

ESCOLLOS EN LA ALTERNANCIA DE LOS TIEMPOS DEL PASADO EN ESPAÑOL POR ESTUDIANTES BENINESES

Mei-Chih Lin¹ y Laurent-Fidèle Sossouvi²

¹*Departamento de Filología Hispánica y Civilizaciones Afroamericanas
Université d'Abomey-Calavi,
Abomey-Calavi, Benín*

²*Departamento de Filología Hispánica y Civilizaciones Afroamericanas
Université d'Abomey-Calavi,
Abomey-Calavi, Benín*

Fecha de recepción: 25/08/17 - Fecha de aceptación: 27/09/17

DOI: <http://dx.doi.org/10.19239/riidv2n3p7>

Resumen. Este trabajo se centra en las dificultades que encuentran los estudiantes francófonos de ELE a la hora de elegir entre el pretérito perfecto, el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto. Para ello, hemos recogido un corpus escrito de 25 estudiantes para profesor de ELE, durante el curso académico 2014-2015, a fin de identificar, clasificar y analizar sus errores en estas formas verbales. El corpus consiste en dos pruebas, una para completar huecos, poniendo los verbos en el tiempo adecuado, mientras que en la segunda, los participantes deben elegir entre los tres tiempos del pasado. Los resultados han demostrado que los participantes siguen presentando dificultades en la alternancia de estos tres tiempos y sus escollos radican más en los usos del pretérito perfecto y del pretérito imperfecto. Las fuentes de sus errores son diversas y su interrelación compleja. A partir de los resultados expuestos se formulan algunas conclusiones e implicaciones.

Palabras claves: distancia lingüística, influencia translingüística, pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto.

DIFFICULTIES IN SPANISH PAST TENSES ALTERNATION FOR BENINESE STUDENTS

Abstract. This paper focuses on the difficulties encountered by French-speaking learners of Spanish as a foreign language (SFL) in choosing between present perfect (pretérito perfecto), simple past (pretérito indefinido) and continuous past or simple past (pretérito imperfecto). For this purpose, we have collected a written corpus of twenty-five second grade students of SFL during the academic year 2014-2015, in order to identify, classify and analyze their errors in using these verb tenses. The corpus consists of two tests, one to fill in the blanks with the suitable form of the verbs in brackets, while in the second, participants must choose between the three past tenses. The results have shown that our participants continue to have problems in the correct use of these three verb tenses and their difficulties lie more in the uses of pretérito perfecto and pretérito imperfecto. The sources of their errors are diverse and their interrelation complex. From the results presented, some conclusions and implications are formulated.

Keywords: linguistic distance, crosslinguistic influence, pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto.

Volumen 2 Número 3, Julio-Septiembre 2017

<http://onlinejournal.org.uk/>

[Licensed Under Creative Commons Attribution CC BY](http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

1. INTRODUCCIÓN

Aprender otras lenguas adicionales resulta, hoy en día, casi imprescindible, necesario en el mundo globalizado y cada vez más competitivo en que vivimos, para obtener un mejor trabajo, progresar profesionalmente, acceder a más y mejor información, poder viajar a otros países sin tener problemas de comunicación, etc. No obstante, el aprendizaje de lenguas extranjeras no es fácil, a pesar de la proximidad lingüística que pueda existir entre la primera lengua (L1) y la lengua extranjera (LE), como es el caso de los estudiantes africanos francófonos de español como lengua extranjera (ELE). En las últimas décadas, muchos autores han investigado sobre las dificultades de estudiantes francófonos (cf. Fernández Vallejo, 1994; Mercado López, 2003; Sossouvi, 2004; Sossouvi, 2009; Amenós Pons, 2010; Paquet, 2011; Sáez Garcerán, 2012; Nginios, 2013; Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014a; Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán, 2014b; Amenós Pons, 2016, entre otros), pero si revisamos la literatura científica, muy pocos estudios han investigado los tiempos del pasado. Además, nuestra observación dentro y fuera del aula muestra que la mayoría de los estudiantes universitarios siguen dudando a menudo cuando en su discurso tienen que elegir entre los cuatro tiempos del pasado, sobre todo, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto¹. Por consiguiente, nos han de interesar en este trabajo, fundamentalmente, la comprensión de los tiempos del pasado (pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto) por los estudiantes benineses para profesor de ELE, examinar sus errores cuando utilizan estas tres formas verbales, mostrando también sus posibles causas.

La experiencia lingüística previa, especialmente el conocimiento de la L1 ha ocupado y sigue ocupando un rol preponderante en la adquisición de lenguas extranjeras o lenguas adicionales. En este trabajo, partimos del supuesto de que las L1s, sobre todo la lengua oficial, el francés en el caso de nuestro informantes, desempeñan un papel en todos los estadios del desarrollo de la LE, incluso en los estadios más avanzados. También partimos del supuesto de que la subjetividad de los tiempos del pasado y el contexto de aprendizaje de la lengua española van a hacer más problemática su adquisición. Las hipótesis que nos hemos propuesto comprobar en esta investigación son las siguientes: Primera: Los estudiantes universitarios encontrarán dificultades en el uso de los tiempos del pasado.

¹ La lengua española tiene cuatro tiempos verbales del modo indicativo para hablar en pasado; por razones de espacios, dejamos el pretérito pluscuamperfecto para otras fases de la investigación e incluso para otras investigaciones futuras.

Segunda: Tendrán más dificultades en el uso del pretérito indefinido que en los demás tiempos.

Tercera: Habrá diferencias relacionadas con las tareas, cometerán más incorrecciones en la prueba 1 (rellenar los huecos con el tiempo verbal apropiado).

Cuarta: Habrá diferencias claras en cuanto al género de los participantes, las mujeres cometerán más errores que los hombres.

Quinto: Si se tiene en cuenta el número total de verbos utilizados, tendrán más aciertos que desaciertos.

Debido a limitaciones prácticas, este documento no puede proporcionar informaciones sobre los sistemas verbales de las lenguas en juego, ni tampoco un estudio contrastivo de sus sistemas. Para una revisión profunda de este tema véase: Real Academia Española (1999), Matte Bon (2000), Delatour, Jennepin, Léon-Dufour y Teyssier (2004), Amenós Pons (2010), Ribera Ruiz de Vergara (2011), Gómez Torrego (2011a), Gómez Torrego (2011b), Amenós Pons (2016), entre otros.

Este estudio comenzará presentando las bases metodológicas, luego, pasará a proporcionar una presentación y discusión de los resultados significativos. Finalmente, a partir de los resultados expuestos se formularán algunas conclusiones e implicaciones para la formación del profesorado y del estudiantado en este terreno.

2. METODOLOGÍA

2.1. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

La muestra empleada para esta investigación consta de veinticinco (25) estudiantes universitarios de español como lengua extranjera (14 mujeres y 11 hombres) matriculados en el segundo del Grado de español en la Escuela Universitaria de Formación del Profesorado de Porto Novo. Todos los participantes se encontraban en edades comprendidas entre 18 años y 22 años al inicio del estudio. Habían aprendido español durante unos seis años, precisamente desde el curso de *Quatrième* (tercer año de secundaria). El horario semanal era de tres horas de clase de *Quatrième a Troisième*, y cuatro horas, de *Seconde a Terminale*. Son multilingües, sus lenguas habituales son el francés (lengua oficial), las lenguas nacionales como el fongbe, el gungbe, el saxwegbe, el dendi, el yoruba, el aizogbe y el gengbe. Además, todos habían cursado más de siete años de inglés, la primera lengua extranjera (LE1), durante la educación secundaria. Sin embargo, pese a que pueden hablar y entender varias lenguas nacionales, nunca las habían aprendido de forma formal. Efectivamente, en Benín la lengua francesa juega los roles

más prestigiosos (lengua vehicular, lengua franca), mientras que las lenguas autóctonas quedan relegadas a un segundo plano, al ámbito familiar (funciones de buena convivencia, de identificación al grupo) (Sossouvi, 2014). Nunca han ido a España y jamás han vivido en países de habla española. También la interacción con los hablantes nativos era algo poco frecuente en ellos. Imparten las enseñanzas profesores benineses, (doctores o consejeros pedagógicos) con amplia experiencia didáctica.

2.2. MATERIALES Y PROCEDIMIENTO

Los instrumentos de investigación utilizados para recoger datos fueron la observación, un cuestionario y dos tareas. La observación en el aula y fuera de ella se realizó durante el año académico 2014-2015, nos permitió realizar un estudio contextualizado y reveló que los estudiantes-docentes tienen dificultades en la alternancia de estos tres tiempos verbales. El objetivo del cuestionario fue recabar información sobre las variables sociodemográficas de los participantes, sus datos personales, experiencias de aprendizaje del español, su motivación, tiempo de exposición, etc. Para comprobar nuestras hipótesis, cada participante realizó en horas lectivas dos tareas para medir su dominio de esta categoría gramatical de la lengua española: la primera consistió en completar huecos en diferentes frases con el tiempo adecuado, y la segunda estriba en elegir entre los tres tiempos del pasado, a saber: el pretérito imperfecto, el pretérito perfecto y el pretérito indefinido. Además, les dijimos que las actividades no influirían en la nota final.

Cada actividad contenía 15 ítems tomados de Alzugaray, Barrios y Hernández (2006) y de Aragonés y Palencia (2009); la duración total de ambas tareas osciló, para cada participante, entre aproximadamente 50 minutos y una hora y media. Debajo de cada ítem, a los participantes se les pidió que explicaran, en francés, sus razones o justificaran su elección en el espacio proporcionado. Es importante destacar que no hicimos ninguna sección de revisión con ellos, no fueron avisados días antes, ha sido una prueba sorpresa de gramática española. Por el contrario, el día del test, fueron informados de los objetivos de las tareas, a saber, comprobar su grado de dominio de los tiempos del pasado y recoger corpus para una investigación.

Primero, se identificaron o se detectaron los errores, luego su clasificación y tipología; por último, las causas que los producen y la evaluación estadística del grado de seriedad o gravedad. Cabe señalar que nos inclinamos por la interpretación autorizada y plausible. En otras palabras, hemos considerado tanto las explicaciones de los participantes como las nuestras para explicar las posibles fuentes de errores, con el propósito de esquivar la falacia de la causa única. Además, para soslayar la subjetividad que

caracteriza la identificación de errores (véase Chaudron, 1986; Green y Hecht, 1990, entre otros), las dificultades para detectar errores y la complejidad del uso de estos tiempos del pasado, nos basamos en la clave de respuestas de los dos manuales consultados. En la sección que sigue nos moveremos a considerar los resultados de este estudio.

3. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El número total de errores cometidos en pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto es de 384 (51,2%), con un promedio de 7,68 por participante, lo que supone una cifra alta comparada con el número total de verbos utilizados (750 verbos).

3.1. PRUEBA 1: RELLENE LOS HUECOS CON EL TIEMPO VERBAL APROPIADO

En esta prueba, se identificaron 219 errores (57,03%), o 8,76 fallos por participante. Los ítems más problemáticos en orden descendente, es decir, de mayor a menor son:

1. Solo (salir)___una vez de España. (ítem 14); (cf. he salido)
2. ¿ (Tú, viajar) _____ mucho? (ítem 13); (cf. Has viajado)
3. Pues yo no lo (leer) _____. (ítem 10); (cf. he leído)
4. Estaba contenta porque (tener) _____ permiso para volver tarde a casa. (ítem 3); (cf. tenía)
5. ¿ (Ellos, traer) _____ ya el ordenador? (ítem 11); (cf. Han traído)

Como se puede observar, el ítem 14 resultó el más difícil para nuestros participantes, con 24 errores, lo que significa que de los 25 participantes, 24 erraron en el uso del pretérito perfecto. Esta cifra representa el 10,96% del número total de los errores de la prueba 1 y constituye los errores porcentuales más altos. Dieciocho (18) participantes usaron el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto, cuatro (4) usaron el presente de indicativo, uno (1) el pretérito imperfecto y uno (1) dejó el espacio en blanco.

Hemos registrado 22 errores en los ítems 13 y 10, respectivamente, lo que representa el 10,05% de todos los errores detectados en el test de rellenar el espacio en blanco. 15 participantes se equivocaron usando el presente de indicativo en lugar del pretérito perfecto en el ítem 13, cinco (5) utilizando el pretérito indefinido, uno (1) el presente de subjuntivo y uno (1) no escribió nada. Respecto al ítem 10, 11 participantes utilizaron el pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto, tres (3) el pretérito imperfecto, tres (3) el

presente de indicativo, dos (2) el futuro simple y tres (3) dejaron este espacio en blanco.

En cuanto al cuarto ítem más difícil, el 3, detectamos 20 errores que representan el 9,13% de los errores totales de la prueba 1. Doce (12) participantes utilizaron el pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto, seis (6) el presente de subjuntivo y dos (2) el presente de indicativo.

Diecinueve (19) casos fueron encontrados en el ítem 11. Representan el 8,68% de todos los errores de la prueba 1. Catorce (14) participantes cometieron errores usando el presente de indicativo en lugar del pretérito perfecto, cuatro (4) el pretérito indefinido, y uno (1) no escribió nada.

3.2. PRUEBA 2: ELIJA LA RESPUESTA CORRECTA

En esta prueba, identificamos 165 errores (42,97%), o 6,6 fallos por alumno. Los ítems más problemáticos en orden descendente son:

1. - ¿Por qué llevaste al perro al veterinario? (ítem 14); (cf. a. cojeaba)

- Porque _____ de una pata

a. cojeaba b. cojeó c. ha cojeado

2. - El pollo de ayer estaba delicioso. ¿Cómo lo preparaste? (ítem 1); (cf. a. Estuvo)

- En la sartén, con verduras. _____ haciéndose treinta minutos.

a. Estuvo b. Estaba c. Ha estado

3. - ¿Qué sabes de Ángel? (ítem 13); (cf. b. operaron)

- Que lo _____ ayer y que todo ha salido bien.

a. operaban b. operaron c. han operado

4. - ¿Vas a hacer este año un viaje organizado? (ítem 4); (cf. b. estábamos)

- No, ya _____ hartos de ir como borregos, y hemos preferido ir por nuestra cuenta.

a. estuvimos b. estábamos c. hemos estado

5. - ¿Por qué no fuiste ayer a casa de Luis? (ítem 6); (cf. a. me quedé)

- Porque _____ estudiando en casa, tengo examen el viernes.

a. me quedé b. me quedaba c. me he quedado

6. - ¿Qué tal la ópera a la que fuiste el domingo? (ítem 10); (cf. b. fue)

- Muy bien, _____ fantástica.

a. era b. fue c. ha sido

Encontramos 22 fallos en el ítem 14, o sea el 13,33% de todos los errores en el test de elección múltiple y constituye el tipo de errores más frecuente. Diez (10) participantes eligieron el pretérito perfecto, 10 el pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto, y los dos (2) restantes no hicieron ninguna elección.

La segunda pregunta más difícil de responder, para nuestros participantes, era el ítem 1 (con 18 errores), representando el 10,91% de todos los errores del test 2. Trece (13) participantes eligieron el pretérito imperfecto y cinco (5) el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido.

Dieciséis (16) errores se han registrado en el ítem 13, lo que representa el 9,70% del número total de errores de la prueba 2. Trece (13) participantes seleccionaron el pretérito perfecto, uno (1) el pretérito imperfecto en lugar del pretérito indefinido y dos (2) no hicieron ninguna elección.

Hemos registrado 13 errores en el ítem 4, 6 y 10 respectivamente, que representan el 7,88% del total de errores del test 2.

En el ítem 4, diez (10) participantes eligieron el pretérito perfecto, tres (3) el pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto.

En el ítem 6, ocho (8) participantes eligieron el pretérito imperfecto, cinco (5) el pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido.

Por último, en cuanto al ítem 10, siete (7) participantes eligieron equivocadamente el pretérito perfecto, cuatro (4) el pretérito imperfecto en lugar del pretérito indefinido. Dos (2) no hicieron ninguna elección. En resumen, podemos decir que, en vista de los resultados, los estudiantes cometieron más errores en la prueba de rellenar los huecos (219 errores) que en la de elección múltiple (165 errores). Los estudiantes masculinos tuvieron mejor rendimiento que las estudiantes, aunque no hubo diferencias significativas. En la prueba 1, los participantes masculinos cometieron 87 errores (7,90 errores por alumno) mientras que las estudiantes femeninas, 132 (9,43 errores por alumna). En la prueba 2, los hombres cometieron 71 errores (6,45 errores por alumno) mientras que las mujeres, 94 (6,71 por alumna). La siguiente Tabla 1 ilustra la frecuencia de los desaciertos y aciertos.

Tabla 1: Frecuencia de los errores y los verbos acertados

	Nº de errores cometidos		Nº de verbos acertados		Total
		(%)		(%)	
prueba 1	219	(58,40%)	156	(41,60%)	375
prueba 2	165	(44%)	210	(56%)	375
Total	384	(51,20%)	366	(48,80%)	750

La Tabla 2 compara los resultados obtenidos en los diferentes tipos de pruebas por género.

Tabla 2: Comparación del total de los errores cometidos por los estudiantes masculinos y por las estudiantes femeninas

	prueba 1	prueba 2	Nº total de errores
11 hombres	87	71	158
14 mujeres	132	94	226

De los 384 errores documentados, del nivel más alto al más bajo, las dificultades de los alumnos radican en los usos del pretérito perfecto (149 errores), seguidos por los usos del pretérito imperfecto (131 errores), y luego por los usos del pretérito indefinido (104 errores).

La Tabla 3 presenta una distribución de los errores cometidos por prueba y tiempo.

Tabla 3: Nº de errores cometidos en el pretérito perfecto, pretérito indefinido, pretérito imperfecto

	prueba 1	prueba 2	Total	Rango ocupado
pretérito perfecto	105	44	149	1º
pretérito imperfecto	77	54	131	2º
pretérito indefinido	37	67	104	3º
Total	219 errores (57,03%)	165 errores (42,97%)	384 errores	

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Como se puede observar en muchos casos, los resultados de este estudio indican que los estudiantes para profesor de ELE siguen teniendo dificultades para diferenciar cuál es el tiempo exacto del pasado que se debe emplear con cada verbo u oración, y en muy pocos casos es una sola causa la que ocasiona el error. Las causas de los errores son múltiples, y hay que buscarlas en diversos factores, destacando por encima de los demás la interferencia del francés, las dificultades internas de la propia lengua cervantina (errores intralingüísticos), (en menor proporción, las lenguas locales de los discentes), las deficiencias en la percepción de la alternancia entre los tiempos del pasado, la desidia, las prisas o el desinterés. Otros factores a tener en cuenta son la no revisión de estos tiempos antes de las tareas y tampoco fueron avisados antes, por consiguiente, la infrecuencia del input, las diferencias individuales (la personalidad, la inteligencia, la cognición, la motivación, los estilos de aprendizaje, etc.), las variables sociolingüísticas. Por lo tanto, se confirma la primera hipótesis sobre la persistencia de estos errores en la interlengua de nuestros participantes. Este resultado corrobora estudios anteriores de Doquin de Saint Preux y Sáez Garcerán (2014b) y de Macías Barres (2016). Tras analizar los errores gramaticales de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior (C1), los dos primeros autores encontraron que la categoría verbal concentraba el mayor número de incorrecciones, sobre todo los tiempos del pasado. En cuanto a Macías Barres (2016), llegó a la conclusión de que los aprendientes de nivel avanzado seguían cometiendo incorrecciones en el uso de los tiempos verbales.

En la prueba 1, el uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto puede explicarse a partir de la dificultad, de la ambigüedad que presenta el uso del pasado en español. Además, la diferencia entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto es corta y confusa. Otra explicación alternativa sería la exageración del uso del pretérito indefinido, su nivel de competencia o la voluntad de huir de la interferencia del francés. Puede ser que sea la influencia del español de América, ya que con respecto al uso de ambos tiempos, en algunas zonas se prefiere el pretérito indefinido (Roberto Wingeyer y Moreno Cevallos, 2000). En efecto, el proceso de enseñanza-aprendizaje del español en Benín tiene influencia del español caribeño, sobre todo de Cuba (Sossouvi, 2014; Sossouvi, 2017). Por otra parte, el sistema verbal de las lenguas nacionales de los participantes, del inglés, la LE1 del país, son muy diferentes del español. Este resultado se acerca al de Torres Álvarez (2016) que mostró un predominio del uso del pretérito indefinido en estudiantes estadounidenses.

El uso del presente de indicativo en lugar del pretérito perfecto puede explicarse por el hecho de que estos participantes querían evitar cometer otro error más grave. Puede ser que el presente de indicativo sea la forma fuerte, la forma verbal más conocida, más fácil y más usada. Asimismo, puede tratarse de una desconfianza en sus conocimientos relacionados con los tiempos del pasado e incluso una simplificación de los tiempos verbales en español.

El espacio en blanco dejado por algunos participantes puede achacarse al hecho de que prefieren evitar conjugar el verbo, una falta de confianza en sus conocimientos gramaticales. Han elegido una estrategia menos arriesgada.

El uso del presente de subjuntivo en lugar del pretérito perfecto puede deberse a una hipercorrección, querían expresar dudas, hipótesis, probabilidad o querían conjugar en la forma imperativa.

El uso del pretérito imperfecto en lugar del pretérito perfecto es un tipo de errores que no deberían cometer, ya que el uso del pretérito imperfecto es muy parecido al *imparfait* francés, por lo cual no se puede establecer de forma nítida la fuente de este uso anómalo. Podría ser el resultado de la desidia, las prisas, el desapego o de una simplificación.

El uso del futuro simple en lugar del pretérito perfecto puede estar relacionado con el hecho de que la acción presentada influya todavía en el futuro, en hechos venideros. También, otras causas pueden ser la desidia, las prisas, el sentimiento de facilidad e incluso la influencia del francés local del contexto informal donde se puede simplificar o mezclar los tiempos verbales, solo depende de la intención o del punto de vista del que habla, o la influencia del pretérito perfecto con valor de futuro.

El uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto puede atribuirse a la generalización del pretérito indefinido, una confusión de situación espacio-temporal, la consideración del término de la acción, ya que los dos tiempos coinciden en significar hechos pasados. Este resultado parece confirmar los de Navarro Gala (2000) que encontró que el contraste entre estos dos tiempos constituyó uno de los temas más difíciles para sus participantes, ya que la lengua española (e incluso la lengua francesa) no dispone de reglas que aclaren convenientemente estos usos.

El uso del presente de subjuntivo en lugar del pretérito imperfecto puede estar originado por un proceso de hipercorrección, la prisa, el desapego, etc. Este uso anómalo parece indicar la confusión de “porque” con “para que”.

En lo que atañe a la prueba 2, la explicación de la preferencia del pretérito indefinido en lugar del pretérito imperfecto puede ser una confusión entre los dos tiempos. Igualmente, puede deberse al sentimiento de facilidad, la prisa, como la

pregunta está en pretérito indefinido, basta poner la respuesta en el mismo tiempo.

La elección del pretérito perfecto en lugar del pretérito indefinido es achacable al conflicto entre ambos tiempos, sobre todo a la influencia de la lengua francesa, ya que esta última utiliza mucho el pretérito perfecto (*passé composé*) para expresar el pasado, en detrimento del pretérito indefinido (*passé simple*) que solo se utiliza en el lenguaje literario (y tampoco frecuentemente), pero también atribuible al factor regional, es decir, las variedades del español hablado en España y en América. Este hallazgo apoya la investigación previa de Rivera Ruiz de Vergara (2011) que apuntó que la elección entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto es frecuentemente difícil y fuente de desviaciones en aprendientes francófonos.

La elección del pretérito perfecto en lugar del pretérito imperfecto se debe al hecho de que el primer tiempo se utiliza mucho en francés para hablar del pasado, pues es un uso exagerado de este tiempo.

El resultado más sorprendente que se puede observar a la luz de los resultados de este estudio es que, no se confirma la segunda hipótesis, ya que, como se observa en la tabla 3, el pretérito perfecto es el tiempo más problemático. Esto indica que aunque el uso del tiempo en la lengua meta coincide con el de la lengua francesa o de las lenguas del repertorio lingüístico de los discentes, se puede topar con algunos escollos debidos a las falsas afinidades, las falsas analogías, la gran cantidad de matices de difícil percepción propia a cada lengua. Efectivamente, cada lengua tiene una preferencia secreta, de orden lingüístico o cultural, a la hora de expresar una idea, una noción. Por consiguiente, es difícil establecer de forma clara el origen de esta falsa elección.

La tercera hipótesis es confirmada, puesto que los participantes cometieron más incorrecciones en la prueba 1, resultado que es consistente con un estudio anterior de Sossouvi y Lin (2011) que documentó más errores en la prueba de rellenar huecos. Este resultado confirma la vacilación de los participantes, su incompetencia a la hora de decidirse por una de los tiempos verbales posibles; pone en duda una vez más la fiabilidad de las tareas basadas en selección múltiple, que en realidad no reflejan verdaderamente el nivel de competencia de los educandos.

La cuarta hipótesis se confirma, ya que los hombres resultaron mejores que las mujeres. Este hallazgo no es el resultado de un único factor, sino más bien de una combinación y acumulación de varias barreras y obstáculos que afectan a las mujeres a lo largo de sus carreras escolares e incluso de sus vidas en el país, tales como el sexismo, las condiciones de vida del género femenino, las secuelas de acoso escolar o sexual, el favoritismo por parte de los profesores para algunas alumnas privilegiadas, el efecto

Pigmalión, entre otros. Las mujeres llevan el peso principal de las tareas del hogar, tienen dificultades en términos de calidad de vida, por consiguiente, algunas tienen menos tiempo disponible para estudiar.

Tampoco la última hipótesis ha sido confirmada, ha habido más desaciertos que aciertos. Este resultado tan sorprendente podría deberse a la falta de preparación, de capacitación suficiente, al contexto sociolingüístico del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española, y todas las razones ya evocadas anteriormente. Este hallazgo inesperado sugiere que la distancia lingüística o la tipología de las lenguas no es el único factor que interviene en la complejidad de la interferencia interlingüística. Otras posibles explicaciones para esto son el estatus de la lengua española en el país, una lengua que solo se aprende en el contexto restringido y formal del aula; la frecuencia de uso de la lengua española; su nivel de competencia del español; el uso reciente o no de la categoría gramatical, es decir, los tiempos del pasado; el contexto en el cual se da la comunicación de los ítems; la adquisición de otras lenguas adicionales; el tipo de actividad o tarea; los factores contextuales (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2001; Trévisol y Rast, 2006); los materiales didácticos utilizados. Estos resultados contrastan con lo que Foote (2009), Ramong y Leung (2009) y Villanueva (2011) encontraron en sus estudios; ya que según estos autores sus participantes tienden a ser más eficientes cuando la tipología obra a su favor.

En otros casos los errores ponen de manifiesto el desconocimiento o la no puesta en práctica de una regla, aparentemente, clara y fácil de aplicar, como es el uso del imperfecto para las acciones habituales en el pasado. Los hallazgos de este estudio son consistentes con los de Corder (1991: 32), ya que en sus palabras “[...] los errores existirán siempre por muchos esfuerzos que hagamos”.

5. CONCLUSIONES

Este estudio se propuso determinar la comprensión de los tres tiempos del pasado, a saber, el pretérito imperfecto, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, por parte de estudiantes francófonos para profesor de ELE, y analizar sus errores, presentando las posibles causas. Los resultados han demostrado que el uso de los tiempos del pasado en español sigue siendo un quebradero de cabeza para los participantes, que todavía no han asimilado esta parcela de la gramática española. Por otra parte, insinúan que hay más factores que intervienen en el uso de los tiempos del pasado, especialmente el pretérito indefinido y el pretérito perfecto, que aún escapan a la gramática y a los gramáticos. Pues, nuestra hipótesis de que los estudiantes tendrían dificultades en el uso de los tiempos del pasado se confirma. Las causas

de estos fallos son diversas y multiformes como pueden ser, la interferencia de la lengua francesa e incluso de las lenguas autóctonas, la hipercorrección, la estrategia de inhibición, las variables sociolingüísticas, la complejidad y la variedad del uso de estos tiempos, y mucho más.

En cuanto a la segunda hipótesis según la cual los participantes tendrían más problemas en el uso del pretérito indefinido que en los demás tiempos concernidos no se ha confirmado, ya que sorprendentemente erraron más en el uso del pretérito perfecto.

Esperábamos que la prueba 1 fuera más difícil para ellos. Esta hipótesis se confirma puesto que los participantes fallaron más en la prueba 1.

Esperábamos que las mujeres cometieran más errores que los hombres. Se corrobora la cuarta hipótesis ya que el grupo de las mujeres erraron más que el grupo de los hombres, algo que no resulta sorprendente para quien conoce las condiciones de vida cotidianas de las mujeres del país.

La hipótesis según la cual la proximidad tipológica entre el español y el francés jugaría un papel importante en cuanto a los resultados o los aciertos no se confirma, puesto que hubo más desaciertos que aciertos.

Lo que se desprende de este estudio es que los tiempos del pasado siguen siendo fuente de problemas para los estudiantes francófonos para profesor de ELE y tienen una conciencia de la alternancia verbal. Creemos que se debe a que no acceden a los input de la misma manera en que lo hacen los niños que adquieren el español como L1. Estas incorrecciones no son indicios de empeoramiento, sino de progreso (Fernández, 1997); indican que nuestros participantes se han vuelto más creativos, más maduros en la lengua meta y que los errores son indispensables y omnipresentes durante las diferentes fases del aprendizaje. Estos resultados ayudan a comprender que se tiene que revisar la enseñanza de la gramática en los Institutos de Educación Secundaria del país, buscar otros métodos para facilitar la comprensión del uso de estos tiempos verbales. Podemos concluir señalando la necesidad de nuevos y mejores materiales didácticos para el uso de estos tiempos verbales, además de la adaptación del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), la alineación de los programas, tanto secundarios como universitarios, con este último (Sossouvi, 2016, 2017).

En investigaciones venideras, para poder llegar a conclusiones más convincentes sería menester tener un grupo de participantes más grande, incluir más tareas escritas e incluso orales, y tener en cuenta las interacciones en español entre los informantes.

REFERENCIAS

- Alzugaray, P., Barrios, M. J. y Hernández, C. (2006). *Preparación al Diploma intermedio español lengua extranjera. Nivel B2*. Madrid: Edelsa.
- 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, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Amenós Pons, J. (2016). La adquisición de los tiempos de pasado del español por hablantes de francés: ¿una cuestión de transferencia?. *MarcoELE Monografía: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, 22, pp. 136-161.
- Aragónés, L. y Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español. Teoría y práctica*. SM: Madrid.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y Jessner, U. (Coords.) (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chaudron, C. (1986). Teachers' priorities in correcting learners' errors in French immersion classes. En R. Day (Ed.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition* (pp. 64-84). Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Corder, S. P. (1991). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. En J. Liceras (Comp.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp. 31-40). Madrid: Visor.
- Delatour, Y., Jennepin, D., Léon-Dufour, M. y Teyssier, B. (2004). *Nouvelle Grammaire du Français. Cours de Civilisation Française de la Sorbonne*. Paris: Hachette Livre.
- Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014a). Análisis de errores en dos tipos de producciones escritas de alumnos franceses de ELE de nivel avanzado. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 17.
- Doquin de Saint Preux, A. y Sáez Garcerán, P. (2014b). Errores gramaticales persistentes en la interlengua de estudiantes francófonos de ELE de nivel superior. *MarcoELE*, 19.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Fernández Vallejo, J. (1994). Adquisición y uso de las preposiciones españolas por un francófono. *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, 2, pp. 47-63.
- Foote, R. (2009). Transfer in L3 acquisition: The role of typology. En Y.-k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp 89-114). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gómez Torrego, L. (2011a). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- Gómez Torrego, L. (2011b). *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual TI y II*. Madrid: Arco Libros.
- Green, P. S. y Hecht, K. (1990). Investigating learners' language. En C. Brumfit y R. Mitchell (Eds.), *Research in the language classroom* (pp. 94-116). Hong Kong: Modern English Publications and the British Council.
- Macías Barres, D. (2016). Los tiempos verbales: Una cuestión de tiempo y de espacio. *MarcoELE Monografía: Cuestiones de gramática para especialistas no nativos de español*, 22, pp. 72-88. Recuperado de <http://marcoele.com/descargas/22/gramatica-especialistas-no-nativos.pdf>
- Matte Bon, F. (2000). *Gramática comunicativa del español. De la lengua a la idea*, Tomo I. Madrid: Edelsa.
- Mercado López, S. (2003). Análisis de los errores cometidos por estudiantes francófonos de español. El par preposicional a/en. *Linguax*, 1, pp. 1-20.
- Navarro Gala, R. (2000). Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita. En Universidad de Cádiz (Ed), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE* (pp. 481-490). Cádiz: Universidad de Cádiz, servicios de publicación.
- Nginios, T. (2013). *Dificultades en el uso de las preposiciones en estudiantes francófonos de ELE*. Memoria de Maestría, Montréal: Université de Montréal.

- Paquet, P. L. (2011). *Propuesta didáctica adaptada a la enseñanza de la gramática del español para francófonos y anglófonos basada en análisis de errores*. Trabajo fin de Máster, Alicante: Universidad de Alicante. Recuperado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index>. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.36.
- Ramong, S. N. y Leung, Y.-k. I. (2009). Null objects in L1 Thai-L2 English-L3 Chinese: An empiricist take on a theoretical problem. En Y.-k. I. Leung (Coord.), *Third language acquisition and universal grammar* (pp. 162-191). Clevedon: Multilingual Matters.
- Real Academia Española (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española. Volumen 2*. Madrid: Espasa Calpe.
- Ribera Ruiz de Vergara, A. I. (2011). Pretérito Indefinido et Pretérito Perfecto : Comment introduire les différences aspectuelles dans un cours d'espagnol. *Epilogos*, 2, Recuperado de <http://eriac.univ-rouen.fr/wp-content/uploads/2013/02/10RLEEp081Ribera.pdf>
- Roberto Wingeyer, H. y Moreno Cevallos, N. (2000). Simplificación del sistema verbal en el español de américa. En *ASELE Actas XI* (pp. 521-525). Zaragoza: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0521.pdf
- Sáez Garcerán, P. (2012). *Errores gramaticales en las producciones escritas y orales de aprendices franceses de ele de nivel C1*. Trabajo fin de Máster, Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Sossouvi, L.-F. (2004). *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral inédita, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Sossouvi, L.-F. (2009). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, pp. 319-344.
- Sossouvi, L.-F. (2014). *La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas*. En J. Serrano Avilés (Ed.), *La situación del español en África subsahariana* (pp. 100-126). Madrid: Catarata.
- Sossouvi, L.-F. (2016). Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER? Teaching and learning of SFL in Benin: What can provide the adaptation of the CEFR?. *Tejuelo*, 23, pp. 36-62.
- Sossouvi, L.-F. (2017). *Replantear la enseñanza-aprendizaje de ELE en Benín: Los posibles aportes de la adaptación del MCER*. Balti: Editorial Académica Española.
- Sossouvi, L.-F. y Lin, M.-C. (2011). El estudio de las preposiciones en estudiantes taiwaneses del español como lengua extranjera: El caso de “por” y “para”. En A. M. Cestero, I. Molina Martos y F. Paredes García (Eds.), *La lengua, lugar de encuentro* (pp. 3127-3135). Universidad de Alcalá: Servicios de Publicaciones.
- Torres Álvarez, M. (2016). El uso del pretérito indefinido e imperfecto en narraciones orales de estudiantes estadounidenses de español. *Tonos digital*, 30, pp. 1-11.
- Trévisiol, P. y Rast, R. (2006). Présentation. *AILE, Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 24, pp. 3-11.
- Villanueva, A. M. (2011). Efectos de la distancia tipológica entre las lenguas y del número de lenguas conocidas en la adquisición de la sintaxis del español como lengua extranjera. *Núcleo*, 23(28), pp. 217-251. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842011000100009&lng=es&tlng=es