

**EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA
CLASE DE ELE:
UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA
CORRELACIÓN DE TIEMPOS VERBALES.**

**Máster en Enseñanza del Español como Lengua
Extranjera
Universidad Antonio de Nebrija**

CARLOTA PIEDEHIERRO SÁEZ

DICIEMBRE 2002

Quiero dar las gracias, en primer lugar, a Concha Moreno, por su disposición, su tiempo, su paciencia, sus consejos, y su ayuda, sin los cuales no habría sido posible realizar esta memoria. También quiero dar las gracias a Marta Sanz, por su constancia a la hora de recordarme el oxímoron “no te olvides de la memoria” y por su empeño en que no me olvidara de él.

Quiero dedicar esta memoria a mis amigas: Marisa Lomo, Isabel López, Ana Martínez, Patricia Nieto y Carolina Osinaga, según orden alfabético. Ellas saben por qué.

ÍNDICE

I. MARCO TEÓRICO: LAS FORMAS DE ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS.....	6
I. 1. Las formas de enseñar español.....	7
I. 2. Los métodos Audio-Orales.....	11
I. 3. El Enfoque Comunicativo	13
II. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.....	19
II. 1. Foco en el significado y foco en la forma.....	20
II. 2. Foco en la forma: conocimiento explícito y conocimiento implícito	24
II. 3. Conocimiento explícito y conocimiento implícito: hacia dónde dirigir las actividades de gramática en el aula.....	26
II. 4. Hacia una aplicación didáctica	27
III. DE LA GRAMÁTICA AL AULA: APLICACIÓN DIDÁCTICA DE LA CORRELACIÓN DE TIEMPOS VERBALES EN EL AULA DE E/LE.....	29
III. 1. Introducción	30
III. 2. La correlación de tiempos verbales en español.....	31
III. 2. A. Consideraciones sobre el aspecto	35
III. 2. B. Consideraciones sobre los tiempos verbales y las relaciones de concordancia en español	37
III. 2. C. Secuencias con las que se expresa anterioridad, simultaneidad y posterioridad en las oraciones subordinadas sustantivas	38
III. 3. Descripción de los contenidos gramaticales incluidos en la función lingüística “expresar una opinión”.....	40
III. 4. Aplicación didáctica: toma de decisiones	43
III. 5. Ficha de la aplicación didáctica	46
IV. UNIDAD DIDÁCTICA	47

V. ANEXO: CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS QUE SIRVEN PARA EXPRESAR UNA OPINIÓN EN ESPAÑOL ATENDIENDO A CRITERIOS DE ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD	75
V. 1. Cuando el verbo principal pertenece a la esfera del presente	76
V. 1. A. Relaciones de concordancia desde el presente	76
V. 1. B. Relaciones de concordancia desde el futuro imperfecto ..	77
V. 1. C. Relaciones de concordancia desde el futuro perfecto	78
V. 2. Cuando el verbo principal pertenece a la esfera del pasado o es un pretérito perfecto compuesto	81
V. 2. A. Relaciones de concordancia desde el pretérito perfecto compuesto	81
V. 2. B. Relaciones de concordancia desde el pretérito perfecto simple	82
V. 2. C. Relaciones de concordancia desde el pretérito imperfecto	84
V. 2. D. Relaciones de concordancia desde el pretérito pluscuamperfecto	85
V. 2. E. Relaciones de concordancia desde el condicional	87
V. 2. F. Relaciones de concordancia desde el condicional perfecto	88
VI. BIBLIOGRAFÍA	91

“De los alquimistas medievales se conocía que intentaron transformar lo que era asequible, barato y corriente en algo raro, especial y duradero. La búsqueda del oro fue su proyecto más conocido, creo. De modo parecido, los profesores de idiomas intentamos hacer milagros con periódicos viejos, con objetos sencillos o con dibujos de línea y cosas por el estilo. Además, [...], la gran búsqueda de los alquimistas era una rápida y simple herramienta, la llamada piedra filosofal, que haría posible esa transformación. Y yo me temo que tenemos tendencia a parecernos a ellos también en este aspecto”.

(Earl W. Stevick: 1995)

I. MARCO TEÓRICO: LAS FORMAS DE ENSEÑAR LENGUAS EXTRANJERAS.

Muchos de los que aprenden o enseñan idiomas se han preguntado alguna vez por qué resulta tan difícil o, al menos, tan diferente, aprender una lengua distinta a la suya. Desde hace muchos años, un sinnúmero de propuestas se ha barajado para hacer que el aprendizaje de una lengua segunda (L2)¹ fuera menos arduo o, sobre todo, fuera más efectivo. Aún hoy se desconoce la piedra filosofal del método que convierta el aprendizaje de idiomas en una tarea fácil o, al menos, en un proceso que lleve al aprendiz a conseguir su objetivo: entender lo que lee y lo que escucha, expresarse de forma escrita y de forma oral en la lengua que habla una comunidad lingüística que no es la suya. Salvando los elementos referidos a la capacidad del aprendiz, a las razones que lo han llevado a decidirse por aprender la lengua o a las condiciones externas a su aprendizaje que pueden favorecerlo o entorpecerlo, lo cierto es que la **forma** en la que el alumno se acerque al idioma es algo más que un factor en su proceso de aprendizaje.

Hasta que se desarrolló la lingüística a finales del siglo XIX, los métodos de aprender lenguas no fueron cuestionados de manera sólida. Los idiomas extranjeros se aprendían básicamente de dos maneras: a través de una metodología heredada de la didáctica de la enseñanza del griego y del latín consistente en la traducción de textos, la memorización de listas de vocabulario y el desarrollo de la actividad mental a través del estudio de las reglas gramaticales, o mediante “métodos” con exponentes conversacionales consistentes en listas de oraciones o de diálogos más o menos organizados temáticamente traducidos a la lengua materna que, también a través de la memorización, podían garantizar a más de un comerciante una buena venta de sus mercancías en un país extranjero. Afortunadamente, la historia de las formas de aprender lenguas empezó a cambiar y durante el siglo XX dio muestras de una gran actividad.

I. 1. LAS FORMAS DE ENSEÑAR ESPAÑOL.

Hubo un momento en que las lenguas romances dejaron de ser corrupciones del latín para convertirse en lenguas legítimas. La muestra de ese privilegio le llegó al

¹ Entenderemos por lengua segunda (L2) tanto la lengua que se adquiere dentro de la propia comunidad lingüística del aprendiz (es decir, lo que en bibliografía suele denominarse lengua extranjera –LE-) como la que se adquiere dentro de la comunidad lingüística de la lengua objeto de aprendizaje (LO) y usaremos indistintamente los dos términos. Ambos se oponen al de lengua materna (LM).

español en 1492, cuando Antonio de Nebrija regaló a la reina Isabel una *Gramática de la lengua castellana*. La **gramática de Nebrija** significaba que el español, como el latín o el griego, poseía un sistema que **sintetizaba sus valores lingüísticos y culturales**. Así, también como ocurriría con el latín, para aprender español habría que conocer sus reglas, saber cómo funcionaba su sistema, dominar su gramática y su vocabulario. Aunque Nebrija no escribió su gramática para que los extranjeros aprendieran español, se convirtió en punto de referencia para la enseñanza de nuestro idioma:

“Si la gramática es el logro más destacable que una lengua puede alcanzar, si la gramática sintetiza los valores de la lengua..., es lógico concluir que adquirir la gramática de un idioma implica prácticamente adquirir ese idioma” (Sánchez, 1992: 9).

En la época de Carlos V el español se convirtió en lengua objeto de estudio en muchos lugares de Europa, especialmente en aquellos que formaban parte del Imperio. Para cumplir tal cometido, salieron a la luz diversas gramáticas con un carácter descriptivo, explicativo y usual, lo que las hacía más accesibles que la obra de Nebrija. La primera, anónima, fue publicada en Lovaina en 1555 y estaba escrita en tres lenguas (español, latín y francés). Estaba concebida como una serie de reglas útiles para los que deseaban acercarse a nuestro idioma. Aunque otras gramáticas siguieron a la de Lovaina durante todo el siglo XVI, en algunos contextos se vio necesario un camino más directo para acercarse al aprendizaje del español. Así surgieron recopilaciones léxicas y libros de diálogos² que inauguraban una **tradición no gramatical** y que, en algunos casos, supusieron la primera muestra de la comunicación cotidiana de una lengua, al basarse en exponentes organizados temáticamente y en un vocabulario elegido por criterios de frecuencia y utilidad.

Durante todo el siglo XVII continuó la tradición de los diálogos y los libros de vocabulario. Al mismo tiempo, aparecieron algunas obras innovadoras dentro de la tradición gramatical, como las primeras gramáticas trilingües e incluso cuatrilingües, creadas para el uso de profesores que enseñaban varias lenguas a la vez, muy común en

² En 1520 aparece en Amberes el primer *Vocabulario para aprender francés, español y flamini*. Pronto surgen glosarios, diccionarios bilingües y libros de diálogos. Los libros de diálogos recogían la tradición que, desde la Edad Media, existía en algunos países de Europa: se trataba de compendios léxicos y de libritos como las *Manières*, surgidos en Inglaterra y basados en exponentes conversacionales para aprender francés.

la época³. Por otro lado, este es el siglo en el que aparecen los primeros especialistas de enseñanza de la lengua, como el jesuita irlandés Bathe, que en 1611 publicó en Salamanca el *Ianua Linguarum*, caracterizado por seguir lo que su autor consideraba una “via media” entre las dos formas que existían de aprender una lengua: de un lado, la “regular”, basada en el análisis de las reglas gramaticales de textos de autores con prestigio, la memorización de listas de vocabulario y la construcción de oraciones a partir de la explicación explícita de la gramática; del otro, la “irregular”, basada en la lectura y en el habla que, si bien proporcionaba menor corrección, aportaba mayor fluidez⁴.

En el siglo XVIII las publicaciones de enseñanza de español fueron, de nuevo, fundamentalmente gramáticas. Ahora, además, la tradición contaba con un respaldo de altura: la publicación, en 1771, de la Gramática de la Real Academia Española, que pasó a convertirse en el punto obligado de referencia al que recurrir para salvar lo correcto de lo incorrecto. Las obras de corte gramatical publicadas tanto en nuestro país como fuera de nuestras fronteras añadían en la imprenta una nota asegurando que seguían las normas más recientes según la *Gramática* de la Academia.

En el siglo XIX empezaron a incluirse las lenguas modernas en los currículos de las universidades y escuelas secundarias europeas. Varios factores confluyeron a la hora de aplicar las mismas técnicas que se venían utilizando desde antiguo para la enseñanza de las lenguas clásicas: la corrección gramatical se armonizaba con la exigencia requerida en los estudios formales; la gramática era un contenido fácil para establecer una evaluación; el peso de la tradición. Por otro lado, las publicaciones que se manejan sirven para tales fines: se reimprimen las obras de afamados gramáticos de otros siglos (Miranda, Oudin, Sobrino, Franciosini) o aparecen en la imprenta copias de los mismos bajo otras firmas. En general, estas obras ya no se reducen a la explicación de formas o estructuras, cuadros de flexiones, listas de vocabulario, etc., sino que ahora incluyen **temas** para la traducción.

La existencia de los temas para traducir respondía al asentamiento de una técnica que poco después se consolidaría como la característica principal del **Método**

³ A menudo en estas gramáticas se comparaban los sistemas de dos o más lenguas haciendo hincapié en sus similitudes y sus diferencias, es decir, aunque en muchos casos de forma implícita, se llevaba a cabo un tipo de “análisis contrastivo”.

⁴ El *Ianua*, formado por 1200 frases y unas 5200 entradas léxicas, proponía una metodología en la que el alumno, a través de la comparación entre el latín y la lengua traducida, podía inferir las reglas gramaticales a partir del contexto. Bathe inauguró el concepto de la gramática inductiva, de amplia vigencia en nuestros días y característica de muchos métodos de idiomas contemporáneos.

Gramática-Traducción. Los orígenes de este método habían aparecido ya en obras del siglo anterior, pero es en el XIX cuando se consolida, gracias sobre todo al francés Ollendorf⁵. Las lecciones de sus libros comenzaban con una presentación del objetivo (generalmente gramatical) para después explicar un tema gramatical que se practicaba, apoyado en listas de palabras traducidas y ejemplos. Sus manuales, además, incluían explicaciones para que el profesor supiera cómo explotar el libro en clase. Aunque en la actualidad sus libros resultan “tradicionales”, Ollendorf revolucionó el concepto de aprendizaje de lenguas y el Método de Gramática-Traducción debe más a sus seguidores que a él mismo, partidario de una metodología más innovadora que la que se desarrolló durante buena parte del siglo XIX y que en algunos casos aún sigue vigente.

A finales del siglo XIX tuvo lugar un movimiento de reforma, abanderado por lingüistas ligados a la Sociedad Internacional de Fonética. La idea fundamental de dicho movimiento es que era necesario aprender lenguas a partir de textos contextualizados, dejar la gramática relegada a un segundo plano y aprender por imitación y pensando en ellas, no traduciendo. Todo ello respondía a un supuesto muy revolucionario que aseguraba que había que aprender lenguas extranjeras del mismo modo que los niños aprenden a hablar desde que nacen, es decir, de una forma “**natural**”. Los principios naturales del aprendizaje presentes en este movimiento reformista se vieron expuestos en lo que luego pasó a denominarse **métodos naturales** (Richards y Rodgers, 1998: 17):

- la enseñanza de la lengua en el aula debe hacerse siempre a través de la lengua objeto;
- sólo se enseña el vocabulario y las estructuras cotidianas;
- las destrezas de comunicación oral se desarrollan en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y alumnos en clases pequeñas e intensivas;
- la gramática ha de enseñarse de forma inductiva;
- los nuevos elementos de enseñanza se introducen oralmente;
- el vocabulario concreto se enseña a través de la demostración, objetos y dibujos; el vocabulario abstracto a través de la asociación de ideas;
- se enseñan la expresión y la comprensión oral;

⁵ En 1835 publicó su primer libro: *Nouvelle méthode pour apprendre à lire, à écrire et à parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand*. Pronto se editaron manuales similares aplicados a otros idiomas. En 1848 se publicó en Nueva York el relativo al español.

- se incide especialmente en la pronunciación y la gramática.

España estuvo ausente de la reforma. En la década de los años diez se publicaron manuales que seguían las nuevas premisas⁶, pero fuera de España. Hasta 1949 no encontramos en nuestro país el primer manual publicado para enseñar nuestra lengua a extranjeros, pero seguía los principios del método gramatical⁷. Por otro lado, aunque en las publicaciones de español para extranjeros de la primera mitad del siglo XX se hacía obligado referirse a los nuevos métodos, la ausencia de progresión en los contenidos gramaticales implicaba acudir a posiciones más tradicionales. Lo que sobrevino fue una afluencia de libros que, desde una postura más o menos ecléctica, recogía las dos tradiciones principales del siglo XIX⁸.

Esta unión de las dos tendencias se vio también en el auge de las publicaciones de manuales de “autoaprendizaje”, destinados especialmente a hombres de negocios y turistas. Tales libros son la muestra de la permanente tradición de los libros de diálogos, y destacan ahora más que nunca por su pretensión de utilidad y por sus muestras de lengua que intentan recoger el habla de la vida cotidiana. Como ocurre con los manuales para las clases, no existen publicaciones conocidas de estas características en nuestro país⁹.

I. 2. LOS MÉTODOS AUDIO-ORALES:

Las ideas del movimiento de reforma surgido a finales del siglo XIX fueron la base para el desarrollo del primer método de enseñanza con una base teórica firme, avalada por el surgimiento de la lingüística aplicada en la primera mitad del siglo XX. Los nuevos métodos confirmaban la necesidad de desarrollar una metodología basada en un enfoque oral de la enseñanza de lenguas. Ahora bien, aunque se defendían los

⁶ *Idioma español*, 1913-14 o *Idioma español (1er curso). Método directo-ordenado-integral*, 1912, ambos de Aznar de Casanova.

⁷ *Español para extranjeros*, Madrid, de la editorial Aguilar. Firmaba el libro Martín Alonso.

⁸ Sánchez (1992:374) enumera los siguientes: Leeman, A. D.: *Praktische Handleiding ter beoffening van De Spaansche Taal*. (Método práctico para aprender español), Gravenhagen, 1904; Boudessenl, P.: *Lengua española. Gramática práctica*, París, 1911; Collet, H.: *Méthode active de la langue espagnole*, Bruxelles, 1920 Academia Gaya: *Lengua española. Lecciones para extranjeros con arreglo al “Método Alge”*, San Gall, 1913; Hall, G.: *All Spanish Meted*, Londres, Nueva York, 1914; Torres, R.: *The pictorial Spanish Course*, tercera edición en Londres, 1906.

⁹ McDonald: *J'apprends l'espagnol seule et je m'attire d'affaire en voyage*, Liège, 1917; Van Slype, O.: *La vida diaria. Método práctico de español*, Bruxelles, 1918; ASSIMIL: *El español sin esfuerzo; Break through Spanish*, Pan Books, Londres, 1987.

principios de los métodos naturales, pronto se vio que parecía fundamental graduar los elementos de la lengua para establecer aplicaciones didácticas. Con este fin, los presupuestos de la teoría lingüística estructuralista fueron adaptados a la pedagogía de lenguas extranjeras. La unión del enfoque oral de la enseñanza de la lengua y la presentación gradual de los contenidos gramaticales dio lugar al nacimiento de una nueva metodología, que tuvo sus principales exponentes en Inglaterra, a través de la llamada **Enseñanza Oral- Situacional de la lengua**, y en los Estados Unidos, donde surge el **Audiolingualismo**.

El método Audiolingual fue una consecuencia del trabajo de varios lingüistas ligados a la Universidad de Michigan, donde se había reconocido un estatuto independiente para la lingüística aplicada. Sánchez (1992: 385) enumera las características del nuevo método:

- la repetición “mecánica” de estructuras;
- el énfasis en la necesidad de aprender a hablar la lengua;
- la necesidad de adecuar el vocabulario al uso cotidiano;
- la consideración de la inoperancia de la enseñanza centrada en las explicaciones gramaticales¹⁰.

En 1946 Robert Lado, colaborador de Fries en la Universidad de Michigan, describió las bases del nuevo método en *Language Teaching. A Scientific Approach*. Además de declarar los fundamentos científicos de la aplicación de la lingüística estructural en la enseñanza de lenguas extranjeras, este libro supuso la declaración de ciertas premisas que consolidarían el método y que avalarían su éxito: las técnicas de repetición recursiva permitían crear en el alumno hábitos lingüísticos necesarios para

¹⁰ Al desarrollo de este método contribuyó fuertemente un hecho histórico: durante la Segunda Guerra Mundial el ejército americano necesitaba de forma urgente aprender lenguas como el alemán o el japonés en un breve espacio de tiempo y con un nivel semejante al de un nativo. Para llegar a tal fin, entre los meses de abril y diciembre de 1943 se llevó a cabo en los Estados Unidos el ASTP (*Army Specialized Training Program*), un programa intensivo de enseñanza de la lengua basado en la propuesta de Bloomfield. Bloomfield había desarrollado un sistema de aprendizaje para conocer las lenguas de los indios americanos basado en lo que se denominó **la técnica del informante**: el hablante nativo (informante) es el intermediario entre el especialista (lingüista) y el alumno. El éxito del ASTP se fundamentaba en el trabajo de los lingüistas, expertos a la hora de determinar cuáles eran las estructuras de la lengua que había que incluir en los materiales según un orden de gradación correspondiente a la facilidad-dificultad de las mismas. Para adquirir la lengua, los alumnos hacían ejercicios de sustitución de elementos, repetían frases o cambiaban las estructuras de acuerdo a cierto tipo de estímulo lingüístico. El programa, además, estaba estructurado en clases de no más de seis alumnos que recibían una media de seis horas diarias de curso, más dos horas individuales de preparación normalmente utilizando cintas grabadas. A la unión de estos factores se añadía la alta motivación y el espíritu exigente de los miembros del ejército, todo lo cual favoreció el éxito del programa.

adquirir la lengua meta; además, proporcionaban la adquisición de una mejor pronunciación. Por otro lado, había que formar al alumno en los cuatro componentes básicos de la lengua (expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita), pero partiendo siempre de la expresión oral. Todo ello daba preeminencia a la dimensión no escrita de la lengua, en detrimento de los enfoques tradicionales. Además, por primera vez se hacía hincapié una dimensión cultural, aspecto que el aprendiz debía tener en cuenta para conseguir alcanzar un nivel lingüístico similar al de un nativo.

En España no se participó del auge que el llamado **Método Audio-Oral** tuvo en otros países, especialmente en Inglaterra y Estados Unidos. Es más, hasta los años setenta no aparece en nuestro país el primer manual basado en dicho método: *Español en Directo* (de Ríos, Domínguez, Matilla, Cabré y Sánchez). Sin embargo, para esta época ya se cuestionaban los principios del audiolingualismo debido, sobre todo, a la aparición de un nuevo enfoque metodológico, el mismo que en la actualidad se intenta llevar a las aulas de lenguas extranjeras con las dificultades que supone renovar el peso que la tradición aún mantiene en la didáctica de idiomas: el **Método Comunicativo**.

I. 3. EL ENFOQUE COMUNICATIVO.

En los años setenta, los postulados de la gramática transformacional sirvieron de base para cuestionar la metodología audio-oral, basada en ciertos principios conductistas: el conductismo había partido de la base de que la adquisición se desarrollaba añadiendo conocimientos al aprendiz, siempre desde fuera. El paradigma generativista, al considerar que la competencia lingüística se desarrolla como un proceso creativo, implica que serán las experiencias del aprendiz, llevadas a cabo desde su propio esfuerzo, las que posibilitarán la construcción de la lengua. Para Chomsky las propiedades fundamentales de la lengua se derivan de aspectos innatos de la mente y del modo en el que las personas procesan la experiencia a través del lenguaje. La adquisición es “un proceso de construcción creativa, y no un proceso de formación de hábitos y destrezas” (Baralo, 1996: 9). Las ideas de Chomsky abrieron el camino hacia una nueva consideración del aprendizaje de idiomas: adquirir una lengua consistía en poseer una **competencia** lingüística, la cual se desarrolla en la **actuación** (uso).

Aunque estas ideas marcaron el comienzo de un nuevo enfoque para la enseñanza de lenguas, el comunicativismo surgió, sobre todo, a partir del desarrollo de otras

disciplinas muy críticas con el modelo chomskyano. Desde los años sesenta una serie de estudios ligados al ámbito de la sociolingüística (sobre todo en Hymes, Gumperz o Labov) había señalado la necesidad de definir un paradigma que incluyera, junto al conocimiento lingüístico, la concepción de la lengua como una entidad **cultural**. Hymes y Gumperz, partiendo de la observación de los patrones de la comunicación entre hablantes, plantearon una propuesta que vino a llamarse **etnografía de la comunicación**. De aquí surgió un concepto clave que se convirtió, a partir de entonces, en la base para definir lo que sabe y no sabe el usuario de una lengua: la **competencia comunicativa**¹¹. La aplicación de este concepto a la enseñanza de lenguas se describió, a partir de entonces, en varios trabajos que delimitaron el qué y el cómo de la competencia comunicativa. Entre ellos, destacan los de Hymes (1971), Canale (1983) y Bachman (1990).

Hymes (1971) consideraba que la concepción del hablante-oyente ideal postulada por Chomsky (1965) no era suficiente para analizar la lengua de una comunidad y que había que partir de una teoría más general que incorporase la comunicación y la cultura. Para Hymes adquirir **competencia comunicativa** supondría conocer y tener la habilidad para usar la lengua con respecto a:

1. si (y en qué grado) algo resulta formalmente *posible*;
2. si (y en qué grado) algo es *factible* en virtud de los medios de actuación disponibles;
3. si (y en qué grado) algo es *apropiado* (adecuado, afortunado, exitoso) en relación con el contexto en el que se usa y evalúa;
4. si (y en qué grado) algo se da en la realidad, se efectúa realmente, y lo que ello conlleva.

Estos cuatro factores superaban la dicotomía entre **competencia** y **actuación** y abrían el marco a un nuevo modelo de competencia comunicativa con repercusión en el aula de lenguas extranjeras (Richards & Rodgers, 1998:75):

- puesto que para adquirir competencia comunicativa se requiere comunicación real, las actividades en las que se utiliza la lengua para comunicarse promoverán el aprendizaje;

¹¹ En 1972 Gumperz definió este concepto como: “What a speakers needs to know in order to communicate effectively in culturally significant settings [...] students of communicative competence deal with speakers as a members of communities, as incumbents of social roles, and seek to explain their use of language to achieve self-identification and to conduct their activities”. (cfr. Tusón, 1995: 226)

- puesto que en el uso real la lengua se utiliza para llevar a cabo tareas comunicativas significativas, el desarrollo de estas promoverá el aprendizaje;
- puesto que la lengua que es significativa ayuda en el proceso de aprendizaje del alumno, las actividades deberán conseguir que los alumnos usen la lengua de manera significativa y real (no practicando mecánicamente estructuras).

Por su parte, el trabajo de Canale (1983) supuso el primer asentamiento de un marco aplicado a partir de la teoría, en el que los componentes de la competencia comunicativa eran descritos según sus características y su aplicación en el aula. Para delimitar los elementos de un enfoque comunicativo, Canale (1983) describió un marco teórico según el cual:

1. La **comunicación** se basa en el intercambio y negociación de información entre al menos dos individuos a través de símbolos verbales y no verbales, de modos orales y escritos/ visuales y de procesos de producción y comprensión;
2. La **comunicación real** (*actuación* en términos de Chomsky) refleja la competencia comunicativa del hablante. Esta está compuesta por el **conocimiento** (lo que uno sabe consciente o inconscientemente) y la **habilidad** para usar dicho conocimiento (lo bien o mal que se utiliza en la comunicación real);
3. La **competencia comunicativa** está compuesta por cuatro elementos que interactúan en la comunicación real: la **competencia gramatical** (relacionada con el dominio del código lingüístico), la **competencia sociolingüística** (relacionada con la adecuación en que las producciones y emisiones de la lengua se dan en la comunicación real dependiendo de factores contextuales), la **competencia discursiva** (relacionada con el modo en que se *cohesionan* formas gramaticales y son *coherentes* los significados para lograr un texto trabado hablado o escrito en diferentes géneros) y la **competencia estratégica** (relacionada con el dominio de las estrategias de comunicación verbal y no verbal que pueden utilizarse para compensar fallos o favorecer la efectividad en la comunicación).

Por otro lado, puesto que la comunicación real está compuesta por el **conocimiento** y la **habilidad** para usar dicho conocimiento, Canale (1983) señala las aplicaciones que este marco teórico tendría en el aula de segundas lenguas:

- la pedagogía de la segunda lengua debería basarse en un modelo que combinara actividades **orientadas al conocimiento** (aquellas cuyo objetivo es ejercitar y adquirir reglas de forma controlada) y actividades **orientadas a la habilidad** (aquellas que proporcionan oportunidades y experiencia para hacer frente a situaciones auténticas de comunicación en la segunda lengua);
- teniendo en cuenta estas dos nociones, un modelo pedagógico debe basarse en clases en las que los alumnos reciban la mayor cantidad posible de *input*¹² comprensible (Krashen, 1978; Terrell, 1977, 1980) y en las que en las primeras etapas de aprendizaje se favorezcan las actividades en las que el alumno debe usar sus capacidades de comprensión para, gradualmente, entrar en la fase de producción.

En 1990 Bachman sacó a la luz un nuevo marco de referencia en el que la comunicación dejaba de estar compuesta por una competencia y una habilidad lingüística que indicara cómo usar dicha competencia. Su modelo iba más allá al afirmar que era la **habilidad lingüística comunicativa (HLC)** la que incluía tanto el conocimiento de la lengua -o competencia- como la capacidad para utilizarlo -o uso de esa competencia-. En su marco de referencia proponía tres componentes para describir la HLC:

1. La **competencia lingüística**: compuesta por el conocimiento específico que es utilizado en la comunicación por medio del lenguaje. Esta, a su vez, se divide en dos subcompetencias:
 - a) La **competencia organizativa**, formada por las competencias **gramatical y textual**;
 - b) La **competencia pragmática**, formada por las competencias **ilocutiva y sociolingüística**.
2. La **competencia estratégica**, que describe la capacidad mental para los componentes de la competencia lingüística en el uso contextualizado de la lengua comunicativa. Está compuesta por: el componente evaluativo, el componente de planificación y el componente de ejecución.
3. Los **mecanismos psicofisiológicos**, es decir, los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en la ejecución del lenguaje y que determinan la

¹² Se trata del total de muestras de lengua extranjera a las que se ve expuesto el alumno al participar en situaciones o actividades de comunicación (Gómez y Zanón, 1999: 80).

existencia de las cuatro destrezas: las receptivas (de carácter auditivo y visual) y las productivas (de carácter neuromuscular).

Los trabajos de Hymes, Canale y Bachman sentaron las bases de lo que hoy se conoce como **Enfoque Comunicativo**. Adquirir una lengua, según estos supuestos, va mucho más allá de la mera memorización de su léxico, su conocimiento metalingüístico o la adquisición de unos hábitos. La dimensión comunicativa de la lengua implica aceptar su valor heterogéneo y sociocultural (Hymes, 1971) y adquirirla supone poseer cierto grado de dominio de acuerdo a cuatro subcompetencias fundamentales: **lingüística, discursiva, sociolingüística, estratégica** (Canale, 1983). En la adquisición de esta habilidad lingüística general (Bachman, 1990) intervienen factores de tipo cognitivo y sociocultural, que garantizan conseguir la meta comunicativa que se propone un interlocutor que intervienen en la comunicación.

Los modelos de competencia comunicativa derivaron en el asentamiento de una metodología de enseñanza que, desde hace más de veinte años, se expande por las aulas de lenguas extranjeras de buena parte del mundo. El enfoque comunicativo asume que la lengua es, sobre todo, un sistema para comunicarse, es decir, un instrumento para posibilitar que el interlocutor informe y se haga informar en sus intercambios lingüísticos. En este sentido, el enfoque comunicativo incide en la enseñanza de la lengua a partir de las funciones que esta puede cumplir en la comunicación. Como consecuencia, las unidades lingüísticas no son meros elementos gramaticales y/o estructurales, sino categorías que poseen un significado funcional tal como se manifiestan en el discurso. Además, este discurso se inserta siempre en un contexto que determina la comunicación. Estos principios se aplican al aula de lenguas extranjeras de tal modo que (Richards & Rodgers, 1998: 75):

- las actividades que requieren comunicación real promueven el aprendizaje;
- las actividades en las que se utiliza la lengua para llevar a cabo tareas significativas mejoran el aprendizaje;
- la lengua que es significativa para el alumno ayuda en el proceso de aprendizaje;
- las actividades que se lleven al aula deben integrar las cuatro subcompetencias que componen la competencia comunicativa (lingüística, sociocultural, estratégica, discursiva);

- las actividades que se lleven al aula deben responder a las necesidades comunicativas e intereses de los aprendices;
- en el aula deben desarrollarse múltiples oportunidades que le sirvan al alumno para interactuar comunicativamente y que le permitan formarse para poder comunicarse con un nativo;
- hay que entrenar las habilidades de comunicación que el propio alumno tiene en su lengua nativa, necesarias para el aprendizaje de la segunda lengua;
- el alumno, a través del programa, puede aportar la información, la práctica y la experiencia necesarias para satisfacer sus necesidades en la segunda lengua. Además, hay que relacionar los contenidos del programa con su primera lengua y con la cultura de la segunda lengua, vinculándola tanto como sea posible con otras materias.

II. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS.

II. 1. FOCO EN EL SIGNIFICADO Y FOCO EN LA FORMA.

Si, partiendo de un enfoque comunicativo, todo intercambio tiene una intención (una función), para expresar esa intención se utiliza un código. Este código está compuesto por los elementos lingüísticos que configuran una lengua y que, en la comunicación, se combinan con otros elementos extralingüísticos (el contexto y la dimensión cultural) para dar como resultado un mensaje con significado que es captado por el receptor. De este modo, quienes se comunican lo hacen por razones del **contenido** (la información que se da o que se recibe) pero no por razones de la **forma**. Formar a un aprendiz para pueda comunicarse en una interacción real implica tener en cuenta este hecho. La pregunta es, entonces, cómo favorecer el desarrollo de la competencia comunicativa de una manera eficaz.

La historia de los métodos de enseñar lenguas extranjeras muestra que no son pocas las propuestas que intentan conseguir este objetivo. En las últimas décadas la metodología ha optado por favorecer técnicas didácticas que incidan en el significado antes que en la forma. Como consecuencia, los contenidos gramaticales han pasado, en ocasiones, a un segundo plano, con el objetivo de favorecer la enseñanza desde una perspectiva funcional. El primer método que avaló este enfoque se consolidó a principios de los años ochenta y fue desarrollado a partir de resultados obtenidos en investigaciones aplicadas. Sus promotores fueron los profesores Terrell y Krashen, defensores de un **Enfoque Natural** de la enseñanza de lenguas. En este enfoque subyacían las premisas de los métodos naturales pero se asumía una jerarquía lingüística de complejidad estructural. La convivencia de estos dos principios partía de una teoría donde se afirmaba que la **adquisición** no era lo mismo que el **aprendizaje** (Richards & Rodgers, 1998: 129):

- la **adquisición** de una lengua es un proceso inconsciente que promueve el desarrollo natural del conocimiento lingüístico; en la adquisición de una L2 existe un orden natural semejante al de la lengua materna; el desarrollo de esta adquisición es posible gracias a la continua exposición del aprendiz a un *input* comprensible de la L2; dicho *input* está determinado por las actitudes y el estado emocional del aprendiz, que pueden favorecer o impedir la información de entrada (*input*).

- el **aprendizaje**, por el contrario, es un proceso mediante el cual se desarrollan de forma consciente las reglas sobre la lengua; el aprendizaje consciente solo puede funcionar como **monitor**¹³ y está sujeto a tres condiciones: el tiempo del que se disponga, el énfasis que se haga en la forma lingüísticas y el conocimiento de las reglas de la lengua por parte del aprendiz.

Estas ideas impulsaron el Enfoque Natural de enseñanza de lenguas, basado en tres principios: 1) el significado debe ser preeminente con respecto a la forma; 2) la organización formal (gramatical) no debe ser requisito de enseñanza; 3) hay que asumir una jerarquía lingüística de complejidad estructural que se adquiere a través de la exposición a la información de entrada, la cual debe ser comprensible y presentada de acuerdo a un nivel “Input + 1”. Este enfoque partía de fundamentos muy semejantes a los del Comunicativo y sus principios implicaban un tipo de intervención pedagógica cuya principal característica era el **foco en el significado**. En este enfoque las estructuras lingüísticas dejan de tener preeminencia para dar paso a las funciones comunicativas que se pretendan desarrollar. Según esta idea, el contenido léxico y el gramatical se seleccionan de acuerdo al modo en que hacen posible que se realicen las funciones, a las que están subordinadas.

A lo largo de los años ochenta los estudios realizados en lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas replantearon los fundamentos metodológicos del enfoque de Krashen. Swain (**Hipótesis del Output**, 1985), por ejemplo, señaló que las oportunidades para producir *output*¹⁴ comprensible son tan importantes para el desarrollo de la interlengua (IL)¹⁵ del aprendiz como las exposiciones al *input* y Long (1985, **Hipótesis de Interacción**) amplió igualmente la hipótesis de Krashen al considerar que las modificaciones de la estructura interaccional de la conversación constituyen la manera más importante y frecuente de hacer que el *input* sea

¹³ Se trata del mecanismo que permite revisar y corregir la calidad formal de las producciones lingüísticas de los alumnos. Según Krashen, para que exista monitorización debe cumplirse que: a) el alumno se dé cuenta de la existencia de un error en su producción; b) el alumno conozca la forma correcta que le permita corregir su error; c) el alumno disponga de tiempo para realizar a) y b) y corregir su producción (cfr. en Gómez y Zanón, 1999: 78). Como consecuencia de esta última condición, el monitor actúa en mayor número de ocasiones en contextos de producción escrita.

¹⁴ Se entiende por *output* el conjunto de las producciones del alumno en la lengua meta. En la bibliografía, también suele encontrarse como *educto*.

¹⁵ “Desde que se empezó a considerar que la adquisición de L2 es un proceso de construcción creativa, y no un proceso de formación de hábitos [...] se reconoció que los sistemas no nativos constituyen un lenguaje en sí mismos y se generalizó el término *interlengua* (IL) para referirse a ellos. Se trata de un sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona, tornándose cada vez más complejo” (Baralo, 1996:9).

comprensible. A partir de ese momento gran parte de la investigación se centró en estudiar los beneficios que puede tener para la adquisición de una lengua un tipo de interacción específico: **la negociación del significado**.

La negociación del significado partía de una teoría lingüística basada en el modelo interaccionista social de la adquisición del lenguaje¹⁶, según el cual un sujeto adquiere una lengua gracias a una capacidad innata que le permite construir hipótesis a partir de los datos de entrada que recibe de ella, pero también gracias a la interacción comunicativa que establece con otro sujeto, ya que durante la comunicación significativa el aprendiz tiene la oportunidad de comprobar sus hipótesis, que serán confirmadas o rechazadas por el interlocutor. El modelo de negociación del significado propone la realización de tareas comunicativas e interactivas en el aula para que los aprendices, impulsados por el propósito comunicador, resuelvan los problemas lingüísticos que surgen en la interacción con otros aprendices.

Los estudios desarrollados en la línea de negociación del significado intentaron, por un lado, documentar las características especiales de este tipo de intervención pedagógica y relacionar estas características con los procesos de aprendizaje y las producciones de los aprendices y, por otro, desarrollar modelos de tareas que fomentaran la negociación y fueran eficaces en el aula¹⁷. Pronto se vio, sin embargo, que las tareas trabajadas en clases basadas en la negociación del significado potenciaban la fluidez en la comunicación, pero no facilitaban que hablantes con un considerable dominio de la lengua consiguieran una competencia lingüística cercana a la de un nativo, tanto en el caso de las formas gramaticales como en el de los usos. Los postulados del foco en el significado, surgidos de las posiciones más radicales del Enfoque Comunicativo, habían optado por intervenciones pedagógicas caracterizadas por una desgramaticalización de la enseñanza. Entonces se empezó a considerar que, si bien la meta debía ser el uso en la comunicación, era necesario proveer al alumno del sistema lingüístico, es decir, se volvió a la idea de que para acceder a una competencia comunicativa plena es necesario desarrollar la competencia lingüística del aprendiz. La pregunta estaba clara: ¿cómo desarrollar el sistema de la segunda lengua en lecciones centradas en el significado o la comunicación sin que pasen inadvertidos los elementos

¹⁶ Concretamente, de las teorías de la etnografía de la comunicación (Gumperz, Hymes, cfr. supra).

¹⁷ Pica *et al.* (1985) comprobaron que los alumnos que trabajaban con este tipo de tareas mejoraban en la comprensión del *input* tanto suyo como de su interlocutor. Ningún estudio, sin embargo, ha podido confirmar que exista una relación directa entre la negociación y la adquisición.

del sistema necesarios para llegar a un dominio elevado de la L2? Con la intención de evitar la atención exclusiva al contenido o a las formas lingüísticas en sí mismas, surgió el modelo de **Atención a la Forma** (Long, 1991) una propuesta en la que “los aprendices conceden cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativa” (Ortega, 2001:80).

El enfoque basado en la AF (atención a la forma) busca que el aprendiz observe reflexivamente el *input* que recibe y trate de captar las peculiaridades de la lengua para, a partir de las mismas, hacer una hipótesis sobre la regla general que provoca su uso en la comunicación¹⁸. El *input*, donde se integra la forma, se inserta en un contexto que se elige por su relevancia para explicar ciertos aspectos distribucionales del rasgo que se quiere trabajar. En dicho contexto, el *input* se presenta manipulado para que el aprendiz tome conciencia de su presencia¹⁹ y este tratamiento de la forma, de corte implícito, permite acceder a los datos lingüísticos favoreciendo así el procesamiento del *intake*²⁰ (Alanen, 1995; Leow, 1991; VanPatten y Cadierno, 1993; White, 1998). Este enfoque también permite que se use el momento de la producción para focalizar formas lingüísticas que, a través de la retroalimentación²¹, sirva para que los aprendices tomen conciencia de ellas y no pasen inadvertidas. Así ocurre en las tareas interactivas en las que los alumnos copian los patrones conversacionales de la comunicación real y alcanzan un nivel de comprensibilidad del *input* muy elevado sin necesidad de manipularlo artificialmente. La atención a la forma, finalmente, puede llevarse al aula con intervenciones pedagógicas de corte explícito si la dificultad de las reglas lo

¹⁸ Algunos trabajos que estudian los efectos de intervenciones pedagógicas basadas en el modelo del foco en la forma en contextos de enseñanza comunicativa son: Williams, 2001; Lightbown & Spada, 1990, 1994; Spada & Lightbown, 1993; L. White, 1991; L. White, Spada, Lightbown & Rant, 1991; Trahey & L. White, 1993.

¹⁹ Sin embargo, aún no está claro qué grado de atención debe prestar el alumno hacia las formas que se pretenden adquirir (Schmidt, 1990, 1993; Robinson, 1995; Gass, 1997; Bardovi-Harlig, 1995; Swain & Lapkin, 1995; Lightbown, 1992, 1998; Doughty, 2001; Ellis, 2001). Algunos estudios consideran que la conciencia no es necesaria para que el aprendizaje se produzca y que basta con la detección no consciente; otros, sin embargo, consideran que no se puede producir aprendizaje sin conciencia. Robinson (1995) considera que la conciencia permite un tipo de aprendizaje más elaborado. Reber llevó a cabo varias investigaciones (1967, 1976, 1978, 1980, 1989, 1993): al principio confirmó la superioridad del aprendizaje implícito (sin conciencia, a través de *input flooding*¹⁹) sobre el explícito (con conciencia, a través de *input realzado*); más tarde, sin embargo, confirmó la hipótesis contraria.

²⁰ Se considera *intake* (Chaudron, 1985) la parte del *input* que es seleccionada por el alumno mediante la atención y que es objeto de repetición, memorización, análisis, hipótesis, etc. Es decir, son los trozos del *input* que son trabajados mentalmente (cfr. en Gómez y Zanón, 1999: 80).

²¹ Proceso por el cual el alumno recibe cierta información (por parte del profesor, de otro alumno, de un material determinado...) que lo lleva a modificar una producción lingüística previa.

requiere, en cuyo caso “deberán, entre otras exigencias, atender a los criterios de concisión, coherencia y generalidad”(Castañeda y Ortega, 2001: 220)²².

II. 2. FOCO EN LA FORMA: CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y CONOCIMIENTO IMPLÍCITO.

El enfoque de Atención a la Forma no es compatible con el modelo de Krashen, en el cual la enseñanza formal explícita, promotora del aprendizaje pero no de la adquisición, no resulta efectiva para desarrollar actos comunicativos a no ser que se den las condiciones apropiadas para que actúe el monitor. Sin embargo, el cisma que el enfoque de Krashen plantea para el binomio adquisición-aprendizaje niega lo que se conoce como la **interfaz** entre el **conocimiento consciente** y el **inconsciente**, según la cual

“sí es posible que se produzca algún tipo de trasvase del conocimiento explícito al implícito, o no consciente, entendiendo ese movimiento como un continuo más que como dos sistemas discretos. Es decir, es factible que el aprendizaje se convierta en adquisición, el conocimiento explícito en implícito, los procesos controlados de la memoria a corto plazo en procesos automáticos de la memoria a largo plazo, dependiendo del tipo de ejercitación que se realice en la clase [...]”(Baralo, 1996:17)

Muchos modelos cognitivos del aprendizaje se basan en este indicio. El Control Adaptativo de Pensamiento, descrito por J. R. Anderson (1983), el modelo teórico de aprendizaje de segundas lenguas de Bialystok (1978) o la propuesta de McLaughlin (1978) son ejemplos de modelos que proponen la posibilidad de que el **conocimiento lingüístico explícito** pase a convertirse en **conocimiento lingüístico implícito**, rompiendo el cisma entre adquisición y aprendizaje. Por otro lado, muchas investigaciones han estudiado los efectos positivos que la instrucción formal tiene en el aprendizaje de conocimiento lingüístico y, consecuentemente, en una potencial adquisición (Ellis, 1994; Larsen-Freeman y Long, 1991; Spada, 1998; Long, 1988; Piennemann, 1984; Kadia, 1988; VanPatten y Sanz, 1995; Doughty y Williams, 1998). La eficacia del enfoque del foco en la forma se asume si se acepta dicha interfaz, pues

²² Algunos estudios señalan que, para determinados contenidos gramaticales, en los que existe una marcada dificultad de adquisición debido al contraste entre la L1 y la L2, puede no ser suficiente una instrucción basada en el foco en la forma de manera implícita, sino que resultaría necesaria una información más explícita sobre el contraste para progresar hacia estadios de desarrollo más avanzados, es decir, a veces es necesaria la inclusión de enseñanza explícita de la gramática (Schmidt, 1990).

solo así puede darse que la instrucción formal ayude a favorecer procesos de adquisición.

Los postulados de Krashen han sido rebatidos por otros autores. Para Ellis (1994), por ejemplo, el principal objetivo de la instrucción formal consiste en desarrollar el conocimiento explícito, lo que ayuda al aprendiz a desarrollar conocimiento implícito y, por tanto, a adquirir. Para ello, Ellis propone un modelo basado en tareas gramaticales de solución de problemas que requieren del aprendiz un análisis consciente de los datos para así llegar a una representación explícita de la estructura meta; esto permitirá al alumno monitorizar sus producciones hasta convertirlas en parte de su conocimiento implícito y producirlas en contextos de comunicación libre. En este modelo, el paso desde el análisis consciente de los datos hasta la adquisición se desarrollaría a través de tareas de interacción en las que se probarían la hipótesis de interacción (Long 1985,1996) y la hipótesis del *output* (Swain, 1985, 1995). Las tareas de interacción avisan a los aprendices de las lagunas existentes en su IL, por lo que pondrán más atención en el *input* para buscar las formas que desconocen²³.

Además de las tareas de interacción, las intervenciones pedagógicas basadas en manipulaciones de los datos de entrada han sido objeto de estudios experimentales que han tratado de medir hasta qué punto la atención a la forma puede favorecer la adquisición de determinados items de la lengua objeto. Muchos estudios han establecido que el realce del *input* (a través, por ejemplo, de marcas tipográficas) en las muestras de lengua ayuda a que el alumno sea consciente de una determinada forma inserta en un contexto comunicativo y que el grado de conciencia contribuye a favorecer el procesamiento del *input* (Williams, 2001).

La atención a la forma puede ser, así, la solución planteada a nuestra pregunta: por un lado, se presenta como una propuesta capaz de insertar la instrucción formal en un enfoque comunicativo de enseñanza; por el otro, puede ser el puente para saltar desde el aprendizaje consciente a la adquisición de una lengua. El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente dentro de un enfoque comunicativo, es así fundamental, especialmente si se trata de llevar al aula datos de la

²³ Takashima y Ellis (1997) señalaron que un tipo concreto de estas tareas, las llamadas peticiones de clarificación, es una opción pedagógica que hace que los alumnos se beneficien de las producciones de otros alumnos y de las suyas propias; además, no implican una interrupción en la comunicación, ya que permiten integrar foco en la forma y en el significado sin obstruir este último.

lengua objeto que pueden presentar especial dificultad. En este caso parecería que la simple exposición al *input* no resulta eficaz para posibilitar la adquisición.

II. 3. CONOCIMIENTO EXPLÍCITO Y CONOCIMIENTO IMPLÍCITO: HACIA DÓNDE DIRIGIR LAS ACTIVIDADES DE GRAMÁTICA EN EL AULA

Gómez del Estal y Zanón (1999) señalan que los aprendices elaboran dos tipos de conocimiento gramatical a partir de los datos de entrada que reciben: por un lado, un tipo de **conocimiento gramatical explícito**, compuesto por un conjunto de reglas y estructuras de la LO que han sido analizadas y organizadas de manera consciente por el alumno, a las que puede acceder sin esfuerzo y cuya función principal es la de monitorizar; de otro lado, un **conocimiento gramatical implícito**, compuesto por un conjunto de unidades (*frases-fórmula* del tipo “qué tal”; y *reglas intuitivas* –que forman la gramática que subyace cuando el alumno habla o escribe en la lengua de forma espontánea-), de naturaleza intuitiva y no accesibles conscientemente.

El conocimiento de tipo explícito nacería de la enseñanza explícita de la gramática (explicaciones de reglas, ejercicios estructurales...), mientras que el implícito sería producto de un proceso más complejo, consecuencia de cuatro posibles mecanismos (Gómez y Zanón, 1999): el **análisis del intake** por parte del alumno, la **reestructuración de la interlengua del alumno** o la **interacción en situaciones de comunicación**. La cuarta forma de producir conocimiento implícito sería partiendo del explícito. Sin embargo, este proceso parece estar restringido por dos factores (Ellis, 1993, cfr. en Gómez y Zanón, 1999: 82):

- solo una parte de las propiedades gramaticales de una lengua puede ser aprendida conscientemente (Krashen, 1982);
- el conocimiento explícito solo puede convertirse en implícito si los alumnos están preparados evolutivamente para la adquisición de la estructura.

Partiendo de esta descripción, Gómez y Zanón (1999:83) explican hacia dónde deben dirigirse las actividades de enseñanza de la gramática:

- Hacia un conocimiento explícito que facilite el proceso de aprendizaje implícito de la gramática. Es decir, que permita el análisis del *intake*, la monitorización y los mecanismos de reestructuración del sistema gramatical;

- Hacia un uso de la gramática ligado a las actividades de comunicación. Es decir, hacia el uso y la reflexión sobre el funcionamiento gramatical en las muestras reales de lengua.

Dentro de esta línea está también la propuesta metodológica de W.E. Rutherford (1987, cfr. en Llobera, 1995: 18) según la cual habría que

“enseñar a aprender en lugar de enseñar gramática; la gramática interpretada por profesores y alumnos y no únicamente transmitida por el profesor; el desarrollo de la conciencia gramatical como un medio necesario, pero no suficiente, frente a la conciencia gramatical como un medio necesario y suficiente; la comprensión contra la memorización; la provisión de principios generales y no de reglas específicas; la gramática vista como algo impredecible y abierto frente a su caracterización como algo cerrado y predecible; y orientada como experiencia operacional frente a su representación como una articulación de reglas”.

II. 4. HACIA UNA APLICACIÓN DIDÁCTICA.

El papel de la gramática en la enseñanza de lenguas segundas ha sufrido una constante evolución en los últimos dos siglos. La gramática ha sido el contenido omnipresente en los métodos tradicionales heredados de la enseñanza del latín y del griego, la base necesaria para un aprendizaje basado en la repetición mecánica de estructuras, el contenido proveedor de reglas pero ineficaz para favorecer la adquisición o un elemento capaz de combinarse con un enfoque metodológico que promueva la comunicación. La instrucción formal parece necesaria en el aula de español como lengua extranjera, porque ayuda a que los alumnos reflexionen y construyan hipótesis sobre la lengua que están aprendiendo. Estas hipótesis podrán convertirse en reglas generales cuando el aprendiz entre en un intercambio comunicativo y estas reglas, generalizadas, fomentarán el desarrollo de su interlengua, al poder ser aplicadas en otros contextos. El trabajo que vamos a presentar parte de esta afirmación y defiende un tipo de intervención pedagógica en el aula que se base en actividades que fomenten la negociación y la retroalimentación en el aula, para que el alumno pueda reflexionar sobre la lengua que está aprendiendo y, así, sea capaz de desarrollar estrategias de análisis y de aprendizaje que puedan serle útiles en otros contextos.

La unidad didáctica que presentamos en este trabajo asume que:

1. La instrucción formal es necesaria en el aula de lenguas extranjeras;

2. La metodología de la atención a la forma (el realce tipográfico del *input* en las muestras de lengua y los episodios de interacción entre los alumnos) puede ser eficaz para favorecer la adquisición de ciertos contenidos gramaticales;
3. Las tareas gramaticales pueden ayudar a que el aprendiz reflexione sobre la lengua y, a partir de ahí, generalizar reglas que el alumno podrá utilizar más tarde para monitorizar sus producciones;
4. La presencia de instrucción formal no es incompatible con un enfoque funcional de la enseñanza: la gramática se insertará en un contexto pertinente para aprehender su funcionamiento;
5. La aplicación didáctica estará inserta dentro de una situación comunicativa que copie los patrones de la comunicación real;
6. Las situaciones comunicativas incluidas serán motivadoras teniendo en cuenta las características de los alumnos a los que irá dirigida;
7. El contenido gramatical elegido para la aplicación didáctica será la **correlación de los tiempos verbales del español**.

**III. DE LA GRAMÁTICA AL AULA: APLICACIÓN
DIDÁCTICA DE LA CORRELACIÓN DE TIEMPOS
VERBALES EN EL AULA DE ELE.**

I. 1. INTRODUCCIÓN

Los alumnos de español lengua extranjera con un nivel de dominio avanzado suelen encontrar dificultades para dominar la combinación de los tiempos verbales en español, especialmente en producciones que requieren enunciados en los que hay oraciones subordinadas, donde tienen que elegir entre tiempos y/ o modos diferentes.

El objetivo del planteamiento didáctico que vamos a presentar consiste en “mejorar la correlación de tiempos verbales” en los alumnos de español lengua extranjera. Tal objetivo puede parecer poco comunicativo, ya que parece que la comunicación entre un hablante de español que no sea nativo y otro que sí lo sea no se verá mermada por el hecho de que el primero produzca enunciados del tipo “*No he creído que Jim viene a tu casa esta noche”. Es decir, el segundo entenderá sin problemas (ayudado además por un contexto determinado) que “Jim no va a ir a su casa esta noche”. Sin embargo, la comunicación podría haber sido más eficaz si el primero hubiera producido el enunciado de forma correcta. La corrección, especialmente en niveles altos, no tiene por qué evitarse como objetivo comunicativo. Antes bien, debería ser este el momento de trabajar con los elementos de la lengua (sintácticos, fónicos, léxicos, pragmáticos...) que corren el riesgo de fosilizarse y no permitir al aprendiz alcanzar el nivel de lengua que desea.

Nuestra propuesta va por este camino. Queremos plantear una aplicación didáctica de la **correlación de los tiempos verbales** en español con el objetivo de que los alumnos mejoren la adquisición de ciertas alternancias de tiempos y, por tanto, su comunicación sea más eficaz. Pensamos que una propuesta basada en la negociación del significado pero atendiendo a ciertas formas lingüísticas ayudará a conseguir nuestro objetivo.

El desarrollo de nuestro planteamiento didáctico consistirá en:

1. La **descripción gramatical** del fenómeno de la correlación de tiempos verbales;
2. La descripción de los contenidos gramaticales que forman parte de la función lingüística **expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen** y que cumplen el requisito de ser estructuras que incluyen una oración subordinada de tipo sustantiva, ya que es en este caso en el que el español exige la concordancia de tiempos;

3. **Objetivos** de la aplicación didáctica teniendo en cuenta los contenidos gramaticales descritos.
4. En las páginas finales se incluirá un anexo con la descripción de las combinaciones de tiempos posibles que pueden darse en los contenidos gramaticales señalados, atendiendo a la **correlación de tiempos verbales** del español.

III. 2. LA CORRELACIÓN DE TIEMPOS VERBALES EN ESPAÑOL

La concordancia de tiempos verbales es un fenómeno gramatical que se da entre dos verbos que están en relación de dependencia sintáctica (subordinación) y que consiste en que el verbo subordinado de dicha relación orienta sus interpretaciones temporales de acuerdo al verbo subordinante. La existencia de concordancia verbal supone que el verbo de la oración subordinada deja de orientar sus relaciones temporales con respecto al momento de la enunciación y pasa a hacerlo con respecto al tiempo de otra forma verbal, que le impone determinadas restricciones de tipo léxico y gramatical. Así, por ejemplo, un verbo de influencia como *exigir* requiere, por su significado, una oración completiva que represente un evento futuro, aún no realizado, en el momento en que se formula la exigencia o el mandato. Por ello, las formas verbales que aparezcan en la oración subordinada deberán permitir establecer una relación de posterioridad con respecto al tiempo empleado en la oración principal (*Le exijo que me envíe los documentos inmediatamente, pero no *Le exijo que me esté enviando los documentos inmediatamente*).

La concordancia de tiempos verbales proviene de la *consecutio temporum* latina, que respondía a las siguientes reglas:

- a) con presente o futuro en la principal se exigía presente o pretérito perfecto en la subordinada;
- b) con tiempo pasado en la principal, se exigía pretérito imperfecto o pluscuamperfecto en la subordinada.

Sin embargo, ya los textos latinos demostraban que las reglas de concordancia se infringían a menudo en el uso real del idioma, y la herencia que el español actual ha recibido desde la lengua romance establece un complejo mecanismo de correlación

entre las formas verbales que aparecen combinadas en oraciones subordinadas que dependen de un verbo principal.

Para determinar las reglas de concordancia que caracterizan el fenómeno en la actualidad, la Academia Española (1931) partió de la distinción entre verbos subordinados en modo indicativo y verbos subordinados en modo subjuntivo. Respecto a los primeros, señaló que:

- a) si el verbo de la oración principal está en presente o futuro, el subordinado puede hallarse en cualquier tiempo;
- b) y que si el verbo subordinante está en pasado, el subordinado debe estar también en pasado. Respecto a los segundos, cuando el verbo subordinado está en subjuntivo, la Academia señaló que:
- c) si el principal está en presente o futuro, el subordinado deberá estar en presente de subjuntivo; y
- d) si el verbo subordinante está en pasado, el subordinado deberá estar en imperfecto de subjuntivo.

Años después (1948: § 220) Gili Gaya señaló que las reglas de la Academia Española resultaban en parte equivocadas. El punto a) no revestía problemas (verbo subordinante en presente o futuro > subordinado en cualquier tiempo del modo indicativo) pero respecto al punto b) (verbo subordinante en pasado > subordinado también en pasado del modo indicativo) objetó que el subordinado no sólo puede aparecer en cualquier pasado, sino también en presente o futuro (*Ana **comentaba** que su compañera **llega/ llegará** mañana por la tarde este fin de semana*); sobre el punto c) (verbo subordinante en presente o futuro > subordinado en presente de subjuntivo) Gili Gaya señaló la posibilidad de que aparezcan otros tiempos en el verbo regido (*No **creen /creerán** que **haya/ haya habido /hubiera / hubiera habido** unas elecciones justas en ese país*); en cuanto al punto d) (verbo subordinante en pasado > subordinado en imperfecto de subjuntivo) la objeción estaba en que un verbo de voluntad como *mandar*, al encontrarse en pasado, podía llevar el subordinado en pretérito imperfecto de subjuntivo, pero también en presente (*Me **mandaron** que **viniera/ venga** hoy a las diez*). Gili Gaya anunció también que el valor temporal de los verbos subordinados, todos de carácter relativo, está siempre determinado por el verbo principal y que este obliga a que, por un lado, existan ciertas relaciones temporales y, por el otro, a que la no coexistencia de ciertos tiempos provoque cambios en el significado de los verbos. Uno de los ejemplos señalados por Gili Gaya es el caso de los verbos de percepción sensible

(*ver, oír, mirar, escuchar...*) los cuales necesitan coexistir con su complemento directo (*Veo lo que **haces**, veía lo que **hacías**, veré lo que **haces** o lo que **harás**...*). En el caso de que los tiempos no puedan coexistir, los verbos de percepción sensible se convierten en verbos de entendimiento y lengua en los que, debido a que la relación que se enuncia es siempre posible, las relaciones entre el verbo principal y el subordinado pueden ser más variadas (*Veo –pienso– que lo hiciste bien*)²⁴. También comenta Gili Gaya el caso de los verbos de voluntad que, por su significado, están obligados a aparecer en un tiempo siempre anterior al de su subordinado (*Me **piden** que **vaya** mañana; *me **pedirán** mañana que **vaya** esta tarde*).

En el año 1973 el *Esbozo* (§3.19.6) reconsideró su clasificación y modificó las secuencias de *consecutio temporum* bebiendo de las lecturas del *Curso superior de sintaxis histórica*: distinguía ahora también entre verbos subordinados en modo indicativo y verbos subordinados en modo subjuntivo pero respecto a los primeros, esta vez, señalaba que:

- a) puede usarse cualquier tiempo en el verbo subordinado a excepción del pretérito anterior, independientemente de que el verbo principal esté en presente (*Juan **dice** que la película **está** bien*), en pasado (*Juan **decía** que la película **estaba** bien*) o en futuro (*Juan **dirá** que la película **estará** bien*);
- b) con los verbos de percepción sensible (*ver, oír, mirar, escuchar...*) debe existir concordancia con el verbo subordinado, a no ser que se altere la significación del principal (*Veo que **pasan**, Vi que **pasaban** o **pasaron**, Veré que **pasan** o **pasarán***). Cuando el verbo subordinado va en subjuntivo ahora el *Esbozo* establecía una diferencia:
- c) con los verbos de voluntad (*mandar, rogar, desear...*) el verbo subordinado puede hallarse en cualquier tiempo, siempre que sea posterior al del verbo principal (*Me **pidió** que **viniera** hoy, *Me **pidió** que **hubiera** venido hoy*);
- d) con los demás verbos que rigen modo subjuntivo, ocurre que si el verbo principal está en presente o futuro, el subordinado puede estar en cualquier tiempo (*No me **creo** que lo **consiga**/ **haya conseguido**/ **consiguiera**/ **hubiera conseguido** terminar a tiempo*); pero si el verbo principal está en pasado, el tiempo del verbo subordinado debe ir también en pasado – pretérito

²⁴ No obstante, hoy tenemos la posibilidad de decir cosas del tipo: *Veo en el video que lo hiciste bien en la conferencia*.

imperfecto, pretérito perfecto o pretérito pluscuamperfecto –(*No me creí que lo consiguiera/ haya conseguido/ hubiera conseguido*).

La nueva clasificación de la Academia añadía, como ya había señalado Gili Gaya, la necesidad de establecer un aparte en el que referirse a “casos especiales de concordancia”, aquellos en los que los cambios en las acepciones de un verbo modifican sus relaciones sintácticas. Así ocurre por ejemplo con *decir*: si es verbo enunciativo para indicar futuro en la subordinada usamos futuro imperfecto (*Pablo dice que vendrás mañana a la fiesta*); si es verbo de mandato para indicar futuro en la subordinada usamos presente de subjuntivo (*Pablo dice que vengas mañana a la fiesta*).

Los últimos estudios sobre el tema especifican los elementos gramaticales que determinan las relaciones de concordancia verbal y se da un salto en el tipo de criterios de clasificación indicativo-subjuntivo para hablar de otros contenidos que justifican cómo funciona en el español actual la correlación de tiempos verbales. Carrasco (2000) señala, en primer lugar, que la concordancia de tiempos verbales es solo obligatoria cuando la oración subordinada es de tipo sustantiva, y no lo es cuando es relativa o adverbial²⁵. Después, establece que para obtener la serie completa de relaciones temporales que se pueden establecer en español es necesario tener en cuenta tres factores:

- a) el primero se refiere a la necesidad de hablar de relaciones de “anterioridad” (cuando el verbo subordinado predica un evento anterior al del verbo principal), relaciones de “simultaneidad” (cuando el tiempo del evento subordinado y el del principal coinciden) y relaciones de “posterioridad” (cuando el tiempo del evento de la oración subordinada es posterior al de la principal)²⁶;

²⁵ La razón de que la correlación sea obligatoria en los casos en los que la oración subordinada es de tipo sustantiva (*Me propuso que viniera*) y no si es relativa (*La secretaria me presentó al jefe que había trabajado en la empresa los últimos meses*) o adverbial (*Aunque llueva voy a la piscina*) estriba en que en las oraciones que no son sustantivas los verbos subordinados orientan sus relaciones temporales de forma independiente, con respecto al momento de la enunciación. Con las sustantivas esto no puede ocurrir, es decir, no hay posibilidad de que las relaciones temporales de los verbos dejen de orientarse con respecto al tiempo del verbo principal.

²⁶ Carrasco (1999:3084-3086) señala tres tipos de verbos que imponen restricciones semánticas e impiden que se den los tres tipos de concordancia:

- a) los verbos de influencia (*animar, decidir, ordenar,...*) y los verbos de voluntad o sentimiento (*apetecer, necesitar, prometer...*) no permiten establecer relaciones de anterioridad y simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas;
- b) los verbos que expresan que determinado estado de cosas es captado por los sentidos -percepción física- o por el entendimiento -percepción intelectual- (*comprobar, fijarse, oír, ver*) y los verbos implicativos (*acordarse, atreverse, conseguir,...*) e implicativos negativos (*abstenerse, evitar, negarse, olvidarse...*) junto con verbos como *acostumbrarse, dedicarse,*

- b) el segundo factor necesario para hallar la serie completa de relaciones temporales es el que tiene que ver con los contenidos temporales de las propias formas verbales, a saber, en primer lugar, el hecho de que el hablante divide la línea temporal en dos partes o esferas: de un lado, “la esfera del presente” (que incluye aquellos tiempos verbales en los que el punto de referencia se sitúa en la parte de la línea temporal que incluye el momento de habla), del otro “la esfera del pasado” (que incluye aquellos tiempos verbales en los que el punto de referencia se sitúa en la parte de la línea temporal que es anterior y no incluye al momento del habla)²⁷ y en segundo lugar, el hecho de que algunos tiempos sitúan el evento con respecto al momento del habla de forma directa (son *tiempos absolutos*) o de forma indirecta, a través del tiempo de otro evento (son *tiempos relativos*);
- c) finalmente, el aspecto (Imperfectivo, Perfectivo o Aorístico, Perfecto o Prospectivo) de las formas verbales es el tercer contenido que permite hacer una clasificación de las relaciones de concordancia.

III. 2. A. CONSIDERACIONES SOBRE EL ASPECTO:

La relación de concordancia se establece entre el evento²⁸ de la forma verbal subordinada y el del verbo principal. Ahora bien, la información aspectual de las formas gramaticales determina qué parte del evento se sitúa en la línea temporal. Este hecho condiciona las posibles relaciones de concordancia que pueden establecerse entre las formas verbales (Carrasco, 2000:20-22):

esforzarse o soportar obligan a que los tiempos del acontecimiento de la oración principal y del acontecimiento de la oración subordinada sean simultáneos;

- c) los verbos como *acusar*, *arrepentirse* o *confesar* no permiten que el tiempo del acontecimiento de la oración subordinada sustantiva sea posterior al tiempo del acontecimiento de la oración principal.

²⁷ Son tiempos verbales de “la esfera del presente”: el presente de indicativo, el presente de subjuntivo, el pretérito perfecto compuesto de indicativo, el pretérito perfecto compuesto de subjuntivo y los futuros de indicativo. Son tiempos de “la esfera del pasado”: el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto de indicativo, el pretérito imperfecto de subjuntivo, el pretérito pluscuamperfecto de indicativo, el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, el condicional y el condicional perfecto.

²⁸ “Con el término **evento** se alude a cualquier tipo de ‘situación’ o ‘acontecimiento’ denotado por un predicado. Se toma como término neutro, frente a *situación*, que parece contar con un “sabor” más estático, y frente a *acontecimiento*, dotado de una connotación más dinámica. *Evento* engloba, pues, acciones (acontecimientos llevados a cabo voluntariamente por un sujeto agente), procesos (acontecimientos desencadenados espontáneamente o causados por una fuerza externa al proceso) y estados (situaciones que se mantienen a lo largo de un período).” (De Miguel, 1999:2979, en Bosque y Demonte, *Gramática Descriptiva de la lengua española*, II, cap. 46)

- a) los tiempos verbales con contenido aspectual Imperfectivo (presente, futuro, pretérito imperfecto y condicional) sitúan en la línea temporal sólo una parte del evento. Como consecuencia, este se presenta acotado, sin atender a sus límites (a. *¿Comiste ayer con tu jefe?*; b. *No, **estaba** en Barcelona tramitando un proyecto*);
- b) los tiempos verbales con contenido aspectual Perfectivo o Aorístico (pretérito perfecto compuesto, futuro, futuro perfecto, pretérito perfecto simple, pretérito pluscuamperfecto, condicional y condicional perfecto) sitúan en la línea temporal todo el evento. Como consecuencia, este se nos presenta como acotado, completo (a. *¿Comiste ayer con tu jefe?*; b. *No, **estuvo** en Barcelona tramitando un proyecto*);
- c) los tiempos verbales con contenido aspectual de Perfecto (pretérito perfecto compuesto, futuro perfecto, pretérito pluscuamperfecto y condicional perfecto) permiten hacer afirmaciones sobre estados de cosas que son resultado o consecuencia del evento. Como consecuencia, este se concibe como posterior (*Hace un año, por estas fechas, ya **habíamos terminado** todos los exámenes en la universidad*);
- d) los tiempos verbales con contenido aspectual Prospectivo (perífrasis *ir a + infinitivo*) permiten hacer afirmaciones sobre un estado en que se tiene la intención o se está en la disposición de llevar a cabo el evento. Como consecuencia, el estado de cosas es anterior al evento (*Armando y Elena se **iban a casar** hace dos años, pero rompieron al poco tiempo de tomar la decisión*).

Las informaciones aspectuales son determinantes a la hora de establecer las relaciones de concordancia de tiempos en español: en primer lugar, porque permiten que un mismo tiempo verbal establezca relaciones de concordancia diferentes (por ejemplo, el pretérito perfecto compuesto es un tiempo que sirve para expresar relaciones de anterioridad o de simultaneidad/ posterioridad según sea Perfectivo o Perfecto); en segundo lugar, porque la información aspectual condiciona las relaciones de concordancia y restringe la aparición de ciertos tiempos en determinadas correlaciones (por ejemplo, los tiempos verbales con información aspectual Perfectiva que se encuentren en oraciones

6. Para las relaciones de simultaneidad se establecen las siguientes consideraciones:
- a) los tiempos con los que expresamos simultaneidad en las oraciones sustantivas deben presentar las situaciones denotadas por los verbos como no acotadas. De este modo, las formas verbales con contenido aspectual Perfectivo no pueden expresar simultaneidad -* *Pensaba que dijiste la verdad (lectura de simultaneidad)*-; por el contrario, las formas verbales con contenido aspectual Imperfectivo, de Perfecto o Prospectivo, al no presentar los eventos como acotados, pueden aparecer en relación de simultaneidad³²;
 - b) como consecuencia de lo anterior, es el pretérito imperfecto y no el pretérito perfecto simple el tiempo que se emplea para la indicación de simultaneidad en las oraciones subordinadas sustantivas cuando el verbo principal está en un tiempo de la esfera del pasado o es un pretérito perfecto compuesto;
 - c) el pretérito imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto Perfecto y la perífrasis Prospectiva son las únicas formas verbales con indicación de anterioridad con las que puede expresarse simultaneidad en la oración subordinada sustantiva.

III. 2. C. SECUENCIAS CON LAS QUE SE EXPRESA ANTERIORIDAD, SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD EN LAS ORACIONES SUBORDINADAS SUSTANTIVAS:

A continuación se exponen las relaciones de anterioridad, simultaneidad y posterioridad que establece la correlación de tiempos verbales en español. La presente clasificación muestra las posibles relaciones de concordancia partiendo del conjunto de los tiempos verbales que forman parte de la esfera del presente, por un lado, y los que forman la esfera del pasado (más el pretérito perfecto compuesto), por el otro. Al final

³¹ Una excepción a esta condición la representan el condicional y el condicional perfecto. Cuando estas formas verbales poseen valor de conjetura o probabilidad, pueden encontrarse tiempos de la esfera del presente subordinados a ellas: *Juan creería (ayer) que sigues enferma y que por eso no vas a la reunión; Pepe comentó que para el lunes ya habríamos sabido quiénes serán los encargados de preparar la fiesta.*

³² Las formas verbales Imperfectivas presentan sólo una parte del evento; las formas verbales Perfectas presentan solo una parte del estado de cosas que sigue al evento; las formas verbales Prospectivas presentan solo una parte del estado de cosas que precede al evento.

del presente trabajo se incluye un anexo en el que se expone una clasificación completa de las relaciones de concordancia que pueden darse en español a partir de cada una de las formas verbales que pueden aparecer en las oraciones principales³³.

SECUENCIAS CON LAS QUE SE EXPRESA ANTERIORIDAD DEL TIEMPO DEL EVENTO SUBORDINADO CON RESPECTO AL TIEMPO DEL EVENTO PRINCIPAL	
SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PRESENTE.	SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PASADO O ES UN PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO.
Pretérito perfecto compuesto (Perfectivo) <i>-Me parece estupendo que hayas decidido venir.</i>	Pretérito pluscuamperfecto (Perfectivo) <i>- Pepe no pensó que le habían hecho una faena.</i>
Pretérito perfecto simple <i>- La semana que viene el profesor nos dirá qué tal salieron los trabajos.</i>	
Pretérito imperfecto <i>-Mañana sabremos si era verdad lo de la noticia.</i>	
Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) <i>- No creo que hace un mes hubiera terminado el trabajo.</i>	
Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo <i>-No creo que hace un mes fuera a terminar el trabajo.</i>	
Futuro Perfecto (Perfectivo) con valor modal de conjetura o probabilidad <i>- En la oficina piensan que habré tenido algún problema en casa últimamente.</i>	Condicional perfecto (Perfectivo) con valor modal de conjetura o probabilidad <i>- Todos se preguntaron si lo habría hecho por venganza.</i>

SECUENCIAS CON LAS QUE SE EXPRESA SIMULTANEIDAD DEL TIEMPO DEL EVENTO SUBORDINADO CON RESPECTO AL TIEMPO DEL EVENTO PRINCIPAL	
SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PRESENTE.	SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PASADO O ES UN PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO.
Presente <i>- Dicen que es pronto para tomar la decisión.</i>	Pretérito imperfecto <i>- Pensaba que decías siempre la verdad</i>
Pretérito perfecto compuesto (Perfecto) <i>- Siento que se lo haya tomado de esa manera.</i>	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) <i>- Celebraban que su equipo hubiera ganado el campeonato de fútbol.</i>
Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo <i>- Nadie sabrá que vas a estar en la fiesta.</i>	Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo <i>- Parecía que iba a decirlo de un momento a otro.</i>
Futuro y Futuro perfecto (Perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad <i>- Creo que sabrá lo que tiene que hacer.</i> <i>- Creo que habrá pensado ya lo que tiene que hacer.</i>	Condicional y Condicional perfecto (Perfecto) con valor modal de conjetura o probabilidad <i>-Pensaba que al final no lo haría.</i> <i>- Pensaba que para entonces ya lo habría hecho.</i>

³³ Para la clasificación del anexo se han elegido las relaciones de concordancia posibles que pueden establecerse a partir de los tres contenidos gramaticales que se trabajarán en la aplicación didáctica de la presente memoria.

SECUENCIAS CON LAS QUE SE EXPRESA POSTERIORIDAD DEL TIEMPO DEL EVENTO SUBORDINADO CON RESPECTO AL TIEMPO DEL EVENTO PRINCIPAL	
SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PRESENTE.	SI EL TIEMPO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PASADO O ES UN PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO.
Futuro <i>-Creo que iré a la fiesta de Mónica.</i>	Condicional <i>- Estaba claro quién sería el elegido.</i>
Presente de subjuntivo <i>-Quiere que vayamos mañana por la mañana.</i>	Pretérito imperfecto de subjuntivo <i>- Ha pedido que fuéramos puntuales.</i>
Futuro perfecto (Perfecto) <i>- Supongo que para el lunes habrá terminado el trabajo.</i>	Condicional perfecto (Perfecto) <i>- Sabíamos que para entonces ya lo habría pensado</i>
Pretérito perfecto compuesto (Perfecto) <i>- Nos pide que lo hayamos terminado para mañana.</i>	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) <i>- Ha rogado que hubiéramos limpiado todo para cuando él volviera.</i>
Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo <i>-No puedo creer que el premio vaya a ser para él.</i>	Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>-Señaló que iba a llegar justo a tiempo.</i>
Presente con valor temporal secundario de posterioridad <i>-En los próximos días sabremos quién va contigo.</i>	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>-Creía que Juan venía a las tres.</i>

III. 3. DESCRIPCIÓN DE LOS CONTENIDOS GRAMATICALES INCLUIDOS EN LA FUNCIÓN LINGÜÍSTICA “EXPRESAR UNA OPINIÓN O HABLAR DE LAS CREENCIAS QUE SE POSEEN”³⁴.

Para la aplicación didáctica vamos a partir de la función lingüística “expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen”. Los contenidos gramaticales que se trabajarán a partir de esta función serán aquellos que están constituidos por estructuras que poseen oraciones subordinadas sustantivas que, recordemos, son las únicas en las que las relaciones de concordancia temporal son obligatorias. Los cuadros siguientes incluyen los exponentes que cumplen los dos requisitos señalados:

³⁴ La función general se denomina “expresar una opinión”, pero en la clasificación se especifican los matices de cada subfunción de acuerdo a lo que expresan las diferentes formas gramaticales.

<p>CONTENIDO FUNCIONAL</p>	<p>EXPRESAR UNA OPINIÓN O HABLAR DE LAS CREENCIAS QUE SE POSEEN DESDE LA SEGURIDAD O LA CERTEZA.</p>	<p>CONTENIDO GRAMATICAL</p>
<p>EXPONENTES (cuando el verbo principal está en forma afirmativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Está claro que nadie los toma en serio;</i> • <i>Es evidente que está haciendo mal tiempo;</i> • <i>Es seguro que Juan viene esta noche a cenar;</i> • <i>Es obvio que Pedro tiene algún problema;</i> • <i>Es innegable que Ana ha hecho un buen trabajo;</i> • <i>Es notable que se ha esforzado mucho;</i> • <i>Es indiscutible que Pepe está buenísimo;</i> • <i>Es irrefutable que todos los seres humanos tienen derecho a la dignidad;</i> • <i>Está visto que todos los hombres son iguales;</i> • <i>Es cierto que todos los franceses comen mucho queso.</i> • <i>Está probado que fumar provoca cáncer.</i> 	<p>FORMA GRAMATICAL <u>ES/ ESTÁ + ADJETIVO + QUE + VERBO EN INDICATIVO.</u></p>
<p>EXPONENTES (cuando el verbo principal está en forma negativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>No está tan claro que nadie los tome en serio;</i> • <i>No es evidente que esté haciendo mal tiempo;</i> • <i>No es seguro que Juan venga esta noche a cenar;</i> • <i>No es obvio que Pedro tenga algún problema;</i> • <i>No es innegable que Ana haya hecho un buen trabajo;</i> • <i>No es notable que se haya esforzado mucho;</i> • <i>No es indiscutible que Pepe esté buenísimo;</i> • <i>No está demostrado que todos los hombres sean iguales;</i> • <i>No es cierto que todos los franceses coman mucho queso.</i> • <i>No está probado que fumar provoque cáncer.</i> 	<p>FORMA GRAMATICAL <u>NO + ES/ ESTÁ + ADJETIVO + QUE + VERBO EN SUBJUNTIVO.</u></p>

<p>CONTENIDO FUNCIONAL</p>	<p>EXPRESAR UNA OPINIÓN O HABLAR DE LAS CREENCIAS QUE SE POSEEN EMITIENDO UN JUICIO DE VALOR.</p>	<p>CONTENIDO GRAMATICAL</p>
<p>EXPONENTES (cuando el verbo principal está en forma afirmativa negativa)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Es lógico que llueva, estamos en otoño;</i> • <i>Es bueno que hayas venido;</i> • <i>No es importante que tú participes en este trabajo;</i> • <i>Es natural que haya venido solo;</i> • <i>No es normal que todos los días llegue tarde al trabajo;</i> • <i>Es raro que se haya quedado dormido;</i> • <i>No es comprensible que actuara de esa manera;</i> • <i>Es significativo que no cayera en la cuenta;</i> • <i>No es casual que le haya tocado a él;</i> • <i>Está muy bien que lo hayas pensado de nuevo.</i> • <i>Está mal que veas la tele antes de hacer los deberes, Sergio.</i> • <i>Es conveniente que acabes el informe antes de las ocho;</i> • <i>Es imprescindible que entregues hoy todo el formulario;</i> • <i>Es difícil que Jacinto no llegue a saber nunca la verdad;</i> • <i>Es necesario que llevéis vuestra tienda de campaña;</i> • <i>Es mejor que no le digas nada a Adela;</i> • <i>Es curioso que tenga tan buena memoria para lo que le conviene;</i> • <i>No es natural que se maquille tanto levantándose a las cinco de la mañana;</i> 	<p>FORMA GRAMATICAL: <u>ES/ ESTÁ + ADJETIVO +</u> <u>QUE + VERBO EN</u> <u>SUBJUNTIVO.</u></p>

CONTENIDO FUNCIONAL	EXPRESAR UNA OPINIÓN O HABLAR DE LAS CREENCIAS QUE SE POSEEN DENTRO DE UNA ESCALA DE CERTIDUMBRES.	CONTENIDO GRAMATICAL
EXPONENTES (cuando el verbo principal está en forma afirmativa)	<ul style="list-style-type: none"> •<i>Creo que has cambiado mucho en estos últimos meses;</i> •<i>Pienso que deberías olvidar ese problema de una vez por todas;</i> •<i>Estoy convencido de que tenía el libro esta mañana;</i> •<i>Estoy seguro de que Pedro tiene algún problema;</i> •<i>Supongo que me llamarás cuando lo sepas;</i> •<i>Tengo la impresión de que me he olvidado algo en casa de Patricia;</i> 	FORMA GRAMATICAL <u>ES/ ESTÁ + ADJETIVO + QUE + VERBO EN INDICATIVO.</u>
EXPONENTES (cuando el verbo principal está en forma Negativa)	<ul style="list-style-type: none"> •<i>No creo que haya cambiado tanto en estos últimos meses;</i> •<i>No pienso que debas olvidar ese problema tan rápido;</i> •<i>No estoy tan convencido de que las cosas vayan a salir como esperamos;</i> •<i>No estoy tan seguro de que Pedro tenga algún problema;</i> •<i>No supongo que me llame cuando lo sepa;</i> •<i>No tengo la impresión de que me haya olvidado de algo, es otra cosa;</i> 	FORMA GRAMATICAL: <u>NO + ES/ ESTÁ + ADJETIVO + QUE + VERBO EN SUBJUNTIVO.</u>

III. 4. APLICACIÓN DIDÁCTICA: TOMA DE DECISIONES.

1. Para la aplicación didáctica se seleccionará un único tiempo, el presente de indicativo, como verbo principal a partir del cual se trabajarán las posibles relaciones de concordancia;
2. Todos los contenidos gramaticales serán dependientes de la función “expresar una opinión”. Las formas gramaticales de estos contenidos serán las incluidas en los cuadros de exponentes precedentes:

- a. estructuras del tipo: “es cierto que”, que seleccionarán indicativo o subjuntivo;
 - b. estructuras del tipo: “es lógico que”, que seleccionarán siempre subjuntivo;
 - c. estructuras del tipo: “creo que”, que seleccionarán indicativo o subjuntivo”.
3. Cada una de estas estructuras estará enmarcada dentro de una subfunción lingüística de acuerdo a los matices semánticos que especifican:
- a. las estructuras del tipo “es cierto que” entrarán dentro de la función: *expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen desde la seguridad o la certeza;*
 - b. las estructuras del tipo “es lógico que” entrarán dentro de la función: *expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen emitiendo un juicio de valor;*
 - c. las estructuras del tipo “creo que” entrarán dentro de la función: *expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen dentro de una escala de certidumbres.*
4. La aplicación didáctica estará compuesta por siete pequeñas unidades. En las tres primeras, los alumnos deberán utilizar sus conocimientos sobre la lengua española para recordar el funcionamiento de los tres contenidos gramaticales que se especifican para cada subfunción; en las tres unidades siguientes los alumnos deberán reflexionar sobre el funcionamiento de las relaciones de concordancia que se establecen en español atendiendo a criterios de anterioridad, simultaneidad y posterioridad. En la unidad final los alumnos recuperarán la información trabajada en las anteriores lecciones.
5. Los contenidos gramaticales se insertarán en textos pertinentes para que el alumno sea capaz de captar sus significados y su funcionamiento en el sistema.
6. Se elegirá un contexto motivador de acuerdo a las características de los aprendices a los que irá dirigida la aplicación didáctica; los alumnos hablarán y escribirán sobre temas de su vida cotidiana.
7. El trabajo de reflexión y sistematización de los contenidos deberá llevarse a cabo a través de la cooperación entre los propios alumnos; el profesor debería actuar como moderador en las actividades de interacción y como proveedor de retroalimentación cuando sea necesario.

8. No se incluirán cuadros de referencia gramatical: las “reglas” del sistema serán creadas por los propios alumnos.
9. Se incluirán las soluciones a las actividades como punto de referencia.
10. De acuerdo a las funciones y los contenidos señalados, se especifican los siguientes objetivos:

FUNCIONES COMUNICATIVAS	CONTENIDOS GRAMATICALES	CONTENIDOS LÉXICOS Y CULTURALES
1. <i>Expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen desde la seguridad o la certeza;</i>	1. Oraciones subordinadas sustantivas regidas por estructuras del tipo “(No) es cierto que + verbo en indicativo/ subjuntivo”	Contenidos culturales: - Gustos, preferencias y opiniones personales sobre la vida cotidiana de los alumnos; - Regalos en otras culturas; - Costumbres en España; - Vida cotidiana de estudiantes en España. Contenidos léxicos: - Léxico coloquial (p.e. “qué rollo”); - Campos semánticos: a) “reivindicar”; b) verbos de comunicación.
2. <i>Expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen emitiendo un juicio de valor;</i>	2. Oraciones subordinadas sustantivas regidas por estructuras del tipo “(No) es lógico que + verbo en subjuntivo”	
3. <i>Expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen dentro de una escala de certidumbres.</i>	3. Oraciones subordinadas sustantivas regidas por estructuras del tipo “(No) creo que + verbo en indicativo/ subjuntivo”	
4. <i>Expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen sobre hechos anteriores, simultáneos o posteriores al momento presente de habla.</i>	4. Formas verbales que indican anterioridad, simultaneidad y posterioridad con respecto al presente de indicativo.	
OBJETIVOS QUE SE PRETENDEN ALCANZAR		
El alumno será capaz de ... <ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer el funcionamiento de las relaciones de concordancia temporal en español en las oraciones subordinadas sustantivas que sirven para expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen; 2. Establecer relaciones de concordancia según criterios indicativo/subjuntivo del verbo principal del que dependen los verbos subordinados; 3. Formular reglas gramaticales a partir de su propia reflexión; 4. Probar sus hipótesis sobre el funcionamiento de la concordancia de tiempos verbales en contextos de producción libre y semilibre. 		

11. El esquema de la aplicación didáctica consistirá en:

SECUENCIACIÓN	EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA	OBJETIVOS HABILIDADES TRABAJADAS
1. ENTRAR	<ul style="list-style-type: none"> • Precalentamiento 	<ul style="list-style-type: none"> -Dinamizar e interactuar. -Conversar. -Proporcionar input. -Ejercitar la comprensión y expresión orales.
2.MIRAR	<ul style="list-style-type: none"> • Muestra de lengua • Explotación de léxico 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar el diccionario monolingüe. - Construir campos semánticos. -Adquirir léxico coloquial.
3. BUSCAR LA REGLA	<ul style="list-style-type: none"> • Observar la muestra de lengua • Reflexionar y hacer hipótesis sobre la regla gramatical • Formular la regla 	<ul style="list-style-type: none"> -Usar conocimientos gramaticales previos. -Reflexionar sobre el funcionamiento de la gramática. - Inferir reglas. -Construir hipótesis.
4.HACER	<ul style="list-style-type: none"> •Utilizar las reglas gramaticales en contextos de producción libre. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usar los contenidos gramaticales trabajados en contextos de producción libre y semilibre. - Probar las hipótesis de las reglas gramaticales. -Interactuar; recibir retroalimentación por parte de otro alumno o por parte del profesor.

III. 5. FICHA DE LA APLICACIÓN DIDÁCTICA:

METODOLOGÍA: Enfoque Comunicativo

OBJETIVO: mejorar la adquisición de la correlación de tiempos verbales en español.

INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA: actividades de negociación del significado con foco en la forma. Actividades de reflexión sobre gramática.

CONTENIDO FUNCIONAL: expresar una opinión o hablar de las creencias que se poseen.

CONTENIDO GRAMATICAL: relaciones de concordancia temporal en las oraciones subordinadas sustantivas.

DESTINATARIOS: alumnos erasmus que estudian en España.

DESTREZAS: comprensión lectora, expresión oral, expresión escrita. En las actividades de interacción, comprensión oral.

TIPO DE AGRUPAMIENTO: parejas, grupos pequeños, gran grupo.

IV. UNIDAD DIDÁCTICA.



En esta unidad...

- ♣ Vas a recordar las expresiones que sirven para expresar una opinión o para hablar de tus creencias;
- ♣ Vas a pensar sobre cómo funcionan los verbos en español y vas a aprender en qué consiste la concordancia de tiempos verbales;
- ♣ Vas a hablar de tus experiencias personales como estudiante de español en España;
- ♣ Vas a trabajar con el diccionario;
- ♣ Vas a comentar un poema;
- ♣ Vas a debatir con tus compañeros de clase, exponiendo tus ideas y tus creencias

Y AL FINAL:

- ♣ VAS A SABER CÓMO FUNCIONAN ALGUNAS RELACIONES DE CONCORDANCIA EN ESPAÑOL;
- ♣ VAS A HABLAR UTILIZANDO LAS EXPRESIONES QUE HAS APRENDIDO.



I. ENTRAR.

1. David, un estudiante extranjero, ha escrito este texto sobre su vida en España. Léelo:

En España las cosas son muy diferentes. Duermo mucho menos que en mi país. No sé por qué, pero siempre me acuesto mucho más tarde. Los fines de semana son increíbles. Salgo muchísimo. Quedo con mis amigos a las once de la noche y llego a casa, como muy pronto, a las seis de la mañana. Primero vamos a bares y tomamos unas tapas. Después, bailamos toda la noche o nos quedamos hablando en algún pub. Los domingos vamos al cine o echamos un trivial en alguna tetería mientras hablamos. Algunos de mis amigos son muy reivindicativos, y me cuentan que van a manifestaciones en contra del hambre o de las guerras. Pero otros son un poco pasotas y no les interesa nada. Yo siempre voy a clase, pero mis amigos hacen pellas muchos días. Dicen que muchas cosas que se dicen en clase vienen mejor explicadas en los libros y se van a la biblioteca de la universidad. En mi país todo el mundo va a clase, y estudiamos en la biblioteca por las tardes. Las tardes... las tardes en España son diferentes, porque aquí se come como a las dos y media o las tres, mucho después que en mi país. Pero no son más cortas, porque se cena a partir de las nueve, así que más o menos hay las mismas horas entre las comidas. Y las comidas, eso sí, son muy diferentes. Aquí todo sabe a aceite de oliva, y comen bastante pescado. Además, normalmente hay dos platos y un postre, pero en mi país suele haber un plato principal y algo que lo acompaña, como una ensalada. En la familia donde vivo es muy importante eso de comer todos juntos, y como no nos coinciden los horarios, mis padres y mi hermano españoles y yo solemos cenar juntos. En mi país casi nunca como ni ceno con mis padres. Cada uno prepara su comida cuando tiene hambre o cuando está en casa. Lo que no me gusta de mi madre española es que siempre me rellena el plato cuando ya he terminado de comer. Aunque le diga que no tengo más hambre. Esta mujer no entiende nada... Antes de venir a España me imaginaba cosas que he descubierto muy diferentes al llegar aquí. Por ejemplo, en invierno hace mucho frío, y no siempre hay sol. Resulta que el flamenco es típico de la parte sur de España, y en el resto de las regiones hay otros bailes tradicionales. La gente, además, no se echa la siesta. Bueno, mi padre adoptivo duerme las tardes de los sábados pero a diario la gente solo duerme por la noche... También...

- ♦ ¿Te sientes identificado con lo que dice David?; ¿con qué cosas sí y con qué cosas no?
- ♦ Desde que estás en España, ¿qué cosas has descubierto que son diferentes a como pensabas?
- ♦ ¿Qué cosas de tu país son diferentes a las cosas de España?
- ♦ ¿Cómo son los españoles? Da tu opinión sobre: su forma de vivir y su forma de pensar. Coméntalo con tus compañeros.



MIRAR.

2. Anne, Sergio y Karine estudian en una universidad de Madrid. Anne es alemana y Karine es francesa. Ambas son erasmus. Sergio es español. Como muchos estudiantes, comparten piso. Sergio y Karine han estado hoy en una manifestación de estudiantes. Lee lo que cuentan cuando llegan a casa.

ANNE: ¿Qué tal la manifestación?

SERGIO: Bua, *está claro* que nadie nos *toma* en serio. Hemos estado berreando toda la mañana para nada. *Es evidente* que no *van a bajar* las tasas de la matrícula...

ANNE: Bueno, siempre es igual.

KARINE: ¿Y tú?; ¿qué tal llevas el examen?

ANNE: Bueno, más o menos. Pero no me va dar tiempo a repasar... por cierto, ha llamado Patrizia, no sé qué le pasa, pero la he notado rara.

KARINE: Ya, lleva así unos días. *Es obvio* que *tiene* algún problema... ya lo contará.

SERGIO: ¿Esta noche hay sesión de estudio otra vez?

ANNE, KARINE: ¡¡Sí!!; ¿por qué?

SERGIO: Nada, juega el Madrid...

KARINE: Anne, *está visto* que todos los hombres *son* iguales. No te preocupes, iremos a estudiar a casa de Isabella.

SERGIO: Gracias, os debo una.

KARINE, ANNE: Vale, mañana haces tú la compra.

3. ¿Sabes qué significa en este contexto la palabra "berrear"?:

- correr;
- chillar, gritar mucho;
- manifestarse.

4. La expresión "os debo una" se utiliza para expresar que alguien te hace un favor y tú le comentas que tienes la intención de devolvérselo. Piensa en contextos en los que puedes utilizar esta expresión. Escribe un pequeño diálogo con tu compañero a partir de uno de los contextos que hayáis pensado. incluid en el diálogo la expresión "deber una a alguien". Después, leedlo a toda la clase.



BUSCAR LA REGLA:

5. Fíjate en las formas que aparecen en *cursiva* en el diálogo. ¿Para qué sirven?

- a) para hablar de los sentimientos;
- b) para expresar una opinión, un pensamiento o una creencia cuando el hablante tiene mucha seguridad sobre lo que dice;
- c) para hablar del tiempo.

6. ¿Recuerdas otras estructuras que en español sirven para expresar lo mismo?

Está claro que...; es obvio que...; está visto que...; es evidente que...; es indiscutible que...

7. ¿Te has fijado en qué modo estaban los verbos que aparecen después de estas estructuras? ¿recuerdas qué pasa si las mismas oraciones pasan a la forma negativa? Completa las frases:

- a) No está claro que _____
- b) No es obvio que _____
- c) No está visto que _____
- d) No es evidente que _____

8. FORMULA TU REGLA:

"Las expresiones del tipo *está claro que, es evidente que...* sirven para _____ Cuando estas expresiones aparecen en forma afirmativa, el verbo que viene detrás está en modo _____; cuando estas expresiones aparecen en forma negativa, el verbo que viene detrás está en modo _____".



HACER.

9. Lee los siguientes titulares de periódico y trata de dar tu opinión o de expresar lo que piensas desde la seguridad o la certeza.

Ej. Pues es evidente que la gente no va a dejar de comer con palillos en China.

"Los países de occidente han pedido al presidente de China que la gente deje de comer con palillos".

"Juana Pérez, vecina de la localidad de Fuentesabia, en León, ha pedido al ayuntamiento que ponga un karaoke en la plaza del pueblo para animar las noches de los sábados".

"El alcalde de Lugo ha pedido a sus ciudadanos que se levanten todos los días a la hora que sale el sol"

"El presidente de Jamalandia, al norte de Europa, ha pedido a los padres jóvenes de su país que, antes de enseñar Jamés, enseñen español a sus hijos, que es más bonito y suena mejor".

"Bill Gates ha anunciado que se retira del mundo empresarial y que va a convertirse en ermitaño. Irá a vivir a los conventos de Meteoras, en Grecia".

"Los alcaldes de Pisa y de París han firmado un acuerdo para intercambiar sus monumentos más famosos: la torre de la ciudad italiana se verá a partir de ahora enfrente del Trocadero de la capital de Francia; la Torre Eiffel ocupará el lugar que hasta ahora le ha correspondido a la Torre de Pisa".



II. ENTRAR.

1. ¿Cómo te sientes antes de hacer un examen? ¿Te gusta estudiar en grupo o prefieres estudiar tú solo? ¿En la biblioteca o en casa? ¿Por qué? Coméntalo con tus compañeros.



MIRAR.

2. Karine y Anne han ido a estudiar el examen de mañana a casa de Isabella. Lee lo que dicen mientras estudian:

KARINE: Jo, qué rollo que llueva, odio la lluvia.

ISABELLA: *Es lógico que llueva, estamos en otoño.*

ANNE: No le hagas caso, siempre se está quejando de todo. Bueno, ¿empezamos?

ISABELLA: Oye, ¿tú crees que *es imprescindible que nos leamos* el texto que dio ayer el profesor de literatura?

KARINE: Hombre, no es imprescindible, pero creo que *es bastante conveniente que le echemos un vistazo.*

ANNE: Yo me lo he leído esta tarde. No es nada del otro mundo. Creo que *no es necesario que lo leáis.* Ahora os cuento de qué va.

ISABELLA: Perfecto. Porque no me da tiempo a mirarlo.

3. Relaciona las expresiones del texto con sus significados:

- | | |
|---|---|
| a. "¡qué rollo!" | 1. sobre qué trata |
| b. "No le hagas caso" | 2. mirarlo, aunque no muy profundamente |
| c. "Es conveniente que le <u>echemos un vistazo</u> " | 3. no tomar en cuenta lo que se dice |
| d. "Ahora os cuento <u>de qué va</u> " | 4. ser aburrido. |

4. Completa las siguientes oraciones con las expresiones anteriores:
ser un rollo, no hacer caso, echar un vistazo, ir de...

- a) Mis padres nunca _____ cuando les pido que me regalen una moto por mi cumpleaños.
- b) Todos los domingos por la tarde me gusta _____ al periódico, para ver qué ha pasado en el mundo esa semana.
- c) 1. ¿Has visto la última película de Almodóvar?
2. Sí.
3. ¿Y _____?
4. De una bailarina que está mucho tiempo en estado de coma.
- d) Ese chico _____. Siempre está hablando de la composición química de todo lo que comemos. No tiene otro tema de conversación.



BUSCAR LA REGLA:

5. Fíjate en las formas que aparecen en *cursiva* en el diálogo. ¿Para qué sirven?; ¿crees que el hablante, cuando utiliza este tipo de expresiones, habla desde la seguridad o la certeza? Discútelo con tu compañero.

6. ¿Recuerdas otras estructuras que en español sirven para expresar lo mismo?

Es lógico que...; es imprescindible que...; es necesario que...; es conveniente que...;....

7. ¿Te has fijado en qué modo estaban los verbos que aparecen después de estas estructuras?; cuando las expresiones que aparecen están en forma negativa, ¿cambia el modo del verbo que viene después? Completa las frases:

e) (No) es bueno que _____

f) (No) es normal que _____

g) (No) es casual que _____

h) (No) es natural que _____

8. FORMULA TU REGLA:

"Las expresiones del tipo *es lógico que, es imprescindible...* sirven para _____ El verbo que aparece después de estas expresiones siempre está en modo _____, tanto si van en forma _____ como si van en forma _____".



HACER.

9. Coleccionista de sucesos. Maruja Cotilla es una mujer que, en sus ratos libres, lee periódicos y revistas y recorta las noticias que le llaman la atención. Después, se reúne con sus amigas y los comentan. ¿Qué piensas tú de los sucesos que colecciona Maruja? Coméntalo con tu compañero. Recuerda las estructuras que sirven para dar la opinión emitiendo un juicio de valor:

"Antonio López ha descubierto a su mujer con su mejor amigo y ha decidido suicidarse."

"Liliana del Campo, después de estar esperando durante meses a su novio, que estaba en la mili, cuando éste regresó le anunció que iba a casarse con el cura del pueblo".

"Por amor a su gato, Rosana Félix ha decidido convertir su casa en un refugio de ratones. Por las noches, captura todos los que puede en las alcantarillas de su barrio".

"Quinientos jóvenes españoles se han puesto en huelga de hambre hasta que el gobierno no les garantice que va a crear una ley para bajar los precios de los pisos".

"El ganador de *La gran memoria del mundo*, el famoso concurso de la televisión, ha sido denunciado por no pagar a hacienda los impuestos de su premio. Cuando le preguntaron por qué lo había hecho, comentó que se la había olvidado".



III. ENTRAR.

1. Pepito Pillo, el hombre más optimista del mundo, piensa estas cosas sobre el español. Comenta con tu compañero si estás de acuerdo o no con lo que dice. Después, da tu opinión sobre lo que te parece más fácil y más difícil de aprender español:



- ◆ El español es una lengua muy fácil;
- ◆ Lo único difícil de aprender español es saber cuándo hay que utilizar un tiempo verbal y cuándo otro diferente;
- ◆ Para aprender español no es necesario saber gramática;
- ◆ El español es una lengua que suena a "s" y "z", es muy musical.



MIRAR.

2. Antes del examen de español, en la cafetería de la facultad, Karine, Anne e Isabella hablan con Louise, una compañera de clase.

KARINE: ¿Qué va a caer?. Por dios, que no caigan las preposiciones que se me dan fatal.

ANNE: *No creo que caigan* las preposiciones, las puso en el examen pasado.

LOUISE: Sí, como mucho *supongo que pondrá* algunos verbos con preposición, pero *pienso que esta vez solo va a caer* la concordancia de tiempos.

ISABELLA: Perfecto. Me encantan los verbos. Aunque *tengo la impresión de que cae* algún texto de poesía.

ANNE: ¿Poesía, otra vez?

KARINE: ¿Qué pasa, no te gusta?

ANNE: La odio, nunca entiendo lo que dice el autor.

LOUISE: Bueno, no discutáis. *Estoy segura de que poesía cae*. Y si cae, siempre se puede decir algo, ¿no?.

ANNE: Podrás decirlo tú. Para mí es imposible. Espero que caiga otra cosa. Si no, voy a suspender el examen de español.

3. Fíjate en el verbo "caer". ¿Qué significa en este contexto?

- a) tropezarse y llegar al suelo alguien o algo;
- b) entrar como contenido de un examen;
- c) alguien tiene algo en una mano y llega al suelo.

4. ¿Puedes inventar con tu compañero una frase para cada uno de los distintos significados del verbo "caer"? Fíjate en cómo funcionan:

- a) verbo "caerse" para personas o cosas (funciona igual que "llamarse");
- b) verbo "caer" + (algo) + (en un examen);
- c) a alguien + Verbo "caerse" + (algo, sujeto).



BUSCAR LA REGLA:

5. ¿Qué expresan Anne, Karine, Isabella y Louise con las formas que aparecen en cursiva en los diálogos?

6. Los verbos que aparecen después de SUPONER, CREER, PENSAR, ESTAR CONVENCIDO DE, TENER LA IMPRESIÓN DE... ¿funcionan igual que las expresiones del tipo "es verdad que" o las del tipo "es lógico que"?

7. FORMULA TU REGLA:

"Las expresiones del tipo *creo que, pienso que, estoy convencido de que, estoy seguro de que, supongo que, tengo la impresión de que,...* sirven para _____ El verbo que aparece después de estas expresiones está en modo _____ si el verbo principal está en forma _____; si el verbo principal está en forma _____ el verbo que sigue a estas expresiones está en modo _____".



HACER.

8. ¿Conoces mucho a tu compañero?; ¿qué creencias tienes sobre él?. En el siguiente cuadro tienes algunas ideas para que expliques tus opiniones sobre él o ella. Escribe debajo de cada rasgo una frase, utilizando las estructuras que hemos visto -(no) creo que; (no) opino que; (no) supongo que; (no) estoy seguro de que; (no) tengo la impresión de que, etc.-. Después, intercambia el ejercicio. ¿Estáis de acuerdo con lo que vuestro compañero piensa de vosotros?ⁱ

1. EL RASGO PRINCIPAL DE SU CARÁCTER:
2. LA CUALIDAD QUE PIDE A SU PAREJA:
3. LA CUALIDAD QUE PIDE A UN AMIGO:
4. SU PRINCIPAL DEFECTO:
5. LO QUE LE GUSTA HACER EN SU TIEMPO LIBRE:
6. SU SUEÑO MÁS SECRETO:
7. LAS HORAS QUE DUERME:
8. LO QUE DESAYUNA TODAS LAS MAÑANAS:
9. SU COMIDA FAVORITA:
10. SU COMIDA MÁS ODIADA:
11. EL PROBLEMA DEL MUNDO QUE MÁS LE PREOCUPA:
12. EL LIBRO QUE MÁS LE GUSTA:
13. SU PELÍCULA FAVORITA:
14. CÓMO LE GUSTARÍA MORIRSE:
15. CÓMO SE SIENTE EN ESTE MOMENTO:
16. QUÉ ESTÁ HACIENDO EN ESTE MOMENTO.



IV. ENTRAR.

1. ¿Cuentas tus problemas a tus amigos o eres muy reservado?; ¿tus amigos confían en ti a la hora de contarte sus problemas? Cuando una persona de tu grupo de amigos tiene un problema, ¿lo comentáis entre vosotros? ¿Quién habla más de los problemas, las chicas o los chicos?



MIRAR.

2. Antes del examen, en la cafetería, Isabella cuenta a las demás que Patrizia le ha escrito un correo electrónico.

KARINE: Oye, ¿alguien sabe qué le pasa a Patrizia?

ANNE: Sí, el otro día llamó y estaba muy seria por teléfono. Algo le pasa.

LOUISE: A mí no me ha dicho nada.

ISABELLA: Me ha escrito un correo electrónico.

LOUISE: ¿Y qué dice?

ISABELLA: Lo tengo aquí si queréis os lo leo.

KARINE, ANNE, LOUISE: Vale.

ISABELLA: "Querida Isa,

Creo que no voy a poder ir a tu fiesta de cumpleaños. Está visto que tú y yo no nos ponemos nunca de acuerdo... tengo un examen el lunes que viene, así que supongo que me pasaré el fin de semana entero estudiando. ¿Has hecho ya las maletas?. Es genial que te vayas a Italia la próxima semana...iqué envidia! . Estoy convencida de que te lo pasarás de maravilla. Por cierto, ¿es verdad que Sergio y Karine fueron a la manifestación?. Me lo contó Anne por teléfono el otro día, pero me parece increíble que Sergio se moviera del sofá para ir a reivindicar algo. No es natural que haga ese tipo de cosas... ¿no crees?. Bueno, te dejo. Voy a ver si abro el libro de microeconomía...

Un beso, recuerdos a todos de mi parte.

Patrizia.

P.d.: *Tengo la impresión de que me he olvidado de contarte algo... ya me acordaré."*

3. ¿Sabes qué significa el verbo "reivindicar" en la carta de Patrizia?

4. MI DICCIONARIO. En español hay algunos verbos que significan cosas parecidas a "reivindicar": *reclamar, demandar, exigir, pedir, requerir, solicitar, pretender, protestar*. En grupos de tres o cuatro personas, buscad en un diccionario monolingüe el significado de estos verbos. Después, inventad una frase para cada uno.



BUSCAR LA REGLA:

5. En el correo de Patrizia hay muchas expresiones de las que antes hemos hablado. Pero fíjate que, aunque Patricia siempre habla desde el presente (*creo, está visto, es genial...*) se refiere a cosas que han sucedido en el pasado, que suceden ahora o que van a suceder en el futuro. Vuelve a leer su carta e intenta completar el cuadro:

PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE HAN SUCEDIDO	PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE SUCEDEN	PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE VAN A SUCEDER

6. FORMULA TU REGLA:

"Cuando desde el presente expresamos una opinión, un pensamiento o una creencia sobre cosas que ya han sucedido podemos usar los tiempos: _____, _____ y _____; si hablamos de cosas que suceden podemos utilizar: _____ de indicativo o subjuntivo; si nos referimos a cosas que van a suceder, entonces usamos: _____ o _____".

7. Fíjate que en la carta de Patrizia aparecen formas verbales que están en indicativo y otras que están en subjuntivo. Completa el siguiente cuadro con las frases *en cursiva* de la carta de Patrizia, según convenga. Después, inventa con tu compañero ejemplos para los huecos que falten.

DESDE EL PRESENTE		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
	EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	<i>Con pretérito perfecto simple</i>	X
		<i>Con pretérito perfecto compuesto</i>	<i>Con pretérito perfecto</i>
		<i>Con pretérito imperfecto</i>	<i>Con pretérito imperfecto</i>
	POR EJEMPLO	1.	
		2.	1.
		3.	2.
	EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD	<i>Con presente</i>	<i>Con presente</i>
	POR EJEMPLO	1.	1.
	EXPRESAMOS POSTERIORIDAD	<i>Con futuro imperfecto</i>	<i>Con presente de subjuntivo.</i>
<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en presente</i>		<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en presente</i>	
POR EJEMPLO	1.	1.	
	2.	2.	



HACER.

8. Juan Pérez ha llegado hoy a la oficina. Se ha encontrado en su mesa de trabajo una carta de su jefe. Después de leerla, haz hipótesis sobre las razones que han llevado a su jefe a escribir esta carta:

“Estimado Sr. Pérez:
 Ayer lo vi paseando por el Parque del Retiro muy bien acompañado. Tenía usted una sonrisa muy grande, como la que acostumbra a mostrar en la oficina. La semana pasada hizo usted su trabajo demasiado rápido. Desde que lo contratamos, es usted la única persona de la empresa que no es objeto de críticas o de cotilleo en la sala de café. Tiene usted un gato, un perro y un canario. No bebe, no fuma y es vegetariano. Le encanta el campo. Es una persona culta. Sabe mucha historia. Demasiada. Estimo que le he dado suficientes razones para anunciarle el porqué de SU DESPIDO. No vuelva por aquí. No me salude. Váyase a freír espárragos.
 Atentamente,
 El Señor Director.



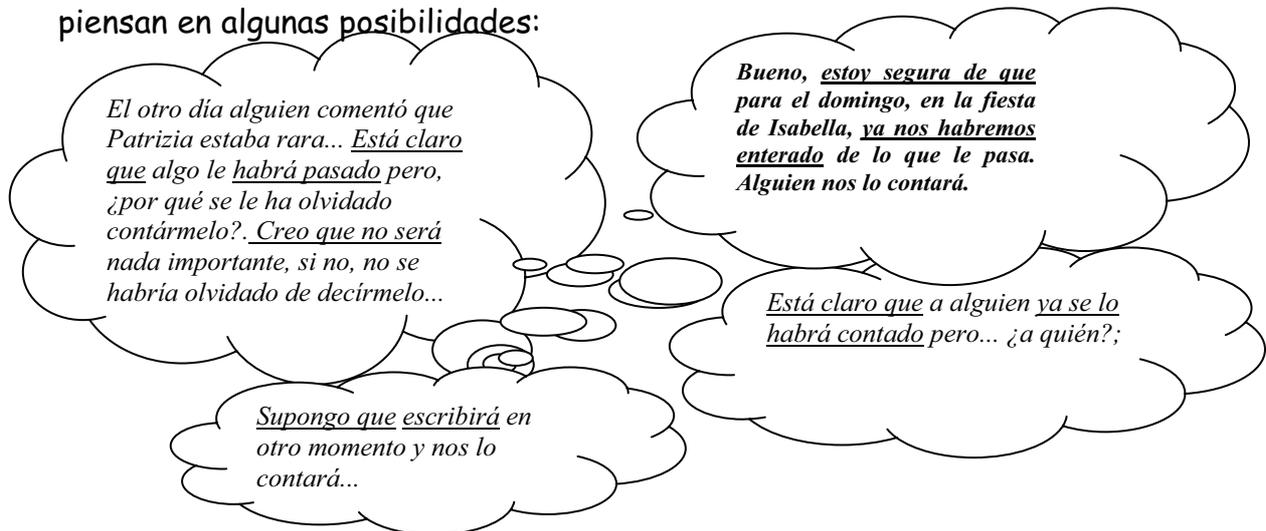
V. ENTRAR.

1. ¿Qué crees que se le ha olvidado contar a Patricia en su carta?; piensa en posibilidades y coméntalo con tus compañeros. Para hablar de lo crees o piensas, utiliza las expresiones que hemos aprendido.



MIRAR.

2. ¿Qué será lo que ha olvidado decirle Patrizia a Isabella?. Después de leer el correo electrónico de Patrizia, Isabella, Anne, Louise y Karine piensan en algunas posibilidades:



3. En estos pensamientos aparecen los verbos *comentar*, *contar*, *decir*. Estos verbos se llaman VERBOS DE COMUNICACIÓN. ¿Conoces otros verbos que signifiquen cosas parecidas en español?

4. SINÓNIMOS Y ANTÓNIMOS. A continuación tienes una serie de verbos que significan cosas parecidas a los verbos anteriores. Otros significan justo lo contrario. ¿Sabes cuál es cuál? Ayúdate del diccionario:

referir-revelar-callar- silenciar- exponer- explicar- enmudecer- declarar- negar- narrar- relatar- expresar- omitir- considerar- alegar- detallar- ocultar- encubrir

**BUSCAR LA REGLA:**

5. Fíjate en los tiempos que emplean Isabella, Anne, Karine y Louise cuando piensan en qué le sucederá a Patrizia. Son dos: el futuro y el futuro perfecto. Ahora bien, ¿significan lo mismo en todos los casos? Vuelve a leer sus pensamientos y, con tu compañero, completa el siguiente cuadro:

IMAGINAN SOBRE COSAS PASADAS	IMAGINAN SOBRE COSAS PRESENTES	IMAGINAN SOBRE COSAS FUTURAS.

6. Como puedes ver, aunque se llaman "futuro" y "futuro perfecto", estos tiempos no sólo sirven para referirse a cosas que van a suceder. Ahora bien, estos mismos verbos cambian cuando el verbo principal, del que dependen, pasa a forma negativa. Intenta relacionar las oraciones siguientes:

1. No está claro que	a. nos hayamos enterado para el domingo
2. No creo que	b. se lo haya contado a alguien
3. No estoy segura de que	c. escriba en otro momento.
4. No está tan claro que	d. le haya pasado algo
5. No supongo que	e. sea nada importante

7. FORMULA TU REGLA. Completa el siguiente cuadro con los verbos y los ejemplos anteriores. Fíjate bien en las estructuras que van con indicativo y en las que van con subjuntivo:

		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
		EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	
POR EJEMPLO		<i>Está claro que algo le habrá pasado</i>	.
EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD			
			<i>Con pretérito perfecto de subjuntivo</i>
POR EJEMPLO			
		<i>-Está claro que a alguien ya se lo habrá contado</i>	
EXPRESAMOS POSTERIORIDAD			<i>Con presente de subjuntivo.</i>
POR EJEMPLO			<i>-No supongo que escriba en otro momento.</i>
		<i>-Estoy segura de que para el domingo ya nos habremos enterado.</i>	



HACER.

8. INVESTIGANDO. El comisario Ismael Cáceres tiene tres asuntos complicados sobre la mesa de su despacho. Para ayudarle a descubrir los casos, vais a dividirlos en tres grupos. Cada grupo tendrá la solución de un caso, y los demás deberán adivinar qué ha pasado. Para hablar de lo que pensáis o de vuestras creencias sobre lo que ha sucedido, lo que sucede o lo que sucederá, podéis usar las estructuras que hemos visto.

CASO 1.

"Raúl Yusta fue a cenar la noche del pasado sábado. En el restaurante, pidió una ensalada y, de plato principal, albatros, un pájaro muy exótico. A la salida del restaurante volvió a casa y se suicidó. ¿Por qué?"

PISTA: Raúl Yusta había hecho un viaje hacía poco tiempo.

CASO 2.ⁱⁱ

"Romeo y Julieta están muertos en la alfombra. Hay cristales rotos a su alrededor. La ventana está abierta de par en par. La luz está apagada. Romeo y Julieta están desnudos. El suelo está mojado. ¿Por qué?"

PISTA: Romeo y Julieta no son personas.

CASO 3.

"Juan Sinmiedo está asomado al balcón de su casa. Tras pensar unos momentos, decide suicidarse y se tira al vacío. Cuando está cayendo, suena el teléfono de su casa. Entonces, aunque ya es demasiado tarde, se arrepiente. ¿Por qué?"

PISTA: Juan Sinmiedo, en realidad, tenía miedo.

**VI. ENTRAR.**

1. En tu cultura, ¿en qué momentos de la vida de una persona se hacen regalos?; ¿cómo se entregan?; ¿se abren delante de la gente o se abren en privado?; ¿cómo se agradecen?

**MIRAR.**

2. Isabella, Karine, Louise y Anne hablan en la cafetería minutos antes del examen. Lee lo que comentan:

ISABELLA: Bueno, quedan diez minutos. Yo me voy yendo.
 KARINE: Oye, Isabella, ¿a qué hora es la fiesta el sábado?
 ISABELLA: No sé. *Creo que algunas personas vienen* a las diez. Si queréis quedamos a las nueve y media en mi casa. ¡Ah, Louise!. *Creo que Joan y Peter habían dicho que venían contigo...¿sabes algo?*
 LOUISE: Sí, *es verdad que iban a venir*, pero creo que tienen otra fiesta. No sé, les pregunto si quieres.
 ISABELLA: Vale, ¡ah, y gracias por lo del regalo!
 LOUISE, KARINE: ¿Qué regalo?...¡iii¿¿Anne??!!!
 ANNE: ¿¿Quééé??
 LOUISE: *Es evidente que ya se lo has contado.*
 ANNE: ¿Contar?...¿Qué?
 KARINE: Su sorpresa
 ISABELLA: ¿Qué sorpresa?
 ANNE: Yo no he contado nada.
 LOUISE: Bueno, es igual. Vamos al examen.

3. REGALOS ABSURDOS. ¿Te han regalado alguna vez algo que no te ha gustado?; ¿cómo has reaccionado? Aquí tienes una lista de regalos absurdos. ¿Sabes qué es cada cosa? Pregúntale a tu profesor si no sabes lo que significan todas las palabras.

una zambomba - un bogavante - una bandurria - un sonajero - un almirez
 -un disco de Julio Iglesias - una caja de laxantes - una caja de cerillas
 una llave de una casa abandonada - una Biblia escrita en latín

4. ¿Cómo reaccionarías si te regalaran estas cosas? Cuéntaselo a tu compañero. Para explicar tu reacción, fíjate en los verbos que están subrayados:

Ej. Pues yo, si me regalaran una zambomba, supongo que me quedaría muy asombrado, daría las gracias y me pasaría toda la noche cantando villancicos.



BUSCAR LA REGLA:

5. Fíjate en los tiempos que emplean Isabella, Anne, Karine y Louise. De nuevo, aunque siempre expresan su opinión o sus creencias, lo hacen sobre cosas que han sucedido, que suceden o que van a suceder. Fíjate bien en las formas *en cursiva* y completa el cuadro. Y... ¡ojo!, a ver si encuentras cuál es la forma verbal que sirve para expresar simultaneidad en este caso:

SE REFIEREN A COSAS PASADAS	SE REFIEREN A COSAS PRESENTES	SE REFIEREN A COSAS FUTURAS.

6. FORMULA TU REGLA. Todas las formas verbales que aparecen subordinadas en los ejemplos anteriores están en modo indicativo. Completa el siguiente cuadro y encuentra sus equivalencias cuando se trata de modo subjuntivo. Añade tú los ejemplos:

DESDE EL PRESENTE		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
	EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	<i>Con pretérito pluscuamperfecto</i>	
		<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto</i>	
	<i>POR EJEMPLO</i>		
	EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD	<i>Con pretérito perfecto compuesto.</i>	
	<i>POR EJEMPLO</i>		
	EXPRESAMOS POSTERIORIDAD	<i>Con presente (con valor secundario de posterioridad)</i>	
	<i>POR EJEMPLO</i>		



HACER.

7. Formad tres grupos en la clase. Vais a preparar un RESUMEN de las reglas de CONCORDANCIA VERBAL que hemos estudiado. El grupo 1 será el encargado de trabajar con las formas que, desde el presente, sirven para expresar anterioridad; el grupo 2 hará lo mismo, pero con las formas que sirven para expresar simultaneidad; el grupo 3 se encargará de las formas para expresar posterioridad. Intentad ser originales. Podéis utilizar la pizarra, cartulinas de colores, transparencias... para hacer una exposición. Después, deberéis preparar un folio donde resumáis todo lo que habéis dicho. Vuestro profesor se encargará de hacer una copia para todos. Finalmente, pensad en una actividad para utilizar lo que habéis hecho.

8. EL EXAMEN. Isabella, Anne, Karine y Louise están haciendo ya el examen. Hay una pregunta que trata de la correlación de tiempos verbales. ¿Eres capaz de hacer el mismo examen que ellas? Después de completarlo, pásaselo a tu compañero...¿en qué cosas coincidís?; ¿en cuáles no?

3. Complete las siguientes oraciones con las formas verbales convenientes.

a) Las formas verbales deberán indicar anterioridad:

- I. Está claro que Juan _____ a la fiesta solo porque quiere ver a María.
- II. Es innegable que Ana _____ un buen trabajo. Por eso le pusieron un diez.
- III. No creo que hace un mes _____ lo que iba a pasarle después.
- IV. Estoy casi seguro de que el año pasado, a estas alturas, ya _____ la época de exámenes.
- V. Raúl piensa que antes todo le _____ bien y que ahora todo le sale mal. Está un poco deprimido.
- VI. En la oficina creen que _____ algún problema últimamente.

b) Las formas verbales deberán indicar simultaneidad:

- I. Está probado que fumar _____ cáncer.
- II. Es una lástima que _____ el problema de esa manera.
- III. - ¿Por qué no ha venido Vicente a clase?
- No sé, supongo que _____.
- IV. Imagino que a estas alturas ya _____ los resultados de la oposición.

c) Las formas verbales deberán indicar posterioridad:

- I. Tengo la impresión de que la boda de Blanca y Javi _____ una boda muy sencilla.
- II. Es mejor que _____ mañana por la mañana al banco, a primera hora. Ahora estará lleno de gente.
- III. Supongo que para el lunes ya _____ el trabajo de literatura.
- IV. No es evidente que Ángel _____ a llevarse el premio. Hay otros candidatos tan buenos o mejores que él.
- V. Si mañana aparece, que aparezca. Pero no es comprensible que _____ a la reunión después de que lo hayan despedido del trabajo.



VII. ENTRAR.

1. ¿Te gusta leer? ¿Qué sueles leer más, novela o poesía? ¿Lees en español o solo lees en tu idioma?.



MIRAR.

2. La última parte del examen de Isabella, Karine, Louise y Anne es un comentario de texto sobre el siguiente poemaⁱⁱⁱ. Léelo:

PRIMER DÍA DE VACACIONES

Nadaba yo en el mar y era muy tarde,
justo en ese momento
en que las luces flotan como brasas
de una hoguera rendida
y en el agua se queman las preguntas,
los silencios extraños.

Había decidido nadar hasta la boya
roja, la que se esconde como el sol
al otro lado de las barcas.

Muy lejos de la orilla,
solitario y perdido en el crepúsculo,
me adentraba en el mar
sintiendo la inquietud que me conmueve
al adentrarme en un poema
o en una noche larga de amor desconocido.

Y de pronto la vi sobre las aguas.
Una mujer mayor,
de cansada belleza
y el pelo blanco recogido,
se me acercó nadando
con brazadas serenas.
Parecía venir del horizonte.

Al cruzarse conmigo,
se detuvo un momento y me miró a los ojos:
no he venido a buscarte,
no eres tú todavía.

Me despertó el tumulto del mercado
y el ruido de una moto
que cruzaba la calle con desesperación.
Era media mañana,
el cielo estaba limpio y parecía
una bandera viva
en el mástil de agosto.
Bajé a desayunar a la terraza
del paseo marítimo
y contemplé el bullicio de la gente,
el mar como una balsa,
los cuerpos bajo el sol.

En el periódico
el nombre del ahogado no era el mío.

3. Busca en el poema palabras que signifiquen estas cosas:

- a) una señal en el mar:
- b) ocaso, anochecer, final del día:
- c) movimientos de los brazos al nadar:
- d) alboroto, ruido (hay dos):
- e) muerto en el mar:

4. En el poema hay dos partes: ¿puedes encontrarlas? Justifica tu respuesta.



HACER.

5. Responde a las siguientes preguntas dando tu opinión o expresando lo que piensas que significa el poema:

- a) ¿En qué momento del día nadaba el protagonista?
- b) ¿Por qué dice que "en el agua se queman las preguntas"?
- c) ¿Por qué el poeta confiesa que adentrarse en un poema provoca una inquietud similar a la que siente cuando se adentra "en una noche larga de amor desconocido"?
- d) ¿Quién será la mujer que se encuentra en el mar mientras nada?
- e) ¿Por qué le dirá la mujer que no es a él a quien busca?
- f) ¿Qué descubre el hombre leyendo el periódico, mientras desayuna?
- g) ¿Qué relación hay entre el encuentro del hombre con la misteriosa mujer mientras nadaba en el mar y la noticia del periódico al día siguiente?

6. ¿Conoces la expresión "tener un sueño premonitorio"?; ¿alguna vez has soñado algo que se ha cumplido?; ¿conoces a alguien que le haya pasado eso?

7. DEBATE. ¿Crees en las personas que dicen que adivinan el futuro?. Vamos a hacer dos grupos en clase. El grupo A estará formado por personas que piensan que no es posible adivinar lo que va a pasarnos; el grupo B estará formado por personajes que creen que existen personas que pueden adivinar el futuro. A continuación tenéis la descripción de algunos de estos personajes. Podéis inventar otros nuevos.

GRUPO A:

1. Ingenua Gómez: tu vida amorosa fue un desastre mientras confiabas en la pitonisa Sandra. Un día decidiste no hacer caso a lo que ella te decía. Aquel día conociste a Manolo, tu actual marido.
2. Pepe Seguro: tu regla en la vida es la prueba. No crees nada hasta que no lo ves con tus propios ojos.
3. Justo Mentas: eres un famoso psicólogo español. A tu consulta han llegado en multitud de ocasiones personas con problemas mentales porque se habían imaginado su vida de acuerdo a lo que cada mañana les decía su horóscopo.
4. Gúdula Salomón: eres una famosa científica. Has escrito muchos libros sobre el determinismo y el libre albedrío en los hombres. Para ti, cada uno se forja su propio futuro.

GRUPO B:

1. Rosana Rosas: todo en tu vida ha estado marcado por un color, un sabor y un olor: el de la rosa. Tus padres te concibieron en un rosal, por eso te pusieron ese nombre. Naciste en una habitación decorada en rosa. Crees que los símbolos son fundamentales para guiarse en la vida.
2. Alejandro Cuidados: eres la persona más supersticiosa del mundo. Nunca pasas por debajo de una escalera, no coges un avión en martes y trece, estás lleno de amuletos. Crees en las personas que ven más allá de lo que vemos normalmente.
3. Gil Nostradamus: piensas que eres descendiente de Nostradamus. Has escrito muchos libros sobre visiones que has tenido a lo largo de la vida. Confiesas que la noche del 10 al 11 de septiembre de 2001 soñaste con pájaros que sobrevolaban Nueva York.
4. Sandra Pitonisa: eres una de las mujeres que vive de leer la mano y echar las cartas del tarot a mucha gente. A tu oficina llegan todos los días muchas personas de todas las clases sociales a pedirte consejo. Has tenido algún problema alguna vez pero, por lo general, tus clientes están muy satisfechos con tus adivinaciones.

Antes del debate, deberéis escribir en un papel vuestras opiniones o creencias utilizando lo que hemos aprendido. Después, las expondremos entre todos. El profesor estará atento a lo que vais a decir. Ganará el equipo que sea más convincente en sus ideas y, además, que haya utilizado el mayor número de estructuras del tipo "es cierto que"; "es lógico que", "creo que".

♠ SOLUCIONES:

I.

3. b
4. Libre.
5. b
6. Por ejemplo: *es seguro que, es innegable que, es notable que, es irrefutable que, es cierto que, está probado que...*
7. Semilibre.
8. [expresar una opinión o hablar de nuestras creencias desde la seguridad o la certeza] [indicativo] [subjuntivo].
9. Libre

II.

3. a-4; b-3; c-2; d-1.
4. a) me hacen caso; b) echar un vistazo; c) de qué va; d) es un rollo.
5. “Sirven para expresar una opinión o hablar de nuestras creencias emitiendo un juicio de valor sobre lo que expresamos”.
6. Por ejemplo: *es bueno que, es importante que, es natural que, es normal que, es raro que, es comprensible que, es significativo que, es casual que, está (muy) bien que, está (muy) mal que, es difícil que, es mejor que, es curioso que...*
7. Semilibre.
8. [v. Solución 5] [subjuntivo] [afirmativa] [negativa]
9. Libre.

III.

3. b
4. Semilibre.
5. “Sus opiniones o creencias con mayor o menor grado de duda”.
6. Igual que las expresiones del tipo “es verdad que”.
7. [v. Solución 5] [indicativo] [afirmativa] [negativa]
8. Libre.

IV.

3. exigir, pedir.
4. Libre.
- 5.

PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE HAN SUCEDIDO	PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE SUCEDEN	PATRICIA SE REFIERE A COSAS QUE VAN A SUCEDER
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Es verdad que Sergio y Karine fueron a la manifestación?. - Me parece increíble que Sergio se moviera del sofá... - Tengo la impresión de que me he olvidado de contarte algo... 	<ul style="list-style-type: none"> - Está visto que tú y yo no nos ponemos nunca de acuerdo. - No es natural que haga ese tipo de cosas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Creo que no voy a poder ir a tu fiesta de cumpleaños. - Es genial que te vayas a Italia... - Estoy convencida de que te lo pasarás de maravilla.

6. [Pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, pretérito perfecto compuesto] [presente] [presente de subjuntivo o perífrasis Ir a + infinitivo en presente]

- 7.

DESDE EL PRESENTE		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
	EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	<i>Con pretérito perfecto simple</i>	X
		<i>Con pretérito perfecto compuesto</i>	<i>Con pretérito perfecto</i>
		<i>Con pretérito imperfecto</i>	<i>Con pretérito imperfecto</i>
	POR EJEMPLO	<i>1. ¿Es verdad que Sergio y Karine fueron a la manifestación?</i>	
		<i>2. Tengo la impresión de que me he olvidado de contarte algo...</i>	<i>1. No creo que me haya olvidado de contarte algo...</i>
		<i>3. Me parece increíble que Sergio se moviera del sofá.</i>	<i>2. No me parece tan increíble que Sergio se moviera del sofá...</i>
	EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD	<i>Con presente</i>	<i>Con presente</i>
	POR EJEMPLO	<i>1. Está visto que tú y yo no nos ponemos nunca de acuerdo.</i>	<i>1. No es natural que haga ese tipo de cosas.</i>
	EXPRESAMOS POSTERIORIDAD	<i>Con futuro imperfecto</i>	<i>Con presente de subjuntivo.</i>
		<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en presente</i>	<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en presente</i>
	POR EJEMPLO	<i>1. Estoy convencida de que te lo pasarás de maravilla.</i>	<i>1. Es genial que te vayas a Italia.</i>
<i>2. Creo que no voy a poder ir a tu fiesta de cumpleaños.</i>		<i>2. No creo que vaya a poder ir a tu fiesta de cumpleaños.</i>	

8. Libre.

V.

3. Ver solución al siguiente ejercicio.

4. Sinónimos: *referir, revelar, exponer, explicar, declarar, narrar, relatar, expresar, considerar, alegar.*

Antónimos: *callar, silenciar, enmudecer, negar, omitir, encubrir.*

5.

IMAGINAN SOBRE COSAS PASADAS	IMAGINAN SOBRE COSAS PRESENTES	IMAGINAN SOBRE COSAS FUTURAS.
<ul style="list-style-type: none"> - Está claro que algo le habrá pasado. - Está claro que a alguien ya se lo habrá contado. 	<ul style="list-style-type: none"> -Creo que no será nada importante. 	<ul style="list-style-type: none"> - Supongo que escribirá en otro momento. - Estoy segura de que para el domingo [...] ya nos habremos enterado.

6. 1-d; 2-e; 3-a; 4-b; 5-c.

7.

DESDE EL PRESENTE		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
	EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	<i>Con futuro perfecto.</i>	<i>Con pretérito perfecto.</i>
	<i>POR EJEMPLO</i>	<i>Está claro que algo le habrá pasado</i>	<i>No está tan claro que le haya pasado algo..</i>
	EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD	<i>Con futuro imperfecto.</i>	<i>Con presente de subjuntivo.</i>
		<i>Con futuro perfecto..</i>	<i>Con pretérito perfecto de subjuntivo</i>
	<i>POR EJEMPLO</i>	<i>Creo que no será nada importante.</i>	<i>No creo que sea nada importante.</i>
		<i>-Está claro que a alguien ya se lo habrá contado</i>	<i>No está tan claro que ya se lo haya contado a alguien.</i>
	EXPRESAMOS POSTERIORIDAD	<i>Con futuro imperfecto</i>	<i>Con presente de subjuntivo.</i>
		<i>Con futuro perfecto</i>	<i>Con pretérito perfecto de subjuntivo.</i>
	<i>POR EJEMPLO</i>	<i>Supongo que escribirá en otro momento.</i>	<i>-No supongo que escriba en otro momento.</i>
		<i>-Estoy segura de que para el domingo ya nos habremos enterado.</i>	<i>No estoy tan segura de que para el domingo ya nos hayamos enterado.</i>

8. Libre.

VI.

3. Buscar en el diccionario.
4. Semilibre.
- 5.

SE REFIEREN A COSAS PASADAS	SE REFIEREN A COSAS PRESENTES	SE REFIEREN A COSAS FUTURAS.
- Creo que Joan y Peter habían dicho que venían contigo, ¿no? - Es verdad que iban a venir.	- Es evidente que ya se lo has contado.	-Creo que algunas personas vienen a las diez.

6.

DESDE EL PRESENTE		EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN INDICATIVO	EN LAS ESTRUCTURAS QUE RIGEN SUBJUNTIVO
	EXPRESAMOS ANTERIORIDAD	<i>Con pretérito pluscuamperfecto</i>	<i>Con pretérito pluscuamperfecto</i>
		<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto</i>	<i>Con la perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto</i>
	POR EJEMPLO	<i>- Creo que Joan y Peter habían dicho que venían contigo, ¿no? - Es verdad que iban a venir.</i>	<i>-No creo que Joan y Peter hubieran dicho que venían contigo. -No es verdad que fueran a venir..</i>
	EXPRESAMOS SIMULTANEIDAD	<i>Con pretérito perfecto compuesto.</i>	<i>Con pretérito perfecto.</i>
	POR EJEMPLO	<i>Es evidente que ya se lo has contado.</i>	<i>No es evidente que ya se lo hayan contado.</i>
	EXPRESAMOS POSTERIORIDAD	<i>Con presente (con valor secundario de posterioridad)</i>	<i>Con presente de subjuntivo</i>
	POR EJEMPLO	<i>Creo que algunas personas vienen a las diez.</i>	<i>No creo que la gente venga a las diez</i>

7. Semilibre.

8. Por ejemplo:

- a) I) ha venido; II) hizo; III) supiera; IV) había terminado; V) salía; VI) he tenido.
- b) I) provoca; II) se tome; III) estará enfermo; IV) habrán salido.
- c) I) será; II) vayas; III) habré terminado; IV) vaya a llevarse; V) venga.

VII.

3. a) boya; b) crepúsculo; c) brazadas; d) tumulto, bullicio; e) ahogado.

4. Semilibre.

5. Libre.

6. Libre.

7. Libre.

**V. ANEXO: CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES
SUBORDINADAS SUSTANTIVAS QUE SIRVEN PARA
EXPRESAR UNA OPINIÓN EN ESPAÑOL
ATENDIENDO A CRITERIOS DE ANTERIORIDAD,
SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD.**

**V. ANEXO: CLASIFICACIÓN DE LAS ORACIONES
SUBORDINADAS SUSTANTIVAS QUE SIRVEN PARA
EXPRESAR UNA OPINIÓN EN ESPAÑOL
ATENDIENDO A CRITERIOS DE ANTERIORIDAD,
SIMULTANEIDAD Y POSTERIORIDAD.**

V. 1. CUANDO EL VERBO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PRESENTE:

V. 1. A. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL PRESENTE:

	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
DESDE EL PRESENTE	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	Pretérito perfecto simple (<i>¿Es verdad que anoche me acosté demasiado tarde?</i>)	Pretérito imperfecto (<i>No es normal que anoche se acostara tan tarde... algo le pasaría</i>)
		Pretérito perfecto compuesto (<i>Ya es seguro que a Luis lo han despedido del trabajo</i>)	Pretérito perfecto (<i>Todavía no es seguro que a Luis lo hayan despedido del trabajo</i>)
		Pretérito imperfecto (<i>Es cierto que antes venía mucho más por aquí</i>)	Pretérito imperfecto (<i>No es cierto que antes viniera mucho más por aquí</i>)
		Pretérito pluscuamperfecto (<i>Es evidente que ya se lo habían contado</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (<i>No es evidente que ya se lo hubieran contado</i>)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (<i>Está claro que no iba a venir hoy</i>)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (<i>No está claro que no fuera a venir hoy; todavía puede aparecer por aquí</i>)
		Futuro perfecto con valor de conjetura o probabilidad (<i>Supongo que no les habré gustado nada porque no me han llamado para la segunda entrevista</i>)	Pretérito perfecto (<i>No creo que les haya gustado mucho porque no me han llamado para la segunda entrevista</i>)
	SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON	Presente (<i>Está claro que el coche descapotable no es suyo, es de su padre</i>)	Presente (<i>No está claro que el coche descapotable sea suyo, será de su padre</i>)
		Con pretérito perfecto (<i>Es evidente que alguien ya le ha contado lo que pasa a Enrique, por eso está tan raro</i>)	Con pretérito perfecto (<i>No es evidente que alguien ya le haya contado lo que pasa a Enrique, a lo mejor lo ha adivinado</i>)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (<i>Está claro que no vas a quedarte aquí</i>)	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (<i>No es evidente que vayas a hacer el trabajo tú solo</i>)

		Futuro con valor modal de conjetura o probabilidad (Supongo que Juan estará durmiendo)	Presente (No creo que Juan esté durmiendo)
		Futuro perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (Supongo que habrá pensado ya lo que tiene que hacer)	Pretérito perfecto (No creo que ya haya pensado lo que tiene que hacer)
	SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON	Futuro imperfecto (Creo que Isabel irá al concierto el viernes por la noche)	Presente (No creo que Isabel vaya al concierto el viernes por la noche)
		Futuro perfecto (Supongo que para el verano ya habremos terminado las obras de la casa)	Pretérito perfecto (No creo que para el verano ya hayamos terminado las obras de la casa)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (Imagino que te vas a cambiar de ropa para ir a la reunión, ¿verdad?)	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (No creo que te vayas a cambiar de ropa otra vez, ¿verdad?; hoy te has cambiado ya tres veces)
		Presente con valor secundario de posterioridad (Es evidente que al final, debido al problema, no vamos de excursión la próxima semana)	Presente con valor secundario de posterioridad (No está todavía claro que al final, debido al problema, no vayamos de excursión la próxima semana)

V. 1. B. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL FUTURO IMPERFECTO³⁴:

DESDE EL IMPERFECTO	FUTURO	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
		SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	Pretérito perfecto simple (Será verdad que anoche me acosté demasiado tarde, pero no me acuerdo)	Pretérito imperfecto (No creerá que Carolina cometiera aquella imprudencia; confía mucho en ella)
			Pretérito perfecto compuesto (Cuando él me lo diga, creeré que a Luis lo han despedido del trabajo)	Pretérito perfecto (Le parecerá estupendo que hayas decidido venir, seguro)
		Pretérito imperfecto (Será cierto que antes venía mucho más por aquí, si tú lo dices)	Pretérito imperfecto (¿No será verdad que antes viniera mucho por aquí, ¿verdad?; me dijo que no conocía este sitio)	

³⁴ El futuro imperfecto puede expresar acción futura o hipótesis desde el presente. Como se establecen las mismas relaciones de concordancia para ambos valores, en los ejemplos podrán aparecer uno u otro.

	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Será evidente para todos que ya se lo habían contado, y no será una sorpresa para nadie)</p> <p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (Cuando todos lo sepan, estará claro que no ibas a venir hoy)</p> <p>Futuro perfecto con valor de conjetura o probabilidad (Pensará que no les habrá gustado a los entrevistadores y que por eso no le han llamado para la segunda entrevista)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Supondrá que él no lo hubiera hecho³⁵ mejor y por eso no me ha criticado como acostumbra a hacerlo)</p> <p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (Cuando explique tu problema, será comprensible para todos que no fueras a venir hoy)</p> <p>Pretérito perfecto (No se creerá que no ha gustado lo suficiente a los entrevistadores como para que lo llamaran para la segunda entrevista; a él siempre lo han llamado)</p>
<p>SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON</p>	<p>Presente (¿Será verdad que Felipe está casado?; no lo parece)</p>	<p>Presente (Será mejor que estés pensando en otra idea, eso que me acabas de decir no me convence)</p>
	<p>Con pretérito perfecto (¿Será verdad que a Luis lo han despedido del trabajo?)</p>	<p>Con pretérito perfecto (No se creerá que a Luis ya lo hayan despedido del trabajo; solo llevaba dos semanas en la empresa)</p>
	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (Será cierto que Juan va a salir hoy con nosotros, pero no me lo creo: pondrá alguna excusa en el último momento)</p>	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (Será raro que Juan vaya a salir con nosotros; siempre sale con sus otros amigos)</p>
	<p>Futuro con valor modal de conjetura o probabilidad (¿Será cierto que estará enfermo y que por eso no ha venido a la reunión?)</p>	<p>Presente (No se creerán que estés enfermo y que por eso no vienes a la reunión; invéntate otra cosa)</p>
	<p>Futuro perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (Será cierto que habrá decidido cambiar de trabajo?; ¡pero si decía que le encantaba el suyo!)</p>	<p>Pretérito perfecto (No será verdad que haya decidido cambiar de trabajo; siempre dice que le encanta lo que hace)</p>
	<p>Futuro imperfecto (¿Creerán que Isabel vendrá a su fiesta del sábado?)</p>	<p>Presente (Pepe no se creerá que Isabel vaya al concierto el viernes por la noche)</p>
<p>SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON</p>	<p>Futuro perfecto (Creerá que para el lunes ya habré terminado el trabajo, pero se equivoca; tengo para dos semanas más)</p>	<p>Pretérito perfecto (No será posible que para el verano ya hayamos terminado las obras de la casa)</p>

³⁵ El pretérito pluscuamperfecto en este contexto equivale al condicional perfecto: *Supondrá que él no lo hubiera hecho/ habría hecho mejor y por eso no me ha criticado como acostumbra a hacerlo.*

	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (Será cierto que Pepe se va a casar , si tú lo dices; pero yo no me lo creo)	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (Martín no se creerá que Pepe se vaya a casar ; es algo impensable en él)
	Presente con valor secundario de posterioridad (Cuando te expliquen el problema, te creerás que la próxima semana no vamos de excursión)	Presente con valor secundario de posterioridad (Cuando te lo expliquen, no te creerás que no vayamos de excursión la próxima semana por ese problema tan tonto)

V. 1. C. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL FUTURO PERFECTO³⁶:

	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
DESDE EL FUTURO PERFECTO	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	Pretérito perfecto simple (¿Habrà pensado que anoche me acosté demasiado tarde?; lo digo porque aquí las costumbres son distintas)	Pretérito imperfecto (No habrá imaginado que anoche te acostaras tan tarde; si lo supiera, te castigaría)
		Pretérito perfecto compuesto (¿Habrà pensado que a Luis lo han despedido del trabajo?; ¡Parecía tan preocupada!)	Pretérito perfecto (Le habrá parecido estupendo que hayas decidido venir, no pienses lo contrario)
		Pretérito imperfecto (¿Habrà pensado que antes venía mucho más por aquí? La verdad es que últimamente no vengo a visitarla... y estaba raro)	Pretérito imperfecto (¿No habrá creído que Carolina cometiera aquella imprudencia, ¿no?; no fue culpa suya)
		Pretérito pluscuamperfecto (Todos habrán supuesto que ya se lo habían contado , y no será una sorpresa para nadie)	Pretérito pluscuamperfecto (Nadie habrá pensado que Juan ya le hubiera contado a Marisa la sorpresa... han disimulado muy bien)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (Cuando expliques tus razones, habrá quedado claro por qué no ibas a venir hoy)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual Prospectivo (Cuando todos sepan tu situación, habrá sido lógico que no fueras a hacer todo el trabajo tú sola)

³⁶ El futuro perfecto puede expresar acción anterior a un futuro (Cuando vuelva de su viaje habrá aprendido muchas cosas de la vida) o hipótesis sobre algo pasado (Se habrá quedado dormido y por eso no ha venido a clase). Como se establecen las mismas relaciones de concordancia para ambos valores, en los ejemplos podrán aparecer uno u otro.

		Futuro perfecto con valor de conjetura o probabilidad (Después de la entrevista, Ismael habrá pensado que no les habrá gustado mucho, porque no le han llamado para la siguiente fase)	Pretérito perfecto (No habrá pensado que no les haya gustado mucho a los entrevistadores... habrá pensado que no le han llamado porque el puesto de trabajo estaba dado)
SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON		Presente (¿Les habrá parecido que trabajo demasiado lento?; yo más no puedo hacer)	Presente (Habrá sido comprensible para todos que, después de tu accidente, trabajes tan lento)
		Con pretérito perfecto (Después de su llamada telefónica, África habrá pensado que a Luis lo han despedido del trabajo)	Con pretérito perfecto (Les habrá parecido estupendo que hayas decidido venir... estaban deseando que aceptaras la invitación)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (Habrá pensado que no vas a ir hoy a la fiesta y por eso él ha decidido no ir tampoco)	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado aspectual Prospectivo (No habrá pensado que fuera a venir a la fiesta, y por eso él ha dicho que no iba)
		Futuro con valor modal de conjetura o probabilidad (El jefe habrá pensado que estarás enfermo y por eso no ha preguntado por qué no has ido a trabajar)	Presente (El jefe no habrá creído que estés enfermo y que por eso no has ido a trabajar... es la tercera vez que faltas esta semana)
		Futuro perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (¿ Habrá creído que me habrá gustado mucho y por eso anda presumiendo por ahí?)	Pretérito perfecto (No habrá pensado que me haya gustado su trabajo... no se lo he dado a entender)
	SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON		Futuro imperfecto (Habrá pensado que Isabel irá al concierto el viernes por la noche, pero no irá y le llevará una desilusión)
		Futuro perfecto (Habrá creído que para el verano ya habremos terminado las obras de la casa, pero se ha equivocado)	Pretérito perfecto (No habrá pensado que para el verano ya hayamos terminado las obras de la casa, ¿verdad?; Porque es imposible)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (Habrás pensado que no me voy a cambiar de ropa para ir a la cena de esta noche, pero sí que voy a hacerlo)	Perífrasis Ir a + infinitivo en presente con significado de futuro próximo (No habrás pensado que vaya a cambiarme de ropa otra vez, ¿verdad?; hoy me he cambiado ya tres veces)
		Presente con valor secundario de posterioridad (Habrá supuesto que al final, debido al problema, no vamos de excursión la próxima semana)	Presente con valor secundario de posterioridad (No habrá creído que al final, debido al problema, no vayamos de excursión la próxima semana, ¿verdad?; porque el problema vamos a solucionarlo)

V. 2. CUANDO EL VERBO PRINCIPAL PERTENECE A LA ESFERA DEL PASADO O ES UN PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO³⁷:

V. 2. A. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO:

	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
DESDE EL PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	Pretérito pluscuamperfecto (<i>Aunque hemos explicado lo que había pasado, ha sido evidente que nadie nos había tomado en serio</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (<i>Ha sido una pena que no hubieras pensado antes en las consecuencias que podría traerte esa decisión</i>)
		Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Aunque hubiéramos explicado todo el problema, ha sido evidente que nadie nos habría tomado en serio</i>)	Pretérito perfecto (<i>Ha sido una pena que nadie os hubiera tomado en serio; ahora es demasiado tarde para arreglar el problema</i>)
	SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON	Pretérito imperfecto (<i>Ha sido evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomaba en serio</i>)	Pretérito imperfecto (<i>Ha sido una lástima que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomara en serio</i>)
		Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Mientras explicabas tus razones, ha sido evidente que ya habías decidido dejar el trabajo</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Cuando has terminado de explicar tus razones, ha sido una sorpresa para todos que hubieras decidido dejar el trabajo</i>)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>Ha sido evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos iba a tomar en serio</i>)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>Ha sido lógico que, mientras explicábamos el problema, nadie fuera a tomarnos en serio</i>)
		Condicional con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Ha pensado que estarías enfermo y que por eso no has venido a clase hoy</i>)	Pretérito imperfecto (<i>No ha pensado que estuvieras enfermo y que por eso no has venido a clase hoy; ha pensado que estabas en la cafetería</i>)

³⁷ Recordemos que, aunque el pretérito perfecto compuesto pertenece a los tiempos de la esfera del presente, a efectos de concordancia verbal se comporta igual que los tiempos de la esfera del presente. Por eso se incluye aquí.

		Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Ha pensado que te habrías quedado durmiendo y que por eso no has venido a clase hoy</i>)	Pretérito perfecto (<i>No se ha creído que te hayas quedado durmiendo y que por eso no has venido a clase hoy; ha pensado que estabas en la cafetería</i>)
SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON		Condicional (<i>Mientras explicábamos el problema, ha sido evidente que nadie nos tomaría en serio</i>)	
			Pretérito imperfecto (<i>Ha pensado que lo hicieras tú solo, que a ti este tipo de trabajos se te dan muy bien</i>) ³⁸
		Condicional perfecto (Perfecto) (<i>Hemos supuesto que para el lunes ya habrías pensado, por eso te hemos puesto ese plazo</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (<i>No hemos pensado ni por un momento que para el lunes ya hubieras tomado la decisión; tómate el tiempo que necesites</i>)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (<i>Te he llamado porque he pensado que a lo mejor te ibas a olvidar de traer todos los papeles</i>)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (<i>No he pensado que te fueras a olvidar de venir con todos los papeles; te llamo para recordártelo</i>)
		Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (<i>He supuesto que Juan venía a las tres; por eso he venido antes</i>)	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (<i>No he pensado que Juan viniera a las tres; he llegado antes por casualidad</i>)

V. 2. B. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL PRETÉRITO

PERFECTO SIMPLE:

DESDE EL PRETÉRITO	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON		Pretérito pluscuamperfecto (<i>Aunque explicamos lo que había pasado, fue evidente que nadie nos había tomado en serio</i>)

³⁸ El verbo “pensar” aquí es un verbo de influencia, como *pedir*; no se puede expresar posterioridad desde el pretérito perfecto con pretérito imperfecto con los contenidos gramaticales que hemos elegido para hablar de las opiniones o las creencias; una combinación como “*Ha sido significativo que **pensaras** en ella para hacer el trabajo y no en otra persona*” expresa simultaneidad.

	Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Aunque hubiéramos explicado todo el problema, fue evidente que nadie nos habría tomado en serio</i>)	Pretérito perfecto (<i>Fue una pena que nadie os hubiera tomado en serio; ahora es demasiado tarde para arreglar el problema</i>)
SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON	Pretérito imperfecto (<i>Fue evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomaba en serio</i>)	Pretérito imperfecto (<i>Fue una lástima que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomara en serio</i>)
	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Después de explicar tus razones, fue evidente para todos que ya habías decidido dejar el trabajo</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Cuando terminaste de explicar tus razones, no fue una sorpresa para nadie que hubieras decidido dejar el trabajo</i>)
	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>Fue evidente que, aunque explicamos detalladamente el problema, nadie nos iba a tomar en serio</i>)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>No fue comprensible que, mientras estuviste en Madrid, no fueras a visitarnos</i>)
	Condicionales con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Pensó que estarías enfermo y que por eso no habías venido a clase hoy</i>)	Pretérito imperfecto (<i>No pensó que estuvieras enfermo y que por eso no habías ido a clase aquel día; pensó que habías hecho pellas</i>)
	Condicionales perfectos con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Supuso que habrías quedado durmiendo y que por eso no habías ido a la reunión</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (<i>No se creyó que hubieras estado enfermo la semana del traslado; pensó que eres un vago y que no apareciste por la oficina porque no quisiste</i>)
SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON	Condicionales (<i>Mientras explicábamos el problema, fue evidente que nadie nos tomaría en serio</i>)	
		Pretérito imperfecto (<i>Pensaron que lo hicieras tú solo, que a ti este tipo de trabajos se te dan muy bien</i>) ³⁹
	Condicionales perfectos (Perfecto) (<i>Supusimos que para el lunes ya habrías decidido si aceptabas el otro puesto de trabajo, por eso te pusimos puesto ese plazo</i>)	Pretérito pluscuamperfecto (<i>No pensamos ni por un momento que para el lunes ya hubieras tomado la decisión; tómate el tiempo que necesites</i>)

³⁹ El verbo “pensar” aquí es un verbo de influencia, como *pedir*; no se puede expresar posterioridad desde el pretérito perfecto simple con pretérito imperfecto con los contenidos gramaticales que hemos elegido para hablar de las opiniones o las creencias; una combinación como “*Ha sido significativo que **pensaras** en ella para hacer el trabajo y no en otra persona*” expresa simultaneidad.

	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (Te llamé porque pensé que a lo mejor te ibas a olvidar de traer todos los papeles)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (No pensé que te fuieras a olvidar de venir con todos los papeles; aunque te llamé para recordártelo)
	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (Supuse que Juan venía a las tres; por eso vine antes)	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (No pensé que Juan viniera a las tres; llegué antes por casualidad)

V. 2. C. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL PRETÉRITO

IMPERFECTO:

	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
	DESDE EL PRETÉRITO IMPERFECTO	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	Pretérito pluscuamperfecto (Aunque explicamos lo que había pasado, era evidente que nadie nos había tomado en serio)
Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (Aunque te hubieras esforzado más, estaba claro que no lo habrías hecho mejor)			Pretérito perfecto (No estaba claro que nadie os hubiera tomado en serio; la reacción del señor Gómez demostró que le interesaba mucho vuestra idea)
SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON		Pretérito imperfecto (Era evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomaba en serio)	Pretérito imperfecto (Era lógico que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomara en serio; nos reíamos todo el tiempo)
		Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (Antes de explicar tus razones, era evidente que ya habías decidido dejar el trabajo)	Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (Aunque explicaste tus razones, no estaba claro que hubieras decidido dejar el trabajo)
		Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (Era evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos iba a tomar en serio)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (No era lógico que, a pesar de explicar el problema, nadie fuera a tomarnos en serio)

SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON	Condicional con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Pensaba que estarías enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día)</i>	Pretérito imperfecto <i>(No pensaba que estuvieras enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día; pensaba que estabas en la cafetería)</i>
	Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Pensaba que te habrías quedado durmiendo y que por eso no habías venido a clase esta mañana)</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>(No pensaba que te hubieras quedado durmiendo y que por eso no habías venido a clase hoy; pensaba que estabas en la cafetería)</i>
	Condicional <i>(Mientras explicábamos el problema, estaba claro que nadie nos tomaría en serio)</i>	
		Pretérito imperfecto (construcción imposible)
	Condicional perfecto (Perfecto) <i>(Suponíamos que para el lunes ya habrías tomado la decisión, por eso te hemos puesto ese plazo)</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>(No pensábamos que ya hubieras tomado la decisión; te dimos esa fecha como algo orientativo)</i>
	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(Te llamaba siempre que pensaba que te ibas a olvidar de mí)</i>	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(No pensaba que te fueras a olvidar de mí tan pronto)</i>
Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(Creía que Juan venía a las tres; por eso he venido antes)</i>	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(No pensaba que Juan viniera a las tres; he llegado antes por casualidad)</i>	

V. 2. D. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL PRETÉRITO

PLUSCUAMPERFECTO:

DESDE EL PRETÉRITO	RELACIONES DE CONCORDANCIA A	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON		Pretérito pluscuamperfecto <i>(Aunque habíamos explicado lo que pasaba, había sido evidente que nadie nos había tomado en serio)</i>

	<p>Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Aunque te hubieras esforzado más, ya se habían convencido de que no lo habrías hecho mejor</i>)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (<i>No había sido evidente que os hubiera tomado en serio; la reacción del señor Gómez había demostrado que le interesaba mucho vuestra idea</i>)</p>
<p>SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON</p>	<p>Pretérito imperfecto (<i>Había sido evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomaba en serio</i>)</p>	<p>Pretérito imperfecto (<i>Había sido una lástima que no lo pensaras antes; tras la decisión, era demasiado tarde para echarle atrás</i>)</p>
	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Antes de explicar tus razones, ya todos habían pensado que habías decidido dejar el trabajo</i>)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (<i>Aunque explicaste tus razones, no habíamos pensado que hubieras decidido dejar el trabajo</i>)</p>
	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>Había sido evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos iba a tomar en serio</i>)</p>	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (<i>No había sido normal que, después de explicar el problema, nadie fuera a tomarnos en serio</i>)</p>
	<p>Condicional con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Había creído que estarías enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día</i>)</p>	<p>Pretérito imperfecto (<i>No había pensado que estuvieras enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día; pensaba que estabas en la cafetería</i>)</p>
	<p>Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (<i>Había supuesto que te habrías quedado durmiendo y que por eso no habías venido a clase esta mañana</i>)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (<i>No había imaginado que te hubieras quedado durmiendo y que por eso no habías venido a clase hoy; pensaba que estabas en la cafetería</i>)</p>
<p>SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON</p>	<p>Condicional (<i>después de explicar el problema, había sido evidente que nadie nos tomaría en serio</i>)</p>	
		<p>Pretérito imperfecto (<i>Habíamos pensado que fueras tú la persona encargada de darle la noticia; a ti se te da mejor hacer estas cosas</i>)</p>
	<p>Condicional perfecto (Perfecto) (<i>Habíamos supuesto que para el lunes ya habrías tomado la decisión, por eso habíamos dado ese plazo</i>)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (<i>No habíamos pensado que ya hubieras tomado la decisión para el lunes; te dimos esa fecha como algo orientativo</i>)</p>

	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (Te había llamado porque pensaba que te ibas a olvidar de traer las llaves de la casa nueva)	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo (No había imaginado que te fueras a olvidar de mí tan pronto)
	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (Había supuesto que Juan venía a las tres; por eso vine antes)	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad (No había pensado que Juan viniera contigo; pero ahora que lo dices me parece una buenísima idea)

V. 2. E. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL CONDICIONAL:

DESDE EL CONDICIONAL	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Aunque hubiéramos explicado lo que pasaba, sería verdad que, como dices, nadie nos había tomado en serio)</p> <p>Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad (Aunque te hubieras esforzado más, pensarían que no lo habrías hecho bien)</p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Nunca pensaría que hubieras hecho la cena tú solo; la verdad es que cocinas de maravilla)</p> <p>Pretérito perfecto (No sería evidente que os hubiera tomado en serio el señor Gómez; pero después de la reunión me confirmó que le encantaba vuestra propuesta)</p>
SE EXPRESA SIMULTANEIDAD CON	<p>Pretérito imperfecto (Sería evidente que, mientras explicábamos el problema, nadie nos tomaba en serio; porque después de la reunión todo el mundo lo comentaba)</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (Antes de explicar tus razones, todos pensarían que había decidido dejar el trabajo)</p> <p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (Sería evidente que, aunque explicáramos el problema, nadie nos iba a tomar en serio)</p>	<p>Pretérito imperfecto (Sería una lástima que entregaras el trabajo sin haberlo revisado antes; podrías dejarte cosas importantes sin repasar)</p> <p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) (Aunque me contaste el problema, ¿no pensarías que me hubiera enfadado contigo, verdad?)</p> <p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo (No sería normal que, después de explicar el problema, nadie fuera a tomarnos en serio)</p>	

SE EXPRESA POSTERIORIDAD CON	Condicional con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Creería que estarías enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día)</i>	Pretérito imperfecto <i>(No creería que estuvieras enfermo y que por eso no habías ido a clase el otro día; pensaría que estabas en la cafetería)</i>
	Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Supondría que te habrías quedado durmiendo y que por eso no habías ido a clase aquel día)</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>(No imaginarías que me hubiera quedado durmiendo y que por eso no había ido a clase el otro día, ¿verdad?; la razón por la que no viene es porque estaba enfermo)</i>
	Condicional <i>(Después de explicar el problema, sería evidente que nadie nos tomaría en serio)</i>	
		Pretérito imperfecto <i>(No creerían que fuera yo el encargado de organizar toda la fiesta, ¿no?; siempre me toca a mí)</i>
	Condicional perfecto (Perfecto) <i>(Mis jefes supondrían que para el lunes ya habrías tomado la decisión, pero necesito más tiempo)</i>	Pretérito pluscuamperfecto <i>(No supondrían que ya hubieras tomado la decisión para el lunes; te habrían dado esa fecha como algo orientativo)</i>
	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(Te llamaría porque pensaría que te ibas a olvidar de traer las llaves de la casa nueva)</i>	Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(Nunca pensaría que fuera a ser tú el que causó todo el problema en la empresa)</i>
Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(Supondría que Juan venía a las tres y por eso vino antes; pero habrá que decirle que Juan no llega hasta las cinco)</i>	Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(No pensarían que Juan pudiera venir a la cena de la empresa, ¿no?; si le han invitado yo no voy)</i>	

V. 2. F. RELACIONES DE CONCORDANCIA DESDE EL CONDICIONAL

PERFECTO:

DESDE EL CONDICIONAL	RELACIONES DE CONCORDANCIA	CUANDO EL VERBO RIGE INDICATIVO	CUANDO EL VERBO RIGE SUBJUNTIVO
	SE EXPRESA ANTERIORIDAD CON		Pretérito pluscuamperfecto <i>(Aunque hubiéramos explicado lo que pasaba, habría sido evidente que nadie nos había tomado en serio)</i>

	<p>Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Aunque lo hubieras hecho perfecto, te habrían dicho que ellos lo habrían hecho mejor; pero tú y yo sabemos que has hecho un buen trabajo y eso es lo que cuenta)</i></p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto <i>(Habría sido más normal que hubiera venido con ropa informal; ese traje de fiesta no es apropiado para esta reunión)</i></p>
<p>SE EXPRESA SIMULTANEIDA D CON</p>	<p>Pretérito imperfecto <i>(Habría sido evidente que nadie tomaba en serio, pero yo no me habría cansado de repetir una y otra vez el problema)</i></p>	<p>Pretérito imperfecto <i>(Habría sido una lástima que no te dieras cuenta antes de las consecuencias de tu decisión; gracias a Dios, tomaste las medidas oportunas antes de tiempo)</i></p>
	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) <i>(Aunque no hubieras explicado tus razones, todos habrían pensado que habías tomado una buena decisión)</i></p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto (Perfecto) <i>(Aunque hubieras explicado tus razones, nadie habría pensado que hubieras tomado una buena decisión)</i></p>
	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo <i>(Habrían creído que te ibas a quedar estudiando y por eso no te llamaron para ir al cine)</i></p>	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado aspectual prospectivo <i>(No habrían pensado que fuera a querer ir con ellos al cine y por eso no te llamaron; la próxima vez, llámales tú)</i></p>
	<p>Condicional con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Habría supuesto que estarías enfermo y que por eso no habías ido a clase ese día)</i></p>	<p>Pretérito imperfecto <i>(No se habría creído que estuvieras enfermo y por eso se enfadaría contigo por no haber ido a la reunión)</i></p>
	<p>Condicional perfecto con valor modal de conjetura o probabilidad <i>(Habría supuesto que te habrías quedado durmiendo y que por eso no habías ido a clase aquel día)</i></p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto <i>(Nunca habría imaginado que te hubieras quedado en la ruina por culpa de una noche de juego en el casino)</i></p>
<p>SE EXPRESA POSTERIORIDA D CON</p>	<p>Condicional <i>(Después de explicar el problema, habría sido evidente que nadie nos tomaría en serio)</i></p>	
		<p>Pretérito imperfecto <i>(Si lo hubiéramos sabido, habríamos pensado que fuera tú la persona encargada de darle la noticia; como no sabíamos que a ti se te da mejor hacer estas cosas, se lo dijimos a Pablo y mira el lío que se ha montado)</i></p>

		<p>Condicional perfecto (Perfecto) <i>(Los jefes habrían creído que para el lunes ya habrías tomado la decisión, por eso te darían ese plazo)</i></p>	<p>Pretérito pluscuamperfecto <i>(No habrían creído que ya hubiera tomado la decisión para el lunes, ¿verdad?; tengo que pensar muchas cosas antes de decidirme)</i></p>
		<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(Te habría llamado porque habría pensado que te ibas a olvidar de traer los papeles, pero no porque desconfiara de ti)</i></p>	<p>Perífrasis Ir a + infinitivo en pretérito imperfecto con significado de futuro próximo <i>(Nunca habría podido imaginar que te fueras a olvidar de mí tan pronto)</i></p>
		<p>Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(Habría supuesto que Juan venía a las tres; por eso vinieron antes)</i></p>	<p>Pretérito imperfecto con valor temporal secundario de posterioridad <i>(No habrían pensado que Juan pudiera aparecer; cuando lo han visto, se han llevado una gran sorpresa)</i></p>

VI. BIBLIOGRAFÍA:

- **Alarcos Llorach, E.** (1995): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid, 1999, Ed. Espasa-Calpe.
- **Alcaraz Varó, E. y M. Martínez Linares** (1997): *Diccionario de Lingüística moderna*, Barcelona.
- **Andrés Suárez, I.** (1994): *El verbo español, sistemas medievales y sistema clásico*, Madrid, Gredos, 1994.
- **Bachman, L.** (1990): “Habilidad lingüística comunicativa” en Llobera, M. (ed.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- **Baralo, M.** (1996): “Reflexiones sobre la adquisición de la gramática y su implicación en el aula” en *Didáctica del español como lengua extranjera 3*, Cuadernos de tiempo libre, Colección Expolingua, pp. 7-18.
 - (1997): “Innatismo e interacción en la adquisición de una lengua extranjera (LE) en Celis, A. y J.R. Heredia (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso de ASELE, Ciudad Real, pp. 123-128.
- **Bialystok, E.** (1978): “Un modelo teórico de la adquisición de lenguas segundas” en Muñoz Licerias, J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991, pp. 177-192.
- **Brucart, J. M.** (1977): “Gramática y adquisición en la enseñanza del español como lengua extranjera” en Celis, A. y J. R. Heredia (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso de ASELE, Ciudad Real, pp. 17-44.
- **Bybee, J. y T. D. Terrell:** “Análisis semántico del modo en español” en Bosque, I. (ed.): *Indicativo y subjuntivo*, Madrid, Taurus, 1990.
- **Calsamiglia, H. y A. Tusón** (1999): *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona, Ariel.
- **Canale, M.** (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en LLOBERA, M. et al.: *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- **Carrasco Gutiérrez, A.** (1999): “El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*. En I. Bosque y V. Demonte (coor.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, v.2, Madrid, Espasa Calpe, cap. 47, págs. 3061-3128.
 - (2000): *La concordancia de tiempos*, Madrid, Arco/Libros, S.L.
- **Castañeda Castro, A. y J. Ortega Olivares** (2001): “Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición ‘imperfecto/indefinido’ en el aula de español/LE”, en Pastor, S. y Salazar (eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas. Estudios de Lingüística*. Universidad de Alicante.
- **Castro, F.** (1997): *Uso de la gramática española. Nivel intermedio*, Madrid, Edelsa, 6ª reimpresión 2001.
 - (1997): *Uso de la gramática española. Nivel avanzado*, Madrid, Edelsa, 4ª reimpresión 2000.
- **Cerrolaza, M., O. Cerrolaza y B. Llovet**, (2000): *Planeta. E/LE 4. Curso de perfeccionamiento*, Madrid, Espasa-Calpe.

- **Doughty, C.**, (2000): “La negociación del entorno lingüístico en el aula de segundas lenguas” en Carmen Muñoz (ed.), *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*, Barcelona: Ariel, pp. 163-194.
- **Doval Reixa, I. y M. Soliño Pazo**, (1999): “Tratamiento de los modelos gramaticales en la historia de la enseñanza de lenguas extranjeras” en *Actas del II Congreso Internacional de la Sociedad Española de Historiografía Lingüística*, Madrid, Arco Libros.
- **Escandell Vidal, M. V.** (1996): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona, Ariel.
- **Fernández Ramírez, S.** (1986): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Arco-Libros. Vol. IV, *El Verbo y la oración*.
- **Fotos, S. y R. Ellis** (1990) “Communicating about Grammar” en Ellis, R.: *Learning a Second Language through Interaction*, Studies in Bilingualism, 17, cap. 8.
- **Gili Gaya, S.**(1973): *Curso Superior de sintaxis española*, Barcelona, Vox.
- **Gómez del Estal, M. y J. Zanón.** (1999): “Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español” en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 73-99.
- **Gómez Torrego, L.**(1998): *Gramática didáctica del español*. Madrid, SM.
- **Hymes, D. H.** (1971): “Acerca de la competencia comunicativa” en Llobera, M. (coor.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.
- **Krashen, S.** (1977): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2”, en J. Muñoz Licerias: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991, pp. 143-152.
- **Lázaro Carreter, F.**(1968): *Diccionario de términos filológicos*, Madrid, Gredos, 1990.
- **McLaughlin, B.** (1978): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor” en Muñoz Licerias, J.: *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, 1991, pp. 153-176.
- **Moreno, C. y M. TUTS** (1991): *Curso de perfeccionamiento*, Madrid, SGEL, 9ª edición 2000.
- **Muñoz Licerias, J. M. (ed.)** (1991): *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor.
- **Ortega Olivares, J.** (2001): “Gramática y atención a la forma en el aula de E/LE”, *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 1, pp. 73-87.
- **Real Academia Española** (1931): *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.
 - (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua castellana*, Madrid, Espasa-Calpe.
- **Richards, J. C., y Rodgers, T. S.** (1998): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press.
- **Rollán de Cabo, M. y M. Ruiz de Gauna** (1999): *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas*, Madrid, Edinumen.
- **Rosa, E. y M. D. O’Neill** (1999): “Explicitness, intake and the issue of awareness. Another piece to the puzzle.”, *SSLA*, 21, Cambridge University Press.
- **Sánchez Pérez, A.** (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, SGEL.
 - (1993) : *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*, Madrid, SGEL.

- **Sánchez, A., M. T. Espinet y P. Cantos** (1996): *Cumbre. Curso de Español para Extranjeros. Nivel superior*, Madrid, SGEL.
- **Sánchez Quintana, N., y D. Clark**, (2001): *Destrezas integradas. E/LE*, Madrid, SM.
- **Seco, M.**(1994): *Gramática esencial del español*, Madrid, Espasa, 1996.
- **Takashima, H. y R. Ellis**: “Output Enhancement and the Acquisition of the Past Tense” en Ellis, R.: *Learning Second Language through Interaction*, , Studies in Bilingualism, 17, cap. 7.
- **Tusón Valls, A.** (1995): “El concepto de competencia comunicativa y la enseñanza del español como lengua extranjera” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 223-235.
- **Vázquez López, M.** (1996): “Aplicaciones prácticas del enfoque por tareas” en *Didáctica del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 237-262.
- **VV. AA.** (2001): *Esespañol3. Nivel avanzado*, Madrid, Espasa Calpe.
- **White, J.** (1998). “Getting the learning attention. A typographical input enhancement study”, en Doughty, C. y J. Williams (eds.): *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, pp. 85-113.
- **Williams, J.**(2001): “The effectiveness of spontaneous attention to form”, en *System* 29, Pergamon, pp. 325-340.
- **Zanón, J.** (1999): “La enseñanza del español mediante tareas” en *La enseñanza del español mediante tareas*, Madrid, Edinumen, pp. 13-23.

♠ NOTAS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:

ⁱ Algunos de los rasgos de este ejercicio están sacados de Moreno y Tuts, *Curso de Perfeccionamiento*, pág. 165 (“Declaraciones íntimas: Raúl Sénder”)

ⁱⁱ Este caso está sacado de Moreno y Tuts, *Curso de Perfeccionamiento*, pág. 51 (“¡Elemental, querido Watson!”)

ⁱⁱⁱ El poema es de Luis García Montero, *Habitaciones separadas*, Visor, 1998.