

LA ENSEÑANZA GRAMATICAL Y EL APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA: EL CASO DEL ASPECTO EN ESPAÑOL

TERESA CADIerno

Universidad del Sur de Dinamarca: Odense

RESUMEN. *El presente trabajo está dividido en dos secciones principales. La primera constituye una revisión bibliográfica sobre el papel de la instrucción gramatical en la adquisición de una segunda lengua (ASL), prestando especial atención a los diferentes efectos que dicha instrucción puede tener en la adquisición de diferentes estructuras lingüísticas (simples y complejas). Se discutirá asimismo en este contexto la adquisición de una estructura funcionalmente compleja, la del aspecto verbal en español, y se revisarán diversos estudios empíricos que han examinado la adquisición de las formas perfectivas e imperfectivas en diversas lenguas extranjeras por aprendices con diferentes lenguas maternas, así como estudios que han investigado el papel del aspecto léxico inherente o modo de acción en dicha adquisición. La segunda parte del trabajo presenta un estudio empírico cuyo objetivo principal ha sido examinar el uso de las inflexiones perfectivas e imperfectivas del español por estudiantes con danés como lengua materna y comparar dicho uso con su conocimiento metalingüístico de dicho fenómeno gramatical.*

PALABRAS CLAVE. *Instrucción gramatical, aspecto en español.*

ABSTRACT. *The present paper is divided into two main sections. The first one reviews relevant literature concerning the role of formal instruction in second language acquisition (SLA) with special emphasis on the differential effects that grammatical instruction may have on the acquisition of different linguistic structures (simple vs. complex). Furthermore, the acquisition of a functionally complex rule, i.e., verbal aspect in Spanish, is discussed. Empirical studies which have examined the acquisition of perfective and imperfective forms in a variety of second languages by learners with different language backgrounds are reviewed as well as studies which have looked at the role of inherent lexical aspect of the acquisition of such forms. The second part presents an empirical study whose main aim was to examine the use of the Spanish perfective and imperfective inflections by Danish language learners and compare such use with their metalinguistic knowledge of this complex grammatical phenomenon.*

KEYWORDS. *Formal instruction, aspect in Spanish.*

1. INTRODUCCIÓN¹

Los profesores de lenguas extranjeras comprueban diariamente que la presentación y la práctica de una determinada estructura gramatical no conduce automáticamente a su aprendizaje por parte de los alumnos; es decir, nos referimos al hecho de que, en numerosas ocasiones, exista una marcada discrepancia entre lo que se enseña a los alumnos y lo que éstos en realidad aprenden. Esta discrepancia ha sido igualmente señalada por los investigadores del aprendizaje de segundas lenguas (L2), quienes han constatado que, a pesar de la existencia de ciertos órdenes naturales de adquisición, el desarrollo lingüístico de los aprendices no es lineal o acumulativo. En otras palabras, el hecho de que un aprendiz haya practicado en clase una forma lingüística específica no significa que dicha forma se haya incorporado de manera permanente en su interlengua. A este respecto, las investigaciones sobre la interlengua del aprendiz han mostrado que dos de las características inherentes a la misma son la permeabilidad y el dinamismo. En primer lugar, la interlengua es permeable en el sentido de que las reglas que en un estadio determinado constituyen el conocimiento del aprendiz no son fijas sino que están sujetas a nuevos elementos que pueden influir en ellas y causar una reestructuración (McLaughlin 1990) en su sistema lingüístico en desarrollo; en segundo lugar, la interlengua es dinámica, es decir, está cambiando continuamente debido a que el aprendiz revisa seguidamente su sistema lingüístico para acomodar nuevas hipótesis sobre el sistema lingüístico de la L2. Esta revisión tiene como consecuencia que la introducción de nuevas reglas se produzca de manera paulatina, en unos contextos antes que en otros hasta llegar a generalizarse con el paso del tiempo.

Otra observación a destacar y relacionada con la anterior, se refiere al hecho de que el conocimiento metalingüístico y explícito sobre una determinada estructura gramatical por parte del aprendiz de lenguas no garantiza un uso correcto de la misma. A este respecto, son numerosos los investigadores que han afirmado la existencia de dos sistemas lingüísticos de conocimiento de la L2, uno explícito y otro implícito. Uno de ellos es Krashen (1987), quien ha distinguido entre: (a) el conocimiento adquirido, que sería un conocimiento de tipo implícito, resultado de la exposición al input comprensible, es decir, cuando el aprendiz está enfocado en el contenido del mensaje y no en la forma; y (b) el conocimiento aprendido, que sería un conocimiento de tipo explícito, y que resultaría de la internalización consciente de las reglas gramaticales. Bialystok (1978, 1981) también ha propuesto una distinción entre un conocimiento implícito, no analizado, que sería utilizado en tareas donde la atención del aprendiz se centra en el contenido o mensaje, y un conocimiento explícito, analizado, que se utilizaría en tareas donde la atención del aprendiz se centra en la forma del mensaje.

2. POSICIONES TEÓRICAS SOBRE EL PAPEL DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL EN LA ADQUISICIÓN DE LA L2

Si bien los investigadores coinciden en cuanto a la existencia de dos sistemas lingüísticos de conocimiento, no existe, sin embargo, unanimidad en cuanto a la relación

existente entre los mismos; así, los proponentes de la posición de *no-interface*² (Krashen 1987) postulan que el conocimiento aprendido y el conocimiento adquirido son producto de dos diferentes procesos de aprendizaje - adquisición y aprendizaje- y que, por lo tanto, el conocimiento aprendido, por ejemplo, a través de la instrucción gramatical no puede convertirse en conocimiento adquirido. Otros autores proponen, en cambio, una posición de *interface*, bien en una versión fuerte o débil. La fuerte (Shiffrin y Schneider 1977; Anderson 1983) afirma que el conocimiento aprendido puede convertirse en conocimiento adquirido mediante la práctica, lo cual implica que el conocimiento explícito obtenido, por ejemplo, mediante una explicación gramatical puede transformarse en un conocimiento implícito mediante la realización de ejercicios gramaticales. La versión débil (Ellis 1993; De Graaff 1997), por su parte, postula que el conocimiento explícito puede tener una labor facilitadora en el proceso de adquisición, en tanto que puede hacer que el aprendiz se fije en aspectos cruciales del input (Sharwood Smith 1981, 1991; Schmidt 1990) y facilitar, así, el proceso de *intake* y la consiguiente adquisición del conocimiento implícito. En resumen, mientras la posición de *no-interface* minimiza los posibles efectos positivos que la instrucción gramatical pueda tener sobre la adquisición de una L2, la posición de *interface*, tanto en su versión fuerte como débil, postula un efecto positivo o facilitador para dicha instrucción.

Recientemente los investigadores han comenzado a discutir qué aspectos gramaticales de la lengua extranjera pueden aprenderse mejor de manera explícita o de manera implícita. En concreto, autores como Hulstijn y De Graaff (1994: 101-107) han propuesto una serie de variables que habría que tener en cuenta a la hora de examinar esta cuestión de manera empírica. Una de estas variables sería el ámbito / dominio lingüístico del aspecto gramatical en cuestión. Según estos autores, sería de esperar que la instrucción gramatical tuviese diferente grado de efectividad dependiendo de: (a) el tipo de fenómeno lingüístico involucrado (fonológico, morfológico, sintáctico, semántico o léxico); y (b) si dicho fenómeno se incluye o no en el ámbito de la Gramática Universal (Chomsky 1981, 1986).

Otra variable importante, y de la cual nos ocuparemos en mayor detalle, es el grado de complejidad de la estructura gramatical. A este respecto, Doughty y Williams (1998: 221-226) mencionan una serie de factores que pueden influir sobre el grado de facilidad o dificultad con que se aprende una determinada forma gramatical: (a) el grado de perceptibilidad de esa forma en el input, es decir, el hecho de que dicha forma sea lo suficientemente perceptible como para el aprendiz se fije en ella. Así, se ha postulado que aquellas formas que son más perceptibles, bien por su alto grado de frecuencia en el input, bien por su posición dentro de la oración o bien por el hecho de recibir acentuación, son adquiridas antes que otras formas gramaticales menos perceptibles; (b) la función comunicativa o el grado de contribución o relevancia que dicha forma tiene para la comprensión del input; a este respecto autores como VanPatten (1996) han señalado que formas gramaticales como las inflexiones en los adjetivos en lenguas como el español y el italiano (ejemplo: *la casa blanca*) tienen poco valor comunicativo ya que la *-a* en *blanca* es redundante y no tiene un significado inherente. Otras formas, por el contrario,

tienen alto valor comunicativo, como, por ejemplo, el morfema verbal *-ing* del inglés, dado que éste tiene valor semántico inherente (expresa aspecto progresivo) y no suele ser redundante, es decir, no suele, aunque pueda, estar acompañado de otra marca léxica (adverbios) que se refiera al mismo aspecto progresivo; y finalmente, (c) la dificultad inherente de la regla gramatical en cuestión, la cual puede estar determinada por factores tales como el grado de complejidad formal y funcional, el grado de fiabilidad en su aplicación y su grado de prototipicidad.

3. REGLAS SIMPLES VERSUS REGLAS COMPLEJAS: DEFINICIONES Y EFECTOS DE LA INSTRUCCIÓN GRAMATICAL

La distinción entre reglas simples y reglas complejas constituye un tema muy debatido en el campo de adquisición de segundas lenguas, pues no existe una total unanimidad de opinión entre los investigadores. Así, para autores como Krashen (1987: 97-98), es necesario hacer una distinción entre la dimensión formal y la dimensión funcional; así, algunas reglas son formalmente simples, como por ejemplo, la de añadir el morfema de tercera persona *-s* a los verbos regulares del inglés o la contracción *de + le = du* en francés, mientras que otras reglas son formalmente complejas, como es el caso de la formación de preguntas con pronombres interrogativos en inglés, la cual exige la permutación y movimiento de constituyentes dentro de la oración. En cuanto a la dimensión funcional, Krashen (1987: 98) postula que reglas tales como el uso de los artículos definido e indefinido en inglés son funcionalmente complejas, mientras que el uso de las formas plurales sería funcionalmente simple. Según este autor, las reglas simples son las únicas que pueden ser aprendidas de manera consciente, es decir, son las únicas reglas para las que la instrucción gramatical puede tener un efecto positivo, mientras que las reglas complejas deben ser adquiridas de manera natural, por medio de procesos inconscientes.

Ellis (1990: 166-168) realiza también una distinción entre la dimensión formal y funcional, pero, a diferencia de Krashen (1987), adopta una perspectiva psicolingüística a la hora de definir la dimensión formal; según este autor, las estructuras formalmente simples no deben involucrar operaciones complejas de procesamiento³. La dimensión funcional, por otro lado, estaría relacionada con el grado de transparencia de la relación entre forma y función. Así, una regla funcionalmente simple sería una regla transparente, es decir, reglas en las que una forma gramatical realiza una única función (por ejemplo, el morfema de plural *-s* en inglés) mientras que las reglas funcionalmente complejas serían reglas opacas en el sentido de que realizan diferentes funciones (por ejemplo, el uso de los artículos en inglés). Ellis (1990: 167-168) coincide con Krashen (1987) en que solamente las estructuras lingüísticas que son simples desde el punto de vista formal y funcional pueden ser aprendidas por medio de la instrucción gramatical. Aquellas estructuras que son simples desde ambas dimensiones (tanto formal como funcional) serán fáciles de aprender mediante dicha instrucción gramatical, mientras que las estructuras que son simples desde una dimensión, y complejas desde la otra, serán resistentes al efec-

to de la misma; finalmente, las estructuras complejas desde ambas dimensiones serán prácticamente imposibles de alterar mediante dicha instrucción. Sin embargo, no todos los autores están de acuerdo en que la enseñanza gramatical debe ir dirigida a las estructuras de naturaleza más simple; así, para Hulstijn y De Graaff (1994: 102-103), quienes definen la complejidad de una estructura lingüística desde un punto de vista cognitivo⁴, la instrucción gramatical tendría un mayor efecto en el caso de estructuras complejas. La razón aducida por estos autores es que los fenómenos lingüísticos simples pueden ser percibidos de manera espontánea por los mismos aprendices, sin la ayuda de la explicación gramatical, mientras que en el caso de las reglas complejas, la instrucción gramatical puede ayudar a que el aprendiz descubra más rápidamente su funcionamiento.

DeKeyser (1995: 384-386) ha propuesto asimismo una distinción entre (a) reglas categóricas, las cuales son clasificadas como reglas simples dado que se aplican siempre, es decir, se trata de reglas que tienen un 100 % de fiabilidad y (b) reglas prototípicas, que serían reglas más complejas pues tienen un menor grado de fiabilidad ya que se aplicarían sólo entre el 0 % y el 80 % de los casos descritos. En un experimento llevado a cabo con una lengua artificial llamada *Implexan*, DeKeyser encontró que las reglas categóricas fueron mejor aprendidas por el grupo de informantes que recibió instrucción gramatical explícita (explicación de la regla seguida de un ejercicio donde había que casar oraciones y fotografías) mientras que las reglas prototípicas fueron mejor adquiridas por los informantes que no recibieron explicación gramatical y que sólo realizaron ejercicios de casar oraciones y fotografías. En resumen, de manera similar a las propuestas de Krashen (1987) y Ellis (1990), y contradiciendo las propuestas de Hulstijn y De Graaff (1994), el estudio de DeKeyser muestra que las estructuras más simples son las que mejor pueden ser aprendidas mediante instrucción gramatical explícita, mientras que las estructuras más complejas son mejor adquiridas de manera implícita.

Finalmente, cabe destacar que, con respecto a las reglas complejas, algunos autores como Doughty y Williams (1998: 222) han afirmado que el grado de complejidad de algunas de estas reglas es tal que la tarea de definir las de manera clara y exhaustiva es prácticamente imposible. A este respecto, estas dos autoras mencionan a Westney (1994) quien distingue dos tipos de reglas complejas. Las primeras serían aquéllas que, como la asignación del caso en francés, son difíciles de formular de manera clara debido a las largas listas de excepciones existentes; es decir, se trata de reglas con poca fiabilidad (Hulstijn y De Graaff 1994). Hulstijn (1995: 372) recomienda que este tipo de estructuras sean memorizadas léxicamente, es decir, que los estudiantes aprendan el morfema de género junto con la raíz como un único signo léxico (lo que se denomina aprendizaje de unidades),⁵ en lugar de aprender las reglas fonológicas y morfológicas del género en francés (aprendizaje de sistemas). El segundo tipo de reglas complejas son aquéllas cuyo uso está ligado a numerosos aspectos semánticos y discursivos, como es el caso del sistema de artículos del inglés o la distinción entre el uso del pretérito indefinido e imperfecto en español, caso que discutiremos en más detalle en la siguiente sección. Según Hulstijn (1995: 378), la dificultad de aprender este tipo de estructuras semánticamente complejas se incrementa si la lengua materna del aprendiz carece de las distinciones semánticas

existentes en la L2. En este caso, Hulstijn recomienda que los aprendices adquieran estas formas gramaticales mediante la exposición a input relevante y que las explicaciones gramaticales se limiten a unas pocas reglas de bolsillo. No existe, sin embargo, unanimidad de opinión en cuanto a esta recomendación y así, Doughty y Williams (1998: 223) citan otras investigaciones realizadas por Carroll y Swain (1993), Muranoi (1996) y Master (1994, 1995), las cuales muestran que una instrucción gramatical más específica y detallada también puede resultar útil en el caso de este tipo de reglas semánticamente complejas.

4. LA ADQUISICIÓN DEL ASPECTO GRAMATICAL EN PRIMERAS Y SEGUNDAS LENGUAS

4.1. *Aspecto gramatical y aspecto léxico inherente (modo de acción)*

La distinción aspectual entre las formas del indefinido y el imperfecto se ha considerado tradicionalmente como uno de los aspectos gramaticales del español que causa más dificultades a los estudiantes extranjeros de esta lengua. Como expresa Martínez Baztán (1993: 32), para muchos profesores de lenguas se trata de un fenómeno gramatical difícil de aprender, especialmente en las etapas iniciales del aprendizaje, mientras que para otros, el uso correcto de estas dos formas verbales sería indicador del grado de dominio general de la lengua española. Como vimos en la sección anterior, esta percepción es similar a la adoptada por los investigadores de la adquisición de segundas lenguas, para quienes este fenómeno gramatical constituye un ejemplo claro de regla semánticamente compleja.

Como se deduce de los numerosos enfoques teóricos desde los que se ha estudiado este fenómeno lingüístico⁶, en el uso de estas dos formas verbales están involucrados valores aspectuales, temporales y discursivos. Es decir, para aprender el sistema temporal-aspectual del español un aprendiz de esta lengua debe aprender que, a posible diferencia de su lengua materna, existen en español dos formas verbales de pasado que, según el análisis más generalizado –el aspectual– conllevan una distinción aspectual entre un significado perfectivo e imperfectivo. Más concretamente, el aspecto perfectivo, expresado por el indefinido, presenta una situación pasada concebida en su totalidad, como un todo terminado, marcando su comienzo y su final; por otro lado, el aspecto imperfectivo, expresado por el imperfecto, presenta una situación pasada concebida como algo no terminado, enfocando su evolución en el tiempo, y sin enfocar su principio o final. Además, como manifiesta la perspectiva discursiva, estas dos formas verbales parecen tener funciones específicas en el discurso narrativo: el indefinido presenta los eventos que constituyen el esqueleto de la narración, aquéllos que avanzan el argumento de la misma, y que son presentados de manera cronológica en orden secuencial (el denominado *foreground*), mientras que el imperfecto expresa los eventos que consti-

tuyen el marco de fondo (el denominado *background*) y que describen, amplifican o comentan los eventos expresados en indefinido.

Sin embargo, la tarea del aprendiz de lenguas no acaba aquí, pues además del aspecto gramatical, debe aprender cómo este aspecto morfológicamente marcado en la lengua se combina o interacciona con el modo de acción –también denominado *Aktionsart* en la tradición alemana del estudio del aspecto, o *aspecto inherente léxico* en la literatura de adquisición de segundas lenguas–, el cual se refiere a las propiedades semánticas inherentes de los predicados o situaciones descritas. Existen diversas clasificaciones del modo de acción (Vendler 1967; Comrie 1976; Lyons 1977; Mourelatos 1981, entre otros). En este trabajo, adoptaremos la clasificación de Vendler (1967) por tratarse de la más utilizada en el campo de adquisición de segundas lenguas. Vendler distingue cuatro tipos de verbos –o predicados verbales⁷– según su significado semántico inherente: (a) verbos estáticos (*states*) que representan situaciones que duran infinitamente y no necesitan energía para realizarse: estar, querer, odiar, tener, poder; (b) verbos de actividad (*activities*) que representan situaciones durativas y atéllicas, es decir, que no necesitan llegar a su final para realizarse: jugar, correr, caminar, nadar; (c) verbos télicos durativos (*accomplishments*) que representan situaciones tanto durativas como télicas, es decir, situaciones que tienen un punto final inherente, y que, por lo tanto, no se realizan hasta llegar a su final: pintar un cuadro, escribir una novela, construir una casa; y (d) verbos télicos puntuales (*achievements*) que representan situaciones que son puntuales, es decir, no durativas, y que también tienen un punto final inherente: romper algo, encontrar algo, llegar, entrar. Los verbos estáticos y de actividad, es decir, los verbos atéllicos se corresponden con los denominados verbos imperfectivos (Gili y Gaya 1948), mientras que los verbos télicos –tanto los durativos como los puntuales– corresponderían a los verbos perfectivos.

4.2. Revisión de estudios sobre la adquisición del aspecto gramatical

Existen hoy día numerosos estudios que han investigado la adquisición de los sistemas temporales y aspectuales de diferentes lenguas extranjeras (inglés, francés, alemán, holandés y español) por aprendices de diversas lenguas maternas (véase Bardovi-Harlig 1992, 2000 para una revisión detallada de la literatura). Estos estudios han mostrado que: (a) la corrección formal se desarrolla antes que el uso apropiado de las formas en contexto; es decir, los aprendices adquieren la forma de estos dos aspectos gramaticales antes que su uso en diferentes contextos; y (b) las formas perfectivas tienden a ser utilizadas de manera más apropiada en contexto que las formas imperfectivas. Este segundo resultado parece deberse al hecho de que la noción aspectual de imperfectividad es de naturaleza más sutil y, por lo tanto, más difícil de ser percibida por los estudiantes, que la noción de perfectividad (Kaplan 1987: 57). Esta diferencia podría deberse a que (a) la noción de aspectualidad imperfectiva, la cual concibe una acción pasada en su transcurso, como algo no limitado y terminado, es más difícil de percibir que la noción de aspectualidad perfectiva, la cual concibe un evento pasado como un todo ter-

minado; y (b) el imperfecto tiene un espectro de uso y significados más amplio que el indefinido (expresión de acciones habituales en el pasado, expresión de situaciones futuras, el imperfecto de cortesía, el imperfecto de efecto dramático, etc.). Es decir, siguiendo a Ellis (1990), podemos decir que la relación entre la forma y la función es más transparente en el caso de la forma perfectiva que la imperfectiva, lo cual hace que esta última tenga un grado más alto de dificultad para el aprendizaje de lenguas.

A los resultados de las investigaciones mencionados anteriormente, se añade otro muy importante que han mostrado estudios sobre la adquisición tanto de primeras como de segundas lenguas⁸. Estos estudios apoyan, en mayor o menor grado, la denominada *hipótesis aspectual* (Andersen y Shirai 1994; Bardovi-Harlig 1998) –también denominada *hipótesis del tiempo defectivo* (Weist 1985) o *hipótesis de la primacía del aspecto* (Robison 1990)–. Según esta hipótesis, los aprendices de primeras y segundas lenguas están guiados o influidos por el aspecto semántico inherente de los verbos en su uso de la morfología temporal-aspectual. Más concretamente, con respecto al español, la tendencia es que los aprendices usen más frecuentemente el indefinido con verbos télicos (*accomplishments* y *achievements*) que con verbos atélicos; y viceversa, que usen el imperfecto más frecuentemente con verbos atélicos (*states* y *activities*) que con verbos télicos. Sin embargo, esta tendencia no parece ser completamente universal debido a que ciertos estudios (Meisel 1987; Bardovi-Harlig 1992; Martínez Baztán 1993) la cuestionan, aduciendo que puede tratarse de una característica de naturaleza más bien individual. De todas maneras, es revelador el hecho de que algunos estudios (Shirai 1991) y Ramsay (1990) hayan mostrado una distribución parcial o desequilibrada⁹ en el input, es decir, el hecho de que los mismos hablantes nativos tiendan a utilizar ciertos tipos de verbos más frecuentemente en un aspecto gramatical que en el otro; así, los verbos télicos son utilizados más frecuentemente en indefinido que en imperfecto, mientras que los verbos atélicos son utilizados más frecuentemente en el imperfecto.

Finalmente, algunos estudios (Martínez Baztán 1993; Cadierno 2000) han mostrado que los indefinidos se usan más correctamente con los verbos télicos que los atélicos, mientras que los imperfectos se usan más correctamente con los verbos atélicos que con los télicos. En otras palabras, parece que la influencia del aspecto léxico inherente o modo de acción se produce tanto en la elección del aspecto gramatical como en el uso correcto de las inflexiones perfectivas e imperfectivas.

5. ESTUDIO DE LA ADQUISICIÓN DEL ASPECTO GRAMATICAL EN ESPAÑOL POR ESTUDIANTES DANESSES

5.1. Motivación y descripción general del estudio

El estudio que se presenta en estas páginas forma parte de una investigación mayor en donde se han examinado diversos aspectos de la adquisición del indefinido y el imperfecto por estudiantes universitarios daneses (Cadierno 2000). En este estudio, en el que

se recogieron datos orales (una entrevista) y escritos (una composición) de diez estudiantes universitarios daneses, se llevaron a cabo dos tipos de análisis: (a) la comparación de la corrección / exactitud formal y el uso apropiado de las dos formas verbales en contexto; y (b) el análisis de la posible influencia del modo de acción en la elección de aspecto gramatical y en el uso correcto de las inflexiones perfectivas e imperfectivas.

En las páginas siguientes, se analizarán los datos orales y escritos mencionados anteriormente en relación con otros datos obtenidos de los mismos estudiantes. Estos datos adicionales consisten en (a) dos textos en los que los estudiantes tenían que rellenar unos espacios en blanco con la forma perfectiva o imperfectiva de los verbos indicados entre paréntesis (*cloze tests*) (ver apéndice); y (b) una explicación posterior en hoja aparte, pero con los textos delante, de por qué habían elegido una u otra forma verbal.

El objetivo de este estudio ha sido comparar la producción de los estudiantes con respecto al fenómeno gramatical del aspecto con el conocimiento metalingüístico que tienen del mismo. En otras palabras, se trata de comparar dos tipos de datos por alumno (Larsen-Freeman y Long 1991): (a) datos de producción lingüística y (b) datos de naturaleza metalingüística, es decir, datos que intentan examinar la competencia o conocimiento del lenguaje por parte del aprendiz. Como mencionan tanto Larsen-Freeman y Long (1991) como Corder (1981), ambos tipos de datos son necesarios para poder ofrecer una descripción más detallada y completa de la interlengua de los aprendices de una L2. En el caso de la adquisición del indefinido e imperfecto, los datos de naturaleza metalingüística pueden dar cuenta del tipo de factores (temporales, aspectuales, discursivos y semánticos) que guían la elección del aspecto gramatical. Además, estos datos pueden informarnos sobre el tipo de hipótesis que los aprendices desarrollan sobre el uso de este fenómeno lingüístico tan complejo. Debido a la dificultad inherente de poder especificar de manera detallada todos los aspectos involucrados en el uso de estos dos aspectos verbales, los profesores a menudo tienden a limitar las explicaciones gramaticales a unas pocas reglas de bolsillo, coincidiendo así con la sugerencia de Hulstijn (1995); dicha delimitación, sin embargo, puede tener como consecuencia la simplificación de este fenómeno lingüístico, simplificación que podría, potencialmente, causar la formación de hipótesis erróneas o parcialmente erróneas por parte de los aprendices de lenguas.

En resumen, los datos metalingüísticos obtenidos, en los cuales los estudiantes explican su elección del pretérito e indefinido, cumplen una doble función: (1) ofrecernos una visión más completa de la interlengua de los aprendices, es decir, darnos información sobre su competencia lingüística y sobre el tipo de factores que pesan más en su elección del aspecto gramatical; y (2) extraer posibles conclusiones de naturaleza pedagógica sobre qué aspectos se deben o no se deben enfatizar durante la enseñanza gramatical.

5.2. Resultados

Los datos analizados señalan claramente que el aspecto léxico inherente tiene una influencia considerable a la hora de elegir aspecto gramatical. Así, la mayor parte de los estudiantes mencionan explícitamente el significado léxico del verbo en cuestión al

explicar su elección: por ejemplo, varios estudiantes aducen que verbos como *perder*, *resultar*, *decidir*, *empezar*, *volcar*, *cambiar*, *lograr*, son verbos perfectivos y, por lo tanto, "suenan mejor" en el indefinido, mientras que verbos como *estar*, *tener* (*pintadas*) y *saber* son verbos imperfectivos y "suenan mejor" en el imperfecto. Esta identificación del aspecto léxico inherente y el aspecto gramatical conduce, en algunas ocasiones, a claros errores, como es el caso del verbo nº 10 del texto 1, el cual es utilizado erróneamente en el indefinido por todos los estudiantes. Con respecto a este verbo, algunos aducen el sentido imperfectivo del verbo mientras que otros añaden a esta primera explicación una segunda, según la cual se debe utilizar el imperfecto por tratarse de la expresión de una duda que dura largo tiempo. Esta explicación parece tener su origen en (a) la identificación del aspecto imperfectivo con situaciones durativas; y (b) el significado mismo del verbo *poder*, en el sentido de que la expresión "...aseguran que _____ (poder) originarse por distracción del conductor" indica una falta de certidumbre sobre si la distracción del conductor fue realmente la causa del accidente.

En otras ocasiones, sin embargo, aunque los estudiantes reconocen de manera explícita tener en cuenta el modo de acción del verbo, deciden igualmente usar dicho verbo en el aspecto gramatical menos prototípico; un ejemplo claro es el caso del verbo nº 5 del texto 1, el cual es utilizado correctamente en el pretérito por nueve de los diez estudiantes, los cuales explican que, a pesar de tratarse de un verbo imperfectivo y durativo, usan el verbo *quedar* en indefinido debido a que representa un acción que está delimitada en el tiempo, con principio y fin.

Es más, varios estudiantes identifican el indefinido no solo con verbos perfectivos que describen situaciones perfectivas o télicas, sino que, más específicamente, identifican dicha forma verbal con acciones (télicas) puntuales, que ocurren repentinamente, como, por ejemplo, la acción de *perder la vida* en el texto 1. El imperfecto, por el contrario, es identificado con acciones durativas, identificación que causa errores en su uso como se puede ver en los siguientes ejemplos tomados de los datos orales:

- * Esperaba en la cola para comprar el billete durante dos horas.
- * Después encendimos los candelabros en el árbol de Navidad y cantábamos himnos y cantos de Navidad durante media hora.
- * Estaba dos meses y medio en Madrid y participé en un curso de español para extranjeros en la universidad.

Este uso incorrecto del imperfecto en contextos donde debería utilizarse un indefinido es relativamente frecuente en nuestros datos, y sugiere que el aspecto imperfectivo, el cual enfoca la evolución de un evento en el tiempo, es decir, en su transcurso, sin delimitar su comienzo o final, es interpretado por los alumnos como el aspecto que describe acciones durativas. A este respecto, es significativo el hecho de que este uso incorrecto del imperfecto ocurra frecuentemente en oraciones donde se utilizan expresiones adverbiales que expresan extensión en el tiempo, tales como *durante dos horas*, o *dos meses y medio*. En otras palabras, uno de los usos del indefinido que parece ser más desconocidos para nuestros informantes es el que le permite expresar eventos que conti-

nuaron durante un periodo específico de tiempo, un periodo finito cuyo comienzo y final son conocidos (Butt y Benjamin 1994: 212); en otras palabras, aquellos usos que expresan eventos durativos y, por tanto, no puntuales. Aquí es importante señalar que este uso del indefinido –el de expresar eventos durativos que se extienden en el tiempo– está explícitamente señalado en una de las gramáticas del español más utilizadas por los estudiantes daneses en general y por los que participaron en este estudio en particular; nos referimos a la gramática de Jensen (1990: 95), en la cual se mencionan ejemplos como *Vivió en Madrid toda su vida*, *La guerra duró cien años* o *Tardó una semana en devolverme los libros*.

La presencia de determinados adverbios temporales en las oraciones parece constituir también un factor de influencia a la hora de elegir aspecto gramatical. Así, los alumnos mencionan constantemente la presencia de ciertos adverbios a la hora de explicar sus elecciones. Más concretamente, adverbios o locuciones adverbiales como *ayer*, *a las 12.30*, *en ese momento*, *de repente*, *el martes*, *un día*, *por la tarde*, etc. parecen funcionar como indicadores del uso del indefinido, debido a que, como expresan nuestros informantes, señalan la ocurrencia de un evento en un momento dado o puntual, mientras que expresiones como *siempre*, *con frecuencia*, *a menudo*, *entretanto*, *cada verano*, *por las noches*, etc. funcionan como señaladores del imperfecto, pues, en palabras de los alumnos, "expresan acciones habituales, repetidas en el pasado". De nuevo, es importante señalar que esta identificación de las dos formas verbales con determinados adverbios o locuciones adverbiales está presente en las explicaciones de Jensen (1990: 95), en las cuales se indica que el indefinido se utiliza con adverbiales de tipo delimitador tales como *durante + expresión temporal*, *cinco veces*, *una vez o dos*, *¿cuántas veces?*, *tantas veces*, *más de una vez*, *toda la vida*, *una semana*, *un rato* o *cien años*, mientras que el imperfecto, que expresa eventos habituales, se combina con expresiones adverbiales tales como *a veces*, *cada jueves*, *todos los días* (Jensen 1990: 96).

Ahora bien, lo que es importante señalar es que, si bien es cierto que parece existir una tendencia a que ciertas expresiones adverbiales temporales aparezcan más frecuentemente con un aspecto gramatical que con el otro, no existe, sin embargo, una absoluta identificación entre estos dos fenómenos lingüísticos, como muestran los siguientes ejemplos en los que el mismo adverbio puede aparecer con el indefinido y con el imperfecto: *Dirigía entonces la revista* versus *Juan comió y entonces salió*; *Vivía siempre sin dinero* versus *Vivió siempre sin dinero*; o, como los ejemplos de Alarcos Llorach (1994: 163), *Hoy llegó Juan* y *Hoy llegaba Juan*, donde el indefinido expresa una acción terminada, la llegada de Juan, mientras que en el caso del imperfecto, "lo sugerido es la ignorancia o la negación de los hechos".

Es más, en algunas ocasiones los alumnos parecen dejarse guiar por expresiones / indicadores a nivel oracional, como en el caso de las expresiones adverbiales temporales, sin tener en cuenta que la estructura discursiva puede imponer el uso de un determinado aspecto gramatical. El siguiente ejemplo, tomado de los datos escritos, ilustra este fenómeno: *"Al día siguiente cuando estaba en camino decidí llamar por teléfono a María. Yo trataba varias veces de llamar pero no podía hablar con él"*. La expresión tem-

poral *varias veces* indica la repetición de un evento en el pasado, lo que lleva al alumno a usar un imperfecto; sin embargo, este uso no es apropiado en este contexto, debido a que los eventos de *tratar de llamar varias veces* y, consecuentemente, de *no poder hablar con María*, constituyen acciones que avanzan el argumento de la narración de una manera secuencial, y por lo tanto, deben ser expresadas en el indefinido.

Esta función discursiva del indefinido y el imperfecto es, sin embargo, frecuentemente señalada por los alumnos a la hora de explicar su elección de aspecto gramatical. Así, por ejemplo, la mayor parte de los alumnos señalan que el verbo nº 2 en el texto 1 es utilizado en imperfecto debido a que describe el marco de fondo o la circunstancia en que ocurrió el accidente, es decir, en palabras de una alumna, "describe algo que no está en la cadena de cosas que ocurrieron". La misma explicación es a menudo ofrecida con respecto a los verbos nº 7 y 12 del mismo texto. Con respecto al indefinido, varios alumnos mencionan que usan esta forma verbal debido a que expresan eventos puntuales sucesivos, es decir, en sus propias palabras, "que expresan acciones que siguen a otras acciones", explicación que parece equivaler a la función del indefinido como elemento que avanza la narración de manera secuencial. Esta explicación es, por ejemplo, ofrecida por casi todos los alumnos para explicar los verbos nº 24 y 25 en el texto 2, donde las acciones de *entrar los padres y meter a la niña con la ropa puesta en el baño* ocurren de manera secuencial.

A este respecto es importante señalar, de nuevo, que la gramática de Jensen (1990: 94) menciona explícitamente el uso del indefinido para expresar eventos que ocurren de manera sucesiva, mientras que el imperfecto presenta el marco de fondo, es decir, crea un escenario de fondo para dichas acciones secuenciales. La misma explicación se encuentra en la gramática de Alarcos Llorach (1994: 162), también usada en las clases de gramática que recibían estos alumnos. Según Alarcos Llorach, "en la narración, *cantaste* se utiliza como signifiicante de los hechos sucesivos aislados, mientras que *cantabas* sirve para mostrar el indiferenciado plano de fondo sobre el cual se desarrollan y destacan aquellos".

La oposición entre acciones que han pasado sólo una vez versus acciones que han ocurrido repetidamente en el pasado, es decir, habituales, es también señalada por algún alumno a la hora de explicar su elección de aspecto gramatical. Así, por ejemplo, la explicación de algún estudiante con respecto al uso del indefinido para las expresiones *perder la vida, deber ser trasladado y volcar* (verbos nº 1, 9 y 13 del texto 1) y *cumplir siete años, lograr abrir las latas de pintura, meter a la niña en el baño y castigar* (verbos nº 9, 17, 25 y 27 del texto 2) es que son acciones que ocurrieron una sola vez, mientras que expresiones como, por ejemplo, *ir a casa de sus amigos, fijarse en los colores de las casas y pedir la opinión de diferentes decoradores* (verbos nº 3, 4 y 6 del texto 2) son usadas en imperfecto debido a que presentan eventos que ocurrieron repetidas veces en el pasado. Probablemente, la explicación frecuente del uso del imperfecto como forma verbal que expresa acciones habituales lleve a los alumnos a deducir que el indefinido describe, pues, acciones que ocurrieron una sola vez, explicación que, por otra parte, no se encuentra en las gramáticas del español.

5.3. *Discusión y conclusión*

Como ha expresado Hulstijn (1995: 378), la dificultad de aprender un fenómeno gramatical tan complejo como la distinción aspectual entre el indefinido y el imperfecto en español, se ve incrementada, en el caso de nuestros informantes, por tener una lengua materna, el danés, que carece de dicha distinción morfológica en el pasado. Y es en gran parte debido a esta dificultad que surge la necesidad de realizar estudios que examinen el proceso de adquisición de este tipo de estructuras gramaticales; una manera posible de realizar este tipo de estudios ha sido la utilizada en el presente trabajo cuyo objetivo fundamental ha sido descubrir, mediante una tarea de naturaleza metalingüística, qué tipo de criterios son utilizados por los aprendices a la hora de elegir aspecto gramatical, y comparar dichos criterios con el uso que hacen de estas dos formas verbales.

El análisis de nuestros datos sugiere que, en general, el indefinido es identificado con acciones terminadas, limitadas en el tiempo, y especialmente con acciones puntuales y no repetidas, mientras que el imperfecto es identificado con acciones durativas y frecuentemente repetidas o habituales en el pasado. También el uso del imperfecto es explicado por algunos estudiantes como la forma verbal que expresa dudas o falta de certeza, es decir, hechos de los que el hablante no se encuentra seguro. En cuanto a la combinación de ambas formas en oraciones complejas, varios estudiantes mencionan que una construcción muy típica del español es aquella en la que se expresan dos eventos, "uno que ocurre de repente mientras otro estaba ocurriendo", y que se expresarían el primero en indefinido y el segundo en imperfecto (ejemplos nº 11 y 12 del texto 1).

Nuestros informantes parecen, además, ser conscientes de que existen diferentes criterios o explicaciones de diversa naturaleza (semánticas, discursivas, aspectuales...) para caracterizar el uso de estos dos aspectos verbales, y las combinan. Es decir, la situación más generalizada en nuestros datos es que un mismo estudiante ofrezca explicaciones de diversa naturaleza a la hora de explicar diferentes verbos; la naturaleza de sus explicaciones varía, así, dependiendo del contexto específico en el que se encuentre el verbo en cuestión. Lo que es importante resaltar aquí es que en determinadas ocasiones dos o más marcas¹⁰ pueden coincidir en señalar el mismo aspecto gramatical, como pueda ser el caso de que tengamos (a) un verbo perfectivo, télico, y más concretamente, puntual, (b) en un contexto en el que se narre una sucesión de eventos que avancen la acción y además (c) tengamos una expresión adverbial que exprese una noción de puntualidad, todas ellas marcas que coinciden en señalar el uso de un indefinido. Sin embargo, en otras ocasiones, puede ocurrir que las diferentes marcas puedan entrar en conflicto, como por ejemplo, cuando aparezca una expresión adverbial que los estudiantes identifiquen con una de las dos formas verbales, pero la estructura discursiva narrativa imponga el uso de la otra forma, o cuando un verbo con modo de acción puntual deba ser usado de manera no prototípica en imperfecto debido a la estructura discursiva.

En estos casos de conflicto, parece ser que nuestros informantes se dejan guiar en mayor medida por las marcas que se encuentran a nivel oracional (por ejemplo, locuciones adverbiales) que por las que se hallan a nivel discursivo. Un ejemplo de esta situación lo encontramos en el siguiente texto tomado de los datos orales de uno de nuestros

informantes donde la expresión adverbial *varias veces*, la cual indica la expresión de una acción repetida en el pasado, parece provocar el uso del imperfecto, uso incorrecto debido a que la estructura discursiva impone el aspecto perfectivo: *"Al día siguiente cuando estaba en camino decidí llamar por teléfono a María. Yo *trataba* varias veces de llamar pero no podía hablar con él". Dado este fenómeno, sería conveniente que los profesores de lenguas extranjeras llamaran, en la medida de lo posible, la atención de sus alumnos sobre la existencia de estos casos de conflicto de marcas y que ilustraran este fenómeno con ejemplos concretos.

Asimismo, es necesario que los profesores de lenguas sean conscientes de que, en algunas ocasiones, las explicaciones gramaticales que aparecen en las gramáticas pueden ser mal interpretadas por los estudiantes, y fomentar, de esta manera, la creación de hipótesis incorrectas sobre el funcionamiento de un determinado fenómeno gramatical. Un ejemplo en nuestro estudio sería la identificación del indefinido con acciones que ocurren una sola vez en oposición al imperfecto que describe situaciones que ocurrieron numerosas o repetidas veces en el pasado; o la identificación demasiado estricta del uso de los dos aspectos gramaticales con determinados adverbios o expresiones adverbiales.

Finalmente, conviene señalar que, dada la continua referencia que nuestros informantes hicieron con respecto al modo de acción de los verbos, sería necesario llamar la atención de nuestros estudiantes sobre la influencia potencial que dicho modo de acción puede tener sobre su elección de aspecto gramatical. En especial, sería esencial llamar la atención de los alumnos sobre los usos menos prototípicos del indefinido y el imperfecto: el uso de verbos imperfectivos (estáticos y de actividad) en indefinido y el uso de verbos perfectivos (téllicos durativos y téllicos puntuales) en imperfecto, para paliar, así, la distribución parcial existente en el input; es decir, para paliar la tendencia que hay en el lenguaje de los mismos hablantes nativos de usar ciertos verbos en cierto aspecto gramatical, y, como dice Andersen (1988: 123), evitar así que los alumnos lleven a cabo una absoluta identificación entre determinados verbos y determinado aspecto.

La decisión pedagógica de cuándo introducir todas las sugerencias anteriormente expuestas y de delimitar el grado de elaboración de las mismas constituye una cuestión empírica, y, es, por lo tanto, imposible de especificar hoy en día. En otras palabras, mientras no dispongamos de estudios empíricos que examinen de manera rigurosa estos aspectos, los profesores de lenguas extranjeras deberán dejarse guiar por su buen criterio y tendrán que tener en cuenta variables tales como (a) la edad de los aprendices, y por lo tanto, su grado de madurez cognitiva, (b) el nivel de dominio de la lengua extranjera que están aprendiendo, y (c) el grado de experiencia metalingüística del alumno.

NOTAS

1. El presente trabajo de investigación ha sido financiado por la Fundación de Investigación de la Universidad de Aarhus, Dinamarca.
2. Mantenemos los términos ingleses *no-interface* e *interface* debido a la dificultad de encontrar términos adecuados en español.

3. Desgraciadamente, Ellis (1990: 166-168) no especifica cuál sería la naturaleza de estas operaciones complejas de procesamiento. Como ejemplo de regla formalmente simple propone el morfema de plural *-s* y el verbo copulativo *be* del inglés, mientras que el fenómeno sintáctico de la inversión y el uso del morfema de tercera persona *-s* del inglés serían ejemplos de reglas formalmente complejas.
4. Hulstijn y De Graaff (1994: 102) especifican que el grado de complejidad de una forma gramatical no depende tanto del número de formas que pueda tener un determinada paradigma, sino de la cantidad o tipo de criterios que deben ser aplicados para obtener una estructura correcta. Estos dos autores ponen el ejemplo de dos lenguas hipotéticas: (a) la primera contendría dos sufijos de plural: el sufijo *-s* que se añade a sustantivos que terminan en vocal, y el sufijo *-os* que se añade a sustantivos que terminan en consonante; y (b) la segunda contendría también dos sufijos de plural: el sufijo *-s* que se añade a sustantivos que terminan en vocal y en consonante que contenga una vocal anterior en la penúltima sílaba, y el sufijo *-os* que se añade a sustantivos que terminen en consonante que contenga una vocal posterior en la penúltima sílaba. Según estos dos autores, la segunda lengua es más compleja, no porque su paradigma contenga más formas gramaticales (de hecho ambas lenguas tienen dos sufijos) sino porque es necesario especificar un mayor número de criterios para derivar el sufijo de plural en esta lengua en comparación con la primera.
5. Traducción personal de las expresiones inglesas *item learning* (aprendizaje de unidades) y *system learning* (aprendizaje de sistemas).
6. Según Doiz-Bienzobas (1995: 2-13), los siguientes enfoques teóricos han sido adoptados en el estudio de estas formas verbales: (a) el aspectual, que es el más aceptado y generalizado, y que está representado por autores tales como Alarcos Llorach (1970, 1994), Comrie (1976), Gili y Gaya (1948) y RAE (1983) entre otros; (b) el temporal, representado por Bello (1951), Rojo (1990) y Gutiérrez Araus (1995); (c) el aspectual y temporal combinados, propuesto por Porto Dapena (1989); (d) el discursivo, representado por Hopper y Thompson (1980), Silva-Corvalán (1983) y Weinrich (1968); y finalmente (e) el cognitivo, propuesto por la misma Doiz-Bienzobas (1995), que sigue principalmente las teorías de la gramática cognitiva de Langacker (1987, 1991, 1993).
7. Aunque en el presente trabajo utilizemos, por cuestiones prácticas, el término de tipo de verbo, estamos de acuerdo con autores como Andersen (1991) y Langacker (1982) en que sería más correcto hablar de predicados verbales, dado que el modo de acción se ve a menudo modificado por factores de diversa índole, tales como los complementos verbales y consideraciones de tipo pragmático. Por ejemplo, mientras *correr* sería un verbo de actividad, *correr una milla* sería un verbo télico durativo.
8. Adquisición de primeras lenguas: Bronckart y Sinclair (1973), Antinucci y Miller (1976), Bloom, Lifter y Hafitz (1980) y Jacobsen (1986). Adquisición de segundas lenguas: Bardovi-Harlig (1992, 1995, 1998), Bardovi-Harlig & Bergström (1996), Bardovi-Harlig y Reynolds (1995), Bayley (1994), Robison (1990, 1995), entre otros. Con respecto a la adquisición del español como segunda lengua cabe mencionar los estudios de Andersen (1986, 1991), Ramsay (1990), Martínez Baztán (1993), Hasbún (1995), Salaberry (1999) y Cadierno (2000).
9. Traducción personal de la expresión inglesa *distributional bias*.
10. La presente explicación coincide con las ideas desarrolladas en El Modelo de Competición (Bates y MacWhinney 1989) según el cual las lenguas contienen una serie de marcas o índices que son utilizadas por los aprendices de lenguas (maternas y extranjeras) a la hora de determinar la relación entre las formas lingüísticas y las funciones que expresan; estas marcas son: (a) los elementos léxicos, (b) los marcadores morfológicos, (c) el orden sintáctico y (d) la prosodia, marcas que pueden competir entre sí y entrar en conflicto durante los procesos de comprensión y producción de la lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. 1970. *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. 1994. *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Andersen, R. W. 1986. "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". *Adquisición de lenguaje/Aquisicao da linguagem*. Ed. J. M. Meisel. Frankfurt: Vervuert. 115-138.
- Andersen, R. W. 1988. "Models, processes, principles, and strategies: Second language acquisition in and out of the classroom". *IDEAL* 3: 111-138.
- Andersen, R. W. 1991. "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition". *Second Language Acquisition and Linguistic Theories*. Eds. C. Ferguson y T. Huebner. Amsterdam: John Benjamins. 305-324.
- Andersen, R. W. y Y. Shirai. 1994. "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16 (2): 133-156.
- Anderson, J. 1983. *The Architecture of Cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Antinucci, F. y R. Miller. 1976. "How children talk about what happened". *Journal of Child Language* 3: 169-189.
- Bardovi-Harlig, K. 1992. "The relationship between form and meaning: A cross-sectional study of tense and aspect in the interlanguage of learners of English as a second language". *Applied Psycholinguistics* 13: 253-278.
- Bardovi-Harlig, K. 1995. "A narrative perspective on the development of the tense/aspect system in second language acquisition". *Studies in Second Language Acquisition* 17: 263-291.
- Bardovi-Harlig, K. 1998. "Narrative structure and lexical aspect: Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology". *Studies in Second Language Acquisition* 20 (4): 471-508.
- Bardovi-Harlig, K. 2000. *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, meaning and use*. Oxford: Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K. y A. Bergström. 1996. "The acquisition of tense and aspect in SLA and FLL: A study of learner narratives in English (SL) and French (FL)". *Canadian Modern Language Review* 52: 308-330.
- Bardovi-Harlig, K. & D. W. Reynolds. 1995. "The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect". *TESOL Quarterly* 29: 107-131.
- Bates, E. y B. MacWhinney. 1989. "Functionalism and the competition model". *The cross-linguistic study of sentence processing*. Eds. B. MacWhinney y E. Bates. Cambridge: Cambridge University Press. 77-117.
- Bayley, R. 1994. "Interlanguage variation and the quantitative paradigm: Past tense marking in Chinese-English". *Research Methodology in Second Language Acquisition*. Eds. E. Tarone, S. Gass y A. Cohen. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 157-181.
- Bello, A. 1951. *Gramática*. Caracas, Venezuela: Ediciones del Ministerio de Educación,

- Bialystok, E. 1978. "A theoretical model of second language learning". *Language Learning* 28: 69-84.
- Bialystok, E. 1981. "The role of linguistic knowledge in second language use". *Studies in Second Language Acquisition* 4: 31-45.
- Bloom, L., K. Lifter y J. Hafitz. 1980. "Semantics of verbs and the development of verb inflection in child language". *Language* 56: 386-412.
- Bronckart, J. P. y H. Sinclair. 1973. "Time, tense and aspect". *Cognition* 2: 107-130.
- Butt, H. y C. Benjamin. 1994 (1988). *A New Reference Grammar of Modern Spanish*. Londres: Arnold.
- Cadierno, T. 2000. "The acquisition of Spanish aspectual grammatical aspect by Danish advanced language learners". *Spanish Applied Linguistics* 4 (1): 1-53.
- Carroll, S. y M. Swain. 1993. "Explicit and implicit negative feedback: An empirical study of the learning of linguistic generalizations". *Studies in Second Language Acquisition* 15 (3): 357-386.
- Chomsky, N. 1981. *Lectures on Government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. 1986. *Knowledge of Language: Its nature, origin, and use*. Nueva York: Praeger.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Corder, S. P. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- De Graaff, R. 1997. *Differential Effects of Explicit Instruction on Second Language Acquisition*. Amsterdam: Holland Institute of Generative Linguistics.
- DeKeyser, R. M. 1995. "Learning second language grammar rules: An experiment with a miniature linguistic system". *Studies in Second Language Acquisition* 17: 379-410.
- Doiz-Bienzobas, A. 1995. *The Preterite and the Imperfect in Spanish: Past situation vs. past viewpoint*. Tesis Doctoral, Universidad de California, San Diego.
- Doughty, C. y J. Williams. 1998. "Pedagogical choices in focus on form". *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Eds. C. Doughty y J. Williams. Cambridge: Cambridge University Press. 197-261.
- Ellis, R. 1990. *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. 1993. "Second language acquisition and the structural syllabus". *TESOL Quarterly* 27: 91-113.
- Gili y Gaya, S. 1948. *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Spes.
- Gutiérrez Araus, M. L. 1995. *Formas temporales del pasado de indicativo*. Madrid: Arco /Libro.
- Hasbún, L. 1995. *The Role of Lexical Aspect in the Acquisition of Tense and Grammatical Aspect in Spanish as a Foreign Language*. Tesis Doctoral, Universidad de Indiana, Bloomington.
- Hopper, P. J. y S. A. Thompson. 1980. "Transitivity in grammar and discourse". *Language* 56: 251-299.

- Hulstijn, J. 1995. "Not all grammar rules are equal: Giving grammar instruction its proper place in foreign language teaching". *Attention and Awareness in Foreign Language Learning*. Ed. R. Schmidt. Honolulu: University of Hawai'i Press. 359-386.
- Hulstijn, J. y R. De Graaff. 1994. "Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge?". *Consciousness in Second Language Learning*. Eds. J. H. Hulstijn y R. Schmidt. AILA Review 11: 97-112.
- Jacobsen, T. 1986. "¿Aspecto antes que tiempo? Una mirada a la adquisición temprana del español?" *Adquisición de lenguaje / Aquisição da linguagem*. Ed. J. M. Meisel. Frankfurt: Vervuert. 97-114.
- Jensen, K. 1990. *Spansk Basisgrammatik*. Århus: Akademisk Forlag.
- Kaplan, M. A. 1987. "Developmental patterns of past tense acquisition among foreign language learners of French". *Foreign Language Learning: A research perspective*. Eds. B. VanPatten, T. R. Dvorak y J. F. Lee. Cambridge, Mas.: Newbury House. 52-60.
- Krashen, S. 1987. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Langacker, R. W. 1982. "Remarks on English aspect". *Tense-Aspect: Between semantics and pragmatics*. Ed. P. J. Hopper. Amsterdam: John Benjamins. 265-304.
- Langacker, R. W. 1987. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume I: Theoretical prerequisites*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1991. *Foundations of Cognitive Grammar, Volume 2: Descriptive application*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. 1993. "Reference-point constructions". *Cognitive Linguistics* 4: 1-38.
- Larsen-Freeman, D. y M. Long. 1991. *An Introduction to Second Language Acquisition*. London: Longman.
- Lyons, J. 1977. *Semantics. Volume I and II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Martínez Baztán, A. 1993. "Análisis transversal del uso de los tiempos indefinido /imperfecto por estudiantes holandeses de español L2". *Foro Hispánico* 6: 31-47.
- Master, P. 1994. "The effect of systematic instruction on learning the English article system". *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Ed. T. Odlin. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. 229-252.
- Master, P. 1995. "Consciousness raising and article pedagogy". *Academic Writing in a Second Language*. Eds. D. Belcher y G. Braine. Norwood, NJ: Ablex. 183-204.
- McLaughlin, B. 1990. "Restructuring". *Applied Linguistics* 11: 113-128.
- Meisel, J. M. 1987. "Reference to past events and actions in the development of natural second language acquisition". *First and Second Language Acquisition*. Ed. C. W. Pfaff. Cambridge, MA: Newbury House. 206-224.
- Mourelatos, A. P. D. 1981. "Events, processes, and states". *Linguistics and Philosophy* 2: 415-434.

- Muranoi, H. 1996. *Effects of Interaction Enhancement on Restructuring of Interlanguage Grammar: A cognitive approach to foreign language instruction*. Tesis Doctoral, Universidad de Georgetown, Washington, DC.
- Porto Dapena, J. A. 1989. *Tiempos y formas no personales del verbo*. Madrid: Arco / Libro.
- Ramsay, V. 1990. *Developmental Stages in the Acquisition of the Perfective and the Imperfective Aspects by Classroom L2 Learners of Spanish*. Tesis Doctoral, Universidad de Oregon, Eugene.
- Real Academia Española. 1983. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Robison, R. E. 1990. "The primacy of aspect: Aspectual marking in English interlanguage". *Studies in Second Language Acquisition* 12 (3): 315-330.
- Robison, R. E. 1995. "The aspect hypothesis revisited: A cross-sectional study of tense and aspect marking in interlanguage". *Applied Linguistics* 16: 344-370.
- Rojo, G. 1990. "Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español". *Tiempo y aspecto en español*. Ed. I. Bosque. Madrid: Cátedra. 18-40.
- Salaberry, M. R. 1999. "The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish". *Applied Linguistics* 20 (2): 151-178.
- Schmidt, R. 1990. "The role of consciousness in second language learning". *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Sharwood Smith, M. 1981. "Consciousness-raising and the second language learner". *Applied Linguistics* 2: 159-169.
- Sharwood Smith, M. 1991. "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner". *Second Language Research* 7: 118-132.
- Shiffrin, R. M. y Schneider, W. 1977. "Controlled and automatic human information processing. II: perceptual learning, automatic, attending, and a general theory". *Psychological Review* 84: 127-190.
- Shirai, Y. 1991. *Primacy of Aspect in Language Acquisition: Simplified input and prototype*. Tesis Doctoral, UCLA, California.
- Silva Corvalán, C. 1983. "Tense and aspect in oral Spanish narrative: Context and meaning". *Language* 59: 760-780.
- VanPatten, B. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Ablex.
- Vendler, Z. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, N.Y.: Cornell University Press.
- Weinrich, H. 1968. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.
- Weist, R. 1985. "Tense and aspect". *Studies in First Language Development*. Eds. P. Fletcher y M. Garman. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. 356-374.
- Westney, P. 1994. "Rules and pedagogical grammar". *Perspectives on Pedagogical Grammar*. Ed. T. Odlin. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press. 72-96.

APÉNDICE

TEXTO 1

Los dos soldados de 20 años que (perder)¹ _____ la vida el martes al volcar un camión militar cuando (volver)² _____ de hacer prácticas de conducción de los campos de maniobras de Los Alijares (ser)³ _____ enterrados ayer en las localidades de Otero y Menasalvas.

Los fallecidos, Jesús Ciruelo Gil, que (realizar)⁴ _____ el servicio militar en la Academia de Infantería, y Miguel Santillana Ruiz, con destino en el Gobierno Militar de la capital, (quedar)⁵ _____ aplastados bajo la cabina del vehículo de la Escuela de Conductores con el que se (preparar)⁶ _____ para la obtención del carné tipo C.

Los otros soldados que (viajar)⁷ _____ en el camión, un total de 17, (resultar)⁸ _____ con heridas leves, a excepción de José Goicochea, que (deber)⁹ _____ ser trasladado al hospital Gómez Ulla de Madrid, donde permanece en observación.

Según la nota hecha pública por la Academia de Infantería, se desconocen las causas del accidente, si bien fuentes próximas al suceso aseguran que (poder)¹⁰ _____ originarse por distracción del conductor.

Los hechos se (producir)¹¹ _____ a las 12.30 del martes, cuando el grupo de soldados (regresar)¹² _____ de hacer prácticas en un camión todo terreno, que (volcar)¹³ _____ dentro del término de la Academia.

Una vez levantados los cadáveres se (instalar)¹⁴ _____ la capilla ardiente en las dependencias militares, hasta que (ser)¹⁵ _____ trasladados por sus familiares a sus respectivas localidades natales.

Este es el segundo accidente en poco más de una semana que se registra en la Academia de Infantería. En la madrugada del domingo día 11, el cabo toledano Francisco Javier Rincón Beladiez, de 18 años (perder)¹⁶ _____ la vida, en circunstancias poco claras, por herida de bala en la cabeza.

TEXTO 2

Cuando (ser)¹ _____ pequeña, recuerdo que a mis padres les (encantar)² _____ pintar todas las habitaciones de la casa de un color diferente. Siempre que (ir)³ _____ a la casa de sus amigos, se (fijar)⁴ _____ de qué colores éstos (tener)⁵ _____ pintadas sus casas. También con frecuencia (pedir)⁶ _____ la opinión de diferentes decoradores sobre los colores que (estar)⁷ _____ de moda por aquel entonces. En aquel tiempo, yo no (prestar)⁸ _____ demasiada atención a este pasatiempo de mis progenitores. Sin embargo, cuando yo (cumplir)⁹ _____ siete años, la situación (cambiar)¹⁰ _____. Un día mis padres (decidir)¹¹ _____ cambiar el color blanco de mi habitación y pintarla de azul claro y rosado. El día que (empezar)¹² _____ a pintar, yo los estuve mirando toda la mañana. Por la tarde, ellos (decidir)¹³ _____ descansar y me (poner)¹⁴ _____ en la cama para dormir la siesta. Pero yo no (tener)¹⁵ _____ nada de sueño. (Querer)¹⁶ _____ experimentar un poco con las pinturas azul y rosada. (Lograr)¹⁷ _____ abrir las latas de pintura y, en un dos por tres, estaba pintando las paredes. Al principio todo me (parecer)¹⁸ _____ maravilloso, pero de

repente de (dar: yo)¹⁹ _____ cuenta de que (tener)²⁰ _____ pintura por todas partes. (Empezar)²¹ _____ a tener miedo porque no (saber)²² _____ qué hacer para remediar la situación. No sé si fue por frustración o por otro motivo, pero se me (ocurrir)²³ _____ vaciar una de las latas en mi cabeza. En ese momento (entrar)²⁴ _____ mis padres. ¡No te puedes imaginar sus gritos! Ellos me (meter)²⁵ _____ con la ropa puesta en el baño. (Estar)²⁶ _____ tan preocupados por quitarme la pintura del pelo, de los ojos y de las orejas, que no me (castigar)²⁷ _____ . Pero hasta hoy día, odio los colores azul claro y rosado.