

UNIVERSIDAD DE LA HABANA
FACULTAD DE ESPAÑOL PARA NO HISPANOHABLANTES

DOCTORADO EN CIENCIAS LINGÜÍSTICAS

Tesis en opción al grado científico de Doctora en Ciencias Lingüísticas

Perífrasis verbales del español y su expresión en chino mandarín
(Análisis en muestras de lengua escrita de aprendientes universitarios
chinohablantes de español)

Autora: MSc. Nian Liu

Tutora: Dra. C. Lidia Ester Cuba Vega

La Habana, septiembre de 2023

Dedicatoria

A mis padres, los mejores padres del mundo, quienes me han dado la vida, el amor profundo y el apoyo incondicional.

A mi tutora Lidia Ester Cuba Vega, la mejor y la única para mí, no solamente la tutora de la tesis doctoral, también la tutora de mi vida.

Por último, a todas las personas que me aman, aunque saben que no soy una persona perfecta.

Agradecimientos

Deseo expresar mis agradecimientos a todos aquellos que me han ayudado de una u otra manera para la realización de esta tesis doctoral:

Primero le agradezco muchísimo a mi querida tutora Lidia Ester Cuba Vega, gracias a ella por enseñarme los conocimientos necesarios, darme consejos valiosos en los momentos difíciles y siempre brindarme la inmensa paciencia a pesar de tener muchísimos trabajos, todos ellos me ofrecieron la posibilidad de lograr mi meta. Sin ella, no hubiera podido terminar el presente trabajo de investigación.

También quiero agradecer a todos los profesores que me instruyeron: mi primera profesora de Español Rosa Carlota Sosa Fernández, el profesor Maikel García, la profesora Malena Rodríguez Rodríguez, la profesora Náyade Díaz, la profesora Jenny Lezcano Estévez, la profesora María Isabel González, la profesora Ángela Bolaño, la profesora Teresa Trujillo...Gracias a ellos que aparecieron en mi vida e iluminaron el camino de mi estudio de español.

Gracias a todos mis queridos amigos y compañeros que me apoyaron con su amistad desinteresada.

Por último, gracias a mis padres, por enseñarme los valores tales como la confianza, la valentía, y la perseverancia que me ayudaron a seguir en este camino.

Resumen

Durante la adquisición-aprendizaje de los aprendientes no hispanohablantes de español como lengua extranjera y segunda, es ineludible el estudio de las PVS por su frecuente uso y valores expresivos. Pero, las variadísimas formas y funciones que poseen estas unidades lingüísticas, y los límites confusos que establecen en la distinción de otras construcciones no perifrásticas, generan ciertos escollos para el conocimiento de estas en los aprendientes extranjeros. Durante este proceso se han detectado dificultades debido a la distancia lingüística entre el español y la lengua materna de estos aprendientes: el chino mandarín. De ahí la necesidad del presente estudio que indaga en las formas de expresión en chino mandarín de las perífrasis verbales modales y tempoaspectuales de la lengua española en muestras de lengua escrita de aprendientes chinohablantes del español. El objetivo general es caracterizar dichos modos de expresión en muestras de lengua escrita de informantes chinohablantes que estudian o estudiaron la lengua española en universidades de China, Cuba y España. Se parte de modelos de investigación como el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, fundamentalmente, para su aplicación a la caracterización de un test de traducción de perífrasis modales y tempoaspectuales del español. Los resultados evidencian más dificultades en la forma de expresión en chino mandarín en las muestras de aprendientes no graduados; en las perífrasis tempoaspectuales, en los informantes que no estudiaron en inmersión lingüístico-cultural y en los de menor nivel en la lengua española.

Índice

Introducción	1
1.1. Perífrasis verbal: definición, caracterización y clasificación	11
1.2. Delimitación de las PVS	16
1.3. El verbo auxiliar	19
1.4. Clasificación de las PVS del español	20
1.5. La modalidad	22
1.5.1. Problemática de la modalidad y su definición	23
1.5.2. Tipología de la modalidad	24
1.5.3. La modalidad y el modo del español	25
1.5.4. La modalidad y el modo del chino mandarín	26
1.5. El aspecto	29
1.5.1. Fundamentos teóricos sobre el aspecto y su definición	29
1.5.2. Distinción conceptual de aspecto/modo de acción	33
1.5.3. Correlación aspecto/tiempo	34
1.5.4. Tipología del aspecto gramatical	36
1.5.5. Tiempo y aspecto gramatical en el chino mandarín	40
Resumen del capítulo I	45
Capítulo II. Metodología: métodos de análisis e instrumentos de investigación	47
2.1. Análisis contrastivo	47
2.1.1. Análisis contrastivo (AC) entre perífrasis modales del español y las correspondientes construcciones en el chino mandarín	50
2.1.2. AC entre las PVS tempoaspectuales del español y las construcciones correspondientes en el chino	55
2.2. Análisis de errores	71
2.3. Modelo análisis de la actuación	71
2.4. Modelo de interlengua	72
2.5. Modelo multidimensional	74
2.6. Sobre el corpus de PVS	75
2.6.1. Análisis del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)	77
2.6.2. Análisis del libro de texto <i>Español moderno</i>	77
2.6.3. Análisis de los libros de textos que se emplean en la Universidad de	

La Habana	78
2.6.4. Análisis de los libros de textos que se emplean en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) destinados a aprendientes extranjeros	79
2.6.5. Elaboración del instrumento	79
2.7. Selección de las muestras	80
2.8. Aplicación del <i>test</i> escrito y recopilación de los datos	82
Resumen del capítulo II	82
Capítulo III. Análisis de resultados	84
3.1. Análisis global de las respuestas a la pregunta 1 del test	84
3.2. Resultados particulares por subtipo de perífrasis modales (tabla 1)	86
3.2.1. PVS de modalidad radical	86
3.2.2. PVS de modalidad epistémica	88
3.3. Resultados del análisis de las perífrasis tempoaspectuales	90
3.3.1. PVS temporales	91
3.3.2. PVS fasales	94
3.3.3. PVS escalares o seriales	95
3.3.4. PVS resultativas	96
Conclusiones	113
Recomendaciones	115
Bibliografía	117
Anexos	141

Introducción

La sociedad de hoy día está en la era de la información y de la economía de mercado, de modo que el intercambio, tanto sociocultural como económico entre los distintos países, va siendo cada vez más frecuente bajo la tendencia de la globalización. Debido a ese intercambio, se requiere de personas que dominen más de una lengua para mantener una comunicación estable y precisa con hablantes de diferentes áreas geográficas y comunidades de habla.

La formación en lenguas extranjeras resulta imprescindible en el contexto actual para el logro de este propósito, por lo que la investigación sobre la adquisición-aprendizaje¹ de una lengua extranjera (LE) o una segunda lengua (L2)² ha cobrado vital importancia.

En estudios realizados sobre aprendizaje y adquisición de lenguas extranjeras y segundas, se documentan innumerables dificultades en los aprendientes³ en relación con la lengua objeto (LO)⁴, las que aumentan según sea mayor la distancia lingüística entre la lengua materna y la estudiada.

¹ Según Krashen (1982), el aprendizaje es un proceso consciente, en el que el estudio de una LO atiende más a las reglas gramaticales; la adquisición es un proceso subconsciente, en el cual la función comunicativa de la lengua meta llega a ser más importante que la función gramatical. Esta misma opinión aporta Muntzel (1995). En este trabajo se seguirá el criterio de que en la enseñanza reglada (no espontánea, sino escolarizada) de la lengua extranjera o segunda, el proceso es bilateral; por ello se utilizará, cuando proceda, el término adquisición-aprendizaje, en tanto, siguiendo la diferencia establecida por Krashen (1982), siempre está la dualidad de lo consciente y lo subconsciente.

² Existen distintos criterios en relación con estos dos términos. Seguiremos el criterio de Carmen Muñoz: "Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España." (Muñoz, 2002, p. 112-113, citado por Manga, 2008, p. 3). En este trabajo se seguirá este criterio, pues se empleará el término segunda lengua al referirse al estudio de las perífrasis verbales por los aprendientes chinos que realizaron sus estudios de español en países hispanohablantes como Cuba y España. Estos aprendientes hablan el español de uso cotidiano en su comunicación con los hablantes nativos. Igualmente se utilizará el término lengua extranjera para aludir a los informantes chinos hablantes que aprendieron el español en su país natal.

³ Siguiendo el criterio expuesto en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC), se emplea aquí el término *aprendiente* por considerar que *estudiante*, *discente*, *alumno*, "suelen asociarse, generalmente, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, unos materiales didácticos, etc. [...] Por su parte, el término *aprendiz* suele aplicarse habitualmente a quien se inicia en un arte o profesión manual". El *aprendiente* es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua diferente de la materna, al margen de otras consideraciones, como la edad, el contexto en que aprende o el tipo de enseñanza.

⁴ Es la lengua extranjera o segunda que estudia el aprendiente, también llamada lengua meta y lengua de llegada.

Las investigaciones sobre estas dificultades han dado lugar a diferentes conceptos, teorías y modelos de análisis que tratan primero de identificar, objetivamente, cuáles son los errores más comunes que cometen los aprendientes, tipificarlos y luego explicar sus causas. Entre ellos están el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua, entre otras teorías o modelos de investigación.

El análisis contrastivo surge con el propósito de identificar las semejanzas y diferencias entre la lengua de partida (la lengua materna) y la lengua de llegada (LE/L2); se enfatizan las diferencias que influyen negativamente en el proceso de adquisición-aprendizaje y son causa frecuente de errores.

Por su parte, el análisis de errores, que surgió con la finalidad de resolver los problemas a los que el análisis contrastivo no dio solución, sigue enfatizando en los errores cometidos por los aprendientes; sin embargo, se le da otra connotación al error al considerar que es propio del proceso de adquisición-aprendizaje, y que es un medidor del avance del aprendiente en su nivel de competencia comunicativa.

La interlengua⁵ constituye un fenómeno lingüístico fundamental en dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la LE/L2. Numerosos trabajos que han investigado este proceso⁶ han definido la interlengua como un sistema lingüístico temporal que presenta un carácter específico, dependiendo de cada proceso de enseñanza-aprendizaje, pero que sigue pautas comunes.

Estas teorías o modelos de investigación se han constituido en recurrentes objetos de estudio en el proceso de adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas durante las últimas décadas. Es decir, se indaga en cómo los hablantes que adquieren-aprenden una LE/L2 llevan a cabo su proceso de adquisición-aprendizaje, con sus propias características, sus dificultades, sus

⁵ Al principio, este fenómeno lingüístico no se denominaba interlengua, sino *dialecto idiosincrásico* -término empleado por S. Corder en *Idiosyncratic dialects and error analysis* (1971), y *sistema aproximado* según W Nemser en su obra *Approximative systems of foreign language learners* (1971). El término interlengua aparece por primera vez en el año 1972 en el estudio científico *Interlanguage* de Larry Selinker.

⁶ Entre los estudios sobre la interlengua y el análisis de errores se destacan los siguientes lingüistas: Corder (1967, 1971), Ellis (1985), Fernández (1995, 1997), Carcedo (1998), Bustos (2006), Alexopoulou (2005), Casbas (2006), Fernández (2006), Cortés (2009), etc.

errores, y condicionados, de manera principal, por su primera lengua (L1) o lengua materna (LM)⁷.

En el caso de los aprendientes chinoshablantes, las diferencias tipológicas existentes entre su L1 y el español son importantes, o sea, la distancia lingüística es grande, lo que implica un alto grado de dificultad en el proceso de adquisición-aprendizaje.

Existen características en común en la interlengua de los aprendientes que hablan una misma LM. Y esas características comunes son las que han motivado a la autora del presente estudio a indagar en las particularidades del proceso de adquisición-aprendizaje del español por parte de hablantes chino, que tienen como lengua el chino mandarín.

El primer trabajo de la autora de la actual tesis sobre esta temática lo constituyó su tesis de grado en el año 2011: *Análisis de errores e interlengua en una muestra de expresión escrita de los estudiantes sinohablantes de la FENHI*. Los resultados de esa investigación permitieron comprobar que durante el proceso de adquisición-aprendizaje de la L2 en la muestra seleccionada se presentó una cantidad de errores interlinguales⁸ (morfosintácticos, léxicos y discursivos), provocados por las características del chino mandarín, semejantes o diferentes a la lengua española, pero solo en una menor cifra, en comparación con aquellos errores que están dados por la apropiación aún incompleta de la lengua objeto (LO).

La autora de la presente tesis también realizó un estudio en el año 2012, que constituyó su tesis en el Máster Oficial en Lengua Española y Literatura Hispánica de la Universidad Autónoma de Barcelona, titulado *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Ese trabajo tuvo como objetivo fundamental caracterizar la evolución de la interlengua en una muestra de aprendientes chinoshablantes ya graduados en Lengua Española para No Hispanohablantes en la Universidad de La Habana, Cuba, para lo que se efectuó un análisis de sus errores y se

⁷ Según el Centro Virtual Cervantes (CVC) por lengua primera (L1) o lengua materna (LM) se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación

⁸ Alexopoulou (2006), siguiendo un criterio etiológico, subdivide los errores en interlinguales e intralinguales. A los primeros los agrupa con el término *interferencia*; a los segundos los recoge en dos subgrupos: los que implican la reducción a un sistema simplificado y los que constituyen generalización.

compararon con los de otra muestra formada por aprendientes chinohablantes que se encontraban todavía estudiando español en la propia universidad. Se comprobó la interferencia del chino mandarín en el proceso de adquisición-aprendizaje del español.

La revisión de las fuentes bibliográficas ha permitido constatar la existencia de estudios recientes sobre la adquisición-aprendizaje de las perífrasis verbales (PVS) en aprendientes de LE/L2 que muestran la importancia del tema para lingüistas y académicos; entre ellos se encuentran Mora (2016), Delgadillo, Macías y Signoret (2020), Ridao (2021). Estos trabajos se enmarcan en la adquisición-aprendizaje del español por no hispanohablantes, algunos de ellos chinohablantes y emplean, de una u otra forma el análisis contrastivo, el análisis de errores o de la interlengua. Sin embargo, aunque hacen referencia a los verbos y PVS, no se dedican de modo exclusivo a estas últimas.

Mención aparte merece la tesis doctoral de Ambrosini (2018) en la que la autora investiga la expresión de la modalidad continuativa de las PVS en la interlengua de aprendientes hispanohablantes o catalanohablantes de italiano, y evalúa su competencia a nivel de expresión de la modalidad aspectual continuativa en italiano. Para ello parte del análisis contrastivo de las perífrasis objeto de estudio en español, catalán e italiano; aplica una prueba escrita con la que recoge la información. Llega a la conclusión de que los aprendientes llenan los vacíos en la adquisición-aprendizaje de estas unidades apoyándose, como referencia más segura y cercana, en la de su lengua materna.

Otro importante trabajo es la tesis doctoral de Liu (2020) que realiza un análisis contrastivo de los verbos en español y los del chino mandarín desde diferentes perspectivas para predecir las posibles dificultades de los aprendientes chinos al adquirir aprender los verbos en español y las PVS. Analiza 55 entrevistas orales efectuadas a aprendientes chinohablantes de los niveles A2, B1 y C1 a fin de detectar los errores cometidos por ellos. Los resultados evidencian mejor dominio de los verbos en los niveles superiores.

Estas dos últimas tesis constituyen los antecedentes más cercanos, por el objeto de estudio, del presente trabajo, que continúa la línea de investigación de la autora sobre la adquisición-aprendizaje del español por parte de los

aprendientes chinohablantes, pero se circunscribe al nivel sintáctico y más concretamente prestará atención a las PVS.

Aunque no existe una noción unitaria del concepto **perífrasis verbal**, la mayor parte de las definiciones coinciden en expresar que se trata de la unión de más de un verbo, pero sin tener más de un núcleo verbal; uno de ellos es un verbo auxiliar que está total o parcialmente gramaticalizado; el resto se encarga de la función semántica.

Al respecto, Kadhim (2018, p. 2) expone: “Las perífrasis o frases verbales en español son variadísimas y muy importantes para los estudiantes de ELE, y básicamente consisten en la unión de un verbo auxiliar con infinitivo, gerundio o participio, dando un valor semántico diferente en cada caso, lo que nos da más posibilidades de expresión.”

El estudio incluirá las PVS tempoaspectuales (como *ir a* + infinitivo o *estar* + gerundio), que focalizan una fase del evento expresado por el predicado; y las perífrasis modales (como *poder* + infinitivo o *tener que* + infinitivo), que indican el tipo de acto de habla que se asocia al evento. Se estudiarán las construcciones equivalentes del chino y se contrastarán con las del español a fin de predecir las dificultades en su utilización.

Justificación de la investigación

Uno de los temas más complicados para quienes estudian español como LE y L2 es el de las perífrasis verbales, por su variedad de matices y posibilidades estilísticas en español, su indudable complejidad, la ampliación del sistema perifrástico y el crecimiento de su uso.

Para los aprendientes de español, el proceso de enseñanza-aprendizaje de las PVS es complejo y, sin embargo,

constituye uno de los aspectos gramaticales a los que los alumnos se enfrentan desde los niveles más bajos de aprendizaje de la lengua (A1 - A2): perífrasis de futuro *ir a* + *infinitivo*, hasta los niveles superiores de aprendizaje (C1 - C2), en los que los estudiantes se adentran en los conceptos de anterioridad, simultaneidad y posterioridad y en los valores aspectuales y los exploran más a fondo. (Celayeta, 2011, p. 174/176)

En el caso particular de los aprendientes chinohablantes⁹ de español la adquisición-aprendizaje de las PVS se torna más compleja dado que no existe una estructura exactamente igual a las perífrasis verbales en la gramática del chino mandarín. Además, en coincidencia con lo expresado por Celayeta (2011), las nociones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad, así como los valores aspectuales que expresan las PVS, resultan de difícil asimilación para ellos dada la distancia lingüística entre las dos lenguas.

En el chino mandarín solo existen unos pocos verbos denominados verbos auxiliares que expresan deseo y capacidad, los que, junto a otros, pueden funcionar de manera similar a las perífrasis modales del español; sin embargo, no ocurre igual con las perífrasis tempoaspectuales.

Esta situación puede influir en el dominio de estas unidades lingüísticas del español por parte de los aprendientes chinohablantes, experiencia vivida por la autora de esta tesis en sus primeros años de estudio de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes.

En las investigaciones anteriores sobre análisis de errores e interlengua realizadas por ella, aunque no fue objeto particular de análisis, afloraron dificultades en este contenido, sin importar el nivel de progresión en el dominio de la lengua en que se encontraban los informantes.

Sin embargo, se coincide con Celayeta (2011, p. 176) cuando expresa:

Dentro de las lenguas románicas, el español cuenta con un sistema [de perífrasis verbales] muy desarrollado, el más abundante en cuanto a número de estructuras, riqueza, variedad de matices y posibilidades estilísticas. Esta abundancia de usos y matices, difíciles de delimitar y discriminar en ocasiones, hace que estas estructuras sean muy utilizadas en el habla y en el discurso coloquial; por tanto, para los alumnos de

⁹ Aunque en buena parte de los diccionarios generales del español sinohablante y chinohablante aparecen como sinónimos, en fuentes especializadas actuales se realiza la distinción entre ellos; así por sinohablante o sinófono se entiende al hablante de una lengua sínica. El cantonés o guǎngdōnghuā (廣東話), mǐnnánhuà (閩南話), el hakka (客家話) o shanghaiés, etcétera, aunque descendientes de subramas distintas, se adscriben, como el mandarín, al tronco sínico de la gran familia lingüística sinotibetana (Lamarti, 2014; Uliana, 2019). Chinohablante se reserva para el hablante de chino mandarín. Es por ello que en esta tesis se emplea el término chinohablante, para hacer referencia solo a los que tienen el chino mandarín como lengua materna u oficial.

niveles superiores de español el aprendizaje y uso de las perífrasis será una señal de dominio del sistema.

Lo anteriormente expuesto presupone que un hablante competente en lengua española debe dominar el complejo ámbito de las perífrasis verbales.

No obstante la importancia del tema, no se han podido documentar estudios particulares sobre el dominio de las PVS en aprendientes chinos hablantes de español, que puedan tenerse en cuenta para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las PVS del español a aprendientes chinos hablantes, lo que constituye una necesidad, esencialmente para la Facultad de Español para No Hispanohablantes (FENHI).

Dada esta situación, no existen respuestas para interrogantes tales como: ¿en realidad los aprendientes de niveles superiores de español y los que egresan de las aulas de enseñanza del español como lengua extranjera y segunda logran estos propósitos? ¿Son verdaderamente los de mayor nivel los que presentan un mejor empleo de los modos de expresión en chino mandarín de las perífrasis verbales del español? ¿Poseen para ellos el mismo nivel de complejidad las perífrasis verbales modales que las tempoaspectuales? ¿Influyen en el conocimiento de estas unidades las peculiaridades de su lengua materna?

Por ello, surge la presente investigación que pretende dar respuesta al siguiente **problema científico**: ¿cuáles son las características de los modos de expresión en chino mandarín de las perífrasis verbales modales y tempoaspectuales de la lengua española en muestras de lengua escrita de aprendientes universitarios chinos hablantes de español de la Universidad Normal de Hebei, la FENHI y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)?

El **objeto de estudio** de la investigación lo constituyen las PVS tempoaspectuales y modales del español y su expresión en chino mandarín en muestras de lengua escrita de aprendientes universitarios chinos hablantes de español.

El **objetivo general** del estudio es caracterizar los modos de expresión en chino mandarín de las perífrasis verbales modales y tempoaspectuales de la lengua española en muestras de lengua escrita de aprendientes universitarias

chinohablantes de español de la Universidad Normal de Hebei, la FENHI y la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Para llevar a cabo la investigación y dar respuesta al problema formulado se han precisado las siguientes preguntas científicas:

1. ¿Cuáles son los referentes teórico-metodológicos en los que se sustenta el estudio de las perífrasis verbales tempoaspectuales y modales del español y las correspondientes estructuras sintácticas en el chino mandarín?
2. ¿Qué metodología utilizar para caracterizar los modos de expresión de las PVS tempoaspectuales y modales del español en chino mandarín en muestras de lengua escrita de aprendientes universitarios chinohablantes de español?
3. ¿A qué generalizaciones se puede llegar una vez finalizado el presente estudio?

Las interrogantes anteriores serán respondidas con la realización de las siguientes tareas científicas:

1. Sistematización de los fundamentos teórico-metodológicos sobre las perífrasis verbales tempoaspectuales y modales en español y las correspondientes estructuras sintácticas en el chino mandarín.
2. Comparación de las perífrasis verbales y las correspondientes estructuras sintácticas de ambas lenguas usando el método contrastivo.
3. Determinación de la metodología para caracterizar los modos de expresión en chino mandarín de las perífrasis seleccionadas para el estudio en la interlengua escrita de aprendientes chinohablantes de español
4. Análisis de los resultados obtenidos con la aplicación de los instrumentos.
5. Generalización de los en la caracterización de las regularidades observadas en los modos de expresión en chino mandarín de las PVS estudiadas.

La investigación es un estudio descriptivo que combina las perspectivas cualitativa y cuantitativa. Se asume como sustento filosófico el materialismo dialéctico.

Como método teórico se recurrió al histórico-lógico, para estudiar los antecedentes que han aportado al estudio de las perífrasis verbales y a otros conceptos necesarios como el aspecto, la modalidad, el evento, entre otros y la clasificación de las perífrasis. Se emplearon como procedimientos lógicos el análisis-síntesis e inducción-deducción para hacer las valoraciones correspondientes sobre los criterios de los diferentes autores que hablan sobre el mismo tema, por ejemplo, la clasificación de las perífrasis verbales del español, la discusión sobre la existencia de las perífrasis verbales en chino mandarín, y llegar a conclusiones.

También se aplicó el método comparativo, pues como se ha referido anteriormente, la investigación adoptó una perspectiva de comparación entre las dos lenguas estudiadas, el español y el chino mandarín, y entre las diferentes muestras de lengua recogidas. Se tuvieron en cuenta también los modelos de análisis propios.

Respecto de los métodos empíricos, se empleó el análisis documental y la encuesta, y como instrumento, el test escrito.

Este instrumento se aplicó a una muestra de chinos hablantes, aprendientes del último año de la carrera de español de la Universidad Normal de Hebei y a egresados de carreras homólogas de la FENHI y de la UAB.

También se utilizaron métodos estadísticos como el análisis porcentual para la determinación de la muestra, y medir la significación de los resultados.

El presente estudio se desarrolló en el Departamento de Estudios Lingüísticos y Culturales de la Facultad de Español para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, durante los cursos académicos en el período 2019-2023. Corresponde al proyecto de investigación *Estudios léxico-gramaticales y pragmáticos de la variedad cubana del español. Aplicación al español como LE y L2*.

La tesis se estructuró en introducción, tres capítulos, conclusiones, recomendaciones bibliografía y anexos. El capítulo I se dedicó a la parte descriptiva con el objetivo de proporcionar las bases teórico-metodológicas imprescindibles para sustentar el desarrollo del trabajo. Consta del estudio de las construcciones perifrásticas verbales en español y de sus equivalencias en chino mandarín.

En el capítulo II se determinaron los aspectos metodológicos relacionados con la adquisición-aprendizaje de las perífrasis en la enseñanza del español como LE o L2. Se analizaron las principales teorías o modelos de análisis sobre la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas. Se tomó como elemento básico el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) que secuencia la enseñanza-aprendizaje de las construcciones gramaticales a lo largo de los diferentes niveles. También se estudió la presencia de esta clase de construcciones en algunos manuales de E/LE y E/L2. En este propio capítulo se inició la parte experimental, con la aplicación de los instrumentos a las muestras diseñadas y seleccionadas.

El capítulo III se reservó al análisis y presentación de los resultados.

El tema de investigación es pertinente, pues aborda un contenido de importancia para alcanzar la competencia comunicativa en los aprendientes del español como LE o L2. Este tema es de interés en la lingüística aplicada en la actualidad, y fundamentalmente en el ámbito hispánico. No existen ni en Cuba ni en China estudios anteriores de esta naturaleza, ni con el alcance que se prevé en este.

La contribución a la teoría se manifiesta en el análisis contrastivo de las perífrasis verbales en español y sus correspondientes construcciones sintácticas en chino mandarín.

El aporte práctico está dado en el propio análisis de las traducciones realizadas por los aprendientes, que puede servir de pauta metodológica para futuros estudios. Igualmente, los resultados de la investigación pueden constituir un apreciable material para el perfeccionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje de las perífrasis verbales modales y tempoaspectuales a chinoshablantes aprendientes de español.

Capítulo I: Fundamentos teóricos

A fin de realizar la parte descriptiva de la tesis es imprescindible hacer referencia a conceptos básicos para el desarrollo de la investigación. Entre estos conceptos es esencial el de perífrasis verbal (PV), objeto del presente estudio.

Uno de los elementos insoslayables en el análisis de las perífrasis verbales (PVS) del español es el aspecto gramatical, ya que estas unidades en las lenguas románicas surgen de la manifestación del aspecto gramatical en el latín vulgar, que fue influenciado y transmitido desde el antiguo griego (Tejero, 2012; Reyes, 2014; Musto, 2022). Por ello, este será otro de los contenidos que se desarrollará en el capítulo.

Igualmente, se referenciará la modalidad como categoría gramatical que afecta el significado y función de las PVS, especialmente de las modales.

Este capítulo también se dedicará a las diversas clasificaciones de las PVS, al igual que a la comparación entre dichas unidades lingüísticas de la lengua española y algunas construcciones sintácticas que aportan valores similares en la lengua materna de los aprendientes que forman las muestras de este trabajo de investigación, en este caso el chino mandarín.

1.1. Perífrasis verbal: definición, caracterización y clasificación

El estudio de las fuentes consultadas (Aparicio, 2015; Fernández, 2015; Minasyan, 2015; Lin, 2017; Quevedo, 2019) permite aseverar que no existe una noción unitaria de PV. Vale expresar que, al principio, en lugar de denominarse con dicho término, se le designaba con otras expresiones, tales como *voz perifrástica*, término introducido por Lenz en el año 1935, y *frases verbales*, empleado por Seco en 1969.

Sin embargo, aunque no existe una definición unánime de PV, todas las consultadas han indicado como elemento común que están constituidas por dos verbos: uno conjugado y el otro, una forma impersonal. Por ejemplo, Roca Pons (1958, p.10) la define de la siguiente manera: "se entenderá por perífrasis verbal la unión de un verbo auxiliar o gramaticalizado con una forma nominal de verbo conceptual."

También Fente, Fernández y Feijóo (1979), definen las PVS teniendo en cuenta su estructura sintáctica. Al respecto exponen: “Las perífrasis o frases verbales en español son variadísimas y básicamente consisten en la unión de un verbo auxiliar y el infinitivo, gerundio o participio de otro verbo” (p.11-12).

Otros autores han advertido sobre la posible necesidad de conectores entre los dos verbos, cuando el segundo es un infinitivo. Un ejemplo de ello es la definición de Gili Gaya (1979, p.105): “La perífrasis consiste en el empleo de un verbo auxiliar conjugado, seguido del infinitivo, el gerundio o el participio. Entre el auxiliar y el infinitivo se interpone que o una preposición”. Asimismo, Hernández Alonso también apunta esta necesidad (1996, p. 480): “Reciben el nombre de perífrasis o frases verbales unos sintagmas compuestos de un verbo desemantizado y conjugado, un posible conector, solo en algunas de infinitivo, seguido de un verbo en forma no conjugada”.

Basándose en la simple descripción sintáctica de las PVS, autores como Dietrich (1973, citado por Navarro, 2000) han aportado una idea muy importante que hace referencia al rasgo unitario de las PVS. Respecto de este rasgo dicho autor expresa: “... la perífrasis representa un signo lingüístico unitario con su contenido propio y su forma expresiva específica” (p. 750).

Gómez (1988) también hace referencia a ese rasgo cuando indica:

[E]ntendemos por PV la unión de dos o más verbos que sintácticamente constituyen un solo núcleo del predicado. De ese conjunto verbal, un verbo principal o auxiliado debe ser una forma no personal: infinitivo, gerundio o participio; el otro (u otros) verbo es siempre un mero auxiliar, pero será la forma que pueda conjugarse en todas o algunas de las formas de la conjugación. (p.9, citado por Martínez, 2004, p.4)

Autores tan conocidos y de recurrente consulta en el ámbito académico como Alcina y Blecua lo han subrayado de la siguiente manera:

[S]on una bipredicación que aporta por una parte el verbo en forma personal estructurando la frase formalmente indicando el sujeto, su número, el tiempo, el modo, etc. y la segunda predicación expresa una nueva idea verbal que se añade a la anterior, pero entre ellas hay gran

unidad de sentido matizándose una a otra. (1975, p.778-779, citado por Minasyan, 2015, p. 71)

Sobre este rasgo Alarcos también considera que “[e]l núcleo oracional puede consistir en una combinación de unidades que funciona en conjunto como lo hace un solo verbo...” (1994, p. 259).

Acerca de las características sintácticas García (2006) propone una definición en la que ofrece una información que ha sido desatendida en los casos anteriores. Así expone: “...se puede asumir que una perífrasis verbal es una agrupación de dos o más verbos en la que, de forma prototípica, sólo el primero es flexivo...” (p. 10). Este autor indica que las PVS pueden tener dos o más verbos. Las PVS que tienen más de dos verbos son las perífrasis complejas como consecuencia de la combinación de dos perífrasis simples.

Además de demostrar la propiedad unitaria de las PVS, hay autores (Yllera, 1980; Hernández Alonso, 1996; RAE, 2009) que han aportado peculiaridades de las PVS a través de sus definiciones.

La definición de PV que formula Yllera (1980, p.15, citado por Martínez, 2004, p.5) ha revelado el proceso de formación de los verbos auxiliares: la gramaticalización, una peculiaridad determinante por la cual estos verbos obtienen la función auxiliar y abandonan el significado léxico. A la vez indica la posibilidad de que los verbos auxiliares funcionen como verbos plenos en otros contextos discursivos. Así expone refiriéndose a ellos:

...unidades semántico-funcionales constituidas por un núcleo binario indisoluble –aun cuando ambos constituyentes mantengan la posibilidad de funcionar, en otras circunstancias, como verbos plenos-, formadas por un verboide y un auxiliar o verbo que ha experimentado un proceso de deslexicalización, capaces de expresar una modalidad¹⁰, tiempo, aspecto u orden del proceso.

Otras definiciones también atienden a los valores aspectuales, temporales y modales, como la de Hernández Alonso (1996, p. 480), quien acertadamente expresa:

¹⁰ En el apartado 1.2. se define y amplía lo concerniente a la modalidad del verbo.

Reciben el nombre de perífrasis o frases verbales unos sintagmas compuestos de un verbo desemantizado y conjugado, un posible conector, sólo en algunas de infinitivo, seguido de un verbo en forma no conjugada...El sintagma, pues, está lexicalizado y se da la circunstancia de que el modo de acción del verbo auxiliar coincide generalmente con el aspecto verbal de la perífrasis.

Hernanz (1980, p. 414, citado por Minasyan, 2015, p. 200), por su parte, explica lo siguiente en relación con los valores que pueden expresar las PVS, a diferencia de las formas verbales independientes, es decir, las posibilidades de las PVS de modificar el concepto verbal por necesidades del hablante:

...cuando no hallamos en la conjugación, para el predicado de nuestro juicio, forma verbal adecuada que se acomode al preciso matiz de la expresión que necesitamos, unas veces en cuanto a determinaciones temporales, otras en cuanto a modalidades de la acción verbal, etc."

La *Nueva gramática de la lengua española (NGLE)* define las PVS como

combinaciones sintácticas en las que un verbo AUXILIAR incide sobre un verbo AUXILIADO, llamado a veces PRINCIPAL O PLENO, construido en forma NO PERSONAL (es decir, en infinitivo, gerundio o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas. El verbo auxiliar suele aparecer conjugado, pero puede no estarlo en función de las características sintácticas particulares de la oración. (RAE, 2009, p. 2105)

A partir de lo reseñado anteriormente, se definen aquí las PVS como construcciones verbales que se constituyen por la unión de dos o más verbos, los cuales forman un mismo núcleo del predicado; el primer verbo es un auxiliar que admite la flexión verbal -categorías gramaticales del verbo como tiempo, modo, aspecto, voz- y se encarga de la función gramatical de la construcción; el segundo verbo -o el resto de la unión de los verbos- es el auxiliado, que aporta el sentido léxico-semántico de todo el conjunto y aparece siempre de forma no personal -infinitivo, gerundio o participio-. Entre el verbo auxiliar y el auxiliado pueden aparecer preposiciones o conjunciones, cuando se trata del infinitivo. Realizan funciones sintácticas como un conjunto unitario.

Estas peculiaridades de las PVS se aprecian en los siguientes ejemplos:

- 1) Desde entonces no **pudo dormir bien** (García Márquez, 2015, p. 11).
- 2) **Siguió preguntando** en el camino que le indicaron (García Márquez, 2015, p. 16).
- 3) **Quedó demolido**, con una crisis de asma que se prolongó por varios días, y que le dio el aspecto de un agonizante (García Márquez, 2015, p. 153).
- 4) Luego, durante más de diez días no **volvieron a ver el sol**. (García Márquez, 2015, p. 7)
- 5) **Había dejado de reír** desde hacía mucho tiempo (García Márquez, 2015, p.5).
- 6) Para mencionarlas **había que señalarlas con el dedo** (García Márquez, 2015, p. 1).
- 7) Úrsula **había cumplido** apenas su reposo de cuarenta días (García Márquez, 2015, p. 14).
- 8) **Fueron recibidos** con alborozo porque se pensó que José Arcadio regresaba con ellos (García, 2015, p. 18).

En los ejemplos 1), 2), 3) los verbos auxiliares son *pudo*, *siguió* y *quedó*; y los auxiliados son *dormir*, *preguntando* y *demoler*. En los ejemplos 4), 5) y 6) aparecen las preposiciones *a*, *de* y la conjunción *que*, las cuales funcionan como nexos para unir los verbos.

La PV del ejemplo 5) tiene tres verbos, *había* es el verbo auxiliar; *dejado de reír* cumple la función del auxiliado; sin embargo, *dejar de reír* también es una perífrasis verbal, de ahí que sea una PV compleja.

Respecto de los distintos valores de las PVS, en el ejemplo 1) *pudo dormir* expresa un valor modal de capacidad; *siguió preguntando* del 2) es una perífrasis aspectual continuativa; La perífrasis *quedó molido* del ejemplo 3) es una perífrasis aspectual resultativa; *volvieron a ver* del 4) indica un valor aspectual de repetición; en el ejemplo 5) la perífrasis *había dejado de reír* tiene el valor aspectual terminativo; *había que señalar[las]* del ejemplo 6) es una perífrasis modal que expresa una obligación; la perífrasis *había cumplido* del 7) tiene el valor temporal, que corresponde a la categoría del tiempo, o mejor dicho, constituye una forma verbal de un tiempo compuesto; en el ejemplo 8) la

perífrasis *fueron recibidos* se manifiesta con la categoría de voz, es una forma pasiva.

En este trabajo solo se estudian las PVS con valores modales y tempoaspectuales. Las temporales o los tiempos compuestos y las de voz pasiva no se incluyen.

1.2. Delimitación de las PVS

El análisis de las PVS modales y aspectuales no puede llevarse a cabo sin conocer cómo detectar estas unidades lingüísticas en un corpus, diferenciándolas de las estructuras sintácticas no perifrásticas.

Según los criterios de los estudiosos, todas las pruebas de delimitación se efectúan teniendo en cuenta las propiedades de estas unidades lingüísticas, recurriendo a procedimientos sintácticos tales como la conmutación, la interrogación, la selección del sujeto, la compatibilidad con los verbos o locuciones impersonales, la subida de clíticos¹¹, la pasivización, la formación de estructuras ecuacionales (Gómez, 1999; Yllera, 1999; García, 2006; Aparicio, 2015; Garachana, 2017b).

Yllera (1999) incorpora la gramaticalización como el criterio semántico para deslindar las PVS, pero también indica que este criterio identificador puede producir casos confusos porque no todos los verbos auxiliares logran el pleno vaciamiento de su significado semántico, por ejemplo, *empezar a + infinitivo*, *venir + gerundio*. Para evitar posible ambigüedad no se adopta el último criterio en este trabajo.

A continuación, se van a explicar las pruebas aplicables en la identificación de las PVS.

- **Rechazo de conmutación:** es un procedimiento que consiste en sustituir las formas impersonales (infinitivo, gerundio y participio) de un sintagma verbal por estructuras nominales (pronombres, sustantivos, oraciones sustantivas), adverbiales y adjetivas, respectivamente. Las que no admiten la sustitución son PVS, porque en estas unidades lingüísticas las formas no personales no son constituyentes subordinantes de otros verbos, sino forman verbos

¹¹ Proclisis al verbo flexionado cuando no existe ningún elemento entre este y la forma no personal del verbo (González, 2007; Sanna, 2016).

principales de dichas unidades. Por ejemplo: PVS: *Juan tiene que presentar el carné*. / **Juan lo tiene; se aprecia un vacío semántico y una clara pérdida de significado*. / **Juan tiene que que presente el carné* (Gómez, 1999, p. 3326). No PVS: *Va corriendo/ Va muy deprisa*. (Yllera, 1999, p. 3399); *Tiene embobado a alguien. / Tiene perplejo a alguien*. (RAE, 2009, P. 3496)

- **Inaceptabilidad de interrogación:** transforma las construcciones verbales en formas interrogativas mediante los pronombres interrogativos *qué* y *cómo*; las que no aceptan la transformación son PVS. Ejemplo: Son PVS, *Juan suele presentar el carné*. / **¿Qué suele Juan?* (Gómez, 1999, p. 3327); *Está estudiando*. / **¿Cómo está? – estudiando* (Aparicio, 2015, p. 38)
No son PVS: *Juan teme presentar el carné*. / *¿Qué teme Juan?* (Gómez, 1999, p.3327); *Entraron cantando*. / *¿Cómo entraron? -cantando* (Aparicio, 2015, p.38).
- **Restricción selectiva de sujeto o complementos:** implica la incapacidad de seleccionar el sujeto y los complementos por parte del verbo auxiliar. En las PVS, los únicos que pueden elegir esos componentes sintácticos son los auxiliados. Si el primer verbo de una construcción verbal puede seleccionar el sujeto o los complementos, es probable que esta construcción no sea perifrástica. Ejemplo: PVS: *El precio tiene que subir*. / **El precio tiene que graznar* (García, 2006, p. 15). Aquí, evidentemente, el precio no es el sujeto adecuado para el verbo *graznar*. No PVS: Los ríos van a desembocar a la mar. / *Los ríos desembocan a la mar. (Gómez, 1999, p. 3328)
- **La compatibilidad con los verbos impersonales:** si la forma impersonal de una construcción verbal es un verbo meteorológico o existencial como llover/haber (García, 2006; Garachana, 2017b, p. 28), o un verbo bipersonal¹² como suceder/ocurrir (Gómez, 1999), dicha construcción es una PV. Ejemplos: PVS: *Dejó de llover*. / *Empieza a ocurrir*. (Gómez, 1999, p. 3329); No PVS: **Mandó llover*. / **Prefiere suceder*. (Gómez, 1999, p. 3329); *Solo estuvo lloviendo cinco minutos* (RAE, 2009, p. 3485). **Solo se pasó lloviendo cinco minutos* (RAE, 2009, p. 3485).

¹² Se llama verbo bipersonal a un tipo de verbo defectivo. Al respecto Gómez (2010, p. 189) expresa: “otra subclase (de los verbos defectivos) es la de aquellos verbos que solo se conjugan en las terceras personas, del singular y del plural, porque su significación no es compatible con sujetos de persona. Son los verbos llamados bipersonales (suceder, acontecer, acaecer, atañer).”

- La subida de clíticos: las PVS admiten tanto la anteposición como la posposición de los pronombres clíticos por su rasgo unitario. Cabe aclarar que algunas construcciones no perifrásticas también aceptan el desplazamiento pronominal, aunque sean pocas. Por lo tanto, no es una prueba totalmente confiable. (Gómez, 1999; Fernández, 2006; Aparicio, 2015; Garachana, 2017b). Ejemplos: PVS: *Tiene que terminarlo pronto.* / *Lo tiene que terminar pronto.* No PVS: *Prometí hacerlo.* / **Lo prometí hacer.* (García, 2006, p. 15)
- La pasivización del verbo auxiliado: en caso de transformarse en voz pasiva, el verbo que pasiviza es el auxiliado de las PVS de infinitivo y de gerundio¹³. En cambio, los verbos pasivables¹⁴ de las no perifrásticas siempre son el primer verbo o verbo auxiliar. Ejemplo: PVS: *Juan puede leer la carta.* / **Leer la carta es podido por Juan.* / *La carta puede ser leída por Juan.* (Gómez, 1999, p. 3330). *El presidente del gobierno está recibiendo a los soldados.* / *Los soldados están siendo recibidos por el presidente.* (García, 2006, p. 16). No PVS: *Juan deseó leer la carta.* / **La carta desea ser leída por Juan* / *Leer la carta fue deseado por Juan* (Gómez, 1999, p. 3330).

Esta prueba no es aplicable en los casos de las PVS *andar/ir + gerundio*. PVS: *Anda diciendo esa sarta de mentiras.* / **Esa sarta de mentira anda siendo dicha.* (Fernández, 2006, p. 16). *Va contando mentiras por ahí.* / *Mentiras van siendo contadas por ahí* (Garachana, 2017b, p. 30).
- La formación de estructuras ecuacionales con *hacer*: Generalmente las estructuras no perifrásticas aceptan la formación de estructuras ecuacionales. En cambio, las PVS no la admiten a menos que se reemplace el verbo auxiliado por el verbo *hacer*. Ejemplo: PVS: **Estudiando es lo que Juan está* / *Estudiar lo que Juan está haciendo.* (García, 2006, p.17). No PVS: *Juan prefiere leer mi libro.* / *Lo que prefiere Juan es leer mi libro.* (Gómez, 1999, p. 3331).

¹³ Las PVS de participio solo aceptan la pasiva refleja con *se*. Por ejemplo: *Llevan aprobadas cinco soluciones.* / *Se llevan aprobadas cinco soluciones* (Yllera, 1999, p. 3432).

¹⁴ Término usado por Gómez (1999) para referirse a la capacidad que tienen los verbos transitivos de aceptar la pasivización.

Las pruebas de la delimitación de las perífrasis verbales fueron aplicadas para recopilar las perífrasis verbales de las obras literarias que se han empleado como fuente de selección de las unidades lingüísticas de este trabajo de investigación.

1.3. El verbo auxiliar

Los verbos auxiliares son elementos constituyentes de las PVS. Sin embargo, el contenido semántico que aportan generalmente se reserva a la expresión de los valores sintácticos relacionados con las categorías gramaticales verbales.

En las PVS, los verbos auxiliares son los que se conjugan para comportar las informaciones morfológicas como el número, la persona, el tiempo, el aspecto gramatical y el modo. Las informaciones léxico-semánticas se expresan mediante los verbos auxiliados. Esto significa que los verbos auxiliares han sufrido un proceso de gramaticalización, por el que han perdido total o parcialmente su significado léxico y, por lo general, solo cumplen las funciones gramaticales de las PVS (García, 2006; RAE, 2009).

9) a. **Se echó a correr** (García Márquez, 2015, p. 64.)

b. **Se echó encima la dispendiosa tarea de atender a José Arcadio Buendía.**
(García Márquez, 2015, p. 38).

En el ejemplo 9.a. el verbo *echar* ya no mantiene su significado original como en el 9.b. (imponer o cargar). En 9.a., junto con el infinitivo, forma un núcleo completo del predicado y expresa el comienzo de una acción, que en el caso de *echó a correr* marca el inicio de la acción *correr* .

Sin embargo, no todos los verbos auxiliares se desemantizan. Existen algunos auxiliares que conservan sus significados léxicos, por ejemplo, *poder* puede tener varios significados como permiso, capacidad o posibilidad en las PVS.

10) *José Arcadio no podía responderle* (García Márquez, 2015, p.15).

En este caso, el verbo *poder* posee el significado de capacidad.

En las PVS son los verbos auxiliados los que aceptan los argumentos y no los auxiliares.

11) *El coronel Aureliano Buendía había de recordar aquella tarde* (García Márquez, 2015, p. 1).

12) *El hijo de Pilar Ternera **fue llevado** a casa de sus abuelos a las dos semanas de nacido* (García Márquez, 2015, p. 18).

13) ***Estuvo rondando** la casa varias horas* (García Márquez, 2015, p.14).

En estos ejemplos los argumentos los reciben las formas no personales del verbo *recordar*, *llevado* y *rondando*. Para comprobar cuáles de ellos, auxiliares o auxiliados, son los que aceptan argumentos, se pueden omitir los que mantienen su significado léxico: como resultado se observa que las oraciones se convierten en agramaticales o cambian totalmente el significado. Ejemplos:

14) *El coronel Aureliano Buendía **había** aquella tarde.

15) El hijo de Pilar Ternera **fue** a casa de sus abuelos a las dos semanas de nacido.

16) ***Estuvo** la casa varias horas...

El ejemplo 14) no es gramatical, el 15) ha cambiado su significado totalmente, y el sentido del 16) se queda incompleto.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión de que los verbos auxiliares no admiten los argumentos.

1.4. Clasificación de las PVS del español

Existen dos criterios fundamentales para la clasificación de las PVS en español:

- Por su estructura sintáctica: atiende a la forma gramatical de los verbos auxiliados. Desde este punto de vista, las PVS se pueden dividir en tres grupos: de infinitivo, de gerundio y de participio (Roca Pons, 1958; Gómez, 1988; García, 2006; RAE, 2009):
 - ir a + infinitivo, tener que + infinitivo, echarse a + infinitivo, etc.
 - estar + gerundio, andar + gerundio, seguir + gerundio, etc.
 - acabar + participio, ser + participio, venir + participio, etc.
- Por su significado: tiene en cuenta la significación del verbo auxiliar. Atendiendo a este criterio, el significado, la *NGLE* clasifica las PVS en modales y tempoaspectuales (RAE, 2009).

- Las PVS modales: indican el tipo de acto de habla que se asocia al evento y manifiestan la actitud del hablante ante la acción verbal. Ejemplos: deber + infinitivo, haber de + infinitivo, poder + infinitivo...
- Las PVS tempoaspectuales: focalizan una fase del evento expresado por el predicado; añaden matices sobre el estado o desarrollo de la acción verbal, o sea, sobre el momento en que se está fijando el hablante. Ejemplos: comenzar a + infinitivo, continuar + gerundio, dejar de + infinitivo.

En lugar de delimitar las perífrasis modales en determinados subtipos, Fernández de Castro (1990) analiza en su obra las perífrasis con los auxiliares poder, lograr, conseguir, deber, deber de, tener que, haber de, haber que, venir a + infinitivo y proporciona la explicación de los posibles valores que pueden aportar dichas unidades lingüísticas. Por ejemplo, el verbo deber puede expresar la modalidad deóntica y también la epistémica.

Según la clasificación semántica que aporta la *NGLE* (2009), en el caso de las PVS modales se proponen dos subtipos: las de modalidad personal o radical y las de modalidad epistémica, impersonal o proposicional. El sentido semántico del primer subgrupo tiene que ver con la capacidad, habilidad, obligación, voluntad, entre otros, del sujeto respecto a algo. En contraste, las PVS del segundo subtipo presentan la objetividad de una necesidad o posibilidad. Todas las PVS modales pueden manifestar las dos modalidades en diferentes ocasiones.

En el caso de las PVS aspectuales, Gili Gaya (1948) las subdivide en los siguientes tipos: progresivas, durativas y perfectivas. Las progresivas se subdividen en incoativas, terminativas, aproximativas y reiterativas.

Gómez (1999) propone la siguiente clasificación: perífrasis incoativas e ingresivas, durativas, (re)iterativas, perfectivas y puntuales.

Mucho más detallada es la que ofrece Fernández de Castro (1990) quien clasifica las perífrasis aspectuales en: a) de gradación inminente (ir a/estar a punto de/tardar en + infinitivo); b) de gradación ingresiva (empezar a/romper a + infinitivo); c) de actualización y gradación progresiva (estar/seguir + gerundio); d) de gradación conclusiva (terminar de/dejar de + infinitivo); e) de gradación

perfectiva inmediata (acabar de + infinitivo); e) de gradación perfectiva (tener/llevar + participio); f) de disposición culminativa (llegar a/alcanzar a + infinitivo); g) de cuantificación reiterativa (volver a + infinitivo); h) de cuantificación frecuentativa (soler + infinitivo); i) de cuantificación acumulativa (ir + gerundio); j) de cuantificación acumulativa retrospectiva (venir/llevar + gerundio); y k) de cuantificación dispersiva (andar + gerundio).

La *NGLE*, al clasificar las PVS, utiliza la denominación tempoaspectuales, en lugar de aspectuales, criterio que se sigue en esta tesis por considerarla más acertada, dado que se considera que los límites entre tiempo y aspecto, en muchas construcciones perifrásticas quedan difusos.

Al respecto se expresa que

[l]as posibles divisiones entre las perífrasis del tipo 2 son, en cambio, mucho más polémicas (...) Las razones fundamentales de este desacuerdo son dos. Por un lado (...), los rasgos que las separan se aplican únicamente a algunos de sus usos; por otro, los límites entre algunas de las clases no son del todo claros, ya que ciertas perífrasis expresan información temporal o aspectual simultáneamente. Por estas razones se renunciará a presentar aquí una subclasificación detallada de las perífrasis tempoaspectuales. (RAE, 2009, p. 3346)

Atendiendo a los valores que poseen las PVS, en la *NGLE* (2009) se clasifican las PVS tempoaspectuales en: 1. PVS con rasgos predominantes temporales; 2. PVS de fases o fasales; 3. PVS escalares o seriales; 4. PVS resultativas.

En realidad, no existen grandes divergencias entre las clasificaciones presentadas por los diferentes autores sobre las PVS modales y tempoaspectuales. Generalmente se trata de distinciones en la forma de nombrarlas y en subdivisiones que detallan internamente las tipologías. No obstante, se seguirá aquí la clasificación que aporta la *NGLE*.

1.5. La modalidad

Para el estudio de las PVS modales y tempoaspectuales son de obligada referencia las consideraciones teóricas sobre las dos categorías verbales que la sustentan: modo y aspecto. Este apartado se reserva a la modalidad y el modo,

de lo cual se infiere que se trata de dos conceptos diferentes, a veces confundidos, en tanto existe entre ellos una relación de inclusión: “habría que concebir la modalidad como un fenómeno más amplio, que se relaciona con la frase entera y constituye una categoría discursiva, mientras que el modo es una categoría relacionada con el verbo” (Kalpakidou, 2020, s/p).

1.5.1. Problemática de la modalidad y su definición

El término modalidad no solo se utiliza en el ámbito lingüístico, sino también en otras ciencias sociales como la lógica, la psicología, etc. En muchos de los estudios acerca de la modalidad, esta se presenta con carácter psicológico o lógico-semántico. En el campo lingüístico, la modalidad se reconoce como una categoría compleja (Jarque, 2017).

Según Grande (1992), “bajo el nombre de modalidad se han incluido tantas y tan diferentes cosas que realmente es difícil apreciar el grado de operatividad que pueda tener dentro de la teoría lingüística” (p. 385), lo que viene a corroborar lo expresado referente a la complejidad de esta categoría lingüística. Por si fuera poco, dicho autor enfatiza aún más en este aspecto cuando afirma que pocos temas en la lingüística compiten con el de la modalidad en la falta de acuerdos, puntos de vistas encontrados, oscuridad y ausencia de criterios precisos.

Sin embargo, en lo que sí se está de acuerdo, de modo general, es en reconocer que la modalidad hace referencia a la actitud del hablante. Así lo expresa la *NGLE*:

Suele llamarse MODALIDAD a la manifestación lingüística de la actitud del hablante en relación con el contenido de los mensajes. El concepto ‘modalidad’ entronca con el tradicional *animus loquendi*; uno y otro concepto expresan la idea de que las informaciones lingüísticas se interpretan en múltiples casos como acciones verbales que se atribuyen al que las emite, y también como expresiones de sus puntos de vista o de sus reacciones afectivas hacia los contenidos del mensaje. (RAE, 2009, p. 4847)

Igualmente, Otaola (1988) insiste en esa particularidad y añade que esa actitud no solo es respecto del contenido del mensaje, sino también en relación con el receptor: la modalidad es “la actitud del sujeto hablante ante el oyente y/o ante el contenido de la predicación emitida por él en el enunciado” (1988 citado por Alvarado, 2017, p.3).

Para los efectos de esta investigación se considerará modalidad *la manifestación lingüística o las informaciones lingüísticas sobre la actitud del emisor en relación con el contenido de los mensajes y también respecto del receptor, a través de las cuales se expresan sus puntos de vista o sus reacciones afectivas.*

1.5.2. Tipología de la modalidad

Acerca de los tipos de la modalidad, en general se encuentra en común una división básica incluyendo: la epistémica y la deóntica (Alvarado, 2017; Van der Auwera y Plungian, 1998). El primer subtipo tiene que ver con la necesidad y la posibilidad, el segundo con la obligación y el permiso (Alvarado, 2017; Poveda, 2022).

También se ha formulado la modalidad dinámica por De Haan (2006), Squartini (2016), Zielinski y Espinoza (2017) (citados por Poveda, 2022, p. 146). Esta modalidad fue establecida para agrupar las que no se dividen con claridad en las dos modalidades básicas.

García (2006) también agrupa la modalidad en tres clases, estableciendo como concepto de modalidad lo posible y lo necesario. Distingue la epistémica (en cuanto al conocimiento), la deóntica (en cuanto a un código o norma) y la dinámica (en cuanto a la habilidad o disposición).

Jarque (2017) proporciona los siguientes subtipos de modalidad (cuadro 1), basándose en el mapa semántico formulado por Van der Auwera y Plungian (1998): la modalidad epistémica y la no-epistémica. La segunda se subdivide en modalidad interna al participante, que es equivalente a la denominación tradicional de modalidad dinámica, y la modalidad externa al participante en la que se subcategorizan la modalidad deóntica y la no-deóntica; a esta última corresponde a la denominación de modalidad radical de otros autores.

Modalidad	Epistémica		
	No-epistémica	Interna al participante (dinámica)	
		Externa al participante	Deóntica
			No-deóntica
	Radical		

Cuadro 1. Tipos de modalidad según Jarque (2017). Elaboración propia.

1.5.3. La modalidad y el modo del español

En el español existen diversos procedimientos para expresar la modalidad, en los que se incluyen los medios léxicos, gramaticales y también fonético-fonológicos como la entonación. El anexo I muestra los medios léxicos y gramaticales para la expresión de la modalidad.

Bosque y Gutiérrez-Rexach (2009) también explican que las manifestaciones de la modalidad no solo se aportan por los modos verbales, sino además por los verbos modales, los adjetivos modales, los adverbios y las locuciones adverbiales, entre otros.

- Los modos verbales se clasifican en tres tipos: el modo indicativo, el subjuntivo y el imperativo. Estos modos se diferencian a través de las desinencias verbales.
- Los verbos modales, los adjetivos modales, adverbios y locuciones adverbiales también pueden ofrecer las mismas propiedades de la modalidad, igual que los modos. Por ejemplo:

17) María debe estar en casa.

18) Es posible que llueva.

19) Evidentemente ella no es nuestra profesora.

El ejemplo 17) expresa una conjetura. El ejemplo 18) indica la posibilidad de llover, pero no está seguro. Y el ejemplo 19) transmite una realidad objetiva.

Los ejemplos de 17) y 18) aportan la misma modalidad que el modo subjuntivo porque transmite una posibilidad y no una realidad objetiva. En cambio, el ejemplo 19) comparte la misma modalidad con el modo indicativo por la realidad verdadera que expresa mediante un elemento léxico.

Sobre los verbos modales han surgido algunas consideraciones polémicas en torno a la determinación de cuáles considerar verbos modales y si constituyen verbos auxiliares.

Para algunos autores todos los verbos de subjetividad pueden emplearse modalmente. Otros los reducen a tres: *deber*, *poder* y *soler*. Hay quienes consideran que *osar* y *acostumbrar* también son modales.

Para Gili Gaya (1948), son verbos modales principales los verbos *deber*, *poder*, *saber*, *querer*, *soler*, e incorpora a sus sinónimos. Incluye los verbos que expresan deseo, voluntad, comportamiento, entre otros. Otros lingüistas añaden a la lista anterior las PVS *haber de* y *tener que* (Jarque, 2017).

Se tendrán en cuenta aquí los criterios de Gili Gaya (1948) y Jarque (2017) por ser complementario uno de otro.

1.5.4. La modalidad y el modo del chino mandarín

En principio, cabe señalar que los lingüistas chinohablantes no delimitan modo y modalidad. Para ellos en el mandarín solo existe el modo.

Desde la creación de la gramática del chino mandarín, el modo ha sido tema recurrente de estudio.

En un inicio se consideraban como expresión del modo solo a las palabras auxiliares, cuyo significado tiene que ver con la manera de hablar. Al respecto, Lv (1979) formula los conceptos de posibilidad, capacidad, permiso, obligación, entre otros.

Wang (2002) expresa su punto de vista sobre el modo:

En el momento de hablar no exteriorizamos algo con una objetividad absoluta, sino siempre preferimos incorporar opiniones propias sobre la posibilidad, la necesidad, la obligación de ocurrir un suceso. Además, cuando contamos una realidad, haya o no sucedido, nos gusta prestar

atención a las actividades psicológicas del sujeto, por lo tanto, la expresamos con la voluntad del sujeto también. (p. 223)

A estos modos de expresión se les denomina estilo de capacidad y deseo, e incluyen el estilo de posibilidad, relacionado con las opiniones del hablante, y el estilo de voluntad, que tiene que ver con la voluntad del sujeto.

Liu y Pan (2004) elucidan los conceptos acerca de la realización de las acciones, tales como la posibilidad, el permiso, la voluntad, el deber, la necesidad, etc. Cui (2003) efectúa su estudio sobre el modo, basándose en el análisis de algunos verbos. Considera que el modo es una categoría semántica. Su estudio es polémico porque indica que los verbos como 会(huì) que expresa posibilidad o capacidad, y 要(yào), cuyo significado es obligación o futuridad, solo aportan el valor del tiempo y no expresan el sentido del modo.

He (1992) presenta el concepto de modo y explica que este tiene que ver con la conciencia subjetiva del hablante sobre una proposición y se expresa a través de formas gramaticales. Desde su perspectiva, el modo se manifiesta en la lengua escrita del chino mandarín con verbos auxiliares, adverbios, palabras auxiliares y signos de puntuación. Clasifica el modo en los siguientes tipos: el modo funcional, marcado por los signos de puntuación y que incluye el modo indicativo, el interrogativo, el imperativo y el exclamativo; el modo de juicio, expresado por verbos auxiliares; y el modo sentimental, indicado por adverbios.

Peng (2007) define modo como el punto de vista y el estado de ánimo del hablante sobre el contenido de una proposición y el juicio del hablante respecto a la autenticidad, el conocimiento, el deseo, la probabilidad y la obligación expresados por una proposición. Ejemplifica tres formas de expresión del modo: las partículas modales que se ubican al final de las oraciones; los adverbios modales que se colocan al inicio de las oraciones o entre el sujeto y el predicado; los verbos modales o los adjetivos modales, que aparecen antes de los sintagmas verbales o los adjetivales.

Cui (2003) considera que el modo se relaciona con la actitud y las opiniones del hablante. Según su punto de vista, en el análisis se involucran tres parámetros: las opiniones del hablante sobre la situación de un suceso, las justificaciones sobre la opinión del hablante respecto del suceso, los factores tanto internos

como externos que implican al hablante en dicho suceso. Precisa que la noción de modo que se emplea es un concepto sintético. Además, presenta tres subcategorías: el modo indicativo, el modo del suceso y el modo de capacidad y deseo.

En resumen, estos tres autores, Peng, Cui y He, coinciden, de una u otra manera, al definir el modo en que este tiene que ver con la actitud, la subjetividad del hablante; para ellos el mayor interés está en el estudio de los verbos de capacidad y deseo. Consideran que esta categoría verbal se manifiesta mediante medios gramaticales como adverbios, verbos auxiliares, también llamados modales, adjetivos modales, signos de puntuación. No distinguen el modo de la modalidad en el chino mandarín.

Más allá de cualquier diferencia puntual de criterios están de acuerdo en que los verbos auxiliares o modales constituyen medios para expresar el modo y los denominan verbos 能愿动词 (néng yuàn dòng cí): verbos de capacidad, posibilidad, deseo y voluntad, donde 能(néng) indica capacidad, posibilidad; y 愿(yuàn) expresa deseo y voluntad; 动词(dòng cí) significa 'verbo'.

Respecto de dichos verbos, existe mucha discusión tanto sobre la denominación como sobre la clasificación. Según Jin (2022), se han encontrado las siguientes denominaciones para estos verbos: *verbos auxiliares*, empleado por Ding (1961) y Li (1992); *verbos de capacidad y deseo*, utilizado por Ma (1992) y Wang (2002), que es el término más usual en los estudios actuales; *verbos modales*, adoptado por Xu (1991) y Zhu (2005).

Aunque esos estudiosos ofrecen diferentes opiniones sobre la denominación, coinciden en que estos verbos forman una subcategoría especial y son diferentes a los demás. Esta subcategoría de verbos cumple funciones parecidas a las de los verbos auxiliares del español. En tres versiones de la novela *Cien años de soledad* traducidas al chino mandarín¹⁵ y en el test escrito aplicado a muestras de aprendientes chinos hablatantes se han utilizado estos verbos del chino mandarín para traducir algunas PVS del español, por lo que cabe aclarar las clasificaciones de dichos verbos.

¹⁵ En el capítulo II se precisará acerca de las tres traducciones de la obra de García Márquez.

Según Liu (2004), los verbos de capacidad y deseo se dividen en seis subtipos:

- Los que expresan deseo, voluntad: 要(yào), 想(xiǎng) 'desear, querer', 愿意(yuàn yì) 'querer', 肯(kěn) 'querer', 敢(gǎn) 'atreverse'.
- Los que expresan juicio sobre una situación determinada: 应该(yīng gāi), 应当(yīng dāng), 应(yīng), 该(gāi) 'deber de', 得(děi).
- Los que expresan juicio sobre una condición subjetiva u objetiva: 能(néng), 能够(néng gòu), 可以(kě yǐ) 'poder'.
- Los que expresan permiso: {能(néng), 可以(kě yǐ), 可(kě), 'poder', {准(zhǔn), 许(xǔ), 得(dé) 'permitir'.
- Los que expresan valoración: 配(pèi), 值得(zhí dé) 'merecer'.
- Los que expresan posibilidad: 可能(kě néng), 能(néng), 会(huì), 要(yào), 得(děi).

1.5. El aspecto

En este apartado se presenta el concepto de aspecto, categoría esencial para el estudio de las PVS.

1.5.1. Fundamentos teóricos sobre el aspecto y su definición

El origen del estudio sobre el aspecto se remonta a la época del griego antiguo.

En aquel momento, la categoría *tiempo* ocupaba un lugar privilegiado. No obstante, algunos autores percibieron intuitivamente la existencia del aspecto en el sistema lingüístico.

Aristóteles fue el primero que formuló la distinción entre dos tipos de verbos: por un lado, los que denotan un evento sin término, y por otro, los que marcan un

hecho que se ha cumplido con término o final. A esa distinción se la designa con la dicotomía *imperfecto / perfecto* en el estudio moderno.

Sin embargo, el estudio sucesivo del aspecto experimentó un camino incierto. Esta categoría dejó de utilizarse en la lengua latina. Desde ese momento se produjo cierta confusión en relación con las categorías tiempo y aspecto, sobre la que se profundizará más adelante, en el apartado 1.2.3. Hasta el siglo XVII, el aspecto no volvió a cobrar importancia (Silvagni, 2017; Rivas, 2019).

Algunos gramáticos checos atendieron de nuevo la existencia del aspecto mediante su estudio de las formas verbales del checo. Propusieron la distinción entre los aspectos imperfectivo y perfectivo para describir los dos tipos de acciones -incumplida y acabada-, en la lengua checa y también de otras similares (Rivas, 2019).

En el siglo XIX se llevaron a cabo estudios utilizando el método comparativo, y se constató que las formas gramaticales temporales de algunas lenguas poseen diferencias con las de las de las lenguas eslavas, y manifiestan más sentidos que la temporalidad. A partir de ese punto surge la discriminación entre el tiempo y el aspecto.

A finales del siglo XIX, Agrell (1908, citado por Pawlak, 2008, p. 264) acuña el término *Aktionsart* para el estudio del sistema temporal del polaco. Este término se ha traducido en español como *modo de acción* (De Miguel, 1999, p.2981). También es denominado por otros lingüistas *aspecto inherente* (Comrie, 1976) o *carácter aspectual* empleado por Lyons (1977) y Lindstedt (1985) (citados por Albertuz, 1995, p. 1). Actualmente se habla de aspecto léxico, en sentido general. El aspecto léxico que se designa con el término *Aktionsart*¹⁶ no es el 'aspecto' al que se refiere el presente estudio.

El hecho de llevar a cabo una definición de aspecto no satisfizo a los lingüistas, y buscaron ampliar su visión de estudio para que no se limitara exclusivamente a la definición, sino también a establecer las tipologías aspectuales, por ejemplo, los aspectos perfectivo e imperfectivo. Más tarde se incorporan los aspectos

¹⁶ En el apartado 1.5.2. se presentará la discriminación entre *Aktionsart* y aspecto para evitar una posible confusión.

iterativo, puntual, cursivo y terminativo, entre otros. Asimismo, se concluyó que los aspectos se manifiestan a través de las flexiones verbales.

Dado que el concepto de aspecto surgió de los estudios sobre los tiempos verbales, Koschmieder (1929, citado por Pazderová, 2016) plantea una nueva noción: la de relación temporal, explorando el posible vínculo entre el tiempo y el aspecto.

Sobre esa relación temporal aseveró que el momento en el que se encuentra el hablante a la hora de hablar sirve como el punto referente para que la acción pueda localizarse en el tiempo. Si la acción se encuentra hacia atrás con respecto a este punto de referencia, el tiempo es pasado; si sucede, al contrario, el tiempo es futuro.

Las relaciones entre el punto localizable de la acción y el punto referente del hablante tanto hacia atrás como hacia adelante se designan con el término «dirección temporal». La determinación del aspecto de la acción está relacionada con el sujeto de dicha acción. Si el proceso de la realización de la acción se extiende desde el presente hacia el pasado, la acción se ve terminada; si sucede, al contrario, la acción no se ha cumplido o está en proceso de desarrollo (Leontaridi, 2008; Reyes, 2014).

Guillaume (1929, citado por Niestorowicz, 2014) trató en su *teoría del aspecto* un concepto vinculado con el proceso mental del hablante, refiriéndose a la fase en la formación de ese proceso. Este autor ofrece una oposición entre *temps expliqué* y *temps impliqué* (p. 117). El primer término designa un tiempo determinado por el acto de habla; el segundo se refiere al aspecto, que es un tiempo intrínseco incluido en el proceso de formación de las representaciones verbales. Asimismo, indica que el aspecto es variable, y que corresponde a tres etapas sucesivas de ese proceso. A raíz de su estudio, el concepto de aspecto comenzó a desarrollarse en el terreno lingüístico de las lenguas románicas.

Para determinar lo referente al aspecto en las lenguas románicas, Mounin (1968, p. 327, citado por Genta, 2008) parte de tres puntos de vista: a) el aspecto únicamente atiende al inicio o al final de la acción en las lenguas eslavas; b) el aspecto es una categoría pluridimensional, y c) en cada lengua particular el aspecto es una categoría limitada.

A diferencia de las lenguas eslavas en las que se incorporan prefijación o sufijación a la base verbal para la distinción aspectual, las lenguas románicas requieren procedimientos más complejos como las PVS, que tienen un sistema verbal más complicado. Acertadamente, Pazderová (2016) apunta que en las lenguas romances el aspecto, en ocasiones, no se separa de algunas categorías del verbo, como ocurre con el tiempo.

También resulta relevante el estudio sobre el aspecto en la obra de Coseriu (1977), en la que se presentó el sistema verbal románico. Este autor intentó establecer delimitaciones con mayor exactitud entre las categorías gramaticales del aspecto y del tiempo; consideraba que, a pesar de ser dos categorías diferentes, el aspecto y el tiempo guardan relación. La teoría de Coseriu sobre el aspecto, el tiempo y el sistema verbal románico se retomará en el apartado 1.3.3, en el que se explicará la relación entre las dos categorías gramaticales.

Entre los estudios que contribuyen al tema del aspecto, uno de los más relevantes e influyentes en el ámbito lingüístico es el estudio de Comrie (1976, citado por Moser, 2014), quien propone una definición general del aspecto: «*aspects are different ways of viewing the internal temporal constituency of a situation*»¹⁷ (p. 107).

En el mismo sentido, García (2006) trata sobre el concepto de aspecto que se refiere a las diferentes maneras de presentar un evento en su desarrollo o completamente.

Tras el análisis diacrónico de los estudios del aspecto se puede concluir que en los últimos años se han elaborado numerosas definiciones sobre dicha categoría; sin embargo, todavía a día de hoy no se ha llegado a un acuerdo al respecto. Esta circunstancia se produce, probablemente, por la diversidad lingüística. En las diferentes lenguas del mundo el aspecto no se manifiesta de la misma manera, y tampoco ocupa la misma posición en el sistema verbal. Así pues, este hecho dificulta mucho la labor de definirlo.

¹⁷ Los aspectos son diferentes maneras de ver la circunstancia temporal interna de una situación. (Traducción de la autora).

1.5.2. Distinción conceptual de aspecto/modo de acción

En los primeros estudios sobre el aspecto, este se analizaba como la manera de concebir el desarrollo de la acción expresada por el verbo. Esta apreciación del concepto de *aspecto* indica un carácter subjetivo vinculado con el hablante. En algunos estudios, sin embargo, se le ha dado una visión más amplia que incluye el aspecto objetivo expresado por medios léxicos; a esto, precisamente, se refiere el término *Aktionsart*, anteriormente mencionado. Mientras el aspecto subjetivo es valorado como el resultado de considerar el evento desde la perspectiva del hablante, el aspecto objetivo se estima como el resultado de la realización del evento (Silvagni, 2017).

Otros autores percibieron la necesidad de distinguir los dos tipos de aspecto e introducen el término *Aktionsart* con el que lograron la clasificación de diferentes tipos de verbos, al comprobarse que el *Aktionsart* está relacionado con la naturaleza del verbo, es decir, es algo inherente a él.

Tras este hecho, aparecieron nuevos estudios en los que se propusieron otras denominaciones para sustituir a *Aktionsart*; por ejemplo, «modo de acción», que es una de las denominaciones renovadas (Rivas, 2019, p.308).

A partir de ese momento, los autores han adoptado nuevos términos y han realizado la distinción entre los dos aspectos. Desde ese punto de vista, el aspecto dejó de poseer un sentido abarcador, por lo que al referirse a él, se hace referencia al aspecto subjetivo, ya que se toma el nombre del aspecto gramatical de uso corriente en la actualidad.

El aspecto gramatical es el aspecto flexivo que ayuda a diferenciar las conjugaciones verbales de diferentes tiempos verbales, como *estudio*, *estudió*, *estudiábamos*. *Estudio* es la forma verbal de la primera persona del singular del tiempo presente, *estudió* es la conjugación de la tercera persona del singular del pretérito perfecto simple, *estudiábamos* es la forma verbal de la primera persona del plural del pretérito imperfecto (Bosque y Gutiérrez-Rexach, 2009).

Las desinencias no son los únicos procedimientos que comportan esta categoría gramatical. Las PVS también son medios gramaticales para expresar el aspecto.

En cuanto al aspecto léxico, denominado generalmente *modo de acción*, recibe también otras denominaciones, tales como *aspecto inherente*, término

introducido por Comrie (1976, citado por Moser, 2014) o *carácter aspectual* de Lyons (1977, citado por Silvagni, 2017).

Esta clase de aspecto aporta informaciones sobre el evento, y se muestra mediante las unidades léxicas que constituyen el predicado. A su vez, sirve para distinguir los eventos que denotan los verbos. Por ejemplo, en el caso de los verbos *llegar* y *estudiar*. *Llegar* es un verbo que puede lograr un momento final de desarrollo; una vez terminada la acción no se puede continuar. Sin embargo, *estudiar* no tiene un límite interno y la acción se puede continuar tras un tiempo determinado.

No obstante, no todos los autores aplican la distinción entre los dos aspectos (léxico y gramatical). Algunos de ellos (Brunot, 1922; Vendryes, 1923; Verkuyl, 1972; Siewierska, 1991; Sasse, 1991; Fernández, 1993; citados por Fernández, 2018) continúan empleando el término 'aspecto' para referirse a ambos. A su juicio, existe una interacción entre los dos aspectos. La razón correspondiente a esa interacción es que, por su propia naturaleza, un verbo puede ser incompatible con un aspecto contradictorio a su propiedad intrínseca.

En conclusión, el aspecto gramatical se expresa a través de las desinencias de los verbos, y el aspecto léxico denota una relación léxico-sintáctica. Los dos tipos de aspecto resultan muy útiles para el análisis correspondiente del aspecto y el desarrollo de este trabajo de investigación.

1.5.3. Correlación aspecto/tiempo

Tras la investigación del estudio diacrónico del aspecto, resulta posible afirmar que en la gramática tradicional de la lengua latina existían confusiones entre los conceptos *aspecto* y *tiempo*, que eran tratados como una misma noción. Entre ellos no se estableció distinción durante un plazo muy largo en la historia.

Con el transcurso del tiempo se han acumulado innumerables estudios sobre el aspecto. Gracias a los resultados que han logrado los lingüistas precedentes, se ha podido dilucidar que el aspecto y el tiempo no son conceptos sinónimos. Aun así, se ha elaborado una gran cantidad de estudios sobre la discusión de la posible relación entre el aspecto y el tiempo.

A juicio de Coseriu (1996), ambas categorías “están estrechamente ligadas y, por decirlo así, son correlativas... El tiempo afecta la posición de la acción verbal en el transcurrir; la determinación aspectiva afecta la manera de considerar la acción verbal en el tiempo” (p. 85-86).

Comrie (1976, citado por Leontaridi, 2008) considera que el tiempo se refiere al momento en el que ocurre una situación remitiendo al momento del habla. A partir de este punto de vista, se encuentran tres nociones temporales fundamentales en casi todas las lenguas: presente, pasado y futuro.

Una situación en el tiempo presente indica que el momento en el que esta ocurre coincide con el del habla; si el momento en el que sucede es anterior al del habla, estará localizada temporalmente en el pasado; en el caso de que se efectúe con posterioridad al del habla, esta se encontrará temporalmente en el futuro.

Es por ello que se suele expresar que el tiempo tiene carácter deíctico. Los tiempos mencionados son absolutos, ya que pueden funcionar como tiempo de referencia debido a este carácter deíctico al que se hace referencia. El tiempo absoluto es el que localiza el evento como anterior, simultáneo o posterior al momento de la emisión de un enunciado, por ejemplo, *Ella llegó tarde*. La acción *llegó* sucede antes del momento del habla. En cambio, el tiempo relativo no localiza el evento a partir del momento del habla, sino de otro evento ya localizado en el contexto, por ejemplo, *Habíamos cenado cuando llegó a casa*, la acción *habíamos cenado* ocurre antes de la otra acción *llegó*, es un tiempo relativo (Fernández, 2018).

El aspecto es diferente al tiempo, por lo que se pueden distinguir dos situaciones localizadas en un mismo tiempo absoluto en relación con los cambios producidos por las propiedades internas de los verbos. Por ejemplo: a) Ella cantó. b) Ella estaba cantando. Las dos oraciones se encuentran en la línea temporal del pasado. Por eso no se distinguen entre sí a partir del tiempo, sino por los aspectos de las dos formas verbales. La oración a) presenta un suceso sin atender al inicio, el proceso ni el final; la oración b), sin embargo, muestra una situación que está en el proceso de desarrollo sin mencionar el comienzo ni el final (Ricca, 2019).

Según el punto de vista de Klein (1994), “Tense is the relation between TU and TT” (citado por Gast *et al*, 2015, p. 3) y “Aspects are ways to relate the Time of Situation to the Topic Time” (citado por Bravo, 2017, p.437). Es decir, el tiempo de la situación hace referencia a la relación entre TU y TT, el aspecto es la manera de relacionar TSit y TT.

Para diferenciar las nociones tiempo y aspecto, Klein (1994) parte de la relación entre los diferentes tipos de tiempo. Estable tres tipos:

1. TT (topic time) designado como tiempo del tópico,
2. TU (utterance time) que se refiere al tiempo de la enunciación y
3. TSit (situation time) que es el tiempo de la situación.

TT se refiere al intervalo de tiempo en el que se localiza la afirmación hecha por el hablante; se puede declarar mediante expresiones adverbiales de tiempo, por ejemplo, hoy, mañana, ayer, esta semana, a las once de la noche, etc.

TU, el tiempo de la enunciación, difiere del TT; no es un intervalo de tiempo, sino hace referencia a un punto temporal que es el momento del habla.

Por último, TSit, el tiempo de la situación, indica el lapso en el que ocurre la situación denotada por el predicado.

Respecto a la relación entre el TT y el TU, considera tres tipos: cuando el TT incluye el TU, indica el presente; si el TT se ubica antes del TU, marca el pasado; en cambio, si el TU se sitúa anteriormente al TT, apunta el futuro.

Por su parte, el aspecto se realiza a partir de la relación entre el TT y el TSit.

Se puede concluir que el tiempo es una categoría deíctica, ya que indica una temporalidad externa de una situación verbal; tiene que ver con el momento de habla. En cambio, el aspecto es una categoría más objetiva que el tiempo y no es deíctico, porque no depende del tiempo del habla, sino presenta una temporalidad interna y aporta cambios internos de un evento verbal (Fessi, 2018).

1.5.4. Tipología del aspecto gramatical

De acuerdo con la clasificación tradicional y más generalizada, existen dos tipos básicos de aspecto gramatical: la oposición perfectivo/imperfectivo. Se

diferencian entre sí por referirse a una situación terminada frente a la otra que está en curso. En el aspecto imperfectivo se subdivide en aspecto habitual y aspecto continuativo; el imperfectivo presenta también dos variedades: el progresivo y el no progresivo.

A partir de los estudios anteriores se puede determinar que el aspecto refleja una interrelación entre el tiempo en el que ocurre una situación y el tiempo de habla. Coseriu (1996) al establecer el sistema verbal románico lo subcategoriza en ciertas variedades.

Considera que en las lenguas románicas hay una subcategoría específica que describe de la siguiente manera: “El hablante puede considerar la acción verbal en su todo o parcialmente, en fragmentos, entre dos puntos de su curso; es decir, contemplarla desde un ángulo determinado” (p. 104). A esta subcategoría la llama *visión*.

Para él la visión puede ser comitativa, retrospectiva, prospectiva y continuativa; a estas las denomina visión parcializante, aplicadas, generalmente, en el análisis de las PVS de gerundio, por ejemplo, *andar/venir/ir/seguir/continuar+gerundio*.

Menciona la subcategoría *fase*, que hace referencia al grado de realización de la acción.

En su opinión, estas dos subcategorías, *visión* y *fase*, son aspectuales y a veces se fusionan entre sí. Por ejemplo, la fase progresiva puede combinarse con varias visiones, la visión comitativa, la retrospectiva, la prospectiva y la continuativa, que se pueden representar con las PVS *andar + gerundio*, *venir + gerundio*, *ir + gerundio* y *seguir + gerundio*, respectivamente (ver cuadro 2).

Tipos de visiones	Modo de ver la acción verbal	Ejemplos de PVS
Visión comitativa	Se refiere a diversos momentos del desarrollo la acción verbal entre dos puntos temporales A y B.	Andar + gerundio (Anda diciendo).
Visión retrospectiva	Se focaliza desde un punto indefinido del pasado hasta el punto en que coincide con el momento en que se realiza la acción.	Venir + gerundio (Viene preparando).

Visión prospectiva	Se observa la acción desde el momento del habla hasta un punto indefinido del futuro.	Ir + gerundio (Va haciendo).
Visión continuativa	Se refiere la combinación de la visión retrospectiva y la prospectiva e indica la continuación de la acción verbal.	Seguir/continuar + gerundio (Sigue/continúa hablando).

**Cuadro 2. Tipos de visiones de la fase progreiva según Coseriu (1996).
(Elaboración propia).**

En el estudio de Fernández de Castro (1990) se parafrasean ciertas PVS del español, cuyos valores aspectuales corresponden a las subcategorías de la «fase» que formula Coseriu. Esas PVS se pueden localizar en las diversas partes del proceso, a juicio del autor, y manifiestan cierta vinculación entre el momento de situar la acción y el momento del habla. Se clasifican en diferentes tipos de gradaciones. El término «gradación» es un análogo del término «grado» que utiliza Coseriu para referirse a la subcategoría de fase. En el anexo II se muestran las diferentes gradaciones de las PVS tempoaspectuales.

A partir de los estudios citados, se puede afirmar que resulta necesario determinar cómo es la interrelación entre el tiempo en el que se realiza un evento y el tiempo del habla. Se establece una distinción entre tres perspectivas de la contemplación de la acción verbal: paralela, retrospectiva y prospectiva. Estas perspectivas corresponden a tres nociones temporales: presente, pasado y futuro.

- El presente (paralela): la situación verbal ocurre al mismo tiempo del momento en que se habla.
- El pasado (retrospectiva): indica que la situación sucede antes del momento en que se habla.
- El futuro (prospectiva): la situación ocurre en un momento posterior al momento en que se habla.

En el anexo III se muestra claramente la relación entre el momento en que ocurre una situación y el momento de habla.

García (2006) analiza el aspecto del español en su obra, tomando como base la teoría de Klein, y ejemplifica algunas posibles relaciones entre el tiempo de la situación (TS) y el tiempo del foco (TF): el aspecto imperfectivo, el perfectivo o

aoristo, el perfecto, el prospectivo, el continuativo, el incoativo o ingresivo, el terminativo o egresivo. Estos tipos de relaciones aparecen representadas en los cuadros 3 y 4 del anexo IV.

- Imperfecto: únicamente se centra en una parte interna de la situación que ocurre; por lo que no es necesario mencionar el inicio ni el final. Por ejemplo: *María estudiaba*. En un cierto momento, María realizó la acción de estudiar, pero no sabemos cuándo empezó a estudiar ni cuándo terminó de estudiar.
- Perfectivo o aoristo: indica el final de la situación. *Hace dos días Juan pintó su casa* (García, 2006, p. 45).
- Perfecto: focaliza cierto tiempo que es posterior a una situación terminada. Por ejemplo: *Hace dos días Juan había pintado su casa* (García, 2006, p. 45).
- Prospectivo: presta atención a un intervalo de tiempo que es anterior a una situación ocurrida. *Hace dos días Juan iba a pintar su casa* (García, 2006, p. 46).
- Continuativo: se menciona el inicio y también se focaliza el proceso del desarrollo interno de la acción verbal, pero no se atiende al punto final. Por ejemplo: *María lleva pensando media hora*. Este ejemplo indica que María empezó a pensar media hora antes, y ahora continúa esta acción, pero no se sabe cuándo terminará de pensar.
- Incoativo o ingresivo: únicamente menciona el inicio de una acción verbal. Por ejemplo: *María empezó a trabajar a las ocho*. En este ejemplo se sabe cuándo empieza la acción *trabajar*, pero no la hora de terminar la acción, ni se menciona el proceso de desarrollo de esa acción.
- Terminativo: únicamente presta atención al momento final de la situación. Por ejemplo: *María terminó de trabajar a las diez*. En este ejemplo solamente se presta atención a cuándo termina la acción.

Se considera válida la clasificación de García (2006), por lo que se seguirá en esta investigación.

A modo de conclusión de este apartado vale decir que en español el aspecto gramatical se manifiesta mayoritariamente mediante unidades morfológicas, como las desinencias verbales, con las cuales también se pueden expresar las categorías gramaticales tiempo y modo. Es por esto por lo que el español es una lengua flexiva cuyas formas verbales pueden aportar información sobre el tiempo, el modo, el aspecto, la persona, la voz, el número, etc.

En general, los morfemas para expresar las categorías gramaticales tiempo, modo y aspecto, coinciden. Esto implica mayor complejidad en la distinción entre las tres categorías gramaticales y provoca más dificultades para el conocimiento y empleo de las formas verbales en aprendientes no nativos del español.

Además de los morfemas, existen otras unidades lingüísticas que también pueden expresar el aspecto en el español, como es el caso de las PVS, que constituyen el objeto de estudio del presente trabajo.

1.5.5. Tiempo y aspecto gramatical en el chino mandarín

El estudio del aspecto gramatical chino ha generado gran discusión en el ámbito lingüístico de China. Hoy día sigue siendo un tema muy importante.

Son diferentes los puntos de vista seguidos por los lingüistas. Realizar un breve recorrido por estos estudios históricos resulta útil para conocer mejor algunas de las características del chino mandarín y establecer diferencias con el español en lo relativo al aspecto.

Los primeros estudios se desarrollaron en torno a la existencia del aspecto como categoría gramatical. Existen lingüistas que afirmaron que en el chino mandarín no se manifiesta la categoría tiempo, pero sí se muestra el aspecto gramatical, como es el caso de Gao (1948, citado por Li, 2002).

Pocos lingüistas opinan lo contrario. Entre ellos se encuentra Lv (1979), quien considera que no existe la categoría gramatical aspecto y estima que las partículas auxiliares aportan el sentido del aspecto gramatical como componentes aglutinantes de los verbos.

En las postrimerías del siglo XX, basándose en la teoría de Reichenbach,¹⁸ algunos lingüistas argumentaron sobre la existencia de la categoría tiempo en el chino mandarín, y emprendieron estudios sobre el aspecto gramatical y el tiempo simultáneamente, con el empleo de un enfoque combinatorio de los estudios del aspecto gramatical y del tiempo. Siguieron la teoría de Comrie (1976). Estos autores, como Xing (2001), Liu y Pan (2004), consideran que las partículas que funcionan como formas de expresión del aspecto gramatical también sirven para la manifestación de la categoría gramatical tiempo.

Sin embargo, para otros lingüistas el aspecto gramatical y el tiempo son dos categorías gramaticales diferentes e independientes entre sí. Según el punto de vista de Xiao (2004), el aspecto gramatical se manifiesta mediante las partículas auxiliares 了(le), 着(zhe), 过(guò), y el tiempo se expresa a través de adverbios de tiempo. Las partículas auxiliares que presentan el aspecto gramatical solamente se pueden colocar detrás del verbo, y los adverbios, para mostrar el tiempo, se utilizan únicamente delante del verbo.

En esta misma línea de pensamiento, Wang (2002) establece una clasificación en la que divide la categoría gramatical tiempo en cinco tipos: el pasado, el pasado inmediato, el presente, el futuro y el futuro inmediato.

Este mismo autor (Wang, 2002), formula seis formas diferentes para expresar el aspecto gramatical del chino mandarín. Explica su clasificación con la marca de puntos temporales: **A** representa un momento anterior a una acción, **B** es el inicio de una acción, **C** expresa que la acción ha empezado hace poco, **D** indica un punto que está en el desarrollo de la acción, **E** es el final de la acción, **F** significa que la acción ha acabado hace poco.

Representa los diferentes tipos del aspecto gramatical de la siguiente forma:

- El aspecto durativo: **BE**
- El aspecto perfectivo: **E**
- El aspecto de un pasado inmediato: **EF**

¹⁸ Reichenbach, para determinar los tiempos verbales, parte de tres puntos temporales: el punto del habla (H), es decir, el momento de la enunciación; el punto del evento (E) que se refiere al momento en el que se localiza el evento denotado por el predicado; y el punto de referencia (R) que indica el intervalo de tiempo en el que el hablante coloca el punto del evento. Los puntos temporales formulados por Reichenbach, H, E y R, coinciden con los TU, TSit y TT de Klein.

- El aspecto incoativo: **AB**
- El aspecto continuativo: **DE**
- El aspecto efímero: **BC**

Para Gao (1948, s/p, citado por Dai, 1998) también existen seis tipos de aspecto, pero los clasifica de diferente forma: el aspecto progresivo expresado por 着 (zhe), el aspecto perfectivo, que se presenta por 了(le); el aspecto resultativo, el aspecto incoativo, el aspecto de acciones repetidas y el aspecto reforzado, que se expresa a través de dos verbos sinónimos.

Otros lingüistas, por su parte, consideran que hay tres tipos de aspecto en el chino mandarín: el aspecto perfectivo, el aspecto durativo y el aspecto de experiencia que indica que el evento denotado por el verbo pasó por lo menos una vez en un tiempo determinado del pasado; más que la acción ya acabada presta atención a la experiencia. Estos tres aspectos se manifiestan a través de las partículas auxiliares 了(le), 着(zhe), 过(guò) respectivamente (Feng, 2018).

Dai (1998) establece una clasificación constituida por dos tipos fundamentales y seis subtipos, basándose en el análisis de oraciones completas y atendiendo al significado de los eventos y no solo a los verbos. Según su punto de vista, los verbos son los componentes sintácticos que pueden reflejar el sentido del aspecto en la mayoría de los casos, pero no los únicos; la unidad que aporta el valor del aspecto gramatical es la oración, y cada componente de la oración puede efectuar influencia en el aspecto gramatical de una u otra manera.

Según Dai (1998), los dos tipos fundamentales del aspecto gramatical son el perfectivo y el imperfectivo. El aspecto perfectivo expresa un evento completo que no se puede descomponer e incluye tres subtipos: el aspecto de realidad, el aspecto de experiencia y el aspecto de corto intervalo.

1. Aspecto de realidad: expresa un suceso de la realidad que se acuerda o se imagina por el hablante. Este tipo de aspecto se aporta por la partícula 了 (le).

Frase original (FO): 聊了整整一个下午。(Yu, 2010, p.11)

Pinyin (PY) ¹⁹: Liáo le-zhěng zhěng-yí gè-xià wǔ.

Traducción (T): Conversó toda la tarde.

La partícula 了(le) está detrás del verbo 聊(liáo), indica que la acción ya está terminada.

FO: 我下了课再回家。

PY: wǒ-xià-le-kè-zài-huí jiā.

T: Después de terminar las clases volveré a casa.

Esta oración denota una realidad que todavía no ha ocurrido, pero va a suceder en el futuro.

En este caso 了(le) indica el aspecto perfectivo y muestra que la acción 下(xià) está acabada, por la razón de que esta acción ocurre antes de la acción 回家(huí jiā). La primera acción está en un tiempo pasado relativo a la segunda acción.

2. Aspecto de experiencia: se pone de manifiesto a través de la partícula 过(guò).

FO: 我曾经去过。(Yu, 2010, p.12)

PY: Wǒ-céng jīng-qù-guò。

T: He ido alguna vez.

El verbo 去(qù) junto con la partícula 过(guò) representa el aspecto de experiencia. Y la partícula, a su vez, también indica que la acción es pasada.

3. Aspecto de corto intervalo o delimitativo: se muestra por la duplicación de los verbos. Es necesario indicar que no todos los verbos se pueden duplicar, excepto los verbos volitivos.

Mediante la duplicación de verbos se pueden mostrar varias posibilidades del aspecto.

- Presenta un aspecto perfectivo:

FO: 我笑笑说。(Yu, 2010, p.167)

¹⁹ El nombre completo de *pinyin* es *chinese pinyin*, que es un sistema latinizado de la transcripción fonética del chino mandarín. *Pinyin* fue confeccionado por el Comité de la Revolución de caracteres de China en el año 1955.

PY: Wǒ-xiào-xiào-shuō.

T: Me reí, hablo.

En este caso 笑笑 (xiào xiào) equivale a la estructura 笑了笑 (xiào le xiào). Esta última estructura verbal transmite la información de que la acción de reír ya está terminada a través de la partícula 了 (le), que es la marca del aspecto perfectivo.

La duplicación de verbos da el sentido de que la acción se termina en un corto período de tiempo.

- Cuando la duplicación de verbos aparece en una situación de futuro, presentará un aspecto de provisionalidad y expresa una sugerencia.

FO: 你到那里去问问。 ((Yu, 2010, p.152)

PY: nǐ-dào-nà-lǐ-qù-wèn-wèn

T: Ve allí a preguntar.

- Puede expresar una petición discreta.

FO: 救救我。 (Yu, 2010, p.192)

PY: Jiù-jiù-wǒ。

T: Sálveme.

El aspecto imperfectivo incluye tres subtipos también: el aspecto durativo, el progresivo y el continuativo.

1. El durativo: este aspecto indica una acción que está en proceso de desarrollo o un estado resultante de una acción que dura cierto tiempo, y se expresa por la partícula 着 (zhe).

FO: 我穿着白色的丝绸衣衫。 (Yu, 2010, p.18)

PY: Wǒ-chuān-zhe-bái sè-de-sī chóu-yī shān。

T: Me vestía de una blanca camiseta de seda.

La partícula 着 (zhe) se emplea detrás del verbo 穿 (chuān), y presenta un estado resultante de este verbo.

2. El progresivo: se expresa mediante un adverbio 在 (zài) que siempre se

coloca delante del verbo. El aspecto progresivo indica que la acción está en desarrollo.

FO: 我在做生意。(Yu, 2010, p.19)

PY: Wǒ-zài-zuò-shēng yì.

T: Estoy haciendo negocio.

3. El continuativo: el aspecto continuativo se presenta a través del complemento de dirección 下去 (xià qù) y expresa que la acción está en el desarrollo en el momento de hablar y va a continuar, pero sin tener en cuenta el final de la acción.

FO: 一些树叶慢吞吞的掉落下去。

PY: Yì xiē shù yè-màn tūn tūn-de-diào luò-xià qù.

T: Unas hojas iban cayendo lentamente.

De los criterios mencionados anteriormente, se adopta en esta tesis el de Dai (1998), que es más preciso.

En comparación con la tipología del aspecto en español, esta clasificación del chino mandarín también delimita los diferentes aspectos basándose en la distinción perfectivo/imperfectivo; pero excluye algunos tipos que focalizan el momento inmediato anterior o posterior a un evento, es decir, el aspecto incoativo y el aspecto perfecto.

Resumen del capítulo I

El análisis bibliográfico realizado ha permitido constatar el interés que ha existido siempre por el estudio de las construcciones verbales perifrásticas. Al mismo tiempo, se observa una variedad de criterios en relación con la definición, delimitación y clasificación de las PVS.

Se ha redefinido PV a partir de las definiciones aportadas por las fuentes estudiadas.

Se sigue la clasificación que ofrece la Real Academia Española (RAE) en la *NGLE*.

Otros elementos importantes que se evidencian son las peculiaridades del modo, el tiempo y el aspecto expresados por las PVS en español y las construcciones correspondientes en chino mandarín, lo que sienta las pautas para el posterior análisis contrastivo de estas unidades que se realizará en el capítulo II.

Capítulo II. Metodología: métodos de análisis e instrumentos de investigación

En el estudio sobre los modos de expresión de las PVS en aprendientes no hispanohablantes de español, de modo general, y de chino hablantes, en particular, deben tenerse en cuenta importantes elementos que, de una forma u otra, han de influir al realizar indagaciones científicas sobre este objeto de estudio.

Entre estos elementos deben estar los modelos de investigación existentes, también denominados métodos de investigación (Dida, 2019; Liu, 2020), sobre la adquisición-aprendizaje de la LE o L2, tales como el análisis contrastivo entre el español y el chino mandarín en relación con los modos de expresar las nociones de las PVS de la lengua española en la lengua de los aprendientes, los fundamentos del análisis de errores y los aspectos esenciales de la interlengua. De estos aspectos trata el presente capítulo.

También se analizan las PVS que se secuencian en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) a lo largo de los diferentes niveles y se estudió la presencia de esta clase de construcciones en algunos manuales de E/LE y E/L2. Asimismo, se inició la parte experimental, con la aplicación de los instrumentos a las muestras diseñadas y seleccionadas.

2.1. Análisis contrastivo

Dada la distancia lingüística existente entre el español y el chino mandarín -la lengua materna de los informantes de la muestra-, estos aprendientes generalmente encuentran dificultades de diverso tipo durante su aprendizaje. La comparación entre las PVS del español y las construcciones correspondientes en el chino mandarín ofrece el soporte esencial para el análisis de las muestras de lengua escrita aportadas por los aprendientes que realizaron el test de traducción elaborado a ese fin.

Para realizar esa comparación, el modelo de investigación empleado es el del análisis contrastivo (AC) que es un modelo importante de investigación aplicado en el estudio de la adquisición-aprendizaje de una LE/L2. El surgimiento del AC se remonta a la década cuarenta del siglo XX. En aquel momento existía una alta demanda en la enseñanza de lenguas extranjeras debido a razones

históricas y sociales en todo el mundo²⁰. En este contexto, se presentaban muchas dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) de una LE/L2 por parte de los aprendientes, que podían afectar la comunicación e impedir el progreso en su adquisición-aprendizaje. Con la intención de solucionar estas dificultades y eliminar los errores, los profesores e investigadores comenzaron a realizar indagaciones para el perfeccionamiento del PEA e hicieron propuestas didácticas.

Entre estas se vislumbraba el embrión del AC y posteriormente el del Análisis de errores (AE), con los cuales formaban dos de los modelos de investigación más importantes para el estudio de la adquisición-aprendizaje de una LE/L2.

El AC toma como base el estructuralismo y la psicología conductista. Numerosos estudios han ofrecido aportaciones teóricas al AC. Tal es el caso de Fries (1945), considerado precursor del AC. En su obra realizó una comparación sistemática entre la LM del aprendiente y la LO, ejemplificando las semejanzas y diferencias entre las dos lenguas. Mediante esta comparación se presumieron las posibles dificultades para la adquisición-aprendizaje de la LO. Las suposiciones de Fries sirvieron como base al estudio del AC, hasta que Lado (1957) elaboró la hipótesis contrastiva. Por su contribución, se le considera el fundador del AC.

Durante los doce años que median entre los trabajos de Fries (1945) y Lado (1957), diferentes estudios fueron consolidando las bases para el verdadero establecimiento de este modelo de análisis. Cabe mencionar entre ellos los trabajos investigativos de Weinrich (1953) y Skinner (1957).

Weinrich (1953) introdujo dos conceptos relacionados con el AC: transferencia e interferencia, que atienden a las influencias de la LM del aprendiente en la LO; la influencia de la transferencia es positiva, mientras que la de la interferencia es negativa.

La teoría de Skinner (1957) se funda en el conductismo y defiende la idea de que el aprendizaje de las lenguas extranjeras constituye un proceso de estímulos y respuestas. Este autor explica que la adquisición de la LE/L2 puede lograrse a través de la repetición de estímulos y respuestas, estableciendo un paralelismo

²⁰ Es la época de la Segunda Guerra Mundial, en la que la enseñanza de lenguas extranjeras para que el ejército norteamericano se insertara en la conflagración desencadenó la búsqueda de métodos rápidos y eficaces.

con el proceso de adquisición de la LM, que se realiza por imitaciones de las producciones de los adultos.

Las diferentes aportaciones teóricas sobre el AC hacen hincapié en la influencia de la LM en la adquisición-aprendizaje de una LE/L2. Los fundamentos teóricos del AC se establecen basándose en el análisis de las semejanzas y diferencias entre la LM del aprendiente y la LO. Se considera que las semejanzas facilitan la adquisición-aprendizaje de la LO, mientras que las diferencias provocan dificultades que impiden un estudio favorable.

Aunque se reconocen los aportes de este modelo de análisis a la enseñanza de lenguas no nativas por su preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores y del interés didáctico por prevenirlos al anticiparse a ellos, recibió críticas, pues se demostró que no todos los errores que cometían los aprendientes se explicaban por la interferencia de su LM.

Sin embargo, se coincide en esta investigación con la postura de Ferreiro (2005) cuando expresa que el modelo de AC como auxiliador de la enseñanza de ELE es favorable, puesto que instiga a la reflexión sobre cómo se aprende una LE/L2, teniendo en cuenta el contraste entre LM y LO, que evidenciará las necesidades, dificultades y dudas que podrá presentar el aprendiente, lo que optimizará el PEA.

Se añade por parte de la autora de esta tesis, que solo debe ser un auxiliar más, que debe integrarse con otros modelos de investigación, también muy productivos como el AE y la interlengua.

En este trabajo investigativo se efectúa un análisis contrastivo de las PVS del español y las construcciones sintácticas correspondientes en el chino mandarín para conocer posibles interferencias en los errores cometidos por los aprendientes chinohablantes, o casos de transferencias que se consideren adecuadas en el proceso de adquisición-aprendizaje de las PVS, al analizar en las traducciones solicitadas en el test aplicado.

Ese análisis podrá posibilitar un posterior diseño del tratamiento de los errores cometidos por esos aprendientes chinohablantes con propuestas didácticas que contribuyan al mejoramiento del proceso de adquisición de dichas construcciones verbales españolas.

2.1.1. Análisis contrastivo (AC) entre perífrasis modales del español y las correspondientes construcciones en el chino mandarín

Para realizar el AC de las PVS que se presentan a continuación se ha partido de las PVS de *Cien años de Soledad*, las que se han comparado con tres traducciones de dicha obra, realizadas al chino mandarín. Las traducciones posibilitarán establecer semejanzas y diferencias entre estas estructuras sintácticas del español y las correspondientes construcciones del chino mandarín. Estas traducciones de la obra literaria son:

Fan, Y. (2011). *Cien años de soledad*. Versión traducida al chino mandarín. Editorial Nanhai.

Gao, Ch.R. (1994). *Cien años de soledad*. Versión traducida al chino mandarín. Editorial Beijing Shiyue Wenyi.

Huang, J.Y. (1984). *Cien años de soledad*. Versión traducida al chino mandarín. Editorial Shanghai Yiwen.

a. PVS de modalidad radical

- Tener que + infinitivo

Tenía que sacudirla. (García Márquez, 2015, p. 141)²¹

- a. TO²²: 不得不时常摇晃她的身体。 (Fan, 2011, p. 296)

PY: bú dé bú-shí cháng-yáo huàng-tā de shēn tǐ.

SP: tener que-a menudo-sacudir-su cuerpo

- b. TO: 只好把她摇了又摇。 (Gao, 1994, p. 312)

PY: zhǐ hǎo-bǎ-tā-yáo-le-yòu-yáo

TP: no tener otro remedio que-BA²³-ella-sacudir-LE1-otra vez-sacudir,

- c. TO: 不得不推她几下。 (Huang, 1984, p. 320)

²¹ Todos los ejemplos en español que se analizan en este apartado son tomados de la novela *Cien años de soledad* (García Márquez, 2015).

²² Se reserva TO para referirse a la obra traducida por cada traductor chino; PY para la traducción de la obra en caracteres al pinyin; y SP para secuencias de palabras correspondientes en español.

²³ La palabra 把(bǎ) es una preposición que introduce el complemento directo (CD) de un verbo; constituye el predicado de la siguiente estructura: BA1+CD+V, siempre se utiliza en las oraciones de voz activa. Como no se ha encontrado la palabra o la traducción correspondiente en el español, en la secuencia de palabras (SP) se transcribe en mayúscula BA1. En los siguientes ejemplos, todas las palabras que no tienen traducciones correspondientes en el español se escriben en mayúsculas en la SP.

PY: bú dé bú-tuī-tā-jǐ xià

SP: tener que-empujar-ella-varias veces

En las oraciones a) y c) se utiliza la expresión adverbial 不得不 (bú dé bú) que expresa la obligación en el chino mandarín. La palabra 只好 (zhǐ hǎo) del b) es un adverbio que tiene el mismo significado de la expresión 不得不 (bú dé bú). En el ejemplo b) 了(le)/LE1 es una palabra particular del verbo que expresa el aspecto terminativo.

- Poder + infinitivo

Ya *pueden traerlo*. (García Márquez, 2015, p. 67)

a. TO: 可以把他带来了。(Fan, 2011, p. 142)

PY: kě yǐ-bǎ-ta-dài lái le.

SP: poder-BA1-él-traer-LE2.

b. TO: 你们可以把他押出来了。(Gao, 1994, p. 152)

PY: nǐ men-kě yǐ-bǎ-tā-yā chū lái-le.

SP: ustedes-poder-BA1-él-trasladar-salir-LE2.

c. TO: 你们可以去把他带出来了。(Huang, 1984, p. 150)

PY: nǐ men-kě yǐ-qù-bǎ-tā-dài-chū lái-le.

SP: ustedes-poder-ir-BA1-él-traer-salir-LE2.

Las tres traducciones han utilizado el verbo de capacidad y deseo 可以 (kě yǐ) que expresa permiso. La palabra 了(le)/LE2 en las tres traducciones es una palabra auxiliar de entonación. La palabra 出来 (chū lái) del ejemplo b) es un verbo en el chino mandarín que equivale al verbo 'salir' del español. Puede utilizarse independientemente. En este caso se coloca detrás de otros verbos, y funciona como el complemento direccional, indica el resultado de los anteriores.

- Deber + infinitivo

Debía entregar la plaza sin resistencia. (García Márquez, 2015, p. 50)

a. TO: 应当放弃抵抗投降。(Fan, 2011, p. 103)

PY: Yīng dāng-fàng qì-dǐ kàng-tóuxiáng

SP: deber-abandonar-resistencia-rendirse

b. TO: 无需抵抗就得放弃。(Gao, 1994, p. 110)

PY: wú xū-dǐ kàng-jiù-děi-fàng qì

SP: innecesariamente-resistir-JIU-ser obligatorio-abandonar.

c. TO: 毫不抵抗就把镇子交出去。(Huang, 1984, p. 106)

PY: háo bù-dǐ kàng-jiù-bǎ-zhèn zi-jiāo-chū qù.

SP: absolutamente no-resistir-JIU-BA1-pueblo-entregar-salir.

En el ejemplo a) se utiliza la palabra 应当 (yīng dāng) que es un verbo auxiliar en el chino, significa 'deber'; en el b) se emplea el adverbio 无需 (wú xū), cuyo significado es 'innecesariamente'. La palabra 就(jiù) de b) y c) es un adverbio que indica que alguna situación va a suceder dentro de muy poco tiempo. La palabra 出去 (chū qù) del ejemplo c) es un verbo que corresponde al infinitivo 'salir'; cumple las mismas funciones que la palabra 出来 (chū lái). La diferencia entre los dos verbos es la indicación de dirección referente al hablante. La primera palabra indica que el hablante se va alejando de un punto; en cambio, la segunda apunta que el hablante se desplaza hacia él.

- Haber que + infinitivo

Hubo *que establecer* turnos para almorzar. (García Márquez, 2015, p. 98)

a. TO: 需排出班次轮流进餐。(Fan, 2011, p. 202)

PY: xū-pái-chū-bān cì-lún liú-jìn cān.

SP: necesitar-poner en orden-salir-turno-alternar-comer.

b. TO: 吃饭得轮班。(Gao, 1994, p. 216)

PY: chī fàn-děi-lún bān.

SP: comer-ser obligatorio-alternar turnos.

c. TO: 不得不排定午餐时间, 以便轮流吃饭。(Huang, 1984, p. 216)

PY: bú dé bú-pái dìng-wǔ cān-shí jiān-yǐ biàn-lún liú-chī fàn.

SP: ser obligatorio-poner en orden-determinado-almuerzo-hora-para que-
turnarse-comer.

La palabra 需 (xū) de la oración a) y la palabra 得 (děi) de la b) son verbos de capacidad y deseo, expresan un valor de necesidad. La expresión 不得不 (bú dé bú) que aparece en la oración c) es una estructura de doble negación y expresa la obligación. La palabra 出(chū) es un verbo; en este caso se utiliza detrás de otros verbos; sirve como complemento direccional e indica el resultado.

- Haber de + infinitivo²⁴

Había de recordar aquella tarde remonta. (García Márquez, 2015, p.1)

a. TO: 将会回想起那个遥远的下午。(Fan, 2011, p. 1)

PY: jiāng huì-huí xiǎng-qǐ...nà-gè-yáo yuǎn-de-xià wǔ。

SP: JIANG1-HUI-recordar-levantar-aquel-clasificador²⁵-lejana-DE-tarde.

b. TO: 准会想起那个遥远的下午。(Gao, 1994, p. 1)

PY: zhǔn-huì-xiǎng-qǐ-nà-gè-yáo yuǎn de-xià wǔ。

SP: seguramente-HUI-pensar-levantar-aquel-clasificador-lejana-tarde.

c. TO: 将会回想起那个遥远的下午。(Huang, 1984, p. 1)

PY: jiāng huì-huí xiǎng-qǐ-nà-gè-yáo yuǎn de-xià wǔ。

SP: JIANG1-HUI-recordar-levantar-aquel-clasificador-lejana-tarde.

El verbo de capacidad y deseo 会(huì) que se emplea en las tres traducciones

a), b) y c) expresa una conjetura sobre el futuro. La palabra 将(jiāng) que aparece en a) y c) es un adverbio e indica futuridad. En la traducción b) la palabra

²⁴ Según el Esbozo de la *NGLÉ* (1991) y Gómez Torrego (1988), esta perífrasis hoy se percibe como más literaria. En ocasiones se aproxima a una intención de realizar algo: *Si le llamas por teléfono, ha de darte una sorpresa*. En otras se emplea con el fin de expresar probabilidad: *María ha de estar muy contenta* (Liu, 2020).

²⁵ Se refiere a la partícula que modifica a sustantivos o verbos e indica la frecuencia de la acción denotada por el predicado. En la gramática china, se utiliza el término 量词(liàng cí) cuya traducción sería palabra medidora. Cumple la función similar a la de los artículos del español, pero constituye una categoría muy especial y variada, que cambia en dependencia del sustantivo o verbo al que acompaña.

准(zhǔn) es un adverbio cuyo significado es seguramente. La palabra 起(qǐ) es un verbo en el chino cuyo significado es 'levantar'; aquí funciona como el complemento direccional de los verbos 回想(huí xiǎng) 'recordar' y 想(xiǎng) 'pensar'; indica el resultado de dichos verbos.

b. PVS de modalidad epistémica

- Deber de + infinitivo

Debían de haber pasado varias horas después de la masacre. (García Márquez, 2015, p. 126)

a. TO: 大屠杀应该过去好几个小时了。(Fan, 2011, p. 266)

PY: Dà tú shā-yīng gāi-guò qù-hǎo-jǐ-gè-xiǎo shí-le.

SP: Masacre-deber-haber pasado-HAO-varia-clasificador-hora-LE1.

b. TO: 大屠杀之后大概已经过了几个小时。(Gao, 1994, p. 284)

PY: Dà tú shā-zhī hòu-dà gài-yǐ-guò-le-jǐ-gè-xiǎo shí.

SP: Masacre-después de-aproximadamente-ya-pasar-LE1-varia-clasificador-hora.

c. TO: 这次大屠杀大概已经过了好几个小时。(Huang, 1984, p. 288)

PY: Zhè cì-dà tú shā-dà gài-yǐ jīng-guò-le-hǎo-jǐ-gè-xiǎo shí...

SP: Esta vez-masacre-aproximadamente-ya-pasar-LE1-HAO-varia-clasificador-hora.

La oración a) utiliza un verbo de capacidad y deseo 应该(yīng gāi) que expresa un juicio con el valor de posibilidad. La palabra 大概(dà gài) que aparece en las oraciones b) y c) es un adverbio que significa aproximadamente. La palabra 了(le)/LE1 de las tres traducciones marca el aspecto terminativo.

El análisis realizado ha permitido constatar que existe una similitud entre el chino mandarín y el español, pues, a pesar de que en esta lengua asiática no existen las PVS, los verbos de capacidad y deseo funcionan como verbos auxiliares como sucede con las perífrasis modales.

Sin embargo, no todas las perífrasis modales del español poseen construcciones similares en chino con verbos de capacidad y deseo. En su lugar se emplean adverbios y locuciones adverbiales, lo cual representa una diferencia notable entre el español y el chino mandarín.

2.1.2. AC entre las PVS tempoaspectuales del español y las construcciones correspondientes en el chino

a. PVS temporales

- Ir + infinitivo

Va a fusilarte (García Márquez, 2015, p. 45)

a. TO: 会把你给毙了。(Fan, 2011, p. 93)

PY: Huì-bǎ-nǐ-gěi-bì-le.....

SP: HUI-BA1-te-GEI-fusilar-LE3.

b. TO: 他会枪毙你。(Gao, 1994, p. 99)

PY: Tā-huì-qiāng bì-nǐ.

SP: ÉI-HUI-fusilar-te.

c. TO: 他准会一枪把你崩了。(Huang, 1984, p. 95)

PY: Tā-zhǔn-huì-yì-qiāng-bǎ-nǐ-bēng-le.....

SP: ÉI-seguramente-HUI-un-tiro-BA1-te-fusilar-LE3.

Las tres construcciones sintácticas utilizan la misma palabra 会 (huì) que es un verbo de capacidad y deseo. En estas tres construcciones expresa posibilidad y también posee un valor de temporalidad futura. Además, en la traducción del c) está 准 (zhǔn), adverbio que significa *seguramente*. La palabra 把 (bǎ)/BA1 que aparecen en las oraciones a) y c) es una preposición que introduce el complemento directo del verbo 毙 (bì) o el verbo 崩 (bēng). La palabra auxiliar 了(le)/LE de los incisos a) y c) indica el resultado de los verbos. La palabra 给 (gěi) del a) es una preposición que introduce el complemento directo.

- **Acabar de + infinitivo**

A las doce, cuando Aureliano José *acabó de desangrarse*. (García Márquez, 2015, p. 65)

a. TO: 十二点时, 奥雷里亚诺·何塞血已流尽。(Fan, 2011, p. 137)

PY: shí èr diǎn-shí, ào léi lǐ yà nuò hé sài-xiě-yǐ-liú-jìn

SP: las doce-en el momento de, Aureliano José-sangre-ya-circular-acabar.

b. TO: 夜里十二点, 当奥雷连诺·霍塞流血致死。(Gao, 1994, p. 146)

PY: yè lǐ-shí èr diǎn, ào léi lián nuò huò sài-liú xiě-zhì-sǐ.

SP: de noche-las doce, Aureliano José-derramar la sangre-causar-muerte.

c. TO: 半夜三更, 奥雷良诺·霍塞停止了流血。(Huang, 1984, p. 144)

PY: bàn yè sān gēng, ào léi liáng nuò huò sài- tíng zhǐ-le-liú xiě.

SP: medianoche, Aureliano José-no más-pararse-LE1-derramar la sangre.

En la oración a 已(yǐ) es un adverbio que indica tiempo pasado. 尽(jìn) es un verbo que significa 'acabar, agotar'; aquí indica el estado resultante del verbo 流(liú) 'fluir, circular'; funciona como complemento resultativo de dicho verbo.

En la oración b) se utilizan dos sintagmas verbales 流血(liú xuè) y 致死(zhì sǐ). 流血(liú xuè) significa 'derramar la sangre' y 致死(zhì sǐ) posee el significado de 'causar la muerte'.

La expresión 不再流血(bú zài liú xiě) significa no sangra más. Puede tener dos interpretaciones: una se refiere a que alguien ya está muerto, la otra puede indicar que se ha detenido la hemorragia.

- **Volver a + casarse**

Vuelve a casarte, Aurelito. (García Márquez, 2015, p. 41)

a. TO: 再婚吧奥雷里托。(Fan, 2011, p. 85)

PY: Zài-hūn-ba-ào léi lǐ tuō.

SP: otra vez-casarse-BA2-Aureliano.

b. TO: 再结婚吧, 奥雷连诺。 (Gao, 1994, p. 90)

PY: Zài-jié hūn-ba-ào léi lián nuò。

SP: Otra vez-casarse-BA2-Aureliano.

c. TO: 你再娶一个吧, 奥雷良诺。 (Huang, 1984, p. 889)

PY: Nǐ-zài-qǔ-yí-gè-ba-ào léi liáng nuò。

SP: Tú-de nuevo-casarse un hombre-uno-clasificador-BA2-Aureliano.

El adverbio 再 (zài) de las tres traducciones significa *otra vez* o *de nuevo* y expresa la repetición de la acción. La palabra 吧(ba)/BA2 es la palabra auxiliar de entonación.

- **Soler + infinitivo**

Solía plantar su tienda. (García Márquez, 2015, p. 9)

a. TO: 惯常扎帐篷。 (Fan, 2011, p. 15)

PY: guàn cháng-zhā-zhàng péng

SP: habitualmente-acampar-toldo

b. TO: 往常搭帐篷。 (Gao, 1994, p. 15)

PY: wǎng cháng-dā-zhàng péng

SP: habitualmente-montar-toldo

c. TO: 经常搭帐篷。 (Huang, 1984, p. 15)

PY: jīng cháng-dā-zhàng péng

SP: frecuentemente-montar-toldo

En las tres oraciones a, b y c se emplean los adverbios 惯常 (guàn cháng), 往常 (wǎng cháng), 经常 (jīng cháng) que expresan la frecuencia; modifican a los verbos e indican la costumbre.

b. PVS fasales

- **Estar a punto de + infinitivo**

Estuvo a punto de terminar en tragedia. (García Márquez, 2015, p. 90)

a. TO: *险些*以悲剧结束。(Fan, 2011, p. 192)

PY: Xiǎn xiē-yǐ-bēi jù-jié shù.

SP: Casi-YI1-tragedia-terminar.

b. TO: *几乎*酿成悲剧。(Gao, 1994, p. 204)

PY: Jǐ hū-niàng chéng-bēi jù.

SP: Casi-haberse producido-tragedia.

c. TO: *几乎*酿成一场灾难。(Huang, 1984, p. 204)

PY: Jǐ hū-niàng chéng-yì-chǎng-zāi nàn.

SP: Casi-haberse producido-uno-clasificador-desastre.....

Los adverbios *险些* (xiǎn xiē) del a) y la palabra *几乎* (Jǐ hū) son sinónimos cuyo significado es 'casi'. Cuando modifican a los verbos, indican que las acciones están en el último instante de suceder, pero al final no se llevan a cabo. El sintagma *以悲剧结束* (yǐ bēi jù jié shù) significa que '*terminar en tragedia*'. La palabra *以*(yǐ)/YI1 de la traducción a) es una preposición, en este caso equivale a la preposición 'en' del español.

- **Empezar a + infinitivo**

Empezó a llorar. (García, 2015, p. 28)

a. TO: 她一*开始*哭泣。(Fan, 2011, p. 55)

PY: Tā-yì-kāi shǐ-kū qì.

SP: ella-YI-empezar-llorar

b. TO: 她一*开始*痛哭。(Gao, 1994, p. 58)

PY: Tā-yì-kāi shǐ-tòng kū.

SP: ella-YI-empezar-llorar

c. TO: 在她*流泪*的时候。(Huang, 1984, p. 56)

PY: Zài-tā-liú lèi-de-shí hòu.....

SP: ZAI1-ella-llorar-DE1-momento

En las dos primeras traducciones se emplea la palabra 开始 (kāi shǐ) que es un verbo y significa empezar. Las palabras 哭泣 (kū qì) y 痛哭 (tòng kū) son verbos cuyo significado es llorar. Las traducciones a) y b) presentan una construcción sintáctica que equivale perfectamente a la perífrasis verbal *empezar a llorar*. No obstante, el verbo 开始 (kāi shǐ) no es un verbo auxiliar, y los verbos 哭泣 (kū qì) y 痛哭 (tòng kū) funcionan como complemento directo del verbo 开始 (kāi shǐ).

Además, en ambas oraciones se emplea la palabra de cantidad 一(yì) para hacer énfasis en el predicado. En la traducción c) aparece el verbo, 流泪 (liú lèi), que significa 'llorar'; 在(zài) es una preposición semejante a la preposición *en* del español; 的(de) es una palabra auxiliar y aquí equivale a 'que' del español, así que la expresión 在.....的时候 (zài.....de-shí hòu) significa 'en el momento de que'.

- **Dejar de + infinitivo**

La cama desmantelada *dejó de ser lugar de desafueros*. (García Márquez, 2015, p. 139)

a. TO: 光秃秃的大床不再是纵情欢愉的地方。(Fan, 2011, p. 293)

PY: Guāng tū tū de-dà-chuáng-bú-zài-shì-zòng qíng-huān yú-de-dì fāng。

SP: Desnuda-DE2-grande-cama-no-ser-con pasión desenfrenada-estar alegre-DE-lugar.

b. TO: 他们恋爱用的旧床已经破得摇摇晃晃。(Gao, 1994, p. 313)

PY: tā men-liàn ài-yòng-de-jiù-chuáng-yǐ jīng-pò-dé-yáo yáo huǎng huǎng。

SP: ellos-enamorarse-utilizar-DE-vieja-cama-ya-estropeado-DE3-estar tambaleando.

c. TO: 光秃秃的床褥再也不是狂恋的场所。(Huang, 1984, p. 317)

PY: Guāng tū tū-de-chuáng rù-zài yě bú-shì-kuáng liàn-de-chǎng suǒ.

SP: Desnudo-DE2-colchoncillo-no más-ser-enamorarse frenéticamente-DE-sitio.

Las traducciones a) y c) utilizan la palabra 再 (zài) que es un adverbio. Cuando modifica a los verbos, quiere expresar la repetición y la continuidad de la acción. Si se combina con la palabra de negación 不 (bú), expresa que la acción no se va a repetir o se deja de seguir. La palabra 也 (yě) de la c) es un adverbio y se utiliza para hacer énfasis, combinado con la palabra 再 (zài) y/o el adverbio de negación 不 (bú). La palabra 的(de)/DE2 de las traducciones a) y c) es un elemento adhesivo de los adjetivos que sirve como marca de estas palabras. La palabra 得(de)/DE3 es una palabra auxiliar que generalmente se coloca detrás de un verbo o un predicado adjetival.

- **Tardar en + infinitivo**

Aquello no *tardó en convertirse* en una feria semanal. (García Márquez, 2015, p. 139)

a.TO: 不久这里就变为每星期一次的集市。(Fan, 2011, p. 292)

PY: Bú jiǔ-zhè lǐ-jiù-biàn wéi-měi xīng qī-yí cì-de-jí shì.

SP: Dentro de poco-aquí-JIU-convertirse en-cada semana-una vez-DE-feria.

b.TO: 这种集会很快变成了每星期一次的集市。(Gao, 1994, p. 313)

PY: Zhè-zhǒng-jí huì-hěn kuài-biàn chéng-le-měi xīng qī-yí cì-de-jí shì.....

SP: Este-tipo-feria-ir a-rápidamente-convertirse-LE-cada semana-una vez-DE-feria.

c.TO: 不过不久, 这里就变成一个星期赶集会。(Huang, 1984, p. 316)

PY: Guò-bú duō jiǔ-zhè lǐ-jiù-biàn chéng-yí-gè-xīng qī gǎn jí huì.

SP: Pasar-pronto-aquí-JIU-convertirse en-una-clasificador-feria semanal.

La palabra 不久 (bú jiǔ) en la traducción a) es un adverbio, indica un corto plazo de tiempo. En la traducción b) se utiliza el verbo de capacidad y deseo 会 (huì) para expresar un valor de temporalidad futura. Y la expresión 很快 (hěn kuài) es un sintagma adverbial cuyo significado es 'dentro de poco tiempo'.

La expresión 过不多久 (guò bú duō jiǔ) de la c) es una oración simple, significa 'no pasar por mucho tiempo', junto con la siguiente oración simple constituyen una oración compuesta yuxtapuesta.

- **Estar + gerundio**

Ella *te está esperando*. (García Márquez, 2015, p. 163)

a. TO: 她 **在**等你。 (Fan, 2011, p. 341)

PY: tā-zài-děng-nǐ²⁶。

SP: ella-ZAI2-esperar-te.

b. TO: 她一定会 **等着**你。 (Gao, 1984, p. 371)

PY: tā-yí dìng-huì-děng-zhe-nǐ。

SP: ella-seguramente-HUI-esperar-ZHE-te.

c. TO: 她一定 **在等着**你。 (Huang, 1984, p. 367)

PY: tā-yí dìng-zài-děng-zhe-nǐ。

SP: ella-seguramente-ZAI2-esperar-ZHE-te.

La palabra 在 (zài)/ZAI2 que se emplea en las oraciones a) y c) es un adverbio que aporta el valor de aspecto progresivo; indica que la acción está en desarrollo

²⁶ En el chino mandarín, la palabra 你 (nǐ) no solo representa al sujeto tú, también a los pronombres te y ti.

y el estado permanece. La palabra 着 (zhe), que aparece en las traducciones b) y c), es un elemento auxiliar para expresar el aspecto durativo. También indica que la acción no ha terminado y está en desarrollo.

- **Seguir + gerundio**

Pero *siguió comiendo* mientras hablaba. (García Márquez, 2015, p. 94)

a. TO: 他 *边吃边说*。 (Fan, 2011, p. 200)

PY: Tā-biān-chī-biān-shuō。

SP: ÉI-BIAN-comer-BIAN-hablar.

b. TO: 他不停地 *一面谈一面吃*。 (Gao, 1994, p. 213)

PY: Tā-bú tíng-de-yí miàn-tán-yí miàn-chī。

SP: ÉI-inesantemente-DE4-YI MIAN-hablar-YI MIAN-comer.

c. TO: *边说边吃*了起来。 (Huang, 1984, p. 213)

PY: Biān-shuō-biān-chī-le-qǐ lái。

SP: BIAN-hablar-BIAN-comer-LE4-levantar.

La expresión *边* (biān).....*边* (biān).....que se utiliza en las traducciones a) y c), y la estructura *一面* (yí miàn) ... *一面* (yí miàn) de la b) son adverbiales. Estas construcciones llevan verbos detrás; expresan que las acciones se realizan simultáneamente. En la oración a) no se han encontrado elementos que puedan expresar el aspecto continuativo. La palabra *不停地* (bú tíng de) de la oración b) es un adverbio que significa 'inesantemente'. La palabra *起来* (qǐ lái) que aparece en la oración c) es el complemento resultativo del verbo *吃* (chī) e indica que la acción ya comienza y tiene la tendencia de continuar. La palabra auxiliar *了* (le)/LE4 de c) indica el cambio de estado.

- **Ir + gerundio**

Se iban convirtiendo poco a poco en escamas doradas. (García Márquez, 2015, p. 79)

a. TO: 渐渐变成金色的鱼鳞。(Fan, 2011, p. 169)

PY: Jiàn jiàn-biàn chéng-jīn sè-de-yú lín。

SP: Paulatinamente-convertirse en-color dorado-DE-escama.

b. TO: 逐渐变成了闪闪烁烁的鳞片。(Gao, 1994, p. 181)

PY: Zhú jiàn-biàn chéng-le-shǎn shǎn shuò shuò-de-lín piàn。

SP: Paulatinamente-convertirse en-LE3-resplandeciente-DE2-escama.

c. TO: 逐渐变成了金色的鳞片。(Huang, 1984, p. 180)

PY: Zhú jiàn-biàn chéng-le-jīn sè-de-lín piàn。

SP: Paulatinamente-convertirse en-LE4-color dorado-DE-escama.

Las palabras 渐渐 (jiàn jiàn) y 逐渐 (zhú jiàn) significan 'paulatinamente'. Las dos palabras son adverbios que modifican a los verbos para expresar que las acciones se llevan a cabo a través de un proceso gradual.

c. PVS escalares o seriales

- **Llegar a + infinitivo**

Llegó a revolver de tal modo el pasado con la actualidad. (García Márquez, 2015, p. 141)

a. TO: 她将过去与现在完全混淆。(Fan, 2011, p. 296)

PY: Tā-jiāng-guò qù-yǔ-xiàn zài-wán quán-hún xiáo。

SP: Ella-JIANG2-pasado-y-actualidad-totalmente-confundir.

b. TO: 她就这样把过去跟现在混在一起。(Gao, 1994, p. 317)

PY: Tā-jiù-zhè yàng-bǎ-guò qù-gēn-xiàn zài-hún-zài yì qǐ.

SP: Ella-JIU-así-BA1-pasado-y-actualidad-confundir-juntos

c. TO: 她把过去和现在混淆起来了。(Huang, 1984, p. 320)

PY: Tā-bǎ-guò qù-hé-xiàn zài-hún xiáo-qǐ lái-le.

SP: Ella-BA-pasado-y-actualidad-confundir-levantar-LE

La palabra 将 (jiāng) de la traducción a) es una preposición y cumple la misma función de la preposición 把 (bǎ) de b) y c). Ambas introducen el complemento directo de un verbo. En la oración b) la palabra 就 (jiù), que es un adverbio, modifica a otro adverbio 这样 (zhè yàng) por lo que tiene la función de enfatizar. La estructura completa 就这样 (jiù zhè yàng) equivale a 'de esta manera'. La palabra 起来 (qǐ lái) de la traducción c) es el complemento resultativo del verbo 混淆 (hún xiáo), por el cual se sabe que la acción está acabada. Y la palabra auxiliar 了 (le) sirve también para indicar una acción terminada.

- **Alcanzar a + infinitivo**

No alcanzó a llegar al camino de la ciénaga. (García Márquez, 2015, p. 50)

a. TO: 他没能到达通往大泽区的路。(Fan, 2011, p.104)

PY: Tā-méi-néng-dào dá-tōng wǎng-dà zé qū-de-lù。

SP: Él-no-poder-llegar-hacia-ciénaga-DE-camino.

b. TO: 还没走到通往沼地的路上。(Gao, 1994, p. 111)

PY: hái-méi-zǒu-dào-tōng wǎng-zhǎo dì-de-lù shàng。

SP: todavía-no-caminar-llegar-hacia-ciénaga-DE-en el camino.

c. TO: 可是他还未**赶上去**沼泽地的路。(Huang, 1984, p. 108)

PY: Kě shì-tā-hái-wèi-gǎn shàng-qù-zhǎo zé dì-de-lù。

SP: Pero-él-todavía-no-alcanzar-ir-ciénaga-DE-camino.

La oración del ejemplo a) contiene la palabra 能 (néng), que es uno de los verbos de capacidad y deseo. En este caso expresa capacidad. La traducción b) utiliza el complemento resultativo 到 (dào) para indicar el resultado y el logro de la acción expresada por el verbo 走(zǒu). La traducción c) es una oración serial con dos verbos 赶上 (gǎn shàng) que significa 'alcanzar' y 去 (qù) que equivale al verbo 'ir'.

- **Conseguir + infinitivo**

No consiguió disuadirlo. (García Márquez, 2015, p. 1)

a. TO: 没能**拦住**他。(Fan, 2011, p. 2)

PY: méi-néng-lán-zhù-tā

SP: no-poder-impedir-parar-él.

b. TO: 试图**阻止**他。(Gao, 1994, p. 2)

PY: shì tú-zǔ zhǐ-tā

SP: pretender-detener-él

c. TO: 劝阻不了他。(Huang, 1984, p. 2)

PY: quàn zǔ-bù-liǎo-tā

SP: disuadir-no-acabar-él

En la traducción a) se utiliza el verbo auxiliar 能(néng), que corresponde al verbo 'poder', el verbo 住(zhù) significa 'parar'; en este caso se emplea detrás del verbo

拦(lán), cuyo significado es 'impedir' que funciona como el complemento resultativo. En la traducción c) la palabra 了(liǎo) no es una palabra auxiliar, sino un verbo que significa 'acabar'. Generalmente se utiliza junto con el adverbio de negación 不(bù) y sirve como complemento resultativo de otros verbos, aquí el verbo 劝阻(quàn zǔ).

- **Lograr + infinitivo**

Lograron desarticular la armadura. (García Márquez, 2015, p. 1)

a. TO: 将盔甲成功拆卸。(Fan, 2011, p. 2)

PY: jiāng-kuī jiǎ-chéng gōng-chāi xiè

SP: JIANG2-armadura-exitoso-desmontar

b. No existe en Gao (1994) una construcción específica para traducir esta PV. El autor la parafrasea empleando otros recursos, fundamentalmente léxicos.

c. TO: 拆开盔甲。(Huang, 1984, p. 2)

PY: chāi-kāi-kuī jiǎ

SP: desmontar-abrir-armadura

En la traducción a) se utiliza la expresión 成功拆卸(chéng gōng-chāi xiè), la palabra 成功(chéng gōng) es un adjetivo. En chino, los adjetivos también pueden modificar a los verbos. En la traducción c) los verbos 拆(chāi) y 开(kāi) no forman una estructura perifrástica, el verbo 开(kāi) es el complemento del primer verbo e indica estado resultante.

- **Andar + gerundio**

Andaba buscándolo como una loca. (García Márquez, 2015, p. 50)

a. TO: 正像个疯子一样四处找他。(Fan, 2011, p. 104)

PY: zhèng-xiàng-gè-fēng zi-yí yàng-sì chù-zhǎo-tā

SP: ZHENG-como-clasificador-loco-igual-por todas partes-buscar-él

b. TO: 她正在找他……活象一个疯子。(Gao, 1994, p. 112)

PY: tā-zhèng zài-zhǎo-tā...huó-xiàng-yí-gè-fēng zi.

SP: ella-ZHENG ZAI-buscar-él.....exactamente-como-uno-clasificador-loco.

c. TO: 正象疯子似地在找他。(Huang, 1984, p. 108)

PY: zhèng-xiàng-fēng zi-shì de-zài-zhǎo-tā

SP: ZHENG-como-loco-igual que-ZAI2-buscar-él.

En las tres traducciones se emplean los adverbios 正(zhèng), 正在 (zhèng zài), 正……在 (zhèng……zài) que modifican a los verbos e indican que los eventos denotados por estos verbos están en desarrollo.

d. PVS resultativas

• Llevar + participio

La cabeza arrastrada que una mujer *llevaba cogida* por el pelo. (García Márquez, 2015, p. 99)

a. TO: 那脑袋被一个女人揪着头发拎着。(Fan, 2011, p. 210)

PY: Nà-nǎo dài-bèi-yí-gè-nǚ rén-jiū-zhe-tóu fā-līn-zhe.

SP: Aquella-cabeza-BEI-uno-clasificador-mujer-agarrar-ZHE-cabello-coger-ZHE.

b. TO: 一个妇人手里拎着的脑袋。(Gao, 1994, p. 225)

PY: yí-gè-fù rén-shǒu-lǐ-līn-zhe-de-nǎo dài.

SP: una-clasificador-mujer-mano-dentro-coger-ZHE-DE-cabeza

c. TO: 那个被砍下的头颅由一位妇女抓着头发拎在手中。(Huang, 1984, p. 225)

PY: Nà-gè-bèi-kǎn-xià-de-tóu lú-yóu-yí-wèi-fù nǚ-zhuā-zhe-tóu fā-līn-zài-shǒu-zhōng.

SP: Aquella-clasificador-BEI-cortar-bajar-DE-cabeza-YOU-una-clasificador-mujer-agarrar-ZHE-cabello-coger-ZAI1-mano-ZHONG.

Las dos traducciones a) y c) emplean la voz pasiva. La forma pasiva de la a) se presenta por la preposición 被 (bèi) y la pasiva de la c) es introducida por la preposición 由 (yóu)/YOU. En ambas traducciones se utiliza el verbo 拎(līn) que significa 'coger, llevar'. Además, estas dos traducciones se constituyen por una oración serial en la que las acciones expresadas por los verbos ocurren sucesivamente, como 揪着头发拎着 (zhe-tóu fā-līn-zhe) de la a) y 抓着头发拎在手中 (zhuā-zhe-tóu fā-līn-zài-shǒu-zhōng) de la c). En las traducciones a) y b) se emplea la palabra auxiliar 着(zhe) que indica el estado resultante del verbo 拎(līn).

- **Tener + participio**

El pequeño tataranieta *tenía asegurado* su porvenir pontifical. (García Márquez, 2015, p. 88)

a.TO: 她的小玄孙**必定能当上**教皇。(Fan, 2011, p. 188)

PY: Tā de-xiǎo-xuán sūn-bì dìng-néng-dāng-shàng-jiāo huáng.

SP: Su-pequeño-tataranieta-seguramente-poder-tomar el cargo de-subir-Papa.

b.TO: 她的玄孙**会当上**教皇。(Gao, 1994, p. 201)

PY: Tā de-xuán sūn-huì-dāng-shàng-jiāo huáng.

SP: Su-tataranieta-HUI-tomar el cargo de-ser-Papa.

c. TO: 她的玄孙将来当教皇**是当定了**。(Huang, 1984, p. 200)

PY: Tā de-xuán sūn-jiāng lái-dāng-jiāo huáng-shì-dāng-dìng-le.

SP: Su-tataranieta-en futuro-tomar el cargo de-Papa--tomar el cargo de-determinado-LE.

En la traducción a) se utilizan el verbo de capacidad y deseo 能 (néng) que significa 'poder' y la palabra 必定 (bì dìng), adverbio cuyo significado es 'sin duda'. La oración b) emplea el verbo 会 (huì) para formular una conjetura sobre el futuro. En la oración c) aparece una oración introducida por el verbo 是 (shì) que funciona como un modificador del predicado 当定了 (dāng dìng le) y hace énfasis en que es seguro que se llevará a cabo el evento denotado por el predicado.

- **Quedarse + participio**

Se le quedó metido debajo del pellejo. (García Márquez, 2015, p. 12)

a. TO: 渗入到他的皮肤里面。(Fan, 2011, p. 23)

PY: shèn rù-dào-tā-de-pí fū-lǐ miàn.

SP: infiltrar-llegar-él-DE-piel-interior

b. TO: 渗进了他的躯体。(Gao, 1994, p. 23)

PY: shèn jìn le tā de qū tǐ.

SP: filtrar-entrar-LE-él-DE5-cuerpo

c. TO: 埋藏在她皮肤底下。(Huang, 1984, p. 23)

PY: mái cáng zài tā pí fū dǐ xia.

SP: esconder-ZAI2-él-piel-por debajo

El verbo 到(dào) de la traducción a) es el complemento resultativo del verbo 渗入 (shèn rù) 'filtrar'. En la traducción b) el verbo 进(jìn) significa 'entrar'; está pospuesto al verbo 渗 (shèn), sirve como el complemento resultativo. La palabra auxiliar 了(le) indica el evento denotado por 渗进(shèn jìn), es decir, que ya se cumplió. En la traducción c) no existe ningún elemento que pueda indicar el aspecto resultativo.

- **Dejar + participio**

El castaño del patio, donde lo dejaron atado. (García Márquez, 2015, p.34)

a.TO: 他 **被绑在**树上。(Fan, 2011, p. 69)

PY: tā-bèi-bǎng-zài-shù-shàng.

SP: él-BEI-atar-ZAI1-árbol-por encima de.

b.TO: **把他捆在**树干上。(Gao, 1994, p. 74)

PY: bǎ-tā-kǔn-zài-shù gàn-shàng

SP: BA1-él-amarrar-ZAI1-árbol-por encima de.

c.TO: **把他绑在**树上。(Huang, 1984, p. 71)

PY: bǎ-tā-bǎng-zài-shù-shàng.

SP: BA-él atar-ZAI1-árbol-por encima de.

La traducción a) utiliza la forma pasiva con la preposición 被 (bèi). En las traducciones b) y c) se emplean la forma activa con la preposición 把 (ba)/BA1.

Después de comparar las PVS tempoaspectuales y las correspondientes traducciones en el chino mandarín, se concluye que las construcciones sintácticas empleadas en las últimas no son unidades lingüísticas equivalentes a las primeras, pues no existen PVS tempoaspectuales en la lengua asiática.

Para expresar el significado correspondiente de estas PVS, se utilizan adverbios, construcciones adverbiales, adjetivos, algunos verbos de capacidad y deseo que pueden expresar valor temporal, así como palabras auxiliares que proporcionan valor aspectual tales como 了(le), 着(zhe), 过(guò), construcciones no perifrásticas formadas por varios verbos, etc.

Estos procedimientos mencionados muestran el evidente contraste entre el español y el chino mandarín.

2.2. Análisis de errores

El análisis de errores (AE) ocupa un lugar significativo en el estudio de la adquisición-aprendizaje de una LE/L2, porque los errores constituyen un indicador del nivel del estudio de la LO.

El AE es un modelo de investigación que surge ante las preocupaciones de los profesores por resolver los errores que cometen los aprendientes durante el proceso de adquisición-aprendizaje de una LE/L2. Este modelo de investigación se desarrolla basado en la lingüística generativa de Chomsky. Junto con el AC constituyen los modelos investigativos más empleados a lo largo del tiempo para el estudio de la adquisición-aprendizaje del español LE/L2.

El AE surge como respuesta a las insuficiencias detectadas sobre el AC. Se empleó el término por primera vez en la obra de Corder en el año 1967, quien utilizó la expresión *dialecto idiosincrásico* para referirse a los errores detectados en un momento de la adquisición-aprendizaje del aprendiente.

Corder (1967, 1971) delimita tres etapas del AE: identificación de los errores, sintetización de las características gramaticales del *dialecto idiosincrásico* a través del análisis contrastivo entre la LM y la LO y determinación de las causas de los errores.

En comparación con Corder (1971), Santos (2004) ha añadido otros procedimientos o etapas al AE: colección de corpus de datos, descripción y clasificación de errores, evaluación y discusión de errores, aplicación de propuestas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (PEA) (Santos, 2004; citado por Martínez, 2013).

2.3. Modelo análisis de la actuación

A lo largo de la historia de la investigación sobre la adquisición-aprendizaje de L2, se ha comprobado que el AC y el AE surgen por las exigencias de su época. Asimismo, se ha formulado el método de análisis de actuación (AA) por Corder

(1971), debido a la necesidad de examinar tanto las producciones erróneas del aprendiente como las correctas.

Este método de investigación tiene su origen en la asimilación de los problemas y carencias detectados en el AE, al considerar que sus resultados son parciales y que las expresiones lingüísticas correctas que se producen por los aprendientes también proporcionan datos importantes para obtener una descripción más abarcadora de los rasgos idiosincrásicos de la interlengua.

El AA, modificó los objetivos del AE, y se centró no solo en los errores, sino también en los efectos de adecuación pragmlingüística en la comunicación y tiene en cuenta el análisis de la actuación lingüística completa del aprendiente (Alexopoulou, 2005).

A pesar de las ventajas del AA, se han constatado pocos estudios específicos referidos a este método aplicado a la investigación sobre adquisición-aprendizaje de LE/L2.

2.4. Modelo de interlengua

Aunque Corder ya en el año 1967 había hecho referencia a la interlengua (había aludido a ella como *dialecto idiosincrásico*), en realidad, el término *interlengua* fue empleado por primera vez por Selinker en el año 1972.

El estudio inicial de la interlengua (IL) estuvo motivado por la observación de los errores que los aprendientes cometían en su producción en la LO; una vez estudiados estos errores, se comprobó que en algunos casos los aprendientes presentaban las mismas dificultades al adquirir-aprender dicha lengua, pero los errores cometidos no siempre coincidieron; además, algunos errores se eliminaban en las etapas posteriores de la adquisición-aprendizaje, otros permanecían y no podían ser corregidos.

También se detectó que algunas construcciones lingüísticas específicas del habla de los aprendientes, tenían semejanzas con las de su LM; asimismo había otras que no tenían similitud con las de su LM y las de la LO.

Para explicar estos fenómenos profesores y lingüistas emprendieron investigaciones y propusieron términos para definir este proceso, entre ellos

competencia transitoria (Corder,1967), *dialecto idiosincrásico* (Corder, 1971), *interlenguaje* (James, 1971), *sistema aproximativo* (Nemser,1971), entre otros.

Bauch y Kasper (1979, p. 15, citado por Barros, 2006, p. 32-33) definieron IL como “un sistema lingüístico específico, formado por el estudiante en la adquisición de una segunda lengua. Esta muestra rasgos tanto de la lengua de partida como de la segunda lengua, así como características lingüísticas propias independientes de estas.”

Valverde (2000, p. 11, citado por Barros, 2006, p. 32-33) al referirse a la duración de ese sistema particular apunta: “se sitúa en una línea que se aparta de la L1 prolongándose hacia la L2 que se está aprendiendo. Se trata de un sistema provisional y optativo.”

Este mismo autor considera que la IL es de carácter individual, propia de cada aprendiente en cada momento de su adquisición-aprendizaje y, por consiguiente, no puede haber dos de ellas que sean exactamente iguales, pues a ella contribuyen también las características personales que rodean a cada aprendiente como cuál es la lengua materna, vehicular, la de cultura, dónde aprende el idioma.

Sin embargo, es interesante observar su aclaración de que a pesar de la individualidad que encierra la IL, existen determinados paralelismos entre las interlenguas de los aprendientes, lo que posibilita estudiarlas de conjunto con fines didácticos, buscando regularidades entre ellas.

Entre las características principales de la IL están:

- ✓ Es un sistema lingüístico que aparece en el momento de adquirir-aprender una LE/L2.
- ✓ Este sistema lingüístico es intermediario y tiene un carácter temporal, por lo que durante el proceso de adquisición-aprendizaje de la LE/L2 el aprendiente establece un sistema lingüístico que no coincide con el de la LO, sino que se aproxima a ella; en la medida en que el aprendiente adquiere-aprende más conocimientos sobre la LO, alcanza un nivel más avanzado este sistema lingüístico y se acerca más al de la LO. Al mismo tiempo, disminuyen las diferencias entre la IL y la LO.

- ✓ Tiene carácter individual. Sin embargo, aunque en un grupo de aprendientes que adquieren-aprenden una misma lengua, cada uno presenta características propias, existen características comunes al grupo.

Un resumen de algunas particularidades de los modelos más estudiados sobre adquisición-aprendizaje de las lenguas -AC, AE e IL- se presenta en el cuadro 5 (Anexo V).

2.5. Modelo multidimensional

En 1984, Pienemann (citado por Valverde, 2020, p. 103) considera insuficientes los estudios sobre IL para explicar la adquisición-aprendizaje de la L2 por parte de los aprendientes. Acude entonces al denominado Análisis Multidimensional (MM), con el cual integra buena parte de los modelos antes mencionados, y muy especialmente el de la IL.

A tal respecto consideraba que existían dos grupos de rasgos lingüísticos en la adquisición de una L2: los que se relacionan con el desarrollo y los que se relacionan con la variación.

Explicaba que el aprendiente no avanza dando saltos en su IL, sino que el desarrollo es un proceso continuo, en tanto mientras trabaja en un estadio de su IL, a la vez está trabajando en el estadio subsiguiente y tiene en cuenta el anterior, lo que implica una secuencia permanente.

Para él, el desarrollo consiste en la eliminación progresiva de las limitaciones de las estrategias, pues estas limitan lo que puede ser enseñado y lo que puede ser aprendido. Por ello deben enseñarse estructuras que estén al nivel de procesamiento del aprendiente; otras estructuras constituirían intentos inútiles de enseñanza.

Pienemann (1984) entiende que la enseñanza (instrucción para él), contribuye a mejorar la adquisición de la LO en tres formas:

1. Incrementando la velocidad de adquisición.
2. Incrementando la frecuencia de aplicación de una regla.
3. Aplicando la regla en una amplia gama de contextos.

En la actual investigación se utilizan los elementos de los modelos anteriormente reseñados que la autora ha supuesto pertinentes para los fines del estudio, por lo que se considera la aplicación del AC, AE e IL, para establecer particularidades similares en ambas lenguas y deducir de ellas las interferencias y transferencias al analizar las traducciones de los informantes; el AE para caracterizar aquellos errores detectados en los resultados del test aplicado; análisis de la IL con el propósito de establecer, siempre que es procedente, paralelismos entre la IL de los aprendientes, que llevará a determinar algunas generalizaciones a partir del análisis de las traducciones realizadas por los muestreados.

2.6. Sobre el corpus de PVS

Para la realización del estudio, se decidió conformar un corpus de PVS con las de mayor ocurrencia en una obra literaria contemporánea del ámbito hispánico, que hubiera sido traducida al chino mandarín.

Se seleccionó la novela *Cien años de soledad* del colombiano Gabriel García Márquez para conformar el corpus por varias razones: 1) esta obra literaria es la segunda obra escrita en español que más se ha traducido a diferentes lenguas después del Quijote (265 traducciones). 2) Es una de las más conocidas y estudiadas en las universidades en las carreras de lengua española. 3) Tiene una gran extensión que puede aportar suficientes datos para la recopilación de las PVS, sobre todo para la estadística de las PVS más usuales, pues cuanto mayor sea la cantidad recogida de PVS, más fiable será el resultado. 4) Es una de las obras del ámbito hispánico más versionada en lenguas extranjeras y, en particular, en chino mandarín.

Se realizó una comparación entre las PVS encontradas en esta novela con las estructuras sintácticas correspondientes en tres versiones de dicha obra traducidas al chino mandarín. Las traducciones se seleccionaron para establecer tendencias en cuanto a la forma de expresar en chino mandarín las nociones denotadas por las PVS del español. Esto permite, más allá de un criterio personal, precisar las correspondencias entre las traducciones que realizan los aprendientes y la de conocidos autores. No interesan las diferencias estilísticas entre ellas.

Las traducciones seleccionadas son las últimas impresas en China; fueron realizadas por prestigiosos traductores y publicadas por editoriales de reconocimiento en el país.

En la novela *Cien años de soledad* se hallan 1597 PVS. De ellas, 455 son PVS modales que representan el 28.5% del total. Se encontraron 1142 PVS tempoaspectuales, que constituyen el 71.5% de todas las PVS (ver anexos VI y VI.1).

Según el análisis estadístico efectuado, las PVS modales más usuales son *poder + infinitivo*, *tener que + infinitivo* y *haber de + infinitivo*; las tempoaspectuales más utilizadas son las siguientes: *estar + gerundio*, *volver a + infinitivo*, *ir a + infinitivo*, *seguir + gerundio*, *empezar a + infinitivo*. Cabe aclarar que esta estadística sirve de utilidad en la selección de PVS y el diseño del *test* que se aplicó para la recogida de la información.

Para la determinación de las PVS que se tendrían en cuenta en *el test*, no solo se contó con el análisis estadístico de las PVS que aparecen en *Cien años de soledad*. También se analizó el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC, 2006) y el libro de texto titulado *Español Moderno* utilizado en las universidades de China para la enseñanza-aprendizaje del español por parte de aprendientes chinohablantes. Igualmente, se tuvieron en cuenta los libros de textos más empleados en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, dedicados a la enseñanza-aprendizaje de la lengua española para aprendientes extranjeros.

Por último, se analizaron los libros de textos empleados en Cuba para la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana, utilizados por los aprendientes. Estos son *Un paso más I, II y III*, y el libro *Ahora Sí*.

Una vez analizados el PCIC y los libros de textos se determinaron cuáles son las PVS que aparecen con mayor número de aparición.

Se seleccionaron aquellas encontradas en la obra literaria al menos cinco veces y que se hallaban, a su vez, en los diferentes documentos consultados (Plan Curricular del Instituto Cervantes y libros de textos).

De ese modo, se realizó la selección de PVS que se evaluarían.

2.6.1. Análisis del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El PCIC es un texto dirigido a la enseñanza del español para no hispanohablantes. Siguiendo los requisitos publicados por el Consejo de Europa en el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER) respecto de los niveles de aprendizaje de las lenguas europeas, este PCIC establece varios niveles de referencia en la adquisición-aprendizaje de la lengua española (A1-A2, B1-B2, C1-C2). Cada uno de ellos posee objetivos específicos que los aprendientes deben cumplir. Esos objetivos ofrecen a los profesores de español, además, un criterio razonable para evaluarlos; también les permiten diseñar tareas que resultan imprescindibles en su trabajo docente.

Según el PCIC, la enseñanza de las PVS se debe incorporar en el PEA del español LE/L2 desde el nivel A2 hasta el C2. Dichas PVS son las mostradas en la cuadro 8 (anexo VII).

Después de revisar el mencionado PCIC se pudo concluir que en cada uno de los cinco niveles se presentan perífrasis verbales tempoaspectuales y modales.

2.6.2. Análisis del libro de texto *Español moderno*

Este libro de texto se organiza en seis volúmenes, el quinto de los cuales está dedicado a profundizar en el estudio del español y a practicar las técnicas de interpretación entre español y chino. El sexto, por su parte, se utiliza para consolidar el estudio del español mediante lecturas sobre temas culturales. En el presente trabajo únicamente se han analizado los cuatro primeros volúmenes de este libro de texto. Las perífrasis verbales que aparecen en dichos volúmenes se enumeran en la cuadro 9 (anexo VIII).

Las perífrasis verbales de infinitivo se tratan en el primero de estos volúmenes, mientras que las de gerundio son estudiadas en el segundo. En estos dos primeros volúmenes no se precisa que esas construcciones verbales son perífrasis verbales, sino solo se presentan a través de los usos de los verbos en la parte del léxico.

En el tercer volumen se explica *tener + participio* como una estructura fija para expresar el resultado de una acción o la continuidad de un estado. Por otro lado, la PV *ir a + inf.* se denomina PV de conato en la sección de gramática de este volumen. En el cuarto volumen en el espacio reservado a los contenidos gramaticales se presentan las PVS que expresan continuidad, como *estar +*

gerundio, ir + gerundio, venir + gerundio y seguir + gerundio.

En los cuatro volúmenes de este texto se emplea el método gramática-traducción como método esencial de enseñanza, y se ha tenido en cuenta el AC para las explicaciones básicas, tanto de manera implícita como explícita.

2.6.3. Análisis de los libros de textos que se emplean en la Universidad de La Habana

Un paso más es el libro de texto que se emplea por la FENHI de la Universidad de La Habana en la carrera Lengua Español para No Hispanohablantes²⁷. Este libro de texto cuenta con tres tomos que corresponden a los tres primeros semestres del grado, respectivamente. En el primero y segundo aparecen casi todas las PVS del currículo que se estudian en la carrera (anexo IX) tanto de infinitivo como de gerundio y participio. Pero las explicaciones sobre estas unidades lingüísticas no se encuentran explícitas en los contenidos gramaticales, sino se enseñan de manera indirecta a partir de las situaciones comunicativas en las que están insertadas.

El tercer tomo tampoco trata las PVS como parte de los contenidos gramaticales. Pero sí se encuentran algunas PVS como *tardar en + infinitivo, comenzar a + infinitivo, llevar + participio* en textos que se trabajan con otros propósitos.

El libro de texto *Ahora sí* se trabaja en el 4º semestre de la carrera. En él se presenta el concepto y las estructuras sintácticas de la PV. Se explica la diferencia entre las PVS y las construcciones no perifrásticas. Diferencian el significado de algunas PVS que emplean el mismo verbo auxiliar. Por ejemplo, *deber + infinitivo, deber de + infinitivo; haber de + infinitivo, haber que + infinitivo; tener que + infinitivo, tener + participio; dejar de + infinitivo, dejar + participio; quedar en + infinitivo, quedar + participio, quedar se + participio; ir a + infinitivo, ir + gerundio; venir a + infinitivo, venir + gerundio* (ver cuadro 10, anexo IX).

En comparación con los libros de textos que se utilizan en los otros países y el PCIC, hay una PV, *quedar en + infinitivo* que solo se estudia en el libro de texto

²⁷ La selección de esta universidad responde a aspectos similares a los tenidos en cuenta al escoger la (UAB), solo que la experiencia de la autora allí no fue postgraduada, sino de cuatro años en el estudio de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes.

Ahora sí.

2.6.4. Análisis de los libros de textos que se emplean en la Universidad Autónoma de Barcelona²⁸ (UAB) destinados a aprendientes extranjeros

En la UAB existe un Servicio de Lenguas que ha elaborado un plan de estudio dirigido a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera y que propone 9 niveles para ello. Los niveles 1-5 son presenciales y equivalen a los niveles A1, A2, B1.1, B1.2 y B2.1 establecidos según el MCER para las lenguas. El nivel 6 se cursa mediante intercambios con hablantes nativos, mientras que el 7 y el 8 son virtuales. Por tanto, únicamente se utilizan libros de textos en los cursos de los niveles 1, 2, 3, 4 y 5. Dichos libros de texto para los cuatro primeros niveles son *Aula 1*, *Aula 2*, *Aula 3* y *Aula 4*, respectivamente, y el titulado *Gente 3* es el empleado en el nivel 5. Las perífrasis verbales que se estudian en estos cinco libros aparecen en cuadro 11 (anexo X).

En el PCIC se enumera un total de 35 perífrasis verbales, mientras que esta cifra se reduce a 17 en el libro de texto *Español moderno*. La mayoría de las perífrasis verbales de los libros de texto están incluidas en el PCIC. Sin embargo, también contienen algunas otras que no aparecen en dicho plan. Ejemplos de lo anterior son la perífrasis tempoaspectual *llevar + gerundio* —contemplada en *Español moderno*—, las perífrasis también tempoaspectuales *quedarse + gerundio* y *quedarse + participio* —en *Gente 3*.

2.6.5. Elaboración del instrumento

A partir del análisis de todos los libros de textos mencionados, se escogieron las PVS con las que se elaboró el instrumento de investigación que consistió en un *test* escrito para indagar los modos en que los aprendientes chinohablantes expresaban las nociones que denotan dichas unidades lingüísticas en español. El *test* (anexo XI) lo constituyen dos ejercicios: el primero consistió en traducir al chino mandarín 33 oraciones dadas en español, lo que constituye el núcleo del *test*. Las oraciones fueron redactadas por la autora de la presente tesis a partir

²⁸ Se escogió la Universidad Autónoma de Barcelona, por ser aquella en la que la autora realizó sus estudios de Máster, lo que implicó para ella un mejor conocimiento del currículo de la licenciatura y acceso a otros aspectos necesarios para seleccionar la muestra de egresados.

de las PVS seleccionadas, con el fin de que su significado general fuera de fácil comprensión para los informantes.

En el segundo se solicita señalar las PVS que aparecen en dichas oraciones. El propósito principal es establecer si existe correspondencia entre el conocimiento práctico sobre las PVS y el conocimiento formal; además, se puede comprobar si reconocen estas estructuras por su terminología, lo que implica no solo el conocimiento del significado de las expresiones verbales objeto de análisis, sino también el conocimiento reflexivo sobre ellas.

Las PVS que contienen esas oraciones no fueron seleccionadas aleatoriamente, sino escogidas basándose en las PVS que se contemplan en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y los libros de textos empleados para la enseñanza-aprendizaje del español y las PVS que aparecen en la novela *Cien años de soledad* (García Márquez, 2015) con más ocurrencias.

El *test* quedó constituido por 33 perífrasis verbales: ocho modales y 25 tempoaspectuales.

En el *test* aplicado a los aprendientes, a las PVS tempoaspectuales correspondió una mayor cantidad que a las modales, porque tanto en la novela seleccionada, *Cien años de soledad*, como en el PCIC y en los libros de textos utilizados en las diferentes universidades, las primeras representan un mayor porcentaje. Así, de las PVS de la novela, a las tempoaspectuales corresponde el 71,5% y a las modales solo el 28.5% del total.

En el *test*, las PVS modales constituyen el 24,2% del total, mientras que el resto (75,5%) son PVS tempoaspectuales, por lo que hay una proporción similar a la que existe entre estos dos tipos de PVS en el documento que sirvió de base a la selección.

2.7. Selección de las muestras

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionaron tres muestras de informantes, con el fin de comparar las traducciones de las PVS por los aprendientes chinos que han realizado sus estudios sobre lengua española en universidades de China, España y Cuba, y verificar la incidencia de la variable

extralingüística nivel de progresión en el aprendizaje de la lengua española (A1 - A2, B1 – B2, C1 – C2, según el MCER).

La muestra I está constituida por 15 aprendientes chinos del segundo semestre del cuarto año²⁹ de la carrera Lengua Española en la Universidad Normal de Hebei de China, de un grupo con una matrícula de 25, lo que constituye el 60% del total. A esta muestra la denominaremos, en lo adelante, muestra Hebei.

Los informantes de la muestra II son egresados de la carrera Lengua Española para No Hispanohablantes de la Universidad de La Habana que tienen dos o más años de graduados. Estos aprendientes habían aprobado el examen SIELE³⁰ para el nivel C1. En lo adelante la llamaremos muestra La Habana. La muestra III la conforman 15 aprendientes chinos que también son egresados de la carrera Lengua Española en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, y que acreditaron, por exámenes SIELE, nivel B2-C1. A partir de aquí será nombrada muestra Barcelona.

Para lograr homogeneidad en la cantidad de muestreados de cada grupo, se mantuvo la cifra de 15 en los egresados de Cuba y España.

La variable sexo se desestimó, pues la mayor parte de los aprendientes y egresados eran del sexo femenino, por lo que se consideró que este aspecto no aportaría informaciones significativas para la investigación.

De esta forma, los aprendientes estaban en el cuarto año de su carrera de español como lengua extranjera, o estaban graduados al responder el test, por lo que ya habían estudiado las PVS según el plan de estudios o currículo.

Otra variable no tomada en cuenta fue la que hace referencia al conocimiento de otra lengua diferente de la nativa, pues todos han recibido únicamente cursos de lengua inglesa durante la enseñanza general y en los años de la carrera.

²⁹ Según el análisis del Plan Curricular, en el nivel inicial (A1-A2) no se tratan las PVS; comienzan a estudiarse en el nivel B1-B2. La mayoría se estudian en el nivel avanzado del aprendizaje del español. Por ello se seleccionaron a los aprendientes que están iniciando el cuarto año de su carrera y que están comprendidos en el nivel B1- B2.

³⁰ SIELE es el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española, un servicio de evaluación y certificación del grado de dominio del español a través de medios electrónicos dirigido a estudiantes y profesionales de los cinco continentes. Certifica el grado de competencia en la lengua española a través de cuatro pruebas: Comprensión de lectura, Comprensión auditiva, Expresión e interacción escritas y Expresión e interacción orales; y toma como referencia los niveles establecidos por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) del Consejo de Europa.

2.8. Aplicación del test escrito y recopilación de los datos

Se aplicó el test escrito sin revelar el motivo a los informantes de las muestras para lograr un resultado más objetivo.

Como los aprendientes de la muestra Hebei reciben en el cuarto año la asignatura Traducción, se solicitó a su profesora la aplicación del test, que realizaron en el tiempo de duración de la clase en que se dedicó a este fin, de manera que todos los informantes dispusieron del mismo tiempo para responder.

Para los informantes que constituyeron las muestras II y III se utilizó otra vía que facilitara la recogida de los datos, ya que ellos se encontraban en diferentes lugares del mundo.

Se confeccionó el test mediante *Google Drive* y se envió el *link* a los informantes, quienes respondieron en línea de manera sincrónica con el mismo tiempo de duración. En lugar de comunicárseles el propósito auténtico de la investigación se les explicó que el test tenía como objetivo recopilar diferentes traducciones de las frases dadas en el cuestionario.

Una vez recogidos los test, se ordenaron las informaciones de las tres muestras por cada PV para facilitar la comparación entre ellas. Se introdujeron todos los datos en hojas de Excel que facilitaron el análisis estadístico.

Resumen del capítulo II

Los diferentes modelos de investigación teórica para el estudio de la adquisición-aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas evidencian saltos cualitativos de los siguientes en relación con los anteriores, con lo que se aprecia la aceptación de sus principales fortalezas y el propósito de superar o darles solución a las insuficiencias detectadas.

Sin duda, aunque no son modelos perfectos, los más arraigados son el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Los restantes (análisis de actuación y modelo multidimensional), aunque son más actuales y pretenden superarlos, no tienen todavía la acogida de los anteriores.

El análisis contrastivo realizado sobre las perífrasis modales y tempoaspectuales del español y las correspondientes construcciones sintácticas del chino mandarín da cuenta de las similitudes y diferencias entre las dos lenguas; se observa un predominio las desigualdades.

El AC sirve de fundamento al análisis de las traducciones de las PVS que harán los aprendientes chinohablantes de las muestras, cuyos resultados se presentan en el capítulo III, para determinar la correspondencia o no entre las formas de expresar en chino mandarín las nociones que denotan las PVS del español.

Capítulo III. Análisis de resultados

El análisis e interpretación de los datos recogidos se efectuó atendiendo a las dos preguntas de que consta el test. Así, en primer lugar, se revisaron las respuestas dadas por los informantes a las traducciones de las oraciones brindadas a los muestreados. Posteriormente, se observó el comportamiento en las soluciones a la segunda pregunta.

3.1. Análisis global de las respuestas a la pregunta 1 del test

Atendiendo a los resultados globales de las dos muestras, las PVS modales alcanzan un 92,5% de corrección en las traducciones del español al chino mandarín, mientras que las tempoaspectuales obtienen un 77,2% (ver gráfico 1). Estos porcentajes evidencian un mayor nivel de comprensión de las perífrasis modales.

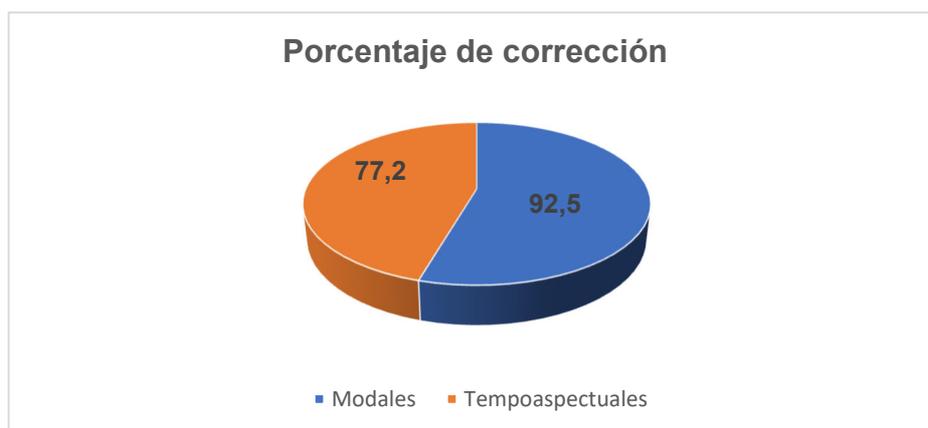


Gráfico 1. Corrección en la traducción por tipo de PVS según variable nivel de aprendizaje

Al valorar los datos atendiendo al nivel de aprendizaje de la lengua, puede observarse que los egresados que poseen un nivel C1-C2 (muestra La Habana) obtienen un porcentaje superior a los de la muestra Barcelona (nivel B2-C1), y más aún en relación con los de la muestra Hebei (nivel B1-B2), tanto en un tipo de PV como en el otro (ver gráfico 2).

En relación con las PVS tempoaspectuales, el porcentaje de corrección de cada una de las muestras es 73,9% en la muestra Hebei, 80,3% en la muestra La

Habana y 77,6% en la muestra Barcelona. Aquí también las cifras favorecen a los informantes de la muestra La Habana. Los resultados más bajos se encuentran, igualmente, en los aprendientes de 4º año de la universidad china (gráfico 2).

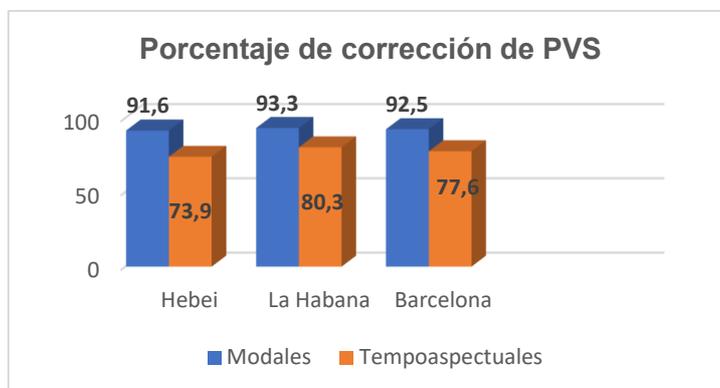


Gráfico 2. Corrección según variable nivel aprendizaje en los dos tipos de PVS

Si se tiene en cuenta la variable inmersión lingüístico-cultural en las traducciones de las PVS modales, se aprecia que no existen diferencias notables entre las muestras de aprendientes de China, Cuba y España (ver gráfico 3), aunque hay un ligero porcentaje superior en la muestra La Habana y menor en la muestra Hebei. Las traducciones correctas de la muestra Hebei ocupan el 91,6%; las de la muestra La Habana, el 93,3%; las de la Barcelona, el 92,5%.

Si se analiza los resultados de la muestra Hebei (aprendientes que estudiaban en China) frente a la muestra conjunta de los grupos de informantes La Habana y Barcelona, valorando estos dos últimos como un solo bloque, en tanto se trata de los egresados que aprendieron la lengua en países hispanohablantes, se evidencia también un ligero aumento de las cifras con respuestas correctas en este bloque conjunto (ver gráfico 3), aunque la diferencia no es significativa.

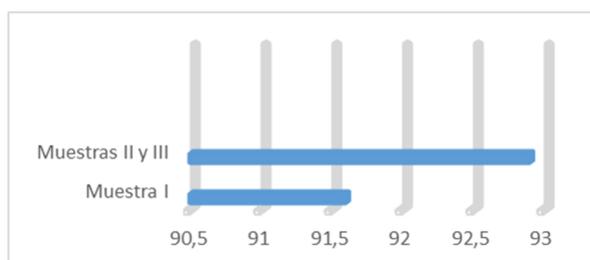


Gráfico 3. Datos según variable inmersión lingüístico-cultural

En el gráfico las muestras II y III corresponden a La Habana y Barcelona (inmersión lingüístico-cultural) y la I a Hebei, con aprendientes que no están en inmersión.

3.2. Resultados particulares por subtipo de perífrasis modales (tabla 1)

Los informantes de la muestra Hebei logran traducir correctamente las PVS modales como *tienen que hacer, pueden llorar, debe acabar, hay que enseñar, tiene que ir a terminar, debe estar estudiando*. Las traducciones de cada aprendiente tienen la peculiaridad de que son casi idénticas. Los hablantes de la muestra La Habana y la muestra Barcelona también evidencian una buena asimilación de esas mismas PVS modales porque las traducciones también son apropiadas y corresponden al significado original de cada una.

3.2.1. PVS de modalidad radical

El 91,1% de la muestra total traduce correctamente las seis PVS de modalidad radical. El porcentaje de corrección de cada muestra ocupa el 90% la Hebei, el 92,2% la muestra La Habana y el 91,1% de la Barcelona.

El 100% de informantes de las tres muestras hizo traducciones adecuadas de las siguientes PVS de modalidad radical: *tienen que hacer, pueden llorar, debe acabar, hay que enseñar, tiene que ir a terminar*. Los errores con mayor cifra en la muestra total se encuentran en el caso de la PV *se había de celebrar*, en la que 24 aprendientes de la muestra global (53,3%) cometieron errores. Nueve informantes, que corresponden al 60% de los que desarrollan su carrera en China, cometieron errores, así como siete aprendientes que realizaron sus estudios en Cuba (46,7% de la muestra) y ocho informantes (53,3% de la muestra) egresados de la UAB en España.

Entre los informantes que no lograron traducir correctamente la perífrasis *se había de celebrar* el 46,7% de la muestra Hebei, el 26,7% de la muestra La Habana y el 40% de la muestra Barcelona la tradujeron utilizando la estructura sintáctica 举办了 [jǔ bàn le]³¹, donde 举办 [jǔ bàn] significa 'celebrar', 了 [le] es

³¹ Se presenta entre corchetes la transcripción latinizada de los caracteres chinos (pinyin).

una partícula auxiliar que aporta el valor aspectual perfectivo. Estos informantes ignoraron el sentido de obligación que expresa la perífrasis verbal.

El 13.3% de la muestra Hebei traduce la perífrasis de la siguiente forma: 应该刚刚结束了 [yīng gāi gāng gāng jié shù le] y 去庆祝 [qù qìng zhù]. Ninguna de las dos traducciones tiene que ver con el significado de la perífrasis del español, pues la primera se traduce como ‘debe de terminar hace poco’, lo cual implica que el hablante hace una conjetura. La segunda traducción equivale a ‘va a celebrar’. 应该 [yīng gāi] es un verbo auxiliar que expresa la inferencia. 刚刚 [gāng gāng] es un adverbio, que significa ‘hace muy poco’ e indica el momento inmediato anterior al momento del habla. Mientras el verbo 结束 [jié shù] significa ‘terminar’. 了 [le] es la partícula auxiliar del aspecto perfectivo. 去 [qù] equivale al verbo ‘ir’ del español. Cuando se utiliza delante de otros verbos, expresa la voluntad del hablante para hacer algo y también indica la futuridad. 庆祝 [qìng zhù] es un verbo que significa ‘celebrar’.

El 6,7% de la muestra La Habana tradujo la PV empleando la expresión sintáctica: 在举办 [zài jǔ bàn: ‘está celebrando’], 在 [zài] es el adverbio que marca el aspecto progresivo. El 6,7% de la misma muestra hizo su traducción con el predicado: 有 [yǒu: ‘hay’], 有 [yǒu] es un verbo que equivale al verbo ‘haber’ del español. El significado de estas dos traducciones no tiene nada que ver con el de la PV original, es decir, los dos informantes de esta muestra emplearon modos de expresión que no se corresponden con las nociones de dicha PV.

El 13.3% de la muestra Barcelona traduce la perífrasis de la siguiente forma: 应该刚刚结束了 [yīng gāi gāng gāng jié shù le] y 去庆祝 [qù qìng zhù]. La primera frase se traduce como ‘debe de terminar hace poco’, lo cual implica que el hablante hace una conjetura. La segunda traducción equivale a ‘va a celebrar’. 应该 [yīng gāi] es un verbo auxiliar que expresa la inferencia. 刚刚 [gāng gāng] es un adverbio, que significa ‘hace muy poco’ e indica el momento inmediato anterior al momento del habla. Mientras, el verbo 结束 [jié shù] significa ‘terminar’. 了 [le] es la partícula auxiliar del aspecto perfectivo. La segunda traducción es igual que una de la muestra Hebei. En ninguna de estas dos traducciones se ha respetado el significado real de la perífrasis verbal.

3.2.2. PVS de modalidad epistémica

El 96,7% de la muestra global tradujo correctamente las PVS de modalidad epistémica con el mismo porcentaje en cada muestra. Los resultados por cada PV de las dos incluidas en el instrumento, favorece a la PV *debe estar estudiando*, con el 100% de las traducciones correctas.

En la oración *Esto debe de ser un problema entre padre e hijos*, se detectaron las siguientes dificultades respecto de la PV *debe de ser*. Un informante de la muestra Hebei la tradujo como 必将成为 [bì jiāng chéng wéi: ‘seguramente se convertirá’], en la que 必将 [bì jiāng] es un adverbio que significa ‘seguramente’ con lo que el hablante expresa la inferencia subjetiva del futuro. La palabra 成为 [chéng wéi] significa ‘convertirse’. Pero, la PV *deber de+infinitivo* expresa el sentido de la posibilidad. Entonces, la traducción de ese informante no corresponde exactamente al significado de la PV original.

Un informante de la muestra La Habana utilizó la siguiente traducción 将是 [jiāng shì: ‘va a ser’], 将 [jiāng] es un adverbio que expresa el valor temporal de futuridad. 是 [shì] es un verbo, que en este caso es equivalente al verbo copulativo ‘ser’ en el español.

La traducción de un informante de la muestra Barcelona quedó estructurada de la siguiente forma: 应该会成为 [yīng gāi huì chéng wéi: ‘deberá de convertirse’]. 应该 [yīng gāi] es un verbo auxiliar, en este contexto expresa conjetura. 会 [huì] también es un verbo auxiliar; expresa probabilidad e indica un valor de futuridad en este contexto. Sin embargo, la propiedad atributiva que tiene el verbo 成为 [chéng wéi] es igual que el verbo 是 [shì], también equivalente al verbo ‘ser’ de la perífrasis española; el valor temporal del futuro de estas dos traducciones no corresponde al sentido que expresa la perífrasis original.

El análisis de las traducciones de las PVS modales, ha mostrado varios procedimientos empleados por los informantes para la interpretación de estas unidades lingüísticas: a) el uso de adverbios 必须 [bì xū], 一定 [yí dìng], 无疑 [wú yí] y b) el empleo de un subtipo de verbos chinos que expresan capacidad, obligación, necesidad, deseo, etc.

Entre los adverbios empleados por los informantes, 12 (80) de la muestra Hebei, 11 (73,3%) de la muestra La Habana y 10 (66,6%) de la muestra Barcelona utilizaron el adverbio preverbal 必须 [bì xū] junto con el verbo 做[zuò] para la traducción de la perífrasis *tienen que hacer*. El adverbio 必须 [bì xū] significa ‘obligatoriamente’ y el verbo 做[zuò] equivale al verbo ‘hacer’ del español. Los demás informantes de las tres muestras emplearon el verbo 应该 [yīng gāi] que pertenece a ese subgrupo de verbos chinos mencionados para expresar la obligación.

En el caso de la perífrasis *pueden llorar*, 10 informantes (66,6%) de la muestra Hebei, 11 (73,3%) de la muestra La Habana y ocho (53,3%) de la Barcelona emplearon para sus traducciones el verbo auxiliar 可以 [kě yǐ: ‘puede’] junto con el verbo principal 哭 [kū: ‘llorar’]; los demás informantes de las tres muestras en lugar de utilizar el verbo auxiliar 可以 [kě yǐ] seleccionaron otro verbo auxiliar 能 [néng] que es equivalente al verbo ‘poder’ del español. Las paráfrasis de los dos verbos auxiliares son *está permitido hacer algo* y *ser capaz de hacer algo*, respectivamente. Sin embargo, la mayoría de las traducciones son apropiadas.

Existe diversidad tanto en la selección de los verbos auxiliares como de los adverbios. Por ejemplo, al interpretar la conjetura que expresa la perífrasis *debe de ser*, seis informantes de la muestra Hebei (40%), 11 (73,3%) de la muestra La Habana y cinco de la muestra Barcelona (33,3%) utilizaron el verbo auxiliar 应该 [yīng gāi] que, además de expresar la obligación, también tiene el sentido de ‘suponer’; cinco aprendientes de la muestra Hebei (33,3%), y tres (20%) de las muestras La Habana y Barcelona seleccionaron el verbo auxiliar 可能[kě néng] ‘ser posible o probable’; dos aprendientes (13,3%) de la muestra Hebei y tres (20%) de la muestra Barcelona emplearon el adverbio 大概[dà gài] que significa ‘probablemente’; dos informantes de la muestra Hebei (13,3%), uno de la muestra La Habana (6,6%) y cuatro (8%) de la muestra Barcelona escogieron el adverbio 无疑[wú yí], cuyo significado es ‘sin duda’.

En el caso de la perífrasis *debe estar estudiando*, 11 informantes (73,3%) de las muestras Hebei y Barcelona, y 14 (93,3%) de la muestra La Habana escogieron el verbo auxiliar 应该 [yīng gāi] que puede expresar una conjetura del hablante,

la que tiene muchas posibilidades de realización; el resto de los informantes de las tres muestras utilizaron los adverbios 一定 [yí dìng], 肯定 [kěn dìng] que son sinónimos, y cuyo significado es ‘seguramente’ y corresponden a la modalidad de la perífrasis original.

Tipo de PVS		Muestra		Muestra Hebei	Muestra Hebei	Muestra La Habana	Muestra La Habana	Muestra Barcelona	Muestra Barcelona
		Porcentaje		% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores
perífrasis modales	modalidad radical	tienen que hacer		100%	0%	100%	0%	100%	0%
		pueden llorar		100%	0%	100%	0%	100%	0%
		debe acabar		100%	0%	100%	0%	100%	0%
		hay que enseñar		100%	0%	100%	0%	100%	0%
		se había de celebrar		40%	60%	53,3%	46,7%	46,7%	53,3%
		tiene que ir a terminar		100%	0%	100%	0%	100%	0%
	modalidad epistémica	debe de ser		93,3%	6,7%	93,3%	6,7%	93,3%	6,7%
		debe estar estudiando		100%	0%	100%	0%	100%	0%

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las modales

3.3. Resultados del análisis de las perífrasis tempoaspectuales

En comparación con la comprensión de las PVS modales, los aprendientes de la muestra total no han logrado tan buena asimilación de las PVS tempoaspectuales, ya que las traducciones de algunas de estas PVS son variadas, pierden la exactitud y no son fieles al significado original de dichas unidades lingüísticas.

Entre las PVS tempoaspectuales, los informantes de la muestra Hebei evidencian una comprensión apropiada en los casos de las PVS *empezaron a estudiar, están a punto de terminar, acaban de grabar, tarda en volver, dejó de trabajar, está leyendo, continuó estudiando, llevamos hablando, se viene preparando, llevaba puesto, acaban de empezar a jugar*. Las traducciones correspondientes a estas PVS son razonables y exactas. Apenas se han producido discrepancias entre estas traducciones. Respecto de las perífrasis tempoaspectuales como *anda comentando, iban a sufrir, volvemos a jugar, llegó a publicar, se fueron llenando*, solo hay una parte de los aprendientes que pudo hacer bien sus traducciones. Entre las traducciones inadecuadas se encontraron similitudes.

Por último, al traducir la PV *dejó dicho*, casi todas las respuestas dadas por los informantes son diferentes.

La mayoría de los encuestados de las muestras La Habana y Barcelona tradujeron de manera adecuada las PVS tempoaspectuales *empezaron a estudiar, están a punto de terminar, acaban de grabar, dejó de trabajar, está leyendo, continuó estudiando, llevaba puesto, acaban de empezar a jugar*. En el caso de las PVS *tarda en volver, iban a sufrir, volvemos a jugar, llegó a publicar, se fueron llenando, seguiremos siendo, llevamos hablando, andaba comentando*, solo una parte de los aprendientes pudo realizar traducciones correctas. En los casos de *se viene preparando y se quedaba dormida*, la mayoría de los aprendientes tienen traducciones similares, pero no corresponden al significado de estas PVS en español.

Los informantes de estas dos muestras no muestran un conocimiento adecuado del significado de las PVS *tiene asegurado y dejó dicho*, sobre todo la última perífrasis. Además, se han encontrado muchas discrepancias entre las traducciones, pues cada informante tiene su forma de traducir.

3.3.1. PVS temporales

El 79,6% de la muestra total realizó adecuadamente la traducción de este tipo de PVS, con el porcentaje de corrección en cada muestra 74,7%, 86,7% y 77,3% respectivamente. Los informantes de los dos últimos grupos reflejan mejor asimilación de las perífrasis *acaban de grabar, acaban de empezar a jugar y solía comer* (ver tabla 2). El 100% de las traducciones de las dos primeras son correctas.

En el caso de la perífrasis *solía comer*, solo un informante de la muestra Hebei, la tradujo de forma inapropiada, al emplear la estructura sintáctica 曾经吃饭 [céng jīng chī fàn: ‘comió alguna vez’]. 曾经 [céng jīng] es un adverbio que significa ‘alguna vez’. 吃饭 [chī fàn] es un verbo que equivale al verbo ‘comer’ del español. Sin embargo, la perífrasis española analizada indica la frecuencia del suceso ‘comer’ en un intervalo de tiempo y no solamente alguna vez.

El número de errores en la traducción de las PVS temporales *iban a sufrir y volvemos a jugar* es considerable. En *iban a sufrir* los informantes de la Hebei obtienen un solo 26,7% de corrección, los de la muestra La Habana alcanzan un 60% y los de la Barcelona 46,7%. Para la perífrasis *volvemos a jugar* los informantes que estudian en China cometen el 46,7% de errores, los

aprendientes de la Universidad de La Habana y los de España el 66,6% en cada caso.

En el caso de la PV *iban a sufrir*, tres informantes de la muestra Hebei y cuatro de la muestra Barcelona utilizaron la siguiente forma sintáctica para la traducción: 一直遭受着 [yì zhí zāo shòu zhe: 'está sufriendo todo el tiempo']. 一直 [yì zhí] es un adverbio que indica un estado que permanece durante cierto tiempo y significa 'continuamente'. 遭受 [zāo shòu] es un verbo, significa 'padecer'. 着 [zhe] es una partícula, que en este contexto marca el aspecto continuativo.

Por otra parte, tres informantes de la muestra Hebei y dos de la muestra Barcelona emplearon el verbo 遭受 [zāo shòu] que significa 'padecer'. Siete aprendientes de la muestra Hebei, dos de la muestra La Habana y tres de la Barcelona utilizaron el verbo 饱受 [bǎo shòu: 'soportar lo suficiente de algo'] que es el sinónimo del verbo 遭受. En estas traducciones se incorporaron la partícula 了 [le] detrás de los verbos para indicar el aspecto perfectivo: 遭受了 [zāo shòu le: 'sufrieron'], 饱受了 [bǎo shòu le: 'soportaron lo suficiente'].

También se encontraron dos traducciones en la muestra La Habana que indican el aspecto perfectivo con la siguiente expresión: 已受到 [yǐ shòu dào: 'ya sufrieron']. 已 [yǐ] es un adverbio que equivale a 'ya' del español; 受 [shòu] es un verbo, sinónimo de los verbos 遭受 [zāo shòu], 饱受 [bǎo shòu]; 到 [dào] es un verbo, cuando se utiliza detrás de otro verbo, indica el resultado del verbo precedente.

Además, un informante de la muestra Hebei tradujo la PV utilizando la construcción sintáctica 过去常常遭受 [guò qù cháng zāo shòu: 'en el pasado siempre sufría'] que presenta un sentido frecuentativo. 过去 [guò qù] significa 'antes, en el pasado'. 常常 [cháng cháng] es un adverbio cuyo significado es 'frecuentemente'. Un informante de la muestra Barcelona hizo su traducción de la siguiente forma: 准备遭受 [zhǔn bèi zāo shòu: 'está listo para padecer']. 准备 [zhǔn bèi] es un verbo, que significa 'estar listo para algo'.

Todas las traducciones mencionadas anteriormente son inadecuadas puesto que la perífrasis *iban a sufrir* denota el sentido prospectivo, que no fue tenido en cuenta en estos ejemplos.

Al traducir la PV *volvemos a jugar*, los informantes de la muestra total, cometen el 55,5% de incorrecciones por no respetar el sentido reiterativo que entraña esta PV.

Tres informantes de la primera muestra, dos de la segunda y uno de la tercera tradujeron la perífrasis con la construcción sintáctica 继续踢足球 [jì xù tī zú qiú: ‘continuar jugando el fútbol’]. 继续[jì xù] es un verbo que significa ‘continuar’, 踢[tī] es un verbo cuyo significado es ‘jugar’, 足球[zú qiú] es el sustantivo ‘fútbol’. Es necesario aclarar que aunque esta construcción se constituye por dos verbos, no es perífrástica.

Tres aprendientes de la muestra Hebei, uno de la La Habana y tres de la muestra Barcelona emplearon la siguiente expresión del modo imperativo: 去踢足球吧 [qù tī zú qiú ba: ‘vayamos a jugar fútbol’]. 去[qù] es un verbo, equivalente al verbo ‘ir’ del español. La partícula 吧[ba] es la marca del imperativo en este contexto.

Un informante de la muestra Hebei, uno de la muestra La Habana y dos de la Bracelona, trataron el verbo ‘volver’ como un verbo pleno, en lugar de un verbo auxiliar. El núcleo del predicado de su traducción lo constituyen los verbos 回去踢 [huí qù tī]. 回去[huí qù] significa ‘regresar, volver’, 踢[tī] equivale al verbo ‘jugar’ del español.

Tres informantes de la muestra Barcelona realizaron sus traducciones con la siguiente frase: 在一起踢 [zài yì qǐ tī ‘jugar juntos’], donde 在一起 [zài yì qǐ] es la locución adverbial que significa ‘juntos’.

Tipos de PVS		Muestra						
		Hebei	Hebei	La Habana	La Habana	Barcelona	Barcelona	
		% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	
PVS temporales	PVS de infinitivo	iban a sufrir	26,7%	73,3%	60%	40%	46,7%	53,3%
		acaban de grabar	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		acaban de empezar a jugar	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		volvemos a jugar	53,3%	46,7%	73,3%	66,6%	40%	60%
		solía comer	93,3%	6,7%	100%	0%	100%	0%

Tabla 2. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las temporales

3.3.2. PVS fasales

Respecto de este grupo de PVS, el 89,2% de la muestra total hizo traducciones adecuadas (ver tabla 3). Se evidencia un porcentaje alto de corrección en las tres muestras: el 85% en la Hebei, 90,8% en la La Habana y el 91,7% en la Barcelona. Los resultados por PVS es el siguiente: el 100% de la muestra global logró traducir correctamente las PVS *empezaron a estudiar*, *está leyendo*, *seguiremos siendo* y *continuó estudiando*.

Sobre las perífrasis *están a punto de terminar* y *dejó de trabajar*, los encuestados que realizaron su estudio en Cuba y España no cometieron errores al traducirlas. En cambio, se encontraron tres traducciones incorrectas de la primera perífrasis y una de la segunda entre los informantes que estudian su carrera en China. En el caso de la perífrasis *tarda en volver*, dos informantes de la muestra Hebei y uno de la muestra Barcelona la tradujeron de manera incorrecta.

En esta tipología de PVS fasales, los errores que cometieron los informantes de las tres muestras alcanzan la mayor cifra en *se fue llenando*, con un 80% en la Hebei, 73,3% en la La Habana y un 60% en la Barcelona. La inadecuación presentada en todos estos casos fue no prestar atención al sentido de progresión de dicha perífrasis; solo interpretaron parcialmente el estado final denotado por el verbo auxiliado 'llenando'. Ejemplo de traducciones inapropiadas son: 挤满了 [jǐ mǎn le: 'está repleto']. 挤[jǐ] significa 'atestar'; el adjetivo 满[mǎn] 'lleno', le da un carácter de refuerzo a la idea expresada por el verbo. 了[le] es la partícula auxiliar que indica el cambio de estado.

Tipos de PVS		Muestra	Muestra	Muestra	Muestra	Muestra	Muestra	
		Hebei	Hebei	La Habana	La Habana	Barcelona	Barcelona	
		Porcentaje	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores
PVS fasales	PVS de infinitivo	están a punto de terminar	80%	20%	100%	0%	100%	0%
		empezaron a estudiar	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		dejó de trabajar	93,3%	6,7%	100%	0%	100%	0%
		tarda en volver	86,7%	13,3%	100%	0%	93,3%	6,7%
	PVS de gerundio	está leyendo	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		seguiremos siendo	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		continuó estudiando	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		se fueron llenando	20%	80%	26,7%	73,3%	40%	60%

Tabla 3. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las fasales

3.3.3. PVS escalares o seriales

Entre las PVS escalares o seriales, las incorrecciones ocupan el 20% de la muestra total y en cada una el 20%, el 21,7% y el 18,3% respectivamente (ver tabla 4).

El 100% de la muestra total tradujo apropiadamente las PVS *nunca alcanzó a entender, lograron sobrevivir, llevamos hablando y se viene preparando*.

Un informante de la muestra Hebei y otro de la La Habana efectuaron sus traducciones de la perífrasis *llegó a publicar* de manera incorrecta.

Cuatro informantes de la muestra Hebei, dos de la muestra La Habana y dos de la muestra Barcelona realizaron traducciones inadecuadas de la PV *conseguimos responder*.

De este grupo de PVS aspectuales, los informantes presentaron bajo rendimiento en las PVS *andaba comentando* y *viene a costar*. Las traducciones incorrectas de la primera alcanzan un 57,8% en la muestra global con un 53,3% en la muestra Hebei y Barcelona, un 66,7% de la muestra La Habana. El porcentaje de corrección de las traducciones sobre la segunda perífrasis solamente ocupa el 20% de la muestra total y cada muestra el 26,7%, el 13,3% y el 20% respectivamente.

En cuanto a traducir la PV *andaba comentando*, seis informantes de los que aprenden español en China, cuatro que realizaron su estudio en Cuba y tres que lo hicieron en España tradujeron la perífrasis de la siguiente forma: 边走边议论 [biān zǒu biān yì lùn: 'anda mientras comenta']. El adverbio 边[biān] expresa el sentido de que los dos eventos denotados por los verbos, 走 [zǒu: 'andar, caminar'] y 议论 [yì lùn: 'comentar'] se realizan al mismo tiempo, lo que presupone que estos informantes trataron el verbo auxiliar 'andar' como un verbo pleno de movimiento.

Tres informantes de la muestra La Habana y dos de la muestra Barcelona hicieron sus traducciones con la expresión: 到处评论 [dào chù píng lùn: 'todo el mundo comenta']. 到处[dào chù] es un adverbio que significa 'por todas partes, en todos los lugares'. 评论[píng lùn] es un verbo cuyo significado es 'comentar'.

Igual que los informantes anteriores, estos informantes malinterpretaron la perífrasis con un sentido de desplazamiento espacial del verbo ‘andar’.

Tres informantes de la muestra La Habana utilizaron la siguiente construcción sintáctica para sus traducciones: 继续评论 [jì xù píng lùn: ‘continuar comentando’]. 继续[jì xù] es un verbo cuyo significado es ‘seguir, continuar’. Tres informantes de la muestra Barcelona emplearon la siguiente traducción: 没有停止评论 [méi yǒu tíng zhǐ píng lùn: ‘no dejar de comentar’]. 没有[méi yǒu] es un adverbio de negación que equivale a ‘no’ del español. 停止[tíng zhǐ] es un verbo que significa ‘parar’. Estos informantes no deben de haber entendido el significado de la PV.

En el caso de la PV *viene a costar*, respecto al valor aproximativo que aporta la perífrasis, nada más que cuatro informantes de la muestra Hebei, dos de la muestra La Habana y tres de la Barcelona lo interpretaron mediante el empleo de los adverbios sinónimos 大概 [dà gài], 大约 [dà yuē], 将近 [jiāng jìn] y 差不多 [chà bú duō], que significan ‘aproximadamente’. El resto de los informantes de las tres muestras, pasaron por alto la existencia del verbo auxiliar ‘venir’ y tradujeron meramente el sentido semántico del verbo principal ‘costar’ de la PV.

Tipos de PVS			Muestra Hebei		Muestra La Habana		Muestra Barcelona	
			% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores
PVS escalares o seriales	PVS de infinitivo	llegó a publicar	93,3%	6,7%	93,3%	6,7%	100%	0%
		alcanzó a entender	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		conseguimos responder	73,3%	26,7%	86,7%	13,3%	86,7%	13,3%
		lograron sobrevivir	100%	0%	100%	0,0%	100%	0,0%
		viene a costar	26,7%	73,3%	13,3%	86,7%	20%	80%
	PVS de gerundio	andaba comentando	46,7%	53,3%	33,3%	66,7%	46,7%	53,3%
		llevamos hablando	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		se viene preparando	100%	0%	100%	0%	100%	0%

Tabla 4. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las escalares

3.3.4. PVS resultativas

Según el análisis de estas PVS, el porcentaje de corrección alcanza un 45% de la muestra total. Excepto la perífrasis *llevaba puesto*, cuya traducción del 100% de los informantes de las tres muestras es adecuada, en el resto de las PVS de

esta tipología los aprendientes de la muestra global no demostraron buena comprensión (ver tabla 5).

De las perífrasis *se quedaba dormida*, *tiene asegurado* y *dejó dicho*, el porcentaje de equivocación ocupa el 68,9%, el 75,6%, y el 75,6% respectivamente.

En el caso de la primera perífrasis, 13 informantes de la muestra Hebei, cinco de la muestra La Habana y ocho de la muestra Barcelona tradujeron la perífrasis *se quedaba dormida* como 还在睡觉 [hái zài shuì jiào: ‘todavía está durmiendo’]. El adverbio 还[hái] significa ‘todavía’; 在[zài] que tiene el sentido de ‘en curso de’ y marca el aspecto progresivo. El verbo 睡觉 [shuì jiào] equivale a ‘dormir’ en español. El valor aspectual que presenta esta traducción no corresponde al de dicha perífrasis original.

Un informante de la muestra Hebei y cuatro de la Barcelona emplearon la siguiente expresión para sus traducciones: 留下来睡觉 [liú xià lái shuì jiào: ‘quedarse y dormir’]. 留[liú] es un verbo que equivale al verbo ‘quedarse’ en español, 下来[xià lái] es un verbo cuyo significado original es ‘bajar’, cuando se coloca detrás de otros verbos, funciona como el complemento direccional e indica el estado resultante del verbo anterior. 睡觉[shuì jiào] es el verbo que significa ‘dormir’. Estos informantes comprendieron el verbo ‘quedarse’ de la PV como un verbo pleno.

Para traducir la PV *tiene asegurado*, la mayoría de los aprendientes de la muestra Hebei hizo traducciones similares que se constituyen por el verbo 有(yǒu) y su complemento directo 保证(bǎo zhèng) o 保障(bǎo zhàng). 有(yǒu) es un verbo que equivale a ‘poseer, tener’ en el español. 保证(bǎo zhèng) y 保障(bǎo zhàng) son sustantivos que significan ‘garantía, aseguramiento’. Cuatro de ellos utilizan el mismo verbo 有(yǒu) y otra palabra 信心(xìn xīn), que significa ‘confianza’, para funcionar como el complemento.

Se pueden agrupar las traducciones de esta PV realizadas por los aprendientes de la muestra La Habana en tres tipos según la posición sintáctica de la palabra ‘futuro’. En algunas traducciones la palabra ‘futuro’ sigue siendo el complemento directo del predicado, en algunas otras la palabra ‘futuro’ se convirtió en el sujeto

de las oraciones traducidas y en las demás traducciones 'futuro' forma el complemento preposicional de la oración.

El análisis de cada grupo es el que sigue, comenzando por las traducciones que admiten 'futuro' como el complemento directo.

Traducción original (TO): 拥有一个有保障的未来

Pinyin (PY): yōng yǒu-yí-gè-yǒu-bǎo zhàng-de-wèi lái

Secuencia de palabras (SP): Poseer-uno-GE-tener-aseguramiento-DE-futuro.

有(yǒu) es un verbo y tiene el significado de 'tener', 保障(bǎo zhàng) es un sustantivo que significa 'aseguramiento'. 的 es una palabra auxiliar y tiene la propiedad de convertir las palabras de diferentes categorías en un adjetivo. El verbo 有 y el sustantivo 保障 forman un sintagma verbal, pero después de añadir la partícula 的 se convierte en una estructura adjetiva.

TO: 有一个稳定的未来

PY: yǒu-yí-gè-wěn dìng-de-wèi lái

SP: Tener-un-GE-estabilidad-DE-futuro

TO: 有了稳定的未来

PY: yǒu-le-wěn dìng-de-wèi lái

SP: Tener-LE2-estabilidad-DE-futuro

Estas tres traducciones tienen una forma sintáctica similar. Se utilizan los verbos 拥有, 有 para la traducción del verbo 'tener' de la perífrasis. Estos verbos admiten complementos directos. No obstante, los verbos auxiliares están desemantizados y no pueden admitir complementos directos.

TO: 应该争取未来

PY: yīng gāi-zhēng qǔ-wèi lái.

SP: Deber de-luchar por-futuro

TO: 应该-坚定-未来

PY: yīng gāi-jīān dìng-wèi lái.

SP: Deber de-firme-futuro

Aunque se utilizó el verbo auxiliar 应该 para traducir la PV, estas dos traducciones no son adecuadas cuyo significado no tiene nada que ver con el de la PV original.

TO: 确定-了-未来

PY: què dìng-le-wèi lái

SP: Determinar-LE2-futuro

TO: 已经-确信-了-未来

PY: yǐ jīng-què xìn-le-wèi lái.

SP: Ya-estar seguro-LE2-futuro

Estas dos traducciones tienen un sentido más aproximado al de la perífrasis verbal. En las tres traducciones se incorpora la partícula auxiliar 了 debido a que los aprendientes conocen el valor del aspecto perfecto que posee un participio.

Segundo grupo: en las siguientes traducciones la palabra 'futuro' funciona como el sujeto.

TO: 未来-有-了-保障

PY: wèi lái-yǒu-le-bǎo zhàng

SP: Futuro-tener-LE2-aseguramiento

TO: 未来-有-了-保证

PY: wèi lái-yǒu-le-bǎo zhàng

SP: Futuro-tener-LE2-garantía

TO: 未来-已-有-保障

PY: wèi lái-yǐ-yǒu-bǎo zhàng

SP: Futuro-ya-tener-aseguramiento

TO: 未来-已经-有-了-保障

PY: wèi lái-yǐ jīng-yǒu-le-bǎo zhàng

SP: Futuro-ya-tener-LE2-aseguramiento

TO: 未来-有-保障

PY: wèi lái-yǒu-bǎo zhàng

SP: Futuro-tener-garantía

Estas traducciones son casi iguales. En todas se emplea el verbo 有 para traducir el verbo auxiliar ‘tener’ de la PV y se utiliza un sustantivo 保障 o 保证 para la traducción del verbo auxiliado ‘asegurado’. A partir del análisis de estas traducciones resulta que los aprendientes de esta muestra no trataron *tiene asegurado* como una perífrasis.

Tercer grupo:

TO: 对-未来-很-有-把握

PY: duì-wèi lái-hěn-yǒu-bǎ wò

SP: sobre-futuro-muy-tener-seguridad

TO: 对-未来-充满信心

PY: duì-wèi lái-chōng mǎn-xìn xīn

SP: sobre-futuro-estar lleno, llenar-confianza

En estas dos traducciones la palabra futuro forma parte del complemento preposicional. En la primera traducción se utiliza el verbo 有 para la traducción del verbo auxiliar ‘tener’ de la perífrasis.

En dependencia de la posición sintáctica de la palabra futuro, se pueden distribuir las traducciones de la muestra Barcelona en los siguientes subgrupos.

1º La palabra ‘futuro’ sirve como el complemento directo del predicado de las construcciones sintácticas.

TO: 确定-了-未来

PY: Què dìng-le- wèi lái

SP: Determinar-LE2

TO: 很-确信-未来

PY: hěn-què xìn- wèi lái

SP: Muy-estar seguro

TO: 应该-确保-未来

PY: yīng gāi-què bǎo- wèi lái

SP: Deber-asegurar

TO: 应该-确定-未来

PY: yīng gāi-què dìng-wèi lái

SP: Deber-determinar

2º En las siguientes cuatro traducciones, la palabra 'futuro' forma parte del complemento preposicional.

TO: 有-一-个-光明的-未来

PY: yǒu-yí-gè-guāng míng-de-wèi lái

SP: Tener-un-GE-brillante

TO: 有-一-个-确定的-未来

PY: yǒu-yí-gè-què dìng-de-wèi lái

SP: Tener-un-GE-determinado

TO: 对-未来-充满信心

PY: duì-wèi lái-chōng mǎn-xìn xīn

SP: Sobre-futuro-llenar-confianza

TO: 对-未来-有-把握

PY: duì-wèi lái-yǒu-bǎ wò

SP: Sobre-futuro-tener-seguridad

3° En las siguientes traducciones, la palabra 'futuro' funciona como el sujeto de la oración.

TO: 未来-有-了-保障

PY: wèi lái-yǒu-le-bǎo zhàng

SP: Futuro-tener-LE2-aseguramiento

TO: 未来-是-有-保障的

PY: wèi lái-shì-yǒu-bǎo zhàng

SP: Futuro-ser-tener-aseguramiento-DE

4° Las siguientes traducciones funciona como adjetivo.

TO: 前途-光明

PY: qián tú-guāng míng

SP: Futuro-brillante

TO: 前途-一片-光明

PY: qián tú-yí piàn-guāng míng

SP: Futuro-todo-brillante

TO: 前途-无忧

PY: qián tú-wú yōu

SP: Futuro-sin preocupación

Ninguna de las traducciones mencionadas anteriormente es apropiada para la perífrasis *tiene asegurado*. Solo cuatro informantes de la muestra Hebei, dos de la muestra La Habana y dos de la Barcelona tradujeron la PV de una manera adecuada: 他确定了他的未来 [tā-què dìng-le-tā de-wèi lái: determinó su futuro].

Estos informantes emplearon el verbo 确定 [què dìng], que significa ‘determinar’, para su traducción. Aquí también se incorporó la partícula 了 (le) detrás del verbo para marcar el aspecto terminativo.

En el caso de la PV *dejó dicho*, se encontraron muchas divergencias entre las traducciones de esta perífrasis. Por haberse producido tantas discrepancias y mucha incertidumbre en las traducciones de esta expresión lingüística, se van a analizar las traducciones de las tres muestras y compararlas con la frase original que contiene la perífrasis verbal. (*Dejó dicho que le llamaran al despacho.*)

TO: 帮忙-跟-他-说-下-他们-叫-他-到-办公室

PY: bāng máng-gēn-tā-shuō-xià-tā men-jào-tā-dào-bàn gōng shì

SP: Ayudar-con-él-decir-XIA-ellos-mandar-él-ir-despacho.

Esta oración en chino tiene un nuevo significado, totalmente diferente al de la frase original y es una petición que hace el hablante al oyente.

TO: 有人-叫-他-去-办公室-但-他-没有-理会

PY: yǒu rén-jào-tā-qù-bàn gōng shì-dàn-tā-méi yǒu-lǐ huì

SP: Alguien-mandar-él-ir-despacho, pero-él-no-hacer caso

TO: 他们-喊-他-去-办公室-但-他-没有-理会

PY: tā men-hǎn-tā-qù-bàn gōng shì-dàn-tā-méi yǒu-lǐ huì

SP: Ellos-mandar-él-ir-despacho, pero-él-no-hacer caso.

TO: 有人-叫-他-去-办公室-但是-他-没有-理

PY: yǒu rén-jào-tā-qù-bàn gōng shì-dàn shì-tā-méi yǒu-lǐ

SP: Alguien-mandar-él-ir-despacho, pero-él-no-hacer caso

TO: 他-离开-了-办公室.

PY: tā-lí kāi-le-bàn gōng shì

SP: Él-partir-LE-despacho

TO: 他-说-让-他们-打电话-给他

PY: tā-shuō-ràng-tā men-dǎ diàn huà-gěi-tā

SP: Él-decir-mandar-ellos-llamar-a-él.

Al traducir la perífrasis *dejó dicho*, esta informante sólo utiliza el verbo 说 que significa ‘decir’, sin acompañarlo de ninguna palabra auxiliar para expresar ni el tiempo ni el aspecto.

TO: 他-被-告知-有人-叫-他-去-办公室

PY: tā-bèi-gào zhī-yǒu rén-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-BEI-informar-alguien-mandar-él-ir-despacho

TO: 他-说-他们-叫-他-去-办公室

PY: tā-shuō-tā men-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-decir-ellos-mandar-él-ir-despacho.

En esta traducción sólo se utiliza el verbo 说, que significa ‘decir’.

TO: 他-刚-说完-有人-将-叫-他-去-办公室

PY: tā-gāng-shuō-wán-yǒu rén-jiāng-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-hace muy poco-decir-WAN-alguien-pronto-mandar-él-ir-despacho.

Esta aprendiente utilizó la estructura sintáctica 刚说完 para traducir la perífrasis verbal. No obstante, 刚说完 corresponde a la otra perífrasis *acaba de decir* que es diferente a la perífrasis *dejó dicho*.

TO: 他-说-他们-叫-他-去-办公室

PY: tā-shuō-tā men-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-decir-ellos-mandar-él-ir-despacho

En este caso sólo se emplea el verbo 说 para la traducción sin añadirle ninguna partícula para expresar el aspecto ni marcar el tiempo.

TO: 他-不再-说-有人-叫-他-去-办公室

PY: tā-bù zài-shuō-yǒu rén-jiào-tā-qù-bàn gōng shì
SP: Él-no más-decir-alguien-mandar-él-ir-despacho.

En esta traducción se utiliza la estructura sintáctica 不再说, que es traducción equivalente de la perífrasis *deja de decir*. La informante no logró a entender la perífrasis *dejó dicho*.

TO: 他-说-他-被-叫-到-办公室

PY: tā-shuō-tā-bèi-jiào-dào-bàn gōng shì
SP: Él-decir-él-BEI-mandar-ir-despacho.

Igual que en la muestra Hebei, entre las traducciones hechas de esta perífrasis por los aprendientes de la muestra Barcelona tampoco se encontraron similitudes. No hay traducciones idénticas.

TO: 说定-了-给他-打-到-办公室

PY: shuō dìng-le-gěi-tā-dǎ-dào-bàn gōng shì
SP: Llegar de acuerdo-LE1-a-él-llamar-a-despacho

TO: 他-说过-办公室-有人-找-他

PY: tā-shuō-guò-bàn gōng shì-yǒu rén-zhǎo-tā
SP: Él-decir-GUO-despacho-alguien-buscar-él

TO: 他-说-有人-叫-他-去-办公室

PY: tā-shuō-yǒu rén-jiào-tā-qù-bàn gōng shì
SP: Él-decir-alguien-mandar-él-ir-despacho

TO: 他-说-他-被-叫-到-办公室-了

PY: tā-shuō-tā-bèi-jiào-dào-bàn gōng shì-le
SP: Él-decir-él-BEI-mandar-DAO-despacho-LE2.

TO: 他-说-他们-叫-他-去-办公室

PY: tā-shuō-tā men-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-decir-ellos-mandar-él-ir-despacho

TO: 那里-仍然-叫做-办公室

PY: nà lǐ-réng rán-jìào zuò-bàn gōng shì

SP: Allí-todavía-llamarse-despacho.

TO: 他们说给他-办公室-打电话

PY: tā men-shuō-gěi-tā-bàn gōng shì-dǎ diàn huà

SP: Ellos-decir-a-él-despacho-llamar

TO: 他-没有-说他们给他-办公室-打了-电话

PY: tā-méi yǒu-shuō-tā men-gěi-tā-bàn gōng shì-dǎ-le-diàn huà

SP: Él-no-decir-ellos-a-él-despacho-golpear-LE-teléfono.

TO: 他-走-的-时候-说有-事-打-他-办公室-电话

PY: tā-zǒu-de-shí hòu-shuō-yǒu-shì-dǎ-tā-bàn gōng shì-diàn huà

SP: Él-irse-DE-momento-decir-tener-asuntos-golpear-él-despacho-teléfono

TO: 他-说-让-他们给他-办公室-打电话

PY: tā-shuō-ràng-tā men-gěi-tā-bàn gōng shì-dǎ diàn huà

SP: Él-decir-mandar-ellos-a-él-despacho-llamar

TO: 他-走-了-以后-有人-打电话给他-了

PY: tā-zǒu-le-yǐ hòu-yǒu rén-dǎ diàn huà-gěi-tā-le

SP: Él-irse-LE2-después-alguien-llamar-a-él-LE2

No hay una traducción que corresponda al significado de la perífrasis. Cada traducción tiene un significado nuevo y diferente a los demás.

Respecto de las traducciones de los aprendientes de la muestra Barcelona, también existen muchas diferencias.

TO: 别人-说-会-叫-他-去-办公室

PY: bié rén-shuō-huì-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Otra persona-decir-HUI-mandar-él-ir-despacho.

TO: 他-说了-给他-打-办公室-电话

PY: tā-shuō-le-gěi-tā-dǎ-bàn gōng shì-diàn huà

SP: Él-deicr-LE2-a-él-golpear-despacho-teléfono

TO: 他-走-了-说-有人-打电话-叫-他-去-办公室

PY: tā-zǒu-le-shuō-yǒu rén-dǎ diàn huà-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-irse-LE2-decir-alguien-llamar-mandar-él-ir-despacho

TO: 他-被-告知-有人-叫-他-去-办公室

PY: tā-bèi-gào zhī-yǒu rén-jiào-tā-qù-bàn gōng shì

SP: Él-BEI-informar-alguien-mandar-él-ir-despacho

TO: 他-让他们-去-办公室-给他-打电话

PY: tā-ràng-tā men-qù-bàn gōng shì-gěi-tā-dǎ diàn huà

SP: Él-mandar-ellos-ir-despacho-a-él-llamar

TO: 他-让他们-去-办公室-给他-打电话

PY: tā-ràng-tā men-qù-bàn gōng shì-gěi-tā-dǎ diàn huà

SP: Él-mandar-ellos-ir-despacho-a-él-llamar

TO: 他-说-把-他-叫-来-办公室-一趟

PY: tā-shuō-bǎ-tā-jiào-lái-bàn gōng shì-yī tàng

SP: Él-decir-BA-él-mandar-venir-despacho-una vez

TO: 有人-叫-他-去-办公室-但-他-没有-理会

PY: yǒu rén-jiào-tā-qù-bàn gōng shì-dàn-tā-méi yǒu-lǐ huì

SP: Alguien-mandar-él-ir-despacho-pero-él-no-hacer caso

TO: 他-让-那些人-去-他的-办公室

PY: tā-ràng-nà xiē rén-qù-tā-de-bàn gōng shì

SP: Él-mandar-aquellas personas-ir-él-DE-despacho

Al interpretar la PV *dejó dicho*, tres informantes de la muestra Hebei, cuatro de la muestra La Habana y cuatro de la muestra Barcelona hicieron sus traducciones con el verbo: 留言 [liú yán: ‘dejó mensajes’]. En el chino mandarín, no existe desinencia que representen las categorías gramaticales. Generalmente, por la escritura solamente no se manifiestan ni el tiempo ni el aspecto verbal. Pero en este caso, la traducción expresa el sentido de ‘haber dejado un mensaje’, porque ese verbo posee la propiedad inherente que indica el aspecto terminativo. Así que esta traducción corresponde al sentido original de la PV.

Tipos de PVS		Muestra Porcentaje	Muestra Hebei	Muestra Hebei	Muestra La Habana	Muestra La Habana	Muestra Barcelona	Muestra Barcelona
			% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores	% de corrección	% de errores
PVS resultativas	PVS de participio	llevaba puesto	100%	0%	100%	0%	100%	0%
		tiene asegurado	26,7%	73,3%	26,7%	73,3%	20%	80%
		se quedaba dormida	6,7%	93,3%	66,7%	33,3%	20%	80%
		dejó dicho	20%	80%	26,7%	73,3%	26,7%	73,3%

Tabla 5. Porcentaje de respuestas correctas por cada PV de las resultativas

El análisis de los datos aportados por la muestra total denotó como procedimientos correctos más utilizados para la interpretación de los valores que aportan las perífrasis tempoaspectuales los siguientes:

1. Utilización de adverbios que proporcionan el aspecto en la lengua china.
 2. Empleo de construcciones no perifrásticas constituidas por varios verbos.
 3. Partículas auxiliares de aspecto.
 4. Empleo de verbos auxiliares modales.
 5. Utilización de adjetivos.
- a) Respecto del primer procedimiento se pueden enumerar los siguientes adverbios: 正在 [zhèng zài], que indica que el evento denotado por el verbo

- principal está en el proceso de desarrollo y corresponde al aspecto progresivo que expresa la perífrasis *estar + gerundio*;
- b) el adverbio 经常[jīng cháng] que significa ‘frecuentemente’ y expresa el aspecto habitual en la perífrasis *soler + infinitivo*;
- c) el adverbio 刚刚[gāng gāng], que indica un momento brevísimo e inmediato anterior al momento del habla, como en *acabar de + infinitivo*;
- d) los adverbios 快要[kuài yào], 即将[jì jiāng], 马上[mǎ shàng] que son sinónimos e indican que el evento denotado por el predicado se va a suceder con prontitud, concuerdan con la inminencia expresada por la perífrasis *estar a punto de + infinitivo*;
- e) los adverbios 再[zài] o 又[yòu] que significan ‘otra vez’, representan la repetición y corresponden al carácter reiterativo que presenta la perífrasis *volver a + infinitivo*;
- f) el adverbio 将要[jiāng yào] que indica la futuridad y su sentido corresponde al valor que aporta la perífrasis *ir a + infinitivo*.

Como ejemplos del segundo procedimiento están algunas traducciones de las perífrasis aspectuales *seguiremos siendo, comenzaron a estudiar, solía comer*. 继续是 [jì xù shì], 开始学习 [kāi shǐ xué xí], 习惯吃饭 [xí guàn chī fàn]. 继续[jì xù] significa seguir, continuar. 是[shì] es un verbo copulativo, equivale al verbo ‘ser’ del español. 开始[kāi shǐ] significa ‘comenzar a hacer algo’. 学习[xué xí] es igual que el verbo ‘estudiar’ del español. 习惯[xí guàn] es un verbo que equivale a la estructura sintáctica ‘estar acostumbrado a’. Sin embargo, estas expresiones se constituyen por dos verbos, no son perifrásticas. El segundo verbo de cada expresión funciona como el complemento directo del primer verbo.

El empleo de partículas auxiliares que representan el aspecto, se muestra con el ejemplo 戴着 [dài zhe], traducción de la perífrasis *llevaba puesto*, donde 戴[dài] es un verbo cuyo significado es ‘llevar algo en una parte del cuerpo’. 着[zhe], una partícula auxiliar, que se utiliza detrás de un verbo, indica el aspecto continuativo y puede corresponder al estado resultante que focaliza dicha perífrasis.

Entre las traducciones de las perífrasis tempoaspectuales también se encuentran algunas en las que se utilizaron verbos auxiliares modales del chino.

Por ejemplo, 会是 [huì shì] para la traducción de la perífrasis *seguiremos siendo*, y 要受苦 [yào shòu kǔ] para la traducción de *iban a sufrir*. El verbo auxiliar 会[huì] expresa la probabilidad y puede indicar la futuridad. El verbo auxiliar 要[yào] puede presentar la probabilidad también e indica la conjetura del futuro.

Sobre el quinto procedimiento, sirva de ejemplo el adjetivo 晚[wǎn] que se utiliza en las traducciones de la perífrasis *tardar en + infinitivo*, 晚[wǎn] significa ‘tarde’ y puede corresponder al retraso del comienzo el evento denotado por el verbo principal de dicha perífrasis.

3.3. Análisis de las respuestas a la pregunta 2 del test

Una vez aplicado el *test* y recogida la información de las tres muestras, se llevó a cabo el análisis de las respuestas al segundo ejercicio del instrumento.

Primero, se efectuó el análisis de las perífrasis verbales señaladas por los aprendientes de cada muestra. De acuerdo con los resultados, ningún informante de la muestra Hebei indicó todas las PVS. Tres aprendientes (20% de la muestra) no seleccionaron ninguna PV. El 26,6% (cuatro informantes) subrayó algunas estructuras sintácticas que no son PVS sino sintagmas verbales o sintagmas preposicionales; por ejemplo, *sufrir con la guerra, grabar un disco, desde hace un mes*, etc. El 53,3%, es decir, el resto de los aprendientes de esta muestra, solo distinguió algunas PVS que se corresponden con las utilizadas con más frecuencia en la lengua estándar, como son *haber que + infinitivo, deber de + infinitivo, empezar a + infinitivo, ir a + infinitivo, acabar de + infinitivo, tardar en + infinitivo, volver a + infinitivo, tener que + infinitivo, dejar de + infinitivo, seguir + gerundio*.

Al igual que los informantes de la universidad China, entre los de las universidades de Cuba y España, tres aprendientes de cada muestra no respondieron el primer ejercicio (20% de cada una). El 60% (nueve informantes) de la muestra La Habana y el 46,6% (siete hablantes) de la muestra Bracelona señalaron todas las PVS del *test* (ver gráfico 4).

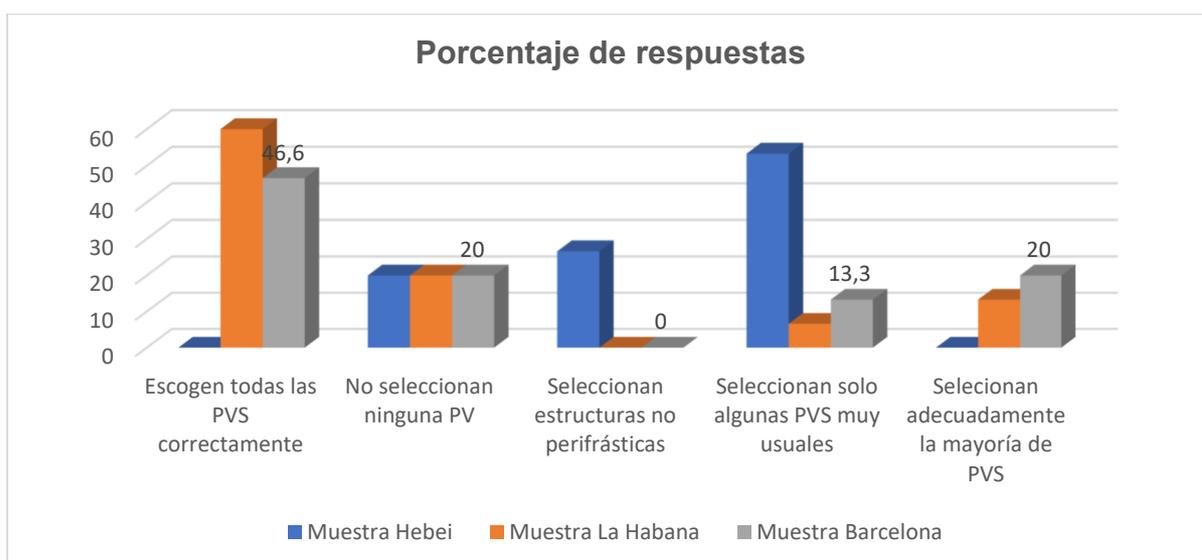


Gráfico 4. Análisis de las respuestas a la pregunta 2

Dos aprendientes de la muestra La Habana y tres de la Barcelona marcaron la mayoría de las PVS que aparecen en los ejercicios. El resto de los informantes de estas dos muestras (uno y dos de las muestras La Habana y Barcelona, respectivamente), solo determinaron una pequeña cantidad de PVS, entre las que están, *haber que + infinitivo*, *tener que + infinitivo*, *deber + infinitivo*, *poder + infinitivo*, *acabar de + infinitivo*, *estar a punto de + infinitivo*, *tardar en + infinitivo*, *dejar de + infinitivo*, *estar + gerundio*, *seguir + gerundio*.

En estos dos grupos de muestreados ninguno señaló estructuras que no constituyeran perífrasis verbales.

El análisis de cada muestra por separado lleva a deducir que los aprendientes del 4to. año de la Universidad Normal de Hebei, que aún no han concluido los estudios, presentan más dificultades en el reconocimiento de las PVS que los que ya han terminado la carrera.

El análisis conjunto de las tres muestras es el siguiente:

- El 35,5% indicó correctamente todas las PVS del test.
- El 20% de la muestra total no seleccionó ninguna PV.
- El 8.8% señaló estructuras sintácticas que no constituyen PVS.
- El 11, 1% seleccionó adecuadamente la mayoría de las PVS.
- El 24% distinguió solo algunas PVS que se corresponden con las más empleadas en la lengua estándar.

El análisis anterior muestra mejores indicadores en el reconocimiento de las PVS, aunque no son desdeñables los porcentajes que indican desconocimiento de estas unidades lingüísticas.

Resumen del capítulo III

Como en el chino no existen PVS, en las traducciones adecuadas analizadas los aprendientes de la muestra total, emplearon para expresar en chino mandarín las nociones denotadas por las PVS, los siguientes procedimientos: adverbios, palabras auxiliares o algunas estructuras sintácticas específicas no perifrásticas para interpretar los valores que aportan esas unidades lingüísticas.

Cuando un verbo auxiliar está menos gramaticalizado, la reserva parcial de su sentido semántico, en cierta medida, facilita la comprensión de la PV por estos aprendientes chinos hablantes, y por lo que cometen menos inexactitudes en la expresión de estas PVS en chino mandarín.

En relación con las PVS que se utilizan con menos frecuencia, los aprendientes de la muestra mostraron un menor conocimiento, lo que puede constituirse en un indicador para la inclusión o el tratamiento didáctico de ellas en los diferentes estudios de grado o en los programas de postgrado que se diseñen.

Conclusiones

Una vez culminado el análisis global y particular por muestra y variable, se llega a las siguientes conclusiones:

- Existe interés en el ámbito hispánico por el estudio de las PVS; sin embargo, no existe uniformidad de criterios sobre su definición, delimitación y clasificación.
- A partir de la amplia bibliografía existente y que ha podido consultar la autora de esta tesis, se ha redefinido PVS como construcciones verbales que se constituyen por la unión de dos o más verbos, los cuales forman un mismo núcleo del predicado; el primer verbo es un auxiliar que admite la flexión verbal - categorías gramaticales del verbo como tiempo, modo, aspecto, voz, etc.-, y se encarga de la función gramatical de la construcción; el segundo verbo -o el resto de la unión de los verbos- es el auxiliado, que aporta el sentido semántico de todo el conjunto y aparece siempre de forma no personal -infinitivo, gerundio o participio-. Entre el verbo auxiliar y el auxiliado pueden aparecer preposiciones o conjunciones, cuando se trata del infinitivo. Realizan funciones sintácticas como un conjunto unitario.
- La determinación de procedimientos metodológicos y del instrumento para la recogida y expresión en chino mandarín de estas unidades lingüísticas seleccionadas y traducidas por los aprendientes de las tres muestras han sido útiles y adecuados para los objetivos de la investigación.
- Luego del análisis e interpretación de los datos recogidos, se ha constatado que los informantes seleccionados tienen un mayor porcentaje de corrección al expresar en chino mandarín las nociones de las PVS modales que de las aspectuales. Además, entre las perífrasis modales, la correcta expresión de las epistémicas es ligeramente superior al de las radicales.
- En el análisis de los resultados en relación con las perífrasis tempoaspectuales se ha constatado la influencia de la LM de los aprendientes, en tanto en el chino mandarín no existen verbos auxiliares

equivalentes a los verbos auxiliares que forman las PVS tempoaspectuales del español. En su defecto, es común la utilización de un subgrupo de verbos en el chino mandarín que realizan funciones equivalentes a algunos verbos auxiliares que forman las PVS tempoaspectuales, lo que puede valorarse como un proceso de transferencia.

- La comparación entre las diferentes muestras, ha permitido verificar que no existen grandes diferencias en los modos de expresión en chino mandarín de las PVS modales del español por los aprendientes chinohablantes que han realizado su carrera universitaria sobre lengua española en distintos países (variable inmersión lingüístico-cultural), aunque se aprecia un ligero aumento en los resultados en los informantes de la muestra La Habana, seguidos de los egresados de Barcelona.
- Existen mejores resultados, aunque no con mucha diferencia, en los egresados que en los aprendientes del 4º año, fundamentalmente los que corresponden al nivel C1-C2 (variable nivel de progresión en el aprendizaje de la lengua). La generalización de similares dificultades permite apreciar características de la interlengua colectiva de estos tres grupos de informantes.
- En sus traducciones correctas, los aprendientes han utilizado adverbios, partículas auxiliares o algunas estructuras sintácticas específicas no perifrásticas para expresar en chino mandarín los valores que aportan esas unidades lingüísticas, en correspondencia con los modos de expresión empleados por los traductores analizados. Los errores cometidos con mayor frecuencia por los aprendientes chinohablantes de las tres muestras se observan en las perífrasis resultativas, luego en las temporales, escalares y fasales, en orden descendente.
- Se aprecia también que cuando un verbo auxiliar está menos desemantizado, en las traducciones de la perífrasis verbal se producen menos inexactitudes. Las perífrasis verbales en las que los aprendientes evidencian menores indicadores de corrección se corresponden con las de menor frecuencia de uso entre las perífrasis seleccionadas.

Recomendaciones

Derivadas de las conclusiones a las que se llegó luego del análisis e interpretación de los resultados, se realizan las siguientes recomendaciones:

- Socializar dichos resultados, tanto en el colectivo de la FENHI como en eventos científicos y publicaciones.
- Valorar la posibilidad de diseñar estrategias didácticas que posibiliten un mejor conocimiento de las perífrasis verbales en los aprendientes chinohablantes de español.
- Realizar investigaciones de esta naturaleza con aprendientes que tengan lenguas maternas distintas del chino mandarín y que correspondan a otros niveles de progresión en la adquisición-aprendizaje de la lengua española.

Los resultados parciales de la investigación se han socializado en los siguientes eventos:

- *CIDEP, IX Congreso Internacional de Educación y Pedagogía*. Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Capítulo Cuba, La Habana, Cuba, diciembre 2020.
- *II Coloquio de Lenguas y Culturas Extranjeras*, Facultad de Lenguas Extranjeras, Universidad de La Habana, noviembre 2021.
- *CIDEP, XI Congreso Internacional de Educación y Pedagogía*. Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE), Capítulo Cuba, La Habana, Cuba, diciembre 2021.
- *Segundo Congreso Latinoamericano de Enseñanza de Español a Sinohablantes y de Chino a Hispanohablantes*, La Habana, Cuba, noviembre de 2022.
- *Coloquio Internacional de Lenguas y Culturas de la Convención Saber UH*, La Habana, Cuba, junio de 2023.

Igualmente, en las siguientes publicaciones:

- Liu, N. (2023). Comprensión de las perífrasis verbales modales y aspectuales en muestras de estudiantes chinos de español. *VARONA, Revista Científico-Metodológica*, No. 77 mayo-agosto, 1-14. ISSN: 1992-8238.
- Consideraciones sobre la enseñanza de la gramática del español como lengua extranjera/segunda a aprendientes chinos. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, Vol. 11. No. 3, Septiembre-Diciembre, 2023, 218-234. ISSN: 2308-0132.

Bibliografía

- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Alba, V. de (2009): El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 3 (5), 1-16. https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5316e9a63dc81.pdf
- Albertuz, F.J. (1995). En torno a la fundamentación lingüística de la Aktionsart. *Verba: Anuario galego de filoloxia*, ISSN 0210-377X, (22), 285-337. <http://albertuz.webs.uvigo.es/aktionsart.pdf>
- Alexopoulou, A. (2005). El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas. *RLA: Revista de lingüística teórica y aplicada*, ISSN 0033-698X, 43 (1), 75-92. <http://scholar.uoa.gr/aalexop/publications/el-error-un-concepto-clave-en-los-estudios-de-adquisici%C3%B3n-de-segundas-lenguas>
- Alexopoulou, A. (2006): Los criterios Descriptivo y Etiológico en la Clasificación de los Errores del Hablante no Nativo: una Nueva Perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35.
- Alvarado, M.B. (2017). Significado y modalidad del enunciado en textos turísticos. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (1), 24, 1-10. <https://www.redalyc.org/journal/921/92154321006/html/>
- Ambrosini, M. V. (2018). *La expresión de la modalidad continuativa: Estudio sobre la interlengua en estudiantes de italiano LE con LM castellano o catalanocastellano y propuestas didácticas contrastivas*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona. <https://dialnet.unirioja.es>articulo>
- Aparicio, J.J. (2015). *Representación computacional de las perífrasis de fase: de la cognición a la computación*. Tesis doctoral, Departamento de Lingüística, Universidad de Barcelona. https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/392696/Tesis_JJAparicio.pdf?sequence=1
- Aponte, C. (2017). Análisis de errores y retroalimentaciones correctivas en interacciones español-portugués mediante el contexto teletándem. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 24(3), 685-703. https://www.academia.edu/40929551/An%C3%A1lisis_de_errores_y_retr

[oalimentaciones correctivas en interacciones espa%C3%B1ol portug
u%C3%A9s mediante el contexto telet%C3%A1ndem](#)

Arcos, M.E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasilenos de español como segunda lengua: verbos que rigen preposicion y/o ausencia de ella*. Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/1/T31053.pdf>

Arroyo, I. (2020). Enseñar gramática en el aula de ELE, didáctica de la gramática y gramática pedagógica. Algunas nuevas propuestas. *Rassegna iberistica*, (43), 114, 419-427.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7693800>

Azpiroz, M. C. (2013). El estudiante chino de español como lengua extranjera (ELE). Diálogo entre la cultura china y el contexto educativo. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 4(19), 39-52.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643892003>

Bailini, S. (2016). La interlengua, un recurso más para la formación plurilingüe. *Actas del III Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* (pp. 36-45), ISSN 2386-2181.

https://www.researchgate.net/publication/324865627_La_interlengua_un_recurso_mas_para_la_formacion_plurilingue

Barros, E. (2006). *El estudio de los errores y no-errores de por y para en el caso de germanohablantes*. Peter Lang.

Blasco, E. (2000). *Los límites entre perífrasis verbales y unidades fraseológicas verbales*. Tesis doctoral, Departamento de Filología Española, Universidad de Barcelona. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/1699>

Bohnmeyer, J. (2015). Elicitation and documentation of tense and aspect. *4th International Conference on Language Documentation and Conservation (ICLDC)*.

http://www.acsu.buffalo.edu/~jb77/Bohnmeyer_in_press_elicitation_documentation_tense_aspect.pdf

Bosque, I & Gutiérrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*. Editorial Akal, S. A.

- Bosque, I. y Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 54 (2), 63-83
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832016000200004
- Bravo, A. (2017). Problemas para una definición del aspecto Prospectivo. *Moenia*, 23, 419-445.
https://www.researchgate.net/publication/326211423_Problemas_para_una_definicion_del_aspecto_Prospectivo
- Bustos, J. M. (2006). Principios metodológicos para el estudio de la ¿fossilización? en el aprendizaje del español como lengua extranjera: el buen aprendiz. En Bustos, J. M. y Sánchez, J. J. (coords.), *La fossilización en la adquisición de segundas lenguas: el buen aprendiz*. Luso-Española de Ediciones, 59-102.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3121172>
- Buyse, K. y González, E. (2020). El entorno Maestro: 10 mandamientos para la didáctica de la gramática en ELE. En Fuertes, M. y García, M. J. (Eds). (2020). *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. Monográficos marcoELE, (31), 119-137.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92163387007/html/>
- Bybee, J., Perkins, R. y Pagliuca, W. (1992). *The Evolution of Grammar. Tense, aspect, and modality in the languages of the world*. ISBN: 0-226-08665-8. The University of Chicago Press.
- Cabrera, M. (2014). *Revisión de los diferentes enfoques y métodos existentes a lo largo de la historia para la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén.
https://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/890/7/TFG_CabreraMariscal,Martha.pdf
- Campaña, T.M. (2019). El tiempo verbal y la modalidad en las perífrasis modales en español. *Sorda & Sonora*, (2), 37-53.
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/sordaysonora/article/view/21812>
- Carcedo, A. (1998). Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. En *Actas del IX congreso internacional de ASELE*.

- Santiago de Compostela, 23-26 de septiembre de 1998 / coord. por Losada, M. C.; Márquez, J. F. y Jiménez, T. E. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=891507>
- Cárdenas, N.Y. (2009). La modalidad en el español hablado en Tunja: tendencia y uso. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (13), 67-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=322227570005>
- Cardozo, J.M.S.B.D. (2011). *Identificación e inventario de interferencias lingüísticas en el proceso de aprendizaje de estudiantes brasileños de lengua española*. Tesis del grado. Universidad Federal de Santa Catalina. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/101227>
- Carrasco, A. (1994). Reichenbach y los tiempos verbales del español. *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, N.12, 69-86. <https://core.ac.uk/download/pdf/38832997.pdf>
- Carrillo, L. (2011). La modalidad: sistema de actualización de la lengua. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, ISSN-e 1577-6921, 21(1). <https://www.um.es/tonosdigital/znum21/secciones/estudios-7-lamodalidad.htm>
- Carrillo, M. (coord.); Pérez, M. y Rodríguez, L. E. (2019). *Manual de gramática española*. Editorial UH.
- Casbas Peters, A. (2006): *La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo*. Memoria de máster, Universidad de Barcelona.
- Cea, B. (2021). Cómo enseñar gramática en clase de ELE. *Blog Didáctica de ELE, Español Lengua Extranjera*. <https://didacticadeele.com/>
- Celayeta, N. (2011). El tratamiento didáctico de las perífrasis verbales en los materiales dedicados a la enseñanza del E/LE y 2L en la Red. *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, 173-184. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0016.pdf
- Cerbón, R. G. (2016). Las perífrasis verbales como caracterizadoras de edad. Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México.

<https://es.studenta.com/content/111310577/las-perfrasis-verbales-como-caracterizadoras-de-edad>

- Cerdas, G. (2015). La enseñanza de lenguas extranjeras: historia, teoría y práctica. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 297-316.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/19687>
- Chen, D. N. (2018). La presencia del español en Shanghái. Un estudio empírico. En *Actas del IX Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 527-537).
https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_danna_chen.pdf
- Chen, Q. R. (2021). *A Typological Study on Grammaticalization of Chinese Aspectual Makers*. Prensa comercial.
- Cifuentes, S y Hoyos, P.A. (2019). Análisis de la perífrasis verbal Ir a + infinitivo en la prensa escrita colombiana. Tesis de Maestría, Universidad Tecnológica de Pereira.
<https://repositorio.utp.edu.co/server/api/core/bitstreams/4427e2c7-e1e1-468d-8a1f-71727e66a606/content>
- Cobos, Y. (2018). Nadie es perfecto: un análisis semántico discursivo dimensional de la crítica cinematográfica de Rufo Caballero. *Textos en Proceso* 4(1), 30-46. <http://oa.edice.org/index.php/tep/article/view/67>
- Collart, A y Chan, Sh.H. (2021). Processing past time reference in a tenseless language: An ERP study on the Mandarin aspectual morphemes -le and -guo. *Journal of Neurolinguistics*, Vol.59, August 2021, 100998.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0911604421000142>
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5, 161-170.
https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5732715/mod_resource/content/1/Corder%201968%20%281%29%20errors.pdf
- Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis, *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 9 (2), 147-160.
- Cortés Moreno, M. (2009). *Chino y español: un análisis contrastivo*. Voces del sur.

- Coseriu E.(1977a). El problema de la influencia griega sobre el latín vulgar, en *Estudios de lingüística románica* (pp. 264–280). Gredos.
- Coseriu, E. (1977b). El aspecto verbal perifrástico en griego antiguo (y sus reflejos románicos), en *Estudios de lingüística románica* (pp.231-263). Gredos.
- Coseriu, E. (1996). *El sistema verbal románico*.(Bertsch, H. trad) . Siglo XXI Editores, S.A. de C.V.
- Cui, Xiliang. (2003). Shijian qingtai he hanyude biaotai xitong/El tiempo y el modo del chino mandarín. Yufa yanjiu yu tansuo/*Estudios y nuevas búsquedas de la gramática*, vol.12, 331-347.
- Dai, J.Y. (1998). *Hanyu shiti xitong yanjiu/El estudio del sistema temporal y aspectual del chino*. Editorial de Educación de Zhejiang.
- De Haan, F. (2014). Typology of Time, Aspect, and Modality Systems. En J. Song (Ed.), *The Oxford Handbook of Linguistic Typology* (pp. 445-464). Oxford: University Press.
- De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. En Demonte, V y Bosque, I (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2977-3060). Espasa Calpe.
- Delgadillo, R. E. (2021). Marianne Akerberg, (comp.) Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas. México, CELE-UNAM, 2005.(Colec. *Líneas de Investigación en el Departamento de Lingüística Aplicada*. No. 3). *Decires* , 10(10-11), 213-218. <https://decires.cepe.unam.mx/index.php/decires/article/view/186>
- Delgadillo, R. E., Macías, E. I. y Signoret, A. M. (2020). Adquisición bilingüe del discurso narrativo. El caso de estudiantes chinos que aprenden español. *Verbum et Lingua*. No. 15, año 8, 6-24 <http://verbumetlingua.cucsh.udg.mx>
- Dida, B. (2019). Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera. Tesis doctoral. Universidad de Alicante. <https://dialnet.unirioja.es>tesis>
- Dietrich W. (1980). *El aspecto verbal perifrástico en las lenguas románicas*. Gredos.

- Durán, A. y Moya, P. (2022). Percepciones de académicos sobre la enseñanza de la gramática en el proceso de formación inicial docente. *Sophia Austral*, 28(02), 1-19. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL2022280>
- Ellis, R. (2005): La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Wellington, Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. Traducción española de Gonzalo Abio, Javier Sánchez y Agustín Yagüe para la Biblioteca Virtual REDELE, (5). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:65607476-b663-41be-9900-d39823df2c30/2006-bv-05-04ellis-pdf.pdf>
- Estévez, I. (2010). Gramática: lenguaje y aprendizaje. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2(12). <https://www.eumed.net/rev/ced/12/ier.htm>
- Fan, Y. (2011). *Cien años de soledad. Versión traducida en chino*. Editorial de Nanhai.
- Feng, S.L. (2018). *Teoría general del aspecto gramatical del chino mandarín*. Prensa de la Universidad de idiomas y cultura de Beijing. https://www.wanfangdata.com.cn/details/detail.do?_type=perio&id=xdyw-llvj200906003
- Fente, R., Fernández, J y Feijóo, L.G. (1979). *Perífrasis verbales*. Colección Problemas Básicos del Español, SGEL.
- Fernández de Castro, F. (1999): *Las perífrasis verbales en el español actual*. Editorial Gredos, S. A.
- Fernández, P. (2015). “Hacia un prototipo cuantitativo del concepto de perífrasis verbal del español”, *Lenguas modernas*, (44), 31-54. <https://lenguasmodernas.uchile.cl/index.php/LM/article/view/36345/37992>
- Fernández, P. (2018). Perífrasis verbales de infinitivo en el español áureo: entre las unidades fraseológicas y las estructuras disjuntas. *Biblioteca fraseológica y paremiológica, Monografías*, (7), 35-246. https://cvc.cervantes.es/lengua/biblioteca_fraseologica/n7_fernandez/perifrasis_verbales_infinitivo.pdf
- Fernández, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*, Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, 39-46.

- Fernández, S. (1995). Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Didáctica*, 7, 203-216. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=148679>
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Ferreira, C. (2005). *La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. p. 159-167. https://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros_PDF_rio_2005/15_ferr...
- Fessi, I. (2018). Tiempo lingüístico y aspecto. Aproximaciones conceptual y contrastiva: árabe, francés y español. *Dirāsāt Hispānicas*, (5), 41-72. https://www.academia.edu/38002223/Tiempo_ling%C3%BC%C3%ADstico_y_aspecto_Aproximaciones_conceptual_y_contrastiva_%C3%A1rab_e_franc%C3%A9s_y_espa%C3%B1ol_In%C3%A8s_Fessi
- Fortuin, E.L.J.(2019). Universality and language-dependency of tense and aspect: Performatives from a crosslinguistic perspective. *Linguistic Typology*, 23(1), 1–58. <https://scholarlypublications.universiteitleiden.nl/access/item%3A2978712/view>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching an Learning Englis as a Forieng Language*. University of Michigan Press.
- Fuertes, M.; Soler, C. y Klee, C. A. (2021). Sociolingüística aplicada a la enseñanza del español. *Journal of Spanish Language Teaching*, Vol. 8, No. 2, 105-113. <https://doi.org/10.1080/23247797.2021.2019448>
- Gabrielsson, S. (2011). Métodos para enseñar la gramática española como una lengua extranjera. Un análisis cualitativo de los métodos deductivo, inductivo y aprender haciendo. <https://www.dialnet.uniirioja.es/servlet/articulo?codigo=3188436>
- Gao, Ch.R. (1994). *Cien años de soledad. Versión traducida en chino*. Editorial de Beijing shiyue wenyi.
- Garachana, M. (2013). Restricciones léxicas en la gramaticalización de las perífrasis verbales. *RILCE. Revista de Filología Hispánica*, 32(1),134-158.

[https://www.academia.edu/16884682/Restricciones léxicas en la gramaticalización de las perífrasis verbales](https://www.academia.edu/16884682/Restricciones_l%C3%A9xicas_en_la_gramaticalizaci%C3%B3n_de_las_per%C3%ADfrasis_verbales)

- Garachana, M. (2017a). *Las perífrasis verbales en una perspectiva histórica*. En M. Garachana Camarero (Ed.), *La gramática en la diacronía: la evolución de las perífrasis verbales modales en español*, (pp. 9-33). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Garachana, M. (2017b). *Los límites de una categoría híbrida. Las perífrasis verbales*. En M. Garachana Camarero (Ed.), *La gramática en la diacronía: la evolución de las perífrasis verbales modales en español*, (pp. 35-80). Madrid/Frankfurt am Main: Iberoamericana/Vervuert.
- Garachana, M. y Rosenmeyer, M. (2011). Rutinas léxicas en el cambio gramatical. El caso de las perífrasis deónticas e iterativas. *Revista de Historia de la Lengua Española*, (6), 35-60.
https://www.researchgate.net/publication/270510392_Rutinas_lexicas_en_el_cambio_gramatical_El_caso_de_las_perifrasis_deonticas_e_iterativas
- García, G (2015). *Cien años de soledad*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- García, L. (2006): *Diccionario de perífrasis verbales*. Editorial Gredos.
- García, L. (2012). *Las perífrasis verbales en español*. Editorial Castalia.
- García, M. (2017). *La creatividad y la enseñanza de gramática en ELE: análisis y propuesta didáctica*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/43837>
- Genta, F. (2008). *Perífrasis verbales en español: focalización aspectual, restricción temporal y rendimiento discursivo*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/2032>
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A.M. (2009). Perífrasis verbales: una mirada desde los universales lingüísticos. *Sintagma*, 21, 21-38.
<https://raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/225316/306625>
- Giammatteo, M. y Marcovecchio, A.M. (2010). Las perífrasis verbales del español en un enfoque léxico-sintáctico. *Cuadernos de la ALFAL*, (1), 217-235.
https://mundoalfal.org/sites/default/files/revista/01_cuaderno_015.pdf
- Gili Gaya, S. (1948). *Curso superior de sintaxis española (5a ed)*. Spes.

- Gómez, L. (1999). Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo. En Demonte, V y Bosque, I (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3323-3390). Espasa Calpe S.A.
- Gómez, L. (2010). *Gramática didáctica del español*. Madrid, S.M.
- González, D.; Ladino, J. y Escobar, D. (2020). Percepciones de estudiantes sobre los métodos de enseñanza en los cursos de inglés de una licenciatura en lenguas extranjeras de una universidad colombiana: Un estudio de caso. *REVISTA Espacios*, 41(48). <http://www.revistaespacios.com/a20v41n48/20414803.html>
- González, F. (2007). Sintaxis de los clíticos pronominales en asturleonés. *Ianua. Revista Philologica Romanica*, Vol. 7, 15–35. <https://core.ac.uk/download/pdf/39052703.pdf>
- Gooding, F.A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*, 4(1), 20-38. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/213/213972002/index.htm>
- Grande, F. J. (1992). Aspectos de la modalidad lingüística. *Contextos*, No. 19-20, 385-408. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=97969>
- Guisado, R. (2018). *Las perífrasis verbales en español. Perífrasis aspectuales. propuesta didáctica para ELE*. Trabajo de fin de Máster. Departamento de Filología Hispánica y Clásica, Universidad de León. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/12625?show=full>
- Hao, Y.; Duan, X. y Yan, Q. (2022). Processing Aspectual Agreement in a Language with Limited Morphological Inflection by Second Language Learners: An ERP Study of Mandarin Chinese. *Brain Sci.* 2022, 12(5), 524. <https://www.mdpi.com/2076-3425/12/5/524>
- Hao, Y.; Duan, X. y Zhang, L. (2021). Processing Aspectual Agreement in an Inflexionless Language: An ERP Study of Mandarin Chinese. *Brain Sci.* 2021, 11(9), 1236. <https://www.mdpi.com/2076-3425/11/9/1236>
- He, D. (2022). Metodología de la enseñanza del español para alumnos universitarios chinos. *Opuntia Brava*, 14(2), 26-41. <https://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/1568>

- He, Y. (1992). Hanyu shumianyu yuqi xitong de xiangguan taolun/Discusión sobre el sistema del modo del chino escrito. *Periódico de la Universidad Popular de China*.
- Hernández Alonso, C. (1996). *Gramática funcional del español*, Gredos.
- Hernández, C. (2018). La gramática en el aula: de la reflexión a la práctica. En *Actas del IX Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 89-101).
https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_carmen_hernandez.pdf
- Hernández, J. (2021). La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las lenguas*, 15(31), 55–80.
<https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/459/396>
- Hernández, S. D.; Liu, X. y Santamaría, C. (2021). El enfoque comunicativo y su aplicación en la enseñanza del español como lengua extranjera en China. *Varona. Revista Científico Metodológica*, no.72, s/p.
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1992-82382021000100006
- Herrera, G. C. (2020). *Métodos y tareas para la enseñanza de la gramática inglesa*. Trabajo de Fin de Máster, Universidad de La Laguna.
<https://docplayer.es/222442382-Metodos-y-tareas-para-la-enseñanza-de-la-gramatica-inglesa>
- Hidalgo, A.F. (2015). *Estudio contrastivo español-chino: el artículo indefinido y su tratamiento en los manuales de enseñanza de español como segunda lengua*. Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Córdoba.
<https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/4195/Hidalgo%2C%20Andrea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Honeycutt, L y Sears, E. (2020). Enseñar el castellano en estados unidos en la edad digital: estrategias y enfoques para la enseñanza de la gramática en aulas virtuales e híbridas. En Fuertes, M. y García, M. J. (Eds.), *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. *Monográficos marcoELE*, (31), 22-34.
<https://marcoele.com/descargas/31/02.honeycutt-sears.pdf>

- Hoššo, M. (2008). *Perífrasis verbales en la prensa española deportiva*. Tesis de Licenciatura, Universidad Masaryk, República Checa. [https://is.muni.cz/th/f1sbm/Perifrasis verbales en la prensa espanola deportiva.pdf](https://is.muni.cz/th/f1sbm/Perifrasis_verbales_en_la_prensa_espanola_deportiva.pdf)
- Huang, B. R. y Liao, X.D. (2017). *Chino moderno* (6ª ed.). Editorial de Educación Superior.
- Huang, J.Y. (1984). *Cien años de soledad*. Versión traducida al chino. Editorial de Shanghai yiwèn.
- Huang, S. (2022). *Dificultades de los estudiantes chinos en el aprendizaje de la lengua española. Propuesta de recursos de ALAO para superarlas*. Tesis de Maestría. Universitat Politècnica de València. <http://hdl.handle.net/10251/186445>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Biblioteca Nueva. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm
- Jarque, M. J. (2017). Modalidad, cambio lingüístico y construcciones perifrásticas. En Garachana Camarero (ed.), *La gramática en la diacronía. La evolución de las perífrasis verbales modales en español* (pp. 81-116). Madrid / Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert. [https://www.researchgate.net/publication/330992584_CAPITULO_2_MODALIDAD CAMBIO LINGUISTICO Y CONSTRUCCIONES PERIFRASTICAS](https://www.researchgate.net/publication/330992584_CAPITULO_2_MODALIDAD_CAMBIO_LINGUISTICO_Y_CONSTRUCCIONES_PERIFRASTICAS)
- Jin, T. (2022). Qingtai dongci de fenlei qianxi/El análisis de la clasificación de los verbos modales. *Red de Zhiwang*. <https://www.wenmi.com/article/pzt2p601omyk.html>
- Kalpakidou, A. (2020). Modalidad y modo verbal en gramáticas del español (1973-2009). *Tonos digital*, No. 38, 1-21. <https://search.proquest.com/openview/a2febc495bb7b1baecas817e81d32a4d4/?>
- Koné, S. (2013). Evolución de la interlengua ivoriense a la luz de las principales teorías sobre el tema. *HISPANISTA*, 12(55), 1-9. <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/438.pdf>

- Kadhim, A. (2018). Las perífrasis verbales en español. *Revista Dilemas contemporáneos*. Año V, No. 3, 1-25
<https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/202/539>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teaching*. University of Michigan Press.
- Lamarti, R. (2014). Mitos, falsas creencias y medias verdades asociados a los aprendientes sinófonos de E/LE y a su lengua nativa. *Monográficos SINOELE, Español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas*, NÚM. 10, 145-152.
https://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_145-152.pdf
- Lebrón, A.F. (2009): Teorías generales sobre el aprendizaje y la adquisición de una lengua extranjera. *Temas para la educación*, (3), 1-9.
<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5070.pdf>
- Lenz, R. (1935): *La oración y sus partes*. Publicaciones de la Revista de Filología Española.
- Leontaridi, E. (2002). Análisis contrastivo del aspecto gramatical en español y griego moderno. En *Actas del I Congreso de estudiantes de Filología Hispánica / La palabra es futuro: filólogos del nuevo milenio*, Universidad de Valladolid, 129-144. <http://ikee.lib.auth.gr/record/125528?ln=es>
- Leontaridi, E. (2008). Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo... Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno. *redELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, (12), 66-87. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8689a3ff-cef6-433f-85ba-c9b92c8ed273/2008-redele-12-04leontaridi-pdf.pdf>
- Li, K. (2002): *Hanyu yuyanxue he duiwai hanyu jiaoxue lun/Estudios lingüísticos del chino mandarín y teorías didácticas del chino para extranjeros*. Editorial de Ciencias sociales de China.
- Liceras, J.M. (2013). La adquisición de las lenguas segundas aquí y ahora o... cómo abordar la hipótesis de la interlengua en el siglo XXI. *El español*

- global III congreso internacional del español en Castilla y León* (pp. 124-148), ISBN: 978-84-92572-40-3.
https://www.academia.edu/10878599/La_adquisici%C3%B3n_de_las_lenguas_segundas_aqu%C3%AD_y_ahora_o_c%C3%B3mo_abordar_la_hip%C3%B3tesis_de_la_interlengua_en_el_siglo_XXI
- Lin, Ch. Ch. (2017) Las perífrasis verbales de infinitivo. Dificultades morfosintácticas y semánticas para los universitarios taiwaneses. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 71, 191-202.
<https://core.ac.uk/download/pdf/93700656.pdf>
- Lin, J. (2022). Enseñanza de la lengua española en China. Análisis contrastivo de los manuales didácticos. *marcoELE. Revista Didáctica Español Lengua Extranjera*, (35), 1-19.
<https://www.redalyc.org/journal/921/92171234008/html/>
- Liu, Y.H. y Pan W.Y. (2004): *Shiyong xiandai hanyu yufa/La gramática práctica del chino moderno*. Prensa Comercial.
- Liu, J. (2017). La enseñanza de los tiempos verbales del español a los estudiantes chinos. Tesis de Maestría. Universidad de Oviedo.
<https://digibuo.uniovi.es>handle>
- Liu, J. (2020). *Problemas del aprendizaje del verbo español en estudiantes chinos. Los verbos irregulares y las formas no personales*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. <https://dialnet.unirioja.es>tesis>
- López, F. (2018). *El aprendizaje del aspecto verbal en los tiempos del pasado español. El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE en Suecia*. Tesis doctoral, Göteborgs universitet.
<https://core.ac.uk/download/pdf/151154197.pdf>
- López, M. I. y Hernández, E. (2016). Antecedentes metodológicos en la lingüística actual. *Revista de Investigación Lingüística*, 19, 11-14.
<https://revistas.um.es/rii/article/view/283501>
- Lu, J.M. (2019). *Curso de investigación de gramática china moderna* (5ª ed). Editorial de la Universidad de Pekín.
- Lugo, S. y Quintana, L. (2018). La gramática en la clase de ELE. Consideraciones sobre su valor en la enseñanza y cómo presentarla. *Academia.edu*

https://www.academia.edu/35877741/La_gramatica_en_la_clase_de_ELE

- Luque, R. (2008). Las perífrasis verbales: un planteamiento contrastivo español e italiano. *Románica Cracoviensia*, 8, 59-67.
- Lv, S. X. (1979): *Hanyu yufa wenti fenxi/Análisis de algunos problemas gramaticales del chino*. Prensa Comercial.
- Lv, S. X. (1999): *Xiandai hanyu babai ci/ Las ochocientas palabras del chino moderno*. Prensa Comercial.
- Ma, Z. y Lu, J.M. (2017). *Ensayos sobre las partículas gramaticales chinas Modernas* (3ª ed.). Editorial de la Universidad de Pekín.
- Mansi al Shammari, M. (2020). La expresión del aspecto verbal español según la teoría coseriana en la lengua árabe. *Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences*. Volume (60). 377-389.
<https://jalhss.com/index.php/jalhss/article/download/324/315>
- Manga, A. M. (2008): Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE). Factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*. No. 16. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/205478>
- Martí, J. (2015). ¿Gramática implícita o gramática explícita en enseñanza de segundas lenguas?: Estudio de campo. *Normas: revista de estudios lingüísticos hispánicos*, (5), 171-195.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5191560>
- Martín, E. (2002). Debate sobre aprendiz o aprendiente. En ¿Aprendiz o aprendiente? *Archivo del Foro didáctico del Centro Virtual Cervantes*.
http://cvc.cervantes.es/foros/leer_asunto1.asp?vCodigo=10106
- Martín, M. Á. (2008). El papel de la gramática en la enseñanza-aprendizaje de ELE. *Ogigia. Revista electrónica de estudios hispánicos*, (3), 29-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2510392>
- Martín, M.A. (2014). *Filología, gramática, discurso. Artículos escogidos [1976-2013]*. Gráficas Mola, S. C. Zaragoza. (pp. 210-219)
<https://hal.science/hal-01103926/document>
- Martínez, A.B. (2020). Análisis contrastivo del árabe y el español: los cuantificadores. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua*

Extranjera, (30), 1-117.

<https://www.redalyc.org/journal/921/92162325002/html/>

Martínez, B. (2010). Las perífrasis como elementos únicos del español. *Fòrum de recerca*, 15, 19-28. <http://hdl.handle.net/10234/77607>

Martínez, E. (2004). Las perífrasis verbales en español. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 7, 1-46. <https://www.um.es/tonosdigital/znum7/estudios/kdelasperifrasis.htm>

Martínez, M. A., Ferrer, J y Méndez, B. (2020). Modelo didáctico para la enseñanza de la gramática en preuniversitario. *EduSol*, 20(70). <http://scielo.sld.cu/pdf/eds/v20n70/1729-8091-eds-20-70-100.pdf>

Martínez, S. (2011). *La gestión del estudiante chino en el aula de ELE. Suplementos marcoELE*. Memoria de Máster, Universidad de Nebrija.

Melis, Ch. (2006). Verbos de movimiento. La formación de futuros perifrásticos. En *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: La frase verbal* (pp. 873-968). ISBN: 968-16-7738-2. https://www.academia.edu/450653/Verbos_de_movimiento._La_formacion_de_los_futuros_perifrastricos

Merino, S. (2018). Formación del profesorado con respecto al error y a su corrección en las producciones escritas de alumnos de L2: conocimientos, aptitudes y actitudes. *Revista Electrónica Internacional de Formación del Profesorado*. 21(2), 155-166. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217059664013>

Minasyan, N. (2015). *Estudios de las perífrasis verbales en español y análisis de sus equivalencias funcionales (semánticas, léxicas y formales) en Armenio*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668030>

Mitkova, A. (2010). Aspecto y aspectualidad en español. *Actes du Colloque international Sofia*, 25-27, 180-186. https://www.researchgate.net/publication/333881934_Aspecto_y_aspectualidad_en_espanol

Mora, A. (2016). *Aprendiendo las perífrasis verbales de nivel A1: Una propuesta didáctica con herramientas TIC*. Tesis de Maestría. Universidad de Girona. <https://dugi-doc.udg.edu/handle>

- Morera, M. (1991). *Diccionario crítico de las perífrasis verbales del español*. Puerto del Rosario, Servicio de Publicaciones del Exmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- Moser, A. (2014). Aspect and Aktionsart: A Study on the Nature of Grammatical Categories. *Major Trends in Theoretical and Applied Linguistics*.
- Muntzel, M. (1995). Aprendizaje vs. adquisición de segunda lengua: ¿Un conflicto de intereses? *Estudios de Lingüística Aplicada*, núm. 21/22, 27-43. <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/275>
- Musto, S. (2022). La perífrasis de infinitivo con el verbo *ir* en castellano comparada con otras variedades (ibero)romances: un estudio diacrónico. *eHumanista/IVITRA* 21, 169-181. https://www.ehumanista.ucsb.edu/sites/default/files/sitefiles/ivitra/volume_21/2.2.%20Musto.pdf
- Navarro, F. (2000). Las perífrasis verbales en español y en francés. Aspectos teóricos y reflexión traductológica. En Casal Silva, M.L.; Conde Tarrío, G.; Jesús Lago Garabatos, J.; Pino Serrano, L.; Rodríguez Pedreira, N. (Eds.), *La lingüística francesa en España camino del siglo XXI*, 2(2000), 737-755. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4045837>
- Nemser, W. (1971): Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, IX (2), 115- 123.
- Niestorowicz, T. (2014). Algunas consideraciones sobre el aspecto en el sistema verbal del español y del polaco. *ROCZNIKI HUMANISTYCZNE*, Tom LXII, zeszyt 5, 113-122. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=85229>
- Olano, C. (1988). La modalidad (con especial referencia a la lengua española). *Revista de Filología Española*, (18), 1/2, 97-117. <https://xn--revistadefilologiaespaola-uoc.revistas.csic.es/index.php/rfe/article/view/414/464>
- Ortiz, M. (2014). *Nuevas tendencias metodológicas en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cádiz. <https://core.ac.uk/download/pdf/161360182.pdf>
- Palmero, S. (2020). *La enseñanza del componente gramatical: el método deductivo e inductivo*. Trabajo de fin de máster. Universidad de la Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/23240/La%20ensenanza%2>

[Odel%20componente%20gramatical%20el%20metodo%20deductivo%20e%20inductivo.pdf?sequence=1](#)

- Parra, J. E. (2020). El enfoque dialógico-funcional: nueva orientación en la enseñanza de la gramática española en Taiwán y Extremo Oriente. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 156-169. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163387009/html/>
- Pawlak (2008). Sobre los orígenes y las confusiones terminológico-conceptuales de los términos de aspecto y de Aktionsart. *Studia Romanica Posnaniensia*, Vol. 35, 257-266. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/srp/article/view/10694/10274>
- Pazderová, J. (2016). *Transferencias lingüísticas en el aprendizaje de tiempos pasados españoles, con especial atención al aspecto verbal*. Tesis de Maestría, Masarykova univerzita. https://is.muni.cz/th/oli1z/Jana_Pazderova_-_Magisterska_diplomova_prace.pdf
- Peng, L. Z. (2007). *Xiandai hanyu qingtai yanjiu/El estudio de la modalidad del chino moderno*. Editorial de Ciencias sociales de China.
- Pérez, Y. y Borot, E. (2016). La Gramática Española en la formación lingüística y literaria en la carrera Español-Literatura. *Atenas*, (1), 33, 58-72. <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/440/724>
- Petell, C. E. y Delgado, N. (2018). ¿El portuñol del MERCOSUR es una interlengua o una variedad lingüística? En Baygorria, S. M. ; Brianezi, D.I.; Antunes Lima, V.C.; Navarro, F. (Eds.) *Actas del Segundo Congreso Internacional de Profesores de Lenguas Oficiales del Mercosur*. <https://glotopolitica.com/2018/07/18/el-portunol-del-mercosur-es-una-interlengua-o-una-variedad-linguistica/>
- Poveda, D. J. (2022). Divergencia en la expresión de modalidad epistémica y deóntica en tres lenguas polinésicas. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(1), 141-157. <https://www.scielo.cl/pdf/logos/v32n1/0719-3262-logos-32-01-141.pdf>
- Quevedo, C. (2019). *Las perífrasis verbales en español: construcciones con el auxiliar Acabar*. Tesis doctoral, Facultad de Filología, Universidad

Complutense de Madrid.

<https://eprints.ucm.es/id/eprint/57620/1/T41422.pdf>

Ran, P. y López, A. (2021). Rediseño de los manuales de español para sinohablantes: una necesidad en las universidades chinas. *Revista Cubana de Educación Superior*, No. 1, Vol 40. <https://revistas.uh.cu/rces/article/view/1753/1555>

Real Academia Española (2009). El verbo. Las perífrasis verbales. En *Nueva gramática de la lengua española* (pp. 2105-2222). Espasa Libros S. L. U.

Reyes, J. F. (2014). Tiempo y aspecto en español y lenguas románicas. Trabajo de fin de grado. Universidad de Cádiz. <https://rodin.uca.es/handle/10498/17423>

Ricca, M.V. (2019). La enseñanza del tiempo y el aspecto verbal en español. *Anuario Pilquen: Sección divulgación científica*, 2(2), 1-17. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/2489/59194>

Ridao, S. (2021). Enfoque pragmático de las perífrasis verbales de obligación en enseñanza de español para extranjeros. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 60-73. <https://www.redalyc.org/journal/921/92163705004/html/>

Rivas, M. (2019). Orígenes, influencias y repercusiones descriptivas del concepto "aspecto verbal" en español. *Estudios Filológicos*, 63, 305-324. <https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n63/0717-6171-efilolo-63-00305.pdf>

Rodríguez, L. F. (2004): El tratamiento de las perífrasis verbales en las gramáticas y manuales de E/LE: Propuesta de sistematización de las de tipo aspectual. En *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua. Deseo y realidad: actas del XV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 769-776). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1425032>

Rojo, G. (1974). *Perífrasis verbales en el gallego actual*. Universidad de Santiago de Compostela. Verba: Anuario Galego de Filoloxía. Anexo, 2. ISBN: 84-600-6220-1. https://gramatica.usc.es/~grojo/Publicaciones/Perifrasis_verbales_gallego.pdf

- Romero, R. y Benítez, P. (2005). La gramática y las gramáticas en el aula de ELE. *Centro Virtual Cervantes*, 387-393. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2005/43_romero-benitez.pdf.
- Rosková, M. (2019). *Un estudio multimodal de las perífrasis verbales del español*. Tesis de Máster. Departamento de Filología Hispánica, Universitat de Barcelona. https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/141805/1/tfm_magdalena_roskova.pdf
- Rueda, M.C. y Wilburn, M. (2014). Enfoques teóricos para la adquisición de una segunda lengua desde el horizonte de la práctica educativa. *Perfiles Educativos*, 36(143), 21-28. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v36n143/v36n143a18.pdf>
- Ruiz, A.M. y Sánchez, M.M. (2018). Fundamentos teóricos de los últimos enfoques en la enseñanza de la gramática en ELE. En *Actas del IX Congreso de la Asociación Asiática de Hispanistas* (pp. 102-113). https://www.sinoele.org/images/Revista/17/monograficos/AAH_2016/AAH_2016_ana-m_ruiz-manuel_marti.pdf
- Ruiz, B. (2022). El tratamiento lexicográfico de las perífrasis en el español actual. El caso de «poder», «deber» y «tener que» + infinitivo. *Revista de Investigación Lingüística*, Vol. 24, 177-194. <https://doi.org/10.6018/ril.479131>
- Salgado, A. (2014). Acercamiento al análisis crítico del discurso a través de la valoración semántica modal. *Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, V (1), 50-63. <https://dx.doi.org/10.15658/CESMAG14.05050103>
- Sánchez, A. (2009). La enseñanza de idiomas en los últimos cien años. Métodos y enfoques. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 22, 359-362. https://ele.sgel.es/o/download/servlet?fileName=/downloads/ensidiomas100_1248.pdf
- Sanna, A. (2017). *La colocación de los clíticos en las estructuras pluriverbales del español. Estudio diacrónico y sincrónico*. Tesis de Maestría, Università Ca' Foscari Venezia.

<http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/9970/837020-1203317.pdf?sequence=2>

- Santiago, Á. W. (2011). Gramática y gramáticas: entre el formalismo y el funcionalismo. *Folios*, 33, 107-116.
<http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n33/n33a08.pdf>
- Santos, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J y Santos Gargallo, I. (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / Lengua extranjera (LE)* (pp. 391-410). SGEL.
https://www.academia.edu/7658562/An%C3%A1lisis_de_los_errores_en_la_interlengua_de_hablantes_no_nativos_de
- Seco, Manuel (1989). *Gramática esencial del español*. Espasa Calpe. 218-221.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* X (2), 209-231.
- Silvagni, F. (2017). *Entre estados y eventos. Un estudio del aspecto interno del español*. Tesis doctoral. Facultat de Filosofia i Lletres, Universitat Autònoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405516/fesi1de1.pdf?sequence=1>
- Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.
- Soto, B. y EL-MADKOURI, M. (2005). Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático. *Revista electrónica de estudios filológicos*, 10, 385-435.
<https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>
- Suso, J. y Valdés, I. (2017). Método tradicional o método gramática-traducción. En Grups de Recerca en Lingüística Aplicada, *Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España (siglos XVI-XX)*. Universitat Rovira i Virgili. <https://grelinap.recerca.urv.cat/ca/projects/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana>
- Tejero, A. (2012). Perífrasis verbales: comparación de las perífrasis latinas con algunas lenguas romances. *Hápax: Revista de la Sociedad de Estudios*

- de Lengua y Literatura, 5, 65-83.
http://www.revistahapax.es/V/Hpx5_Art5.pdf
- Topor, M. (2011). *Perífrasis verbales del español y rumano. Un estudio contrastivo*. Tesis doctoral. Universitat de Lleida.
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/31989/Tmt1de1.pdf?sequence=1>
- Tordera, J.C. (2011). Lenguaje, pensamiento y enseñanza de una lengua extranjera. *Foro de profesores de español como lengua extranjera*, 7, 1-7. <https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/6712>
- Tornel, J.L. (2002). Perífrasis verbales y consideraciones metodológicas (I y II). *Contextos*, 37-40, 39-88. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/694>
- Uliana, C. (2019). Cuestiones sobre el chino y las lenguas sínicas. *Sinología hispánica*, (Ejemplar dedicado a: Sinología Hispanica), Nº. 9, 189-198.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7323812>
- Valverde, J. M. (2020). Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua en el contexto Universitario. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/21542/TD_VALVERDE_ZAMBRANA_Jose_Luis.pdf
- Van der Auwera, J. & Plungian, V.A. (1998). Modality's semantic map. *Linguistic Typology* 2, 79-124.
https://www.academia.edu/1761768/Modalitys_semantic_map
- Vázquez, V. (2015). *Enseñanza del español al alumnado chino recién llegado desde una educación intercultural*. Trabajo final de grado. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/129168>
- Veyrat, M. (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo*. Universitat de València. LynX. Annexa, 6. ISBN: 84-604-8354-1.
- Wang, L. (2002): *Wangli xuanji/Antología de Wangli*. Editorial de la Universidad Normal de Dongbei.
- Weinrich, U. (1953). Languages in Contact: Findings and Problems. En *Publications of the Linguistic Circle of New York*, serie No, 1. Nueva York.
- Wong, E. (2020). Causalidad y modalidad: un modelo semántico-discursivo de la causalidad para el análisis del discurso modalizado. Tesis doctoral. Universidad de la Habana. <https://hal.science/tel-03318418/document>

- Xiao, R. (2004): *Aspect in Mandarin Chinese: A corpus-base study*. University of Lancaster. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.
- Xing F.Y. (2001): *Hanyu yufa sanbai wen/Trescientas preguntas sobre la gramática del chino mandarín*. Dongbei shifan daxue chubanshe.
- Yang, S. y Li, S.H. (2022). A Comprehensive Review of Studies on Modality in Chinese. *Journal of University of Science and Technology Beijing*, 38(2), 179-184.
<http://bkds.ustb.edu.cn/cn/article/doi/10.19979/j.cnki.issn10082689.2021090112?viewType=HTML>
- Yang, T. (2013). Metodología y manuales en la enseñanza del español a sinohablantes. *SinoELE, Revista de Enseñanza de ELE a Hablantes de Chino*, (8), 17-41.
https://www.sinoele.org/images/Revista/8/Articulos/tyang_17-41.pdf
- Yllera, A. (1999). “Las perífrasis verbales de gerundio y participio”. En V. Demonte y Bosque I. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 3391-3442). Espasa Calpe S.A.
- Yu, H. (2010). *Huozhe/Vivir*. Editorial Zuoja.
- Zamorano, A. (2013). Ideas lingüísticas en Hispanoamérica: el modelo de Espinosa Pólit. *ESTUDIOS FILOLÓGICOS*, 51, 131-148.
<https://www.scielo.cl/pdf/efilolo/n51/art10.pdf>
- Zhang Y.Q. y Lin, X.Q. (2022). Qingtai fuci de gongneng diwei/Las funciones de los adverbios modales. *Jornal of Capital Normal University (Social Sciences Edition)*, 6, 1-13.
https://sdsdwkxb.cnu.edu.cn/gkll/2017n/2021d3q_598578f464bf498a99caca1c40a71b37/d25061d089d141d5ba32c6f6bdfc4f1c.htm ,,
- Zhang, J. (2022). *Principales problemas gramaticales de los alumnos sinohablantes en ELE*. Tesis de Maestría, Universidad de Salamanca.
<https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/151411/ZHANG%2c%20JIYUN%20-%20TFM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zhao, L.N. (2014). *Estudio contrastivo de unidades lingüísticas: español – chino*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca.
https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/125976/DLE_ZhaoL_Estu

[diocontrastivo.pdf;jsessionid=EEF5161AA40F22596053975E08F14EBD
?sequence=1](http://scielo.sld.cu/dcielo.php?script=sci_arttex&pid=S2077-29552020000100152&lng=es&tlng=es)

- Zhen, Y.; Jiménez, I. y Montejo M. N. (2020). La enseñanza del español como lengua extranjera en China y el desarrollo del profesorado. *Transformación*, 16(1), 152-167. http://scielo.sld.cu/dcielo.php?script=sci_arttex&pid=S2077-29552020000100152&lng=es&tlng=es
- Zhu, Q. M. (2012). *Análisis de la gramática práctica china moderna* (2ª Ed.). Editorial de la Universidad de Tsinghua.
- Zou, X. (2015). *El aspecto en chino. Clases de evento y operadores aspectuales*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/670906/zou_xiao.pdf?sequence=1

Anexos

Anexo I

Medios léxicos	Sustantivos:	<i>La esperanza</i> de que vengas. <i>El deseo</i> de que vengas. <i>La pena</i> de que te vayas. etc.
	Adjetivos:	<i>Es preciso</i> que vengas. <i>Es agradable</i> que llueva. <i>Es triste</i> que siempre hagas lo mismo etc.
	Verbos:	<i>Puedo</i> trabajar. <i>Debo</i> ir temprano. <i>Quiero</i> ir. (1 actante). <i>Quiero</i> que vengas. (2) etc.
	Adverbios:	<i>Quizá</i> venga mañana. <i>Afortunadamente</i> llega mañana. <i>Probablemente</i> llegará mañana. etc.
	Interjcciones:	<i>¡Ojalá</i> venga mañana! <i>¡Venga</i> muchachos! <i>¡Silencio!</i> etc.
Medios gramaticales	Modo:	<i>Ven.</i> <i>Quiero</i> que <i>vengas</i> . <i>Quizá</i> lo <i>sepa</i> / <i>Quizá</i> lo <i>sabe</i> . <i>Si vinieras</i> hoy / <i>Si vienes</i> hoy. etc.
	Tiempo:	<i>"Serían</i> las siete" (posibilidad y probabilidad en futuro). <i>"Serán</i> las siete" (posibilidad y probabilidad en presente). <i>"Eran</i> las siete" (realidad). <i>"Medirá</i> seis metros" (conjetura-probabilidad). <i>"Si serás</i> tonto" (exclamación).

Procedimientos para expresar la modalidad (Olano, 1988: p. 104-105).

Anexo II

gr. inminencial:	<i>Juan va a escribir una carta</i>	'se acerca su inicio'
gr. ingresiva:	<i>Juan empieza a escribir una carta</i>	'se inicia'
[gr. progresiva:	<i>Juan está escribiendo una carta</i>	'ocurre']
gr. conclusiva:	<i>Juan termina de escribir una carta</i>	'finaliza'
gr. perfectiva inmediata:	<i>Juan acaba de escribir una carta</i>	'su final es reciente'
gr. perfectiva:	<i>Juan lleva escrita una carta</i> ⁵³	'está concluido'

Diferentes gradaciones de las PVS tempoaspectuales
(Fernández de Castro, 1990, p. 203).

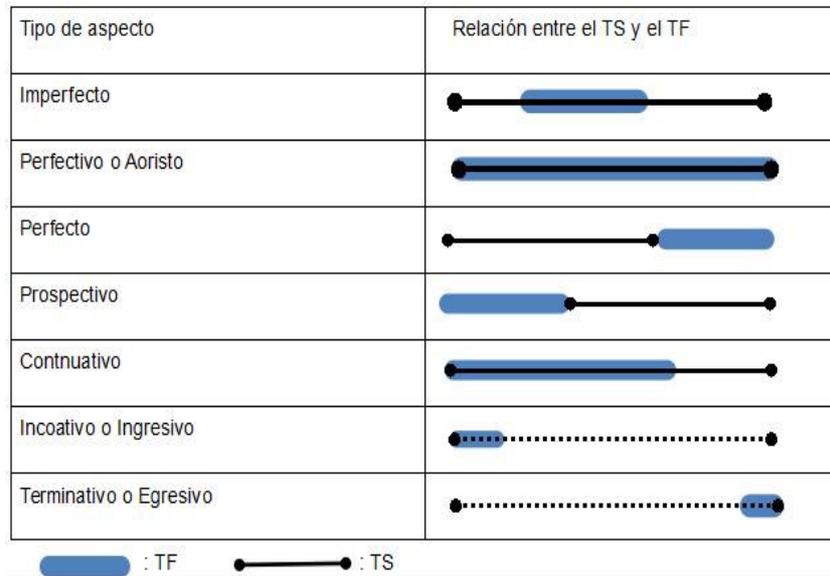
Anexo III

El presente	
El pasado	
El futuro	

● : el momento de ocurrir la situación ● : el momento de hablar

Relación entre el momento de la situación y el momento del habla.
(Elaboración propia)

Anexo IV



Cuadro 3. Relaciones entre el Tiempo de la Situación (TS) y el Tiempo del Foco (TF). (Elaboración propia)

Tipos de aspecto		Relación entre el TF y el TS		Ejemplos
Prospectivo		El TF es anterior al TS.		va a hacer.
Incoativo		El TF coincide con el inicio del TS.		Empieza a hacer.
Continuativo		El TF incluye desde el inicio del TS hasta un momento de su desarrollo.		Lleva haciendo.
Imperfecto	progresivo	El TF está incluido en el TS.	Se focaliza un solo instante.	Está haciendo.
	habitual		Se caracteriza por situaciones repetidas.	Suele hacer.
	continuo		Se focaliza un período.	Va haciendo.
Perfectivo		El TF incluye todo el tiempo de la situación desde el inicio hasta el final.		
Terminativo		El TF coincide con el final del TS.		Termina de hacer.
Perfecto	resultativo	El TF es posterior al TS.	Se focaliza el resultado de un evento anterior.	Se queda hecho.
	experiencial		Indica la experiencia del sujeto.	Ha hecho.

Cuadro 4. Relación entre aspecto y tiempo del foco y de la situación según García (2006). (Elaboración propia).

Anexo V

MODELO	AC	AE	IL
Cronología	1945-1967	1967-1972	1972-1993
Precursores y fundadores	Fries (1945) y Lado (1957)	Corder (1967)	Selinker (1967, 1972).
Fundamento	La comparación sistemática y sincrónica entre dos sistemas lingüísticos (L1 – LO) determinará las diferencias y similitudes, prediciendo las áreas de dificultad.	Estudio empírico y sistemático de los errores producidos por aprendientes de una LE/L2 que, inspirado en la sintaxis generativa de Chomsky (1965), cuestionó el behaviorismo de Skinner.	Consideración del lenguaje como sistema de comunicación. Estudia empíricamente la producción global del aprendiente de una LE/L2, con el fin de caracterizar el sistema lingüístico utilizado.
Conceptos	<p>Interferencia: fenómeno lingüístico de la L1 que aparece al emplear la LO.</p> <p>Error: desviación de la norma de la LO, originado por interferencia con la estructura de la L1.</p>	<p>Dialecto transitorio: sistema lingüístico empleado por el aprendiente de una LE/L2 (características de la L1, la LO e idiosincrásicas).</p> <p>Error: desviación sistemática que afecta a la LO. Es positivo e inevitable. Evidencia el proceso de adquisición-aprendizaje.</p>	<p>Interlengua: sistema lingüístico empleado por el aprendiente de una LE/L2, que media entre el sistema de la L1 y el de la LO. Es autónomo y estable en su variabilidad.</p> <p>Fosilización: fenómeno lingüístico que caracteriza la interlengua y que hace mantener rasgos de la gramática de la LM.</p>
Enseñanza	Método de traducción Método audio-oral	Enfoque comunicativo	Enfoque humanístico.

Cuadro 5. Modelos de investigación para el análisis del PEA de lenguas extranjeras. (Adaptada de la de Ferreiro, 2005, p. 167)

Anexo VI

Perífrasis modales	Cantidad
poder + infinitivo	244
tener que + infinitivo	82
haber de + infinitivo	70
deber + infinitivo	41
haber que + infinitivo	18
Total	455

Cuadro 6. PVS modales

Perífrasis tempoaspectuales	Cantidad
estar + gerundio	184
volver + infinitivo	147
ir + infinitivo	131
seguir + gerundio	127
empezar + infinitivo	102
ir + gerundio	97
lograr + infinitivo	47
acabar de + infinitivo	42
quedar(se) + participio	29
terminar por + infinitivo	29
andar + gerundio	26
conseguir + infinitivo	23
estar a punto de + infinitivo	19
quedar(se) + gerundio	19
alcanzar a + infinitivo	19
llegar a + infinitivo	17
soler + infinitivo	17
dejar de + infinitivo	15
tardar en + infinitivo	12
continuar + gerundio	12
dejar + participio	8
tener + participio	8
terminar de + infinitivo	7
llevar + participio	5
Total	1142

Cuadro 7. PVS tempoaspectuales

Perífrasis compuestas	Cantidad
deber estar+gerundio	2
estar acabando de + infinitivo	1
haber de llegar a + infinitivo	1
haber de seguir + gerundio	1
haber que estar + gerundio	1
ir a tener que + infinitivo	1
ir a terminar + gerundio	1
poder volver a + infinitivo	1
tener que acabar de + infinitivo	1
tener que ir + gerundio	1
tener que ir a + infinitivo	1
tener que llevar + participio	1
tener que seguir + gerundio	1
tener que venir a + infinitivo	1
	15

Cuadro 8. PVS compuestas

Las cuadros 6, 7 y 8 muestran las PVS que aparecen en la novela *Cien años de soledad*.

ANEXO VI.1

Listado de ejemplos concretos de las perífrasis que corresponden a los cuadros 6, 7 y 8

Listado de PVS modales en *Cien años de soledad*

PVS Modales poder+infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>podrá ver</i>	1
	<i>podiera servirse</i>	1
	<i>podía llegarse</i>	1
	<i>hubieran podido encontrar</i>	1
	<i>podía conducirlo</i>	1
	<i>podían regresar</i>	1
	<i>había podido adentrarse</i>	1
	<i>poder acordarse</i>	1
	<i>puedan hablar</i>	1
	<i>podía dormir</i>	1
	<i>pudo dormir</i>	3
	<i>pudo resistir</i>	2
	<i>podrían fabricarse</i>	1
	<i>pudo decir</i>	1
	<i>pudo soportar</i>	6
	<i>podía determinar</i>	2
	<i>pudo impedir</i>	3
	<i>Habría podido guiarse</i>	1
	<i>se pudiera hacer</i>	2
	<i>podía resistir</i>	2
	<i>puedo gritar</i>	1
	<i>podía entender</i>	4
	<i>podía vivir</i>	2
	<i>podía ser</i>	3
	<i>poder creer</i>	1
	<i>podía responderle</i>	1
	<i>pudo descubrir</i>	1
	<i>pudo tolerar</i>	1
	<i>podría darles</i>	1
	<i>podieron explicar</i>	1
	<i>se podían concebir</i>	2
	<i>poder dormir</i>	1
	<i>podía irse</i>	1
	<i>podía llegar</i>	1
	<i>podiera operar</i>	1
	<i>podía venderse</i>	1
	<i>podían dormir</i>	1
	<i>podían recordar</i>	1
	<i>podieran permanecer</i>	1
	<i>podía tenerse</i>	1
	<i>poder quitarse</i>	1
	<i>pudo esperarse</i>	1

<i>puede agarrar</i>	1
<i>puede largarse</i>	1
<i>hubiera podido ser</i>	1
<i>puede decirse</i>	1
<i>pudo contestar</i>	1
<i>pudo hacer</i>	1
<i>podía esperar</i>	1
<i>pudo aislar</i>	1
<i>pudo reconocer</i>	1
<i>podía recordar</i>	1
<i>podía levantar</i>	1
<i>podía levantarse</i>	2
<i>podía entrar</i>	1
<i>podía soportar</i>	3
<i>puedo hacer</i>	1
<i>pudo reprimir</i>	4
<i>podían voltear</i>	1
<i>puede ser</i>	3
<i>pudo encontrarlo</i>	2
<i>pudo haber sido</i>	1
<i>podiera alterar</i>	1
<i>hubiera podido conservarse</i>	1
<i>habrían podido descifrarse</i>	1
<i>podía pasar</i>	1
<i>había podido comunicarse</i>	1
<i>pudo entender</i>	1
<i>pudo volverlo a jugar</i>	1
<i>pudo terminar</i>	1
<i>podía hacer</i>	4
<i>se podía dilapidar</i>	1
<i>podía concebir</i>	1
<i>podía disimular</i>	1
<i>podía expresar</i>	1
<i>podían tocarse</i>	1
<i>pudo comprobarlo</i>	1
<i>pudo darle</i>	1
<i>se podían imaginar</i>	1
<i>podía concebirse</i>	1
<i>podemos entender</i>	1
<i>habría podido confundirse</i>	1
<i>podía haberlo comprado</i>	1
<i>podía haberlo robado</i>	1
<i>pudo reaccionar</i>	1
<i>poder hacer</i>	1
<i>pudo concebir</i>	1
<i>podieron localizar</i>	1
<i>pudo examinarlos</i>	1
<i>puedes casarte</i>	1
<i>podía tener</i>	1
<i>podieron despertarlo</i>	1
<i>podiera pasar</i>	1

<i>podía conciliar</i>	1
<i>se puede casar</i>	1
<i>se pueda casar</i>	1
<i>pueda hacer</i>	1
<i>podiera impedir</i>	1
<i>puedo arrogarme</i>	1
<i>pueden traerlo</i>	1
<i>podría desarraigar</i>	1
<i>habrían podido reconstruirse</i>	1
<i>podrá confundirlos</i>	1
<i>pudo ocultar</i>	1
<i>podía distinguirlos</i>	1
<i>podía explicarse</i>	1
<i>podieron dormir</i>	1
<i>pudo remontar</i>	1
<i>pudo recuperar</i>	1
<i>pudo valerse</i>	1
<i>hubiera podido concebir</i>	1
<i>podía compararse</i>	1
<i>podía saber</i>	1
<i>podía señalarse</i>	1
<i>podía distinguir</i>	3
<i>habría podido pensar</i>	2
<i>podían alcanzarla</i>	1
<i>podrá desenterrarla</i>	1
<i>habría podido mover</i>	1
<i>podía ensartar</i>	1
<i>podían alcanzarlo</i>	1
<i>podía decir</i>	1
<i>poder seguir</i>	1
<i>podría soportar</i>	2
<i>podía comer</i>	3
<i>pudo esclarecer</i>	1
<i>podieron hacer</i>	1
<i>podía verlo</i>	1
<i>hubiera podido serlo</i>	1
<i>hubiera podido sacar</i>	1
<i>poder pensar</i>	2
<i>habrían podido imponerle</i>	1
<i>pudo clausurar</i>	1
<i>pudo olvidar</i>	1
<i>podía ponerse</i>	1
<i>podría conseguir</i>	1
<i>pudo conseguir</i>	1
<i>podía disputárselo</i>	1
<i>pudo demostrárselo</i>	1
<i>poder evitarlo</i>	1
<i>podía morirse</i>	1
<i>se podía reparar</i>	1
<i>pudo no pensar</i>	1
<i>podiera alertarla</i>	1

<i>pudo satisfacer</i>	1
<i>podía rescatarla</i>	1
<i>hubiera podido confundirlas</i>	1
<i>se podía respirar</i>	2
<i>podía necesitar</i>	1
<i>pudo volver</i>	1
<i>podieron ponerse</i>	1
<i>podieran notificar</i>	1
<i>hubiera podido pensarse</i>	2
<i>podía anunciarse</i>	1
<i>pudo percibir</i>	1
<i>pudo amarrarse</i>	1
<i>hubieran podido entrar</i>	1
<i>podieran secarse</i>	1
<i>hubiera podido hacer</i>	2
<i>podían tomarse</i>	1
<i>habría podido concebirse</i>	1
<i>podía hacerse</i>	1
<i>puede llover</i>	1
<i>había podido soportar</i>	1
<i>podía vanagloriarse</i>	1
<i>podiera hacerlo</i>	1
<i>habían podido encontrarlo</i>	1
<i>podiera comprar</i>	1
<i>hubieran podido comérsela</i>	1
<i>se pudo determinar</i>	1
<i>podían encontrar</i>	1
<i>podría rescatar</i>	1
<i>podía corregirse</i>	1
<i>podiera incorporarse</i>	1
<i>podía astillarse</i>	1
<i>pudo determinar</i>	1
<i>podían ser restauradas</i>	1
<i>pudo cantarlas</i>	1
<i>pudo corresponderle</i>	1
<i>podieran ser descifrados</i>	1
<i>pudo evitar</i>	1
<i>hubiera podido escapar</i>	1
<i>hubiera podido volver</i>	1
<i>poder encontrarlo</i>	1
<i>podría estar</i>	1
<i>podiera hablar</i>	1
<i>pudo acudir</i>	1
<i>podía sentarse</i>	1
<i>podía recibir</i>	1
<i>podía usar</i>	1
<i>podía justificar</i>	1
<i>poder leer</i>	1
<i>poder escribir</i>	1
<i>podiera soportar</i>	1
<i>podiera confundirse</i>	1

<i>habría podido despertar</i>	1
<i>hubiera podido presentir</i>	1
<i>podía tardar</i>	1
<i>podía imaginarlo</i>	1
<i>podía cortarse</i>	1
<i>pudo moverse</i>	1
<i>podieran buscarse</i>	1

poder+infinitivo

244

PVS Modales	Ejemplos	Cantidad
tener que+infinitivo	<i>tenía que ir a buscarla</i>	1
	<i>tenía que tocar</i>	1
	<i>tenía que hacer</i>	3
	<i>tenga que meterse</i>	1
	<i>tendrá que ser</i>	1
	<i>tenían que barbearla</i>	1
	<i>tenían que hacer</i>	1
	<i>tenían que llevarla</i>	1
	<i>tenía que pagar</i>	1
	<i>tener que seguir cargándolo</i>	1
	<i>tiene que venir</i>	3
	<i>tendrás que acabar de criarla</i>	1
	<i>tenían que ver</i>	1
	<i>tuviera que atravesar</i>	1
	<i>tenga que matarte</i>	1
	<i>tenía que ver</i>	3
	<i>Había tenido que promover</i>	1
	<i>había tenido que violar</i>	1
	<i>había tenido que revolcarse</i>	1
	<i>tuvo que proteger</i>	1
	<i>tendré que matarte</i>	1
	<i>tener que envenenar</i>	1
	<i>tuvo que darle</i>	1
	<i>tuvo que hacer</i>	5
	<i>tenía que ocurrir</i>	1
	<i>tenía que pasar</i>	1
	<i>tuvo que esperar</i>	3
	<i>tuvieron que hacer</i>	1
	<i>tuvieron que enterrarlo</i>	1
	<i>tendría que dar</i>	1
	<i>tuvieron que llevarlo</i>	1
	<i>tuvieron que despejarlas</i>	1
	<i>tenemos que anticiparnos</i>	1
	<i>tienes que pagar</i>	1
	<i>tuvo que hipotecar</i>	1
	<i>tuvo que recorrer</i>	1
	<i>Tiene que hacer</i>	1
	<i>tuve que hacerlo</i>	1
	<i>tuvo que permitir</i>	1
	<i>tuvo que pensar</i>	2

<i>tuvo que bañarla</i>	1
<i>tuvo que ponerle</i>	1
<i>tenía que trabajar</i>	1
<i>tuvo que atragantarse</i>	1
<i>tuvo que ser preparado</i>	1
<i>tenían que ir cambiando</i>	1
<i>tenía que recordar</i>	1
<i>tenían que empezar</i>	1
<i>tener que provocar</i>	1
<i>tuvo que soportar</i>	1
<i>tuvo que abrirse</i>	1
<i>tuvo que cerrar</i>	1
<i>tiene que venir a buscar</i>	1
<i>tuvo que recibirlo</i>	1
<i>tuvo que soportarlo</i>	1
<i>hubieran tenido que regresar</i>	1
<i>tuvieron que pedir</i>	1
<i>tuvo que conformarse</i>	1
<i>tuvo que pedir</i>	1
<i>tuvo que agarrarse</i>	1
<i>tenía que sacudirla</i>	1
<i>tuviera que quitárselo</i>	1
<i>tuvo que pedirle</i>	1
<i>había tenido que interrumpirla</i>	1
<i>tenía que usarla</i>	1
<i>tuvieron que encender</i>	1
<i>tuve que recorrer</i>	1
<i>tuvo que buscarse</i>	1
<i>tenía que abandonarlo</i>	1
tener que+infinitivo	82

PVS Modales	Ejemplos	Cantidad
haber de+infinitivo	<i>había de recordar</i>	4
	<i>ha de sobranos</i>	1
	<i>habían de recordar</i>	2
	<i>has de volverte</i>	1
	<i>había de ejercer</i>	1
	<i>había dejado de reír</i>	1
	<i>había de transmitir</i>	1
	<i>hemos de pudrir</i>	1
	<i>has de parir</i>	1
	<i>había de perseguirla</i>	1
	<i>había de defenderlos</i>	1
	<i>había de fugarse</i>	1
	<i>había de tener</i>	2
	<i>ha de ser</i>	2
	<i>había de caracterizarlo</i>	1
	<i>había de prolongarse</i>	1
	<i>había de acordarse</i>	1
	<i>había de abrir</i>	1
	<i>había de acompañarlo</i>	1

<i>he de sacar</i>	1
<i>has de irte</i>	1
<i>habían de perseguirlo</i>	1
<i>había de fundarse</i>	1
<i>había de llevar</i>	4
<i>habían de desconcertarse</i>	1
<i>había de compartir</i>	1
<i>había de aliviarla</i>	1
<i>había de entender</i>	1
<i>había de ocupar</i>	1
<i>había de revivir</i>	1
<i>había ido a hacer</i>	1
<i>he de morir</i>	1
<i>había de anunciarse</i>	1
<i>había de saberse</i>	1
<i>ha de llevar</i>	1
<i>habían de ser</i>	1
<i>había de restaurar</i>	1
<i>ha de llegar a ser</i>	1
<i>ha de aparecer</i>	1
<i>había de descubrir</i>	1
<i>había de evocarlo</i>	1
<i>había de morir</i>	3
<i>había de expulsar</i>	1
<i>habían de darle</i>	1
<i>han de creérmelo</i>	1
<i>había de seguir contando</i>	1
<i>había de contar</i>	1
<i>había de revelar</i>	1
<i>había de borrar</i>	1
<i>ha de iluminarlo</i>	1
<i>había dejado de berrear</i>	1
<i>había de pensarse</i>	1
<i>había de recordarla</i>	1
<i>había de encontrar</i>	1
<i>habían de convertir</i>	1
<i>había de rescatarlo</i>	1
<i>había de cumplirse</i>	1
<i>había de transcurrir</i>	1
<i>había de poner</i>	1
haber de+infinitivo	70

PVS Modales deber+infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>debió quedarle</i>	1
	<i>debe estar sufriendo</i>	1
	<i>deben tener</i>	1
	<i>debían hacer</i>	1
	<i>debían parecerle</i>	1
	<i>debía celebrarse</i>	1
	<i>debía tener</i>	1
	<i>debía entregar</i>	1

<i>debía estar</i>		3
<i>debía cumplirse</i>		1
<i>debía seleccionar</i>		1
<i>debe conocer</i>		1
<i>debían asignar</i>		1
<i>debe ser</i>		1
<i>debía llamarse</i>		1
<i>debió hacer</i>		1
<i>debía ser</i>		1
<i>debió parecer</i>		1
<i>debía colocarse</i>		1
<i>debía alimentarlos</i>		1
<i>debían ser</i>		2
<i>debe haber</i>		1
<i>debieron olvidar</i>		1
<i>debió ocurrir</i>		1
<i>debieron ser desbastadas</i>		1
<i>debía hacer</i>		2
<i>debía desembarcar</i>		1
<i>debía caminar</i>		1
<i>debía separarse</i>		1
<i>debía contestar</i>		1
<i>debía haber sido</i>		1
<i>debieron destinarse</i>		1
<i>debes estar</i>		1
<i>debió ser</i>		1
<i>debía atribuírsele</i>		1
<i>se debían saber</i>		1
<i>debía valer</i>		1
deber+infinitivo		41
PVS Modales	Ejemplos	Cantidad
haber		
que+infinitivo	<i>había que señalarlas</i>	1
	<i>hay que ordeñarla</i>	1
	<i>hay que hervirla</i>	1
	<i>hay que matarlo</i>	1
	<i>había que adivinar</i>	1
	<i>había que llevarla</i>	1
	<i>había que protegerla</i>	1
	<i>hay que traer</i>	1
	<i>había que vigilarla</i>	1
	<i>hubo que establecer</i>	2
	<i>hay que hacer</i>	2
	<i>había que ver</i>	1
	<i>hubo que llorar</i>	1
	<i>había tenido que atragantarse</i>	1
	<i>había que estar quemando</i>	1
	<i>hubo que comprarle</i>	1
haber		
que+infinitivo		18

Listado de PVS tempoaspectuales en *Cien años de soledad*

PVS tempoaspectuales estar+gerundio	Ejemplos	Cantidad
	<i>está hirviendo</i>	1
	<i>estaba ocurriendo</i>	1
	<i>se estaba poniendo</i>	1
	<i>estuvieron retozando</i>	1
	<i>había estado esperando</i>	1
	<i>estaba haciendo</i>	7
	<i>estaban hablando</i>	1
	<i>estuvo rondando</i>	1
	<i>estuvo silbando</i>	1
	<i>estaban sacudiendo</i>	1
	<i>estaban prendiendo</i>	1
	<i>estaba buscando</i>	2
	<i>estaba asfixiándose</i>	1
	<i>están trabajando</i>	1
	<i>estaba garabateando</i>	1
	<i>estaba alumbrándolo</i>	1
	<i>estaba llorando</i>	2
	<i>estaba perdiendo</i>	1
	<i>estaba instalando</i>	1
	<i>estaba trabajando</i>	1
	<i>estar buscándolo</i>	1
	<i>estuvo llamando</i>	1
	<i>está lloviendo</i>	1
	<i>esté lloviendo</i>	1
	<i>te estás pudriendo</i>	1
	<i>estamos luchando</i>	1
	<i>hemos estado luchando</i>	1
	<i>estuvo buscando</i>	1
	<i>estaba sollozando</i>	1
	<i>habían estado arreglando</i>	1
	<i>estaba desquiciando</i>	1
	<i>estuviera leyendo</i>	1
	<i>estuvo vigilando</i>	1
	<i>se estaban preparando</i>	1
	<i>estaba esperando</i>	5
	<i>está construyendo</i>	1
	<i>estaba disponiendo</i>	1
	<i>estaban siendo exterminados</i>	1
	<i>estaba vistiendo</i>	2
	<i>estaba terminando</i>	2
	<i>estaba pensando</i>	2
	<i>estaba rabiando</i>	1
	<i>estaba soñando</i>	1
	<i>estaba rezando</i>	1
	<i>estaban negociando</i>	1
	<i>estaban penetrando</i>	1

<i>estaban defendiéndose</i>	1
<i>estaban avanzando</i>	1
<i>estamos perdiendo</i>	1
<i>estaremos perdiendo</i>	1
<i>estén mendigando</i>	1
<i>estás peleando</i>	1
<i>estoy peleando</i>	1
<i>estaba cayendo</i>	1
<i>estaba jugando</i>	1
<i>estaba chapaleando</i>	1
<i>estamos haciendo</i>	1
<i>estaba cateando</i>	1
<i>estaba regando</i>	1
<i>estaba librando</i>	1
<i>están cumpliendo</i>	1
<i>estamos volviendo</i>	1
<i>se estaba convirtiendo</i>	1
<i>estaba apuntando</i>	1
<i>estaba pudriéndose</i>	1
<i>estaba dando</i>	1
<i>estar aprendiendo</i>	1
<i>estaba preparando</i>	1
<i>se había estado acostando</i>	1
<i>se había estado creyendo</i>	1
<i>estaría robando</i>	1
<i>estaba adorando</i>	1
<i>se está muriendo</i>	1
<i>estaba reformando</i>	1
<i>se estaba enriqueciendo</i>	1
<i>estaría esperando</i>	1
<i>estaba pasando</i>	2
<i>estaba sufriendo</i>	1
<i>estaban a punto de ser</i>	1
<i>están matando</i>	1
<i>estamos estudiando</i>	1
<i>estaban necesitando</i>	1
<i>estaba bordando</i>	1
<i>estaba debiendo</i>	2
<i>estaban oyendo</i>	1
<i>estaban enredando</i>	1
<i>estaban perdiendo</i>	1
<i>se estaba agotando</i>	1
<i>estar propiciando</i>	1
<i>estaba celebrando</i>	1
<i>se está llenando</i>	1
<i>estaba cantando</i>	1
<i>estaba salando</i>	1
<i>estaban entrando</i>	1
<i>estuvo pasando</i>	1
<i>estuvo perturbando</i>	1
<i>estaba encendiendo</i>	1

<i>estaba engastando</i>	1
<i>estaba engarzando</i>	1
<i>estaba aplazando</i>	1
<i>estuvieran bajando</i>	1
<i>estaban preparándola</i>	1
<i>se estaban pudriendo</i>	1
<i>estaba oyendo</i>	1
<i>estaba complaciendo</i>	1
<i>se estaba burlando</i>	1
<i>estaba recibiendo</i>	1
<i>estaba besando</i>	1
<i>estaba mirando</i>	3
<i>estaba saliendo</i>	1
<i>se estaba achicharrando</i>	1
<i>se estaban robando</i>	1
<i>estaba alimentando</i>	1
<i>estaba incitando</i>	1
<i>estar viviendo</i>	1
<i>estuviera dando</i>	1
<i>se estaba levantando</i>	1
<i>está pasando</i>	1
<i>estaban requisando</i>	1
<i>estaría incurriendo</i>	1
<i>se estaban perdiendo</i>	1
<i>estaba desmantelando</i>	1
<i>estuviera lloviendo</i>	1
<i>estuvo arrepintiéndose</i>	1
<i>estaba viendo</i>	3
<i>estoy esperando</i>	1
<i>se estaban inundando</i>	1
<i>estuvieron a punto de destriparle</i>	1
<i>se estaban desbarrancando</i>	1
<i>estaba cayéndose</i>	1
<i>estaba escribiendo</i>	1
<i>estaban socavando</i>	1
<i>estar dando</i>	1
<i>estaba viviendo</i>	2
<i>estaba anunciando</i>	1
<i>estoy hablando</i>	1
<i>estaba desensartando</i>	1
<i>estuviera reprimiendo</i>	1
<i>estaba tratando</i>	2
<i>se estaba muriendo</i>	1
<i>se estaba llenando</i>	1
<i>estar escribiendo</i>	1
<i>estar resolviendo</i>	1
<i>estar haciendo</i>	1
<i>estaba infundiendo</i>	1
<i>se está cayendo</i>	1
<i>se estuviera burlando</i>	1
<i>estuvieran engañando</i>	1

<i>está esperando</i>	1
<i>estaban desgarrando</i>	1
<i>estuvo garrapateando</i>	1
<i>estaban esperando</i>	1
<i>estaban acabando de arrebatárles</i>	1
<i>estuvieran borrando</i>	1
<i>estaba pagando</i>	1
<i>están comiendo</i>	1
<i>estaba subiendo</i>	1
<i>estaba descubriendo</i>	1
<i>estaba descifrándolo</i>	1
<i>estaba profetizándose</i>	1
<i>se estuviera viendo</i>	1
estar+gerundio	184

PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
volver a + infinitivo	<i>volvió a ser</i>	3
	<i>volvió a comer</i>	3
	<i>volvieron a ver</i>	6
	<i>se volvía a cerrar</i>	1
	<i>volvió a atravesar</i>	1
	<i>volvió a acordarse</i>	1
	<i>volvió a vivir</i>	1
	<i>volvió a caminar</i>	1
	<i>volvió a ver</i>	1
	<i>volveré a matarte</i>	1
	<i>volviera a tocar</i>	1
	<i>volviera a decirle</i>	1
	<i>volvió a desear</i>	1
	<i>volver a pisarlo</i>	1
	<i>volvemos a dormir</i>	1
	<i>volvió a preocuparse</i>	1
	<i>volvió a preguntar</i>	1
	<i>volvió a abrir</i>	2
	<i>se volvían a enrollar</i>	1
	<i>volvió a componer</i>	1
	<i>volvió a recobrar</i>	2
	<i>se la volvió a poner</i>	1
	<i>volvió a vérselo</i>	1
	<i>volvió a concentrarse</i>	1
	<i>volvió a dormir</i>	2
	<i>se volvería a recuperar</i>	1
	<i>volvió a aparecer</i>	1
	<i>volvió a vigilar</i>	1
	<i>había vuelto a leer</i>	2
	<i>volver a pensar</i>	2
	<i>había vuelto a rejuvenecer</i>	1
	<i>volvió a alegrar</i>	1
	<i>volvió a visitarlo</i>	1
	<i>volvió a dirigirle</i>	1

<i>volvió a cuidar</i>	1
<i>volvieron a pisar</i>	1
<i>volvió a hundirse</i>	2
<i>vuelve a casarte</i>	1
<i>volvieron a sellar</i>	1
<i>vuelva a decir</i>	1
<i>vuelvas a pisar</i>	1
<i>volvió a sentir</i>	1
<i>volvió a acostarse</i>	1
<i>volvió verse</i>	1
<i>volvió a tener</i>	1
<i>volvió a escribir</i>	2
<i>Volveré a insistir</i>	1
<i>se volvió a tener</i>	1
<i>volvió a bañarse</i>	1
<i>volvió a saberse</i>	1
<i>volvió a atiborrar</i>	1
<i>volvió a pensar</i>	2
<i>había vuelto a acordarse</i>	1
<i>volvió a vestir</i>	1
<i>volvió a hacer</i>	1
<i>volvió a visitarla</i>	2
<i>Volvió a facilitar</i>	1
<i>volvió a encerrarse</i>	2
<i>volvieron a dirigirse</i>	1
<i>volvieron a dispersarse</i>	1
<i>había vuelto a entrar</i>	1
<i>volviera a llamarse</i>	1
<i>vuelva a hablar</i>	1
<i>volvió a pintar</i>	1
<i>volvieron a buscarlo</i>	1
<i>volvía a ponerla</i>	1
<i>volvió a ocuparse</i>	2
<i>se hubiera vuelto a hablar</i>	1
<i>había vuelto a saberse</i>	1
<i>volvió a rematar</i>	1
<i>vuelva a pisar</i>	1
<i>volvió a entregarse</i>	1
<i>volvió a examinar</i>	1
<i>volvía a fundirlos</i>	1
<i>volvió a recordar</i>	1
<i>se había vuelto a hablar</i>	1
<i>volvería a preocuparse</i>	1
<i>había vuelto a dar</i>	1
<i>volver a pegarlos</i>	1
<i>se volvió a levantar</i>	1
<i>volvió a levantarse</i>	1
<i>volverse a mirarla</i>	1
<i>volvió a mencionar</i>	1
<i>volvió a guardar</i>	1
<i>volvió a cerrar</i>	1

<i>se estaba volviendo</i>	1
<i>había vuelto a tocar</i>	1
<i>había vuelto a asomarse</i>	1
<i>habrían vuelto a hacerlo</i>	1
<i>volvió a tocar</i>	1
<i>volvieron a reunirse</i>	1
<i>volvieron a faltar</i>	1
<i>volvió a llover</i>	1
<i>había vuelto a buscarla</i>	1
<i>volvieran a poner</i>	1
<i>había vuelto a llevarse</i>	1
<i>volvió a creer</i>	1
<i>volvió a confundir</i>	1
<i>volvieron a meterse</i>	1
<i>volvieron a concentrar</i>	1
<i>volvió a caer</i>	1
<i>volvieron a contestar</i>	1
<i>volvían a ser idénticos</i>	1
<i>volverían a meterse</i>	1
<i>se volvió a saber</i>	2
<i>volvía a abandonar</i>	1
<i>volvió a percibir</i>	1
<i>volvió a salir</i>	2
<i>volvía a medir</i>	1
<i>volvieron a molestarlo</i>	1
<i>volvió a abrirse</i>	1
<i>volvió a llegar</i>	1
<i>volvió a sembrar</i>	1
<i>volvió a establecer</i>	1
<i>volvía a encerrarse</i>	1
<i>volver a escribir</i>	1
<i>se la volvió a cerrar</i>	1
<i>volvieran a florecer</i>	1
<i>volvieron a cerrar</i>	1
<i>volver a verlo</i>	1
<i>volvió a escribirle</i>	1
<i>volvieron a ser</i>	1
<i>volvió a sonreír</i>	1
<i>volvió a quedar</i>	1
<i>volvió a clavar</i>	1
volver a + infinitivo	147

PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
ir a + infinitivo	<i>iba a cumplir</i>	1
	<i>Se va a caer</i>	2
	<i>voy a matar</i>	1
	<i>fue a buscarla</i>	6
	<i>fuera a buscarla</i>	2
	<i>fuera a equivocarse</i>	1
	<i>vamos a mostrar</i>	1

<i>fue a ver</i>	1
<i>iba a ocurrir</i>	1
<i>va a venir</i>	2
<i>iba a quedarse</i>	1
<i>fue a escucharlo</i>	1
<i>iba a regalar</i>	1
<i>iba a llegar</i>	1
<i>Van a ser</i>	1
<i>Voy a hablar</i>	1
<i>vas a ver</i>	1
<i>fue a pedir</i>	1
<i>fue a aclarar</i>	1
<i>fue a visitar</i>	2
<i>fueran a compartir</i>	1
<i>irse a dormir</i>	1
<i>Iba a seguir</i>	1
<i>iba a caerse</i>	1
<i>fue a buscarlo</i>	1
<i>va a pensar</i>	2
<i>van a ver</i>	1
<i>fuera a tomar</i>	1
<i>vamos a presenciar</i>	1
<i>va a tocar</i>	1
<i>iban a bordar</i>	2
<i>iban a tejer</i>	1
<i>vas a poner</i>	1
<i>iba a tener</i>	1
<i>ir a preguntarle</i>	1
<i>fuera a perturbar</i>	1
<i>fueran a asesinar</i>	1
<i>va a fusilar</i>	1
<i>fue a lamentarse</i>	1
<i>se van a casar</i>	1
<i>voy a enterrar</i>	1
<i>se van a dar</i>	1
<i>fue a visitarlos</i>	1
<i>iba a ponerse</i>	1
<i>iba a nacer</i>	1
<i>vamos a verlo</i>	1
<i>voy a entrar</i>	1
<i>va a leer</i>	1
<i>se va a morir</i>	3
<i>van a traer</i>	1
<i>se fueron a vivir</i>	1
<i>iba a prender</i>	1
<i>se fue a establecer</i>	1
<i>van a fusilar</i>	1
<i>iba a almorzar</i>	1
<i>te vas a casar</i>	1
<i>iba a conversar</i>	1
<i>se fue a dormir</i>	1

<i>va a ocurrir</i>	1
<i>vamos a ganar</i>	1
<i>iba a necesitar</i>	1
<i>Va a ser</i>	1
<i>se fue a hacer</i>	1
<i>iba a saber</i>	1
<i>van a enterrar</i>	1
<i>se iba a dormir</i>	1
<i>va a durar</i>	1
<i>vayas a cobrar</i>	1
<i>fuera a tropezar</i>	2
<i>fueran a reclamarlo</i>	1
<i>iba a ser</i>	2
<i>iba a venderlos</i>	1
<i>se va a matar</i>	1
<i>Vamos a tener que rifarte</i>	1
<i>iban a hacer</i>	1
<i>voy a armar</i>	1
<i>habían ido a buscarlo</i>	1
<i>te vas a morir</i>	1
<i>Vamos a ver</i>	1
<i>se fueron a morirse</i>	1
<i>fueron a decirle</i>	1
<i>iba a sentarse</i>	1
<i>fuera a pasar</i>	1
<i>fuera a encontrar</i>	1
<i>fue a orinar</i>	1
<i>fue a tirar</i>	1
<i>se iba a cortar</i>	1
<i>fue a pasar</i>	2
<i>se iba a morir</i>	1
<i>fueran a enterrar</i>	1
<i>fue a buscar</i>	2
<i>iba a verse</i>	1
<i>fue a visitarla</i>	2
<i>iba a reír</i>	1
<i>iba a repetirse</i>	1
<i>iba a recibir</i>	1
<i>iban a decir</i>	1
<i>iban a ser arrojados</i>	1
<i>iba a tomar</i>	1
<i>iba a pasar</i>	2
<i>iba a escampar</i>	1
<i>fuera a formarse</i>	1
<i>fuera a casarse</i>	1
<i>fueron a verlas</i>	1
<i>habían ido a investigar</i>	1
<i>fuera a conocer</i>	1
<i>ir a buscarlos</i>	1
<i>fuera a desayunar</i>	1
<i>fue a prender</i>	1

	<i> fueron a molestarlo</i>	1
	<i> iban a tirar</i>	1
	<i> íbamos a terminar viviendo</i>	1
ir a + infinitivo		131

PVS tempoaspectuales seguir + gerundio	Ejemplos	Cantidad
	<i> seguimos viviendo</i>	1
	<i> siguió guiando</i>	1
	<i> seguía barriendo</i>	1
	<i> siguió buscando</i>	2
	<i> siguió amándola</i>	1
	<i> seguían hablando</i>	1
	<i> Siguió preguntando</i>	1
	<i> Siguió creyendo</i>	1
	<i> siguió alejándose</i>	1
	<i> seguía queriendo</i>	1
	<i> seguían siendo vendidos</i>	1
	<i> seguimos siendo</i>	1
	<i> sigue siendo</i>	1
	<i> seguía siendo</i>	7
	<i> siguiera rodando</i>	1
	<i> siguió visitándolo</i>	1
	<i> siguió almorzando</i>	1
	<i> siguió jugando</i>	1
	<i> siguió apretando</i>	1
	<i> siguió llorando</i>	1
	<i> sigue atosigando</i>	1
	<i> siguió sintiendo</i>	1
	<i> había seguido derribando</i>	1
	<i> había seguido arrasando</i>	1
	<i> siguió esperando</i>	1
	<i> siguió disfrutando</i>	1
	<i> siguió oliendo</i>	1
	<i> siguió pensando</i>	2
	<i> siguió visitando</i>	1
	<i> siguió desnudándose</i>	1
	<i> siguió examinándola</i>	1
	<i> siguió descubriendo</i>	1
	<i> seguiremos siendo</i>	1
	<i> siguieran pariendo</i>	1
	<i> siguió llamando</i>	1
	<i> siguieron llamándola</i>	1
	<i> seguía acompañándola</i>	1
	<i> seguía creyendo</i>	3
	<i> seguía preguntándose</i>	1
	<i> seguía sonriendo</i>	1
	<i> siguió demostrando</i>	1
	<i> siguió criándolos</i>	1
	<i> siguió siéndolo</i>	1
	<i> siguió viviendo</i>	2

<i>seguía sosteniéndose</i>	1
<i>seguiría afirmándose</i>	1
<i>siguió comiendo</i>	1
<i>siguió saboreando</i>	1
<i>siguió masticando</i>	1
<i>seguía torturando</i>	1
<i>seguía repitiendo</i>	1
<i>siguió rogando</i>	1
<i>seguía viendo</i>	1
<i>seguir viendo</i>	1
<i>seguían cloqueando</i>	1
<i>siguieron recibiendo</i>	1
<i>seguía guardando</i>	1
<i>seguía fabricando</i>	2
<i>seguía asombrándose</i>	1
<i>seguía usando</i>	1
<i>seguir pensando</i>	1
<i>siguió invitando</i>	1
<i>seguían alimentando</i>	1
<i>seguía ofreciendo</i>	1
<i>seguían girando</i>	1
<i>seguían golpeando</i>	1
<i>siguió perfeccionando</i>	1
<i>seguían acompañándola</i>	1
<i>seguía pensando</i>	1
<i>seguiría pensando</i>	1
<i>seguían creyéndolo</i>	1
<i>seguía esperando</i>	2
<i>seguía lloviendo</i>	1
<i>siguió examinando</i>	1
<i>seguían viendo</i>	1
<i>seguía leyendo</i>	1
<i>seguía releyendo</i>	2
<i>seguía sirviendo</i>	1
<i>seguía prendiendo</i>	1
<i>seguían retozando</i>	1
<i>seguían peleándose</i>	1
<i>siguió mandando</i>	1
<i>siguió luchando</i>	1
<i>siguió peleando</i>	1
<i>siguió arrancando</i>	1
<i>siguió raspando</i>	1
<i>siguieron viviendo</i>	1
<i>siguieron haciendo</i>	1
<i>siguiera diciendo</i>	1
<i>seguía escuchando</i>	1
<i>siguió alimentando</i>	1
<i>seguía manteniendo</i>	1
<i>seguía descifrando</i>	1
<i>siguieron rondando</i>	1
<i>seguían relumbrando</i>	1

<i>seguían llegando</i>	1
<i>seguía vistiéndose</i>	1
<i>seguía recibiendo</i>	1
<i>seguía cantando</i>	1
<i>hubiera seguido haciéndolo</i>	1
<i>siguió recibéndolo</i>	1
<i>siguió reuniéndose</i>	1
<i>seguía contestando</i>	1
<i>hubiera seguido dando vueltas</i>	1
<i>siguió tambaleándose</i>	1
<i>seguía aniquilándose</i>	1
<i>seguía consumiéndose</i>	1
<i>seguía acabándose</i>	1
<i>habían seguido aprovechando</i>	1
<i>seguían cultivando</i>	1
<i>siguió consumiéndose</i>	1
<i>seguirían amándose</i>	1
<i>seguía debiéndole</i>	1
seguir + gerundio	127

PVS tempoaspectuales empezar a + infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>empezaban a prepararse</i>	1
	<i>empezó a desmontar</i>	1
	<i>habían empezado a existir</i>	1
	<i>empezaron a desvestirse</i>	1
	<i>empezaron a suceder</i>	1
	<i>empezó a moverse</i>	1
	<i>empezó a usar</i>	1
	<i>habían empezada a mudar</i>	1
	<i>empezó a dar</i>	2
	<i>empezaban a borrarse</i>	1
	<i>empezaron a vivir</i>	1
	<i>empezaba a convertirse</i>	1
	<i>había empezado a cultivar</i>	1
	<i>empezó a llorar</i>	1
	<i>empezaba a languidecer</i>	1
	<i>empezó a flotar</i>	1
	<i>empezó a ayudar</i>	1
	<i>empezó a oler</i>	1
	<i>empezaba a reventarse</i>	1
	<i>empezó a sentir</i>	1
	<i>empezó a descomponerse</i>	1
	<i>empezó a perder</i>	2
	<i>empezaron a llenarse</i>	1
	<i>empezaron a desbandarse</i>	1
	<i>empezó a levantarse</i>	1
	<i>empezó a trabajar</i>	1
	<i>empezaban a ordenar</i>	1
	<i>empezaban a hablar</i>	1

<i>empezaba a eternizarse</i>	1
<i>empezaban a vibrar</i>	1
<i>empezaron a repicar</i>	1
<i>empezando a comprender</i>	1
<i>empezaba a dar</i>	1
<i>empezó a ser</i>	1
<i>empezaban a decolorarse</i>	1
<i>había empezado a descomponerse</i>	1
<i>empezó a respirarlo</i>	1
<i>había empezado a envejecer</i>	1
<i>empezaba a entristecer</i>	1
<i>empezaban a besarse</i>	1
<i>empezaron a recibirse</i>	1
<i>empezaba a ser</i>	1
<i>empezó a sentirse</i>	1
<i>empezaba a perder</i>	1
<i>empezó a idealizar</i>	1
<i>había empezado a experimentar</i>	1
<i>empezaron a asistir</i>	1
<i>empezó a tocar</i>	1
<i>empezar a asombrarse</i>	1
<i>empezó a llegar</i>	1
<i>empezaban a preguntarse</i>	1
<i>empezaba a bañarse</i>	1
<i>empezó a jabonarse</i>	1
<i>empezaba a elevarse</i>	1
<i>empezaba a espantar</i>	1
<i>había empezado a codiciar</i>	1
<i>empezó a darse cuenta</i>	1
<i>empezó a nombrar</i>	1
<i>empezaba a indicarle</i>	1
<i>empezó a cometer</i>	1
<i>empezaba a meter</i>	1
<i>empezó a tejer</i>	1
<i>empezaba a hacer</i>	1
<i>empezar a hacerlos</i>	1
<i>empezó a tomar</i>	1
<i>empezaba a secar</i>	1
<i>habían empezado a agriarle</i>	1
<i>empezar a tejer</i>	1
<i>había empezado a oscurecer</i>	1
<i>empezó a frecuentar</i>	1
<i>empezaba a interesarle</i>	1
<i>empezó a perseguirla</i>	1
<i>empezaban a vislumbrarse</i>	1
<i>empezaron a sabotear</i>	1
<i>empezaban a abrirse</i>	1
<i>empezaba a llegar</i>	1
<i>empezó a llover</i>	1
<i>empezó a apaciguarse</i>	1
<i>empezó a soplar</i>	1

<i>empieces a aprender</i>	1
<i>empezó a pudrirse</i>	1
<i>empezaba a manifestar</i>	1
<i>empezó a despuntarle</i>	1
<i>empezaron a quebrantarse</i>	1
<i>empezó a escribirles</i>	1
<i>había empezado a quererlo</i>	1
<i>empezaron a verse</i>	1
<i>empezaron a amarse</i>	1
<i>empezaba a hacerse</i>	1
<i>empezara a esperar</i>	1
<i>empezaba a hervir</i>	1
<i>empezaban a revelárselo</i>	1
<i>empezaba a esperar</i>	1
<i>empezó a sugerir</i>	1
<i>empezaba a escribir</i>	1
<i>empezó a reír</i>	1
<i>empezaba a sonambular</i>	1
<i>empezó a descifrarlos</i>	1
<i>empezaba a vislumbrar</i>	1
<i>empezó a descifrar</i>	1
empezar a + infinitivo	102

PVS tempoaspectuales ir + gerundio	Ejemplos	Cantidad
	<i>iban abriendo</i>	1
	<i>se fueron llenando</i>	1
	<i>se fue contaminando</i>	1
	<i>se iban quitando</i>	1
	<i>se iba gastando</i>	1
	<i>fue surgiendo</i>	1
	<i>había ido exigiendo</i>	1
	<i>fue rescatando</i>	1
	<i>fue abandonando</i>	1
	<i>se iba llenado</i>	1
	<i>fueron llenando</i>	1
	<i>se iba intensificando</i>	1
	<i>se iba extendiendo</i>	1
	<i>se fue borrando</i>	1
	<i>fueron perdiendo</i>	1
	<i>fue poniendo</i>	1
	<i>fue asignando</i>	1
	<i>iba armando</i>	1
	<i>se fue encadenando</i>	1
	<i>fueron decomisando</i>	1
	<i>habían ido urdiendo</i>	1
	<i>se fuera haciendo</i>	1
	<i>iba volando</i>	1
	<i>se fue trasladando</i>	1
	<i>se va acabando</i>	1

<i>se iban convirtiendo</i>	2
<i>había ido perdiendo</i>	1
<i>iba tachando</i>	1
<i>se fue convenciendo</i>	1
<i>iba cambiando</i>	1
<i>iba atizando</i>	1
<i>hubiera ido aproximando</i>	1
<i>iba apartando</i>	1
<i>iba arrastrando</i>	1
<i>iba comprendiendo</i>	2
<i>iban siendo</i>	1
<i>iban pelando</i>	1
<i>iba inspirando</i>	1
<i>se le fue desinflando</i>	1
<i>iban ensopando</i>	1
<i>fue exterminando</i>	1
<i>se fue acostumbrando</i>	1
<i>fue viéndola</i>	1
<i>fue acordándose</i>	1
<i>se le fue pasando</i>	1
<i>se iba haciendo</i>	3
<i>fue subiendo</i>	1
<i>fue agarrando</i>	1
<i>fue despedazando</i>	1
<i>fue sacando</i>	1
<i>fue rompiendo</i>	1
<i>fue perdiendo</i>	1
<i>se fue acentuando</i>	1
<i>se fueron alzando</i>	1
<i>ir amortizando</i>	1
<i>iba queriendo</i>	1
<i>se fue reduciendo</i>	1
<i>fue fetizándose</i>	1
<i>fue momificándose</i>	1
<i>iba carcomiendo</i>	1
<i>se iba volviendo</i>	1
<i>se le iba llenando</i>	1
<i>se le fue destemplando</i>	1
<i>se iba confundiendo</i>	1
<i>iba haciéndose</i>	1
<i>iba esfumándose</i>	1
<i>iba nevando</i>	1
<i>iba tapizando</i>	1
<i>iba acolchonando</i>	1
<i>fueran disminuyendo</i>	1
<i>se le iba convirtiendo</i>	1
<i>iba impartiendo</i>	1
<i>iba desentrañando</i>	1
<i>iba buscando</i>	1
<i>iba soltando</i>	1
<i>iban profundizando</i>	1

<i>iban enriqueciendo</i>	1
<i>iban haciéndose</i>	1
<i>iba haciendo</i>	2
<i>iba torciendo</i>	1
<i>iba trazando</i>	1
<i>fue cerrando</i>	1
<i>fue contrayéndolos</i>	1
<i>iban echando</i>	1
<i>se le iba descomponiendo</i>	1
<i>se le iba volviendo</i>	1
<i>se iban transformando</i>	1
<i>ir haciendo</i>	1
<i>ir tirando</i>	1
<i>iba quedando</i>	1
<i>se fueron haciendo</i>	1
<i>iban arrastrando</i>	1
ir + gerundio	97

PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
lograr + infinitivo	<i>lograron salir</i>	1
	<i>logró descifrar</i>	1
	<i>habían logrado vulnerar</i>	1
	<i>habían logrado separar</i>	1
	<i>lograba concebir</i>	1
	<i>lograba escapar</i>	1
	<i>lograr explicárselos</i>	1
	<i>Había logrado escribir</i>	1
	<i>logró mover</i>	1
	<i>logró convencerla</i>	3
	<i>logramos ensanchar</i>	1
	<i>lograba conciliar</i>	1
	<i>había logrado desentrañar</i>	1
	<i>logró parar</i>	1
	<i>había logrado comunicarse</i>	1
	<i>habían logrado despertar</i>	1
	<i>lograban hacer</i>	1
	<i>lograban moverle</i>	1
	<i>lograba incorporarse</i>	1
	<i>logró sentarlo</i>	1
	<i>logró superar</i>	1
	<i>lograba establecer</i>	1
	<i>logró escapar</i>	1
	<i>logró quebrantarla</i>	1
	<i>logró convencerlo</i>	1
	<i>logró entender</i>	1
	<i>había logrado eludir</i>	1
	<i>habían logrado armar</i>	1
	<i>logró imponer</i>	2
	<i>logró llevarla</i>	1
	<i>logró quitarle</i>	1

<i>lograba entender</i>	1
<i>logró poner</i>	1
<i>lograron refugiarse</i>	1
<i>logró saltar</i>	1
<i>logró recobrar</i>	1
<i>lograba definir</i>	1
<i>lograba situarlo</i>	1
<i>logró despertar</i>	1
<i>logró salir</i>	1
<i>había logrado mantener</i>	1
<i>había logrado economizar</i>	1
<i>lograba interpretar</i>	1
<i>lograba llegar</i>	1
lograr + infinitivo	47

PVS tempoaspectuales acabar de + infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>acababa de consolarse</i>	1
	<i>acabó de arreglar</i>	1
	<i>acaba de morir</i>	1
	<i>acaben de fusilarte</i>	1
	<i>acabar de someterlos</i>	1
	<i>acabó de extirparle</i>	1
	<i>había acabado de firmar</i>	1
	<i>habían acabado de desarmar</i>	1
	<i>se acababa de quitar</i>	1
	<i>acabara de criarlo</i>	1
	<i>acabó de medir</i>	1
	<i>acabar de criarlo</i>	1
	<i>acababa de bañarse</i>	1
	<i>acabó de desangrarse</i>	1
	<i>acabara de liquidar</i>	1
	<i>acabó de desordenar</i>	1
	<i>acababa de trastornarlos</i>	1
	<i>acabó de decirlo</i>	1
	<i>acababan de desayunar</i>	1
	<i>acabara de armar</i>	1
	<i>acabó de pasar</i>	2
	<i>acababa de repartir</i>	1
	<i>acabó de confirmar</i>	1
	<i>acabaron de podar</i>	1
	<i>acababa de cerrarse</i>	1
	<i>acababa de planchar</i>	1
	<i>acabara de guardar</i>	1
	<i>acabara de llover</i>	1
	<i>había acabada de exterminar</i>	1
	<i>acababa de admitir</i>	1
	<i>acabar de restaurar</i>	1
	<i>había acabado de pasar</i>	1

	<i>se desconchaban acabadas de pintar</i>	1
	<i>acabó de disimular</i>	1
	<i>acabó de convencerlos</i>	1
	<i>acabaran de inventar</i>	1
	<i>habrá acabado de joderse</i>	1
	<i>acababa de viajar</i>	1
	<i>acabar de acabarse</i>	1
	<i>acabó de tranquilizarlos</i>	1
	<i>acabara de descifrar</i>	1
acabar de + infinitivo		42

PVS tempoaspectuales quedar(se) + participio	Ejemplos	Cantidad
	<i>quedó reducida</i>	2
	<i>se le quedó metido</i>	1
	<i>quedó convertida</i>	1
	<i>quedó relegado</i>	1
	<i>se quedaban callados</i>	2
	<i>quedaba reducida</i>	1
	<i>se había quedado dormida</i>	1
	<i>quedó escrito</i>	1
	<i>quedó preocupada</i>	1
	<i>se quedó paralizada</i>	1
	<i>quedaba reducido</i>	1
	<i>habían quedado cambiados</i>	1
	<i>se quedó dormido</i>	3
	<i>quedaron tendidos</i>	1
	<i>quedaron impresos</i>	1
	<i>quedamos empatados</i>	1
	<i>se había quedado dormido</i>	1
	<i>había quedado impresionada</i>	1
	<i>quedó sostenido</i>	1
	<i>se quedó tendido</i>	1
	<i>se quedaban atollados</i>	1
	<i>se quedó encerrado</i>	1
	<i>quedó demolido</i>	1
	<i>quedó colgada</i>	1
	<i>había quedado establecido</i>	1
quedar(se) + participio		29

PVS tempoaspectuales terminar por+infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>terminó por aceptar</i>	1

<i>terminaron por hacerla</i>	1
<i>terminó por pensar</i>	1
<i>terminó por advertir</i>	1
<i>terminó por imponerse</i>	1
<i>terminé por ser</i>	1
<i>terminó por apagársele</i>	1
<i>terminó por creer</i>	1
<i>había terminado por parecer</i>	1
<i>terminó por recomendarles</i>	1
<i>terminaron por aprender</i>	1
<i>terminaron por llamarlo</i>	1
<i>terminó por merecer</i>	1
<i>terminaron por seducirla</i>	1
<i>terminaron por confundirlo</i>	1
<i>había terminado por querer</i>	1
<i>terminó por no aceptar</i>	1
<i>terminó por aceptarlo</i>	1
<i>habían terminado por adquirir</i>	1
<i>terminaron por limitarse</i>	1
<i>terminó por no volver</i>	1
<i>has terminado por ser</i>	1
<i>terminó por perder</i>	1
<i>terminaron por convertirlo</i>	1
<i>habían terminado por ser</i>	1
<i>terminó por llevarlo</i>	1
<i>había terminado por volverse</i>	1
<i>terminó por empapelar</i>	1
<i>terminó por cerrarse</i>	1

**terminar
por+infinitivo**

29

**PVS
tempoaspectuales
andar+gerundio**

Ejemplos

Cantidad

<i>andaba buscando</i>	4
<i>andaba pidiendo</i>	1
<i>anduvo repitiendo</i>	1
<i>andar pensando</i>	1
<i>andaba buscándolo</i>	1
<i>anda diciendo</i>	1
<i>andar cazando</i>	1
<i>andaba jugando</i>	1
<i>andaba sobrellevando</i>	1
<i>andaba saqueando</i>	1
<i>andaba vendiendo</i>	1
<i>andaba arrastrando</i>	1
<i>andaba masticando</i>	1
<i>andaba refunfuñando</i>	1
<i>andaba alborotando</i>	1
<i>anduvieran revoloteando</i>	1
<i>andaba rondando</i>	1
<i>andaban desbarrando</i>	1

	<i>andaban llamándola</i>	3
	<i>andaba ofreciendo</i>	1
	<i>andaba asperjando</i>	1
andar+gerundio		26

PVS tempoaspectuales conseguir+ infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>consiguió disuadirlo</i>	1
	<i>consiguió arrancarle</i>	1
	<i>consiguió malcomponer</i>	1
	<i>consiguió averiguar</i>	1
	<i>consiguió distraerla</i>	1
	<i>conseguía quererlo</i>	1
	<i>consiguió hablar</i>	1
	<i>consiguió romper</i>	1
	<i>consiguió imponer</i>	1
	<i>consiguieron borrarse</i>	1
	<i>consiguió vulnerar</i>	1
	<i>había conseguido elevar</i>	1
	<i>consiguió reunir</i>	1
	<i>consiguió convertir</i>	1
	<i>conseguía hilvanar</i>	1
	<i>había conseguido esterilizar</i>	1
	<i>había conseguido escaldarlos</i>	1
	<i>consiguieron enderezar</i>	1
	<i>consiguió traducir</i>	1
	<i>hubiera conseguido entablar</i>	1
	<i>había conseguido remediar</i>	1
	<i>consiguió soltarse</i>	1
	<i>consiguió quedarse</i>	1
conseguir + infinitivo		23

PVS tempoaspectuales estar a punto de + infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>estuvo a punto de incendiar</i>	1
	<i>estaban a punto de casarse</i>	1
	<i>estaban a punto de tener</i>	1
	<i>estuvieron a punto de provocar</i>	1
	<i>estaba a punto de destruir</i>	1
	<i>estaba a punto de naufragar</i>	2
	<i>estaba a punto de alcanzar</i>	1
	<i>estuvieron a punto de ser</i>	1
	<i>estuvo a punto de acabarse</i>	1
	<i>estuvo a punto de terminar</i>	1
	<i>estaba a punto de quedarse</i>	1
	<i>estuvo a punto de ocasionar</i>	1
	<i>estaba a punto de hervir</i>	1
	<i>estuvieron a punto de atropellar</i>	1

	<i>estuvo a punto de cumplirlo</i>	1
	<i>estaba a punto de desbaratarse</i>	1
	<i>estuvo a punto de matarse</i>	1
	<i>estuvieron a punto de ahogarse</i>	1
estar a punto de + infinitivo		19
PVS tempoaspectuales quedar(se) + gerundio	Ejemplos	Cantidad
	<i>quedó flotando</i>	2
	<i>se quedó temblando</i>	1
	<i>quedara navegando</i>	1
	<i>se quedara viviendo</i>	1
	<i>quedó doliendo</i>	1
	<i>se quedó viviendo</i>	1
	<i>se quedaba vigilando</i>	1
	<i>se quedaba jugando</i>	1
	<i>quedaron mancornados</i>	1
	<i>se quedó trabajando</i>	1
	<i>se quedó vagando</i>	1
	<i>se quedó madurándose</i>	1
	<i>se quedaban aprovechando</i>	1
	<i>se quedó descubriendo</i>	1
	<i>había quedado debiendo</i>	1
	<i>se quedaba barloventeando</i>	1
	<i>quedaron flotando</i>	1
	<i>andaba tratando</i>	1
quedar(se) + gerundio		19
PVS tempoaspectuales alcanzar a + infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>alcanzó a hacer</i>	1
	<i>alcanzó a ver</i>	1
	<i>Alcanzó a dar</i>	1
	<i>alcanzó a llegar</i>	1
	<i>alcanzó a pensar</i>	1
	<i>alcanzó a percibir</i>	3
	<i>alcanzó a pillar</i>	1
	<i>alcanzó a gritar</i>	1
	<i>alcanzó a darse cuenta</i>	1
	<i>alcanzó a explicar</i>	1
	<i>alcanzó a lanzar</i>	1
	<i>alcanzó a agredir</i>	1
	<i>alcanzó a decir</i>	1
	<i>alcanzó a arrepentirse</i>	1
	<i>alcanzó a prevenir</i>	1
	<i>se alcanzó a ver</i>	1
	<i>había alcanzado a pensar</i>	1

**alcanzar a +
infinitivo** **19**

PVS tempoaspectuales	Ejemplos	Cantidad
llegar a + infinitivo	<i>llegó a ser</i>	7
	<i>llegaron a sospechar</i>	1
	<i>llegaron a pensar</i>	1
	<i>llegó a desearlo</i>	1
	<i>llegó a buscarla</i>	1
	<i>llegaban a empantanar</i>	1
	<i>llegó a tener</i>	1
	<i>llegaron a ser</i>	1
	<i>llegó a revolver</i>	1
	<i>llegó a familiarizarse</i>	1
	<i>llegó a ilusionarse</i>	1
llegar a + infinitivo		17

PVS tempoaspectuales	Ejemplos	Cantidad
soler + infinitivo	<i>solía plantar</i>	1
	<i>solía decir</i>	5
	<i>solía intervenir</i>	2
	<i>solían colgar</i>	1
	<i>solía colgar</i>	1
	<i>solía hacer</i>	1
	<i>solía decirse</i>	1
	<i>solía escribir</i>	1
	<i>solía dormir</i>	1
	<i>solía pasar</i>	1
	<i>solían prolongarse</i>	1
	<i>solía reír</i>	1
soler + infinitivo		17

PVS tempoaspectuales	Ejemplos	Cantidad
dejar de+infinitivo	<i>dejaría de ser</i>	1
	<i>dejó de servirle</i>	1
	<i>dejar de sonreír</i>	1
	<i>dejó de pertenecerte</i>	1
	<i>había dejado de fluir</i>	1
	<i>había dejado de desearla</i>	1
	<i>había dejado de pertenecerle</i>	1
	<i>dejó de oír</i>	1
	<i>dejó de estar</i>	1
	<i>dejó de venderlos</i>	1
	<i>dejó de engañarse</i>	1
	<i>dejó de ser</i>	1
	<i>dejó de cumplir</i>	1
	<i>dejó de frecuentar</i>	1
	<i>había dejado olvidados</i>	1

dejar de+infinitivo		15
PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
tardar en+infinitivo	<i>había tardado en consumarse</i>	1
	<i>tardó en darse cuenta</i>	3
	<i>tardó en liquidarlo</i>	1
	<i>tardaron en darse cuenta</i>	1
	<i>tardó en descubrirlas</i>	1
	<i>tardaron en pasar</i>	1
	<i>tardaron en advertir</i>	1
	<i>tardó en convertirse</i>	1
	<i>tardaba en saberlo</i>	1
	<i>tardaban en sentirse</i>	1
tardar en+infinitivo		12
PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
continuar+gerundio	<i>continuaron viviendo</i>	3
	<i>continuaron pavoneándose</i>	1
	<i>continuaron fingiendo</i>	1
	<i>continué excavando</i>	1
	<i>continuaba respirando</i>	1
	<i>continuaba pensando</i>	1
	<i>continuaban esperando</i>	1
	<i>continuaba escrutando</i>	1
	<i>continuaba viviendo</i>	1
	<i>continuaban perfumándose</i>	1
continuar+gerundio		12
PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
dejar+participio	<i>dejaron convertida</i>	1
	<i>dejaron atado</i>	1
	<i>dejó amarrado</i>	1
	<i>dejó sumido</i>	1
	<i>dejó extenuada</i>	1
	<i>dejaba tapada</i>	1
	<i>dejarle montado</i>	1
	<i>habían dejado enterrados</i>	1
dejar+participio		8
PVS	Ejemplos	Cantidad
tempoaspectuales		
tener+participio	<i>tuvieran amarrado</i>	1
	<i>tenía asegurado</i>	1
	<i>tiene embobado</i>	1
	<i>tenía agarrada</i>	1
	<i>tuviera arreglados</i>	1
	<i>tenía previsto</i>	1
	<i>tenía avanzado</i>	1

tener+participio	<i>tuvo agarrado</i>	1
		8
PVS tempoaspectuales terminar de+infinitivo	Ejemplos	Cantidad
	<i>terminó de plasmar</i>	1
	<i>terminaron de tomar</i>	1
	<i>terminaron de establecer</i>	1
	<i>terminó de comer</i>	1
	<i>terminó de tomar</i>	1
	<i>terminaran de desangrarla</i>	1
	<i>había terminado de clasificar</i>	1
terminar de+infinitivo		7
PVS tempoaspectuales llevar+participio	Ejemplos	Cantidad
	<i>llevaba escondido</i>	1
	<i>llevaron desnudo</i>	1
	<i>llevaba cogida</i>	1
	<i>llevaba puesta</i>	2
llevar+participio		5

Anexo VII

Niveles de la lengua	Perífrasis aspectuales			Perífrasis modales
	Perífrasis de infinitivo	Perífrasis de gerundio	Perífrasis de participio	Perífrasis de infinitivo
A1				
A2	Acabar a			Poder
	Empezar a			Tener que
	Ir a	Estar	Estar	Haber que
	Volver a			
B1	Dejar a	Seguir		Soler
	Estar a punto de			
	Ponerse a			
	Volver a			
B2	Ponerse a		Ser	Deber de
C1	Acabar por	Andar	Dejar	Venir a
	Echar a	Ir	Llevar	
	Echarse a	Terminar	Ser	
	Llegar a	Venir	Tener	
	No alcanzar a			
	Romper a			
C2		Andar		Acertar a
		Venir		Haber de
				Tardar en

Cuadro 8. PVS del PCIC

Anexo VIII

Volúmenes del libro	Perífrasis aspectuales			Perífrasis modales
	Perífrasis de infinitivo	Perífrasis de gerundio	Perífrasis de participio	Perífrasis de infinitivo
I	Empezar a + infinitivo			Deber + infinitivo
	Ir a + infinitivo			Deber de + infinitivo
	Volver a			Poder + infinitivo
				Tener que + infinitivo
			Venir a + infinitivo	
II	Acabar de + infinitivo	Llevar + gerundio		
	Dejar de + infinitivo	Ir + gerundio		
	Llegar a	Seguir + gerundio		
III	Ir a + infinitivo		Tener + participio	
IV		Estar + gerundio		
		Ir + gerundio		
		Seguir + gerundio		
		Venir + gerundo		

Cuadro 9. PVS de *Español Moderno*

Anexo IX

Perífrasis tempoaspectuales			Perífrasis modales
PVS de infinitivo	PVS de gerundio	PVS de participio	PVS de infinitivo
ir a + infinitivo	estar + gerundio	tener + participio	poder + infinitivo
terminar de + infinitivo			soler + infinitivo
volver a + infinitivo	seguir + gerundio	dejar + participio	tener que + infinitivo
llegar a + infinitivo			haber que + infinitivo
empezar a + infinitivo	ir + gerundio	quedar(se) + participio	haber de + infinitivo
dejar de + infinitivo			deber + infinitivo
acabar de + infinitivo	andar + gerundio	llevar + participio	deber de + infinitivo
venir a + infinitivo			
quedar en + infinitivo	venir + gerundio		
tardar en + infinitivo			
comenzar a + infinitivo			

Cuadro 10. Resumen de PVS que aparecen en los libros de la Universidad de La Habana. (Elaboración propia)

Anexo X

Niveles de la lengua	Perífrasis aspectuales			Perífrasis modales
	Perífrasis de infinitivo	Perífrasis de gerundio	Perífrasis de participio	Perífrasis de infinitivo
A1				Poder
				Tener que
A2	Empezar a	Estar		Haber que
	Ir a			Tener que
B1.1	Acabar de	Estar		Poder
	Dejar de	Llevar		
	Empezar a	Seguir		Soler
	Volver a			
B1.2				Deber
				Haber que
				Poder
				Tener que
B2.1	Acabar de	Quedarse	Quedarse	Soler
	Dejar de			
	Estar a punto de	Seguir		
	Ponerse a			

Cuadro 11. PVS de los libros de texto *Aula y Gente*

Anexo XI: Test aplicado

Nombre: Sexo: No graduado: Graduado: Fecha de
graduación: Universidad de la que procede:

I. Traduzca al chino las oraciones que se ofrecen a continuación.

- 1) Los pobres iban a sufrir con la guerra.
- 2) Los estudiantes tienen que hacer los deberes.
- 3) ¿Sólo las mujeres pueden llorar?
- 4) Los aprendientes empezaron a estudiar para el examen.
- 5) Los médicos están a punto de terminar su trabajo.
- 6) Tu hijo debe acabar la redacción.
- 7) Esto debe de ser un problema entre padres e hijos.
- 8) Esos músicos acaban de grabar un disco.
- 9) Su abuela está leyendo en la habitación.
- 10) Volvemos a jugar al fútbol el jueves.
- 11) Aquel escritor llegó a publicar cinco libros.
- 12) Las tiendas se fueron llenando de personas.
- 13) El profesor no dejó de trabajar en casa.
- 14) Nosotros seguiremos siendo amigos.
- 15) Ella continuó estudiando en Viena.
- 16) Los heridos lograron sobrevivir.
- 17) Llevamos hablando cuatro horas.
- 18) Conseguimos responder la pregunta.
- 19) El espectáculo se viene preparando desde hace un mes.
- 20) Nunca alcanzó a entender aquellas palabras.
- 21) La gente andaba comentando la mala noticia.

- 22)El joven tiene asegurado su futuro.
- 23)Ese anillo viene a costar 1000 euros.
- 24)A los niños hay que enseñarles a leer y escribir.
- 25)Mi hermana se quedaba dormida cuando tenía que ir a clase.
- 26)Dejó dicho que le llamaran al despacho.
- 27)Mi tío solía comer en el mismo restaurante.
- 28)El señor siempre llevaba puesto el anillo de boda.
- 29)Se había de celebrar una fiesta por el cumpleaños de la niña.
- 30)Su hijo siempre tarda en volver a la casa.
- 31)Tu compañero debe estar estudiando.
- 32)Tiene que ir a terminar tu trabajo.
- 33)Acaban de empezar a jugar el partido.

II. Señale las perífrasis verbales que reconoce en las oraciones anteriores.

Anexo XII

Apéndice de algunos términos esenciales que aparecen en la memoria escrita

1. Aprendiente

Siguiendo el criterio expuesto en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes (CVC), se emplea aquí el término *aprendiente* por considerar que *estudiante*, *discente*, *alumno*, “suelen asociarse, generalmente, a la existencia de un plan de estudios, un centro de enseñanza, un profesor, unos materiales didácticos, etc. [...] Por su parte, el término *aprendiz* suele aplicarse habitualmente a quien se inicia en un arte o profesión manual”. El *aprendiente* es la persona que se encuentra en proceso de aprendizaje de una lengua diferente de la materna, al margen de otras consideraciones, como la edad, el contexto en que aprende o el tipo de enseñanza.

2. Adquisición-aprendizaje

Según Krashen (1982), el aprendizaje es un proceso consciente, en el que el estudio de una LO atiende más a las reglas gramaticales; la adquisición es un proceso subconsciente, en el cual la función comunicativa de la lengua meta llega a ser más importante que la función gramatical. Esta misma opinión aporta Muntzel (1995). En este trabajo se seguirá el criterio de que en la enseñanza reglada (no espontánea, sino escolarizada) de la lengua extranjera o segunda, el proceso es bilateral; por ello se utilizará, cuando proceda, el término adquisición-aprendizaje, en tanto, siguiendo la diferencia establecida por Krashen (1982), siempre está la dualidad de lo consciente y lo subconsciente.

3. Adquirir-aprender

Siendo consecuente con el concepto de adquisición-aprendizaje seguido en la investigación, se hace referencia al proceso que otros autores denominan estudiar o aprender una lengua.

4. Lengua Extranjera/ segunda lengua

Existen distintos criterios en relación con estos dos términos. Seguiremos el criterio de Carmen Muñoz: “Segunda lengua / lengua extranjera: Se diferencia

entre estos dos términos para resaltar que, en el primer caso, se trata de una lengua hablada en la comunidad en que se vive, aunque no sea la lengua materna del aprendiz, mientras que, en el segundo caso, la lengua no tiene presencia en la comunidad en la que vive el aprendiz. Por ejemplo, el inglés es una segunda lengua para un inmigrante mexicano en Estados Unidos, mientras que es una lengua extranjera para un estudiante en España.” (Muñoz, 2002, p. 112-113, citado por Manga, 2008, p. 3). En este trabajo se seguirá este criterio, pues se empleará el término segunda lengua al referirse al estudio de las perífrasis verbales por los aprendientes chinos que realizaron sus estudios de español en países hispanohablantes como Cuba y España. Estos aprendientes hablan el español de uso cotidiano en su comunicación con los hablantes nativos. Igualmente se utilizará el término lengua extranjera para aludir a los informantes chinos que aprendieron el español en su país natal.

5. Interferencia

Interferencia es un término usado en didáctica de lenguas extranjeras/segundas y en psicolingüística para referirse a los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de transferencia negativa. Cualquier aprendiente recurre a sus conocimientos lingüísticos y generales previos e intenta aprovecharlos para el aprendizaje de la L2. En ocasiones sus conocimientos previos le facilitan el nuevo aprendizaje; es lo que se conoce como transferencia positiva. En otras ocasiones, por el contrario, el proceso de transferencia ocasiona un error; entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia. En estos casos se considera que lo aprendido dificulta lo que se va a aprender.

Interferencia es un concepto clave en las teorías conductistas. El proceso puede aparecer cuando los hábitos lingüísticos o culturales difieren entre la L1 y la L2. Dado que el aprendiente está tan acostumbrado a emplear, por ejemplo, una determinada estructura gramatical, tiende a emplearla también en la L2, lo que puede resultar en un error; por ejemplo, cuando un anglohablante dice [Soy veinte años].

En la etapa inicial del Análisis contrastivo algunos lingüistas llegan a creer que la hipótesis de la interferencia es capaz de explicar casi cualquier error en la L2.

No obstante, el propio R. Lado (1957: 72) ya advierte que «la lista de problemas resultante de la comparación entre la L1 la L2 [...] debe considerarse una lista de problemas hipotéticos, en tanto no se confirme su existencia en el habla de los alumnos».

En realidad, el hecho de que un determinado aspecto sea muy distinto en la L1 y en la L2 no implica, forzosamente, que sea especialmente difícil de aprender. Por otro lado, el hecho de que, efectivamente, resulte difícil para los aprendientes tampoco significa que se vaya a producir interferencia, ya que en estos casos algunos aprendientes lo que hacen es evitar el empleo del vocablo, de la estructura léxica, etc.

Hoy en día, nadie pone en duda que la interferencia de la L1 (y de otras lenguas) sea, en mayor o menor medida, responsable de determinados errores en la L2. Otros errores, no obstante, tienen su origen en la propia L2, por lo que se les denomina intralingüísticos o de desarrollo, y son análogos a los que comete un nativo en el proceso de adquisición de su L1; por ejemplo, la generalización incorrecta de una regla gramatical. También es probable que determinados errores sean el fruto de la combinación entre un proceso intralingüístico y otro interlingüístico.

Una de las manifestaciones más patentes de la interferencia es la fónica, responsable del denominado acento extranjero, que con frecuencia pone de manifiesto el origen de los alumnos; por ejemplo, anglohablantes con sus típicas diptongaciones de vocales españolas, o bien francohablantes y germanohablantes velarizando las vibrantes españolas. En el nivel léxico, podemos citar los cognados o «falsos amigos», por ejemplo, cuando un anglohablante emplea en español el término [compromiso] con el sentido de [término medio] o [transigencia], creyendo que significa lo mismo que su cognado inglés [compromise]. En ocasiones, el aprendiente produce un enunciado gramaticalmente correcto y con un sentido literal idéntico en ambas lenguas, pero con una fuerza ilocutiva o con un valor comunicativo distinto en una y otra cultura; por ejemplo cuando un sinohablante le pregunta a su interlocutor hispanohablante [¿Ya has comido?] con la única intención de saludarlo, un ejemplo de interferencia pragmática.

A la hora de elaborar materiales didácticos, se suelen tener en cuenta los principales aspectos que originan procesos de interferencia, por ejemplo, la típica confusión entre ser y estar, cuando en la lengua de los aprendientes un único verbo (francés, être; rumano, a fi; inglés, to be; alemán, sein; noruego y danés, være; holandés, zijn; serbocroata, biti; etc.) abarca ambos campos semánticos. La experiencia en el aula de LE corrobora que la interferencia de la L1 es una realidad cotidiana, comprensible y natural, pues, como sabemos, los errores del aprendiente -y los de interferencia no constituyen una excepción- reflejan los esfuerzos que realiza para comunicarse y para formular hipótesis sobre la L2.

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interferencia.htm

6. Transferencia

La transferencia es el empleo en una lengua (comúnmente, una lengua extranjera o LE) de elementos propios de otra lengua (comúnmente, la lengua propia o L1). En el aprendizaje de una LE, el individuo intenta relacionar la nueva información con sus conocimientos previos y, así, facilitarse la tarea de adquisición. Al recurrir a los conocimientos de la L1 (y de otras lenguas) en la formulación de hipótesis sobre la LE en cuestión, pueden producirse procesos de transferencia. Este aprovechamiento de su propio conocimiento del mundo y lingüístico, en particular, constituye una estrategia de aprendizaje y de comunicación, mediante la que se compensan algunas limitaciones en la LE.

Si bien el fenómeno de la transferencia es objeto de un vivo interés ya desde finales del siglo XIX, es a mediados del siglo XX cuando se empieza a emplear el término transferencia con referencia a este fenómeno lingüístico. Desde la publicación en 1945 de *Teaching and Learning English as a Foreign Language* de Ch. Fries, se viene teniendo muy en cuenta el papel que la L1 desempeña en el aprendizaje de la LE. En las décadas de los 50 y de los 60 del siglo XX la enseñanza de la LE se hace eco de las teorías conductistas, a la luz de las cuales el aprendizaje se concibe como un proceso de imitación de un modelo correcto -el profesor, el libro de texto, etc.-, con el propósito de adquirir unos hábitos adecuados en la LE. Como en cualquier otro tipo de aprendizaje, también en el

de la LE se parte de la base de que los hábitos adquiridos con anterioridad -la articulación precisa de unos sonidos, unas determinadas estructuras gramaticales, etc.- condicionan la adquisición de los nuevos hábitos en la LE.

Durante la década de los 70 del siglo XX el conductismo es cuestionado por el cognitivismo. El interés suscitado hasta entonces por el Análisis contrastivo —y con él por la hipótesis de la transferencia— se desplaza hacia el Análisis de errores, que, aparte de la interferencia de otras lenguas, también tiene en cuenta los mecanismos intralingüísticos —sobregeneralización, simplificación, etc.— en la aparición de errores en la interlengua de los aprendientes.

A pesar de las numerosas críticas de que han sido objeto el Análisis contrastivo y la hipótesis de la transferencia, esta continúa vigente para acreditados lingüistas, quienes siguen considerando que la transferencia es un fenómeno elemental en los procesos de adquisición de una LE; también parece ser un factor decisivo en los procesos de fosilización.

Los procesos de transferencia son de muy diversa índole: pueden aparecer en cualquier nivel: en el fónico, en el léxico, en el semántico, en el morfosintáctico, en el sociocultural, en el sociolingüístico..., tanto en la producción como en la percepción, tanto en la lengua oral como en la lengua escrita. Una de las manifestaciones más patentes es la transferencia fónica, responsable del denominado acento extranjero.

Si bien la transferencia más estudiada es la que se produce de la L1 a la L2, las posibilidades son múltiples, ya que el proceso puede darse entre cualesquiera lenguas que conozca un individuo (de L2 a L3, de L4 a L2.); incluso de una lengua extranjera a su propia L1.

Cuando lo que el aprendiente transfiere de su L1 (o de cualquier otra lengua) a la LE es igual o, al menos, suficientemente parecido en ambas lenguas, el resultado del proceso de transferencia es exitoso y en tal caso se habla de transferencia positiva; por ejemplo, si un aprendiente francohablante oye un enunciado español con entonación final ascendente y lo interpreta como una pregunta. Por el contrario, si lo que el aprendiente transfiere a la LE no coincide y ocasiona un error, entonces se habla de transferencia negativa o de interferencia; por ejemplo, si un aprendiente sinohablante contesta a una pregunta negativa con un sí, cuando, en realidad, quiere decir no. [-¿No quieres café? -Sí.]

La transferencia negativa o interferencia siempre ha despertado mucho más interés que la transferencia positiva, tanto entre los lingüistas como entre los profesores de lengua extranjera y los propios alumnos. De hecho, cuando el alumno transfiere exitosamente de su L1 a la LE, es fácil que el proceso de transferencia positiva les pase desapercibido a su profesor, a sus compañeros y demás interlocutores. Por el contrario, en aquellos casos en que la transferencia genera un error, es más fácil que alguno de ellos lo detecte, lo corrija, lo comente, etc. Los propios alumnos, por su parte, probablemente sean más conscientes de algunos de sus propios procesos de transferencia negativa que de los de transferencia positiva.

Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/transfereencia.htm

7. Interlengua

Al principio, este fenómeno lingüístico no se denominaba interlengua, sino *dialecto idiosincrásico* -término empleado por S. Corder en *Idiosyncratic dialects and error analysis* (1971), y *sistema aproximado* según W Nemser en su obra *Approximative systems of foreign language learners* (1971). El término interlengua aparece por primera vez en el año 1972 en el estudio científico *Interlanguage* de Larry Selinker.

8. Dialecto idiosincrásico

Se considera dialecto idiosincrásico, entre otros, el de los que adquieren-aprenden una lengua extranjera o segunda (la interlengua de Selinker). Corder propone denominarlo dialecto transicional por la inestabilidad inherente que lo caracteriza (...) sus oraciones idiosincrásicas no pueden considerarse desviaciones involuntarias.

Corder propone que la metodología del análisis de los dialectos idiosincrásicos, dialecto transicional o interlengua debe cubrir tres etapas fundamentales: a) la descripción de todas las oraciones: las claramente idiosincrásicas y las superficialmente bien formadas; b) la identificación de la gramática del dialecto idiosincrásico basada en las equiparaciones bilingües (interlengua-lengua

objeto) que proceden de la descripción efectuada en la primera etapa; c) la explicación de cómo se llega a construir la gramática del dialecto transicional.

Corder, S. P. (1971). Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, Vol. IX. 147- 160.
Traducción d Julius Groos Verlag, D-6900, Heidelberg.

Según Corder (1967), los errores proporcionan información sobre el estadio de la adquisición, puesto que consideraba la lengua de los aprendices como un “dialecto idiosincrásico” con sus propias peculiaridades y diferente de la lengua materna y de la lengua meta. Para llegar a comprender los errores, es necesario pasar por diferentes etapas: la primera es el reconocimiento de la idiosincrasia, la segunda es la descripción de los errores haciendo una comparación entre la L1 y la L2, y la última es la explicación de los errores con base en los fundamentos psicolingüísticos del cómo y del porqué de este dialecto idiosincrásico.

KuoK-Wa, Ch. Ch. (2013). Análisis de la interlengua de los aprendices costarricenses de dos escuelas públicas, *Revista de Lenguas Modernas*, N° 18, pp. 203-247.
<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/12364/11618>

9. Chinohablante

Aunque en buena parte de los diccionarios generales del español sinohablante y chinohablante aparecen como sinónimos, en fuentes especializadas actuales se realiza la distinción entre ellos; así por sinohablante o sinófono se entiende al hablante de una lengua sínica. El cantonés o guǎngdōnghuā (廣東話), mǐnnánhuà (閩南話), el hakka (客家話) o shanghaiés, etcétera, aunque descendientes de subramas distintas, se adscriben, como el mandarín, al tronco sínico de la gran familia lingüística sinotibetana (Lamarti, 2014; Uliana, 2019). Chinohablante se reserva para el hablante de chino mandarín. Es por ello que en esta tesis se emplea el término chinohablante, para hacer referencia solo a los que tienen el chino mandarín como lengua materna u oficial.

10. Perífrasis verbales

Construcciones verbales que se constituyen por la unión de dos o más verbos, los cuales forman un mismo núcleo del predicado; el primer verbo es un auxiliar que admite la flexión verbal -categorías gramaticales del verbo como tiempo,

modo, aspecto, voz- y se encarga de la función gramatical de la construcción; el segundo verbo -o el resto de la unión de los verbos- es el auxiliado, que aporta el sentido léxico-semántico de todo el conjunto y aparece siempre de forma no personal -infinitivo, gerundio o participio-. Entre el verbo auxiliar y el auxiliado pueden aparecer preposiciones o conjunciones, cuando se trata del infinitivo. Realizan funciones sintácticas como un conjunto unitario.

11. Perífrasis modal

perífrasis modales (como *poder* + infinitivo o *tener que* + infinitivo), que indican el tipo de acto de habla que se asocia al evento.

Como señalábamos en el apartado introductorio, focalizamos ahora nuestro interés en los complejos perifrásticos con mayor frecuencia de uso vinculados a la modalidad verbal. Generalmente esta expresión se define como el dominio semántico que expresa la posición del hablante en relación con el contenido del mensaje, bien con respecto a la verdad de la proposición, bien con respecto a la actitud de los participantes en el acto de enunciación (Ridruejo, 1999: 3211). Para su aplicación a la categorización de perífrasis verbal, nos centramos en las cuatro subcategorías a las que pueden asociarse las construcciones objeto de estudio (Lyons, 1977: 787-849; Beatriz Ruiz GranadosRidruejo, 1999: 3214; Palmer, 2001: 9-10; Traugott y Dasher, 2002: 105-108; García Fernández, 2006: 49-50; Portner, 2009: 196-201; Jarque, 2017: 93-96):

- a) Modalidad epistémica: se vincula a las nociones de conocimiento y creencia y se define como la expresión del grado de compromiso que el hablante asume respecto a la verdad de la proposición contenida en el enunciado.
- b) Modalidad deóntica: hace referencia a las nociones de permiso y obligación, es decir, al modo de influir sobre determinados comportamientos o actuaciones.
- c) Modalidad dinámica: se relaciona con los conceptos de habilidad y disposición y se asocia a la capacidad inherente del sujeto para realizar una actividad determinada.
- d) Modalidad volitiva: está vinculada a las nociones de deseo, disposición e intención, esto es, expresa las condiciones volitivas internas del agente con relación al evento, la actitud favorable del sujeto para realizar una acción concreta o la determinación del hablante de llevar a cabo la consecución de un evento.

Ruiz, B. (2021). El tratamiento lexicográfico de las perífrasis en el español actual. El caso de poder, deber y tener que + infinitivo. *Revista de Investigación Lingüística*, 24, 184-185. <https://revistas.um.es/ril/issue/view/20501/3411>

12. Perífrasis tempoaspectual

P.5, las PVS tempoaspectuales (como *ir a* + infinitivo o *estar* + gerundio), que focalizan una fase del evento expresado por el predicado.

13. Variable nivel de progresión en el aprendizaje de la lengua

Las progresiones de aprendizaje se conceptualizan como descriptores de la evolución del continuo de cada competencia y facilitan el reconocimiento de los procesos cognitivos de cada estudiante (Pogré, 2018). Evidencian el desarrollo gradual de las competencias y brindan insumos para planificar estrategias de enseñanza (incluida la evaluación) facilitadoras de los procesos de aprendizaje. (P.11)

Las progresiones de aprendizaje describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente, como pasos de un camino hacia los logros expresados en el perfil de egreso. No describen qué enseñar, sino que proporcionan un mapa detallado de cómo los estudiantes se vuelven cada vez más hábiles y competentes en aspectos particulares del desarrollo de cada una de las diez competencias detalladas. (P.13)

Administración nacional de educación pública. (2022). Progresiones de aprendizaje. Transformación curricular integral. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones%20de%20Aprendizaje%202022%20v4.pdf>