

Los tiempos de pasado en el discurso oral de los estudiantes francófonos de ELE

CRISTINA MUÑOZ

The American College of the Mediterranean - Institutes for American Universities, Francia
cristinamuvi@gmail.com

Resumen

La adquisición del sistema verbal y, en concreto, de los tiempos de pasado en español, requieren un gran esfuerzo por parte de los estudiantes de ELE. Esta dificultad radica no solo en el paradigma verbal, sino también en los diferentes usos de las funciones comunicativas, lo que provoca que las neutralizaciones entre los tiempos en el discurso oral causen un gran número de desviaciones. Ante esta situación, cabe plantearse si el proceso de aprendizaje-adquisición se beneficia de las transferencias positivas entre lenguas afines y si las estrategias de aprendizaje facilitan la superación de las interferencias. Mediante un Análisis de Errores, se ha analizado el corpus oral de 51 estudiantes francófonos de nivel B2, según el MCER, para mostrar el estado de la interlengua de los informantes en relación con los tiempos de pasado. Siguiendo un criterio etiológico y comunicativo, se clasifican los errores en interlinguales e intralinguales y se demuestra el avance de los aprendientes en el dominio de los tiempos de pasado.

Palabras clave

Adquisición de segundas lenguas; español como lengua extranjera; tiempos de pasado; análisis de errores.

Past Tenses in the Oral Discourse of French-Speaking Learners of Spanish as a Second Language

Abstract

The acquisition of the verbal system and, specifically, of the past tenses in Spanish requires a great effort on Spanish as a Second Language students. This difficulty does not lie just in the verbal paradigm, but also in the different uses of the communicative functions, which causes neutralizations between tenses in oral discourse to make a large number of deviations. In this situation, the question arises as to whether, among related languages, acquisition is benefited by positive transfers and whether learning strategies facilitate overcoming interferences. Through an Error Analysis, an oral corpus of 51 French-speaking students at level B2, according to MCER, has been analyzed to show the state of the informants' interlanguage in relation to past tenses. Following an etiological and communicative criterion, the errors are classified into interlingual and intralingual and the progress of the learners in the mastery of the past tenses is demonstrated.

Keywords

Second language acquisition; Spanish as a second language; past verbs; error analysis.

Recibido el 14/10/2021

Aceptado el 17/10/2022

1. Introducción

El creciente número de estudiantes interesados en el Español como Lengua Extranjera (ELE, en adelante) ha llevado a la realización de numerosas investigaciones sobre los fenómenos lingüísticos que concentran los índices de error más elevados. Una de estas dificultades es la adquisición del sistema verbal porque la manifestación de las categorías de tiempo, aspecto y modo difieren considerablemente entre las lenguas.

Parece lógico pensar que cuanto más próxima esté la lengua nativa (L1, en adelante) a la lengua extranjera (L2, en adelante), mayor número de transferencias se producirán y más productivas serán; sin embargo, hay autores (Martín Martín [2000], Calvi [2004] o Cappelli [2019]) que consideran que la cercanía entre las lenguas puede ocasionar dificultades en el aprendizaje de la lengua meta por la similitud entre las estructuras de las dos lenguas, lo cual puede conducir a la fosilización de elementos que, aunque diferentes en las dos lenguas, no impiden la comunicación. Debido a su origen común, el latín, los estudios contrastivos (Meléndez Quero [2013] o Losana [2003]) entre el francés y el español han señalado que tanto las transferencias como las interferencias entre las dos lenguas ocurren en todos los niveles de la lengua: léxico, morfológico, sintáctico, pragmático y fonológico.

Este trabajo se centra en el uso de los tiempos de pasado por parte de estudiantes francófonos en el plano oral. Para ello, se revisa la adquisición de los pretéritos en ELE, se compara contrastivamente con los verbos en francés y, finalmente, se analiza el discurso de los informantes mediante un Análisis de Errores.

La principal pregunta que motivó este estudio se concentró en la influencia que la lengua francesa puede ejercer en la adquisición de los pretéritos en español. Sin embargo, debido a las discrepancias que hay entre los dos sistemas verbales, cabría plantearse si algunos valores de los pretéritos podrían resultar más problemáticos en el proceso de adquisición que otros. Teniendo presente que la enseñanza-aprendizaje de los tiempos de pasado comienza en el nivel A2, según el Marco Común Europeo de Referencia (MCER, en adelante), se planteó si el uso de los pretéritos con valores primarios en El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español (PCIC, en adelante) estarán adquiridos en el nivel B2, según el MCER. Tras estos planteamientos, surgieron una serie de hipótesis, tales como si los estudiantes seguirán los mismos criterios que en francés para la utilización del pasado en español; por lo tanto, cuando los usos entre las dos lenguas son similar, los estudiantes no experimentarán ninguna dificultad, pero los errores se verán aumentados cuando los usos difieran; tal es así que el uso del indefinido será escaso porque en francés solo se utiliza con fines literarios; finalmente, los usos de los pretéritos que se describen en el nivel A2 del PCIC estarán adquiridos en el nivel B2. Para tal fin, se propone una revisión de los tiempos verbales, teniendo en cuenta las discrepancias que se encuentran entre el español y el francés, y los usos que aparecen en el PCIC.

Todas estas preguntas e hipótesis intentarán ser contestadas a lo largo de este trabajo. Asimismo, hay que decir que se sigue la nomenclatura usada por Seco (2000) y Gómez Torrego (2011) para referirse a los tiempos de pasado, ya que es la que

normalmente se encuentra en los manuales de Español como Lengua Extranjera: pretérito imperfecto, pretérito indefinido, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior.

2. La adquisición de los tiempos de pasado

Los estudios sobre la adquisición del sistema verbal por parte de aprendientes de lengua extranjera se han centrado en los análisis contrastivos de dos o más lenguas y en la interpretación de la adquisición del sistema verbal español. Sin ser exhaustivos, se pueden destacar los estudios de Dubsky (1961), quien estudia el aspecto verbal; Tresaco (1982), que se ocupa del sistema verbal en su totalidad; Eggs (1993) y Amerós Pons (2010), quienes analiza los tiempos de pasado, o Camps (2002), que compara la temporalidad en la traducción. Estos autores se ocupan de diferentes aspectos verbales entre el español y el francés; por otro lado, también cabe mencionar los trabajos de Santos Gargallo (1993), Fernández (1997) o Güell (1998), entre los numerosos estudios existentes, sobre este fenómeno la adquisición general de las segundas lenguas (Bustos, 2011).

Un trabajo de especial relevancia es el que realizó Bardovi-Harlig (2000) sobre la adquisición del sistema verbal por parte de aprendientes de lengua extranjera. La autora realiza una revisión de diferentes estudios desde dos puntos de vista: el del significado y el de la forma. Las primeras investigaciones consideran que los estudiantes de idiomas solo necesitan aprender las formas específicas para la lengua que estudian porque, gracias a los conocimientos que ya poseen por su lengua nativa, cuentan con los conceptos semánticos que implica cada tiempo verbal (Klein, 1987). Esta transferencia del sistema verbal de la L1 a la L2 es interesante para el desarrollo de la interlengua. De acuerdo con Bardovi-Harlig (2000), la interlengua se desarrolla en tres fases: en la primera de ella, los estudiantes, que aún no dominan la morfología, establecen las referencias temporales mediante un contraste de eventos y atendiendo al orden cronológico de la narración; en la segunda fase, la referencia temporal se hace mediante adverbios o referencias léxicas como pueden ser las estaciones o los meses del año; la última fase se caracteriza por el uso de los tiempos verbales, que servirán para marcar referencias temporales complejas en la medida en la que el estudiante comienza a dominarlos. Como ocurre con cada concepto que entra en la interlengua, durante esta fase el aprendiz experimentará avances y retrocesos en el empleo de los tiempos verbales. En el análisis de errores, se verá que los usos que los estudiantes aprendieron en un nivel A2, ahora causan error ante la entrada del subjuntivo.

En cuanto a los estudios que se centran en la forma, la adquisición de la morfología verbal trata de determinar el momento en el cual los aprendientes de lengua extranjera son capaces de expresar la temporalidad mediante el uso de los tiempos verbales (Bardovi-Harlig, 2000:95), es decir, se enfocan en la tercera fase de los estudios del significado. Esta adquisición requiere tiempo y, como se ha dicho, está marcada por avances y retrocesos en el dominio verbal, donde las formas preceden a las funciones. En el siguiente epígrafe, se verá la recomendación del *Plan Curricular* en la introducción de las funciones de los diferentes pretéritos; así, los estudiantes aprenden, en primer

lugar, el paradigma verbal y, poco a poco, van adquiriendo las diferentes funciones que ese tiempo puede desempeñar.

Según varios autores (Bardovi-Harlig [2000], Klein [1993], Dietrich et al [1995], Bhardwaj et al [1988]), estos procesos son comunes a los aprendientes de cualquier lengua extranjera. Con lo que respecta al español, los estudios suelen centrarse en los tiempos de pretérito y, en particular, en la oposición imperfecto-indefinido¹ (Salaberry [1999], Montrul y Slabakova [2003], Rodríguez [2008], o Mañas Navarrete [2016]), ya que, como docentes, observamos que los estudiantes siguen neutralizando estos tiempos en los niveles superiores.

1.1 Los tiempos de pasado en el PCIC

El PCIC, publicado en 2007, ha unificado los contenidos de enseñanza del español según el nivel de aprendizaje de lenguas establecido por el MCER, en 2001, como muestra la tabla 1.

Tabla 1. Los tiempos verbales de pasado en el PCIC

	Imperfecto	Indefinido	Perfecto	Pluscuamperfecto
A2	Descripciones Acciones cíclicas	Acciones enmarcadas en el tiempo	Acciones relacionadas con el presente	--
B1	Acciones interrumpidas Valor de cortesía	--	Marcadores implícitos Presente psicológico	Anterioridad en relación a una acción pasada
B2	Pensamientos interrumpidos Valor onírico	--	--	Pensamientos interrumpidos en el pasado
C1	Valor de excusa Valor de censura Estilo indirecto implícito	--	Usos regionales que prefieren el tiempo en indefinido	Valor de conato
C2	Uso del imperfecto en lugar del condicional Valor de distanciamiento	Valor de presente	--	Valor de cortesía Neutralizaciones con adverbios

En su índice de contenido, se observa que el apartado 9 dentro del componente gramatical trata sobre el verbo. En cuanto a los tiempos de pasado en indicativo² (apartado 9.1), se van introduciendo de manera gradual a partir del nivel A2, donde se

¹ También es relevante la oposición indefinido-perfecto (Gutiérrez Araus [2004], Foncubierta Muriel y Fernández Molero [2005], Rivero, Viilavicencio y Fernández [2018] o Azpiazu [2022]), la cual suele causar dificultades entre los aprendientes de español en general, ya que el pretérito perfecto forma parte de la variedad regional, y entre los aprendientes francófonos de español debido a la generalización de este tiempo en la lengua francesa.

² En este trabajo, se adopta la nomenclatura que utiliza el PCIC, ya que es la obra de referencia en la enseñanza-aprendizaje del Español como Lengua Extranjera, a pesar de la discrepancia que hay con la denominación del pretérito indefinido tanto en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999) en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009).

encuentra el paradigma de los verbos regulares del pretérito imperfecto, el pretérito indefinido³ y el pretérito perfecto, así como los valores básicos de cada tiempo. En el siguiente nivel (B1), se presenta el pretérito pluscuamperfecto y se amplía el conocimiento de los verbos y participios irregulares. La formación en los tiempos de pasado no termina hasta el nivel C2, donde se introduce el último tiempo: el pretérito anterior. La complejidad en el aprendizaje de los valores que tienen los verbos de pasado puede verse en la tabla 1 inspirada en el PCIC.

El PCIC no solo contribuye a que los profesionales de la enseñanza de español puedan organizar sus clases de manera coherente y unitaria, sino que también es una excelente herramienta para situar la interlengua de los aprendientes y detectar errores fosilizados.

1.2 La enseñanza del pasado en ELE

Como se ha mencionado en apartados anteriores, el conflicto en la enseñanza del pasado en ELE se concentra en la delimitación de los usos en dos oposiciones: imperfecto - indefinido y perfecto - indefinido. Esta última oposición genera serias dificultades a los hablantes francófonos que estudian español porque se produce una interferencia negativa con su lengua nativa, especialmente, en los niveles iniciales.

La enseñanza de la gramática ha pasado por diferentes estadios a lo largo de la metodología de la enseñanza de segundas lenguas. Por limitaciones de este trabajo, no se puede realizar una revisión sobre su papel en cada una de las teorías más significativas de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL, en adelante), sin embargo, la siguiente figura da cuenta tanto del tratamiento de la gramática como del manejo de errores en las metodologías más representativas.

Tabla 2. Métodos de aprendizaje de L2

Metodología	Principales representantes	Época	Fundamentos teóricos	Presencia de la gramática	Manejo de los errores
Método tradicional	J. Seidenstücker, K. Plötz, H. S. Ollendor y J. Meidinger	Siglo XVIII	Análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones para traducir en L2.	Aprendizaje deductivo: Explicación detallada de la regla, memorización y práctica en la traducción.	Corregidos por el profesor mediante la revisión de los ejercicios.
Método Directo	Maximilian Berlitz	Finales del SXIX - principios del SXX	Aprendizaje mediante la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos.	Aprendizaje inductiva: Observación de ejemplos.	El profesor debe corregir.
Método Audiolingual	Leonard Bloomfield, Charles Fries y Robert Lado	Entre los años 40 y los años 50	Lenguaje visto como conjunto de hábitos que necesitan un refuerzo adecuado para su adquisición.	Gramática inductiva mediante ejercicios. Explicaciones breves y escasas.	Se corrigen inmediatamente.
Método Oral o Situacional	Harold Palmer, A. S. Hornby y George Pittman	Entre los años 20 y los años 60	Base estructuralista que defiende la relación entre lengua, contexto y situación de uso de la lengua.	Aprendizaje inductivo a través de su aplicación en una situación.	Los errores deben evitarse.
Respuesta Física Total	James Asher	1977	Las destrezas se aprenden más rápidamente si se apela al sistema psicomotriz del estudiante.	Aprendizaje inductivo centrado en el significado más que en la forma de los elementos de la lengua.	Corrección escasa en las primeras etapas, mayor intervención cuando se tiene más dominio.
Sugestopedia	Georgi Lozanov	1978	Conjunto de técnicas de relajación y sugestión aplicado a la pedagogía de las lenguas.	Gramática explícita pero mínima y general.	Se corrigen cuidadosamente.
Enfoque Natural	Nancy Terrell y Stephen Krashen	1983	Basado en la Teoría del Monitor y en el léxico. Centrado en significado por encima de las formas.	Gramática inductiva y secundaria con respecto al vocabulario y el léxico.	No se corrigen directamente para no perjudicar al filtro afectivo.
Enfoque Nociofuncional	David Wilkins en su obra Notional Syllabuses	1976	Enseñanza organizada en términos de nociones (contexto de comunicación) y funciones lingüísticas.	Gramática inductiva aunque, a veces, con explicaciones formales centradas en el significado.	Corrección para mejorar la comunicación.
Enfoque por tareas o proyectos	Acunado y popularizado por N. Prabhu	Finales de los años ochenta	La lengua es una competencia comunicativa formada por unos contenidos y unas habilidades o destrezas lingüísticas.	Gramática implícita para la realización de las diferentes tareas (actividades).	Corrección no exhaustiva.

³ En el nivel A2, también se introducen algunos verbos irregulares de uso frecuente.

Como muestra la figura, la enseñanza de las lenguas pasó de centrarse exclusivamente en la gramática a quedar excluida del aula, aunque, superados los enfoques más radicales del Método Comunicativo y recogiendo las palabras de Gómez Torrego (1994:80), «sin competencia gramatical, el aprendizaje del español como segunda lengua nunca supondrá un conocimiento profundo, sino más bien chato y superficial».

La presentación gradual de los pretéritos que propone el *Plan Curricular* es de gran ayuda para la enseñanza porque no solo ordena la introducción del pasado en ELE, sino que lo vincula con la competencia pragmática, la cual se introduce mediante las funciones comunicativas que el estudiante puede realizar en cada nivel de aprendizaje. Desde el punto de vista de la comprensión de un alumno de nivel inicial, no parece que necesite comprender cada una de las palabras de un ejemplo concreto para interpretar el enunciado de la oración, así como el hecho de conocer el significado de cada palabra y regla gramatical no asegura que el estudiante sea capaz de interpretar correctamente el enunciado, si no tiene en cuenta el contexto en el cual se produce. De esta forma, nada impide llamar la atención sobre las funciones que realizan determinados tiempos antes de estudiarlos formalmente cuando se utiliza material real en el aula de ELE.

2. Discrepancias entre los tiempos de pasado en español y francés

Como se ha visto, los tiempos de pasado en español son cinco, aunque el pretérito anterior no se tratará, ya que, al enseñarse en el nivel C2, está fuera del alcance de conocimientos de los informantes que han participado en este estudio. Los cuatro tiempos restantes coinciden con los tiempos de pasado en francés y comparten rasgos comunes debido a la proximidad de las dos lenguas. No es el objetivo de este estudio realizar una comparación pormenorizada de los verbos señalados, sino que se señalará someramente aquellos aspectos donde difieren ambos sistemas, siguiendo a Amerós Pons (2011).

2.1. Pretérito imperfecto vs. *Passé imparfait*

Los imperfectos en francés y español presentan rasgos semánticos idénticos, pero difieren fundamentalmente en tres usos: la cortesía, el uso en la condicional y el valor hipotético.

La primera diferenciación es la formulación de la cortesía, aunque en ambas lenguas es posible atenuar una petición mediante el uso del imperfecto⁴, en francés, también se puede usar el condicional perfecto, el cual se traduce al español con el imperfecto del subjuntivo en este tipo de comunicaciones⁵. El uso de un verbo u otro depende del grado de cortesía buscado, pero, sobre todo, responde al nivel de

⁴ Quería una barra de pan - *je voulais une miche de pain*.

⁵ Quisiera comprar una barra de pan - *j'aurais voulu acheter une miche de pain*. En este caso, la petición aparece atenuada como un deseo.

convencionalismo que determinada forma ha adquirido para una situación comunicativa concreta.

La segunda discrepancia es la aparición del imperfecto en la prótasis de la condicional de tipo 2, condición irreal, en francés; mientras que en español, este tipo de oración se expresa en imperfecto de subjuntivo⁶, aunque en situaciones concretas, también se puede usar el imperfecto de indicativo⁷ en español para expresar un significado asertivo (Amenós Pons, 2010: 373).

La última diferencia es la sustitución del condicional por el imperfecto en la apódosis de las condiciones irreales. Mientras que en español el valor hipotético se establece en la prótasis introducida por el adverbio «si», seguido del imperfecto de subjuntivo, en francés, la interpretación como situación virtual o situación pasada se hace mediante la apódosis, usándose la forma condicional para la primera interpretación y el imperfecto, para la segunda⁸.

2.2 Pretérito indefinido vs. *Passé simple*

Al igual que ocurre con el indefinido, el *passé simple* se caracteriza por una desconexión contextual de los hechos con el momento del habla en enunciados téticos y terminativos. Sin embargo, a diferencia del español, su función discursiva está asociada a la narración literaria, haciendo que los eventos no dispongan de informaciones temporales que los permita situarlos, salvo la relación de anterioridad y posterioridad. La casi ausencia de localizadores deícticos hace que, en contraste con el español, este tiempo resulte menos rentable para enmarcar el pasado en un contexto determinado; de ahí el escaso uso en la comunicación oral y escrita, exceptuando ciertas funciones narrativas concretas, y la preferencia por el *passé composé* como forma de pasado genérico⁹ (Amerós Pons, 2010: 335 y ss.).

2.3 Pretérito perfecto vs. *Passé composé*

El primer contraste entre los dos tiempos está relacionado con el paradigma verbal, ya que mientras que en español el pretérito perfecto se forma con un único auxiliar, haber, seguido del participio, en francés se utilizan dos verbos auxiliares, *avoir* y *être*, reservando el verbo *être* para los enunciados téticos¹⁰. Otra diferencia significativa

⁶ Si tuviera dinero, compraría una barra de pan - *si j'avais de l'argent, j'achèterais une miche de pain.*

⁷ Si me sobraba el dinero, lo compraba. En este caso, a pesar del carácter asertivo, la condición no se presenta con posibilidades de cumplimiento en el futuro (Serrano, 1995:212).

⁸ *Si j'avais de l'argent, je l'achèterais - Sans la présence d'esprit du mécanicien, le train déraillait.* (Wilmet 2003, citado en Amerós Pons [2010:379]). En el primer caso, se emplea el condicional para referirse a la situación hipotética, mientras que en el segundo caso, se utiliza el imperfecto para una interpretación no condicionada.

⁹ *Hier, le réveil n'a pas sonné à six heures comme d'habitude. Je me suis levé immédiatement quand j'ai vu qu'il était tard. Je suis sorti en courant de la maison, mais je suis arrivé très tard au bureau* (ayer el despertador no sonó a las seis como era la costumbre. Yo me levanté de inmediato cuando vi que era tarde. Yo salí de casa corriendo, pero llegué con mucho retraso a la oficina). Tal y como se observa en la traducción, los pretéritos indefinidos en español se utilizan como pretéritos perfectos o *passé composé* en francés.

¹⁰ Enunciado como *Je suis arrivé à la gare* o *je suis né en Espagne* (he llegado a la estación o he nacido en España, que implican movimiento o estado).

aparece con la presencia de un adverbio entre el auxiliar y el participio en francés, pero tal división en un verbo compuesto resulta inaceptable en español¹¹.

En cuanto al uso, las discrepancias entre los dos sistemas se hacen muy patentes. En español, reserva el uso del perfecto a enunciados hodiernos, pero, en francés, este tiempo constituye la norma en el pasado, con capacidad para localizar los hechos en un momento concreto del pasado. En tales circunstancias, en español, la forma elegida es el indefinido. De este modo, el *passé composé* está más cerca del indefinido que del perfecto.

El *passé composé* también tiene capacidad para aparecer en la narración, pero a diferencia del *passé simple*, suele usarse en cartas, diarios personales o diálogos en la narración literaria con el objetivo de establecer una relación temporal con el presente. En este sentido, la forma de perfecto en francés «ha ido más lejos que su equivalente español en su transformación en tiempo de pasado» (Amerós Pons, 2010:311). En definitiva, el empleo del *passé composé* está ampliamente extendido, tanto en la lengua oral como en la escrita, y es la forma de pasado preferente por los hablantes francófonos en casos donde el español prefiere el uso del pretérito indefinido.

2.4 Pretérito pluscuamperfecto vs. *Passé plus-que-parfait*

Aunque en ambas lenguas el pretérito pluscuamperfecto se relaciona con la anterioridad temporal, su uso no siempre coincide. El frecuente uso del *plus-que-parfait* en relación al pluscuamperfecto se explica por el debilitamiento del pasado en francés. Como se ha visto, el francés admite el empleo del *passé composé* en una narración, por lo que es necesario el uso del *plus-que-parfait* para indicar la anterioridad de la acción verbal con relación al tiempo de habla¹².

3. Análisis de errores en la interlengua de los estudiantes francófonos de ELE

El Análisis de Errores consta de varias etapas en la metodología, las cuales fueron definidas por Corder (1967) y ampliadas por Santos Gargallo (2004: 400)¹³:

- a) Compilación del corpus de datos.
- b) Identificación de los errores.
- c) Descripción de los errores.
- d) Clasificación de acuerdo con una taxonomía.

¹¹ *Elle a beaucoup souffert* - Ha sufrido mucho.

¹² *J'ai reçu hier, la lettre que tu m'avais envoyée* (recibí la carta que me habías enviado). Aunque en ambas lenguas se utiliza el pretérito pluscuamperfecto en la oración subordinada, la correlación verbal se hace en francés con el *passé composé*, mientras que en español es con el pretérito indefinido.

¹³ En el ámbito de la enseñanza de ELE, cabe mencionar las aportaciones que realizaron autores como Vázquez (1991), Fernández (1991) o Santos Gargallo (1992), quienes observan la Interlengua (término acuñado por Selinker [1972]) a través de una interpretación de los errores clasificados. El impacto que estos trabajos tienen en la investigación sobre la enseñanza-aprendizaje de ELE queda patente a la luz de las numerosas publicaciones y memorias que se vienen desarrollando.

- e) Explicación de los errores.
- f) Evaluación de los errores.
- g) Discusión de los resultados.
- h) Implicaciones didácticas para implementar el proceso de enseñanza aprendizaje.

Estos parámetros han servido de guía en la elaboración de este trabajo.

3.1 Recogida de datos

Los datos analizados se han extraído de un corpus de naturaleza oral creado por la autora del presente trabajo para la realización de una investigación sobre el modo subjuntivo.

El corpus consta de un cuestionario de carácter general donde los informantes expresan sus opiniones y preferencias sobre un tema concreto. Aunque los informantes tenían un tiempo limitado para su realización, el tiempo de desarrollo de las preguntas fue abierto para que cada informante pudiera extenderse en las que le resultaron más atractivas.

La prueba se realizó en el laboratorio de idiomas de la Universidad François Rabelais (Tours, Francia) y antes de comenzar la grabación, hubo un tiempo (unos cinco minutos aproximadamente) para la lectura y comprensión del cuestionario, teniendo la posibilidad de preguntar por el vocabulario que no conocían. Posteriormente, se procedió a la grabación con auriculares de forma que los estudiantes no se escuchaban entre sí y no eran molestados por las producciones de sus compañeros. Las grabaciones fueron llevadas a cabo en horas lectivas y formaron parte de las pruebas de evaluación del curso. A los estudiantes se les informó de que las grabaciones serían usadas para medir su competencia comunicativa a través de diferentes estudios.

3.2 Informantes

Los informantes que participaron en este estudio son 51 alumnos franceses pertenecientes al segundo curso del grado de Lenguas Extranjeras Aplicadas de la citada Universidad de François Rabelais (Tours, France). La totalidad de los informantes que han participado en este proyecto usan el francés como L1 y lengua curricular, pero su formación es trilingüe: francés, español e inglés. Las horas lectivas se dividen para que cada lengua suponga un tercio del tiempo de enseñanza global a lo largo de los tres años de formación.

En el momento de la prueba, los informantes habían realizado 258 horas lectivas de español en la universidad, más la formación previa durante la educación secundaria. De este modo, durante el segundo semestre del segundo año, momento en el que se llevó a cabo la grabación, se trabaja en un nivel B2, según *MCER*.

3.3 La prueba

Como se ha dicho anteriormente, con el objetivo de que cada uno de los informantes pudieran hacer la prueba lo mejor posible dentro de sus capacidades, se dedicaron unos minutos a leerla conjuntamente y solventar los problemas de vocabulario que pudieran surgir. Finalizado ese proceso, los estudiantes se pusieron unos auriculares con micrófono y comenzaron la grabación. Tenían un máximo de 30 minutos, aunque se permitieron unos minutos más si algún informante lo necesitaba. El cuestionario consta de veintitrés preguntas de carácter general, donde los estudiantes debían mostrar sus conocimientos gramaticales en pasado, presente, futuro y condicional. El nivel de complejidad de los enunciados iba en aumento conforme se avanzaba en el cuestionario. Las preguntas fueron extraídas de una base de datos interna del Departamento de Español. Esta base de datos es variada y sirve de apoyo a la preparación de clases de contenido oral para todos los grados en los que se enseña español. Los alumnos no tuvieron tiempo para preparar sus respuestas, ya que se pretendía que los informantes no pudieran escribirlas y leerlas. Se valoraba la competencia comunicativa.

En este trabajo, solo se analiza la primera pregunta del cuestionario, en la cual los aprendientes debían hablar sobre el cuento que más les gustaba durante su infancia. La razón por la que el análisis se basa, en exclusiva, en esta pregunta es porque la respuesta de los informantes debe ser necesariamente en pasado, a diferencia del resto de preguntas, donde la variedad verbal hace que el análisis se vea eclipsado. Esta primera pregunta cumplía el papel introductorio a un cuestionario de mayor complejidad, ya que se supone que es fácil de contestar para unos aprendientes de nivel intermedio-avanzado.

Una vez conseguido el material auditivo, se procedió a la transcripción y marcado contenido, siguiendo las recomendaciones de la guía del Consorcio TEI.

3.4 Procedimientos del análisis

El error es una parte fundamental del aprendizaje de una lengua extranjera porque permite que el aprendiente lance hipótesis sobre la lengua meta, las cuales serán validadas o corregidas, permitiendo que su interlengua evolucione. En este sentido, el error forma parte de una estrategia cognitiva en el aprendizaje (Corder, 1967:162 y ss.).

Por otro lado, no hay que considerar todos los errores, entendidos como desviaciones de la norma, que comete un aprendiente de lengua extranjera como errores en sí mismos, ya que algunos de ellos se producen por cuestiones ajenas al conocimiento del sistema lingüístico de la lengua meta, situación que se agrava en una comunicación oral donde es preciso atender a la rapidez de la conversación, la fonética, las distracciones que puede haber... De este modo, Norrish (1983:7) clasifica las desviaciones de la norma en tres tipos:

- Error: desviación sistemática donde el aprendiz no tiene los conocimientos suficientes como para autocorregirse.

- Falta: desviación inconsistente y eventual que el aprendiz puede subsanar.
- Lapsus: desviación motivada por factores ajenos al conocimiento de la lengua como los estados físicos o psicológicos del estudiante.

Para realizar una correcta identificación del error, se debe tener en cuenta el contexto en el que aparece la desviación. Siguiendo a Corder (1971:72), se distinguen entre:

- Oraciones abiertamente idiosincrásicas: son las no gramaticales, según las reglas de la lengua meta.
- Oraciones idiosincrásicas encubiertas: son las que gramaticalmente son correctas, pero en el contexto en el que el aprendiente las ha usado no tiene la intención a la que se refería. La producción del estudiante no solo debe ser gramaticalmente correcta, sino también debe cumplir con los principios de adecuación. Corder (1973:101) hace una subclasificación de errores según la adecuación:
 - a) Errores referenciales: se cometen cuando no se tiene en cuenta cómo se estructura el mundo en la cultura meta.
 - b) Errores sociales: se cometen cuando no se atiende a la situación social en la que se produce la comunicación.
 - c) Errores de registro: se cometen por la incapacidad para comprender el registro de lengua que un gremio utiliza.
 - d) Errores textuales: se cometen cuando los enunciados no guardan relación con el tono lingüístico en el acto de comunicación.

De esta manera, como docentes, hay que prestar atención a dos puntos importantes a la hora de identificar un error: la interpretación correcta de las intenciones del estudiante según el contexto en el que se esté produciendo y la sistematicidad del error en los enunciados del resto de aprendientes.

El procedimiento en la identificación de los errores ha sido el siguiente: identificación de la desviación según el contexto en el que se produce; descripción y clasificación de acuerdo a una taxonomía; y explicación según su relevancia.

Conviene recordar que hacer un recuento de desviaciones solo daría una valoración parcial de la interlengua de los aprendientes; así, es importante tener en cuenta también los aciertos producidos (Corder, 1967; Bustos, 1998; Ellis, 1997).

Describir y clasificar los errores es un proceso que permite descubrir las estrategias que los estudiantes han usado en sus interlenguas. La descripción es una actividad lingüística que involucra varios «niveles de profundidad, generalidad o abstracción» e intenta explicar las desviaciones «en términos de los procesos o reglas lingüísticos seguidos por el hablante» (Corder, 1973:273). Por otro lado, la taxonomía que se presenta es descriptiva, ya que permite clasificar dentro de categorías y subcategorías concretas todas las desviaciones encontradas.

Para la clasificación gramatical de los tiempos de pasado, se ha empleado el siguiente cuadro de contrastes, cuyos usos se encuentran reflejados en la mayoría de manuales de ELE y plataformas de recursos para docentes:

CONTRASTE DE PASADOS EN ELE

PRETÉRITO IMPERFECTO



1. Acciones habituales, costumbres en el pasado.
Cada día paseaba a mi perro.
2. Acciones pasadas, consideradas en su desarrollo, en su duración, sin atender a su límite final.
Cuando paseaba a mi perro, vi a mi amiga.
3. Descripción de personas, cosas o situaciones del pasado.
En el patio, algunos niños jugaban al escondite; otros, charlaban; un grupo cantaba una canción popular.

PRETÉRITO INDEFINIDO

1. Acciones aisladas en el pasado.
Un día paseé a un perro.
2. Acciones puntuales, que interrumpen una acción en el pasado.
Cuando llegué a casa, mi madre veía la televisión.
3. Relación de hechos terminados, considerados en su punto final.
Ayer tuve mucho trabajo. Por la mañana trabajé en la oficina; luego fui a comer. Después volví al trabajo, terminé a las 9 y más tarde, volví a casa.



PRETÉRITO PERFECTO



1. Acciones habituales, que continúan hasta el presente.
Siempre hemos paseado al perro.
2. Acciones terminadas en un período de tiempo que continúa en el momento de hablar.
Hoy he tomado un té para desayunar.
3. Acciones ocurridas en una unidad de tiempo del pasado no determinada.
¿Has estado alguna vez en casa de Clara?

PRETÉRITO PLUSCUAMPERFECTO

1. Acciones pasadas, ocurridas antes que otra, también pasada.
Cuando llegamos, Carmen, ya había ido a la peluquería.



Figura 1. Contraste de pasados

En el siguiente gráfico, se refleja la situación encontrada tras el análisis del corpus:

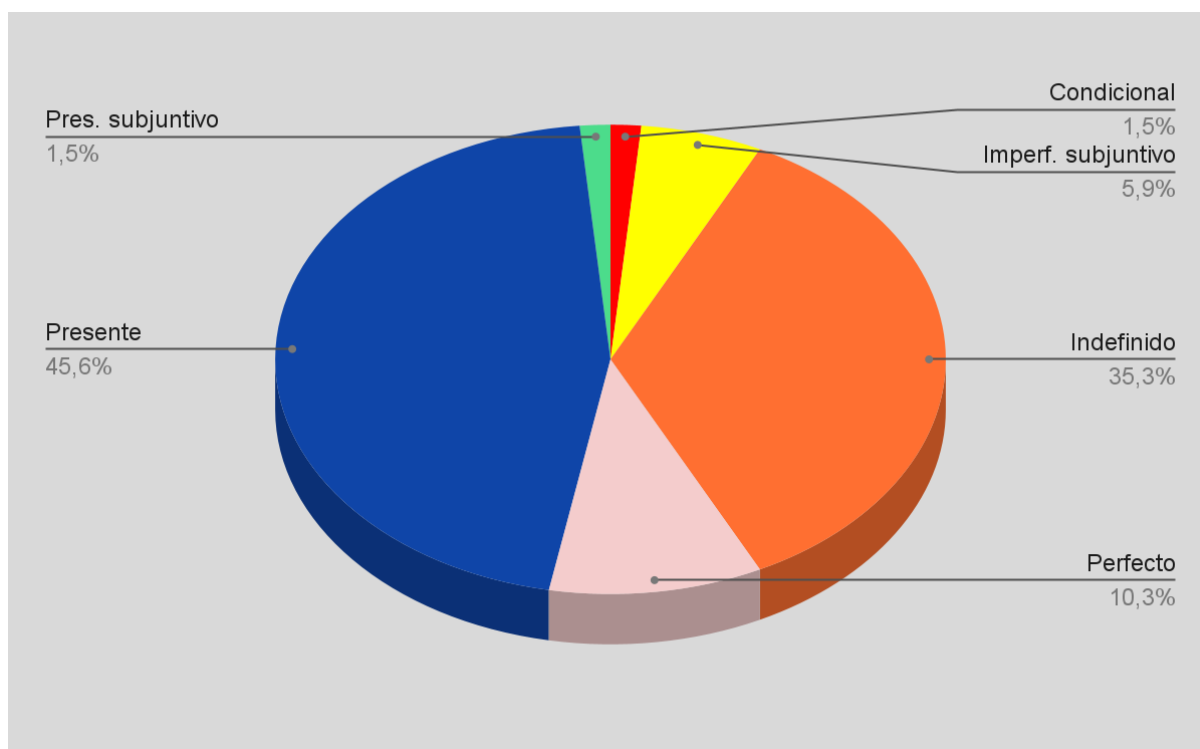


Gráfico 1. Panorama de distribución de errores en los tiempos de pasados

En el corpus analizado, aparecen 453 formas verbales, de las cuales 230 hacen o deberían hacer alusión a los tiempos de pasado. El porcentaje de errores que se ha detectado en el corpus es de un 33,47 % del total de verbos referidos al pasado. Como muestra el gráfico, el mayor número de errores, dentro de los tiempos de pasado, se encuentra en el indefinido (35,3 %), seguido del perfecto (10,3 %), el imperfecto de subjuntivo (5,9 %), y el presente de subjuntivo y condicional (1,5 %, respectivamente); no obstante, el grupo más numeroso de errores procede del uso del presente (45,6 %). Los errores por el uso del presente se han tenido en cuenta solo en los enunciados que seguían las instrucciones y comenzaban sus producciones en pasado, pero en un momento dado del discurso, el informante decide cambiar al presente. Dicho en otras palabras, se ha tomado como error aquellos verbos conjugados en presente que no mantienen una correlación con el verbo principal de la subordinación.

El análisis de errores busca la explicación de los mismos mediante hipótesis de carácter psicolingüística sobre las causas que han podido ocurrir para que los informantes se desvíen de la norma de la lengua meta. Los errores hay que entenderlos como parte del proceso de aprendizaje y adquisición de la lengua donde factores internos y externos están involucrados, es decir, la explicación de los errores trata de dilucidar qué estrategias ha seguido el aprendiente para la elección del término y las causas que le han llevado a cometer la desviación mediante los datos facilitados por el análisis (Dulay et al., 1982: 142).

«Un simple inventario de errores sin tratar de explicar su causa no revelaría nada esencial» (Jain, 1974: 190). De esta forma, se ha optado por seguir un criterio etiológico y comunicativo en la clasificación de los errores.

Dentro del criterio etiológico, se han distinguido los errores interlinguales, como resultado de las interferencias de la L1 en la lengua meta, y los errores intralinguales, que a su vez se han subdividido en:

- Hipercorrección. El aprendiz usa la excepción a la norma como forma marcada en la estructura porque es la estructura que está en vías de adquisición.
- Simplificación. El aprendiz decide simplificar una forma compleja en el sistema de la L2 por otra que le resulte más fácil. En el corpus, se han clasificado con este tipo los verbos conjugados en presente.
- Neutralización. El aprendiente ante la variedad de paradigmas en la L2 decide realizar un proceso de simplificación donde se neutralizan diferentes oposiciones.

De este modo, la distribución de los errores queda de la siguiente manera:

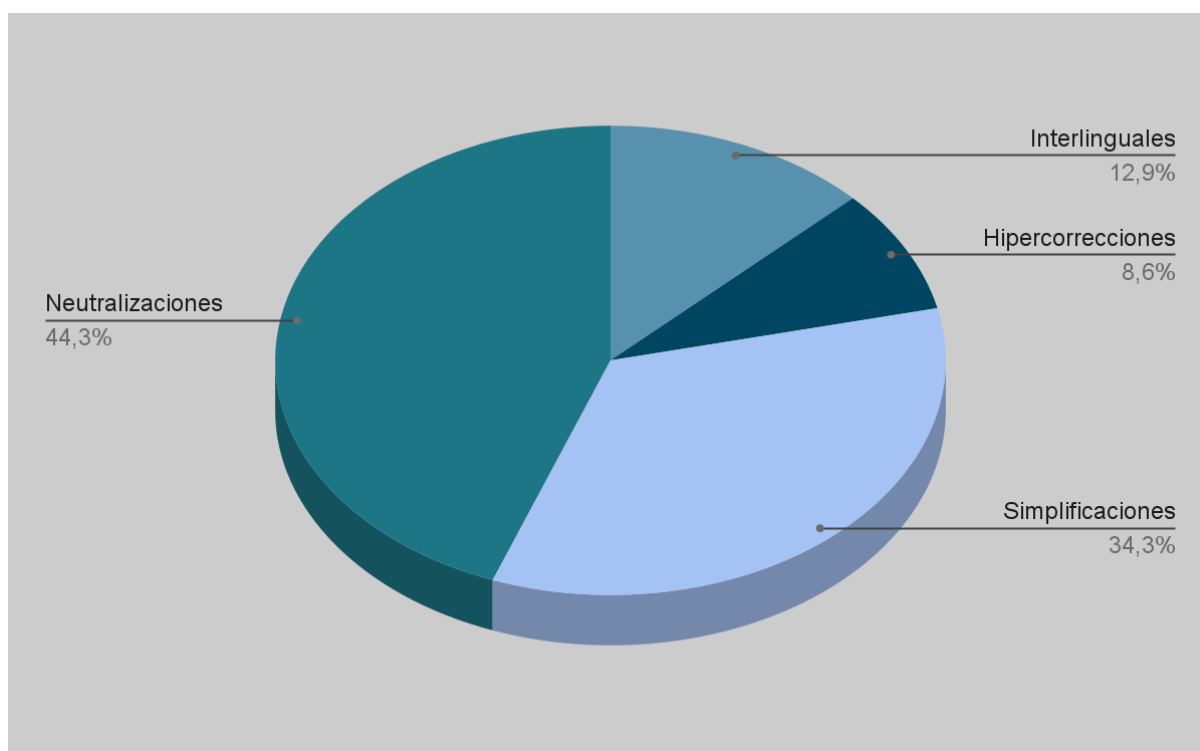


Gráfico 2. Distribución de errores interlinguales e intralinguales

Como se puede ver en el gráfico, en el corpus se han encontrado un 12,9 % de errores interlinguales frente a un 87,2 % de errores intralinguales. Además, se han marcado dos lapsus al margen de estos porcentajes relativos al pronombre personal que acompañan al verbo «gustar»:

(1) *Le gustaba este cuento (informante 48).

(2) *A mí me, le gustaba (este cuento) (informante 48).

A pesar de que el mismo informante repite la desviación dos veces durante su producción, se ha considerado un lapsus provocado por una repetición del enunciado de la pregunta porque en el ejemplo (2), el informante conjuga correctamente el pronombre, pero se hipercorrigió para formularlo igual que en el enunciado.

La mayor parte de los errores interlingüales procede del uso del pretérito perfecto como forma de pasado:

(3) *Fue la primera película que me ha comprado el padre de mi madre (informante 7).

(4) *Era el cuento que mi madre me ha dicho todos los días (informante 40).

Como se observa en los ejemplos (3) y (4), los informantes utilizan un pretérito perfecto por la influencia del francés (*C'était le premier film que le père de ma mère m'a acheté* y *C'était l'histoire que ma mère m'a dit tous les jours*, respectivamente). En estos casos que hacen referencia a situaciones puntuales, el español prefiere el uso del pretérito indefinido.

Sin embargo, también se encuentran interferencias en la conjugación del verbo y en la colocación del adverbio:

(5) *Pienso que me gustaba los cuentos (informante 13)

(6) *Al final vemos que la niña Cendrillon, que ha mucho sufrido,... (=sufrido) (informante 48)

En el ejemplo (5), el verbo se conjuga en primera persona, concordando con el pronombre de objeto directo y sujeto implícito de la oración e ignorando el sujeto gramatical, ya que así sería en francés: *je pense que j'aimais les histoires*. Por otro lado, en el ejemplo (6), además del error en la formación del participio, el informante coloca el adverbio entre el verbo auxiliar y el verbo en participio. Ambos errores son producto de una interferencia negativa, ya que en francés el verbo *gustar* no tiene la particularidad que se encuentra en español y la colocación del adverbio permite, como se vio en el epígrafe anterior, la división de la forma verbal; de esta manera, en francés, es aceptable decir *Au final on voit que la fille Cendrillon, qui a beaucoup souffert,...*

En cuanto a los errores intralingüales, el grupo que mayor índice de error ha acumulado es el de las neutralizaciones (44,3 %), en las que la oposición indefinido - imperfecto ha copado el 100 % de los errores; el segundo grupo de errores proviene de las simplificaciones (34,3 %), donde los informantes han optado por el uso del presente para referirse a hechos pasados, expresados en pasado en el enunciado; finalmente, hay

que destacar las hipercorrecciones encontradas en el corpus, ya que los informantes decidieron emplear los tiempos en subjuntivo para referirse al pasado. Ejemplos:

Neutralizaciones:

(7) *El cuento que más me gustaba cuando era niña fue una película (informante 7).

(8) *Me gustaba mucho porque fue muy creativo y quiero mucho este cuento (informante 27).

Simplificaciones:

(9) *Me hace pensar en la historia mitológica (cuando era niña) (informante 9).

(10) *El cuento que me gusta más cuando era niña (informante 23)

(11) *Cuando era niña mi cuento que más me gusta es Caperucita Roja (informante 42).

Hipercorrecciones:

(12) * Cuando sea niña, me gusta el cuento Le Petit Pource (Informante 22).

(13) * Me gustaba mucho el cuento Bambi porque fuera la historia de un niño (Informante 29).

(14) * He visto mucho este cuento cuando fuera una niña (Informante 37).

Desde el criterio comunicativo, siguiendo a Kleppin (1998: 20 y ss), los errores tienen un efecto global en la comprensión del mensaje porque, al afectar a la concordancia de los tiempos y el uso del sistema verbal, el mensaje se ve fuertemente perjudicado.

Tras haber realizado la identificación, descripción y explicación de los errores, es el momento de evaluarlos. Como se vio en el gráfico 2, los errores intralingüales superan con creces a los errores interlingüales. El bajo resultado de inferencias es esperable debido a los valores de los pretéritos que se han usado y al nivel de lengua de los informantes (B2).

En el primer epígrafe tratado en este trabajo (1. La adquisición de los tiempos de pasado), se ha mencionado la gradualidad en la adquisición de la morfología verbal y el reajuste en la interlengua de los aprendientes ante cualquier nuevo elemento que se introduzca. En el curso donde se realizó la grabación del corpus, se trabajaba el modo subjuntivo, lo cual se ha reflejado en el discurso de los informantes (8,6 %). También, se ha hablado de la dificultad que supone la oposición entre los pretéritos y, en concreto, entre el indefinido y el imperfecto, pero el resultado de 44,3 % de desviaciones en un ejercicio de valores básicos en un nivel B2, no es satisfactorio; no obstante, lo más desconcertante es de altísimo porcentaje de informantes (34,3 %) que optaron por simplificar su discurso. Preocupa que estudiantes de este nivel elijan hablar en presente

ante una pregunta específica de pasado. La causa que puede explicar tal hecho está vinculada a las propias características de la oralidad, donde se tiende al uso del presente para referirse al pasado, sin que se pueda considerar un presente gnómico (Briz, 1998); además, el hecho de que la prueba fuera oral y grabada supone un doble reto para los informantes porque el plano morfosintáctico de sus interlenguas cambian si se analiza el nivel oral o escrito, sobre todo, cuando se tratan de los aspectos que aún no están completamente fijados. El nivel que refleja la interlengua oral suele ser inferior al de nivel escrito porque necesitan emplear todas las estrategias comunicativas y de aprendizaje que utilizarían en una prueba escrita, más los aspectos propiamente orales, sin mencionar que no pueden «borrar» sus respuestas cuando quieren corregir algún punto ni tienen el tiempo necesario para pensar en sus respuestas. De este modo, errores que se encuentran en el corpus oral, no se encontrarían en un ejercicio escrito.

Por esta razón, no se puede evaluar de la misma manera las desviaciones que se comenten en la producción oral y deben considerarse como una evolución en la interlengua de los estudiantes, producidos como estrategia para minimizar las carencias del conocimiento de la lengua.

4. Conclusiones

A lo largo del presente trabajo se ha revisado la dificultad que supone para los estudiantes francófonos la adquisición de los tiempos de pasado desde un plano oral.

Por ello, se ha repasado la adquisición del sistema verbal de las segundas lenguas, incidiendo en el español con el objetivo de conocer las fases que atraviesa la interlengua de los aprendientes hasta que logran un completo dominio.

A continuación, se han observado las discrepancias para conocer las diferencias que separan los verbos de pasado en español y francés, lo cual ha servido de base para la realización de un Análisis de Errores, donde se han identificado, descrito, explicado y evaluado las desviaciones encontradas en el corpus. Los resultados de la observación y análisis de los datos a partir de las preguntas que motivaron este trabajo, de las hipótesis planteadas y en relación con los objetivos propuestos, permiten establecer las conclusiones siguientes:

- El francés puede contribuir a la adquisición de los pretéritos en español porque, aunque hay usos diferentes y los estudiantes tienen que aprender las funciones comunicativas que implican, el valor tempoaspectual se puede transferir del francés al español.
- Los aprendientes francófonos experimentan dificultades en la adquisición de la oposición del pretérito perfecto / pretérito indefinido. El análisis del corpus ha mostrado que en el nivel B2, estas oposiciones siguen sin estar completamente adquiridas, aunque los usos del perfecto comienzan a estar superados. Por otro lado, se observa un uso incorrecto del indefinido en lugar del imperfecto, que también se emplearía en francés, como efecto para contrarrestar el uso residual que tiene en francés a nivel oral. Cabe mencionar el reajuste de la interlengua para estructurar los contenidos propios del nivel B2, lo cual implica el uso de estructuras como «cuando + presente de subjuntivo» para expresar un hecho pasado.
- A pesar de que la transferencia del francés al español va disminuyendo a medida de que los aprendientes avanzan en su dominio del español, se

observa que ante la duda, los informantes recurren a su L1 o se lanzan a utilizar formas menos marcadas para formar sus hipótesis. - Aunque el uso del indefinido en francés es inferior al español, los informantes han conseguido asimilar este tiempo con la forma normativa del pasado en español en el nivel B2.

Con el fin de afianzar la adquisición de los tiempos de pasado, sería recomendable el uso de actividades de corte oral donde se practiquen los contrastes de pasado de forma espontánea para que los estudiantes no reflexionen sobre sus respuestas y puedan aplicar esas actividades a la conversación. En este sentido, el uso de los juegos en el aula puede ayudar en la tarea.

Finalmente, conviene recordar que el análisis que se presenta en este trabajo es necesariamente parcial, ya que solo recogen las muestras orales de una única pregunta del cuestionario. Sería interesante para futuros estudios que se tuviera en cuenta el plano escrito en cuestionarios, tanto abiertos como cerrados, más amplios que permitieran la realización de un análisis más completo.

Referencias bibliográficas

- AMENÓS PONS, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE. Perspectivas desde la teoría de la relevancia* [Tesis doctoral]. España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- AZPIAZU TORRES, S. (2022). Hacia una enseñanza fáctica y experiencial del pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto en el aula de ELE. *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 34. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/34/azpiazu-pasados.pdf> [Consultado el 28 de octubre de 2022].
- BARDOVI-HARLIG, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use*. Malden, MA: Blackwell.
- BHARDWAJ, M., DIETRICH, R. y NOYAU, C. (1988). Second language acquisition by adult immigrants: temporality. Final Report. Strasbourg, France: European Science Foundation. Volumen 5.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (dirs) (1999). Gramática descriptiva de la lengua española, vol. II, Madrid: Espasa.
- BRIZ, A. (1998). El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática. Barcelona: Ariel.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1998). Análisis de errores: problemas de categorización. *Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 11-40. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/39277246_Analisis_de_errores_problemas [Consultado el 3 de octubre de 2021].
- BUSTOS GISBERT, J. M. (2011). Bases para el estudio de la adquisición del sistema verbal del español como lengua extranjera. *Dicenda. Estudios de lengua y literatura españolas*, vol. 29, 7-41. Disponible en: <https://revistas.ucm.es/index.php/DICE/article/view/37769> [Consultado el 3 de octubre de 2021].
- CALVI, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: Español e italiano. *Revista Electrónica De Didáctica Del Español Como Lengua Extranjera*, 1.
- CAMPS, J.: (2002). Aspectual distinctions in Spanish as a foreign language: The early stages of oral production. *International Review of Applied Linguistics*, n. 40, 179-210.

- CAPPELLI, D. (2019). The Importance of the Transfer in Italian-Spanish Learning. *Quaderni Di Linguistica E Studi Orientali*, 5.
- CORDER, S. P. (1967). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En MUÑOZ LICERAS, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- CORDER, S. P. (1971). Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. Volumen 9(2), 147-160.
- CORDER, S. P. (1973). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. México: Limusa (1992).
- DIETRICH, R., KLEIN, W. y NOYAU, C. (1995). *The acquisition of temporality in a second language*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- DUBSKY, J. (1961). Aspect du verbe et l'action verbale en français et en espagnol. *Sborník Prací Filosofické Fakulty Brněnské Univ.* n. 10-49, 157-164.
- DULAY, H. y BURT, M. y KRASHEN, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- EGGS, E. (1993). Die Vergangenheitstempora im Spanischen und Französischen. *Grammatikographie der romanischen Sprachen*. Bonn: Roman Verlag, 97-134.
- ELLIS, R. (1997). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral]. Madrid: Universidad Complutense.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1997). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FONCUBIERTA MURIEL, J.M. y FERNÁNDEZ MOLERO, M.C. (2005). El uso de los pretéritos indefinido y perfecto en la norma culta mexicana: un caso de divergencia comunicativa. *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*, 741-748 Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0741.pdf. [Consultado el 28 de octubre de 2022].
- GERBOIN, P. y Leroy, C. (1991). *Grammaire d'usage de l'espagnol contemporain*. Paris: Hachette.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1994). La enseñanza de la gramática del español como segunda lengua. Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, Madrid, 79-85.
- GÓMEZ TORREGO, L. (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM .
- GÜELL MASACHS, L. (1998). *La adquisición del tiempo verbal en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Tesis doctoral]. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- GUTIÉRREZ ARAUS, M.L. (2004). *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*. Madrid: Arco Libros
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular Del Instituto Cervantes: Niveles De Referencia Para El Español*. Madrid: Biblioteca Nueva Alcalá de Henares. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm [Consultado el 8 de octubre de 2021].
- JAIN, M. (1974). *Error Analysis: Source, Cause and Significance*. RICHARDS, J. C. (ed) Error Analysis. London: Longman, 189-215.
- KLEIN, W. (1993). The acquisition of temporality. PERDUE, C. (ed.), *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press. Volumen 2. The results, 73-118.

- KLEIN, W. (1987). *Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KLEPPIN, K. (1998). Fehler und Fehlerkorrektur. *Fernstudienprojekt zur Fort und Weiterbildung im Bereich Germanistik und Deutsch Als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- LOSANA, J. E. (2003). *Dificultades del español para hablantes del francés*. Madrid: ELE-SM.
- MAÑAS NAVARRETE, I. (2016). *La adquisición de la oposición imperfecto/indefinido por parte de estudiantes rusófonos de nivel avanzado de español LE*. [Tesis Doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- MACÍAS BARRÉS, D. (2016). Los tiempos verbales: una cuestión de tiempo y de espacio. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, vol. 1, núm. 22, pp. 72-88. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/921/92153510008/html/> [Consultado el 28 de octubre de 2022].
- MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000). *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- MELÉNDEZ QUERO, C. (2013). La influencia del francés como lengua materna en el aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto multicultural particular: la región de Lorena. *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Gerona, 583-593.
- MONTRUL, S. Y SLABAKOVA, R. (2003). Competence similarities between native and nearnative speakers: An investigation of the Preterite-Imperfect contrast in Spanish. *Studies in Second Language Acquisition*, 25, 351-398.
- NORRISH, J. (1983). *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press.
- PÉRENNEC, A.M. (dir.) (2002). *Le verbe en action*. Grenoble: Ellug.
- RAE Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Manual (NGLE). Madrid: Espasa Calpe.
- RICHARD, J. (1974). *Error Analysis, Perspectives on Second Language Acquisition*. Londres y Nueva York: Longman.
- RIVERO, L., VIILAVICENCIO, I., y FERNÁNDEZ, S. (2018). *La oposición indefinido-perfecto del Indicativo en ELE. Una experiencia de su enseñanza y aprendizaje a itálofonos en Cuba*. Chisinau: Editorial Académica Española.
- RODRÍGUEZ, S. (2008). *Captación, internalización y uso del pretérito y del imperfecto en hablantes casi nativos de español* [Tesis Doctoral]. New York: University of New York.
- SALABERRY, R. M. (1999): The development of past tense verbal morphology in classroom L2 Spanish. *Applied Linguistics*, 20, 151-178.
- SANTOS GARGALLO, I. (1992). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. SÁNCHEZ LOBATO J. e I. SANTOS GARGALLO (dir), *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, 391-410.
- SECO, M. (1989). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- SELINKER, Larry (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, vol. 10, n. 3, 209-231.
- SERRANO, M.J. (1995). Indicativo y subjuntivo: Referencia y funcionalidad. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, n.º 14. pp. 205-215.
- TEI CONSORTIUM (2016). TEI P5: guidelines for electronic text encoding and interchange. Version 3.0.0.: *Text Encoding Initiative Consortium*. Disponible en:

<http://www.tei-c.org/release/doc/tei-p5-doc/en/Guidelines.pdf> [Consultado el 26 de septiembre de 2021].

TRESACO, M.P. (1982). *Estudio contrastivo de las formas temporales del francés y del español* [Tesis Doctoral]. Zaragoza: Universidad de Zaragoza.

VÁZQUEZ, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt: Peter Lang.

I. Anexo: listado de abreviaturas

ASL: Adquisición de Segundas Lenguas

ELE: Español Lengua Extranjera

L1: Lengua nativa

L2: Segunda lengua

LE: Lengua extranjera

MCER: Marco Común Europeo de Referencia

PCIC: Plan Curricular Instituto Cervantes

SS: Siguietes

VS.: Versus

II. Anexo: índice de figuras:

Figura 1. Contraste de pasados

Gráfico 1. Panorama de distribución de errores en los tiempos de pasados

Gráfico 2. Distribución de errores interlinguales e intralinguales

Tabla 1. Los tiempos verbales de pasado en el PCIC

Tabla 2. Métodos de enseñanza en LE