

Dificultades de los hablantes nativos de alemán en el aprendizaje de los tiempos de pasado

MARTA SÁNCHEZ CASTRO
Universität Duisburg-Essen (Alemania)

Marta Sánchez Castro es doctora en Filología Española por la Universität Duisburg-Essen en Alemania, máster en lengua española (2003) y licenciada en Filología Hispánica (1999) por la Universitat Autònoma de Barcelona. Entre el año 2000 y 2003 fue becaria de investigación y profesora asistente del Departamento de Lengua Española de la UAB. Desde el año 2003 imparte clases de lengua y lingüística española en la Universität Duisburg-Essen y actualmente es responsable del área de "Fachdidaktik Spanisch"; trabaja en su proyecto de "Habilitación" en el ámbito de didáctica de ELE y colabora con el Instituto Cervantes como vocal del tribunal de los exámenes DELE en Colonia.

Resumen: No diría nada nuevo si afirmara que el sistema verbal español es uno de los aspectos gramaticales que más problemas plantean a los estudiantes –y a los profesores- de español. El objetivo de esta contribución, pues, no será insistir en la complejidad o en la riqueza de la lengua española, en lo que a los tiempos de pasado se refiere, sino que lo que se pretende aquí es describir las dificultades más frecuentes con las que los hablantes nativos de alemán tropiezan durante el proceso de aprendizaje de dichos tiempos, basándonos en el análisis e interpretación de un corpus de errores transitorios producidos de forma escrita por alumnos universitarios que ya poseen las nociones básicas en la LE, pero que aún no han interiorizado o sistematizado el uso o la aplicación de los diferentes tiempos de pasado. El objetivo es ver de qué tipo de error se trata con el fin de poder contribuir a su explicación y posterior saneamiento con la ayuda de una posible gramática intercultural.

Palabras clave: análisis de errores, errores transitorios, interlengua, germanófonos, gramática intercultural, tiempos de pasado.

1. INTRODUCCIÓN

Todo análisis e interpretación de errores en una LE debería partir, si pretende ser efectivo, de un previo contraste entre la lengua materna y la lengua meta del alumno y, en caso necesario, entre éstas y la/s otra/s lengua/s extranjera/s que el alumno haya aprendido o esté en proceso de hacerlo¹.

¹ Son numerosos los estudios dedicados a determinar la influencia de la lengua materna en el proceso de adquisición de una lengua segunda. Dicha interpretación ha variado en las últimas cinco décadas de forma muy significativa. Desde la temprana perspectiva conductista, la cual medía el grado de dificultad de una LE o L2 según la cantidad de estructuras semejantes o diferentes respecto a la L1 del hablante, pasando por la reacción que se experimentó en los años setenta frente al análisis contrastivo, ya que se descubrieron errores en la interlengua del alumno no atribuibles a la lengua materna de éste, hasta el interés de las últimas décadas, dentro del marco teórico de la Gramática Universal, por los sistemas de

En una Europa que camina –ya desde hace años- hacia el plurilingüismo y en concretamente un país como Alemania, en el que en los institutos se ofrece la posibilidad de aprender de dos a tres lenguas extranjeras, se hace necesario o, por lo menos, no parece una idea muy descabellada, apoyarnos o servirnos de una gramática intercultural o "interlingual" –si se prefiere- que ayude a alumnos y profesores –¿por qué no?- agilizando el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras a través de la comparación o el contraste de las distintas lenguas o interlenguas entre las que el alumno se mueve. Desde la lengua materna (L1) –en este caso el alemán- hasta el inglés o el tan estudiado francés.

Así pues, y, como desde hace años ha venido constatándose a través de diversos estudios empíricos, es razonable pensar que varios de los errores transitorios y/ o fosilizables que nuestros alumnos puedan producir en las distintas fases de su interlengua en la lengua meta, tendrán, seguramente, su origen en traslaciones de la L1 o la L2 o en interferencias entre las mismas, siendo, en este caso, el español la L3.

En este artículo nos concentraremos, no obstante, sólo en casos en los que la L1 de los alumnos es o puede ser la causa de las dificultades de estos alumnos para aprender los tiempos de pasado y de las desviaciones en sus producciones escritas en el momento de aplicar los usos de dichos tiempos. Veamos, entonces, cómo podemos utilizar estas desviaciones respecto a la norma del español de alumnos de habla alemana para mejorar su aprendizaje.

2. ALGUNAS CONSIDERACIONES PREVIAS

El aprendizaje de los tiempos de pasado de indicativo es, junto al clásico y generalizado problema de la aplicación de "ser", "estar", "hay" y al modo subjuntivo, uno de los grandes escollos con los que los hablantes nativos de alemán se encuentran cuando aprenden español. Y quizá sea uno de los más tempranos en manifestarse.

La lengua alemana cuenta con sólo tres tiempos de pasado frente a los cinco del sistema español:

Español	Alemán
Pretérito Perfecto Compuesto	Perfekt
Pretérito Pluscuamperfecto	Plusquamperfekt
Pretérito Indefinido	Imperfekt
Pretérito Imperfecto	
Pretérito Anterior	-

La primera consecuencia que tiene esto para el estudiante alemán de español es que, para empezar, tendrá que aprender la forma y la aplicación de dos tiempos más que su idioma no posee.

transferencia que el alumno aplica de la L1 a la L2 o LE. Para una información más detallada sobre el tema recomiendo encarecidamente el artículo de Marta Baralo: "La interlengua del hablante no nativo", en AA.VV., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 369-389.

Pero éste no es el gran problema; la gran dificultad – y sobre todo para alumnos germanohablantes- no es memorizar formas verbales, sino “construir” o “crear” en su mente un nuevo sistema de tiempos de pasado cuyas aplicaciones difieren bastante – por no decir mucho- de los tres tiempos de su lengua, con los cuales ellos realizan todas las funciones y para las que el español necesita cinco. Es decir y siendo prácticos: el alemán hace con tres tiempos lo que el español con cinco. Así que, la primera barrera para el profesor de español en países de habla germana será responder a preguntas del tipo: ¿Y para qué necesitamos saber la diferencia entre Indefinido e Imperfecto cuando en nuestra lengua se expresa lo mismo con un solo tiempo? ¿Para qué tengo que aprender el pretérito perfecto si en muchos países de habla hispana sólo usan el indefinido?, entre otras...

El profesor de español que dé clase a alumnos alemanes tendrá que saber que muchos de los errores o inadecuaciones en la aplicación de los tiempos de pasado (el gran problema suele residir en el uso, más que en las formas irregulares) se deberán, mayoritariamente a que:

- 1) En alemán no hay una distinción aspectual como en español entre imperfecto e indefinido. Esta será una fuente permanente de errores en los primeros estadios de interlengua.
- 2) En alemán oral y de uso cotidiano hay una creciente sustitución del *Imperfekt* por el *Perfekt*, de modo que los alumnos, al aprender en español el Indefinido y el Perfecto tienden a evitar –por analogía- la oposición semántica entre ambos tiempos y a simplificar a favor del Perfecto –como la lengua alemana y por la regularidad de las formas- y en detrimento del Indefinido, el cual resulta más complicado por las frecuentes irregularidades que presentan muchos verbos.

La lengua alemana, por lo tanto, no presenta las siguientes distinciones:

- 1) Acción acabada sin relación con el momento de habla vs. acción acabada vinculada de alguna manera al momento de habla (indefinido vs. perfecto):
 - Ayer **fui** al cine con Maite (indefinido) ⇒
*Gestern **bin** ich mit Maite ins Kino **gegangen** (Perfekt)*
 - Hoy he estado en la biblioteca (perfecto) ⇒
*Heute **bin** ich in der Bibliothek **gewesen**/ (Perfekt)*
*Heute **war** ich in der Bibliothek (Imperfekt)*
- 2) Acción puntual vs. acción durativa, extensiva, repetida o habitual (indefinido vs. imperfecto):
 - Juan **salió** de casa justo cuando yo **llegaba** (indef./ imperf.) ⇒
*Juan **verließ** gerade das Haus, als ich **ankam** (2x Imperfekt)/*
*Juan **hat** das Haus **verlassen**, als ich **angekommen bin** (2x Perfekt)*

Donde hay coincidencia entre ambas lenguas es en el empleo del pretérito pluscuamperfecto: en ambas se trata de un tiempo que se usa para referirse a una acción anterior a otra pasada y no suele presentar problemas de aplicación ni de traducción: “Cuando Ramón llegó nosotros ya **habíamos comido**” ⇒ “Als Ramón *ankam*, **hatten wir schon gegessen**”.

Así pues, la realidad pone de manifiesto que la oposición entre ambas lenguas no es de cinco tiempos frente a tres, sino cinco frente a dos. O si se quiere, y dado el reducido uso que en español tiene el pretérito anterior, cuatro frente a dos.

Algunos problemas frecuentes son, por ejemplo, casos en los que el *Imperfekt* alemán corresponde al imperfecto, al perfecto y al indefinido en español. Veamos una muestra:

- *Mein Opa sagte immer: "du muss sparen"* ⇒ Mi abuelo **decía** siempre: „tienes que ahorrar“
- *Eric sagte, dass du ihm Geld schuldest* ⇒ Eric **dijo** que tú le debías dinero
- *Ich sagte gerade eben...* ⇒ **He dicho** ahora mismo.../ Acabo de decir...

Y no nos olvidemos de que la arriba mencionada "sobrepresencia" del *Perfekt* en el ámbito oral y en la vida cotidiana, muchas veces empleado en lugar del *Imperfekt*, lleva a los alumnos alemanes a confusiones constantes a la hora de distinguir entre los usos del perfecto y del indefinido en la lengua extranjera. Una razón es porque, en su lengua, el *Imperfekt* está reducido casi por completo a las manifestaciones escritas y otra es el criterio de que "les suena mal en alemán" y creen que en español sucede lo mismo; por eso optan por aplicar el perfecto. Veamos un caso representativo:

En la oración "Ayer **llamé** a Ana por teléfono", el alemán optaría –en los primeros estadios de aprendizaje- por "*Ayer **he llamado** a Ana" por la simple traslación de estructuras de su L1 a la L2. Ningún germanohablante diría "Gestern **rief** ich Ana **an**" (*Imperfekt*), porque pertenece a un registro marcado, culto y escrito, sino que diría "Gestern **habe** ich Ana **angerufen**" (*Perfekt*), que es lo no marcado, cotidiano y usual.

Por lo tanto, teniendo en cuenta estos hechos gramaticales y, en cierta medida, también culturales –no se olvide que la cuestión del tiempo es algo en que las distintas culturas pueden y suelen diferir²-, es conveniente analizar las producciones erróneas o desviadas de nuestros estudiantes teniendo siempre presentes estos criterios, ya que pueden ayudarnos a saber de qué tipo es el error, si la L1 es en alguna medida "culpable" y determinar la terapia más efectiva para su saneamiento.

3. EL CORPUS. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS ERRORES

Uno de los estudios más importantes y representativos llevados a cabo en el ámbito del análisis de errores (AE) y en el campo de la adquisición del ELE por estudiantes alemanes es el que Graciela E. Vázquez publicó en 1991 y en el cual se dedicó, como el propio subtítulo del estudio indica, al "análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán"³. En este estudio se puede encontrar, entre otras cosas, un detallado y pormenorizado estudio de los errores en el componente morfosintáctico, dentro del cual se haya una precisa descripción de los errores más frecuentes de estos alumnos en el empleo de imperfecto e indefinido en diferentes estadios de interlengua.

Siguiendo, pues, las hipótesis formuladas en este trabajo hace diecisiete años, pretendemos en lo siguiente, analizar una lista de errores producidos por estudiantes universitarios alemanes (12 alumnos y 23 alumnas entre los 20 y los 25 años) tras su primer año de aprendizaje (4 horas semanales) con el fin de comprobar en qué

² "Anthropologists have noted that every culture makes assumptions about the nature of time and as a basic orientation toward the past, present or future" (Edgar H. Schein, 1992: 106).

³ Vázquez, G., *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1991.

medida y de qué forma la L1 interfiere en sus producciones erradas al aplicar los tiempos de pasado de indicativo.

A los 35 alumnos de tercer semestre se les pidió que realizasen -en una hora y sin ayuda de diccionario o gramáticas- una composición escrita de doscientas palabras que llevara por tema "explica dónde estabas, qué hacías y cómo te sentiste al recibir la noticia de los atentados terroristas en Nueva York el 11 de septiembre de 2001". Con un tema así estábamos condicionando el uso de las formas de pasado (tanto para la descripción como para relatar acontecimientos) y nos asegurábamos de que todos tuvieran algo sobre qué escribir, lo cual no siempre es fácil de conseguir.

He aquí la lista representativa de errores seleccionada según su frecuencia de aparición en los diferentes textos analizados⁴:

- 1) *Cuando **me enteraba** de la noticia **lloraba** por más de dos horas.
- 2) *En la época yo **estaba** por un mes en Chicago con un intercambio escolar.
- 3) *En el momento **estuve** triste y no **hablaba** varias horas.
- 4) *Cuando **vía** las noticias sólo **pensaba** en llamar a mi familia en Alemania para decir que yo no **tuve** problemas y que **estuve** bien.
- 5) *Ese día **he pasado** más de diez horas frente al televisor.
- 6) *Mi madre me **ha llamado** dos días después y **lloraba** mucho cuando **podía** escuchar mi voz porque **intentaba** ponerse en contacto conmigo varias veces sin éxito.
- 7) *En las calles **hubo** nadie. Cada uno tenía miedo y **restaba** a casa.
- 8) *Me **fue** rápido a casa porque sólo **quisiste** estar con mi amigo y mis familiares.
- 9) *Lo primero **he pensado**: "una guerra ha empezado".
- 10) *Recuerdo que mis amigos y yo no **hablábamos** durante horas. Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias.
- 11) *En el momento nadie **ha pensado** que un atentado terrorista **pudo** ser.
- 12) *Yo era en las vacaciones y **visité** un curso de español cuando la profesora llegó y la terrible noticia **explicaba**.
- 13) *Que más me molestó fue las imágenes sangrientas que eran a la televisión con personas que **se lanzaron** del torre y **morieron** allí.
- 14) *La radio **dijo** todo el tiempo, **fue** mejor no dejar la casa ni viajar.
- 15) *En ese día cada uno se recuerda perfectamente porque él lo en memoria **ha gravado**.

El análisis de las desviaciones frente a la norma marcada por el español que contienen estas quince frases extraídas del corpus original es más que suficiente para comprobar la existencia de varios fenómenos significativos que se repiten de manera bastante sistemática en las primeras fases de interlengua de los alumnos alemanes en el momento de aplicar los tiempos de pasado en español:

Por un lado, comprobamos que si bien es cierto que las manifestaciones orales son más espontáneas y, por consiguiente, más propensas a la aparición de errores, el

⁴ En este artículo no podemos -ni pretendemos- reproducir la lista completa de errores que se recogieron como corpus, porque el listado original consta de casi doscientas muestras de producciones erróneas (de un total de 1037 formas verbales empleadas). Hemos seleccionado, pues, como muestra representativa del análisis que se llevó a cabo los casos que, por su frecuencia de aparición en las distintas composiciones, merecen ser analizados y comentados a la luz de posibles interferencias interlingüales con la L1 de los estudiantes.

hecho de que en las producciones escritas los alumnos dispongan de más tiempo para pensar qué forma o tiempo es el correspondiente o el adecuado hace que aparezcan algunos errores motivados por la excesiva reflexión que, quizá, no surgirían en situaciones orales en las que apenas hay tiempo para pensar. Por otro lado, y siendo conscientes de que algunos –por no decir bastantes– de los errores arriba reproducidos son fruto de un excesivo razonamiento por parte del alumno y de una decisión final infeliz, analizaremos las posibles causas de éstos sin atender a este factor y agrupándolos según fenómenos:

➤ Lo primero que podemos observar del total de 30 formas de pasado empleadas no correctamente es que tan sólo 6 corresponden a formas irregulares de verbos mal conjugados:

- 4) *Cuando **vía** las noticias... (correcto: veía)
- 8) *Me **fue** rápido a casa porque sólo **quisiste**... (correcto: fui/ quise)
- 10) * (...) Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias (correcto: sentados/ visto)
- 13) * (...) **morieron** allí (correcto: murieron)

Ello demuestra que no es en la formación de los tiempos –ni siquiera en la de los verbos irregulares –donde radica el principal problema para los alumnos alemanes, porque, como se puede observar la frecuencia de aparición de este tipo de errores es muy baja.

➤ Otro tipo de error que parece ser algo más irritante es el empleo del pretérito perfecto compuesto en lugar del uso requerido del indefinido. Del total de 15 frases seleccionadas, en seis de ellas se hace un uso inapropiado del perfecto compuesto:

- 5) *Ese día **he pasado** más de diez horas frente al televisor (correcto: pasé)
- 6) *Mi madre me **ha llamado** dos días después ... (correcto: llamó)
- 9) *Lo primero **he pensado**... (correcto: pensé)
- 10) * (...) Sólo **hemos estado sentidos** y **hemos veido** las noticias (correcto: estuvimos sentados/ vimos)
- 11) *En el momento nadie **ha pensado** ... (correcto: pensó)
- 15) *En ese día cada uno se recuerda perfectamente porque él lo en memoria **ha gravado** (correcto: ha grabado)

Si observamos estas seis frases con detenimiento, podremos observar que estos alumnos no han interiorizado todavía los contextos de aplicación del indefinido o que no han entendido el concepto semántico temporal de “acción realizada en el pasado sin relación con el momento de habla” que implica el uso del indefinido o perfecto simple frente al compuesto y que, además, viene indicado por el empleo de marcadores temporales tales como “ese día, dos días después, en ese momento, etc.”.

Ésa puede ser una explicación. Otra, muy probable, es que se haya producido una interferencia entre la L1 del alumno y la L2: ha habido un trasladado del uso oral del “Perfekt” alemán a las producciones en español. Esto lo vemos perfectamente en las frases 6 (“Meine Mutter **hat** mich zwei Tage später **angerufen**”), 9 (“Das erste, was ich **gedacht habe**,...”) y 10 (“Wir **haben** nur **dagesessen** und die Nachrichten **gesehen**”), pero, sobre todo, la frase que confirma esta hipótesis es la número 15, en la cual no sólo se ha producido un traslado del uso oral del “Perfekt”, sino también de la estructura sintáctica de las frases subordinadas causales en alemán:

(...)*weil er ihn (sich) ins Gedächtnis **eingepägt hat**
 (...) *porque él lo en memoria **ha gravado**⁵ (correcto: lo ha grabado)

➤ Los que llaman la atención, por su alta frecuencia de aparición, son los errores producidos por interferencias aspectuales –bidireccionales- entre imperfecto e indefinido. En varias ocasiones aparece el imperfecto en el lugar del indefinido y viceversa. Las frases seleccionadas ponen de manifiesto que el rasgo aspectual es el más difícil de comprender para los alemanes, los cuales, en los primeros estadios de interlengua, aplican el imperfecto y el indefinido casi arbitrariamente sin tener muy claro cuándo y por qué. Las frases 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 12, 13 y 14 son buenos ejemplos de ello:

- 1) *Cuando **me enteraba** de la noticia **lloraba** por más de dos horas (correcto: me enteré/lloré)
- 2) *En la época yo **estaba** por un mes en Chicago con un intercambio escolar (correcto: estuve)
- 3) *En el momento **estuve** triste y no **hablaba** varias horas (correcto: estaba/hablé)
- 4) *Cuando **vía** las noticias sólo **pensaba** en llamar a mi familia en Alemania para decir que yo no **tuve** problemas y que **estuve** bien (correcto: vi/ pensé/tenía/estaba)
- 6) * (...) **lloraba** mucho cuando **podía** escuchar mi voz porque **intentaba** ponerse en contacto conmigo varias veces sin éxito (correcto: lloró/pudo/intentó)
- 7) *En las calles **hubo** nadie. Cada uno tenía miedo y **restaba** a casa (correcto: había/ me quedé)
- 8) * (...) sólo **quisiste** estar con mi amigo y mis familiares (correcto: quería)
- 10) *Recuerdo que mis amigos y yo no **hablábamos** durante horas... (correcto: hablamos)
- 12) *Yo era en las vacaciones y **visité** un curso de español cuando la profesora llegó y la terrible noticia **explicaba** (correcto: estaba en- iba a/ explicó)
- 13) *Que más me molestó fue las imágenes sangrientas que eran a la televisión con personas que se **lanzaron** del torre y morieron allí (correcto: se lanzaban)
- 14) *La radio **dijo** todo el tiempo, **fue** mejor no dejar la casa ni viajar (correcto: decía/era)

Como se habrá podido observar, los usos inadecuados del imperfecto en la mayoría de las frases (tómense, por ejemplo, las frases 1 y 2) reflejan que el alumno no es capaz todavía de diferenciar entre “acciones puntuales” y “acciones durativas” (“me enteraba” por “me enteré”), así como tampoco distingue entre “acciones pasadas con un principio y un fin claramente determinado” frente a “acciones –nuevamente- en desarrollo” (“lloraba por más dos horas” y “estaba por un mes en Chicago” en lugar de “lloré durante dos horas” y “estuve un mes en Chicago”). Estos usos fallidos del imperfecto son los que hacen que frases como 4, 6, 10 y 12 sean también inaceptables.

Del mismo modo, se observan dificultades para distinguir entre lo que es una descripción, una valoración, una explicación o una acción repetida sin precisar el número de veces; casos –todos ellos- para los cuales el español exige el empleo de imperfecto y no de indefinido, como ocurre en la frase 3 (“estuve triste” por “estaba triste”), 7 (“hubo nadie” en lugar de “no había nadie”), 8 (“quisiste estar...” por “quería estar”) o 14 (“la radio dijo todo el tiempo” en lugar de “la radio decía todo el tiempo...”).

El caso de la frase 14 merece especial atención porque no se trata de un simple fallo de aplicación de los tiempos de pasado, sino un error en el estilo indirecto de reproducción de una información. El alumno desconoce, muy probablemente, que, en este caso concreto, el presente se convierte en imperfecto y no en indefinido: “la radio decía todo el tiempo que era mejor...” en lugar de “la radio dijo todo el tiempo, fue mejor...”. Nótese, además, la ausencia de la conjunción subordinante “que” por analogía con la lengua alemana, la cual permite la omisión de “dass”.

⁵ Obsérvese que en este ejemplo el alumno ha interiorizado que, en español, el auxiliar y el participio no se separan y que el verbo conjugado “haber” siempre va delante del participio. Esta parece ser la explicación por la que no ha colocado “ha” en última posición, como hubiera sido en el caso de una transferencia estructural completa.

➤ La última frase incorrecta que nos queda por comentar, la número 11, responde a uno de esos casos poco frecuentes en los que un alumno se confunde en el empleo del pretérito pluscuamperfecto y usa en su defecto el indefinido. Veámoslo:

- 11) *En el momento nadie **ha pensado** que un atentado terrorista **pudo** ser (correcto: pensó/había podido ser)

Se trata, como ya hemos comentado, de uno de esos casos excepcionales en los que, seguramente por falta de concentración o por distracción, el alumno no ha percibido la existencia de un acción anterior (“había podido ser”) a otra pasada (“pensó”) y, quizá, el hecho de que haya empleado incorrectamente el perfecto en la oración principal ha influido negativamente en la selección del tiempo verbal en la subordinada. Además de ello, merece la pena comentar que el verbo “poder” es, junto a “saber”, “querer” y “tener”, uno de los que más errores generan en su aplicación.

4. CONCLUSIÓN: HACIA UNA TERAPIA DEL ERROR

Como el análisis anterior ha puesto de manifiesto, la mayoría de las frases analizadas presentan errores gramaticales **transitorios**, más o menos **de carácter colectivo**, que podrían llegar a ser **fosilizables** si no actuamos con un tratamiento activo sobre dichas desviaciones. Se trata, pues, “de los típicos errores de desarrollo que caracterizan una etapa del aprendizaje y que tienden a desaparecer”⁶. Pero, ¿cómo contribuir a una superación del error?

Al tratarse, casi todos ellos, de errores colectivos, porque hemos tomado para el estudio un grupo de alumnos con la misma L1 y porque, además de ello, los tiempos de pasado siempre han supuesto una de las dificultades específicas con las que todo estudiante de español ha de topar, desde el punto de vista didáctico parece rentable recurrir a una gramática intercultural contrastiva (entre la L1 y la L2 del alumno) que agilice el aprendizaje de la lengua meta para hablantes nativos de alemán.

En este caso –el de los tiempos de pasado–, es de gran ayuda que el profesor de español tenga buenos conocimientos de alemán y que haya pasado por un proceso similar a la hora de aprender este idioma como lengua extranjera. Ayudará porque, de esta forma, podremos aplicar una terapia del error antes de que éste aparezca. Esto es: por una lado, como ya sabemos cuáles son los casos problemáticos para los hablantes nativos de alemán (distinciones aspectuales, sustitución del indefinido por el perfecto por analogía con el uso de ambos en su L1, etc.), tendremos que enfocar nuestras clases de otra forma; y, por otro lado, y dado que también un día nosotros aprendimos su lengua, podremos tener siempre presentes las estrategias de aprendizaje que pueden optimizar este proceso.

Algunos consejos que pueden ser de utilidad son:

1. A diferencia de lo que se viene haciendo y proponiendo en manuales y métodos de aprendizaje de español, tendríamos que evitar introducir la enseñanza de los pasados con el PERFECTO. Es el tiempo que más fácil les resulta (por la regularidad de las formas) y el que ellos normalmente aplican en el uso oral de su

⁶ Fernández, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997, p. 211.

idioma; lo cual implica cierta reticencia posterior al aprendizaje de una segunda forma, que en un primer momento les parece "innecesaria": el indefinido⁷. Si presentamos, en cambio, el PERFECTO junto al INDEFINIDO, les hará entender que se trata de dos tiempos absolutamente independientes, pero complementarios, que tienen que aprender y aplicar –independientemente del criterio lengua escrita o lengua oral- según las normas contextuales o comunicativas del español.

2. En cuanto a las diferencias aspectuales entre INDEFINIDO e IMPERFECTO, habría que actuar de forma similar: interesante sería presentar ambos tiempos de forma paralela, como complementarios y no excluyentes. El alumno siente, normalmente, la necesidad de elegir entre uno y otro. Y a veces es así ("Lo vi, pero no me dijo nada", donde el uso de imperfecto sería inaceptable), pero otras, no ("Cuando llegué, se fueron", pero también "Cuando llegaba, se iban", "Cuando llegué, se iban", o "Cuando llegaba, se fueron", por mencionar un caso).

3. Tenemos, pues, que transmitirles la idea de que como hablantes de una lengua, constantemente tomamos decisiones sobre qué es y cómo es lo que queremos expresar. Y esto será muchas veces lo que determine el uso del indefinido frente al perfecto –que es lo gramaticalmente esperable- en la frase "Esta mañana llamé a César" (dicha a las diez de la noche, por ejemplo) y el uso del imperfecto en lugar del indefinido o viceversa ("Fue y vino", pero también "Iba y venía").

4. El alumno de lengua materna alemana tendrá dificultades para llegar a dominar los diversos matices y valores que diferencian los tiempos de pasado del español. Por eso, lo mejor es que intentemos siempre aportarle la mayor cantidad de **informaciones situacionales, pragmáticas** y, en definitiva, **contextuales y/o comunicativas** sobre "cómo y cuándo" se usan los diferentes tiempos, en lugar de intentar sistematizarlos gramaticalmente con ejercicios mecánicos o listas de "palabras clave" que rigen uno u otro tiempo. Además de ello, muchas veces, una terapia efectiva del error consistirá en adelantarnos a la aparición del error mismo para, cuando se dé, poder acelerar su saneamiento con la ayuda de los aspectos comunicativos que sean beneficiosos para el progreso del aprendizaje.

5. No deberíamos olvidar, para finalizar, que, muy probablemente, el alumno que ahora tenemos en clase un día aprendió otras lenguas extranjeras como el inglés, el francés o el italiano. Así que, ¿por qué no servirnos de los conocimientos y estrategias que el estudiante ya posee en el aprendizaje de lenguas extranjeras para acelerar su aprendizaje del español? Tenemos que tener presente que "the most important factor in learning is what the learner already knows"⁸. Y eso, en el mejor de los casos, ya es mucho.

5. BIBLIOGRAFÍA RELACIONADA CON EL TEMA

ALEXOPOULOU, A., "El error: un concepto clave en los estudios de adquisición de segundas lenguas", en *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, Universidad de Concepción, Chile, Vol. 43 (1) –Sem, 2005.

AUSUBEL, D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.

⁷ Merece la pena mencionar aquí que, quizá por la similitud en las nomenclaturas, los alumnos alemanes suelen identificar, en las primeras fases de su aprendizaje, el imperfecto español con el *Imperfekt* alemán y el perfecto compuesto con el *Perfekt*, lo cual no favorece mucho a la recepción del indefinido. Se trata, de todas formas, de un problema que se solventa relativamente rápido al introducir las explicaciones sobre el uso y aplicación de cada uno de los tres tiempos.

⁸ Ausubel, D., *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*, Grune & Stratton, New York, 1963.

BARALO, M., *Errores y fosilización*, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de Español, Madrid, 1996.

BARALO, M., *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Fundación Antonio de Nebrija, Colección Aula de Español, Madrid, 1998.

BARALO, M., "La interlengua del hablante no nativo", en AA.VV., *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como L2/LE*, SGEL, Madrid, 2004, pp. 369-389.

BLANCO PICADO, I., "El error en el proceso de aprendizaje", *Cuadernos Cervantes*, Madrid, núm. 38, pp. 12-20.

EGUILUZ, J., "La evaluación del componente gramatical", *Carabela*, SGEL, Madrid, núm. 43, pp. 109-125.

ESPIÑEIRA CADERNO, S. y CANEDA FUENTES, L., *El error y su corrección*, Actas del IX Congreso Internacional ASELE, 1981 pp. 473-481.

FERNÁNDEZ, S., *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid, 1997.

FERNÁNDEZ, S., *Los errores en el proceso de aprendizaje. Tratamiento y superación*, XI Encuentro Práctico de Profesores de ELE, Barcelona, 2002.

MORENO MUÑOZ, C., "El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico", *Carabela*, SGEL, Madrid, núm. 51, pp. 119-145.

SANCHEZ CASTRO, M., *Contrastes. Español para hablantes de alemán*, SGEL, Madrid, 2007.

SANTOS GARGALLO, I., *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Síntesis, Madrid, 1993.

SANTOS GARGALLO, I., "Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica", en *Actas del II Congreso Internacional de ASELE*, Málaga, 1994, pp. 169-174.

SCHEIN, E.H., *Organizational culture and leadership*, Jossey-Bass, San Francisco, 1992, p. 106.

SPILLNER, B., „Was der Fremdsprachenunterricht von der Fehleranalyse erwarten darf“, in: Jung, Udo O. H. (Hg.) (2006⁴) *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, Frankfurt/M. u.a.: Lang, 2006, 548-555.

TESCH, B., „Sprachliche Interferenzen beim schulischen Fremdsprachenlernen. Wie sie entsteht und wie man sie verhindern kann“, in: *PRAXIS Fremdsprachenunterricht* 2/05, 2005, 8-11.

TORIJANO PÉREZ, J. A., *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Arco Libros, Madrid, 2004.

VÁZQUEZ, G., *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Peter Lang, Frankfurt am Main, 1991.

VÁZQUEZ, G., *¿Errores? ¡Sin falta! Programa de Autoformación y Perfeccionamiento de Profesores*, Edelsa, Madrid, 1999.