



HAL
open science

**La enseñanza de tiempos verbales aplicada a un curso de español como lengua extranjera ELE (nivel A1-B2):
Tesis de primer y segundo año con el objetivo de obtener el título de maestría en Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras y regionales mención española, ciencias de la enseñanza y de la investigación**

Madelen Ramirez

► **To cite this version:**

Madelen Ramirez. La enseñanza de tiempos verbales aplicada a un curso de español como lengua extranjera ELE (nivel A1-B2): Tesis de primer y segundo año con el objetivo de obtener el título de maestría en Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras y regionales mención española, ciencias de la enseñanza y de la investigación. Humanities and Social Sciences. 2021. dumas-03575415

HAL Id: dumas-03575415

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03575415>

Submitted on 15 Feb 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**UFR LANGUES,
CULTURES ET
COMMUNICATION**

U N I V E R S I T É
Clermont Auvergne

La enseñanza de tiempos verbales aplicada a un curso de español como lengua extranjera ELE (nivel A1-B2)

Tesis de primer y segundo año con el objetivo de obtener el título de maestría en
Lenguas, literaturas y civilizaciones extranjeras y regionales mención española,
ciencias de la enseñanza y de la investigación

Bajo la dirección del señor

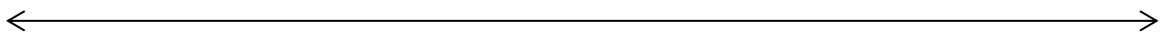
Michaël GREGOIRE

Maître de conférences

Presentado por:

Madelen RAMIREZ

Departamento de Español



Años universitarios: 2019-2020 / 2020-2021



**UFR LANGUES,
CULTURES ET
COMMUNICATION**

U N I V E R S I T É
Clermont Auvergne

Tabla de contenidos

Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Resumen y palabras clave	7
Resumé et mots clé	8
Abstract and key words.....	9
Introducción	10
Capítulo 1.....	16
Aspectos teóricos sobre didáctica y didáctica de las lenguas	16
1.1. Adquisición de la lengua materna, L1	16
1.2. Aprendizaje de una segunda lengua, L2.....	21
1.3. Definición del término motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera.....	23
1.4. Alain Lieury y Fabien Fenouillet, motivación intrínseca y motivación extrínseca.....	24
1.5. Estrategias didácticas	26
1.6. Papel del docente en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera	30
Capítulo 2.....	33
Aspectos teóricos sobre especificidades de la enseñanza de los tiempos y modos del castellano a alumnos franceses	33
2.1. Contraste entre los tiempos y modos verbales del español y el francés.....	36
2.2. Influencia de la L1 en la L2	43
Capítulo 3.....	48
Parte aplicativa: enseñanza de algunos tiempos, modos y aspectos (Alternancia indicativo-subjuntivo).....	48
3.1. El verbo.....	48
3.2. Definición de tiempos y modos verbales	55
3.3. Alternancia modal: Indicativo-subjuntivo	56
Capítulo 4.....	61
Clasificación y didáctica del modo indicativo y de algunos tiempos verbales.....	61
4.1. El modo indicativo	61
4.2. El presente	65

4.3.	Didáctica o metodología del presente regular de indicativo	66
4.4.	El pretérito perfecto simple	70
4.5.	Didáctica o metodología del pretérito perfecto simple de indicativo	73
4.6.	El pretérito perfecto compuesto	74
4.7.	El pretérito imperfecto	76
4.8.	El pretérito pluscuamperfecto	78
Capítulo 5.....		80
El modo subjuntivo del español (similitudes y diferencias en francés), teorías y métodos de enseñanza		80
5.1.	El modo subjuntivo.....	80
5.2.	El presente de subjuntivo en español.....	88
5.3.	Métodos de enseñanza del presente de subjuntivo	90
5.4.	El presente de subjuntivo en francés	95
5.5.	El pretérito imperfecto en español.....	97
5.6.	Métodos de enseñanza del pretérito imperfecto de subjuntivo	99
5.7.	El pretérito imperfecto en francés	100
5.8.	El pretérito perfecto en español	102
5.9.	El pretérito pluscuamperfecto	103
5.10.	El pretérito pluscuamperfecto en francés	104
Conclusión		107
Referencias bibliográficas		112
Anexos		121

UNIVERSITÉ
Clermont Auvergne

Dedicatoria

Dedico este trabajo de investigación a mi adorada madre Paula Mireya Ramírez, a mis queridas hermanas: Georgina Ramírez, Evangelina Ramírez, Claudina Ramírez y Marianny Loany Ramírez ya que han estado presentes brindándome su apoyo incondicional en toda mi trayectoria académica. A mi querida amiga, la Dra. Carla Deyermilys Jiménez Santana por estar siempre ahí, apoyándome, siendo mi cómplice y mostrándose presente sin importar la distancia.



Agradecimientos

Mis más sinceros agradecimientos

A Jehová Dios por haberme permitido llegar hasta aquí y hacer realidad este proyecto que tanto anhelaba desde el inicio de mi licenciatura en la República Dominicana;

Al maestro Michaël Grégoire, quien puso todo su empeño, dedicación y disponibilidad al ser mi tutor y al dirigir este trabajo de investigación, gracias por ser tan paciente y comprensivo y estar presente cada una de las veces que necesité su ayuda;

A la maestra Assia Mohssine, quien dispuso de su tiempo y dedicación para servir como miembro del jurado y aportar su intelecto al evaluar junto con el señor Grégoire mi trabajo de investigación de primer año, y al aceptar hacer la evaluación del mismo ya finalizado;

Al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MESCyT), quien fue el organismo responsable de la financiación de este proyecto universitario, (el Máster Langues, littératures et civilisations étrangères et régionales) que aproveché para efectuar simultáneamente otras formaciones;

A Campus France, quien, junto con el (MESCyT), colaboró para que mi estadía en Francia tuviera menos dificultades al efectuar procedimientos administrativos previos a mi llegada y durante mi estadía.

U N I V E R S I T É
Clermont Auvergne

Resumen y palabras clave

La problemática en la que se desarrolla este estudio es el aprendizaje de la alternancia modal indicativo-subjuntivo del sistema verbal del español por los alumnos franceses de un nivel A1-B2 de un curso de E/LE. Esto se debe al hecho de que esta alternancia es uno de los problemas principales de la Gramática española y, por lo tanto, presenta problemas de aprendizaje en los estudiantes cuya L1 es diferente, en este caso, el idioma francés. Partiendo de la hipótesis de que existen diferentes formas para enseñar verbos y de que esta selección modal presenta inconvenientes en la actitud de los hablantes debido a las diferencias lingüísticas y/o gramaticales de ambas lenguas, esta investigación se intentará llevar a cabo, en un primer plano, analizando las teorías de aprendizaje de ciertos lingüistas e investigadores que han hecho posible que el proceso de aprendizaje sea más claro y preciso; de igual forma se intentará presentar el funcionamiento de los tiempos verbales del español contrastándolos con el francés. En un segundo plano, la investigación ofrece una propuesta didáctica, la cual está encargada de presentar y contrastar el modo subjuntivo e indicativo del español y del francés haciendo énfasis en un modo de enseñanza lúdica con el fin de crear un espacio donde el alumno aprenda esta lengua sin estrés, esto se intentará demostrar por medio de propuestas de actividades lúdicas donde, partiendo de imágenes, canciones, juegos, etc., el alumno pueda poner a prueba su aprendizaje. Lamentablemente no se ha podido llevar a cabo un estudio experimental en el cual se pueda comprobar las teorías deducidas en esta investigación, sin embargo, pretendemos demostrar que estas, al ser puestas en práctica, podrán permitir la adquisición o aprendizaje del sistema verbal español.

PALABRAS CLAVE: Alternancia modal indicativo/subjuntivo, Español como lengua Extranjera (E/LE), tiempos verbales, estudiantes franceses nivel (A1-B2), didáctica de las lenguas, actividades lúdicas, aprender sin estrés, etc.

Resumé et mots clé

La problématique dans laquelle s'inscrit cette étude est l'apprentissage dans des contextes d'alternance modale entre les modes indicative et subjonctive du système verbal de l'espagnol par les élèves français de niveau A1-B2 d'un cours d'Espagnol comme langue Etrangère. Cela est dû au fait que cette alternance est l'un des principaux problèmes de la grammaire espagnole et donc, présente des problèmes d'apprentissage chez les étudiants dont la L1 est différente ; par exemple, la langue française. Partant de l'hypothèse qu'il existe différentes façons d'enseigner les verbes et que cette sélection modale présente des inconvénients pour l'attitude des locuteurs en raison des différences linguistiques et/ou grammaticales des deux langues, cette recherche sera menée, en premier lieu, en analysant les théories d'apprentissage de certains linguistes et chercheurs qui ont rendu le processus d'apprentissage plus clair et précis. De même, on tentera de présenter le fonctionnement des temps de parole de l'espagnol en les comparant avec le français. En second lieu, la recherche soumet une proposition didactique, qui est chargée de présenter et de confronter le mode subjonctif et indicatif de l'espagnol et du français en mettant l'accent sur un mode d'enseignement ludique afin de créer un espace où l'élève apprend cette langue sans stress, on essaiera de démontrer cela par le biais de propositions d'activités ludiques où, en partant d'images, de chansons, de jeux, etc. l'élève peut tester son apprentissage. Malheureusement, il n'a pas été possible d'effectuer une étude expérimentale permettant de vérifier les théories déduites de cette recherche, mais nous voulons montrer que, une fois mises en pratique, elles permettront d'acquérir ou d'apprendre le système verbal espagnol.

MOTS CLÉ: Alternance modal indicatif/subjonctif, Espagnol langue Etrangère (E/LE), temps verbaux, étudiants français niveau (A1-B2), didactique des langues, activités ludiques, apprendre sans stress, etc.

Abstract and key words

This study focuses on the development and the acquisition of the modal alternation between the indicative and subjunctive of the Spanish's verbal system by French students at the levels A1 to B2 of Spanish as Foreign Language course. This is since this alternation is one of the main problems of Spanish grammar and, therefore, presents learning problems in students whose first language is different, in this case, the French language. Starting from the hypothesis that there are different ways of teaching verbs and that this modal selection has some disadvantages in the attitude of the speakers due to linguistic and/or grammatical differences between the two languages, this research will be carried out, in the first place, by analyzing the learning theories of certain linguists and researchers that have made it possible to make the learning process clearer and more precise. Similarly, an attempt will be made to present the functioning of the tenses of Spanish by contrasting them with French. In the second phase, the research offers a didactic proposal, which is responsible for presenting and contrasting the subjunctive and the indicative mode of Spanish and French emphasizing a mode of playful teaching to create a space where the student learns this language without stress. This will be demonstrated by means of proposals of playful activities where, starting from images, songs, games etc., the pupil is able to put test his or her learning. Unfortunately, it has not been possible to carry out an experimental study in which the theories deduced in this research can be tested, however, we intend to show that these, when put into practice, will allow the acquisition or learning of the Spanish verbal system.

KEY WORDS: Indicative/Subjunctive Modal alternance, Spanish as a Foreign language, verbal tense, French students' level (A1-B2), language teaching, playful activities, stress-free learning, etc.

Introducción

La educación, tan antigua como el ser humano, suele conocerse como “acción de humanización”¹; es decir que esta está encargada del proceso de hacer que un individuo se vuelva más humano. Con el paso del tiempo, el ser humano evoluciona y crea una capacidad única de adaptación y de adquisición. Desde muy temprana edad, este se comunica con su entorno interior y a la vez crea la necesidad de comunicarse con un entorno exterior; para lograr su objetivo utiliza la capacidad llamada lenguaje, capacidad que se desarrolla a través de diferentes etapas y de distintas maneras para cada individuo, y lo hace a través de métodos. Guardia de Viggiano N, V (2009: p.7) menciona lo siguiente: “El ser humano, desde su etapa primitiva, ha tenido la necesidad de comunicarse y para ello se ha ingeniado y creado diferentes formas y medios”. Para los maestros del idioma español cuando se trata del área de la gramática, la conjugación de verbos puede presentar un reto. En esta investigación, se pretende mostrar cuales métodos serían los ideales para el proceso de aprendizaje de los tiempos y modos verbales del español dirigidos a un curso de nivel A1-B2 de estudiantes franceses en su etapa adolescente, enfocándose, en primer lugar, en los verbos del modo indicativo y luego pasando a los del modo subjuntivo. Teniendo presente que ya existen métodos eficaces para el aprendizaje de estos, esta investigación se llevará a cabo a través de teorías nuevas y existentes. Cuando se trata de verbos, se trata de modos, de tiempos; de lo real e irreal, de lo objetivo y lo subjetivo. Se utilizan diversas maneras para expresar una acción o un hecho basado en el momento en que este fue realizado. Autores² como Morris (1938), Austin (1962), Searle (1969), Grice (1957), Halliday y Hasan (1976), Dijk (1975) entre otros, se preocuparon por conocer el lenguaje "en acción", es decir el acto comunicativo, interactivo. “El enfoque de una competencia interactiva superó a la competencia comunicativa. La conversación, los actos de habla, el discurso, el texto, contexto, son temas objeto de estudio, tanto de filósofos, lingüistas, sociólogos como de psicólogos y pedagogos”. Guardia de Viggiano N, V (2009: p.2). Es por

¹ Cruz Fernández, Arístides Ledesma y Andrés Alexis, *Propuesta de Grado para optar por el título de Licenciatura en Música, Mención Teoría y Educación Musical*, 2007, p.3.

² Autores citados en N. Guardia de Viggiano, 2009, p.2.

ello por lo que esta investigación pretende exponer de manera general lo relacionado a los verbos y su importancia a la hora de comunicar.

Según Ferdinand de Saussure, lingüista suizo, (conocido como el padre de la lingüística y el creador de la corriente lingüística llamada estructuralismo), "el lenguaje es la facultad de constituir una lengua, es decir, un sistema de signos distintos que corresponden a ideas distintas".³ Ortolan, M (s.f: 42)⁴ estipula que en primer lugar, la infancia, período indeterminado aunque muy efímero, cuyo límite es un hecho material, la palabra, y que solo comprende los dos primeros años, en que el hombre no habla todavía. Dicho esto, es notable mencionar que es aún indeterminada la edad en la que cada ser humano empieza a hablar, a entender los diferentes significados ligados al desarrollo del lenguaje, esto se debe a la diversidad de factores que influyen en el desarrollo lingüístico de cada persona. El proceso o metodología de enseñanza de una lengua extranjera determina el conocimiento que se espera que el aprendiz adquiera durante el periodo de aprendizaje. Los niños aprenden por medio de palabras, el adulto necesita oraciones complejas que le permitan desarrollar la comunicación con otros individuos. Manga, A (2008) menciona que las diferencias entre individuos, sus condiciones de aprendizaje y los contextos en los que aprenden son algunos aspectos sobre los cuales se focalizan los investigadores para deducir y demostrar la complejidad del aprendizaje de una lengua extranjera.

Tomando en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera puede resultar complejo, esta investigación estudiará los métodos de enseñanza con los cuales el estudiante pueda aprender de una manera más fácil; al ser nativos franceses, la asociación que existe entre su L1 (lengua natal) y la L2 en cuestión (español como lengua extranjera o ELE), les garantiza que el proceso de aprendizaje les resulte menos estresante. Entre estos métodos se hablará de lo relacionado con el uso de la tecnología en el aula, pero también con lo que se ha estado implementando desde un principio, lo cual ha resultado muy provechoso para los aprendices, el uso de materiales impresos. El uso de la tecnología en educación podría considerarse un apoyo esencial al momento de enseñar ya que esta puede permitir, debido al uso de imágenes o audios, que el estudiante pueda retener más información que solo teniendo con él un libro y

³ *Ibidem*, p.10.

⁴ M. Ortolan, (s.f): documento traducido en línea, se encuentra más información en las referencias bibliográficas.

un diccionario. Hoy en día, autores como Serrano Sánchez (2016) afirman que la tecnología educativa constituye una disciplina encargada del estudio de los medios, materiales, portales web y plataformas tecnológicas al servicio de los procesos de aprendizaje; Por su parte, Area Moreira (2009) señala que la tecnología educativa es un campo de estudio que se encarga del abordaje de todos los recursos instruccionales y audiovisuales⁵; por tal motivo, el número de herramientas tecnológicas se ha multiplicado exponencialmente (actividades digitales de aprendizaje, portafolios, elaboración de blogs, entre otros), diseñadas para dinamizar los entornos escolares y promover la adquisición de nuevas competencias.⁶ Cada alumno depende, en un gran porcentaje, de su enseñante, este, a su vez, depende de la metodología que emplea a la hora de enseñar. En el proceso de aprendizaje se evalúa tanto al maestro como al alumno, este, a la vez tiende a ser el reflejo de su maestro y pone de relieve su valor. La responsabilidad del profesor, encargado de diseñar los objetivos, los contenidos, los métodos y la evaluación adecuados en el proceso de enseñanza-aprendizaje pasa a ser indudable. Manga, A (2008).

Enseñar, del lat. Vulgar “*insignāre* ‘señalar’”,⁷ tomando en cuenta diversas definiciones, puede definirse como el proceso de instrucción o doctrina en el cual un individuo enseña a otro, pero también se puede decir que es el proceso de transmitir conocimientos. Una de las características de toda lengua es el equilibrio inestable en que se encuentra debido a la tensión permanente (e incluso al conflicto) entre *normas* y *usos*. Obediente Sosa, E (2007)⁸. Cada lengua tiene un conjunto de normas y reglas que la distingue o la asemeja a otra. Dicho esto, cabe mencionar que el idioma español, no se escapa de ese fenómeno lingüístico debido a que este está compuesto por un conjunto de normas que hay que tener presentes a la hora de enseñar. Partiendo de estas definiciones, se podría decir que la enseñanza de tiempos verbales se refiere al proceso de transmisión de conocimientos o enseñanzas a estudiantes con el fin de que adquieran las competencias necesarias para aprender una lengua. Tras el paso del tiempo, los enseñantes de esta lengua han tenido que afrontar diversas problemáticas que se presentan a la hora de enseñar. En un estudio realizado en 2012 por (García, Martínez, Perea), en la

⁵ Quero Meléndez indica que, la utilización de documentos audiovisuales auténticos en español permite a los aprendientes de ELE reconocer y asimilar los sonidos del español no propios a su lengua materna.

⁶ Estos comentarios fueron tomados del artículo en línea por Pablo C. Torres Cañizales, *Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación en el cual se exponen las razones por lo cual el uso de la tecnología educativa es importante en el proceso de aprendizaje*, 2017.

⁷ Traducción tomada del RAE.

⁸ E. Obediente Sosa, *Lengua y Habla*, vol. 21, 2017.

universidad de Córdoba⁹, se marcó como punto de partida algunos problemas en la enseñanza o aprendizaje del idioma español entre los cuales se encontraron problemas tanto en lo oral como en lo escrito sin importar donde el estudiante había adquirido un nivel de la lengua considerable para el tiempo que la había estudiado. Díaz y Martins (1982) menciona que “los problemas de enseñanza expuestos por los docentes, se relaciona, principalmente con el profesor, los programas de estudios, los métodos, los equipos y materiales didácticos, los alumnos, los métodos de evaluación del rendimiento y las condiciones institucionales que afectan a la enseñanza” (citado en Monori (2002) ‘1’ y en Argueta, Martínez (2008) ‘2’). No es lo mismo presentar a un grupo de estudiantes que ven por primera vez la conjugación del presente regular de indicativo una lista de verbos en blanco y negro y pretender que estos podrán adquirir el conocimiento igual que si esta misma lista se les presentara por medio de imágenes, esquemas o diagramas cargados de colores.

Para enseñar eficazmente es preciso hacerlo a través de métodos, ya que los verbos no se pueden aprender de memoria, es imprescindible tener uno o varios métodos de enseñanza a la hora de impartir docencia. Existen diferentes formas para enseñar verbos, entre ellas, se encuentra la ‘memorización’, la misma puede resultar aburrida o de poco interés por parte de los alumnos, pero a su vez puede resultar un método bastante eficaz con el cual pueden aprender. Los tiempos verbales del español deben enseñarse a partir del conocimiento de los términos tiempo y aspecto, los cuales tienden a traer confusión ya que los aprendices de esta lengua suelen caer en el error de creer que estos dos términos se refieren a lo mismo. “La expresión ‘aspecto verbal’ engloba todos los mecanismos que pueden ser empleados por el verbo para expresar aspectualidad (como, por ejemplo, prefijos, sufijos, conjugación, repeticiones, etc.” López Serrano, Fernando (2018).¹⁰ En otras palabras, se puede decir que “el tiempo tiene un carácter deíctico, es decir, señala el momento en que ocurre la acción con relación al instante actual, o lo que es lo mismo, tomando como medida de referencia el presente. En cambio, **el aspecto verbal señala el tiempo interno de la acción verbal**, la fase en que se encuentra su desarrollo.”¹¹ Por ejemplo, en la siguiente oración: Luis ha ensayado para el acto. Si marcamos el tiempo, sabemos que Luis ha finalizado la acción de ensayar, es

⁹ Encontrará más información en el enlace puesto en la bibliografía.

¹⁰ Fernando López Serrano, 2018, p.2.

¹¹ Definiciones tomadas de La guía, Lengua, Aspecto verbal, 2011, 04/06/2020, disponible en: <https://lengua.laguia2000.com/gramatica/aspecto-verbal>

decir que la acción está en tiempo pasado, ahora bien, el aspecto verbal señalado marca que la acción no se ha finalizado del todo, sino que esta sigue en su desarrollo. El objetivo de esta investigación no es problematizar acerca de estas diferencias, sino mostrar, por medio del uso de la didáctica¹², como se pueden enseñar los verbos del español al igual que la alternancia modal que existe entre los modos indicativo-subjuntivo.

Según sea la actitud o intención del hablante, el modo verbal puede ser indicativo, si es considerado que la acción verbal es verídica, o este puede ser subjuntivo si se considera que esta acción sea probable o posible. La problemática en la que se desarrolla este estudio es en el aprendizaje o en la adquisición de la alternancia modal que existe entre el modo indicativo y subjuntivo del español ya que esto genera uno de los problemas principales de la gramática española en el proceso de aprendizaje de estudiantes cuya L1 es diferente a esta, en este caso, un grupo de estudiantes francófonos del nivel A1 al B2. Esta investigación se intentará llevar a cabo, en un primer plano, con un curso de estudiantes no hispanohablantes, específicamente, con adolescentes franceses, (francófonos), con el objetivo de alcanzar un nivel A1-B2 de la lengua española, por lo cual se intentará explicar de manera semántica, sintáctica y didáctica el modo indicativo en los tiempos: presente, pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto y pretérito imperfecto. En un segundo plano, se agregarán otros tiempos verbales del modo indicativo y se abarcará el modo subjuntivo con el objetivo de alcanzar un nivel B1-B2 de la lengua española. Estos alumnos, al tener un sistema verbal con similitudes con el sistema verbal español, podrán adquirir los conocimientos necesarios de una manera más rápida y objetiva.

Todo lo anterior conduce a las siguientes interrogantes: ¿Cuál sería el método de estudio más eficaz para enseñar los verbos del español a alumnos franceses? ¿En qué medida es posible que un no hispanohablante, tomando en cuenta el caso de estudiantes franceses, pueda adquirir de manera eficaz una lengua a través del aprendizaje de tiempos verbales? ¿Es posible que un estudiante cuya L1 sea el francés, en el cual el modo subjuntivo solo se reduce cotidianamente a dos tiempos verbales, pueda adquirir este modo verbal en español? Una vez adquirido, ¿Puede este alternar ambos modos paulatinamente? Ya que una lengua está compuesta de una gramática, es decir, de un conjunto de normas y reglas para poder lograr la adquisición de esta,

¹² El uso de la didáctica se muestra en los siguientes capítulos de la presente investigación.

el objetivo general de esta investigación, partiendo de lo mencionado anteriormente, es tratar de presentar la lengua española de una manera gramatical¹³ enfocada a la enseñanza de tiempos verbales partiendo de las estrategias que se pueden emplear para que el alumno pueda aprender eficazmente el idioma español.



¹³ Bernard Pottier, Bernard Darbord, Patirck Charaudeaud, *La gramática es una reflexión generalizante y teorizante a partir de una lengua en funcionamiento* 2010, p. 07.

Capítulo 1

Aspectos teóricos sobre didáctica y didáctica de las lenguas

1.1. Adquisición de la lengua materna, L1

Krashen (1985)¹⁴ define el término adquisición como: "un proceso automático que se desarrolla en el nivel del subconsciente, debido a la necesidad de comunicación, no hay un esfuerzo consciente por parte del individuo ni un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero si en el acto comunicativo. Para que ocurra la adquisición es necesaria una gran interacción del individuo con la lengua meta". Santos Gallardo (1999) se fundamenta en la teoría de Krashen para mencionar que:

Adquisición, es un proceso espontaneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin intención expresa a la forma, [...] Aprendizaje, es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Santos Gallardo (1999: 19)¹⁵.

El autor no limita este proceso de adquisición a una primera o segunda etapa, si no que advierte que es la necesidad de comunicarse que hace que el individuo pueda iniciar el proceso de adquisición de una lengua, ya sea su lengua natal o secundaria. Con el paso del tiempo se han desarrollado diversas teorías con el fin de explicar la manera en la que se adquiere o se aprende una lengua. Existe una diferencia entre estos dos términos; Krashen (1982)¹⁶ hace un análisis donde deja claro la diferencia entre estos términos dentro de su "Modelo del Monitor (*Monitor Model*)". Él centra su teoría en el modo en el cual se aprenden las lenguas y la deja fundamentada en cinco hipótesis de donde se mostrará una a continuación¹⁷: La hipótesis de la adquisición del lenguaje, la cual expone que la competencia en una segunda lengua puede ser desarrollada de dos formas: gracias a la adquisición (un proceso subconsciente) o al

¹⁴ Citado en Ana García Cobo, *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*, (2013), p.8.

¹⁵ Citado en Baudelaire Dida Nopogwo, 2019.

¹⁶ Citado en García Cobo, 2013, p.7.

¹⁷ Estas teorías se expusieron en Ana García Cobo, 2013, p.7.

aprendizaje (proceso consciente de las reglas gramaticales). Es decir, que una persona, adquiere una lengua de manera inconsciente y la aprende de manera consciente. En otras palabras, se podría afirmar que para que un individuo adquiriera una lengua no es necesario el papel de un docente ya que este puede adquirirla por sí mismo según el entorno en que se rodea, a diferencia del aprendizaje, donde es requerida tanto la participación del maestro, como la del estudiante.

“La adquisición lingüística es un proceso subconsciente, como el de los niños pequeños cuando aprenden su propio idioma, no poseen una consciencia de la actividad que están llevando a cabo”.¹⁸

Este proceso subconsciente también puede verse reflejado en adultos, al aprender una lengua, pueden hacerlo sin prestar atención a su gramática, dependiendo de las circunstancias. Por ejemplo, cuando un individuo llega a un país cuya lengua desconoce, este se ve obligado a aprenderla para así poder comunicarse, este proceso se efectúa inconscientemente. Cada individuo nace con la capacidad del lenguaje; esta le permite adquirir la lengua natal y poder comunicarse con su entorno. Según la teoría behaviorista¹⁹, “desarrollada con la noción de que el niño nace como una ‘pizarra limpia’ en la cual se van escribiendo todos los acontecimientos que ocurren en toda su vida” y el término ‘tabula rasa’, empleado por John Locke para describir la misma teoría, queda demostrado que la adquisición de la lengua inicia desde el nacimiento y conlleva todo un proceso cognitivo en el cual el niño aprende en forma de absorción de todo lo que le rodea. Como ya es conocido, esta teoría describe el desarrollo y el aprendizaje. La psicolingüística, además de ser “el estudio de la adquisición del lenguaje”, en esta ciencia se estipula que el fenómeno de adquisición de la lengua pasa tanto en niños, denominado como el proceso de adquisición de la lengua materna o L₁, el cual “es natural, espontáneo y se produce de forma paralela a un proceso de maduración cognitiva”, como en adultos, en el proceso de adquisición de segundas lenguas L₂. “La adquisición de la primera lengua se inscribe en el campo de investigación de la Psicolingüística Evolutiva, a partir de la hipótesis de que el lenguaje es una facultad innata y no un conjunto de habilidades adquiridas culturalmente, por lo que no se distingue de otras facultades biológicas propias de los humanos”²⁰. Si tomamos en cuenta la teoría sociocultural de Lev Vygotsky (Rusia, 1896-1934), la cual sostiene que los

¹⁸ *Ibidem*, p.7.

¹⁹ Skinner, XX.

²⁰ Tema completo disponible en la revista digital para profesionales de la enseñanza, *Adquisición de la primera lengua*, <https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8747.pdf>

niños desarrollan el aprendizaje partiendo de la interacción social: “adquieren nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar.” Esto se debe al hecho de que las actividades realizadas de forma grupal o compartida permiten que los niños desarrollen el pensamiento y el comportamiento de la sociedad que les rodea y terminen siendo parte de esta.

Según su teoría, los adultos y compañeros más avanzados de la tribu juegan un papel fundamental, es el de servir de apoyo, durante el proceso aprendizaje del niño, hasta que este pueda ser capaz de dominar esas facetas, “una vez que haya interiorizado las estructuras conductuales y cognitivas que cada actividad exige”. Según el autor, en el caso de los niños, esta orientación “resulta más efectiva para ofrecerles una ayuda y que así crucen la zona de desarrollo proximal (ZDP), la cual podríamos entender como una brecha entre lo que ya son capaces de hacer (aprendizajes obtenidos) y lo que todavía no pueden conseguir por sí solos”. Por ejemplo, si ponemos el caso de un niño que se encuentra en la zona ZDP a punto de aprender una acción, le hace falta la ayuda de alguien para completar esa idea, con el apoyo de su tribu, este puede completarla fácilmente, finalizando por ser capaz de completar futuras acciones por él mismo.

Ahora bien, tomando en cuenta la edad de cada individuo, ¿Son los niños mejores aprendices que los adultos? Ruiz, M (2009: 99)²¹ Explica la teoría biológica surgida en los años setenta la cual sostiene que las funciones lingüísticas que se localizan en el hemisferio izquierdo se van atrofiando gradualmente con la edad. Es decir que mientras más adulto es un individuo, menos probabilidades de aprendizaje de una lengua posee. A diferencia de Skinner y su enfoque conductista, el cual considera que el desarrollo del lenguaje depende exclusivamente de los estímulos externos. Otros enfoques²² como el enfoque Innatista, el cual considera que el lenguaje se genera a través de “estructuras innatas”; el enfoque cognitivo (Piaget, “s.f) el cual “mantiene una posición mentalista como la de Chomsky y también constructivista, plantea una teoría genética y formal del conocimiento según la cual el niño debe dominar la estructura conceptual del mundo físico y social para adquirir el lenguaje pragmático”, y por último, el enfoque pragmático, el cual indica que, “el estudio del desarrollo del lenguaje debe de tener en

²¹ María del Carmen Ruiz Calatrava, *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades*, 2009.

²² Adquisición del Lenguaje, Psicolingüística. Saussure. Interacción. Pragmática. Semiótica. Tradición descriptiva. Niños. Skinner. Chomsky. Piaget. Vygotsky. Habla. Teorías. “s.f”. Documento completo disponible en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/adquisicion_del_lenguaje.pdf

cuenta que aprender a hablar no es sólo aprender a pronunciar y combinar sonidos y palabras con significado; sino que también, y sobre todo, es aprender a usarlas y entenderlas de acuerdo con las circunstancias físicas, personales y sociales en las que se producen.” Estas teorías fueron de gran valor en su momento y ayudaron a las investigaciones futuras a poder forjar otras más exactas la cuales permiten ver el proceso de adquisición de una manera más preciso. Por ejemplo, años más tarde surgieron otras teorías las cuales exponen de otra manera este proceso; Ruiz, M (2009: pp.99-101) explica que los niños y los adultos aprenden un idioma de manera distinta y expone los factores que apoyan esta teoría entre los cuales se encuentran los siguientes:

Según Carroll²³, los niños utilizan:

- Capacidad de codificación fonética, la cual consiste en la habilidad para discriminar, codificar, recordar y reproducir sonidos de una L2.
- Sensibilidad gramatical, capacidad para reconocer y comprender las diferentes funciones de la palabra.
- *Capacidad inductiva de análisis de L2*. Se trata aquí de la capacidad de inferir reglas (generalmente gramaticales) sobre la L2 a partir de las muestras a las que el aprendiz tiene acceso.
- Memoria asociativa, para retener y recuperar vocabulario.

Mientras que los adultos poseen actitudes tanto positivas como negativas que le ayudan a avanzar o a disminuir en el proceso de aprendizaje, entre ellas se encuentran las siguientes²⁴:

- Resistencia: el adulto tiende a poner resistencia a lo nuevo. Es aquí donde entra el papel del maestro ya que este es el que deberá tratar de vencerla haciendo ver los beneficios que reporta el cambio.
- Interés: normalmente el adulto asiste a clases por interés propio, pero a la vez con un objetivo ya que, de no ser así, este puede abandonar el aprendizaje.

²³ Citado en Ruiz, Calatrava, M, C., *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades*, p.101.

²⁴ Para tener una noción más amplia de esta información puede verificarla en: Ruiz, Calatrava, M, C. *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades* (en línea), Espiral. Cuadernos del profesorado disponible en: <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>

- **Curiosidad limitada:** la inteligencia del adulto, a diferencia de la del niño, no está en fase de expansión; es decir, que este no tiene el grado de curiosidad necesaria para aprender cosas nuevas y puede abandonar en cualquier momento.
- **Impaciencia:** como consecuencia de su sentido de la economía del tiempo y el esfuerzo, el adulto tiende a ser más impaciente. Los diferentes estilos de aprendizaje van a exigir un esfuerzo de adaptación del formador y de los programas a fin de satisfacer en lo posible a todo el grupo.
- **Responsabilidad:** el adulto se resiste a ser un elemento pasivo en su formación. El profesor deberá presentarle con claridad el objetivo, dándole la oportunidad de discutirlo y de valorar y evaluar el proceso y los resultados.
- **Emotividad:** El miedo a la frustración y al ridículo son grandes, y se acentúan en aquellos alumnos con menor nivel de formación. Nunca deberá fomentarse un sistema competitivo en grupos con niveles dispares, ni hacer críticas negativas en público, ni permitir que trascienda fuera del aula el nivel de aprendizaje de un alumno.
- **Motivación:** podríamos definirla como la tensión que mueve al individuo hacia una meta. Estaría integrada por tres componentes: la expectativa (¿soy capaz de hacerlo?), el valor (¿por qué lo hago?) y lo afectivo (¿cómo me siento al hacerlo?). En el adulto las motivaciones pueden ir desde el deseo de promoción profesional a la satisfacción de frustraciones. Así, el poder motivador de una actividad formativa será mayor cuanto más conecte con las necesidades del alumno.
- **Verificación o evaluación:** el esfuerzo realizado por el adulto debe ir verificando su eficacia de forma continuada. Para esto debemos estructurar nuestros contenidos en etapas breves y escalonadas cuya asimilación se verifique de manera casi inmediata.

Con esto expuesto, se da a entender que el proceso en el cual un niño aprende una segunda lengua es mucho más fácil que para un adulto ya que el niño no toma en cuenta el proceso, duración o fin del aprendizaje, este solo se deja llevar por lo que va aprendiendo y no tiene miedo a ponerlo en práctica, mientras que el adulto resulta estar orientado por muchos factores que pueden ayudarle a avanzar, o retroceder en este proceso. Es importante tener esto presente al trabajar con estudiantes adolescentes-adultos. Sin embargo, la autora indica que existen

ciertas características o ventajas las cuales le resultan favorables a los adultos en el proceso de aprendizaje, dichas ventajas son las siguientes²⁵:

- Los adultos son más disciplinarios y cooperantes que los adolescentes y los niños.
- Tienen más claro el porqué del aprendizaje de una lengua extranjera y qué es lo que están aprendiendo.
- Pueden involucrarse en pensamientos abstractos.
- Tienen una vida llena de experiencias en las que apoyarse.
- Seleccionan lo que quieren aprender.
- Tienen una meta concreta porque aprender voluntariamente.
- Pueden tener ya hábitos en las estrategias de aprendizaje.

Teniendo esto presente, el docente utiliza el método que más le sea conveniente al adulto, en este caso utiliza la comunicación y le presta suma atención al habla, haciendo que el estudiante se exprese y demuestre con frases, largas o cortas lo que está aprendiendo; es conveniente interactuar a través de conversaciones cotidianas ya que esto permitirá que el alumno se sienta cómodo hablando y una vez logrado esto, hará que lo haga de manera voluntaria.

1.2. Aprendizaje de una segunda lengua, L2

Aunque es conocido que la L1 se adquiere en la etapa inicial de la vida de un individuo, la L2 puede ser adquirida o aprendida con el paso del tiempo, ya sea en la infancia, adolescencia o adultez; en este proceso de adquisición o aprendizaje existen similitudes, pero también existen diversas diferencias. Navarro Romero (2009)²⁶ indica lo siguiente: Las condiciones y el ambiente que afectan al aprendizaje son diferentes en uno y otro caso, y, por lo tanto, los resultados también serán distintos. Mientras que la adquisición de la primera lengua tiene lugar de una manera inconsciente debido al hecho de que los niños aprenden a hablar y a utilizar reglas gramaticales en contextos apropiados sin analizar la lengua que están hablando. En la enseñanza de la L2 se emplea una perspectiva diferente, es decir que esta se aprende de una manera consciente y explícita, debido a que el contexto de aprendizaje es diferente por la edad y por el desarrollo cognitivo de los aprendientes. El aprendizaje de una segunda lengua o L2, además de ser un tema que provoca gran polémica en el campo del aprendizaje en general

²⁵ Ruiz, Calatrava, M, C., *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades*, p.102.

²⁶ Encontrará más información al respecto en el enlace colocado en la bibliografía.

debido a su gran complejidad, muchos especialistas concuerdan con el hecho irrefutable que este proceso de aprendizaje inicia luego que el individuo ha adquirido la lengua materna y se ha hecho adulto. Al analizar la adquisición o aprendizaje de una segunda lengua es importante tomar en cuenta estas tres hipótesis, tomadas desde el centro virtual cervantes en relación con la psicolingüística²⁷:

- “La adquisición de la lengua materna y de una segunda lengua se rigen por unos mismos principios;
- La adquisición de la segunda lengua está condicionada por la estructura de la lengua materna, de modo que la estructura de esta última tendrá consecuencias en el proceso de aprendizaje: se aprenden con mayor facilidad las estructuras de la segunda lengua coincidentes con las de la lengua materna;
- El aprendizaje de una segunda lengua es gradual y está regido por procesos cognitivos del individuo, que construye sistemas intermedios entre su lengua y la que aprende (interlenguas) cada vez más próximos al de la lengua meta.”

Tomando en cuenta el primer enunciado, se puede mencionar, que según el autor, tanto en el proceso de adquisición de la primera lengua, como en el de la segunda, el individuo tiende a seguir un proceso interno el cual le permite adquirir esa nueva lengua como le permitió adquirir la primera ya que según el segundo y tercer enunciado, la adquisición de la segunda lengua está condicionada por la estructura de la lengua materna y esta es la que le permite continuar o hacer más fácil el proceso de adquisición o aprendizaje debido a procesos cognitivos propios del individuo. Según Ruiz Bikandi (2000:69)²⁸ el elemento de la variabilidad puede presentarse en diferentes formas como "la variabilidad del alumno, cada individuo es diferente y necesita una atención distinta, la variabilidad de las lenguas, puesto que cada una posee unos rasgos y características que las hacen únicas y diferentes de las demás". De acuerdo con el autor, al enseñar una segunda lengua, el docente debe saber que existe un factor denominado “variabilidad”, el cual está presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje y el cual debe analizarse antes de llevarse a cabo. Existe una diferencia entre los términos segunda lengua y lengua extranjera. Ya que esta investigación está orientada a la enseñanza de tiempos verbales

²⁷ Centro virtual Cervantes, Psicolingüística, (en línea), Diccionario de términos clave de ELE.

²⁸ Citado en García Cobo, Ana, Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad, pp.9, 10.

en una clase de español como lengua extranjera impartida a un grupo de estudiantes franceses cuya lengua natal es el francés, es necesario saber las diferencias de estas terminologías. García Cobo (2013), citando a Muñoz (2002: 112, 113) lo explica de la siguiente manera: se puede llamar primera lengua a aquella que aprende el niño de sus cuidadores, generalmente sus padres y familia, y de su entorno. En un sentido amplio, segunda lengua, por tanto, será aquella lengua que el niño aprende bien sea formal o informalmente, y que se añadiría a la primera. Esta segunda lengua tiene carácter de lengua extranjera cuando no se encuentra presente en el contexto sociolingüístico del aprendiente. Por ejemplo, es español es una segunda lengua en Andorra, pero es una lengua extranjera en Francia. De acuerdo con el autor, se puede concluir que cuando un individuo aprende o adquiere otra lengua diferente a su lengua natal, va a depender de su entorno decir si es una segunda lengua o de lo contrario, si es una lengua extranjera. Por ejemplo, para la clase de ELE, ya que los estudiantes son nativos franceses, el español pasaría a ser una lengua extranjera.

1.3. Definición del término motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera

Según el modelo de motivación de expectativa y valor de Feather (1982) '1'; Pekrun (1993) '2'; Wigfield y Eccles (2000 '3') el cual "Mantiene que el esfuerzo que una persona desea dedicar a una tarea es el producto de:

- El grado en que espera que se realizará la tarea correctamente, y, por tanto, el grado en que espera conseguir la recompensa asociada a la tarea.
- El grado en que se valoran esas recompensas, así como la oportunidad de participar en el proceso de desarrollar la tarea."

Según García Cobo, A.,²⁹ la palabra motivación es el resultado de la combinación de los vocablos motus, traducido como "movido" y motio "movimiento". Y lo define como la voluntad que estimula a hacer un esfuerzo con el propósito de alcanzar ciertas metas. Partiendo de esto, al hablar de motivación en el área del aprendizaje se trata de tomar en cuenta la motivación del aprendiz con respecto a lo que espera recibir al finalizar un objetivo. Aunque cabe mencionar el hecho de que no siempre se sigue este patrón ya que debido a experimentos ya realizados hay casos en los cuales el aprendiz no busca recibir una recompensa, sino que lo

²⁹ García Cobo, Ana, *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*, p.11.

hace por su propia satisfacción personal; esto va ligado a los términos de motivación interna y externa expuestos a continuación.

1.4. Alain Lieury y Fabien Fenouillet, motivación intrínseca y motivación extrínseca

Aunque del tema de la adquisición de una segunda lengua se ha escrito mucho, el tema de la motivación que lleva al individuo a aprender una segunda lengua es de igual importancia. Partiendo de esto, Alain Lieury y Fabien Fenouillet han abordado este tema y lo ha expuesto en su libro en línea llamado *Motivación y éxito escolar*, Lieury, Fenouillet (2016), del cual se tomarán términos e informaciones esenciales para llevar a cabo esta investigación. Al hablar del tema de la motivación en el aprendizaje, es necesario plantearse estas preguntas: ¿Puede alguien aprender sin motivación? ¿Es siempre la motivación aumentada por estímulos? ¿Cuántos tipos de investigaciones existen? Cuando una persona decide aprender algo en un gran porcentaje de las veces lo hace motivado por algo más, es decir, lo hace para lograr un objetivo. El ser humano, en su búsqueda incansable de aprobación tiende a hacer de la misma su motivación para tener un porqué hacer las cosas, tanto en el ámbito familiar como laboral, este siempre busca ser recompensado de una forma u otra cada vez que hace algo que para él merezca valoración, reconocimiento y/o compensación. Existen varios tipos de motivación; esta búsqueda se realizará a partir de las dos motivaciones siguientes: intrínseca y extrínseca, y mostraré algunos experimentos³⁰ realizados para corroborar estas teorías. La motivación interna, (intrínseca)³¹, es el tipo de motivación que posee un individuo internamente y va ligada a una forma de satisfacción personal. La motivación externa, (extrínseca)³², es el tipo de motivación ligada al interés de lograr un objetivo o logro. Aunque se cree que la motivación va siempre de la mano con los estímulos, (Lieury, Fenouillet, 2016), en su libro *Motivación y éxito escolar*, hace hincapié en el hecho de que no es así del todo y pone como ejemplo un experimento realizado por Harry Harlow con monos donde marca el punto de que la motivación de estos monos podía ser intrínseca o extrínseca.

Uno de los experimentos que se expusieron en el libro fue basado en la curiosidad, puesta en evidencia con “un grupo de monos colocados en una jaula cerrada, cada mono debía aprender a discriminar (condicionamiento discriminativo) un cartón azul de uno amarillo (por ejemplo,

³⁰ Experimentos tomados del libro en línea de Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar*.

³¹ Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar* p.30.

³² Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar* p.30.

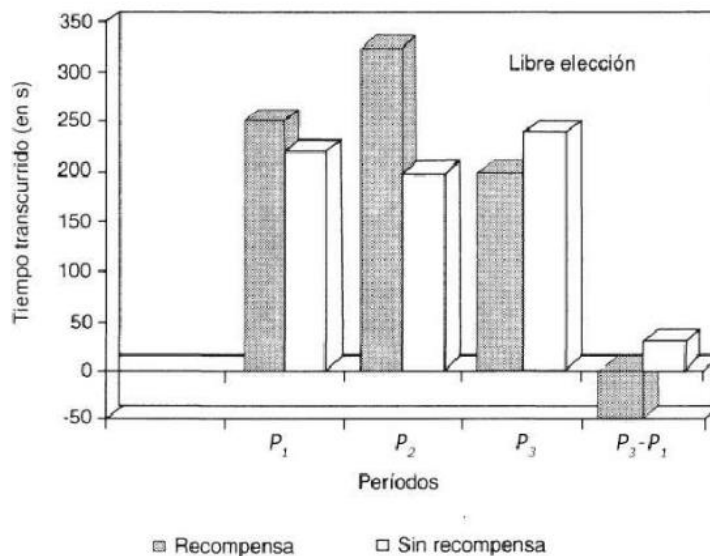
el azul) y, cuando se apoyaba sobre el correcto, el premio era la apertura de una ventana con vista... a la habitación. En la habitación había diferentes “animaciones” previstas: por ejemplo, un tren eléctrico. Entonces, la recompensa era una estimulación cognitiva, sin embargo, en ese mismo laboratorio se puso de manifiesto otro tipo de motivación de conocimiento; los monos podían trabajar con juegos (rompecabezas) durante largos periodos sin ninguna recompensa, simplemente por la actividad misma.” En este caso, su satisfacción era personal y su motivación era intrínseca. Otro experimento, realizado por Edward Deci, (1971) propone dos grupos de sujetos para resolver rompecabezas que son juzgados como muy interesantes en una escala (el interés tiene una nota de 1 a 9). Los problemas son propuestos a los sujetos durante tres periodos. El primero es igual para ambos grupos: los sujetos deben resolver cierta cantidad de problemas en un tiempo limitado. Luego, para el segundo periodo, el investigador le da un dólar por rompecabezas completo al primer grupo, mientras que el segundo no recibe nada. Para poder realizar la tercera etapa, el investigador invoca una excusa que le permite ausentarse. Pero antes de irse, les propone a los sujetos que hagan algunos rompecabezas más, lean revistas, o no hagan nada... Entonces, los sujetos son observados sin saberlo por una cámara, y su motivación intrínseca es medida por el tiempo transcurrido libremente con los rompecabezas.

Los resultados muestran dos grandes efectos, diferentes según los periodos³³. En una primera instancia, el tiempo dedicado por ambos grupos es el mismo; eso demuestra que los grupos son bastante similares. Sin embargo, se constata que en el segundo periodo el grupo recompensado dedica más tiempo (alrededor de seis minutos contra alrededor de cuatro): actúa entonces el refuerzo (cf. Hull, *supra*)³⁴. Pero el efecto se invierte en el periodo de elección libre, eso se observa mejor cuando se establece la diferencia entre este periodo y el periodo 1, P 3-P 1). “En el hombre, entonces, las recompensas extrínsecas, como el dinero o aprobaciones verbales, causan una disminución de la motivación intrínseca. En ese caso, el sujeto no actúa por la satisfacción que puede obtener sino por motivos extrínsecos.” (Lieury, Fenouillet, 2016).

³³ Véase la gráfica II.1, tomada del libro en línea de Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar*, p.31.

³⁴ Citado en Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar*, p.30.

Figura 1.1: El tiempo medio transcurrido en libre elección aumenta para el grupo no recompensado (motivación intrínseca)³⁵



Tomando estos ejemplos en cuenta, se podría afirmar que, tanto para animales, como para individuos, la motivación, sea interna o externa, forma parte de su proceso de aprendizaje y marca la manera de cómo estos hacen las cosas ya sea que estén motivados o no, o cual sea el factor de su motivación. En un aula existen diferentes tipos de alumnos, el enseñante, aunque no siempre le es posible, debe tratar de identificar el tipo de motivación de cada uno de ellos; esto le ayudará a desarrollar un programa de aprendizaje en el cual cada alumno pueda obtener los mejores resultados en base a la motivación empleada en el aula. Para llevar a cabo esto, el enseñante debe valerse de estrategias o métodos que le permitan enseñar de manera sencilla y precisa, estas estrategias le ayudaran a que la información llegue a sus alumnos de una mejor manera y que estos, a su vez, puedan aprender más fácilmente.

1.5. Estrategias didácticas

Los recursos didácticos son de gran valor e importancia en el proceso de aprendizaje o enseñanza, estos recursos hacen posible tanto el rendimiento académico de los alumnos como el nivel de motivación que estos puedan llegar a tener a la hora de aprender. En un curso de aprendizaje de una lengua extranjera es importante marcar estrategias para enseñar y lograr que el alumno consiga el mayor provecho de este. Las estrategias que se mencionaran en esta

³⁵ Lieury, Fenouillet, 2016, *Motivación y éxito escolar*, p.31.

investigación han sido tomadas de varias fuentes las cuales aparecerán en la bibliografía. Para enseñar una lengua hay que hacer uso de la didáctica, “arte de enseñar”; el maestro o enseñante puede proponer métodos didácticos dependiendo el tipo de curso que esté impartiendo, al hacer esto, puede llegar más a los estudiantes y por ende, estos pueden sacar el mayor provecho del mismo. El nivel de calidad de la educación que se pretende brindar se hace efectivo según Herrera Batista (2004) “al proporcionar a los estudiantes ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos; que les permita optimizar su capacidad para aprender.” Citado en Argueta, Martínez (2008). Tomando esto en cuenta, se puede decir que para que un estudiante pueda aprender de manera efectiva, este debe contar con un nivel de calidad de educación en el cual se brinden ambientes de aprendizaje didácticos. Estos recursos, “conocidos como precursores de la motivación en el aula”, permiten que el alumno, al estar motivado, adquiera un mayor rendimiento académico. Ahora bien, ¿Qué sería un ambiente de aprendizaje didáctico? Existen diversas estrategias didácticas las cuales se pueden llevar a cabo a la hora de enseñar, entre estas estrategias se pueden mencionar las siguientes:

Ordenador

El uso del ordenador en el aula es una estrategia ya empleada durante hace mucho tiempo, inició con El Proyecto Grimm³⁶, “iniciativa pedagógica realmente innovadora, nacida en España en 1994 e inspirada en los hallazgos del proyecto ACOT con el objetivo es incorporar de manera eficaz las nuevas tecnologías, especialmente la multimedia e Internet, a la enseñanza.”

Proyector

El uso del proyector en el aula es muy eficaz ya que, a través de este aparato tecnológico, el docente puede representar, por medio de imágenes, videos, o documentos audiovisuales, de una manera innovadora y entretenida, lo que antes solo se decía por medio de palabras y se veía a través de un libro. Al utilizar esta herramienta, el maestro permanece de cara a los estudiantes, en vez de darle la espalda como cuando se utiliza el pizarrón. Esto mejora la comunicación entre maestro-alumno. Al emplearse en un curso de enseñanza de tiempos verbales, se puede mostrar de manera visual todo lo relacionado con un verbo ya sea de manera general o de manera particular, como también, de manera audiovisual. Otros recursos didácticos existentes se han clasificado partiendo de diferentes criterios, uno de estos, expuesto

³⁶ [El ordenador en el aula: proyecto Grimm](#)

por Ogalde (2003: pp.21-24) y Gonzales ('s.f'), citado en Argueta, Martínez (2008: pp.56 y 57). “Los marcados con asterisco (*) son equipos que necesitan de una pantalla que necesitan para asegurar su proyección”.

Figura 1.2: Clasificación de los recursos didácticos³⁷

Clasificación de los recursos didácticos	
1. Recursos auditivos	
	Equipo necesario para su uso
Casetes	Grabadora de casetes
Cintas	Grabadora de cintas.
Discos	Tocadiscos.
2. Recursos de imagen fija	
Filminas	Proyector de filminas *
Fotografías	No necesitan proyector de cuerpos opacos. *
Transparencias	Proyector de transparencias. *

UFR LANGUES,
CULTURES ET

Figura 1.3: Clasificación de los recursos didácticos³⁸

3. Recursos gráficos	
Acetatos	Proyector de acetatos.
Carteles	Se pueden apoyar en un pizarrón o rota folio.
Diagramas	
Gráficos	
Ilustraciones	
4. Recursos impresos	
Fotocopias	No necesitan proyector de cuerpos opacos. *
Manuales	
Revistas	
Textos	

³⁷ Argueta, Martínez, (2008), p.56.

³⁸ *Ibidem.*

Figura 1.4: Clasificación de los recursos didácticos³⁹

5. Recursos mixtos	
Audiovisuales	Proyector de transparencias. * Grabadora.
Películas	Proyector de películas. *
Videocasetes	Video casetera y televisión. *
6. Recursos tridimensionales	
Material de laboratorio	No hacen uso de equipo
Objetos reales.	
7. Recursos electrónicos	
Disquetes	Computadora.
Diapositivas	Data Show.

Como se muestra en las imágenes anteriores estos recursos didácticos⁴⁰ son necesarios para el proceso de aprendizaje ya que al ser utilizados en el aula ayudan tanto al maestro, a transmitir conocimientos de una manera gráfica, como al alumno, a adquirir estos conocimientos de una manera sencilla y eficaz. De los recursos aquí citados, es de considerarse que a la hora de enseñar tiempos verbales el maestro puede valerse de los siguientes:

- En los recursos gráficos, de carteles, diagramas e ilustraciones; es decir que puede tener en el aula este tipo de recurso de manera permanente para que esto cree un ambiente didáctico referente a lo que el estudiante esté aprendiendo.
- En los recursos mistos, de audiovisuales, como se ha mencionado anteriormente, es vital el uso de estos recursos al momento de enseñar ya que el estudiante podrá retener las informaciones al estudiar por medio de imágenes y audios.

³⁹ Argueta, Martínez, (2008), p.57.

⁴⁰ Los recursos didácticos aquí mencionados son importantes dependiendo el área de estudio al que estén destinados.

- En los recursos impresos, entran en juego todo ya que su uso es siempre de gran valor a la hora de enseñar.
- En los recursos electrónicos, de diapositivas en las cuales puede abordar más tiempos verbales a la vez y puede enviar estas diapositivas a los estudiantes a través de la mensajería electrónica para que estos puedan hacer uso de esta información en cualquier momento.

1.6. Papel del docente en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera

En la historia de la enseñanza se ha vuelto ley la teoría de que el docente representa un papel indispensable a la hora de enseñar y que sin él es imposible lograr el aprendizaje; Stratulat, Irina (2013: p.8)⁴¹ menciona que el papel del profesor no consiste solo en transmitir información sino en ser un guía que dirige el acto educativo. Dicho esto, es importante recalcar que, aunque una persona pueda aprender sola, este guía educativo puede hacer que el proceso de enseñanza sea más efectivo educacionalmente hablando. Aunque anteriormente el papel del docente no era tan amplio, hoy en día, el docente de una lengua extranjera se ha vuelto más solicitado que nunca en el ámbito educativo, este, según Stratulat, Irina (2013), “guía el proceso de enseñanza-aprendizaje y facilita la adquisición de conocimientos”. Para una nación, es indispensable integrar el aprendizaje de otras lenguas en su currículo educativo, ya que esto beneficia tanto a los estudiantes como al desarrollo social-económico del país. Además, el interés de las personas en aprender una lengua extranjera es mayor ya que esto le permite comunicarse con el mundo exterior, tener mejores empleos y obtener una mejor calidad de vida. En esta investigación se tratará de exponer el papel del docente en una clase de ELE especializado en enseñar tiempos verbales. El profesor de español como lengua extranjera no solo enseña la lengua en su totalidad, sino que también se encarga de enseñar su cultura. Este debe estar bien formado para poder llevar al alumno a adquirir los conocimientos necesarios de la lengua en cuestión. Miquel Llobera (2009: 143-144)⁴² reflexiona sobre la formación del profesor de ELE y menciona que la formación permanente del profesor de español como lengua extranjera supone las características siguientes:

⁴¹ Tesis completa disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/71850591.pdf>

⁴² Citado en la tesis de Stratulat, Irina, El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes, (2013), pp. 10-12.

- Desarrollo de competencias en la lengua extranjera que se quiere enseñar, sobre todo si el profesor no es nativo, que implica poder comprender cada vez mejor tanto textos orales como textos escritos en la LE, poder expresarse cada vez con más facilidad, precisión y riqueza de registros, tener conocimientos cada vez más amplios sobre la lengua, su uso, la cultura que le sirven de contexto y su interrelación.
- Desarrollo de la comprensión sobre la manera como se enseña la LE, que requiere adquirir más conocimientos sobre las bases teóricas y prácticas de la didáctica de cualquier asignatura, estar familiarizado con estos conocimientos aplicados a la enseñanza de LE en el aula, estar familiarizado con la didáctica específica de una LE, etc.
- Práctica en aplicar los conocimientos adquiridos en las fases de formación inicial y de formación continuada en situaciones reales de clase, que se puede lograr planificando la enseñanza integrada de la lengua teniendo en cuenta su uso socio-lingüístico, la cultura que conlleva y el hacer posible que el alumno exprese su propia cultura en la LE objeto de estudio; desarrollando alternativas a la planificación fijada según lo expuesto en el punto anterior, de acuerdo con grupos de alumnos y situaciones especiales; y practicando aspectos de la docencia planificada a través de sesiones de microenseñanza, de clases compartidas y finalmente de clases normales.
- Oportunidades para poder discutir y observar cómo los principios y la práctica de LE se dan en el aula, que supone poder observar cómo otros profesores enseñan ya sea en clases normales ya sea en sesiones tutoriales, en simulacros de enseñanza entre colegas o en sesiones de microenseñanza; poder discutir en un clima que favorezca la experimentación y el tomar decisiones arriesgadas; poder discutir valores personales y posturas asumidas por los profesores sobre sus ideas de cómo enseñar; poder discutir las relaciones entre los principios y las posturas teóricas asumidas sobre la lengua, la cultura y los valores educativos en el contexto docente concreto de la clase; poder discutir las relaciones entre los principios de la enseñanza de LE y el ambiente y “cultura” de un centro de enseñanza determinado y poder replantearse, re enseñar y reevaluar lecciones ya dadas después de someterlas a análisis y examen.
- Posibilidades de evaluar tanto el proceso como el resultado de la actuación docente, que ofrecen la posibilidad de examinar el grado de adecuación entre los principios didácticos asumidos sobre la enseñanza de una LE en una escuela concreta con las características de los grupos de alumnos y de éstos individualmente; conocer y utilizar

las diferentes maneras e instrumentos para evaluar los progresos realizados por el alumno en el aprendizaje de la LE; conocer y usar los medios que permitan examinar la eficacia de la enseñanza de la LE en un contexto escolar específico y evaluar la docencia de la LE en relación con la docencia de la lengua propia en el medio escolar.

Tomando en cuenta estas características, se puede mencionar que para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda llevarse a cabo en las mejores condiciones, el docente debe poseer las estrategias didácticas necesarias con las cuales pueda crear la motivación necesaria en sus alumnos.



Capítulo 2

Aspectos teóricos sobre especificidades de la enseñanza de los tiempos y modos del castellano a alumnos franceses

Après Bertinetto (2000)⁴³, Amenós Pons, José, (2010) a décrit les temps verbaux comme des coalescences morphologiques dans lesquelles sont combinées une information temporelle déictique (la catégorie temps) et une information temporelle non déictique (la catégorie aspect). La catégorie temps contribue à la localisation des énoncés, soit à partir de l'intervalle de l'allocution soit à partir d'un autre intervalle pertinent et saillant. L'aspect est une catégorie non déictique fournissant des informations sur le déroulement des procès et sur leur distribution dans le temps. Como señala Croft (2012: 3-4)⁴⁴, la función principal del verbo es determinar el papel de los argumentos –desde los más sencillos de una relación sujeto-predicado hasta los más avanzados– de una predicación. Esta relación se ve ligada a la semántica del verbo. Este autor precisa que hay dos factores principales los cuales definen la semántica del verbo, que son la estructura aspectual y la causal. “La estructura aspectual expresa la manera en que una situación se desarrolla en el tiempo, mientras que la estructura causal indica el tipo de relación que cada uno de los elementos de esa situación –básicamente el agente y el o los pacientes– mantienen entre sí.”⁴⁵ López, Fernando (2018) menciona que la categoría gramatical del aspecto es una categoría semántica, que se refiere a la composición temporal interna de una determinada predicación. Esa predicación puede estar compuesta únicamente por el verbo, o también por el verbo y sus complementos, o incluso por la totalidad de un mensaje más elaborado como puede ser un discurso o narración, el autor añade que debido a esta naturaleza composicional de la categoría gramatical del aspecto se han determinado distintos tipos de aspecto en función del nivel composicional que se le quiera atribuir al mensaje en sí.

En Macías Barrés (2013)⁴⁶ se identifican algunos problemas o errores de adquisición en cuanto se refiere a la producción escrita en español de un grupo de estudiantes francófonos de segundo

⁴³ Amenós Pons, José, (2010).

⁴⁴ Citado en López Serrano, Fernando (2018): p.16.

⁴⁵ López Serrano, Fernando (2018): p.16.

⁴⁶ Citado en Macías Barrés (2017).

año de licenciatura de Estudios hispánicos en la cual se interesaron en los usos “extraños”⁴⁷ de los tiempos verbales encontrados en diarios que los estudiantes redactaron durante un cuatrimestre. Según el autor, estos errores “ponen en evidencia diferencias de uso entre el sistema del español y del francés que no se suelen enseñar de manera explícita y que se espera que el aprendiz descifre por sí solo, a través de procedimientos inductivos”, al decir esto da un ejemplo del uso del Imperfecto de indicativo en los siguientes enunciados de aprendices franceses que utilizaron el imperfecto de indicativo del español como lo utilizarían en francés, mientras que un locutor hispanohablante utilizaría más bien el Pretérito perfecto simple:

1) Docente: No me contaste si te gustó la peli. ¿Qué tal te pareció?

Estudiante: (...) En cuanto a la peli, para mí *era genial.

El verano pasado fui a México (...) [*E]ra durante las vacaciones y *estaba cerca de Cancún.

Tuve dos pruebas de traducción durante esta semana. *Era una catástrofe. También tuve un examen oral con Tonio. Éste *era bien.

La enseñanza del sistema verbal en español es un tema bastante abordado y de gran polémica en la enseñanza de ELE. “Uno de los principales problemas con los que se enfrenta el investigador del aspecto verbal es su propia terminología”. Los autores⁴⁸ mostrados a continuación afirman lo siguiente, Comrie (1976: 13) hace más de 40 años: “There is no generally accepted terminology”. Östen Dahl (1981: 82) muestra quince parejas terminológicas distintas para señalar una única oposición aspectual. Cohen (1989: 17) pone el ejemplo de las clases de aspecto que Axmanova cita en su diccionario de términos lingüísticos, oponiéndolas a la única valoración que Vendryes adjudica a tal categoría: la de expresar la duración de la situación contenida en el verbo. Entre los aspectos teóricos se puede mencionar el caso de los pretéritos de indicativo⁴⁹, (tiempos verbales expuestos más adelante en esta investigación). El autor menciona que existen algunos problemas de la enseñanza de los tiempos verbales en ELE, para ello se plantea estas preguntas:

⁴⁷ El autor indica que al decir extraño se refiere al hecho de que, aunque los aprendices han aplicado las reglas enseñadas, para el locutor nativo “no suenan bien”.

⁴⁸ Citados en López Serrano, Fernando (2018): p.22.

⁴⁹ Expuesto en Martí, Manuel, *Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE*, (2015), Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/aspectos-de-la-ense%C3%B1anza-de-los-preteritos-de-indicativo-en-ele.html>

1. ¿Qué variedad enseñar?
2. ¿Cómo enseñarlos en ELE?

Al responder la primera pregunta, el autor menciona el ejemplo del tiempo verbal llamado pretérito perfecto compuesto (PPC) y pasa de preguntar de qué lengua enseñar a que español enseñar debido a que ha sido uno de los tópicos recientes en ELE más repetidos. Martí, Manuel (2015) y añade diciendo que la respuesta inmediata a esta pregunta no puede ser otra que la variedad que resulte más útil a los destinatarios de la enseñanza, que será, en la mayoría de los casos, la variedad estándar, entendida como la lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos RAE y ASALE (2005)⁵⁰. El autor responde a la última interrogante utilizando el modo semi-intervencionista el cual condiciona el aprendizaje de una L2 a la creación de un contexto comunicativo rico e interesante en el aula, con predominio de la interacción alumno-alumno gracias a la enseñanza mediante tareas, pero que concede amplia importancia a la enseñanza explícita de la gramática mediante técnicas que incluyan la comprensión funcional y significativa de los fenómenos lingüísticos, en especial a través de procedimientos que inviten al alumno a desarrollar sus capacidades de observación y análisis Gómez del Estal (2014: 79)⁵¹. Y concluye diciendo que este enfoque se trata de proporcionar a los alumnos herramientas que les permitan ser conscientes de fenómenos lingüísticos que se producen en la L2 y que son pertinentes de alguna manera, por ejemplo, para alguna tarea comunicativa que se va a llevar a cabo en la clase. Se trata entonces de ayudar a los aprendientes a reflexionar metalingüísticamente, es decir, a que descubran en colaboración con otros estudiantes, dialogando con ellos, las regularidades de la lengua que están aprendiendo. No se trata de producir la estructura gramatical que se está observando (como en la práctica tradicional), sino de alcanzar un entendimiento consciente de su funcionamiento y de su utilidad que favorezca

⁵⁰ Citado en Martí, Manuel, *Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE*, (2015).

⁵¹ *Ibidem*.

la adquisición Elli (2006). En definitiva, la idea es ayudarles a que descubran la gramática del español Gómez del Estal, (2014: 185-186).⁵²

2.1. Contraste entre los tiempos y modos verbales del español y el francés

Ya que esta investigación está desarrollada con el objetivo de enseñar los tiempos verbales del modo indicativo y del modo subjuntivo a estudiantes franceses en un nivel A1-B2, tomaremos como referencia algunos tiempos verbales de este modo tanto del español, como del francés, con los cuales se intentará presentar un contraste. En primer lugar, trataremos de hacer un contraste utilizando el tiempo verbal pretérito perfecto simple, (P.P.S.) del español y el passé simple, (P.S.) del francés, utilizando como ejemplo los verbos **‘Tener y Avoir’**. En español, el P.P.S. tiene una característica tempo-aspectual la cual indica situaciones completadas. Ejemplo: El día de ayer trabajé media jornada. Este tiempo verbal es muy utilizado en español tanto en lo oral como en lo escrito, mientras que en francés se utiliza usualmente en la parte formal o escrita de la lengua. En español, la conjugación de este tiempo verbal se refiere al verbo tener, sin embargo, en francés se refiere al verbo haber que viene siendo parte de la formación del pretérito perfecto compuesto en función de verbo auxiliar en ambas lenguas. En las figuras siguientes se muestran las conjugaciones de estos verbos⁵³:

Figura 1.5: Conjugación del verbo Tener
En el tiempo P.P.S.

Yo	tuve
Tú	tuviste
Él, ella, ud.	tuvo
Nosotros	tuvimos
Vosotros	tuvisteis
Ellos, ellas, uds.	tuvieron
Vos	tuviste

Figura 1.6: Conjugación del verbo Avoir
En el tiempo P.S.

J'eus
Tu eus
Il eut
Nous eûmes
Vous eûtes
Ils eurent

⁵² *Ibidem*.

⁵³ Figuras realizadas en la investigación.

Otro ejemplo que podemos poner de relieve es el caso del tiempo verbal Pretérito perfecto compuesto o (P.P.C.), en español y el Passé composé en francés o (P.C.). Amenós Pons, José, (2010), en su tesis doctoral, titulada: **Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de ele, Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia**, realiza un análisis exhaustivo en cuanto a lo que se refiere al tema de los tiempos verbales del francés y el español e indica lo siguiente: “Después de analizar distintos corpus de enunciados, hemos concluido que el significado de los tiempos verbales de pasado del español peninsular (pretérito perfecto, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto) es el mismo que el de sus equivalentes morfológicos en francés. Se trata en todos los casos de una instrucción que orienta al oyente sobre el modo en que debe procesar el evento asociado a la forma verbal”. Amenós Pons, José (2010: p.701). La descripción completa más antigua del passé composé es la de Luscher (1998b)⁵⁴, aunque su análisis tiene una primera aproximación en Luscher y Sthioul (1996)⁵⁵ y recibe algunas precisiones más en Luscher (2002)⁵⁶. Según Luscher, el problema fundamental para defender un significado único del passé composé es que a veces parece funcionar como un tiempo de pasado semejante al passé simple mientras que, otras veces, como reflejo del origen perifrástico de esta forma en las lenguas románicas, el passé composé se relaciona con el presente del habla y puede llevar a la determinación de un estado resultante en ese presente. (Amenós Pons, José, 2010: p.115). El autor plantea algunas hipótesis confirmadas referentes a la adquisición de los tiempos verbales de pasado del español y el francés en las cuales indica lo siguiente:

- Los aprendices de niveles bajos tienden fuertemente a seleccionar formas verbales atendiendo a informaciones explícitas y disponibles en el entorno lingüístico inmediato: la presencia o ausencia de localizadores temporales en dicho entorno, la mención explícita de intervalos temporales extensos y la compatibilidad entre aspecto gramatical y aspecto léxico son los tres factores que más claramente afectan a las elecciones de los aprendices. Esta tendencia se observa incluso en casos en los que la forma seleccionada contradice usos de la lengua materna.

⁵⁴ Citado en Amenós Pons, José, (2010).

⁵⁵ *Ibidem*.

⁵⁶ *Ibidem*.

- La primera forma verbal de pasado que los aprendices franceses utilizan es el pretérito perfecto, pero se sirven de él como un pasado perfectivo general, es decir, evitando la complejidad del enriquecimiento inferencial inherente al pretérito perfecto español. El uso adecuado del pretérito perfecto compuesto llega mucho más tarde, una vez que se ha asentado el del pretérito perfecto simple.
- El uso del pretérito imperfecto en los niveles iniciales es muy escaso, al igual que el del pretérito pluscuamperfecto. Por su significado, ambas formas exigen sistemáticamente un enriquecimiento contextual relativamente complejo a efectos de referencia temporal.
- En los niveles bajos hay una disociación casi total entre la morfología del pretérito perfecto y su significado; esta disociación disminuye gradualmente.
- En los niveles más bajos, los aprendices tienden a servirse del pretérito perfecto como si fuera el passé composé. La tendencia afecta de modo desigual a los aprendices y depende también en parte del tipo de tarea.
- El uso del pretérito perfecto por parte de los aprendices de los niveles más bajos está muy próximo al del passé composé francés. Sin embargo, aparecen enseguida formas aisladas de pretérito indefinido que indican un esfuerzo por superar las tendencias de la lengua materna
- En el Nivel A no se establece distinción clara entre pretérito perfecto e indefinido. En los niveles siguientes, tanto el uso de los tiempos como los juicios de aceptabilidad se aproximan progresivamente a los de los hablantes nativos. La proximidad es clara a partir del Nivel C. Amenós Pons, José (2010: pp.717-721).

En un estudio hecho sobre la base de un análisis crítico de la gramática realizado por Sandrine Deloor en 2018 se indica lo siguiente: « Il semble communément admis que le passé simple et le passé composé ont les mêmes valeurs en espagnol et en français : le passé simple exprime un fait révolu, sans lien avec le présent, tandis que le passé composé ancre le fait rapporté dans l'actualité. » Parece comúnmente aceptado que el pasado simple y el pasado compuesto tienen el mismo valor en español y en francés: el pasado simple expresa un hecho pasado sin relación con el presente, mientras que el pasado compuesto ancla un hecho realizado en la actualidad. Deloor menciona que a diferencia de la 'Nueva Gramática' las descripciones del P.P.S del español y del P.S del francés son muy homogéneas y se pueden resumir diciendo que ambos tiempos verbales expresan un hecho o acción en el pasado sin relación con el presente; Al decir esto, la autora expone lo siguiente:

En las gramáticas normativas:

[El pretérito perfecto simple tiene una] “significación perfectiva y absoluta, es decir desligada de toda relación temporal con el momento en el que hablamos” RAE (1973: 3.14.5. c)⁵⁷

[Le passé simple] « exprime un fait bien délimité à un moment du passé, sans considération du contact que se fait, en lui-même ou par ses conséquences, peut avoir avec le moment présent. » Grevisse & Gosse (2008: 882 a).⁵⁸

En las gramáticas descriptivas:

La forma simple indica la mera anterioridad respecto del momento del habla, del cual se separa constituyendo un ámbito propio en el pasado, distinto de la actualidad del hablante. (Cartagena 1999: 45.1.4.1)⁵⁹

[Le passé simple] « n'est pas en continuité avec le présent et indique que les événements évoqués, révolus une fois pour toutes, sont tenues à distance de la conscience du locuteur. » Gardes-Tamines (1990: 81).⁶⁰

La autora explica que hay ciertas divergencias importantes que son puestas en revancha en cuanto al estudio de estos tiempos verbales e indica que de nuevo, a diferencia de la ‘Nueva Gramática’, las gramáticas del español proponen una descripción unitaria del P.P.C y las gramáticas del francés distinguen dos o más valores en cuanto al P.S. es por ello que en francés, ciertas gramáticas consideran que el P.C toma el valor del P.S en algunos casos mientras que otras indican que el valor de cada tiempo no es intercambiable. Para un francés, estudiante de español como lengua extranjera, esta serie de discordancias gramaticales puede presentarle algunos inconvenientes a la hora de aprender la lengua, sin embargo, eso no quiere decir que le sea imposible aprender la misma. Al referirse a tiempos verbales, Comrie (1985: 58, 64-67)⁶¹ los clasifica de la siguiente manera: **tiempos absolutos** (aquellos que toman el momento de la enunciación como centro deíctico⁶², como el futuro simple) y **tiempos relativos** (los que

⁵⁷ Citado en Deloor, Sandrine, (2018).

⁵⁸ *Ibidem.*

⁵⁹ *Ibidem.*

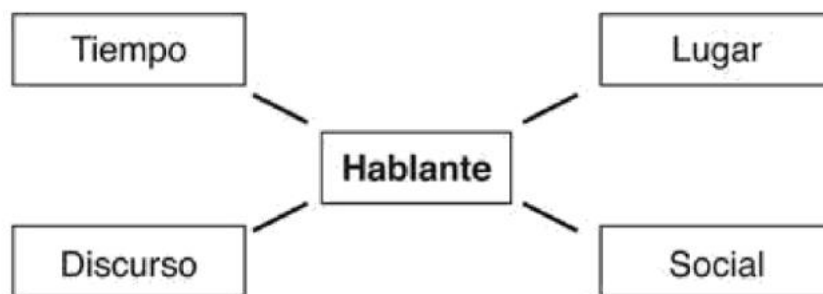
⁶⁰ *Ibidem.*

⁶¹ Citado en López Serrano, Fernando (2018): p.20.

⁶² Mostrado en forma de esquema en la figura 1.6.

toman otro momento distinto del de la enunciación como centro deíctico y **tiempos absoluto-relativos** (que tienen un anclaje doble, en primer lugar en el momento de la enunciación, y además en otro punto que a su vez tiene otro momento de referencia, como el pretérito pluscuamperfecto) López, Fernando (2018). Sin embargo, existe un autor el cual indica que este sistema, elaborado por Comrie presenta algunos inconvenientes para el análisis de la localización temporal en el sistema verbal español; en especial a la hora de tratar el pretérito perfecto compuesto, y el imperfecto, pues niega el carácter aspectual del primero, y el temporal del segundo. (Havu; 1998: 50-52).⁶³

Figura 1.7: Centro deíctico⁶⁴



Esta figura muestra la forma de interpretación de un enunciado identificando las características del contexto donde se produce, este, en su contexto, se interpreta a partir de las coordenadas, esto es, índices o puntos de referencia que componen el centro deíctico. Félix-Brasdefer (2019). El locutor sitúa el predicado en el espacio-tiempo en función de un punto de referencia. El espacio deíctico se usa para referirse a aquel a partir del cual el locutor decide organizar su discurso; Macías Barrés (2017) crea varios cuadros, primero, para demostrar cómo se marca el espacio-tiempo en español literario y, luego, las tendencias en francés con respecto a dicho marcado. Según el autor: El espacio deíctico que el locutor utilice correspondería a un punto 0, por ende, central. Cada uno de los escalones (indicativo actual, indicativo inactual y subjuntivo) posee uno y para diferenciarlos utiliza los números 1, 2 y 3 a manera de potencias. Así, en el escalón 1, el Presente de indicativo es el punto 01; en el escalón 2, el Imperfecto de indicativo corresponde a 02; y en el escalón 3, el Presente de subjuntivo a 03. Todo lo que se sitúe antes

⁶³ Citado en López Serrano, Fernando (2018): p.21.

⁶⁴ Imagen tomada de Félix-Brasdefer (2019), documento completo disponible en: <https://books.google.fr/books?id=q3R0DwAAQBAJ&pg=PT61&dq=centro+de% C3% ADctico&hl=en&sa=X&ved=0ahUKEwj6yJST6-pAhWi6uAKHRRjCnUO6AEINTAB#v=onepage&q=centro%20de% C3% ADctico&f=false>

del punto central se consideraría como pasado ($x < 0$); todo lo que se sitúe después, como futuro ($x > 0$). El pasado se asocia con antes y el futuro con después.⁶⁵ El primer pone de relieve ciertas particularidades del español, presentes en los textos de versión, que habrá que saber restituir en los textos traducidos al francés. En el segundo plano, el del indicativo inactual, existe una organización tripartita: el Imperfecto de subjuntivo marca la anterioridad con respecto al Imperfecto de indicativo; el Condicional, en cambio, marca la posterioridad con respecto al Imperfecto de indicativo. Podemos observar además que el Imperfecto de subjuntivo (forma en *-ra* y forma en *-se*) posee cierta permeabilidad con el tercer plano.⁶⁶

Primer cuadro: Escalones y situación espacio-temporal en español⁶⁷

Escalón	Delante vs. detrás	Antes	Punto de referencia	Después
3	Tercer plano	Forma en <i>-se</i> $x < 0^3$ \approx	Presente del subj. $x = 0^3$ \approx	Forma en <i>-re</i> $x > 0^3$
2	Segundo plano	Forma en <i>-ra</i> $x < 0^2$	Imperfecto de ind. $x = 0^2$	Condicional $x > 0^2$
1	Primer plano	Pret. indefinido $x < 0^1$	Presente de ind. $x = 0^1$	Futuro de ind. $x > 0^1$

Segundo cuadro: Escalones y situación espacio-temporal en francés contemporáneo. Tendencias⁶⁸

Escalón	Delante vs. detrás	Antes	Punto de referencia	Después
3	Tercer plano	Imparfait du subj. $x < 0^3$	Présent du subj. $x = 0^3$	
2	Segundo plano		Imparfait de l'ind. $x = 0^2$	Conditionnel $x > 0^2$
1	Primer plano	Passé simple $x < 0^1$	Présent de l'ind. $x = 0^1$	Futur $x > 0^1$

⁶⁵ En la presente investigación solo se mostrarán los cuadros que tengan relevancia con el trabajo de estudio.

⁶⁶ Macias Barrés (2017: 3).

⁶⁷ *Ibidem*.

⁶⁸ Macias Barrés (2017: 4).

El segundo cuadro (infra) muestra ciertas particularidades con respecto al francés contemporáneo. A primera vista se puede notar que ciertos tiempos verbales tienden a ser menos utilizados ya que entran en competencia con otros tiempos verbales, e.g. se utiliza el Présent du subjonctif en detrimento del Imparfait du subjonctif (en el tercer plano) y el Passé composé en detrimento del Passé simple (en el primer plano). En el caso del segundo plano, la oposición tripartita del español pareciera corresponder más bien a una oposición bipartita en francés⁶⁹. Otros autores⁷⁰, como Bertinetto (1986), Klein (1994) trataron de precisar este análisis de localización temporal del verbo a través de diferentes interpretaciones y aportaciones. Por ejemplo, Bertinetto (1986), trata de solucionar algunos puntos débiles de la teoría de Comrie, como son la doble interpretación del pluscuamperfecto en oraciones del tipo: “Pablo había vuelto ya a las dos” así como la falta de comprensión total de un único enunciado en imperfecto como: “Mario volvía de casa”, introduciendo el concepto de “anclaje temporal” (AT). Según el autor, este anclaje temporal sería una referencia temporal –en ocasiones idéntica al tiempo de referencia, pero en otras ocasiones distinta de él– necesaria para la localización correcta de la situación en el eje temporal lingüístico. Klein (1994), que incluye algo de las aportaciones de Bertinetto, en especial para solucionar lo referente a las situaciones que se prolongan en el tiempo simultáneamente a otras. Klein transforma los tres puntos de referencia de Reichenbach⁷¹ en los llamados: TT (tiempo del tópico/tema), que sería el “periodo de tiempo en el que se encierra lo referido por el enunciado”; el TSit (tiempo de la situación), el tiempo en el que lo expresado por la raíz verbal está “activo”, y el TU (tiempo de la enunciación), el momento de la enunciación. “El autor justifica la introducción del concepto del TT argumentando que la relación entre el momento en el que sucede el evento y el de la enunciación no es tan evidente ni directa como puede parecer en un primer lugar.”⁷² Sin embargo, Gosselin (2005: 32), indica que el principal problema que ofrecía el modelo de Reichenbach era no poder distinguir satisfactoriamente el valor semántico de la dualidad pretérito imperfecto / perfecto simple. Y finaliza indicando que la solución a ese problema

⁶⁹ *Ibidem*.

⁷⁰ Citados en López Serrano, Fernando (2018): p.21.

⁷¹ El sistema ternario de Reichenbach (1947) fue adoptado y ampliado por Noyau (1991) para el análisis de datos de aprendices. Este sistema comprende: 1) momento del habla (donde se sitúa el locutor), 2) momento en cuestión (donde se sitúa la acción) y 3) momento de la situación (el intervalo temporal del desarrollo de la acción). No retuvimos esta visión lineal del tiempo ya que no coincide con nuestra representación que toma en cuenta la situación espacial también. David Macías (2017).

⁷² López Serrano, Fernando (2018): p.21.

consistiría en basarse en intervalos temporales y no en momentos dentro de la línea del tiempo lingüístico.

Partiendo de estas teorías se puede afirmar que, aunque ninguno de estos autores haya estado totalmente de acuerdo con Comrie, todos tenían dos denominadores comunes, citados por el autor: “En primer lugar, el punto de referencia de Reichenbach, el cual se continúa redefiniendo y modificando para poder explicar mejor las relaciones temporales múltiples que los tiempos relativos proporcionan. Y, en segundo lugar, la dualidad presentada por el par imperfecto / perfecto simple es motivo de discusión.”

2.2. Influencia de la L1 en la L2

La influencia de la L1 en la L2 se ha caracterizado por ser un fenómeno entre lenguas o transferencia; (Macías Barrés, 2016) en el proceso de adquisición ha sido documentado ampliamente a partir del estudio en poblaciones diversas de variados aspectos lingüísticos (Ionin y Zubizarreta 2010).⁷³ En otras palabras, este fenómeno ha sido descrito por diferentes autores. El estudio de la transferencia de la L1 tradicionalmente se ha distinguido entre la transferencia positiva, que facilita la adquisición de la L2, y la transferencia negativa, que la inhibe (Odlin 1989)⁷⁴. Este estudio se ha centrado en la adquisición de lenguas segundas o adicionales (p.ej., Jarvis 2014),⁷⁵ entre otros. Los estudios realizados hasta la fecha indican que los efectos de la L1 sobre la L2 tienden a ser positivos cuando la lengua meta guarda una relación estrecha con la lengua que el aprendiz ya conoce (p.ej. Ringbom 2007; Ringbom y Jarvis 2011)⁷⁶; en el caso de esta investigación, ya que la lengua meta en cuestión, se podría decir que guarda una estrecha relación con la L1, la influencia de la L1 tendría un efecto positivo en el aprendizaje de la L2. Sin embargo, este tema no queda cerrado, sino que existe la posibilidad de que se sigan haciendo investigaciones de este. Dicho esto, podría decirse que a un hablante de francés le resulte más fácil, por ejemplo, aprender español que inglés. Es considerado generalmente que las similitudes que existen entre la L1 y la L2 facilita el proceso de adquisición de esta. En el caso de los estudiantes franceses, su L1 le facilita aprender el español como una L2. Aunque también se sabe que, así como las similitudes que existen entre estas lenguas pueden facilitar el aprendizaje, las diferencias que existen entre ellas pueden

⁷³ Citado en Juan Garau, María (2014).

⁷⁴ *Ibidem.*

⁷⁵ *Ibidem.*

⁷⁶ *Ibidem.*

presentar un reto y, por ende, provocar muchos dolores de cabeza. Lo mismo pasa con el docente, este ha aprendido la lengua de manera natural y el proceso de transformación de esta puede presentarle también algunos retos a la hora de enseñar.

Dentro de las similitudes que existen entre estas lenguas se pueden mencionar las siguientes⁷⁷:

- La primera similitud vendría siendo su origen, ambas lenguas son provenientes o descendientes del latín vulgar o coloquial.
- Otra similitud se encuentra en el alfabeto de estas lenguas; “Aunque puede parecer un punto obvio, una de las similitudes clave entre el español y el francés es el hecho de que ambas lenguas comparten las mismas 26 letras básicas del alfabeto latino. Esta es una similitud significativa, pues significa que los dos idiomas comparten el mismo sistema básico de escritura, lo que hace que escribir sea fácil de aprender. Aunque las letras del alfabeto se usan para crear diferentes palabras y sonidos, la transición de escribir en español a escribir en francés, y viceversa, es mucho más simple que con muchos otros idiomas.”⁷⁸ Por ejemplo, un nativo francés que aprende japonés o hindi, en vez de español o italiano se vería obligado a aprender un nuevo sistema de escritura por completo.
- Estas lenguas poseen similitudes léxicas,⁷⁹ Al comparar la similitud léxica del francés y el español, “se dice que existe una similitud léxica del 75 por ciento. Un ejemplo para demostrar la similitud de palabras entre los dos idiomas es la palabra “país”. En español, “país”, y en francés, “pays”.” (Blog lingoda, 2018).
- Otra similitud entre estas lenguas es que ambas comparten características gramaticales; por ejemplo, “el género en los nombres, palabras formales e informales para el pronombre de segunda persona, la conjugación verbal y dos versiones del tiempo pasado.
- Por último, estas lenguas comparten la característica de hacer uso de los acentos; “El acento agudo se ve en español en palabras como “sí” y “está”, y en francés en palabras

⁷⁷ Las siguientes similitudes han sido tomadas del Blog Lingoda, 2018.

⁷⁸ Blog Lingoda, 2018, consultado (20/06/2020), disponible en: <https://blog.lingoda.com/es/similitudes-espanol-frances>

⁷⁹ Dentro del campo de la lingüística, la similitud léxica se refiere a la similitud de palabras entre las dos lenguas. Se calcula comparando una lista estandarizada de palabras de las dos lenguas en cuestión y contando el número de veces que hay términos similares tanto en la forma como en el significado. (Blog Lingoda, 2018).

como “éducation” y “université”. Por otra parte, la diéresis aparece en español en palabras como “pingüino” y “vergüenza”, así como en francés en palabras como “naïve” y “maïs”.⁸⁰

Dentro de las diferencias que existen entre estas lenguas se pueden mencionar las siguientes⁸¹:

- En francés el tiempo verbal ‘passé composé’ (p.c) se conjuga cumpliendo la función del P.P.S del español; por ejemplo: tomé el autobús: j’ai pris l’autobus.
- En francés, a diferencia del español, se hace el uso de los auxiliares être y avoir para expresar diferentes situaciones; por ejemplo: en todos los verbos pronominales se utiliza el auxiliar être; en la conjugación pasiva; y para formar el auxiliar en diferentes tiempos verbales dependiendo del complemento de objeto en cuestión.
- En francés, a diferencia del español, se debe hacer una concordancia entre género y número para formar el participio pasado del verbo.
- No existe el tiempo imperfecto de subjuntivo en la lengua francesa.

(Meléndez Quero, “s.f”), en su artículo en línea⁸² titulado: ***La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena*** menciona lo siguiente: La relación del francés y del español como lenguas romances favorece la intercomprensión entre sus hablantes. Al tratarse de dos lenguas derivadas del latín, el origen común de muchas palabras del español y del francés facilita la transparencia léxica y explica que la comprensión escrita en español sea, sin lugar a duda, la competencia más rápida en el aprendizaje del español como lengua extranjera por parte de los estudiantes francófonos. Asimismo, la competencia de comprensión oral en el estudio de ELE por parte de hablantes nativos del francés se ve favorecida por las relaciones en el nivel léxico entre estas dos lenguas romances, si bien es cierto que las diferencias fonéticas con respecto a la pronunciación de determinados sonidos consonánticos y vocálicos del español y del francés provocan algunas dificultades de comprensión que no están presentes en el nivel escrito. El autor continúa diciendo que en la

⁸⁰ (Blog Lingoda, 2018).

⁸¹Las siguientes diferencias han sido tomadas del Blog Lingoda, 2018.

⁸² Enlace en la bibliografía.

enseñanza de ELE conviene tener siempre presente la lengua materna de los aprendientes, puesto que, evidentemente, las dificultades que pueden encontrar los estudiantes chinos no son las mismas que las de los anglófonos o que las de los hablantes nativos de alguna lengua romance (portugués, italiano, francés, etc.). Por esto es importante precisar a qué grupo específico de estudiantes se pretende enseñar la lengua. En el caso de esta investigación, se ha especificado que se trabajará con un grupo de estudiantes franceses en un curso nivel A1-B2 con los cuales se pretende aprovechar al máximo la influencia de su L1 en la L2 para que puedan sacar mayor provecho del curso.

Cabe destacar que, aunque exista una proximidad en estas lenguas la cual permita que su aprendizaje resulte más fácil, el autor aclara que “el hecho de ser hablante nativo francés no garantiza necesariamente un dominio de las competencias de producción oral y escrita en ELE.” Y expone lo siguiente: existen diversas dificultades inherentes al empleo del español para estos hablantes de francés, mediante una descripción de los problemas observados en los distintos niveles del análisis lingüístico: fonético-fonológico, gráfico, morfosintáctico y léxico. Marcando lo ya mencionado por medio de experimentos efectuados en diferentes cursos los cuales han tenido los siguientes resultados: El autor menciona que las actividades de expresión oral confirman las dificultades de los estudiantes francófonos para repetir los patrones entonativos del español. Así, durante sus primeras clases de ELE, los hablantes de francés, acostumbrados a marcar el acento de intensidad al final de cada palabra en su lengua materna, se sienten incómodos para reproducir la entonación de aquellas palabras del español en las que la sílaba tónica no se sitúa en posición última. (Meléndez Quero, “s.f”; p.587). En cuanto a las dificultades gráficas el autor expone lo siguiente: “Aunque se suele decir que el español no ofrece dificultades en el nivel gráfico puesto que se escribe como se pronuncia, hemos advertido algunos problemas de ortografía entre los estudiantes francófonos no especialistas del español como consecuencia de la analogía con algunos patrones de la lengua francesa.” Meléndez Quero (“s.f”; p.589). En cuanto al nivel morfosintáctico, se pueden destacar las confusiones en el régimen preposicional de los verbos por el influjo analógico con las estructuras de la lengua francesa. Entre los errores más frecuentes de los hablantes de francés se encuentran los relacionados con las preposiciones a y en: resulta habitual corregir ejercicios de producción escrita o escuchar en las interacciones orales expresiones incorrectas tales como -venir en Francia (fr. venir en France), -viajar en Italia (fr. voyager en Italie), -ir en España (fr. aller en Espagne); igualmente, encontramos la preposición a en lugar de en, en estructuras

tomadas del francés como -pensar a ti (fr. penser à toi), -vivir a Madrid (fr. habiter à Madrid) o -participar a la reunión (fr. Participer, etc.). Meléndez Quero (“s.f”; p.589).

Aunque las relaciones léxicas del francés y del español favorecen la comprensión global de documentos por parte de los aprendientes francófonos de ELE, hemos documentado errores de expresión influenciados por el peso de la lengua materna de los estudiantes. Así, en el nivel léxico, son frecuentes los barbarismos a partir de palabras francesas, ya sean sustantivos (-solitud en lugar de soledad > fr. solitude o -facto en lugar de hecho > fr. fait), adjetivos (-serioso en lugar de serio > fr. sérieux, o -calmo en lugar de tranquilo > fr. calme) o, sobre todo, verbos (*consejar por aconsejar > fr. conseiller, -invertir por invertir > fr. investir, *renseñar por informar > fr. renseigner, *evolucionar por evolucionar > fr. évoluer, -aprofondir por profundizar > fr. approfondir, *profitar por aprovechar > fr. profiter, -proposar por proponer > fr. proposer, etc.). Meléndez Quero (“s.f”, p.591). Basado en estos datos se podría afirmar que la influencia que ejerce el francés como L1 al aprendizaje del español como L2 permite que los aprendientes adquieran esta segunda lengua sin grandes dificultades sin importar las diferencias lingüísticas que se les puedan presentar.

**UFR LANGUES,
CULTURES ET
COMMUNICATION**
UNIVERSITÉ
Clermont Auvergne

Capítulo 3

Parte aplicativa: enseñanza de algunos tiempos, modos y aspectos (Alternancia indicativo-subjuntivo)

3.1. El verbo

Según Ralph (1993:153): “En comparación con el sistema nominal, el sistema verbal se ha conservado bien en las lenguas románicas, incluida la española. Así, a pesar de que las terminaciones de la pasiva latina se perdieron completamente, el castellano ha heredado casi todos los morfemas que expresaban las nociones de persona/número, aspecto, tiempo, y modo”. Dicho esto, es importante remarcar que el español/ castellano posee un sistema verbal digno de estudio ya que este, desde sus inicios, ha mantenido su esencia y se ha ido nutriendo a través del tiempo de nuevas investigaciones sin dejar atrás lo que es realmente, la lengua del siglo de oro. El nombre del verbo que se encuentra en el diccionario se denomina infinitivo, el cual, a la vez le otorga su significado general. Este se puede definir de diversas maneras, (Díaz Rodríguez, Lourdes, Yagüe Barredo) en su revista de didáctica ELE, lo define como “palabras que, en el mayor de los casos, usamos para expresar acciones o procesos”. Sin embargo, es importante mencionar que no todos los verbos expresan estas acciones o procesos. En español, al igual que en diversas lenguas, (por ejemplo, en francés)⁸³ los verbos tienen diferentes tipos de conjugaciones las cuales se dividen en tres y se determinan de acuerdo con su terminación. Entre estas conjugaciones se encuentran: la primera conjugación, verbos cuya terminación es **-ar: amar, odiar, cerrar**; la segunda conjugación, verbos terminados en **-er: comer, creer, correr**; y, por último, la tercera conjugación, verbos acabados en **ir: partir, salir, decir**. A continuación, se muestra el cuadro I, el cual muestra la forma del presente de indicativo regular⁸⁴ del español; y el cuadro II, el cual muestra la forma del presente de indicativo regular en francés, luego en los cuadros III y IV, se muestran las mismas formas, pero en el modo

⁸³ Ya que el francés posee ciertas características de conjugación parecidas al español, los alumnos de ELE, siendo nativos franceses, pueden, por medio de asociación, aprender esta lengua de una manera más fácil.

⁸⁴ Los cuadros mostrados en esta investigación parten de diversas fuentes. Este fue tomado del libro *Gramática del español lengua extranjera: Normas Recursos para la comunicación*, Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 98.

subjuntivo de cada lengua. Todos estos cuadros tienen por fin el mostrar cómo se clasifican los verbos por grupo y terminaciones dependiendo el pronombre.

Cuadro I: Forma del presente de indicativo regular en español⁸⁵

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER	Verbos terminados en -IR
(yo)	-o	-o	-o
(tú/vos)	-as/ás	-es/és	-es/ís
(usted, él, ella)	-a	-e	-e
(nosotros, nosotras)	-amos	-emos	-imos
(vosotros, vosotras)	-áis	-éis	-ís
(ustedes, ellos, ellas)	-an	-en	-en

Cuadro II: Forma del presente de indicativo regular en francés⁸⁶

persona	1 ^{er} grupo -er	2 ^o grupo -ir finir*	3 ^{er} grupo -ir dormir**	3 ^{er} grupo -dre
1 ^a pers. singular	j'aime	je finis	je dors	je vends
2 ^a pers. singular	tu aimes	tu finis	tu dors	tu vends
3 ^a pers. singular	il/elle/on aime	il/elle/on finit	il/elle/on dort	il/elle/on vend
1 ^a pers. plural	nous aimons	nous finissons	nous dormons	nous vendons
2 ^a pers. plural	vous aimez	vous finissez	vous dormez	vous vendez
3 ^a pers. plural	ils/elles aiment	ils/elles finissent	ils/elles dorment	ils/elles vendent

Aunque la mayoría de los verbos en español pertenecen al grupo de la primera conjugación, sin embargo, la conjugación de verbos en español, al igual que en francés tiende a ser considerada difícil debido a la gran cantidad de verbos irregulares que este posee, los cuales, como indica su nombre, rompen con las reglas gramaticales de los verbos regulares y no siguen secuencias. Estos verbos poseen una forma del presente irregular y sufren diferentes cambios; entre esos cambios se encuentran los siguientes⁸⁷:

⁸⁵ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 98.

⁸⁶ Esta imagen fue tomada de Lingolia, *Le présent: el presente en francés*, disponible en: <https://français.lingolia.com/es/gramatica/tiempos-indicativo/le-present>

⁸⁷ Ciertos términos y/o definiciones fueron tomados del libro *Gramática del español lengua extranjera: Normas Recursos para la comunicación*, Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, pp. 98,99. Como también se utilizaron ciertos verbos del diccionario Larousse, *Les verbes espagnols*, 2018.

a) Cambios vocálicos

- Verbos que cambian **E por IE** en yo y tú, y en las 3.^{as} personas.

Cerrar: **cierro**, **cierras**, **cierra**, etc.

Sentir: **siento**, **sientes**, **siente**, etc.

Pensar: **pienso**, **piensas**, **piensa**, etc.

- Verbos que cambian **O por UE** en yo y tú, y en las 3.^{as} personas.

Cocer: **cuezo**, **cueces**, **cuece**, etc.

Oler: **huelo**, **huelas**, **huele**, etc.

- Verbos que cambian **E por I** en yo y tú, y en las 3.^{as} personas.

Decir: **digo**, **dices**, **dice**, etc.

Pedir: **pido**, **pides**, **pide**, etc.

b) Cambios consonánticos

- Los verbos que terminan en **-ACER, -ECER, y -UCIR** cambian **C por Z** en la primera persona del singular.

Yacer: **yazco**.

Zurcir: **zurzo**.

- Los verbos que terminan en **-UIR** cambian **I por Y** en las 3.^{as} personas.

Diluir: **diluyo**, **diluyes**, **diluye**, etc.

- “Los verbos que forman la primera persona en **-GO**. Estos son algunos de los más importantes:

Caer: **caigo**, **caes**, **cae**...

Hacer: **hago**, **haces**, **hace**...

Poner: **pongo**, **pones**, **pone**...

Salir: **salgo**, **sales**, **sale**...”

c) Cambios ortográficos

- Los verbos cuyas terminaciones son **-CER** y **CIR** se escriben con la letra **Z** en todas las personas del singular.

Vencer: ven**za**, ven**zas**, ven**za**, et.

- Los verbos cuya terminación es **-GUIR** se escriben en la letra **U** en la primera persona del singular.

Erguir: ir**go**, ir**gues**...

Cuadro III: Forma del presente de subjuntivo regular en español⁸⁸

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER y en -IR
Que yo	-e	-a
Que tú	-es	-as
Que él, ella, usted	-e	-a
Que nosotros, -as	-emos	-amos
Que vosotros, -as	-éis	-áis
Que ellos, ellas, ustedes	-en	-an

Cuadro IV: Forma del presente de subjuntivo regular en francés⁸⁹

Pronoms	1er groupe + aller		2e groupe		3e groupe	
que je / j'	-e	mange	-isse	finisse	-e	parte
que tu	-es	manges	-isses	finisses	-es	partes
qu'il / qu'elle / qu'on	-e	mange	-isse	finisse	-e	parte
que nous	-ions	mangions	-issions	finissions	-ions	partions
que vous	-iez	mangiez	-issiez	finissiez	-iez	partiez
qu'ils / qu'elles	-ent	mangent	-issent	finissent	-ent	partent

⁸⁸ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 111.

⁸⁹ Esta imagen fue tomada de L'OBS, La conjugaison, Présent du subjonctif, disponible en: <https://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/present-du-subjonctif-51.php>

Alarcos Llorach (1982:152) menciona lo siguiente: “el subjuntivo alude a un comportamiento sintáctico, es decir que este se subordina a algo”⁹⁰ Al mencionar esto, nos referimos a los usos de la estructura formal de la lengua española; es importante recalcar que en esos usos “está latente la regla gramatical que señala que el subjuntivo depende de otra construcción, la cual circunscribe al verbo subordinado”. Según las conclusiones del autor: “el criterio sintáctico del modo subjuntivo presenta restricciones a ciertas realizaciones cuyo aprendizaje, si bien se relaciona con el criterio semántico, aparece determinadas estructuralmente.” Esto se ve reflejado en el siguiente cuadro⁹¹:

Conjunciones de finalidad	Expresiones que siempre necesitan Subjuntivo	Oraciones principales negativas de opinión	Juicios negativos emocionales
Para que	El hecho de que/ el que/	No pienso que	No es que
A objeto de que	que	No considero que	No se trata de que
Con la finalidad de que	Más vale que	No opino que	No es cuestión de que
Con el propósito de que	Sin que	No imagino que	No es porque
A fin de que	Antes de que	No me parece que	
	Para que	No es verdad que	
		No es seguro que	
		No es evidente que	
		No es claro que	

Tomando esto en cuenta podemos afirmar que las complicaciones que presenta este modo verbal pueden influir negativamente en el aprendizaje de la lengua. Para un grupo de estudiantes franceses, los cuales se ven frente a estas circunstancias, puede llegar a resultarles algo complicado ya que al momento de formar algunas oraciones deben tomar en cuenta que habrá casos donde solo podrán usar el subjuntivo pues de lo contrario, no mostrarán el nivel de lengua adquirido. Al igual que en el modo indicativo, el modo subjuntivo posee una variedad de verbos irregulares, los cuales no siguen las reglas gramaticales de los verbos regulares y,

⁹⁰ Citado en TOLEDO VEGA, Gloria, TOLEDO AZOCAR, Sonia (s.f.)

⁹¹ El siguiente cuadro fue tomado de TOLEDO VEGA, Gloria, TOLEDO AZOCAR, Sonia (s.f., p.3.)

por lo tanto, no siguen ninguna secuencia. Estos verbos poseen una forma del presente irregular y sufren diferentes cambios; entre esos cambios se encuentran los siguientes⁹²:

a) **Cambios vocálicos**

- Verbos que cambian **E por IE** (los mismos que terminan en -AR y en -ER en el presente de indicativo y hacen el mismo cambio en yo y tú, y en las 3.^{as} personas).

Cerrar: **ci**erre, **ci**erres, **ci**erre, etc.

Perder: **pi**erda, **pi**erdas, **pi**erda, etc.

- Verbos que cambian **E por IE** (los mismos que terminan en -IR en el presente de indicativo y hacen el mismo cambio en yo y tú, y en las 3.^{as} personas y cambian **E** por **I** en las otras).

Sentir: **sien**ta, **sien**tas, **sien**ta, **sint**amos, **sint**áis, **sien**tan.

- Verbos que cambian **O por UE** (los mismos que terminan en -AR y en -ER en el presente de indicativo y hacen el mismo cambio en yo y tú, y en las 3.^{as} personas).

Soltar: **suel**te, **suel**tes, **suel**te, etc.

Volar: **vuele**, **vuele**s, **vuele**, etc.

- Verbos que cambian **O por UE** (los mismos que terminan en -AR y en -ER en el presente de indicativo y hacen el mismo cambio en yo y tú, y en las 3.^{as} personas y cambian **O** por **U** en las otras).

Dormir: **duer**ma, **duer**mas, **duer**ma, **dur**mamos, **dur**máis, **duer**man.

*Los verbos **dormir** y **morir** cambian **O** por **UE** en las formas en yo y tú, y en las 3.^{as} personas y cambian **O** por **U** en las otras.

⁹² Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 111.

Dormir: **duer**ma, **duer**mas, **duer**ma, **dur**mamos, **dur**máis, **duer**man.

Morir: **muera**, **muera**s, **mur**amos, **mur**áis, **muera**n. El verbo jugar cambia **U** por **UE** en las formas en yo y tú, y en las 3.^{as} personas y tiene también cambio ortográfico **G** por **GU** en todas las personas.

Jugar: **juegue**, **juegues**, **juegue**, etc.⁹³

- Verbos que cambian **E por I** en todas las personas.

Decir: **di**ga, **di**gas, **di**ga, etc.

Pedir: **pi**da, **pi**das, **pi**da, etc.

b) Cambios consonánticos

- Los verbos que terminan en **-ACER**, **-ECER**, **-OCIR**, y **-UCIR** cambian **C por Z** en todas las personas.

Yacer: **yazca**, **yazcas**, **yazca**...

Obed**ecer**: obedez**ca**, obedez**cas**, obedez**ca**...

- Los verbos que terminan en **-UIR** cambian **I por Y** en todas las personas.

Dil**uir**: diluy**a**, diluy**as**, diluy**a**, etc.

- “Los verbos que forman el presente de subjuntivo en **-GA** en todas las personas, son los mismos que en presente de indicativo usan **-go**. Estos son algunos de los más importantes:

Caer: caig**a**.

Hacer: hag**a**.

Poner: pong**a**.

Salir: salg**a**.”

c) Cambios ortográficos

- Los verbos cuyas terminaciones son **-CER** y **CIR** se escriben con la letra **Z** en todas las personas.

⁹³ *Ibidem*.

Vencer: venza, venzas, venza...

- Los verbos cuya terminación es **-GUIR** se escriben sin la letra **U** en todas las personas.

Erguir: irga, irgas, irga...

Seguir: siga, sigas, siga...

- Los verbos cuyas terminaciones son **-GER** y **-GIR** se escriben con la letra **J** en todas las personas.

Acojer: acoja, acojas, acoja...

- Los verbos cuya terminación es **-GAR** se escriben sin la letra **GU** en todas las personas.

Apagar: apague, apagues, apague...

- Los verbos cuya terminación es **-ZAR** se escriben sin la letra **C** en todas las personas.

Cazar: cace, caces, cace...

- Los verbos cuya terminación es **-CAR** se escriben sin la letra **QU** en todas las personas.

Arrancar: arranque, arranques, arranque...

3.2. Definición de tiempos y modos verbales

La complejidad de los hechos que rigen el modo en español hace su estudio con frecuencia incomprensible para el estudiante, y parece que se resiste a un análisis y descripción lingüísticos completos; Desde el punto de vista morfológico, el modo tiene que ver, por ejemplo, con los morfemas flexivos de tiempo y de persona. Desde el punto de vista sintáctico, este tiene que ver a veces con “concordantia temporum” y la reacción; y en ocasiones la perspectiva textual (más allá de la oración) es ineludible⁹⁴. Los tiempos verbales son formas conjugadas del verbo que contienen, entre otras cosas, información que contribuye a ubicar las situaciones expresadas por los predicados, para así situar la referencia temporal del enunciado. Amenós Pons, José, (2010). La Real Academia Española (2009: 1675)⁹⁵, proporciona una definición formal de los tiempos verbales en los siguientes términos: Se llaman ‘**tiempos**

⁹⁴González Calvo, José Manuel, Sobre el modo verbal en español, AEF XVIII (1995), 177-203.

⁹⁵ Citado en Amenós Pons, José (2010).

verbales’ las formas de la conjugación que gramaticalizan informaciones temporales. Cada tiempo verbal (presente, futuro, etc.) constituye, por consiguiente, un ‘**paradigma flexivo**’ que presenta las variantes de número y persona correspondientes a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos. Estas relaciones son las de coincidencia, anterioridad y posterioridad, pero se añaden a ellas otras algo más complejas formadas a partir de estas. Aunque no todos los tiempos verbales se orientan directamente respecto del momento del habla (es decir, el instante en que se emiten los enunciados), esta propiedad, que constituye la manifestación directa de su naturaleza referencial, caracteriza a muchos de ellos. “El sistema temporal del español es, en lo fundamental, muy semejante al del latín clásico”, El modo, (indicativo, subjuntivo) “se ha mantenido sustancialmente intacta durante la evolución que lleva el latín hasta el español moderno”, Ralph (1993: pp. 162, 163). En una definición básica se puede determinar el término tiempo verbal a la acción de expresar en que tiempo se realiza un verbo ya sea pasado, presente o futuro. Tanto en español como en otras lenguas, estos tiempos verbales pertenecen a la subclasificación dependiendo el modo en el que sean conjugados.

En esta investigación se presentará, de manera general, el modo indicativo y el modo subjuntivo como también algunas de sus subclasificaciones; de igual forma, se presentarán los diferentes cambios a nivel consonántico, vocálico y ortográfico que se ven presentes en estos modos, los cuales se encargarán de otorgar una idea global de lo que son los verbos del español. Teniendo en cuenta la definición de tiempo y modo, los capítulos cuatro y cinco pasarán a exponer los verbos del modo indicativo y subjuntivo, como también algunos puntos didácticos los cuales pueden resultar prácticos al impartir docencia.

3.3. **Alternancia modal: Indicativo-subjuntivo**

Es probable que a todos nos haya pasado, al momento de formar oraciones, el no tener claro si el predicado admite indicativo o subjuntivo, esto se debe a la existencia de la alternancia modal que existe entre estos dos modos del español. Marco Diaz, en su artículo titulado Alternancias modales en las subordinadas sustantivas: ¿indicativo o subjuntivo?, presenta una lista de los deslizamientos de sentido más notables entre las clases semánticas de predicado que obtuvo de la sección (25.3.3) de la Nueva gramática de la lengua española: Manual publicado por la Real

Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española, la cual será expuesta a continuación⁹⁶:

Comunicación o influencia:

En el indicativo, los verbos transmiten estados de cosas que se tienen por ciertos, al contrario de lo que sucede con el subjuntivo, que introducen peticiones, órdenes, sugerencias y otras formas de solicitar o requerir de alguien alguna actuación.

- a) Me dijo que llegó tarde.
- b) Me dijo que llegara tarde.

Pensamiento o intención:

Este es un caso sutil en el que la elección de modo radica entre una manifestación de lo que se cree o piensa y una toma de postura o una decisión.

- a) Yo pensaba que terminarías el discurso a las 3 p.m.
- b) Tenía pensado que revisarás las traducciones a las 3:15 p.m.

Entendimiento en contraste con estimación o empatía:

Analizamos estos dos ejemplos:

- a) Comprendí que estaba loca.
- b) Comprendo que no estés de acuerdo conmigo.

Percepción contra intención o voluntad:

Si predomina el sentido inactivo en el predicado de los verbos de percepción, como recibir información relativa a lo que sucede, usamos el indicativo, pero, si se impone la acepción intencional, como poner voluntad, esmero o diligencia en alguna cosa, usamos el subjuntivo.

⁹⁶ Algunos ejemplos han sido modificados en la presente investigación. Puede encontrar esta información en el siguiente enlace: <https://www.marcotranslator.com/blog-en-espanol-acerca-de-traduccion/alternancias-modales-en-las-subordinadas-sustantivas>

- a) Siempre veía que todo estaba en orden.
- b) Siempre veía que todo estuviera en orden.

Aserción o justificación:

Si consideramos dos situaciones con explicar, vemos que, como verbo que se asemeja a uno de lengua, se usa el indicativo: Tu novia te ha explicado que las cosas han cambiado. En cambio, en eso explica que las cosas no sean como antes, se desea introducir la causa o razón de algo.

Afección o aserción:

En ocasiones, más frecuentemente en el español americano que en el europeo, los verbos de afección se construyen en indicativo; así, los hablantes desean resaltar el contenido informativo de la subordinada: Me alegro de que terminaron ya la pasantía.

Temor o sospecha:

Temer suele construirse con subjuntivo en su complemento: Temo que alguien se lo diga. Cuando expresa sospecha o recelo, elige el indicativo: Me temo que tendrán problemas.

Desde el punto de vista semántico, el modo verbal tiene que ver con el significado del verbo de la oración principal, o con el significado de otra palabra o sintagma que pueden imponer un modo determinado o pueden permitir la alternancia de modos. Según Stowell (1993, 1994), el tiempo es un predicado diádico de ordenación cronológica cuyos argumentos son sintagmas que indican temporalidad⁹⁷. La alternancia indicativo-subjuntivo hace que exista la posibilidad de que el hablante, en un momento determinado, pueda conjugar un verbo tanto en indicativo, como en subjuntivo, dependiendo de su intención. Por ejemplo, “No es seguro que vienen - que vengan”⁹⁸. El modo indicativo ha sido designado como el modo de la realidad por excelencia, sin embargo, es justo indicar que el modo subjuntivo indica irrealidad, pero también realidad. Si decimos me duele que sea tan injusto, no nos estamos refiriendo a algo irreal; es todo lo contrario; en este caso, el hablante se refiere a una persona injusta y expresa su desagrado. Para justificar el uso del subjuntivo en casos de realidad', se dice que es tal la fuerza subjetivadora de los sentimientos, que imprime un matiz modal al verbo subordinado, afirme o no la realidad

⁹⁷ Citado en ESCUTIA, Marciano, Sintaxis del tiempo verbal y una aplicación pedagógica en ELE, (s.f).

⁹⁸ GONZÁLEZ CALVO, José Manuel, Sobre el modo verbal en español, AEF XVIII (1995), 177-203.

del hecho. Lo que implica que esa famosa dualidad de conceptos es insuficiente⁹⁹. Muchos autores no comparten la misma idea al referirse al modo subjuntivo, por ejemplo, Dolores Anunciación Igualada Belchi¹⁰⁰ intenta demostrar que el subjuntivo se diferencia del indicativo por su incapacidad para expresar tiempo. Sin embargo, Rafael Cano Aguilar¹⁰¹ afirma que la categoría de tiempo está perfectamente estructurada en el subjuntivo. De igual forma, Ignacio Bosque¹⁰² estima que los subjuntivos son modos que poseen tiempos, esto es, morfemas flexivos que deben interpretarse de acuerdo con ciertos puntos de referencia. M. Luisa Rivero¹⁰³ ha intentado mostrar de qué manera la alternancia de modo en español pone de relieve hechos semánticos que según parece no tienen una manifestación superficial en inglés. Es por lo tanto que, el uso de las formas verbales del subjuntivo en español es uno de los puntos de la gramática más difíciles de aprender para los estudiantes de habla inglesa, al contrario de los estudiantes de habla francesa ya que tanto el español como el francés poseen puntos similares en cuanto al subjuntivo.

El modo indicativo es el modo de lo factible y de lo objetivo es por esta razón que el mismo se desarrolla tras el uso de verbos asertivos (Te confirmo que no está); Oraciones reales (Conozco un restaurante que permite el acceso a mascotas); oraciones afirmativas (Es que no me parece bien) condicionales reales (si llueve, no saldré); etc. En cambio, el subjuntivo es el modo de lo irreal, hipotético, de lo subjetivo y de lo virtual, es por ello por lo que este se sirve o depende de verbos que indican “mandato, emoción, reacción emocional, temor, duda, etc.”: “Quiero que vengan”, “Me alegra que estén aquí», etc. según Navas Ruiz¹⁰⁴, indicativo y subjuntivo se oponen en el sistema modal según unas líneas que abarcan: a) lo semántico e individual (factual / virtual, objetividad / subjetividad); b) la presencia / ausencia de ciertos elementos (“ahora que / para que”); c) la negación (“es que / no es que”) y la interrogación. Sin embargo, según el autor no es tan fácil, es cierto que con el indicativo podemos expresar lo eventual, por ejemplo: “Quizás cenaron allí ayer”, “Creo que lo lograrán”, etc.; en el caso del subjuntivo podemos expresar lo factible o real, “por mucha valoración subjetiva que proyectemos sobre el hecho real e indudable (eso lo hace el verbo principal, por ejemplo, que va en indicativo)”: “Lamento

⁹⁹ *Ibidem*.

¹⁰⁰ Citada en González Calvo, José Manuel, Sobre el modo verbal en español, AEF XVIII (1995), 177-203.

¹⁰¹ *Ibidem*, 177-203.

¹⁰² *Ibidem*, 177-203.

¹⁰³ *Ibidem*, 177-203.

¹⁰⁴ *Ibidem*, 177-203.

que te hayan anulado la cita”. En cuanto a la negación y a la interrogación, estas pueden llegar a plantear muchos problemas debido a que “su acción se conjuga con los predicados o con otras palabras o secuencias para influir sobre el modo”: ¿No ves que no lleva celular?, ¿No era evidente que no podía llegar a tiempo? Estos ejemplos indican que “lo único claro es que hay veces que la aparición del indicativo o subjuntivo está condicionada sin posibilidad de alternancia; otras veces no son formas automáticamente condicionadas y hay alternancia”.



Capítulo 4

Clasificación y didáctica del modo indicativo y de algunos tiempos verbales

4.1. El modo indicativo

A la hora de enseñar tiempos verbales se deben tomar en cuenta algunas medidas, las cuales le permitirán al docente explicar de manera clara y precisa con el fin de que los aprendientes puedan sacar el mayor provecho del curso. Por ejemplo, dependiendo el nivel del curso o la edad de los alumnos, el docente puede optar por presentar los tiempos verbales de diversas formas. Estas formas pueden aparecer como juegos, acertijos o adivinanzas, seguidos de un sin número de actividades creadas para fomentar el aprendizaje de estos. Al implementar estas actividades en el aula es imprescindible el uso de imágenes y colores ya que estos permitirán que los aprendientes memoricen de una manera lúdica. Este capítulo está enfocado en la didáctica que se puede emplear para el curso de ELE a estudiantes franceses, en el mismo se expondrán algunas actividades realizadas en la investigación y en cursos existentes las cuales pueden no estar ligadas directamente con el curso en cuestión¹⁰⁵ sin embargo, esta tesis se apoya en el hecho de que estas actividades pueden brindar excelentes resultados de ser aplicadas al mismo. García y Anaya, en su artículo en línea titulado “Una propuesta didáctica para la enseñanza del uso de los tiempos a inmigrantes y refugiados”¹⁰⁶, proponen una serie de actividades didácticas con las cuales se puede enseñar la lengua a personas de diferentes edades y diferente nivel de educación. En este artículo se menciona que es primordial, a la hora de trabajar con estudiantes en una clase estándar ELE, plantearnos cuáles son sus necesidades y expectativas, de esta forma nos concentraremos en la mejor metodología que se pueda emplear. Para llevar a cabo su investigación, los autores, previamente mencionados, indican que, en primer lugar, la enseñanza de los contenidos gramaticales no se lleva a cabo de la manera tradicional puesto que se huye de conceptualizaciones, no se hace una presentación de conjugaciones, de usos de los tiempos verbales, de contrastes, etc., sino que usan una metodología híbrida que toma aspectos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas.

¹⁰⁵ Esto se debe al hecho de que no se encontraron actividades con esas especificaciones.

¹⁰⁶ Encontrará más información en respecto en las referencias bibliográficas.

Ya que esta investigación no engloba el caso de inmigrantes refugiados; para la misma, está en desacuerdo con estos autores ya que, en el caso del curso en cuestión, la metodología a emplear conlleva conjugaciones de verbos y explicaciones gramaticales, pero enfocándose en mostrarlos o enseñarlos por medio de actividades lúdicas que les permitan a los estudiantes aprender de una manera eficaz, pero a la vez, divertida. Existen diferentes juegos que permiten que el alumno adquiera los conocimientos necesarios sin sentirse presionado. (García Fernández, María 2017) creó un juego, llamado “Fraseando”, actividad destinada a un grupo nivel B1-B2 que ya estaba familiarizado con la gramática propuesta en el juego. Para hacer el juego, incorporó materiales tales como, palos de colores, bolígrafos y un lapicero. Eligiendo para cada color un tiempo verbal, seleccionando una lista de verbos y escribiéndolos en cada palo, luego introducirlos en el lapicero y mezclarlos. Una vez hecho esto, la temática del juego pasa a ser la siguiente, ya que cada forma verbal corresponde a un color, el alumno debe tomar un palo, según el color del palo, tendrá un minuto para formar una frase, si consigue hacerlo, tendrá la opción de tomar otro palo, de lo contrario, quedará congelado en el próximo turno y, por ende, perderá la oportunidad de sumar otro punto. “El alumno que tenga más palos de colores será el ganador del juego.”

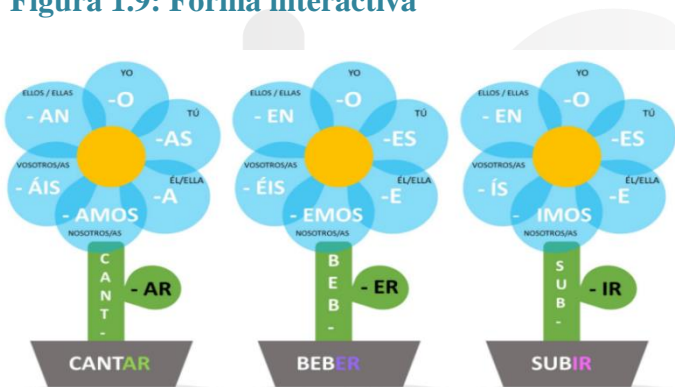
De acuerdo con la autora, los niveles del juego pueden aumentar o disminuir dependiendo del nivel de lengua del aprendiz. Para un alumno, cuya L1 es el francés, el cual puede, por asociación de lenguas, tener nociones de la gramática española, puede funcionarle este tipo de actividad, pero con la condición de adaptarla a un curso A1-B2. Esta investigación está enfocada al aprendizaje de tiempos verbales de estudiantes franceses los cuales no han tenido contacto con la lengua; sin embargo, debido a su L1, la cual tiene similitudes con la L2, este tipo de actividad le puede permitir asociar los conocimientos que esté empezando a adquirir y sacar un mayor provecho del curso. Como ya se dijo antes, no es lo mismo hacer la presentación de una lista de verbos conjugados de forma unidireccional que de forma interactiva. Para tener una idea clara de lo ya expuesto, podemos tomar el siguiente ejemplo¹⁰⁷:

¹⁰⁷ Las figuras 1.8 y 1.9 han sido tomadas de ELE, *conjugando verbos en clases de ELE*, (“s.f”). Puede consultar accediendo al siguiente link: <https://eleinternacional.com/blog/conjugando-verbos-ele-creativa/>

Figura 1.8: Forma unidireccional

	-AR	-ER	-IR
Yo	-O	-O	-O
Tu	-AS	-ES	-ES
Él / Ella	-A	-E	-E
Nosotros/as	-AMOS	-EMOS	-IMOS
Vosotros/as	-ÁIS	-ÉIS	-ÍS
Ellos / Ellas	-AN	-EN	-EN

Figura 1.9: Forma interactiva



Otras formas de aprendizaje de los verbos que podemos presentar son las expuestas en el artículo en línea¹⁰⁸ de ProfeDeELE y LapizdeELE titulado “**Material para memorizar los verbos y los pronombres de manera lúdica**”, en dicho artículo se hace hincapié en que no hay una mejor manera de aprender los verbos del español que usándolos en el entorno comunicativo, pero al igual que un niño no puede empezar a correr antes de aprender a caminar, de igual forma no se puede pensar que los alumnos empezarán a comunicarse antes de haber aprendido la manera de hacerlo. Según este artículo, se debe presentar un soporte vistoso, implementar el uso de tareas divertidas y motivadoras que le permitan al alumno no perder la concentración y la motivación, en otras palabras, que le permitan entretenerse en lugar de aburrirse. En una primera entrada, estos autores hicieron uso de imágenes y de colores para hacer una presentación divertida de los pronombres bajo el tema: Aprende y dibuja los pronombres. Las figuras¹⁰⁹ mostradas a continuación muestran el objetivo de la actividad:

¹⁰⁸ (Gómez, Hernández, 2015), enlace en la bibliografía.

¹⁰⁹ Las figuras 1.9 y 1.10 han sido tomadas del artículo en línea de Gómez, Hernández (2015).

Figura 1.9: Aprende y dibuja los pronombres

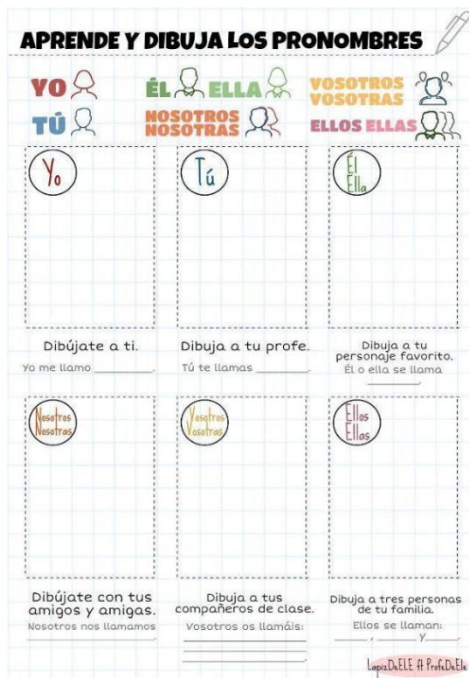


Figura 1.10: Aprende y dibuja los pronombres



En una segunda entrada, estos autores propusieron otra actividad llamada: Verbos coloreables ya que, según ellos, “Una forma original y altamente efectiva de memorizar los verbos es a través del recurso cromático”. El objetivo de la actividad es que el alumno, al pasar tiempo coloreando, pueda aprender las definiciones y sus partes, ya que estos hacen uso de lo visual, esto les ayuda a memorizar. La figura 1.11 lo muestra con el ejemplo:

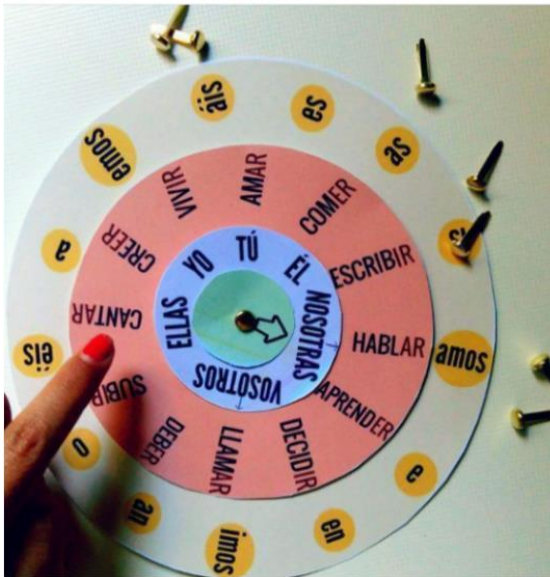
Figura 1.11: Verbos coloreables¹¹⁰



¹¹⁰ Esta imagen fue tomada del artículo en línea de Gómez, Hernández, (2015). Los autores han indicado en la misma el siguiente enlace con el objetivo de obtener láminas de verbos para colorear que se pueden utilizar en el aula como material didáctico: <https://gumroad.com/1YoVDV>

Otra actividad, sumamente didáctica y divertida es la que los autores han llamado: La rueda de los verbos. Para llevar a cabo dicha actividad solo es necesario el uso de un encuadernador y lo único que hay que hacer es imprimir, recortar y unir con el encuadernador; una vez terminada, solo hay que hacerla girar y empezar a conjugar. La figura 1.12 muestra el ejemplo:

Figura 1.12: La rueda de los verbos¹¹¹



Aunque en esta investigación se exponga en primer lugar el modo indicativo, solo se tomarán algunos tiempos verbales para explicar cuál metodología de aprendizaje sería la ideal a la hora de enseñar, para ello iniciaremos con el presente de indicativo.

4.2. El presente

Como se indicó anteriormente, el presente de indicativo puede conjugarse de manera regular o irregular dependiendo el tipo de verbo y el tipo de cambios que esté presente y también puede utilizarse de diversas maneras. A continuación, se detallan algunas maneras en la que este tiempo puede ser utilizado:

- a) **Se utiliza para expresar situaciones o acciones actuales.**
 - Ej.: **Tengo** calor. **Es** la una de la madrugada.

- b) **Se utiliza para expresar rutinas.**
 - Ej.: Cada día **leo** un libro.

¹¹¹ Esta imagen fue tomada del artículo en línea de Gómez, Hernández, 2015.

c) Se utiliza para expresar “el tiempo que lleva sucediendo una acción.”

- Ej.: Lleva bailando balé desde hace tres años.

Para conjugar en el presente¹¹² se remueve la terminación de infinitivo –ar-, -er-o –ir- y se añaden las terminaciones correspondientes a cada persona como se puede observar en el cuadro siguiente:

Repetición del cuadro I¹¹³

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER	Verbos terminados en -IR
(yo)	-o	-o	-o
(tú/vos)	-as/ás	-es/és	-es/ís
(usted, él, ella)	-a	-e	-e
(nosotros, nosotras)	-amos	-emos	-imos
(vosotros, vosotras)	-áis	-éis	-ís
(ustedes, ellos, ellas)	-an	-en	-en

Entre las irregularidades que existen al conjugar los verbos en el presente de indicativo, las cuales son solo irregulares al conjugar la primera persona del singular, ya que “las demás personas siguen las reglas de los verbos regulares.”; existen algunos verbos en los que incluso “hay que modificar la raíz y la terminación de la primera persona del singular”. Para estos verbos no existe un cuadro general que pueda predecir su conjugación para cada persona ya que estos no siguen reglas. Estos verbos¹¹⁴ deben ser aprendidos de memoria y ser utilizados regularmente para no olvidarlos.

4.3. Didáctica o metodología del presente regular de indicativo

Para esta sub-parte estaremos tomando el caso de algunos verbos del presente de indicativo, se intentarán presentar dos actividades que pueden ser convenientes a la hora de enseñar a conjugar verbos. La primera ha sido realizada en la investigación, la segunda ha sido tomada de ProfeDeELE.es.

¹¹² Véase anexo, imagen I para ver verbos conjugados en este tiempo.

¹¹³ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 98.

¹¹⁴ Véase anexos, imagen II para ver verbos conjugados en este tiempo.

Figura 1.13: Conjugación del presente de indicativo¹¹⁵

YO	TÚ	ÉL/ELL A/ USTED ES	NOSOTROS/ NOSOTRAS	VOSOTROS/ VOSOTRAS	ELLOS/ELLOS/ USTEDES
					
					
					

Esta actividad se pretende crear con el objetivo de poner a prueba los conocimientos de un grupo de alumnos franceses de nivel A1-B2, habiendo tenido conocimiento previo de este tiempo verbal del español. Para esta actividad los estudiantes intentarán conjugar el verbo en el tiempo presente de indicativo utilizando la imagen en relación de acuerdo con el pronombre en el cual se encuentra dicha imagen. Entre el grupo de verbos que se utilizarán se encuentran: Saludar, ver, escribir, hablar, trabajar y presentar. En ese mismo orden, el estudiante deberá conjugar estos verbos para cada persona localizada en la figura 1.13 con el fin de poner a prueba su aprendizaje. La actividad se pretende desarrollar de la manera siguiente: en un aula se divide el curso en dos con el objetivo de formar dos equipos, cada equipo tiene como meta obtener el total de puntos para ser el ganador. Por ejemplo, en la primera columna, el estudiante deberá tomar en cuenta el pronombre, en este caso, la primera persona del singular, la imagen, la cual hace referencia al verbo saludar, y pasar a conjugarlo, con el fin de obtener los puntos. Cada equipo tendrá la oportunidad en cada columna de conjugar los verbos, el equipo que obtenga más puntos al llegar a la última columna, será el ganador. Hernández Ruiz, Daniel, (2015) presenta un grupo de actividades didácticas para enseñar los verbos regulares del presente de

¹¹⁵ Esta actividad ha sido realizada en la investigación con el objetivo de aportar un nuevo material didáctico para beneficio de los aprendientes.

indicativo la cual ha sido dedicada a un curso nivel A1-A2; este tipo de ejercicios puede utilizarse en el curso de ELE a estudiantes franceses ya que además de estar bien desarrollado, no presenta ninguna dificultad al momento de enseñarse y ponerse en práctica. En la presentación el autor muestra un video¹¹⁶ el cual debe ser visto antes de iniciar las actividades. El objetivo de esta actividad es aprender y practicar este tiempo verbal. La primera actividad se basa en la conjugación de este tiempo verbal, en la cual los alumnos deben ordenar las conjugaciones presentadas en el ejercicio, la segunda se basa en una actividad similar, con la diferencia de que aquí los alumnos deben completar sin tener la conjugación, la tercera se basa en una actividad oral, en donde el alumno debe conjugar los verbos oralmente y la cuarta se basa en una actividad en donde los alumnos deben colocar los verbos dados para completar una frase según su significado. Las siguientes figuras muestran los ejemplos:

Figura 1.14: Conjugación del presente regular¹¹⁷

CANTAR

- Yo
 - Tú
 - Él/Ella/Usted
 - Nosotros/as
 - Vosotros/as
 - Ellos/Ellas/Ustedes

cantáis cantan cantamos canta
 cantas canto

BEBER

- Yo
 - Tú
 - Él/Ella/Usted
 - Nosotros/as
 - Vosotros/as
 - Ellos/Ellas/Ustedes

bebemos bebo bebes beben
 bebe bebéis

ESCRIBIR

- Yo
 - Tú
 - Él/Ella/Usted
 - Nosotros/as
 - Vosotros/as
 - Ellos/Ellas/Ustedes

escriben escribe escribís escribo
 escribes escribimos



¹¹⁶ Para acceder al video puede consultar este enlace: <https://www.profedelee.es/actividad/gramatica/presente-regular/>

¹¹⁷Hernández Ruiz, Daniel, (2015).

Figura 1.15: Completar (conjugación del presente regular)¹¹⁸

Completa en presente regular

1. - LEER (tú)
2. - AMAR (nosotros)
3. - COMER (usted)
4. - CANTAR (ellas)
5. - PESCAR (vosotras)
6. - ABRAZAR (yo)
7. - ESCRIBIR (tú)
8. - VIVIR (nosotros)
9. - RECICLAR (tú)
10. - BEBER (ustedes)
11. - CREER (ella)
12. - CREAR (él)
13. - CORRER (yo)
14. - VER (vosotras)
15. - DIFUNDIR (vosotros)

Figura 1.16: Colocación de verbos según el significado de las frases¹¹⁹

UPR LANGUES.

i SUBIR, NECESITAR, TRABAJAR, LEER, PAGAR, COCINAR, COMER, CRECER, BAJAR, LLEGAR, VER.

Completa:

- 1- Yo nunca tarde.
- 2- María y Pepe como un famoso cocinero de la tele.
- 3- Los estudiantes una obra de Gabriel García Márquez.
- 4- El gato por las escaleras y por el árbol.
- 5- Nosotras una película de Almodóvar.
- 6- Los domingos yo siempre paella valenciana.
- 7- Los niños de hoy en día muy rápido.
- 8- Vosotras en una gran empresa.
- 9- Usted muy mal a sus trabajadores.
- 10- Ustedes no mi ayuda porque son muy inteligentes.

¹¹⁸ *Ibidem.*

¹¹⁹ Hernández Ruiz, Daniel (2015).

Hernández Ruiz, Daniel (2016), después de presentar un grupo de actividades didácticas para enseñar los verbos regulares del presente de indicativo en 2015¹²⁰, presenta las actividades referentes a la enseñanza del presente irregular de indicativo las cuales van dedicadas al mismo grupo de estudiantes, nivel A1 con el objetivo de mostrar los cambios vocálicos y totales de este tiempo verbal; esta investigación sigue apoyando el hecho de que estas actividades pueden ser aplicadas a un grupo de estudiantes franceses, nivel A1-B2 ya que las mismas han logrado obtener grandes resultados con sus aplicaciones anteriores. Para llevar a cabo estas actividades, el autor presenta un video¹²¹ el cual debe ser visto antes de iniciar con las actividades. Las siguientes figuras muestran los ejemplos:

Figura 1.17: Irregularidades totales¹²²

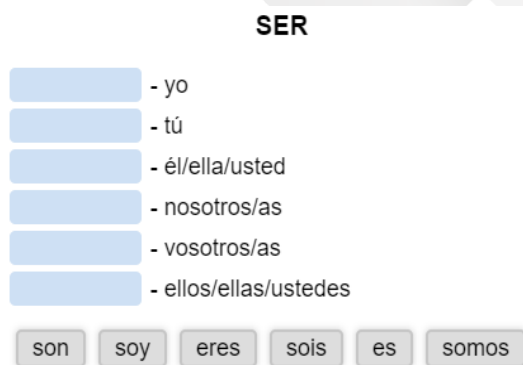
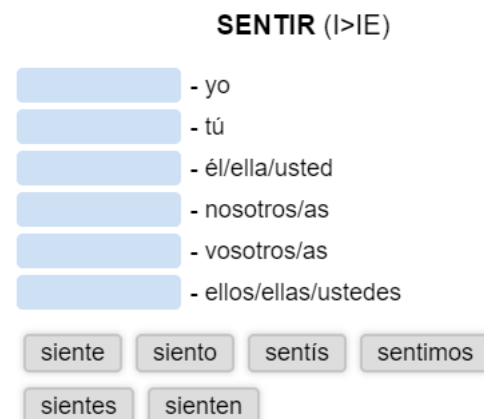


Figura 1.18: Cambios vocálicos¹²³



4.4. El pretérito perfecto simple

Se utiliza para expresar una acción que inició y finalizó en el pasado sin ninguna relación con el presente. “Para contar acontecimientos pasados dentro de unidades de tiempo terminadas. Suele utilizarse con expresiones como ayer, la semana pasada, el año pasado...”

- Ej.: El año pasado **estuve** en España; La semana pasada **conduje** una moto; Ayer vi una película.

¹²⁰ *Ibidem*.

¹²¹ <https://www.profedelee.es/actividad/gramatica/verbo-presente-irregular/>

¹²² Hernández Ruiz, Daniel (2016).

¹²³ *Ibidem*.

Este tiempo verbal también puede utilizarse sin ningún marcador temporal siempre y cuando lo que se diga haga alusión al pasado.

- Ej.: ¿Sabes algo del Dr. Alberto?
Pues sí, sé que se fue a México.

Se puede utilizar para crear una secuencia de acciones terminadas en el pasado.

- Ej.: Tan pronto como **llegué** a casa, me **duché**, **cené** y **me acosté**.

Se usa para apreciar acciones pasadas.

- Me encantó la cena de anoche.

En el siguiente cuadro se muestra la forma de conjugación del pretérito perfecto simple en su forma regular:

Cuadro V: Conjugación del pretérito perfecto simple¹²⁴

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER y en -IR
(yo)	-é	-í
(tú/vos)	-aste	-iste
(usted, él, ella)	-ó	-ió
(nosotros, nosotras)	-amos	-imos
(vosotros, vosotras)	-asteis	-isteis
(ustedes, ellos, ellas)	-aron	-ieron

Este tiempo verbal, al igual que otros, posee una forma irregular para conjugar ciertos verbos. Esto dependerá de los cambios vocálicos, consonánticos, de pronunciación y/u ortográficos que estos verbos posean. Dichos cambios se exponen a continuación¹²⁵:

¹²⁴ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.100.

¹²⁵ Ciertos términos y/o definiciones fueron tomados del libro *Gramática del español lengua extranjera: Normas Recursos para la comunicación*, Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, pp. 100,101. Encontrará una lista de verbos conjugados en este tiempo verbal en la sección de anexos. p. 51.

a) Cambios vocálicos

- Verbos que terminan en **-IR** cambian **E por I** siendo estos los mismos verbos que en el tiempo presente cambian la vocal **E** por **IE** en las 3.^{as} personas.

Ejemplos: **Sentir**: sentí, sentiste, **sintió**..., **sintieron**

- Los verbos dormir y morir cambian la vocal **O** por la **U** en las 3.^{as} personas.

Ejemplos: **Dormir**: **durmió**

Morir: **murió**

b) Cambios consonánticos

- Los verbos que terminan **-DUCIR** cambian **-DUJ** en todas las personas.

Ejemplos: **Conducir**: conduje, condujiste, condujo, etc.

- Los verbos que terminan en **-UIR** cambian **I por Y** en las 3.^{as} personas.

Ejemplos: **Diluir**: **diluyó**... **diluyeron**, etc.

- “Los verbos que forman la primera persona en **-GO**. Estos son algunos de los más importantes

Ejemplos: **Caer**: **caigo**, caes, cae...

Hacer: **hago**, haces, hace...

Poner: **pongo**, pones, pone...

Salir: **salgo**, sales, sale...”

c) Cambios ortográficos

- Los verbos cuyas terminaciones son **-CAR** pasan a escribirse con **QU** en la primera persona del singular.

Ejemplos: **Sacar**: **saqué**, sacaste, sacaron...

- Los verbos cuya terminación es **-ZAR** pasan a escribirse con **C** en la primera persona del singular.

Ejemplos: **Cazar**: cacé, cazaste, cazó...

d) Cambios de pronunciación

- “Los verbos que cambian **I por Y** cuando está entre vocales en las 3.^{as} personas.

Ejemplos: Leer: leyó... leyeron”.

4.5. Didáctica o metodología del pretérito perfecto simple de indicativo

En esta parte se puede optar por la metodología utilizada en el artículo en línea de García y Anaya mencionado anteriormente, por ejemplo, estos autores mostraron una forma eficaz para enseñar este tiempo verbal el cual puede ser de provecho para iniciar un nivel A2 en el cual los alumnos, con el previo conocimiento del tiempo presente, puedan comprender las diferencias de estos dos tiempos. La actividad que los autores proponen es la siguiente: Comenzar a hablar de la vida de otras personas a través de una ilustración o viñeta. Primero presentar la viñeta asociada a un marcador temporal de pasado claro (fecha del día de ayer) con la cual los estudiantes deben decir cómo se llama esa acción en español, ya que probablemente, a este nivel, solamente conozcan el presente y el imperativo; El profesor les da entonces la forma adecuada correspondiente a la tercera persona del singular del pretérito perfecto simple. Así lo hace con cada una de las viñetas que ellos tendrán que relacionar con unas formas verbales de pasado con el fin de realizar la conjugación completa de cada uno de los verbos que aparezcan. Una vez familiarizados con la forma recurrente de este tiempo verbal, se puede pasar a un contenido gramatical, implementando actividades en las cuales los alumnos puedan conjugar los verbos con la ayuda de imágenes, cuadros, y dependiendo el nivel, sea A1 o A2, pueda hacerlo completando oraciones. Otra actividad, creada para un curso cuyo nivel es el A2 fue desarrollada por la autora Mónica Flórez en su página en línea Españoliando con Mónica Flórez, titulada Un viaje en avión¹²⁶, la cual está compuesta por dos partes, la primera es el uso de imágenes con la opción para completar antes de ver el video¹²⁷ debajo con las palabras claves como se muestran en la siguiente imagen, y la segunda parte¹²⁸ es para hacer mientras

¹²⁶ Actividad creada con el recurso didáctico audiovisual; más información en el enlace. https://espanoliandoconmonicaflarez.weebly.com/uploads/1/8/2/1/18217435/n3c7_videoele_un_viaje_en_avion.pdf

¹²⁷ Enlace del video de la misma actividad. https://www.youtube.com/watch?v=S19Gd3J4_cc

¹²⁸ Para acceder a la segunda parte, favor dirigirse al enlace siguiente: https://espanoliandoconmonicaflarez.weebly.com/uploads/1/8/2/1/18217435/n3c7_videoele_un_viaje_en_avion.pdf

se ve el video, en donde el estudiante debe escribir las frases expuestas al principio, conjugando los verbos en el tiempo P.P.

Figura 1.19: Un viaje en avión por Mónica Flórez¹²⁹

Escribe la palabra correspondiente debajo de cada imagen:

pasabordo o tarjeta de embarque tiquete o billete de avión despegar hacer cola
 aterrizar puerta de embarque control de seguridad facturación de equipaje



Estas actividades resultan muy útiles a la hora de impartir docencia, es por ello que se deben utilizar y sacar de ellas el mayor provecho ya que explican de manera clara y precisa la metodología a utilizar para enseñar estos tiempos verbales dependiendo el nivel de los alumnos, al igual que garantiza su aprendizaje.

4.6. El pretérito perfecto compuesto

El pretérito perfecto compuesto¹³⁰ “denota el hecho ocurrido en un lapso que no ha terminado todavía”.

- Ej.: Hoy he comido al medio día; Esta década **ha sido** remarcable; **Ha llovido** durante todo el día.

En los ejemplos aportados se revelan expresiones léxicas de tiempo que marcan un intervalo en cada oración: “hoy”, “esta década”. Este tiempo verbal también expresa “acciones realizadas en el pasado que dan lugar a una situación que tiene implicaciones en el presente o en el futuro.”

- Ej.: Ella **ha estado** siempre pensando en su futuro, Él **ha planeado** mantener el orden del futuro.

¹²⁹ Actividad realizada por Mónica Flórez, enlace en la bibliografía.

¹³⁰ Definición tomada de la tesis doctoral de Brucart Marraco, José María, Liceras, y Juana M., *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, p.89.

Este tiempo verbal cuando se usa con los términos como (**siempre, nunca**) indica que la acción se inició en el pasado y que continua en el presente.

- Ejemplos: Siempre **he deseado** estar contigo; nunca te **he querido**.

Para conjugar un verbo en pretérito perfecto compuesto se utiliza el auxiliar del verbo **haber** en tiempo presente y el participio¹³¹ pasado del verbo principal.¹³²

Cuadro VI: Forma de conjugación del pretérito perfecto compuesto¹³³

	El verbo HABER en presente	+ participio
(yo)	-he	+ ado
(tú/vos)	-has	
(usted, él, ella)	-ha	
(nosotros, nosotras)	-hemos	+ ido
(vosotros, vosotras)	-habéis	
(ustedes, ellos, ellas)	-han	

Al hablar del pretérito perfecto simple y del pretérito perfecto compuesto es bueno mencionar que estos tiempos verbales se utilizan para referirse al pasado; sin embargo, su uso depende en gran medida del tipo de español que se utilice dependiendo el marco geográfico. Por ejemplo, en España, se emplea el uso del castellano, dándole preferencia al uso del tiempo verbal pretérito perfecto compuesto, mientras que en Latinoamérica se le da preferencia al pretérito perfecto simple. Es decir, en el caso de un Español, cuando quiere expresar la culminación de una acción dice: -He terminado; por otra parte, en el caso de un Latinoamericano (Dominicano, Colombiano, Mejicano, etc.) diría: -Terminé.

¹³¹ Forma no personal de los verbos formado añadiendo la terminación –ido- o –ado- a la raíz de los verbos, como también formas ya existentes cuya característica los vuelven irregulares (ej. Abierto del verbo abrir, roto del verbo romper, dicho del verbo decir). El participio puede ser utilizado de diversas formas, entre ellas, como adjetivo, conjunciones, oraciones en pasiva, perífrasis verbales, etc.

¹³² Véase anexo, imagen V para ver verbos conjugados en este tiempo.

¹³³ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.101.

4.7. El pretérito imperfecto

Según la RAE, el pretérito imperfecto¹³⁴ se define como el tiempo imperfectivo que indica que la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo se desarrollan de manera simultánea a cierta acción pasada. Dueñas, González Hermoso, (2011), menciona diferentes usos referentes a este tiempo verbal mostrados a continuación. Este tiempo verbal “Se usa para describir en pasado las circunstancias, las situaciones, los lugares, las personas... que intervienen en los acontecimientos.” Su uso expresa acciones pasadas que no se concretan en el espacio, tiempo y a la vez expresa regularidad o continuidad en un hecho realizado en el pasado. Ejemplos: El cartero **entregaba** la correspondencia desde su bicicleta; mi perro **ladraba** fuerte al verlo pasar; A Martha le **encantaba** bailar; Pablo **entrenaba** con sus amigos cada semana. Este tiempo verbal se emplea para:

a) **Describir una acción en el pasado**

- Ej.: A Martha le **encantaba** bailar.

b) **Relatar hábitos del pasado**

- Ej.: Pablo **entrenaba** con sus amigos cada semana.

c) **“Señalar cursos de acciones pasadas que se prolongan en el tiempo y cuyo comienzo y fin no se concretan”**

- Ejemplos: El cartero **entregaba** la correspondencia desde su bicicleta; mi perro **ladraba** fuerte al verlo pasar.

Según el mismo autor¹³⁵, este posee diferentes usos, entre los cuales se citan los siguientes:

a) Se usa para describir algo o a alguien en el pasado.

- Ej.: Mi abuela **era** una mujer bella y esbelta. **Tenía** una maravillosa personalidad. Donde vivíamos, **había** un gran jardín, pero no **tenía** muchos árboles.

b) Se usa para referirse a la edad de una persona en pasado.

- Ej.: Cuando me casé, yo **tenía** 20 años.

c) Se usa para describir las circunstancias en las que se desarrolla una acción pasada.

- En aquel entonces, mi hermana **me llamaba** a diario.

d) Se usa para interpretar una acción que es interrumpida por otra.

¹³⁴ Definición tomada del DRAE, disponible en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/pret%C3%A9rito>

¹³⁵ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.104.

- Ej.: **Leía** el informe cuando me pidieron que te hablara.
- e) Se usa para indicar el inicio de una acción o la intención de hacer algo, que no llega a realizarse por completo.
- Ej.: **íbamos** a desayunar, pero llegaron unas amigas.
- f) Se usa para expresar la coincidencia de dos acciones ya pasadas.
- Ej.: Yo **trabajaba** de profesora suplente cuando tú **estudiabas** en la universidad.
- g) Se utiliza en el lenguaje coloquial, reemplazando al condicional.
- Ej.: Si pudiera, **me casaba** de nuevo. (En este ejemplo se usa **me casaba**, en lugar de **me casaría**)
- h) Se usa para referirse a algo que se dijo sobre el futuro, pero que no se ha realizado.
- Ej.: ¿No **teníamos** que ir a la piscina este fin de semana?
- i) Se usa para retomar una conversación que fue interrumpida.
- Ej.: Disculpa. Como te **iba** explicando...
Perdona, ¿Qué **decías**?

Para conjugar un verbo en pretérito imperfecto se deben eliminar las terminaciones del infinitivo y se deben agregar las terminaciones correspondientes a cada persona dependiendo si el verbo en cuestión es regular o irregular. En los cuadros mostrados a continuación se muestran las formas de conjugación del pretérito imperfecto regular e irregular de indicativo¹³⁶.

Cuadro VII: Formas de conjugación del pretérito imperfecto regular¹³⁷

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER y en -IR
(yo)	-aba	-ía
(tú/vos)	-abas	-ías
(usted, él, ella)	-aba	-ía
(nosotros, nosotras)	-ábamos	-íamos
(vosotros, vosotras)	-abais	-íais
(ustedes, ellos, ellas)	-aban	-ían

¹³⁶ Para observar los verbos conjugados en este tiempo verbal favor consultar las imágenes VI y VII en la sección de anexos.

¹³⁷ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.103.

Cuadro VIII¹³⁸: Formas de conjugación del pretérito imperfecto irregular¹³⁹

	SER	IR	VER
(yo)	era	iba	veía
(tú/vos)	eras	ibas	veías
(usted, él, ella)	era	iba	veía
(nosotros, nosotras)	éramos	íbamos	veíamos
(vosotros, vosotras)	erais	ibais	veíais
(ustedes, ellos, ellas)	eran	iban	veían

4.8. El pretérito pluscuamperfecto

Según la RAE, el pretérito pluscuamperfecto¹⁴⁰ se define como el tiempo perfectivo que sitúa la acción, el proceso o el estado expresados por el verbo en un momento anterior a otro, igualmente pasado. Dicho de otro modo, “se utiliza en español para expresar la anterioridad de una acción pasada respecto a otra también pasada. Es decir: es el pasado del pasado”. Este tiempo verbal posee varios usos, entre los cuales, estaremos citando al mismo autor.¹⁴¹

El pretérito pluscuamperfecto se usa para:

- a) Contar un acontecimiento que ocurrió anterior a otro acontecimiento también pasado.
 - Ej.: Cuando llegué a la escuela, el curso ya **había iniciado** hacían cinco minutos.
- b) Puede darse el caso de que la acción expresada por el pluscuamperfecto resulte anterior a un momento indicado por un adverbio o por una expresión de tiempo, por ejemplo, a los pocos minutos ya, a las pocas horas ya, a la mañana siguiente ya...
 - Ej.: Anoche le confíé un secreto y a la mañana siguiente ya se lo **había contado** a todo el pueblo.
- c) Expresar algo que se hace por primera vez en ese momento al emplear el adverbio **nunca**.
 - Ej.: Nunca (es decir, hasta ahora) **habíamos visitado** Estados Unidos de América.

¹³⁸ Ibidem.

¹³⁹ Solo existen tres verbos irregulares en este tiempo verbal.

¹⁴⁰ Definición tomada del DRAE, disponible en el siguiente enlace: <https://dle.rae.es/pret%C3%A9rito>

¹⁴¹ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.107.

d) Al emplear el lenguaje coloquial, este tiempo verbal puede tener valor de cortesía, como en el caso del pretérito imperfecto de cortesía que se relaciona con el presente, este se relaciona con el pretérito perfecto compuesto.

- Ejemplos:

Presente: ¿Busca usted a Helena?

Pretérito imperfecto de cortesía: ¿**Buscaba** usted a Helena?

Pretérito perfecto compuesto: ¿Ha mencionado usted alguna cosa?

Pretérito pluscuamperfecto de cortesía: ¿**Había mencionado** usted alguna cosa?

e) Expresar una intención pensada pero no se llega a realizar.

- **Había decidido** ir al cine, pero no pude porque no tenía con quien ir.

Para conjugar un verbo en pretérito pluscuamperfecto se utiliza como verbo auxiliar el verbo haber en imperfecto más el participio pasado del verbo principal.

Cuadro IX: Formas de conjugación del pretérito imperfecto¹⁴²

	El verbo HABER en imperfecto	+ participio
(Yo)	<i>-había</i>	+ ado + ido
(Tú)	<i>-habías</i>	
(El, ella, usted)	<i>-había</i>	
(Nosotros, -as)	<i>-habíamos</i>	
(Vosotros, -as)	<i>-habíais</i>	
(Ellos, ellas, ustedes)	<i>-habían</i>	

¹⁴² Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.105.

Capítulo 5

El modo subjuntivo del español (similitudes y diferencias en francés), teorías y métodos de enseñanza

5.1. El modo subjuntivo

Existen varias definiciones para referirse al ‘modo’; Aasjord Olsen, Tonje (2019), por ejemplo, lo define como: “la expresión gramatical que se refleja en la conjugación verbal para expresar esa modalidad”. Otra definición tomada del diccionario de la Real Academia Española es que, este es la categoría gramatical que se expresa en el verbo mediante la flexión, y manifiesta entre otros valores, la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia sintáctica en algunas clases de subordinación y añade definiendo el modo subjuntivo como lo expresado por el predicado como información virtual, inespecífica, no verificada o no experimentada. En cuanto a lo que se refiere al modo subjuntivo del español, podemos decir que este es utilizado en oraciones subordinadas seguidas de la conjunción (que, si y/o, aunque) que expresan casos hipotéticos, es decir, casos no reales, que pueden presentarse en forma de deseos, como en: *deseo que fueras mejor persona*; incertidumbre, por ejemplo, *le compraré un helado, aunque no le guste*; sugerencias, *el doctor sugiere que dejes de fumar*; etc., que sirven para aludir a un hecho posible en el tiempo ya sea que este se haya o no realizado. A diferencia del francés, que este modo solo está compuesto de cuatro tiempos verbales, (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto, pretérito pluscuamperfecto), de los cuales su uso común se limita a los dos primeros debido al hecho de que los dos últimos son usados habitualmente en el lenguaje formal y en textos literarios. En español, este posee ocho tiempos verbales tanto simples como compuestos, (presente, pretérito perfecto, pretérito imperfecto¹, pretérito pluscuamperfecto¹, pretérito imperfecto², pretérito pluscuamperfecto², futuro, futuro perfecto), usualmente usados tanto a lo escrito como a lo oral, de los cuales solo nos enfocaremos en los primero cuatro tiempos, ya que la forma futura es casi inusual, y el pretérito perfecto e imperfecto posee dos variantes diferidas solo en su terminación, con el fin de compararlos en ambas lenguas y decidir qué metodología de enseñanza sería la ideal al momento de abordarlos.

Existen similitudes entre el español y el francés en lo que se refiere al uso del subjuntivo; sin embargo, es importante recordar que no podemos pensar que, al hablar, estaremos empleando el mismo modo o tiempo verbal a la vez ya que estos no representan siempre lo mismo, por lo tanto, el maestro tiene como objetivo principal, hacer que el estudiante sea capaz de diferenciar entre las dos lenguas y evite cometer errores recurrentes. Si tomamos el caso del imperfecto en español, en francés usaremos el presente por lo que se ha explicado anteriormente; Aunque después de ‘Quizás o Tal vez’ en español se use el subjuntivo, en francés no; por ejemplo, al utilizar el verbo querer, al expresar deseo, obligación o duda, al usar algunas conjunciones, entre otros casos, tanto en español como en francés se utiliza el subjuntivo; veamos algunos ejemplos:

1. El caso del verbo querer:

Yo quiero que vayas a casa; Je veux que tu ailles chez-toi.

Quiero que leas ese libro; Je veux que tu lises ce livre.

2. Al expresar deseo:

Quisiera que vinieras temprano ; Je voudrais que tu viennes tôt.

3. Al expresar obligación:

Es importante que estés aquí; C'est important que tu sois ici.

4. Al expresar duda:

No creo que seas libre. Je ne crois pas que tu sois libre.

“El subjuntivo con el verbo “croire” depende mucho del sentido de su frase y de lo que piensa, si dice: je crois qu’il est libre (expresa una convicción, no hay duda es su opinión, así que se usa el indicativo”; sin embargo, en su forma negativa, este expresa la duda, por eso hemos usado el subjuntivo.

5. Existen muchas conjunciones en francés como en español que necesitan el subjuntivo:

A condición de que; à condition que

Ojalá; Pourvu que

Para que; Afin que

A menos que; à moins que

Esperando que; En attendant que

Sin que; Sans que

Como se explicó anteriormente, tanto en francés como en español, el modo subjuntivo suele ser empleado para expresar un deseo... por ejemplo, *j'espère que Dieu te protège*; una orden, como en la siguiente frase: *que chacun se lave les mains avant de manger*. Otros empleos del subjuntivo son la concesión como en el ejemplo siguiente, *que le luxe soit un signe certain des richesses*; la suposición, *qu'à chacun Jupiter accorde sa requête*; en oraciones exclamativas e interrogativas, la hipótesis *moi, Seigneur, moi, jque j'eusse une âme si traîtresse!*¹⁴³ Es importante mencionar que no existe un solo enfoque o teoría que permita explicar detalladamente el modo subjuntivo. Vamos, por lo tanto, a exponer algunas investigaciones y/o teorías sobre la enseñanza de la gramática y sobre los diferentes tipos de gramáticas que se han utilizado en la clase de ELE, a través del paso del tiempo. La gramática tradicional, en la que el subjuntivo depende de verbos que expresan un matiz de duda, de posibilidad, de necesidad o de deseo, mientras que en la gramática estructural se afirma que los morfemas del subjuntivo forman una correlación con los del indicativo, la cual está expresada por Alarcos, con la expresión "formas que no indican irrealidad" y de tal modo vuelve al uso de antítesis binarias previamente adoptadas en su *Fonología Española* Castronovo, (1985: 77).¹⁴⁴ Otro ejemplo, tomado de la Gramática de la Real Academia Española: la vieja edición de la gramática RAE (1973), aceptaba la existencia de cinco modos verbales, mientras que el esbozo introduce tres. El subjuntivo es el modo de la irrealidad, pero aparecen ciertas anomalías, en las que la cláusula dependiente expresa algo real. Como ejemplo: Me duele que sea tan malo; nos agradó que se confirmase tan buena noticia. Según otro investigador Navas Ruiz (1985: 107-109), para explicar el subjuntivo "se han utilizado diferentes teorías destacando tres: la tradicional, la dualista: valor del subjuntivo como de subordinación y valor optativo y la unitaria: en la que el subjuntivo sería hoy un fósil, como mera variante del indicativo"¹⁴⁵.

SÁNCHEZ RONDÓN, Estíbaliz (2004), en su estudio titulado "*La enseñanza del modo subjuntivo en la clase de e/le en el nivel avanzado de aprendizaje: lo que enseñe hoy y lo que pudiera enseñar mañana*" muestra los resultados obtenidos durante la enseñanza del subjuntivo en su trabajo de estudio, la cual les presento a continuación: Su grupo de trabajo se constituyó

¹⁴³ Ejemplos tomados de Godoy Jiménez, María, en su trabajo de fin de grado titulado *Dificultades de un hispanohablante en el aprendizaje del francés*.

¹⁴⁴ Citado en Sánchez Rondón, Estíbaliz, 2004.

¹⁴⁵ *Ibidem*.

por once alumnos de diferentes nacionalidades¹⁴⁶, chicos, de entre quince y diecisiete años, por lo tanto, venían de centros de enseñanza secundaria privado-concertados, y el español era una asignatura que tenían en su programa de estudio. Todos estaban en un nivel avanzado y una chica en el nivel incluso de perfeccionamiento. Con ellos se trabajó de forma intensiva y se trabajaron los tiempos de subjuntivo más destacados, haciendo más hincapié en el presente y pretérito perfecto, estudiándose también el pretérito imperfecto y el pretérito pluscuamperfecto. También se trabajaron ejercicios que fueran ejemplos reales de lengua, que ellos utilizaran en la práctica real. Atendiendo a esto, se presentaron estructuras donde aparecieran fórmulas de deseo, ruego, mandato y tratamiento que ayudasen a fomentar el aprendizaje del modo subjuntivo. Por tanto, si los alumnos veían:

materiales reales en los que empleasen las estructuras que estaban aprendiendo, considerarían de mayor utilidad su aprendizaje. Esto es muy importante en todos los niveles, pero especialmente en los niveles avanzados, en los que los alumnos necesitan o exigen una prueba que los convenza de que se trata de un aspecto de la lengua utilizado por los hablantes de esta [...]. La capacidad metalingüística del alumno en el nivel avanzado, le permite reflexionar sobre la lengua objeto de estudio (Diez Santos, 1996:125-132)¹⁴⁷.

La autora sigue diciendo que en general, el grupo entendió la utilización del subjuntivo como la valoración de hechos y situaciones especificando quién realiza la acción valorada e indica que para una explicación más detallada del subjuntivo utilizamos en la clase dos gramáticas, que consideramos las más clarificadoras: Gramática práctica de E/LE de Sánchez, Martín y Matilla y la Gramática de español lengua extranjera de González Hermoso. Según la autora, ambas fueron de gran utilidad en el aula y pasaron a mostrar los ejemplos utilizados. De la Gramática práctica de E/LE, Sánchez, Martín, Matilla (1995: 125-129), recogieron el uso del subjuntivo, determinado por diversas circunstancias:

a) El verbo principal niega la realidad:

No creo que venga,

No veo que estudie,

¹⁴⁶ Al analizar este estudio hemos concluido que al igual que la autora, se podría utilizar un grupo de trabajo francófono y obtener buenos resultados.

¹⁴⁷ *Ibidem*.

No es cierto que lo sepa,

-El sujeto del verbo principal influye sobre el sujeto de la subordinada:

Ordeno que venga,

Te aconsejo que estudies,

-El verbo principal expresa la reacción que produce la frase subordinada en la otra persona:

Me molesta que vengas,

Le gusta que estudies,

b) Hecho eventual, probable o previsible:

Cuando llegue, me saludará,

Cuando sea la hora, que entren ordenadamente,

Aunque estudie mucho, no aprobará,

c) Estructura es + adjetivo + que. Con subjuntivo los adjetivos: bueno, importante, indiferente, fácil, lógico, probable, posible, verosímil, necesario, mejor, natural:

Es bueno que venga tanta gente; Es natural que lo sepa,

Al finalizar, indica que los alumnos sin dificultad entendieron sin dificultad. Lo que dio paso a que se procediera con una explicación más detallada de cada tiempo verbal del subjuntivo, expuesta a continuación:

➤ **Presente**

A) En oraciones subordinadas se usa cuando se trata de una acción que está por realizar indicando futuro.

B) En oraciones dubitativas indica probabilidad, detrás de los adverbios quizás, acaso, tal vez, a lo mejor, posiblemente.

C) En oraciones exclamativas y desiderativas: ojalá, así que.

D) En oraciones reduplicativas en las que el verbo aparece repetido.

➤ **Pretérito Imperfecto**

A) En oraciones subordinadas expresa una acción que puede ser pasada, presente o futura en relación con el momento en el que se habla.

B) En oraciones independientes se refiere al presente o futuro: con ojalá, así, quien, con querer, poder y en fórmulas repetitivas.

➤ **Pretérito Perfecto**

Se refiere a una acción ya concluida porque es forma de perfecto, pero la realidad se presenta como hipotética (la acción siendo pasada o futura)

A) En oraciones subordinadas indica acción pasada y tiene las mismas relaciones de tiempo que el pluscuamperfecto de indicativo: expresa una acción terminada hipotética en un momento del pasado.

B) En oraciones independientes, dubitativas y exclamativas.

Según la autora, estos ejemplos fueron clarificadores para los alumnos y se pusieron ejemplos que menciona a continuación. Según la Gramática de E/LE de González Hermoso (1995:126-128)¹⁴⁸, seleccionamos los siguientes ejemplos en general:

No creo que sea verdad.
Dudo que venga.
Me extraña que lo sepas.
Quiere que vaya.

Como formas negativas del imperativo:

No abras la puerta.
No vengáis mañana.

Con que + presente + subjuntivo:

¡Que estés bien!
¡Que descanses!
¡Que tengas un buen día!

Con fórmulas de deseo y exclamación:

¡Ojalá venga!
¡Quien supiera nadar!
Con verbos de repetición:
Diga lo que diga no tiene razón.

¹⁴⁸ *Ibidem.*

Lo hará quiera o no quiera.
Le guste o no le guste, tendrá que venir.

Los usos del subjuntivo aportados por el grupo en un ejercicio de práctica controlada de forma oral fueron los siguientes:

Dudo que haya venido a clase hoy.
Te digo que vayas a verle porque puede estar enfermo.
No creo que tenga razón, porque no es posible.
Es posible que vayamos de vacaciones el mes próximo.

Al final de su trabajo, la autora propone unos ejercicios mostrados a continuación, para ser usados como punto de referencia tanto para esta, como para futuras investigaciones.

5. EJERCICIOS

Estos son algunos de los ejercicios que se trabajó con los alumnos. El primero es de la primera parte, el segundo de la segunda parte y señalamos un pequeño texto de la tercera parte (Fente Gómez, y otros, 1972:91-131).

5.1 Póngase el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y modo que exija cada contexto. Téngase en cuenta que alguna de estas frases admiten los dos modos:

1. Mientras tú (preparar)..... la ensalada, yo haré la mayonesa.
2. No volveré por aquí mientras (yo vivir).....
3. Mientras usted (estarse).....quieto en la cama, no le ocurrirá nada.
4. Mientras (yo estar).....guardando cola para sacar las entradas del ballet, vi pasar a tu hermana en un coche descapotable.
5. Mientras no (tú meterte)..... en jaleos, no me importa lo que hagas.
6. Mientras más (ellos esforzarse).....por hacerlo bien, más se equivocan.
7. Yo soy muy tranquilo mientras no (ellos meterse).....conmigo.
8. Mientras ustedes (estar).....aquí, habrá que atar al perro porque no les conoce y puede ser peligroso.
9. Mientras más temprano (nosotros salir).....antes llegaremos al punto de destino.
10. Pedro trabaja mucho mientras que su hermano mayor (dedicarse).....a la buena vida.
11. Mientras no (yo leer).....el libro, ¿cómo voy a saber de qué se trata?
12. Mientras en muchos países del tercer mundo (haber).....millones de personas muriéndose de hambre, en los países desarrollados se tira el dinero en lujos inútiles.

Hay que destacar los ejercicios cincuenta y cinco y cincuenta y siete, puesto que son los que contienen más ejemplos de los tiempos de pretérito imperfecto y pretérito pluscuamperfecto, de la segunda parte. De igual forma, destacamos la tercera parte, al ser textos, con los que los alumnos trabajaron de forma autónoma, y sus respuestas fueron bastante acertadas. Destacamos el texto sesenta y cinco, correspondiente a *Tiempo de silencio* de Luis Martín Santos, p.32, Seix Barral, Barcelona.

5.2 Rellénense los puntos con el tiempo y modo adecuados del infinitivo entre paréntesis

1. Su marca ha sido bastante baja, pero no hay que olvidar el hecho de que (él estar).....muy desentrenado.
2. Me crees tan ciego como para que no (yo ver).....que estás enamorado de ella.
3. El no (oír).....que estaban llamando a su puerta.
4. Si recibo alguna contestación, te la (yo comunicar).....de inmediato.
5. (Querer tú).....o no, la solución es la que yo te di.
6. ¡Ojalá (nosotros poder).....conseguir nuestros objetivos!
7. ¡Imagínate lo que (haber).....ocurrido, si se lo dices!
8. Mientras (vosotros seguir).....así, no hay nada que hacer.
9. Te dije que (tú venir).....y no viniste.
10. ¡A lo mejor le (ellos llevar).....en autostop! ¡Quién (saber).....!
11. ¡Imagínese usted como (él ponerse).....cuando se enteró!
12. Quienquiera que (atreverse).....que me lo diga.
13. No hay quien (poder).....conseguir una entrada para el domingo.
14. En principio, no supuse que su mal (ser).....tan grave.
15. Lo importante es que todos (aceptar).....la gravedad de la situación.

5.3 Ponga el infinitivo entre paréntesis en el tiempo y modo que exija el contexto:

Es cosa sabida que el calor (dar).....vida. Como en las seguidillas del rey David. Dos doncellas le calentaban, que si no ya (haber él).....muerto. Y lo mismo se echa de ver en las charcas y pantanos. Basta que (apretar).....el sol para que el fangal (volver-se).....vida de bichas y gusarapos. No hay más que ver los viejos apoyados en las tapias en invierno. ¿Qué sería de ellos si no (ser).....por el calorcillo de las tres de la tarde? Ya no (haber).....viejos. Así les pasaba a ellas.

Como se mencionó anteriormente, existen teorías orientadas al análisis del modo subjuntivo; entre ellas, Ball, Charles Constantine (2014) explica las teorías de la ‘no-declaración y relevancia contextual de una alternativa’ y lo hace partiendo de otros análisis. Ruiz Campillo (2007)¹⁴⁹, por ejemplo, alude a la necesidad de entrar en plena dotación de significado con respecto a los modos verbales en reconocimiento de que estos deben significar algo y pone especial atención sobre lo que denomina la **operatividad** que define como “la capacidad explicativa y predictiva de la instrucción gramatical basada en una valoración básica y unívoca de cada una de las formas de la lengua tal que permita la reproducción de todas la infinitas manifestaciones desde una limitada base formal, con el sólo auxilio de una lógica natural” (pág. 285)¹⁵⁰. El autor argumenta sobre la lógica, demostrando que esta también existe en la lengua y puede encaminar al uso informado, consciente y gramatical del subjuntivo en vez de depender de meras veleidades que se fundamentan en la generalización de patrones de uso de la lengua. De esta manera, el autor aporta la siguiente definición para los modos en español:

Indicativo = declaración del hecho que marca.

Subjuntivo = no-declaración del hecho que marca. Ruiz Campillo (2007: 296)

En cuanto a la teoría de la relevancia contextual de una alternativa, el autor cita a De Jonge (1999, 2004, 2006) ya que, según él, “delata una intención enraizada en la convicción de que ambos modos del español se suelen enseñar partiendo de su distribución en los contextos de uso, deben tener su propio significado que es responsable, prioritariamente, de la distribución observada”. Es por lo tanto que partiendo de este significado al que el autor alude, salen a la luz las siguientes hipótesis sobre el valor semántico de los modos que está “estrechamente vinculado a su uso en diversos contextos discursivos”¹⁵¹:

Indicativo (I) = aseveración del evento expresado por el verbo.

Subjuntivo (S) = relevancia contextual de una alternativa para el evento expresado por el verbo.

Partiendo de estas teorías e investigaciones, y recordando la alternancia modal que existe entre estos modos, trataremos de presentar a continuación el modo subjuntivo del español haciendo

¹⁴⁹ Citado en Ball, Charles Constantine, 2014.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

¹⁵¹ *Ibidem*.

énfasis en las similitudes y diferencias que este posee en francés para así poder presentarlo de una manera sencilla y precisa a los estudiantes en cuestión. También nos enfocaremos en marcar la diferencia entre los tiempos (imperfecto y pluscuamperfecto) ya que, como mencionamos anteriormente, estos no tienen un uso cotidiano en francés y difieren en gran medida al ser utilizados en español por un francófono. Este capítulo está enfocado en la didáctica del modo subjuntivo que se puede emplear para el curso de ELE a estudiantes franceses (A1-B2), en el mismo se expondrán algunas actividades realizadas en la investigación y en cursos existentes las cuales pueden no estar ligadas directamente con el curso en cuestión; sin embargo, pueden tomarse como ejemplo para esta investigación adoptando una teoría que permita llegar este.

5.2. El presente de subjuntivo en español

Como se indicó en el capítulo tres, al igual que en el presente de indicativo, el presente de subjuntivo en español se conjuga de forma regular e irregular; este posee varias conjugaciones, (primera, segunda y tercera), al igual que diversos usos, mostrados a continuación. La forma de la conjugación regular se muestra en el siguiente cuadro:

Repetición del cuadro III¹⁵²

	Verbos terminados en -AR	Verbos terminados en -ER y en -IR
Que yo	-e	-a
Que tú	-es	-as
Que él, ella, usted	-e	-a
Que nosotros, -as	-emos	-amos
Que vosotros, -as	-éis	-áis
Que ellos, ellas, ustedes	-en	-an

-Primera conjugación

En la primera conjugación de este tiempo verbal, (verbos que terminan en **AR**), a la raíz del verbo se le añaden las siguientes terminaciones: **-e, -es, -e, -emos, -éis, -en**. “El verbo DAR se conjuga de manera regular en el presente de subjuntivo, pero la primera y la tercera persona

¹⁵² Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p. 111.

del singular se acentúan para distinguirlas de la preposición *de*: que yo *dé*, que él, ella, usted *dé*.” Veamos el ejemplo del verbo **AMAR**

Que yo	ame
Que tú	ames
Que él, ella, usted	ame
Que nosotros, -as	amemos
Que vosotros, -as	améis
Que ellos, ellas, ustedes	amen

-Segunda conjugación

En la segunda conjugación, (verbos que terminan en **ER**), a la raíz se le agregan las terminaciones siguientes: **-a, -as, -a, -amos, -áis, -an**. Veamos el ejemplo del verbo **CORRER**

Que yo	corra
Que tú	corras
Que él, ella, usted	corra
Que nosotros, -as	corramos
Que vosotros, -as	corráis
Que ellos, ellas, ustedes	corran

-Tercera conjugación

En la tercera conjugación, (verbos que terminan en **IR**), al igual que en la segunda, a la raíz se le agregan las terminaciones siguientes: **-a, -as, -a, -amos, -áis, -an**. Veamos el ejemplo del verbo **VIVIR**

Que yo	viva
Que tú	vivas
Que él, ella, usted	viva
Que nosotros, -as	vivamos
Que vosotros, -as	viváis
Que ellos, ellas, ustedes	vivan

5.3. Métodos de enseñanza del presente de subjuntivo

Para esta sub-parte estaremos introduciendo un ejercicio¹⁵³ que permitirá al alumno poner a prueba sus conocimientos al diferenciar entre el presente de indicativo y subjuntivo con el fin de que luego solo se enfoque el subjuntivo. Antes de realizar este ejercicio, el estudiante escuchará una canción en español en la cual se utiliza el modo subjuntivo con la finalidad de que pueda entrenar su oído y pueda escribir la canción mientras la escucha. Ya que esta investigación está orientada a la enseñanza del modo indicativo y el subjuntivo es importante que el alumno pueda diferenciar ambos modos verbales y que mejor que al emplearlos a la vez. Me parece interesante mezclar los dos modos en un mismo ejercicio ya que existen casos en los que el estudiante puede creer que ambos modos serían aceptables, sin embargo, tras profundizar en el empleo y uso de ambos puede saber cómo diferenciarlos.

¹⁵³ El ejercicio presentado a continuación fue tomado del sitio web Spanish Unicornio, ejercicios de español.

La canción se titula “**Ojalá que llueva café en el campo**”¹⁵⁴ del canta-autor dominicano Juan Luis Guerra la cual alude al subjuntivo en su mayor parte, partiendo del título.

café en el campo
 un aguacero de
yuca y té
Del cielo una jarina de queso
blanco
Y al sur una montaña de berro y
miel
Oh, oh, oh, oh, oh
 café
 café en el campo
Peinar un alto cerro 'e trigo y
mapuey
Bajar por la colina de arroz
graneado
Y continua' el arado con tu
querer
Oh, oh, oh, oh, oh
Ojalá el otoño en vez de hojas
secas
Vistan mi cosecha de pitisale
Sembra' una llanura de batata y
fresas
 café
Pa' que en el conuco
 tanto, ay hombre'
 café en el campo
Pa' que en Villa Vasquez
 este canto
 café en el campo
, ,
ay hombre'
 café en el campo
 café, jeh jeh
Woh, wou, woh oh, ou woh

café en el campo
Sembrar un alto cerro de trigo y
mapuey
Baja' por la colina de arroz
graneado
Y continua' el arado con tu querer
Oh, oh, oh, oh, oh
Ojalá el otoño en vez de hojas
secas
Vistan mi cosecha 'e pitisale
Sembra' una llanura de batata y
fresas

Pa' que en el Conuco
 tanto, oh
Ojalá que llueva café en el campo
Pa' que en los montones
 este canto
 café en el campo
 ojalá que
, ay hombre'
Ojalá café en el
campo
Ojalá café, hmm
Pa' que to' los niños
 en el campo
Ojalá café en el
campo
Pa' que en La Romana
 este canto
Ojalá que café en
el campo
Ay, ojalá que ,
ojalá que llueva, ay hombre'
Ojalá que café en
el campo
 café

Figura 2.1: Subjuntivo o indicativo¹⁵⁵

¿Cuánto sabes?

¿Cuánto sabes?

Escribe los verbos entre paréntesis en la forma correcta.

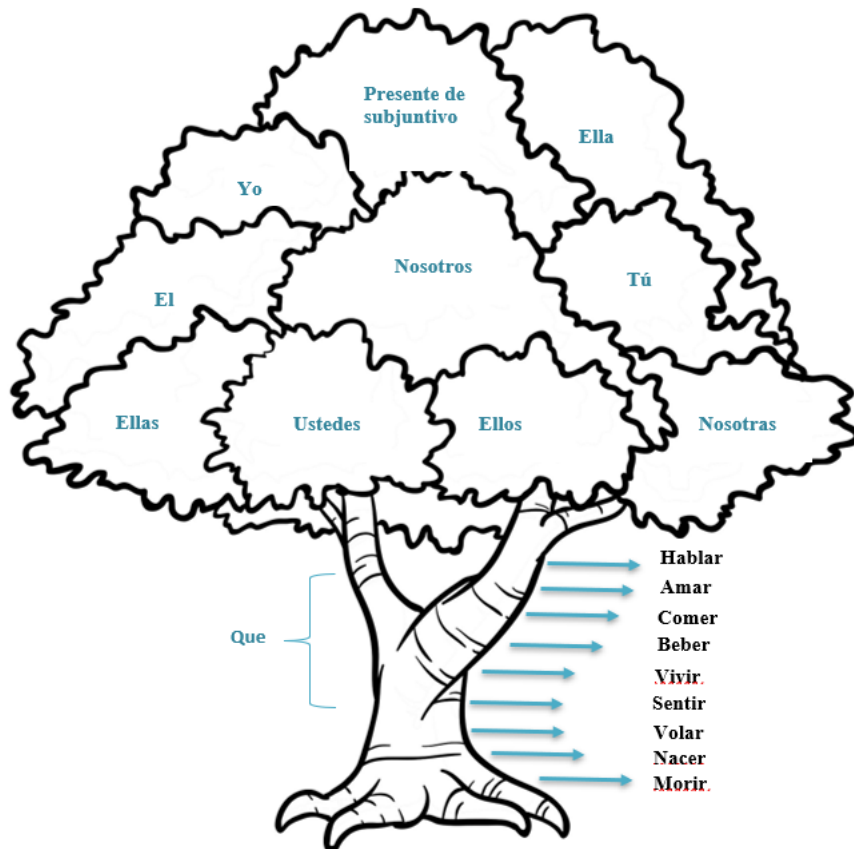
- 1, Yo quiero (ir) de viaje pronto.
- 2, Siempre digo que me (avisar, tú) al llegar.
- 3, Creo que (hacer, ellos) más caso si hubieras cantado.
- 4, No creo que Irene (llamar) esta noche.
- 5, Que (lavantar) la mano quien quiere que (ser) lunes.
- 6, No creo que se (poder) resolver el problema.
- 7, Te aviso si (necesitar, yo) algo de ti.
- 8, Espero que no (desperdiciar, ellos) la comida.
- 9, (Estar, yo) más tranquilo si estudias antes del examen.
- 10, Si (llegar) más temprano, alcanzaría el autobús.
- 11, El primero que (alcanzar) la meta, ganará.
- 12, Es increíble que (comprar, él) otro álbum de fotos.
- 13, ¿Crees que (ver, yo) las noticias cada día?
- 14, El equipo que (hallar) el tesoro, será el ganador de hoy.
- 15, Si (comprar, élla) medicamentos, no tendría agudizado el dolor.
- 16, Si (haber) dicho lo que pensaba, me habría ahorrado muchos problemas.
- 17, Me fastidia que Julio no (trabajar) tanto como yo.
- 18, El cambio climático es fatal. La temperatura (aumentar) .
- 19, Pagaré el impuesto cuando (cobrar) .
- 20, Los gobiernos deberían (hacer) algo contra los incendios forestales.

U N I V E R S I T É
Clermont Auvergne

¹⁵⁴ Esta canción puede encontrarse en el siguiente enlace de Youtube:
<https://www.youtube.com/watch?v=uO6uTVHEIBc>

¹⁵⁵ La figura presentada a continuación fue tomada del sitio web Spanish Unicornio, ejercicios de español.
Enlace: <https://www.spanishunicorn.com/test-de-subjuntivo-2/>

Figura 2.2: Mi árbol de subjuntivo¹⁵⁶



Esta actividad se pretende crear con el objetivo de poner a prueba los conocimientos de un grupo de alumnos franceses de nivel A1-B2, habiendo tenido conocimiento previo de este tiempo verbal del español. Para esta actividad los estudiantes intentarán conjugar los verbos en el tiempo presente de subjuntivo utilizando la preposición que más los verbos listados en el tronco de este árbol de acuerdo con el pronombre correspondiente, los cuales se encuentran cubriendo las hojas de este. Entre el grupo de verbos que se utilizarán se encuentran: hablar, amar, comer, beber, vivir, sentir, volar, nacer y morir; con la intención de hacerlos utilizar tanto las tres conjugaciones regulares correspondientes a este tiempo verbal, como también las conjugaciones irregulares de los verbos (volar, nacer y morir). En la actividad hay nueve pronombres y nueve verbos, cada buena conjugación (utilizando el pronombre y el verbo designado) otorga un punto al jugador. La actividad se pretende desarrollar de la manera siguiente: en un aula se divide el curso en dos equipos con el objetivo de formar una especie

¹⁵⁶ Actividad e imagen realizadas en la investigación; este tipo de actividad se ha puesto en práctica en la enseñanza de otras lenguas, como es el caso del inglés.

de torneo, cada equipo tiene como meta obtener el total de puntos (nueve en total), para ser el ganador. La maestra, como moderadora, inicia la actividad con el grupo de la derecha indicando a uno de los participantes que conjugue uno de los verbos, utilizando uno de los pronombres; si el estudiante logra hacerlo bien, se le otorga un punto a su equipo, de lo contrario, se le permite al equipo opuesto intentar hacer la conjugación, que de ser esta buena, termina obteniendo la puntuación. El equipo que obtenga más puntos al llegar al último verbo será el ganador. Otra actividad creada por ELE Internacional es la que se muestra a continuación; la misma cuenta con frases para completar con el modo subjuntivo en cualquiera de sus tiempos verbales, pero en esta parte nos concentraremos en el presente. El objetivo es que el estudiante se sienta capaz de emplear el subjuntivo sin importar las circunstancias ya que, como hemos precisado antes, este forma parte de nuestro día a día.

Figura 2.3: Utiliza el subjuntivo¹⁵⁷

UTILIZA EL SUBJUNTIVO

NEGACIÓN	EMOCIÓN	CORTESÍA	PROBABILIDAD
MAÑANA PUEDE SER QUE...	¿CREES QUE ESTARÁ EN CASA?	¿TE MOLESTA QUE...?	
ME ALEGRO DE QUE...	EL AÑO QUE VIENE ES PROBABLE QUE...	¿PODRÁS VENIR A LA FIESTA?	
QUIZÁS MI MADRE...	ESTOY CANSADA DE QUE...	PERDONA QUE...	
¿PIENSAS QUE ENCONTRARÁ OTRO PISO?	PUEDE QUE MI JEFE..	ME PONE NERVIOSA QUE...	
DISCULPA QUE...	ME DA MUCHA PENA QUE...	¿LLEGARÁ PUNTUAL?	

MARÍA FRANCISCA
ELE INTERNACIONAL

¹⁵⁷ ELE Internacional, disponible en línea: <https://eleinternacional.com/blog/el-subjuntivo-es-divertido/>

Esta actividad me resulta super interesante debido a su presentación (uso de colores llamativos con el fin de llamar la atención del estudiante), en la misma podemos observar que las expresiones utilizadas forman parte de lo cotidiano, es decir que, una vez aprendidas, el estudiante podrá hacer uso de ellas día a día. Debido a las similitudes que pueden presentarse en español y en francés, pasamos a presentar este mismo tiempo verbal en francés, aunque es bueno mencionar que estos tiempos verbales también tienen diferencias notables, como es el caso del verbo esperar; en español, tras usar este verbo la frase subordinada pasa al subjuntivo; sin embargo, en francés, depende del tipo de frase, sea (negativa o positiva). Du point de vue de Grevisse (1990:244), espérer entraîne l'indicatif, quand le fait est considéré dans sa réalité. « On emploie le subjonctif quand il est accompagné d'une négation, d'une interrogation ou d'une proposition conditionnelle qui peuvent inverser le rapport réel / irréel ».

5.4. El presente de subjuntivo en francés

El presente del subjuntivo en francés se forma con el radical del verbo a la tercera persona del plural del presente del indicativo más las siguientes terminaciones: **-e, -es, -e, -ions, -iez, -ent**. Al igual que en español, este posee tres grupos, (primero, segundo y tercero) Algunos verbos del tercer grupo usan dos tipos de radicales. Para la primera, segunda y tercera persona del singular (je, tu, il/elle) y para la tercera persona del plural (ils/elles), utilizan el radical de la tercera persona del plural del presente del indicativo, y para, (nous y vous), utilizan el radical de la primera persona del plural.

Repetición del cuadro IV¹⁵⁸:

Pronoms	1er groupe + aller		2e groupe		3e groupe	
que je / j'	-e	mange	-isse	finisse	-e	parte
que tu	-es	manges	-isses	finisses	-es	partes
qu'il / qu'elle / qu'on	-e	mange	-isse	finisse	-e	parte
que nous	-ions	mangions	-issions	finissions	-ions	partions
que vous	-iez	mangiez	-issiez	finissiez	-iez	partiez
qu'ils / qu'elles	-ent	mangent	-issent	finissent	-ent	partent

¹⁵⁸ Esta imagen fue tomada de L'OBS, La conjugaison, Présent du subjonctif, disponible en: <https://la-conjugaison.nouvelobs.com/regles/conjugaison/present-du-subjonctif-51.php>

Manger → Ils **mangent**

Que je mange, que tu manges, qu'il/elle mange, que nous mangions, que vous mangiez, qu'ils/elles mangent.

Finir → Ils **finissent**

Que je finisse, que tu finisses, qu'il/elle finisse, que nous finissions, que vous finissiez, qu'ils/elles finissent.

Comprendre → ils **comprennent**

Que je comprenne, que tu comprennes, qu'il/elle comprenne, qu'ils/elles comprennent.

Comprendre → nous **comprendons**

Que nous comprenions, que vous compreniez.

Al igual que en español, el presente de subjuntivo en francés posee verbos irregulares con radicales particulares, los cuales se muestran en la siguiente figura. A diferencia de los otros verbos, 'être y avoir' no tienen la misma conjugación para todos los pronombres, y como se precisa más adelante, el verbo 'falloir' es un verbo impersonal. Si hacemos el contraste con el español y los verbos 'ser y tener', sucede el mismo caso, la conjugación es la misma para todos los pronombres. Teniendo esto presente, podemos emplearlo como una técnica de aprendizaje que se pone en práctica por medio de la memorización. Esto quiere decir, que el estudiante predetermina la memorización de estas conjugaciones por medio de su parecido.

Cuadro X: Conjugación irregular del presente de subjuntivo en francés¹⁵⁹

Être	Je sois, que tu sois, qu'il/elle soit, que nous soyons, que vous soyez, qu'ils/elles soient.
Avoir	Que j'aie, que tu aies, qu'il/elle ait, que nous ayons, que vous ayez, qu'ils/elles aient
Aller	Que j'aille

¹⁵⁹ Cuadro X realizado en la investigación.

Faire	Que je fasse
Savoir	Que je sache
Pouvoir	Que je puisse
Vouloir	Que je veuille
Falloir	Qu'il faille, [verbo impersonal]

5.5. El pretérito imperfecto en español

“El pretérito imperfecto de subjuntivo se utiliza en oraciones simples y subordinadas para hacer referencia a algo sucedido con anterioridad o al mismo tiempo que el momento del habla, en función de si el verbo de la oración principal está en presente o en pasado”. Expresa además cortesía o cautela. Este tiempo verbal se forma con la tercera persona del plural del tiempo verbal pretérito perfecto simple eliminando la parte final **-ron** y agregando las terminaciones siguientes. Como se indicó anteriormente, este posee dos terminaciones; por ejemplo: si tomamos verbo beber: bebie(ron) + **-ra** o **-se** = **bebiera** o **bebiese**. El uso de las formas en **-ra** o en **-se**¹⁶⁰ dependerá de los hábitos personales o regionales de los hablantes.

Cuadro XI¹⁶¹: Formas de conjugación del pretérito imperfecto

	Formas en -ra	Formas en -se
(Yo)	-ra	-se
(Tú)	-ras	-ses
(El, ella, usted)	-ra	-se
(Nosotros, -as)	-ramos	-semos
(Vosotros, -as)	-rais	-seis
(Ellos, ellas, ustedes)	-ran	-sen

¹⁶⁰ El uso de las terminaciones ra y se en el imperfecto de subjuntivo del español ha sido un tema de polémica y gran debate...

¹⁶¹ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.115.

<http://hispanoteca.eu/gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3%B1ola/Imperfecto%20de%20subjuntivo%20-%20formas%20-ra%20y%20-se.htm> (el uso de ra y se en el imperfecto de subjuntivo en español)

Dentro de los usos del pretérito imperfecto de subjuntivo se encuentran los siguientes¹⁶²:

- a) Uso del subjuntivo después de la expresión (**ojalá, ojalá que o que**) con el fin de expresar deseos que poco posibles en el presente o en el futuro.
 - Ej.: ¡**Ojalá** estuviera/estuviese en otro lugar!

- b) Uso del subjuntivo después de las expresiones (**quizá(s), tal vez, puede que, probablemente, es posible, etc.**) cuando se busca expresar una hipótesis con relación al pasado.
 - Ej.: **Es posible** que ayer tuvieran/tuviesen inconvenientes con el transporte público.

- c) Uso del subjuntivo para expresar sentimientos, estados de ánimo o gustos, preferiblemente en el pasado, con la expresión **¡qué** acompañado de las palabras **raro, sorpresa, alegría, pena**, entre otras, seguido de **que!**
 - Ej.: ¡Qué pena que antes de ayer no tuviéramos/tuviésemos más tiempo!
 - Ej.: ¡Qué alegría que la semana pasada fuéramos/fuéssemos al río!

- d) Uso del subjuntivo para expresar cortesía al utilizar los verbos (poder, querer, deber y valer). En estos casos solo se acepta la forma que termina en **-ra**.
 - Ej.: Buenas tardes, ¿qué desea tomar?
Quisiera una malteada, por favor.

*En los mismos casos donde se necesita el presente de subjuntivo, se usa el pretérito imperfecto de subjuntivo si el verbo principal está en pasado o en condicional.

- Ejemplos:
Carol propuso que fuéramos/fuéssemos al cine.

¹⁶² Los usos del presente de subjuntivo han sido tomados de Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p, 115 y le han sido agregados ciertas definiciones y/o ejemplos en la presente investigación.

No me interesaba que Juan estuviera/estuviese en la reunión.
Te lo obsequié para que tuvieras/tuvieses un lindo recuerdo.
Supongo que buscaría una secretaria que hablara/hablase español.


5.6. Métodos de enseñanza del pretérito imperfecto de subjuntivo

Agustín Iruela, (2021) presenta un grupo de actividades didácticas para poner en práctica los verbos del pretérito imperfecto de subjuntivo la cual ha sido dedicada a un curso nivel B2; La actividad se titula “pretérito imperfecto de subjuntivo. Nivel B2”, la misma es introducida por un video¹⁶³, del cual se llevan a cabo las actividades interactivas, haciendo un total de veinticinco, de las cuales, se muestra la primera en esta investigación y las demás se encuentran en el siguiente enlace¹⁶⁴. En esta actividad se le da prioridad a la participación del alumno; considero esto como un método practico en el proceso de aprendizaje ya que permite al estudiante poner a prueba los conocimientos previos con el objetivo de descubrir por si mismo de que es capaz.

Figura 2.3: Primera actividad

Encuentra la frase VERDADERA

Teruel tiene...



- 1 ...pocos habitantes, no hace mucho frío en invierno y tiene buen pescado.
- 2 ...pocos habitantes, hace frío en invierno y tiene buen jamón.
- 3 ...muchos habitantes, hace frío en invierno y tiene buen pescado.
- 4 ...muchos habitantes, no hace mucho frío en invierno y tiene buen jamón.

En la siguiente actividad¹⁶⁵ el estudiante debe iniciar la oración diciendo “Mi madre quería que... o, Mi padre quería que...”, y luego, guiándose de las imágenes indicadas, conjugar la acción al pretérito imperfecto. Este tipo de actividad resulta bastante eficaz a la hora de enseñar

¹⁶³ Favor de seguir el siguiente enlace para ver el video: <https://www.youtube.com/watch?v=jfweOYVryNw>

¹⁶⁴ <https://videoele.com/B2-preterito-imperfecto-subjuntivo.html>

¹⁶⁵ Actividad tomada de Aprenderespañol.org, enlace: <https://aprenderespanol.org/ejercicios/verbos/subjuntivo/preterito-imperfecto-completa>

tiempos verbales ya que la misma permite que el estudiante, con la ayuda de imágenes y frases incompletas, ponga a prueba su imaginación y nivel de concentración al deducir por medio de una imagen la acción que se está realizando.

Figura 2.4: Ejercicios forma -ra¹⁶⁶

Mi madre quería que...

 yo la autocaravana

 los coches solos.

 el abuelo no .

 nosotros la puerta.

 tú no el dinero.

 más en invierno.

 vosotros la pared.

 yo los calcetines.

 vosotros os .

 los delfines en libertad.

Figura 2.5: Ejercicios forma -se¹⁶⁷

Mi padre quería que...

 yo no de casa.

 tú no con ese calzado.

 mi madre la guitarra.

 nosotros menos.

 Los niños en el mar.

 vosotras no solas.

 el cartero a la puerta.

 los trenes a tiempo.

 yo las velas.

 alguien la aspiradora.

5.7. El pretérito imperfecto en francés

« L'imparfait est un temps verbal simple qui exprime une action incertaine, qui n'est pas réalisée au moment où le locuteur parlait » ; Por ejemplo, cuando alguien dice: Je ne pensais pas qu'elle fût aussi agréable, esa persona no estaba presente en el momento en que decía la

¹⁶⁶ *Ibidem.*

¹⁶⁷ *Ibidem.*

frase, sin embargo, hace uso de este tiempo verbal para referirse a esa acción incierta no realizada. Con el paso del tiempo este tiempo verbal ha reducido su uso a la literatura francesa y ha salido de lo cotidiano; el mismo se presenta en esta investigación debido al hecho de que

Imparfait du subjonctif	1er groupe		2e groupe	
que je / j'	-asse	aimasse	-isse	finisse
que tu	-asses	aimasses	-isses	finisses
qu'il / qu'elle / qu'on	-ât	aimât	-ît	finît
que nous	-assions	aimassions	-issions	finissions
que vous	-assiez	aimassiez	-issiez	finissiez
qu'ils / qu'elles	-assent	aimassent	-issent	finissent

UFR LANGUES,

3e groupe	modèle 1		modèle 2	
que je / j'	-isse	prisse	-usse	courusse
que tu	-isses	prisses	-usses	courusses
qu'il / qu'elle / qu'on	-ît	prît	-ût	couût
que nous	-issions	prissions	-ussions	courussions
que vous	-issiez	prissiez	-ussiez	courussiez
qu'ils / qu'elles	-issent	prissent	-ussent	courussent

Como se observó anteriormente, en español este tiempo verbal es usado cotidianamente y se refiere a “algo sucedido con anterioridad o al mismo tiempo que el momento del habla, en función de si el verbo de la oración principal está en presente o en pasado”. Al enseñar este tiempo verbal a un estudiante francés es importante tomar en cuenta que no debemos presentarlos como uno ya que, aunque tengan el mismo nombre, estos no tienen el mismo fin...

5.8. El pretérito perfecto en español

“El pretérito perfecto de subjuntivo se usa después de ciertas expresiones en oraciones que expresan acciones finalizadas que han sido completadas en un marco temporal que incluye el presente o acciones que finalizarán en el futuro”. Este tiempo verbal se forma con el presente de subjuntivo del verbo haber más el participio pasado del mismo verbo. Este tiene dos usos con los cuales podemos formar oraciones que guardan referencia con el pasado o con el futuro, pero también en oraciones con introducción negativa.

Cuadro XII¹⁶⁸: Formas de conjugación del pretérito perfecto

	El verbo HABER en presente de subjuntivo	+ participio
(Yo)	<i>-haya</i>	+ ado + ido
(Tú)	<i>-hayas</i>	
(El, ella, usted)	<i>-haya</i>	
(Nosotros, -as)	<i>-hayamos</i>	
(Vosotros, -as)	<i>-hayáis</i>	
(Ellos, ellas, ustedes)	<i>-hayan</i>	

Dentro de los usos del pretérito perfecto de subjuntivo se encuentran los siguientes¹⁶⁹:

- a) Uso del subjuntivo para expresar una acción que acaba y se completa en el pasado, pero que tiene relación con el presente.
 - Ejemplos:
 - *Me alegro de que te llamen para ese trabajo. (Ahora)
Me alegro de que te **hayan llamado** para ese trabajo. (En el pasado y ahora)
 - *Me complace de que te nominen para el Premio Nobel de Literatura. (Ahora)
Me complace que te **hayan nominado** para el Premio Nobel de Literatura. (En el pasado y ahora)
- b) Uso del subjuntivo en oraciones temporales para expresar una acción que acaba en el futuro.

¹⁶⁸ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.116.

¹⁶⁹ Los usos del presente de subjuntivo han sido tomados de Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p, 116 y le han sido agregados ciertas definiciones y/o ejemplos en la presente investigación.

- Ej.: Déjame saber cuándo hayas terminado de trabajar.

En las oraciones con introducción negativa, el pretérito perfecto de subjuntivo corresponde a las afirmativas con pretérito y futuro perfectos de indicativo.

Creo que ya **ha llegado**. (Pretérito perfecto de indicativo)

Creo que ya **habrá llegado**. (Futuro perfecto de indicativo)

No creo que **haya llegado** todavía.

5.9. El pretérito pluscuamperfecto

“El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo se emplea en oraciones subordinadas tras determinadas expresiones para expresar acciones que tuvieron lugar antes de un momento determinado del pasado o acciones que podrían haber tenido lugar en el pasado en otras circunstancias”. Este tiempo verbal se forma con el imperfecto de subjuntivo del verbo haber más el participio pasado del verbo principal. Al igual que en su forma presente, el uso de las formas en **-ra** o en **-se** dependerá de los hábitos personales o regionales de los hablantes; este punto es importante remarcarlo debido al hecho de que podría darse el caso de que el estudiante llegue a malinterpretar ya sea al momento de leer un texto, de escuchar una canción o de hablar con un hispanohablante y, dependiendo de su región, utilice una de las dos formas.

Cuadro XIII¹⁷⁰: Formas de conjugación del pretérito pluscuamperfecto

	El verbo HABER en imperfecto de subjuntivo	+ participio
(Yo)	<i>-hubiera/hubiese</i>	+ ado + ido
(Tú)	<i>-hubieras/hubieses</i>	
(El, ella, usted)	<i>-hubiera/hubiese</i>	
(Nosotros, -as)	<i>-hubiéramos/hubiésemos</i>	
(Vosotros, -as)	<i>-hubierais/hubieseis</i>	
(Ellos, ellas, ustedes)	<i>-hubieran/hubiesen</i>	

Dentro de los usos del pretérito imperfecto de subjuntivo se encuentran los siguientes¹⁷¹:

¹⁷⁰ Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, p.116.

¹⁷¹ Los usos del presente de subjuntivo han sido tomados de Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, 2011, pp. 116, 117 y le han sido agregados ciertas definiciones y/o ejemplos en la presente investigación.

- a) Uso del subjuntivo después de la expresión (**ojalá (que) o que**) con el fin de expresar deseos imposibles en el pasado.
- Ej.: ¡**Ojalá** hubiera llegado antes! (Imposible porque ya ha pasado el momento en que se pudo haber realizado la acción)
- b) Según ciertos investigadores, su uso tiene similitud con el pretérito imperfecto de subjuntivo, con la diferencia de que en este tiempo verbal una acción se expresa como anterior a otra acción.
- Ej.: Me encantaría que me acompañes al baile. (Esto puede ser ahora o mañana)
Me encantaría que me hubieras acompañado al baile. (En este caso, el baile ya ha pasado y no has ido)
- c) Si hacemos un contraste con el pretérito perfecto de subjuntivo, podemos afirmar que el pretérito pluscuamperfecto no tiene ninguna relación con el presente.
- Ej.: Me alegro de que te **hayan llamado** para ese trabajo. (Hoy, esta semana, este mes, etc.)
Me alegro de que te **hubieran llamado** para ese trabajo. (Hace mucho tiempo, el año antepasado, etc.)
- d) Este tiempo verbal es usado para expresar una condición hipotética o de imposible cumplimiento en el pasado. El mismo, seguido de condicional simple, se usa para hacer reproches, como también, para referirse a deseos imposibles en el presente o en el futuro; en caso de ir seguido de condicional compuesto, este presente una realidad diferente a lo que realmente ocurrió.
- Ej.: Si **hubieras hecho** tu deber, ahora podrías jugar. (Condicional simple)
 - Ej.: Si **hubiera hecho** mi deber, habría podido salir a jugar. (Condicional compuesto)

5.10. El pretérito pluscuamperfecto en francés

Le plus-que-parfait du subjonctif exprime ou marque ‘une action incertaine, supposée réalisée’ au moment où le locuteur s'exprimait ;par exemple « Je ne pensais pas qu'il eût rendu ses devoirs à l'heure ». C'est un temps verbal qui a disparu de l'usage depuis la deuxième moitié du XXIème siècle à cause de sa complexité et est aussi compliqué comme l'imperfect « est un temps surtout employé en littérature à la troisième personne du singulier et c'est là sa principale difficulté. Il permet d'exprimer une action incertaine en principe réalisée au moment où on parle ». A diferencia del español, en francés, este tiempo verbal es muy inusual, su uso se limita al lenguaje literario y es, por lo tanto, que, al maestro de español como lengua extranjera le resulta difícil que un estudiante, cuya L1 no tenga asociación directa con este tiempo verbal, pueda aprender a cómo usarlo en la L2. En este caso el grupo de estudiantes en cuestión posee

este tiempo verbal en su L1, sin embargo, este no está obligado a utilizarlo en su día a día y tampoco puede hacer uso del mismo en las dos lenguas como una sola, ya que, este tiempo verbal no se emplea de la misma manera en español y en francés. Al igual que en español, este es un tiempo verbal compuesto el cual se forma con el auxiliar être o avoir más el participio del verbo conjugado. Como este tiempo verbal presenta las mismas complicaciones del imperfecto, es bueno saber dominarlo de antemano al igual que hay que tomar en cuenta los participios de los verbos a conjugar. En español, este tiempo verbal solo utiliza el verbo haber como auxiliar, en francés este utiliza avoir o être.¹⁷²

Cuadro XIV: Conjugación del ‘plus-que-parfait’¹⁷³

Sujet	Auxiliaire (avoir)	Participe passé (finir)
que j'	eusse	fini
que tu	eusses	fini
qu'il	eût	fini
que nous	eussions	fini
que vous	eussiez	fini
qu'ils	eussent	fini

Sujet	Auxiliaire (être)	Participe passé (venir)
que je	fusse	venu
que tu	fusses	venu
qu'il	fût	venu
que nous	fussions	venus
que vous	fussiez	venus
qu'ils	fussent	venus

A continuación, se estarán mostrando unos ejercicios en los que el estudiante tendrá que conjugar según el tiempo verbal demandado entre el presente, el pretérito perfecto, el pretérito imperfecto y el pluscuamperfecto de subjuntivo para poner a prueba su aprendizaje. Esta actividad fue creada en la investigación a partir de los datos precedentes, con el objetivo de demostrar la capacidad de comprensión del estudiante.

¹⁷² Véase cuadro XIV.

¹⁷³ Cuadro XIV tomado del enlace en línea: https://leconjugueur.lefigaro.fr/regle/conjugaison/plus-que-parfait_subjonctif.html



¿Qué tanto sé del modo subjuntivo?



Mi madre quiere que yo _____ la ropa. (lavar)

Podrás salir a jugar cuando _____ de comer. (haber/terminar)



Mi madre deseaba que mi abuelo no _____ de fumar. (dejar/ P.I.)

Mi hermana quiere que nosotros _____ por la tarde. (estudiar)

Ojalá _____ antes. (vosotros/haber/llegar/ P.P.)



Mi padre quiere que mi hermano _____ más a menudo. (trabajar)

Esperamos que la operación _____ un éxito. (haber/ser)



Me alegro de que te _____ para ese trabajo. (haber/llamar/ P.P.)



Marcos quería que vosotros _____ la pared. (pintar/ P.I.)



Es posible que el cartero _____ más tarde. (venir)

No creo que ellos _____ tarde. (llegar)

Crees posible que _____ tiempo de ver la película ayer (nosotros/haber/tener/ P.P.)



Los peces _____ en libertad. (nadar/ P.I.)



Avísame cuando _____ el problema. (resolver)

Podrás salir de fiesta cuando _____ el toque de queda. (haber/concluir)

Jugarás video juegos cuando _____ tu deber. (haber/hacer)

Ojalá _____ aquí. (estar)

El maestro _____ tener vacaciones. (querer/ P.I.)



Probablemente, me _____ visitar la ciudad (haber/gustar/ P.P.)



Conclusión

La alternancia modal indicativo/subjuntivo que existe en el idioma español permite que el alumno pueda utilizar estos dos modos verbales dependiendo de la actitud del hablante. Por ejemplo, cuando ‘sentir’ se utiliza como verbo de percepción se construye con el modo indicativo, como en “Solo después sentí que él también me había herido” (Borges, Brodie). Sin embargo, este utiliza el modo subjuntivo cuando expresa una reacción afectiva; en este caso es equivalente al verbo ‘lamentar’; por ejemplo: “Siento que esto no pueda decirse en otra forma” (Neruda, Canto). Para responder a las interrogantes planteadas al inicio de esta investigación, se podría afirmar lo siguiente:

- No existe un método de estudio de uso único para enseñar los diferentes modos y tiempos verbales del español a alumnos franceses. Sin embargo, de acuerdo con diversos autores, se podría implementar el uso de unos más que otros ya que basado en los datos de investigaciones existentes, con su utilización se han logrado grandes resultados.
- Debido a las similitudes que existen tanto en español como en francés y a las investigaciones previas que han sido dirigidas a abordar este tema, se ha comprobado que un no hispanohablante puede adquirir una lengua extranjera a través del aprendizaje de tiempos verbales.
- Sin importar que en el idioma francés el uso del subjuntivo se reduzca cotidianamente a solo dos tiempos, esto no impide que un francófono pueda adquirir este modo verbal en español y una vez adquirido, pueda ponerlo en práctica eficazmente y añadirlo a su uso cotidiano.

En cuanto a los métodos de aprendizaje a los que se refiere, es bueno mencionar que, aunque resulte aburrido para muchos alumnos, el método de memorizar resulta efectivo a la hora de aprender los verbos debido al hecho de que estos no siguen un patrón específico cuando se presentan las irregularidades que tanto los caracterizan; sin embargo, es importante remarcar que, una enseñanza lúdica, en la cual se implemente la utilización de materiales audiovisuales para enseñar, resulta muy eficaz para aprender una lengua extranjera, incluyendo la enseñanza

del sistema verbal de la misma. Basado en los datos recopilados en cuanto a las teorías de adquisición o aprendizaje de las lenguas, Krashen (1985), Ruiz Bikandi (2000), Ruiz, M (2009) y otros autores estudiaron en profundidad estos términos y nos ayudan a comprenderlos mediante diversas investigaciones. La teoría sociocultural de Lev Vygotsky (1896-1934), la cual sostiene que los niños desarrollan el aprendizaje partiendo de la interacción social: “adquieren nuevas y mejores habilidades cognitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida rutinario y familiar.” La psicolingüística nos ayuda a comprender como sucede el fenómeno de adquisición de la L1 en niños y la adquisición de la L2 en adultos y con la ayuda de la investigación realizada por Alain Lieury y Fabien Fenouillet en su libro llamado *Motivación y éxito escolar*, Lieury, Fenouillet (2016), podemos comprender en qué medida la motivación puede influir tanto en lo positivo como en lo negativo en el proceso de adquisición o aprendizaje de una lengua. Con el uso de estrategias didácticas se puede transmitir el conocimiento de una mejor manera. Recitando las palabras de Herrera Batista (2004), queda claro que “el nivel de calidad de la educación que se pretende brindarse hace efectivo al proporcionar a los alumnos ambientes de aprendizaje más efectivos y didácticos que les permitan optimizar su capacidad para aprender.”¹⁷⁴

Para un estudiante nativo francés el aprender el idioma español como lengua extranjera, ELE, puede resultar fácil debido a las similitudes que existen en la lengua francesa y la lengua española; como es conocido, ambas lenguas provienen del latín vulgar, ambas poseen similitudes léxicas, comparten características gramaticales y hacen usos de las marcas acentuales; sin embargo, se necesita precisar que al igual que estas lenguas poseen similitudes, también poseen un sin número de diferencias las cuales pueden presentar algunas dificultades al momento de aprenderlas. Al enseñar los modos y tiempos verbales del español a alumnos franceses, el maestro debe tener presente las numerosas diferencias y o dificultades que puedan presentarse. Como se explicó anteriormente, tanto en francés como en español, el modo subjuntivo suele ser empleado para expresar un deseo; esto es una de las similitudes que poseen ambas lenguas. Ahora bien, si hablamos del modo indicativo, entre las diferencias y o dificultades mencionadas en la investigación se encuentra el contraste de los tiempos verbales del pasado en español y en francés, al igual que el uso de varios auxiliares, *être/avoir*, utilizados en francés, mientras que en español solo se utiliza uno el cual es el uso del verbo

¹⁷⁴ Herrera Batista (2004).

haber. En francés, a diferencia del español, se necesita que haya una concordancia entre género y número al conjugar los verbos y existen casos de tiempos verbales que no se utilizan en ambas lenguas, como por ejemplo el tiempo verbal imperfecto de subjuntivo, que no existe en francés, pero sí en español. En cuanto al modo subjuntivo se refiere, en francés solo sobresale el uso del presente y del imperfecto ya que el perfecto y el pluscuamperfecto son solo utilizados en textos literarios y en documentos oficiales, en comparación con el español, estos cuatro tiempos verbales poseen una gran utilización cotidianamente.

Los estudios contrastivos de estas dos lenguas tienen una gran importancia en la enseñanza de estas. Por ejemplo, estos estudios le permiten al maestro poder utilizar lo que está a su favor para enseñar de manera eficaz y lo que pueda presentarle un reto le ayuda a mejorar su capacidad de enseñanza. En el caso del alumno, las similitudes que existen entre la L1 y la L2 les ayudan a sintetizar su aprendizaje y a adquirir la lengua en cuestión de una mejor manera. La utilización de los conocimientos adquiridos en la lengua materna les permite reconocer y producir distintos tipos de discursos orales y escritos y transferirlos al aprendizaje de la lengua extranjera adecuándolas a parámetros situacionales, intenciones de comunicación y contenidos variados. Cofán Amiel y García Tirado: (“s.f”). Partiendo de los métodos y recursos didácticos específicos el docente puede instruir al alumno y hacer que este pueda adquirir conocimientos. Ogalde (2003) nos proporciona una amplia variedad de recursos didácticos, los cuales pueden resultar efectivos al ser utilizados a la hora de enseñar. Aunque existen diversas metodologías que permiten el aprendizaje de los tiempos verbales, esta investigación se apoya en el uso de recursos didácticos lúdicos ya que los mismos permiten que el alumno adquiera los conocimientos sin la presión que pueden provocar los cursos estándar de las clases de ELE, más bien, de una manera eficaz y divertida por medio del uso de imágenes, material audiovisual, entre otros. Estos recursos aportan diversos puntos positivos a los aprendientes ya que debido a ellos pueden:

- Aprender sin estrés.
- Aprender de forma divertida.
- Adquirir los conocimientos de una manera eficaz.
- Retener de una mejor manera la información proporcionada por los docentes.

Al enseñar tiempos verbales en un curso de nivel A1-B2, donde los alumnos, no hispanohablantes, partiendo del hecho de que su lengua materna no es el español, sino el francés, el docente debe comprender y tener claras las necesidades del alumno para así decidir cuál método de enseñanza sería el más efectivo. En este caso, al ser un curso de alumnos adolescentes, se pueden tomar las recomendaciones dadas por Ruiz, M (2009), citando a Carroll, en donde se muestran diversas teorías las cuales exponen el proceso de aprendizaje tanto en niños, como en adolescentes o en adultos. Ya que los adolescentes del curso en cuestión no aprenden de igual forma que los niños, pero tampoco como los adultos, nos enfocaremos en los siguientes puntos positivos que les ayudan en el proceso de adquisición de la lengua¹⁷⁵:

- Capacidad de codificación fonética, la cual consiste en la habilidad para discriminar, codificar, recordar y reproducir sonidos de una L2.
- Sensibilidad gramatical, capacidad para reconocer y comprender las diferentes funciones de la palabra.
- *Capacidad inductiva de análisis de L2*. Se trata aquí de la capacidad de inferir reglas (generalmente gramaticales) sobre la L2 a partir de las muestras a las que el aprendiz tiene acceso.
- Memoria asociativa, para retener y recuperar vocabulario.

Además de estos autores, se puede hacer uso otros recursos expuestos en diferentes páginas web, como es el caso de: ProfeDeELE, LapizdeELE, CLE, ELE, entre otras; donde se pueden encontrar diversas actividades propuestas de una manera lúdica y a la vez didáctica que permite que los aprendientes puedan disfrutar del contenido educativo expuesto por los docentes. Haciendo un buen uso de estos recursos, el profesor de ELE podrá mejorar su capacidad de impartir docencia, y tendrá ideas nuevas para cada curso, haciendo de estos un entorno educativo, pero a la vez, divertido. Miquel Llobera (2009: 143-144) nos expone las características que debe poseer un profesor de ELE de las cuales la investigación se apoya en las siguientes, el profesor de ELE debe tener:

-Desarrollo de competencias en la lengua extranjera que se quiere enseñar, sobre todo si el profesor no es nativo, que implica poder comprender cada vez mejor tanto textos orales como textos escritos en la LE, poder expresarse cada vez con más facilidad, precisión y riqueza de

¹⁷⁵ Citado en Ruiz, Calatrava, M, C., *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades*, p. 101.

registros, tener conocimientos cada vez más amplios sobre la lengua, su uso, la cultura que le sirven de contexto y su interrelación.

-Desarrollo de la comprensión sobre la manera como se enseña la LE, que requiere adquirir más conocimientos sobre las bases teóricas y prácticas de la didáctica de cualquier asignatura, estar familiarizado con estos conocimientos aplicados a la enseñanza de LE en el aula, estar familiarizado con la didáctica específica de una LE, etc.

-Práctica en aplicar los conocimientos adquiridos en las fases de formación inicial y de formación continuada en situaciones reales de clase, que se puede lograr planificando la enseñanza integrada de la lengua teniendo en cuenta su uso socio-lingüístico, la cultura que conlleva y el hacer posible que el alumno exprese su propia cultura en la LE objeto de estudio; desarrollando alternativas a la planificación fijada según lo expuesto en el punto anterior, de acuerdo con grupos de alumnos y situaciones especiales; y practicando aspectos de la docencia planificada a través de sesiones de microenseñanza, de clases compartidas y finalmente de clases normales.

Esto se debe al hecho de que, por ejemplo, para que un profesor de ELE pueda impartir este curso a alumnos franceses, este debe estar asociado con la L1 en cuestión ya que de esta manera podrá llegar a los alumnos de una manera más efectiva tanto a nivel educativo como a nivel cultural. Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente por Stratulat, Irina, (2013) y otros autores, en una clase de ELE se necesita al docente para que el proceso de enseñanza-aprendizaje pueda llevarse a cabo, este, a su vez debe estar familiarizado con todo lo concerniente a la lengua L1 como a la L2. Por lo tanto, para concluir con esta investigación es importante recalcar que el docente siempre será imprescindible a la hora de enseñar ya que el alumno depende de él para poder obtener conocimientos. Sin importar los recursos didácticos que se utilicen, siempre hay que hacerlo tomando en cuenta al grupo de alumnos que se le imparta docencia debido a que esto es lo que podrá garantizar el aprendizaje de estos.

Referencias bibliográficas

Libros

-Gerboin, Pierre, Leroy, Christine, *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*, Paris, Hachette livre, [1991], 2009. 525 pp. ISBN 978-2-01-145937-4

-Moreno, Concha, Hernández, Carmen, Miki Kondo, Clara, *Español lengua extranjera: gramática*, Madrid, Grupo Anaya, S.A., 2007, ISBN 978-84-667-6433-9

-Penny, Ralph, *Gramática histórica del español*, Barcelona, Editorial Ariel, S. A., (1.^{ra} edición), 1993. 365 pp. ISBN 84-344-8212-6

-Romero Dueñas, Carlos, González Hermoso, Alfredo, *Gramática del español lengua extranjera: Normas Recursos para la comunicación*. Madrid, Edelsa, (nouvelle éd.), 2011, 93-184 pp., ISBN 978-84-7711-717-9

Revistas y artículos en línea

Agudelo Montoya Claudia Liliana, Ramírez Osorio, José Fernando, *Contenidos de enseñanza para el antecopretérito (Pluscuamperfecto) de subjuntivo*, Manizales, 2010.

[En línea: <[\(pdf\) contenidos de enseñanza para el antecopretérito \(pluscuamperfecto\) de subjuntivo - teaching contents for the subjunctive past perfect tense in spanish \(researchgate.net\)](#)>]

(Consultado: 13/04/21)

-Amenós Pons, José, *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de e/le, Perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*, Madrid, 2010.

[En línea: <<http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:Filologia-Jamenos/Documento1.pdf>>]

(Consultado: 20/06/20)

-Argueta Martínez, Mirna Isabel, *Recursos didácticos, motivación y rendimiento académico. Un estudio cuasiexperimental con estudiantes que cursan la asignatura de Salud y Nutrición de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, de Tegucigalpa MDC.*, Alicante, 2012.

[En línea: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcp5676>>]

(Consultado: 18/04/20)

-Ball, Charles Constantine, *Un subjuntivo, dos teorías La aplicación de las teorías de la 'no-declaración' y la 'relevancia contextual de una alternativa' al contexto holandés de E/LE*, Groninga, 2014.

[En línea: <[\(PDF\) Un subjuntivo, dos teorías: la aplicación de las teorías de la 'no-declaración' y la 'relevancia contextual de una alternativa' al contexto holandés de E/LE | Charles Ball - Academia.edu](#)>]

(Consultado: 13/04/21)

-Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, “*El ordenador en el aula: proyecto Grimm*”, (Edición digital basada en la edición de Málaga, Universidad, 1998.), Málaga, 2011.

[En línea: <<http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc862f0>>]

(Consultado: 18/04/20)

-Deloor, Sandrine, *L'opposition entre passé simple et passé composé en espagnol et en français : éléments pour une analyse contrastive*, Cergy, 2018.

[En línea:

<https://www.academia.edu/35494293/1_opposition_entre_pass%C3%A9_simple_et_pass%C3%A9_compos%C3%A9_en_espagnol_et_en_fran%C3%A7ais_in_c._ballesteroy_garc%C3%ADa_markina_eds._1_%C3%A9preuve_de_traduction._capes_et_agr%C3%A9gation_d_espagnol_malakoff_armand_colin_2018_pp._5-31>]

(Consultado: 19/06/20)

-Díaz Rodríguez, Lourdes, Yagüe Barredo, Agustín, “*El verbo*” *Papeles: Gramática del español como lengua extranjera*. Nivel A, 2019, ISSN 1885-2211.

[En línea: <<https://marcoele.com/papeles/04.verbo.pdf>>]

(Consultado: 15/04/2020)

Dida Nopogwo, Baudelaire, *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera*, Alicante, 2019.

[En línea:

<https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/95489/1/tesis_baudelaire_dida_nopogwo.pdf>]

(Consultado: 30/03/2021)

-Félix-Brasdefer, J. César, *Pragmática del español contexto, uso y variación*, Nueva York, 2019, ISBN: 978-1-138-21579-5.

[En línea:

<https://books.google.fr/books?id=q3r0dwaaqbaj&pg=pt61&dq=centro+de%20c3%adctico&hl=en&sa=x&ved=0ahukewj6yjst6-_pahwi6uakhrrjcnuq6aeintab#v=onepage&q=centro%20de%20c3%adctico&f=false>]

(Consultado: 07/06/20)

-Fundación Actívate, *Motivación: El modelo de expectativa y valor*, 2015.

[En línea: <<http://fundacionactivate.org/motivacion-el-modelo-de-expectativa-y-valor/>>]

(Consultado: 04/05/20)

-García Cobo, Ana, *Variables afectivas en la adquisición de una lengua extranjera: motivación y ansiedad*, (Nº 17), 2013.

[En línea:

<<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/3972/GarciaCoboAna.pdf>>]

(Consultado: 19/05/20)

-García García, Rafael, Jurado Anaya, Ana, *Una propuesta didáctica para la enseñanza del uso de los tiempos a inmigrantes y refugiados*, Centro internacional de Lengua Española (CILE), Málaga, 2012.

[En línea:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/congreso_41/congreso_41_28.pdf>]

(Consultado: 14/06/20)

-García Laborda, Jesús, Bejarano, Luis G, *Adquisición de una segunda lengua en estancias cortas en el extranjero: un análisis actitudinal*, Georgia, 2008.

[En línea: <<https://core.ac.uk/download/pdf/38833521.pdf>>]

(Consultado: 13/05/20)

-García Manga, María Carmen, Martínez Atienza de Dios, María, Perea Siller, Francisco Javier, *Algunos problemas en la enseñanza-aprendizaje de español académico a alumnos sinohablantes universitarios*, Córdoba, 2012.

[En línea:

<https://www.sinoele.org/images/revista/10/monograficos/epes_2012/epes%20iii%20-%20garcia-martinez-perea_140-152.pdf>]

(Consultado: 11/05/20)

-González Calvo, José Manuel, *Sobre el modo verbal en español*, AEF XVIII (1995), 177-203.

[En línea: <<https://core.ac.uk/download/pdf/72044196.pdf> >]

(Consultado: 15/04/21)

-Guardia de Viggiano Nisla, Victoria., *Lenguaje y comunicación*, (1^{era} edición), 2009, ISBN 978-9968-818-72-8.

[En línea: <https://ceccsica.info/sites/default/files/content/Volumen_25.pdf>]

(Consultado: 07/05/20)

-Hernández Ruiz, Daniel, *Presente regular en español. Video y actividades*. ProfeDeELE.es, 2015.

[En línea: <<https://www.profedeele.es/actividad/gramatica/presente-regular/>>]

(Consultado: 23/6/20)

-Hernández Ruiz, Daniel, *Presente irregular en español: Cambio vocálico y totales*, ProfeDeELE.es, 2016.

[En línea: <<https://www.profedeele.es/actividad/gramatica/verbo-presente-irregular/>>]

(Consultado: 23/6/20)

-Juan Garau, María, “Algunas consideraciones en torno a la influencia de la L1 en la adquisición de aspectos gramaticales de la L2”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 2014.

[En línea: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5449403473534.pdf>]

(Consultado: 16/06/20)

-Lieury, Alain, Fenouillet, Fabien, “*Motivación y éxito escolar*” (primera edición electrónica, 2016), ISSN 2-10-003583-5.

[En línea: <<https://www.scribd.com/document/383580542/Motivacion-y-Exito-Escolar-Alain-Lieury-Fabien-Fenouillet>>]

(Consultado: 17/04/20)

-López Serrano, Fernando, *El aprendizaje del aspecto verbal en los tiempos del pasado español, El pretérito perfecto simple y el imperfecto en estudiantes de ELE*, Gotemburgo, 2018, ISBN: 978-91-984451-1-4.

[En línea: <https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/54900/1/gupea_2077_54900_1.pdf>]

(Consultado: 04/06/20)

-Macías Barrés, David Abraham, *Anclaje espaciotemporal y traducción de los tiempos verbales del indicativo inactual en español y francés*, Lyon, 2017.

[En línea: <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01490071/document>>]

(Consultado: 07/06/20)

-Macías Barrés, David, “*Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y de espacio*”, marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, vol. 1, núm. Esp.22, Lyon, 2016.

[En línea: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/921/92153510008/html/index.html>>]

(Consultado: 16/06/20)

-Manga, André-Marie, “*Lengua segunda (L2) lengua extranjera (LE): factores de enseñanza/aprendizaje*”, Revista electrónica de estudios filológicos (numero 16), Yaundé, 2008.

[En línea: <<https://www.um.es/tonosdigital/znum16/secciones/estudios--10-Ensenanza.htm>>]

(Consultado: 11/05/20)

-Meléndez Quero, Carlos *La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena*, Lorena, 2014.

[En línea: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0059.pdf>]

(Consultado: 20/06/20)

-Navarro Romero, Betsabé, *Adquisición de la primera y segunda lengua en aprendientes en edad infantil y adulta*, Revista Semestral de Iniciación a la Investigación en Filología Vol. 2, Almería 2009.

[En línea:

<<https://betsabenavarro.weebly.com/uploads/1/4/1/6/14160410/philur2.2010.navarro.pdf>>]

(Consultado: 19/06/20)

-Obediente Sosa, Enrique, *Normas y usos lingüísticos. A propósito de los verbos poner y colocar, Lengua y Habla*, (vol. 21), Mérida-Venezuela, 2017.

[En línea: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/5119/511954894011/html/index.html>>]

(Consultado: 11/05/20)

-Ortolan, M, *Esplicación histórica de la instuta del emperador Justiniano*, (1^{er} tomo), La casa de D. Ignacio Boix, Madrid, 2010.

[En línea:

<<https://books.google.fr/books?id=ohzqaaaacaaj&pg=pa42&lpg=pa42&dq=es+a%20c3%20ban+i ndeterminada+la+edad+en+la+que+cada+ser+humano+empieza+a+hablar.&source=bl&ots=n4f4da9pyp&sig=acfu3u2s1k3rpvtx8vpm2ynhlywammf47q&hl=en&sa=x&ved=2ahukewjsx5it8ahpahug8hqkhdvsa7eq6aewahoecacq#v=onepage&q=es%20a%20c3%20ban%20indeterminada%20la%20edad%20en%20la%20que%20cada%20ser%20humano%20empieza%20a%20hablar%2c&f=false>>]

(Consultado: 07/05/20)

-Ruiz, Calatrava, M, C., *El aprendizaje de lenguas extranjeras a distintas edades*, Espiral. Cuadernos del profesorado, Córdoba, 2009, pp. 98-103.

[En línea: <<http://www.cepcuevasolula.es/espiral>>]

(Consultado: 07/05/20)

-Sánchez, Manuel Martí, “Aspectos de la enseñanza de los pretéritos de indicativo en ELE”, (Nº 18), Alcalá, 2015, Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas, ISSN 1699-6569.

[En línea: <<https://www.nebrija.com/revista-linguistica/aspectos-de-la-ense%C3%B1anza-de-los-preteritos-de-indicativo-en-ele.html>>]

(Consultado: 19/05/20)

-Sirbu-Dumitrescu, Domnita. “Contribución Al Estudio De La Semántica De Los verbos modales en español (Con Ejemplos Del Habla De Madrid).” *Hispania*, vol. 71, no. 1, Madrid, 1988, pp. 139–147.

[En línea: <www.jstor.org/stable/343233>]

(Consultado: 16/04/2020)

-Speranza, Adriana, “El uso variable de tiempos del modo subjuntivo en dos variedades del español desde el enfoque de la educación intercultural”, *Revistas científicas*, Buenos Aires, 2007, pp.209-227, ISSN: 2314-2189.

[En línea: <<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/sys/article/view/5794/5182>>]

(Consultado: 29/04/20)

-Stratulat, Irina, *El papel del profesor en la enseñanza de ELE: formación, competencias y actitudes*, Oviedo, 2013.

[En línea: <[TFM Irina Stratulat.pdf;sequence=6 \(uniovi.es\)](#)>]

(Consultado: 21/05/20)

-Temas para la educación, “Adquisición de la primera lengua”, revista digital para profesionales de la enseñanza, *p.1*, (Nº 17), Andalucía, 2011, ISSN: 1989-4023.

[En línea: <<https://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd8747.pdf>>]

(Consultado: 19/05/20)

-Vásquez Gonzáles, Jorge Alberto, *Los modos verbales del español actual*, Antioquia, 2013, ISSN 0120-5587.

[En línea: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4414740>>]

(Consultado: 28/04/20)

-Yao, Koffi, “Sobre la dualidad del verbo être francés, frente a la complejidad de ser y estar del español”, *Revista de Lenguas Modernas*, N.º 26, ISSN: 1659-1933, Abiyán, 2017.

[En línea: <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/view/29968>>]

(Consultado: 14/06/20)

Sitios web

-Centro virtual Cervantes, Psicolingüística, Diccionario de términos clave de ELE, 2020.

[En línea:

<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/psicolinguistica.htm>]

(Consultado: 26/04/20)

-CLE, Centro de Lengua Española Firenze, *Pretérito perfecto simple o pretérito indefinido*, 2020.

[En línea: <<http://www.spagnolofirenze.it/preterito-perfecto-simple-o-preterito-indefinido/>>]

(Consultado: 14/06/20)

-ELE, *conjugando verbos en clases de ELE*, 2016.

[En línea: <<https://eleinternacional.com/blog/conjugando-verbos-ele-creativa/>>]

(Consultado: 12/06/20)

-Flórez, Mónica, *Españoliando con Mónica Flórez, mis actividades para clase ELE*, 2018.

[En línea: <<https://espanoliandoconmonicaflorez.weebly.com/elecurso3.html>>]

(Consultado: 14/06/20)

-Gómez, Ana, Hernández Ruiz, Daniel, ProfeDeELE.es, *Material para memorizar los verbos y los pronombres de manera lúdica*, 2015.

[En línea: <<https://www.profedeele.es/profesores/material-memorizar-verbos/>>]

(Consultado: 12/06/20)

-Lingolia, Gramática, *El presente de indicativo: El uso del presente de indicativo en español*.

[En línea: <<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/presente>>]

(Consultado: 26/04/20)

-Lingolia, Gramática, *El pretérito perfecto de indicativo: El uso del pretérito perfecto de indicativo en español.*

[En línea: <<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-perfecto>>]

(Consultado: 26/04/20)

-Lingolia, Gramática, *El participio en español: El participio.*

[En línea: <<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/verbos/participio>>]

(Consultado: 26/04/20)

-Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de indicativo: El uso del pretérito imperfecto de indicativo en español.*

[En línea: <<https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-imperfecto>>]

(Consultado: 26/04/20)

-Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de subjuntivo: El uso del pretérito imperfecto de subjuntivo en español.*

[En línea: <[El pretérito imperfecto de subjuntivo \(lingolia.com\)](https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-imperfecto-de-subjuntivo)>]

(Consultado: 10/04/21)

-Lingolia, Gramática, *El pretérito perfecto de subjuntivo: El uso del pretérito perfecto de subjuntivo en español.*

[En línea: <[El pretérito perfecto de subjuntivo \(lingolia.com\)](https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-perfecto-de-subjuntivo)>]

(Consultado: 11/04/21)

-Lingolia, Gramática, *El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo: El uso del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo en español.*

[En línea: <[El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo \(lingolia.com\)](https://espanol.lingolia.com/es/gramatica/tiempos/preterito-pluscuamperfecto-de-subjuntivo)>]

(Consultado: 12/04/21)

Anexos

Imagen I: Conjugación regular del presente de indicativo¹⁷⁶

Persona	-ar hablar	-er aprender	-ir vivir
yo	hablo	aprendo	vivo
tú	hablas	aprendes	vives
él/ella/usted	habla	aprende	vive
nosotros/-as	hablamos	aprendemos	vivimos
vosotros/-as	habláis	aprendéis	vivís
ellos/ellas/ustedes	hablan	aprenden	viven

Imagen II: Conjugación irregular del presente de indicativo¹⁷⁷

Infinitivo	1ª persona del singular
asir	asgo
caer	caigo
dar	doy
decir	digo
hacer	hago
poner	pongo
saber	sé
salir	salgo
tener	tengo
traer	traigo
valer	valgo
venir	vengo
ver	veo

¹⁷⁶ Imagen tomada de Lingolia, Gramática, *El presente de indicativo*.

¹⁷⁷ Imagen tomada de Lingolia, Gramática, *El presente de indicativo*.

Imagen III: Conjugación regular del pretérito perfecto simple de indicativo¹⁷⁸

CANTAR	COMER	PARTIR
Yo canté	Yo comí	Yo partí
Tú cantaste	Tú comiste	Tú partiste
Él/ella cantó	Él/ella comió	Él/ella partió
Nosotros/as cantamos	Nosotros/as comimos	Nosotros/as partimos
Vosotros/as cantasteis	Vosotros/as comisteis	Vosotros/as partisteis
Ellos/as cantaron	Ellos/as comieron	Ellos/as partieron

Imagen IV: Conjugación irregular del pretérito perfecto simple de indicativo

Infinitivo	Raíz	Desinencias
andar	anduv-	
tener	tuv-	
poder	pud-	
saber	sup-	
querer	quis-	
caber	cup-	
estar	estuv-	-e
haber	hub-	-iste
poner	pus-	-o
*hacer	hic-	-imos
venir	vin-	-isteis
traer	traj-	-eron
decir	dij-	

ES,
ET
TION
ITÉ
rgne

¹⁷⁸ Imágenes (III y IV) tomadas del CLE, Pretérito perfecto simple o Pretérito indefinido.

Imagen V: Conjugación del pretérito perfecto compuesto de indicativo¹⁷⁹

Persona	Verbo auxiliar	Participio
yo	he	hablado aprendido vivido
tú	has	
él/ella/Usted	ha	
nosotros/-as	hemos	
vosotros/-as	habéis	
ellos/ellas/Ustedes	han	

Imagen VI: Conjugación regular del pretérito imperfecto de indicativo¹⁸⁰

Persona	-ar hablar	-er aprender	-ir vivir
yo	hablaba	aprendía	vivía
tú	hablabas	aprendías	vivías
el/ella/usted	hablaba	aprendía	vivía
nosotros/-as	hablábamos	aprendíamos	vivíamos
vosotros/-as	hablabais	aprendíais	vivíais
ellos/ellas/ustedes	hablaban	aprendían	vivían

¹⁷⁹ Imagen V tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito perfecto compuesto de indicativo*.

¹⁸⁰ Imagen VI tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de indicativo*.

Imagen VII: Conjugación irregular del pretérito imperfecto de indicativo¹⁸¹

Persona	ir	ser	ver
yo	iba	era	veía
tú	ibas	eras	veías
el/ella/usted	iba	era	veía
nosotros/-as	íbamos	éramos	veíamos
vosotros/-as	ibais	erais	veíais
ellos/ellas/ustedes	iban	eran	veían

Imagen VII: Conjugación regular del pretérito pluscuamperfecto de indicativo

Persona	Verbo auxiliar	Participio
yo	había	hablado aprendido vivido
tú	habías	
él/ella/usted	había	
nosotros/-as	habíamos	
vosotros/-as	habíais	
ellos/ellas/ustedes	habían	

¹⁸¹ Imagen VII tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de indicativo*.

Imagen VIII: Conjugación regular del presente de subjuntivo¹⁸²

Persona	-ar hablar	-er aprender	-ir vivir
yo	hable	aprenda	viva
tú	hables	aprendas	vivas
él, ella, usted	hable	aprenda	viva
nosotros/-as	hablemos	aprendamos	vivamos
vosotros/-as	habléis	aprendáis	viváis
ellos/-as, ustedes	hablen	aprendan	vivan

Imagen IV: Conjugación irregular del presente de subjuntivo¹⁸³

Verbos	Conjugación irregular
<i>dar</i>	dé, des, dé, demos, deis, den
<i>estar</i>	esté, estés, esté, estemos, estéis, estén
<i>haber</i>	haya, hayas, haya, hayamos, hayáis, hayan
<i>ir</i>	vaya, vayas, vaya, vayamos, vayáis, vayan
<i>saber</i>	sepa, sepas, sepa, sepamos, sepáis, sepan
<i>ser</i>	sea, seas, sea, seamos, seáis, sean
<i>ver</i>	vea, veas, vea, veamos, veáis, vean

¹⁸² Imagen VIII tomada de Lingolia, Gramática, *El presente de subjuntivo*.

¹⁸³ *Ibidem*.

Imagen X: Conjugación irregular con cambio vocálico del presente de subjuntivo¹⁸⁴

Cambio vocálico	Verbos modelo	Conjugación	Otros verbos
e → i	<i>pedir</i>	pi <u>da</u> , pi <u>das</u> , pi <u>da</u> , pi <u>damos</u> , pi <u>dáis</u> , pi <u>dan</u>	<i>conseguir, corregir, elegir, reír, sonreír, seguir, servir</i>
e → ie	<i>querer</i>	qui <u>era</u> , qui <u>eras</u> , qui <u>era</u> , queramos, queráis, qui <u>eran</u>	<i>calentar, cerrar, entender, empezar, pensar, perder, regar</i>
e → ie/i	<i>sentir</i>	sienta, sientas, sienta, sintamos, sintáis, sientan	<i>divertir, preferir, mentir.</i>
o → ue	<i>poder</i>	pueda, puedas, pueda, podamos, podáis, puedan	<i>contar, costar, doler, encontrar, lllover, mover, morir, oler, recordar, sonar, soñar, volar, volver</i>
o → ue/u	<i>dormir</i>	duerma, duermas, duerma, durmamos, durmáis, duerman	
u → ue	<i>jugar</i>	juegue, juegues, juegue, juguemos, juguéis, jueguen	

Imagen XI: Conjugación regular del pretérito imperfecto de subjuntivo¹⁸⁵

Persona	-ar hablar	-er aprender	-ir vivir
yo	hablara/ hablase	aprendiera/ aprendiese	viviera/ viviese
tú	hablaras/ hablases	aprendieras/ aprendieses	vivieras/ vivieses
el, ella, usted	hablara/ hablase	aprendiera/ aprendiese	viviera/ viviese
nosotros/-as	habláramos/ hablásemos	aprendiéramos/ aprendiésemos	viviéramos/ viviésemos
vosotros/-as	hablarais/ hablaseis	aprendierais/ aprendieseis	vivierais/ vivieseis
ellos/-as, ustedes	hablaran/ hablasen	aprendieran/ aprendiesen	vivieran/ viviesen

¹⁸⁴ Imagen X tomada de Lingolia, Gramática, *El presente de subjuntivo*. La explicación de los cambios vocálicos se encuentra en el capítulo tres, p...

¹⁸⁵ Imagen XI tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de subjuntivo*.

Imagen XII: Conjugación irregular del pretérito imperfecto de subjuntivo¹⁸⁶

Personas	ir / ser
<i>yo</i>	fuera, fuese
<i>tú</i>	fueras, fueses
<i>él, ella, usted</i>	fuera, fuese
<i>nosotros/-as</i>	fuéramos, fuésemos
<i>vosotros/-as</i>	fuerais, fueseis
<i>ellos/-as, ustedes</i>	fueran, fuesen

Imagen XIII: Conjugación irregular con cambio vocálico del presente de subjuntivo¹⁸⁷

Personas	a → i <i>hacer</i>	e → i <i>pedir</i>
<i>yo</i>	h̄iciera / hiciese	p̄idiera / pidiese
<i>tú</i>	h̄icieras / hicieses	p̄idieras / pidieses
<i>él, ella, usted</i>	h̄iciera / hiciese	p̄idiera / pidiese
<i>nosotros/-as</i>	h̄iciéramos / hiciésemos	p̄idiéramos / pidiésemos
<i>vosotros /-as</i>	h̄icierais / hicieseis	p̄idierais / pidieseis
<i>ellos/-as, ustedes</i>	h̄icieran / hiciesen	p̄idieran / pidiesen

Clermont Auvergne

¹⁸⁶ *Ibidem.*

¹⁸⁷ Imagen XIII tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito imperfecto de subjuntivo*. La explicación de los cambios vocálicos se encuentra en el capítulo tres, p...

a → u <i>haber</i>	o → u <i>dormir</i>
hubiera / hubiese	durmiera / durmiese
hubieras / hubieses	durmieras / durmieses
hubiera / hubiese	durmiera / durmiese
hubiéramos / hubiésemos	durmiéramos / durmiésemos
hubierais / hubieseis	durmierais / durmieseis
hubieran / hubiesen	durmieran / durmiesen

Imagen XIV: Conjugación regular del pretérito perfecto de subjuntivo¹⁸⁸

Persona	Verbo auxiliar	Participio
yo	haya	hablado aprendido vivido
tú	hayas	
él/ella/usted	haya	
nosotros/-as	hayamos	
vosotros/-as	hayáis	
ellos/ellas/ustedes	hayan	

¹⁸⁸ Imagen XIV tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito perfecto de subjuntivo*.

Imagen XV: Conjugación irregular del pretérito perfecto de subjuntivo¹⁸⁹

Verbo	Participio irregular	Participio regular
abrir	abierto	
decir	dicho	
escribir	escrito	
hacer	hecho	
freir	frito	freído
imprimir	impreso	imprimido
morir	muerto	
poner	puesto	
proveer	provisto	proveído
suscribir	suscrito/suscripto	
ver	visto	
volver	vuelto	

Imagen XVI: Conjugación regular del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo¹⁹⁰

Persona	Verbo auxiliar	Participio
yo	hubiera/hubiese	hablado aprendido vivido
tú	hubieras/hubieses	
él/ella/usted	hubiera/hubiese	
nosotros/-as	hubiéramos/hubiésemos	
vosotros/-as	hubierais/hubieseis	
ellos/ellas/ustedes	hubieran/hubiesen	

¹⁸⁹ *Ibidem.*

¹⁹⁰ Imagen XVI tomada de Lingolia, Gramática, *El pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo.*

Imagen XVII: Conjugación irregular del pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo¹⁹¹

Verbo	Participio irregular	Participio regular
abrir	abierto	
decir	dicho	
escribir	escrito	
hacer	hecho	
freír	frito	freído
imprimir	impreso	imprimido
morir	muerto	
poner	puesto	
proveer	provisto	proveído
suscribir	suscrito/suscripto	
ver	visto	
volver	vuelto	

ES,
CULTURES ET
COMMUNICATION
UNIVERSITÉ
Clermont Auvergne

¹⁹¹ *Ibidem.*