

Lukas Eibensteiner (Mannheim)
Christian Koch (Siegen)

El uso de los tiempos del pasado en español como lengua extranjera: Una comparación de aprendientes escolares austriacos con políglotas románicos

The normative use of past tenses is supposed to be a big challenge for learners of Spanish. Although they might understand the grammatical chapter in theory, adequate past tense use in spontaneous oral production is not guaranteed. Morphological errors, overgeneralizations of tenses and interferences with other languages characterize the interlanguage of the learners. Based on two corpuses, we analyse how the past tense use differs between secondary school students from Austria and Romance polyglots. Qualitative and quantitative analyses show that polyglot speakers surpass the secondary school students in some areas such as the distinction of verbal aspect. However, the students tend less to use the *perfecto compuesto* in an inadequate way in narration.

Keywords: *Vergangenheitstempora; Tempus- und Aspekterverb; Spanisch als Fremdsprache; Mehrsprachigkeit;*

1 Introducción

El uso normativo de los tiempos del pasado es un desafío particular para todos los que aprenden una lengua románica como lengua extranjera. Es preciso coordinar las estructuras morfológicas complejas con el sistema del aspecto, en su mayor parte desconocido en las lenguas germánicas. Aunque uno alcance a entender cognitivamente esta cuestión gramatical, eso no garantiza el uso adecuado en la producción oral espontánea.

En este artículo nos centramos en el análisis de dos corpus de lengua hablada, por un lado, sobre la adquisición de los tiempos del pasado en español en los institutos germanoparlantes y, por otro lado, sobre las características en el habla de lenguas románicas de locutores políglotos adultos capaces de hablar cuatro o más lenguas de dicha familia lingüística. El primer grupo se caracteriza por aprendientes de nivel intermedio del español, mientras que el otro grupo

está compuesto por aprendientes con un nivel avanzado, dotados y particularmente interesados en el perfeccionamiento de su habla. Veremos cuáles son las diferencias en el uso de los tiempos a través de análisis cualitativos y cuantitativos cuyos resultados se discutirán posteriormente tras una introducción teórica sobre las características de los tiempos del pasado y las supuestas dificultades en su adquisición.

2 Tiempo y aspecto en las lenguas románicas

Según Lindschouw (2017: 411) las lenguas románicas tienen, en principio, tres maneras para hablar de acciones del pasado. El imperfecto (fr. *je parlais*, es. *hablaba*, it. *parlavo*), el perfecto simple o indefinido (fr. *je parlai*, es. *hablé*, it. *parlai*) y el perfecto compuesto (fr. *j'ai parlé*, es. *he hablado*, it. *ho parlato*). La diferencia entre el imperfecto y el perfecto simple es esencialmente aspectual. El imperfecto considera la situación sin sus límites (ing. *unbounded*), por lo cual establece una perspectiva como si el hablante mirase la situación «from within» (Comrie 1976: 24), mientras que el perfecto simple la considera con sus límites (ing. *bounded*) y la mira «from outside» (ibid.: 4). Esta diferenciación puede ser considerada – a excepción de algunos usos particulares – como homogénea en el grupo lingüístico. Por otra parte, en cuanto a la diferencia entre el perfecto simple y el perfecto compuesto, la situación es más compleja. En general, un perfecto compuesto, es decir un *perfect* en el sentido de Comrie (ibid.: 52), indica que la situación tiene cierta relevancia con el presente, mientras que el perfecto simple se refiere a acciones acabadas en el pasado y sin relevancia con el presente. Sin embargo, esta diferenciación solo se mantiene en algunas lenguas románicas como el español o el catalán. En otras lenguas románicas, como el francés o el italiano, la forma analítica reemplazó la forma sintética en muchos de sus ámbitos funcionales. Es decir, en el francés y el italiano moderno se usan los perfectos compuestos en contextos sin ninguna relación con el presente

(ejemplos 1 y 2). Este uso, en cambio, no es posible en el español peninsular (ejemplo 3).¹

- (1) fr. Coline a rencontré Daniel la semaine passée.
- (2) it. Coline ha incontrato Daniel la settimana scorsa.
- (3) esp. *Coline ha quedado con Daniel la semana pasada.

Esto implica una dificultad para aprendientes de español con conocimientos previos de una de estas lenguas.

3 Dificultades en el uso de los tiempos del pasado

Las razones de las dificultades en el aprendizaje de una estructura gramatical son múltiples. Blyth nombra, por ejemplo, (1) la complejidad formal y funcional, (2) contrastes entre la L1 y la L2, (3) la redundancia de una estructura gramatical, (4) la fiabilidad de una regla gramatical y (5) factores de *input* como la frecuencia o la prominencia (ing. *saliency*), entre otros (2005: 219). En nuestro caso podemos hablar de los siguientes problemas y sus posibles explicaciones teóricas:

1. Los aprendientes del español como lengua extranjera están confrontados con una complejidad morfológica, especialmente en el perfecto simple, por su multitud de formas irregulares. A parte de las irregularidades, también los verbos regulares pueden generar dificultades por ejemplo en algunas terminaciones de la primera y la tercera persona del singular que, a primera vista, parecen invertir el paradigma del presente (*tomo* vs. *tomó*) y por otras sutilidades como la diferencia entre *comemos* y *comimos*. Mientras que los alumnos con español como primera lengua románica extranjera

¹ Somos conscientes de que hay cierta variación en las diferentes variedades de las lenguas románicas. En el español de América, por ejemplo, se suele usar siempre la forma sintética. Tanto para referirse a situación con relevancia al presente como para situaciones que no la tienen. Este uso lo comparte, por ejemplo, con las variedades del sur de Italia (Lindschouw 2017: 407).

tendrán dificultades en la formación del perfecto simple, que en el uso espontáneo se compensa posiblemente con formas no conjugadas, como el infinitivo, los políglotas podrán aprovechar sus conocimientos previos de paradigmas similares como en el caso del portugués. Sin embargo, también es posible que sucedan interferencias por sistemas ligeramente diferentes como la conjugación del *passato remoto* en italiano. Por el contrario, el imperfecto apenas tiene conjugaciones irregulares, pero sí es una forma compleja en cuanto a su semántica (puede expresar, por ejemplo, acciones habituales, continuas o progresivas). El *one-to-one principle* (Andersen 1993) postula que los aprendientes principiantes empiezan a establecer relaciones entre una forma y un significado hasta que, en etapas más avanzadas, aprenden que una forma puede expresar varios significados (*multifunctionality principle*, Andersen 1990). Por lo tanto, el imperfecto, al ser una forma con una semántica compleja, se adquiere más tarde y el aprendiente tendrá dificultades en integrar dicha forma en su sistema de interlengua (ing. *interlanguage*).

2. Aunque en alemán se pueden expresar nociones aspectuales, el aspecto como forma morfológica gramaticalizada no forma parte del sistema verbal alemán (Andersson 2004: 2-5). El aprendiente germanoparlante, por lo tanto, tiene que adquirir la oposición aspectual entre perfecto e imperfecto (ejemplos 4 y 5) y el uso del perfecto compuesto, que tiene una función diferente del *Perfekt* en alemán. Como vemos en los ejemplos (6) y (7) el perfecto compuesto no puede hacer referencia a acciones sin referencia con el momento del habla. En contrario, en alemán sí es posible usar el *Perfekt*.

- (4) es. Ayer hablé con Juan. Mientras hablábamos, empezó a llover.
(5) al. Gestern sprach ich mit Juan. Während wir sprachen, begann es zu regnen.²
(6) es. *Ayer he hablado con Juan.
(7) al. Gestern habe ich mit Juan gesprochen.

² El *Perfekt* también sería posible aquí (cf. ejemplo 7) aunque menos común en la parte hipotáctica.

3. Debido a la ausencia del aspecto gramaticalizado en la morfología verbal, es posible que al principio el aprendiente germanófono marque sobre todo nociones temporales que sí existen en su sistema materno. Por consiguiente, dependiendo de qué forma ocupa el lugar de un *default past tense marker* (Salaberry 2000) el aprendiente puede llegar a entender que otros tiempos del pasado son redundantes, y, por lo cual, más difíciles de adquirir (Ellis 2013: 97). Lo dicho se puede manifestar en forma de *overgeneralizations* de un tiempo y la falta de la adquisición de otro.
4. Blyth postula que las reglas en los manuales contienen, por lo general, muchas excepciones (2005: 219). Eibensteiner, después de haber analizado tres manuales diferentes de aprendizaje en cuanto al uso de los tiempos del pasado, llega a conclusiones similares, diciendo que las reglas de estos manuales pueden ser problemáticas, dado que tienden a simplificar demasiado la complejidad de la realidad lingüística y, además, a veces las formulaciones son poco precisas (2017: 207-209).
5. Finalmente, el *input* en general ejerce una influencia muy importante; por ejemplo, Andersen (1993) postula que los nativos de español usan más el imperfecto con estados (ing. *states*) y el perfecto simple con verbos télicos (ing. *telics*). Este sesgo distribucional (ing. *distributional bias*) puede llevar a los aprendientes a postular una hipótesis errónea de que la morfología verbal expresa solamente el aspecto léxico correspondiente. Esto resulta aún más problemático si consideramos que las reglas que proponen los manuales explican en numerosas ocasiones que el imperfecto se emplea principalmente con estados (p. ej. Görrissen et al. 2014: 14; Amann Marín et al. 2013: 59).

4 Método

El presente trabajo se basa en el análisis de dos grupos diferentes de aprendientes: (1) Los participantes del grupo A son 22 alumnos de un instituto austriaco de 15 a 19 años de edad que se sitúan entre su segundo y su cuarto año de aprendizaje de español como lengua extranjera y tienen, por lo tanto, un nivel de español entre A2 y B1 según el Marco Común Europeo de Referencia para

las lenguas. Estos alumnos aprenden español como primera lengua románica y tienen conocimientos de inglés como segunda lengua extranjera. Ninguno de ellos dispone de otra lengua familiar por motivos de migración. (2) Los participantes del grupo B son 13 locutores políglotos que hablan cuatro o más lenguas románicas en niveles variables entre B1 y C2 (cf. Koch 2017a y b). Se trata mayormente de jóvenes adultos entre 20 y 30 años cuya lengua materna es en ocho casos una lengua románica (francés, italiano, portugués, rumano), en seis casos una lengua germánica y en un caso una lengua eslava. Para los ejemplos que citamos en el siguiente párrafo, véase aquí las lenguas que las personas citadas hablan, a saber la(s) lengua(s) materna(s) (L1) y las lenguas románicas en orden de una auto-evaluación con R1 para el nivel más avanzado y R4 (R5, R6...) como los niveles menos avanzados, pero con mínimo de B1 en producción oral:

	L1	R1	R2	R3	R4	R5-R8	Ejemplo
P01	alemán	francés	español	italiano	atalán	portugués	B1
P03	alemán	francés	español	italiano	portugués	vallader	
P04	alemán/ croata	portugués	español	italiano	francés	atalán	
P05	italiano	italiano	francés	español	portugués	lat., cat., rum., gall.	B3
P06	italiano	italiano	español	portugués	francés		B4, B7
P07	francés/ inglés	francés	español	italiano	portugués		B2, B5
P08	portugués	portugués	francés	italiano	español		
P09	italiano	italiano	español	portugués	francés		
P10	polaco	español	atalán	italiano	francés		B8
P11	neerlandés	francés	español	portugués	occitano	italiano	
P12	inglés/ irlandés	español	francés	portugués	atalán	italiano	
P14	inglés/ alemán	español	francés	portugués	italiano		B6
P15	húngaro/ rumano	atalán	español	rumano	francés		

Tab. 1: Las lenguas de los políglotas³

³ No aparecen aquí las personas P02 y P13 que son hablantes nativos de español y por eso no forman parte del análisis del estudio que presentamos aquí.

Los datos se recopilaron a través de dos historietas diferentes. El grupo A contó una adaptación de *Las hermanas* (Domínguez et al. 2013) y grupo B la historieta *Der wehrhafte Schneemann* ('El muñeco de nieve defensor') de Erich Ohser (= e.o.plauen, 2015: 118). Aunque se hayan usado dos historietas diferentes suponemos una comparabilidad de los resultados porque en ambos casos los participantes cuentan la historia estimulados por una serie de imágenes dibujadas que exigen, en numerosas ocasiones, el uso del imperfecto. Además, los aprendientes de ambos grupos recibieron la misma orden de trabajo, la de contar la historia en pasado.

La pregunta central del análisis es si existen entre los dos grupos de locutores diferencias cualitativas y cuantitativas con respecto al uso de los tiempos del pasado. En primer lugar, en el análisis cualitativo, categorizamos las características más sobresalientes de los dos grupos exponiendo algunos fenómenos ejemplares encontrados en las transcripciones⁴ contrastándolos. En segundo lugar, presentamos un análisis cuantitativo del uso de los tiempos del pasado según la coincidencia con los valores aspectuales basándonos en las siguientes hipótesis:

1. Los políglotas recurrirán a sus conocimientos lingüísticos en las varias lenguas románicas que saben hablar mientras que los aprendientes escolares no disponen de tales conocimientos. Como consecuencia suponemos que

⁴ Usamos una versión modificada del sistema alemán GAT 2 (= Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2, cf. Selting et al. 2009), concebido para el análisis conversacional. Los símbolos en los ejemplos siguientes:

(.)	– micro-pausa,
(-) (-) (---)	– pausas < 1",
(2.6)	– pausas ≥ 1",
(bien)	– palabra supuesta,
(un/una)	– variantes indistinguibles,
.	– entonación decreciente,
, ?	– entonaciones crecientes,
TENgo	– acento focal,
visto:	– sonido alargado,
((ric))	– comentario,
[]	– transcripción fonética,
°h	– aspiración,
<<E> >	– lexema de otro idioma,
{ }	– forma correcta.

los políglotas tendrán menos dificultades usando el aspecto imperfectivo, porque pueden transferir sus conocimientos lingüísticos de otras lenguas románicas en las que ya han adquirido la distinción entre perfecto e imperfectivo.

2. (a) Suponemos que, debido a la semejanza morfológica entre el *Perfekt* alemán y el perfecto compuesto español, los aprendientes germanófonos tienden a usar el perfecto compuesto en contextos del perfecto simple.
(b) Por esta misma razón suponemos que los políglotas aplican el perfecto compuesto en contextos donde sería adecuado en francés o italiano, pero no en español.

5 Resultados

En la presentación de los resultados nos centraremos especialmente en los errores de los locutores dado que estos son las características salientes en la interlengua (*salient feature approach*, cf. Vogt 2017: 101). Somos conscientes de la problemática o incluso la imposibilidad de calificar la competencia del habla a través de los elementos incorrectos. La concentración de errores en varios ejemplos sugiere que todos dominan mal los tiempos del pasado, sin embargo, los resultados cuantitativos señalan que la realidad es bien diferente.

5.1 Comentarios metalingüísticos

Los comentarios metalingüísticos ocurren frecuentemente y constituyen por ello indicios muy útiles de la conciencia lingüística. Los locutores expresan dificultades e inseguridades a través de diferentes comentarios.

(A1) 1b6: ahm fue en madrid y visitam/ visi/ (.)

<<D>wart einmal *ist das jetzt vergangenheitsform? oder nicht?*
'espera ¿es esta ahora una forma del pasado o no?'

1a6: (ja)
'sí'

1b6: ja. okay das heißt> indefinido
'sí, okay, o sea indefinido'

El alumno intenta formar conjugaciones del pasado interrumpiendo la formulación para preguntar si estas son las formas del pasado, específicamente del perfecto simple. Para llevar a cabo el diálogo metalingüístico con el compañero de trabajo cambia al alemán, su lengua materna. También en el ejemplo siguiente constatamos un cambio al alemán para realizar un comentario metalingüístico:

(A2) 4a8: ahm (.) ahm (.) la comida es muy ahm (.) muy (.) ah (.)
es muy perfecto (.)
<<D>ich weiß nicht wie man danach sagt (.)
'no sé cómo se dice <danach> (después)'
ich hab mit den zeiten echte probleme>
'con los tiempos tengo grandes problemas'
ahm (.) después la vacación en españa
tenemos una vacación en barcelona.

Esta persona tiene problemas para conjugar los verbos en pasado y lo expresa en un comentario global hablando de sus 'grandes problemas con los tiempos'. Los políglotas – por tener un nivel más avanzado de español – no expresan dificultades en la conjugación. Los comentarios metalingüísticos se refieren únicamente a inseguridades con respecto a la realización de la tarea:

(B1) P01_E: el hijo, (--) está sentado (--) ehm (--)
dentro e:h de la casa, y (1.1)
espera y observa la situación también, y se ve (-)
<<p>ab no> (-) *pasado* ((ríe))
I_E: sí
P01_E: ((ríe)) ehm (2.7) ehm el hijo ehm (.)
esp/ esperaba dentro de la casa,

Aunque en el presente artículo enfocamos el español como lengua extranjera, queremos mostrar que la expresión de inseguridad ocurre también entre los políglotas en otros idiomas que hablan en niveles menos avanzados:

(B2) P07P: não (-) não lembro (-) então: tem (o/um) pequeno filho,
'no no recuerdo entonces hay un pequeño hijo'

que vai fora, (-) e que (.) e que: (2.1)
'que va afuera y que y que'

não (<<I>conosco/<E>conozco) {conbeço} o passado
'no conozco el pasado'

((ríe) que <<I>è andato> {foi} fora, (-)
que ha ido afuera

e há: {tem} visto: isto: (1.1)
'y ha visto esto'

Se trata aquí del portugués como cuarto idioma románico después de francés, italiano y español. En este caso, el participante no logra formar el *pretérito simples* en portugués lo cual expresa de forma metalingüística, pero sin cambiar el idioma. El siguiente ejemplo viene de una serie de comentarios en el corpus que tienen una calidad diferente:

(B3) P05F: euh un monsieur, euh est passé, euh: h et (.)
'un señor ha pasado y'

donc *je je je vais parler au passé composé* hein? parce que
'entonces voy a hablar en pasado compuesto, ¿no? porque'

IF: oui
'sí'

P05F: euh le <<riendo> *le passé> simple je (ne) l'utilise jamais*
'el pasado simple no lo uso nunca'

Sobre todo en francés e italiano la tarea de narrar en pasado evoca una pregunta estilística. En el ejemplo (B3), el locutor propone el uso del *passé composé*, que es mucho más común en la lengua hablada y prácticamente aceptable en cualquier situación comunicativa. Se ve otra vez que el comentario metalingüístico se pronuncia en la lengua que está exigida por la narración.

La mayor diferencia entre los alumnos y los políglotas, en cuanto a los comentarios metalingüísticos, es el uso del idioma. Hay que mencionar que los políglotas comunican con el entrevistador sin lengua común predefinida mientras que los alumnos hablan entre sí normalmente en alemán. Entre las interpretaciones del *code-switching* en el aula propuestas por Edmondson (2004: 161-167) señalamos para (A1) el *world-switching* – la distinción entre la lengua de la tarea que es el español y la lengua que se habla fuera de la tarea, el alemán – y para (A2) el *self-monitoring*, es decir, la reflexión en voz alta sobre lo que se dice sin dirigirse explícitamente al interlocutor.

Otra interpretación posible sería que cada lengua tiene un rol diferente: el *role-función model* de Williams/Hammarberg (1998) postula dicha interpretación. Los dos autores hablan de un *instrumental role*, el cual depende de la identificación del hablante con las respectivas lenguas y del contexto en el que se sitúa. Los alumnos, al ver el español como una lengua que tienen que aprender debido al currículum escolar y al tener el alemán como lengua materna y de comunicación diaria la usan como lengua instrumental para comunicar sus dificultades. Los políglotas, por el contrario, no tienen los roles tan claramente definidos como los alumnos. Tanto con el interlocutor como en su vida diaria usan también la lengua meta para comunicarse; además tienen una motivación alta para mejorar sus conocimientos, por lo tanto no cambian al alemán u otro idioma para hacer los comentarios metalingüísticos.

Allende estas dos interpretaciones, es posible buscar la razón en la competencia lingüística. Los alumnos todavía no disponen de una habilidad suficiente o no se atreven a intentar la formulación para expresar sus dificultades y los políglotas que ya tienen un nivel más avanzado han alcanzado a transformar su lenguaje metalingüístico a la lengua de destino.

5.2 Interferencias

Si el repertorio de lenguas es tan grande como en el caso de los políglotas o más limitado como el de los alumnos, ocurren interferencias inconscientes o, a veces, conscientes de haber pronunciado algún elemento de otro idioma como en el primer ejemplo:

- (A3) 1b6: hablé sobre (.) ah mi infancia y ella infancia. (.) que (.) nos
 <<EN>have been> niñez.

El elemento *have been* del inglés parece como un *chunk* dominante para expresar el pasado así que el alumno lo emplea de una forma que ya por su lejanía fónica sorprende aquí. Sin embargo, tanto el estudio de Williams/Hammarberg (1998), como otros estudios más recientes como el de Bardel/Falk (2012) hablan de un *L2-status-factor*, es decir, la preferencia de activar la L2 y no la L1. Según Williams/Hammarberg (1998: 322) hay cuatro factores que son importantes para que una lengua esté activada como *default supplier*, es decir, la lengua que está *online* todo el tiempo y que se usa «to supply material for lexical construction attempts in the L3» (ibid.: 295). Estos factores son: *proficiency*, *typology*, *recency* y *L2 status*.⁵ Sin embargo, nuestros resultados muestran *crosslinguistic influences* (CLI) tanto del alemán como del inglés, por lo cual estamos de acuerdo con De Angelis que «more than one language can become learners' preferred source of information at any one time, often leading to combined CLI» (2007: 26).

Otro ejemplo muestra que las interferencias no solo suceden en formas sueltas, sino también en unidades sintácticas:

- (A4) 1a6: <<D>was heißt angeschaut oder besichtigt?>
 '¿cómo se dice <angesehen> (contemplado) o <besichtigt> (visitado)?'
- 1b6: ah visit/ visitar
 1a6: <<EN>we> visitan (tara) <<EN>we> visit <<EN>we>
 visi/ (.) /té
 1b6: <<EN>we> visité
 1a6: <<EN>we> visitábamos
- 1b6: <<D>wieso <EN>we>?>
 '¿por qué <we>?'
 1a6: hm?
- 1b6: <<EN>we <D>ist englisch>
 '<we> es inglés'
 1a6: <<EN>we>?>

⁵ Somos conscientes de que hay más factores que pueden tener una influencia. Para un buen resumen véase la monografía de Gessica De Angelis (2007).

- 1b6: nos
- 1a6: <<D>achso> nos
'ah, sí'
- 1a6: nos vistamos (.) monumentos y (.) fue en barcelona y (.) nos (.)
ha(.)blá(.)bamos <<D>über?>
'sobre/de'

Junto con el verbo inglés *to visit*, transferible al español, se entremezcla la morfología verbal con el uso del pronombre personal *we*. Es notable que aquí comunican dos alumnos que tienen dificultades con palabras básicas viendo que el que detecta *we* como palabra inglesa, introduce la forma incorrecta de *nos*. Además se podría notar aquí que los alumnos no son conscientes del empleo facultativo del pronombre de sujeto.

En el corpus de los políglotas no existen interferencias con el inglés a pesar de que todos los participantes lo hablan. Disponiendo de un repertorio de cuatro o más lenguas románicas, los políglotas activan estas lenguas como fuente para transferencias:

- (B4) P06E: y: su padre se *se puse* {puso}
se: se: se trave/ *tra[s]vestí* {vistió/disfrazó}
de de ese <<p>bo/ boneco> {muñeco} y *se puso* una cara así
como si parecía {apareciera} eh ese (.)
ese <<p>boneco> otra vez,
y *se puse* {puso} a esperar (el/al) hombre (---)

El políglota en (B4) produce un error diciendo *su padre se puse*. Se trata de una interferencia del italiano, lengua materna del locutor: *si pose, si travestì*. Vemos también la aplicación correcta del morfema {-o} en *se puso una cara*. Son particularmente los idiomas español y portugués, por un lado, y el italiano, por otro, que son susceptibles a interferencias mutuas lo que también se ve en el ejemplo siguiente donde español y portugués son las lenguas interferentes en italiano:

- (B5) P07I: voITÒ voltò la la (<<E>cabeza/<P>cabeça>) no,
'giró la <cabeza> no'

<<E/P>cabe/> (-) la te/ eh però s/
'pero'

<<E>*girò*> {girò} la testa, (1.2) e <<E>*viò*> {vide}
'giró' la cabeza y 'vio'

((rié)) (-) eh <<P>*isto*> {questo} uomo di neve, eh tu/ (.)
'este hombre/ muñeco de nieve'

eh no <<P>*estou* a falar em português
'no estoy hablando en portugués'

Aunque el participante domina mejor el italiano que el portugués, es este segundo idioma el que influye su habla en este momento junto con interferencias del español en cuanto a las formas verbales.⁶ Debido al alto grado de complejidad lingüística en el cerebro polígloto y a la concentración que supone hablar varios idiomas semejantes dentro del tiempo limitado de la grabación, las ocurrencias de interferencias suelen ser frecuentes, sobre todo en las lenguas que los locutores dominan solo en un nivel intermedio.

5.3 Errores de concordancia

Tanto en el corpus de los alumnos como en el de los políglotas encontramos errores de concordancia:

(A5) 1b6: y *sara visité* {visitó} un monumento importante de madrid.

(B6) P14E: EL (-) eh (-) tipo <<I>*non*> (---) no (---)
ha supis/ *no supe* {supo/ sabía} (-) °h (-) eh (-)
lo que: lo que pasó. (1.0)

Observamos aquí lo siguiente: los locutores probablemente asocian el sufijo {-o} con la primera persona del singular del presente, por lo cual, siguiendo ese paradigma, habría que emplear los sufijos {-e} o {-a} para referirse a la tercera persona. Así se puede explicar la frase *sara visité* en (A5). El políglota en (B6) comete un error similar con *no supe*. Tanto los políglotas como los aprendientes escolares conocerán las terminaciones correspondientes del perfecto simple,

⁶ Una interpretación atrevida sería que aquí se trata de una doble interferencia, es decir que ciertas formas verbales del español se transfieren al portugués y de allí al italiano (véase también el ejemplo (B2) del mismo locutor).

sin embargo, en el acto de hablar no tienen suficiente tiempo para activar y procesar la morfología correcta, por lo que recurren a las terminaciones que les son más familiares.

5.4 El uso del infinitivo

La misma explicación se puede emplear para el uso del infinitivo que encontramos, en cambio, solo en el corpus de los alumnos:

(A6) 2a6: ahm (---) *haber* sol todos los días y después fuimos a barcelona
 con el tren.

No encontramos ningún infinitivo en el corpus de los políglotas. Estos mismos, gracias a sus conocimientos en varias lenguas románicas, están muy familiarizados con el principio de la flexión verbal. Sabiendo que el infinitivo no puede ser la forma correcta, recurren a sus conocimientos explícitos y estrategias ya adquiridas en otras L2 y aunque no conozcan la terminación correcta, intentan emplear una forma conjugada. Los alumnos escolares, por el contrario, solamente tienen conocimientos en una L2, el inglés. El inglés apenas tiene flexión verbal, por lo que los alumnos no tienen ni las mismas estrategias ni el mismo repertorio de posibles terminaciones para construir formas conjugadas y, como consecuencia, recurren a veces al uso del infinitivo.

5.5 Errores en el uso de los tiempos

La tarea de aprender las diferencias entre perfecto e imperfecto es una tarea desafiante, porque aprender «a new tempo-aspectual system takes time and often requires adopting a new perspective on how time is encoded and viewed in different languages» (Salaberry/Comajoan/González 2013: 442). Consecuentemente constatamos errores en el uso de los tiempos del pasado tanto en el corpus de los alumnos como en el de los políglotas. En el primer ejemplo (A7) es preferible el aspecto perfecto, ya que se trata de una situación cerrada y

ya que el perfecto compuesto solo se puede usar para acciones con referencia al acto del habla o para referirse a acciones del día de hoy (= *perfecto hodiernal*). Sin embargo, aunque el uso no es gramatical, el hablante adopta una perspectiva en la cual el tiempo de la situación se sitúa antes que el tiempo del acto del habla, por lo cual sí engloba el evento como temporalmente pasado. Por consiguiente, se puede entender perfectamente lo que quiere decir el hablante, aunque la frase no sea gramaticalmente correcta, ya que el hablante, usando el perfecto compuesto, establece una conexión con el acto del habla que no se da en el contexto de la frase. Otra posible explicación es, como vamos a ver más adelante, la interferencia de otras lenguas.

- (B8) P10_E: eh bueno; pero cuando el hombre *ha*::: (--)
 se ha: acercado al muñeco, (---)
 ha tocado el muñeco de nuevo (1.0) pero (-)
 el muñeco no *se cayó* (.) porque: (.)
 fue el padre que que que (-) *era* el muñeco (---) y: (1.7)
 el niño lo *observaba* (-) desde la ventana (1.6)

En el corpus de los aprendientes escolares no encontramos dicha *overgeneralización*. Para observar en más detalle hemos realizado un análisis cuantitativo sobre el uso del pasado en español como lengua extranjera, cuyos resultados se pueden ver en las figuras 1 y 2:

entre el pasado simple y el pasado compuesto del español en cambio no tiene ninguna correspondencia en polaco. La morfología tampoco permite una transferencia directa del polaco al perfecto compuesto del español dado que el aspecto se expresa en el pasado con prefijos y no con un verbo auxiliar.

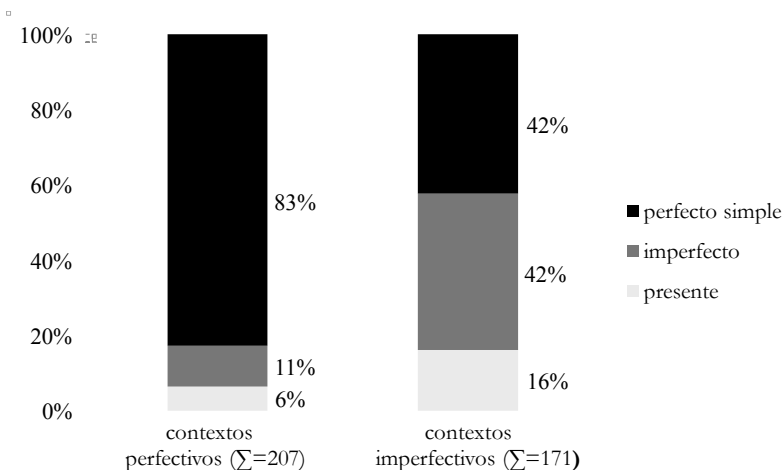


Fig. 1: El uso de los tiempos del pasado por los alumnos (grupo A)

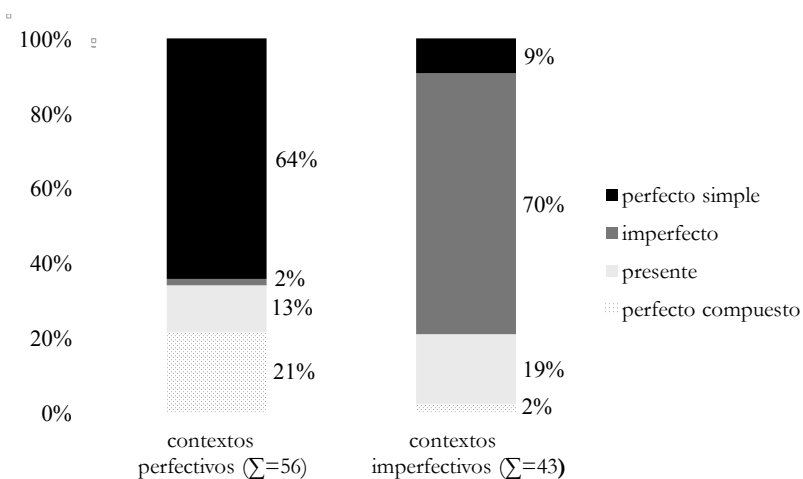


Fig. 2: El uso de los tiempos del pasado por los locutores políglotos (grupo B)

De estos resultados destacamos dos aspectos: En primer lugar, vemos que los alumnos usan el indefinido en aproximadamente el 40% de los contextos imperfectivos. Dicho resultado corresponde con la *default past tense hypothesis* (Sala-berry 2000) según la cual los aprendientes, cuya lengua materna solamente tiene una distinción gramaticalizada de tiempo y no de aspecto, usan el indefinido como forma verbal para distinguir las diferencias temporales representadas en su lengua materna. Nuestras observaciones coinciden, además, con los resultados del estudio de Hinger (2016: 247). Los políglotas, por el contrario, apenas usan el indefinido en contextos imperfectivos y usan el imperfecto en el 70% de los contextos correctamente. Los resultados cuantitativos confirman, entonces, nuestra hipótesis 1. El hecho de que todos los políglotas tengan conocimientos en otras lenguas románicas, puede haber reforzado una transferencia positiva del significado de la distinción entre perfecto e imperfectivo, una ventaja que los alumnos, al saber solamente alemán e inglés, no tienen. Sin embargo, aparte de ser multilingües, tienen un nivel más avanzado del español (>B1), por consiguiente, es más probable que ya hayan adquirido el uso correcto y que los alumnos aún necesiten tiempo para integrar el imperfecto en su sistema de interlengua. De hecho, sería necesario hacer un estudio en el futuro en el que se comparen los dos grupos teniendo el mismo nivel de español para descartar la influencia del nivel en la lengua de destino.

No podemos confirmar, sin embargo, la hipótesis 2a., ya que no encontramos ninguna *overgeneralization* del perfecto compuesto en el corpus de los alumnos. Sin embargo, los políglotas sí usan el perfecto compuesto en aproximadamente el 20% de contextos perfectivos. Dicha *overgeneralization* es, posiblemente, una interferencia de las otras lenguas románicas ya adquiridas, ya que tanto el francés como el italiano usan las formas compuestas, el *passé composé* y el *passato prossimo* respectivamente, para referirse a acciones temporalmente acabadas. Además, al hablar las lenguas sobre todo en un contexto no institucional en el que el funcionamiento de la comunicación es más importante que el uso de las formas correctas, los políglotas prestan menos atención al uso correcto de los tiempos del pasado y, por consiguiente, usan el perfecto compuesto en contextos del perfecto simple más de lo que deberían.

6 Conclusión

La comparación de los corpus con respecto al uso de los tiempos del pasado en español como lengua extranjera nos ha mostrado diferencias notables en la composición de los tiempos: perfecto simple, imperfecto y perfecto compuesto. Como ya intuíamos en la hipótesis 1., los políglotas muestran un nivel más avanzado en el uso del imperfecto gracias a sus conocimientos en otras lenguas románicas y su nivel más avanzado del español. En cuanto a la hipótesis 2b., podemos confirmar que los políglotas usan una gran cantidad de formas del perfecto compuesto en contextos del perfecto simple lo cual no encontramos en el corpus de los alumnos. Por lo cual, tenemos que negar la hipótesis 2a., en la que hemos supuesto que en los niveles principiantes de aprendientes germanófonos se expresa el pasado de manera general con el perfecto compuesto. Podemos constatar, asimismo, otro resultado interesante: parece que los alumnos sí usan un *default* para marcar el pasado, aunque no recurren a la forma compuesta sino a la forma simple. Una posible explicación de este resultado es el recurrente énfasis que se da a dicha forma en las aulas de español como lengua extranjera. Siever/Wehberg (2016: 34-33) postulan que si se empieza la instrucción con el perfecto compuesto, lo cual es bastante común en los institutos austriacos y alemanes, es probable que el aprendiente germanoparlante use el perfecto compuesto como *default past tense marker* y consecuentemente lo utilice en contextos del perfecto simple y posiblemente también en contextos del imperfecto y pluscuamperfecto. Nuestros datos, por tanto, no confirman la hipótesis de Siever/Wehberg. Futuros estudios deberían poner más énfasis en la adquisición del perfecto compuesto, ya que es una cuestión que sorprendentemente no ha recibido todavía mucha atención en la investigación.

Bibliografía

- Amann Marín, Sara; Bucheli, Andrea; Bürsgens, Gloria; Forst, Gabriele; Álvarez, Araceli Vicente. 2013. *Perspectivas Austria A2+. Lehr- und Arbeitsbuch*. Linz: Veritas.
- Andersen, Roger. 1986. «El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma». In: Meisel, Jürgen (ed.): *Adquisición del Lenguaje – Aquisição da Linguagem*. Frankfurt: Vervuert, 115-138.
- . 1990. «Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom». In: Lee, James F.; VanPatten, Bill (edd.): *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters, 45-78.
- . 1993. «Four operating principles and input distribution as explanations for underdeveloped and mature morphological systems». In: Hyltenstam; Kenneth (ed.): *Progression & regression in language: sociocultural, neuropsychological and linguistic perspectives*. Cambridge: CUP, 309-339.
- Andersson, Sven-Gunnar. 2004. «Gibt es Aspekt im Deutschen?» In: Laurent Gautier, Didier Haberkorn (edd.): *Aspekt und Aktionsarten im heutigen Deutsch*. Tübingen: Stauffenburg, 1-11.
- Bardel, Camilla; Falk, Ylva. 2012. «The L2 status factor and the declarative/procedural distinction». In: Jennifer Cabrelli Amaro, Suzanne Flynn, Jason Rothman (edd.): *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 61-79.
- Blyth, Carl S. 2005. «From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions». In: Dalila Ayoun, Rafael Salaberry (edd.): *Tense and Aspect in Romance Languages. Theoretical and applied perspectives*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins, 211-252.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect*. Cambridge: CUP.
- De Angelis, Gessica. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Domínguez, Laura et al. 2013. «The role of dynamic contrasts in the L2 acquisition of Spanish past tense morphology». *Bilingualism: Language and Cognition*. Vol. 16, N° 3, 558-577.
- Edmondson, Willis J. 2004. «Code-switching and world-switching in foreign language classroom discourse». In: House, Juliane; Rehbein, Jochen (edd.): *Multilingual Communication*. Amsterdam: Benjamins, 155-178.
- Eibensteiner, Lukas. 2017. «Didaktisierung der spanischen Vergangenheitstempora. An der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis». In: Corti, Agustín; Wolf, Johanne (edd.): *Romanistische Fachdidaktik. Grundlagen – Theorien – Methoden*. Münster: Waxmann, 202-215.
- Ellis, Nick. 2013. «Frequency-based grammar and the acquisition of tense and aspect in L2 learning». In: Salaberry, Rafael; Comajoan, Llorenç (edd.): *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Boston/Berlin: De Gruyter, 89-117.

- Görrissen, Margarita; Häuptle-Barceló, Marianne; Sánchez Benito, Juana; Wiener, Bibiana. 2014. *Caminos neu A2. Lehr- und Arbeitsbuch mit 3 Audio-CDs. Spanisch*. Stuttgart: Klett.
- Hinger, Barbara. 2016. *Sprache lehren – Sprache überprüfen – Sprache erwerben. Empirie- und theoriebasierte Einsichten in den schulischen Spanischunterricht: eine Fallstudie*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Koch, Christian. 2017a. «Sprachliche Kompetenzen romanisch-polyglotter Sprecher empirisch sichtbar machen». In: Kern, Beate et al. (edd.): *(Un-)Sichtbarkeiten. Beiträge zum XXXI. Forum Junge Romanistik in Rostock (5.-7. März 2015)*. München: AVM, 399-412.
- . 2017b. «Was kann die Fremdsprachendidaktik von Sprachlernexperten lernen? Über die lernökonomische Bedeutung sprachlicher Mittel bei polyglotten Sprechern». In: Bürgel, Christoph; Reimann, Daniel (edd.): *Sprachliche Mittel im Unterricht der romanischen Sprachen. Aussprache, Wortschatz und Morphosyntax in Zeiten der Kompetenzorientierung*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 399-419.
- Lindschouw, Jan. 2017. «Tense, aspect, mood». In: Dufter, Andreas; Stark, Elisabeth (edd.): *Manual of Romance Morphosyntax and Syntax*. Berlin/Boston: De Gruyter, 397-448.
- Ohser, Erich (= e.o.plauen). 2015. *Vater und Sohn. 150 Bildgeschichten*. Stuttgart: Reclam.
- Salaberry, Rafael. 2000. *The Development of Past Tense Morphology in L2 Spanish*. Amsterdam: Benjamins.
- Salaberry, Rafael; Comajoan, Llorenç; González, Paz. 2013. «Integrating the analysis of tense and aspect across research and methodological frameworks». In: Salaberry, Rafael; Comajoan, Llorenç (edd.): *Research Design and Methodology in Studies on L2 Tense and Aspect*. Boston/Berlin: De Gruyter, 423-450.
- Selting, Maria et al. 2009. «Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)». In: *Gesprächsforschung*. Vol. 10, 353-402.
- Siever, Holger; Wehberg, Anne Simone. 2016. *Ausgewählte Tempora und Modi des Spanischen. Ein Arbeitsbuch*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Vogt, Karin. 2017. «Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen». In: Surkamp, Carola (ed.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbe-griffe*. Stuttgart: Metzler, 100-102.
- Weinrich, Harald. 1982. *Textgrammatik der französischen Sprache*. Stuttgart: Klett.
- Williams, Sarah; Hammarberg, Björn. 1998. «Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model». In: *Applied Linguistics*. Vol. 19, N° 3, 295-333.