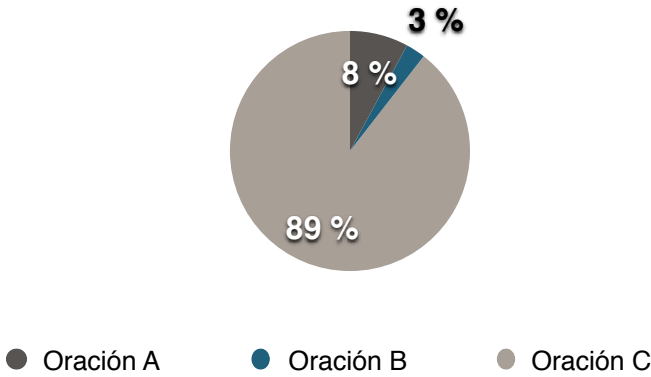


FIGURA 16. Interpretación tética de los ejemplos del cuestionario

En definitiva, parece que, si bien en muchas ocasiones las traducciones al ruso han logrado transmitir de forma relativamente exitosa el significado de las formas verbales en español, a veces resulta complejo determinar en qué medida esto se debe a un conocimiento de los matices que expresan determinados tiempos verbales en español y no a la influencia que ejercen otros componentes de la frase como *esta mañana* en (15) y *siempre* en (17). La actividad planteada de reflexión metalingüística resulta especialmente útil para analizar la percepción de cada uno de los hablantes sobre una forma verbal concreta en español, para comprender las razones que motivan el uso de un aspecto u otro en ruso y para tratar de determinar el grado de dominio de los valores principales del pretérito indefinido y del pretérito perfecto compuesto por parte de los aprendientes.

2. 2. 2. Alternancia pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple

En esta tercera sección del cuestionario pedimos a los encuestados que lleven a cabo una traducción directa (español-ruso) y otra inversa (ruso-español). El objetivo de este nuevo apartado ha sido comprobar hasta qué punto estos hablantes dominan los valores primarios del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto y la alternancia entre ambos. La

primera frase del cuestionario se recoge en (18), donde el uso del pretérito imperfecto viene motivado principalmente por la presencia de *mientras*:

(18) Mientras entraba en casa, sonó el teléfono.

El pretérito perfecto simple introduce una acción que tiene lugar dentro de la expresada por el verbo en pretérito imperfecto, es decir, el teléfono sonó dentro del intervalo de tiempo en el que se entraba en casa. Antes de analizar las respuestas obtenidas, conviene destacar que, en español, el uso del pretérito perfecto simple en ambas partes de la frase sería válido siempre y cuando sustituyéramos *mientras* por otro nexos que no forzara el uso del pretérito imperfecto. En este caso, además, deberíamos tener en cuenta que el significado global cambiaría y ya no estaríamos ante una acción que se alarga y contiene otra, sino ante dos acciones consecutivas.

En lo que respecta a las traducciones al ruso, se ha prestado especial atención a la capacidad de los aprendientes para transmitir una acción contenida dentro de otra o a si, por el contrario, expresan consecutividad. Los resultados se muestran a continuación:

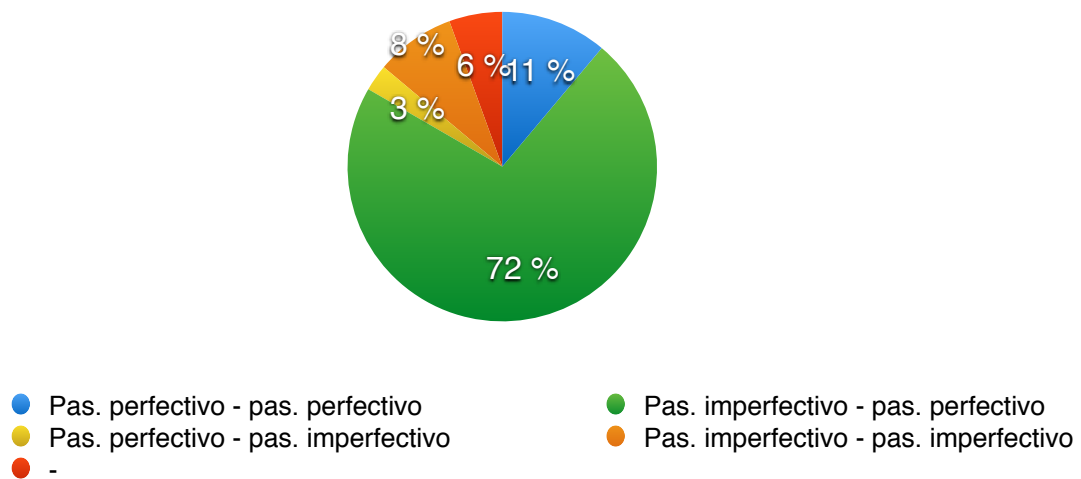


FIGURA 17. Selección general del tiempo verbal ruso para traducir la secuencia *entraba - sonó*

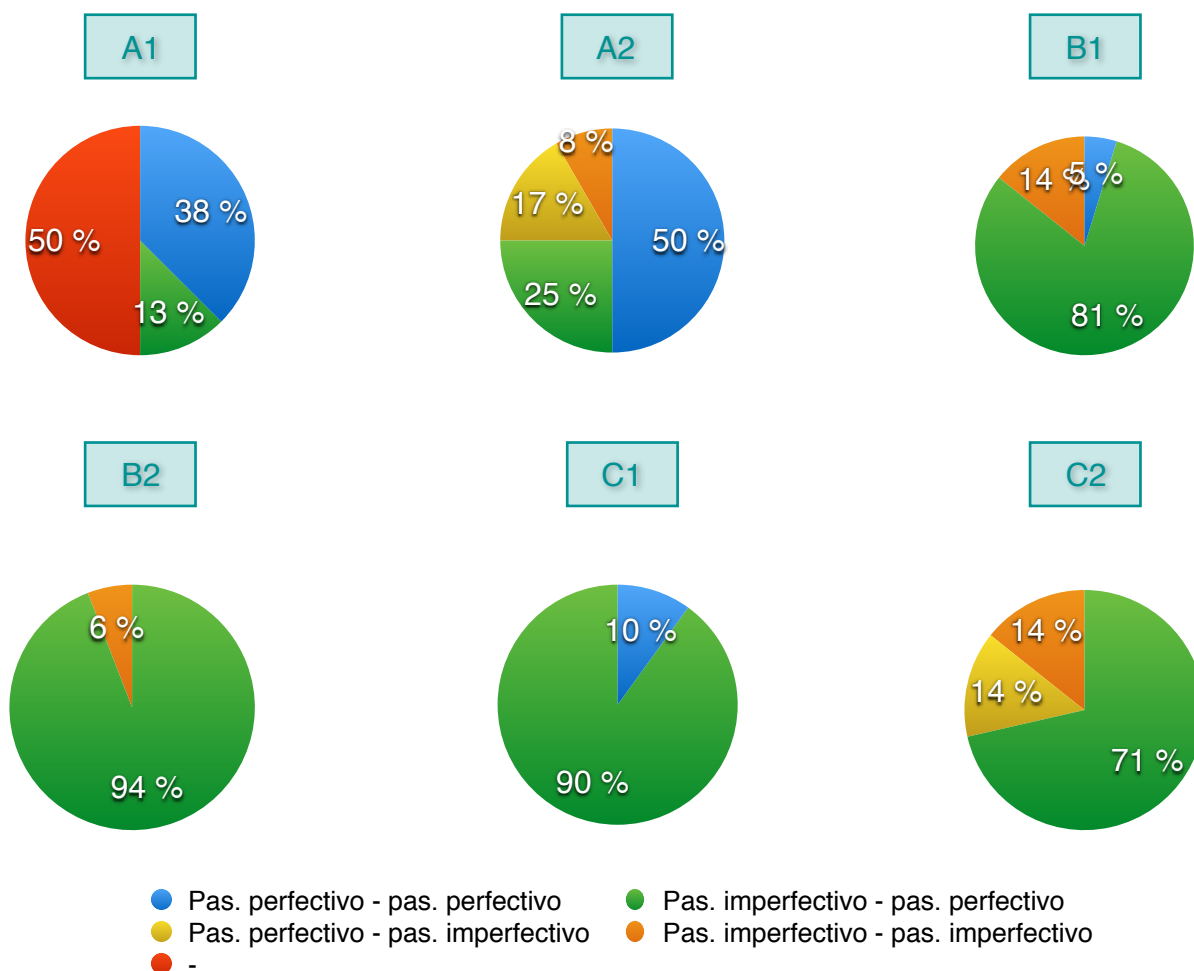


FIGURA 18. Selección por niveles del tiempo verbal ruso para traducir la secuencia *entraba - sonó*

En el caso de las respuestas registradas en los niveles iniciales, encontramos una clara preferencia por la estructura “verbo perfecto en pasado + verbo perfecto en pasado” (que transmite la consecutividad y no el matiz que vemos en este ejemplo en español). De hecho, esta es la estructura dominante en los niveles A. No obstante, al llegar al nivel B1, la tendencia se invierte y en este caso es el esquema “verbo imperfectivo en pasado + verbo perfecto en pasado” el que se impone con una mayoría del 81 %. Esta sería la versión más fiel al significado de la frase en español, pues indica un proceso dentro del cual se inserta una acción puntual.

Esta tendencia continúa en los niveles más avanzados. Así, la opción “verbo imperfectivo en pasado + verbo perfecto en pasado” es la preferida tanto en B2, como en C1 y C2. Este hecho quizá se deba a que los hablantes de niveles más iniciales se han limitado a transmitir un significado aproximado de la frase en español a su lengua materna, quizá incapaces de percibir o trasladar los pequeños matices, mientras que los encuestados

de niveles avanzados ya pueden comprender todas o casi todas las implicaciones del uso de un tiempo u otro en español y, por ello, redactan traducciones transmitiendo matices de significado más sutiles. Por otro lado, hemos obtenido respuestas con otros esquemas diferentes, tales como “verbo perfectivo en pasado + verbo perfectivo en pasado” y “verbo imperfectivo en pasado + verbo imperfectivo en pasado”. Sin embargo, estas opciones tienen un porcentaje más bajo que rara vez supera el 20 %.

Para terminar con este ejemplo, es importante analizar lo sucedido con *mientras*, que en la mayoría de ocasiones ha sido traducido como *cuando*. En ruso, al igual que en español, esta palabra admite tiempos en pasado que expresen acciones puntuales (perfectivas) o procesos (imperfectivos). Esta podría ser la razón que explicara que algunos de los encuestados optasen por traducir el pretérito imperfecto por un verbo en pasado perfectivo, aunque esto conlleve un cambio de significado.

A continuación, recuperaremos el ejemplo (14) para introducir la última frase de este apartado que los encuestados deben traducir, esta vez al español:

- (14) Вчера мне было так жарко дома, что я решила пойти прогуляться. Я
ayer me era tan calor en casa que yo decidí ir pasear yo
гуляла весь день.
pasear.PAS.IMPERF. todo día
‘Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear. Estuve paseando /
Paseé todo el día’

En este ejemplo encontramos dos puntos principales que pueden resultar bastante problemáticos para los alumnos rusohablantes. El primero de ellos es el uso del verbo *быть* (*ser*), biaspectual en ruso, para expresar *tenía*. El otro aspecto más complejo es la segunda parte del ejemplo (*estuve paseando todo el día*) ya que usamos el pretérito indefinido, que estos hablantes suelen asociar con el aspecto perfectivo, para expresar un proceso, una acción durativa, que en ruso transmitiríamos con el aspecto imperfectivo. Es este último caso el que provoca una gran confusión para estos hablantes respecto a la alternancia imperfecto / indefinido. Como vemos con Mañas (2010), dentro de esta alternancia, los principales errores que solemos encontrar con este tipo de hablantes es el uso del pretérito imperfecto en

lugar del pretérito indefinido. A continuación, comprobaremos que esta tendencia se cumple en todos los niveles.

En primer lugar, comenzaremos analizando la traducción del verbo en la secuencia *мне было так жарко* (*tenía tanto calor*). En español, la principal variante como traducción sería el uso del verbo en imperfecto (recurriendo así al valor principal de este tiempo como marco dentro del cual se desarrolla una acción en pretérito indefinido). Así obtendríamos la frase *Ayer tenía tanto calor en casa que decidí salir a pasear*. Por tanto, aquí consideraríamos agramatical el uso del pretérito indefinido.

Las respuestas de los encuestados muestran una amplia mayoría del uso del pretérito imperfecto para transmitir este valor:

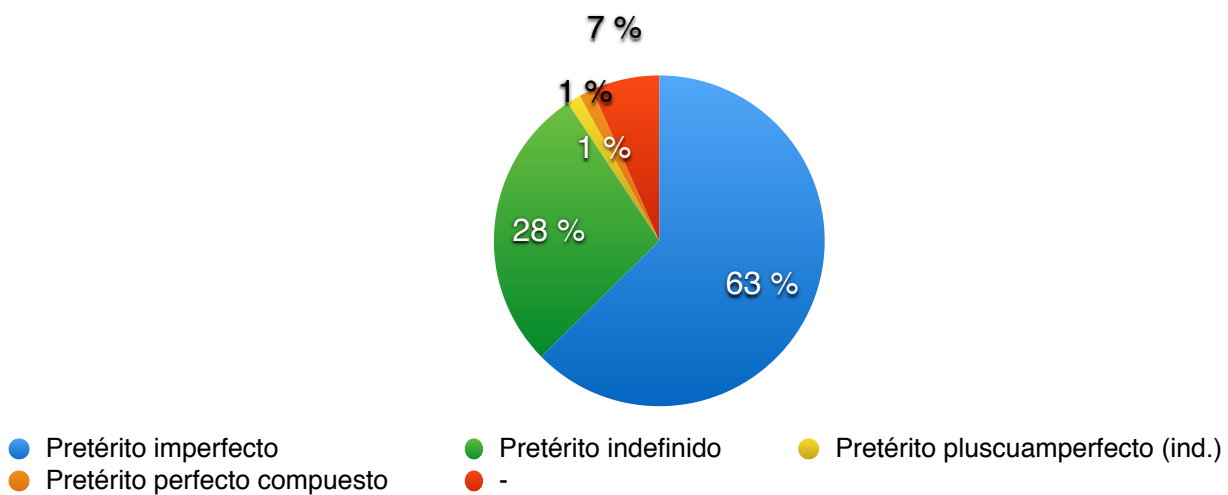


FIGURA 19. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al español de *мне было*

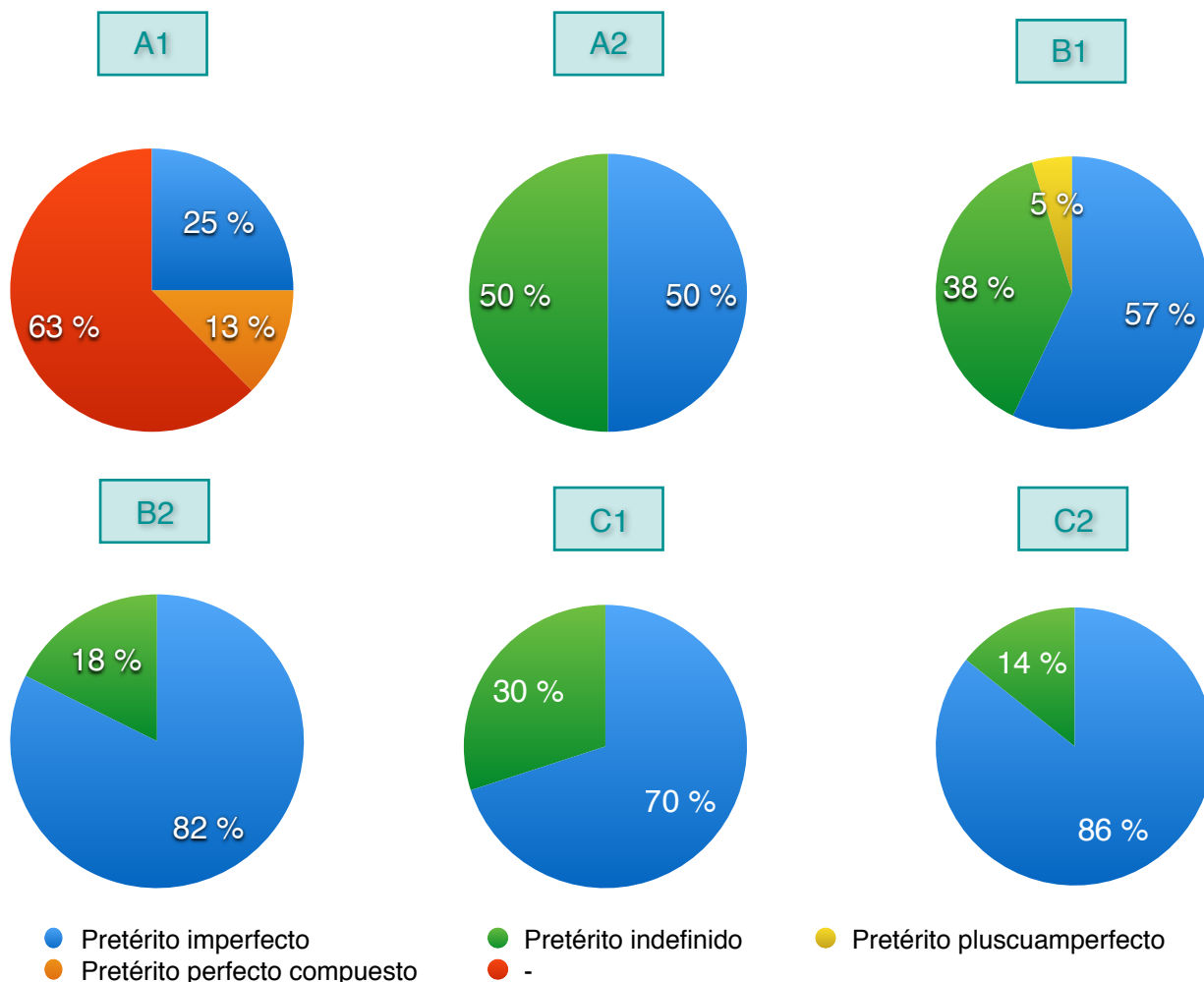


FIGURA 20. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción al español de *мне было*

En efecto, la variante de imperfecto resulta mayoritaria en todos los niveles (salvo en B2, con un 50 % de respuestas en imperfecto y un 50 % en indefinido). No obstante, pese a ser la principal opción escogida por los encuestados, en los niveles iniciales podemos observar el uso de otros tiempos verbales que, en este contexto, resultarían agramaticales, tales como el pretérito pluscuamperfecto (5 % de las respuestas en B1) y el ya mencionado pretérito indefinido (con un porcentaje relativamente alto en B1, 38 %). Por el contrario, si nos movemos a los niveles avanzados, tan solo encontramos variantes o bien de indefinido o bien de imperfecto (que siempre es mayoritario con un porcentaje de 82, 70 y 86 en B2, C1 y C2 respectivamente).

Estos resultados sugieren que, pese a que los pasados se introducen en el nivel A2, no es hasta el B2 cuando los aprendientes rusohablantes logran interiorizar el valor principal del pretérito imperfecto.

En cuanto a la traducción del verbo *решила* (*decidí*), de nuevo vemos que tan solo existe un tiempo verbal cuyo uso podríamos considerar gramatical: el pretérito indefinido, puesto que estamos transmitiendo una acción puntual que insertamos dentro de otra expresada mediante el pretérito imperfecto. En este caso la gran mayoría de los encuestados (un 80 %) ha sabido interpretar los matices de significado de esta situación y ha elegido el verbo correcto para expresarlos en español: *decidí*. Aunque se registran casos de otros tiempos verbales, como el pretérito imperfecto o el pretérito perfecto compuesto, su porcentaje es muy bajo y se concentra en los niveles A y B, pero no en el C.

Finalmente, llama la atención la confusión de algunos hablantes a la hora de seleccionar la persona que acompaña al verbo. De los 75 cuestionarios, en diez de las respuestas el verbo aparece conjugado en tercera persona del singular (*decidió* o *decidía*), en lugar de la primera del singular. Hemos decidido catalogar estas respuestas como meros errores, quizá debido a la falta de atención, dado que, si bien la frase en español puede tener el sujeto implícito y por tanto ser ambigua, el ejemplo ruso, del que los aprendientes debían partir, contiene la partícula *мне* junto al primer verbo, la cual inequívocamente alude a la primera persona del singular.

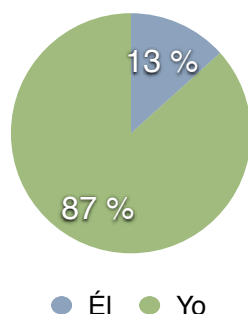
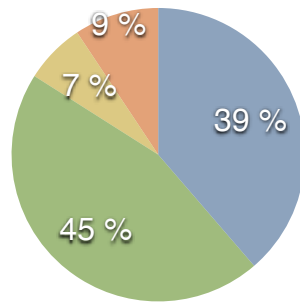


FIGURA 21. Selección a nivel general de la persona para la traducción al español de *решила*

Por último, procederemos a analizar la secuencia *Я гуляла весь день* (*Estuve paseando todo el día*) y las opciones proporcionadas por los alumnos encuestados. Como ya se ha mencionado previamente, este caso suele ser el más problemático para los alumnos rusohablantes. *Я гуляла весь день* designa una acción durativa, que pese a haber terminado, alude a un proceso y se expresa con el aspecto imperfectivo en ruso. El complemento *весь день* (*todo el día*) refuerza esta idea de duratividad y es una razón más para que los rusohablantes se decanten por la variante imperfectiva del verbo. Sin embargo, este es un

punto conflictivo entre ambas lenguas ya que, como se explicó en el marco teórico, si bien el criterio principal para la elección de un aspecto u otro en ruso es la duratividad, en español el criterio dominante sería el de la telicidad. Por tanto, en español esta acción no se podría expresar en imperfecto, pese a alargarse en el tiempo, sino que usaríamos el indefinido, puesto que tanto la acción como el periodo temporal están claramente terminados.

Sin embargo, las respuestas de los encuestados no se asemejan a lo esperado de acuerdo con los valores principales de estos tiempos verbales en español:



● Pretérito indefinido ● Pretérito imperfecto ● Pretérito perfecto compuesto ● -

FIGURA 22. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al español de *гуляла*

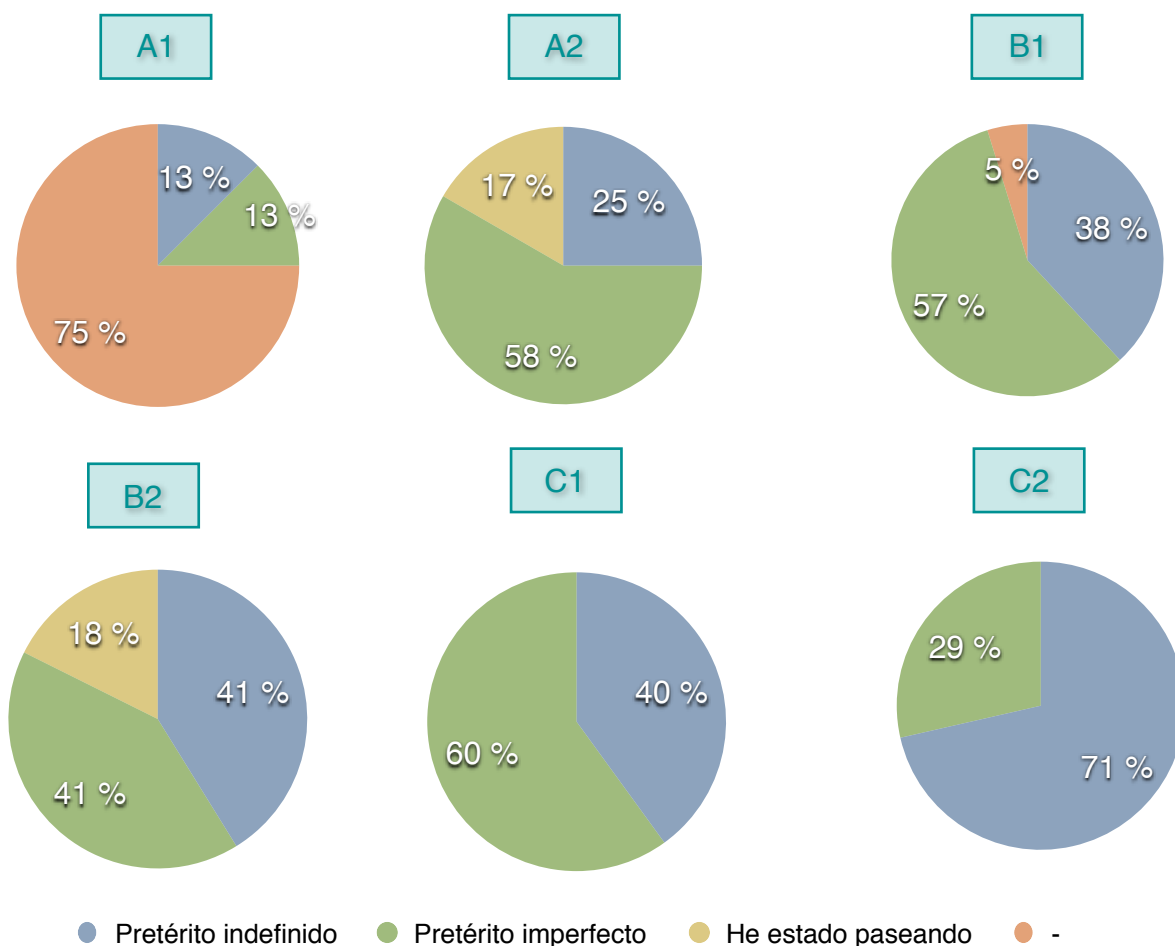


FIGURA 23. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción al español de гуляла

Con este gráfico podemos observar que la opción mayoritaria es, en efecto, el pretérito imperfecto, agramatical en este caso. Esta idea se acentúa en los niveles iniciales, puesto que el uso del pretérito imperfecto iguala o supera el 50 %. La opción de pretérito indefinido en algunos niveles ni siquiera supone un tercio de las respuestas (A2) o su porcentaje es relativamente bajo de acuerdo con lo que cabría esperar (un 38 % en B1). Esta tendencia apenas se ve alterada en los niveles avanzados. En B2, el porcentaje es el mismo para ambos tiempos (40 %) y en C1 el pretérito imperfecto supera ampliamente al indefinido (un 60 % frente a un 40 %). Tan solo en C2 esta tendencia se invierte y vemos que, por primera vez, el uso del pretérito indefinido es mayor que el del imperfecto (71 % frente a 29 %).

A modo de conclusión, podemos afirmar que, si bien en un principio puede parecer que los aprendientes rusohablantes han interiorizado el uso de estos tiempos de pasado y sus valores principales, cuando los esquemas de alternancia entran en conflicto con la configuración del tiempo en su propia lengua, la elección se vuelve mucho más compleja. El ejemplo (14) constituye una buena prueba de ello, ya que podemos observar que incluso en

los niveles más avanzados (C1 y C2) y con aquellos aprendientes que llevan más de dos décadas en contacto con la lengua, resulta muy complicado alejarse de la influencia de la lengua materna y seleccionar la opción más gramatical en español. Por ello, consideramos que esta cuestión es de vital importancia para los aprendientes rusohablantes y que los docentes de español que trabajen con este tipo de alumnado deben tenerlo muy en cuenta y prestarle la atención necesaria en clase para evitar que este tipo de errores se fosilicen.

2. 2. 3. Valores secundarios de los tiempos verbales

En este apartado final del cuestionario, analizaremos las respuestas de los encuestados relacionadas con los valores secundarios de los tres tiempos verbales españoles. Al tratarse de usos no principales de estas formas, que en ocasiones son más complejos, su enseñanza es propia de los niveles más avanzados. El primer valor secundario analizado se trata en (19), propio del lenguaje coloquial, donde se usa el pretérito perfecto compuesto para expresar un hecho que resulta tan inminente que recurrimos el pasado para enunciarlo (Borrego *et al*, 2013: 32):

(19) ¡Ya lo han atrapado!

A continuación, procederemos a estudiar las traducciones realizadas por los aprendientes y, basándonos en la versión rusa que han creado, intentaremos determinar hasta qué punto han sido capaces de comprender el valor transmitido en (19):

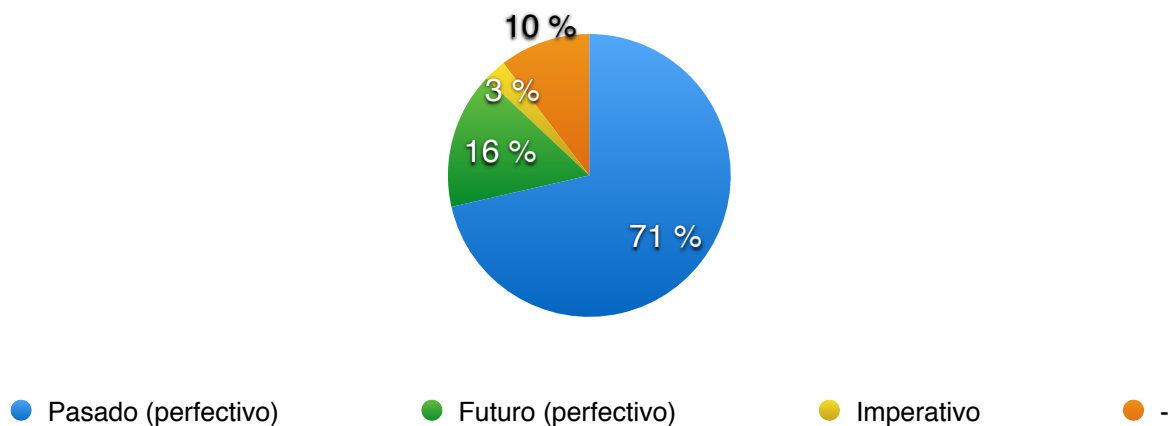


FIGURA 24. Selección a nivel general de la forma verbal para la traducción al ruso de *han atrapado*

Analizada la gráfica, podemos concluir que la gran mayoría de los encuestados se ha decantado por el uso de pasado perfecto en ruso para transmitir este valor secundario del pretérito perfecto compuesto en español. Las variantes restantes consisten en el uso del futuro, también perfecto, el imperativo o la ausencia de respuesta.

En lo que respecta a la opción mayoritaria, el uso de pasado, aun siendo gramatical, esta opción no resulta la más idónea para transmitir el significado de (19) ya que los tiempos de pasado en ruso, ya sean perfectivos o imperfectivos, no transmiten en ningún caso el valor de futuro inminente con el que trabajamos aquí. En algunas de estas respuestas en pasado podemos observar el uso de adverbios como *точно* (*exactamente*), que pese a acercar el significado de la oración en ruso al del ejemplo en español, no logra transmitir el matiz que al que nos referimos aquí.

Tras el pasado perfecto, la siguiente opción por la que más encuestados se han decantado es el uso del futuro perfecto (encontramos al menos una respuesta de este tipo en cada nivel salvo en B1). A diferencia de lo que sucede en el caso anterior, ahora sí podemos observar una correspondencia entre el significado de (19) y de la versión rusa. En efecto, este valor secundario de futuro inminente queda reflejado de manera natural en la lengua rusa mediante el uso de un tiempo de futuro. Cabe destacar que, de las doce respuestas con el futuro perfecto, en tres de ellas observamos el uso de *точно* ('exactamente' o 'definitivamente'), que acerca el significado aún más si cabe al original español.

Como cabía esperar, el grupo de encuestados que no tradujeron esta frase se concentra en los niveles iniciales (seis encuestados en A1 y dos en B1). Finalmente, el uso del imperativo se produce únicamente en dos casos (uno en el nivel A1 y otro en A2). Se trata de un porcentaje poco significativo y, probablemente, su presencia se debe a que el nivel de los encuestados les ha impedido comprender con exactitud el significado de este tiempo verbal o del contexto.

A la luz de estos datos, concluimos que el uso del pasado en la traducción rusa en la mayoría de los casos (un 71 %) sugiere que el valor secundario relacionado con el futuro inminente del pretérito perfecto compuesto en español no ha sido asimilado por gran parte de los encuestados. Este fenómeno no se produce en un único nivel, sino que podemos observarlo de forma generalizada en todos los niveles. Si bien es cierto que se han registrado

traducciones usando el futuro, lo que transmite el valor de (19), estas constituyen un porcentaje muy reducido.

Por tanto, nos encontramos ante otro ejemplo en el que las diferencias en el uso de los tiempos verbales en ruso y en español provoca errores de interpretación, incluso para aquellos hablantes que poseen un alto dominio de la lengua. Aunque es cierto que en este caso se trata de un uso secundario de este tiempo verbal, lo que podría justificar que no se le prestara una especial atención durante la enseñanza del español, es un fenómeno común en el lenguaje coloquial que los aprendientes de niveles avanzados deberían saber reconocer e interpretar correctamente.

El segundo ejemplo del cuestionario, recogido en (20), aborda la expresión de la cortesía y de una previsión frustrada

- (20) - Disculpe, quería entregar estos documentos. ¿Aún es posible?
- Verá, el plazo finalizaba ayer, pero han decidido ampliarlo dos semanas.

El primero de estos usos, el de la cortesía, constituye un valor presente también en la forma rusa de pasado imperfectivo. De hecho, cuando analizamos las formas verbales utilizadas para traducir *quería*, vemos que los porcentajes apoyan esta idea:

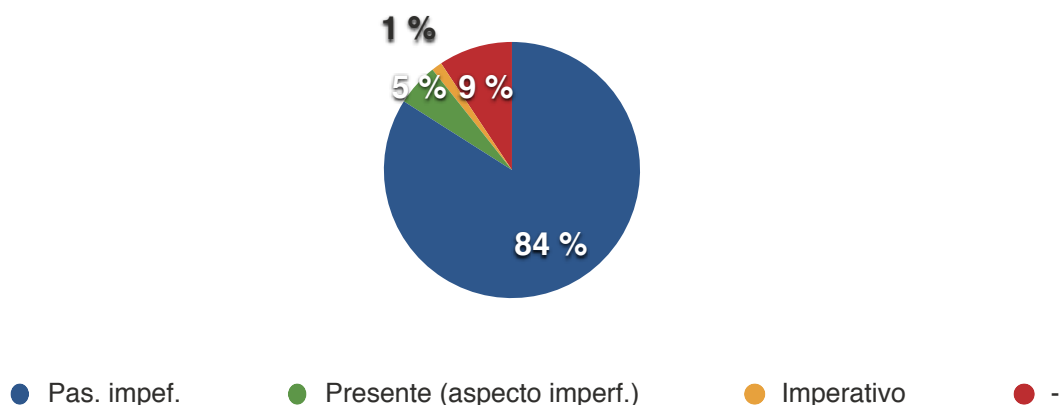


FIGURA 25. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al ruso de *quería*

Por tanto, parece que esta forma no conlleva grandes dificultades en cuanto a su interpretación por parte de los aprendientes rusohablantes. Por otro lado, podemos comprobar que también se han recogido otras variantes: el uso del presente, el modo

imperativo o la ausencia de respuestas. Estas muestras se concentran en particular en los niveles iniciales (A1, A2 y B1) y, como podemos observar en la gráfica, constituyen un porcentaje bajo y poco significativo.

Por otro lado, si pasamos a la segunda parte del ejemplo, comprobamos que el verbo *finalizaba* expresa el segundo valor secundario mencionado previamente, la existencia de una previsión frustrada. En este caso, analizaremos las respuestas estudiando la gráfica general y las de cada uno de los niveles por separado:

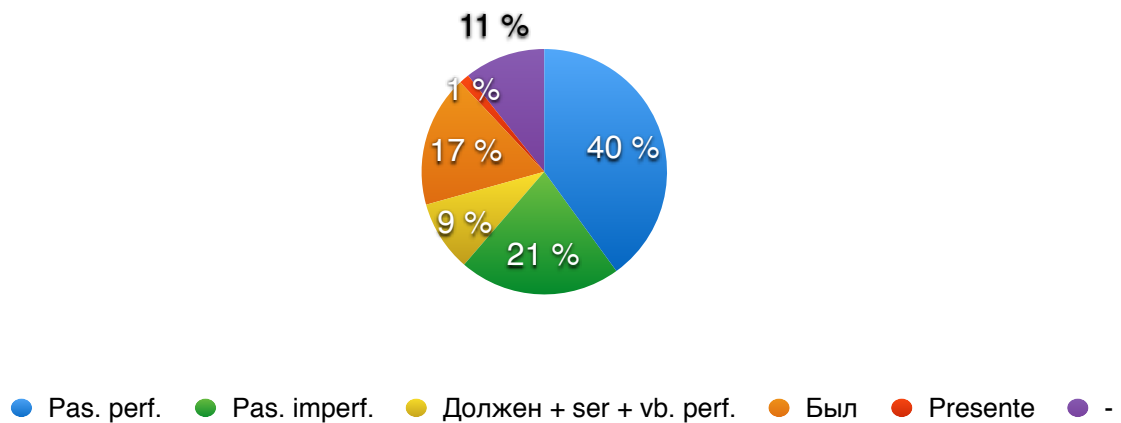


FIGURA 26. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción al ruso de *finalizaba*

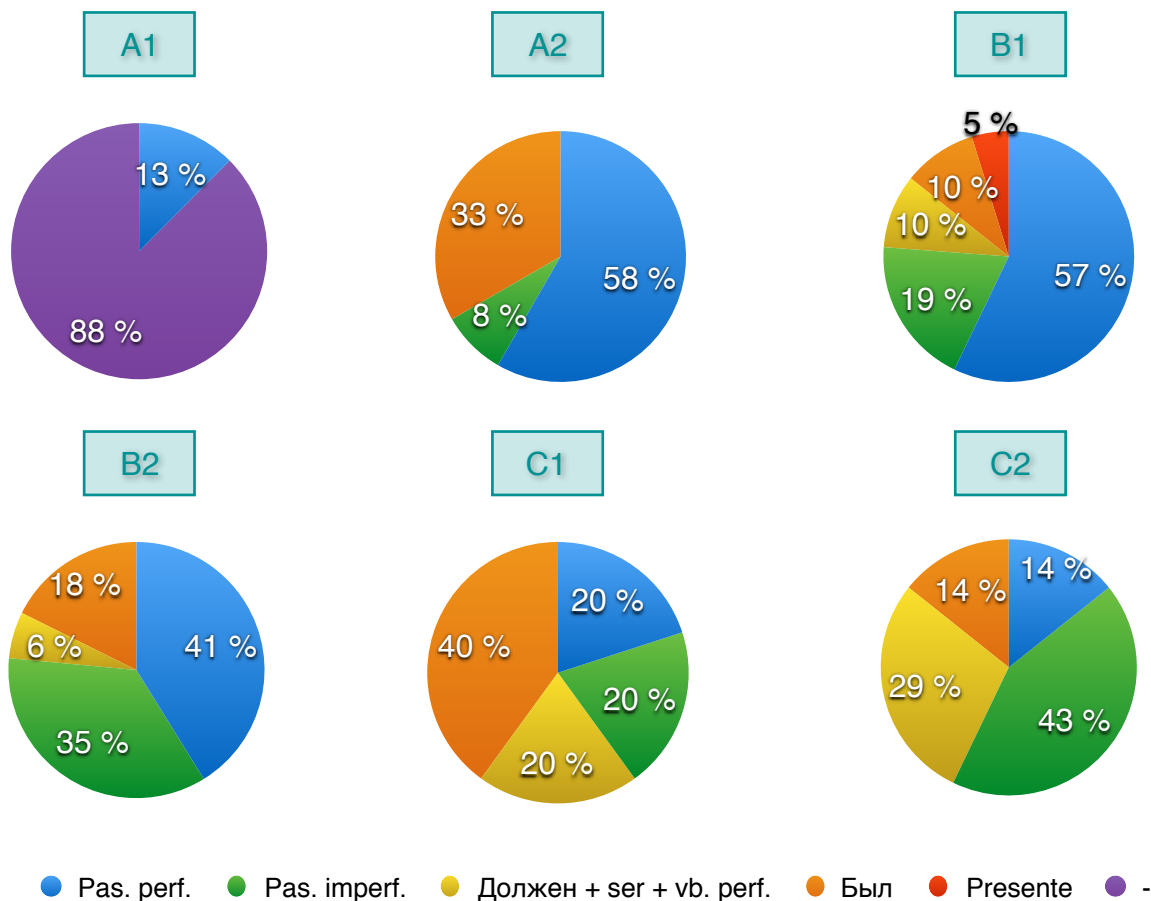


FIGURA 27. Selección del tiempo verbal para la traducción al ruso de *finalizaba*

En los resultados se puede apreciar que no parece existir una preferencia clara por el uso de una forma verbal en concreto. Asimismo, llama la atención el hecho de que, en todos los niveles, encontramos prácticamente las mismas variantes con un porcentaje de uso diferente. A continuación, analizaremos las variantes más usadas y mediante su uso determinaremos hasta qué punto los hablantes han sido capaces de interpretar el valor secundario de este tiempo verbal.

En lo que respecta a los niveles iniciales y B2, la opción mayoritaria ha sido siempre el uso del pasado perfecto ruso. Este aspecto introduce un matiz resultativo, pese a transmitir el significado global del ejemplo, elimina el matiz de una previsión frustrada. Respecto al pasado imperfectivo, vemos que en B2 y C2 su porcentaje aumenta de manera relativamente significativa respecto al resto de niveles. Este hecho podría deberse a que en (20) pese a que el plazo debía terminar ayer, este ha sido ampliado y, por ello, nos encontramos con una acción no terminada, es decir, con una ausencia de resultado que en ruso debe expresarse mediante el pasado imperfectivo. Finalmente, existen otras opciones, el verbo *ser* en pasado (*быть*) o la perífrasis modal “*должен (deber) + verbo ser en pasado + infinitivo*”, que en determinados niveles han alcanzado porcentajes relativamente altos. Cabe

destacar que en estos casos, la frase resultante en ruso ha necesitado una reformulación para que el uso de estas variantes fuese aceptable. Así, en lugar de ser sujeto *el plazo*, obtenemos *la fecha límite*.

En definitiva, basándonos en las respuestas ya analizadas, podemos concluir que los rusohablantes encuestados han sido capaces de extraer el significado que expresan estos valores secundarios en el ejemplo (20) y transmitirlo a su lengua. Por otro lado, es importante señalar que, mientras que el imperfecto de cortesía tiene su equivalente directo en el pasado imperfectivo ruso, no sucede así con el valor del imperfecto que expresa previsiones frustradas, que se pierde en las traducciones rusas. Esta idea viene reforzada por la figura 16, en la que vemos una gran variedad de respuestas aportadas con porcentajes que fluctúan en todos los niveles y que se limitan a transmitir el significado global.

Finalmente, el último ejemplo del cuestionario era el de (21): pretérito imperfecto de escenarios imaginarios en los que se desarrolla la acción (Borrego *et al*, 2013: 36):

- (21) En mi sueño, yo iba en un crucero por el mar y tú eras el capitán del barco.
De repente, me caí al agua y mientras intentaba nadar vi una sirena.

Prestaremos aquí especial atención a los verbos *iba* y *eras*. El imperfecto serviría, pues, para proporcionar un marco en el que describiéramos lo que sucede. Por el contrario, en ruso trasladamos el eje del momento de habla al interior de la narración, es decir, se ubica dentro del sueño y lo relata desde un presente ficticio, como si estuviera sucediendo en el mismo momento en el que se está relatando (Mañas, 2011). Partiendo de esta base, esperaríamos encontrar en las versiones rusas de (21) los verbos *iba* y *eras* en presente. Sin embargo, esto no sucede así. Como prueba de ello, ofrecemos las siguientes gráficas:

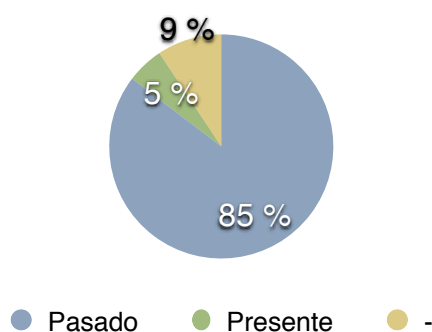


FIGURA 28. Selección a nivel general de los tiempos verbales en ruso para traducir el verbo *iba*

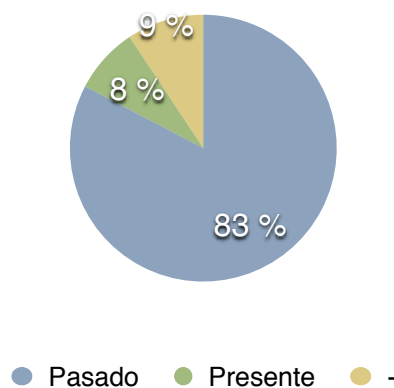


FIGURA 29. Selección a nivel general de los tiempos verbales en ruso para traducir el verbo *eras*

Podemos apreciar que, en ambos casos, una amplia mayoría de los encuestados ha optado por las formas en pasado de estos verbos, lo cual entra en conflicto con lo establecido por Mañas (2011). La razón de esta divergencia podría residir en que los aprendientes encuestados no hayan comprendido el valor de este tiempo verbal dentro de un escenario imaginario, un sueño en este caso. No obstante, lo consideramos poco probable. El complemento mediante el cual iniciamos este ejemplo en español, *en mi sueño*, deja claro el tipo de contexto con el que estamos trabajando. Por su parte, en las variantes rusas, hemos obtenido las traducciones *во (моём / своём) сне / мечте* ('en mi sueño') y *мне (при)снилось* ('tuve un sueño'), que no dejan lugar a dudas sobre el hecho de estar relatando un sueño.

Por tanto, descartamos que los hablantes no hayan comprendido el tipo de situación expresada en (21) y concluimos que los resultados obtenidos de 75 aprendientes contradicen lo hipótesis inicial ya mencionada. El resto de formas verbales en (21) (*me caí, intentaba nadar y vi*) han sido transmitidas al ruso en pasado en todos los casos (pasado imperfectivo o perfectivo en función del carácter de la acción).

3. ESTUDIO CON APRENDIENTES CHECOHABLANTES

Siguiendo el mismo procedimiento que con la lengua rusa, a continuación realizaremos un análisis contrastivo de los tiempos verbales de pasado en checo y en español, basándonos en las respuestas obtenidas en un estudio con aprendientes checohablantes. Concretamente, prestaremos atención a los tiempos de pasado, su uso, sus matices y determinadas dificultades que pueden surgir para el colectivo de aprendientes

checohablantes durante el proceso de aprendizaje y que, de no ser tratadas debidamente por el docente, pueden derivar en errores que se fosilicen.

En lo que respecta a la parte checa, centraremos nuestro estudio en los dos únicos tiempos existentes en el sistema verbal que expresan anterioridad al momento de habla: el pasado imperfectivo y el pasado perfectivo. Al tratarse del único recurso en la lengua checa para aludir a los hechos pasados, el análisis en profundidad de ambos tiempos resulta esencial para este trabajo. Asimismo, su presencia en el estudio se vuelve aún más relevante si tenemos en cuenta que, además de ser los dos únicos tiempos verbales de pasado en checo, estos representan claramente la oposición aspecto imperfectivo / aspecto perfectivo, con las consecuencias semánticas que esto conlleva: acciones iterativas frente a acciones puntuales, acciones que indican un proceso frente a las que son resultativas, etc.

Por su parte, la situación que encontramos en el sistema verbal español es significativamente diferente. De los dieciséis tiempos verbales que lo componen, ocho aluden a hechos pasados y cinco de ellos se encuadran dentro del modo indicativo. Es por ello por lo que ha sido necesario llevar a cabo una acotación y así reducir el objeto de estudio a tres de los principales tiempos verbales de pasado en español: el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto. Si bien es cierto que en español existen otros tiempos verbales además de los de pasado que pueden expresar anterioridad, como el condicional, estos casos representan usos secundarios y, por tanto, limitaremos el estudio a los tres tiempos verbales de pasado ya mencionados con anterioridad.

Finalmente, los tiempos verbales españoles seleccionados para este análisis se corresponden con los del estudio realizado con aprendientes rusohablantes. La principal razón se debe a que, a raíz de las diferencias existentes en la gramaticalización del tiempo en español y en checo, estos tiempos verbales resultan también especialmente complejos para los aprendientes checohablantes. Es esencial tener en cuenta estos aspectos a la hora de diseñar una metodología de enseñanza que esté enfocada en este colectivo concreto.

3. 1. Metodología

En este caso, el análisis contrastivo entre ambas lenguas y la evaluación del conocimiento que poseen los aprendientes checohablantes de particularidades de los tiempos

verbales de pasado en español, se ha llevado a cabo a través de un cuestionario (disponible en el Anexo II) especialmente elaborado para checohablantes y compuesto por cuatro apartados diferentes. El documento se ha difundido entre aprendientes checos de español con diferentes niveles y procedentes tanto de la universidad como de institutos bilingües.

Resulta importante indicar que, pese a que todos los hablantes que han respondido al cuestionario eran nativos de checo, algunos de ellos también lo eran de eslovaco. Estos casos no han sido ni excluidos ni analizados con otros criterios por varias razones que especificamos a continuación:

1. En primer lugar, resulta un fenómeno muy común encontrar a nativos checos que o bien comprendan el eslovaco o bien lo tengan como una de sus lenguas nativas. Los motivos residen en la cercanía histórica, geográfica y cultural que existe entre ambas naciones, lo cual ha contribuido a forjar una estrecha relación que ha unido y aún une a la República Checa y a Eslovaquia.
2. En segundo lugar, el eslovaco en sí mismo no deja de ser otra lengua eslava con unas características muy similares a las del checo y el ruso, por lo que las reflexiones y conclusiones de este estudio podrían aplicarse también fácilmente al colectivo de aprendientes de español cuya lengua nativa es el eslovaco.

En cuanto a la metodología y al carácter de las preguntas y actividades recogidas en el cuestionario, debemos establecer una diferencia respecto al estudio con aprendientes rusohablantes. Mientras que las actividades incluidas en el cuestionario para hablantes de ruso se basaban exclusivamente en la traducción, tanto directa como inversa, el documento distribuido entre los hablantes de checo recoge una gran variedad de actividades que incluye la narración, la creación de diálogos, la traducción y ejercicios de huecos.

En el primer apartado del cuestionario hemos incluido una serie de preguntas (edad, sexo, nivel de español, años de estudio, etc.) cuyo objetivo principal es proporcionar información complementaria que permita reflexionar sobre algunos detalles que puedan ser llamativos en las respuestas obtenidas. Además, permitirán profundizar en el análisis y determinar quizá la causa de errores particulares que podamos encontrar. A continuación, mostramos una de las preguntas de este apartado que a priori puede parecer irrelevante:

● Curso de español:

1 2 3 Grado // 1 2 Máster

FIGURA 30. Pregunta nº6 de la sección I del cuestionario

Como ya se ha indicado previamente, las respuestas se han obtenido en diferentes cursos de la universidad (aproximadamente un 50 %) y del instituto bilingüe (el otro 50 %). La pregunta que aparece en la figura 30 está enfocada a los aprendientes universitarios para que indiquen el curso de español (ya sea de grado o máster) en el estén matriculados. Esta pregunta podría parecer innecesaria, no obstante debido a que los cursos de español en la Universidad de Bohemia del Sur están divididos por niveles de dominio, esta información resulta muy útil para establecer de manera clara el nivel real de los aprendientes universitarios.

Por su parte, la segunda sección del cuestionario consiste en una actividad de creación de un diálogo en el que los aprendientes deben basarse en las palabras o estructuras dadas:

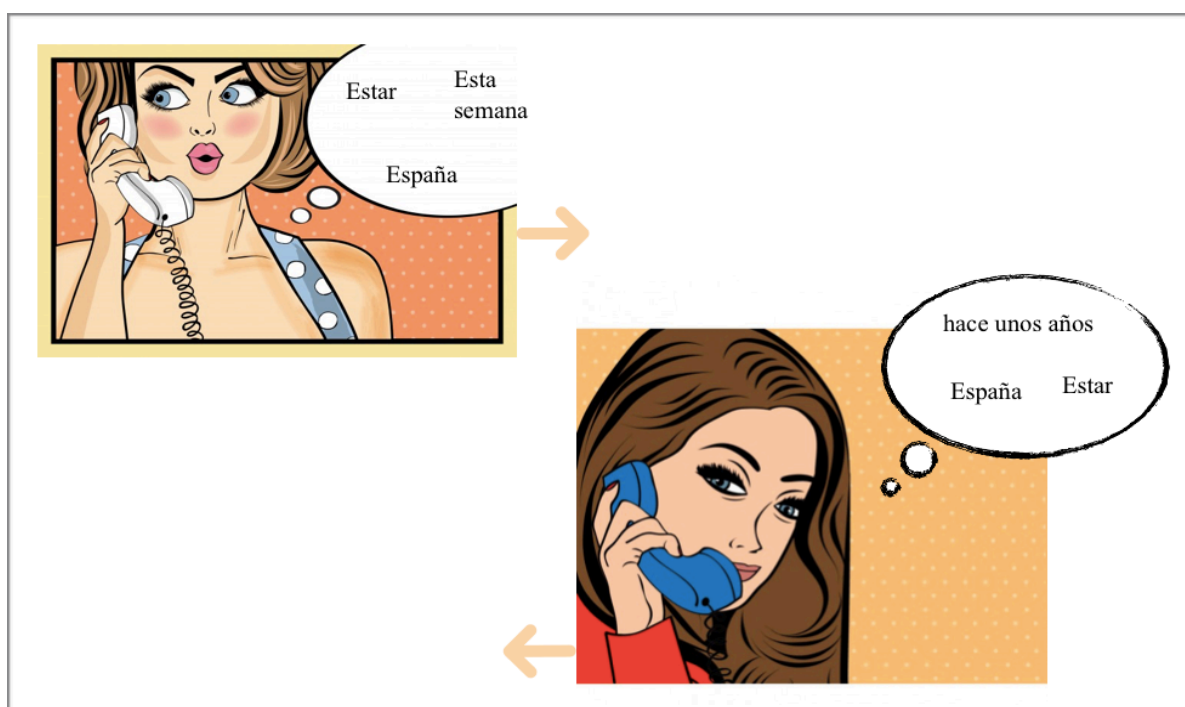


FIGURA 31. Sección II del cuestionario

En el enunciado de la actividad, se les indica a los aprendientes que para redactar la supuesta conversación entre ambas mujeres, deben utilizar en una de las intervenciones el

pretérito perfecto simple y en la otra el pretérito perfecto compuesto. Sin embargo, no se les proporcionan más indicaciones sobre cuándo utilizar cada tiempo, sino que deben ser ellos, basándose en el contexto y las palabras dadas, los que deben decidir qué tiempo asignar a qué intervención.

Esta actividad es la única de todo el cuestionario en la que evaluaremos el conocimiento de los encuestados en relación con el pretérito perfecto compuesto y sus usos. La respuesta deseada sería el uso del pretérito perfecto compuesto en la primera intervención (propiciado por la presencia del complemento 'esta semana', que contribuye a acercar la situación al presente), y el uso del pretérito perfecto simple en la segunda intervención, describiendo una acción lejana que se apoya en el complemento 'hace unos años'.

En lo que respecta a la tercera sección del cuestionario, esta está enfocada en la oposición pretérito perfecto simple / pretérito imperfecto que tantas dificultades crea para los aprendientes de español como lengua extranjera en general. Esta sección se compone a su vez de tres actividades diferentes. La primera de ellas consiste en una narración que los aprendientes deben crear a partir del siguiente cómic:

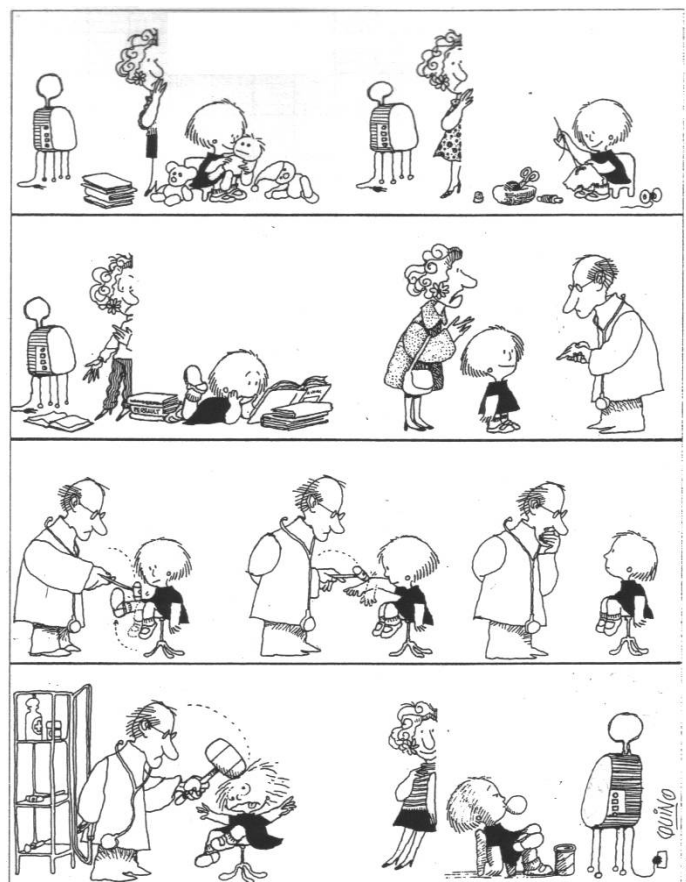


FIGURA 32. Cómic para la actividad 2 de la sección III del cuestionario

El objetivo de esta actividad en concreto es crear una situación en la que los aprendientes puedan demostrar de una manera más libre su dominio de los tiempos verbales ya mencionados previamente. Creemos que esta actividad supone una buena oportunidad para analizar el uso de estos tiempos verbales, ya que es en la narración donde prototípicamente podemos encontrar los valores principales de ambos pretéritos. Por tanto, como ya veremos más adelante en el análisis en profundidad de los resultados obtenidos, esta actividad resulta bastante útil en tanto en cuanto nos permite analizar distintos aspectos: el número de tiempos verbales usados de media, el número de tiempos verbales usados de manera incorrecta, qué tiempos se han usado de manera incorrecta, si aparecen ambos tiempos verbales en la narración, qué tiempo está presente con una mayor frecuencia en los textos, los errores en el uso de *ser* y *estar*, etc.

A pesar de tratarse de una actividad de carácter más libre, hemos considerado pertinente proporcionar a los aprendientes una lista con posibles verbos que pueden usar en sus narraciones:

Ejemplo: *ser, estar, poder, mirar, jugar, leer, golpear, preocuparse y coser.*
Mientras, después, cuando, muchas veces, al final, etc.

FIGURA 33. Lista de verbos opcionales para la actividad 2 de la sección III del cuestionario

La decisión de incluir este cuadro responde a dos motivos principales. En primer lugar, al ser un cuestionario relativamente extenso, consideramos apropiado ofrecer una serie de verbos a modo de ejemplo, que los aprendientes pueden decidir si incluir o no en sus textos, para así facilitar la tarea. Por otro lado, algunos de estos verbos, como *ser* y *estar*, se corresponden con verbos biaspectuales en checo y consideramos que el uso que de ellos hagan los aprendientes en pasado puede resultar interesante y aportar más información relevante para el análisis posterior.

Más adelante, con la segunda actividad de la sección II introducimos en nuestro cuestionario la traducción como herramienta de recogida de datos. Este ejercicio consiste en una frase en checo que los aprendientes deben traducir al español (traducción inversa):

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

Se trata de la misma oración que los aprendientes rusohablantes deben traducir en su cuestionario (actividad 2.B). No obstante, en su caso la lengua de partida es el ruso y no el checo.

El principal motivo que ha propiciado la inclusión de (22) en el estudio de los checohablantes es el uso que se hace en esta oración del pretérito indefinido, que aparece en dos ocasiones con su valor primario. Así, en primer lugar encontramos *decidió*, que describe una acción alejada del presente y con unos límites claramente marcados. Por otro lado, *estuve paseando / paseé* introduce de nuevo una acción completa, bien delimitada y desconectada del presente.

En un principio, podría parecer que (22) no representa mayores complicaciones en lo que respecta al uso de los tiempos verbales de pasado. No obstante, recordemos que el sistema verbal checo se organiza de forma más explícita que el español en torno al concepto de aspectualidad. De los dos tiempos de pasados disponibles, el imperfectivo aparece con acciones iterativas o que son consideradas como un proceso y el pasado perfectivo es usado con acciones resultativas y / o puntuales. Dicho esto, volvamos a analizar la segunda parte de (22): *estuve paseando / paseé todo el día*. El complemento temporal *todo el día*, que en español únicamente limita la acción de *pasear*, en checo de manera casi automática lleva al uso del pasado imperfectivo. Debido a esto, es bastante probable que los aprendientes checohablantes tiendan a utilizar, por analogía, el pretérito imperfecto en español en lugar del indefinido, lo cual sería un error.

Finalmente, cerramos la sección III del cuestionario con una actividad en la que los aprendientes deben rellenar unos huecos al tiempo que deciden si usar el pretérito indefinido o el imperfecto en la pregunta *¿cómo era / fue?*:

La fiesta	¡Genial! Había muchísima gente y los conocía a casi todos.
El concurso	Horrible. Perdí mucho dinero porque no sabía la respuesta a las preguntas.
Tu primer perro	Negro, con manchas blancas y muy cariñoso.
El curso de español	Fatal. Al final suspendí.

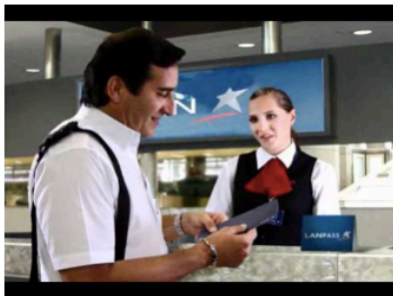
FIGURA 34. Lista de verbos opcionales para la actividad 2 de la sección III del cuestionario

En primer lugar, es importante señalar que, en un principio, ambas variantes con los pretéritos serían igualmente aceptables en todos los casos (salvo quizá el pretérito indefinido en la opción *tu primer perro*). La razón de esto es que el uso de un tiempo verbal u otro no viene delimitado por el sustantivo de la pregunta, sino por la respuesta ya dada. Por tanto, la labor principal de los aprendientes en esta actividad será leer las respuestas, comprender de qué se habla en cada caso (una descripción o una acción delimitada y completa) y elegir en consecuencia el tiempo verbal apropiado para la pregunta.

En las oraciones 1 y 3, *la fiesta* y *tu primer perro*, utilizamos el pretérito imperfecto en su uso primario relacionado con la descripción de una acción: en el primer caso describimos una fiesta y en el segundo hablamos de las características físicas de un perro. Es conveniente resaltar que en las respuestas ya dadas, que recordemos serán las pistas de que dispongan los aprendientes para elegir el tiempo verbal, ya aparece el pretérito imperfecto (*había* y *conocía*) con un valor descriptivo.

Por su parte, en las oraciones 2 y 4 necesitamos usar el pretérito indefinido, ya que tanto en el caso del concurso como del curso de español, en las respuestas estamos enumerando una serie de acciones completas, delimitadas y alejadas del presente. De nuevo, aparecen a modo de pista formas verbales en indefinido (*perdí* y *suspendí*) en las respuestas ya dadas.

Para terminar, la última sección del cuestionario está dedicada a dos de los usos secundarios del pretérito imperfecto: la cortesía y la previsión frustrada. La sección IV consta tan solo de una actividad, en la que los aprendientes deben redactar un diálogo siguiendo las instrucciones que aparecen a continuación:



[Eres un cliente que va a viajar en avión de Madrid a Barcelona. Debes preguntar a la azafata de manera muy educada a qué hora despegará el avión.]

[Eres una azafata y debes darle al cliente esta información:
1) Todos creen que el avión tiene que despegar a las 3 de la tarde.
2) Acaban de decidir que va a despegar a las 4 de la tarde.]

FIGURA 35. Instrucciones para la realización de la actividad 5 de la sección IV del cuestionario

Por tanto, nos encontramos ante la segunda actividad de redacción incluida en el cuestionario, cuyo objetivo es juzgar hasta qué punto los aprendientes pueden llegar a usar de manera natural determinados valores secundarios del pretérito imperfecto. En la primera parte de las instrucciones de la actividad, instamos a los aprendientes a que formulen una pregunta de la manera más educada posible. En efecto, es en este punto en el que esperaríamos el uso del imperfecto de cortesía. De igual manera, en la segunda parte del diálogo pretendemos provocar el uso del imperfecto con valor de previsión frustrada a través de la situación que se produce con el avión.

Es probable que en muchos casos los aprendientes transmitan la información que se les ha pedido utilizando otras fórmulas diferentes del pretérito imperfecto y que quizá les resulten más naturales. No obstante, consideramos que una posible ausencia de respuestas que contengan el imperfecto también sería útil en la elaboración de un análisis, pues en cualquier caso demostraría que o bien los aprendientes no están familiarizados con estos usos o bien los han adquirido pero de una forma pasiva.

3. 2. Análisis de resultados

A continuación, procederemos a realizar el análisis en profundidad de las respuestas obtenidas en cada sección del cuestionario. Además, reflexionaremos sobre los errores, tendencias y, en términos generales, sobre aquellos datos que puedan ser de interés para el objeto de estudio. En total, se han registrado 84 respuestas de hablantes nativos de checo.

Para empezar, abordaremos la información recopilada en la sección I del cuestionario, relativa a los datos personales de los encuestados. De las 84 respuestas

obtenidas, un 75 % han sido facilitadas por mujeres y tan solo un 25 % por hombres. Estas cifras vienen a confirmar, tal y como sucedió con el estudio de rusohablantes, una tendencia que se ha hecho cada vez más evidente a lo largo de los últimos años y es que, en la actualidad, los hombres tienden a ser minoría en las clases de lenguas extranjeras. Respecto a la edad de los encuestados, las cifras oscilan en una horquilla que va de los 15 a los 29 años, siendo el grupo más numeroso el de los jóvenes de entre 15 y 19 años. En relación con la procedencia, la totalidad de los encuestados son de nacionalidad checa y tan solo uno de ellos tiene el eslovaco como lengua materna además del checo.

En lo que respecta al lugar de aprendizaje del español, la gran mayoría de los encuestados ha estudiado el idioma en la escuela y, o bien aún está allí, o bien ha continuado con el aprendizaje en la universidad. Resulta llamativo que tan solo una minoría ha comenzado sus estudios directamente en el ámbito universitario, sin cursar español antes en la escuela. También contamos con porcentajes bajos en lo que concierne a aquellos aprendientes que han estudiado la lengua en España en algún momento y a aquellos que comenzaron su aprendizaje en la guardería.

Por su parte, existe una gran variedad en cuando a los años de estudio del español. Con opciones que comprenden desde los 3 a los 10 años, las cifras mayoritarias han sido 6 años, 3 años y 7 años, en ese orden. Por último, resulta especialmente relevante analizar el nivel de los aprendientes encuestados:

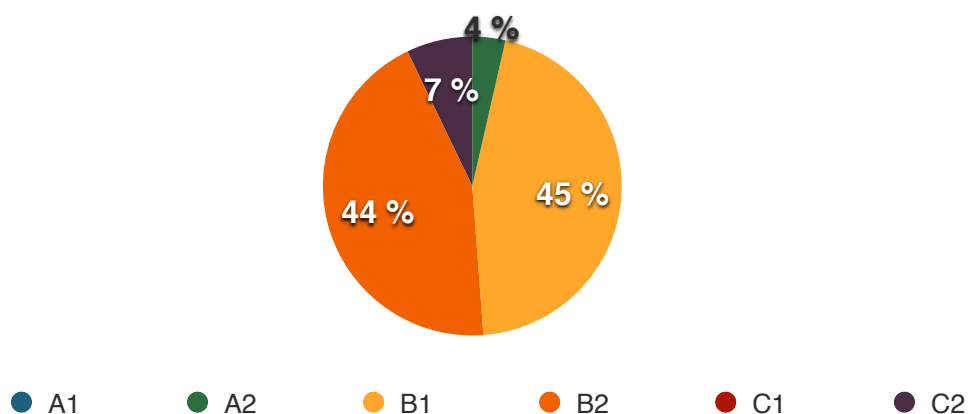


FIGURA 36. Porcentajes relativos al nivel de los encuestados según el MCERL

En el caso del estudio con checohablantes, se han recopilado respuestas de nivel A2, B1, B2 y C2. Si bien en lo que respecta a los niveles A2 y C2 las respuestas han sido

minoritarias (un 4 % y un 7 % respectivamente), la situación cambia en los niveles intermedios, con un 45 % de respuestas de nivel B1 y un 44 % de nivel B2. A pesar de que lo ideal en estos casos sería obtener una cantidad relativamente homogénea de respuestas en los distintos niveles, consideramos que el hecho de que la mayoría de encuestados se concentren en los niveles intermedios constituye un elemento positivo. Dado que los tiempos de pasado en español suelen introducirse hacia el final del nivel A2, el hecho de que muchas de las respuestas se encuadren dentro de los niveles B permitirá recabar datos de hablantes cuyo conocimiento de los tiempos de pasado aún no esté asentado. Por consiguiente, su uso de estos tiempos será mucho más intuitivo, probablemente sin errores que se hayan fosilizado y este hecho repercutirá sin duda de forma positiva en el análisis que llevaremos a cabo a continuación.

3. 2. 1. Alternancia pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto

Como ya se ha mencionado previamente en el análisis de la metodología utilizada en este estudio, la segunda sección del cuestionario para alumnos checohablantes se centra en la alternancia pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto. En este apartado, los aprendientes deben redactar dos intervenciones de un diálogo utilizando el pretérito indefinido por un lado y el pretérito perfecto compuesto por otro. Asimismo, para cada intervención, los aprendientes cuentan con una serie de palabras o estructuras que les servirán como pistas para asignar el tiempo verbal correcto en cada caso.

En la primera intervención, los elementos proporcionados son *estar*, *España* y *esta semana*. En este grupo, la estructura más importante es el complemento *esta semana*, ya que marca que el tiempo verbal apropiado debe ser uno que conecte un hecho pasado con el plano del presente. Ahora bien, analicemos los dos tiempos verbales entre los que los aprendientes debían decidir: el pretérito indefinido y el pretérito perfecto compuesto. En lo que respecta al primero, tal y como venimos afirmando a lo largo del presente estudio, se trata de un tiempo verbal que expresa acciones que suceden con anterioridad al momento de habla. De igual manera, estas acciones están bien delimitadas y son completas. En ningún momento, se usa como mecanismo para relacionar una acción pasada con el presente. Por su parte, el pretérito perfecto compuesto también describe hechos pasados. Sin embargo, pese a

haber comenzado en pasado, estos de alguna forma están conectados con el presente, bien porque continúan o bien porque influyen en él. Es por ello que solemos utilizar estas formas verbales con complementos del tipo *esta semana*, *este año*, *esta mañana*, etc. En cualquier caso, podemos concluir que el tiempo verbal apropiado en esta primera intervención es el pretérito perfecto compuesto, de manera que obtendríamos una oración del tipo *esta semana he estado en España*. Teniendo esto en mente, veamos ahora las respuestas de los encuestados a nivel general:

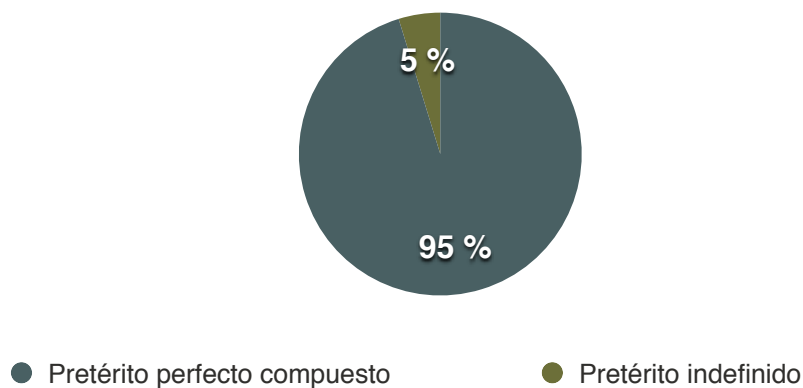


FIGURA 37. Selección a nivel general del tiempo verbal en la primera intervención de la sección II

En efecto, una amplia mayoría de los encuestados (95 %) ha respondido utilizando la variante del pretérito perfecto compuesto. Teniendo en cuenta lo dicho anteriormente, podemos concluir que la presencia del complemento *esta semana* juega un papel esencial en la obtención de estos resultados y que los aprendientes parecen haber asimilado de manera correcta el uso de este tiempo verbal dentro de la oración.

Por otro lado, debido a las cifra tan alta de variantes correctas, no hemos considerado relevante aportar gráficos desglosados con las respuestas obtenidas en los diferentes niveles. Además, el porcentaje de formas de pretérito indefinido recogidas en esta intervención resulta especialmente bajo en cada uno de los grupos por separado: tan solo un caso en A2, dos en B1 y uno en C2.

En cuanto a la segunda intervención del diálogo, en esta ocasión los elementos proporcionados a modo de guía son los siguientes: *estar*, *España* y *hace unos años*. Al igual que sucede con la intervención previa, la estructura principal que motiva el uso de un tiempo verbal concreto es el complemento *hace unos años*. No obstante, mientras que en el ejemplo anterior el tiempo verbal más apropiado es el pretérito perfecto compuesto, en este caso no

sería posible utilizarlo, ya que la semántica del complemento *hace unos años* impide que este se combine con un tiempo verbal que expresa hechos ligados al presente. Por consiguiente, la acción debe ser completa y estar claramente delimitada, lo que indudablemente nos lleva a decantarnos por el uso del pretérito indefinido. De esta forma, obtendríamos una intervención del tipo *hace unos años yo estuve en España*. Dicho esto, analicemos las respuestas proporcionadas por los aprendientes encuestados:

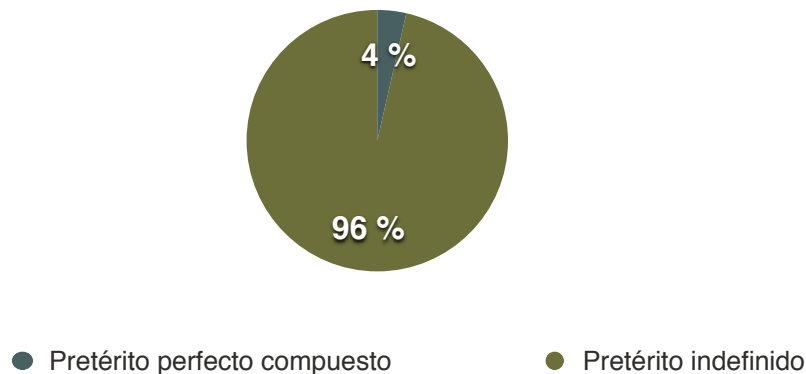


FIGURA 38. Selección a nivel general del tiempo verbal en la segunda intervención de la sección II

Tal y como sucede con la intervención anterior, la gran mayoría de los encuestados (un 96 %) se ha decantado por la variante de pretérito indefinido. A la luz de estos datos, podemos concluir de nuevo que el complemento temporal constituye un elemento que es de gran ayuda para los aprendientes checohablantes a la hora de realizar la selección de los tiempos verbales en la oración. Además, los datos parecen volver a confirmar la idea de que estos aprendientes han interiorizado con éxito el uso del pretérito indefinido en la oración.

Una vez más, el alto porcentaje de respuestas en las que encontramos el tiempo verbal más apropiado para esta intervención hace que no consideremos pertinente ofrecer los gráficos con las variantes de cada nivel por separado. En este caso, el 4 % de respuestas que consideramos no apropiadas o erróneas, esto es, que usan el pretérito perfecto compuesto, constituye una cifra extremadamente baja. De los 84 aprendientes encuestados, únicamente tres han utilizado este tiempo verbal para la segunda intervención y sus respuestas se reparten de la siguiente forma: un caso en el nivel A2, otro en B1 y uno más en C2.

3. 2. 2. Alternancia pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple

Este nuevo apartado se basa en las respuestas que los encuestados han proporcionado a tres actividades separadas la una de la otra: una narración, una traducción y un ejercicio de huecos. No obstante, pese a que las actividades son de tipología diferente, están unidas por su tema central, esto es, la alternancia pretérito imperfecto / pretérito perfecto simple.

En cuando al primer ejercicio de la sección, la narración de un cómic, como ya apuntábamos en el análisis de la metodología utilizada esta actividad representa una herramienta muy útil para este tipo de estudios, ya que permite que los aprendientes utilicen las formas verbales en cuestión en un contexto relativamente libre. Por lo tanto, constituye una oportunidad muy valiosa para observar cómo los encuestados comprenden los valores de estos tiempos verbales y cómo los utilizan. Además, dado que entre los tiempos de pretérito imperfecto e indefinido existe una relación tan estrecha en estos contextos, pues suelen utilizarse ambos en las narraciones de pasado, es conveniente también analizar la manera en que los encuestados relacionan ambos tiempos verbales. Como un primer paso, para empezar prestaremos atención al número total de formas verbales de pasado utilizadas a nivel general en las narraciones:

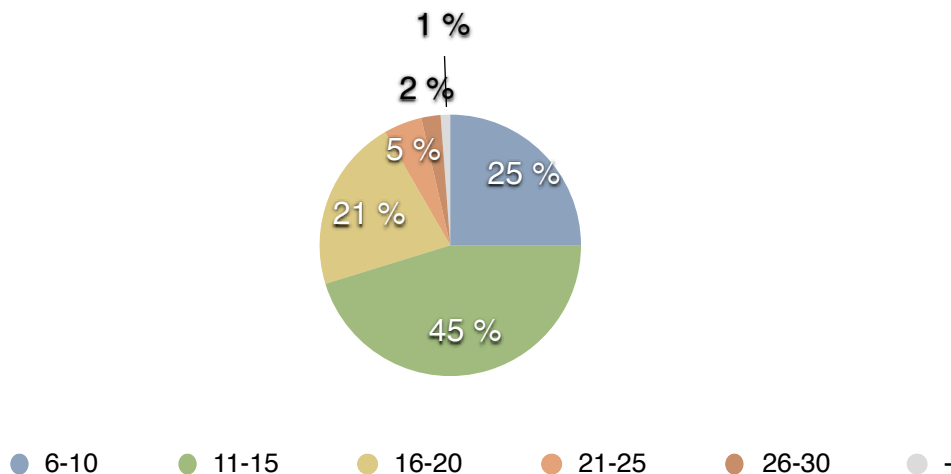


FIGURA 39. Total de formas verbales utilizadas a nivel general en la actividad 1 de la sección III

Para recopilar estos datos, se han tenido en cuenta únicamente las formas de pasado encontradas en la narración y no las de presente, con las que los encuestados en numerosas ocasiones han iniciado o cerrado sus textos. Como cabría esperar, la opción mayoritaria con

un 45 % es la intermedia (de 11 a 15 formas verbales de pasado por narración). De hecho, si observamos con atención podremos apreciar que el porcentaje de respuestas obtenidas es inferior en los extremos y aumenta conforme nos acercamos al centro. Se trata de una tendencia que se repite en los gráficos desglosados de cada uno de los niveles por separado, razón por la cual no hemos considerado relevante incluirlos en el estudio.

De igual manera, resulta llamativo que uno de los encuestados haya respondido narrando lo sucedido en el cómic utilizando únicamente formas verbales de presente de indicativo. En el gráfico, esta respuesta se corresponde con la opción - (1 %). A priori, las razones que pueden haber motivado esta respuesta son varias. Para empezar, tras leer el enunciado de la actividad y escuchar las instrucciones, podría pensarse que el hablante simplemente no ha comprendido que debe narrar la historia en pasado. Esta opción, aunque probable, queda descartada puesto que a lo largo de todo el cuestionario se enfatiza en reiteradas ocasiones que las respuestas deben contener tan solo tiempos verbales de pasado. Como muestra de ello, observemos el enunciado de esta actividad en concreto:

2. Observa el siguiente cómic y escribe una historia en pasado describiendo a los personajes y contando lo que sucede. Debes usar las palabras y los verbos que aparecen en el recuadro en la forma adecuada: pretérito imperfecto (cantaba) o pretérito indefinido (canté).

FIGURA 40. Enunciado de la actividad 1 de la sección III

Como podemos ver, se hace hincapié se forma explícita en que las respuestas deben contener los verbos conjugados en pasado. Debido a esto y al hecho de que también se ha enfatizado de manera oral durante el tiempo en que los aprendientes rellenaban el cuestionario, descartamos que el uso único del presente haya sido una confusión por parte de este encuestado y lo achacamos a una acción intencionada. El hablante en cuestión es un aprendiente universitario de nivel B1, lo cual descarta a su vez que no haya estado en contacto antes con los tiempos verbales de pasado principales en español, puesto que los pasados forman parte del syllabus docente desde los niveles iniciales en la Universidad de Bohemia del Sur. Por tanto, tanto este aprendiente como sus compañeros habían tratado este tema en clase con anterioridad y presumiblemente en varias ocasiones.

A la luz de estos datos, podemos concluir que la razón más probable por la que el aprendiente ha omitido en esta narración las formas de pasado deliberadamente es que, si bien es capaz de reconocerlas, aún no las domina lo suficiente como para producirlas de manera natural en un texto. Esta hipótesis se ve reforzada por el hecho de que, en el cuestionario de este aprendiente, encontramos formas de pasado en aquellas actividades cerradas que no ofrecen otra opción más que utilizar un pasado. Por el contrario, en los ejercicios más libres cuando el aprendiente debe redactar un texto, no encontramos formas verbales de pasado.

Asimismo, resulta igualmente interesante analizar la selección de los tiempos verbales que aparecen en las narraciones de los aprendientes. Con este objetivo, se han recogido todas las formas verbales utilizadas en los gráficos que aparecen a continuación:

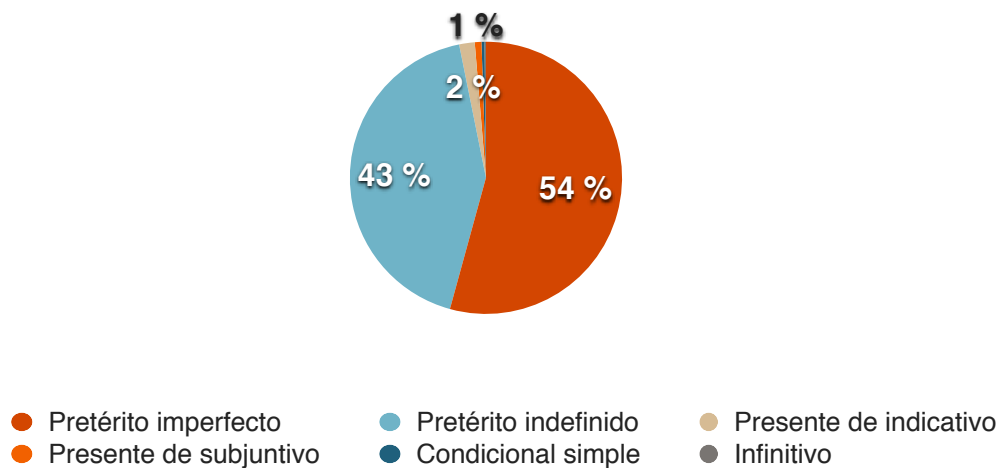


FIGURA 41. Selección a nivel general de los tiempos verbales utilizados en la actividad 1 de la sección II

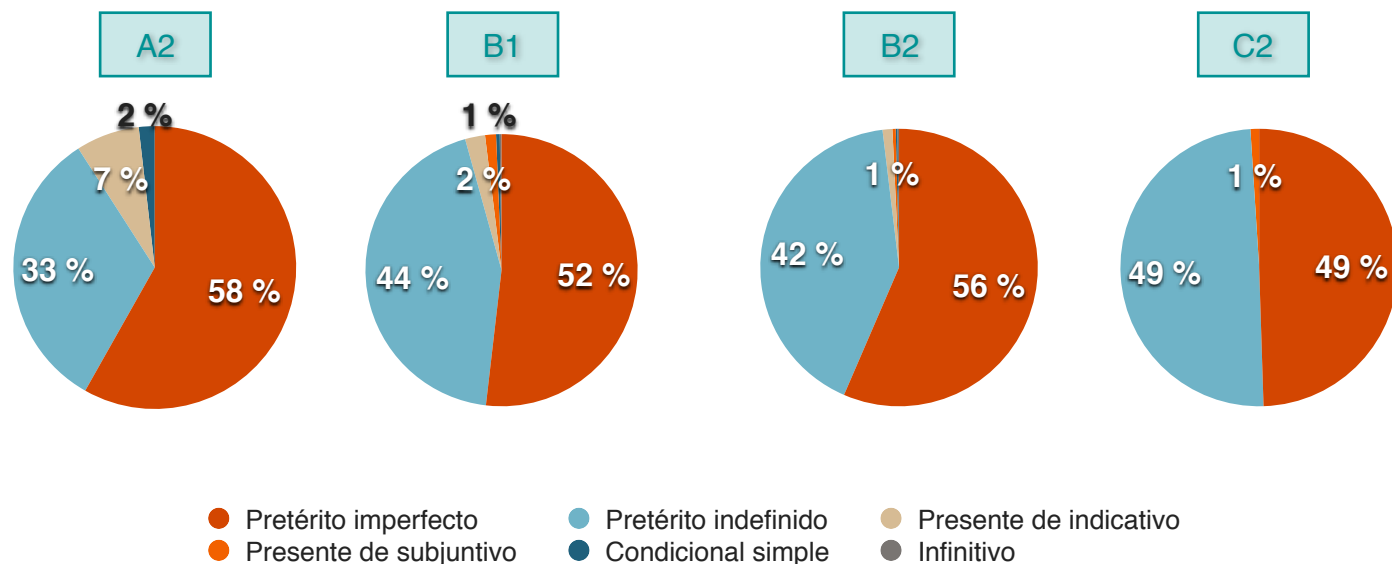


FIGURA 42. Selección por niveles de los tiempos verbales utilizados en la actividad 1 de la sección II

En primer lugar, comenzaremos analizando la alternancia pretérito imperfecto / pretérito indefinido, que constituye un elemento central de nuestro objeto de estudio. A nivel general, podemos apreciar que el pretérito imperfecto supone la opción mayoritaria con un total de 617 formas frente a las 484 formas registradas de indefinido. Si observamos los gráficos desglosados por niveles, comprobamos que esta situación se repite en todos los casos salvo en el nivel C2, donde el imperfecto y el indefinido aparecen utilizados con el mismo porcentaje (se han registrado 49 formas de cada tiempo en este nivel).

Antes de determinar si esta tendencia resulta o no relevante para el presente estudio, debemos recordar los valores primarios de estos tiempos verbales. Como hemos señalado en diversas ocasiones con anterioridad, el pretérito indefinido se utiliza para expresar acciones completas, bien delimitadas y alejadas del ahora enunciativo. Por su parte, el pretérito imperfecto tiene un valor descriptivo y, además, puede usarse para aludir a acciones pasadas habituales o con límites difusos. Dicho esto, si tenemos en cuenta la estructura de los textos que analizamos (una introducción descriptiva seguida por la acción central y el desenlace) podríamos concluir que los datos obtenidos donde se observa una mayoría de imperfecto constituyen, de hecho, la opción más lógica y apropiada para este tipo de narraciones.

De igual manera, resulta conveniente analizar con un mayor detenimiento los resultados obtenidos en dos de las encuestas realizadas por hablantes universitarios de nivel B1. En ambos casos, los datos resultan llamativos ya que los aprendientes construyeron su narración recurriendo únicamente a un tiempo verbal de pasado: el imperfecto en un caso y el indefinido en otro. Si bien este fenómeno podría tener diversas causas, consideramos que

teniendo en cuenta el nivel de los aprendientes y su desempeño en otras secciones del cuestionario, la causa más probable es que, una vez más, pese a conocer ambas formas de pasado, los aprendientes aún no las dominan con soltura y, por ello, han tomado la decisión de utilizar solo el tiempo verbal con el que se sienten más cómodos.

Para terminar con esta actividad, es relevante examinar aquellos casos en los que los tiempos verbales que aparecen en las narraciones se han utilizado de una manera que podríamos considerar agramatical:

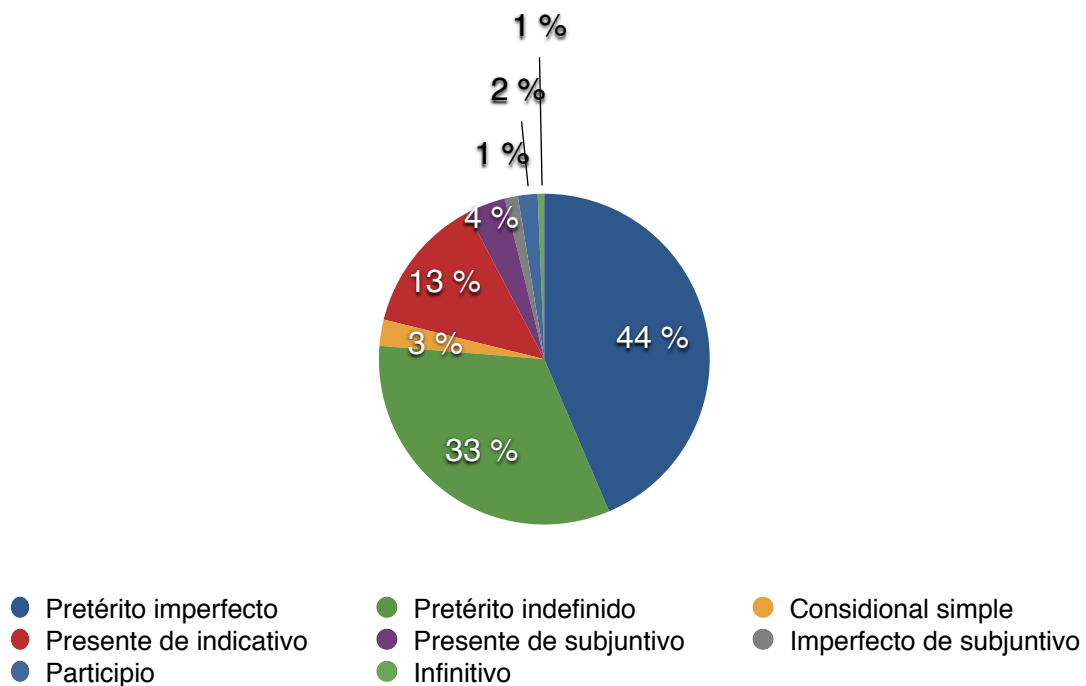


FIGURA 43. Tiempos verbales utilizados de forma errónea a nivel general en la actividad 1 de la sección II

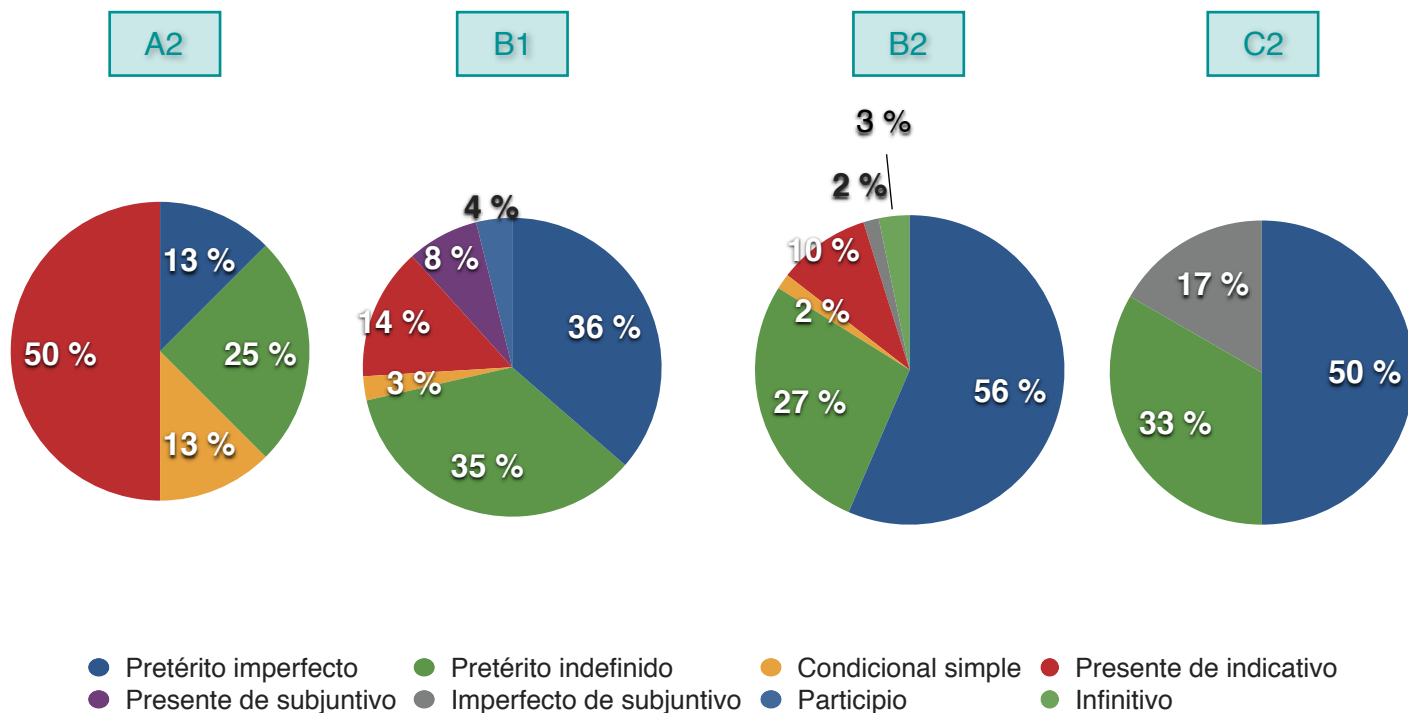


FIGURA 44. Tiempos verbales utilizados de forma errónea por niveles en la actividad 1 de la sección II

A partir de los gráficos, podemos apreciar que son varios los tiempos verbales que se han utilizado de manera incorrecta en las narraciones de nuestros aprendientes. En este análisis nos centraremos en el uso de los tiempos de pasado de indicativo y, además, prestaremos especial atención al presente de indicativo y al condicional simple.

Para empezar, a nivel general podemos destacar los tres tiempos principales que se han utilizado de manera errónea: el imperfecto, el indefinido y el presente de indicativo. En efecto, el pretérito imperfecto es el tiempo verbal de pasado que tiene un mayor porcentaje de usos erróneos (un 44 %, lo que se corresponde con 68 formas erróneas en total), seguido por el pretérito indefinido (un 33 % que equivale a 51 formas) y el presente de indicativo (21 formas que constituyen un 13 %). Si recordamos que el pretérito imperfecto es, de hecho, el más utilizado por los encuestados tanto a nivel general como en los distintos grupos por separado, no resulta sorprendente que también sea el tiempo verbal con un mayor porcentaje de uso erróneo.

Al analizar los distintos cuestionarios, encontramos efectivamente numerosas formas de imperfecto utilizadas en aquellos casos en los que tanto la situación extralingüística como el contexto oracional motivan el uso del pretérito indefinido. Por otro lado, los casos erróneos de uso del pretérito indefinido detectados corresponden a situaciones en las que sería más apropiado utilizar el pretérito imperfecto. Esta relación existente entre las formas erróneas de ambos tiempos verbales puede ser un indicador de que, pese a que nuestros

aprendientes conocen los usos y valores de estos tiempos, aún no los han asimilado totalmente y experimentan dificultades para diferenciarlos.

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

Estos datos nos permiten extraer diferentes conclusiones. Para empezar, podemos afirmar que el imperfecto parece ser el tiempo verbal de pasado que mayores dificultades plantea para los aprendientes checohablantes. Los resultados que encontramos en los gráficos de los niveles B2 y C2 refuerzan esta hipótesis. Asimismo, consideramos que el hecho de que los porcentajes de formas erróneas de imperfecto sean más bajos en los niveles A2 y B1 se debe probablemente a que es en estas etapas cuando se introducen los tiempos verbales de pasado y, por tanto, los aprendientes no los usan de una manera tan natural y se decantan más por formas de presente o condicional. De hecho, el uso erróneo de presente de indicativo se limita exclusivamente a los contextos en los que el tiempo apropiado habría sido el imperfecto. Consideramos que este hecho puede deberse esencialmente a una confusión en los niveles iniciales entre los valores del presente y del imperfecto en lo que respecta a la descripción y la expresión de acciones habituales.

Para terminar, resulta llamativo el uso erróneo del condicional simple en aquellos casos en los que esperaríamos encontrar el pretérito imperfecto. Para intentar explicar este fenómeno, recurriremos a la siguiente figura que muestra con qué verbos se han producido estos usos erróneos del condicional simple:

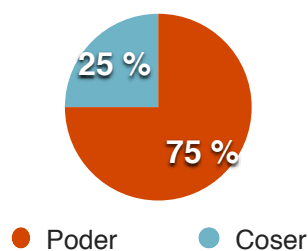


FIGURA 45. Verbos relacionados con los errores en el uso del condicional simple

De los cuatro usos erróneos registrados, tres de ellos están relacionados con el verbo *poder* y uno con el verbo *coser*. En el caso del verbo *poder*, consideramos que los errores se han producido debido a varias razones. En primer lugar, la similitud de las formas de pretérito imperfecto y condicional simple (*podía* y *podría* respectivamente) ha sido probablemente una fuente de confusión para los aprendientes checohablantes. Si a este hecho sumamos que la forma *podría* es muy común tanto en el discurso oral como en el escrito (ya sea de manera coloquial o formal), es muy posible que los hablantes se hayan visto influenciados por su frecuencia de uso y esto los haya llevado a pasar por alto que, en un principio, no se trata de una forma que se utilice para expresar hechos pasados. En resumidas cuentas, consideramos que la similitud de formas y la frecuencia de uso de la variante de condicional han jugado un papel fundamental en la existencia de estos usos erróneos en las respuestas recopiladas.

La segunda actividad de la sección II del cuestionario consiste en la traducción al español de una frase en checo:

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

En lo que respecta a las traducciones ofrecidas por los aprendientes, prestaremos especial atención a tres formas verbales: *bylo* (‘tenía’), *jsem se rozhodl* (‘decidí’) y *procházel jsem se* (‘estuve paseando / paseé’). En primer lugar, tal y como aparece en la traducción al español de (22), esperaríamos que los hablantes transmitieran al español la forma de pasado

imperfectivo *bylo* como pretérito imperfecto. En este caso, el uso en español viene motivado por un valor descriptivo de este tiempo verbal que, al mismo tiempo, crea un marco en el que suceden otras acciones. Por lo tanto, consideraremos como agramaticales las traducciones que hayan optado por el pretérito indefinido. Veamos ahora cuál ha sido el tiempo predominante en las respuestas de los aprendientes encuestados:

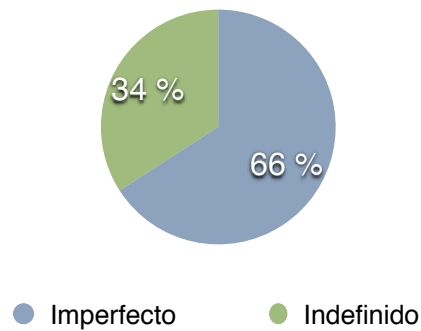


FIGURA 46. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción de *bylo*

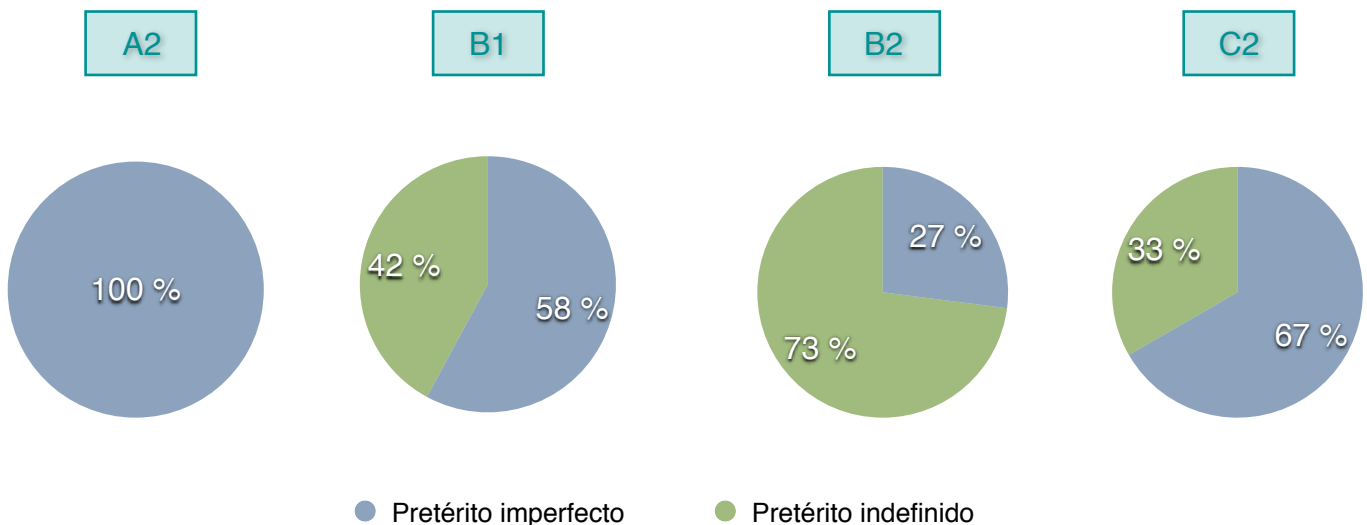


FIGURA 47. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción de *bylo*

No es necesario analizar los gráficos con detenimiento para comprender rápidamente que la decisión entre el pretérito indefinido y el imperfecto no ha resultado tan clara como podría parecer en un principio. Tampoco existe tendencia alguna que podamos apreciar en los diferentes niveles.

En términos generales, el uso del pretérito imperfecto constituye la opción preferida por los aprendientes con un 66 % frente al 34 % del indefinido. Con estas cifras iniciales,

podría parecer que en efecto la selección temporal no ha supuesto grandes dificultades para los aprendientes checohablantes. No obstante, la situación cambia si analizamos los datos desglosados por niveles. Por un lado, el 100 % de los encuestados de A2 ha optado por utilizar el imperfecto. No obstante en los niveles B1 y C2 la elección no está tan clara y en ambos casos, pese a que el imperfecto sigue siendo mayoría, el porcentaje de uso del pretérito indefinido aumenta hasta el 42 % y 33 % respectivamente. Por último, en el caso del nivel B2, la situación se invierte y es el pretérito indefinido el que representa una amplia mayoría con un porcentaje de uso considerablemente alto (73 % frente al 27 % de uso del imperfecto).

En otras palabras, los datos que ofrecemos no reflejan la existencia de una tendencia ni de una preferencia clara por un tiempo verbal concreto, ya que los porcentajes mayoritarios fluctúan de un nivel a otro. Este fenómeno parece indicar que, incluso después de años de estudio y entrenamiento, las diferencias entre el pretérito indefinido y el imperfecto, así como sus valores principales, aún no han sido asimilados por completo por parte de los aprendientes. Finalmente, este hecho no afecta únicamente a los niveles iniciales o intermedios, sino que se extiende hasta el C2.

En cuanto a la traducción de la forma verbal *jsem se rozhodl* ('decidí'), la elección parece ser mucho más clara:

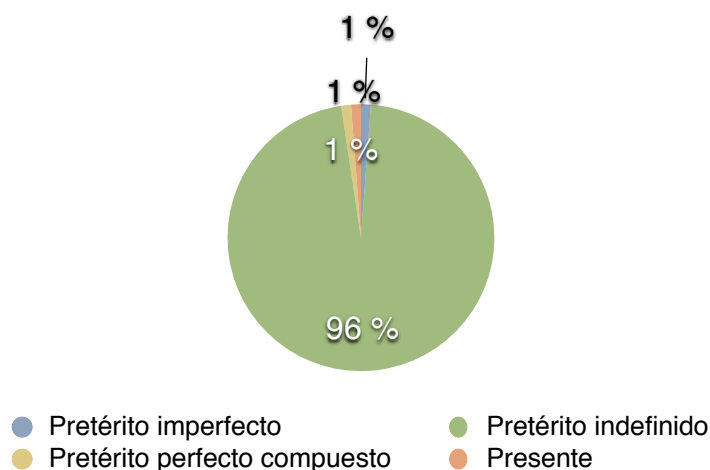


FIGURA 48. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción de *jsem se rozhodl*

En este caso, el uso del verbo en pretérito indefinido viene motivado por el claro significado de la acción como un hecho puntual y bien delimitado en el tiempo. En efecto, se

trata de la acción concreta para la cual el verbo anterior en imperfecto, *tenía*, ha creado previamente un marco. En lo que respecta a las traducciones de los aprendientes, este uso en particular no parece conllevar demasiadas complicaciones ya que, de los 84 encuestados, 81 (un 96 %) se han decantado por la variante de pretérito indefinido, lo que muestra una clara tendencia. Debido a estas cifras tan altas, no consideramos pertinente analizar las respuestas en cada uno de los niveles por separado.

Por último, analizaremos las traducciones de los aprendientes para la forma verbal *procházel(a) jsem se* ('estuve paseando / paseé'). Este caso resulta especialmente interesante, puesto que no es infrecuente que los docentes, de manera errónea, equiparen el pasado imperfectivo en checo con el pretérito imperfecto en español. Mientras que el uso del pasado imperfectivo en checo está estrechamente ligado con el concepto de duratividad e iteratividad, el pretérito imperfecto en español tiene un valor descriptivo y crea un marco para la acción, además de expresar también acciones iterativas en pasado. En un primer momento, la semántica de ambos tiempos verbales parece ser bastante similar. No obstante, la diferencia reside en el peso que el concepto de duratividad tiene en checo.

Así, la presencia en la oración del complemento *celý den* ('todo el día') marca de manera muy clara la duratividad de la acción y conduce en checo al uso del pasado imperfectivo. Como se ha señalado, este tiempo verbal normalmente se equipara por analogía y de manera errónea al pretérito imperfecto en español. De esta manera, pese a tratarse de una acción durativa, el hecho de que sea completa, esté delimitada y se encuadre en un periodo de tiempo terminado motiva en español el uso del pretérito indefinido. Teniendo esto es mente, procederemos a examinar las respuestas de los encuestados:

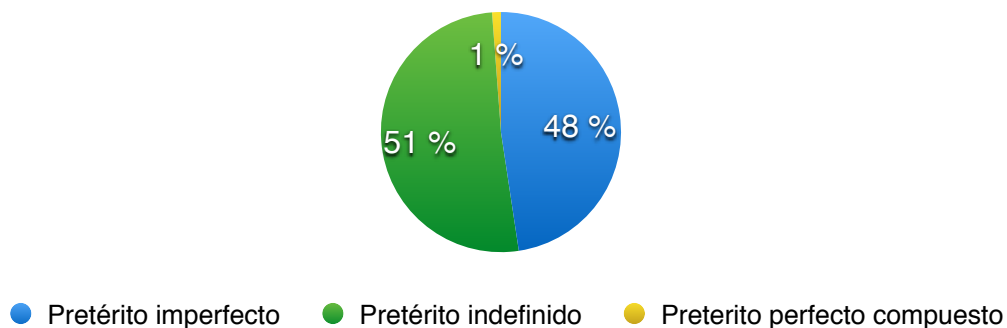


FIGURA 49. Selección a nivel general del tiempo verbal para la traducción de *procházel(a) jsem se*

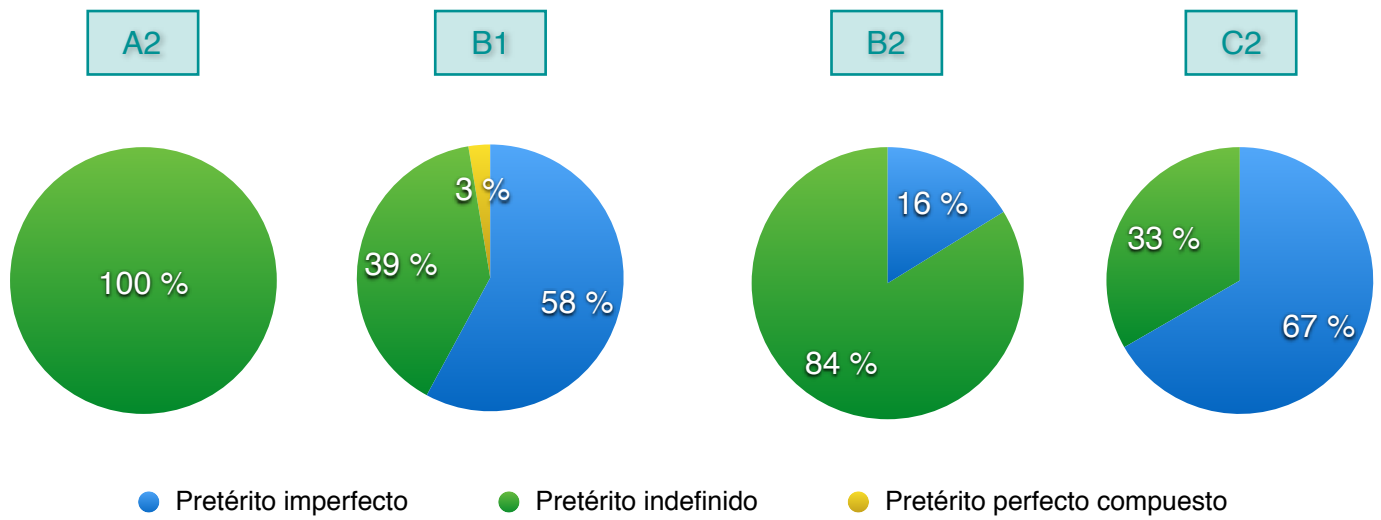


FIGURA 50. Selección por niveles del tiempo verbal para la traducción de *procházel(a) jsem se*

En este caso, los gráficos muestran una situación muy similar a la de la traducción del verbo *bylo*. A pesar de que a nivel general la opción de indefinido resulta mayoritaria, esta representa tan solo el 51 % frente al 48 % de respuestas con imperfecto. Si analizamos con mayor detenimiento los gráficos desglosados por niveles, la situación no se vuelve más clara. Mientras que en A2 el 100 % de los encuestados ha optado por la variante más apropiada de indefinido, en el otro extremo, las respuestas de los aprendientes de nivel C2 se decantan más por el imperfecto (un 67 %) que por la opción de indefinido (un 33 %). En lo que respecta a los niveles B, en B1 el tiempo verbal más utilizado es de nuevo el imperfecto (con un 58 %), mientras que en B2 la tendencia vuelve a invertirse y en este caso la variante mayoritaria es el indefinido con un 84 %. En otras palabras, no apreciamos una tendencia clara ni preferencias por un tiempo verbal en particular, ya que la situación cambia drásticamente de un nivel a otro. Por consiguiente, parece claro que, incluso en los niveles más avanzados, en aquellos casos en los que el checo y el español entran en conflicto, la selección verbal se vuelve mucho más compleja.

Finalmente, la última actividad de esta sección consiste en un ejercicio de huecos en el que los alumnos deben leer una respuesta y decidir, según el contexto, si el tiempo verbal apropiado para formular la pregunta es imperfecto o indefinido. En total, hay cuatro preguntas y respuestas:

La fiesta	¡Genial! Había muchísima gente y los conocía a casi todos.
El concurso	Horrible. Perdí mucho dinero porque no sabía la respuesta a las preguntas.
Tu primer perro	Negro, con manchas blancas y muy cariñoso.
El curso de español	Fatal. Al final suspendí.

FIGURA 34. Lista de verbos opcionales para la actividad 2 de la sección III del cuestionario

En primer lugar, trataremos los ejemplos 1 y 3 (*la fiesta* y *tu primer perro*). En ambos casos, las respuestas ya dadas a las preguntas muestran descripciones (de un lugar y de un animal). Por tanto, el tiempo verbal apropiado sería el pretérito imperfecto y la forma de la pregunta, *¿cómo era?*. A continuación, veamos las opciones por las que se han decantado los aprendientes:

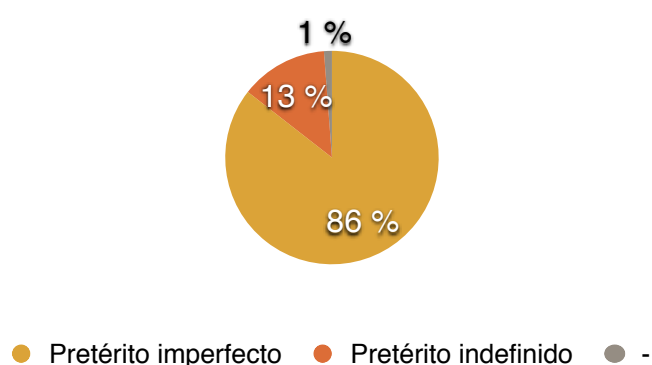


FIGURA 51. Selección a nivel general del tiempo verbal para la pregunta sobre *la fiesta*

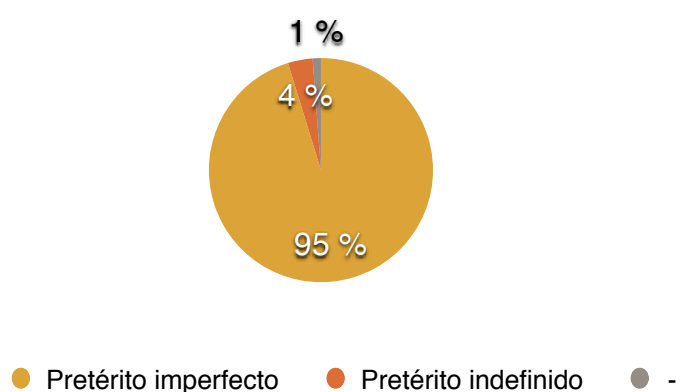


FIGURA 52. Selección a nivel general del tiempo verbal para la pregunta sobre *tu primer perro*

A pesar de que parece que en el caso de *la fiesta* la duda respecto a la selección temporal ha sido mayor, podemos afirmar que los altos porcentajes de uso del pretérito imperfecto en ambas situaciones (un 86 % en el primer ejemplo y un 95 % en el segundo) parece indicar que, en este caso, el valor descriptivo de las respuestas ya dadas ha sido suficiente para motivar el uso del imperfecto sin mayores complicaciones.

No obstante recordemos que, en la actividad anterior, aunque el verbo *bylo* también se ha usado con un significado descriptivo, la relación entre este valor y el tiempo imperfecto en español no estaba tan clara para los aprendientes y muchos optaron por utilizar el indefinido. Por lo tanto, podemos concluir que, a pesar de que los encuestados parecen saber reconocer el valor descriptivo del imperfecto en español, pueden llegar a surgir complicaciones en la interpretación por interferencia de su lengua materna o si el contexto no muestra este valor de una manera clara.

Por otro lado, en los ejemplos 2 y 4 (*el concurso* y *el curso de español*) las acciones descritas muestran hechos asilados, completos y bien delimitados, lo que nos lleva a elegir el pretérito indefinido. De esta manera, la forma de la pregunta sería *¿cómo fue?* A continuación, mostramos los gráficos con las respuestas proporcionadas por los aprendientes:

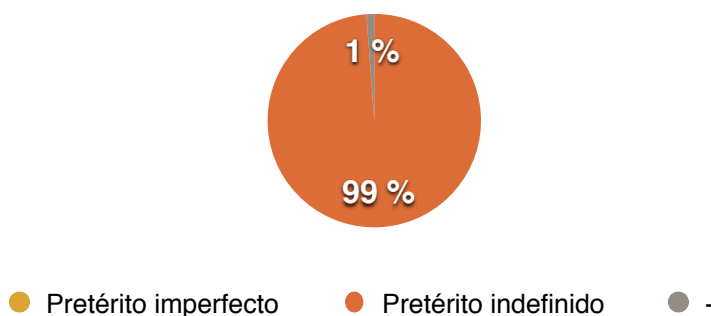


FIGURA 53. Selección a nivel general del tiempo verbal para la pregunta sobre *el concurso*

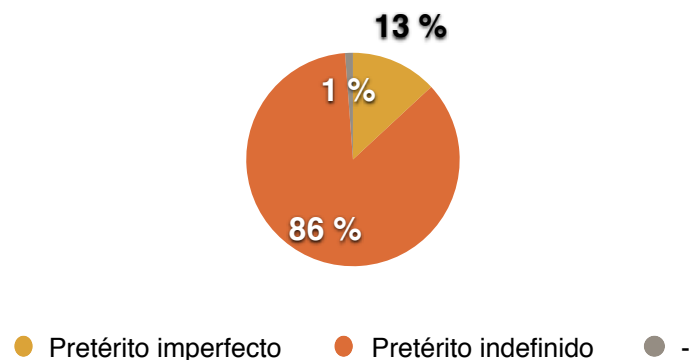


FIGURA 54. Selección a nivel general del tiempo verbal para la pregunta sobre *el curso de español*

Aunque las dudas respecto a la selección temporal parecen haber sido mayores en el caso de la pregunta sobre el curso de español, en términos generales hay una preferencia clara por el pretérito indefinido en ambos ejemplos (un 99 % en el primero y un 86 % en el segundo). Estas cifras sugieren que los aprendientes han asimilado con éxito el valor principal de este tiempo verbal que expresa acciones completas, bien delimitadas y separadas del presente.

A modo de conclusión, los datos obtenidos en esta sección del cuestionario nos aportan información que a priori podría parecer contradictoria. Por un lado, en las respuestas de las actividades 1 y 2 (la narración en pasado y la traducción inversa) podemos apreciar que, pese a tener un buen dominio del español, los aprendientes tienden a cometer errores en el uso del imperfecto y el indefinido incluso en sus valores primarios. Por otro lado, en esta última actividad la gran mayoría de respuestas han sido correctas y tan solo un mínimo porcentaje de aprendientes ha optado por opciones que consideramos agramaticales. Teniendo en cuenta estos datos, en un principio podría parecer que ambas conclusiones son excluyentes.

No obstante, creemos que la diferencia en cuanto a la gramaticalidad o agramaticalidad de los resultados obtenidos no se debe tanto al buen dominio o no de los valores de estos tiempos verbales como a la tipología de actividades propuestas. Mientras que los dos primeros ejercicios de esta sección son relativamente libres y abiertos, puesto que permiten una gran variedad de respuestas acertadas, la última actividad es más guiada y admite una única opción correcta. Teniendo en cuentas estas características, parece ser que para los aprendientes encuestados ha resultado más fácil aplicar sus conocimientos en un contexto cerrado y guiado. Por el contrario, las actividades de narración y traducción exigen

un esfuerzo mayor y, por tanto, existe una probabilidad más alta de que utilicen algún tiempo verbal de forma agramatical.

3. 2. 3. Valores secundarios del pretérito imperfecto

Finalmente, la tercera y última sección de la encuesta se centra en el pretérito imperfecto y sus valores secundarios, concretamente la expresión de la cortesía y las previsiones frustradas. La sección consta de una única actividad abierta en la que los aprendientes, siguiendo unas instrucciones, deben redactar un diálogo:

	<p>[Eres un cliente que va a viajar en avión de Madrid a Barcelona. Debes preguntar a la azafata de manera muy educada a qué hora despegará el avión.]</p> <p>[Eres una azafata y debes darle al cliente esta información:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Todos creen que el avión tiene que despegar a las 3 de la tarde.2) Acaban de decidir que va a despegar a las 4 de la tarde.]
--	---

FIGURA 35. Instrucciones para la realización de la actividad 5 de la sección IV del cuestionario

El objetivo concreto de esta actividad es motivar el uso del imperfecto de cortesía al formular la pregunta inicial y del imperfecto con valor de previsión frustrada en la respuesta de la azafata sobre la hora prevista en la que el avión debía haber despegado. Como ya apuntamos con anterioridad, si bien es probable que en muchos casos los aprendientes se limiten a transmitir la información utilizando los mecanismos que les resulten más naturales, la posible ausencia de respuestas que contengan el imperfecto en sí ya nos transmitiría información respecto al conocimiento y dominio de estos valores por parte de los aprendientes.

Para empezar, analizaremos los gráficos creados a partir de las versiones que los aprendientes proporcionaron sobre la primera parte del diálogo, es decir, la formulación de una pregunta de forma muy educada. Prestaremos una especial atención al tiempo verbal utilizado:

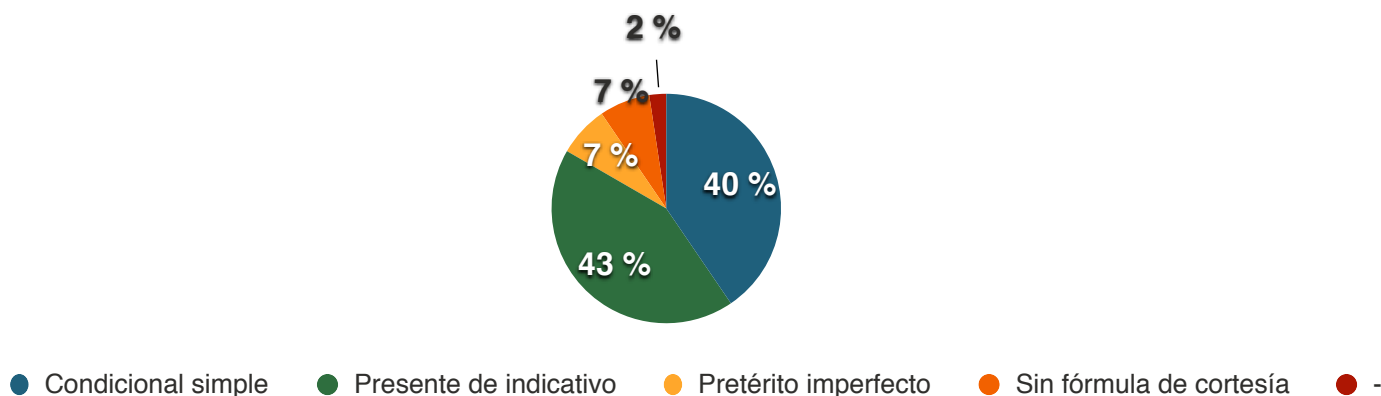


FIGURA 55. Selección a nivel general del tiempo verbal para formular una pregunta en la actividad 1 de la sección IV

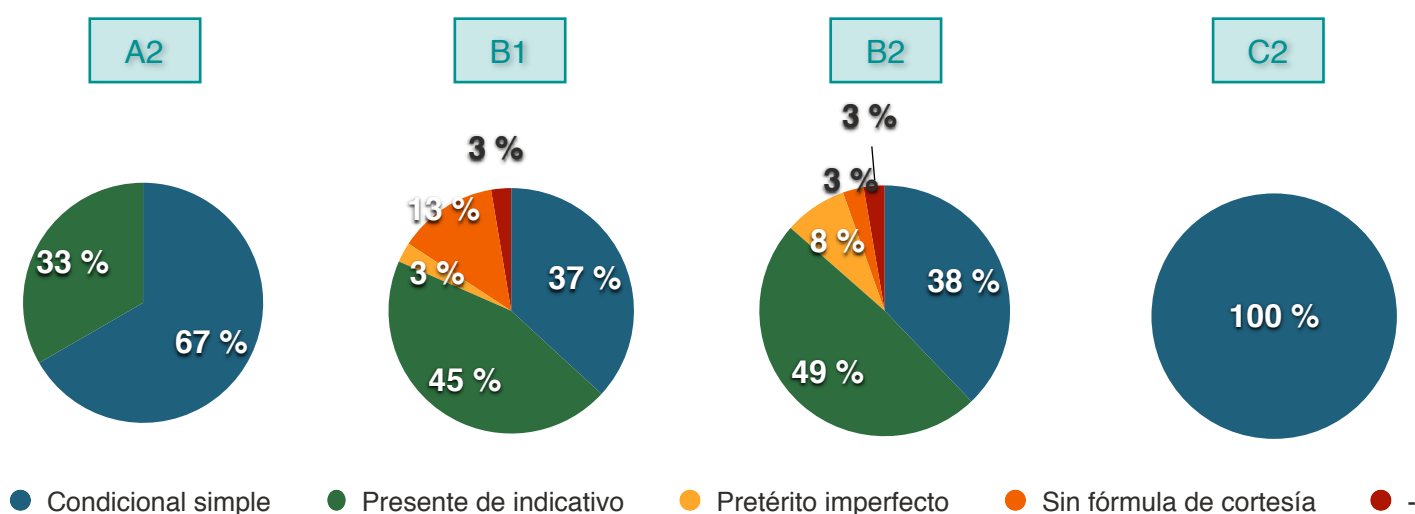


FIGURA 56. Selección por niveles del tiempo verbal para formular una pregunta en la actividad 1 de la sección IV

Tras observar el primer gráfico con detenimiento, podemos afirmar que las dos opciones principales en cuanto a la selección del tiempo verbal son el presente de indicativo y el condicional simple (43 % y 40 % respectivamente). Por otra parte, aunque a nivel general se han registrado variantes en pretérito imperfecto, estas tan solo representan un 7 % del porcentaje total. Asimismo, algunos aprendientes optaron por no utilizar ningún tiempo verbal para introducir su pregunta. De esta manera prefirieron estructuras del tipo *¿a qué hora despegaba el avión?* sin recurrir a fórmulas de cortesía como *quería saber*, *querría saber*, etc. Esta opción constituye el 7 %. Finalmente, un 2 % de los encuestados han omitido esta pregunta.

En lo que respecta a los gráficos desglosados, estos reflejan la misma situación que se produce a nivel general. Así, el uso del condicional simple y del presente de indicativo es

mayoritario en todos los niveles, con la única excepción del nivel C2, en el que el 100 % de los encuestados optaron por el condicional simple. El resto de opciones (el uso del imperfecto y la omisión de la fórmula de cortesía para la pregunta) aparecen solo en los niveles B y representan porcentajes mínimos.

A la luz de estos datos, podemos extraer distintas conclusiones. En primer lugar, si asumimos que entre los valores del presente de indicativo no se incluye el de la expresión de la cortesía, el condicional simple representa entonces el tiempo verbal más utilizado por los aprendientes que realmente puede transmitir este valor. De hecho, el condicional simple en este tipo de contextos se usa con más frecuencia incluso que el imperfecto, si bien ambos mecanismos se alternan en algunas construcciones (Borrego *et al.*, 2013: 44). Por ello, pese a que la presencia del pretérito imperfecto ha sido limitada, el uso extendido del condicional con su valor de cortesía constituye un factor muy positivo, ya que expresa un significado similar.

En segundo lugar, tal y como indicamos en la descripción del cuestionario, el hecho de que tan solo 6 de los 84 aprendientes encuestados (un 7 %) hayan optado por utilizar el verbo en imperfecto no supone el “fracaso” de la actividad, ni que no dispongamos de datos relevantes que analizar. De hecho, la ausencia de respuestas es en sí una respuesta que parece confirmar que se trata de un valor secundario de este tiempo verbal que no juega un papel muy importante dentro del aula de español. Por otro lado, aunque resultaría imposible solo con estos datos determinar hasta qué punto los aprendientes serían capaces de reconocer este valor en otros contextos, el porcentaje de respuestas con imperfecto en los niveles intermedios, pese a ser mínimo, nos muestra que existen hablantes que han asimilado este uso y que ahora lo incorporan en sus producciones de forma natural.

En cuanto a la segunda intervención del diálogo, esta ha sido diseñada con la intención de que los aprendientes hagan uso del imperfecto con valor de previsión frustrada para transmitir la hora a la que debía haber despegado el avión. En lo que respecta a la selección temporal, las respuestas que los aprendientes han proporcionado son las siguientes:

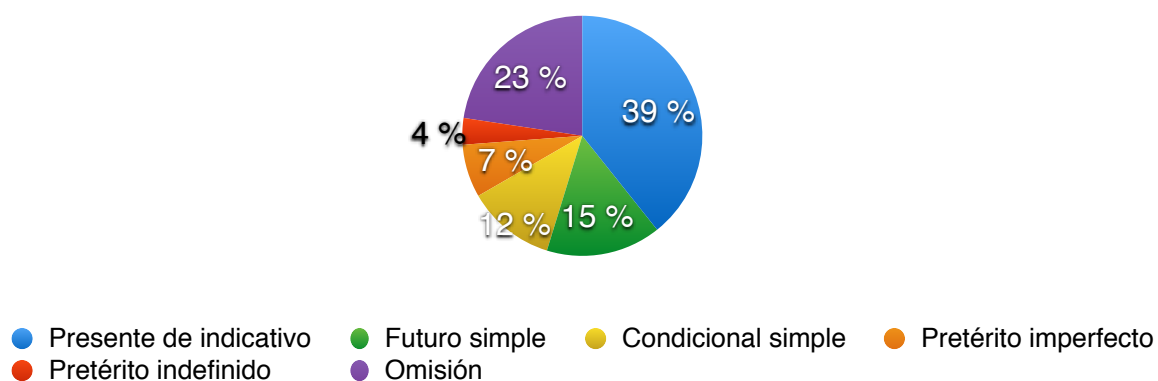


FIGURA 57. Selección a nivel general del tiempo verbal para expresar una previsión frustrada en la actividad 1 de la sección IV

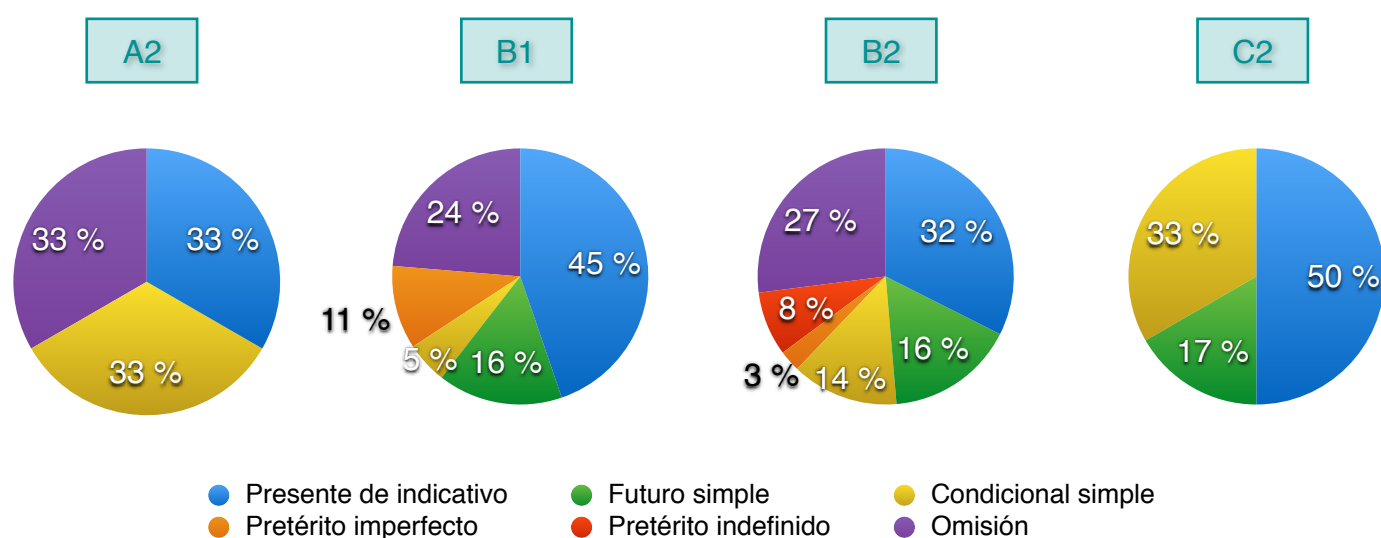


FIGURA 58. Selección por niveles del tiempo verbal para expresar una previsión frustrada en la actividad 1 de la sección IV

Al analizar los gráficos con atención, en primer lugar podemos apreciar que, en efecto, la variante de presente de indicativo constituye la opción mayoritaria a nivel general (39 %) y una de las opciones principales proporcionadas por los encuestados en los gráficos desglosados. En estos casos, la tendencia ha sido la de crear un diálogo en el que la azafata comunica al pasajero la hora de salida en presente de indicativo para después rectificar y añadir la hora de salida modificada.

De igual manera, a nivel general, la segunda variante con mayor porcentaje de uso ha sido la de la omisión de esta información (23 %). Con *omisión* nos referimos al hecho de que un número relativamente alto de aprendientes (concretamente 19 de 84) han optado por

omitir la previsión frustrada y comunicar directamente la hora definitiva de salida del vuelo. Si analizamos los datos relativos a esta respuesta en los gráficos desglosados, podemos observar nuevamente la tendencia en la que una opción que a nivel general es mayoritaria tiene una alta frecuencia de uso en todos los niveles (salvo en C2).

Finalmente, destacan los usos minoritarios de determinados tiempos verbales. Por un lado, el futuro simple de indicativo se utiliza de la misma forma que el presente, esto es, introduce una acción futura que posteriormente es cancelada mediante otra intervención. No obstante, no se transmite el valor de previsión frustrada. En lo que respecta al uso del pretérito indefinido, este provoca un cambio en el contexto y crea una situación relativamente inverosímil en la que nos referimos a un avión que ya ha despegado del aeropuerto y que volverá a despegar una hora después.

En cuanto a la opción de condicional simple, resulta llamativo examinar las consecuencias para el sentido global de la situación. En las respuestas analizadas, el condicional simple introduce una acción que normalmente va seguida de otra en futuro simple, como por ejemplo: *el avión tendría que despegar a las 3 pero saldrá a las 4*. Si bien este valor del condicional no expresa una previsión frustrada en sí sino que se limita a rebatir una información (Borrego *et al.*, 2013: 45), el sentido global de la oración es mucho más cercano a lo que buscábamos en un principio en comparación con los resultados obtenidos usando las opciones anteriores. Por último, el pretérito imperfecto, que recordemos es el tiempo cuyo uso pretendemos motivar y analizar en esta oración, representa únicamente el 7 % del porcentaje total a nivel general. En otras palabras, de los 84 aprendientes que han participado en el estudio, 6 han utilizado el pretérito imperfecto en este caso. Además, su uso no es común a todos los niveles sino que tan solo aparece en los niveles B (con un 11 % en B1 y en 3 % en B2).

A partir de estos datos, podemos extraer diferentes conclusiones. En primer lugar, tal y como ya apuntábamos en la descripción inicial de las secciones del cuestionario, el carácter abierto de esta actividad parece ser que ha llevado a los aprendientes a transmitir la información requerida pero utilizando las fórmulas que les son más naturales. Esta hipótesis se ve reforzada por el hecho de que las opciones mayoritarias hayan sido aquellas que a priori no conllevan una gran dificultad: el presente de indicativo, la omisión de parte de la intervención y el futuro simple de indicativo. Resulta llamativo el uso del condicional

simple, cuyo uso no supone tampoco dificultades importantes para los aprendientes y que nos da como resultado una oración con un valor muy similar al que buscábamos en un principio.

Para terminar, tal y como sucede en la primera intervención de esta actividad, el bajo índice de uso del pretérito imperfecto nos indica que no se trata de un valor que tenga un gran peso dentro del aula de español. No obstante, consideramos que el hecho de que un 7 % de los aprendientes que han respondido al cuestionario hayan optado por utilizar este tiempo verbal muestra que hay hablantes que parecen haber asimilado este valor secundario y lo incorporan de forma natural en sus producciones. Asimismo, la existencia de un porcentaje aunque mínimo de aprendientes checohablantes que han utilizado el pretérito indefinido podría deberse quizá a un intento de expresar este valor de previsión frustrada con un tiempo de pasado diferente del imperfecto.

4. APLICACIÓN DIDÁCTICA

En las secciones previas, hemos establecido un marco teórico basado en la aspectualidad y los sistemas verbales español, ruso y checo. Asimismo, hemos utilizado estas nociones teóricas para elaborar dos cuestionarios que posteriormente han sido distribuidos entre hablantes nativos de ruso y checo y que nos han permitido analizar el uso que estos aprendientes hacen de los tiempos de pretérito indefinido, imperfecto y perfecto compuesto. A continuación, mostraremos una sesión práctica que ha sido diseñada teniendo en cuenta todo lo anterior.

De esta manera, el objetivo de nuestra propuesta es doble. Por un lado, pretendemos aplicar los datos y conclusiones extraídos del marco teórico y de los estudios prácticos. Por otro lado, todas actividades están enfocadas en hablantes nativos de checo y ruso y, por consiguiente, enfatizan aquellos conceptos que resultan especialmente problemáticos para este colectivo de aprendientes. A continuación, analizaremos las características generales de la propuesta, su desarrollo, los materiales necesarios para llevarla a cabo, la labor del profesor en todo momento y, finalmente, el proceso de evaluación.

4. 1. Características generales de la unidad

La siguiente tabla enumera las principales características de nuestra propuesta didáctica:

CARACTERÍSTICAS GENERALES		
	Versión A	Versión B
Título	El tesoro de los pasados	
Nivel	<u>B1-B2</u>	<u>C1-C2</u>
Características del grupo	De 3 a 10 alumnos con ruso o checo como lengua materna	
Contexto del curso	En inmersión o en los países de origen de los aprendientes	
Temporalización	A mitad o a final de curso	
Duración	De <u>1:30</u> a <u>2</u> horas	<u>1:30</u> horas
Recursos didácticos	Fotocopias generales recortadas (Anexo III), fotocopias de la versión A recortadas (<u>Anexo IV</u>) y premio final.	Fotocopias generales recortadas (Anexo III), fotocopias de la versión B recortadas (<u>Anexo V</u>) y premio final.

CARACTERÍSTICAS GENERALES		
	Versión A	Versión B
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los <u>valores primarios</u> de los tiempos verbales de pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto. - Aplicar en diferentes contextos los <u>valores primarios</u> de estos tiempos verbales. - Aprender a discriminar el uso de estos tiempos verbales. - Fomentar la reflexión metalingüística de los aprendientes sobre elementos particulares de la gramática. - Crear un dialogo entre los aprendientes sobre conceptos gramaticales concretos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer los <u>valores primarios y secundarios</u> de los tiempos verbales de pretérito imperfecto, pretérito indefinido y pretérito perfecto compuesto. - Aplicar en diferentes contextos los <u>valores primarios y secundarios</u> de estos tiempos verbales. - Aprender a discriminar el uso de estos tiempos verbales. - Fomentar la reflexión metalingüística de los aprendientes sobre elementos particulares de la gramática. - Crear un dialogo entre los aprendientes sobre conceptos gramaticales concretos.
Destrezas trabajadas	Expresión e interacción oral, comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión escrita	
Evaluación	Evaluación in situ por parte del profesor	

Una de las principales características que debemos tener en cuenta es la existencia de dos versiones diferentes de la misma actividad. Como se puede apreciar en la tabla, cada una de las versiones está diseñada para un colectivo de aprendientes en concreto (la versión A para hablantes de niveles intermedios y la versión B para los de niveles avanzados). Para facilitar la comprensión de la tabla, las características que son comunes a ambas versiones aparecen en celdas blancas, mientras que aquellas que son distintas se muestran en celdas rojas y con los elementos que suponen alguna diferencia subrayados.

De esta manera, los rasgos que definen tanto al grupo de alumnos como al curso en el que se puede insertar esta actividad son comunes en ambas versiones. Respecto a la cantidad de aprendientes, esta puede variar de 3 a 10. Posteriormente, durante el desarrollo de la sesión, veremos la mejor forma de distribuir a los aprendientes según su número. La propuesta didáctica que presentamos no está sujeta a limitaciones en cuanto al contexto geográfico (puede aplicarse en una clase de inmersión en cualquier país hispanohablante o en los países de procedencia de nuestros aprendientes). Por su parte, el momento ideal para introducir esta actividad en el aula sería a mitad o a final de curso. En cualquiera de los dos casos, la propuesta debería estar precedida por una o varias sesiones en las que se hubiera explicado y trabajado con el uso de estos tiempos verbales de pasado.

Por otro lado, debido a las características propias de cada nivel de dominio de la lengua, el tiempo para llevar a cabo esta actividad varía de dos horas para la versión A a una hora y treinta minutos para la versión B. En ambos casos, el desarrollo de la propuesta tendría lugar en una única sesión. En cuanto a los materiales necesarios, existen tres juegos diferentes: uno común para ambos niveles (Anexo III) y dos adaptados (el Anexo IV con los valores primarios de los tiempos de pasado para la versión A y el Anexo V que enfatiza los valores secundarios de estos tiempos para la versión B).

Asimismo, los objetivos de nuestra propuesta comprenden el uso de estos tiempos verbales en distintos contextos (incluyendo aquellos en los que discriminar entre un tiempo u otro puede ser problemático), el reconocimientos de los valores que representan y la creación de un diálogo, tanto interno como con el resto de aprendientes sobre determinadas nociones gramaticales. Más adelante, durante el desarrollo de la sesión, detallaremos en qué momento se cumplen cada uno de estos objetivos. Además, también analizaremos en qué momento se trabajan cada una de las destrezas mencionadas y los elementos que le permiten al docente llevar a cabo una evaluación in situ.

4. 2. Versión A y versión B: similitudes y diferencias

Dado que en el estudio contrastivo de este trabajo se han analizado los valores primarios y secundarios de los principales tiempos de pasado en español, consideramos pertinente incluir ambos tipos en la propuesta didáctica. No obstante, no todos estos usos

son introducidos en el aula durante el mismo periodo. En efecto, mientras que los valores principales del pretérito indefinido, imperfecto y perfecto compuesto son presentados a los alumnos en los niveles A2 / B1, los usos secundarios de estos mismos tiempos verbales aparecen ya en los niveles B2 / C1 / C2.

Por todo esto, y puesto que esta propuesta didáctica pretende perfeccionar la comprensión y el uso de los valores primarios y secundarios, se ha tomado la decisión de crear dos versiones de la misma actividad. Así, la versión A, enfocada a hablantes de niveles B, incluye los usos primarios de los tiempos verbales de pasado ya mencionados previamente. Por otro lado, la versión B, para hablantes de niveles avanzados, se centra en los usos más secundarios, que suelen tener una menor presencia en el aula.

En cuanto a la estructura y desarrollo de la actividad, no existen diferencias entre ambas versiones, con la única excepción de la duración de la sesión (aproximadamente dos horas para la versión A y una hora y media para la versión B). La diferencia se debe a que la versión A introduce valores primarios que en muchos casos resultan complejos para los aprendientes por la interferencia de su L1. Además, es probable que no conozcan, o conozcan muy poco, estos valores de pasado, por lo que el tiempo de realización de la actividad será mayor. Por el contrario, dado que la versión B está diseñada para aprendientes de nivel avanzado que ya dominan los pasados y sus valores primarios, consideramos que requerirán menos tiempo para completar la actividad.

De la misma forma, existen diferencias en cuanto a los materiales necesarios para las dos versiones. Con el objetivo de facilitar la tarea del docente, se han creado tres juegos de materiales diferentes: uno común, uno para la versión A y otro para la versión B. Los materiales para cada versión son idénticos salvo por las oraciones utilizadas, en las que difieren los valores de los tiempos verbales incluidos. Por este motivo, los objetivos generales de la actividad son también diferentes, dado que la versión A se centra en valores primarios y la B en los secundarios.

Para terminar, tampoco existen diferencias entre ambas versiones en lo que respecta a las destrezas trabajadas y al método de evaluación, puesto que la estructura en ambas versiones es la misma.

4. 3. Desarrollo de la sesión

En primer lugar, analizaremos los pasos previos que el docente debe llevar a cabo antes de presentar la actividad en el aula. Sería conveniente imprimir con anterioridad los anexos con todos los documentos necesarios para poner en práctica la propuesta, recortarlos y conseguir algún “premio final”. Dado que la actividad se desarrollará a modo de yincana, con distintas fases que los aprendientes deben superar hasta llegar a la prueba final, es recomendable que el docente consiga algún tipo de recompensa con la que premiar a los aprendientes y motivar su implicación en la sesión. Ahora bien, las características de esta recompensa dependen enteramente del criterio del docente. Se podría entregar desde un trofeo simbólico hasta comida, pasando por distintos materiales en español como por ejemplo libros. Sin embargo, es importante tener en cuenta que, al final de la sesión, no habrá un solo ganador, sino que todo el grupo en su conjunto debe superar cada fase.

Asimismo, una vez tengamos los materiales y el premio preparados, es también recomendable llegar a la clase un poco antes y, si es posible, reorganizar la distribución de las mesas de manera que obtengamos un grupo central, en el que se sentarán nuestros aprendientes, y cinco grupos más pequeños de mesas alrededor. Así, tendríamos seis grupos en total. Aunque este último paso no es obligatorio, resulta aconsejable para facilitar el desarrollo de la sesión. Por último, el docente debe colocar en cada grupo pequeño de mesas un cartel con el nombre del lugar (en el Anexo III: “la cárcel”, “la playa”, “el muelle”, “la tienda” y “la posada”) y, además, junto a cada lugar dejará una de las tarjetas con frases de ejemplo de la fase I (Anexo IV o V dependiendo de la versión que se utilice).

Terminadas las preparaciones, el docente dejará entrar a los aprendientes y les pedirá que se coloquen en el grupo de mesas central, donde no se han colocado ninguno de los carteles de lugar ni frases de ejemplo. Después explicará las instrucciones iniciales.

El tema central y eje vertebrador de cada una de las fases de esta sesión serán los piratas. Cuando los alumnos estén sentados, el docente les entregará las fichas con los cinco roles disponibles (en el Anexo III: “el cocinero”, “el vigía”, “el capitán”, “el limpiador” y “el borracho”) y les pedirá que rápidamente elijan uno cada uno. Si el número de aprendientes fuese menor de cinco, dependerá del docente decidir qué papeles eliminar del juego. Por el contrario, si el número de alumnos fuera superior a cinco, se podrán crear

parejas en las que ambos miembros tendrán el mismo papel. Recordemos que, dado que el número límite de aprendientes para esta sesión es diez, como máximo tendremos cinco parejas de aprendientes con un papel cada una.

Tras elegir los roles, el docente le dará a cada personaje o pareja su elemento identificador (en el Anexo III):

- Capitán: loro.
- Vigía: catalejo.
- Cocinero: cuchara de palo.
- Limpiador: fregona.
- Borracho: botella de ron.

Finalmente, el profesor también entregará al capitán una bolsa con dos doblones de oro y advertirá que deben tener al menos diez doblones al final de la sesión para poder optar al premio. Posteriormente, el docente explicará el contexto inicial: el grupo de aprendientes conforma la tripulación de un barco pirata. Un día, mientras navegaban, decidieron atacar otro navío para robar su tesoro. No obstante, todos los marineros de este nuevo navío murieron en la batalla y, por eso, la única pista que tienen para encontrar el tesoro es el cuaderno de bitácora del capitán del otro barco. Dicho esto, el docente entregará al capitán el cuaderno de bitácora (en el Anexo III). En él, el texto resulta ilegible salvo por las últimas palabras: la isla tortuga. Por este motivo, los piratas, nuestros aprendientes, deciden poner rumbo a este lugar que será donde se desarrolle la fase I de la sesión. Acto seguido, el docente le entregará al capitán un trozo de mapa (Anexo III) en el que aparece marcado “el garfio de oro”, el primer lugar que visitarán de la isla. Además, también le dará las instrucciones iniciales de este lugar (Anexo III) y cinco fotografías (Anexo III) que muestran los lugares que el docente ha colocado antes en distintos puntos de la clase: “el muelle”, “la playa”, “la tienda”, “la cárcel” y “la posada”.

En estas instrucciones, que deberá leer el capitán en voz alta, se explicará que para obtener más pistas sobre el paradero del tesoro, los marineros deberán visitar cada lugar del pueblo. Además, se advierte que deben tener cuidado con los doblones de oro y los ladrones en la isla. Una vez que el capitán haya asignado qué miembro de su tripulación deberá ir a qué lugar del pueblo, los aprendientes se acercarán a los distintos puntos de la clase donde el

docente ha colocado previamente los carteles y recogerán las tarjetas con las frases de ejemplo. En cada una de estas tarjetas, hay oraciones con huecos que los aprendientes deben rellenar conjugando el verbos entre paréntesis en pretérito imperfecto, indefinido o perfecto compuesto. En este punto, encontramos la primera diferencia entre ambas versiones de la sesión, ya que la versión A tiene oraciones con valores primarios de los tiempos verbales, mientras que la versión B está diseñada con valores secundarios. Además, el docente advertirá que los aprendientes deben rellenar el hueco por separado y solo después regresar a la mesa central.

Una vez que todos los marineros hayan vuelto, el docente entregará la siguiente hoja perdida del cuaderno de bitácora del otro barco (Anexo IV o V dependiendo de la versión que se utilice). Sin embargo, en esta nueva hoja también hay huecos, concretamente uno por cada lugar del pueblo que los marineros han visitado. El docente explicará que el tiempo que los aprendientes han usado para completar su oración de ejemplo es el mismo que deben usar en la hoja del cuaderno. Por lo tanto, si el aprendiente que ha ido a la posada ha utilizado el imperfecto, en la hoja del cuaderno rellenará el hueco de la posada también con imperfecto y así sucesivamente. Después, los aprendientes completarán todos juntos los huecos de la hoja del cuaderno y la entregarán al docente.

Este proceso tiene mucha importancia, ya que el docente debe comprobar que los tiempos verbales utilizados sean correctos. No obstante, en el caso de que no lo fueran, no indicará qué huecos contienen algún fallo. De esta manera, suponiendo que de los cinco huecos, tres se hayan completado de manera errónea, el docente devolverá la hoja al grupo, que no ha logrado pasar a la siguiente fase. Así, los aprendientes sabrán que deben modificar algún tiempo verbal. Para que esta parte de la sesión no resulte excesivamente complicada para los aprendientes, el docente entregará al capitán un doblón por cada respuesta correcta. Así, si el docente devuelve la hoja del cuaderno con dos doblones, los aprendientes sabrán que tienen que modificar tres huecos. Este proceso continuará hasta que los aprendientes hayan completado correctamente todos los huecos de la hoja. Por este motivo en concreto, resulta extremadamente útil que los aprendientes dispongan de las tarjetas con ejemplos y de los huecos en la hoja del cuaderno, ya que de esta manera tienen varios contextos a los que pueden recurrir para intentar decidir qué tiempo verbal es el correcto en cada caso.

Asimismo, es muy importante que en esta parte de la sesión, el docente se limite únicamente a observar y no participe de manera activa salvo para juzgar si los tiempos en la hoja del cuaderno son los correctos o no. Esta importancia se debe a que, en este punto, se generará una discusión entre los aprendientes, que deberán ponerse de acuerdo sobre qué valor de los tiempos verbales aparece en cada contexto y qué tiempo utilizar. Este dialogo es una de las partes claves de la sesión, en la que los aprendientes reflexionarán de manera consciente y activa sobre los tiempos verbales de pasado y sus usos. Además, el docente advertirá que, por cada respuesta que deseen modificar, tendrán pagar con un doblón, lo cual provocará que el debate se intensifique, ya que los aprendientes no desearán gastar ningún doblón en vano (recordemos que solo con diez doblones podrán optar al premio final).

En el caso de que los marineros se quedaran sin ningún doblón, el docente utilizará un trabalenguas o el poema *La canción del pirata* de Espronceda (ambos materiales disponibles en el Anexo III) para que los aprendientes puedan ganar más doblones leyendo el poema o el trabalenguas. Durante el debate, el docente pasará por el aula distribuyendo en cada uno de los lugares del pueblo las tarjetas de la fase II (Anexo IV o V dependiendo de la versión que se utilice). Una vez completada correctamente la hoja del cuaderno, esta les mostrará a los aprendientes lo sucedió con la tripulación del otro barco cuando estuvieron en el pueblo y a dónde llevaron el tesoro después.

Acto seguido, comenzará la fase II, cuya estructura es idéntica a la de la fase I. De esta manera, el docente entregará las instrucciones iniciales de la fase II (Anexo III), que el capitán leerá de nuevo en voz alta. Además, también les proporcionará otra parte del mapa (Anexo III) que muestra el nuevo destino de la tripulación. En este caso, el lugar al que nuestros marineros han llegado se llama “la Roca de la muerte” y una vez más el capitán deberá asignar a cada marinero un lugar (“el muelle”, “la playa”, “la tienda”, “la cárcel” o “la posada”) al que deberán ir para recoger las nuevas tarjetas. Conviene señalar que la única diferencia entre la fase I y la fase II reside en el tipo de oración que los aprendientes verán en estas tarjetas. Mientras que en la fase I se encontraron con una frase y un hueco que rellenar, en la fase II habrá tres oraciones por tarjeta. Dos de ellas serán correctas y una incorrecta. La labor de los aprendientes en esta caso será corregir el tiempo verbal que se haya usado de manera incorrecta.

Una vez que todos los aprendientes hayan regresado a la mesa central, el docente entregará la siguiente hoja perdida del cuaderno de bitácora (Anexo IV o V dependiendo de la versión que se utilice) también con cinco huecos, uno por cada lugar. Recordemos que en las tarjetas de esta nueva fase, los aprendientes han tenido que localizar la frase con el tiempo verbal incorrecto y corregirlo. En este caso, el tiempo verbal que han utilizado para corregir la frase será el que usen también en la hoja del cuaderno para conjugar el verbo que corresponda.

Por su parte, el proceso de corrección de los tiempos verbales será el mismo que en la fase I, lo que supone que muy probablemente se generará un nuevo debate sobre los valores de estos tiempo verbales. Sin embargo, en esta ocasión el docente no tendrá que colocar nuevas tarjetas mientras los aprendientes discuten, ya que la estructura de la última fase, la fase III, será diferente.

Una vez que los aprendientes hayan completado todos los huecos de manera correcta, el profesor entregará las instrucciones iniciales de la fase III (Anexo III), que serán leídas en voz alta por el capitán. También les proporcionará la última parte del mapa (Anexo III), que indicará el lugar exacto en el que está el tesoro. En este caso, todos los aprendientes juntos deberán redactar un texto, que representará la última hoja perdida del cuaderno de bitácora, en el que narrarán lo que creen que sucedió finalmente con el tesoro. Además, en este texto deberán incluir los tres tiempos verbales de pasado trabajados durante la sesión. Al tiempo que redactan esta hoja, el docente paseará por la clase y colocará el premio en alguno de los lugares (“el muelle”, “la playa”, “la tienda”, “la cárcel” o “la posada”).

Terminado el texto, el docente corregirá el uso de los tiempos verbales de pasado de la misma manera que con las hojas del cuaderno de bitácora. Cuando todos los tiempos verbales estén usados de forma correcta y se comprobará que los aprendientes tienen el número de doblones necesario (en el caso de que no sea así se podrá recurrir de nuevo a la lectura del poema o el trabalenguas). Finalmente, cuando todos los pasos se hayan completado el docente indicará el lugar en el que podrán encontrar el tesoro y dará por finalizada la sesión.

4. 4. Justificación de las actividades y papel del docente

Cada una de las partes de la actividad está diseñada especialmente para que los aprendientes practiquen y asimilen el uso y los valores de los tiempos verbales de pasado principales en español (el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto compuesto). Además, la variedad de ejercicios permite que los aprendientes pongan en práctica las diferentes destrezas. Por un lado, la expresión e interacción oral tiene un papel muy importante en la sesión a través de las discusiones metalingüísticas sobre los valores de los tiempos verbales. La destreza auditiva resulta también esencial para un mejor desarrollo del debate y para la comprensión de las instrucciones leídas por el capitán. Por su parte, la lectura se ejercita gracias a los distintos ejemplos que los aprendientes deben completar o corregir, así como a través de las hojas perdidas del cuaderno de bitácora y las instrucciones de cada fase. Finalmente, en la fase III los aprendientes practicarán la expresión escrita con la redacción de la hoja final del cuaderno.

Asimismo, resulta especialmente importante determinar hasta qué punto el docente tiene intervenir durante el desarrollo de la sesión y cuál debe ser su papel. En materia de organización, el docente desempeña una labor esencial para la puesta en práctica de la actividad, ya que debe preparar todos los materiales, la distribución de la clase y, además, durante la sesión tendrá que estar atento y colocar las tarjetas en cada uno de los lugares para permitir el desarrollo de las fases. Además, deberá prestar especial atención y colocar las tarjetas en los lugares correctos, de manera que los tiempos verbales concuerden con los huecos en las hojas del cuaderno de bitácora.

Con la excepción de la organización de los materiales, el papel del docente durante la sesión debe ser nulo. Este debe actuar como un mero guía de la actividad, es decir, tendrá que proporcionar los materiales en el momento adecuado para permitir que la actividad avance y controlar el tiempo de la sesión. Sin embargo, en ningún momento deberá actuar como docente. Consideramos que una de las principales características positivas de esta actividad es que permite que los propios aprendientes reflexionen de manera consciente sobre la lengua y, además, crea una discusión en la que todos pueden intervenir y ofrecer su opinión para posteriormente llegar a un acuerdo. De esta manera, gracias al diálogo los aprendientes se enriquecerán, podrán compartir su conocimiento y avanzar todos juntos en

su aprendizaje. Si el docente en algún momento proporcionase información sobre los tiempos verbales y sus usos, entorpecería este proceso ya que cabría la posibilidad de que los aprendientes, en lugar de intentar reflexionar ellos mismos, buscasen la aprobación y guía del profesor en cada etapa de la sesión. Por otro lado, en el caso de que los aprendientes tuviesen alguna dificultad en cuanto al uso de los valores de los tiempos, el docente podrá animarles, pedirles que recuerden lo visto en clase, etc. Sin embargo, deberá intentar mantenerse al margen del desarrollo de la actividad en todo momento.

Por último, resulta igualmente importante reflexionar sobre cuál debería ser la actitud del docente durante toda la sesión. Dado que se trata de un juego de rol y una actividad relativamente larga en la que los aprendientes deben tratar temas que les pueden resultar complejos, lo ideal sería que el docente se mostrase cargado entusiasmo y dinamismo, para así intentar motivar a sus aprendientes y que estos se impliquen en el desarrollo de toda la propuesta.

4. 5. Ventajas e inconvenientes

La aplicación de esta propuesta didáctica tiene numerosas ventajas tanto para las relaciones entre los aprendientes dentro del aula, como para desarrollo de su aprendizaje a través de la asimilación del uso de los principales tiempos verbales de pasado en español. En primer lugar, consideramos que el tratamiento que se consigue en la sesión de las cuatro destrezas dentro del aula debe ser siempre uno de los objetivos principales de todo docente. No obstante, es cierto que encontrar un equilibrio entre las destrezas puede resultar complejo. En relación con esto, consideramos que la actividad propuesta resulta adecuada, en tanto en cuanto incluye ejercicios en los que se practican de forma relativamente equilibrada las cuatro destrezas. Además, se hace a través de actividades dinámicas y atractivas, lo cual indudablemente también contribuye a crear un ambiente distendido dentro del aula.

Asimismo, el diálogo que surge en las distintas fases de la sesión resulta muy constructivo. Afortunadamente, ya hemos tenido la oportunidad de poner en práctica esta propuesta con aprendientes rusohablantes y checohablantes. En todas las ocasiones, los aprendientes se han visto beneficiados tras entablar con sus compañeros este diálogo, que por un lado enriquece su conocimiento y por el otro contribuye a estrechar las relaciones

entre los aprendientes. Finalmente, pese a que esta actividad resulta especialmente útil para el colectivo de aprendientes cuya lengua materna sea el ruso o el checo, es recomendable también para hablantes de otras lenguas debido a que cubre nociones gramaticales que suelen conllevar dificultad para los aprendientes de español como lengua extranjera a nivel general.

Ahora bien, existen ciertas desventajas que el docente debe tener en cuenta en todo momento si decide poner en práctica esta propuesta. Para empezar, debido a la considerable extensión de la actividad, el inconveniente que quizá sea más claro es el de la duración de la sesión. A pesar de que en la tabla con las características generales se ha establecido que la duración puede ser de una hora y media a dos horas, estos datos no son exactos. Lo cierto es que dado que muchas actividades tienen un carácter más abierto (como por ejemplo los diálogos o la redacción del texto), el tiempo necesario para llevar a cabo toda la sesión puede variar según las circunstancias. Por este motivo, el docente tendrá que ser consciente en todo momento del tiempo y acelerar o ralentizar algún ejercicio si es necesario.

De igual manera, el alto grado de preparación que exige esta sesión puede suponer un inconveniente para muchos docentes que quizá no dispongan del tiempo que requiere poner a punto todos los materiales. En estos casos, el docente podría seleccionar distintos ejercicios (como las tarjetas o los textos con huecos) para así adaptar la actividad a la situación en la que se encuentre y poder beneficiarse de las ventajas que aporta.

Por último, un problema recurrente a nivel general en las actividades en las que los aprendientes se unen formando parejas suele ser el grado de implicación de los miembros. Si bien hay casos en los que la participación puede ser muy alta, también es posible que uno de los aprendientes se implique poco o directamente desconecte de la actividad. Si se produce esta situación al llevar a cabo la sesión, una posible solución podría ser que el docente, dentro de su papel como guía de la sesión, decida “castigar” al grupo por ejemplo robando doblones. Esta medida contribuirá a que todos los aprendientes se impliquen al tiempo que no acarrearán consecuencias negativas ya que, como hemos visto en el desarrollo del juego, existen distintos mecanismos para ganar más doblones (como el poema y el trabalenguas).

4. 6. Evaluación

La evaluación de esta sesión por parte del docente puede llevarse a cabo de dos formas diferentes: o bien de manera informal o bien a través de una rúbrica. En el primer caso, la evaluación se realizaría in situ, durante el desarrollo de la sesión en sí. La principal herramienta para ello serían los diálogos y reflexiones de los propios aprendientes, que constituyen una fuente de información muy valiosa para que el docente pueda observar cómo estos han asimilado los contenidos tratados en clase y si son capaces de aplicarlos de forma correcta. Por tanto, se trata de una evaluación que no requiere que el docente tome notas o evalúe numéricamente a sus aprendientes, sino que le sirve para comprobar la evolución general de la clase y quizá la de algunos alumnos en concreto. Aunque no es obligatorio, tras la actividad si el docente lo desea, este puede adjudicar una nota global a la clase para premiar su rendimiento. Finalmente, este tipo de evaluación también permite analizar cómo se comportan nuestros aprendientes en clase y la relación entre los compañeros en un contexto más libre.

En el segundo caso, con la evaluación mediante una rúbrica, el docente debe preparar previamente una plantilla con los aspectos que desee valorar y llevarla el día de la sesión para realizar la evaluación in situ. No obstante, desaconsejamos este método por varias razones. Las características de la propia actividad hacen que sea un ejercicio que requiere mucha atención por parte del docente en cuanto a la organización, los tiempos y la secuenciación de las tareas y las fases. Por lo tanto, consideramos que esta propuesta solo permite que el docente lleve a cabo una evaluación superficial como se ha descrito previamente. Si, además de controlar y guiar el desarrollo de la actividad, pretendiéramos como docentes realizar una evaluación profunda mediante rúbricas, aumentaría considerablemente el riesgo de olvidar alguna fase o ejercicio, de colocar las tarjetas con ejemplos en el lugar incorrecto, etc.

Por último, de optar por realizar una evaluación mediante rúbricas, esto podría repercutir de forma negativa en el rendimiento de los aprendientes, ya que podrían sentirse avergonzados o cohibidos si son conscientes de que el docente está evaluando la sesión en profundidad. Dado que una de las principales ventajas de esta propuesta es que permite que los aprendientes se involucren en una discusión gramatical y participen de forma natural, la

evaluación mediante rúbricas puede resultar contraproducente y, por ello, animamos a los docentes a que decidan llevar a cabo una evaluación global del rendimiento de la clase tal y como se describe al principio.

5. CONCLUSIONES

Para empezar, conviene señalar que tanto el objeto de estudio como el tipo de herramientas de recogida de datos han hecho posible que podamos extraer numerosas conclusiones que tienen un valor importante en la enseñanza de español como lengua extranjera al colectivo de aprendientes cuyas lenguas maternas son el ruso y el checo.

En primer lugar, comenzaremos analizando algunos de los argumentos presentes en el marco teórico que parecen haber quedado confirmados gracias a los datos recopilados a través de los cuestionarios. Actualmente, se acepta de forma rotunda en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras que la L1 (la lengua de origen de nuestros aprendientes) supone un factor muy importante que puede fácilmente perjudicar o beneficiar, dependiendo del caso, el desarrollo del aprendizaje en el aula. Por tanto, se trata de un elemento que los docentes no deben pasar por alto en ningún caso. Si bien resulta poco realista pedir que un docente de ELE que trabaja cada año en un país diferente adquiriera un nivel razonablemente competente en todas las lenguas maternas de sus aprendientes, sí que es recomendable que al menos intente conocer las características básicas y también aquellas que más se diferencien del español y que puedan crear dificultades en el proceso de aprendizaje de sus aprendientes.

Por su parte, en lo que respecta a los aprendientes con ruso o checo como lengua materna, las respuestas obtenidas a través de los cuestionarios nos han permitido confirmar una vez más que la influencia de la L1 en el aprendizaje de otras lenguas es siempre notable y constituye un factor a tener en cuenta. Concretamente, la L1 influye de tal manera en este colectivo que hablantes que tienen un nivel avanzado o que llevan en contacto con la lengua durante varias décadas aún cometen errores en los usos más básicos de los principales tiempos de pasado en español. Debido a las características del ruso y el checo, la alternancia pretérito indefinido / pretérito imperfecto constituye una de las principales dificultades de estos hablantes a la hora de aprender español. Por ello, los profesores de ELE que trabajen con estos aprendientes deberían ser conscientes de las dificultades, además de otorgarle un

papel principal en el aula a este bloque gramatical, insistir de manera constante y no solo tratarlo puntualmente o en niveles bajos.

Asimismo, en el marco teórico mencionamos la tendencia adoptada por algunos docentes de establecer analogías totales entre los tiempos de pasado en español y los rusos o checos. Pese a que el objetivo de esta práctica es facilitar nuevos conceptos gramaticales para este colectivo de aprendientes, desaconsejamos por completo su uso. Más allá de cualquier similitud que pueda haber en una situación concreta entre los tiempos de pasado rusos o checos y los españoles, consideramos que esta tendencia provoca a la larga más complicaciones de las que es capaz de prevenir, ya que pueden llegar a establecerse equivalencias que en realidad no lo son y que conduzcan a la fosilización de errores. Por tanto, aconsejamos a los docentes que introduzcan estos tiempos verbales sin recurrir a las analogías. Si bien es cierto que esta opción puede parecer más compleja al principio, pues los aprendientes no contarán con ningún apoyo en su lengua materna, con el tiempo probará ser la decisión más beneficiosa para el proceso de aprendizaje de este colectivo.

En cuanto al uso de los valores secundarios de estos tiempos verbales, a la luz de los datos obtenidos podemos afirmar que estos no juegan un papel muy importante en el aula de ELE ni siquiera entre los aprendientes de niveles más altos. Esta hipótesis se ve reforzada especialmente gracias a las respuestas obtenidas en la última sección del cuestionario para aprendientes checohablantes. Debido a que la frecuencia de uso de algunos de estos valores en el español coloquial es muy alta, consideramos que su presencia en las aulas debería aumentar, sobretodo al trabajar con aprendientes de nivel intermedio o alto.

Por otro lado, es posible extraer conclusiones del propio cuestionario y de la forma en que los aprendientes han completado las distintas actividades. Como vimos anteriormente, el documento diseñado para los alumnos checohablantes contiene actividades de distinto tipo. Por un lado, contamos con ejercicios de rellenar huecos, que tienen un carácter más cerrado. Por otro lado, encontramos actividades de tipo más abierto y sin una única respuesta como la narración de un cómic y la creación de un diálogo siguiendo instrucciones.

Resulta llamativo el hecho de que las respuestas de los aprendientes varían considerablemente en función del tipo de actividad al que se enfrentan. Así, se han dado numerosos casos de encuestados que han resuelto correctamente y con relativa facilidad las

actividades cerradas, mientras que en la creación de la narración o el diálogo experimentaban dificultades para poder completar la tarea y el uso de los tiempos verbales en muchas ocasiones era agramatical. Este fenómeno nos indica que para este colectivo de aprendientes resulta más fácil y claro proporcionar respuestas cuando las actividades son de tipo cerrado. Es por ello por lo que consideramos un acierto haber incluido ambos tipos de actividades en el cuestionario, ya que si tan solo hubiéramos contado con ejercicios cerrados, podríamos haber concluido que la gran mayoría de hablantes en general no experimenta dificultades en el uso de estos tiempos verbales. Sin embargo, vemos que cuando son los aprendientes los que deben crear las frases y utilizar su imaginación, estos empiezan a cometer errores que en muchas ocasiones se relacionan con los usos más básicos de estos tiempos verbales.

Para terminar, podemos extrapolar esta última conclusión al día a día en el aula de español. Si un docente que trabaje con este colectivo de aprendientes se limita a practicar tan solo actividades de tipo cerrado, pasará probablemente por alto muchos errores que los aprendientes cometerían en actividades como la narración, donde ellos mismos deben crear un contexto y diferenciar entre los valores de un tiempo verbal u otro. Además, consideramos que este tipo de errores son esenciales en el proceso de aprendizaje para asimilar los diferentes conceptos. Por consiguiente, instamos a los docentes a que amplíen el catálogo de actividades que utilizan en el aula para cubrir la mayor cantidad de situaciones posibles y así mejorar el aprendizaje de nuestros aprendientes de forma significativa.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castellví, J., Taulé, M., & De Valdivia, G. (2012). *Una propuesta de clasificación para la nominalización deverbal rusa*, X Congreso de Lingüística General. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

Del Moral Guzmán, A. (2009). Dificultades de aprendizaje de la lengua española por alumnos rusohablantes en un aula de ATAL. *Cuadernos de Rusística Española*, 5, 151-155.

- Drosdov, T. (2002). Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias. *Eslavística Complutense*, 2, 33-44.
- Kargovskaya, E. A. (2012). Algunos medios de expresar la aspectualidad de la acción en ruso y español. *Cuadernos de Rusística Española*, 8, 57-67.
- Krejčová, E., & Krejčová, M. (2004). Algunos aspectos de la problemática del aprendizaje del checo como lengua extranjera I. *Mundo Eslavo: Revista de Cultura y Estudios Eslavos*, 3, 137-144.
- Navarrete, I. M. (2010). *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Navarrete, I. M. (2011). DOS MANERAS DE VIAJAR AL PASADO. ESTUDIO COMPARATIVO DE LA EXPRESIÓN DEL PASADO EN RUSO Y ESPAÑOL. *Cuadernos de Rusística Española*, 7, 29-40.
- Nieto, J. B., García, L. D., Lastra, S. L., Diego, Á R., & Cornejo, C. T. (2013). *Gramática de referencia para la enseñanza de español: La combinación de oraciones*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia de la Lengua Española. (2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Barcelona: S.L.U. Espasa Libros.
- Westerholm, D. (2009). *Funciones del pasado en los sistemas verbales español y ruso*. Göteborg: Institutionen för språk och litteratur, Göteborgs universitet.

ANEXOS

Anexo I

MUSAL-e

Clara Téllez Pérez

Cuestionario:
*Comparación de los sistemas
verbales ruso y español*

Nº
Fecha:

● Sexo:
● Edad:
● Nacionalidad:
● Lengua/s materna/s:
● Años que has estudiado español:
● Nivel de español: A1 A2 B1 B2 C1 C2
● Lugar en el que has estudiado español (país y centro):

1. Traduce del español al ruso las siguientes oraciones y explica las diferencias entre ellas:

- A. Esta mañana he leído tu artículo.
- B. Tu padre vivió en Madrid cuatro años.
- C. Tu padre siempre ha vivido en esta casa.

¿Qué acciones son un proceso? ¿Qué acciones no lo son?

¿Qué acciones han terminado? ¿Qué acciones no han terminado?

2. Traduce del español al ruso, o del ruso al español, las siguientes oraciones:

- A. Mientras entraba en casa, sonó el teléfono.
- B. Вчера мне было так жарко дома, что я решила пойти прогуляться. Я гуляла весь день.

3. Traduce del español al ruso las siguientes oraciones:

- A. ¡Ya lo han atrapado! *(lo dices mientras ves una película en la que unos policías persiguen a un ladrón y crees que están a punto de atraparlo)*
- B.
- Disculpe, quería entregar estos documentos. ¿Aún es posible?
 - Verá, el plazo finalizaba ayer, pero han decidido ampliarlo dos semanas.
- C. En mi sueño, yo iba en un crucero por el mar y tú eras el capitán del barco. De repente, me caí al agua y mientras intentaba nadar vi una sirena.

Anexo II



Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Cuestionario: *Comparación de los sistemas verbales checo y español*

Nº
Fecha:

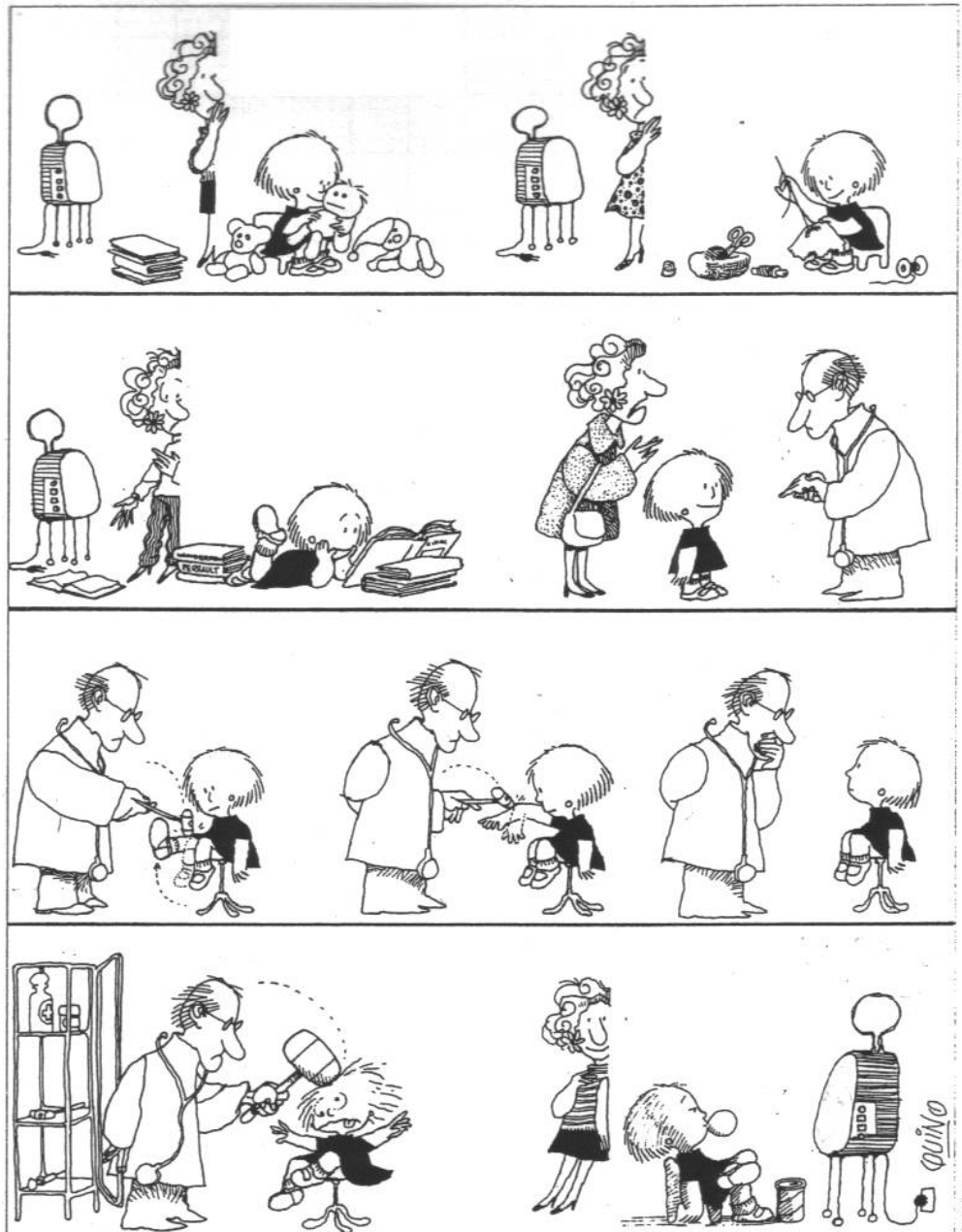
● Sexo:
● Edad:
● Nacionalidad:
● Lengua/s materna/s:
● Años que has estudiado español:
● Curso de español: 1 2 3 Grado // 1 2 Máster
● Lugar en el que has estudiado español (país y centro):

1. Observa el siguiente cómic y escribe las frases de los bocadillos. Debes utilizar en un caso el pretérito perfecto (formas “he cantado”) y en otro caso el pretérito indefinido (formas “canté”).





2. Observa el siguiente cómic y escribe una historia en pasado describiendo a los personajes y contando lo que sucede. Debes usar las palabras y los verbos que aparecen en el recuadro en la forma adecuada: pretérito imperfecto (cantaba) o pretérito indefinido (canté).





3. Traduce del checo al español la siguiente oración:

Včera mně bylo doma takové horko, že jsem se rozhodl(a) jít se projít. Procházel(a) jsem se celý den.

—>

4. Para cada una de las siguientes situaciones, decide entre ¿cómo era? y ¿cómo fue?, según el contexto.

¿Cómo era/fue?

La fiesta

¡Genial! Había muchísima gente y los conocía a casi todos.

El concurso

Horrible. Perdí mucho dinero porque no sabía la respuesta a las preguntas.

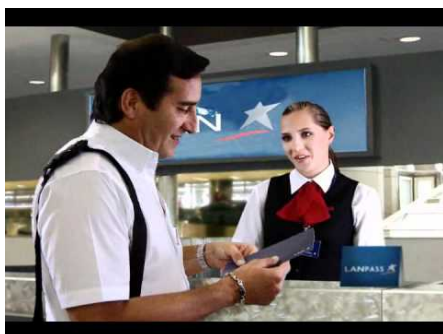
Tu primer perro

Negro, con manchas blancas y muy cariñoso.

El curso de español

Fatal. Al final suspendí.

5. Escribe un diálogo siguiendo las instrucciones que aparecen a continuación:



[Eres un cliente que va a viajar en avión de Madrid a Barcelona. Debes preguntar a la azafata de manera muy educada a qué hora despegará el avión.]

[Eres una azafata y debes darle al cliente esta información:
1) Todos creen que el avión tiene que despegar a las 3 de la tarde. 2) Acaban de decidir que va a despegar a las 4 de la tarde.]



Anexo III

Lugares:





EL
MUELLE



LA
TIENDA

LA PLAYA

Papeles:

El capitán



¿Quién es la persona más importante del barco? Pues el capitán. Tu trabajo principal es decidir dónde irán todos con el barco.

El vigía



Tu trabajo es muy importante. Siempre estás en la parte más alta del barco y eres el primero que grita: "¡tierra a la vista!"

El cocinero



Todos los marineros del barco te quieren. Siempre cocinas platos deliciosos incluso cuando casi no hay comida.

El limpiador



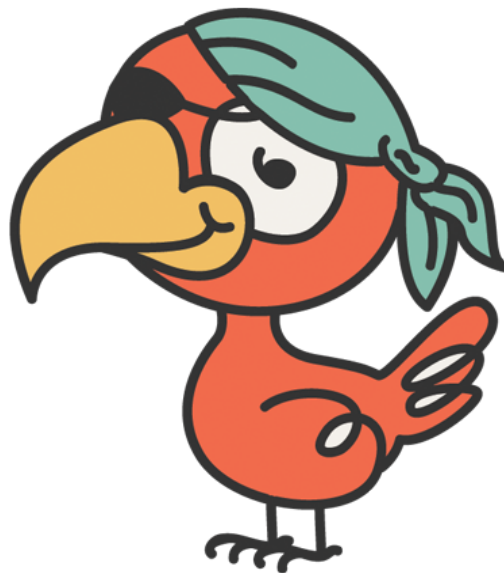
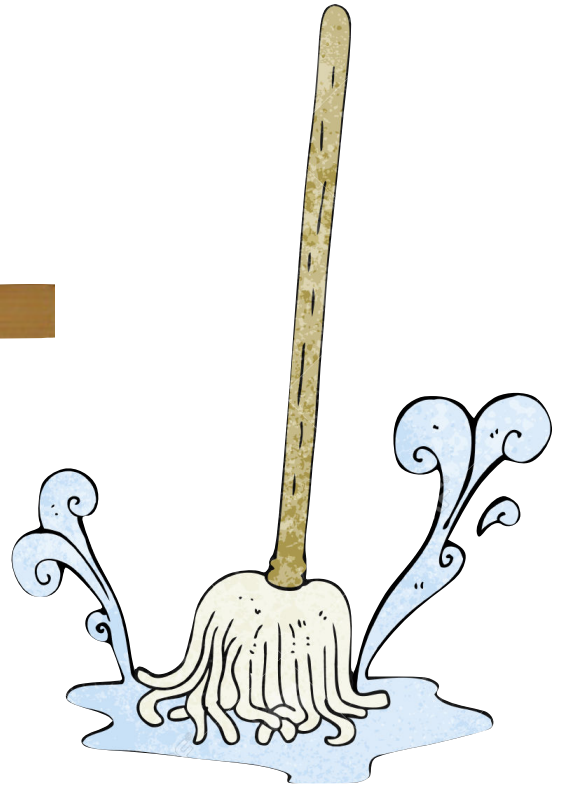
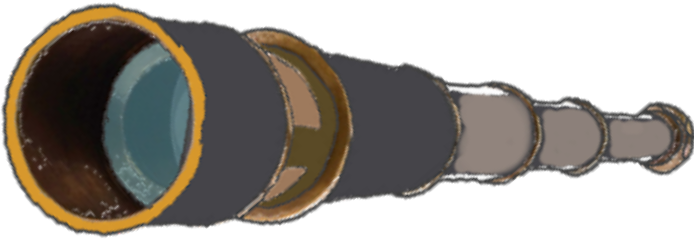
Te encanta el mar, pero tu trabajo de limpiar el barco no te gusta nada. Por eso, siempre estás enfadado y solo hablas con tu loro.

El borracho



Trabajar en el barco no es lo que más te gusta del mundo. Por eso, siempre que puedes, te escapas y robas alguna botella de ron.

Elementos identificadores de cada personaje:



Cuaderno de bitácora:

Cuaderno

de

bitácora

Capitán Parchemojado

Navío de la rosa negra

2 de mayo de 1756

El texto es una composición de signos codificada a través de un sistema de escritura, como puede ser el alfabeto que va de la A a la Z y que todos los seres humanos mayormente conocemos y utilizamos, regularmente, para comunicarnos entre nosotros y que debe tener una unidad de sentido para que pueda ser hecha primero y luego entendida por el lector. Por consiguiente, se reconoce la importancia del proceso de codificación en el marco de los textos.

En tanto, se puede llamar también texto tanto a una obra literaria como a un mensaje de texto; esto quiere decir que texto es cualquier compuesto de signos que guarde coincidencias con la que expresamos más arriba independientemente de su tamaño o extensión. Asimismo, en el marco

actual de la difusión de los medios digitales, la concepción de texto se dirige también a un tipo específico de documento, en el cual es posible difundir contenidos escritos, con la posibilidad de ampliación a imágenes, tablas, gráficos, algoritmos y una numerosa serie de complementos que

exceden a la sola organización del lenguaje convencional. De igual modo, la definición de texto se hace extensiva a la comunicación casi informal que surge de los sistemas de chats y, por

sobre todo, de las redes sociales, las cuales presentan una codificación previa, en términos de la reducción de la cantidad de caracteres.

exceden a la sola organización del lenguaje convencional.

De igual modo, la definición de texto se hace extensiva a la comunicación casi informal que surge de los sistemas de chats y, por sobre todo, de las redes sociales, las cuales presentan una codificación previa, en términos de la reducción de la cantidad de caracteres.

los sistemas de



Instrucciones iniciales (fase I):

ACABÁIS DE LLEGAR AL PUEBLO DE "EL GARFIO DE ORO". ESTA ES VUESTRA PRIMERA PARADA EN LA BÚSQUEDA DEL TESORO QUE QUERÉIS ROBAR. EN EL PUEBLO DEBÉIS INTENTAR ENCONTRAR LAS PISTAS NECESARIAS PARA CONTINUAR VUESTRO VIAJE. SIN EMBARGO, TENÉIS UN PEQUEÑO PROBLEMA...

NUNCA HABÉIS ESTADO EN ESTA ISLA, ASÍ QUE LO PRIMERO QUE NECESITÁIS CONSEGUIR ES UN MAPA. POR ESO, EL CAPITÁN DECIDIRÁ A QUÉ LUGARES IRÁN LOS MARINEROS PARA ENCONTRAR PISTAS Y ÉL INTENTARÁ ENCONTRAR UN MAPA EN "LA TIENDA".

CAPITÁN, LOS LUGARES A LOS QUE DEBE ENVIAR A SUS MARINEROS SON:

- LA POSADA
- LA TIENDA
- LA CÁRCEL
- LA PLAYA

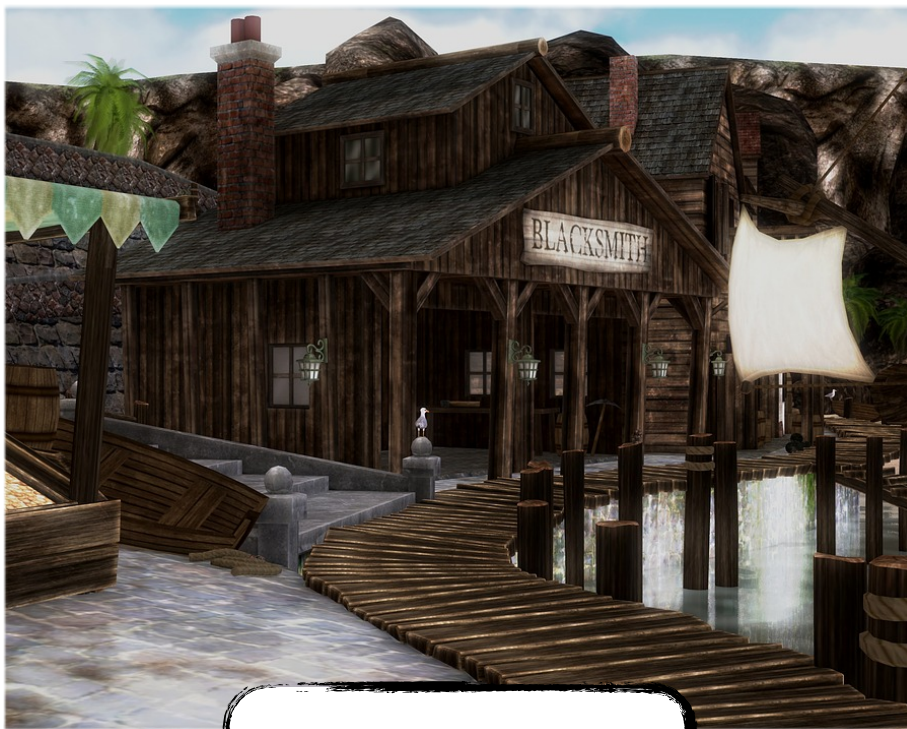
UN ÚLTIMO CONSEJO. EN EL PUEBLO DEBÉIS TENER CUIDADO CON LOS LADRONES Y LA BOLSA DE DOBLONES. AL FINAL DE VUESTRA AVENTURA, NECESITARÉIS DIEZ DOBLONES PARA PODER CONSEGUIR EL TESORO.

¡MUCHA SUERTE!

Fotografías de los lugares:



EL MUELLE



LA TIENDA



LA PLAYA



LA POSADA



LA CÁRCEL

Poema y trabalenguas:

CANCIÓN DEL PIRATA

Con diez cañones por banda,
viento en popa a toda vela,
no corta el mar, sino vuela
un velero bergantín;

bajel pirata que llaman,
por su bravura, el Temido,
en todo mar conocido
del uno al otro confín.

La luna en el mar ríela,
en la lona gime el viento
y alza en blando movimiento
olas de plata y azul;

y va el capitán pirata,
cantando alegre en la popa,
Asia a un lado, al otro
Europa,
y allá a su frente
Estambul;

—«Navega velero mío,
sin temor,
que ni enemigo navío,
ni tormenta, ni bonanza,
tu rumbo a torcer alcanza,
ni a sujetar tu valor.

José de Espronceda, 1840

El pirata Malapata
tenía una pata de hojalata,
daba mucho la lata a las
garrapatas.
Como una rata hizo una
fogata
Malapata la mata.
Tenía tan mala pata
que se le olvidó la plata
en una patata.

Mapa de la isla:



Instrucciones iniciales (fase II):



DESPUÉS DE VISITAR EL PUEBLO DE "EL GARFIO DE ORO", TUS MARINEROS Y TÚ DECIDISTEIS CONTINUAR EXPLORANDO LA ISLA. PASARON VARIOS DÍAS HASTA QUE LLEGASTEIS A "LA ROCA DE LA MUERTE" Y VISTEIS UN PUEBLO JUNTO A ELLA. AHORA, DESPUÉS DE DESCANSAR UNAS HORAS, LO MÁS IMPORTANTE ES SEGUIR BUSCANDO EL TESORO.

CAPITÁN, TEN CUIDADO EN ESTE LUGAR, ES MUY PELIGROSO Y MUCHOS MARINEROS HAN MUERTO AQUÍ. ADEMÁS, PUEDE HABER LADRONES Y, QUIZÁ, ENCONTRÉIS ALGUNA SORPRESA. HAY OTRO PROBLEMA: DESPUÉS DE VIAJAR POR EL MAR, NECESITÁIS ARREGLAR VUESTRO BARCO. POR ESO, TÚ DEBERÁS IR AL MUELLE Y TUS MARINEROS BUSCARÁN NUEVAS PISTAS.

LOS LUGARES QUE ELLOS TIENEN QUE VISITAR SON:

- LA TIENDA.
- LA PLAYA.
- LA POSADA.
- LA CÁRCEL.

¡MUCHA SUERTE!

Instrucciones iniciales (fase III):



CAPITÁN, TÚ Y TUS MARINEROS HABÉIS LLEGADO A "LA CUEVA SECRETA", EL ÚLTIMO LUGAR EN EL QUE PUEDEN HABER ESCONDIDO EL TESORO QUE BUSCÁIS. ESTA VEZ, TUS MARINEROS Y TÚ NO TENDRÉIS QUE INTENTAR ENCONTRAR NINGUNA PISTA. TODOS DEBERÉIS REDACTAR JUNTOS UN TEXTO MUY ESPECIAL EXPLICANDO QUÉ CREÉIS QUE PASÓ EN ESTE LUGAR CON LOS ANTERIORES PIRATAS, LOS QUE ESCONDIERON EL TESORO. ADEMÁS, TÚ, CAPITÁN, INTENTARÁS QUE TODOS HAGAN BIEN SU TRABAJO. SI LO CONSEGUÍS, RECIBIRÉIS LA LLAVE PARA ABRIRLE COFRE DEL TESORO Y EL ÚLTIMO TROZO DEL MAPA QUE OS ENSEÑARÁ DÓNDE ESTA ENTERRADO.

"LA CUEVA SECRETA" SERÁ EL ÚLTIMO LUGAR QUE VISITARÉIS EN ESTA ISLA Y ES SIN DUDA EL MÁS PELIGROSO DE TODOS. DEBÉIS TRABAJAR JUNTOS PARA CONSEGUIR VUESTRO TESORO.

¡MUCHA SUERTE!

Anexo IV

Tarjetas con ejemplos (fase I):

- Cuando era más joven, _____ (viajar) en barco durante todo el año con un marínero que siempre (llevaba) un loro sobre el hombro.



- Disculpe, ¿esto es la tienda del pueblo?
- Sí, pase, por favor. ¿Qué necesita?
- Pues, verá, _____ (venir) a buscar un nuevo gorro de capitán de barco. Lo he perdido y necesito uno...



- ¡Te _____ (pagar) 2 doblones por una botella de ron y tú no me _____ (traer) nada!
¡Quiero que me traigas la botella ahora mismo!



- ¡Siempre _____ (querer) ser pirata! Me encanta el mar, los barcos y pasarme todo el día navegando. Estoy deseando poder subirme a un barco y hacerlo.

- Ayer _____ (estar) navegando todo el día y, ¿sabes qué?, cuando volvía al puerto ví... ¡una sirena! Todavía no me lo puedo creer.



Sección del cuaderno de bitácora con huecos (fase I):

4 de mayo de 1796

Hoy por la mañana hemos llegado al pueblo de "El Garfio de Oro". Estábamos muy cansados y solo queríamos ir a la posada a descansar. Sin embargo, primero había algo mucho más importante que hacer: esconder el cofre con el tesoro que le robamos a un barco español.

Como no conocemos muy bien esta isla, mis marineros y yo, quisimos ir primero a la cárcel para buscar a unos amigos que _____ encerrados allí. El problema fue que, por el camino, vi que otros piratas estaban dando un paseo por allí y decidí ir en otra dirección, porque creía que nos lo podían robar.

Desde allí llegamos a una tienda donde _____ (haber) una sábana perfecta para cubrir el cofre. Después, _____ (volver) al muelle y, cuando subimos otra vez al barco, pensamos que lo mejor sería dejar el tesoro allí. Unas horas más tarde, como ya estábamos seguros de que nadie se llevaría el cofre de allí, nos fuimos a relajarnos a la posada del pueblo. Ahora, de noche, todos mis marineros y yo nos _____ (sentar) alrededor de una chimenea y juntos estamos cantando y bebiendo ron.

Sin embargo, aunque mis marineros están contentos, yo todavía no puedo descansar. Creo que lo mejor será que mañana vuelva al barco y me lleve el cofre a la playa para esconderlo bajo la arena. Lo _____ (estar) pensando mucho hasta ahora y creo que allí nadie lo encontrará. Estará seguro hasta el fin de semana. Entonces, nos iremos del pueblo y nos llevaremos el tesoro con nosotros.

Capitán Parchemojado

Tarjetas con ejemplos (fase II):

Corrige la frase incorrecta:

1. He tenido este barco desde que fui pequeño.
2. Llegamos de nuestro viaje hace tres días.
3. Antes paseaba todas las tardes por la playa.

Corrige la frase incorrecta:

1. Cuando llegué a casa, no hubo nadie.
2. Esta mañana he comprado un sombrero de capitán.
3. Hoy iba en barco cuando me rompí la camisa.

Corrige la frase incorrecta:

1. Cuando era pequeño, mis padres no querían que fuera pirata.
2. Nunca he querido subir a un barco.
3. Siempre odié comer pescado.

Corrige la frase incorrecta:

1. Este año hemos atacado muchos barcos ¡y todavía es abril!
2. Últimamente, no encontramos ningún tesoro.
3. Ayer, estuve planeando un nuevo viaje.

Corrige la frase incorrecta:

1. Nunca he estado en esa isla.
2. Cuando veía un barco navegando por el mar, supe que quería ser pirata.
3. Siempre he querido ser pirata y viajar en barco.

Sección del cuaderno de bitácora con huecos (fase II):

6 de mayo de 1796

Tras abandonar el pueblo de “El Garfio de Oro”, navegamos durante un día y medio hasta que el 5 de mayo nos topamos con “La Roca de la Muerte”. Al principio, el lugar nos aterrorizó. Todos los que alguna vez hayan navegado han escuchado el nombre de este lugar y han oído las historias de los marineros que han muerto aquí. Sin embargo, dado que ya no nos quedaba ni comida ni agua, nos vimos obligados a hacer una parada allí.

Junto a la terrorífica roca, hay un pueblo bastante pequeño. Una vez allí, envié a mis marineros a la tienda. _____ (querer) que compraran todo lo necesario para poder continuar con nuestro viaje y pasar el menor tiempo posible en aquel lugar. Mientras tanto, yo me quedé en el muelle en busca de algún trabajador que pudiera reparar el barco que, después de haber navegado durante meses, _____ (estar) destrozado.

Unas horas más tarde, mis marineros regresaron con toda la comida y el agua. Después de guardarla en la bodega del barco, decidimos tomarnos un descanso y nos fuimos a la posada. Allí, _____ (beber) ron durante toda la noche y ahí fue cuando todos nuestros problemas comenzaron. Unos hombres intentaron robarnos y yo perdí la consciencia. A la mañana siguiente, cuando desperté, no vi a mis hombres por ningún lado. Los busqué por todo el pueblo y, al final, fui a la cárcel y, en efecto, allí _____ (estar) casi todos. Después de echarles una bronca, continuamos buscando al resto. Al final, los vimos tumbados en la playa. ¡Ni siquiera estaban avergonzados! ¡Nunca _____ (ver) nada igual!

Tan pronto como nos reunimos todos, subimos al barco y zarpamos sin mirar atrás. Definitivamente, “La Roca de la Muerte” no era el mejor lugar para esconder nuestro preciado tesoro. Aún hay que seguir buscando...

Capitán Parchemojado

Anexo V

Tarjetas con ejemplos (fase I):

- Esta mañana, me peleé con el capitán del barco y luego no me dejó bajar a tierra. ¡Como lo oyes! _____ (estar) toda la mañana sentado sobre un barril pensando en cómo mis compañeros se divertían en la posada.



- Estoy muy preocupado. Mi hermano zarpó con su barco hace un mes y todavía no sé nada de él.
- ¡Tranquilo! ¡No es nada! Conozco a tu hermano, sé que es uno de los mejores capitanes que hay y seguro que en dos días ya _____ (llegar).

- El barco _____ (ir) a llegar a puerto el 3 de mayo. Sin embargo, una tormenta sorprendió a la tripulación en alta mar y, por este motivo, terminaron apareciendo el 10 de mayo.



- ¡Ten cuidado! Si te asomas tanto por la borda, al final te caerás.
- ¡Qué va! Es que quiero ver de cerca los delfines que están nadando.
- Pero, por favor, ten cuidado... Espera, ¡no! ¡Ya te _____ (caer)! (La otra persona se tambalea y está a punto de caerse.)

- Si supiera dónde está el tesoro, no _____ (tardar) ni un momento en coger mi barco e ir allí. El problema es que no tenemos ninguna pista y... ¡no soy capaz de lograr entender este mapa!



Sección del cuaderno de bitácora con huecos (fase I):

4 de mayo de 1796

Hoy por la mañana hemos echado el ancla en el pueblo de “El Garfio de Oro”. Estábamos exhaustos y solo queríamos ir a la posada a descansar. Sin embargo, primero había algo mucho más importante que hacer: esconder el cofre con el tesoro que le robamos a un barco español.

Como no conocemos muy bien esta isla, propuse a mis marineros ir a la cárcel primero para buscar a unos amigos que estaban encerrados allí. _____ (pensar) ir a la cárcel directamente, pero por el camino vi que otros piratas estaban dando un paseo por allí y cambié de dirección temiendo que nos robaran el cofre.

Desde allí llegamos a una tienda en la que _____ (comprar) una sábana para cubrir el cofre. Después volvimos al muelle y dejamos el cofre en el barco de nuevo, pensando que, de momento, estaría más seguro allí. Una vez que el cofre _____ (estar) escondido, decidimos relajarnos en la posada del pueblo. Sin embargo, cuando llegamos nos dijeron que no tenían ni una sola habitación libre y, a estas alturas, cuando ya es de noche, no _____ (encontrar) nada.

Mis marineros y yo estamos sentados en la playa mientras vigilamos el barco y asamos un poco de carne en una hoguera. Al final, esta aventura está resultando mucho más difícil de lo que _____ (pensar) en un principio. Espero que pronto podamos encontrar un escondite seguro para nuestro tesoro y así todos descansemos realmente. Por hoy, tendremos que dormir en la playa, mañana, ¿quién sabe?

Capitán Parchemojado

Tarjetas con ejemplos (fase II):

Corrige la frase incorrecta:

1. En mi sueño, iba por el mar en un barco pirata.
2. Creo que para el viernes ya conseguí arreglar el barco.
3. Ayer navegué durante nueve horas y ¡no vi ni un pez!

Corrige la frase incorrecta:

1. Ayer fui a ir a navegar, pero la tormenta me lo impidió.
2. Quería comprar un ancla, por favor.
3. Seguro que mañana ha llegado tu sombrero pirata a la tienda.

Corrige la frase incorrecta:

1. Hubo una vez un hada que le regaló un tesoro al pirata más peligroso de los siete mares.
2. Ahora mismo salía a comprar.
3. Aquel día no consiguió robar ningún tesoro.

Corrige la frase incorrecta:

1. ¡Ya rompiste el timón! (aún no se ha roto)
2. Ayer mientras me senté en las escaleras, vi un grupo de marineros.
3. Esta semana he visto 30 barcos.

Corrige la frase incorrecta:

1. Siempre he soñado con viajar por todo el mundo.
2. Pensaba navegar en barco, pero todos los billetes se habían acabado.
3. La semana pasada estaba navegando cada día.

Sección del cuaderno de bitácora con huecos (fase II):

6 de mayo de 1796

Después de abandonar el pueblo de “El Garfio de Oro”, navegamos durante un día y medio hasta que el 5 de mayo llegamos a “La Roca de la Muerte”. Al principio, sentimos mucho miedo. Todos los han escuchado alguna vez el nombre de este lugar y han oído las historias de los que han muerto aquí. Sin embargo, como no teníamos ni comida ni agua, tuvimos que bajarnos del barco allí.

Junto a la roca, hay un pueblo muy pequeño. Cuando llegamos allí, envié a mis marineros a la tienda. _____ (querer) comprar todo lo necesario para irnos pronto de aquel lugar y poder continuar nuestro viaje. Yo esperé a los marineros en el muelle porque tenía que buscar a alguien para arreglar el barco que, después de navegar durante meses, _____ (estar) roto.

Unas horas más tarde, mis marineros regresaron con toda la comida y el agua. Después de guardarla en el barco, decidimos descansar y nos fuimos a la posada. Allí, _____ (beber) ron durante toda la noche. Entonces fue cuando todos nuestros problemas comenzaron. Unos hombres intentaron robarnos, me golpearon y yo perdí la consciencia. A la mañana siguiente, cuando desperté, no vi a mis hombres por ningún lado. Los busqué por todo el pueblo. Al final, fui a la cárcel y, en efecto, allí estaban casi todos. Aún no me _____ (decir) qué les pasó. Después de gritarles, continuamos buscando al resto. Al final, los vimos tumbados en la playa. ¡Todavía no _____ (disculparse)!

Como ya todos estábamos juntos, nos subimos al barco y nos fuimos sin mirar atrás. Definitivamente, “La Roca de la Muerte” no era el mejor lugar para esconder nuestro tesoro. Aún hay que seguir buscando...

Capitán Parchemojado

