



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Una experiencia plurilingüe en la Escuela
Oficial de Idiomas N° 1 de Zaragoza: ELE
para rusohablantes.

A plurilingual experience in the Escuela
Oficial de Idiomas N° 1 of Zaragoza:
Spanish as a foreign language (ELE) for
Russian speakers.

Autora

Anna Iliukevich-Yanovskaya

Director

Ricardo Duerto Riva

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019

Agradecimientos

Quiero expresar, en primer lugar y ante todo, el profundo agradecimiento a mi madre Irina, por su amor incondicional y por su apoyo siempre presentes a pesar de la distancia de miles de kilómetros que nos separa. Mamá, los he podido apreciar sobre todo a lo largo de los últimos cinco años de mi estancia en España, gracias. Es a ti a quien debo toda mi educación.

A mi padre Pavel y mis abuelos, las dos Tamaras y mi abuelo Vladimir, por confiar en mí y permitirme hacerles sentirse orgullosos.

A mi amigo Edward, por estar tan cerca a pesar de encontrarse tan lejos. Siempre encuentras las palabras adecuadas para animarme y transmitirme tu paz interior. Sin tu presencia en mi vida no sería la persona que soy. Gracias por estar siempre ahí (y aquí).

A Ricardo Duerto Riva, por dirigir este trabajo, coordinarme en el estudio, tener paciencia con mi carácter y ser exigente con el resultado. Estoy agradecida por el margen de autonomía brindado que me ha permitido demostrar mis capacidades. Gracias por esta experiencia y los conocimientos.

A Miran, que me ha salvado en más de una ocasión con la parte técnica de los trabajos monográficos. ¡Gracias por saber manejar los programas necesarios!

Finalmente, quisiera expresar mi más sincero agradecimiento a todos mis profesores, tanto los de la Universidad de Zaragoza como los de la Universidad Estatal Lingüística de Minsk, que me han formado a lo largo de mi vida estudiantil. En especial a mi profesora de *Sociolingüística* María Antonia Martín Zorraquino, la directora de mi Trabajo Fin de Grado, mi primer trabajo de investigación, por creer en mí en un proyecto tan personal y ayudarme a realizarlo a pesar de las dificultades temporales. También doy las gracias a todos los participantes voluntarios de la Escuela de Idiomas por dedicarme su tiempo y permitirme recopilar el material necesario para este trabajo.

Espero que os guste a todos, porque cada uno de vosotros formáis una parte importante de él.

Gracias.

Índice

1. Introducción	5
2. Base teórica	9
2.1. Los conceptos de Análisis Contrastivo, interferencia e interlengua	9
2.2. La problemática de los verbos en ELE de los alumnos con ruso como L1	13
2.3. La destreza de mediación, la multicompetencia y el método de traducción	16
2.4. Algunos aspectos socioculturales de los alumnos rusohablantes	21
3. Características de la sesión sobre los tiempos del pasado	24
3.1. Objetivos generales de la sesión	24
3.2. Contribución a los objetivos, contenidos y competencias del curso	25
3.3. Los participantes de la sesión	26
3.4. Plan de realización de las actividades	28
3.5. Elaboración de las pruebas escritas y de los materiales entregados	29
3.6. Metodología, tipos de agrupamiento y recursos didácticos empleados	34
4. Análisis de los resultados de la sesión	36
4.1. Evaluación de los alumnos	36
4.1.1. Los errores de los controles I y II cuestión por cuestión	37
4.1.2. Los cinco errores más habituales en el Control I	39
4.1.3. Los cinco errores más habituales en el Control II	42
4.2. Evaluación docente y propuestas de mejora	45
5. Conclusiones	49
6. Bibliografía	53
7. ANEXOS	58

Índice de figuras

Tabla 1. Los datos de los participantes de la sesión	27
Tabla 2. Planificación horaria de las actividades llevadas a cabo	28
Tabla 3. Relación de las formas de uso en las oraciones de las pruebas escritas	33-34
Tabla 4. Aciertos en los controles I y II	37
Gráfico 1. Equivocaciones, por alumno y cuestión, en el Control I	38
Gráfico 2. Equivocaciones, por alumno y cuestión, en el Control II	39
Gráfico 3. Comparativa del número total de errores por cuestión en controles I y II	45

1. Introducción

En este trabajo me propongo reflexionar sobre el beneficio que supone el empleo del método contrastivo en un aula de lengua extranjera monolingüe o plurilingüe, que consiste en la comparación de la lengua meta con una (o varias) que ya conoce el alumnado. La utilidad de dicho método ha sido cuestionada durante años, pero en nuestros días, teniendo en cuenta la situación de globalización que atravesamos, está siendo reivindicada por autores de muchos países. A primera vista, su empleo puede parecer complejo y dificultoso en un aula donde reina la diversidad, pero al determinar la metodología de enseñanza debemos partir siempre de la realidad concreta de cada aula, es decir de las posibilidades y las necesidades del alumnado¹. Pretendo, entonces, explicar cuáles son esas condiciones propicias para que el producto de aprendizaje sobrepase las expectativas previas y, para sustentar la base teórica presentada, me apoyo en los resultados de una sesión didáctica sobre los tiempos del pasado de indicativo que llevé a cabo en el mes de mayo de 2019 con algunos alumnos rusohablantes de los niveles B2.1 y B2.2 de la Escuela Oficial de Idiomas de Zaragoza (EOI N° 1).

El interés por la enseñanza de español a extranjeros, en este caso concreto a rusohablantes, se debe a mi condición de hablante nativa de ruso. Ya había realizado una investigación, en este ámbito tan apasionante, para mi Trabajo Fin de Grado de Filología Hispánica, que consistió en el análisis de la situación lingüística de doce mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza, y quería seguir en la misma línea de trabajo, esta vez en el campo de la docencia directa.

En mi trayectoria personal, empezando a una edad muy temprana, he tenido que aprender varias lenguas extranjeras —sueco, inglés, español y posteriormente algo de chino— aunque es el español la que se ha convertido en mi segunda lengua. En todo este proceso de aprendizaje, siempre ha estado presente el método contrastivo. Recuerdo que empecé a aprender inglés, una lengua muy próxima al sueco, con la ayuda

¹ En cuanto al uso del lenguaje, hay que señalar que se ha procurado utilizar nombres colectivos como profesorado, alumnado siempre que ha sido posible y la duplicación lingüística en otros casos. Aun así, hay que señalar que el uso del masculino es un uso genérico en la mayoría de las ocasiones, que engloba tanto a mujeres como a hombres.

de los subtítulos en películas y series². Desde pequeña he tenido el problema de estancarme en el habla al no poder recordar un término que me venía a la memoria en una de las lenguas pero no en la que estaba utilizando en ese momento. En situaciones así, siempre he recurrido inconscientemente al contraste de las lenguas, buscando en mi lexicón personal el equivalente que necesitaba, para dar con la solución. Por otro lado, cuando empecé a aprender el español siempre relacionaba las palabras que se parecían al sueco o al inglés, ya que mi idioma nativo difiere mucho de los tres. Más tarde, ya en las clases de español en el colegio bielorruso, y después en la Universidad Estatal Lingüística, descubrí de pleno el instrumento de la traducción y sus beneficios, pues mi especialidad se centraba en la interpretación y la pedagogía. Poco ha cambiado desde entonces: incluso ahora, mientras el sueco se ha oxidado por la falta de práctica, sigo comparando el español con el inglés, también con el ruso, siempre presentes en mi conciencia lingüística. Mi experiencia, además de mis estudios lingüísticos, me han permitido mirar más allá de la gramática de cada lengua hacia una perspectiva más global, que permite comparar y sentir el parecido entre las lenguas sin poder explicar realmente el porqué del uso en ellas de algunas estructuras. Creo que esa sensibilidad abre la puerta más importante en el aprendizaje de lenguas: la conciencia metalingüística. Este concepto, como se podrá ver más adelante, está íntimamente ligado a otro, la interlengua, que ofrece una perspectiva muy diferente de lo que un hablante nativo pueda imaginar sobre su propia lengua. A lo largo de las siguientes páginas se desarrollan más detalladamente todas las cuestiones aquí mencionadas.

La Escuela de Idiomas es un centro de referencia para el estudio de idiomas en Zaragoza, cuyo Departamento de Español cuenta con una trayectoria de 35 años. Todos los años pasa por sus aulas un gran número de alumnado proveniente de todo el mundo, en este curso 2018-19 ha habido representantes de 50 nacionalidades. Al realizar allí mis prácticas externas del máster, el jefe del departamento y, al mismo tiempo, el director del presente trabajo, Ricardo Duerto, me ha brindado la posibilidad de acceder a los estudiantes rusohablantes para llevar a cabo una sesión adicional a las clases habituales.

² La gran mayoría de habitantes, tanto adultos como menores, habla fluidamente el inglés en Suecia, por tanto algunas películas se transmiten en versión original. Esto se debe a que esta lengua, igual que el sueco, pertenece a la rama germánica de lenguas, su presencia es muy alta en el país gracias a la relación con los países anglosajones y se estudia de forma obligatoria desde el primer grado en la escuela.

Finalmente se determinó el tema de estudio para la sesión planificada —los tiempos del pasado de indicativo—, se elaboró un plan de actuación docente y se reunió a diez alumnos dispuestos a participar, nueve mujeres y un hombre, de los cuales seis cursan el nivel B2.1 y cuatro el B2.2. Antes de proceder con la sesión propuesta era imprescindible determinar el nivel de conocimientos de los alumnos, por lo que el día previo a la sesión docente se les realizó una prueba inicial. Durante la sesión y tras la explicación de la teoría, se hicieron ejercicios de interpretación de textos. Después, los alumnos completaron otro test que venía a ser una réplica del primero. A lo largo de este trabajo explico cómo he elaborado el material entregado a los alumnos y desgloso e interpreto los resultados de ambas pruebas.

Como se puede deducir de lo anteriormente expuesto, el objetivo de dicha práctica consistía en comprobar si resulta provechoso aplicar el método de contraste en el aula de idiomas. Por otro lado, quería obtener las valiosas opiniones de los alumnos al respecto, parte de los cuales, ya antes de nuestra sesión, conocían las dos formas de enseñanza debido a los estudios previos de otras lenguas extranjeras, como el inglés o el alemán, en su país de origen, y podrían comparar los estudios de español aquí en España: con y sin el empleo de la lengua nativa.

En cuanto a la estructuración de este trabajo, se compone de un total de tres capítulos. En el primero de ellos se explican los conceptos de Análisis Contrastivo, interferencia e interlengua y cuál ha sido su devenir en el panorama educativo. Se hace un breve comentario sobre la problemática de los verbos en el aprendizaje de español por parte de los alumnos rusohablantes, haciendo una comparativa entre los sistemas verbales del ruso y del español con el fin de que se entiendan cuáles pueden ser las interferencias en este ámbito. También se introduce al lector en conceptos tan pertinentes al tema como la destreza de mediación, el método de traducción y la multicompetencia intercultural y, finalmente, se detallan algunos aspectos socioculturales de los alumnos rusohablantes.

El segundo capítulo está dedicado a la explicación de la sesión didáctica y los resultados obtenidos. Compuesto por dos partes, en la primera se concretan los objetivos generales y específicos planteados antes de la puesta en práctica y cómo contribuye esta sesión a los objetivos, contenidos y competencias del curso entero en sí. Se ofrecen los datos de los participantes y la estructuración del plan de todas las actividades planeadas, y se presentan las dos pruebas elaboradas y el material entregado. También se explican la metodología, los tipos de agrupamiento y los recursos didácticos empleados.

En el tercer y último capítulo, subdividido en dos apartados, se aportan los resultados del trabajo realizado en el aula así como las opiniones recogidas. Todo esto desemboca en una propuesta de mejora para futuras intervenciones de este mismo carácter. Tras ello, se exponen las conclusiones y se incluyen la correspondiente bibliografía y los anexos.

Además, se han diseñado tres gráficos y cuatro tablas que ofrecen de manera más visual la información presentada, permitiendo al lector recurrir a ella con más facilidad y de forma más intuitiva.

Este modesto trabajo, derivado de una de mis primeras experiencias de enseñanza, por supuesto perfectible, refleja los conocimientos obtenidos que, en un futuro no muy lejano, permitirán formar la base del valioso cofre de la experiencia docente.

2. Base teórica

2.1. Los conceptos de Análisis Contrastivo, interferencia e interlengua

Cualquier persona que haya estudiado alguna lengua extranjera (LE) en su vida, sin disponer necesariamente de conocimientos básicos en materia lingüística, no dudaría sobre esta cuestión: la lengua materna (L1) condiciona el aprendizaje de cualquier otra lengua (L2). Resulta imposible obviar la L1 de un aprendiente de LE, sobre todo un aprendiente adulto, porque ‘los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna’ (MCER, 2002, p. 99). Sobre su influencia se ha debatido a lo largo de varias décadas, aunque no siempre han coincidido las opiniones de los estudiosos.

El fuerte impulso para las investigaciones en este campo se dio tras acabar la Segunda Guerra Mundial, cuando surgió la necesidad de crear material didáctico para un estudio de lenguas más eficaz. El método seguido fue el de contraste de lenguas, que evolucionó conforme avanzaban los modelos lingüísticos, empezando por el estructuralista, pasando por el generativo-transformacional y psicolingüístico, para llegar al que presenta un mayor interés sociológico e intercultural:

Cuando pensábamos en la lengua como conocimiento, como conjunto de saberes —saber acerca de la lengua— nuestro interés fue pedagógico. Cuando, más tarde, desviamos nuestra atención hacia la lengua como comunicación y para la comunicación —hacer cosas en la lengua y no sólo saber acerca de ella— nuestro interés fue psicosocial. Cuando, finalmente, comprendimos la lengua como comportamiento intercultural —una herramienta para desarrollar nuestras interacciones interculturales en una cultura de mestizaje— nuestro interés se vuelve sociológico (Vez Jeremías, 2004, p. 149).

La aparición de este método de comparación, denominado Análisis Contrastivo (AC), se remonta a la primera mitad del siglo XX y suele asociarse a la publicación de Charles Fries en 1945 de su obra *Teaching and Learning English as Foreign Language*, en la que el autor compara el inglés con otras lenguas en los niveles morfológico, fonológico y sintáctico, con el fin de buscar similitudes y diferencias que faciliten la

predicción de dificultades durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, fue en 1957 con *Linguistics across Cultures*, de Robert Lado, tras aplicar la lingüística estructuralista y el conductismo psicológico, cuando terminó de establecerse el método contrastivo. Lado quería, además de predecir, explicar el porqué de los errores, basándose en las semejanzas y diferencias entre las lenguas. Fue él quien sugirió la traducción para trabajar las estructuras equivalentes y ejercicios audiolinguales para las divergentes. Al producirse una reacción en contra del AC, a principios de los 70 con Wardhaugh, se separó el estudio en dos hipótesis —una fuerte y una débil— que abogaban por la predictibilidad de los errores y la explicación de los mismos, respectivamente. Hasta nuestros días ha llegado, sobre todo, la segunda corriente de estudio (Galindo Merino, 2009, p. 429).

En 1953, con *Languages in Contact: Findings and Problems*, uno de los trabajos sobre el bilingüismo de Weinreich, se incorporan al estudio los conceptos de *transferencia e interferencia*, siendo el primero de valor positivo y el segundo, negativo, dependiendo del papel que desempeña la lengua materna en la adquisición de la lengua nueva. Galindo Merino subraya que la transferencia es una ‘estrategia universal’ que se manifiesta, sobre todo, al principio y en los estadios medios del aprendizaje en todos los niveles lingüísticos —fonético-fonológico, morfológico, sintáctico, léxico-semántico y pragmático— y constata que dicho concepto está presente en todo el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)* (Galindo Merino, 2018, pp. 138-139). Otros autores consultados, como Ferreira (2005), Guzmán Tirado (2018), Martín Martín (2004), Molkova (2017), Sánchez Cuadrado (2015), concluyen que la L1 es un factor clave en la adquisición de la L2, por lo que ‘no es posible entender el proceso de aprendizaje de una lengua no nativa sin tener presente el papel de la L1’ (Martín Martín, 2004, p. 274).

A pesar de tener ambos fenómenos un valor importante, no pueden entenderse como los únicos factores que influyen en el aprendizaje, pues existen otros de carácter intralingüístico. Aquí es donde entra en juego el concepto de *interlengua*, introducido por Selinker en 1972. Puede definirse como el sistema lingüístico que el hablante no

nativo emplea en una determinada etapa de aprendizaje, construido creativa y procesualmente a partir de elementos de la lengua materna y la lengua meta, así como por otros que no corresponden ni a la primera, ni a la segunda. Estos llevan, inevitablemente, a las hipergeneralizaciones sobre la L2, usualmente provocadas por el deseo de conseguir de manera rápida un nivel comunicativo funcional (Santos Gargallo, 2004, p. 393-394). Considerando a fondo esta cuestión, Barolo Ottonello (2004, p. 372) y Vez Jeremías (2004, p. 157) aluden a Chomsky y su teoría sobre la existencia en la mente del ser humano de una estructura innata para la adquisición de las lenguas. Selinker, ‘junto a esa estructura mental especificada para el lenguaje, propone la existencia de una estructura psicológica latente que se activa cuando el adulto trata de comprender y producir oraciones en una L2’, en base a una especie de ‘noción intuitiva, constatada por la experiencia’ tras el aprendizaje de su L1 (Barolo Ottonello, ídem). Todos los alumnos llegan a construir diferentes tipos de gramáticas transicionales con el fin de asentar los conocimientos y reconstruir reglas que todavía desconocen. Y para ello suelen recurrir al menos a una de las siguientes cuatro estrategias: 1) basarse en la gramática de la L1, mediante el calco directo de la estructura de esta; 2) simplificar la morfosintaxis de la L2; 3) generalizar las reglas aprendidas a todos los casos; o, 4) evitar el uso de estructuras que resultan complicadas o se desconocen (Ferrán Salvadó, 1990, pp. 289-290).

Es imprescindible tener claro que este tipo de errores son, sobre todo, inevitables en personas adultas. Se suele pensar que, conforme un individuo va madurando para convertirse en una persona adulta, pierde capacidad cerebral y, por consiguiente, le resulta cada vez más dificultoso adquirir una L2. Martín Martín cita numerosos estudios llevados a cabo (Ellis, 1994, Larsen-Freeman y Long, 1994, Scovel, 1988) para dar algo de luz a esta problemática, y separa las posibles explicaciones en *neurofisiológica*, *socio-psicológica*, *cognitiva* y *del input*. En el primero de los cuatro casos se trata de cambios que tienen que ver con la pérdida de la elasticidad cerebral, que se va dando conforme crece el tamaño del órgano. La segunda explicación apela a que a las personas adultas les cuesta integrarse en la lengua debido a la fuerte identificación que tienen con su L1. El planteamiento de la explicación cognitiva supone la debilitación del

dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL), por lo que esta hipótesis resulta bastante similar a la primera. Y la última, la explicación del input, afirma que el contexto que rodea al niño suele ser diferente al de un adulto debido a sus ocupaciones diarias: el primero asiste, en cualquier caso, a una enseñanza reglada de la lengua, mientras el segundo suele preocuparse más por la supervivencia que no siempre requiere de un nivel alto del idioma en un país desconocido. A pesar de todo ello, existen otros factores de índole particular, cuya importancia no debemos obviar, como la motivación, aptitud, capacidad de socialización, personalidad, velocidad o estrategias de aprendizaje, que muchas veces juegan a favor de un aprendiente adulto (Martín Martín, 2004, pp. 275-278). Pero, sobre todo, debe tenerse en cuenta la L1 y otras lenguas que conoce, si las hay, ya que ‘cada adulto lleva consigo una experiencia de uso de la lengua según se haya desarrollado en un contexto monolingüe o plurilingüe’ (García Parejo, 2004, p. 1266).

Por último, hay que destacar la practicidad del AC en la enseñanza de idiomas, sobre todo en lo que se refiere a estudiantes adultos, debido a la posibilidad de comparar la lengua que se aprende con la lengua materna. Las actividades de asociación y comparación de conceptos permiten reflexionar sobre lo correcto y lo incorrecto, autocorregirse y consolidar el material, así como habilitar a los aprendientes a ser usuarios conscientes de la lengua (Guzmán Tirado, 2018, p. 240). Esta estrategia para el aprendizaje puede llevar a unos resultados muy favorables tanto en grupos monolingües como plurilingües:

Por tanto, la enseñanza moderna de lenguas convierte al análisis contrastivo en un instrumento de reflexión explícita sobre las semejanzas y divergencias de L1 y L2 o respecto a una tercera lengua como el inglés en grupos multilingües. Y ello abre la puerta, por supuesto, a las tareas de traducción pedagógica (como se cita en Sánchez Cuadrado, 2017) y a actividades como la comparación de textos que contienen errores para corregirlos, que normalmente son diseñadas a partir de los principales errores de transferencia que comete un determinado grupo de aprendices. Por tanto, la enseñanza de la gramática tiene en la L1 una poderosa aliada, cuyo empleo puede ser negociado con los aprendices (Galindo Merino, 2018, p. 141).

2.2. La problemática de los verbos en ELE de los alumnos con ruso como L1

Como se ha explicado en el apartado anterior, los hablantes de diferentes lenguas tienden a cometer una serie de errores debido a la interferencia de su L1 durante el aprendizaje de una L2. Estos errores pueden variar dependiendo de la similitud o diferencia de los sistemas gramaticales de la lengua materna y la lengua meta (Molkova, 2017, p. 252). Debido a la extensión limitada de este trabajo, centrado en el caso particular de aprendizaje de ELE de los rusohablantes, no puedo realizar un análisis completo de los errores y equivocaciones más comunes que suelen cometer estos alumnos. Pero sí me gustaría especificar algunas dificultades que les presenta la lengua española con relación a los tiempos verbales del pasado de indicativo.

Ante todo, es importante constatar que el ruso solo dispone de tres tiempos verbales —pasado, presente y futuro— mientras que el español cuenta con 16, de los cuales 8 corresponden al pasado (5 de los cuales corresponden al modo indicativo). En su sistema verbal predomina la categoría aspectual sobre la temporal, cuya finalidad es representar acciones acabadas (aspecto perfectivo) e inacabadas (aspecto imperfectivo):

En otras palabras, en el caso del aspecto imperfectivo el eje conceptual se centra en la consideración del desarrollo paulatino de la acción expresada por el verbo (бежать ‘estar corriendo, ir corriendo’). Para el aspecto perfectivo se trataría de la apreciación de una acción como incoativa (побежать ‘echar a correr’), puntual (прыгнуть ‘dar un salto’), conclusa o realizada (написать ‘terminar de escribir, haber escrito’). De modo que los verbos rusos forman parejas aspectuales, donde los miembros de la oposición siendo portadores de un mismo significado léxico se oponen el uno al otro solo en virtud de su valor aspectual’ (Drosdov Díez, 2002, p. 34).

Por tanto, cada verbo tiene formas de aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo en pasado y futuro, e imperfectivo en presente. Los verbos de estas parejas aspectuales disponen del mismo significado y solo difieren en el valor aspectual. Normalmente, comparten una única raíz a la que, en la formación de un verbo, se añade un prefijo o sufijo: *делать/сделать* ‘hacer/terminar de hacer’, *увезти/увозить* ‘llevarse/estar llevándose (algo o a alguien)’. En algunos casos las raíces no coinciden: *смотреть/*

увидеть ‘ver, mirar/dejar de ver, mirar’. Además de la manifestación verbal, la aspectualidad se refleja en las manifestaciones no verbales, es decir, léxicas, sintácticas y/o contextuales. Así, por ejemplo, en el sistema verbal ruso, a diferencia del español, no existe la división de las formas verbales en absolutas (manifiestan una acción del momento de habla) y relativas (manifiestan una acción relativa a otro momento temporal), por lo que todas las formas verbales pueden ser absolutas o relativas en función del contexto. Por tanto, el tiempo verbal en español encierra en sí más información acerca de la acción expresada que en el sistema verbal ruso, que se vale de otros recursos. Esta perspectiva diferente de presentar la información refleja la forma de estructurar el argumento, la manera de pensar de los portadores de la lengua, denotando un hecho cultural muy interesante: ‘Las diferencias en las relaciones temporales y aspectuales entre los verbos rusos y españoles reflejan dos maneras distintas de percibir el mundo’ (Tereshchuk, 2017, p. 22).

Las equivocaciones más comunes, también encontradas en las fuentes consultadas (Guzmán Tirado, 2018; Mañas Navarrete, 2010; Tereshchuk, 2017, entre otros), suelen estar vinculadas a que el juego de concordancias verbales en español es distinto al sistema verbal ruso, en el que no hay correspondencias fijadas, lo que conlleva confusiones entre los siguientes tiempos del pasado³:

1. Pretérito imperfecto por pretérito indefinido

- (a) El mes pasado **me encontraba** en el extranjero durante las cuatro semanas del mes.
- (b) Sin embargo, durante todo el invierno no estamos viviendo en el domicilio indicado en la factura, por lo tanto, no **podíamos** generar dicho consumo. (Iliukevich-Yanovskaya, 2018, p. 40)

Está claro que las formas remarcadas deberían aparecer en perfecto simple (*me encontré/pudimos*), pero, según propone Tereshchuk (p. 22), los rusohablantes tienden a

³ Expongo algunos resultados de mi investigación llevada a cabo en el Trabajo Fin de Grado, *Análisis de la competencia lingüística en ELE, con base en un trabajo de campo, de dos grupos de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza* (2018), por lo que los ejemplos son propios.

realizar una especie de calco aspectual —imperfectivo— del ruso por la percepción de la acción como algo que se ha repetido en numerosas ocasiones, sin importar si está acabada o no. El uso del aspecto perfectivo también es posible, pero en la conciencia del rusohablante se circunscribe más bien a acciones únicas.

2. Pretérito indefinido por pretérito perfecto compuesto (y viceversa)

- (a) Sin embargo, tengo una mala noticia que darte, no voy a poder cenar contigo esta noche. Mi hermana *se puso* muy mala.
- (b) He conocido gente que *terminaron* este curso y *me recomendaron* con buena fe.
- (c) *Desde* hace dos años que no vivimos en esta dirección y el 10 (de) enero (de) 2016 *hemos dado* (de) baja *de* (el) contrato con (la) Compañía de Agua. (*ibid.*)

En el caso de (a) la confusión se debe a la distancia temporal de la acción respecto al momento de habla y en (b) y (c) hay una clara vacilación en cuanto a qué forma debe utilizarse, pues no se distingue la diferencia entre ellas. Dada la inexistencia de esa oposición en el ruso, a los rusohablantes les resulta difícil distinguir un tiempo verbal del otro.

3. Pretérito pluscuamperfecto y pretérito anterior

El pluscuamperfecto es un tiempo verbal rara vez utilizado por los rusohablantes, a los que resulta complicado entender el porqué de su utilidad frente a otros tiempos del pasado (Tereshchuk, 2017, p. 25). Es por ello que intentan evitar su uso o simplificar el enunciado que emiten, recurriendo a estas dos estrategias clasificadas por Ferrán Salvadó. El pretérito anterior es un tiempo que se aprende en el inventario del nivel C2 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* y, al encontrarse esta forma en desuso entre los hispanohablantes, se puede afirmar que su realización es prácticamente nula por parte de los rusohablantes.

2.3. La destreza de mediación, la multicompetencia y el método de traducción

En 2018 se publicaba la *ORDEN ECD/1340/2018, de 24 de julio, por la que se establece la organización y el currículo de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado de las enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón* que introducía la *mediación* como la nueva y quinta destreza en la enseñanza de idiomas. La necesidad de incluir dicha destreza se debe al actual contexto social del mundo globalizado, cuyos integrantes deben disponer de esta competencia intercultural con el fin de conseguir una comunicación más eficaz. Esta competencia consiste en la capacidad de manejar hábilmente varias lenguas, así como la de poner en práctica conocimientos interculturales que faciliten la interacción, donde el usuario de la lengua actúa como intermediario entre dos o más hablantes, cambiando de una lengua a otra según lo requiera la situación.

Dicha modificación del currículo no es peregrina, pues tanto el *MCER*, como por consiguiente el *PCIC*, dedican una atención especial a esta competencia, íntimamente ligada a los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad. Esto se puede advertir en la siguiente afirmación:

La finalidad de la educación en una lengua queda profundamente modificada. Ya no se contempla como el simple logro del «dominio» de una o dos —o incluso tres lenguas— cada una considerada de forma aislada, con el «hablante nativo ideal» como modelo fundamental. Por el contrario, el objetivo es el desarrollo de un repertorio lingüístico en el que tengan lugar todas las capacidades lingüísticas. Esto supone, naturalmente, que las lenguas que se ofrecen en las instituciones educativas tienen que diversificarse y que a los alumnos debe dárseles la posibilidad de desarrollar una competencia plurilingüe (*MCER*, 2002, p. 5).

Por tanto, el hablante monolingüe, que servía de referencia en el aprendizaje de la lengua meta queda obsoleto dentro de una ‘sociedad global de la información, de la educación y del mestizaje’ (Martín Martín, 2004, p. 157) dejando paso al interlocutor plurilingüe e intercultural. En estas circunstancias, el profesorado encargado debe

facilitar ‘nuevos ingredientes’ para ‘una mayor toma de conciencia con la dimensión social del lenguaje’ (*ibid.*, p. 158). El hablante intercultural

[...] ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la lengua y desarrollar la sensibilidad necesaria para establecer puentes entre la cultura de origen y la cultura nueva. Esto requiere, por una parte, un conocimiento de los referentes culturales y de las normas y convenciones que rigen los comportamientos sociales de la comunidad; y, por otra, una actitud abierta que le permita tomar conciencia de la diversidad cultural e identificar las propias actitudes y motivaciones en relación con las culturas a las que se aproxima (*PCIC*, 2012).

Si pensamos en el aprendiente como un hablante plurilingüe e intercultural, o, por qué no, *pluricultural*, que no solo maneja diferentes lenguas sino que tiene acceso, a través de estas, al amplio mundo de sus culturas, deducimos que la mediación es ‘una actividad compleja transversal’ que incluye competencias como ‘la estratégica, la comunicativa, la autónoma, la mediática y, por supuesto, la intercultural’ (Sánchez Castro, 2012, p. 791). Llegados a este punto, podemos discutir el significado original del término *multicompetencia* propuesto por Cook y definido como ‘the total state of language knowledge of a person who knows more than one language, including both the L1 competence and the L2 interlanguage’ (Cook, 1999). El mediador no solo transmite el significado directo de lo que expresa el emisor sino que lo adapta a la cultura del receptor, pues emplea la fraseología y los elementos estilísticos y alude a los referentes culturales que conlleva la lengua meta. Es por ello que el concepto de multicompetencia debería englobar este aspecto.

Tras esta breve introducción, resulta obligado hacer referencia a uno de los métodos de aprendizaje que permite la comparación y/o el contraste de las lenguas y que, además, contribuye en el desarrollo de las destrezas y competencias arriba mencionadas: la traducción.

Este método tradicional fue el más empleado en la enseñanza de lenguas extranjeras hasta los años 70 del siglo pasado. Durante muchos siglos, la traducción ha desempeñado un papel fundamental en el aprendizaje de LE, empezando por el estudio

de lenguas clásicas como latín y griego, hasta que, en las últimas décadas del siglo XX, fue suprimido por la desvalorización de los lingüistas, ‘en muchas ocasiones sin argumentos demostrados empíricamente’ (Sánchez Cuadrado, 2017, p. 1). Consistía, fundamentalmente, en la puesta en práctica mediante ejercicios de traducción de las reglas gramaticales y del léxico previamente explicados, y daba ‘prioridad a la forma frente al uso’ (Molkova, 2017, p. 12). A pesar de las numerosas críticas, ‘el papel de la TP (*traducción pedagógica*) viene experimentando desde hace unos años un profundo proceso de revisión y, en consecuencia, de renovación’ (Sánchez Cuadrado, 2017, p. 1).

Un trabajo muy completo a favor de la traducción pedagógica en la enseñanza de idiomas es la tesis doctoral de Sánchez Cuadrado, *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma*. El estudio en profundidad en este campo, como explica el autor, surge de la necesidad de recuperar la traducción en la enseñanza por dos motivos:

- a. Este método facilita la concienciación sobre ‘la dimensión comunicativa de la actividad traductora’ en sí, relacionada directamente con la quinta destreza (Sánchez Cuadrado, 2015, p. 16). Además de los ejercicios de traducción, es decir de realización escrita, se pueden incluir dentro de este ámbito ejercicios de interpretación oral, ‘puesto que los estudiantes pueden intervenir como mediadores en discusiones y debates bilingües, siempre que se trabaje de forma adecuada el andamiaje lingüístico necesario para poder desarrollar estas tareas’ (*ibid.*, p. 66). En este contexto, además de trasladar literalmente cada una de las palabras, deben ser capaces de ‘establecer equivalencias pragmáticas entre los dos idiomas, relacionando las formas lingüísticas con sus funciones’ (*ibid.*, p. 70). La traducción no solo ayuda a consolidar los conceptos gramaticales, sino que forma parte esencial de las actividades de mediación dentro de la competencia plurilingüe.
- b. Superando las dudas de los profesores, que temen que sus alumnos prefieran recurrir a la L1 en lugar de utilizar la LE, este método debe ser puesto en valor dentro de la propia ‘experiencia directa [...], sensible al contexto de enseñanza (necesidades, deseos, objetivos, etc.), basada en las experiencias de los actores

principales (profesores y estudiantes)’ (*ibid.*, p, 18). La tarea del profesor actual no solo consiste ‘en transmitir información’ a los alumnos, ‘sino en transformar sus conocimientos teóricos y vivenciales en conocimientos útiles y adecuados a las características y necesidades de los alumnos y a la realidad social que les ha tocado compartir’ (García Parejo, 2004, p. 1272). Es decir, si la enseñanza tiene lugar en un contexto monolingüe, la traducción, como parte del AC, indudablemente facilita ‘la referencia a una única lengua para el contraste’ (Galindo Merino, 2018, p. 141). Pero si la enseñanza se realiza en un grupo de alumnos cuyas L1 son diferentes, existe la posibilidad de crear ‘un espacio plurilingüe donde los saberes del alumnado se amalgaman en distintas lenguas, y todos esos saberes gramaticales juegan un papel en la adquisición de la gramática del español’ (*ibid.*, p. 144). La traducción no solo ayuda a trabajar y consolidar el material explicado, sino que permite la ‘reflexión metalingüística, fundamental especialmente con los aprendices adultos’ (*ibid.*).

El *MCER* también aboga a favor de la traducción. Esto puede apreciarse a través de la siguiente afirmación: ‘Ejemplos de actividades de mediación son la interpretación oral y la traducción escrita, así como el resumen y la paráfrasis de textos de la misma lengua’ (MCER, 2002, p. 85). Por otro lado, en el volumen I del *PCIC*

[...] se reconoce el empleo del análisis contrastivo para la comparación de elementos del español (gramática, nociones, géneros, etc.) con los de la lengua materna u otras que se conozcan, con el fin de identificar similitudes y diferencias. Más adelante, se especifica la posibilidad de utilizar la traducción de textos, de modo directo o inverso, a fin de entender y producir significados y comprender y recordar las reglas gramaticales (Galindo Merino, 2018, p. 143).

Una vez definido el beneficio de dichas prácticas, me gustaría mencionar algunas posibilidades de uso de la traducción en clase. Por ejemplo, Cook (1999) sugiere la traducción para ejercicios comunicativos de mediación interlingüística, como escribir una instrucción en la L1 sobre la preparación de un plato típico y posteriormente desarrollarla en la lengua meta con un compañero de una L1 distinta. Otro ejemplo sería que los alumnos corrigieran las traducciones de sus propios

compañeros, las cuales además de desarrollar habilidades comunicativas ayudarían a mejorar las destrezas escritas (Sánchez Cuadrado, 2017, p. 2-3). Para un enfoque específico con atención en la forma, se pueden realizar ejercicios que impliquen la búsqueda de recursos lingüísticos equivalentes. Merece especial mención el posible visionado de vídeos/películas con subtítulos, sean de la L1 u otra LE⁴, en clases monolingües o plurilingües, respectivamente. Por último, Sánchez Castro (2012, p. 798) hace una propuesta muy sugerente que va más allá de la mera interpretación ‘al pie de la letra’, dirigida sobre todo a clases multilingües. En una de las tareas que propone, los alumnos deben resumir un artículo español para un periódico alemán, teniendo en cuenta que los lectores a los que irá dirigido no conocen las particularidades culturales de España.

En conclusión, se puede decir que si se tienen claro los fines didácticos de uso de la L1, expuestos de manera clara y ordenada, esta puede ser una herramienta de referencia lingüística muy útil por múltiples razones:

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales. Permiten que el individuo desarrolle una personalidad más rica y compleja, y mejoran la capacidad de aprendizaje posterior de lenguas y de apertura a nuevas experiencias culturales. Asimismo, capacitan también a los alumnos a mediar, a través de la interpretación y de la traducción, entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas (MCER, 2002, p. 47).

⁴ Un interesante ejemplo podría ser el visionado de una película anglosajona con subtítulos españoles en un aula plurilingüe. De tal manera, los alumnos estarían ejercitando sus capacidades en dos LE al mismo tiempo.

2.4. Algunos aspectos socioculturales de los alumnos rusohablantes

Además de las interferencias, ocasionadas por la L1, en la clase de LE deben tenerse en cuenta factores de índole sociocultural en relación con el lugar de origen de los alumnos. Estos pueden guiar y facilitar la adaptación de la metodología de enseñanza con el propósito de conseguir un aprendizaje significativo.

Los aprendientes rusohablantes que emigran a España suelen provenir del territorio de la antigua Unión Soviética o sus afines, mayoritariamente, de países como Rusia, Bielorrusia, Ucrania, Letonia, Lituania y Bulgaria. Muchos de los rasgos de este alumnado se determinan en función de las formas de enseñanza a las que están acostumbrados, heredadas del sistema soviético, siendo este el encargado directo de la educación de los adultos. En términos generales, se trata de un sistema tradicional que, poco a poco, va incorporando elementos de la enseñanza más occidentalizada.

A continuación ofrezco algunos datos resumidos de los artículos *Enseñar español en Rusia* de Yanguas y Martín (2017) y *Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza–aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España* de Kuznetsov (2010). Aunque en el primer caso los autores se centran en la experiencia de enseñanza basada en Rusia, las características expuestas pueden ser extrapoladas a todos los alumnos de los países arriba mencionados.

Así, lo primero que debe tener en cuenta un profesor de ELE es que se trata de unos alumnos ‘detallistas y lógicos’, que ‘necesitan estructuras sólidas con todo tipo de reglas y excepciones para poder practicarlos con los ejercicios’ (Kuznetsov, 2010, p. 3). En su sistema predominan ejercicios de tipo gramatical que se trabajan en base a ‘mucho memorización’ y ‘gran cantidad de repetición’ (Yanguas y Martín, 2017, p. 7). Son alumnos exigentes, con ‘gusto por las instrucciones claras y la ausencia de ambigüedad’ y acostumbrados ‘a esforzarse para aprender’ (*ibid.*, p. 11). Tanto es así que ‘pueden sentirse inseguros si no reciben una gran cantidad de deberes y ejercicios

gramaticales que les sirvan para asentar y asimilar lo aprendido' (*ibid.*). El papel de profesor 'recuerda al clásico rol de modelo y ejemplo basado en la autoridad', aunque 'fuera del aula la relación entre profesores y alumnos es cercana y cariñosa' (*ibid.*, p. 8). Se da preferencia a las clases magistrales como manera de enseñar y 'la carga lectiva y de trabajo en casa es mayor de lo que es habitual en Europa Occidental' (*ibid.*, p. 6).

A pesar de tener experiencia de enseñanza en dos contextos diferentes —dentro y fuera de España— los autores evidencian la utilidad del empleo de la L1 (el ruso), sobre todo en las etapas iniciales de aprendizaje, con afirmaciones como:

[...] la experiencia de estos años como profesor de ELE para inmigrantes rusohablantes demuestra que el uso de la lengua de los alumnos en el aula es eficaz. ¿Por qué en algunos casos tenemos que usar el ruso en clase? Principalmente, para ahorrar tiempo. Generalmente se trata de adultos que se encuentran en el aula con una situación de diversidad cultural y lingüística que convive con unas necesidades y expectativas similares a las del resto de compañeros que pretenden aprender español para mejorar su situación sociolaboral en España. [...] Especialmente en los niveles iniciales, los alumnos no son capaces de expresar sus necesidades, opiniones, consejos [...] y es donde el idioma ruso ayuda a resolver muchas dudas, si la mayoría de los alumnos dominan ese idioma (Kuznetsov, 2010, p. 12).

En nuestra experiencia hemos comprobado que el alumnado valora muy positivamente el hecho de que el docente sea hablante nativo de español. No obstante, también es cierto que, especialmente si se imparten niveles iniciales, se recomienda tener conocimientos —siquiera básicos— de ruso, pues los estudiantes pueden llegar a bloquearse si no comprenden lo que se les dice (es muy habitual escuchar cómo traducen las instrucciones y explicaciones del profesor o cómo buscan en el diccionario cualquier palabra que se escriba en la pizarra sin esperar a la definición o contextualización del profesor) (Yanguas y Martín, 2017, p. 11).

En cuanto a la situación actual del español, el idioma lleva impartándose en el espacio postsoviético durante algo más de 80 años⁵ en diferentes instituciones educativas, tanto en toda la enseñanza pública, incluida la universidad, como en centros privados o acreditados. Su divulgación empezó a ampliarse con la llegada de los niños

⁵ Los datos que propone el autor corresponden al año 2001, por lo que la cifra indicada se ha recalculado en virtud de 2019.

españoles durante la Guerra Civil y se vio incrementada por la estrecha relación entre la URSS y Cuba. Merece destacar, como dato de interés, que Bielorrusia fue la república más ‘hispanohablante’ durante el ‘telón de acero’, pues un 4,2% de los aprendientes de lenguas extranjeras eligieron esta lengua (Bagno, 2001, p. 611). Actualmente, el español ocupa la quinta posición, con unos 112.000 hablantes en Rusia, adelantado solo por inglés, alemán, francés y turco. Es impartido en 165 universidades de ciudades tan importantes como Moscú, San Petersburgo, Ekaterimburgo, Piatigorsk (Yanguas y Martín, 2017, p. 2), mayoritariamente dentro de la especialidad de pedagogía-interpretación, como es el caso de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos (Moscú)⁶. Según los datos del Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes (CIDIC), el Instituto Cervantes de Moscú, que comenzó su actividad en 2002, fue el más activo frente a otros centros parejos por todo el mundo durante 2010, llegando a un total de 301.214 horas lectivas. Por otro lado, el nivel de los estudiantes rusos es superior a la media de los demás países que cuentan con dichos centros (48,25% de los alumnos se matricularon en B2 y 19,30% en C2). Está muy divulgado el hispanismo en Ucrania, pues ciudadanos de Kíev, Odesa, Lviv, Dnepropetrovsk, Zaporozie, entre otras ciudades, tienen acceso a su aprendizaje (Bagno, 2001, p. 613).

Los datos arriba expuestos tienen como fin demostrar, se lleve donde se lleve a cabo la enseñanza, las altas posibilidades de éxito que tienen los estudiantes, en este caso, rusohablantes en la enseñanza de ELE, cuando se tienen en cuenta sus características socioculturales. A lo largo de estas páginas se ha intentado predisponer al lector hacia la utilidad del enfoque contrastivo, concretamente hacia el método de la traducción en la enseñanza de idiomas. Esperamos que los argumentos a favor de este sean interpretados debidamente y se apliquen en el aula de ELE dentro del contexto de un mundo globalizado.

⁶ En el artículo *Enseñanza del español como lengua extranjera a los hablantes de ruso en la etapa inicial. Método consciente-práctico* de Khimich, Basmanova y Kargovskaya se explica en qué consiste el método principal que se sigue en el aula, basado sobre todo en la traducción bilateral, y se dan otras recomendaciones interesantes para con alumnos rusohablantes.

3. Características de la sesión sobre los tiempos del pasado

3.1. Objetivos generales de la sesión

La idea de realizar la sesión didáctica surgió de la necesidad de reforzar, atendiendo a las peticiones de los propios alumnos rusohablantes de los niveles B2.1 y B2.2, las formas de uso de los tiempos verbales del pasado: pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto y pretérito pluscuamperfecto⁷. Ellos ya se habían familiarizado con estos tiempos en sus clases habituales, pero seguían teniendo algunas imprecisiones de uso.

Para que la teoría expuesta durante la clase se entendiera mejor y con el interés de comparar dos formas de enseñanza —la ya habitual exposición teórica en español o en la L1 de los alumnos— se ha optado por realizar todas las explicaciones en ruso. Debe tenerse en cuenta que, en relación con su edad, la mayoría de los alumnos disponen de una experiencia previa de aprendizaje de lenguas en su país de origen, por lo que esta decisión se tomó a partir de sus sugerencias.

Desde el principio, el objetivo principal fue comprobar si el método contrastivo, concretamente la herramienta de traducción, así como el empleo de la lengua materna en las explicaciones llevadas a cabo, serían eficaces y mejorarían la situación respecto al dominio de los tiempos del pasado.

Previamente a la realización de la sesión, se propuso a los alumnos un test de 20 oraciones con un total de 30 cuestiones⁸. La finalidad de dicha prueba consistía en determinar el nivel de conocimiento de las formas de uso de los tiempos indicados. Una vez revisados los contenidos teóricos y finalizado el ejercicio práctico, se les administró otro test de carácter idéntico, pero con oraciones diferentes, con el fin de valorar la consecuente eficacia de la clase. Al final de la sesión se ha entregado al alumnado un cuestionario para ser completado de forma anónima, en el que tenían que responder a

⁷ El pretérito anterior no figura entre los tiempos verbales repasados debido a su desuso.

⁸ Huecos en la oración con un verbo en infinitivo para ser convenientemente conjugado en los cuatro tiempos del pasado ya mencionados. Los tests se pueden consultar en el Anexo III.

diversas preguntas, valorando en una escala de 1 a 5 las contribuciones de esta sesión a la totalidad de sus estudios y expresando sus aportaciones para futuras mejoras de prácticas similares⁹. Por tanto, el resultado final, que será desglosado en el capítulo siguiente, se basa en 1) los resultados de la última prueba escrita y 2) las opiniones recogidas *a posteriori*.

Considero que estos datos pueden tener un aporte relevante para la comunidad educativa de la enseñanza de idiomas, pues sustentan las teorías expuestas en el capítulo anterior.

3.2. Contribución a los objetivos, contenidos y competencias del curso

A pesar de su carácter complementario respecto a la totalidad del curso, esta sesión se enmarca en los objetivos, contenidos y competencias señalados por el currículo autonómico para la enseñanza de idiomas. Contribuye a la adquisición de los siguientes objetivos generales correspondientes al Nivel Intermedio B2:

- Comprender con suficiente facilidad el sentido general, la información esencial, los puntos principales, los detalles más relevantes y las opiniones y actitudes del autor, tanto implícitas como explícitas, en textos escritos conceptual y estructuralmente complejos, sobre temas diversos de interés general, personal o dentro del propio campo de especialización, en alguna variedad estándar de la lengua y que contengan expresiones idiomáticas de uso común, siempre que pueda releer las secciones difíciles;
- Mediar entre hablantes de la lengua meta o de distintas lenguas en situaciones tanto habituales como más específicas y de mayor complejidad en los ámbitos personal, público, educativo y ocupacional (BOA, 2018, p. 27311).

Los contenidos y competencias que se trabajan dentro de la destreza de *comprensión de textos escritos* son:

- *Socioculturales y sociolingüísticos*: Conocimiento y aplicación a la comprensión del texto de los aspectos socioculturales y sociolingüísticos relativos a convenciones sociales, normas de

⁹ Ambos tests y el cuestionario se pueden consultar en los Anexos III y IV de este trabajo.

cortesía y registros; instituciones, costumbres y rituales; valores, creencias y actitudes; estereotipos y tabúes; historia, culturas y comunidades;

- *Funcionales*: Narración de acontecimientos pasados puntuales y habituales, descripción de estados y situaciones presentes, y expresión de sucesos futuros y de predicciones a corto, medio y largo plazo (*ibid.*, p. 27317).

A su vez, dentro de la destreza de *mediación* se trabajan los contenidos y competencias:

Interculturales: Gestión de los conocimientos, destrezas y actitudes interculturales que permitan llevar a cabo actividades de mediación con cierta flexibilidad: autoconciencia cultural; conciencia sociolingüística; conocimientos culturales generales y más específicos; observación; escucha; evaluación; puesta en relación; adaptación; respeto (*ibid.*, p. 27322).

Por último, en base a los objetivos generales ya expuestos en el apartado anterior y a los contenidos y competencias del currículo presentes en este, quedan así determinados los objetivos específicos para esta sesión:

- Conocer y emplear adecuadamente las diferentes formas de uso de los tiempos del pasado del modo indicativo según lo requiera el contexto;
- Realizar la traducción de textos del español al ruso y viceversa, con el fin de entender y recordar reglas gramaticales nuevas.

3.3. Los participantes de la sesión

La oportunidad de llevar a cabo esta sesión adicional se debe al alto número de alumnos rusohablantes en el Departamento de ELE de la EOI N° 1. Todos los alumnos de los grupos seleccionados (B2.1 y B2.2) progresan de manera uniforme en los estudios, por lo que disponen de un nivel similar de dominio de los tiempos del pasado, con la única diferencia de que el nivel B2.2, al ser más avanzado y conllevar algo más de práctica, podría demostrar unos resultados ligeramente superiores. Para participar en esta actividad, de carácter totalmente voluntario, era necesario cumplir una única

condición: ser hablantes nativos de ruso. No había restricción de edad ni sexo, pero la mayoría de los participantes fueron mujeres. Finalmente, la cifra de voluntarios se cerró en 10 dada la dificultad de acomodar una fecha y una hora oportunas para todos los interesados. Con el propósito de no interrumpir las clases habituales del curso¹⁰ y no causar inconvenientes con el punto de encuentro, el día, la hora y el lugar escogidos fueron un viernes (día no lectivo en la Escuela) por la mañana en la propia Escuela de Idiomas.

Para no dejar a los alumnos en el anonimato y así agradecerles su participación, a continuación ofrezco una tabla con sus datos. Se utilizará la letra mayúscula asignada a cada uno en futuras menciones:

	Nombre y apellidos	Grupo habitual	Edad	País de origen
A	Vanya Deyanova	B2.1	54	Bulgaria
B	Tetiana Ferents	B2.1	41	Ucrania
C	Valentina Vellesillo Ortega	B2.1	36	Rusia
D	Janis Tjarve	B2.1	39	Letonia
E	Evgenia Yurchik	B2.1	63	Rusia
F	Maria Nikolaeva	B2.1	26	Rusia
G	Iryna Pytko	B2.2	41	Ucrania
H	Oksana Zubkova	B2.2	47	Rusia
I	Liliana Grodze	B2.2	27	Letonia
J	Mariia Priluchnaiia	B2.2	33	Rusia

Tabla 1. Los datos de los participantes de la sesión.

¹⁰ Los alumnos de ambos grupos asisten a clase en horario matutino de lunes a jueves.

3.4. Plan de realización de las actividades

En la planificación previa, que finalmente fue modificada debido a diferentes motivos que nombraré más adelante, se estimó llevar a cabo las actividades con la siguiente distribución horaria:

Jueves 2 de mayo	De 11:15 a 11:45. Realización, en la pausa entre las dos clases de B2.2 y B2.1, del Control I, con duración máxima de 20 minutos. Aula 309.
Viernes 3 de mayo	De 11:30 a 13:30. Realización de la sesión sobre los tiempos del pasado de indicativo. Al final de la clase se lleva a cabo el Control II (duración máxima de 20 minutos). Se entregan las rúbricas de evaluación docente para completar en casa junto con el Control I corregido, para que el alumnado pueda revisar sus fallos. Aula 308.
Lunes 6 y Martes 7 de mayo	De 9:00 a 14:00. Entrega, en horario de las clases habituales, del Control II corregido, con el fin de mostrar los resultados del mismo y compararlo con el Control I. Recogida de ambos controles y las rúbricas de evaluación docente. Aula 309.

Tabla 2. Planificación horaria inicial de las actividades llevadas a cabo.

Por otro lado, para la sesión del viernes (2 horas) se pensó en la siguiente estructura temporal:

3' Breve introducción de los propósitos de la sesión, la metodología a seguir durante la clase, los ejercicios por realizar, etc.

52' Clase magistral participativa: explicación de los contenidos teóricos con apoyo en las fotocopias individuales repartidas a los alumnos. Planteamiento y solución de dudas conforme avanzan las explicaciones, debate sobre las formas de uso necesarias en función del contexto.

Pausa de **10'**

35' Realización de los dos ejercicios de interpretación de textos¹¹, con la toma de apuntes según precise cada alumno. En el primer caso se trata de un diálogo con numerosos coloquialismos y frases hechas para interpretar del español al ruso. Puesto que los elementos que desempeñan la misma función pueden variar de una lengua a otra, los alumnos deben emplear adecuadamente los recursos que conocen. En el segundo caso, se trabaja, interpretando del ruso al español, un texto informativo sobre un acontecimiento real.

20' Se completa el Control II de manera individual. Los alumnos reciben el Control I corregido para visualizarlo y analizar los resultados en casa. Además, se les entrega la rúbrica de evaluación que también debe completarse en casa. Ambos, la rúbrica y el control corregido, deberán ser devueltos a la profesora el lunes 6 o el martes 7 de mayo.

3.5. Elaboración de las pruebas escritas y de los materiales entregados

Tanto la base teórica como las pruebas escritas se han elaborado teniendo en cuenta los niveles de los participantes. Para configurar los tests ofrecidos antes y después de la sesión, me he apoyado en las formas de empleo de cada tiempo verbal del pasado que proponen Guzmán Tirado en su libro *Español para hablantes de ruso*¹² y Larionova, Tsareva y González-Fernández en *Español. Manual para principiantes*¹³. Algunas de las explicaciones de estas formas coinciden en ambas obras; otras, sin embargo, difieren pero aportan la misma información. Sirva de ejemplo la siguiente comparativa de las formas de uso del pretérito indefinido¹⁴:

¹¹ Se pueden consultar en pp. 9-10 del Anexo I.

¹² Este libro está dirigido a alumnos de B1.

¹³ La traducción es propia, en la bibliografía se puede consultar el título original. No aparece especificado el nivel concreto al que va dirigido el libro.

¹⁴ La traducción propia de este material se puede encontrar en el Anexo II.

B. PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE

Se utiliza:

1. Para situar hechos y acciones puntuales pasadas haciéndose hincapié en que están terminadas.

Ayer por la mañana me llamó María.

Ayer me compré una falda en las rebajas.

2. En las narraciones.

Ayer llegó Pablo, cogió sus cosas y se marchó sin decir una sola palabra.

ATENCIÓN

Cuando se expresa una acción habitual en el pasado (función exclusiva del imperfecto en ruso) se utiliza el pretérito imperfecto, pero si en la oración se indica el número de veces que se ha realizado la acción, en español se utiliza el pretérito perfecto simple.

Yo compré dos veces en esa tienda. > Я покупал два раза в том магазине.

Cuando estabas en el extranjero, te escribí muchas veces. >

Когда ты была за рубежом, я тебе писал много раз.

Cuando estabas en el hospital, te visité en dos ocasiones. >

Когда ты лежал в больнице, я тебя навещал два раза.

3. Cuando en la oración están presentes indicadores léxicos del tipo *mucho tiempo, toda la mañana*, etc., que en ruso se expresan mediante un verbo en pasado imperfectivo, en español se utiliza el pretérito perfecto simple.

Siempre pensé que eras un buen amigo. > Я всегда думал, что ты хороший человек.

Viví 5 años en Sevilla, y después me trasladé a Badajoz. >

Я жил 5 лет в Севилье, а потом переехал в Бадахос.

(Guzmán Tirado, 2009, p. 39)

Uso del indefinido:

1. действие, совершившееся в конкретный, зарешенный период времени в прошлом: **ayer, anteayer, aquel día, el año pasado, aquella semana**, etc.; **el 12 de Octubre de 1492**, etc.:

Ayer Clara y yo fuimos a la ópera.

2. действие, развивавшееся в длительный, но завершённый период времени в прошлом: **ayer todo el día; de nueve a cinco; todo el mes pasado; muchos años**:

Ayer todo el día pensé en los negocios. De siete a diez escuché la ópera.

3. действие, повторявшееся несколько раз (но не регулярно), завершённое действие в прошлом: **cinco veces; muchas veces; tantas veces**:

Escuché esa ópera tres veces, me gusta mucho.

4. Несколько кратких, завершённых действий, следующих друг за другом:

Clara entró en el cuarto, me vio y me dijo toda la verdad.

(Larionova, Tsareva y González-Fernández, 2005, p. 188)

Como se puede ver, existen algunas diferencias mínimas en las explicaciones que ofrecen los autores. El punto 1 coincide en ambos libros, con el único añadido de los adverbios incorporados por las autoras rusas: *ayer, anteayer, aquel día, el año pasado, aquella semana, etc.* Los puntos 3 y 2, junto a *ATENCIÓN* y el punto 3 del primer y segundo libro, respectivamente, son, en teoría, similares. Así, los indicadores difieren entre sí, *mucho tiempo, toda la mañana, etc.* frente a *ayer todo el día; de nueve a cinco; todo el mes pasado; muchos años*, en el primer caso, y ‘el número de veces’ frente a *cinco veces; muchas veces; tantas veces*, en el segundo caso. Además Guzmán Tirado añade una especificación sobre el uso de la forma imperfectiva del verbo ruso en este contexto. Los puntos 2 y 4, a pesar de explicitarse de diferente manera —‘en las narraciones’ frente a ‘varias acciones terminadas breves que siguen una a la otra’— son informativamente idénticos.

Sin lugar a dudas, todas las explicaciones son oportunas y sirven para orientar al alumnado sobre los usos del indefinido. De la misma manera que para los demás tiempos verbales, la base teórica de este tiempo, que se puede consultar entera en el dossier del Anexo I, ha sido recogida del manual ruso, mientras los usos que le siguen combinan lo esencial de ambos libros. Esto se debe al interés de ofrecer la teoría en ruso y estructurar los ejemplos a partir del interesante contraste que hace Guzmán Tirado entre las dos lenguas, añadiendo la traducción correspondiente en cada caso y creando así una idea más completa a los alumnos. De esta manera, en la cuestión concreta del indefinido, los ejemplos de uso quedaron de la siguiente forma:

Способы употребления:

- Действие, совершившееся в конкретный, завершённый период времени в прошлом:
Ayer Clara y yo fuimos a la ópera — Вчера Клара и я ходили в оперу. (=ходили)
El año pasado viajamos al Caribe — В прошлом году мы съездили на Карибы.
(=ездили)
- Действие, развивавшееся в длительный, но завершённый период времени в прошлом:

Ayer todo el día pensé en los negocios — *Вчера я весь день думал о работе.*
Siempre imaginé muy guapa a su hija — *Я всегда представлял его дочь красавицей.*
Viví 5 años en Sevilla y después me trasladé a Badajoz — *Я жил 5 лет в Севилье и потом переехал в Бадахос (=прожил)*

- Завершенное действие, повторявшееся несколько раз:

Escuché esta canción tres veces — *Я слушал эту песню три раза.*
Cuando estabas en el hospital, te visité en dos ocasiones — *Когда ты лежал в больнице, я навещал тебя дважды (=навестил).*

- Несколько кратких, завершенных действий, следующих друг за другом:

Clara entró en el cuarto, me vio y me dijo toda la verdad — *Клара вошла в комнату, увидела меня и рассказала мне всю правду.*
(Extraído del dossier entregado a los alumnos)

Me interesaba, sobre todo, que los alumnos compararan las dos lenguas. Sin ánimo de ser exhaustiva, no explicaré las demás modificaciones llevadas a cabo en la elaboración del dossier entregado a los alumnos.

Los textos para la interpretación oral en clase, que tuvo lugar durante la parte práctica de la sesión, han sido escogidos y adaptados de otros dos manuales: *España en vivo. Curso de español contemporáneo* de Nuzhdín, Martín Lora-Tamayo y Marín Estremera y *El viaje a Rusia* de Jelena Kazimianec¹⁵. Han llamado mi atención el diálogo *Enseñando los dientes* que aparece en la página 24 y el texto *Советско-итальянская клоунада*¹⁶ de las páginas 13-15, respectivamente. He modificado ciertos aspectos en ambos textos, añadiendo algunas formas de uso de los verbos que no figuraban en la versión original, o coloquialismos para trabajar la competencia sociolingüística, palabras, expresiones, etc. con el fin de sacar más provecho a estos ejercicios.

En lo que concierne a ambas pruebas escritas, las oraciones propuestas siguieron el mismo patrón que las explicaciones ofrecidas. Como se ha mencionado

¹⁵ Las traducciones de los títulos son propias, los títulos originales se pueden consultar en la bibliografía.

¹⁶ *La payasada soviéticoitaliana*. Traducción propia.

anteriormente, cada cuestión reflejó uno de los usos descritos. A continuación se detallan las formas de uso de las cuestiones propuestas que se corresponden entre sí, una a una, en ambos tests:

Nº de la cuestión	Tiempo verbal	Forma de uso
1	Pretérito imperfecto	Acción terminada del pasado con valor reiterativo; se emplea con locuciones adverbiales y adverbios como <i>a veces, antes, siempre, generalmente</i> , etc. y marcadores temporales como <i>todos los días, cada año</i> , etc.
2	Pretérito perfecto	Acciones del pasado que tienen relación con el momento actual; pueden aparecer junto a adverbios como <i>últimamente, ahora, hoy</i> , etc.
3	Pretérito perfecto	
4	Pretérito indefinido	Acción terminada del pasado, con especial hincapié en su fin; se emplea con adverbios como <i>ayer, anteayer</i> o marcadores como <i>el año pasado, aquel día</i> , etc.
5	Pretérito imperfecto	Acción del pasado de carácter duradero que se ve interrumpida por otra acción puntual expresada en indefinido; la pueden acompañar <i>cuando, mientras</i> , etc.
6	Pretérito indefinido	Acciones terminadas que se suceden la una a la otra y sirven para narrar hechos puntuales.
7	Pretérito indefinido	
8	Pretérito pluscuamperfecto	Acción terminada del pasado que expresa anterioridad respecto a otra acción también del pasado.
9	Pretérito perfecto	Cfr. 2 y 3.
10	Pretérito imperfecto	Empleo del imperfecto en lugar del condicional simple. Este uso se suele dar en el habla coloquial.
11	Pretérito pluscuamperfecto	Cfr. 8.
12	Pretérito indefinido	Acción puntual terminada que interrumpe otra acción duradera del pasado.

13	Pretérito imperfecto	Imperfecto de cortesía que se emplea con verbos como <i>venir, querer, poder</i> y equivale al valor del presente.
14	Pretérito indefinido	Acción terminada del pasado, con especial hincapié en su finalización; se emplea con adverbios como <i>ayer, anteayer</i> o marcadores como <i>el año pasado, aquel día, etc.</i>
15	Pretérito indefinido	
16	Pretérito indefinido	
17	Pretérito indefinido	Acciones terminadas que se suceden la una a la otra y sirven para narrar hechos del pasado.
18	Pretérito indefinido	
19	Pretérito indefinido	
20	Pretérito perfecto	Cfr. 2 y 3.
21	Pretérito imperfecto	Se emplea para hacer descripciones de lugares, cosas y personas en el pasado.
22	Pretérito imperfecto	
23	Pretérito indefinido	Acción puntual terminada del pasado.
24	Pretérito pluscuamperfecto	Cfr. 8.
25	Pretérito indefinido	Narración de hechos del pasado que suceden uno a otro con indicadores léxicos como <i>5 años, 3 días, varios meses, mucho tiempo, etc.</i>
26	Pretérito indefinido	
27	Pretérito imperfecto	Cfr. 13.
28	Pretérito imperfecto	Diferente manera de expresar una acción prevista en el futuro.
29	Pretérito perfecto	Cfr. 2 y 3.
30	Pretérito perfecto	Cfr. 2 y 3.

Tabla 3. Relación de las formas de uso en las oraciones de las pruebas escritas.

3.6. Metodología, tipos de agrupamiento y recursos didácticos empleados

El currículo autonómico para la Enseñanza de Idiomas define, dentro del Anexo IV, las orientaciones metodológicas básicas y a partir de ellas cada centro y profesor en particular orientan su enseñanza. Cabe destacar la importancia, para esta sesión, de las siguientes:

- El papel del profesorado será esencialmente el de facilitar la participación del alumno en la realización de actividades comunicativas, evaluar su actuación, orientarle con respecto a ésta e indicarle cómo puede desarrollar sus competencias y sus propias estrategias de aprendizaje;
- Conforme a los objetivos establecidos, las actividades de enseñanza y aprendizaje se centrarán fundamentalmente en aquellas a las que el alumno tenga que enfrentarse a situaciones de comunicación real, es decir, actividades de recepción y comprensión, producción y expresión, interacción y mediación, a través de tareas que impliquen dichas actividades (BOA, 2018, p. 27349).

Por otro lado, el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* anima a adoptar un enfoque comunicativo de aprendizaje en el uso o enfocado en la acción. El alumno es considerado como usuario de la lengua que, a través de actividades comunicativas lingüísticas, actúa como agente social que lleva a cabo acciones o tareas concretas. Como ya se había mencionado en el primer capítulo, la L1, cuya presencia no se puede obviar, puede ser una valiosa aliada en el aprendizaje de una L2 y actividades que impliquen su uso solo ayudan a sacarle provecho. Por tanto, este tipo de tareas, que son producto del análisis de las necesidades del alumnado, activan todos los recursos y conocimientos previos, generando un aprendizaje significativo (MCER, p.9).

Teniendo en cuenta dichos principios y objetivos, contenidos y competencias implicados, se elaboró la metodología específica para esta sesión, que contó con una parte magistral participativa y una práctica. Las tareas se realizaron en gran grupo, a excepción de los controles de carácter individual, debido al reducido número de alumnos y a la limitación del tiempo del que disponíamos. De tal manera se aseguró que los alumnos pudieran interactuar entre sí para resolver las dudas, garantizando la participación de todos y cada uno de ellos. Los recursos didácticos empleados fueron las fotocopias repartidas, los cuadernos personales y la pizarra del aula. No se aplicaron ningún tipo de medidas de atención específicas, por la falta de necesidad.

4. Análisis de los resultados de la sesión

4.1. Evaluación de los alumnos

Según establece el Artículo 11 del currículo aragonés para la Enseñanza de Idiomas (p. 27277), la evaluación del aprendizaje de los alumnos se debe realizar de acuerdo con los objetivos, competencias y contenidos y criterios de evaluación que aparecen en los anexos I, II y III (pp. 27280-27348). Al tener esta actividad un carácter complementario a las sesiones habituales fuera del horario lectivo y no participar en ella todos los alumnos matriculados en los niveles B2.1 y B2.2, los controles realizados no pueden tener una validez oficial, pero sirven para unos fines concretos de carácter informativo y orientador.

En este capítulo se ofrece una comparativa de los resultados de ambas pruebas, realizadas por los alumnos antes y después de la sesión; con un desglose de los errores, por alumno y por cuestión, con incidencia en los cinco errores más habituales en cada una de las pruebas y una comparación de ambas; además de la referencia a otros errores encontrados durante la corrección. Además se hace un análisis crítico de la actividad docente y se ofrecen propuestas de mejora para futuras intervenciones en base a observaciones propias y las opiniones expresadas por el alumnado.

Presento, en la página que sigue, una tabla con los aciertos en los controles I y II (30 + 30) y el porcentaje que estos representan de la totalidad de aciertos. Además, incluyo el total de aciertos en ambas pruebas (con un máximo de 60) y el porcentaje definitivo de este.

Alumno	Control I (30)	%	Control II (30)	%	Total aciertos (60)	%
A	19	63,3 %	19	63,3 %	38	63,3 %
B	28	93,3 %	30	100 %	58	96,7 %
C	16	53,3 %	28	93,3 %	44	73,3 %
D	18	60 %	19	63,3 %	37	61,7 %
E	15	50 %	25	83,3 %	40	66,7 %
F	18	60 %	26	86,7 %	44	73,3 %
G	19	63,3 %	19	63,3 %	38	63,3 %
H	17	56,7 %	25	83,3 %	42	70 %
I	24	80 %	26	86,7 %	50	83,3 %
J	15	50 %	24	80 %	39	65 %

Tabla 4. Aciertos en los controles I y II.

Como se puede visualizar en la tabla, el número de aciertos ha crecido de un control a otro en la mayoría de los alumnos: B, C, D, E, F, H, I y J. Notablemente han mejorado los resultados de C, E, F, H y J, mientras que B, D, e I se han mantenido en un nivel similar con una leve mejora en el segundo test. Cabe destacar que la alumna B ya había mostrado un nivel de dominio de los tiempos del pasado muy alto durante la primera prueba y, tras esta sesión, ha logrado alcanzar el número total de aciertos en la segunda. Es importante subrayar que los alumnos rusohablantes han demostrado tener desde la primera prueba un dominio competente de los tiempos del pasado y, en el caso de que se tratara de una prueba de evaluación oficial, la habrían superado, alcanzando, en general, unos resultados favorables.

4.1.1. Los errores de los controles I y II cuestión por cuestión

Para crear una imagen general de la situación respecto a las imprecisiones cometidas en ambas pruebas, ofrezco a continuación dos gráficos, correspondientes a la primera y a la segunda prueba, respectivamente, en los que se pueden visualizar cada

uno de los errores que cometieron los alumnos en cada una de las cuestiones. Para poder interpretar los gráficos, se debe tener en cuenta que las letras y sus respectivos círculos corresponden a los alumnos, mientras las cifras y los ejes corresponden al número de la cuestión. Cada punto situado en el cruce de un círculo y un eje corresponde a una equivocación. Las esferas en las puntas de cada eje simbolizan una mayor o menor tasa de equivocaciones (puntos) por cuestión, por lo que resulta fácil deducir visualmente cuáles han sido las cuestiones más problemáticas.

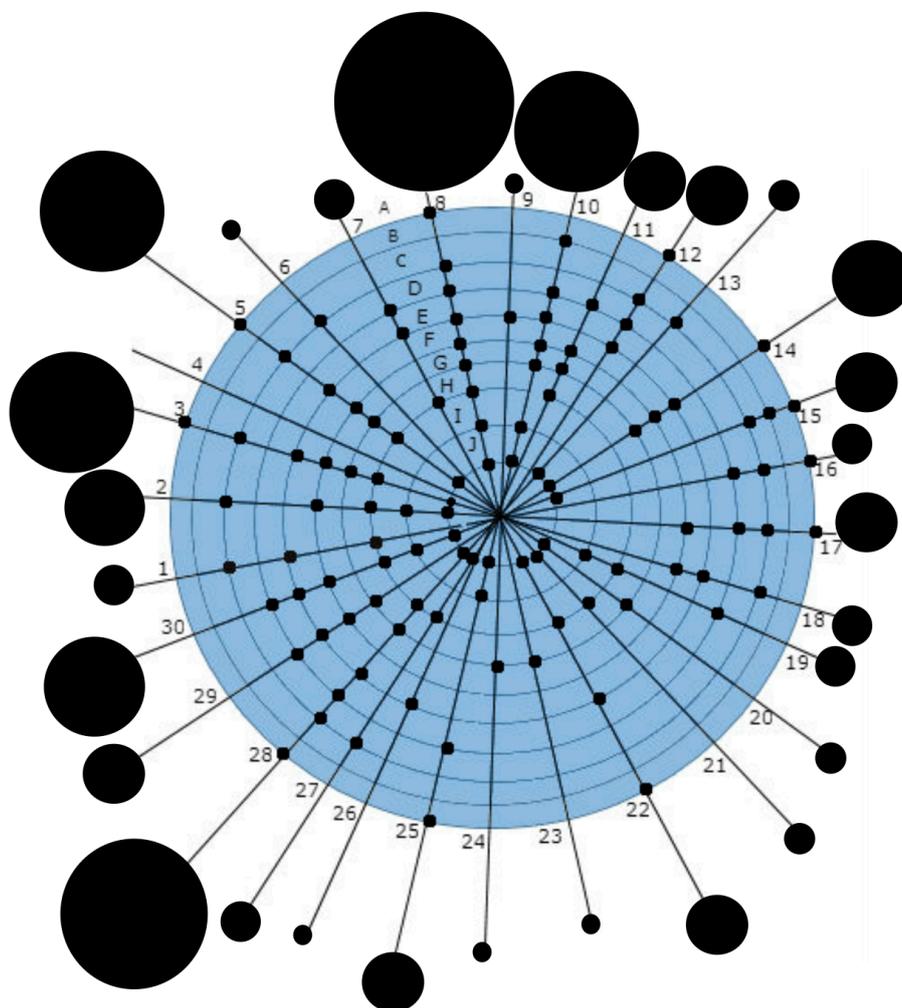


Gráfico 1. Equivocaciones, por alumno y cuestión, en el Control I.

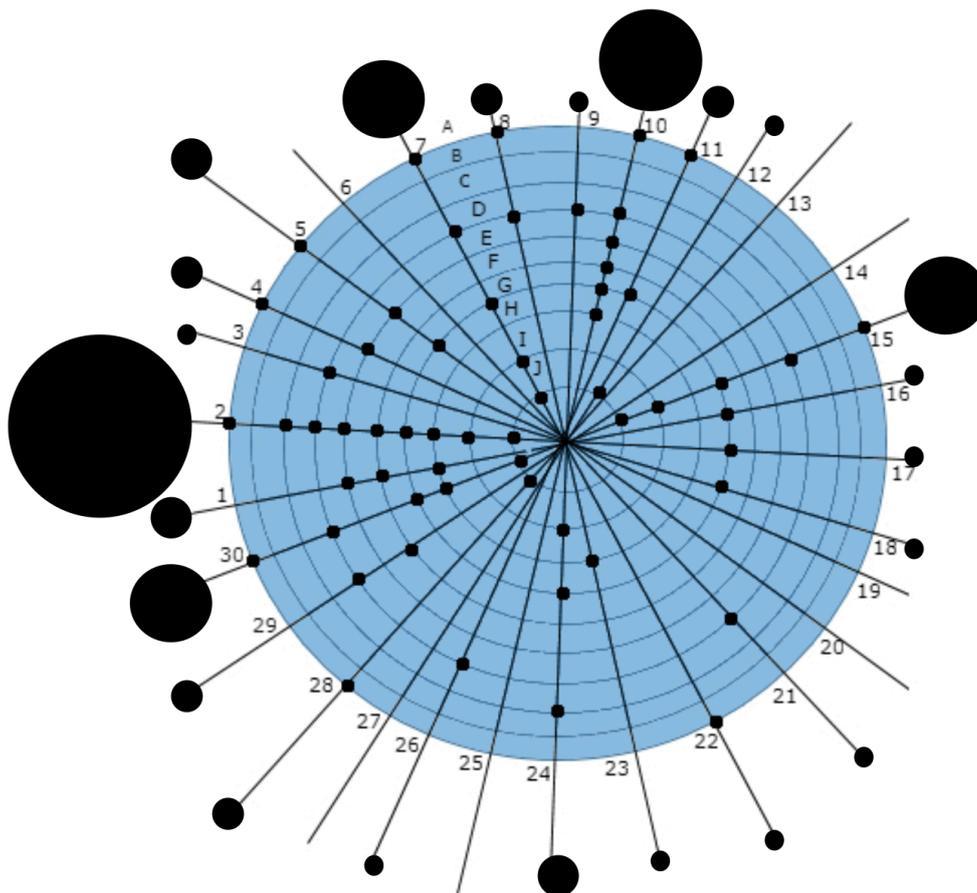


Gráfico 2. Equivocaciones, por alumno y cuestión, en el Control II.

Como se puede ver, el número de puntos y, en consecuencia, el tamaño de las esferas, se ha reducido notablemente en el segundo control respecto al primero. Sin embargo, siguió habiendo errores muy comunes como los de las cuestiones 2, 10, 7, 15 y 30 del primer control, junto a las cuestiones 8, 28, 3, 5 y 10 del segundo, por lo que veo necesario hacer un breve comentario sobre todas ellas a continuación.

4.1.2. Los cinco errores más habituales en el Control I

En este apartado y en el siguiente se lleva a cabo el análisis de las cinco cuestiones más problemáticas en ambos controles. Se ofrece la explicación de estos equívocos y el uso del tiempo verbal que se estimaba, además de un breve comentario sobre los tiempos verbales por los que han optado los participantes.

- Cuestión nº 8 (9 errores): *Le mostró la casa que le **había llamado (llamar)** la atención anteriormente. ¡Quería comprarla!*

Nueve alumnos han demostrado no ser conscientes del empleo del pretérito pluscuamperfecto en la oración subordinada adjetiva que expresa anterioridad en relación con la acción de la oración principal. A pesar de disponer de una pequeña pista, el adverbio de tiempo *anteriormente*, los alumnos han preferido emplear los tiempos pretérito imperfecto (*llamaba*), posiblemente por la interferencia del ruso (Он показал ей дом, который ранее привлекал его внимание), cuya forma imperfectiva del verbo del pasado denota una acción anterior duradera; pretérito indefinido (*llamó*) (una alumna se equivocó en el número, escribiendo *llamaron*); pretérito perfecto en primera persona (*he llamado*) o condicional simple (*llamaría*).

- Cuestión nº 28 (8 errores): *¿No **queríais (vosotros, querer)** ir al cine esta tarde? Esta mañana he comprado las entradas para las 19.00.*

En este caso, que requería del uso del pretérito imperfecto de intención para expresar una acción prevista en el futuro, se han equivocado ocho alumnos. Su elección se diversificó en tiempos verbales como el presente (*queréis*), aunque muchas veces mal escrito (*quiereis, quereís*) o en otra persona gramatical (*quierremos*), o el pretérito perfecto (*habéis querido*). Probablemente se deba a que los alumnos desconocían que en español se utiliza este imperfecto igual que en ruso: *Разве вы не **хотели** пойти в кино этим вечером?*

- Cuestión nº 3 (7 errores): *Me **han molestado (molestar)** mucho tus palabras, ahora mismo no sé cómo reaccionar.*

El uso esperado era el de pretérito perfecto, que denota una acción que tiene una relación inmediata con el momento de habla. Además, la pretensión del adverbio de tiempo *ahora* es indicar que la acción se acababa de producir, es decir, es anterior a la argumentación. Sin embargo, siete de los alumnos se han equivocado, decantándose por

el presente y el pretérito imperfecto (*molestan, molestaban*), en algunos casos empleados en tercera persona (*molesta, molestaba*) o mal escritos (*molestiaban*).

- Cuestión nº 5 (7 errores): *Cuando veía (él, ver) la televisión tan tranquilo, su madre entró al salón gritando histéricamente. ¿Te lo puedes creer?*

En esta cuestión, compuesta con una proposición subordinada adverbial de tiempo, se han equivocado siete alumnos. Se esperaba que conocieran el uso del pretérito imperfecto para expresar una acción del pasado de carácter continuo interrumpida por otra acción puntual expresada en indefinido. En este caso, lo acompaña el adverbio relativo *cuando*, para mostrar que la segunda acción ocurre durante el transcurso de la primera, pero los alumnos han preferido emplear el pretérito indefinido (*vio*), algunas veces poniendo mal el acento (*vío*) o la persona equivocada (*vi*) y el pretérito pluscuamperfecto (*había visto*). Varios alumnos han empleado perífrasis verbales: en dos casos, de gerundio (*estaba viendo*), incluso con el verbo *mirar* (*estaba mirando*) y una de participio mal formada (*estuvo visto*). Es notorio indicar que en ruso también se utiliza una forma imperfectiva en el primer caso y una perfectiva en el segundo (*Когда он смотрел телевизор, его мать вошла в зал, истерично крича*), por lo que deduzco que el empleo erróneo del indefinido se debe a causas ajenas a la interpretación del sentido.

- Cuestión nº 10 (7 errores): *Si pudiera cambiar el pasado, lo hacía (hacer) ahora mismo.*

Han sido siete los alumnos que no han reconocido el uso del pretérito imperfecto en esta cuestión. En esta oración condicional potencial, se esperaba que conocieran el valor coloquial del imperfecto en los contextos donde sustituye al condicional simple, pero la mayoría ha optado por otros tiempos verbales, como pretérito perfecto (*he hecho*) o condicional simple (*haría*), aunque, por correcto que sea aquí el empleo de este último, en las instrucciones de la tarea no estaba contemplada esta opción.

4.1.3. Los cinco errores más habituales en el Control II

Veamos ahora los usos verbales desplazados, procedentes de la segunda prueba:

- Cuestión nº 2 (9 errores): *Antes, en invierno salíamos de fiesta todos los días, pero últimamente **nos hemos quedado** (nosotros, quedarse) en casa.*

Nueve alumnos han preferido usar otro tiempo verbal en esta oración coordinada adversativa. Se estimó que, con la presencia del adverbio de tiempo *últimamente*, los alumnos emplearan el pretérito perfecto que indica una acción relacionada con el momento actual. Pero ellos han recurrido al pretérito imperfecto (*nos quedábamos*), pensando probablemente en el equivalente ruso *Раньше зимой мы ходили гулять каждый день, но в последнее время мы **оставались** дома*, opción también posible en español, pero que modifica levemente el sentido (ya (ahora) no nos quedamos en casa). Debido a la inexistencia de esa oposición de tiempos en ruso, se pueden emplear, en este caso, tanto la forma imperfectiva del pasado (para denotar una acción que ocurría de manera repetida al final de ese ‘antes’) como el presente (... *но в последнее время мы **остаёмся** дома*), de ahí el empleo de ese tiempo en algunos casos aislados (*nos quedamos*), a veces con pronombre reflexivo de carácter impersonal innecesario (*se quedamos*). También se ha constatado un empleo correcto del tiempo, pero con la confusión de la persona del verbo auxiliar (*nos han quedado*).

- Cuestión nº 10 (6 errores): *Si no fueras tan cabezota, ahora **estabas** (estar) en Ibiza con Laura.*

En esta oración condicional con pretérito imperfecto que sustituye al condicional simple en el habla coloquial, se han observado equivocaciones tanto en el primer control como en este, aunque disminuyendo la cifra de alumnos de siete a seis. Se pueden encontrar empleos de pretérito perfecto con el verbo *ser* (*has sido*), lo que denota una evidente confusión entre los verbos *ser* y *estar*, condicional simple (*estarías*), algunas veces en otra persona (*estaría*) e incluso pretérito imperfecto de subjuntivo (*estuvieras*). En ruso

también se emplea la forma imperfectiva junto a la partícula бы¹⁷: *Если бы ты не был таким упрямым, сейчас бы ты находился на Ибнице с Лаурой.*

- Cuestión nº 7 (5 errores): *La semana pasada me comunicó sobre la muerte de su padre y no supe (yo, saber) cómo reaccionar. Sigo sin poder creérmelo...*

En esta cuestión de oración coordinada copulativa, que requería del uso del pretérito indefinido para una acción terminada en un periodo de tiempo ya terminado (*la semana pasada*), se han equivocado cinco alumnos. Estos han optado por el pretérito imperfecto (*sabía*), probablemente pensando que se debía utilizar la forma imperfectiva igual que en ruso (... *и я не знал, как отреагировать*), que denota una acción duradera.

- Cuestión nº 15 (5 errores): *¿Qué nos intentaste demostrar ayer? No entendimos (nosotros, entender) tu comportamiento.*

A pesar de la marca temporal *ayer*, cinco alumnos han optado por el pretérito imperfecto (*entendíamos*), por la misma razón expuesta en la cuestión anterior, por el presente (*entendemos*) y por el pretérito perfecto (*he entendido*).

- Cuestión nº 30 (5 errores): *Este cuatrimestre no han asistido (ustedes, asistir) a todas las asignaturas. A ver cómo aprueban los exámenes.*

En esta última cuestión se han equivocado cinco alumnos. Entre los tiempos que han empleado están el pretérito indefinido (*asistieron*) y pretérito imperfecto (*asistían*). También he encontrado un fallo esporádico de persona gramatical (*habéis asistido*). Es posible que a los alumnos les cueste asociar marcas temporales como ‘este cuatrimestre’ o ‘últimamente’ con una acción que sigue incidiendo en el momento presente, de ahí las confusiones.

¹⁷ Se trata de una partícula auxiliar no traducible al español.

Muchos de los errores se pueden explicar mediante la interferencia de la L1 de los alumnos debido a la inexistencia de dichas formas verbales en el ruso (pretérito perfecto compuesto, pretérito pluscuamperfecto), lo que les complica la posibilidad de distinguir los contextos lingüísticos en los que se usa cada uno de ellos. A pesar de ello, uno de mis propósitos era que los alumnos vieran, mediante la comparación, que algunas formas del español se utilizan igual que en el ruso, lo que ha cosechado buenos resultados. Por más que incidiera en el uso de los tiempos del pasado en la realización de las pruebas, no ha sido posible evitar que los alumnos se hayan ayudado, en ocasiones con buen criterio gramatical, de otros tiempos como presente, condicional simple o imperfecto de subjuntivo debido, tal vez, a la equiparación con estructuras gramaticales que ya conocían. Por último, también he podido apreciar confusiones como las siguientes:

- confusiones entre los verbos reflexivos y no reflexivos (*¿Qué hiciste aquel día desde que **despertaste**?* por ***te despertaste*** o *El otro día Belén me comentó que **fue** a vivir a Galicia* por ***se fue*** o ***se había ido*** o ***se iba***);
- confusiones de persona y número (*Cuando volvió, los ladrones ya **había escapado*** por ***habían escapado*** o *Su casa era muy antigua, con un patio interior impresionante y dos ventanales que **daba** al mar* por ***daban***);
- algunos aspectos fonéticos problemáticos revelados en la escritura: confusión entre los fonemas /θ/ y /s/ (***precionaba*** por ***presionaba***, ***regrecé*** por ***regresé***);
- confusiones en la escritura (***quiereis*** por ***queréis***, ***molestiaban*** por ***molestaban***, ***hais hecho*** por ***habéis hecho***), que algunas veces puede indicar el empleo de un tiempo verbal inadecuado (***querría*** por ***quería***);
- acentos mal colocados (***vío*** por ***vio***, ***estuvó*** por ***estuvo***, ***vinó*** por ***vino***) u omitidos (***habia leído*** por ***había leído***, ***hacia*** por ***hacía***).

Para concluir este apartado y ofrecer la totalidad de los datos obtenidos de manera más resumida, ofrezco en la siguiente página un gráfico en el que se contrastan, cuestión por cuestión, el número de incorrecciones de ambos controles. El eje vertical

representa el número de alumnos (10), mientras el eje horizontal son las cuestiones (30). Los colores naranja y azul equivalen a la primera y segunda pruebas, respectivamente.

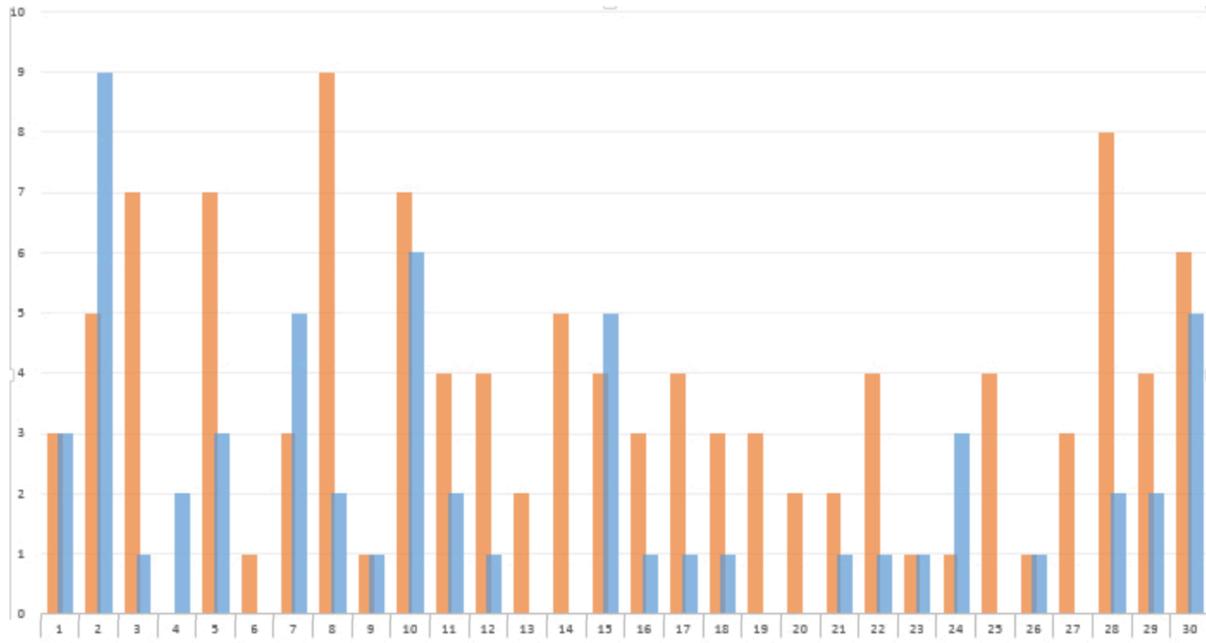


Gráfico 3. Comparativa del número total de errores por cuestión en controles I y II.

4.2. Evaluación docente y propuestas de mejora

Como se ha podido apreciar en el apartado anterior, los resultados de la segunda prueba muestran un crecimiento notorio en el buen dominio de los tiempos del pasado de los alumnos rusohablantes. En cierta medida, esto indica que los objetivos de la sesión se cumplieron y que, tras esta, ha mejorado la competencia gramatical del alumnado. Pese a ello, me gustaría hacer algunas matizaciones sobre ciertos aspectos.

Primeramente, es preciso constatar que se prolongó el horario planificado, dado que el tiempo inicial fue insuficiente para responder a todas las dudas que fueron surgiendo. La clase acabó alargándose una hora más y duró tres horas en lugar de las dos horas previstas, de común acuerdo con los alumnos. Según las opiniones recogidas *a posteriori*, los alumnos habrían preferido disponer de más sesiones para trabajar detenidamente los usos explicados y hacer más ejercicios. Para futuras prácticas de este

carácter se debería tener más en cuenta la posibilidad de surgimiento de tales observaciones que obligan a alargar las explicaciones y por ende alteran el desarrollo de la clase, por lo que la solución sería 1) simplificar y reducir las explicaciones o bien 2) hacer dos o más sesiones en lugar de una.

En segundo lugar, debido a la gran cantidad de dudas generadas por la ambigüedad de algunas frases, cabría contemplar la modificación de los tests. Por un lado, en aquellas cuestiones que admiten el uso de varios tiempos verbales del pasado, como es el caso de la cuestión nº 13 del primer control: [...] *(yo, venir) a pedirte perdón por el incidente del otro día. ¿Puedo pasar adentro?* En tal contexto sería correcto el uso tanto del pretérito imperfecto de cortesía (*venía*) como del pretérito perfecto compuesto (*he venido*) para señalar una acción relativa al momento de habla, aunque lo esperado en este caso era que los alumnos emplearan el primero. O en la frase nº 16 del segundo control, *El otro día Belén me [...] (comentar) que [...] (irse) a vivir a Galicia,* donde se admiten *comentaba y se iba, comentó y se había ido, comentó y se fue, comentó y se iba.* Y por otro lado, en cuestiones que admiten el uso de diferentes tiempos verbales, como es el caso de la cuestión nº 12 del segundo control: *Anteayer, mientras yo preparaba la comida, [...] (ellos, irse) en mi coche.* Aquí se pueden emplear el pretérito imperfecto (*se iban*) para señalar que las dos acciones ocurrieron paralelamente o pretérito indefinido (*se fueron*) si esta acción ocurrió en un momento determinado de la preparación de la comida. De cara a posibles incomprensiones o dudas en los alumnos es sumamente importante ajustar el planteamiento de las frases lo más estrictamente posible.

En cuanto a los cuestionarios anónimos que completaron los alumnos, el promedio para la primera pregunta, en la que tenían que valorar de 1 a 5 la ayuda de la sesión para comprender mejor el uso de los tiempos del pasado, ha sido de 4'9, mientras que el promedio sobre la eficacia del método contrastivo se ha quedado en 4'5. Los alumnos, de manera unánime, han indicado que volverían a repetir dicha experiencia. En lo que concierne al idioma en el que, según su opinión, es más propicio que se efectúe la enseñanza, tres personas han respondido que, teniendo en cuenta la etapa de

aprendizaje en la que se encuentran, prefieren aprender solo en español y otras siete mezclarían el español con el ruso para conseguir una comprensión mejor. A este respecto, un alumno comenta que le ‘gusta la enseñanza en dos idiomas paralelos’ porque así puede hacer comparaciones de la lengua que aprende con una que ya se conoce, es decir, su L1 o, en el caso de que no exista esta opción, con otra L2, como es el inglés. Además, esto evitaría que los alumnos tuvieran que ‘traducir muchas palabras cuando explican las reglas de español’ por su cuenta. En opinión de una alumna ‘siempre es más fácil empezar a aprender otro idioma cuando el profesor puede explicar la gramática en tu idioma, porque cuando empiezas a aprender inmediato con un hablante nativo, esto es un gran estrés porque no entiendes nada. Cuando el nivel de español como lengua extranjera es más alto, es bueno aprender el idioma con un profesor nativo’. Tampoco es de extrañar que algunos alumnos echen de menos ‘la lógica rusa en las explicaciones del profesor’ o la costumbre de realizar tareas como ‘los dictados, lectura de versos, narraciones’. Las respuestas a qué es lo que más ha gustado parecen no diferir mucho: ‘Me gustó que se aclararon muchas preguntas sobre el uso de los tiempos pasados en español cuales no eran claras para mí. Ahora creo que debería tener menos errores. Por supuesto, es una ventaja cuando te expliquen la gramática española en tu idioma’, opina una de las alumnas. ‘La claridad de la explicación. Me ha gustado el primer texto para traducir, que hemos podido preguntar algo en ruso’, responde otra alumna. ‘Tuvimos muchas conversaciones bidireccionales, con respeto y calma. Fue muy interesante descubrir como los demás entienden el español’, añade una alumna. Y por lo que parece, hacer ‘comparación los tiempos verbales de español con los tiempos de la lengua nativa’ tampoco ha dejado indiferente a nadie. Como propuesta de mejora, las alumnas sugieren que les habría gustado ‘examinar más las frases en el clase’ o corregir el primer control antes de realizar el segundo para interiorizar mejor la información. En opinión de algunos alumnos sería oportuno tener profesores bilingües en la escuela porque ‘la enseñanza en este caso va más rápido y eficaz’ o, en el caso de que esto no fuera posible, contar con este tipo de sesiones al menos una vez a la semana o al mes.

Adicionalmente, y como conclusión más relevante, he notado una mejora de actitud hacia el aprendizaje de español y la apertura de una nueva perspectiva que algunos alumnos desconocían previamente: el contraste con su lengua materna. Me ha gustado trabajar en esta dinámica, totalmente nueva también para mí, dado que mi experiencia de docente principiante se limitaba a la enseñanza en español ante un grupo multilingüe. ¿Se debe, entonces, recurrir a la L1 para explicar las semejanzas y diferencias de los sistemas gramaticales? En mi opinión, y en la medida de lo posible, sí, tanto en un aula, cuyos alumnos sean portadores de la misma L1, como en un aula donde reine la diversidad lingüística. Resulta más natural y asequible aplicarlo en el primer caso, pues el pensamiento gramatical y las nociones y principios pragmáticos y socioculturales son muy similares, por no decir idénticos, entre profesorado y alumnado. Pero si el primero sabe aprovechar debidamente una herramienta tan valiosa como la L1 u otra LE en un aula plurilingüe y además crea un ambiente fructífero para ‘la reflexión metalingüística’, en palabras de Galindo Merino, se podrá ‘enseñar (y aprender) gramática de una manera más eficaz’ (2018, p. 144).

Confío en que esta sesión, a juzgar por las opiniones vertidas en el cuestionario final y por el claro índice de mejora en los resultados de la réplica del primer ejercicio, contribuyera a ofrecer una perspectiva tanto novedosa como productiva en el proceso de aprendizaje del alumnado implicado, como usuarios *independientes* en el nivel B2.

5. Conclusiones

En primer lugar, puede confirmarse, tras la consulta de la bibliografía pertinente y los resultados obtenidos en la secuencia didáctica anteriormente expuesta, la efectividad del método contrastivo. Como se ha visto a lo largo de este trabajo, fuentes referenciales como el *MCER* y el *PCIC*, junto a los lingüistas mencionados en estas páginas, apelan a su uso, sobre todo en lo que concierne a los aprendientes adultos y mediante tareas de diferente índole. Este método, cuya aparición data de mediados del siglo XX pero que ha sido retirado del horizonte de la enseñanza de lenguas, está siendo recuperado con importantes innovaciones y nuevas propuestas.

Una de mis pretensiones ha sido demostrar que la L1 del alumnado no solo sirve para determinar y prevenir los errores en el aprendizaje de una segunda lengua, sino que puede ser empleada para el aprendizaje de una LE/L2, aunque esto dependa en gran medida de las circunstancias en las que tiene lugar dicha enseñanza. De tal manera, en un entorno monolingüe ayuda, por ejemplo, sobre todo en las primeras etapas de aprendizaje, a aumentar la autoestima de los alumnos y a asentar las bases gramaticales. En un espacio multilingüe posibilita la reflexión metalingüística en base a las distintas lenguas presentes y potencia el aprendizaje significativo. No debe olvidarse, en el contexto de alumnado inmigrante, que las lenguas de las que este dispone pueden resultar de gran beneficio para el país de acogida, siempre y cuando este sepa cómo potenciarlas, pues sirven para crear nuevas relaciones internacionales y fortalecer las ya existentes en tales ámbitos como el económico.

Dichas prácticas deberían ser introducidas en los centros de enseñanza, pues, en base a mis observaciones, lo más parecido al método contrastivo que he visto en la enseñanza de ELE ha sido la comparación de diferentes refranes y dichos eslavos y españoles. Lamentablemente, estas prácticas solo se dan de manera espontánea cuando el alumnado no conoce la versión correspondiente en español, en el caso de que exista, mientras que podrían efectuarse más a menudo proporcionando un amplio número de posibilidades didácticas. Vistos, por tanto, a lo largo de este trabajo sus evidentes

beneficios, incito a tener en cuenta la L1, cuyo empleo puede ser negociado con los alumnos, en las explicaciones y las actividades. Su presencia interviene directamente en la creación del nuevo tipo de hablante que maneja los conocimientos estratégicos para desenvolverse en cualquier situación comunicativa: el hablante plurilingüe e intercultural.

Además de los motivos arriba mencionados, la actualidad de este estudio atañe a la aparición de la destreza de mediación en el corriente currículo autonómico aragonés para la enseñanza de idiomas. Entre las competencias que la componen se encuentra interactuar entre representantes de distintas lenguas, manejar hábilmente los recursos pragmáticos de cada una de ellas y, sobre todo, transmitir al receptor el significado del texto original en los términos que este sabe interpretar. Indudablemente, juegan aquí un importante papel todas las lenguas que conoce el hablante, así como sus competencias para relacionarlas entre sí.

En todo esto el docente es el encargado de idear la praxis. Una de las formas de hacerlo es mediante la traducción o la interpretación, un método tradicional de gran utilidad y múltiples posibilidades de explotación defendido por el *MCER*. Mediante este recurso contrastivo se efectúa, por un lado, la traslación de las reglas gramaticales, términos léxicos, expresiones idiomáticas y otros elementos. Por otro lado, los alumnos se instruyen para intervenir en calidad de mediadores en diálogos y debates cuyos participantes son portadores de lenguas y culturas distintas. Como ejemplo de uso de esta herramienta puede mencionarse el resumen en la lengua meta de un texto escrito en la L1 u otra LE conocida, cuya finalidad es transmitir cuantos más aspectos socioculturales desconocidos para los hablantes medios. Esto resulta evidentemente provechoso y útil para el desarrollo de la multicompetencia intercultural.

En segundo lugar, la elección del tema de los tiempos del pasado en la sesión llevada a cabo se debe a la problemática de uso que manifiestan los alumnos rusohablantes de ELE. Tras comparar los sistemas verbales, se entiende que las incorrecciones gramaticales surgen en base a la innegable interferencia de su lengua

materna, cuyas reglas de concordancia verbal difieren sustancialmente de las del español. Así, los alumnos rusohablantes tienden a confundir los usos del pretérito imperfecto con el pretérito indefinido (*Cuando **vio** la televisión tan tranquilo, su madre entró al salón gritando histéricamente*), el pretérito indefinido con el pretérito perfecto compuesto (*Lucía **salió** de su casa el miércoles, **ha cogido** el tren y **se ha marchado** a Segovia sin avisar a nadie*) y eludir el pretérito pluscuamperfecto (*Le **mostró** la casa que le **llamó** la atención anteriormente*). Sin embargo, saben aplicar con buen criterio gramatical otros tiempos verbales como el condicional simple o el presente de indicativo en los contextos propuestos.

Dejando de lado la complejidad de las reglas de concordancia en el español, he querido que los alumnos rusohablantes vieran, mediante la comparación, la existencia de formas directamente ‘traducibles’ al español, pues en algunos casos se emplean las mismas en ambas lenguas y algunos valores de aspectos perfectivo e imperfectivo son coincidentes. Estos alumnos, al provenir de sistemas educativos postsoviéticos y, en ocasiones, del soviético, requerían de una explicación lógica y estructurada con muchos ejemplos de uso. Es por ello que he considerado útil entregarles un dossier amplio con todo el material y hacer uso de la estrategia de traducción.

Los resultados finales han ido a favor de nuestra hipótesis, lo que se vio reflejado en el descenso del número de incorrecciones en el segundo control, obteniendo un promedio de 80,32% de los aciertos totales frente al 62,99 % del primer control. Pero, a pesar de todo, parece que determinadas formas de uso (por ejemplo, el empleo del pretérito imperfecto en lugar del condicional simple en el habla coloquial) siguen aportando errores sistemáticos, demostrando así que los alumnos no han terminado de entender ni asimilar en su totalidad las reglas de uso. Esto indica la necesidad de seguir insistiendo, por ejemplo mediante prácticas similares, en su revisión y estudio.

Además de las equivocaciones concernientes a los tiempos del pasado, he podido encontrar fallos relacionados con confusiones entre las formas de sendos tiempos, no contemplados en la descripción de la tarea (por ejemplo, condicional simple

por pretérito imperfecto); vacilaciones entre verbos reflexivos y no reflexivos; categorías de persona y número; o en el uso de las grafías *s* y *c* que evidencian problemas en los aspectos fónicos, entre otras cuestiones.

Adicionalmente, quisiera añadir que los resultados de los representantes del grupo B2.2 no se han mostrado superiores a los del grupo B2.1. Pero, teniendo en cuenta el número desigual de participantes, esta comparación no determina una estadística fiable.

Por último, veo la necesidad de destacar el beneficio de los manuales que tienen en cuenta la L1, como el empleado para mi sesión didáctica *Español para hablantes de ruso* de Rafael Guzmán Tirado. Los capítulos de dicho libro aparecen divididos por las cuestiones que más problemas suponen para los hablantes nativos de ruso, posibilitando al lector acudir directamente al tema deseado y practicar sus contenidos con gran número de variadas actividades. Todos los aspectos se explican de manera clara y esquemática y se sustentan por indicaciones sobre cómo evitar los errores más comunes.

De ninguna manera debe colegirse que animo a usar de manera exclusiva el método contrastivo para la enseñanza de idiomas como alternativa a la totalidad, sino que considero conveniente que sea incluido, o al menos no excluido, en una práctica combinada con otras metodologías, con el fin de conseguir una mayor eficiencia en el aula de ELE. Y añado que considero necesario realizar más intervenciones de este carácter para estudiar a fondo sus beneficios reales y determinar una estadística objetiva que permita abrir los ojos de la comunidad educativa hacia una enseñanza de idiomas transcultural, que tenga presente la realidad pluricultural en la que vivimos.

6. Bibliografía

Bagno, V. (2001). Hispanismo en Rusia y en los Países del Este: A dónde va, de dónde viene. *Arbor* CLXVIII, 664, pp. 609-621.

Baralo Ottonello, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. *VADEMECUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL, pp. 369-389.

Centro de Investigación y Documentación del Instituto Cervantes. (2011). El español en Rusia. Recuperado de <https://www.cervantes.es/imagenes/File/cidic/El%20espaol%20en%20Rusia.pdf>.

Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 33, 2, pp. 185-209.

Drosdov Díez, T. (2002). Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias. *Eslavística Complutense*, Vol.2, pp. 33-44.

Ferreira, C. C. (2005). La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp. 159-167.

Ferrán Salvadó, J. M. (1990). La corrección del error: fundamentos, criterios, técnicas. *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, España: Santillana, pp. 282-300.

Galindo Merino, M. M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Interlingüística*, 18, pp. 428-436.

— (2018). La enseñanza de la gramática desde la L1 del estudiante de ELE. *Enseñar gramática en el aula de español. Nuevas perspectivas y propuestas*. Barcelona, España: Difusión, pp. 136-147.

García Parejo, I. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes adultos. *VADEMECUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL, pp. 1259-1277.

Gonzalez Piñeiro, M. et alii (2010), *Didáctica de las lenguas modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Síntesis.

Guzmán Tirado, R. (2009): *Español para hablantes de ruso*. Madrid, España: SGEL.

— (2018). Sobre las particularidades de la enseñanza del español a estudiantes rusohablantes. *Revista de Humanidades*, 35, pp. 217- 241.

Iliukevich-Yanovskaya, A. (2018). *Análisis de la competencia lingüística en ELE, con base en un trabajo de campo, de dos grupos de mujeres rusohablantes residentes en Zaragoza* (Trabajo fin de grado). Universidad de Zaragoza, Zaragoza, España.

Instituto Cervantes. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: Anaya. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/.

— (2012): *Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de Referencia para el Español*. Madrid, España: Edelsa. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/.

Kazimianec, J. (2016): *El viaje a Rusia* [Путешествие в Россию]. Vilna, Lituania: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija.

Khimich, G, Basmanova, A. y Kargovskaya, E. (2012). Enseñanza del español como lengua extranjera a los hablantes de ruso en la etapa inicial. Método Consciente-práctico. *Cuadernos de Rusística Española*, 8, pp. 293-301.

Kuznetsov, G. (2010). Algunas particularidades socioculturales y lingüísticas del proceso de enseñanza – aprendizaje del ELE a inmigrantes rusohablantes en España. *MarcoELE*, 11, pp. 1-14.

Larionova, M.V., Tsareva, N. I. y González-Fernández, A. (2005) *Español. Manual para principiantes* [Испанский язык. Учебник для начинающих]. Moscú, Rusia: Vyshaya Shkola.

Mañas Navarrete, I. (2010). *Análisis de errores en la producción escrita de estudiantes rusos de nivel avanzado de español en el uso de los tiempos de pasado* (Memoria del máster). Universitat de Barcelona, Barcelona, España.

Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes. *VADEMECUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL, pp. 261-285.

Molkova, S. (2017). *El sistema verbal en la enseñanza del español como lengua extranjera a rusohablantes* (Tesis doctoral). Universidad de Coruña, La Coruña, España.

Nuzhdin, G., Martín Lora-Tamayo, P. y Marín Estremera, C. . (2009): *España en vivo. Curso de español contemporáneo para continuadores* [España en vivo. Курс современного испанского языка для продолжающих]. Moscú, Rusia: Airis Press.

ORDEN ECD/1340/2018, de 24 de julio, por la que se establece la organización y el currículo de los niveles Básico, Intermedio y Avanzado de las enseñanzas de idiomas de

régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, que se imparten en la Comunidad Autónoma de Aragón. BOA, 16 de agosto de 2018.

Sánchez Castro, M. La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural. *Actas de ASELE XXIII*, pp. 791-801.

Sánchez Cuadrado, A. (2015). *Aprendizaje formal de ELE mediante actividades cooperativas de traducción pedagógica con atención a la forma* (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Departamento de Lingüística y Literatura Comparada, Granada, España.

— (2017). Mediación interlingüística para el aula de ELE: usos de la traducción pedagógica. *MOOC PDP ele*, pp. 1-3.

Sancho Insausti, I. y Castillo Sedano, B. (2002). Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/LE. *Carabela*, 52, pp. 61-75.

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo. *VADEMECUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL, pp. 391-409.

Tereshchuk, A. (2017). Los tiempos del pasado en las lenguas rusa y española: análisis comparativo del español hablado por los inmigrantes rusos en Cataluña. *Lengua y Habla*, 21, pp. 19-28.

Vez Jeremías, J. M. (2002). De la lingüística del contraste a la didáctica de la integración en las aulas de lengua extranjera. Un punto de vista crítico. *Carabela*, 51, pp. 5-25.

— (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva. *VADEMECUM para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid, España: SGEL, pp. 147-163.

Yanguas Santos, L. y Martín Ruiz, G. (2017). Enseñar español en Rusia. *Atlas de ELE*, Vol. 1, pp. 26-41.

ANEXOS

ANEXO I

Совершенный вид (что сделал?)

1. Pretérito perfecto compuesto.

Сложное прошедшее время

1. Образование. Глаголы в **pretérito perfecto compuesto** спрягаются с помощью вспомогательного глагола **haber**, который употребляется в **presente**, и **причастия** соответствующего смыслового глагола:

<i>HABER + participio</i>	
he	
has	hablado
ha	comido
hemos	vivido
habéis	
han	

Причастия правильных глаголов образуются следующим образом:

I conjugación:	habl /ar	+	ado	hablado
II conjugación:	com /er	+	ido	comido
III conjugación:	viv /ir	+	ido	vivido

Исключения:

abrir	abierto	hacer	hecho	romper	roto
cubrir	cubierto	morir	muerto	ver	visto
decir	dicho	poner	puesto	volver	vuelto
escribir	escrito	resolver	resuelto		

Глаголы, производные от вышеперечисленных лексем, сохраняют те же особенности образования причастия: **devolver** – **devuelto**; **suponer** – **supuesto**; **descubrir** – **descubierto** и т.п.

2. Употребление. **Pretérito perfecto compuesto** выражает действие законченное, совершенное, непосредственно предшествующее моменту речи, протекающее в незавершенный с точки зрения говорящего период времени. Результат этого действия имеет, как правило, связь с настоящим. Употребление **pretérito perfecto compuesto** часто сопровождается следующими наречиями и наречными оборотами:

todavía no (еще не, еще нет), **ya** (уже), **nunca** (никогда), **siempre** (всегда), **hoy** (сегодня), **esta mañana** (сегодня утром), **esta tarde** (сегодня днем), **esta noche** (сегодня вечером), **esta semana** (на этой неделе), **este mes** (в этом месяце), **este año** (в этом году).

Способы употребления:

Me he quedado sin coche esta semana — На этой неделе я остался без машины.

A Juan le han ofendido las palabras de María esta mañana: no esperaba semejante barbaridad — Слова Марии обидели Хуана сегодня утром: он не ожидал подобной глупости.

Han estado muy ocupados todo este año — Они были заняты весь этот год.

2. Pretérito perfecto simple (Indefinido).

Простое прошедшее время

1. Образование:

a) правильные глаголы (**verbos regulares**):

<i>HABLAR</i>	<i>COMER</i>	<i>VIVIR</i>
hablé	comí	viví
hablaste	comiste	viviste
habló	comió	vivió
hablamos	comimos	vivimos
hablasteis	comisteis	vivisteis
hablaron	comieron	vivieron

b) отклоняющиеся глаголы (**verbos de irregularidad común**):

<i>II grupo</i>	<i>III grupo</i>	<i>IV grupo</i>	<i>Vb grupo</i>	<i>VI grupo</i>
<i>PEDIR</i>	<i>SENTIR</i>	<i>DORMIR</i>	<i>PRODUCIR</i>	<i>CONSTRUIR</i>
pedí	sentí	dormí	produce	construí
pediste	sentiste	dormiste	produjiste	construiste
pidió	sintió	durmió	produjo	construyó
pedimos	sentimos	dormimos	produjimos	construimos
pedisteis	sentisteis	dormisteis	produjisteis	construisteis
pidieron	sintieron	durmieron	produjeron	construyeron

c) глаголы индивидуального спряжения (**verbos irregulares**):

Формы **pretérito indefinido** глаголов индивидуального спряжения приводятся в таблице в конце учебника.

2. Употребление. **Pretérito indefinido** выражает законченное действие, предшествующее моменту речи, развивавшееся в завершённый период времени и не имеющее непосредственной связи с настоящим. Употребление **pretérito indefinido** часто сопровождается следующими наречиями и наречными оборотами: **ayer** (*вчера*), **anoche** (*вчера вечером*), **anteayer** (*позавчера*), **la semana pasada** (*на прошлой неделе*), **el mes pasado** (*в прошлом месяце*), **el año pasado** (*в прошлом году*), **hace mucho** (*давно*), **hace poco** (*недавно*), **hace un año** (*год тому назад*).

Способы употребления:

- Действие, совершившееся в конкретный, завершённый период времени в прошлом:

Ayer Clara y yo fuimos a la ópera — *Вчера Клара и я сходили в оперу. (=Ходили)*

El año pasado viajamos al Caribe — *В прошлом году мы съездили на Карибы. (=ездили)*

- Действие, развивавшееся в длительный, но завершённый период времени в прошлом:

Ayer todo el día pensé en los negocios — *Вчера я весь день думал о работе.*

Siempre imaginé muy guapa a su hija — *Я всегда представлял его дочь красавицей.*

Viví 5 años en Sevilla y después me trasladé a Badajoz — *Я жил 5 лет в Севилье и потом переехал в Бадахос (=прожил)*

- Завершённое действие, повторявшееся несколько раз:

Escuché esta canción tres veces — *Я слушал эту песню три раза.*

Cuando estabas en el hospital, te visité en dos ocasiones — *Когда ты лежал в больнице, я навещал тебя дважды (=навестил).*

- Несколько кратких, завершённых действий, следующих друг за другом:

Clara entró en el cuarto, me vio y me dijo toda la verdad — *Клара вошла в комнату, увидела меня и рассказала мне всю правду.*

3. Pretérito pluscuamperfecto.

Предпрошедшее время

1. Образование:

<i>HABER</i> (<i>imperfecto de indicativo</i>)	+ <i>participio pasado</i>
había	visitado
habías	leído
había	salido
habíamos	dicho
habíais	escrito
habían	vuelto

¡Atención! Recuerde todos los verbos, que tienen una forma incorrecta de participio!

2. Употребление: **pretérito pluscuamperfecto de indicativo** обозначает в испанском языке:

1) действие в прошлом, предшествующее другому действию в прошлом, например:

Comprendí todo lo que me **habías dicho**.
Aseguró que **había nacido** en Madrid.

2) действие в прошлом, предшествующее моменту времени в прошлом, например:

Para el año 718 los árabes ya **habían conquistado** casi todo el territorio español.

Para los cinco años mi hijo ya **había aprendido** a leer.

Способы употребления:

Cuando llegamos a casa, mis padres ya habían cenado — Когда мы пришли домой, мои родители уже поужинали.

Le mostró la casa que le había llamado la atención anteriormente — Она показала ему дом, который привлек её внимание ранее.

Несовершенный вид (что делал?)

**4. Pretérito imperfecto.
Прошедшее несовершенное время**

1. Образование:

<i>HABLAR</i>	<i>COMER</i>	<i>VIVIR</i>
hablaba	comía	vivía
hablabas	comías	vivías
hablaba	comía	vivía
hablábamos	comíamos	vivíamos
hablabais	comíais	vivíais
hablaban	comían	vivían
Исключения:	ser — era, eras, era, éramos, erais, eran ir — iba, ibas, iba, íbamos, ibais, iban ver — veía, veías, veía, veíamos, veíais, veían	

2. Употребление. Pretérito imperfecto выражает продолжительное, несовершенное, незавершенное или регулярно повторяющееся действие в прошлом.

Способы употребления:

- Описание в прошлом:

En otoño María y yo íbamos al cine todos los viernes — Осенью Мария и я ходили в кино каждую пятницу.

El coche era muy bonito, deportivo y tenía asientos de piel — Машина была очень красивой, спортивной и с кожаными сиденьями.

- Несколько длительных, параллельных действий в прошлом: ***mientras, cuando***

Mientras escuchaba la radio, pensaba en ti — Я думал о тебе, когда слушал радио.

- Регулярно повторяющееся действие в прошлом: ***todos los días, cada año...***

Mi padre me daba siempre consejos muy útiles — Мой отец мне всегда давал очень полезные советы.

En verano yo leía todos los días en la playa — Летом я читал каждый день на пляже.

- Незавершенное, длительное действие в прошлом, на фоне которого происходит другое краткое действие:

Estábamos en el teatro cuando llegó el suegro — Мы были в театре, когда пришёл тесть.

Ayer, cuando veía la televisión, me llamó Juan — Вчера, пока я смотрел телевизор, мне позвонил Хуан.

- Описание непредвиденного действия в будущем:

Pero, ¿no íbamos a ver una película de vaqueros? — Но, разве мы не собирались посмотреть фильм с ковбоями?

¿No queríais ir al cine esta tarde? — Вы разве не хотели пойти в кино этим вечером?

- В простой речи, вместо conditional simple:

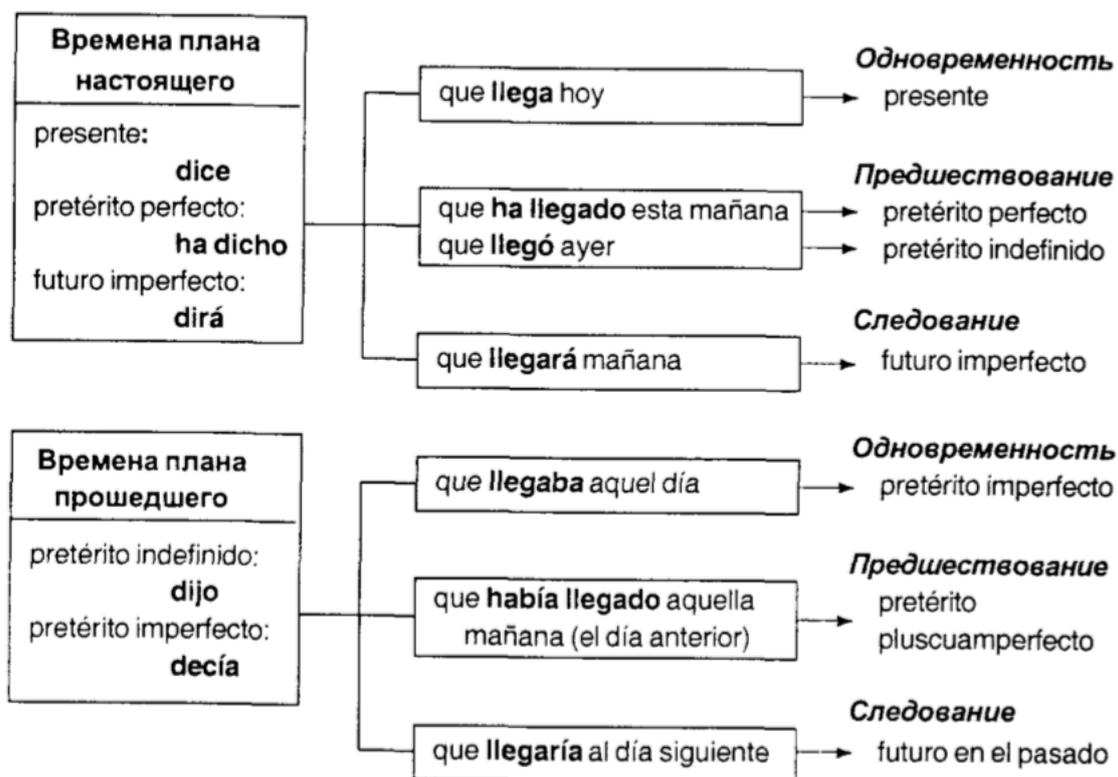
Si supiera el número de Juan, lo llamaba (llamaría) ahora mismo — Если бы я знал номер Хуана, я бы позвонил ему сейчас же.

Si pudiera cambiar el pasado, lo hacía (haría) en este mismo instante — Если бы я мог изменить прошлое, я бы сделал это прямо сейчас.

- С глаголами *venir, querer, poder* он может иметь значение вежливости, учтивости:

Quería pedirte perdón por mi comportamiento de ayer — Я хотел попросить прощение за мое вчерашнее поведение.

¿Podías decirme qué hora es? — Ты бы мог сказать мне, который час?



Adaptado de M.V. Larionova et alii. (2005): *Español. Manual para principiantes*. Moscú, Rusia: Vyshaya Shkola¹;

R. Guzmán Tirado. (2009): *Español para hablantes de ruso*. Madrid, España: SGEL.

¹ Título original: *Испанский язык. Учебник для начинающих*.

УПРАЖНЕНИЯ:

1. Traduzca el siguiente diálogo del español al ruso, empleando las formas verbales correctas —
Переведите следующий диалог с испанского на русский, используя соответствующие глагольные формы:

Rocío: ¿Me oyes? No te hagas el listo, que llevamos aquí toda la mañana esperando.

Joaquín: ¿Eh? ¿Me decías algo?

R.: Que te pongas a la cola como los demás.

J.: Ay, perdona. Es que tenía los auriculares puestos y no te oía. ¿Qué me decías?

R.: Pues que te pongas a la cola. ¿Cuántas veces tengo que decírtelo?

J.: Bueno, bueno, tampoco es para tanto, ¿no? No te había visto.

R.: Ya.

J.: ¿Y... entonces el número que he cogido?

R.: El número es para hablar con la secretaria. Primero se rellena la solicitud y se entrega en la ventanilla.

J.: Ay va, la solicitud. Vale... Oye, no tendrás un boli, ¿no?

R.: Toma, pero no tardes, que lo necesito.

J.: ¡Ya está! Muchas gracias... Esto...

R.: Pero... ¡¿me has mordido el bolígrafo? ¡Es que no me lo puedo creer! Te has colado y encima me dejas el boli lleno de babas.

J.: Lo siento, no me he dado cuenta, ha sido inconscientemente, te lo juro... Quizá podía... esto... quería preguntarte si te animas a cenar conmigo esta noche a modo de disculpa.

R.: Jajaja. ¡Qué fuerte! Si supiera que lo ibas a usar como excusa para ligar... anda anda.

J.: Te prometo que no era la intención, pero cuando me has hablado...

R.: ¡Veremos! Ayer hablé con una amiga para ir al cine hoy, pero igual lo cancelo.

2. Traduzca el siguiente texto del ruso al español, empleando las formas verbales correctas —
Переведите следующий текст с русского на испанский, используя соответствующие глагольные формы:

СОВЕТСКО-ИТАЛЬЯНСКАЯ КЛОУНАДА

Этот фильм появился на свет благодаря чистой случайности. А именно – из-за денежного долга. После постановки Сергеем Бондарчуком фильма «Ватерлоо» в 1970, за фирмой «Дино де Лаурентис» остался большой денежный долг, который итальянцы не торопились отдавать. Они говорили, что банк уже закрыл счета «Ватерлоо» и для того, чтобы вернуть долг, им нужно затеять новую совместную постановку с «Мосфильмом». Советская сторона была не против такого поворота событий и поинтересовалась только одним – фильм какого жанра устроит итальянцев. Те ответили: что-нибудь простое, например, комедия. «Мосфильм» эту идею поддержал. (...) На следующий же день предстояла встреча с главой фирмы, Дино де Лаурентисом. Его фирма являлась тогда в Италии одним из известных кинематографических предприятий. (...) При нашем появлении глава фирмы не поздоровался, не пожал нам руки. Он сказал только: - Ну, в чём дело? Зачем вы сюда пришли? Что вам здесь надо? Кто вас звал? На что мы ответили: - Но мы ведь собирались сотрудничать? Мы хотели обсудить нюансы нашего совместного проекта. Вчера нам сообщили, что вы нас ждете. Вы заняты? Знали бы, не приходили.

Adaptado de Nuzhdin et ali. (2009): *España en vivo. Curso de español contemporáneo*. Moscú, Rusia: Airis Press²;

Jelena Kazimianec. (2016): *El viaje a Rusia*. Vilna, Lituania: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija³.

² Título original: *España en vivo. Curso contemporáneo de español para extranjeros*.

³ Título original: *Путешествие в Россию*.

ANEXO II

Larionova, M.V., Tsareva, N. I. y González-Fernández, A. (2005) *Español. Manual para principiantes. Moscú, Rusia: Vyshaya Shkola*, p. 188.

Uso del indefinido:

1. Para expresar una acción acabada que tuvo lugar en un momento concreto del pasado: **ayer, anteayer, aquel día, el año pasado, aquella semana**, etc.; **el 12 de Octubre de 1492**, etc.:

Ayer Clara y yo fuimos a la ópera.

2. Para expresar una acción acabada que tuvo lugar en un momento prolongado de tiempo del pasado: **ayer todo el día; de nueve a cinco; todo el mes pasado; muchos años**:

Ayer todo el día pensé en los negocios. De siete a diez escuché la ópera.

3. Para expresar una acción acabada que se repitió en sendas ocasiones (pero no de manera regular) en el pasado: **cinco veces; muchas veces; tantas veces**:

Escuché esa ópera tres veces, me gusta mucho.

4. Varias acciones breves y acabadas, desarrolladas una detrás de la otra:

Clara entró en el cuarto, me vio y me dijo toda la verdad.

Formas de uso de elaboración propia a partir de los manuales consultados¹:

Formas de uso:

- Para expresar una acción acabada que tuvo lugar en un momento concreto del pasado:

Ayer Clara y yo fuimos a la ópera — Вчера Клара и я ходили в оперу. (=ходили)

El año pasado viajamos al Caribe — В прошлом году мы съездили на Карибы. (=ездили)

- Para expresar una acción acabada que tuvo lugar en un momento prolongado de tiempo del pasado:

Ayer todo el día pensé en los negocios — Вчера я весь день думал о работе.

Siempre imaginé muy guapa a su hija — Я всегда представлял его дочь красавицей.

¹ Larionova, M.V., Tsareva, N. I. y González-Fernández, A. (2005). *Español. Manual para principiantes*. Moscú, Rusia: Vyshaya Shkola., p. 188; Guzmán Tirado, R. (2009): *Español para hablantes de ruso*. Madrid, España: SGEL, pp. 38-39.

Viví 5 años en Sevilla y después me trasladé a Badajoz — Я жил 5 лет в Севилье и потом переехал в Бадахос (=прожил)

- Para expresar una acción acabada que se repitió en sendas ocasiones:

Escuché esta canción tres veces — Я слушал эту песню три раза.

Cuando estabas en el hospital, te visité en dos ocasiones — Когда ты лежал в больнице, я навещал тебя дважды (=навестил).

- Varias acciones breves y acabadas, desarrolladas una detrás de la otra:

Clara entró en el cuarto, me vio y me dijo toda la verdad — Клара вошла в комнату, увидела меня и рассказала мне всю правду.

ANEXO III

Nombre y apellidos: _____ **Grupo:** _____

Completa estas frases adecuadamente utilizando, en modo indicativo, los tiempos del pasado (pretéritos perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto).

1. Antes mi hermano siempre (1) _____ (**mirar**) sospechosamente a todos, pero últimamente (2) _____ (**él, volverse**) más confiado.

2. Me (3) _____ (**molestar**) mucho tus palabras, ahora mismo no sé cómo reaccionar.

3. Ayer (4) _____ (**nosotros, ver**) a María en la cafetería de la escuela. Parecía estar muy molesta por algo.

4. Cuando (5) _____ (**él, ver**) la televisión tan tranquilo, su madre entró al salón gritando histéricamente. ¿Te lo puedes creer?

5. (6) _____ (**ella, dejar**) el trabajo hace dos semanas y (7) _____ (**ella, irse**) a Latinoamérica de viaje.

6. Le mostró la casa que le (8) _____ (**llamar**) la atención anteriormente. ¡Quería comprarla!

7. ¿(9) _____ (**vosotros, hacer**) ya la maleta? Debemos irnos.

8. Si pudiera cambiar el pasado, lo (10) _____ (**hacer**) ahora mismo.

9. Cuando volvió, los ladrones ya (11) _____ (**escaparse**).

10. Ayer hacía un calor sofocante en Barcelona y no (12) _____ (**nosotros, poder**) ir a visitar la Sagrada Familia.

11. (13)_____ (**yo, venir**) a pedirte perdón por el incidente del otro día.
¿Puedo pasar adentro?
12. ¿Qué (14)_____ (**tú, hacer**) aquel día desde que (15)_____
(tú, despertarse)?
13. Lucía (16)_____ (**salir**) de su casa el miércoles, (17)_____
(coger) el tren y (18)_____ (**marcharse**) a Segovia sin avisar a nadie.
14. Ayer (19)_____ (**yo, estudiar**) todo el día, sin embargo hoy no
(20)_____ (**hacer**) nada aún.
15. Su casa (21)_____ (**ser**) muy antigua, con un patio interior
impresionante y dos ventanales que (22)_____ (**dar**) al mar.
16. Cuando nosotros (23)_____ (**regresar**) a casa, mis padres ya
(24)_____ (**cenar**).
17. (25)_____ (**ella, estar**) 5 años en Madrid y, después de casarse,
(26)_____ (**marcharse**) a Nueva York. La verdad es que no piensa
volver.
18. (27)_____ (**yo, querer**) pedirte un favor. Si eres tan amable, deja de
llamarme.
19. ¿No (28)_____ (**vosotros, querer**) ir al cine esta tarde? Esta
mañana (29)_____ (**yo, comprar**) las entradas para las 19.00.
20. Este año no (30)_____ (**ustedes, poder**) estudiar español en el
horario habitual. A ver si el año que viene tienen más suerte.

Nombre y apellidos: _____ Grupo: _____

Completa estas frases adecuadamente utilizando, en modo indicativo, los tiempos del pasado (pretéritos perfecto, indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto).

1. Antes, en invierno (1) _____ (**nosotros, salir**) de fiesta todos los días, pero últimamente (2) _____ (**nosotros, quedarse**) en casa.

2. Esta mañana (3) _____ (**yo, visitar**) a mi abuela. Parecía muy cansada la pobre.

3. Ayer por la mañana (4) _____ (**venir**) mi novia al trabajo con dos botellas de champán y con ganas de celebrar nuestro aniversario.

4. Juan (5) _____ (**estar**) en su cuarto cuando sonó el timbre que cambiaría su vida para siempre.

5. La semana pasada me (6) _____ (**él, comunicar**) sobre la muerte de su padre y no (7) _____ (**yo, saber**) cómo reaccionar. Sigo sin poder creérmelo...

6. Le regaló un libro que (8) _____ (**él, leer**) previamente. Así, se aseguró de que a ella le gustara.

7. ¿Qué le (9) _____ (**vosotros, decir**) a Pablo esta mañana? Lleva callado toda la clase.

8. Si no fueras tan cabezota, ahora (10) _____ (**estar**) en Ibiza con Laura.

9. Sus amigos ya (11) _____ (**volver**) del viaje cuando Pablo salió de la biblioteca.

10. Anteayer, mientras yo preparaba la comida, (12)_____ (**ellos, irse**) en mi coche.
11. (13)_____ (**yo, querer**) que me dijeras la hora, si eres tan amable.
12. ¿Qué nos (14)_____ (**tú, intentar**) demostrar ayer? No (15)_____ (**nosotros, entender**) tu comportamiento.
13. Mi hijo (16)_____ (**agarrar**) el volante, (17)_____ (**presionar**) el acelerador y (18)_____ (**salir**) disparado hacia delante.
14. Ayer me (19)_____ (**tú, decir**) una cosa, pero hoy parece que (20)_____ (**cambiar**) de opinión.
15. Pepe (21)_____ (**tener**) una nariz larga, ojos oscuros y unos labios muy finos. Su semblante no (22)_____ (**llamar**) la atención de nadie.
16. El otro día Belén me (23)_____ (**comentar**) que (24)_____ (**irse**) a vivir a Galicia. ¿Te lo puedes creer?
17. En 2014, (25)_____ (**yo, vivir**) en Lituania más de 4 meses y después (26)_____ (**regresar**) a Eslovaquia.
18. Solo (27)_____ (**yo, querer**) un abrazo tuyo. No seas borde, por favor.
19. ¡Qué me dices! ¿Tu coche no (28)_____ (**ser**) el rojo de aquella esquina? ¿Cómo que no? Lo (29)_____ (**yo, ver**) esta mañana.
20. Este cuatrimestre no (30)_____ (**ustedes, asistir**) a todas las asignaturas. A ver cómo aprueban los exámenes.

ANEXO IV

Cuestionario anónimo

Valora la ayuda de esta sesión para comprender mejor el uso de los tiempos del pasado de Indicativo.	1	2	3	4	5
Ahora que puedes comparar las dos formas de enseñanza, prefieres que te enseñen español lengua extranjera en...	Ruso		Español		
Valora la eficacia del método contrastivo.	1	2	3	4	5
¿Volverías a repetir esta experiencia?	Sí		No		
¿Qué es lo que más te ha gustado?					
¿Qué cambiarías/mejorarías?					
Y por último, me gustaría saber qué es lo que más echas de menos de la enseñanza en tu país. Compárala con la enseñanza de España.					

¡Gracias por venir!