

## **El diseño de secuencias didácticas basadas en la lingüística aplicada cognitiva: el caso de los valores no prototípicos del pasado en la enseñanza del catalán como lengua adicional**

Llorenç Comajoan-Colomé

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

[llorenc.comajoan@uvic.cat](mailto:llorenc.comajoan@uvic.cat)

Ares Llop-Naya

Fitzwilliam College, University of Cambridge

[al2027@cam.ac.uk](mailto:al2027@cam.ac.uk)

### **Resumen**

En este artículo se presenta una propuesta de secuenciación y enseñanza de los usos no prototípicos del pasado perifrástico y del imperfecto en catalán como lengua adicional. Se ofrece una secuenciación en la que la investigación en lingüística, lingüística cognitiva aplicada, adquisición de lenguas y didáctica de la lengua dialogan para contribuir a una enseñanza-aprendizaje del catalán como lengua adicional eficaz y enraizada en evidencias de investigación. Específicamente, para el conjunto heterogéneo de los usos no prototípicos del imperfecto en catalán, se destaca la necesidad de agruparlos y presentarlos a partir de criterios concretos de secuenciación y en torno a anclajes referenciales externos (expresados lingüística o pragmáticamente). Para cada uso no prototípico del imperfecto se ofrecen ejemplos de actividades didácticas para el aula de catalán como lengua adicional siguiendo un enfoque cognitivo basado en tareas.

**Palabras clave:** lingüística cognitiva aplicada, catalán como lengua adicional, tiempo y aspecto verbal, pasado

### **1. Introducción: la lingüística cognitiva aplicada**

La confluencia de la investigación en lingüística cognitiva, gramática cognitiva y didáctica de las lenguas ha desembocado en la disciplina de la *lingüística cognitiva aplicada*. Según Wen y Taylor (2021), la lingüística cognitiva aplicada tiene dos objetivos principales: a) utilizar las teorías y metodologías de la lingüística cognitiva para resolver problemas lingüísticos y sociales, y b) utilizar los fenómenos sociales y lingüísticos como campo de pruebas para teorías de la lingüística cognitiva. El presente artículo se inserta en el primero de los objetivos, ya que, partiendo de investigaciones en lingüística cognitiva, hace una propuesta aplicada para la

secuenciación y enseñanza de los usos no prototípicos del pasado en catalán como lengua segunda (L2) o adicional.<sup>1</sup>

La confluencia entre la lingüística cognitiva y la didáctica de la lengua viene justificada por varias razones (Achard, 2008; Hijazo-Gascón & Llopis-García, 2019; Kermer, 2016; Liu & Tsai, 2021), pero destaca la afinidad de los enfoques (comunicativos) actuales de enseñanza de lenguas adicionales con los principios de la lingüística cognitiva en los siguientes aspectos: el significado es central en ambas disciplinas; el análisis metalingüístico de los aprendices de lenguas contribuye a realizar conexiones de forma y significado, lo cual conlleva la adquisición de la lengua adicional; y los usos lingüísticos y su relación con la interacción entre alumnos en el aula son centrales en los enfoques didácticos actuales. Esta confluencia llevó a lo que Comajoan-Colomé y Llop (2021) denominaron un *Enfoque basado en la adquisición de segundas lenguas y la lingüística cognitiva* o lo que Liu y Tsai (2021) denominan *Pedagogía inspirada/informada por la lingüística cognitiva* (CL-IIP: *Cognitive linguistics-informed/inspired pedagogy*). Aun así, los nuevos enfoques no están exentos de problemáticas (Broccias, 2008; Bielak & Pawlak, 2013; Comajoan-Colomé, 2021; Comajoan-Colomé & Llop, 2021; Kermer 2016; Tyler, 2012).

Este artículo tiene como puntos de partida, por un lado, el análisis lingüístico y filológico de los tiempos del pasado en catalán y, por otro lado, los trabajos de adquisición de lenguas y de didáctica para plantear una secuenciación para la instrucción en el aula de catalán como lengua adicional. En concreto, presentamos una propuesta didáctica basada en el enfoque por tareas que integra un uso no prototípico del *pasado perifrástico* en catalán y varios usos no prototípicos del imperfecto para la clase de catalán como lengua adicional para un alumnado adulto.<sup>2</sup>

## 2. Usos prototípicos y derivados de los tiempos del pasado en catalán

---

<sup>1</sup> En este artículo usamos la denominación de *lengua segunda* (L2) o *lengua adicional* indistintamente para referirnos al aprendizaje de una lengua que no es la inicial o primera de los aprendices en edad adulta.

<sup>2</sup> En este capítulo usamos la denominación de *pasado perifrástico* para referirnos a la forma y usos del *passat perifrástic*, que expresa tiempo-aspecto perfectivo pasado no hodierno. El pasado perifrástico catalán está formado a partir de la perífrasis gramaticalizada de *anar* 'ir' + infinitivo: *Ahir jo vaig comprar un ordinador*; 'Ayer yo voy comprar (compré) un ordenador'. El imperfecto en catalán no es perifrástico y se forma a partir de la raíz del verbo seguida de las desinencias de imperfecto (-*ava* en la primera conjugación, -*ia* en la segunda y tercera conjugaciones). Véase Institut d'Estudis Catalans (2016; 2018; 2019) para más información sincrónica y Pérez Saldanya (1998) para la diacrónica.

La noción de *prototipicidad* en lingüística cognitiva va relacionada con la manera cómo los seres humanos categorizamos la realidad; en el caso que nos ocupa, cómo categorizamos el tiempo cronológico y cómo se gramaticaliza lingüísticamente. En lo que se refiere a la categorización, en lingüística cognitiva, la teoría que ha recibido mayor atención ha sido la *teoría del prototipo*, según la cual las categorías no se conforman a partir de condiciones suficientes y necesarias sino a partir de los “mejores ejemplos” o “prototipos” de las categorías y las relaciones que establecen con el resto de categorías (Cuenca & Hilferty, 1999; Ibarretxe-Antuñano & Cadierno, 2019; Wen & Fu, 2021). A medida que nos alejamos de los prototipos, nos referimos a miembros periféricos o no prototípicos de la categoría. Una consecuencia de tal definición es que la adscripción de un elemento a una categoría u otra es difusa y no categórica. En definición de Wen y Fu (2021, p. 176), un prototipo es “the best example of a category, which serves as the cognitive reference point of mental representations” (veáanse Brennan y Pykkänen, 2008; Escandell-Vidal, 2019; y Escandell-Vidal y Leonetti, 2011 para un análisis neurolingüístico y pragmático de la prototipicidad).

Incluso las descripciones lingüísticas que explícitamente no siguen la teoría del prototipo han adoptado descripciones tempoaspectuales que dividen los valores o significados tempoaspectuales en prototípicos y no prototípicos (o periféricos). La descripción de los usos de los tiempos de pasado en catalán queda recogida en la *Gramàtica del català contemporani* (Pérez Saldanya, 2002, pp. 2626-2631) y la *Gramàtica de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2016, sección 24.4.4).<sup>3</sup> Además, Pérez Saldanya (2000) estudió los usos estilísticos no prototípicos de los tiempos de pasado. En dichas obras se documentan los usos para el aspecto perfectivo y el imperfectivo en catalán que se muestran en la Tabla 1.

---

<sup>3</sup> A partir de la base de la *Gramàtica de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2016), se elaboraron dos gramáticas complementarias, que incluyen también información tempoaspectual: la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2018) y la *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2019). Se pueden consultar las tres gramáticas en línea en [www.iec.cat](http://www.iec.cat).

Tiempo verbal	Uso prototípico	Uso no prototípico (periférico, derivado)
Pasado perifrástico (perfectivo)	Delimitación: <i>Ahir vaig parlar amb l'Enric.</i> 'Ayer hablé con Enric.'	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Aquest cap de setmana vam anar a la Granja Natura.</i> 'Este fin de semana fuimos a la Granja Natura.'</li> </ul>
Imperfecto (imperfectivo)	Simultaneidad, imperfectividad: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Aceptación continua: <i>La ciutat era tranquil·la.</i> 'La ciudad era tranquila.'</li> <li>• Aceptación habitual: <i>De jove, estiuejava en un poble de muntanya.</i> 'De joven, veraneaba en un pueblo de montaña.'</li> <li>• Aceptación progresiva: <i>El sol es ponía mentre ballàvem al terrat.</i> 'El sol se ponía mientras bailábamos en la terraza.'</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Narrativo: <i>El 20 de juliol de 1969 l'home arribava a la lluna.</i> 'El día 20 de julio de 1969 el hombre llegaba a la luna.'</li> <li>• Delocutivo: <i>La presidenta explicava dijous que les negociacions anaven bé.</i> 'La presidenta explicaba el jueves que las negociaciones iban bien'.</li> <li>• De reproche: <i>Quina hora és? Han tocat les nou fa estona. Per què no em cridaves, tu també?</i> '¿Qué hora es? Son las nueve pasadas. ¿Por qué no me has avisado?'</li> <li>• Prospectivo: <i>El dia següent començaven les vacances.</i> 'Al día siguiente empezaban las vacaciones'.</li> <li>• Citativo:<sup>4</sup> <i>[Va dir que] se n'anaven l'endemà a les deu</i> '[Dijo que se iban al día siguiente a las diez'.</li> </ul> Usos modales: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imperfecto de actos frustrados: <i>[Diu que] se n'anaven demà, però a final han cancel·lat el viatge</i> '[Dice] que se iban mañana a las diez, pero que al final han cancelado el viaje.'</li> <li>• De cortesía: <i>Volíem demanar-vos ajuda.</i> 'Queríamos pedirnos ayuda'; <i>Que desitjava res, vostè?</i> '¿Desea algo?'; <i>Venia a renovar el passaport.</i> 'Venía a renovar mi pasaporte'.</li> <li>• Imperfecto en oraciones condicionales: <i>Si arribava ara, encara ho salvaríem tot.</i> 'Si llegase ahora, todavía podríamos salvarlo todo.'</li> <li>• De juegos infantiles: <i>Jo era la doctora i tu la pacient.</i> 'Yo era la doctora y tú la paciente.'</li> </ul>

Tabla 1. Caracterización de los valores prototípicos y no prototípicos del pasado perifrástico y el imperfecto en catalán (Pérez Saldanya, 2002)

<sup>4</sup> El uso citativo no aparece en las descripciones gramaticales del catalán (Pérez Saldanya, 2000; 2002, Institut d'Estudis Catalans, 2016). El uso citativo de la Tabla 1 queda recogido como un uso prospectivo en Institut d'Estudis Catalans (2018).

La clasificación de los valores prototípicos y no prototípicos para el catalán de Pérez Saldanya (2000, 2002) proviene de la investigación lingüística y de estudios filológicos, pero al no basarse en un estudio de corpus no permite conocer la frecuencia de uso de cada significado. En este sentido, los análisis de corpus son importantes para la caracterización de los usos verbales porque se basan en los usos documentados y permiten comprobar hasta qué punto los trabajos teóricos se corresponden con el uso lingüístico. El trabajo de Funes y Poggio (2021) precisamente plantea esta problemática para el español y, partiendo de un repaso a las distintas teorías y tradiciones en la lingüística hispánica para explicar la oposición entre perfecto simple e imperfecto, presenta una propuesta basada en la teoría de los prototipos a partir de un pequeño corpus de datos de narraciones breves. Según las autoras, el valor central o prototípico del pretérito perfecto simple en narraciones es el de evento concluido, que coexiste con otros valores (evento puntual, proceso, relevante, etc.). En lo que se refiere al imperfecto, el valor central es el de descripción, que convive con otros más periféricos. El trabajo de Funes y Poggio (2021) se relaciona claramente con una propuesta didáctica que confeccionan para el alumnado de secundaria, en la que se parte de una trasposición didáctica centrada en los prototipos y la lingüística cognitiva para favorecer la reflexión metalingüística del alumnado y, por ende, para ir más allá de la memorización de reglas y listas de valores de los tiempos (Funes y Poggio, 2018).

Como se puede observar en la Tabla 1, los usos del imperfecto, tanto prototípicos como periféricos, son más heterogéneos que los del *pasado perifrástico* en catalán (y también en español: *Nueva gramática de la lengua española* 23.9 y 23.10). En concreto, la variedad de usos del imperfecto ha llevado los investigadores a plantearse si, en realidad, tales usos son realmente no prototípicos o bien se trataría de usos desplazados metonímicamente (semejanza de familia). Varias obras de corte filológico se han dedicado a estudiar los usos llamados no prototípicos del imperfecto (por ejemplo, el uso narrativo, citativo, de cortesía, etc.) y a investigar hasta qué punto es posible una caracterización unificada no atomizada que vaya más allá del marco oracional y tenga en cuenta el marco discursivo, los actos comunicativos y el modo verbal (Amenós, 2010; Hassler, 2017; Zamorano Aguilar & Martínez-Atienza de Dios, 2018). Los autores que han intentado aunar los usos no prototípicos del imperfecto lo han hecho desde marcos que tienen en cuenta el discurso, aunque las teorías concretas son distintas: la evidencialidad y atenuación en Hassler (2017), la focalización de la enunciación en Zamorano Aguilar & Martínez-Atienza de Dios (2018)

y la pragmática de la relevancia en Amenós (2010, 2020).<sup>5</sup> Desde la perspectiva de la gramática cognitiva, Castañeda y Sánchez Cuadrado (2021) explican el conjunto de valores no prototípicos del imperfecto a través de la metáfora, la metonimia y otras operaciones cognitivas (por ejemplo, la coincidencia parcial y la analogía). Del conjunto de estos trabajos puede ser útil para el docente de lenguas adicionales de corte cognitivo integrar una visión de que incluso los denominados usos periféricos del imperfecto se caracterizan por alguna característica común. En este sentido, la panorámica ofrecida por Amenós (2020, p. 182) es de suma utilidad. De ella tomamos la noción de que el imperfecto en todos sus usos periféricos proporciona “efectos de perspectiva” al requerir un “anclaje referencial externo, expresado lingüísticamente o construido por vía pragmática”, es decir, la mayoría de los usos no prototípicos son usos pragmáticos que tienen en común la evocación (o anclaje) de un estado de cosas o estado mental.<sup>6</sup>

### **3. La adquisición del tiempo y el aspecto en segundas lenguas: el efecto del prototipo**

El estudio de la adquisición de los usos perfectivos e imperfectivos en adquisición infantil y adulta goza de gran tradición en la disciplina de la adquisición de segundas lenguas y, en conexión con la lingüística cognitiva, en la teoría del prototipo (véanse para un repaso general de la adquisición de tiempo y aspecto en lenguas adicionales: Bardovi-Harlig, 2000; Bardovi-Harlig & Comajoan-Colomé, 2020; 2022; Rastelli, 2020 y Salaberry, 2008).

Los estudios previos han mostrado que la adquisición del sistema tempoaspectual en L2 está fuertemente influida por dos variables: el aspecto léxico de los predicados verbales y los planos del discurso. Así pues, estas variables no son solo variables que intervienen en el sistema descriptivo de la lengua, sino que tienen un impacto en la adquisición de tal sistema. Resumiendo, diversos estudios desde los años 90 han mostrado que los aprendices adquieren antes las formas perfectivas que las imperfectivas y que las perfectivas emergen en predicados télicos mientras que las imperfectivas lo hacen en atélicos (Hipótesis del aspecto léxico, Bardovi-Harlig, 2000;

---

<sup>5</sup> Véase Zamorano Aguilar (2013) para una caracterización histórica del tratamiento del pasado en español. La caracterización del imperfecto en catalán no ha sido tan estudiada como la del español.

<sup>6</sup> El anclaje del imperfecto se relaciona con su anaforicidad. En este sentido, la naturaleza anafórica del imperfecto no radica necesariamente en la semántica temporal del imperfecto sino que puede derivarse pragmáticamente de la imperfectividad (Leonetti, 2018).

Salaberry, 2008). Además, en el discurso narrativo, los aprendices primero producen narrativas con primer plano, que marcan con predicados perfectivos-télicos y más tarde producen cláusulas de segundo plano, con predicados imperfectivos atélicos (Hipótesis del discurso narrativo, Bardovi-Harlig, 2000; Salaberry, 2008).

A partir de estas observaciones, en varios trabajos, Shirai y Andersen (Andersen & Shirai, 1994, 1996; Shirai, 2002; Shirai & Andersen, 1995) propusieron la *Hipótesis del prototipo* para la adquisición del tiempo y aspecto verbales en lenguas adicionales, según la cual la asociación entre aspecto léxico y la morfología verbal se podía explicar como la adquisición desde el prototipo a los miembros periféricos de las categorías de *pasado* o *aspecto* (progresivo, imperfectivo, perfecto, etc.). En la base de esta hipótesis está la idea de que lo que es prototípico es más fácil de aprender que lo que es menos prototípico. Esta afirmación podría hacer pensar que, por consiguiente, el papel del docente de lenguas es simplemente dar a los alumnos ejemplos prototípicos porque serán los más fáciles de aprender. De todos modos, el proceso de enseñanza-aprendizaje no es tan sencillo, ya que los alumnos no copian simplemente lo que se presenta en el *input*, sino que coexisten con otras variables. La investigación que relaciona la prototipicidad con la adquisición del lenguaje se ha planteado la pregunta sobre el origen (o cognición) de la prototipicidad en la mente de los aprendices. Shirai (2016), admitiendo que el tema no se ha estudiado suficientemente, responde que los prototipos provienen de dos fuentes. En primer lugar, provienen de la corporización, es decir, los prototipos son más concretos, más fáciles de convertir en imágenes (*imageable*) e incrustados en nuestra experiencia perceptiva. En segundo lugar, provienen de la frecuencia, es decir, los significados prototípicos son más frecuentes en el discurso y por eso se adquieren más tempranamente. Como resumen, Shirai (2016, p. 23) explica que para la adquisición de categorías lingüísticas hay que tener en cuenta al menos las siguientes variables: a) la frecuencia en el input es importante para la adquisición; b) la formación de prototipos viene influenciada por la corporeización; c) la transferencia de la primera lengua juega un papel importante; y d) los ejemplares no prototípicos pueden ayudar a la adquisición de la una categoría lingüística (efecto de proyección).<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Los resultados de estudios en adquisición de lenguas muestran que la frecuencia en el input de los ejemplares (*tokens*) y de los tipos (*types*) es un factor complejo que interactúa con la prototipicidad y otros factores (por ejemplo, la L1 de los aprendices). Shirai (2016) propone el *efecto de proyección* y argumenta que para establecer una categoría lingüística en los inicios del proceso de adquisición de una lengua es más importante la frecuencia de tipos, mientras que para la expansión de la categoría es más importante la frecuencia de los ejemplares. Según el *efecto de proyección* de Shirai (2016), lo que es prototípico es más fácilmente transferible de la L1 a la L2, y exponer a los aprendices de lenguas a ejemplares marcados facilita que aprendan los no marcados, mientras que lo inverso no se cumple. Sin embargo,

#### 4. Secuenciación en adquisición de lenguas y en didáctica de la lengua

La secuenciación de los contenidos en los contextos de instrucción de L2 en el aula es uno de los temas más debatidos y menos resuelto en las disciplinas de la didáctica de la lengua y de la adquisición del lenguaje (Baralt, Gilabert & Robinson, 2014; Long, 2015). Esto es así ya que la secuencia temporal en la que se presentan los contenidos es uno de los aspectos centrales –y de mayor preocupación– por parte de los docentes de lenguas adicionales cuando preparan (secuencian) los contenidos de un curso entero o las sesiones de clase. Asimismo, es un tema central de los autores de materiales didácticos (libros de texto, plataformas de aprendizaje, aplicaciones de móviles, etc.).

La *secuenciación* se refiere al orden temporal en que se presentan las unidades centrales de un curso. Así, podemos hablar de *secuenciación gramatical*, en el caso de que la unidad central del curso sean los aspectos gramaticales (relaciones entre usos y significados de la gramática) o *secuenciación de tareas* (en el caso de que se implemente un enfoque basado en tareas). Aun si se escogen las tareas como unidad de análisis, en algún momento será necesario secuenciar la introducción de elementos gramaticales. En las actividades que se presentan en este artículo, adoptamos un enfoque mixto, tomando las tareas como unidad de análisis, pero con la integración de ítems gramaticales (formas perfectivas e imperfectivas del pasado).

Desde un punto de vista general, Long (2015) proporciona una discusión detallada de los distintos criterios para secuenciar contenidos en el diseño e implementación del enfoque basado en tareas.<sup>8</sup> En concreto, presenta y discute cuatro criterios para secuenciar (Tabla 2).

Tabla 2. Criterios de secuenciación de ítems en un enfoque por tareas (Long, 2015).

---

Zeng, Chen y Shirai (2021) en un estudio empírico documentaron que la L1 no tenía un efecto en los usos prototípicos del progresivo en inglés, mientras que sí lo tenía en los no prototípicos. Desde un punto de vista pedagógico, propusieron enseñar primero las combinaciones prototípicas de morfología verbal y categoría léxica (progresivo en actividades, en inglés como L2) y más tarde las no prototípicas (por ejemplo, progresivo con predicados estáticos y logros).

<sup>8</sup> El diseño de tareas didácticas para la enseñanza de lenguas adicionales se ha convertido en un campo de investigación fructífero en el que se debate el papel de diferentes variables cognitivas y su influencia en el desarrollo de las tareas y las habilidades lingüísticas del alumnado (véanse Baralt et al., 2014; Ellis, 2003 y Robinson, 2015 como muestra de las distintas teorías y discusiones sobre el diseño de tareas).



Criterio de secuenciación	Definición	Problemática del criterio
1. Valor comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los ítems con mayor valor comunicativo son más útiles y, por lo tanto, más importantes. En consecuencia, deberían presentarse antes en la secuencia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La importancia y el valor comunicativo de los ítems gramaticales es difícil de determinar de manera subjetiva (si no se cuenta con la ayuda de corpus).</li> <li>• Determinar la importancia comunicativa de las tareas es más fácil.</li> </ul>
2. Frecuencia de las formas lingüísticas y de las tareas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar los ítems gramaticales más frecuentes parece razonable, pero al mismo tiempo es problemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La frecuencia de los ítems gramaticales depende de varios factores (lenguaje de especialidad, género, modalidad, etc.).</li> <li>• La frecuencia de estructuras no implica la frecuencia de usos con esas estructuras en una tarea concreta.</li> </ul>
3. <i>Learnability</i> . Aprendibilidad: lo que los aprendices están preparados para aprender o son capaces de aprender o procesar	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las secuencias instruccionales tienen que encajar con su aprendibilidad. No se puede enseñar aquello que está un nivel más allá de lo que puede procesar un aprendiz.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No hay suficientes resultados robustos para determinar la aprendibilidad para todas las estructuras lingüísticas.</li> </ul>
4. Complejidad y dificultad	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tradicionalmente, la complejidad y dificultad han sido los criterios más usados para determinar la secuenciación, pero hoy en día tales conceptos tienen definiciones técnicas y van asociadas a investigaciones y marcos teóricos concretos, que se centran en variables relacionadas (escrito vs. oral; monológico vs. dialógico, con preparación vs. sin preparación, etc.).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A pesar del gran número de estudios empíricos que existen que estudian la complejidad y dificultad en la secuenciación de tareas, no hay resultados concluyentes ni definiciones consensuadas de los conceptos de complejidad y dificultad.</li> </ul>

Según Long (2015), los cuatro criterios tienen ventajas e inconvenientes y se hace difícil decantarse por uno u otro, aunque la mayoría de los materiales publicados sigue el criterio de complejidad-dificultad basado en la intuición y muy poco en aspectos psicolingüísticos. Este es el caso precisamente del catalán y del español, lenguas para las que se ha documentado, por ejemplo, que hay variabilidad en los criterios de secuenciación de las formas y significados de los tiempos del pasado

(Comajoan-Colomé, 2015, 2022; Crespí y Llop, 2021). De todas formas, la aplicación de los criterios de Long (2015) a los usos que se han documentado como no prototípicos en las obras gramaticales descriptivas del catalán confirma que, en la mayoría de casos, el valor comunicativo sería alto, la frecuencia medio-alta, la aprendibilidad difícil y la complejidad media-alta (Tabla 3).<sup>9</sup>

---

9

Los valores de la Tabla 3 son orientadores, ya que no se ha hecho un estudio pormenorizado de los distintos criterios. Las investigaciones futuras —mediante el análisis de corpus, por ejemplo— pueden arrojar luz alrededor de la validez de los valores de la Tabla 3.

Tabla 3. Criterios de secuenciación de ítems de Long (2015) y su aplicación a los usos no prototípicos del pasado perifrástico e imperfecto en catalán.

Criterio de secuenciación	Usos no prototípicos del pasado perifrástico e imperfecto en catalán						
	Pasado perifrástico (perfectivo)	Imperfecto (imperfectivo)					
	Pasado perifrástico de distancia relativa	Imperfecto de conato	Imperfecto de hechos reportados / imperfecto citativo	Imperfecto prospectivo	Imperfecto de actos frustrados	Imperfecto narrativo	Imperfecto narrativo onírico / lúdico
Valor comunicativo	Alto (en conversaciones)	Alto	Alto	Medio	Alto	Medio	Bajo
Frecuencia	Media (en conversaciones)	Alta	Alta	Alta	Alta	Baja	Baja
Aprendibilidad	Difícil de procesar (por la incongruencia con las expresiones adverbiales)	Difícil (combinación no prototípica)	Difícil (pasado para futuro, desplazamiento)	Difícil (prospección del futuro)	Difícil (prospección del futuro)	Difícil (perfectividad)	Difícil (perfectividad)
Complejidad y dificultad	Media	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta	Alta

Para el caso particular de la secuenciación de los tiempos del pasado para el español, francés e italiano como lenguas adicionales, Blyth (2005) propuso una secuenciación que va de la instrucción de los usos prototípicos a los no prototípicos (véase Ayoun, 2013 para una secuenciación para el francés como lengua adicional). Así, Blyth propuso que en el primer año de instrucción (en el contexto de la enseñanza universitaria en Estados Unidos) se deberían introducir los usos prototípicos del pretérito e imperfecto para evitar el uso del pretérito como tiempo por defecto para todos los significados de pasado. En el segundo y tercer años, en el nivel intermedio, propuso centrarse en usos narrativos no prototípicos. Finalmente, en el cuarto año, propuso entrar en más detalle en los usos no prototípicos y ampliar el número de tipos y ejemplares de combinaciones de predicados verbales tanto en pretérito como imperfecto (por ejemplo, ampliación del número de verbos estativos usados tanto en pretérito como imperfecto).

A partir de los resultados de estudios de adquisición de segundas lenguas, Soulé y Granda (2015) hicieron una propuesta de secuenciación de la morfología verbal para el caso concreto del discurso narrativo que secuencía la introducción de los tiempos verbales del pasado según su prototipicidad a partir de la telicidad (Hipótesis del aspecto léxico) y los planos del discurso narrativo (Hipótesis del discurso) (Tabla 4).

Tabla 4. Secuenciación de la tipología textual, tiempos verbales y tipos de predicados (Soulé & Granda, 2015).

Nivel	Tipología textual	Tiempos verbales y tipos de predicado
A2	Secuencia de la narración	Pretérito indefinido y predicados télicos
A2	Descripción de personas, lugares, objetos	Pretérito imperfecto y predicados atélicos
A2-B1	Secuencia de la narración (primer plano) y descripción de las circunstancias (segundo plano)	Pretérito indefinido con predicados télicos y pretérito imperfecto con predicados atélicos
B2	Estructura narrativa: orientación, secuencia de acciones, descripción del escenario, resolución y epílogo	Pretérito indefinido y pretérito imperfecto con todo tipo de predicados.

A partir de los resultados de estudios de adquisición del tiempo y aspecto en lenguas adicionales, los criterios de Long (2015), Blyth (2005) y Soulé y Granda (2015) en este artículo se plantea la propuesta de la Tabla 5 de secuenciación para los usos no prototípicos en catalán como lengua adicional.

Tabla 5. Propuesta de secuenciación de los usos no prototípicos del pasado en catalán como lengua adicional

Nivel	Usos no prototípicos del imperfecto
A2-B1	Imperfecto de conato
B1-B2	Imperfecto de hechos reportados / imperfecto citativo
B2-C1	Pasado perifrástico de distancia relativa (con deícticos no hodiernos)
B2-C1	Imperfecto prospectivo
B2-C1	Imperfecto de actos frustrados
B2-C1-C2	Imperfecto con función narrativa: a) Imperfecto narrativo, b) onírico/lúdico; y c) delocutivo

La selección y secuenciación de los usos prototípicos y no prototípicos que se presenta en este artículo para el catalán (Tabla 5) como lengua adicional coincide en buena parte con la del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) (2006) para el español (Anexo 1). Sin embargo, el hecho de que la propuesta del PCIC forme parte de un documento curricular —mientras que nuestra propuesta se centra en actividades concretas— hace que el foco sea necesariamente distinto. La propuesta para el catalán se centra en la enseñanza-aprendizaje de la narratividad y no incluye todos los usos modales del imperfecto mientras que el PCIC proporciona una lista de la mayoría de usos.

En concreto, en la propuesta en este capítulo para el catalán no aparece uno de los usos mencionados en el PCIC, el imperfecto equivalente al condicional en registros coloquiales. Esto se debe al hecho de que en catalán este uso es poco habitual. Al centrarnos en los usos del imperfecto y del pasado perifrástico relacionados con la narración, los usos del imperfecto que aparecen en el PCIC que no son propiamente narrativos no aparecen (por ejemplo, los imperfectos de sorpresa, de censura o de distanciamiento). En este caso, consideramos que dichos usos se podrían trabajar en los niveles superiores, y a través de dinámicas de reflexión metalingüística en el aula con los alumnos, a partir de una noción única, la de no delimitación, que explica los

usos y valores del imperfecto. De hecho, y como comentario adicional sobre la terminología usada en las dos propuestas, el PCIC presenta unas nociones de tipo más descriptivo y se encamina a la paráfrasis de los valores comunicativos de los tiempos en diferentes contextos comunicativos. De todos modos, si nos fijamos en cuestiones de tipo gramatical, en el documento del PCIC la variable de la combinación (prototípica o no) de tiempos y tipos de predicados parece determinar el orden de presentación de los usos de los tiempos verbales. De hecho, aunque el tipo de predicado (télico o atélico) con el que se asocia cada tiempo verbal no se menciona explícitamente (excepto cuando se presenta el uso del pretérito indefinido con verbos perfectivos en el nivel A2 y B1), las combinaciones en los ejemplos de los niveles bajos tienden a ser de tipo prototípico, con algunas combinaciones no prototípicas en los niveles superiores (ej. imperfecto narrativo).

Por lo que se refiere a la gradación y la amplitud del rango de niveles en los que se pueden presentar el conjunto de los usos de los tiempos verbales, la propuesta que se presenta en este capítulo resulta más flexible que la del PCIC, ya que optamos por una secuenciación más abierta (con abanicos de niveles más amplios), para que la programación se pueda adaptar al ritmo de aprendizaje de los alumnos. En concreto, cabe destacar que en la propuesta se explica la lógica de la secuenciación, con las transiciones y los conocimientos necesarios para introducir los distintos valores del imperfecto y al mismo tiempo establecer conexiones entre ellos (lo cual puede resultar muy útil en el caso de los usos citativos y prospectivos).

## **5. Secuenciación de los valores no prototípicos del pasado en catalán como lengua adicional**

En esta sección comentamos la secuenciación del conjunto de los valores no prototípicos del pasado en catalán como lengua adicional. En primer lugar, en el apartado 5.1, tratamos el caso del pasado perifrástico, ya que hay un solo valor no prototípico para este tiempo, el uso de distancia relativa. Aunque es cierto que proponemos introducir este uso en los niveles avanzados —tras haber trabajado otros usos no prototípicos del imperfecto—, expositivamente, resulta más claro abordar este único valor no prototípico del pasado perifrástico primero, y separarlo del conjunto de usos no prototípicos del imperfecto, cuya secuenciación presentamos de forma agrupada en la sección 5.2.

### 5.1. Usos no prototípicos del pasado perifrástico catalán

En los niveles iniciales (A1-A2) e intermedios (B1-B2) de enseñanza de catalán para adultos se presenta el uso (prototípico) del pasado perifrástico en catalán como el tiempo que hace referencia a acciones acabadas del pasado, que contribuye al avance cronológico de los episodios de una narración. En los niveles intermedio-avanzados (B2, C1), se propone introducir el uso no prototípico del pasado perifrástico, que es el que se combina con deícticos de primer grado como *aquest* ‘este’, que en su uso más prototípico en catalán se usaría con una forma de pretérito perfecto compuesto. Aunque el uso del pasado perifrástico con deícticos no hodiernales no se suele documentar en las gramáticas, sí se documenta, por ejemplo, en usos espontáneos en redes sociales, como los que se presentan a continuación:

- (1) Aquest cap de setmana vam fer la marxa nocturna entre Sant Cugat i Gràcia. ([https://mobile.twitter.com/cvg\\_cat/status/1414949415958241285](https://mobile.twitter.com/cvg_cat/status/1414949415958241285))  
 ‘Este fin de semana hicimos (pasado perifrástico, el uso prototípico sería *hem fet*, ‘hemos hecho’) la marcha nocturna entre Sant Cugat y Gràcia’.
- (2) Aquest cap de setmana vam anar a la Granja Natura, a Navàs, a passar un dia en família! (<https://twitter.com/CampiQuiJugui/status/1112791972853506049>)  
 ‘¡Este fin de semana fuiamos (pasado perifrástico, el uso prototípico sería *hem anat* ‘hemos ido’) a la Granja Natura, en Navàs, a pasar un día en familia!’

En la presentación de este uso no prototípico en clase, puede hacerse notar a los estudiantes que los marcadores temporales con deícticos de primer grado (*aquest* ‘este’) pueden tener un límite ambivalente y combinarse con el pasado perifrástico y con el perfecto dependiendo de la perspectiva del hablante y también de la distancia. Para Amenós (2010: 190), se trata de marcadores referidos a un periodo cronológico que se da como terminado, pero que dentro de la clase de unidad de tiempo a la que se refiere indica el periodo más próximo al tiempo del habla (por ejemplo, *este verano*, *estas vacaciones*, *estas Navidades*). En este caso, se hace evidente el interés de presentar los ejemplos prototípicos de los tiempos verbales sin marcadores temporales en los niveles iniciales, para que los alumnos entiendan los rasgos de cada tiempo y no asocien unívocamente determinados marcadores con determinados tiempos verbales (de acuerdo con el *Principio de preferencia léxica* de Van Patten, 2004, 2017). De esta manera, los aprendices serán capaces de procesar adecuadamente las combinaciones no prototípicas que se les puedan presentar a posteriori, y usarlos de acuerdo con su aportación estilística o pragmática.

## 5.2. Secuencia de enseñanza de los usos no prototípicos del imperfecto en catalán

Esta sección presenta una propuesta de secuenciación de los usos no prototípicos del imperfecto y, en concreto, se centra en los usos susceptibles de valor narrativo (por ejemplo, se descartan los usos del imperfecto en oraciones condicionales). La propuesta de secuenciación de los usos del imperfecto parte de la introducción de los usos prototípicos (habitual, continuo y progresivo) en los niveles A1-A2, en la que se presentan combinaciones prototípicas de morfología, aspecto léxico y planos del discurso narrativo (Comajoan-Colomé & Llop, 2021; Llop, 2018; Vilagrasa 2018, 2019). En la secuenciación que se presenta a continuación, el uso de la terminología que podríamos denominar tradicional (*conato*, *citativo*, etc.) para referirse a los distintos usos del imperfecto sirve simplemente para identificar los distintos usos del imperfecto según las descripciones lingüísticas. De ninguna manera se sugiere enseñar estas etiquetas a los alumnos, ya que el uso de tales etiquetas contribuye a crear una taxonomía de usos o funciones de los tiempos verbales, que es justamente lo contrario de lo que propugna un enfoque cognitivo para la enseñanza de los tiempos verbales (Castañeda y Cuadrado, 2021; Llopis-García et al., 2012; Ruiz Campillo, 2005). Como alternativa se sugiere tener en cuenta los análisis unificadores de los valores del imperfecto de Amenós (2010, 2020), Böhm (2019), Hassler (2017) y Martínez-Atienza de Dios (2014).

### 5.2.1. Imperfecto de conato (niveles A2-B1)

La extensión de usos del imperfecto desde las combinaciones prototípicas (con predicados atélicos) a las menos prototípicas se puede trabajar con la acepción progresiva del imperfecto. En concreto, en los casos del llamado *imperfecto de conato*, la acción expresada en imperfecto (todavía) no se ha completado cuando tiene lugar otra acción (Amenós, 2010):

- (3) Sortia de casa ('estava a punt de sortir') quan va sonar el telèfon.  
 'Salía de casa (estaba a punto de salir) cuando sonó el teléfono'.

Tal como apunta Amenós (2010, p. 243) "si un imperfecto progresivo se da con un predicado télico, el aspecto imperfectivo de la forma verbal impide que se alcance la culminación del predicado. Se trata de un caso de coacción: por efecto del aspecto gramatical, el aspecto léxico del predicado se reinterpreta para permitir la interpretación, y ello da lugar a efectos de sentido".



A la hora de trabajar en el aula las asociaciones no prototípicas, proponemos la siguiente aproximación gradual que vaya desde el procesamiento (comprensión semántica) de la nueva combinación de forma-significado hacia la producción autónoma. Sugerimos que la secuenciación y los principios pedagógicos de las actividades presentadas a continuación se apliquen a la enseñanza-aprendizaje del resto de usos de los tiempos verbales comentados en el artículo:

1. Actividad de sensibilización (foco en la forma y tarea de procesamiento del input).  
En este tipo de actividad, se resalta una forma verbal que presenta una asociación prototípica de morfología y telicidad y se contrapone a una forma que contravenga tal asociación. Por ejemplo, en la Figura 1 se presenta al alumno la contraposición del predicado télico en pasado perifrástico, *va sortir del seu amagatall* 'salió de su escondite', con el mismo predicado pero en imperfecto, *sortia del seu amagatall* 'salía de su escondite'.

Figura 1. Actividad de sensibilización (tarea de foco en la forma y procesamiento del estímulo).

El gran responsable dels mites i llegendes sobre els illots va ser el religiós Francesc Palau, que al segle XIX va anar diverses vegades a l'illa per fer-hi exercicis espirituals. En les seves experiències místiques s'estava en una cova que era fosca i profunda. Una nit, quan el religiós va sortir del seu amagatall, per les esclatxes d'unes roques va veure un grup de dames de llum i éssers celestials.

5 Com canvia el significat de la frase si la forma verbal usada és *sortia*?

Fuente: *A punt 3* (unidad 5), Vilagrasa (2022)

2. Actividad de consolidación del dominio de la asociación no prototípica (procesamiento del input). Se trata de una propuesta en la misma línea que en la actividad anterior, pero en este caso el estímulo sobre el que se plantean las preguntas de comprensión del sentido es, directamente, el de la asociación no prototípica (Figura 2).

Figura 2. Actividad de consolidación del dominio de la asociación no prototípica.<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Traducción: Lee las frases y contesta las preguntas:

1. Salía de casa cuando me di cuenta de que no había cogido la cartera. ¿Estaba fuera de casa cuando me di cuenta del olvido? [NO]
2. Cuando Roc ya se iba, una voz contestó desde detrás de la puerta. ¿Llegó a escuchar la voz, Roc? [SÍ]
3. Los encontramos cuando llegábamos a la estación. ¿El encuentro se produjo cuando todos estaban ya en la estación? [NO]
4. La respuesta al último ejercicio llegó cuando se acababa el tiempo para responder. ¿Llegaron a completar todas las respuestas antes del plazo? [SÍ]

Llegeix les frases i respon les preguntes:

1. **Sortia** de casa quan em vaig adonar que no havia agafat la cartera
  - Era fora de casa quan em vaig adonar del descuit? [NO]
2. Quan el Roc ja **marxava**, una veu va respondre des de darrere la porta.
  - Va arribar a sentir la veu, el Roc? [SÍ]
3. Els vam trobar quan **arribàvem** a l'estació.
  - La trobada es va produir quan tots eren a l'estació? [NO]
4. La resposta de l'últim exercici va arribar quan **s'acabava** el temps per respondre.
  - Van arribar a completar totes les respostes abans del termini? [SÍ]

3. Actividad de selección de las formas en función del propósito comunicativo. En este tipo de actividad, el aprendiz debe escoger, de forma guiada, entre frases con tiempos verbales diferentes de acuerdo con propósitos comunicativos específicos, que se resumen en glosas después de cada par de frases (Figura 3). Una vez consolidado el procesamiento de las oraciones, se puede pedir a los alumnos que generen ellos mismos las frases de acuerdo con unas indicaciones de significado.

Figura 3. Actividad de selección de las formas en función del propósito comunicativo.<sup>11</sup>

Relaciona cada frase amb la interpretació adequada:

1. El tren **marxava** quan van sentir el crit del maquinista.
2. El tren **marxava** quan sentia el crit del maquinista.
  - a. Acció única interrompuda
  - b. Accions simultànies
3. Quan **s'acabava** el temps per respondre van descobrir la resposta de l'últim exercici.
4. Quan **s'acabava** el temps per respondre tothom es posava nerviós.

<sup>11</sup> Traducción. Relaciona cada frase con su interpretación adecuada.

1. El tren se iba cuando oyeron el grito del maquinista.
  2. El tren se iba cuando oía el grito del maquinista.
- a. Acción única interrumpida  
b. Acciones simultáneas
3. Cuando se acababa el tiempo para responder descubrieron la respuesta del último ejercicio.
  4. Cuando se acababa el tiempo para responder todo el mundo se ponía nervioso.
- a. Acción única interrumpida  
b. Acciones simultáneas
- Ahora escribe un final para cada una de las frases, de acuerdo con el significado indicado:
1. Cuando se iba el autobús ... [acción simultánea a otra]
  2. El verano pasado, íbamos a... [acción interrumpida por otra]

- a. Acció única interrompuda
- b. Accions simultànies

Ara escriu un final per a cada una de les frases, d'acord amb el significat indicat:

1. Quan marxava l'autobús... [acció simultània a una altra]
2. L'estiu passat, anàvem a ... [acció interrompuda per una altra]

4. Actividad de producción guiada (Figura 4). Finalmente, después de los ejercicios de procesamiento de input, se pide al alumno que produzca combinaciones no prototípicas de morfología y valor semántico. Por ejemplo, se puede dar al aprendiz el guion de una narración con las formas verbales (predicados télicos y atélicos) en infinitivo y pedirle que las use en imperfecto o en pasado perifrástico valorando las implicaciones que tiene la elección de un tiempo o del otro.<sup>12</sup>

Figura 4. Actividad de producción guiada (*guided output practice*).<sup>13</sup>

Per poder explicar què els va passar als personatges, escriviu una historia breu decidint quina forma verbal de passat voleu utilitzar. No es pot canviar l'ordre dels esdeveniments.

1. **Ser** un dia determinant.
2. Els amics **estar pensant** què volien fer.
3. Els amics **enfadar-se**.
4. **Anar** a la platja (tots).
5. Un dels amics **tirar** la clau de l'apartament al mar.
6. Tots **cridar**.
7. No **voler dir** el motiu de la seva acció (l'amic que tira la clau).
8. **Canviar** el pany.
9. Els amics **reconciliar-se** i **decidir** fer una festa.
10. Els amics **anar** al mercat i **pensar** el menú de la festa

<sup>12</sup> El ejemplo inspirador de esta tipología de ejercicio, diseñado por José Plácido Ruiz Campillo para el español, se puede encontrar en <https://terceragramatica.com/imperfecto-indefinido-elena/>.

<sup>13</sup> Traducción: Para poder explicar qué les sucedió a los personajes, escribid una historia breve decidiendo qué forma verbal de pasado queréis utilizar. No se puede cambiar el orden de los eventos.

1. *Ser* un día determinante.
2. Los amigos *estar pensando* qué querían hacer.
3. Los amigos *enfadarse*.
4. *Ir* a la playa (todos).
5. Uno de los amigos *tirar* las llaves del apartamento al mar.
6. Todos *gritar*.
7. No *querer decir* el motivo de su acción (el amigo que tira la llave).
8. *Cambiar* la cerradura.
9. Los amigos *reconciliarse* y *decidir* hacer una fiesta.
10. Los amigos *ir* al mercado y *pensar* el menú de la fiesta.
11. Los amigos *comprar* pescado.
12. *Cocinar* el pescado.
13. ¿Qué encontraron dentro del pescado? LAS ESPINAS.

11. Els amics **comprar** peix.
12. **Cuinar** el peix.
13. **Què van trobar dins el peix...? LES ESPINES!**

### 5.2.2. Imperfecto de hechos reportados o imperfecto citativo (niveles B1-B2)

El uso del imperfecto para hechos reportados se relaciona estrechamente con otros usos del imperfecto, que se han denominado con la etiqueta de *citativo*, *prospectivo* e incluso *de cortesía*. La no prototipicidad de este uso viene motivada por el hecho de que todo tipo de eventos (téllicos, no téllicos) se pueden reportar. Tal como afirma Amenós (2010, p. 255), los usos citativos y ecoicos se relacionan cognitivamente con otros usos del imperfecto referidos a situaciones virtuales, irreales y contrafactuales. Lo que une tales usos es la “necesidad de construir una representación mental que sirva para anclar la referencia del tiempo verbal imperfectivo”. La no prototipicidad del uso citativo surge sobre todo cuando el evento reportado incluye un predicado téllico, que en imperfecto recibe siempre una interpretación no culminativa:

(4) (*En teoria*) [van dir que...] *les obres s’acabaven la setmana passada.*

‘(En teoría) [dijeron que...] las obras se acababan la semana pasada’.

El uso citativo requiere un dominio avanzado no únicamente del sistema verbal sino también de las marcas deícticas del discurso (de persona, espacio y tiempo). Generalmente, y de acuerdo con los documentos de referencia para la enseñanza de catalán como lengua adicional, este dominio se suele presentar entre los niveles B1 y B2. Así, en estos niveles se pueden practicar ejercicios de reflexión metalingüística en los que los alumnos reflexionen sobre los matices temporaspectuales del discurso reportado o citado en lugar de proporcionar listas de reglas fijas sobre el discurso directo. Por ejemplo, en el ejercicio a continuación, a partir de una actividad de discurso reportado del cuento de Caperucita roja, se pide al alumno que reflexione sobre la diferencia entre las siguientes frases: *El lobo preguntó a Caperucita dónde iba / fue / había ido* (Figura 5).

Figura 5. Actividad de reflexión metalingüística alrededor del imperfecto citativo.

#### 4. «On vas, Caputxeta?»

- El llop va preguntar a la Caputxeta on anava.
- El llop va preguntar a la Caputxeta on va anar.
- El llop va preguntar a la Caputxeta on havia anat.

Fuente: *A punt 4* (Vilagrassa, 2021)

Otra posibilidad de practicar el uso citativo es haciendo una entrevista y que los alumnos tengan que pasarla al estilo indirecto mediante la escritura de una crónica periodística de la entrevista. En este tipo de actividad, sin embargo, cabe destacar que no siempre se puede asegurar que aparezca un número suficiente de predicados télicos (con interpretación prototípica no culminativa), con lo cual se hace necesario destacar dichos usos ante los alumnos, cuando aparezcan, y comentar las diferencias de significado entre la forma perfecta y la imperfectiva.<sup>14</sup>

### 5.2.3. Imperfecto prospectivo (niveles B2-C1)

El uso citativo que acabamos de esbozar se relaciona estrechamente con el uso prospectivo cuando nos referimos a acciones de posterioridad:

(5) [*Va dir que*] **se n'anaven l'endemà a les deu.**

'[Dijo que] se iban al día siguiente a las diez'.

(6) [*Va dir que*] **se n'anaven demà a les deu.**

'[Dijo que] se iban mañana a las diez'.

---

<sup>14</sup> Existen usos del imperfecto que suelen aparecer sin verbos de lengua y que se asocian con un estilo conversacional, como los siguientes ejemplos: (1) Tu... com et deies? (Com vas dir / van dir que et deies?) 'Tú... ¿cómo te llamabas? (¿Cómo dijiste / dijeron que te llamabas?)' (2) Quan acabaves els estudis? '¿Cuándo acababas los estudios?' (3) Què volia? 'Qué quería?' Amenós (2010) relaciona estos ejemplos con el uso citativo, ya que en estos casos también se trata de una "evocación de percepciones y estados mentales pasados a través del imperfecto" (p. 247). Asimismo, Amenós también relaciona el denominado imperfecto de cortesía con tales usos citativos o ecoicos en el sentido de que, de nuevo, se evoca una percepción o estado mental del pasado. En este sentido, la frase *Què volia?*, dicha por un dependiente de una tienda en el momento de atender a un cliente, se relacionaría con una frase más o menos equivalente a '¿Qué ha pensado usted que quería?' (véase Zamorano Aguilar & Martínez-Atienza de Dios, 2018 para una interpretación unificada de estos usos basada en la focalización de enunciación). Parece pertinente que cuando aparezcan tales usos en la enseñanza de lengua adicional se evite la atomización en listas de usos independientes y se haga reflexionar a los alumnos sobre el significado abstracto común a tales usos. Por ejemplo, se puede recurrir a la noción de *cita* o *eco*.

Dada la complejidad de los usos de imperfecto con referencia no pasada, proponemos explorar dichos usos en los niveles avanzados (B2 y, especialmente, C1-C2). La complejidad cognitiva del uso prospectivo del imperfecto deriva del hecho de que el evento reportado se entiende como posterior al localizador temporal del pasado (del verbo de habla, que puede estar presente o ausente).<sup>15</sup>

(7)

A: On és la Clara?

‘¿Dónde está Clara?’

B: (Ha dit que) **Acabava** una feina i **venia** cap aquí.

‘(Ha dicho que) Acababa un trabajo y venía para aquí.’

El uso prospectivo del imperfecto generalmente se refiere a situaciones programadas en las que el hablante tiene la intención de realizar algo con posterioridad al momento de referencia o hechos del calendario. Por eso, tal uso suele ir acompañado de expresiones que marcan explícitamente el valor de posterioridad.

En las oraciones en estilo indirecto en las que aparece el imperfecto prospectivo, la localización temporal (de pasado o de futuro) de los eventos puede determinarse con la ayuda de las marcas temporales. A diferencia de lo que se planteaba en los niveles iniciales, en los que se recomendaba no incluir marcadores temporales en los enunciados para evitar la dependencia de ellos a la hora de seleccionar los tiempos verbales, en niveles avanzados, la atención al contexto discursivo y, específicamente a los marcadores temporales, es un aspecto que —aunque añade complejidad cognitiva— sirve para que aflore la reflexión metalingüística y los aprendices se den cuenta de los usos discursivos de las formas verbales de pasado. Así, a la hora de presentar el imperfecto prospectivo, debe destacarse que la forma de presente de la frase en estilo directo puede corresponderse a dos usos diferentes del imperfecto porque puede indicar posterioridad con el futuro en el pasado (8) o en el futuro (9):

Discurso directo:

(8a) *Van dir: “Demà **fa** tres concerts.* ‘Dijeron: Mañana hace tres conciertos.’

Discurso indirecto:

---

<sup>15</sup> De hecho, los verbos de habla pueden estar presentes o no en la frase, como se muestra en los ejemplos 5 y 6. Tal como apunta Amenós (2010, p. 245), citando a Leonetti y Escandell-Vidal (2004), para que una lectura citativa sea saliente, sin necesidad de verbos subordinantes de habla, se tienen que cumplir algunas condiciones: un predicado télico en imperfecto prospectivo, la presencia de un adjunto deíctico en posición focal o no topicalizado, la posibilidad de concebir el evento como algo que se puede planear y un sujeto que no esté en primera ni en segunda persona.

(8b) *Van dir que l'endemà feia tres concerts*. 'Dijeron que al día siguiente hacía tres conciertos'.

Discurso directo

(9a) *Van dir: "El dia 9 fa tres concerts"*.

Dijeron: "El día 9 hace tres conciertos".

Discurso indirecto:

(9b) *(Dit el dia 8) Van dir que demà feia tres concerts*.

'(Dicho el día 8) Dijeron que mañana hacía tres conciertos'.

La marca temporal *l'endemà* 'al día siguiente' de la frase 8b se refiere a un día inmediatamente posterior con respecto al día de la frase reportada (es decir, posterioridad en el pasado), mientras que *demà* 'mañana' en la frase 9b muestra que el imperfecto hace referencia al día inmediatamente posterior al día de la enunciación de la frase reportada (es decir, posterioridad en el futuro).

En esta fase de la secuenciación, toman una relevancia y papel especial la atención a la información contextual (y específicamente a los marcadores temporales) para el procesamiento y la selección de las formas verbales. De hecho, las actividades que se propongan tienen que orientarse a la consolidación de las habilidades de selección de las formas verbales en función de los propósitos comunicativos. A modo de ejemplo, planteamos la tarea de la Figura 6, en la que se integran diferentes usos del imperfecto, combinados con el valor prospectivo presentado en este apartado:<sup>16</sup>

Figura 6. Actividad de reflexión metalingüística sobre el imperfecto prospectivo.

Llegeix les frases següents i explica'n les diferències de significat:

- a. Va dir que marxava de casa cada matí a les 9.
- b. Va dir que marxava de casa en aquell moment.
- c. Va dir que marxava de casa l'endemà.
- d. Va dir que marxava de casa demà.

#### 5.2.4. Imperfecto de actos frustrados (niveles B2-C1)

<sup>16</sup> Traducción: Lee las frases siguientes y explica las diferencias de significado que se establecen entre ellas:

- a. Dijo que se iba de casa cada mañana a las 9.
- b. Dijo que se iba de casa en aquel momento.
- c. Dijo que se iba de casa al día siguiente.
- d. Dijo que se iba de casa mañana.

El imperfecto de actos frustrados en catalán aparece en la caracterización de Pérez Saldanya (2002) (Tabla 1) como un uso modal que designa situaciones planeadas o previstas que quedan finalmente descartadas a causa de un impedimento:<sup>17</sup>

(10) **Ens n'anàvem** demà de vacances però en Lluís ha caigut malalt i haurem de posposar el viatge (Pérez Saldanya, 2002, p. 2629).

'Mañana nos íbamos de vacaciones pero Lluís se ha puesto enfermo y tendremos que posponer el viaje'.

Como ejercicio para enseñar este uso, se propone trabajar el uso del imperfecto de actos frustrados a través del procesamiento del input (Figura 7). En este caso, se combina un predicado télico con una forma de imperfecto y se recurre a la información contextual (los marcadores de tiempo) para construir el marco de interpretación de la oración. Paralelamente, a través de la relación de la frase principal con una subordinada que precisa su contenido, se refuerza la naturaleza no factual de la oración principal. Se trabaja, paralelamente, con un contraste con el valor de posterioridad del condicional en un tiempo irreal y con un valor también de irrealidad.

Figura 7. Actividad para el trabajo del imperfecto de actos frustrados a través del procesamiento del input.<sup>18</sup>

Relaciona l'inici de la frase amb el final adequat en cada cas. Fixa't bé en els temps verbals usats en cada fragment. Després marca en quins frases es fa referència a plans frustrats.

1. El vaixell marxava demà,
2. El vaixell marxaria demà,
  - a. si el capità rebés el permís per salpar.
  - b. però el capità no ha rebut el permís per salpar.

<sup>17</sup> Pérez Saldanya (2002, p. 2629) relaciona el uso del imperfecto de actos frustrados con el de conato.

<sup>18</sup> Traducción: Relaciona el inicio de la frase con el final adecuado para cada caso. Fíjate en los tiempos verbales usados en cada fragmento. Después marca cuáles hacen referencia a planes frustrados.

1. El barco se iba mañana,
2. El barco se iría mañana,
  - a. si el capitán recibiese el permiso para zarpar.
  - b. pero el capitán no ha recibido el permiso para zarpar.
3. El barco se iba al día siguiente de la fiesta nacional
4. El barco se iría al día siguiente de la fiesta nacional
  - a. si el capitán recibiese el permiso para zarpar.
  - b. pero se ha convocado una huelga y el capitán no recibirá el permiso para zarpar.



3. El vaixell marxava l'endemà de la festa nacional,
4. El vaixell marxaria l'endemà de la festa nacional,
  - a. si el capità rebés el permís per salpar.
  - b. però s'ha convocat una vaga i el capità no rebrà el permís per salpar.

### 5.2.5. Imperfecto con función narrativa (niveles B2-C1-C2)

El uso del imperfecto como forma para narrar eventos del pasado finalizados y limitados se considera no prototípico, ya que tales contextos temporales se suelen asociar con las formas perfectivas (pasado perifrástico en catalán, pretérito perfecto simple en español). Podemos distinguir tres usos principales narrativos del imperfecto: a) el propiamente llamado imperfecto narrativo, b) el lúdico u onírico y c) el delocutivo. Como en el caso del uso del imperfecto para actos frustrados, algunos autores destacan el carácter modal —más allá de lo temporal y aspectual— de tal uso narrativo (Amenós, 2020; Böhm, 2019; Hassler, 2017; Pérez Saldanya, 2000).

#### a) Imperfecto narrativo (niveles C1-C2)

Dada la no delimitación temporal del evento, el imperfecto, de forma no marcada, se caracteriza como un tiempo de aspecto imperfectivo. De todos modos, como indican Pérez Saldanya (2000) y la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2018, sección 20.5.2), si se acompaña de una expresión temporal que fije el carácter temporal no durativo del evento, se puede hacer un uso del imperfecto como tiempo perfectivo. En este caso, se pone énfasis en la visualización de la acción por parte del narrador (Amenós, 2021) y se puede usar con predicados télicos (realizaciones y logros):

(11) *El 20 de juliol de 1969 l'home arribava a la lluna.*

'El 20 de julio de 1969 el hombre llegaba a la luna'.

Además, tal como indica Pérez Saldanya (2000, p. 96), el imperfecto narrativo se suele emplear para designar situaciones no durativas, con verbos como *morir, casarse, estallar una guerra, irse, salir*, etc. Tal preferencia se explica por el hecho de que son precisamente predicados con tales verbos los que más fácilmente admiten una lectura perfectiva.

En las figuras 8-11 se presenta una secuencia para la enseñanza aprendizaje del imperfecto narrativo en el marco de una unidad basada en el trabajo por tareas (*A punt 5*, Vilagrassa, 2022). El ejercicio de la Figura 8 es el primer ejercicio de foco en la forma correspondiente a una secuencia posterior al trabajo de comprensión lectora de un texto en que aparecen varios ejemplos del imperfecto narrativo. El propósito de la secuencia de ejercicio de foco gramatical es facilitar al alumno las nociones básicas para comprender el funcionamiento del imperfecto narrativo. En primer lugar, se pide al alumno que identifique el valor perfectivo del uso de dicha forma (con la posible equivalencia de dicho tiempo con una de pasado perifrástico catalán).

Figura 8. Ejercicio de foco en la forma sobre el imperfecto narrativo.<sup>19</sup>

- D. Fixa't en la forma **prohibia** del text de l'activitat **A** i tria per quin dels temps verbals següents es podria substituir. Comprova si ocorre el mateix amb la resta de formes destacades dels textos i pensa amb quin tipus d'esdeveniments es pot utilitzar l'anomenat: imperfet narratiu.

Tal dia com avui, el Consell de la Ciutat de València...

va prohibir

havia prohibit

prohibiria

...jugar a pilota valenciana.

Fuente: *A punt 5* (Vilagrassa, 2022)

A continuación (Figura 9), se dan herramientas para la comprensión de la información contextual (en este caso, los marcadores temporales), que permiten fijar la interpretación perfectiva.


Figura 9. Ejercicio para la comprensión de la información contextual en relación con el uso del imperfecto narrativo.<sup>20</sup>

<sup>19</sup> Traducción: D. Fíjate en la forma *prohibía* del texto de la actividad A y escoge por cuál de los tiempos verbales siguientes se podría sustituir. Comprueba si ocurre lo mismo con el resto de formas destacadas de los textos y piensa en qué tipo de eventos se puede usar el llamado imperfecto narrativo.

*Tal día como hoy, el Consejo de la ciudad de Valencia {prohibió / había prohibido / prohibiría} jugar a la pelota valenciana.*

<sup>20</sup> Traducción: E. Fíjate en los dos tipos de marcas temporales con los que aparece el imperfecto narrativo de los textos de la actividad A y relaciónalos con los ejemplos del texto. Escribe *a* o *b* en la redondita según la función. Hazlo con un compañero.

- a. Presencia de una expresión temporal que corresponde a una fecha precisa.
- b. Presencia de una expresión temporal que señala el tiempo transcurrido con respecto a un hecho presentado en el discurso previo.

-  **E.** Fixa't en els dos tipus de marques temporals amb què apareix l'imperfet narratiu dels textos de l'activitat **A** i relaciona-les amb els exemples del text. Escriu a la rodoneta **a** o **b** segons la funció. Fes-ho amb un company.
- a.** Presència d'una expressió temporal que correspon a una data precisa.
- b.** Presència d'una expressió temporal que assenyal·la el temps transcorregut respecte a un fet presentat en el discurs previ.

Fuente: *A punt 5* (Vilagrassa, 2022)

Finalmente, y tras una actividad de comprensión oral (no incluida aquí) para consolidar contenidos léxicos, se retoman algunas de las frases del audio para profundizar en la diferencia de la perspectiva adoptada ante los hechos que se presentan a través del imperfecto narrativo. Se presenta una explicación de corte cognitivo de dicho uso del imperfecto y una muestra gráfica de la perspectiva desde la que se presenta un evento télico (*atropellar* 'atropellar') cuando se combina con una forma de imperfecto (*atropellava* 'atropellaba') (Figura 10). Finalmente, se propone una actividad de producción guiada en la que el alumno pone en práctica en qué contextos puede usar el imperfecto narrativo.

Figura 10. Actividad de producción guiada del imperfecto narrativo.



- Llegeix l'explicació sobre com es presenta un fet quan s'utilitza l'imperfet narratiu i, després de passar a l'imperfet els temps verbals destacats, digues en quines de les frases se'n fa aquest ús. Fes-ho amb un company.
1. El 10 de juny de 1926 **mor** Antoni Gaudí als setanta-tres anys.
  2. **Té** un cop fort al cap, tres costelles trencades i una important hemorràgia interna.
  3. Tal dia com avui, el tramvia número 30 **atropella** un home.

Tot i que es tracta d'una situació del passat acabada, el parlant vol destacar-ne el desenvolupament i la presenta com si l'estigués veient.

21

Fuente: *A punt 5* (Vilagrassa, 2022)

<sup>21</sup> Traducción: Lee la explicación sobre cómo se presenta un hecho cuando se utiliza el imperfecto narrativo y, después de pasar al imperfecto los tiempos verbales destacados, di en cuáles de las frases se hace este uso. Hazlo con un compañero.

[Aunque se trata de una situación pasada acabada, el hablante quiere destacar su desarrollo y la presenta como si la estuviera viendo].

1. El 10 de junio de 1926 muere Antoni Gaudí a los setenta y tres años.
2. Tiene un golpe fuerte en la cabeza, tres costillas rotas y una importante hemorragia interna.
3. Tal día como hoy, el tranvía número 30 atropella a un hombre.

La consolidación de los aspectos gramaticales y los efectos discursivos y estilísticos que se deben tener en cuenta a la hora de optar por este uso del imperfecto narrativo se exploran, en el libro de ejercicios del manual *A punt 5* (Vilagrassa, 2022), a través de una actividad complementaria con un texto mapeado. En dicho texto (una crónica futbolística), se destacan algunas formas verbales y se plantea un conjunto de preguntas que permiten que los alumnos procesen dichas formas (Figura 11).

Figura 11. Actividad reflexiva en torno al imperfecto narrativo.<sup>22</sup>

Llegeix el text següent i respon les preguntes sobre l'ús dels temps verbals destacats.			
<i>La temporada acabava ahir amb victòria per a l'equip de futbol del Barça femení.</i>			
1. Podem saber si la temporada futbolística està finalitzada? Per què?			
Sí	X	No	

<sup>22</sup> Traducción: Lee el siguiente texto y responde las preguntas sobre el uso de los tiempos verbales destacados.

La temporada *acababa* ayer con victoria para el equipo de fútbol del Barça femenino.

1. ¿Podemos saber si la temporada futbolística está finalizada? Sí/no.

Después de una temporada estelar, con la victoria con autoridad (3-0) de ayer, las culers se proclamaban campeonas de Liga con un pleno de victorias y unos registros absolutamente demoledores.

2. ¿Qué expresión temporal nos ayuda a saber que se trata de una acción acabada, aunque se utilice el imperfecto? *Després d'una temporada estel·lar* 'después de una temporada estelar' y *Ahir* 'ayer'.

Las azulgranas salieron a darlo todo desde el inicio y las ocasiones no tardaron en llegar. Y es que, a los cuatro minutos de juego, el árbitro anuló un gol de Rolfö por fuera de juego dudoso. *Durante el último tramo de la primera parte, las culers llegaron peligrosamente al área pequeña, pero sin acierto en la definición final.*

3. Compara la frase destacada con la frase *En el último minuto de la primera parte las culers llegaban peligrosamente al área pequeña. ¿En cuál de los dos casos se produjo una única ocasión de gol? En el último minuto de la primera parte las culers llegaban peligrosamente al área pequeña*, porque la expresión *en el último minuto* da un carácter puntual al evento presentado por *llegaban*, mientras que con la marca *durante el último tramo de la primera parte* se presenta un tiempo no delimitado, de forma que el tiempo de imperfecto da lugar a una posible interpretación en la que la llegada de las jugadoras no tiene un inicio y un final y puede ser iterativa (repetida).

Al iniciar la segunda parte, la insistencia azulgrana *obtenía* su premio: Alexia Putellas *hacía* un chute con la derecha desde la línea frontal del área, que *rebotaba* en una defensa y *hacía* subir el 1-0 al marcador. Solo dos minutos después, nuevamente, la capitana *duplicó* la ventaja y *encaró* la portería con un cañonazo con la derecha y *anotó* el 2-0.

4. Compara las dos explicaciones sobre cómo la jugadora marcó el primer gol y el segundo. ¿Cuál se parece más a una retransmisión en directo de los hechos? La explicación del primer gol, porque con el uso del imperfecto, los eventos se presentan haciendo énfasis en el desarrollo de las acciones, como si se vivieran desde dentro y no como acciones acabadas.

Los ataques azulgranas seguían y en el minuto 62, Patri Guijarro, con un cañonazo espectacular des de la frontal, sentenciaba el partid con un chute a la escuadra que rebaja el resultado final de 3-0 en el marcador. Una victoria contundente para culminar una temporada extraordinaria: 24 victorias en 24 jornadas. ¡Histórico!

*Després d'una temporada estel·lar, amb la victòria amb autoritat (3-0) d'ahir les culers es **proclamaven** campiones de Lliga amb un ple de victòries i uns registres absolutament demolidors.*

2. Quines expressions temporals ens ajuda a saber que es tracta d'una acció acabada, tot i que s'hi utilitza l'imperfet? R: *Després d'una temporada estel·lar /ahir.*

*Les blaugranes van sortir a jugar-s'hi el tot pel tot des de l'inici i les ocasions no van trigar a arribar. I és que, als quatre minuts de joc, l'àrbitre va anul·lar un gol de Rolfö per un fora de joc força dubtós. **Durant el darrer tram de la primera part, les culers arribaven perillosament a l'àrea petita, però sense encert en la definició final.***

3. Compara la frase destacada amb la frase *Al darrer minut de la primera part les culers arribaven perillosament a l'àrea petita*. En quin dels dos casos es va produir una única ocasió de gol?

R: *Al darrer minut de la primera part les culers generaven perill a l'àrea petita, perquè l'expressió *al darrer minut* dona un caràcter puntual a l'esdeveniment presentat per *arribaven*, mentre que la marca *durant el darrer tram de la primera part* es presenta un temps no delimitat, de manera que el temps d'imperfet dona lloc a una possible interpretació en què l'arribada de les jugadores no té un inici i un final i pot ser iterativa (repetida).*

*Només iniciar la segona part, la insistència blaugrana, **obtenia** el seu premi: Alexia Putellas, **feia** un xut amb la dreta des de la línia frontal de l'àrea que **rebotava** en una defensa i **feia pujar** l'1-0 al marcador. Només dos minuts després, de nou, la capitana **va duplicar** l'avantatge i, **va encarar** la porteria amb una canonada amb la dreta, i **anotà** el 2-0. Una victòria contundent per culminar una temporada extraordinària: 24 victòries en 24 jornades. Històric!*

4. Compara les dues explicacions sobre com la jugadora va marcar el primer i el segon gol? Quina s'assembla més a una retransmissió en directe dels fets?

R: L'explicació del primer gol, perquè amb l'ús de l'imperfet els esdeveniments es presenten fent èmfasi en el desenvolupament de les accions, com si es visquessin des de dintre i no com accions acabades.

b) Imperfecto onírico / lúdico (niveles B2-C1)

El imperfecto denominado onírico o lúdico es un uso narrativo en que el hablante narra una serie de eventos que prototípicamente se narrarían en morfología perfecta, pero en este caso se emplean formas del imperfecto para marcar la irrealidad. En este sentido se acerca a un uso modal.<sup>23</sup>

(12) Jo era la doctora i tu la pacient. 'Yo era la doctora y tú la paciente'.

<sup>23</sup> En la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (Institut d'Estudis Catalans, 2016), se hace una lectura más restrictiva del imperfecto onírico / lúdico y se asocia a los juegos infantiles, con verbos que indican estado (*estar, tener, vivir*). Se afirma que es un uso para la distribución de los papeles del juego o para establecer el escenario imaginario (*jo era el pare i tu la mare, i vivíem en una casa molt gran* 'yo era el padre y tú la madre, y vivíamos en una casa muy grande').

Tal como apunta Amenós (2010, pp. 262-263), “la selección del imperfecto (y no el indefinido) para este uso se explica por la forma en que uno y otro tiempo verbal establecen su referencia temporal: el indefinido puede hacerlo directamente a partir del tiempo del habla, y por eso una narración en pretérito indefinido tiende a interpretarse como una sucesión de hechos reales en el pasado. El imperfecto lo hace por medio de un marco externo, y eso favorece la interpretación de irrealidad, desde el momento en el que no se dispone de un marco temporal pasado en el que situarlos”.

El uso onírico para reportar sueños es más frecuente y productivo que el uso lúdico y suele contener secuencias narrativas, por eso proponemos centrarnos en el primero. Como actividad de aprendizaje, se propone a los alumnos que hagan una búsqueda por internet de la frase *Avui he somiat que...* ‘Hoy he soñado que...’ para que observen qué tipo de formas siguen a la frase. Encontrarán foros de internet en los que los usuarios suelen contar sus sueños o pesadillas a menudo con usos de imperfecto. Sin embargo, cabe notar que en las narraciones de sueños también abundan formas de presente, pretérito perfecto compuesto y de pluscuamperfecto, como en la narración de la Figura 12, extraída de la novela *Mirall trençat* de Mercè Rodoreda y adaptada para una clase de catalán como lengua adicional.<sup>24</sup>

Figura 12. Fragmento de *Mirall trençat* (adaptación) con fragmentos de imperfecto onírico.<sup>25</sup>

—Què passava en el [somni] que ha tingut avui?

La senyora Teresa la mirà amb els ulls plens de ganes que se la cregués. Recordà allò que Valldaura deia, de vegades, del misteri del temps; i començà:

<sup>24</sup> Para facilitar la comprensión del texto se han modificado la estructura de los párrafos y la puntuación.

<sup>25</sup> Traducción:

—¿Qué pasaba en el [sueño] que ha tenido hoy?

La señora Teresa la miró con los ojos llenos de ganas de que se la creyera. Recordó aquello que Valldaura decía, a veces, del misterio del tiempo; y empezó:

—Extraño. Ha sido uno de los sueños más extraños que he tenido.

—Cuéntemelo. Me gustaría tanto.

La señora Teresa la hizo sufrir un rato mientras pensaba qué le explicaría.

—No sé si me acordaré... espere... me parece que sí. Yo estaba entre tinieblas junto a un abismo, y a mi alrededor el viento gemía: el tiempo no existí... el tiempo no existí... y yo lo tenía en mis manos, podía hacer con él lo que quería. Lo aguantaba entre mis manos y ha empezado a huirme de las manos como agua entre el hoy y el mañana: existía. El viento ha callado un largo rato hasta que se ha puesto a gritar el tiempo con voz de trueno y como el tiempo no venía porque estaba midiendo el peso de las cosas que quedan, el viento iba de un lado a otro gimiendo diestro y siniestro; no existe... no existe...

(...)

Doña Teresa sonrió:

—Ahora es usted quien me tendría que hablar de su sueño.

—Yo estaba en mi cama y de dentro de mi ombligo empezó a salir un humo en forma de yo que era yo y que no terminaba de ser yo.

—Estrany. Ha estat un dels somnis més estranys que he tingut.

—Expliqui-me'l. M'agradaria tant.

La senyora Teresa la feu gruar una estona mentre rumiava el que li explicaria.

—No sé si me'n recordaré... esperi... em sembla que sí. Jo estava entre tenebres ran d'un abisme i al meu voltant el vent gemegava: el temps no existeix... el temps no existeix... I jo el tenia a les mans, podia fer-ne el que volia. L'aguantava entre les mans i ha començat a fugir-me de les mans com aigua entre l'avui i el demà: existia. El vent ha callat una estona llarga fins que s'ha posat a cridar el temps amb veu de tro i com que el temps no venia perquè estava mesurant el pes de les coses que queden, el vent anava d'una banda a l'altra gemegant a tort i a dret: no existeix... no existeix...

(...)

La senyora Teresa somrigué:

—Ara és vostè que m'hauria de parlar del seu somni.

—Jo estava en el meu llit i de dintre del llombrígol em començava a sortir un fum en forma de jo que era jo i que no acabava de ser jo.

El texto de la Figura 12 se puede discutir con los alumnos destacando que todas las formas verbales podrían estar en imperfecto narrativo (onírico) y preguntarles por qué piensan que en algún caso la autora optó por el uso de otros tiempos. Cabe destacar que, tal como se puede observar en las secuencias oníricas de la Figura 12, la mayoría de predicados en imperfecto son predicados atélicos y en muchos casos del segundo plano. En cambio, el primer plano se marca con otras formas (pluscuamperfecto, perfecto). En este sentido, se trata de una narración desplazada a la irrealidad en la que se siguen marcando los planos del discurso —aunque cabe destacar que en todos los casos un imperfecto sería gramatical. Por esta razón, puede ser apropiado destacar que el uso onírico del imperfecto no es uniforme y se pueden realizar actividades de discusión sobre matices estilísticos a partir de narraciones oníricas de novelas, poemas, fórums de internet, etc.

c) Imperfecto delocutivo (nivel C2)

Usado con verbos de lengua (o escritura), y generalmente, en textos periodísticos, el imperfecto puede ser usado con un valor perfectivo (*imperfecto delocutivo*). Se trata de estructuras con verbos de habla atéticos que, aunque se interpretan con una lectura claramente durativa, tienen un significado aspectual perfectivo (ya que se refieren a eventos pasados, delimitados y acabados).

(13) La presidenta **explicava** dijous que les negociacions anaven bé.

‘La presidenta explicaba el jueves que las negociaciones iban bien’.

Desde el punto de vista interpretativo, de acuerdo con Pérez Saldanya (2002, sección 22.5.4.2), este uso permite cambiar el foco de la atención del carácter activo y delimitado del acto de habla al propio contenido del acto de habla. En estos casos, el uso imperfectivo atenúa la fuerza ilocutiva de la afirmación (y la responsabilidad y compromiso) por parte de quien la enuncia (generalmente, el autor del texto periodístico en el que se inscriben este tipo de usos), por lo cual este uso se relaciona con la evidencialidad (información atenuada que proviene de evidencia indirecta) (Böhm, 2016; Dessì Schmid, 2014; 2019; Hassler, 2017).

Como actividad para este uso, se propone un análisis pragmático para comprobar hasta qué punto el uso delocutivo del imperfecto marca evidencialidad indirecta (Figura 13). Proponemos que los alumnos de nivel avanzado (C2) comprueben mediante un ejercicio de análisis de corpus si se puede reconocer o no la evidencialidad indirecta en los usos de predicados concretos. Como muestra del tipo de ejercicio que se puede trabajar, a continuación se ofrecen algunos ejemplos de usos de la forma verbal en imperfecto del verbo *asegurar* (*assegurava*) del *Corpus textual informatizat de la llengua catalana* (Institut d’Estudis Catalans) (filtrado por resultados del 2014-2018), a partir de los cuales se puede plantear que los alumnos escojan una de las dos explicaciones:<sup>26</sup>

Figura 13. Actividad de práctica para el imperfecto delocutivo.

---

<sup>26</sup> Fíjate en las frases siguientes y en el uso del imperfecto del verbo *asegurar*. Relaciona cada frase con uno de los dos significados a continuación:

- a) Tenemos evidencia directa de lo que se dice después de *assegurava que*. Lo que se asegura es una verdad objetiva fácilmente comprobable.
- b) No tenemos evidencia directa de lo que se dice después de *assegurava que*. Lo que se asegura es algo subjetivo.



Fixa't en les frases següents i en l'ús de l'imperfet amb el verb *assegurar*. Relaciona cada frase amb un dels significats a continuació:

1. Tenim evidència directa del que es diu després de *assegurava que*. El que s'assegura és una veritat objectiva fàcilment comprovable.
  2. No tenim cap evidència directa del que es diu després de *assegurava que*. El que s'assegura és una cosa subjectiva.
- 
1. Per la ràdio, mentre la tassa de te donava voltes obsessivament dins del microones, un expert assegurava que el món ja no seria mai més com abans. Millás, Juan José: *Diari de Girona*, núm. 23.448, Girona, 2015
  2. Ell protestava i assegurava que no, que era real, fins que se'n va cansar i va deixar dir. Villaró, Albert: *Els ambaixadors*, 2014
  3. Josep Pla assegurava que el seu país era allà on deia "bon dia" i li responien "bon dia". Mollà, Toni: *Tot entra en el pes*, 2018
  4. Però quines? Ai, si ma mare alçara el cap! Leonardo Sciascia assegurava que la "mentida és un fracàs superior a la mort". Mollà, Toni: *Tot entra en el pes*, 2018
  5. Albert Einstein assegurava que "tot ésser humà està tancat en la presó de les pròpies idees". Mollà, Toni: *Tot entra en el pes*, 2018

Finalmente, la reflexión metalingüística y metadiscursiva a partir de los usos de la Figura 13 se puede proseguir con el contraste de frases del corpus con distintas formas, creando pares mínimos entre las oraciones introducidas por *va assegurar que* 'aseguró que' y por *assegurava que* 'aseguraba que'.

## 6. Conclusión

La propuesta para la secuenciación y enseñanza de los usos no prototípicos del pasado perifrástico y del imperfecto en catalán como lengua adicional que se ha presentado sigue un enfoque basado en los resultados de los estudios de adquisición del tiempo y aspecto en L2 y adopta como nuclear la noción de prototipicidad y su aplicación en las propuestas de corte cognitivo. A partir de un trabajo previo centrado en la secuenciación de los usos prototípicos de los principales tiempos de pasado en catalán (Comajoan-Colomé y Llop, 2021), la investigación del presente trabajo se ha orientado hacia la exploración de un uso no prototípico del pasado perifrástico y, especialmente por su heterogeneidad de valores, hacia el estudio de los usos del imperfecto.

Con relación a los usos periféricos del imperfecto, hemos destacado que, aunque se trata de usos de una complejidad media-alta, su valor comunicativo en catalán es alto y su frecuencia es media-alta, de acuerdo con los criterios de Long (2015). Por eso, y teniendo en cuenta su ausencia en la gran mayoría de las programaciones de los cursos de catalán como lengua adicional, les hemos dedicado buena parte de la atención del presente artículo, y los hemos explorado desde una perspectiva doble: la lingüística, centrada en la descripción, y la didáctica, centrada en la secuenciación y el diseño de actividades de aprendizaje. En este sentido, hemos hecho hincapié en una presentación secuenciada de los valores no prototípicos del imperfecto. De este modo, aunque la explicación de la secuenciación de los tiempos se ha hecho siguiendo la nomenclatura de corte tradicional (es decir, taxonómica) de los usos, hemos destacado cómo se agrupan y relacionan en torno a la necesidad de determinar unos anclajes referenciales externos (expresados lingüística o pragmáticamente). En este sentido, hemos apuntado que los llamados efectos de perspectiva generados por los anclajes se pueden enmarcar en las propuestas que defienden un significado pragmático del imperfecto ligado a la evocación (o anclaje) de un estado de cosas o estado mental —y que son del todo congruentes con el enfoque de la lingüística cognitiva aplicada.

La aproximación que hemos presentado en este capítulo merece un estudio más minucioso para los datos mostrados del catalán; de hecho, la continuación del presente estudio pasa por explorar otros usos del imperfecto no estudiados aquí (por ejemplo, los llamados *de cortesía* o los que aparecen en frases condicionales) y por llevar al aula las propuestas hechas para validarlas empíricamente. Esta es una parte fundamental de estudios como el presente, es decir, investigaciones que se preocupan por contribuir a la consolidación de una investigación basada en la confluencia disciplinaria y que busque el diálogo y el enriquecimiento bidireccional de la investigación en lingüística y didáctica y de la práctica docente.

### **Agradecimiento**

Agradecemos a las editoras del volumen, a los revisores anónimos y a Jose Amenós sus comentarios y sugerencias a las versiones anteriores de este artículo.

## Referencias

- Achard, M. (2008). Teaching construal: Cognitive pedagogical grammar. En P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 432-455). Routledge.
- Amenós, J. (2010). *Los tiempos del pasado del español y el francés: Semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE*. Tesis doctoral (PhD). Departamento de Lengua Española y Lingüística General Facultad de Filología. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Amenós, J. (2020). Eventos y situaciones. La referencia temporal. En M. V. Escandell-Vidal, M.V. et al. *Pragmática*. Akal.
- Andersen, R. & Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 133-156.
- Andersen, R. W., & Shirai, Y. (1996). The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection. En W. C. Ritchie, & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 527–570). Academic Press.
- Andersen, R., Shirai, Y. (1994). Discourse motivations for some cognitive acquisition principles. *Studies in Second Language Acquisition*, 16(2), 133-156.
- Baralt, R., Gilabert, R., & Robinson, P. (Eds.) (2014). *Task sequencing and instructed second language learning*. Bloomsbury Academic.
- Baralt, M., Gilabert, R., & Robinson, P. (2014). An introduction to theory and research in task sequencing and instructed second language learning. En M. Baralt, R. Gilabert, P. Robinson (Eds.), *Task sequencing and instructed second language learning* (pp. 1-34). Bloomsbury Academic.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Blackwell.
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2020). The aspect hypothesis and the acquisition of L2 past morphology in the last 20 years: a state-of-the-scholarship review. *Studies in Second Language Acquisition*, 42(5), 1137-1167. <https://doi.org/10.1017/S0272263120000194>
- Bardovi-Harlig, K., & Comajoan-Colomé, L. (2022). The relation of second language acquisition, instructed second language acquisition, and language teaching from the lens of second language tense-aspect. *Language Teaching*, 55(3), 289-345. doi:10.1017/S026144482200009X
- Bielak, J., & Pawlak, M. (2013). *Applying cognitive grammar in the foreign language classroom: Teaching English tense and aspect*. Springer.

- Blyth, C. (2005). From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions. En D. Ayoun & R. Salaberry. *Tense and aspect in Romance languages* (pp. 211–252). Benjamins.
- Böhm, V. (2016). *La imperfectividad en la prensa española y su relación con las categorías semánticas de modalidad y evidencialidad*. Peter Lang.
- Böhm, V. (2019). Speaker's stance and subjectivity in the epistemic modal and evidential use of the Spanish imperfecto in journalistic texts. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 8(1), 84-99.
- Brennan, J., & Pyllkänen, L. (2008). Processing events: Behavioral and neuromagnetic correlates of Aspectual Coercion. *Brain & Language*, 106, 132-143.
- Broccias, C. (2008). Cognitive linguistic theories of grammar and grammar teaching. En S. De Knop & T. De Rycker (Eds.), *Cognitive approaches to pedagogical grammar* (pp. 67-90). Mouton de Gruyter.
- Castañeda, A., & Sánchez Cuadrado, A. (2021) The role of metonymy in teaching the Spanish verbal system to L2/FL learners of Spanish. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 87, 71-94. <https://doi.org/10.5209/clac.76713>
- Comajoan-Colomé, L. (2015). L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua. *Zeitschrift für Katalanistik* 28, 283–306
- Comajoan-Colomé, L. (2021). la recerca en aprenentatge de llengües i les percepcions sobre les pràctiques didàctiques a l'aula: el cas de l'ensenyament dels passats en català com a llengua addicional. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 7-20. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.68>
- Comajoan-Colomé, L. (2022). Tense-aspect SLA research and Spanish Language Teaching: Is there an influence of research on teaching? *System*, 105, 102747.
- Comajoan-Colomé, L., & Llop, A. (2021). An SLA-informed and cognitive linguistic approach to the teaching of L2 Catalan tense-aspect. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 87, 95-120. <https://doi.org/10.5209/clac.76714>
- Crespí, I., & Llop-Naya, A. (2021). Les nocions de temps i aspecte en els llibres de secundària: Anàlisi i propostes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(1), e1026-e1026. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1026>
- Cuenca, M. J., & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel.
- Dessi Schmid, S. (2014) *Aspektualität. Ein onomasiologisches Modell am Beispiel der romanischen Sprachen*. Mouton de Gruyter.
- Ellis, R. (2013). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.

- Escandell-Vidal, V. (2019). Evidential explicatures and mismatch resolution. En K. Scott, B. Clark & R. Carston (Eds.), *Relevance, pragmatics and interpretation* (pp. 66-79). Cambridge University Press.
- Escandell-Vidal, V., & Leonetti, M. (2011). The rigidity of procedural meaning. En V. Escandell-Vidal, M. Leonetti & A. Ahern (Eds.), *Procedural meaning: Problems and perspectives* (pp. 81-102). Emerald Group Publishing.
- Funes, M. S., & Poggio, A. L. (2021). Teaching verb tenses at secondary school: The opposition between the Spanish preterit and imperfect tenses. *Lenguaje y Textos*, 47, 95–110. doi. 10.4995/lyt.2018.10044
- Hassler, G. (2017). Intersección entre la evidencialidad y la atenuación: el pretérito imperfecto evidencial y el futuro narrativo. *Normas*, 7(2), 19-33. doi: <http://dx.doi.org/10.7203/normas.v7i2.9276>
- Ibarretxe-Antuñano, I., & Cadierno, T. (2019). La lingüística cognitiva y la adquisición de segundas lenguas (ASL). En I. Ibarretxe-Antuñano, T. Cadierno & A. Castañeda (Eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2* (pp. 19-51). Routledge.
- Institut d'Estudis Catalans. (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans. (2018). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans. (2019). *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana*. Institut d'Estudis Catalans.
- Instituto Cervantes. (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm).
- Kermer, F. (2016). *A cognitive grammar approach to teaching tense and aspect in the L2 context*. Cambridge Scholars.
- Leonetti, M. (2018). Temporal anaphora with Spanish imperfecto. *Journal of Psycholinguistic Research*, 47(2), 391-409. <https://doi.org/10.1007/s10936-017-9539-2>
- Liu, D., & Tsai, T. (2021). *Cognitive linguistics and language pedagogy*. Routledge.
- Llopis-García, R., Real, J. M., & Ruiz Campillo, J. P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Edinumen.
- Long, M. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Pérez Saldanya, M. (1998). *Del llatí al català: morfosintaxi verbal històrica*. Universitat de València.

- Pérez Saldanya, M. (2000). Notes per a una estilística dels temps verbals. *Caplletra*, 29, 83–104.
- Pérez Saldanya, M. (2002). Les relacions temporals i aspectuals. En J. Solà et al. (Dir.). *Gramàtica del català contemporani*, Vol. 3 (pp. 2567–2662). Empúries.
- Rastelli, S. (2020). *The acquisition of aspect in a second language*. Cambridge University Press.
- Real Academia Española. (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Robinson, P. (2015). The Cognition Hypothesis, second language task demands and the SSARC model of pedagogic task sequencing. *Task-Based Language Teaching*, 8, 87-122.
- Ruiz Campillo, J.P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste Imperfecto / Indefinido en clase. *Mosaico*, 15, 9-17.
- Salaberry, M. R. (2008). *Marking past tense in second language acquisition*. Continuum.
- Shirai, Y. (2016). 2. The acquisition of linguistic categories in second language acquisition: A functionalist approach. En K. Kabata & K. Toratani (Ed.), *Cognitive-functional approaches to the study of Japanese as a second Language* (pp. 13-32). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9781614515029-004>
- Shirai, Y. 2002. The prototype hypothesis of tense-aspect acquisition in second language. En R. M. Salaberry & Y. Shirai (Eds). *The L2 acquisition of tense-aspect morphology* (pp. 455–478. Benjamins.
- Shirai, Y., & Andersen, R. (1995). The acquisition of tense-aspect morphology: A prototype account. *Language*, 71(4), 743-762.
- Soulé, M. V., & Granda, B. (2015). ¿Qué gramática aplicar a la distinción imperfecto e indefinido? *Actas de las VII Jornadas de Formación para Profesores de Español en Chipre* (pp.37-51). Universidad de Chipre.
- Tyler, A. (2012). *Cognitive linguistics and second language learning: Theoretical basics and experimental evidence*. Routledge.
- VanPatten, B. (Ed.). (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. Lawrence Erlbaum.
- Van Patten, B. (2017). Processing instruction. En S. Loewen & M. Sato (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition* (pp. 166-180). Routledge.
- Vilagrasa, A. (Coord.). (2018). *A punt 1*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilagrasa, A. (Coord.). (2019). *A punt 2*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilagrasa, A. (Coord.). (2020). *A punt 3*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilagrasa, A. (Coord.). (2021). *A punt 4*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilagrasa, A. (Coord.). (2022). *A punt 5*. Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

- Wen, X., & Fu, Z. (2021). Categorization. En X. Wen & J. R. Taylor. *The Routledge Handbook of cognitive linguistics* (pp. 173-190). Routledge.
- Wen, X., & Taylor, J. R. (2021). *The Routledge handbook of cognitive linguistics*. Routledge.
- Zamorano Aguilar, A. (2013). Las formas simples del pasado del verbo en español: proceso histórico de gramatización. *Romance Philology*, 67(1),179-207.
- Zamorano Aguilar, A., & Martínez-Atienza De Dios, M. (2018). La forma *cantaba* en las gramáticas de español como lengua extranjera: propuestas teóricas y contraste de corpus. *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 27, 1151-1179.
- Zeng, X., Shirai, Y., & Chen, X. (2021). Universals and transfer in the acquisition of the progressive aspect: Evidence from L1 Chinese, German, and Spanish learners' use of the progressive *-ing* in spoken English. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 59(2), 267-292. <https://doi.org/10.1515/iral-2017-0078>

Anexo 1. Secuenciación de los usos del pretérito imperfecto y del pretérito indefinido según la sección de gramática del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 2006).

Nivel	Usos del pretérito imperfecto	Usos del pretérito indefinido
A2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valor descriptivo: <i>Mi madre era alta.</i></li> <li>● Imperfecto habitual o cíclico: <i>Iba todos los días al colegio.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en momento temporal preciso. Con verbos perfectivos: <i>Fui a su casa.</i></li> </ul>
B1	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valor descriptivo: a) Acción interrumpida o modificada por otro verbo explícito: <i>Iba por la calle y me encontré con él;</i> b) Imperfecto de conato: <i>Iba a salir cuando sonó el teléfono;</i> y c) Coincidencia con una acción pasada: <i>Cuando llegué, estaba afeitándose.</i></li> <li>● Imperfecto de cortesía: <i>Quería un jersey rojo.</i></li> <li>● Estilo indirecto con verbos de lengua, habla o comunicación, de percepción física y mental, de pensamiento. Correlación de tiempos y modos: <i>Dijo que tenía sueño; Pensé que estabas cansado; Vi que te querías ir.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Significado básico: acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso. Con verbos no perfectivos: <i>Lo supe.</i></li> </ul>
B2	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valor descriptivo: a) Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: <i>¿Qué os estaba diciendo?;</i> Pensamiento (o creencia) interrumpido explícita o implícitamente: <i>Pensaba ir al cine [pero no voy].</i></li> <li>● Valor lúdico y onírico: <i>Jugamos a que éramos novios. Soñé que estaba en una isla desierta</i></li> <li>● Valor de condicional simple: Posterioridad respecto de un momento pasado (<i>consecutio temporum</i>): <i>Dijo que vendría (ayer / hoy / mañana).</i> [Hispanoamérica] Bajos índices de uso del condicional con valor temporal. Sustitución del condicional por <i>ir a + infinitivo</i> (verbo conjugado en imperfecto de indicativo) o por pretérito imperfecto de indicativo: <i>Le dije que iba a venir [= Le dije que vendría].</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Valor de futuro perfecto. [Hispanoamérica] Tendencia a sustituir el futuro perfecto por el pretérito indefinido. También por <i>tener + participio</i> o <i>ir a + infinitivo</i>: <i>Cuando vengas, ya lo terminé [= lo habré terminado].</i></li> </ul>



C1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor descriptivo: Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de excusa: <i>¡Y yo qué sabía!</i></li> <li>• Valor de sorpresa: <i>Anda, estabas aquí. Pero, ¿no estabas en París?</i></li> <li>• Valor de censura: <i>¿Tú no tenías que hacer los deberes?</i></li> <li>• Estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro: <i>María se casaba mañana. Al parecer hoy la veía el médico</i> [imperfecto de distanciamiento].</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• [Hispanoamérica, España: zonas septentrionales y meridionales] Tendencia al uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto: <i>Hoy llegué tarde. Este año no pude ir. Te llamaron por teléfono hace diez minutos.</i></li> </ul>
C2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor descriptivo. Acción interrumpida o modificada implícitamente por el contexto: imperfecto de censura: <i>¡Lo que faltaba!</i></li> <li>• Imperfecto por condicional en registros informales: <i>Si tuviera tiempo, me iba de vacaciones dos meses.</i></li> <li>• En estilo indirecto implícito, con marcador temporal de presente o futuro: <i>Esta mañana estallaba un artefacto</i> [imperfecto narrativo o periodístico].</li> <li>• Valor de distanciamiento: <i>Todo el día buscándolo y mira dónde estaba el libro.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valor de presente: <i>¡Ya llegaron!</i> [dicho antes de que el avión haya aterrizado]</li> <li>• Valor de anterioridad inmediata a otra acción pasada. Concurrencia con marcadores adverbiales de inmediatez: <i>no bien, en cuanto: En cuanto hubo saludado a todos, se sentó.</i> Neutralización del pretérito anterior con pretérito indefinido y con pretérito pluscuamperfecto: <i>Cuando hube terminado / terminé lo ordené todo. Te llamé cuando se hubo ido / se había ido la gente.</i></li> </ul>



