



Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Filosofía y Letras

Posgrado en Lingüística

**Procesamiento y Adquisición de Diferencias Aspectuales
del Subjuntivo en Griego Moderno
por Hispanohablantes**

Tesis que para obtener el grado de
Maestría en Lingüística Aplicada

presenta
Laríssa Guzmán Bonilla

Directora de tesis:
Dra. Natalia Ignatieva K.

México, D.F.

2010



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

Posgrado en Lingüística
Maestría en Lingüística Aplicada

Procesamiento y Adquisición de Diferencias Aspectuales del
Subjuntivo en Griego Moderno por Hispanohablantes

Laríssa Guzmán Bonilla

Directora de Tesis: Dra. Natalia Ignatieva Kosminina

México, D.F.

2010

AGRADECIMIENTOS

A mis papás, por su ejemplo, amor, confianza, paciencia e impulso.

A la UNAM, por seguir ayudándome a crecer y a ser quien soy. También por el apoyo recibido en forma de beca para poder cursar la maestría.

A cada uno de mis alumnos, sin quienes esto hubiera sido sencillamente imposible.

A la Dra. Ignatieva que pacientemente me acompañó, y de manera dadivosa puso a mi alcance sus conocimientos.

A mi comité sinodal, por su disposición y observaciones.

A Maru por su compañía y su presencia de mañana, tarde o noche.

A Conejo, una vez más por su ejemplo, por su amistad y compañía *regardless of the distance...*

A Lambrinaki, disposición para retomar el subjuntivo conmigo de manera vasta en cualquier momento. Por sus cuidadosas revisiones y comentarios. También por su amistad, misma que afortunadamente no se perdió a pesar de mis insistentes disquisiciones sobre dicho tema...

A Guille que siempre hizo soportable todo lo burocrático.

A todos los que de manera directa o indirecta tuvieron que ver con la terminación de este trabajo, como **Marthusita...**

Pero sobre todo, **infinitamente a Alejandro** por tanta, de veras, tanta generosidad repartida perfectamente en confianza, cariño, interminable paciencia y ayuda en todos los sentidos, para poder realizar este trabajo. Sin él y sin su soplo no sé cómo habría terminado esta historia.

ÍNDICE	
Sinopsis	1
Introducción	3
I. Marco Teórico	8
I.1 Descripción lingüística del subjuntivo y su aspectualidad	8
I.1.1 El subjuntivo	8
I.1.1.1 Subjuntivo en GM	9
I.1.1.2 Formas aspectuales del subjuntivo	12
I.1.2 El aspecto	14
I.1.2.1 El término aspecto en GM	15
I.1.2.2 El aspecto en GM	16
I.1.2.3 El aspecto en español	19
I.1.2.4 <i>Aspecto y aktionsart</i>	21
I. 2 Teorías cognitivas de adquisición de segundas lenguas	22
I.2.1 Teorías de procesamiento	27
I.2.1.2 VanPatten	31
II. Estudio	42
II.1 Objetivo	42
II.2 Preguntas de investigación	42
II.3 Hipótesis y justificación de las hipótesis	42

II.4 Metodología	43
II.5 Sujetos	44
II.6 Instrumentos	45
II.6.1 Pres-tes / Post-test	45
II.6.1.1 Validación del Pre-test / post-test	49
II.6.2 Validación del tratamiento	49
II.6.2.1 Tratamiento	50
II.6.2.2 Unidad 1	50
II.6.2.3 Unidad 2	56
II.6.3 Aplicación	63
II.6.3.1 Asignación de valores a las respuestas	65
II.7 Análisis de datos y resultados	65
Discusión	79
Conclusiones	84
Limitaciones y propuestas	89
III. Sugerencia didáctica	91
III.1 Consideraciones didácticas finales	101
Referencias	103

Anexos		110
Anexo 1		111
Anexo 2		122
Anexo 3		134
Anexo 4	“Material para profesores“	149
	Pretest /postest	150
	Unidad 1	161
	Unidad 2	174

Índice de gráficas

Gráfica 1	67
Gráfica 2	67
Gráfica 3	67
Gráfica 4	67
Gráfica 5	68
Gráfica 6	69

Índice de tablas

Tabla 1	66
Tabla 2	70
Tabla 3	72
Tabla 4	73

Tabla 5

74

Tabla 6

78

SINOPSIS

En este trabajo se estudia cómo los alumnos hispanohablantes procesan y adquieren el subjuntivo del griego moderno.

Se ofrece una descripción lingüística del subjuntivo del griego moderno, en donde se profundiza el aspecto gramatical del mismo, que es el centro de especial interés para la presente tesis. Se presenta un panorama teórico que incluye las teorías cognitivas más relevantes que han intentado dar cuenta de la adquisición de una segunda lengua, así como los modelos de procesamiento de información. Se describe el *modelo del procesamiento del input estructurado*, de VanPatten (1996; 2004 y 2005).

La investigación que se realiza en esta tesis tiene como intención estudiar el procesamiento de dicho fenómeno gramatical, así como corroborar la eficacia del modelo de VanPatten, enfocándolo en el procesamiento y adquisición de las diferencias aspectuales del griego moderno.

Para tales efectos se realizó una prueba del tipo pretest/posttest y se aplicó a dos grupos, uno control y uno experimental, y a este último se le proporcionó un tratamiento desarrollado bajo los términos que propone dicho autor. De los resultados se puede concluir de manera general que la enseñanza mediante el manejo del *input* estructurado ayuda a que los alumnos tengan un mejor desempeño en tareas de interpretación. La mejoría que pudo observarse en la

ejecución de los alumnos (del grupo experimental comparados entre sí con los resultados del pretest y del post-test), si bien es de magnitud moderada, colabora con el debate a favor del manejo del *input* para el adecuado procesamiento de un fenómeno gramatical.

Este trabajo está fundamentado en los principios de la gramática pedagógica y en el *modelo del procesamiento del input estructurado*, y resulta en una propuesta didáctica que se constituye por un conjunto de actividades que se ponen a disposición de los profesores de griego moderno, con la finalidad de ayudar a los alumnos a establecer conexiones forma-significado durante el procesamiento del *input*.

INTRODUCCIÓN

El trabajo que a continuación se describe se inserta dentro del área de Adquisición de Segundas Lenguas (AL2).

En él se analizan, por una parte, los problemas a los que se enfrentan los alumnos hispanohablantes durante el procesamiento de las estructuras del subjuntivo en griego moderno. Por otra parte, se investiga si los ejercicios de *input* estructurado pueden ayudar a facilitar el procesamiento y la adquisición de dichos fenómenos gramaticales, y para ello se desarrolla una propuesta didáctica que proporcione el tipo de ejercicios mencionados anteriormente.

Fue inspirado dada la experiencia de la autora como estudiante de griego moderno (GM) y después como profesora del mismo, al enfrentarse a la problemática del subjuntivo de esta lengua, pues el subjuntivo y sus diferencias aspectuales -fenómeno gramatical que aquí se trata- han constituido un motivo de reflexión y curiosidad ante el comportamiento de este modo verbal.

La experiencia por un lado, pero por otro, la inquietud por la problemática que genera el subjuntivo –y una posible solución a la misma- fueron los principios rectores que motivaron este trabajo, pues entre las experiencias frecuentes en el salón de clases, este modo verbal en ocasiones genera incompreensión en los alumnos en cuanto al uso y significado de las diferencias aspectuales del

subjuntivo y en cuanto al manejo de formas finitas¹ en los estados incipientes de conocimiento de este modo verbal.

Más allá del interés que pueda generar en términos personales, el presente trabajo tiene alcances pedagógicos, basados principalmente en un modelo de procesamiento que contempla las diferentes etapas por las que pasa el alumno cuando intenta adquirir una segunda lengua (L2) y que se concretan en una propuesta didáctica.

Antecedentes

Hasta donde conozco, los textos especializados relativos al subjuntivo en GM son pocos y su interés se centra en aspectos teóricos que no tiene que ver con la adquisición y la enseñanza del mismo. Entre las referencias que se pueden hallar respecto al estudio del subjuntivo de GM y sus diferencias aspectuales, se encuentran los trabajos de Leontaridi (2001, 2008) y de Rouchota (1994), que si bien abordan de manera vasta el tema desde la posición teórica, dejan de lado lo relacionado con la enseñanza y adquisición de este fenómeno gramatical.

Tomando en cuenta a autores como VanPatten y Sanz (1995), VanPatten (1996, 2003, 2004 y 2005) Colombo (2003), Granda (2004), Choreño (2004), Yong (2005) y Campuzano (2008), entre otros, se pudieron establecer bases teóricas y

¹ Formas finitas, también llamadas *formas personales* del verbo son aquellas en las que intervienen las categorías de persona, es decir, aquellas en las que existe una predicación con inflexión de tiempo y se requiere un sujeto.

metodológicas que sustentan el cuerpo de conocimiento de este trabajo, en las áreas de adquisición, procesamiento y aspecto.

Justificación

Hablando de las características propias del subjuntivo en GM, desde el punto de vista didáctico, se consideró que el tema debía abordarse desde la perspectiva de la gramática pedagógica, y que culminara en una sugerencia didáctica que facilitara a los alumnos el manejo del fenómeno gramatical para establecer vínculos sólidos de forma-significado, que les permitiera pasar por los diferentes procesos necesarios para su adquisición.

Para la realización de esta idea, se tomaron en cuenta las propuestas pedagógicas salidas de los trabajos de autores como VanPatten, (1996, 2004), Cadierno (1992), Kolioussi (2000), Choreño (2004) y Villegas (2004), entre otros, y que apoyan la importancia del papel que juega el procesamiento del input para la adquisición.

Se emplean dos instrumentos desarrollados específicamente para los fines de este trabajo y se genera una propuesta didáctica cuya aplicación arroja resultados que se discuten y explican posteriormente. En cuanto a las conclusiones que resultan de esta propuesta pedagógica se espera que sirvan como punto de partida para el desarrollo de estudios más profundos sobre adquisición del GM.

Este trabajo ha sido dividido en tres partes:

1. El marco teórico, en donde se abordan teorías cognitivas de adquisición, modelos de procesamiento y se describe cómo es y cómo funciona el subjuntivo en GM. Las teorías cognitivas y los modelos de procesamiento están relacionados con la lingüística cognitiva que intenta proporcionar explicaciones acerca de la adquisición de una L2.

2. La investigación, en donde se explican el objetivo, las preguntas de investigación, las hipótesis que se consideraron para la investigación, la metodología puesta en marcha para desarrollar los materiales necesarios para intentar comprobar dichas hipótesis, los sujetos y los resultados globales de todo lo anterior.

Los resultados tangibles (los instrumentos) y los observables (datos) nos señalan que el modelo en el que se basa la realización de este trabajo (Modelo de procesamiento del *input* estructurado) aporta para los efectos del procesamiento y la adquisición.

3. En cuanto a la propuesta pedagógica que aquí se desarrolla, se tienen datos importantes de su aplicación, pues en algunas comparaciones, se observan diferencias en positivo, lo que subraya la importancia de proveer a los alumnos con tareas enfocadas en el *input* si se tiene como objetivo que los alumnos le

presten atención para poder procesarlo, y adquirir así la forma gramatical de que se trate.

Se ofrece también en este estudio, una sección de discusión, conclusiones, limitaciones y propuestas, con la que se intenta dar un panorama de los hallazgos encontrados antes y durante la investigación.

I. MARCO TEÓRICO

1.1 Descripción lingüística del subjuntivo y su aspectualidad

1.1.1 El subjuntivo

En esta sección abordaré el tema del subjuntivo, intentando proporcionar un panorama introductorio de lo que es en general, para más adelante ir a fondo en lo referente al subjuntivo en GM y en español.

Para iniciar, considero importante partir de algo muy básico pero necesario para contextualizar la existencia del subjuntivo, que es el fenómeno gramatical que interesa a este trabajo. Para poder abordar el subjuntivo, me referiré al modo, una categoría del verbo.

Grosso modo, dicha categoría verbal se refiere a la manera en que la acción del verbo es expresada por el hablante. El *subjuntivo* es un modo verbal – tanto en griego como en español- y lo que es posible encontrar en las gramáticas descriptivas de ambas lenguas al respecto, es que expresa la acción como un hecho irreal más que como uno real; que puede subordinarse o subordinar a palabras o frases que expresan mandato, ruego, consejo, permiso, petición, concesión (y lo mismo las ideas contrarias, como disuasión, desaprobación, prohibición, oposición) (Sastre, 1997; Porto, 1991; Holton *et al.*, 1997; Triandafylidis; 1994).

Autores como Kosmas y Stratou (1999) señalan que se llama *modos* a las formas que toma el verbo para mostrar cómo se expresa exactamente su sentido en relación con el sujeto.

En la literatura especializada se halla una cantidad considerable de información acerca del subjuntivo, y de igual manera se tienen múltiples intentos de definición del mismo en el terreno de la gramática. Existen diversos trabajos en el área, como los de Matte Bon (1995), Leontaridi (2001), Sastre (1997) y Kleris y Babiniotis (1999), en donde el lector puede revisar la situación actual del subjuntivo (tanto en general en las lenguas como en español), así como las diferentes concepciones y planteamientos que se han formulado hasta hoy acerca del subjuntivo, mismos que no se expondrán aquí por sobrepasar los límites de este trabajo.

1.1.1.1 Subjuntivo en GM

El uso del subjuntivo en GM es muy común en la actualidad, tanto en la lengua oral como en la escrita.

En algún momento se abrió la discusión de la existencia o inexistencia de este modo –al lado de otro modo verbal, el indicativo- (Tzartanos, 1932, 1934; Andriotis, 1932; 1934). Sin embargo, se optó por dejar el tema y aportar

evidencias de la distinción de aspecto perfectivo² e imperfectivo³. Así, en términos generales, en las gramáticas neohelénicas se reconocen como modos verbales al indicativo, al subjuntivo y al imperativo.

Gramáticos como Mackridge (1985) ubican al subjuntivo como una categoría semántica y sintáctica al mismo tiempo, pues afirma que el subjuntivo se distingue de acuerdo al contexto sintáctico, además de que a este modo siempre le precede un elemento léxico: la partícula *να* – *να*.

La partícula *να* - *να* es el marcador introductorio del subjuntivo, es el subordinador típico de verbos de voluntad, permiso y gusto (Mackridge, 1985), que aunada a la raíz del verbo o en pretérito o a la raíz en presente construye el subjuntivo [*να*–*να* + verbo = subjuntivo].

Veamos el ejemplo:

1. διαβάζω (verbo en presente del indicativo)
diavázo
leo
2. **να** διαβάζω (verbo en subjuntivo continuo [con raíz de presente])
na diavázo
leer, que lea
3. **να** διαβάσω (verbo en subjuntivo momentáneo [con raíz de pretérito])
na diaváссо
leer, que lea

² Perfectivo: El que indica que la acción verbal se representa como acabada. (Gili Gaya, 1969)

³ Imperfectivo: El que indica que la acción se representa en un proceso sin indicar si éste ha acabado. (Gili Gaya, 1969)

En estos ejemplos se puede ver que el primer verbo se encuentra en presente del indicativo, el segundo es subjuntivo con raíz del presente y el tercero es subjuntivo con raíz del pretérito.

Lo que en griego se conoce como infinitivo (απαρέμφατο - aparémfato) no es lo que en español corresponde al mismo⁴. En griego, lo que corresponde al infinitivo y al subjuntivo del español, es precisamente el modo verbal subjuntivo, es decir, ambas formas corresponden en griego a la forma del subjuntivo.

Para dar un ejemplo de lo recién mencionado, considérense las siguientes oraciones, prestando atención a la conformación de la oración en griego que en ambos casos es idéntica, excepto por las terminaciones de las formas finitas, y es precisamente en ellas en donde se establece la distinción entre una interpretación de subjuntivo griego como subjuntivo o infinitivo en español:

4) Θέλω να τρέξω / thélo na trékso / quiero correr
(Subjuntivo griego) (infinitivo español)

5) Θέλω να τρέξουμε / thélo na tréksume / quiero que corramos
(subjuntivo griego) (subjuntivo español).

Así, en las oraciones en las que se encuentran los verbos en griego en la misma persona, corresponderá a una oración en infinitivo del español (como en

el ejemplo 4), mientras que en las oraciones en donde los verbos se encuentran en diferentes personas, corresponderá a una oración en subjuntivo del español (como en el ejemplo 5).

1.1.1.2 Formas aspectuales del subjuntivo

Por otra parte, el subjuntivo en griego presenta dos formas de aspecto, el momentáneo, que utiliza la raíz de pretérito del verbo y que significa que la acción del verbo es momentánea o que sucede sólo una vez, y el continuo, que utiliza la raíz de presente del verbo y plantea una acción durativa o repetitiva. Algunos ejemplos que pueden ser útiles para mostrar las diferencias aspectuales a que hago referencia son:

6.

- | | | | |
|--|---|-------------------------------|------------------|
| a) Na γράφω – na gráfo
Subj. con raíz de presente | } | escribir / que escriba (yo) → | Subj. Continuo |
| b) Na γράψω – na grápso
Subj. con raíz de pretérito | | | Subj. Momentáneo |

7.

- | | | | |
|--|---|-------------------------|------------------|
| a) Na τρώω – na tróo
Subj. con raíz de presente | } | comer / que coma (yo) → | Subj. Continuo |
| b) Na φάω – na fáo
Subj. con raíz de pretérito | | | Subj. Momentáneo |

8.

- | | | | |
|--|---|----------------------|------------------|
| a) Na βλέπω – na vlépo
Subj. con raíz de presente | } | ver / que vea (yo) → | Subj. Continuo |
| b) Na δω – na do
Subj. con raíz de pretérito | | | Subj. Momentáneo |

En los tres ejemplos, en los incisos a), el verbo implica una acción durativa o repetitiva, por ejemplo, en 6, escribir todo el día; en 7, comer todos los martes en un restaurante , o en 8, ver siempre a alguien; mientras que en los tres incisos b), se trata de una acción momentánea o que ocurre en una sola ocasión, por ejemplo, en 6, escribir la lista del súper; en 7, cenar fuera esta noche, o en 8, ver a alguien hoy.

Cabe destacar que, como se muestra en español, la traducción es aparentemente la misma, sin embargo, hay que tener en cuenta el verbo en griego para saber que no significan lo mismo y que lo que implica el verbo en subjuntivo son precisamente diferencias de aspecto (en griego) que en español se verán expresadas por otros medios (en el caso de los ejemplos, mediante circunstanciales o mediante el contexto).

Sin embargo, en las gramáticas descriptivas de griego moderno no se encuentra explícita esta característica cuando se trata el subjuntivo, y únicamente se mencionan sus funciones, cuándo se utiliza, y la partícula necesaria (Holton, 1997; Mackridge, 1895; Triantafylídis, 1994).

En todo caso, Mirabel (1988) señala algunas características morfológicas como que el subjuntivo griego, dada la falta de desinencias que lo diferencien de los otros modos verbales, se vale del elemento preverbal ($\nu\alpha - na$), que cuando se combina con la forma verbal simple, cobra su valor modal y por eso, la presencia o ausencia de la partícula ($\nu\alpha$) constituye una característica que pertenece solamente al modo.

1.1.2 El aspecto

Desde tiempos tan remotos como los de Aristóteles –por lo menos- se ha intentado dar cuenta de lo que es el aspecto.

Su estudio ha estado ligado a numerosos desacuerdos y dificultades teóricas que a la fecha resultan en una extensa cantidad de literatura sin que sea concluyente. Entre los teóricos se tienen diversos conceptos y divisiones del mismo; sin embargo, existe polémica en el área. Leontaridi (2001) ofrece una amplia revisión al respecto.

En un intento por proporcionar una explicación del por qué se llama aspecto, Binnick (1991) señala que dicho término resulta una buena traducción del ruso *vid*, que se relaciona con palabras como *visión*, *ver*, pues la raíz etimológica de *aspecto* tiene que ver con *spect*, que significa *ver*, *observar*. De manera clásica, se entiende al aspecto como las diferentes maneras de ver la constitución temporal interna de una situación (Holt, 1943, citado en Comrie, 1976 y en Ignatieva, 1992).

Sin embargo, de acuerdo con Leontaridi (2008), no hay que perder de vista que esta consideración de la estructura interna del evento no puede ser más que subjetiva ya que un enunciador puede optar por expresar el mismo evento de forma diferente que otro, según el contexto, las intenciones comunicativas, etc.

Para autores como Binnick (1991), el aspecto no es un concepto tradicional como sí lo es el del tiempo, y señala que la mayoría de los hablantes de las lenguas europeas ni siquiera tienen nociones claras de lo que tiene que ver con él. Sin embargo, el autor rescata que el aspecto es de igual importancia que el tiempo para la comprensión de cómo se expresan las relaciones temporales en la lengua.

En lenguas como el inglés o el español, por ejemplo, existen varios mecanismos para marcar la distinción aspectual, pero su uso no es obligatorio, por una parte, y por otra, esas distinciones no pueden marcarse cambiando la raíz del verbo en sí misma. Es más bien obligatorio en lenguas eslavas, en las que la marca del aspecto es obligatoria, que las diferencias se marcan con prefijos y sufijos.

La postura de Bhat (1999) sostiene que el aspecto indica la estructura temporal de un evento, es decir, la forma en la que ocurre un evento en el tiempo.

*1.1.2.1 El término **aspecto** en GM*

Si bien la definición y delimitación del término *aspecto*, como se ha señalado, todavía deja clara la necesidad de un acuerdo en el área, hablar de aspecto en griego parece aún más complejo.

Leontaridi (2001) señala que al aspecto se le denomina *manera* [τρόπος – trópos] (Triandafylidis, 1941; Tsopanakis 1994); *manera de acción* [τρόπος ενέργειας - trópos enéryias] (Mackridge, 1985); o *modo de acción* [ποιόν ενεργείας - pión enéryias] (Babiniotis & Kondos, 1967; Kavoukopoulos 1996). Mientras que para aspecto se han propuesto vocablos como *όψη* - ópsi [aspecto] (Veloudis, 1989; Tzevelekou, 1988; Mackridge, 1985) y *άποψη* – ápopsi [aspecto] (Mirabel, 1959), que corresponden a las traducciones de *aspect*, en francés y *vid*, en ruso.

1.1.2.2 El aspecto en GM

Para autores como Mirambel (1988) en griego no existe un “tiempo puro”, es decir, que la expresión del tiempo nunca se separa del aspecto que expresa la forma verbal.

Mackridge (1985) sugiere que el modo afecta al tiempo considerablemente, de manera que las distinciones temporales tienden a neutralizarse en los verbos que se encuentran en subjuntivo. Pero añade que el tiempo se diferencia en el subjuntivo mediante el aspecto: por ejemplo, una forma perfectiva puede indicar una acción anterior a otra; mientras una forma imperfectiva puede denotar simultaneidad de acciones.

Siguiendo las propuestas de Koschmieder (1934) y Safarewicz (1967), la diferencia aspectual que puedan presentar dos formas verbales reside en la actitud del sujeto hablante frente a la acción expresada por el verbo.

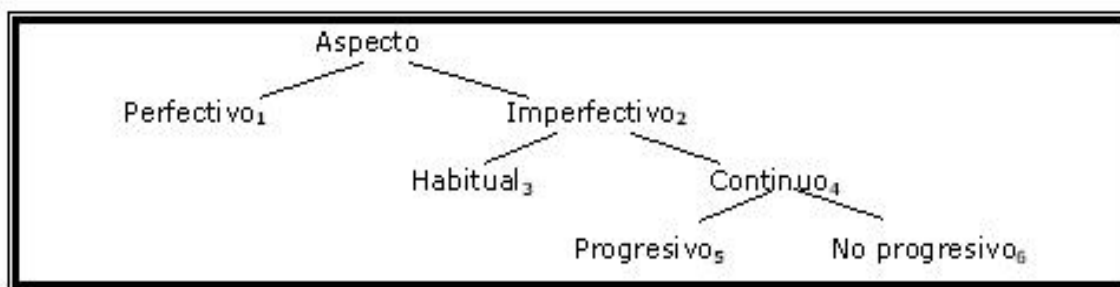
Así pues, se presenta la distinción entre:

a) El *aspecto imperfectivo*, cuando el sujeto se coloca dentro de la corriente de la acción, y

b) El *aspecto perfectivo*: cuando el hablante, como un espectador, se coloca fuera de la corriente de la acción, observando la acción desde un punto posterior a su término.

En general para Comrie (1976), la diferencia entre esos dos tipos de aspecto radica en que la perfectividad indica que la acción está vista como un conjunto, sin que se distingan las varias fases separadas que la forman, mientras la imperfectividad pone atención especial a la estructura interna de la acción.

Propone esta clasificación (Comrie, 1976 : 25):



(Cuadro tomado de Leontaridi, 2008: 91 Los términos originales usados por Comrie y su respectiva traducción al griego por Mozer (1996: 84) serían: 1: *perfective-συνοπτικό*; 2: *imperfective-μη συνοπτικό*; 3: *habitual-σύνθητες*; 4: *continuous-συνεχές*; 5: *non-progressive-μη προοδευτικό*; 6: *progressive-προοδευτικό/ (εξελικτικό)*).

Siguiendo en ese tenor, Giannakidou (2008) dice que los verbos en griego siempre contienen información aspectual, y para ellos es necesaria la inflexión para denotar la persona y el aspecto de la acción. Así, una oración puede estar construida similarmente a otra.

Por ejemplo,

9. a) $\theta\acute{\epsilon}\lambda\omega$ να $\beta\lambda\acute{\epsilon}\pi\omega$
thélo na vlépo
quiero ver (el verbo subrayado tiene raíz de presente) (siempre)

vs.

10. b) $\theta\acute{\epsilon}\lambda\omega$ να $\delta\omega$
thélo na do
quiero ver (el verbo subrayado tiene raíz de aoristo) (ahora)

Y con solamente un cambio en el verbo, significar casi "lo mismo" por lo que a) como b) podrían traducirse al español como *quiero ver*.

Sin embargo, semántica y pragmáticamente ambas oraciones tienen significado diferente y por ende otro uso, respectivamente, pues ese cambio en el verbo implica rasgos de aspectualidad [en a) quiero ver con raíz de presente significa que quiero ver siempre o cada día, digamos a alguien, por ejemplo, vs. b) quiero ver que significaría que quiero ver ahora o sólo hoy].

El subjuntivo momentáneo está codificado para acciones que, como su nombre lo indica, sucederán una vez y tendrán un fin, mientras que el subjuntivo continuo se utilizará para las acciones que requieran repetición o larga duración.

Ante la existencia de los diferentes valores aspectuales del subjuntivo (un valor es el momentáneo y otro el continuo o repetitivo)-(Giannakidou, 1995), y partiendo de ellos, explicaré la construcción y la implicación semántica de diversos ejemplos en subjuntivo griego, así como los alcances de este fenómeno sobre los alumnos hispanohablantes que aprenden griego moderno.

Como señala Leontaridi (2001), el español no distingue entre la acción de aspecto "instantáneo" y la acción de aspecto "continuo" del verbo como se refleja en griego. Estas formas, que constituyen uno de los problemas más importantes para los hispanófonos que estudian griego, se diferencian en que los

dos miembros de cada par no marcan el carácter temporal, sino el carácter continuo o instantáneo de la acción. Por ejemplo:

11) Θέλω να μου γράψεις αύριο vs. 12) Θέλω να μου γράφεις κάθε μέρα
thélo na mu grápseis ávrio thélo na mu gráfsis káthe méra
quiero que me escribas mañana quiero que me escribas cada día

Aunque es posible hallar similitudes con el aspecto de las lenguas eslavas, existen diferencias importantes en griego, pero la cuestión relativa a la universalidad de las categorías aspectuales, así como la falta de nociones bien definidas, según Binnick (1991) guían el debate a un límite no concluyente.

1.1.2.3 El aspecto en español

Dado que el aspecto es el punto de partida del subjuntivo en GM, es posible analizarlo a lo largo del eje temporal.

En este punto me permito establecer una comparación que a lo largo de este trabajo iré retomando, y es que tanto en GM como en español, las desinencias de los verbos proporcionan información sobre la persona y el número del sujeto, así como sobre el modo, el tiempo y el aspecto que caracteriza la acción, la conjugación del verbo, etc.

Al existir en los diferentes sistemas lingüísticos las categorías aspectuales de perfecto – imperfecto, por lo menos, estas pueden constituir un matiz aspectual más sutil, como en el caso del español.

En el sistema verbal actual del español, según Rojo (1988: 209), el establecimiento de la oposición entre formas perfectivas e imperfectivas es innecesaria, siendo posible reconocer la existencia de significados aspectuales perfectivos como valores asociados a la relación temporal de anterioridad. Este autor reconoce que si bien la categoría del aspecto está presente en el español, *“los diversos matices aspectuales [...] son efectos secundarios de las distinciones temporales”* y añaden que *“no existe una base suficientemente sólida para individualizar esta categoría gramatical [del aspecto] respecto de la categoría temporal en el núcleo del sistema verbal español, sin que sea posible asignar o reconocer valores aspectuales en otros puntos de la gramática o en unidades léxicas de esta lengua”* (Rojo, 1999: 2921)

Sin embargo, para autores como Alarcos Llorach (1980: 84), el aspecto sí es considerado como una categoría, pues establece la posibilidad de expresar un proceso sin término, y otra con término. Observa dos caras de expresar el aspecto: el aspecto flexional y el aspecto sintagmático. El primero está expresado por ciertas formas de cada verbo, y el segundo por todas las formas. El aspecto flexional, en castellano, opone dos formas de cada verbo: imperfecto/indefinido. El sintagmático, todas las formas simples a las compuestas.

Las diferencias aspectuales que se establecen entre el pretérito y el copretérito, son un buen ejemplo del aspecto en español (Leontaridi, 2001), mientras que es necesario destacar que en subjuntivo, no hay expresión del aspecto, razón probable por la cuál los alumnos hispanohablantes presentan una mayor dificultad para el procesamiento y la adquisición del subjuntivo griego con sus diferencias aspectuales.

1.1.2.4 Aspecto y aktionsart

En ocasiones se ha considerado necesario hacer la distinción entre dos tipos principales de "diferencias" aspectuales. Esto se ha hecho mediante el término *aktionsart* (que en alemán significa "tipo de acciones"), para hacer referencia a diferentes tipos de sucesos como proceso o estado, sucesos momentáneos o durativos, sucesos télicos o atélicos, etc. (Fernández, 1993) y el término *aspecto* se ha limitado a las varias maneras de ver los sucesos, por ejemplo, si son completos o incompletos, específicos o habituales, iniciales o ingresivos, continuos. Se considera que la diferencia es entre lo léxico y lo gramático.

Un trabajo de Mozer (1996) presenta una revisión de lo que en griego se ha llamado *aspecto* y en cada caso, se ha intentado hacerlo como traducción del alemán *aktionsart*. De alguna manera, el utilizar indistintamente el término para *aspecto* y el mismo *aktionsart* tal como se explicó anteriormente, implicaba que no existían diferencias entre los dos tipos de aspecto, el léxico, que corresponde

al aktionsart y el gramatical, que corresponde a lo que se llama aspecto, y que puede aplicarse al verbo, por ejemplo, al modo, como en el caso del subjuntivo, que es de interés para este trabajo.

Dicho sea de paso, en este trabajo solamente nos ocuparemos del aspecto gramatical y no tocaremos el aspecto léxico por sobrepasar los límites de esta tesis.

1. 2 Teorías cognitivas de adquisición de segundas lenguas

Este apartado del marco teórico, se basa en teorías cognitivas generales y teorías cognitivas de adquisición de segundas lenguas, mismas que permiten entender los componentes pertenecientes al fenómeno de adquisición de segundas lenguas (ASL) (Mitchell y Myles, 1998) y porque a través de ellas es posible entender mejor los procesos de ASL mediante la comprensión –vía explicación- de cómo se procesa y aprende información nueva.

Considero que abordar el tema de la adquisición desde este paradigma permite entender mejor dichos procesos, pues el foco, desde la teoría cognitiva es el aprendiz como individuo, y las hipótesis que investigan los teóricos cognitivos del área de ASL provienen del campo de la psicología cognitiva, así como de lo que sabemos acerca del aprendizaje de habilidades complejas.

Partiendo de esta perspectiva, se considera que el lenguaje se separa de otros aspectos cognitivos; la mente humana se adapta al procesamiento de todo tipo de información, y la información lingüística es solamente un tipo (Mitchell y Myles, 1998).

Las teorías cognitivas permiten entender cómo se adapta la mente humana al procesamiento lingüístico; también son útiles para entender la construcción de las gramáticas de segundas lenguas en la mente del aprendiz. En estas teorías es posible encontrar información acerca del proceso psicolingüístico de adquisición, así como las fases que éste implica.

El cognoscitivismo maneja la idea de que quienes aprenden una segunda lengua, inicialmente decodifican, analizan, almacenan y producen material de la lengua nueva, en formas que están determinadas por factores cognitivos generales, como la notabilidad perceptual (*perceptual saliency*) del material.

Uno de los primeros teóricos que se ocupó del aprendizaje en general fue Ausubel (1963). Entonces ofreció lo que sería una teoría que se refiere a cómo los individuos aprenden grandes cantidades de material significativo de presentaciones verbales/textual en un entorno escolar. De acuerdo con Ausubel, el aprendizaje se basa en los tipos de procesos superiores, representacionales y combinatorios que ocurren durante la recepción de información. Un proceso

primario en el aprendizaje es la inclusión en el que el nuevo material está relacionado con ideas relevantes en la estructura cognitiva existente de forma sustantiva, no literal. Las estructuras cognitivas representan el residuo de todas las experiencias de aprendizaje; el olvido se produce porque ciertos detalles obtienen una identidad integral y pierden su identidad individual.

Otros modelos cognitivos han intentado explicar la adquisición de una L2 en términos de una teoría general de aprendizaje de habilidades. El Modelo de Control Adaptativo del Pensamiento de Anderson (1982: 369; 1983: 261) , concibe la adquisición del lenguaje, al igual que los otros tipos de aprendizaje, como un proceso de conocimiento declarativo y procedimental, que tiene lugar mediante la "práctica". El conocimiento declarativo es el conocimiento sobre *qué* es algo, como el sistema verbal de una lengua, sus reglas, etc., mientras que el conocimiento procedimental es el conocimiento sobre *cómo* hacer algo, como hablar, pero es de manera inconsciente.

Varias teorías de ASL de naturaleza cognitiva pretenden dar cuenta de una gran variedad de procesos que utiliza el alumno durante el aprendizaje de una L2, y lo intentan mediante la explicación de dichos procesos mentales, mismos que le permiten al alumno trabajar con el input, así como con los sistemas de conocimiento que construyen y manifiestan en el output.

Una teoría adecuada de ASL necesita dar cuenta de por qué algunos rasgos lingüísticos se adquieren antes que otros y por qué los alumnos muestran secuencias de desarrollo cuando adquieren rasgos específicos.

Para Ellis (1994), tal vez la teoría que más se acerca a cumplir dichos elementos es el Modelo de Adquisición de L2 de Pienemann y Johnston (1986). Este da cuenta de las propiedades de desarrollo del interlenguaje en término de un número de operaciones de procesamiento, que están organizadas jerárquicamente de acuerdo con el orden en el que son evidentes en la producción del alumno. Así, inicialmente los alumnos cuentan con dispositivos de procesamiento no lingüístico, para después moverse a través de una serie de estados hasta que son capaces de realizar operaciones gramaticales más complejas. Cabe destacar que ara autores como Ellis (1997), un aspecto importante durante la adquisición, es la *negociación del significado*.

En otra aproximación, los investigadores han intentado identificar los principios operantes que utilizan los alumnos para convertir el input en una forma que puedan almacenar (Ferguson & Slobin, 1973, Slobin, 1985). Slobin (1985) ha identificado una serie de principios operantes que completan o forman la "capacidad de hacer lenguaje" de los niños que aprenden su lengua materna.

En 1985, Dan Slobin argumentó que la similitud del desarrollo lingüístico entre los niños y quienes aprenden diferentes lenguas se debe al hecho de que los seres humanos estamos programados para percibir y organizar información de

ciertas maneras. Es esta notabilidad perceptual la que guía nuestros procesos de aprendizaje, más que un módulo específico de lenguaje innato. Slobin propuso unos *principios operantes* que guían al sujeto en el proceso de *hilamiento* lingüístico al que se enfrentan (Mitchell y Myles, 1998). Estos principios se basan en la afirmación de que ciertas formas lingüísticas son más accesibles o notables para el niño, que otras.

Autores como Ellis (1985) plantean que la teoría del interlenguaje es quizá la más conocida entre las teorías de adquisición y señalan que Selinker (1972) acuñó este término para referirse a las gramáticas provisionales que los alumnos construyen en el camino hacia la competencia de la lengua meta.

Paralelo a la teoría del interlenguaje, e influenciadas por ella, existe un número importante de teorías que intentan dar cuenta de las características observadas del lenguaje del alumno que aprende una L2, y en particular, de desarrollo de patrones. Varias teorías descansan en la distinción entre el conocimiento implícito y explícito de la L2, difiriendo entre si éstos son vistos como realmente diferentes y desconectados, como en el modelo del Monitor, de Krashen (1981) o si están vinculados a la interfase como diría Bialystok (1978) en su Modelo de Aprendizaje de Segundas Lenguas.

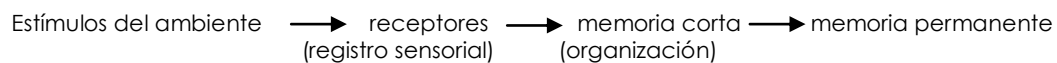
Schmidt (1990) propone una discusión entre la distinción de lo implícito y lo explícito enfocándose en papel de la conciencia en el aprendizaje de la L2.

Autores simpatizantes con los modelos funcionalistas aseguran que el desarrollo de una L2 sucede cuando el aprendiz pasa del procesamiento del lenguaje en términos pragmáticos, a procesarlo en términos gramaticales. También enfatizan la importancia de la conexión forma-función que suponen que establecen los alumnos (Givón, 1979; Tomlin, 1990; Dittmar, 1992).

1.2.1 Teorías de procesamiento

Incluso con diversas teorías al respecto, se tiene aceptado en la comunidad de teóricos del procesamiento el Modelo del Procesamiento Humano de la Información.

Modelo de procesamiento humano de la información



(Adaptado de Castañeda 1991:13. Por Buck, 2000; citado en Villegas, 2004)

Este modelo es utilizado como el estereotipo de modelos de procesamiento de la información en ciencias cognitivas, y a partir de él, las diversas disciplinas han ido adaptando lo que hay en cada uno de sus componentes.

Según Bialystok (1990), los modelos de procesamiento describen métodos de almacenamiento de reglas, así como los medios de acceso a las mismas.

De acuerdo con las afirmaciones de Braidí (1999), mediante los modelos de procesamiento se llega a saber qué se adquiere durante el proceso de adquisición, lo que pone de relevancia dichos modelos, y según la autora, lo que se adquiere es un sistema abstracto de dichas reglas y los procedimientos de procesamiento específico de la lengua o un conjunto de habilidades cognitivas complejas.

A continuación se ofrece la revisión de algunos de los modelos de procesamiento de información más relevantes:

McLaughlin (1987) propone un modelo cognitivo basado en el procesamiento de la información. Los alumnos enrutan información lingüística que está inicialmente solo disponible para su uso a través del procesamiento controlado y los libera de poner atención a nueva información en el input. Además, los estudiantes reestructuran las representaciones de la L2 basadas en las reglas en ciertos puntos críticos dentro del proceso de aprendizaje.

Como señala McLaughlin (1987), este modelo se ha mantenido en constante desarrollo, pero un tema común ha sido la noción de comprobación de hipótesis, es decir, la idea de que los alumnos forman hipótesis acerca de cuáles son las reglas de la lengua meta y emprenden la comprobación,

confirmándolas si hallan la suficiente evidencia confirmatoria en el input y rechazándolas si reciben evidencia negativa.

De acuerdo con el Modelo de Competencia (*Competition Model*) (Bates y MacWhinney, 1982), la adquisición del lenguaje implica que el alumno atienda tanto a la forma como a la función. Existe una tendencia humana inherente que induce a percibir y procesar algunas formas antes que otras pero también una forma es más probable que sea adquirida si contiene un significado claro e importante para el aprendiz. De acuerdo con este modelo, los alumnos asignan "peso" (*weight*) a diferentes mapeos forma-función y el proceso de adquisición implica ajustar esos "pesos" hasta que los igualan en el input.

La aportación que hizo Krashen (1982), el Modelo del Monitor, en primera instancia plantea la distinción entre adquisición, el proceso inconsciente similar al que se tuvo con la lengua materna, y el aprendizaje, el proceso consciente y hecha esta diferencia, se aspira, según el autor, a que el alumno adquiera la L2, no a que la aprenda. Habla también de los diferentes estilos de aprendizaje, y de que el alumno debe ser consciente de dicho proceso, de manera que logre llegar a identificar las situaciones incorrectas y a analizar los errores cometidos. Krashen también, en su *hipótesis del input*, afirma que es necesario proporcionar material de la lengua meta un poco "más arriba" del nivel del alumno y que la exposición a materiales interesantes para los alumnos de manera exhaustiva garantizaría una comprensión cabal del input.

En contraparte a la importancia concedida por Krashen al input, Swaine (1985) dice que lo esencial para la adquisición es la producción comprensible (*comprehensible output*).

Todos estos modelos están basados en el supuesto de que los alumnos forman representaciones mentales de las "reglas", y que estas reglas guían al alumno para usar la L2. Una regla es una forma de generalización abstracta de una propiedad lingüística. Sin embargo, otra aproximación para explicar la adquisición del lenguaje prescinde totalmente de la idea de reglas.

De acuerdo con el Modelo Conexionista de Rumelhart y McClelland [*Parallel Distributed Processing*] (1986), el conocimiento toma la forma de una red de interconexiones entre "unidades" que no corresponden a ningún constructo lingüístico en particular. El aprendizaje consiste en que esas redes crezcan como resultado del estímulo del input y se completa cuando la red corresponde a lo que se puede observar en un hablante nativo. Los investigadores construyen modelos matemáticos de los tipos de redes de trabajo que consideran que pueden dar cuenta del aprendizaje y entonces los prueban con simuladores computacionales.

El criterio de éxito es si el modelo produce estados similares de desarrollo a aquellos observados en la adquisición natural del lenguaje. No obstante, para hace casi dos décadas, habían sido más bien escasos los modelos conexionistas

desarrollados específicamente para examinar la adquisición de una L2 (Gasser, 1990).

Dado que el lenguaje es una función superior y que este tipo de funciones hallan explicaciones en las teorías cognitivas, se espera que la revisión anterior a algunos modelos tanto generales de aprendizaje como cognitivas en específico, ayuden a la conformación de la información necesaria para la comprensión del fenómeno de adquisición.

1.2.1.2 VanPatten

Dentro de los modelos de procesamiento, destaca para el desarrollo de este trabajo el Modelo de Procesamiento del input estructurado de VanPatten (1996, 2003 y 2004), pues se trata de una propuesta teórica acerca del Procesamiento del Input que se basa en los procesos psicolingüísticos por los que pasa el alumno durante la comprensión del input de la segunda lengua, y considera la naturaleza del tiempo real del procesamiento del input y las maneras en las que los alumnos establecen conexiones forma-significado durante la comprensión. Cabe mencionar que aunque el autor habla de adquisición, su modelo no es un modelo de adquisición, sino de procesamiento.

Así, intenta identificar problemas particulares de procesamiento y darles tratamiento, para lo cual hace explícita la importancia de comprender el procesamiento del input en la segunda lengua.

El modelo de procesamiento del *input* que propone VanPatten (1996) es el siguiente:



Este modelo se ocupa de cómo los alumnos obtienen el intake del input, y de ahí cómo los alumnos desde el input adquieren la forma y cómo analizan sintácticamente durante el proceso de comprensión, mientras su atención está en el significado (VanPatten, 2005).

Para autores como VanPatten, el *input* es todo aquello que el alumno oye o ve, y que lo utiliza para decodificar un mensaje.

VanPatten dice que el punto de inicio de la adquisición es precisamente el *input* y que una vez que este se procesa, se convierte en el *intake*, ya que el alumno filtra una pequeña parte del *input* que se vuelve *intake*. Destaca también la capacidad cognitiva del alumno, pues señala que esta es una parte muy importante del procesamiento del *input*.

En su modelo, VanPatten considera al *intake* como la parte del procesamiento en donde parte del lenguaje se atiende, se comprende y se procesa, y esto le va a servir al alumno para desarrollar un sistema lingüístico, llamado también interlenguaje. Cabe señalar que no todo el *input* se convierte en *intake*, por lo

que no todo el *input* aporta a la construcción de la gramática. Lo que afirma el autor es que si una forma ya se procesó, entonces vuelve a ser susceptible de procesamiento y puede volver a situarse (quizá como reacomodarse) en el sistema lingüístico que se está desarrollando.

Lo que corresponde a los números romanos I,II y III, son los procesos necesarios para que todo suceda: entre el *input* y el *intake* (proceso I) se hallan los procesos que utilizan el *intake* durante la construcción del sistema gramatical que se está desarrollando y se crean las conexiones de forma-significado. Entre el *intake* y el sistema lingüístico en vías de desarrollo (proceso II) se construye el sistema interno de representación de la L2 y, por último (proceso III), se encuentran los procesos que resultan necesarios para poder acceder al sistema de desarrollo que lleva a la producción del lenguaje, el *output*

Cabe destacar que VanPatten considera que, por lo que implica, la adquisición de una segunda lengua es algo no sencillo: adquirir un sistema lingüístico implícito complejo. También considera que durante la adquisición entran en juego muchos procesos.

De hecho, el modelo de VanPatten es un tipo de instrucción explícita enfocada en la forma derivada del procesamiento del *input*. Ayuda a los alumnos a hacer conexiones forma-significado durante el procesamiento del *input*. VanPatten señala al respecto que la instrucción del procesamiento es una forma

de que los mapeos forma-significado sean más accesibles a los mecanismos de construcción de la gramática de los aprendientes.

Este modelo de procesamiento del input consta de un conjunto de principios y corolarios que interactúan complejamente con la memoria de trabajo:

1) Principios de L2 del Procesamiento del Input (basado en VanPatten, 1996, 2004).

1. El Principio de Primacía del Significado: los alumnos procesan el input para el significado antes que para la forma.

a) El Principio de Primacía del Contenido de la Palabra: los alumnos procesan el contenido de las palabras en el input antes que cualquier otra cosa.

b) El Principio de Preferencia Léxica: los alumnos dependerán de las unidades léxicas como opuestas a la forma gramatical para obtener información cuando ambos codifiquen la misma información semántica.

c) El Principio de Preferencia por No Redundancia: es más probable que los alumnos procesen formas gramaticales significativas no redundantes antes que formas significativas redundantes.

- d) El Principio de Significado antes que No Significado: es más probable que los alumnos procesen formas gramaticales significativas antes que formas no significativas independientemente de la redundancia.
 - e) El Principio de la Disponibilidad de Fuentes: para que los alumnos procesen formas gramaticales significativas redundantes o formas no significativas, el procesamiento de todo el significado de las oraciones no debe agotar las fuentes disponibles de procesamiento.
 - f) El Principio de la Ubicación de la Oración: los alumnos tienden a procesar unidades en la posición inicial de la oración, antes de aquellas en posición intermedia.
2. El Principio del Primer Sustantivo: los alumnos tienden a asignar el sujeto o el agente al primer (pro)nombre que encuentran en la oración.
- a) El Principio de la Semántica Léxica: la semántica léxica de los verbos puede atenuar la dependencia de los alumnos al principio del primer sustantivo.
 - b) El Principio de las Probabilidades del Evento: las probabilidades del evento pueden disminuir la dependencia de los alumnos al principio del primer sustantivo.

- c) El Principio de Límite Contextual: los alumnos pueden depender menos del principio del primer sustantivo si el contexto anterior limita la posible interpretación de la siguiente oración.

Una vez desarrollado y explicado el modelo, es indispensable mencionar que el Principio de Primacía del significado (basado en VanPatten, 1996, 2004b) podría explicar el procesamiento inadecuado que hacen los alumnos en el proceso de interpretación de la estructuras con subjuntivo en GM.

Antes de continuar con la descripción del modelo de procesamiento del input estructurado, cabe señalar que esta parte del marco teórico permitió generar los instrumentos de procesamiento del input, mediante los cuales se elicitaron los datos de este trabajo, para su análisis.

Tipos de ejercicios de *input* estructurado

Dentro de las actividades que proponen Lee & VanPatten (1995) que se deben desarrollar cuando uno trabaja la instrucción gramatical mediante manipulación del *input*, se encuentran los ejercicios de *input* estructurado de tipo referencial, que son actividades que intentan verificar que el alumno en realidad está procesando el fenómeno gramatical de interés, y para considerar que sí existe un procesamiento de la estructura meta, ante por lo menos dos posibles respuestas –una correcta y otra incorrecta- por ejemplo:

(12) Προτιμώ να δούμε μπάσκετ
Prefiero que veamos el básquetbol

a) Prefiero ver el básquetbol

b) Prefiero que veamos el básquetbol

VanPatten dice que el alumno debe seleccionar la respuesta correcta, pues en ella, se halla evidencia de asociaciones del tipo forma-significado que forma el alumno.

Normalmente, el autor recomienda emplear este tipo de ejercicios previo a cualquier serie de actividades, aunque también pueden utilizarse en cualquier punto de la lección.

El otro tipo de actividades que propone VanPatten son los ejercicios de *input* estructurado de tipo afectivo, en los que se sigue trabajando con la estructura meta, pero que carecen de una respuesta correcta. Sencillamente, los alumnos tienen la posibilidad de manifestar acuerdo o desacuerdo, indican sus opiniones, creencias, sentimientos y situaciones personales, reconociendo siempre la estructura meta.

Por ejemplo:

(13)

Πρέπει να χαιρετήσεις μόνο τις γυναίκες
Tienes que saludar solo a las mujeres

Συμφωνώ
De acuerdo

Δεν συμφωνώ
En desacuerdo

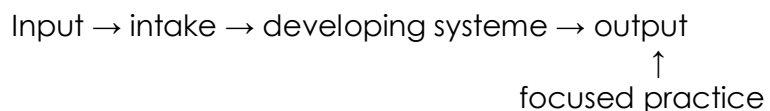
Para VanPatten, el que los alumnos logren establecer las conexiones forma-significado no es el único objetivo, igual resulta importante enseñar a los alumnos a establecer dichas conexiones mediante estrategias psicolingüísticas que modifiquen la forma en que los estudiantes generalmente procesan el *input* gramatical. De igual manera, se trata de que estas nuevas estrategias favorezcan la adquisición de conocimiento gramatical.

Según VanPatten, cuando los alumnos se encuentran ante un nuevo *input*, algunas de las estrategias que suelen utilizar, no solo no les ayudan, sino que además les perjudican, obstaculizando su aprendizaje. Les llama *estrategias negativas de procesamiento* (VanPatten 1996; 2000), y entre ellas señala, por ejemplo, la estrategia de la preferencia léxica, en la que los alumnos tienden a procesar en primera instancia los elementos léxicos antes que los gramaticales; o la estrategia de la localización de los elementos dentro de la oración, en la que los aprendientes prestan mayor atención y procesan con más facilidad los elementos que se encuentran en la posición inicial de la oración, siguiendo con los que se hallan al final y poniendo menos atención a los elementos que están en medio del enunciado.

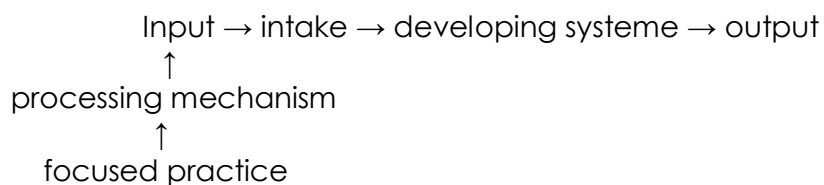
Así, se hace necesaria la modificación de las estrategias negativas de procesamiento que manejan los alumnos y precisamente lo que propone VanPatten (1992, 1994) es cambiar la manera en que los alumnos procesan la información gramatical.

De esta manera, la atención de los alumnos se manipula para dirigirla hacia la información gramatical que interesa, que de otra manera –la enseñanza tradicional- no parece que el alumno la perciba. De acuerdo con VanPatten, la enseñanza “tradicional” se enfoca en la adquisición mediante la práctica de la estructura gramatical estudiada. Según su modelo de adquisición y el uso de la L2, este tipo de educación se centra en el tercer grupo de procesos lingüísticos, los que están dirigidos a la producción o output (VanPatten y Cadierno, 1993).

Siguiendo su modelo, la instrucción tradicional se ubica así:



En contraposición, en la enseñanza dirigida al input estructurado (processing instruction), el instructor interviene en el procesamiento lingüístico de los alumnos por medio de estrategias de interpretación que se practican en actividades. En este modelo, la enseñanza manipula los mecanismos de procesamiento de la lengua, es decir, en el primer grupo de procesos:



Lo que hace VanPatten es intervenir en el procesamiento lingüístico del alumno mediante estrategias de interpretación que se plantean en las diferentes

actividades. Autores como Cadierno (1992), VanPatten y Cadierno (1993) y VanPatten y Sanz (1995), han aportado evidencia empírica de la validez de este tipo de instrucción.

VanPatten (1996) plantea una primera guía para el desarrollo de actividades de *input* estructurado:

1. Enseñar una cosa a la vez
2. Mantener la atención en el significado
3. Que los alumnos hagan algo con el *input*
4. Utilizar *input* oral y escrito
5. Moverse de la oración al discurso
6. Tener en mente las estrategias de procesamiento psicolingüístico

En conjunto, el modelo que propone VanPatten, resulta en un sistema integral de la instrucción gramatical a través del *input* estructurado que devenga en que los alumnos logren enfocar su atención en la información gramatical y la procesen.

En el presente trabajo, se han tomado en consideración tanto las proposiciones teóricas como prácticas, para establecer la propuesta didáctica que se presenta

aquí, para la enseñanza de las diferencias aspectuales del subjuntivo en griego moderno.

A modo de recapitulación, en esta sección se ofrece una aproximación a algunas teorías generales de aprendizaje, a modelos de procesamiento de información y al modelo de procesamiento del *input* estructurado propuesto por VanPatten, que son los fundamentos teóricos en los que se basa este trabajo.

II. ESTUDIO

II.1 Objetivo

Analizar los problemas a los que se enfrentan los alumnos en el procesamiento de las estructuras del subjuntivo en griego, y elaborar una propuesta didáctica que base su instrumento principalmente en la metodología de VanPatten y que ayude a la solución de dicha problemática.

II.2 Preguntas de investigación

1. ¿Qué genera mayor dificultad durante el proceso de adquisición del subjuntivo en griego por hispanohablantes, reconocer con formas finitas lo que se expresa en español por medio del infinitivo o hacer la diferenciación aspectual del subjuntivo?
2. ¿Ayudaría una propuesta didáctica desarrollada para esta investigación a incidir positivamente en las mediciones posttest de cada patrón?

II.3 Hipótesis y justificación de las hipótesis

Elaboradas las preguntas, planteo en este espacio lo que son las hipótesis

H1: Durante el proceso de adquisición del subjuntivo en GM, los alumnos presentan una mayor dificultad para reconocer las diferencias aspectuales que las de las formas finitas en dicho modo verbal.

H2: La propuesta didáctica que se generará de este trabajo propiciará un avance en el procesamiento de dicho fenómeno lingüístico.

Para sustentar la justificación de mis hipótesis, recorro a diversas referencias, mencionadas ya en el marco teórico, y a mi experiencia en la práctica docente como profesora de griego moderno.

II.4 Metodología

A continuación presento la metodología que se llevó a cabo para la realización de esta investigación, dando cuenta de los criterios que formaron parte para tomar decisiones tanto de diseño de la misma, como de ejecución.

Cabe destacar que el procedimiento contuvo tres fases: (1) pretest, que se aplicó al grupo control y al grupo experimental; (2) tratamiento, que fue recibido únicamente por el grupo experimental y, (3) posttest, mismo que se aplicó a ambos grupos para valorar si el tratamiento había tenido algún efecto en el sentido esperado.

En este apartado se detalla también la elaboración de las pruebas utilizadas para el instrumento de pretest/posttest y de las unidades del tratamiento.

De manera integral, y aunque no era la intención en un inicio, este estudio pudiera ser mejor ubicado como un estudio exploratorio, pues permite lograr una inmersión inicial en el tema de procesamiento y adquisición de las diferencias

aspectuales del subjuntivo en GM por hispanohablantes, además de tener el valor intrínseco de permitir una familiarización con el fenómeno.

II.5 Sujetos

Como ya se ha mencionado, se utilizaron dos grupos, uno control que no recibió el tratamiento, y uno experimental, que sí lo recibió.

Por cuestiones de practicidad –el grupo experimental eran alumnos adultos hispanohablantes de la Comunidad Helénica de México, mientras en el grupo control eran alumnos del CELE y de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL)- también adultos cuya lengua materna era el español. Los grupos no fueron asignados aleatoriamente, de manera que el grupo experimental fueron los alumnos de segundo nivel de la Comunidad Helénica de México. Estos alumnos, al momento de la aplicación tenían alrededor de 240 horas de clase, mientras que los alumnos asignados al grupo control, contuvo alumnos de segundo y tercer nivel del CELE y de la FFyL, tenían en promedio 228 horas de clase. La diferencia de horas entre grupos (doce) no supuso mayor problema y entonces se consideró que los grupos eran perfectamente comparables.

El grupo control estuvo constituido por siete alumnos en pretest mientras que el experimental tuvo ocho. En pos-test, el primer grupo tuvo seis y el segundo tuvo cuatro.

II.6 Instrumentos

II.6.1 Pretest/posttest

En primera instancia, diseñé un examen del tipo pretest/posttest que se aplicó a ambos grupos. Esta batería contiene cuatro partes, y cada una de ellas consiste en tareas diferentes orientadas al subjuntivo, que tienen que ver con la presentación del fenómeno, la sensibilización y concientización del mismo (ver anexo 1).

En la primera parte del instrumento se incluyen juicios de gramaticalidad, mismos que se presentaron a los alumnos en una serie de 16 oraciones en griego y se les pidió que indicaran si cada una era correcta o incorrecta (ver anexo 1). En esta sección participaron ambos patrones: las dos formas de subjuntivo (momentáneo y continuo) y las formas finitas. También se estableció por cada patrón, un reactivo distractor. Esta primera parte de la batería sirvió para deducir las intuiciones de los aprendices con respecto al grado de aceptabilidad gramatical de las oraciones en L2.

	Correcto	Incorrecto
Κάθε μέρα με το υαγητό μου θέλω να τρώω σαλάτα. Káthe méra me to fayitó mu thélo na tróo saláta Cada día con mi comida quiero comer ensalada	()	()

Ejemplo 14. Reactivo de juicios gramaticales

Este es un ejemplo de los juicios gramaticales que se presentaron en esta parte del pretest/posttest. Como se puede ver, se presenta una oración en griego y el alumno debía determinar si la oración era o no gramatical, marcando en los paréntesis de *Correcto* o *Incorrecto*, respectivamente. En el caso de este ejemplo, el alumno debió marcar *Correcto*, dado que en la frase aparece la expresión *Κάθε μέρα* - *cada día*, misma que debe advertir que se requiere el verbo en subjuntivo continuo (con forma de presente).

La segunda parte del instrumento incluye preguntas que permitieron observar la comprensión de la oración en griego. Para llevar a cabo esta parte del instrumento, se plantearon diez oraciones en griego y, para cada una de estas, se proporcionaron tres o cuatro oraciones en español, con la instrucción de seleccionar aquella que correspondía a la oración en griego. (ver anexo 1). Cabe destacar que en esta sección el patrón que se trabajó fue el de formas finitas. El objetivo en esta sección era que los alumnos pudieran reconocer la forma y el uso del subjuntivo en GM con formas finitas, y observar, en esta investigación, la comprensión de la frase en GM por parte del alumno. En el siguiente ejemplo se muestra un fragmento de dicha sección:

Προτιμούνε να αγοράσεις λίγο ψωμί.

Protimúne na agorásis lígo psomí
Prefieren que compres un poco de pan

- a) Prefieres que compren un poco de pan.
- b) Prefiero que compres un poco de pan.
- c) Prefieren comprar un poco de pan.
- d) Prefieren que compres un poco de pan.

Ejemplo 15. Subjuntivo con formas finitas – segunda parte del instrumento

En este ejemplo se proporcionan una frase en GM y cuatro opciones de posible interpretación de la misma. El inciso d) es el correcto, pues en ambas lenguas, coinciden las formas finitas, lo que permite que se comuniqué exactamente lo que se expresa en la oración en GM.

La tercera parte del instrumento contiene oraciones en griego, acompañadas de dos opciones de circunstanciales, a fin de que los alumnos escogieran cuál correspondía a la oración en griego, tomando en cuenta las diferencias aspectuales. (ver anexo 1). El objetivo de desarrollar esta actividad consistió en generar las condiciones necesarias para que el alumno, basándose en los circunstanciales, pudiera comprender el significado y la forma que debía tomar el subjuntivo en GM y elegir la respuesta correcta. En el reactivo aquí ejemplificado, la respuesta correcta era el inciso a), dado que el verbo en subjuntivo tiene raíz de pretérito, y eso implica que se trata de un subjuntivo con forma momentánea, la oración en GM correspondía perfectamente con el complemento *αυτή την εβδομάδα* – *esta semana*. Durante esta parte de la prueba, la atención se centró en el patrón *aspecto*.

<p>Έχω να πληρώσω τον λογαριασμό Éjo na pliróso ton logariasmó <i>Tengo que pagar la cuenta</i></p> <p>a) αυτή την εβδομάδα Afti tin evdomáda <i>Esta semana</i></p> <p>b) κάθε μήνα Káthe mína <i>Cada mes</i></p>
--

Ejemplo 16. Subjuntivo con diferencias aspectuales – tercera parte del instrumento

Dado que para este trabajo es importante ir más allá de la frase, se planteó una parte al nivel del discurso:

Esta parte, la cuarta, consta de un conjunto de ocho párrafos que contienen discursos breves y a los que se les sustrajo un verbo en subjuntivo (con marcas de aspecto –momentáneo o continuo-). Se ofrecieron como opciones para completar los párrafos, las dos formas aspectuales del verbo sustraído y los alumnos debía elegir la opción adecuada en concordancia con el. (ver anexo 1)

Οι γονείς μου σκέφτονται να αγοράσουν ένα καινούριο διαμέρισμα του χρόνου. Θέλουνε _____ ο Γιώργος κι εγώ σε τι περιοχή υπάρχουν ωραία και φτηνά διαμερίσματα.

I gonis mu skéftonde na agorásun éna kenúrio diamérisma
tu jrónu. Thélune ____ o Yorgos ki egó se ti periojé
ipárijun oréa ke ftiná diamerísmata

*Mis padres piensan comprar un departamento nuevo
el próximo año. Quieren _____ Jorge y yo en qué zona
hay departamentos bonitos y baratos.*

a) να δούμε (verbo en subjuntivo momentáneo)
Na dúme
Que veamos

b) να βλέπουμε (verbo en subjuntivo continuo)
Na viépume
Que veamos

Ejemplo 17. Subjuntivo en contexto con diferencias aspectuales –cuarta parte del instrumento

A lo largo de esta sección, se trabajaron ambos patrones juntos, *aspecto* y *persona* y se trabajó con reactivos cuyo objetivo era evaluar las hipótesis realizadas por los alumnos con respecto a ambas estructuras (subjuntivo continuo o subjuntivo momentáneo) apoyándose en circunstanciales o en el contexto. En este ejemplo, el inciso correcto a elegir era el a), que tiene la forma de subjuntivo momentáneo con las formas finitas correspondientes a Yorgos y yo.

II.6.1.2 Validación *Pretest/postest*

Realicé el piloteo de esta batería, con todos los alumnos del nivel de avanzados del CELE del semestre 2009-1, que eran ocho alumnos que habían cursado los seis semestres de griego en este Centro y con tres nativos hablantes del griego. La realización del piloteo me permitió observar qué reactivos me eran útiles y cuáles no, así como los reactivos que requerían de un cambio o alguna corrección. Considerando los reactivos útiles, elaboré la versión final de la batería (ver anexo 1) para entonces dar el siguiente paso.

II.6.2 Validación del tratamiento

Basándome principalmente en el Modelo de Procesamiento del *input* de VanPatten (1996, 2003, 2004 y 2005), elaboré dos unidades de instrucción gramatical mediante el *input* estructurado, de actividades sobre el subjuntivo en griego. En una de ellas se aborda el subjuntivo y las formas finitas con las que puede aparecer y la otra unidad, dedicada exclusivamente a las diferencias aspectuales de este modo verbal.

Una vez terminadas las versiones aplicables, pedí a tres griegos parlantes que las valoraran, revisaran cuidadosamente e hicieran sugerencias, correcciones y comentarios respecto a todos y cada uno de los reactivos que

conforman las dos unidades. Posteriormente, se realizaron las versiones finales de las unidades del tratamiento. (ver anexos 2 y 3)

Es importante señalar que en ambos instrumentos –pretest/postest y tratamiento- se procuró que el vocabulario empleado fuese conocido por los alumnos, para no distraer la atención y centrarla en la forma gramatical. También se cuidó que las frases utilizadas en los instrumentos no resultaran extremadamente difíciles, ya fuera mediante construcción gramatical, vocabulario o uso.

II.6.2.1 Tratamiento

Unidades 1 y 2

Ambas unidades tienen un formato similar. Se presenta una introducción con preguntas de reflexión y análisis, y posteriormente una serie de ejercicios de diversos tipos –opción múltiple, relación de columnas, falso/verdadero, siempre enfocados en la forma y en el significado. Cabe destacar que todas las tareas son de interpretación, no de producción.

II.6.2.2 *Unidad 1*

En esta unidad se abordó en primera instancia y mediante frases similares, la diferencia entre formas finitas que pueden expresarse en subjuntivo.

Inmediatamente después se presentó una sección de preguntas con la intención de llevar al alumno a pensar y reflexionar sobre la forma y el significado del subjuntivo en GM con formas finitas. En la parte introductoria se muestra una actividad que obliga al alumno a formular una hipótesis sobre la interpretación de cada una de las oraciones que se le presentan, es decir, el propósito es concientizar la forma para posteriormente verificar si el significado que supone que implica la oración es correcto. (ver anexo 2). Esto fue útil para que el alumno prestara atención a la forma de la oración y a las implicaciones que tiene la misma.

Una vez resuelta esta parte y habiendo aclarado las dudas generadas, se procedió a realizar las actividades que complementaron esta unidad.

En un intento de que los alumnos prestaran atención a las asociaciones forma-significado, las primeras actividades presentadas fueron referenciales, teniendo en cuenta el modelo de *input* estructurado de VanPatten. Otras actividades fueron de tipo afectivo, con la intención de que los alumnos trabajaran con el fenómeno gramatical de manera lúdica y personal. VanPatten sostiene que cuando se trabaja con actividades de estos tipos, siempre es recomendable iniciar con las actividades referenciales para posteriormente ir a otro nivel con las afectivas.

Actividad 1

Esta actividad consta de catorce reactivos. El ejercicio consistió en seleccionar la opción que en español expresaba lo que se decía en griego, para lo que se dieron dos opciones en español (ver anexo 2 – Actividad 1).

- | |
|--|
| <p>1. Θέλεις να φας τώρα ή σε μισή ώρα;
¿Thélis na fas tóra i se misí óra?
¿Quieres comer ahora o en media hora?</p> <p>a) ¿Quieres comer ahora o en media hora?
b) ¿Quieres que coma ahora o en media hora?</p> |
|--|

Ejemplo 18. Actividad 1, Unidad 1

Esta actividad referencial tuvo por objetivo que el alumno pudiera hacer la interpretación correcta en español, dada la correspondencia entre personas del verbo en subjuntivo en GM, y el verbo inicial (*θέλεις-quieres*). En el ejemplo, tanto el verbo de inicio como el verbo en subjuntivo presentaron correspondencia de personas, lo que debía llevar al alumno a elegir el inciso a), pues hemos de recordar que cuando las formas finitas son las mismas en ambos verbos, la interpretación del subjuntivo en GM se hace como si se tratase de una frase en infinitivo en español.

Actividad 2

Para esta actividad se diseñaron trece reactivos en español, cada una con dos opciones en griego. El ejercicio consistió en seleccionar la oración en griego que expresara lo que se decía en español. (ver anexo 10). En esta ocasión el objetivo fue similar a la Actividad 1, y el único cambio consistió en que los

reactivos estaban en español y las opciones para la interpretación estaban en griego. Se trata de una actividad referencial (ver anexo 2 – Actividad 2).

<p>Van a ver qué sucede</p> <p>a) Πάω να δω τι γίνεται <i>Páo na do ti yínete</i> <i>Voy a ver qué sucede</i></p> <p>b) Πάνε να δουν τι γίνεται <i>Páne na dun ti yínete</i> <i>Van a ver qué sucede</i></p>
--

Ejemplo 19. Actividad 2, Unidad 1

Actividad 3

En esta actividad, los alumnos escucharon oraciones en griego para detectar las combinaciones de formas finitas, y a partir de eso, debían elegir adecuadamente, entre dos oraciones, la opción que correspondiera a las expresiones en español. Para esta actividad de tipo referencial se desarrollaron 10 reactivos. (ver anexo 2 –Actividad 3). El objetivo era procesar y discriminar las formas finitas de manera auditiva.

<p>Frase que escuchan los alumnos: Προτιμώ να μιλήσω με τον Γιώργο <i>Protimó na milíso me ton Yorgo</i> <i>Prefiero hablar con Yorgos</i></p> <p>Opciones para escoger:</p> <p>a) Prefiere hablar con Yorgo</p> <p>b) Prefiero hablar con Yorgo</p>
--

Ejemplo 20. Actividad 3, Unidad 1

En el caso del ejemplo anterior, la opción correcta es el inciso b), pues en griego ambos verbos se encuentran en correspondencia (1^{aps}), lo que se interpreta en

español como infinitivo, siendo determinante el verbo inicial en 1ªps para poder escoger de forma adecuada la oración que implica una 1ªps y no a la 3ªps.

Actividad 4

En esta actividad se plantearon dos listas en griego, una que hacía referencia a lugares y otra que contenía frases con las que podían complementar la oración que iniciaba con un determinado lugar. Se pidió a los alumnos que relacionaran cada lugar de la primera lista con una posible actividad de la segunda. No había respuesta correctas o incorrectas, simplemente se trataba de elegir posibles escenarios, pues el objetivo es comprender –sin producir- la conexión forma-significado- en diferentes contextos. Esta actividad de tipo afectivo constó de 7 reactivos. (ver anexo 2 – Actividad 4).

Es preciso recordar que las actividades afectivas, por su naturaleza, no ofrecen respuestas correctas o incorrectas, por lo que para el ejemplo que viene a continuación, no se ninguna respuesta como se ha venido ejemplificando en las otras actividades. Presento en esta parte simplemente un fragmento de esta parte de la Unidad 1 (ver anexo 2 – Actividad 4).

5. Στο σχολείο Sto sjolio En la escuela	h) μπορείς να αγοράσεις φρούτα, λαχανικά και κάτι άλλο borís na agorásis fráta, lajaniká ke káti álo <i>puedes comprar fruta, verduras y algo más</i>
6. Στο σπίτι Sto spíti En la casa	i) είναι εντάξει αν χειροκροτήσεις ή αν φωνάξεις íne endáksi an jirokrotísis í an fonáksis <i>está bien si aplaudes o gritas</i>
1c	

Ejemplo 21. Actividad 4, Unidad 1

Actividad 5

En esta unidad se diseñó una actividad afectiva en la que la primera oración era “En la fiesta del próximo sábado:” (Στο πάρτι το επόμενο Σάββατο:), y se enlistaron a continuación quince oraciones en griego. Se pidió a los alumnos que marcaran si estaban o no de acuerdo con dichas frases. No había respuestas correctas ni incorrectas (ver anexo 2 – Actividad 5). El objetivo de estas actividades afectivas es que los alumnos puedan hacer las relaciones adecuadas de forma-significado.

Στο πάρτι το επόμενο Σάββατο: Sto párti to epómeno sábatō: En la fiesta del próximo sábado:		
Πρέπει να χαιρετήσεις μόνο τις γυναίκες Prépi na jeretísis móno tis yinékes Tienes que saludar solo a las mujeres	Συμφωνώ Simfonó De acuerdo <input type="radio"/>	Δεν συμφωνώ Den simfonó En desacuerdo <input type="radio"/>

Ejemplo 22. Actividad 5, Unidad 1

Actividad 6

Para los dieciséis reactivos que conformaron esta actividad, se pidió a los alumnos que respondieran *sí* o *no* a una lista de supuestas cosas que querrían hacer antes de morir. Se trata de otra actividad afectiva (ver anexo 2 – Actividad 6), en la que se intenta que los alumnos logren realizarla correctamente con referencia a la conexión forma-significado.

Μερικά πράγματα που θέλω να κάνω πριν πεθάνω

Μερικά πράγματα που θέλω να κάνω πριν πεθάνω
Algunas cosas que quiero hacer antes de morir

Να πατήσω τις πέντε ηπείρους

*Na patíso tus pénde ipírus
Pisar los cinco continentes*

Ναι

Ne

Sí

Όχι

Óji

No

Ejemplo 23. Actividad 6, Unidad 1

Actividad 7

Esta actividad afectiva consistió en señalar con falso o verdadero cada una de las quince oraciones que se mostraron a los alumnos y que tenían que ver con supuestos deseos (ver anexo 2 – Actividad 7).

Εγώ θέλω...

Egó thélo...

Yo quiero...

...να σπουδάσω ένα μάστερ ή ένα διδακτορικό

...na spudáso éna máster i éna didaktorikó

...estudiar una maestría o un doctorado

F

V

Ejemplo 24. Actividad 7, Unidad 1

II.6.2.3 Unidad 2

Siguiendo la misma estructura que en la Unidad 1, en esta Unidad se presenta una parte introductoria, de análisis y reflexión, así como de comprobación de hipótesis (ver anexo 3).

Esta unidad estuvo dedicada al tratamiento de las diferencias aspectuales – aspecto momentáneo/aspecto continuo-. Para introducir al alumno en el tema, se presentó un par de oraciones en donde lo único que cambió fue el verbo en subjuntivo –que implicó las diferencias aspectuales- y se presentó una sección de preguntas referentes a forma y significado de dichas oraciones (ver anexo 3, incisos 1 y 2).

En la siguiente parte se presentó otro par de oraciones con diferencias aspectuales, pero en esta ocasión, se presentaron entre paréntesis algunos circunstanciales de tiempo que permitían completar la oración y mostrar con mayor evidencia el sentido del verbo en subjuntivo. Para esta sección también se presentó una serie de preguntas al respecto (ver anexo 3, incisos 3 y 4).

Una tercera parte de esta sección consistió en un par de oraciones con verbos que exigen el uso del subjuntivo continuo (ver anexo 3, incisos 7-9) y se presentó una sección de preguntas relativas a las frases. (Para ver todo lo descrito anteriormente, ver anexo 3).

Actividad 1

La Actividad 1 es referencial y consta de diez reactivos, que muestran oraciones en griego con dos opciones –también en griego- de circunstanciales, y se pidió a los alumnos que eligieran la opción que complementara cada oración (ver anexo 3 – Actividad 1). El objetivo de esta actividad fue exponer a los

alumnos a las relaciones forma-significado mediante circunstanciales que les permitieran hacer la interpretación adecuada para elegir la opción correcta. En el ejemplo que se muestra a continuación (ejemplo 25), el verbo en subjuntivo de la oración se encuentra en su forma continua, por lo que el alumno se vio obligado a prestar atención en el circunstancial que coincidiera con dicha oración, de manera tal que la opción correcta se encontraba en el inciso a), que implica repetición (*Κάθε χρόνο* - cada año).

<p>Πρέπει να πηγαίνω στον γιατρό Prépi na piyéno ston yiatró <i>Tengo que ir al doctor</i></p> <p>a) Κάθε χρόνο Káthe jróno <i>Cada año</i></p> <p>b) Σήμερα Símera <i>Hoy</i></p>
--

Ejemplo 25. Actividad 1, Unidad 2

Actividad 2

Aquí se presentaron oraciones en subjuntivo, tanto momentáneo como continuo. Para realizar esta actividad de tipo referencial, se presentaron oraciones, cada una con dos opciones. Estas opciones eran de contexto, es decir, los alumnos tenían que escoger la opción correcta que era la que complementaba la oración previamente expuesta y con base en el contexto solo una opción se podía elegir. La actividad constó de diez reactivos (ver anexo 3 – Actividad 2). La intención de realizar esta actividad era poner en ejercicio la

discriminación de las conexiones forma-significado cuando se trataba de marcas aspectuales en el subjuntivo de GM.

<p>Θέλω να γυρίζω στο Μεξικό Thélo na yiríso sto Meksikó <i>Quiero regresar a México</i></p> <p>a) Όταν έχω νοσταλγία Ótan éjo nostalyía <i>Cuando me da nostalgia</i></p> <p>b) Το ερχόμενο χρόνο To erjómemo jróno <i>El próximo año</i></p>
--

Ejemplo 26. Actividad 2, Unidad 2

En el ejemplo anterior, la oración *Θέλω να γυρίζω στο Μεξικό - Quiero regresar a México* supone habitualidad (y se requiere del subjuntivo continuo para representarla), por lo que la respuesta correcta se halla en el inciso a), pues el inciso b) limita la acción a un solo momento o a una ocurrencia aislada.

Actividad 3

En esta actividad de doce reactivos se muestran oraciones en español y dos opciones en griego por cada una de ellas. Se pidió a los alumnos que seleccionaran la opción que correspondiera correctamente cada oración. Las opciones en griego presentaban diferencias aspectuales y los alumnos debían elegir guiándose por el contexto y/o por el tipo de verbo (tomando en cuenta los verbos griegos que exigen un tipo de subjuntivo y no el otro) (ver anexo 3 – Actividad 3). Esta actividad referencial intentó que los alumnos pudieran diferenciar los matices aspectuales que se expresan a través de un circunstancial.

1. Hoy prefiero quedarme en casa

a) Σήμερα προτιμώ να μένω στο σπίτι (verbo en Subj. Continuo)

Símera protimó na méno sto spíti
Hoy prefiero quedarme en casa

b) *Σήμερα προτιμώ να μείνω στο σπίτι (verbo en Subj. Momentáneo)

Símera protimó na míno sto spíti
Hoy prefiero quedarme en casa

Ejemplo 27. Actividad 3, Unidad 2

El inciso b) es incorrecto, incluso agramatical, pues con un circunstancial que implique momento, como lo es *Σήμερα* – *hoy*, no hay manera de seleccionar un verbo de aspecto continuo.

Actividad 4

En esta actividad de tipo afectiva, se pidió a los alumnos que marcaran si estaban de acuerdo o no con una lista de dieciocho afirmaciones. Cabe destacar que las oraciones de esta lista son oraciones con ambos tipos de aspecto (ver anexo 3 – Actividad 4). El objetivo de esta actividad es que los alumnos integren el fenómeno gramatical que se intenta adquirir a contextos lúdicos, pues según la teoría, este tipo de actividades facilitan el proceso.

	Συμφωνώ Simfonó De acuerdo	Δεν συμφωνώ Den simfonó En desacuerdo
Όταν δεν είμαι καλά θέλω να βλέπω τους φίλους μου Όταν den ime kalá thélo na vlépo tus filus mu Cuando no estoy bien quiero ver a mis amigos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 28. Actividad 4, Unidad 2

Actividad 5

Para llevar a cabo esta actividad se pidió a los alumnos que relacionaran posibles lugares mostrados en una lista con posibles actividades expresadas en otra lista. También se trabajaron las diferencias aspectuales y los alumnos tenían que tomar en cuenta estas para que la relación entre listas fuese correcta. Esta actividad afectiva contiene once reactivos (ver anexo 3 – Actividad 5) y se espera que con ella formen o fortalezcan las conexiones de forma-significado.

4. Στο νοσοκομείο Sto nosokomío En el hospital	d) είναι χρήσιμο να διαβάσεις άλλες γλώσσες íne jrisímo na diavásis se áles glóses es útil que leas en otros idiomas
5. Στην θάλασσα Stin thálassa En el mar	e) χρειάζεται να φτάνεις νωρίς jriásete na ftánis norís es necesario que llegues temprano

_____ 4a _____

Ejemplo 29. Actividad 5, Unidad 2

Actividad 6

La Actividad 6 es de tipo afectiva, en la que se presentó la primera parte de una oración y a continuación se presentaron dieciséis complementos, con los que los alumnos debían manifestar acuerdo o desacuerdo (ver anexo 3 – Actividad 6).

Οι γονείς μου θέλουν... I gonís mu thélun... Mis padres quieren...	Συμφωνώ Simfonó De acuerdo	Δεν συμφωνώ Den simfonó En desacuerdo
...να πηγαίνω στο σούπερ μάρκετ μία φορά την εβδομάδα ...na piyéno sto súper márket mía forá tin evdomáda ...que vaya al súper una vez a la semana	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ejemplo 30. Actividad 6, Unidad 2

Actividad 7

Dado que en esta investigación también se consideró el paso de la frase al discurso, esta actividad consistió en un texto en el que se eliminaron algunos verbos, y se presentó a los alumnos una sección con dichos verbos en subjuntivo con las diferencias aspectuales. La dificultad estaba en seleccionar la forma aspectual correcta de esos verbos y asignarlo a cada oración (ver anexo 3 – Actividad 7). Esta actividad de tipo referencial tenía por objetivo proporcionar los elementos necesarios para que el alumno estableciera y demostrara las relaciones de forma-significado que le permitieran contestar correctamente el ejercicio.

Πρώτα πρώτα -όπως κάθε πρωί- ο Τάδε πρέπει _____ μία μεγάλη κούπα καφέ γιατί				
Próta próta	-ópos káthe prói-	o Táde prépei	_____ 1	mía megáli kúpa kafé yiatí
Antes que nada	-como cada mañana-	Fulano tiene que	_____	una taza grande de café porque
αλλιώς αισθάνεται ότι δε μπορεί _____ και _____ καλά τη μέρα του.				
aliós	esthánete	óti de borí	_____ 2	ke _____ 3
de lo contrario	siente que no puede		_____	y _____ kalá ti méra tu. bien su día
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"><ol style="list-style-type: none">1. να πει / να πίνει (na pi / na píni) (beber –subj. Momentáneo / beber- subj. Continuo)2. να ξυπνήσει/να ξυπνάει (na ksipnísi / na ksipnáei) (despertar –subj. Continuo / despertar –subj. Momentáneo)3. να αρχίσει/να αρχίζει (na arjísi / na arjísi) (comenzar –subj. Continuo / comenzar –subj. Momentáneo)</div>				

Ejemplo 31. Actividad 7, Unidad 2

En el caso de este ejemplo, las respuestas correctas son 1: να πίνει - na píni – beber subj. Continuo; 2: να ξυπνήσει - na ksipnísi - despertar –subj. Momentáneo, y 3: να αρχίσει-na arjísi -comenzar–subj. Momentáneo.

II.6.3 Aplicación

Pretest

A continuación se describen las aplicaciones de los materiales que se desarrollaron dentro de este trabajo para la elicitación de los datos que se utilizaron en esta investigación.

En primera instancia, una vez conformados los dos grupos, se asignó el tiempo de una clase (dos horas) para que los alumnos realizaran el pretest. Solamente se les informó que se trataba de una serie de ejercicios cuyas respuestas servirían para la elaboración de la investigación de mi tesis de maestría. Cada grupo tomó la prueba por separado, en diferentes días y sedes.

Se previno que los alumnos conocieran bien el vocabulario que se utilizaría en las pruebas, sin embargo, se les dijo que si tenían alguna duda al respecto, podían preguntar, pero no utilizar el diccionario.

Tratamiento

El tratamiento diseñado se proporcionó únicamente al grupo experimental. Aquí cabe señalar que este grupo era el conformado por alumnos de la Comunidad Helénica de México y que ellos toman clases tres horas una vez por semana.

Durante la primera sesión, que duró alrededor de hora y media, los alumnos se ocuparon de la primera unidad, en donde se fue siguiendo el orden de las actividades y siempre que existieron dudas se intentó despejarlas. Esto con base en uno de los elementos que propone VanPatten (1996) cuando se trata de instrucción lingüística con su modelo propuesto: él dice que si se proporciona información a los alumnos acerca del punto gramatical del que se trate, los alumnos pueden establecer más fácilmente las relaciones forma-significado.

En este punto se previó continuar con el tratamiento la siguiente clase, pero fue imposible por causas de fuerza mayor⁵. Dos semanas después de lo previsto, se retomó el tratamiento. En este caso, los alumnos se ocuparon de la Unidad 2, siguiendo el mismo procedimiento que se tuvo con la Unidad 1.

Postest

El postest se aplicó a ambos grupos. Hay que resaltar que el grupo experimental tardó una semana más que el grupo control en presentar la prueba, pues una vez terminado el tratamiento hubo que esperar a la siguiente clase (una semana más) para hacer el pos-test.

⁵ Debido a la contingencia sanitaria de finales de abril y principios de mayo de 2009, a causa de la aparición del virus AH1N1 que ocasionó que se cancelaran las clases por dos semanas ante dicha situación.

II.6.3.1 Asignación de valores a las respuestas

Por secciones del instrumento (pretest/posttest), fueron asignados valores que iban del 0 al 2; a saber, en la sección de juicios gramaticales (ver anexo 1 –Instrumento 1), para cada ítem los alumnos podían obtener cero puntos si marcaban como correcto algún reactivo incorrecto o si marcaban como incorrecto algún reactivo correcto. Se asignó un punto cuando el alumno detectaba una frase incorrecta sin ofrecer corrección alguna, y se asignaron dos puntos para cada reactivo que fue identificado como incorrecto en caso de serlo y además con una corrección adecuada, así también en caso de identificar como correcta una oración que sí era gramatical.

Para las otras tres secciones del instrumento *pretest/posttest* (ver anexo 1 – Instrumentos 2, 3 y 4), solamente se asignó uno o cero, dependiendo de si la respuesta elegida era correcta o incorrecta, respectivamente.

Así, el valor máximo de toda la prueba era de sesenta y dos puntos.

II.7 Análisis de datos y resultados

Una vez recolectados los datos, se procedió a someterlos a un análisis estadístico que arrojara luz sobre los efectos de la instrucción mediante procesamiento, hecha con el instrumento de tratamiento que fue desarrollado en el presente trabajo.

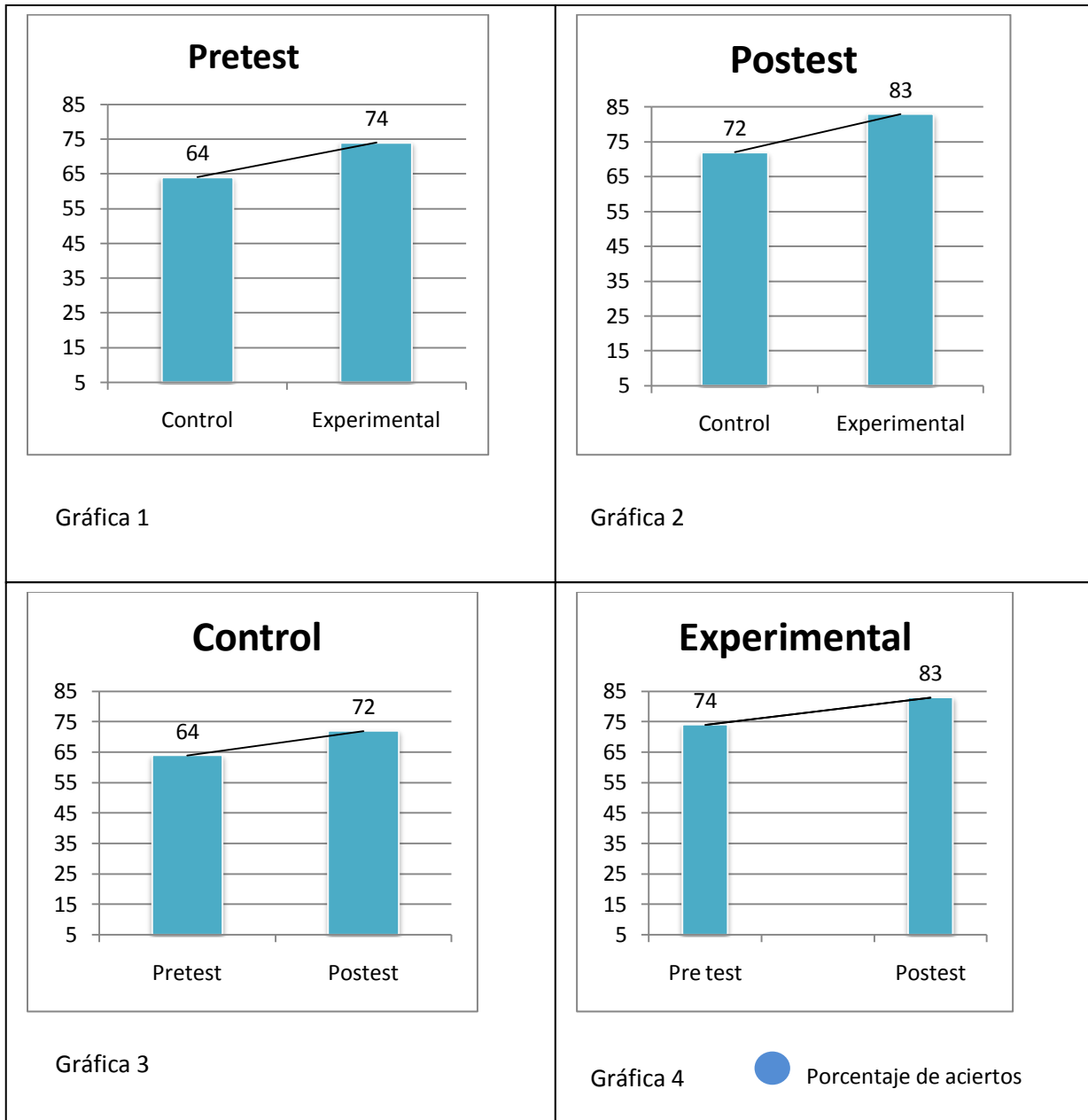
Los datos duros arrojados durante el proceso son los siguientes:

	\bar{x} de aciertos en pre test	\bar{x} de aciertos en post test	% Aciertos pre test	%Aciertos post test
Control	40	44.46	64	72
Experimental	46	52	74	83

Tabla 1. Datos duros

En donde \bar{x} representa las medias de aciertos totales en pretest y posttest, en ambos grupos. Se presentan también los aciertos en porcentajes. En la tabla es posible observar las diferencias inter grupos e intra grupos en ambas pruebas.

A continuación se presentan las gráficas que representan estos datos basadas solamente en los porcentajes.



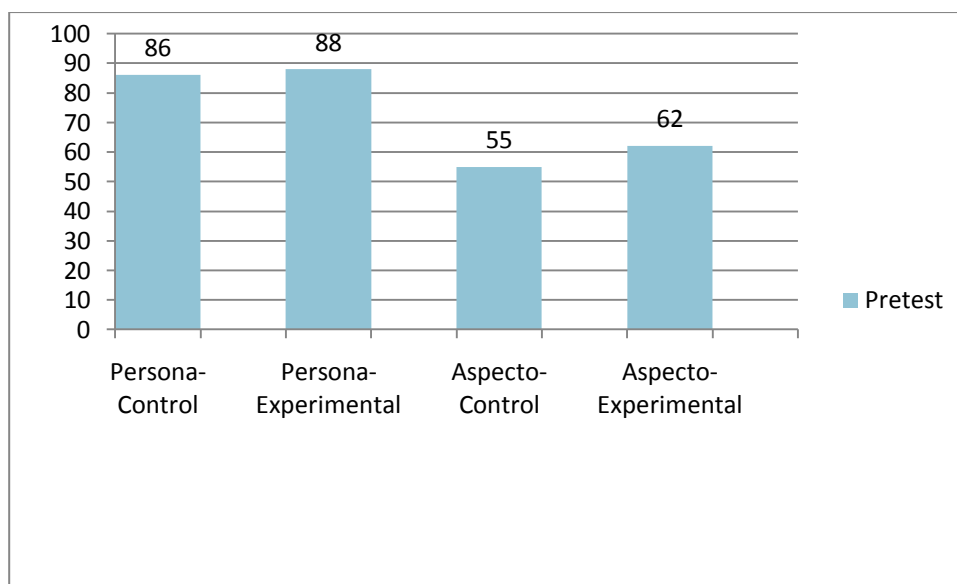
En la gráfica 1 es posible observar la condición en la que se encontraban ambos grupos al momento de iniciar la investigación. Puede notarse que el grupo experimental obtuvo un mayor puntaje sobre el grupo control.

En la gráfica 2 como puede verse una diferencia de once puntos entre los datos que se obtuvieron en los postests de ambos grupos.

En la gráfica 3 se percibe un incremento en el porcentaje de aciertos en el postest. En esta gráfica se pueden ver los datos obtenidos en el grupo control en pretest y postest. Se nota un incremento de ocho puntos entre el pretest y el postest.

En la gráfica 4 se establece la comparación intragrupo, en donde se distingue una diferencia de nueve puntos entre el porcentaje de aciertos del pretest y el del postest.

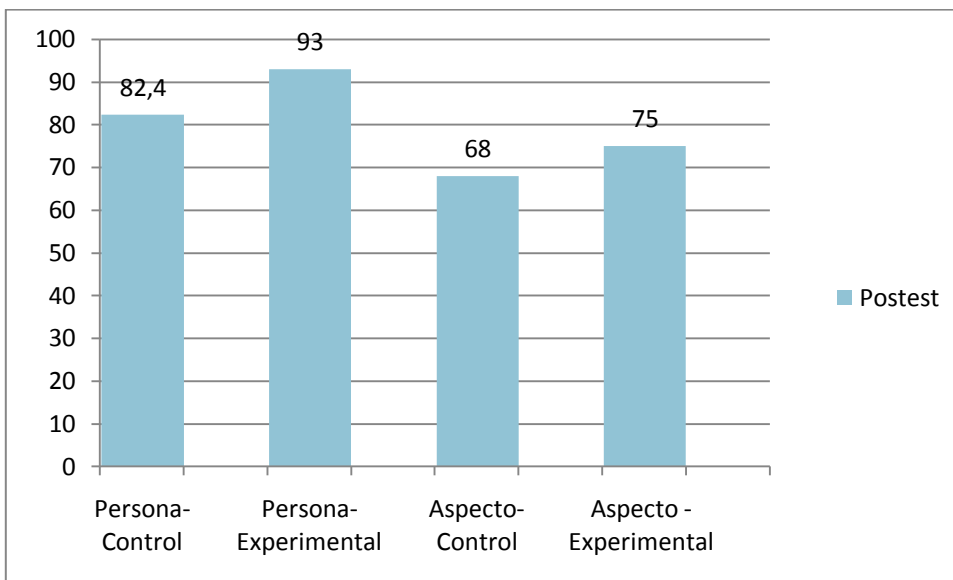
En cuanto a las diferencias que se esperaban entre patrones, se tienen los siguientes resultados en porcentajes:



Gráfica 5. Comparaciones de patrones intragrupos en pretest

Como puede observarse, los puntajes obtenidos pretest en el patrón *aspecto* son en todo momento inferiores en ambos grupos en comparación con los puntajes del patrón *persona*.

En la gráfica que se muestra a continuación, se muestran los resultados obtenidos en posttest en ambos grupos y en ambos patrones. Se nota que la tendencia se mantiene, es decir, el patrón que genera menor porcentaje de aciertos es el de aspecto.



Gráfica 6. Comparaciones de patrones intragrupos en posttest

Ya con el panorama que ofrecen las gráficas, en seguida se presenta el análisis estadístico de los datos.

	C-PRE	C-POST	EXP-PRE	EXP-POST
SUJETOS				
1	9.5	6.5	25	20.5
2	9.5	2.5	22	23.5
3	6.5	18	19	23.5
4	5	14	14	20.5
5	2.5	14	14	
6	4	14	17	
7	1		8	
8			11	
PROMEDIO DE RANGOS	5.42	11.5	16.25	22

Tabla 2. Muestra los rangos de las puntuaciones obtenidas en cada grupo y sus respectivos promedios. Estos datos se utilizaron para hacer la prueba de Kruskal-Wallis.

El análisis de varianza unifactorial por rangos, de Kruskal-Wallis, de los datos de la tabla X arrojó una $KW = 33.49$. La tabla de valores críticos de la distribución ji cuadrada nos indica que un $KW \geq 7.82$ con $gl=3$ tiene una

probabilidad de ocurrencia de $p < 0.05$ cuando H_0 . Así, puesto que el valor observado de KW(33.49) es mayor que 7.82, la hipótesis de no diferencia en la ejecución del instrumento es rechazada y se concluye que al menos uno de los grupos es diferente de al menos otro de los grupos.

El valor significativo de KW no indica qué grupo o grupos son diferentes. Para saberlo es necesario hacer una prueba de comparaciones múltiples entre tratamientos. Con el objetivo de determinar entre qué grupos existen diferencias significativas, se compara la diferencia de las medias de todos los pares de grupos que son de interés y se comparan con un valor crítico. Si la diferencia entre los pares es mayor que el valor crítico entonces se rechaza H_0 y se acepta que existe una diferencia. La tabla Y muestra los diferentes valores de la diferencia entre la media de los rangos de los diferentes grupos y el valor crítico a comparar.

A continuación se presentan los datos para las comparaciones múltiples entre tratamientos.

PARES DE GRUPOS COMPARADOS	DIFERENCIA ENTRE RANGOS		VALOR CRÍTICO	SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA
C-PRE/C-POST	6.08	<	10.78	NO SIGNIFICATIVA
EXP-PRE/EXP-POST	5.75	<	11.7	NO SIGNIFICATIVA
C-PRE/EXP-PRE	10.83	>	10.03	SIGNIFICATIVA
C-POST/EXP-POST	10.5	<	12.53	NO SIGNIFICATIVA

Tabla 3 Muestra las comparaciones entre la diferencia de rangos de los grupos comparados, el valor crítico a comparar y la significancia de las diferencias de acuerdo al valor crítico. C-PRE (control pretest), C-POST (control postest), EXP-PRE (experimental pretest) y EXP-POST (experimental postest).

De acuerdo con la prueba de comparaciones múltiples la única diferencia significativa que existe entre los grupos, en el desempeño del instrumento, se da entre los grupos Control-pretest y Experimental pretest.

Debido a que la prueba utilizada para medir el efecto del tratamiento es una prueba estipulativa, y no una prueba psicométrica estandarizada, es posible hacer un análisis por separado de las diferentes partes que lo componen. El instrumento consta de cuatro partes. Se

decidió hacer un análisis similar al anterior pero únicamente con la cuarta parte del instrumento, pues es la que presenta una diferencia que podría resultar significativa. Estos datos también se analizaron con la prueba de Kruskal Wallis.

	C-PRE	C-POST	EXP-PRE	EXP-POST
SUJETOS				
1	1	6	14	22.5
2	2.5	6	14	22.5
3	2.5	6	14	22.5
4	6	10.5	17.5	22.5
5	6	10.5	17.5	
6	10.5	10.5	17.5	
7	17.5		22.5	
8			22.5	
PROMEDIO DE RANGOS	6.57	8.25	17.43	22.5

Tabla 4. Muestra los rangos de las puntuaciones obtenidas en la parte IV del instrumento en cada grupo y sus respectivos promedios

El análisis de varianza unifactorial por rangos, de Kruskal-Wallis, de los datos de la tabla Z arrojó una KW = 17.05. La tabla de valores críticos de la distribución ji cuadrada nos indica que un $KW \geq 7.82$ con $gl=3$ tiene una

probabilidad de ocurrencia de $p < 0.05$ cuando H_0 . Debido a que el valor observado de KW(17.05) es mayor que 7.82, la hipótesis de no diferencia en la ejecución, de la parte IV del instrumento, es rechazada y se concluye que al menos uno de los grupos es diferente de al menos otro de los grupos.

Como mencioné anteriormente KW no indica qué grupo o grupos son diferentes y es necesario hacer una prueba de comparaciones múltiples entre los grupos. Si la diferencia entre los pares es mayor que el valor crítico, entonces se rechaza H_0 y se acepta que existe una diferencia.

La tabla 5 muestra los diferentes valores de la diferencia entre la mediana de los rangos de los diferentes grupos y el valor crítico a comparar.

PARES DE GRUPOS COMPARADOS	DIFERENCIA ENTRE RANGOS		VALOR CRÍTICO	SIGNIFICATIVIDAD DE LA DIFERENCIA
C-PRE/C-POST	1.68	<	10.78	NO SIGNIFICATIVA
EXP-PRE/EXP-POST	5.07	<	11.7	NO SIGNIFICATIVA
C-PRE/EXP-PRE	10.68	>	10.03	SIGNIFICATIVA
C-POST/EXP-POST	14.25	>	12.53	SIGNIFICATIVA

Tabla 5. Diferentes valores de la diferencia entre la mediana de los rangos de los diferentes grupos, el valor crítico a comparar y la significancia de las diferencias de acuerdo con el valor crítico.

Los resultados mostrados en la tabla muestran que existen diferencias significativas entre los grupos C-PRE y EXP-PRE, y entre C-POST y EXP-POST, pero no entre los grupos EXP-PRE y EXP-POST. De acuerdo con estos resultados no es posible rechazar la hipótesis nula que me interesaba descartar.

Quisiera recordar al lector que el que no se rechace la H_0 no implica que se tenga que aceptar y que, se concluya, no existen diferencias entre los grupos. De acuerdo con Siegel y Castellan (1995) cuando las muestras son pequeñas, los procedimientos estadísticos únicamente detectan diferencias relativamente grandes que nos llevarían al rechazo de H_0 . Cuando el tamaño de la muestra es pequeño y H_0 es verdadera, la probabilidad de que existan grandes variaciones en los resultados es muy grande. A causa de esto es difícil distinguir entre resultados que reflejan meras desviaciones por oportunidad (caso en que H_0 es verdadera) y diferencias reales (caso en que H_1 es verdadera).

Como consecuencia de lo explicado en el párrafo anterior, cuando no se logra rechazar la H_0 existen cuatro diferentes posibilidades: no hay diferencias entre los grupos, o el tamaño de las muestras es demasiado pequeño y/o la variabilidad de la muestra es demasiado grande y/o las diferencias reales entre los grupos es suficientemente pequeña para no ser

detectada por la prueba estadística. Finalmente Siegel y Castellan (1995, pág. 244) afirman que antes de aceptar que no existen diferencias entre los grupos, el investigador debe buscar evidencia con la cual corroborar u obtener datos adicionales.

Los análisis previos indican que existe una diferencia inicial entre los grupos control y experimental y que ésta se mantiene en la medición posterior al tratamiento. Esta diferencia podría ser resultado de alguno de los factores (independientes del tratamiento) que pueden ocultar una diferencia real entre los grupos. Estos son: un tamaño pequeño de la muestra y/o una alta variabilidad de la misma.

Por estos motivos, la comparación entre grupo control y grupo experimental se torna menos relevante que la comparación entre la medición previa y posterior al tratamiento en el grupo experimental. Así pues, se consideró hacer una última prueba para evaluar la diferencia observada entre el grupo Pre-Experimental y el grupo Post-Experimental en los resultados globales de la prueba; esto es, tomando en cuenta las cuatro partes del instrumento.

Para esta parte del análisis se utilizó la prueba de los signos. Esta prueba se basa en la dirección de las diferencias entre las mediciones y es

adecuada cuando se necesita establecer diferencias entre dos condiciones en el caso de dos muestras relacionadas. Para aplicar esta prueba no es necesario suponer ninguna forma de la distribución ni que los sujetos pertenecen a la misma población. Esto significa que los diferentes pares pueden ser diferentes en cuanto a edad, inteligencia, género, etc.

Al respecto, el único requisito de acuerdo con Siegel y Castellan (1995) es que el investigador haya igualado, para cada par, las variables extrañas relevantes. En este caso se trata del número de horas de instrucción recibidas, el programa que se siguió durante la instrucción de los alumnos y la pedagogía utilizada para tales fines. Estas condiciones se cumplen en el grupo experimental, por lo que el requisito para la prueba de los signos se cumple.

Finalmente, el análisis se realizó con los cuatro pares igualados que quedaron al descartar los datos de los participantes que habiendo iniciado el estudio, lo abandonaron antes de su culminación (tal como lo solicita la prueba de signos).

La prueba de los signos indica la probabilidad de ocurrencia del signo de menor frecuencia, cuando la hipótesis nula es verdadera. La tabla que presento a continuación muestra los puntajes

GRUPO EXPERIMENTAL			
ALUMNOS	PRE	POST	SIGNO
1	52	53	Menos
2	48	53	Menos
3	43	50	Menos
4	54	50	Mas

Tabla 6. Muestra los puntajes de pares relacionados obtenidos por los alumnos, del grupo experimental, que iniciaron y concluyeron el estudio.

La prueba de los signos arroja una $p=.312>.05$, con lo que no es posible rechazar la H_0 , para poder hacerlo, sería necesario tener más datos –al menos ocho- con un solo signo diferente. Aunque la igual que en las otras gráficas se observa la tendencia esperada por las hipótesis.

Discusión

Se esperaba encontrar mejoría en todos los cruces establecidos intra e inter grupos (ver gráficas 2, 4, 5 y 6), que se explicara mediante la variable independiente en la comparación pretest/posttest del grupo experimental y en la comparación posttest entre grupos:

Cabe recordar que, debido a la situación bajo la que se realizó este estudio, la asignación de los participantes a las dos condiciones diferentes no fue aleatoria. Los alumnos que participaron en la investigación provenían de dos instituciones distintas. La ocurrencia de esta situación puede explicar la discrepancia mostrada en los datos obtenidos, además del ya mencionado factor del tamaño pequeño de la muestra.

Toda vez que no fue posible asignar a los alumnos a los diferentes grupos de manera aleatoria, se consideró como criterio el número de horas de clase para intentar compensar diferencias iniciales y de este modo balancear posibles variables extrañas.

El origen de la diferencia previa entre el grupo control y experimental observados en los datos, a pesar del balance implementado; bien pudo ser el resultado de que los alumnos cubrieron sus horas de clase con

distintos profesores. Lo anterior implica que los alumnos fueron expuestos a diferentes métodos pedagógicos y posiblemente a diferentes programas.

Tomando en cuenta estas diferencias es indispensable asumir que la comparación entre los grupos control y experimental es menos relevante que la comparación entre pretest /postest experimental.

De modo que a continuación, me centraré en las comparaciones más relevantes.

Habría que entender por qué si hubo un cambio éste no fue significativo, pues algo más –que no fuera el tratamiento- parecería estar influyendo en los resultados. La explicación que parece más viable es el número de sujetos, pues con una muestra pequeña, cada sujeto juega un papel de mucho peso en los resultados. Es posible que los resultados de la prueba estadística tuvieron ese comportamiento dada la n pequeña que se manejó en el grupo experimental en postest, y que dificulta la distribución normal de los datos.

Lo anterior quiere decir que, muy probablemente, si se aumentara la muestra, la variabilidad disminuiría y las diferencias debidas al tratamiento se observarían con mayor claridad.

Los resultados tomaron la dirección esperada en el grupo experimental, independientemente de lo estadísticamente significativo o no que resultaran: que el mejor desempeño se diera en el posttest de dicho grupo.

Considerando que se controlen todos los factores metodológicos mencionados y que se desarrolle una cantidad mayor de actividades de procesamiento del *input* los resultados obtenidos deberían seguir apuntando en la misma dirección de manera más contundente. Lo que significaría que este tipo de instrucción gramatical mediante el procesamiento del *input* –como se ha comprobado sistemáticamente en los estudios mencionados a lo largo de este trabajo- genera mejores resultados en los alumnos, en comparación con la metodología tradicional.

En este apartado se hablará acerca de los resultados en relación con las hipótesis planteadas en este trabajo.

La H1 de este trabajo sostuvo que durante el proceso de adquisición del subjuntivo en GM, los alumnos presentan una mayor dificultad para reconocer las diferencias aspectuales que las de las formas finitas en dicho modo verbal.

Tal predicción pudiera encontrar apoyo en los resultados obtenidos en las pruebas pretest/posttest en el ambos patrones. Por una parte, se

presentó un mayor número de errores en las tareas que implicaban reconocer las diferencias aspectuales (ver gráficas 5 y 6).

Los datos van del 62 % de aciertos en las tareas en pretest, al 75 % en posttest en el grupo experimental.

Por otra parte, en las tareas que implicaban reconocer diferencias en las formas finitas, el porcentaje de aciertos en pretest fue del 88 % para el grupo experimental. En posttest, para este mismo grupo, fue de 93 % en estas mismas tareas (ver gráficas 5 y 6).

Si se establece la comparación de aciertos entre patrones, se puede notar que la diferencia es grande (14 puntos de diferencia) entre el porcentaje de aciertos para el patrón aspecto (74%)y el patrón persona (88%).

Además, en los resultados obtenidos en el patrón *aspecto* , los datos fueron menores que en los resultados obtenidos en el patrón *persona*.

Entonces, es posible asentar, como lo plantea la H1, que existe una mayor dificultad para reconocer las diferencias aspectuales que para reconocer las diferencias entre las formas finitas.

Con respecto a la H2, la que supone que la propuesta didáctica generada en esta tesis propiciará un avance en el procesamiento del subjuntivo en GM y sus diferencias aspectuales, encuentra apoyo, pues las mediciones hechas en el grupo que recibió el tratamiento resultan en un incremento entre los resultados del pretest y los del posttest en cuanto a la ejecución. Así, se tienen datos del cambio en positivo del 74 % al 83% para dicho grupo en las pruebas pretest/posttest.

En el patrón persona, al comparar los resultados obtenidos en pretest-posttest experimental se obtuvo una mejoría de cinco puntos en el porcentaje de aciertos: 88 % contra 93%, respectivamente.

Estos resultados pueden constituir una evidencia a favor de la H2, es decir, los ejercicios basados en el procesamiento del *input* pueden generar mejoría en la ejecución de los alumnos en las tareas de interpretación, misma que la mayoría de las veces es errónea, dadas las dificultades de procesamiento que impone el subjuntivo.

Conclusiones

Existen elementos que deben ser considerados para no cometer errores de interpretación, al momento de procesar las diferencias aspectuales del subjuntivo en GM. Dentro del modelo en el que se abordó el procesamiento del subjuntivo, es posible entender los componentes que toman parte en la adquisición, y más aún, este modelo permite la manipulación de un tipo de información. Ese manejo de información (en el *input*) genera, como se nota en la tendencia de los resultados, conexiones más sólidas de forma-significado en los alumnos.

El interés por estudiar el procesamiento del subjuntivo en GM que guió este trabajo, tuvo sus cimientos en la complejidad lingüística de dicho fenómeno gramatical, en las dificultades presentadas por los alumnos hispanohablantes que aprenden GM, en los diferentes significados que puede tomar el subjuntivo y en la experiencia docente. De ahí que se desarrollaran dos instrumentos: una prueba del tipo pretest/posttest que permitiera conocer el nivel de conocimientos sobre el subjuntivo que poseían los alumnos con respecto a la estructura mencionada anteriormente, y un tratamiento basado en el modelo que propuso VanPatten (1995, 1996, 2003, 2004 y 2005) que ayudara a resolver los

problemas de orden pedagógico relacionados con la adquisición y la enseñanza del subjuntivo del GM.

Los resultados arrojados en pretest dejaron claro que los alumnos tienen deficiencias cuando del subjuntivo se trata y esos resultados complementaron la necesidad de la elaboración de una propuesta didáctica que apoyara los procesos de adquisición y enseñanza a fin de obtener mejores resultados en pruebas posteriores pero también en la adquisición del subjuntivo y en el uso del mismo.

La propuesta didáctica mostró resultados favorables en el grupo experimental participante. Así, al parecer, la enseñanza por medio del procesamiento estructurado es eficaz en el manejo de fenómenos gramaticales complejos, como lo es el subjuntivo, si de enseñanza se trata.

La propuesta pedagógica (el tratamiento) desarrollada a lo largo de este trabajo ha arrojado datos cuyas consideraciones pudieran ser útiles o por lo menos para tenerlos en cuenta en investigaciones posteriores.

Uno de ellos es que si bien fue posible observar la predicción del cambio que se planteó en la H2 *(la propuesta didáctica que se generará de este trabajo propiciará un avance en el procesamiento de dicho*

fenómeno lingüístico), es necesario tener en cuenta las condiciones globales que tuvieron lugar durante el trabajo.

La presente investigación arroja una gran utilidad y esta es que, además de contemplar muestras grandes, habrán de contemplarse mediciones de la variable dependiente con intervalos de tiempo determinados, y así, parece posible obtener resultados similares a los de las investigaciones que sistemáticamente han sido replicadas a favor de la eficacia del modelo de VanPatten (Cadierno, 1992; VanPatten y Sanz, 1995; Kolioussi, 2000; Choreño, 2004), y en las se sigue sosteniendo que la enseñanza de un fenómeno gramatical mediante el *modelo del input estructurado* rinde mejores resultados en la adquisición del alumno.

También se ha considerado que otro factor determinante en este estudio fuera una cantidad insuficiente de actividades, aún a pesar de las dos unidades desarrolladas y sus correspondientes actividades. De ser así, habría que buscar explorar cuál sería la cantidad mínima indispensable de *input* estructurado al que deberían ser expuestos los alumnos, estudiando el punto gramatical analizado con la finalidad de poder establecer los nexos forma-significado necesarios para la adquisición y el procesamiento de determinado fenómeno gramatical.

En cuanto a las aportaciones de este trabajo, podemos considerar que es útil en el área de adquisición de segundas lenguas, pues se trata de un estudio inserto en ese campo y en el que se revisan teorías cognitivas que se consideran importantes en el área, y se ofrecen modelos de adquisición que siguen vigentes en la explicación de la adquisición de una segunda lengua.

Fue posible probar el modelo de procesamiento del input estructurado que propone VanPatten (1992, 1993, 1995, 1996, 2003, 2004, 2005) en una lengua diferente a las hasta hoy reportadas por él y sus colaboradores.

Relativo al GM, también constituye este trabajo un aporte importante en dos aspectos: 1) dada la escasa cantidad de trabajos que hasta la fecha se han realizado con respecto a la adquisición y enseñanza del subjuntivo y 2) como una revisión a la cuestión del aspecto del subjuntivo de dicha lengua.

También es de destacar que de aquí se ha generado una propuesta didáctica cuyo fin se ha explicado ya y que se espera que sea útil para otros profesores de griego, resaltando que lo que más se espera es que ayude a los alumnos en su proceso de adquisición.

Se espera que este estudio en todos sus momentos sea una aportación útil para la comunidad lingüista en cuanto a la parte teórico-metodológica y para la comunidad de profesores de GM en cuanto a la parte aplicada, pues, como se mencionó anteriormente, este trabajo se inscribe en el área de adquisición en general, y no solamente en la de adquisición del GM.

Limitaciones y propuestas

En primera instancia, para mejorar el estudio, sería recomendable asegurarse de tener la disposición y disponibilidad total de una muestra de por lo menos veinte alumnos en cada grupo. Debido a que generalmente existen pocos alumnos de griego, y a que conforme avanzan en nivel hay una gran deserción, pudiera resultar mejor que los alumnos se encuentren en el nivel intermedio al momento de hacer el estudio, pues esto supone un conocimiento no incipiente de la L2.

Por otra parte, el seleccionar a los alumnos basándose en los resultados obtenidos en una prueba objetiva más que en las horas de clase, pudiera ser más objetivo, pues si se considera este criterio, se dejan de lado las diferencias individuales como atención, memoria, horas de estudio fuera de clase, etc., que pudieran tener incidencia en la homogeneización de la muestra al ser asignados a los grupos del estudio.

El uso de pruebas estadísticas fue muy complicado dada la muestra, pues en las diferentes pruebas que se corrieron, normalmente se requieren más sujetos que los que contuvo este estudio.

El cuerpo de este estudio puede constituir alguna recomendación para los estudios futuros que tengan que ver con la lengua griega si de modelos de procesamiento se trata.

III. SUGERENCIA DIDÁCTICA

Dado el valor comunicativo que tiene el subjuntivo en GM, resulta necesario un esfuerzo que ayude a los alumnos a la comprensión del sistema y sobre todo vale la pena hacerlo mediante la instrucción por procesamiento.

A continuación se establece lo que será la propuesta pedagógica que ofrece este trabajo. Por su extensión, habrá que considerársela como un ejemplo del tipo de actividades que se proponen dentro del modelo del procesamiento del *input* estructurado para la enseñanza de la gramática, y cuyo objetivo final es apoyar a los alumnos en su proceso de adquisición al realizar conexiones adecuadas de forma y significado. Cabe señalar que dicha propuesta tiene sus fundamentos en el modelo del procesamiento del *input* estructurado, ideado por Lee & VanPatten (1995).

La sugerencia didáctica toma en cuenta los elementos de relevancia para la gramática pedagógica, pues en ella se ofrece la descripción lingüística del fenómeno gramatical que es el subjuntivo, explicaciones en cuanto a su función, forma y significado, ejercicios para la enseñanza de dicho punto gramatical, una guía para los profesores y las claves de las respuestas correctas de los ejercicios.

Habidas ya las dos unidades de ejercicios es ahora importante dar las pautas para que en lo subsecuente, otros profesores puedan ponerlas en práctica con sus alumnos.

Cada sesión –unidad- contiene ejercicios en los que se expone al alumno al *input* que se quiere estudiar –en este caso el subjuntivo- pero también se hace la diferencia de patrones –patrón aspecto, patrón persona-.

Previo a que se inicie la realización de la actividad y mientras esto se desarrolla, es posible ir resolviendo dudas, estableciendo comparaciones griego-español, estableciendo significados que resulten necesarios para los alumnos, para entonces sí, empezar con los ejercicios.

En la primera unidad, dedicada a las diferencias entre formas finitas con subjuntivo en GM, se entregan uno por uno los ejercicios, conforme se van ejecutando.

Cada actividad contiene instrucciones en español para asegurar la comprensión de lo que se espera de los alumnos, sin embargo, las instrucciones se leen en voz alta ante todo el grupo, con la intención de minimizar aún más cualquier posible malentendido o duda.

Conforme se avanza en la realización de los ejercicios, se ofrecen las respuestas correctas en el caso de las actividades referenciales de cada unidad y se da la retroalimentación que se requiera.

UNIDAD 1

En seguida se presentan las explicaciones para trabajar con la primera unidad de la sugerencia didáctica.

El profesor reparte un juego de fotocopias que contenga la introducción de la Unidad 1. Se leen los ejemplos 1) y 2) y el profesor explica la diferencia entre ellos. Toma en cuenta las preguntas que se proponen para el análisis de los ejemplos y se atiende a cualquier otra pregunta que planteen los alumnos. Se procede de igual manera con el ejemplo 3). Una vez hechas las explicaciones necesarias, juntos –profesor (a) y alumnos- se ocupan verificando la sección de hipótesis que se presenta en seguida en la Unidad 1 y si es necesario, se resuelven dudas de los alumnos.

ACTIVIDAD 1 (Unidad 1)

En este ejercicio referencial se tiene por objetivo que el alumno procese las oraciones en subjuntivo de GM y les asigne una interpretación en español.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. b

2. a

3. a

4. b

5. a	6. a	7. b	8. b
9. b	10. a	11. a	12. b
13. b	14. b		

ACTIVIDAD 2 (Unidad 1)

Esta actividad, como la anterior, también es de tipo referencial y pretende que los alumnos procesen las oraciones en español y le otorguen un significado en griego.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. a	2. b	3. b	4. a
5. b	6. a	7. a	8. a
9. a	10. b	11. a	12. a
13. b			

ACTIVIDAD 3 (Unidad 1)

Esta es una actividad referencial de comprensión auditiva, en la que los alumnos escucharán oraciones en griego y mediante la comprensión, habrán de decidir la interpretación que les corresponda en español.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. b	2. b	3. b	4. a
5. b	6. b	7. a	8. b

9. b

10. a

ACTIVIDADES 4-7 (Unidad 1)

Estas actividades son de tipo referencial, lo que implica que el alumno estará involucrado con los planteamientos de los ejercicios y mediante el procesamiento del *input*, habrá de relacionarlos con su realidad o con su opinión.

CLAVE DE RESPUESTAS

Al ser actividades de tipo afectivo, no existen respuestas correctas o incorrectas. Sencillamente el alumno responde y cualquier respuesta es aceptada.

UNIDAD 2

En esta unidad, además de que se toma en cuenta el repaso hecho en la Unidad 1 referente al patrón persona, al patrón aspecto y a los circunstanciales, principalmente, se presentan actividades que tienen que ver en todo momento con el significado de las diferencias aspectuales del subjuntivo del GM.

Como en la Unidad anterior, se presenta la parte de introducción – reflexión del fenómeno gramatical, en la que el profesor proporciona juegos de fotocopias a los alumno y juntos avanzan en el desarrollo del análisis y trabajo de dicha unidad. Así, el profesor plantea los ejemplos y guía a los alumnos a la reflexión mediante la serie de preguntas que se plantean en seguida. Esta sección también contiene la tabla de verificación de hipótesis.

ACTIVIDAD 1 (Unidad 2)

Esta actividad es de tipo referencial y su objetivo es que mediante el procesamiento, los alumnos completen correctamente con circunstanciales de tiempo, la oración que se les plantea.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. a

2. a

3. b

4. a

5. b

6. a

7. b

8. b

9. a

10. a

ACTIVIDAD 2 (Unidad 2)

Esta actividad también es de tipo referencial. Tiene por objetivo el que los alumnos ejerciten la discriminación de las conexiones forma-significado cuando hay marcas aspectuales en el subjuntivo del GM.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. a

2. a

3. a

4. b

5. a

6. a

7. a

8. a

9. b

10. b

ACTIVIDAD 3 (Unidad 2)

Actividad de tipo referencial en la que los alumnos, basándose en el contexto o en el tipo de verbo, deben escoger una de las opciones que se presentan para dar la selección la interpretación correcta de una oración en GM.

CLAVE DE RESPUESTAS

1. b

2. a

3. a

4. b

5. a

6. b

7. a

8. b

9. a

10. b

11. a

12. b

13. b

ACTIVIDADES 4-6 (Unidad 2)

Estas actividades son de tipo afectivo, por lo que no existen respuestas correctas o incorrectas y la respuesta que de el alumno, será aceptada siempre.

ACTIVIDAD 7 (Unidad 2)

Esta actividad de tipo referencial resulta de suma importancia e utilidad al término del estudio de las diferencias aspectuales del subjuntivo en GM en esta propuesta, pues implica la transición de la frase al discurso. En ella, los alumnos deben seleccionar la forma correcta del subjuntivo para poder completar el texto.

CLAVE DE RESPUESTAS

- | | | |
|----------------|------------------|------------------|
| 1. να πιει | 2. να ξυπνήσει | 3. να αρχίσει |
| 4. να τρώει | 5. να μείνει | 6. να περάσει |
| 7. να πάρει | 8. να μαγειρέψει | 9. να δουλέψει |
| 10. να φτάσει | 11. να βοηθήσει | 12. να πίνουν |
| 13. να παίζουν | 14. να ακούνε | 15. να αγοράσει |
| 16. να φέρνει | 17. να γυρίσει | 18. να καθαρίσει |

19. να βάλει

20. να τελειώσει

21. να ακούει

22. να βγουν

23. να παίζει

24. να χορεύουν

25. να τραγουδάνε

III.1 Consideraciones didácticas finales

Puesta en práctica la batería de actividades que se desarrolló para realizar la propuesta didáctica de este trabajo, existen algunas consideraciones que resultan apropiadas.

Resulta importante el papel de la gramática en la enseñanza de idiomas. No en cuanto a un medio único para dicho proceso, sino como parte integral del mismo. En lo relativo a este trabajo, la aplicación del modelo del procesamiento del *input* resultó en un ejercicio favorable para los alumnos, pues se mostraron interesados y entusiasmados a lo largo de las dos sesiones. La información presentada y la manera en que se ofreció complació en general a los alumnos. Algo que resaltó fue que durante las unidades los alumnos pudieron ir resolviendo y aclarando dudas, con lo que se resultó un material amigable para aprender el subjuntivo.

El aporte de la información lingüística mediante la metodología de la atención en la forma parece, además de claro, beneficioso.

Es posible que el manejo del tiempo en el que se trabaja con ambas unidades resulte limitado si se tiene en cuenta que cada unidad está calculada para una hora de clase. Por lo que propongo que se tomen incluso dos clases para cada unidad, pues las actividades en general, pero las afectivas en particular, se prestan a una muy activa participación del grupo.

En cuanto a la enseñanza del subjuntivo en GM y sus diferencias aspectuales, así como otros fenómenos gramaticales, considero que la enseñanza de la gramática de manera explícita, favorece el aprendizaje de los contenidos lingüísticos. De manera que el desarrollo de ejercicios con foco en la forma-significado quizá deba tomar parte en la labor docente cuando de lenguas extranjeras se trate.

REFERENCIAS

- ALARCOS LLORACH , E. (1980), *Estudios de gramática funcional del español*, Madrid: Gredos.
- ANDERSON, J.R. (1982) Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89, 369-406
- ANDERSON, J.R. (1983) *The architecture of cognition*. Cambridge, Ma.: Harvard University Press
- ANDRIOTIS, N. P. (1932), "Ε. Γιανίδη Γλωσσικά πάρεργα" (crítica de libro), en *NE*, 12.
- ANDRIOTIS, N. P. (1934), "Υπάρχει Υποταχτική στη Νέα Ελληνική;", en *NE* 15 .
- AUSUBEL, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
- BABINIOTIS, G. & KONDOS, P. (1967), *Συγχρονική Γραμματική της Κοινής Νέας Ελληνικής: Θεωρία-Ασκήσεις*, Atenas.
- BATES, E., & MACWHINNEY, B. (1982). *Functionalist approaches to grammar*. New York: Cambridge University Press.
- BHAT, D. (1999) *The prominence of tense, aspect and mood*. Amsterdam: John Benjamins. [Studies in language companion series 29]
- BIALYSTOK E. (1978) *A theoretical model of second language learning*. *Language learning* 28: 81-103
- BIALYSTOK E. (1990) *Communication strategies. A psychological analysis of second language use*. Ed. David Crystal & Keith Johnson, Oxford: Applied Linguistics Studies.
- BOSQUE, I. y DEMONTE, V. (1999)(eds.) (3 vols.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Madrid: Espasa Calpe, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello (vol. 2).
- BINNICK, R. (1991) *Time and the Verb: A Guide to Tense and Aspect*. New York and Oxford: Oxford University Press.
- BRAIDI, M. (1999) *The acquisition of second language syntax*. London: Edward Arnold.

CADIERNO, T. (1992) *Explicit instruction in grammar: A comparison of input based and output based instruction in second language acquisition*. Tesis doctoral. USA: Universidad de Illinois en Urbana-Champaign.

CAMPUZANO, M. (2008) *Estudio sobre la adquisición del inglés como segunda lengua*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE.

COLOMBO, A. (2003) *El subsistema de los tiempos pasados de indicativo en español. Semántica y sintaxis*. Tesis de Maestría. México: UNAM-CELE

COMRIE, B. (1976) *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*. Cambridge University Press: UK.

CHOREÑO, A. (2004) *Estudio sobre el procesamiento de la frase nominal premodificada en inglés por alumnos hispanohablantes*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE

DE LA FUENTE, D. 2008, Una aproximación a la enseñanza del español a hablantes de griego moderno. Cuadernos Cervantes. En http://www.cuadernos cervantes.com/lc_griego.html, 18.oct.08.

DITTMAR, N. 1992. Grammaticalization in second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition* 14, 2.

ECKMAN, F., HIGHLAND, D., P. MILEHAM, L. & WEBER, R. (1995)(Eds.), *Second Language Theory and Pedagogy*. P. 169-186. Philadelphia: Lawrence Earlbaum.

ELLIS, R. (1985) *Understanding second language acquisition: multiple perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. (1994), *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

ELLIS, R. 1997. *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

FERGUSON, C. & Slobin, D. (1973). *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

FERNÁNDEZ, M. (1993). Sobre la distinción aspecto vs. aktionsart. *ELUA. Estudios de Lingüística*. N. 9 pp.223-251 0212-7636 <http://hdl.handle.net/10045/6473>

GASS, S. & MADDEN, C. (1985)(Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. New York: Newbury House.

GASSER, M. (1990). Connectionism and universals of second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 12:179-199.

GIANNAKIDOU, A. (1995) Subjunctive, habituality and negative polarity. *Semantics and Linguistic Theory* 5, NY: Ithaca, CLC Publications, Cornell University.

GIANNAKIDOU, A. (2008) *The Dependency of the Subjunctive Revisited: temporal semantics and polarity*. En prensa con *Lingua, special issue on Mood*, ed. By Jospe Quer.

GIVÓN, T (1979) *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.

GRANDA, D. (2004) *La expresión de la temporalidad en los textos narrativos del español como segunda lengua*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE.

HALLIDAY, M. (1975) *Learning How to Mean: Explorations in the Development of Language*. London: Edward Arnold.

HALLIDAY, M.(1975) *Estructura y función del lenguaje*. Madrid : Alianza.

HOLTON, D., MACKRIDGE, P y PHILIPPAKI, E. (1997) Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας (Gramática de la Lengua Griega). Grecia : Pataki

HOLTON, D., Mackridge, P. and Philippaki-Warburton, I. (1997) *Greek: a comprehensive grammar of the modern language*. London: Routledge.

IGNATIEVA, N. (1992) Un estudio contrastivo de la categoría del aspecto en español y ruso. *ELA* núm. 15/16 pp. 127-141.

KAVOUKOPOULOS, F. (1996), *Η μορφολογία της Νεοελληνικής και η διδασκαλία της (La morfología del griego moderno y su enseñanza)*, Grecia: Fundación Goulandris-Horn.

KLAHR, D. y MACWHINNEY, B. (1996) *Information Processing*. En <http://psyling.psy.cmu.edu/papers/> el día 1º de diciembre de 2008.

KLERIS, C. & BABINIOTIS, G. (1999), *Γραμματική της Νέας Ελληνικής, Δομολειτουργική-Επικοινωνιακή: II. Το Ρήμα της Νέας Ελληνικής – Η οργάνωση του μηνύματος. [Gramática del griego moderno, funcionamiento estructural-comunicativo: II. El verbo del griego moderno]*. Grecia: Ellinika Grammata.

KOLIOUSSI, L. (2000) *Estudio sobre la adquisición de los casos gramaticales de griego moderno por alumnos hispanohablantes*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE

KOSCHMIEDER, E. (1934), *Nauka o aspektach czasownika polskiego w zarysie*, Wilno.

KOSMAS, D. & STRATOU, S. (1999) *Αναλυτική γραμματική της νέας ελληνικής (Gramática analítica del griego moderno)*. Grecia: Biblioteca Glossika

KRASHEN, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

LEE, J. & VAN PATTEN, B. (1995), *Making communicative teaching happen*, New York, MacGraw-Hill.

LEE, J.F. & A. VALDMAN (1999) , *Form and Meaning in Language Teaching*. Boston: Heinle and Heinle.

LEONTARIDI, E. (2001), *Los tiempos del pasado del indicativo en español y en griego moderno*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. *Biblioteca virtual redELE*, nº 9 (segundo semestre 2008). (ISSN 1697-9346). Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2008/Leontaridi.shtml>

LEONTARIDI, E. (2008) *Ayer estudiaba toda la tarde, sin parar. Seguro que apruebo...*". Variaciones sobre un mismo tema: el aspecto gramatical en español y en griego moderno. *redELE revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera* NÚMERO X.

LYONS, J. (1975) (ed.), *Nuevos horizontes de la lingüística*, 145-173. Madrid : Alianza.

MACKRIDGE, P. (1985) *Η Νεοελληνική Γλώσσα (La Lengua Griega Moderna)* Grecia: Pataki.

MACWHINNEY, B., LEINBACH, J., TARABAN, R., & MCDONALD, J. L. (1989). Language learning: Cues or rules? *Journal of Memory and Language*, 28, 255-277.

MACWHINNEY, B. (1994). *The reality of linguistic rules*. Amsterdam: Benjamins. Corrigan, R., Iverson, G. & Lima, S. (Eds.)

MCLAUGHLIN, B. (1987). *Theories of second language learning*. London: Edward Arnold.

MATTE BON, F. (1995), *Gramática comunicativa del español*, Madrid: Edelsa.

MIRAMBEL, A. (1988), *Η Νέα Ελληνική Γλώσσα: περιγραφή και ανάλυση (La lengua griega moderna: descripción y análisis)* Grecia: Salónica- Universidad Aristóteles de Salónica, Instituto de Estudios Neogriegos, Fundación Manolis Triandafylidis.

MITCHELL, R. Y MYLES, F. (1998) *Second Language Learning Theories*. Arnold:UK.

MOZER, A. (1996), *Το ποιόν ενεργείας ή (άπ)οψη του ρήματος της Ελληνικής (El modo de acción o aspecto del verbo)*. Grecia: Fundación Goulandris-Horn (ed.).

- PIENEMANN, M., & JOHNSTON, M. (1986). An acquisition based procedure for second language assessment (ESL). *Australian Review of Applied Linguistics*, 9(1), 92-122.
- PORTO, J. (1991) *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Arco / Libros. Madrid: España
- ROJO, G. (1988) Temporalidad y aspecto en el verbo español. *Lingüística española actual (LEA)*, X, Madrid: Instituto de Cooperación de Iberoamérica.
- ROJO, G. Y VEIGA, A. (1999) *El tiempo verbal. Los tiempos simples*. Madrid: Espasa Calpe, Real Academia Española, Colección Nebrija y Bello
- ROUCHOTA, V. (1994) *Na-interrogatives in modern Greek: Their interpretation and relevance*. Tesis doctoral. London: University College London.
- RUMELHART, D. E., MCCLELLAND, J. L., AND THE PDP RESEARCH GROUP. (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition. Volume I*. Cambridge, MA: MIT Press.
- SAFAREWICZ, J. (1967), "Note sur l' aspect verbal en slave et en indoeuropéen", *Studia Językoznawcze*, Varsovia.
- SANZ, C. (2005) *Mind & context in Adult Second Language Acquisition*. Georgetown University Press. Washington, D.C.
- SATRE, M. (1997) *El subjuntivo en español*. España: Universidad de Valladolid. Salamanca: Ediciones Colegio de España.
- SCHMIDT, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11, 129-158.
- SELINKER, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10, (3), 209-231.
- SIEGEL, S. y CASTELLAN, N. (1995) *Estadística no paramétrica aplicada a las ciencias de la conducta*. 4ª edición. México: Trillas.
- SHARWOOD SMITH, M. (1993) Input enhancement and instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- SLOBIN, D. (1985). *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1. The data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- SWAIN, M. (1985) *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*. New York: Newbury House.
- TOMLIN, S. (1990) Functionalism in second language acquisition. *Studies in second language acquisition*, 12 (2), 155-177.

TRIANDAFYLÍDIS, M. (1994) *Pequeña gramática neogriega*. Grecia: Universidad Aristotélica de Tesalónica.

TSOPANAKIS, G. (1994) *Νεοελληνική Γραμματική (Gramática neohelénica)*. Grecia: Salónica: Editorial de los Hermanos Kyriakidis y Atenas: Librería Estía.

TZARTZANOS, A. (1932) *Δεν Υπάρχει Υποταχτική στη Νέα Ελληνική; (¿No existe el subjuntivo en griego moderno?)*, en *NE*, 12 (pp.: 826-827), (respuesta a Andriotis, 1932).

TZARTZANOS, A. (1934), *Κι όμως υπάρχει!* (¡Y sin embargo, existe!), en *NE*, 15 (pp.: 515-516), (respuesta a Andriotis, 1934).

TZEVELEKOU, M. (1988), *Χρόνος, ρηματική όψη και ποιόν ενεργείας: πλευρές των σχέσεων τους (Tiempo, aspecto verbal y modo de acción: lados de sus relaciones)*, *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα (Estudios de la lengua griega)*, 9.

VANPATTEN, B. & CADIerno, T. (1993). Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-241.

VANPATTEN, B. (1992) Second language acquisition and foreign language teaching: Part 2. *The Modern Language Journal*, 23, 23-27.

VANPATTEN, B. (1994) Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition* 15:225-41

VANPATTEN, B. (1996) *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey : Ablex, c1996.

VANPATTEN, B. (2000). Processing instruction as form–meaning connections: Issues in theory and research. In J.F. Lee & A. Valdman (Eds.) (1999), *Form and Meaning in Language Teaching* (pp. 43–68). Boston: Heinle and Heinle.

VANPATTEN, B. (2003) *From input to output : a teacher's guide to second language acquisition*. Boston ; Mexico City : McGraw-Hill.

VANPATTEN, B. (2004) *Processing instruction : theory, research, and commentary*. Mahwah, New Jersey : L. Erlbaum Associates, 2004.

VANPATTEN, B. (2004b) *Input processing in second language acquisition*. En B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction: Theory, research and commentary*. Mahwah, New Jersey : L. Erlbaum Associates, 2004.

VANPATTEN, B. (2005) *Processing instruction*. Georgetown University Press. Washington, D.C.

VANPATTEN, B., & SANZ, C. (1995). *From input to output: Processing instruction and communicative tasks*. Philadelphia: Lawrence Earlbaum.

VELOUDIS, G. (1989), Ο μεταγλωσσικός χαρακτήρας του Παρακειμένου: Παρακείμενος Α. *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα*, 10.

VILLEGAS, A. (2004) *Procesamiento de las frases genitivas en inglés por hispanohablantes: análisis y propuesta didáctica*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE

WANNER, E & GLEITMAN, L.(1982) (Eds.), *Language acquisition: The state of the art*. New York: Cambridge University Press.

YONG, J. (2005) *Procesamiento y adquisición de los sustantivos compuestos en inglés por nativos del español*. Tesis de maestría. México: UNAM-CELE.

ANEXOS

ANEXO 1 – PRUEBA PRETEST/POSTEST

INSTRUMENTO 1

Instrucciones:

Lea con cuidado las siguientes oraciones. Marque si cada oración es gramaticalmente correcta o incorrecta, según su opinión. Reescriba las oraciones que son incorrectas, corrigiendo el error.

CORRECTO

INCORRECTO

1. Μου αρέσει να πίνω καφέ.

()

()

mu arési na píno kafé
Me gusta -- tomo café
Me gusta tomar café

2. Θέλεις να πάμε σήμερα μία βόλτα στη θάλασσα;

()

()

Thélis na páme símera mía vólta sti thálasa
Quieres -- vamos hoy una vuelta a la mar
¿Quieres que hoy vayamos de paseo al mar?

3. Είναι αδύνατο να έρθω σήμερα.

()

()

Íne adínato na érho símera
Es imposible -- vaya hoy
Es imposible que vaya hoy

4. Αρχίζει να κλάψω.

()

()

Arjisei na klápsō
Comienza -- lloro
**Comienza a llorar*

5. Κάθε μέρα με το φαγητό μου θέλω να τρώω σαλάτα.

()

()

Káthe méra me to fayitó mu thélo na tróō saláta
Cada día con la comida mía quiero -- como ensalada
Cada día con mi comida quiero comer ensalada

CORRECTO

INCORRECTO

6. Έρχονται με τους φίλους τους.

()

()

Érjonde me tus filus tus
Vienen con los amigos sus
Vienen con sus amigos

7. Μπορούμε να δούμε τηλεόραση το βράδυ;

()

()

Borúme na dúme tileóراسi to vráδι
Podemos -- vemos televisión la noche
¿Podemos ver televisión en la noche?

8. Πάνε να μείνουν εκεί.

()

()

Páne na mínun ekí
Van -- quedan allá
Van a quedarse allá

9. Δεν μπορούμε να σε καταλάβω.

()

()

Den borúme va se katalávo
No podemos -- -te entiendo
**No podemos entiendo*

10. Το παιδί πάει να παίξει στο πάρκο για μία ώρα.

()

()

To pedí pái na péksi sto párko ya mía óra
el niño va -- juega en el parque por una hora
El niño va a jugar al parque una hora

11. Λέει ότι δεν τον αγαπάει.

()

()

Léi óti den ton agapái
Dice que no lo ama
Dice que no lo ama.

CORRECTO

INCORRECTO

12. Δεν θέλουνε να χορέψουνε τώρα.

()

()

Den thélune na jorépsune tóra
No quieren -- bailan ahora
Ahora no quieren bailar

13. Τα παιδιά θέλουν να πίνουν λίγη πορτοκαλάδα.

()

()

Ta pediá thélune na pinun líyi portokaláda
Los niños quieren -- toman poca naranjada
Los niños quieren tomar un poco de naranjada

14. Δεν μπορώ να βρω το κινητό μου!

()

()

Den boró na vro to kinitó mu
No puedo -- encuentro el celular mio
¡No puedo encontrar mi celular!

15. Μας αρέσει να κολυμπάμε κάθε πρωί.

()

()

thélume na kolimbáme káthe proí
Queremos -- nadamos cada mañana
Quiero que nademos cada mañana

16. Δεν μπορώ να σου δίνω το φόρεμά σου.

()

()

Den boró na su díno to fóremá su
No puedo -- te doy el vestido tuyo
No puedo darte tu vestido

INSTRUMENTO 2

Instrucciones:

Escoja la oración en español que represente mejor a la oración en griego.

1. Στις 5 θέλεις να πάρω τηλέφωνο τον Γιάννη;

¿A las 5 quieres que llame por teléfono a Juan?

- a) ¿A las 5 quiero que llames por teléfono a Juan?
- b) ¿A las 5 quiero llamar por teléfono a Juan?
- c) ¿A las 5 quieres que llame por teléfono a Juan?
- d) ¿A las 5 quieres llamar por teléfono a Juan?

2. Προτιμούνε να αγοράσεις λίγο ψωμί.

Prefieren que compres un poco de pan.

- a) Prefieres que compren un poco de pan.
- b) Prefiero que compres un poco de pan.
- c) Prefieren comprar un poco de pan.
- d) Prefieren que compres un poco de pan.

3. Το βράδυ μπορείς να κουβεντιάσουμε λίγο;

¿En la noche podemos platicar un poco?

- a) ¿En la noche pueden platicar un poco con él?
- b) ¿En la noche podemos platicar un poco?
- c) ¿En la noche puede que platicuen un poco?

4. Δεν θέλουνε να ακούσετε την ιστορία.

No quieren que escuchen la historia.

- a) No quieren escuchar la historia.
- b) No queremos escuchar la historia.
- c) No quieren que escuchemos la historia.
- d) No quieren que escuchen la historia.

5. Η Μαρία προσπαθεί να διδάσκουν ελληνικά στο σχολείο της.

María intenta que den clases de griego en su escuela.

- a) Μαρία intenta dar clases de griego en su escuela.
- b) Intentan que Μαρία dé clases de griego en su escuela.
- c) Μαρία intenta que den clases de griego en su escuela.
- d) Intentan dar clases de griego en la escuela de Μαρία.

6. Αυτός λέει να ταξιδέψουμε μακριά!

¡Dice que viajemos lejos!

- a) ¡Decimos que viaje lejos!
- b) ¡Dice que viajemos lejos!
- c) ¡Dice viajar lejos!
- d) ¡Decimos viajar lejos!

7. Προτιμώ να φέρετε τον καφέ στο σαλόνι....

Prefiero que traigan el café a la sala.

- a) Prefiero que traigan el café a la sala.
- b) Prefiero traer el café a la sala.
- c) Prefieren traer el café a la sala.
- d) Prefieren que yo traiga el café a la sala.

8. Προτιμάμε να δουλέψει στο γραφείο μας.

Preferimos que trabaje en nuestra oficina.

- a) Preferimos trabajar en nuestra oficina.
- b) Preferimos que trabajes en nuestra oficina.
- c) Prefiere trabajar en nuestra oficina.
- d) Preferimos que trabaje en nuestra oficina.

9. Δεν θέλει να πουλήσουμε το αυτοκίνητο.

No quiere que vendamos el coche.

- a) No queremos que venda el coche.
- b) No quiere que vendamos el coche.
- c) No queremos vender el coche.
- d) No quiere vender el coche.

10. Πάμε να φάνε παγωτό στην πλατεία.

Vamos a que coman helado a la plaza.

- a) Van a comer helado a la plaza.
- b) Vamos a comer helado a la plaza.
- c) Vamos a que coman helado a la plaza.
- d) Van a que coma helado a la plaza.

11. Έχω να ξυπνήσω τα παιδιά στις 6 το πρωί.

Tengo que despertar a los niños a las 6 de la mañana.

- a) Tengo que despertar a los niños a las 6 de la mañana.
- b) Tienen que despertar los niños a las 6 de la mañana.
- c) Los niños tienen que despertarme a las 6 de la mañana.
- d) Los niños tienen que despertar a las 6 de la mañana

12. Είναι δύσκολο, αλλά δεν θέλω να κλάψετε.

Es difícil, pero no quiero que lloren.

- a) Es difícil, pero no quieren que lloren.
- b) Es difícil, pero no quieren llorar.
- c) Es difícil pero no queremos que lloren.
- d) Es difícil, pero no quiero que lloren.

INSTRUMENTO 3

Instrucciones:

Elija la opción que complete correctamente cada oración.

1. Η Λούλα έχει να μαγειρέψει

Lula tiene que cocinar

- a) πάντα για τα παιδιά
siempre para los chicos
- b) σε μισή ώρα
en media hora

2. Πρέπει να διαβάζω μαθηματικά

Tengo que estudiar matemáticas

- a) δύο ώρες κάθε μέρα
dos horas cada día
- b) σε δεκαπέντε λεπτά
en quince minutos

3. Δεν μπορεί να μιλάει

No puede hablar

- a) ποτέ γι' αυτό το θέμα
nunca de este tema
- b) την Παρασκευή στο πανεπιστήμιο
el viernes en la universidad

4. Έχω να πληρώσω τον λογαριασμό

Tengo que pagar la cuenta

- a) αυτή την εβδομάδα
esta semana
- b) κάθε μήνα
cada mes

5. Δεν μπορώ να δω τηλεόραση

No puedo ver tele

- a) αυτό το σαββατοκύριακο
este fin de semana
- b) τα σαββατοκύριακα
los fines de semana

6. Θέλω να πάρω τηλέφωνο την μάνα μου

Quiero llamar por teléfono a mi mamá

α) τις Κυριακές
los domingos

β) στις οχτώ το βράδυ
a las ocho de la noche

7. Ο Δημήτρης θέλει να έρθει ο Γιάννης στο σπίτι μας

Dimitris quiere que Yannis venga a nuestra casa

α) κάθε καλοκαίρι
cada verano

β) απόψε
esta noche

8. Λέει να χορέψουμε

Quiere que bailemos

α) στην ταβέρνα αυτή την Παρασκευή
el viernes en la taverna

β) τις Τετάρτες
los miércoles

9. Πηγαίνω να αγοράσω τα δώρα

Voy a comprar los regalos

α) όλη την ημέρα
durante todo el día

β) τώρα
ahora

10. Πάμε να πιούμε κάτι στην πλατεία

Vamos a tomar algo a la plaza

α) όλα τα βραδιά
todas las noches

β) σε δύο ώρες
en dos horas

INSTRUMENTO 4

Instrucciones:

Lea el párrafo y elija una de las dos opciones para completarlo correctamente.

1. Οι γονείς μου σκέφτονται να αγοράσουν ένα καινούριο διαμέρισμα
Mis papás piensan comprar un departamento nuevo
του χρόνου. Θέλουνε να δούμε πού ο Γιώργος κι εγώ.
el próximo año. Quieren que Jorge y yo veamos en dónde

α) να δούμε
que veamos (subj. momentáneo)

β) να βλέπουμε
que veamos (subj. continuo)

2. Σήμερα δεν πάω στο γραφείο και θέλω να ξεκουραστώ. Ξαφνικά,
Hoy no voy a la oficina y quiero descansar. De repente,
τηλεφωνεί η θεία μου και λέει ότι θα αρχίσει _____ και χρειάζεται
llama mi tía y dice que va a empezar a _____ y que necesita
βοήθεια για να πάει στον γιατρό... δηλαδή, εγώ πρέπει να πάω μαζί
ayuda para ir al doctor...es decir, yo tengo que ir con

της...
ella...

α) να βρέχει
llover (subj. continuo)

β) να βρέξει
llover (subj. momentáneo)

3. Είμαστε τιμωρία και δεν μπορούμε να βγούμε έξω αυτό το
Estamos castigadas y no podemos salir este
σαββατοκύριακο. Βαριόμαστε πολύ. Η Πόπη θέλει _____ μουσική
fin de semana. Estamos muy aburridas. Pópi quiere _____ música
αλλά εγώ προτιμώ _____ τηλεόραση. Δεν συμφωνούμε... Δεν
pero yo prefiero _____ televisión. No nos ponemos de acuerdo... No
ξέρω τι μπορούμε να κάνουμε μαζί!....
sé qué podemos hacer juntas...

α) να ακούμε / να βλέπουμε
que oigamos / que veamos (ambos verbos en subj. continuo)

β) να ακούσουμε / να δούμε
que oigamos / que veamos (ambos verbos en subj. momentáneo)

4. Του σκύλου μου του αρέσει να τρέχει στο πάρκο. Σήμερα δεν μπορούμε

A mi perro le gusta correr en el parque. Hoy no podemos

να πάμε εκεί γιατί πρέπει _____ για το διαγώνισμα που έχω
ir porque tengo _____ para el examen que tengo

αύριο.
mañana

α) να διαβάζω

que leer (subj. continuo)

β) να διαβάσω

que leer (subj. momentáneo)

5. Στο σπίτι μας, προτιμώ να πλύνω τα πιάτα και τα ρούχα γιατί δεν μου

En nuestra casa, prefiero lavar los platos y la ropa porque no me

αρέσει να καθαρίζω. Ο αδερφός μου προσπαθεί _____ αλλά
gusta limpiar. Mi hermano intenta _____ pero

δεν έχει πολύ χρόνο. Τι να κάνουμε;
no tiene mucho tiempo. ¿Qué le vamos a hacer?

α) να βοηθήσει

ayudar

β) να βοηθήσουμε

que ayudemos

6. Η κυρία που μένει δίπλα μου λέει ότι αθλείται σε ένα γυμναστήριο

La señora que vive al lado hace ejercicio en un gimnasio

μεγάλο και φτηνό. Σκεφτόμαστε _____ εκεί την Τετάρτη. Μου *grande y*
barato. Pensamos _____ ahí el miércoles. Me

αρέσει πολύ η ιδέα.
gusta mucho la idea

α) να κολυπήσουμε

nadar (subj. momentáneo)

β) να κολυμπάμε

nadar (subj. continuo)

7. Προσπαθούμε να παίζουμε τένις τα Σάββατα στις εννιά το πρωί. Για

Intentamos jugar tenis los sábados a las nueve de la mañana. para

να κάνουμε αυτό, χρειάζεται να ξυπνήσουμε / να ξυπνάμε νωρίς.

Hacer eso, se necesita que despertemos temprano.

Μετά το τένις πεινάμε και ο μπαμπάς μου θέλει _____ στο

Después del tenis tenemos hambre y mi padre quiere que vayamos al

ίδιο εστιατόριο...
mismo restaurante...

α) να πάμε

que vayamos (subj. momentáneo)

β) να πηγαίνουμε

que vayamos (subj. continuo)

8. Ο Γιώργος, Ιωάννα και ο Άρης έχουνε να μιλήσουν τον άλλο μήνα
Jorge, Ioanna y Aris tienen que hablar el próximo mes
στο πανεπιστήμιο. Έχουνε _____ στον καθηγητή τους το θέμα. Με
en la universidad. Tienen que decirle a su profesor el tema. Con
ένα εύκολο θέμα μπορούνε να δουλέψουνε γρήγορα.
un tema fácil pueden trabajar rápido.

- α) να πουν
decir (subj. momentáneo)
β) να λένε
decir (subj. continuo)

UNIDAD 1

1) Αύριο θέλω να δω μία ταινία
Mañana quiero ver una película

2) Αύριο θέλεις να δεις μία ταινία
Mañana quieres ver una película

¿Qué significa 1) y 2) en español?

¿Cómo están formadas las frases en griego 1) y 2)?

En estas oraciones ¿en qué personas están los verbos?

¿A qué corresponde en español?

¿Por medio de qué partícula se construye esta forma gramatical?

¿Cuándo se usa?

3) Αύριο θέλει να δούμε μία ταινία
Mañana quiere que veamos una película

En 3) ¿en qué personas se encuentran los verbos?

En 3) ¿por qué se utilizan esas formas personales?

¿Qué significa en español la oración 3) en griego?

¿Cuándo se utiliza este tipo de construcción?

Ahora comprueba tus hipótesis con las siguientes oraciones:

Θέλω	να φέρεις λουλούδια	Quiero que traigas flores
Θέλω	να φέρω λουλούδια	Quiero traer flores
Θέλω	να βάψουμε αυγά για το Πάσχα	Quiero que pintemos huevos para la Pascua
Θέλω	να βάψω αυγά για το Πάσχα	Quiero pintar huevos para la Pascua
Θέλω	να οργανώσει ένα πάρτυ!	¡Quiero que organice una fiesta!

Θέλω	να οργανώσω ένα πάρτυ!	¡Quiero organizar una fiesta!
Θέλω	να δω τον ουρανό απόψε	Quiero mirar el cielo esta noche
Θέλω	να δεις τον ουρανό απόψε	Quiero que mires el cielo esta noche
Θέλει	να φάει εδώ	Quiere comer aquí
Θέλει	να φάω εδώ	Quiere que coma aquí
Θέλει	να αγοράσουμε ένα καλό κρασί	Quiere que compremos un buen vino
Θέλει	να αγοράσω ένα καλό κρασί	Quiere que compre un buen vino
Θέλει	να αγοράσει ένα καλό κρασί	Quiere comprar un buen vino

ACTIVIDAD 1 (Unidad 1)

Instrucciones:

Selecciona la opción en español que expresa lo que se dice en griego.

1. Δεν έρχομαι γιατί έχω να διαβάσω
No voy porque tengo que leer

- a) No va porque tiene que leer
- b) No voy porque tengo que leer

2. Θέλεις να φας τώρα ή σε μισή ώρα;
¿Quieres comer ahora o en media hora?

- a) ¿Quieres comer ahora o en media hora?
- b) ¿Quieres que coma ahora o en media hora?

3. Προσπαθεί να καταλάβει το πρόβλημα
Intenta entender el problema
- a) Intenta entender el problema
b) Intenta que entiendan el problema
4. Προτιμάμε να ακούσουμε κλασική μουσική
Preferimos escuchar música clásica
- a) Prefieren que escuchemos música clásica
b) Preferimos escuchar música clásica
5. Σκέφτεστε να αγοράσετε άλλο αυτοκίνητο;
¿Piensan comprar otro coche?
- a) ¿Piensan (uds) comprar otro coche?
b) ¿Pensamos que compre otro coche?
6. Θέλουνε να πάνε στο θέατρο απόψε
Quieren ir al teatro en la noche
- a) Quieren ir al teatro en la noche
b) Quieren que vayamos al teatro en la noche
7. Θέλω να κουβεντιάσουμε
Quiero que platiquemos
- a) Queremos platicar
b) Quiero que platiquemos
8. Προτιμάμε να μιλήσεις με τους γονείς της
Preferimos que tú hables con sus papás
- a) Preferimos platicar con sus papás
b) Preferimos que hables con sus papás

9. Προτείνουν να φάμε έξω απόψε

Proponen cenar fuera esta noche

- a) Proponemos cenar fuera esta noche
- b) Proponen que cenemos fuera esta noche

10. Δεν νομίζουμε να περάσετε το διαγώνισμα

No creemos que pasen (uds) el examen

- a) No creemos que pasen el examen
- b) No creemos pasar el examen

11. Χρειάζεται να φτάσετε γρήγορα, παιδιά!

¡Se necesita que lleguen (uds) rápido, chicos!

- a) ¡Es necesario que lleguen rápido, chicos!
- b) ¡Necesitamos llegar rápido, chicos!

12. Θέλετε να έρθει μαζί μου;

¿Quiieren (uds) que vaya conmigo?

- a) ¿Quiieren ir conmigo?
- b) ¿Quiieren que vaya conmigo?

13. Μπορεί να περάσω από το σπίτι της

Puede que pase por su casa

- a) Puedo pasar por su casa
- b) Puede que pase por su casa

14. Προτιμώ να δούμε μπάσκετ

Prefiero que veamos el básquetbol

- a) Prefiero ver el básquetbol
- b) Prefiero que veamos el básquetbol

ACTIVIDAD 2 (Unidad 1)

Instrucciones:

Selecciona la opción que en griego expresa lo que se dice en español.

1. Quiero comprar zapatos nuevos

- a) Θέλω να αγοράσω καινούρια παπούτσια
Quiero comprar zapatos nuevos
- b) Θέλω να αγοράσει καινούρια παπούτσια
Quiero que compre zapatos nuevos

2. Prefiero que traigas vino

- a) Προτιμάς να φέρω κρασί
Prefiero traer vino
- b) Προτιμώ να φέρεις κρασί
Prefiero que traigas vino

3. ¿Úrsula todavía no puede hablar griego?

- a) Η Ούρσουλα ακόμα δεν μπορεί να μιλήσουμε ελληνικά;
Úrsula todavía no puede que hablemos griego
- b) Η Ούρσουλα ακόμα δεν μπορεί να μιλήσει ελληνικά;
¿Úrsula todavía no puede hablar griego?

4. Tiene que enviar las cartas y las fotografías

- a) Έχει να στείλει τα γράμματα και τις φωτογραφίες
Tiene que enviar las cartas y las fotografías
- b) Έχω να στείλω τα γράμματα και τις φωτογραφίες
Tengo que enviar las cartas y las fotografías

5. Van a ver qué sucede

- a) Πάω να δω τι γίνεται
Voy a ver qué sucede
- b) Πάνε να δουν τι γίνεται
Van a ver qué sucede

6. Los niños intentan cruzar enfrente

a) Τα παιδιά προσπαθούν να περάσουν απέναντι

Los niños intentan cruzar enfrente

b) Τα παιδιά προσπαθούν να περάσω απέναντι

Los niños intentan que (yo) cruce enfrente

7. Mañana tenemos que despertar temprano

a) Πρέπει να ξυπνήσουμε νωρίς αύριο

Mañana tenemos que despertar temprano

b) Πρέπει να ξυπνήσετε νωρίς αύριο

Mañana tienen que despertar (uds) temprano

8. Costas quiere que después vayamos al cine

a) Ο Κώστας θέλει μετά να πάμε σινεμά

Costas quiere que vayamos después al cine

b) Ο Κώστας θέλει μετά να πάει σινεμά

Costas quiere ir al cine después

9. Mis hermanas hoy no quieren ir a la iglesia

a) Οι αδελφές μου δεν θέλουν να πάνε σήμερα στην εκκλησία

Mis hermanas hoy no quieren ir a la iglesia

b) Οι αδελφές μου δεν θέλουν να πάτε σήμερα στην εκκλησία

Mis hermanas no quieren que vayan (uds) a la iglesia

10. El Dr. Filippídi quiere que baje de peso

a) Ο γιατρός Φιλιππίδης θέλει να χάσει κιλά

El Dr. Filippídi quiere bajar de peso

b) Ο γιατρός Φιλιππίδης θέλει να χάσω κιλά

El Dr. Filippídi quiere que (yo) baje de peso

11. Preferimos tomar cerveza

a) Προτιμάμε να πιούμε μπύρα

Preferimos tomar cerveza

b) Προτιμάτε να πιούμε μπύρα

Preferien (uds) que tomemos cerveza

12. Mi papá maneja 30 minutos para ir a su trabajo

- a) Ο μπαμπάς μου οδηγεί 30 λεπτά για να πάει στην δουλειά του
Mi papá maneja 30 minutos para ir a su trabajo
- b) Ο μπαμπάς μου οδηγεί 30 λεπτά για να πάμε στην δουλειά του
Mi papá maneja 30 minutos para que vayamos a su trabajo

13. ¿Creen que llueva?

- a) Λέτε να βρέχει;
Chicos, ¿creen que llueva?
- b) Λένε να βρέξει;
Chicos, ¿creen que llueva?

ACTIVIDAD 3 (Unidad 1)

Instrucciones:

Escuchas las oraciones en griego y elige la opción que corresponda en español a dicha oración.

1.

- a) Como Juan viajará a Grecia en el verano, tenemos que ahorrar
- b) Como Juan viajará a Grecia en el verano, tiene que ahorrar

2.

- a) Sofía y su mamá trabajan ahora
- b) Sofía y su mamá tienen que trabajar ahora

3.

- a) Pienso que vayamos al doctor
- b) Pienso ir al doctor

- 4.
- a) Makis hoy no quiere estudiar matemáticas
 - b) Makis no quiere que hoy estudien matemáticas
- 5.
- a) Mi abuela no quiere cocinar el fin de semana porque está cansada
 - b) Mi abuela no quiere que cocinemos el fin de semana porque está cansada
- 6.
- a) ¿Quieres comprar papas fritas?
 - b) ¿Quieres que compremos papas fritas?
- 7.
- a) Sus papás dicen que no es buena idea que regresen muy tarde
 - b) Sus papás dicen que no es buena idea que regresemos muy tarde
- 8.
- a) ¿A qué hora tenemos que irnos?
 - b) ¿A qué hora tienes que irte?
- 9.
- c) Prefiere hablar con Yorgo
 - d) Prefiero hablar con Yorgo
- 10.
- a) ¿Quieres que Eléni esté aquí?
 - b) ¿ Eléni quiere estar aquí?

1. Επειδή ο Γιάννης θα ταξιδέψει στην Ελλάδα το καλοκαίρι, πρέπει να κάνει οικονομίες
2. Η Σοφία και η μητέρα της έχουν να δουλέψουν τώρα
3. Σκέφτομαι να πάω στο γιατρό
4. Ο Μάκης σήμερα δεν θέλει να διαβάσει μαθηματικά

5. Η γιαγιά μου δε θέλει να μαγειρέψει αυτό το Σαββατοκύριακο γιατί είναι κουρασμένη
6. Θέλεις να πάρουμε πατατάκια;
7. Οι γονείς τους λένε ότι δεν είναι καλή ιδέα να γυρίσουν πολύ αργά το βράδυ
8. Τι ώρα πρέπει να φύγεις;
9. Προτιμώ να μιλήσω με τον Γιώργο
10. Θέλεις να είναι εδώ η Ελένη;

ACTIVIDAD 4 (Unidad 1)

Instrucciones:

Lee las siguientes listas y en el listado de debajo de ellas, relaciona cada lugar de la primera lista con una posible actividad de la segunda lista. Pon mucha atención porque más de una actividad puede ser posible en un lugar. ¿En dónde crees que sucede qué?

- | | |
|---|--|
| 1. Στη θάλασσα
<i>En el mar</i> | a) Μπορείς να βρεις φίλους
<i>Puedes encontrar amigos</i> |
| 2. Στο μανάβικο
<i>En la verdulería</i> | b) προτιμάνε να πλύνουν παρά να μαγειρέψουν
<i>prefieren lavar que cocinar</i> |
| 3. Στο εστιατόριο
<i>En el restaurante</i> | c) μπορείς να αγοράσεις ένα βιβλίο
<i>puedes comprar un libro</i> |
| 4. Στο σινεμά
<i>En el cine</i> | d) θέλεις να καθήσεις πολλές ώρες
<i>Quieres quedarte muchas horas</i> |
| 5. Στο σχολείο

<i>En la escuela</i> | e) πρέπει να ακούσουμε με προσοχή τις οδηγίες
<i>debes escuchar con atención las instrucciones</i> |
| 6. Στο σπίτι
<i>En la casa</i> | f) μπορούμε να δούμε ταινίες
<i>podemos ver una película</i> |
| 7. Στον κήπο
<i>En el jardín</i> | g) είναι δυνατόν να φτάσουν μαζί
<i>es posible que lleguen juntos</i> |
| 8. Στο γιατρό
<i>En el doctor</i> | h) μπορείς να αγοράσεις φρούτα, λαχανικά και κάτι άλλο
<i>puedes comprar fruta, verduras y algo más</i> |
| 9. Στην εκκλησία
<i>En la iglesia</i> | i) είναι εντάξει αν χειροκροτήσεις ή αν φωνάξεις
<i>está bien si aplaudes o gritas</i> |
| 10. Στο πανεπιστήμιο | j) πηγαίνουμε να φάμε
<i>vamos a comer</i> |
| | k) δεν πρέπει να κάνουμε τέτοια πράγματα
<i>no tenemos que hacer tales cosas</i> |
| | l) μπορείς να φας σαλάτες και θαλασσινά
<i>puedes comer ensaladas y mariscos</i> |
| | m) σκέφτονται να πιουν καφέ
<i>piensan tomar café</i> |
| | n) μπορείς να πας την επόμενη εβδομάδα
<i>puedes ir la próxima semana</i> |

- Ej. _____ **Id** _____
- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____
- 10) _____

ACTIVIDAD 5 (Unidad 1)

Instrucciones:

Señala si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

ΣΤΑ ΠΑΡΤΥ

En las fiestas

Στο πάρτι το επόμενο Σάββατο:

En la fiesta del próximo sábado:

	Συμφωνώ De acuerdo	Δεν συμφωνώ En desacuerdo
1. Πρέπει να χαιρετήσεις μόνο τις γυναίκες <i>Tienes que saludar solo a las mujeres</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Μπορείς να χορέψεις με τους φίλους σου <i>Puedes bailar con tus amigos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Θα προσπαθήσεις να φας ο,τι μπορείς <i>Intentarás comer lo que puedes</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Θα ήθελες να φανείς ενδιαφέρων / -ουσα <i>Quisieras parecer interesante</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Θέλεις να μιλήσεις με ένα φίλο στο κινητό <i>Quieres hablar con un amigo en el celular</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Προτιμάς να δεις τηλεόραση <i>Preferes ver la tele</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Δε θέλεις να φτάσεις νωρίς <i>No quieres llegar temprano</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Μπορεί να διαβάσεις κάτι <i>Puede que leas algo</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Πρέπει να σηκώσεις το χέρι για να μιλήσεις <i>Tienes que levantar la mano para hablar</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Μπορεί να γνωρίσεις κάποιον <i>Puede que conozcas a alguien</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Θα προσπαθήσεις να καπνίσεις <i>Vas a intentar fumar</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Σκέφτεσαι να πας κρασί ή μπύρα <i>Piensas llevar vino o cerveza</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Θέλεις να κουτσομπολέψεις με τις ώρες <i>Quieres chismear muchas horas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Πας μόνο για να πιεις <i>Vas solamente para beber</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Μπορείς να μείνεις μέχρι αργά <i>Puedes quedarte hasta tarde</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ACTIVIDAD 6 (Unidad 1)

Instrucciones:

Para cada oración responde sí o no. ¡No importa si lo que dice cada oración no lo has pensado antes!

Μερικά πράγματα που θέλω να κάνω πριν πεθάνω

Algunas de las cosas que quiero hacer antes de morir

	Ναι Sí	Όχι No
1. Να πατήσω τις πέντε ηπείρους <i>Pisar los cinco continentes</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Να διαβάσω το Κεφάλαιο <i>Leer El Capital</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Να γράψω ένα αυτοβιογραφικό βιβλίο <i>Escribir un libro autobiográfico</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Να αρχίσω μια επιχείρηση <i>Iniciar un negocio</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Να πηδήξω από ένα αεροπλάνο με αλεξίπτωτο <i>Saltar desde un avión con paracaídas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Να μάθω μία δύσκολη ξένη γλώσσα <i>Aprender una lengua extranjera difícil</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Να πάω στην Κωνσταντινούπολη <i>Ir a Estambul</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Να τρέξω σε ένα μαραθώνιο <i>Correr un maratón</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Να ηχογραφήσω ένα δίσκο με τους φίλους μου <i>Grabar un disco con mis amigos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Να ταξιδέψω με οτοστόπ <i>Viajar pidiendo aventón</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Να αγοράσω ένα σπίτι με ένα μεγάλο κήπο <i>Comprar una casa con un gran jardín</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Να τα παίξω όλα στο καζίνο <i>Jugarme todo en el casino</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Να πληρώσω όλα τα χρέη μου <i>Pagar todas mis deudas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Να γνωρίσω τα εγγόνια μου <i>Conocer a mis nietos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Να εικονογραφήσω ένα παιδικό βιβλίο <i>Ilustrar un libro infantil</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Να πιω ένα ολόκληρο μπουκάλι βότκα
Tomarme una botella entera de vodka
17. Να δω πώς γεννιέται ένα μωρό
Ver cómo nace un bebé

ACTIVIDAD 7 (Unidad 1)

Instrucciones:

A continuación señala las oraciones que corresponden a lo que tú quieres.

Εγώ θέλω...

Yo quiero

- | | F | V |
|--|-----------------------|-----------------------|
| 1. ...να σπουδάσω ένα μάστερ ή ένα διδακτορικό
<i>Estudiar una maestría o un doctorado</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. ...να χάσω κιλά
<i>Bajar de peso</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. ...να έχω μία καινούρια σχέση
<i>Tener una nueva relación</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. ...να διορθώσω τα λάθη μου
<i>Corregir mis errores</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. ...να κόψω το τσιγάρο
<i>Dejar el cigarro</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. ...να κοιμάμαι νωρίς
<i>Dormir temprano</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. ...να ακούω συμβουλές από τους φίλους μου
<i>Escuchar consejos de mis amigos</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. ...να απαντήσω σωστά αυτό το ερωτηματολόγιο
<i>Contestar correctamente este cuestionario</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. ...να οδηγήσω ένα ρυμουλκό
<i>Conducir un tráiler</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. ...να γράφω με καλή ορθογραφία
<i>Escribir con buena ortografía</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. ...να δουλέψω πολύ για την εκκλησία
<i>Trabajar mucho para la iglesia</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. ...να βάφω το σπίτι κάθε δύο χρόνια
<i>Pintar la casa cada dos años</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. ...να φοράω μίνι φούστα
<i>Usar minifalda</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. ...να δίνω λεφτά στους φτωχούς
<i>Dar dinero a los pobres</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. ...να βλέπω περισσότερο τηλεόραση
<i>Ver más tele</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 16. ...να γίνω γνωστός / γνωστή
<i>Ser famoso / famosa</i> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

UNIDAD 2

1) Θέλω να δω το Γιάννη!
¡Quiero ver a Juan!

2) Θέλω να βλέπω το Γιάννη!
¡Quiero ver a Juan!

¿Qué significa cada oración (4 y 5)?

¿A qué corresponden en español?

¿Cuál es la diferencia entre las oraciones 4) y 5)?

¿Qué implica esa diferencia?

Entonces, ¿qué forma verbal marca ese contraste?

¿Cuándo se usa cada una de estas formas?

3) Θέλω να μιλήσεις με τη γιαγιά σου (αύριο στις 5 μ.μ).
Quiero que hables con tu abuela (mañana a las 5 p.m.)

4) Θέλω να μιλάς με τη γιαγιά σου (κάθε Κυριακή)
Quiero que hables con tu abuela (cada domingo)

¿En qué personas se encuentran los verbos en estas oraciones (6 y 7)?

¿Qué diferencias implican los verbos en 6 y 7?

¿Es necesario poner la información que se encuentra entre paréntesis? Sí- No. ¿Por qué?

5) Θέλεις να έρθουν τα παιδιά το καλοκαίρι
Quieres que vengan los chicos en el verano

6) Θέλεις να έρχονται τα παιδιά το καλοκαίρι
Quieres que vengan los chicos en el verano

En 8 y 9 ¿en qué personas están los verbos?

¿Qué diferencia existe entre ambas oraciones?

7) Μου αρέσει να τηλεφωνώ στους φίλους μου
Me gusta hablarle por teléfono a mis amigos

8) Δεν μου αρέσει να τραγουδάω
No me gusta cantar

En 10 y 11, primer verbo “μου αρέσει- me gusta” ¿qué le implica al 2º verbo? ¿Por qué?

En 10 y 11, ¿cuál es la raíz del verbos en subjuntivo? ¿Presente, futuro?

¿Por qué? ¿qué implica que esa sea la raíz?

9) Αρχίζεις να μιλάς και δε σταματάς!
¡Empiezas a hablar y no paras!

En 12 ,el primer verbo “αρχίζεις- empiezas” ¿qué le implica al 2º verbo? ¿Por qué?

¿cuál es la raíz del verbos en subjuntivo? ¿Presente, futuro?

¿Por qué? ¿qué implica que esa sea la raíz?

Ahora comprueba tus hipótesis con las siguientes oraciones:

Σιωπή! Θα αρχίσουνε να τραγουδάνε...	¡Silencio! van a comenzar a cantar ...
Αν θέλεις μπορούμε να μαγειρέψουμε μαζί	Si quieres podemos cocinar juntos (hoy, mañana, al rato, el sábado, etc.)
Ο μπαμπάς μου λέει να διαβάζουμε περισσότερο	Mi papá dice que leamos más (diario, en la vida, etc.)
Λες να έρθει η φίλη του;	¿Crees que venga su amiga? (hoy, este invierno, etc.)
Δεν μου αρέσει να κολυμπάω, προτιμώ να τρέχω, αλλά εντάξει, σήμερα μπορούμε να κολυμπήσουμε λίγο.	No me gusta nadar , prefiero correr , pero está bien, hoy podemos nadar un poco.

ACTIVIDAD 1 (Unidad 2)

Instrucciones:

Escoge la opción que complete cada oración.

1. Πρέπει να πηγαίνω στο γιατρό

Tengo que ir al doctor

a) Κάθε χρόνο

Cada año

b) Σήμερα

Hoy

2. Όταν είμαι στο σπίτι θέλω να τρώω νωρίς

Cuando estoy en casa quiero comer temprano

a) Πάντα

Siempre

b) Το Σαββατοκύριακο

El fin de semana

3. Νομίζω ότι δε μπορώ να βάλω σε τάξη το δωμάτιό μου!

¡Creo que no puedo ordenar mi cuarto!

a) Ποτέ!

¡Nunca!

b) Αύριο!

¡Mañana!

4. Σκέφτομαι να διαβάσω ένα βιβλίο

Pienso leer un libro

a) Αυτό το μήνα

Este mes

b) Κάθε μήνα

Cada mes

5. Προτιμώ να καθαρίσω το σπίτι

Prefiero limpiar la casa

- a) Όλα τα Σάββατα
Todos los sábados
- b) Μετά το φαγητό
Después de la comida

6. Ο Δημήτρης λέει να αγοράζουμε

Dimitris dice que compremos

- a) Πάντα τα λουλούδια σ' αυτό το ανθοπωλείο
Las flores siempre en la misma florería
- b) Το ψωμί αύριο πριν το φαγητό
El pan mañana antes de la comida

7. Η αδελφή μου πρέπει να γράψει τη διατριβή της

Mi hermana tiene que escribir su tesis

- a) Όλο το καλοκαίρι
(Durante) Todo el verano
- b) Αυτό το σαββατοκύριακο
Este fin de semana

8. Το κορίτσι μπορεί να βλέπει ταινίες

La niña puede ver películas

- a) Σήμερα με την εξάδελφή του
Hoy con su prima
- b) Όλη την ημέρα!
¡Todo el día!

9. Οι ξαδερφές μου θέλουν να πηγαίνουν στην Ελλάδα

Mis primas quieren ir a Grecia

- a) Κάθε καλοκαίρι
Cada verano
- b) Φέτος
Este año

10. Πρέπει να απαντάω τα e-mail μου

Tengo que contestar mis correos electrónicos

a) Τώρα!

¡Ahora!

b) Πάντα!

¡Siempre!

ACTIVIDAD 2 (Unidad 2)

Instrucciones:

Escoja la opción que complementa correctamente la oración en griego.

1. Ο άντρας μου θέλει να αλλάξει

Mi esposo quiere cambiar

a) Τα κανάλια!

Los canales

b) Το παντελόνι!

El pantalón

2. Η θεία μου προσπαθεί να βοηθάει

Mi tía trata de ayudar

a) Το μικρό μου αδερφό πάντα με τα μαθηματικά

A mi hermanito siempre con matemáticas

b) Κάποια στιγμή όταν έχουμε πολλή δουλειά στην κουζίνα

A veces, cuando tenemos mucho trabajo en la cocina

3. Ο καθηγητής μας μπορεί να φύγει

Nuestro profesor puede irse

a) Για πάντα γιατί είναι πολύ θυμωμένος

Para siempre porque está muy enojado

b) Από την τάξη μας για ένα εξάμηνο

De nuestra clase por un semestre

4. Ο Γιώργος σκέφτεται να στέλνει καρτ ποστάλ στην κόρη του
Jorge piensa mandarle una postal a su hija

- a) Κάποια στιγμή τώρα που ταξιδεύει
En algún momento ahora que está de viaje
- b) Κάθε εβδομάδα και από κάθε χώρα
Cada semana y de cada país

5. Θέλω να γυρίζω στο Μεξικό
Quiero regresar a México

- a) Όταν έχω νοσταλγία
Cuando me da nostalgia
- b) Το ερχόμενο χρόνο
El próximo año

6. Η καλύτερη μου φίλη θέλει να μιλάμε στο τηλέφωνο
Mi mejor amiga quiere que hablemos por teléfono

- a) Κάθε πρωί
Cada mañana
- b) Σε πέντε λεπτά
En cinco minutos

7. Για να παίρνω τηλέφωνο στην Ελλάδα χρειάζομαι
Para llamar por teléfono a Grecia

- a) το 00.30...
Necesito marcar 00.30...
- b) να μιλάω ελληνικά
Hablar griego

8. Ο ψυχολόγος μου πρέπει να κρατάει
El psicólogo tiene que guardar

- a) Το επαγγελματικό μυστικό
El secreto profesional
- b) Τα έγγραφα σε ένα ασφαλές συρτάρι
Los expedientes en un cajón seguro

9. Ο θείος μου θέλει να αποφεύγει
Mi tío quiere evitar

- a) Την κίνηση σήμερα
El tráfico hoy
- b) Τα χρέη, οπωσδήποτε
Las deudas, a como dé lugar

10. Πρέπει να πηγαίνω στο φαρμακείο

Tengo que ir a la farmacia

a) Γιατί δεν έχω ασπιρίνες

Porque no tengo aspirinas

b) Κάθε αρχή του μήνα για τα φάρμακά μου για το διαβήτη

Cada principio de mes por mis medicinas para la diabetes

ACTIVIDAD 3 (Unidad 2)

Instrucciones:

Selecciona la opción que completa correctamente cada oración.

1. Me gusta comer chocolate

a) Μου αρέσει να φάω σοκολάτα

Subj. Momentáneo

Me gusta comer chocolate

b) Μου αρέσει να τρώω σοκολάτα

Subj. Continuo

Me gusta comer chocolate

2. Mi novio y yo pensamos comprar un auto

a) Το αγόρι μου κι εγώ σκεφτόμαστε να αγοράσουμε ένα αυτοκίνητο

Subj. Momentáneo

Mi novio y yo pensamos comprar un auto

b) Το αγόρι μου κι εγώ σκεφτόμαστε να αγοράζουμε ένα αυτοκίνητο

Subj. Continuo

Mi novio y yo pensamos comprar un auto

3. Tengo que pagar cada 21 de mes en el banco

a) Πρέπει να πληρώνω στην τράπεζα κάθε 21^η του μήνα

Subj. Continuo

Tengo que pagar cada mes en el banco

b) Πρέπει να πληρώσω στην τράπεζα κάθε 21^η του μήνα

Subj. Momentáneo

Tengo que pagar cada mes en el banco

4. Hoy prefiero quedarme en casa

a) Σήμερα προτιμώ να μένω στο σπίτι

Subj. Continuo

Hoy prefiero quedarme en casa

b) Σήμερα προτιμώ να μείνω στο σπίτι

Subj. Momentáneo

Hoy prefiero quedarme en casa

5. Como ya no sirve, tengo que cambiar mi celular

a) Αφού δε λειτουργεί πια, έχω να αλλάξω το κινητό μου

Subj. Momentáneo

Como ya no sirve, tengo que cambiar mi celular

b) Αφού δε λειτουργεί πια, έχω να αλλάζω το κινητό μου

Subj. Continuo

Como ya no sirve, tengo que cambiar mi celular

6. ¡Vámonos, que va a empezar a llover!

a) Πάμε, θα αρχίσει να βρέξει!

Subj. Continuo

¡Vámonos, que va a empezar a llover!

b) Πάμε, θα αρχίσει να βρέχει!

Subj. Momentáneo

¡Vámonos, que va a empezar a llover!

7. ¡Quiero contestar bien este examen!

a) Θέλω να απαντήσω σωστά αυτό το διαγώνισμα!

Subj. Momentáneo

¡Quiero contestar bien este examen!

b) Θέλω να απαντάω σωστά αυτό το διαγώνισμα!

Subj. Continuo

¡Quiero contestar bien este examen!

8. ¿Qué puedo decir?

a) Τι μπορώ να λέω;

Subj. Continuo

¿Qué puedo decir?

b) Τι μπορώ να πω;

Subj. Momentáneo

¿Qué puedo decir?

9. La vida tiene que valer la pena

a) Η ζωή πρέπει να αξίζει τον κόπο

Subj. Continuo

La vida tiene que valer la pena

b) Η ζωή πρέπει να αξίσει τον κόπο

Subj. Momentáneo

La vida tiene que valer la pena

10. Mañana tengo que regresar los libros a la biblioteca

a) Αύριο έχω να γυρίζω τα βιβλία στη βιβλιοθήκη

Subj. Continuo

Mañana tengo que regresar los libros a la biblioteca

b) Αύριο έχω να γυρίσω τα βιβλία στη βιβλιοθήκη

Subj. Momentáneo

Mañana tengo que regresar los libros a la biblioteca

11. Siempre tienes que decir qué piensas

a) Πάντα πρέπει να λες τι σκέφτεσαι

Subj. Continuo

Siempre tienes que decir qué piensas

b) Πάντα πρέπει να πεις τι σκέφτεσαι

Subj. Momentáneo

Siempre tienes que decir qué piensas

12. No creo que vengan los chicos

a) Δεν νομίζω να έρχονται τα παιδιά

Subj. Continuo

Pedro no cree amar a su novia

b) Δεν νομίζω να έρθουν τα παιδιά

Subj. Momentáneo

No creo que vengan los chicos

13. Intento escuchar el radio en griego en la tardes

a) Προσπαθώ να ακούσω το ελληνικό ραδιόφωνο τα απογεύματα

Subj. Momentáneo

Intento escuchar el radio en griego todas la tardes

b) Προσπαθώ να ακούω το ελληνικό ραδιόφωνο τα απογεύματα

Subj. Continuo

Intento escuchar el radio en griego todas la tardes

ACTIVIDAD 4 (Unidad 2)

Instrucciones:

Contigo como referencia, marca si estás de acuerdo con cada oración

	Συμφωνώ <i>De acuerdo</i>	Δεν συμφωνώ <i>En desacuerdo</i>
1. Δεν μπορούμε να ζούμε χωρίς νερό <i>No podemos vivir sin agua</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Κάθε μέρα θέλω να μελετάω τα ελληνικά μου <i>Cada día quiero estudiar mi griego</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Όταν δεν είμαι καλά θέλω να βλέπω τους φίλους μου <i>Cuando no estoy bien quiero ver a mis amigos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Είναι καλό να κάνουν έκτρωση ελεύθερα οι γυναίκες <i>Está bien que las mujeres aborten libremente</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Κάνει καλό στην υγεία να παίρνουμε βιταμίνες <i>Es recomendable tomar vitaminas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Είναι ασφαλές να βγαίνουμε έξω το βράδυ <i>Es seguro salir por la noche</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Κάνει καλό στην υγεία να κοιμόμαστε νωρίς <i>Es saludable dormir temprano</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Πρέπει να πίνω καφέ κάθε πρωί <i>Tengo que tomar café cada mañana</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Αν έχεις ανάγκη μπορείς να κλέβεις <i>Si tienes necesidad puedes robar</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Μου αρέσει να μαγειρεύω <i>Me gusta cocinar</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Μου αρέσει να προστατεύω τα ζώα <i>Me gusta cuidar a los animales</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Τα σαββατοκύριακα θέλω να βγαίνω έξω <i>Quiero salir los fines de semana</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Όταν αρχίζει να βρέχει μυρίζει ωραία! <i>¡Cuando empieza a llover huele rico!</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Δεν είναι κακό να αγοράζεις πειρατικά προϊόντα <i>Es bueno comprar piratería</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Να πλένω τα πιάτα δεν μου αρέσει <i>No me gusta lavar los platos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Αν θέλω να ταξιδεύω πρέπει να δουλεύω πολύ <i>Si quiero viajar tengo que trabajar mucho</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Μόνο θέλω να τελειώσω το πανεπιστήμιο! <i>¡Lo único que quiero es terminar la universidad!</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Δεν μπορείς να οδηγείς πάνω από τα 100 χ/ω <i>No puedes manejar arriba de los 100 k/h</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ACTIVIDAD 5 (Unidad 2)

Instrucciones:

Lee las siguientes listas y en el listado de debajo de ellas, relaciona cada lugar de la primera lista con una posible actividad de la segunda lista. Pon mucha atención porque más de una actividad puede ser posible en un lugar. ¿En dónde crees que sucede qué?

- | | |
|--|---|
| 1. Στο σινεμά
<i>En el cine</i> | a) πρέπει να ακούς με προσοχή τις οδηγίες
<i>tienes que escuchar las instrucciones con atención</i> |
| 2. Στο διαδίκτυο
<i>En internet</i> | b) πρέπει να προσέχεις
<i>debes cuidarte</i> |
| 3. Στο μάθημα
<i>En la clase</i> | c) μπορείς να ακούσεις το ραδιόφωνο
<i>puedes escuchar el radio</i> |
| 4. Στο νοσοκομείο
<i>En el hospital</i> | d) είναι χρήσιμο να διαβάζεις άλλες γλώσσες
<i>es útil que leas en otros idiomas</i> |
| 5. Στη θάλασσα
<i>En el mar</i> | e) χρειάζεται να φτάνεις νωρίς
<i>es necesario que llegues temprano</i> |
| 6. Στο χαρτοπωλείο
<i>En la papelería</i> | f) πας να κοιμηθείς
<i>vas a dormir</i> |
| 7. Στην κουζίνα
<i>En la cocina</i> | g) μπορείς να βρεις πολλά πράγματα
<i>puedes encontrar muchas cosas</i> |
| 8. Στην κρεβατοκάμαρα
<i>En la recámara</i> | h) δεν μπορείς να φωνάζεις
<i>no puedes gritar</i> |
| 9. Στο αεροδρόμιο
<i>En el aeropuerto</i> | i) πρέπει να έχεις μαζί σου ταυτότητα ή διαβατήριο
<i>tienes que llevar identificación o pasaporte</i> |
| 10. Στην πόλη
<i>En la ciudad</i> | j) θέλεις να μείνεις
<i>quieres quedarte</i> |
| 11. Στο πανεπιστήμιο
<i>En la universidad</i> | k) μπορεί να τρέχεις όλη την ημέρα
<i>puede que corras todo el día</i> |
| | l) δεν επιτρέπεται να καπνίζεις
<i>no se permite fumar</i> |
| | m) πρέπει να περιμένεις μερικές ώρες
<i>tienes que esperar alguna horas</i> |

- 1) Ej. ____ 4a _____ 5) _____ 9) _____
 2) _____ 6) _____ 10) _____
 3) _____ 7) _____ 11) _____
 4) _____ 8) _____

ACTIVIDAD 6 (Unidad 2)

Instrucciones:

A continuación señala las oraciones que corresponden con lo que quieren tus padres.

Οι γονείς μου θέλουν
Mis padres quieren

	F	V
1. ...να κάνω οικονομίες <i>Que ahorre</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ...να βρω μία καλή δουλειά <i>Que encuentre un buen trabajo</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ...να κάνω παιδιά <i>Que tenga hijos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ...να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο <i>Que estudie en la universidad</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ...να παίζω ντραμς <i>Que toque la batería</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ...να πηγαίνω στο σουπερμάρκετ μία φορά την εβδομάδα <i>Que vaya al súper una vez a la semana</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ...να είμαι πολύ καθαρός / ή <i>Que sea muy limpio / a</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ...να έρθουμε πιο κοντά ως οικογένεια <i>Que estemos más cerca</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ...να μάθω ξένες γλώσσες <i>Que aprenda otros idiomas</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ...να γυρίζω νωρίς στο σπίτι όταν βγαίνω έξω <i>Que regrese temprano a casa cuando salgo</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ...να παντρευτώ <i>Que me case</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ...να μείνω μακριά, στο εξωτερικό <i>Que viva lejos, en el extranjero</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ...να ακούω περισσότερη κλασική μουσική <i>Que escuche más música clásica</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. ...να φτάνω στην ώρα μου όπου κι αν πηγαίνω <i>Que llegue a tiempo a donde sea que vaya</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. ...να ξυπνάω πιο νωρίς τις Κυριακές <i>Que despierte más temprano los domingos</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. ...να πάμε για βραδινό τις Παρασκευές <i>Salir a cenar los viernes</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ACTIVIDAD 7 (Unidad 2)

Instrucciones

Completa los espacios en blanco utilizando los verbos que aparecen dentro del cuadro que se presenta al final del texto, atendiendo al número que le corresponde. Elige una de las dos opciones de cada verbo.

Ο Τάδε έχει μία μέρα πολλή ταραγμένη. Πρέπει να κάνει πολλά πράγματα και δεν ξέρει από πού να αρχίσει. Μπορείς

Fulano de Tal tiene un día muy agitado. Tiene que hacer muchas cosas y no sabe por dónde comenzar. ¿Puedes

να τον βοηθήσεις;
ayudarlo?

Πρώτα -όπως όλα τα πρωινά- ο Τάδε πρέπει _____ ένα μεγάλο φλυτζάνι καφέ γιατί αλλιώς

Primera-mente –como todas las mañanas- Fulano de Tal tiene que tomar un café grande porque de otra manera

αισθάνεται ότι δεν μπορεί _____ και _____ καλά την ημέρα του. Του αρέσει

siente que no puede despertar e iniciar bien su día. Le gusta

_____ πολύ ελαφρά
4 comer algo muy ligero para el

το πρωί, κι έτσι, αγοράζει μόνο μία τυρόπιτα.
desayuno, y así, sólo le dan ganas de una empanada de queso.

Σκέφτεται να πάει στο γυμναστήριο και _____ εκεί δύο ώρες. Μετά θα κάνει ντους.

Piensa ir al gimnasio y quedarse ahí dos horas. Después de dará un baño.

Μετά το γυμναστήριο, θέλει _____ από την τράπεζα για _____ λεφτά και

από το σουπερμάρκετ γιατί χρειάζεται
del gimnasio, quiere pasar al banco para sacar dinero y al súper porque necesita

μερικά πράγματα για _____ για το σαββατοκύριακο, αφού θα

μαζευτούν όλοι οι φίλοι στο σπίτι του.
Algunas cosas para cocinar para el fin de semana, pues sus amigos van a venir.

Όποτε έρχονται οι φίλοι του αυτός ξέρει ότι πρέπει _____ πολύ. Μακάρι

9

Siempre que vienen sus amigos, sabe que tiene que trabajar mucho. ¡Ojalá

_____ νωρίς κάποιος για

10

que alguien llegue temprano para

_____ τον Τάδε να ετοιμάσει όλα αυτά που θέλει να κάνει!

11

ayudar con todo lo que le falta hacer a Fulano!

Ο Τάδε με τους φίλους του, συνηθίζουν _____ πολλές μπίρες, _____ χαρτιά

12

13

και _____ μουσική...

14

Fulano y sus amigos acostumbran tomar muchas cervezas, jugar cartas y escuchar música...

Πάντα τα περνάνε μια χαρά.

Siempre lo pasan muy bien.

Μετά απ' την τράπεζα και απ' το σουπερμάρκετ, θέλει _____ φρέσκο ψωμί

15

και φρέσκες ντομάτες για τη

Después del banco y del súper, quiere comprar pan y tomates frescos para la

σαλάτα, αν και η αλήθεια είναι πως ο καλύτερος φίλος του, που κάνει

ensalada, aunque en realidad su mejor amigo, que hace unas ensaladas deliciosas, prefiere traer cada vez la

ωραίες σαλάτες, προτιμάει κάθε φορά _____ τη

16

σαλάτα .

ensalada

Πρέπει _____ γρήγορα στο σπίτι γιατί θα προσπαθήσει -πριν φτάσουν τα

17

παιδιά- _____ λιγάκι και _____

18

19

Tiene que regresar rápido a casa porque intentará -antes de que lleguen los chicos- limpiar un poquito y poner

σε τάξη μερικούς δίσκους. Μέχρι _____ όλα αυτά, μπορεί _____

20

21

en orden algunos discos. Hasta que termine todo eso, puede que escuche

μουσική.

música.

Μιας και είναι Σάββατο, θα είναι με τους φίλους του μέχρι αργά και μετά μπορεί

_____ έξω σε κανένα μπουζούκι.

22

Como es sábado, estará con sus amigos hasta tarde y después puede ser que salgan a algún lugar en donde toquen buzuki.

Όταν βγαίνουν έξω, ο Παύλος –ένας από τους φίλους- αρχίζει πάντα _____
κιθάρα ή μπουζούκι κι όλοι μαζί, όλο το

23

Cuando salen, Pablo –uno de los amigos- comienza siempre a tocar guitarra o buzúki, y todos juntos, toda la

βράδυ μπορούν _____ και _____.

24

25

Noche pueden bailar y cantar.

- | | | |
|--------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. να πίνει /να πιει | 12. να πίνουν/να πιουν | 23. να παίζει/να παίξει |
| 2. να ξυπνήσει/να ξυπνάει | 13. να παίζουν/ να παίξουν | 24. να χορέψουν/να χορεύουν |
| 3. να αρχίσει/να αρχίζει | 14. να ακούνε / να ακούσουν | 25. να τραγουδάνε/να τραγουδήσουν |
| 4. να τρώει/ να φάει | 15. να αγοράσει /να αγοράζει | |
| 5. να μείνει/να μένει | 16. να φέρνει/να φέρει | |
| 6. να περάσει /να περνάει | 17. να να γυρίζει /γυρίσει | |
| 7. να πάρει/να παίρνει | 18. να καθαρίσει/να καθαρίζει | |
| 8. να μαγειρέψει/να μαγειρεύει | 19. να βάλει/να βάζει | |
| 9. να δουλεύει/να δουλέψει | 20. να τελειώνει /να τελειώσει | |
| 10. να φτάσει/να φτάνει | 21. να ακούσει/να ακούει | |
| 11. να βοηθήσει / να βοηθάει | 22. να βγαίνουν /να βγουν | |

ANEXO 4

MATERIAL PARA LOS PROFESORES

Instrucciones:

Lea con cuidado las siguientes oraciones. Marque si cada oración es gramaticalmente correcta o incorrecta, según su opinión. Reescriba las oraciones que son incorrectas, corrigiendo el error.

	CORRECTO	INCORRECTO
1. Μου αρέσει να πίνω καφέ.	()	()
<hr/>		
2. Θέλεις να πάμε σήμερα μία βόλτα στη θάλασσα;	()	()
<hr/>		
3. Είναι αδύνατο να έρθω σήμερα.	()	()
<hr/>		
4. Αρχίζει να κλάψω.	()	()
<hr/>		
5. Κάθε μέρα με το φαγητό μου θέλω να τρώω σαλάτα.	()	()
<hr/>		
6. Έρχονται με τους φίλους τους.	()	()
<hr/>		
7. Μπορούμε να δούμε τηλεόραση το βράδυ;	()	()
<hr/>		

CORRECTO

INCORRECTO

8. Πάνε να μείνουν εκεί.

()

()

9. Δεν μπορούμε να σε καταλάβω.

()

()

10. Το παιδί πάει να παίξει στο πάρκο για μία ώρα.

()

()

11. Λέει ότι δεν τον αγαπάει.

()

()

12. Δεν θέλουνε να χορέψουνε τώρα.

()

()

13. Τα παιδιά θέλουν να πίνουν λίγη πορτοκαλάδα.

()

()

14. Δεν μπορώ να βρω το κινητό μου!

()

()

CORRECTO INCORRECTO

15.Μας αρέσει να κολυμπάμε κάθε πρωί.

()

()

16.Δεν μπορώ να σου δίνω το φόρεμά σου.

()

()

Instrucciones:

Escoja la oración en español que represente mejor a la oración en griego.

1.Στις 5 θέλεις να πάρω τηλέφωνο τον Γιάννη;

- a) ¿A las 5 quiero que llames por teléfono a Juan?
- b) ¿A las 5 quiero llamar por teléfono a Juan?
- c) ¿A las 5 quieres que llame por teléfono a Juan?
- d) ¿A las 5 quieres llamar por teléfono a Juan?

2.Προτιμούνε να αγοράσεις λίγο ψωμί.

- a) Prefieres que compren un poco de pan.
- b) Prefiero que compres un poco de pan.
- c) Prefieren comprar un poco de pan.
- d) Prefieren que compres un poco de pan.

3. Το βράδυ μπορείς να κουβεντιάσουμε λίγο;

- a) ¿En la noche pueden platicar un poco con él?
- b) ¿En la noche podemos platicar un poco?
- c) ¿En la noche puede que platicuen un poco?

4. Δεν θέλουνε να ακούσετε την ιστορία.

- a) No quieren escuchar la historia.
- b) No queremos escuchar la historia.
- c) No quieren que escuchemos la historia.
- d) No quieren que escuchen la historia.

5. Η Μαρία προσπαθεί να διδάσκουν ελληνικά στο σχολείο της.

- a) María intenta dar clases de griego en su escuela.
- b) Intentan que María dé clases de griego en su escuela.
- c) María intenta que den clases de griego en su escuela.
- d) Intentan dar clases de griego en la escuela de María.

6. Αυτός λέει να ταξιδέψουμε μακριά!

- a) ¡Decimos que viaje lejos!
- b) ¡Dice que viajemos lejos!
- c) ¡Dice viajar lejos!
- d) ¡Decimos viajar lejos!

7. Προτιμώ να φέρετε τον καφέ στο σαλόνι....

- a) Prefiero que traigan el café a la sala.
- b) Prefiero traer el café a la sala.
- c) Prefieren traer el café a la sala.
- d) Prefieren que yo traiga el café a la sala.

8. Προτιμάμε να δουλέψει στο γραφείο μας.

- a) Preferimos trabajar en nuestra oficina.
- b) Preferimos que trabajes en nuestra oficina.
- c) Prefiere trabajar en nuestra oficina.
- d) Preferimos que trabaje en nuestra oficina.

9. Δεν θέλει να πουλήσουμε το αυτοκίνητο.

- a) No queremos que venda el coche.
- b) No quiere que vendamos el coche.
- c) No queremos vender el coche.
- d) No quiere vender el coche.

10. Πάμε να φάνε παγωτό στην πλατεία.

- a) Van a comer helado a la plaza.
- b) Vamos a comer helado a la plaza.
- c) Vamos a que coman helado a la plaza.
- d) Van a que coma helado a la plaza.

11. Έχω να ξυπνήσω τα παιδιά στις 6 το πρωί.

- a) Tengo que despertar a los niños a las 6 de la mañana.
- b) Tienen que despertar los niños a las 6 de la mañana.
- c) Los niños tienen que despertarme a las 6 de la mañana.
- d) Los niños tienen que despertar a las 6 de la mañana

12. Είναι δύσκολο, αλλά δεν θέλω να κλάψετε.

- a) Es difícil, pero no quieren que lloren.
- b) Es difícil, pero no quieren llorar.
- c) Es difícil pero no queremos que lloren.
- d) Es difícil, pero no quiero que lloren.

Instrucciones:

Elija la opción que complete correctamente cada oración.

1. Η Λούλα έχει να μαγειρέψει

- a) πάντα για τα παιδιά
- b) σε μισή ώρα

2. Πρέπει να διαβάζω μαθηματικά

- a) δύο ώρες κάθε μέρα
- b) σε δεκαπέντε λεπτά

3. Δεν μπορεί να μιλάει

- a) ποτέ γι' αυτό το θέμα
- b) την Παρασκευή στο πανεπιστήμιο

4. Έχω να πληρώσω τον λογαριασμό

- a) αυτή την εβδομάδα
- b) κάθε μήνα

5. Δεν μπορώ να δω τηλεόραση

- a) αυτό το σαββατοκύριακο
- b) τα σαββατοκύριακα

6. Θέλω να πάρω τηλέφωνο την μάνα μου

- a) τις Κυριακές
- b) στις οχτώ το βράδυ

7. Ο Δημήτρης θέλει να έρθει ο Γιάννης στο σπίτι μας

- a) κάθε καλοκαίρι
- b) απόψε

8. Λέει να χορέψουμε

- a) στην ταβέρνα αυτή την Παρασκευή
- b) τις Τετάρτες

9. Πηγαίνω να αγοράσω τα δώρα

- a) όλη την ημέρα
- b) τώρα

10. Πάμε να πιούμε κάτι στην πλατεία

- a) όλα τα βραδιά
- b) σε δύο ώρες

Instrucciones:

Lea el párrafo y elija una de las dos opciones para completarlo correctamente.

1. Οι γονείς μου σκέφτονται να αγοράσουν ένα καινούριο διαμέρισμα του χρόνου. Θέλουνε _____ ο Γιώργος κι εγώ σε τι περιοχή υπάρχουν ωραία και φτηνά διαμερίσματα.

α) να δούμε

β) να βλέπουμε

2. Σήμερα δεν πάω στο γραφείο και θέλω να ξεκουραστώ. Ξαφνικά, τηλεφωνεί η θεία μου και λέει ότι θα αρχίσει _____ και χρειάζεται βοήθεια για να πάει στον γιατρό... δηλαδή, εγώ πρέπει να πάω μαζί της...

α) να βρέχει

β) να βρέξει

3. Είμαστε τιμωρία και δεν μπορούμε να βγούμε έξω αυτό το σαββατοκύριακο. Βαριόμαστε πολύ. Η Πόπη θέλει _____ μουσική αλλά εγώ προτιμώ _____ τηλεόραση. Δεν συμφωνούμε... Δεν ξέρω τι μπορούμε να κάνουμε μαζί....

α) να ακούμε / να βλέπουμε

β) να ακούσουμε / να δούμε

4. Του σκύλου μου του αρέσει να τρέχει στο πάρκο. Αυτόν τον μήνα δεν μπορούμε να πάμε εκεί γιατί πρέπει _____ για το διαγώνισμα που έχω στο CELE τον άλλο μήνα.

α) να διαβάζω

β) να διαβάσω

5. Στο σπίτι μας, προτιμώ να πλένω τα πιάτα και τα ρούχα γιατί δεν μου αρέσει να καθαρίζω. Ο αδερφός μου προσπαθεί _____ αλλά δεν έχει πολύ χρόνο. Τι να κάνουμε;

a) να βοηθήσει

b) να βοηθήσουμε

6. Η κυρία που μένει δίπλα μου λέει ότι αθλείται σε ένα γυμναστήριο μεγάλο και φτηνό. Σκεφτόμαστε _____ εκεί την Τετάρτη. Μου αρέσει πολύ η ιδέα.

a) να κολυπήσουμε

b) να κολυπάμε

7. Προσπαθούμε να παίζουμε τένις τα Σάββατα στις εννιά το πρωί. Για να το κάνουμε αυτό, χρειάζεται να ξυπνάμε νωρίς. Μετά το τένις πεινάμε και ο μπαμπάς μου θέλει _____ στο ίδιο εστιατόριο...

a) να πάμε

b) να πηγαίνουμε

8. Ο Γιώργος, η Ιωάννα και ο Άρης έχουνε να κάνουνε μία ομιλία τον άλλο μήνα στο πανεπιστήμιο. Πρέπει _____ στον καθηγητή τους το θέμα. Με ένα εύκολο θέμα μπορούνε να δουλέψουνε γρήγορα.

a) να πουν

b) να λένε

UNIDAD 1

4) Αύριο θέλω να δω μία ταινία

5) Αύριο θέλεις να δεις μία ταινία

¿Qué significa 1) y 2) en español?

¿Cómo están formadas las frases en griego 1) y 2)?

En estas oraciones ¿en qué personas están los verbos?

¿A qué corresponde en español?

¿Por medio de qué partícula se construye esta forma gramatical?

¿Cuándo se usa?

6) Αύριο θέλει να δούμε μία ταινία

En 3) ¿en qué personas se encuentran los verbos?

En 3) ¿por qué se utilizan esas formas personales?

¿Qué significa en español la oración 3) en griego?

¿Cuándo se utiliza este tipo de construcción?

Ahora comprueba tus hipótesis con las siguientes oraciones:

Θέλω	να φέρεις λουλούδια	Quiero que traigas flores
Θέλω	να φέρω λουλούδια	Quiero traer flores
Θέλω	να βάψουμε αυγά για το Πάσχα	Quiero que pintemos huevos para la Pascua
Θέλω	να βάψω αυγά για το Πάσχα	Quiero pintar huevos para la Pascua
Θέλω	να οργανώσει ένα πάρτυ!	¡Quiero que organice una fiesta!
Θέλω	να οργανώσω ένα πάρτυ!	¡Quiero organizar una fiesta!
Θέλω	να δω τον ουρανό απόψε	Quiero mirar el cielo esta noche

Θέλω	να δεις τον ουρανό απόψε	Quiero que mires el cielo esta noche
Θέλει	να φάει εδώ	Quiere comer aquí
Θέλει	να φάω εδώ	Quiere que coma aquí
Θέλει	να αγοράσουμε ένα καλό κρασί	Quiere que compremos un buen vino
Θέλει	να αγοράσω ένα καλό κρασί	Quiere que compre un buen vino
Θέλει	να αγοράσει ένα καλό κρασί	Quiere comprar un buen vino

ACTIVIDAD 1 (Unidad 1)

Instrucciones:

Selecciona la opción en español que expresa lo que se dice en griego.

1. Δεν έρχομαι γιατί έχω να διαβάσω
 - a) No va porque tiene que leer
 - b) No voy porque tengo que leer

2. Θέλεις να φας τώρα ή σε μισή ώρα;
 - a) ¿Quieres comer ahora o en media hora?
 - b) ¿Quieres que coma ahora o en media hora?

3. Προσπαθεί να καταλάβει το πρόβλημα
 - a) Intenta entender el problema
 - b) Intenta que entiendan el problema

4. Προτιμάμε να ακούσουμε κλασική μουσική
 - a) Prefieren que escuchemos música clásica
 - b) Preferimos escuchar música clásica

5. Σκέφτεστε να αγοράσετε άλλο αυτοκίνητο;
 - a) ¿Piensan (uds) comprar otro coche?
 - b) ¿Pensamos que compre otro coche?

6. Θέλουνε να πάνε στο θέατρο απόψε
- a) Quieren ir al teatro en la noche
 - b) Quieren que vayamos al teatro en la noche
7. Θέλω να κουβεντιάσουμε
- a) Queremos platicar
 - b) Quiero que platiquemos
8. Προτιμάμε να μιλήσεις με τους γονείς της
- a) Preferimos platicar con sus papás
 - b) Preferimos que hables con sus papás
9. Προτείνουνε να φάμε έξω απόψε
- a) Proponemos cenar fuera esta noche
 - b) Proponen que cenemos fuera esta noche
10. Δεν νομίζουμε να περάσετε το διαγώνισμα
- a) No creemos que pasen el examen
 - b) No creemos pasar el examen
11. Χρειάζεται να φτάσετε γρήγορα, παιδιά!
- a) ¡Es necesario que lleguen rápido, chicos!
 - b) ¡Necesitamos llegar rápido, chicos!
12. Θέλετε να έρθει μαζί μου;
- a) ¿Quieren ir conmigo?
 - b) ¿Quieren que vaya conmigo?

13. Μπορεί να περάσω από το σπίτι της

- a) Puedo pasar por su casa
- b) Puede que pase por su casa

14. Προτιμώ να δούμε μπάσκετ

- a) Prefiero ver el básquetbol
- b) Prefiero que veamos el básquetbol

ACTIVIDAD 2 (Unidad 1)

Instrucciones:

Selecciona la opción que en griego expresa lo que se dice en español.

1. Quiero comprar zapatos nuevos
 - a) Θέλω να αγοράσω καινούρια παπούτσια
 - b) Θέλω να αγοράσει καινούρια παπούτσια

2. Prefiero que traigas vino
 - a) Προτιμάς να φέρω κρασί
 - b) Προτιμώ να φέρεις κρασί

3. ¿Úrsula todavía no puede hablar griego?
 - a) Η Ούρσουλα ακόμα δεν μπορεί να μιλήσουμε ελληνικά;
 - b) Η Ούρσουλα ακόμα δεν μπορεί να μιλήσει ελληνικά;

4. Tiene que enviar las cartas y las fotografías
 - a) Έχει να στείλει τα γράμματα και τις φωτογραφίες
 - b) Έχω να στείλω τα γράμματα και τις φωτογραφίες

5. Van a ver qué sucede
 - a) Πάω να δω τι γίνεται
 - b) Πάνε να δουν τι γίνεται

6. Los niños intentan cruzar enfrente
 - a) Τα παιδιά προσπαθούν να περάσουν απέναντι
 - b) Τα παιδιά προσπαθούν να περάσω απέναντι

7. Mañana tenemos que despertar temprano

- a) Πρέπει να ξυπνήσουμε νωρίς αύριο
- b) Πρέπει να ξυπνήσετε νωρίς αύριο

8. Costas quiere que después vayamos al cine

- a) Ο Κώστας θέλει μετά να πάμε σινεμά
- b) Ο Κώστας θέλει μετά να πάει σινεμά

9. Mis hermanas hoy no quieren ir a la iglesia

- a) Οι αδελφές μου δεν θέλουν να πάνε σήμερα στην εκκλησία
- b) Οι αδελφές μου δεν θέλουν να πάνε σήμερα στην εκκλησία

10. El Dr. Filippídi quiere que baje de peso

- a) Ο γιατρός Φιλιππίδης θέλει να χάσει κιλά
- b) Ο γιατρός Φιλιππίδης θέλει να χάσω κιλά

11. Preferimos tomar cerveza

- a) Προτιμάμε να πιούμε μπύρα
- b) Προτιμάτε να πιούμε μπύρα

12. Mi papá maneja 30 minutos para ir a su trabajo

- a) Ο μπαμπάς μου οδηγεί 30 λεπτά για να πάει στην δουλειά του
- b) Ο μπαμπάς μου οδηγεί 30 λεπτά για να πάμε στην δουλειά του

13. ¿Creen que llueva?

- a) Λέτε να βρέχει;
- b) Λένε να βρέξει;

ACTIVIDAD 3 (Unidad 1)

Instrucciones:

Escuchas las oraciones en griego y elige la opción que corresponda en español a dicha oración.

1.
 - a) Como Juan viajará a Grecia en el verano, tenemos que ahorrar
 - b) Como Juan viajará a Grecia en el verano, tiene que ahorrar

2.
 - a) Sofía y su mamá trabajan ahora
 - b) Sofía y su mamá tienen que trabajar ahora

3.
 - a) Pienso que vayamos al doctor
 - b) Pienso ir al doctor

4.
 - a) Makis hoy no quiere estudiar matemáticas
 - b) Makis no quiere que hoy estudien matemáticas

5.
 - a) Mi abuela no quiere cocinar el fin de semana porque está cansada
 - b) Mi abuela no quiere que cocinemos el fin de semana porque está cansada

6.
 - a) ¿Quieres comprar papas fritas?
 - b) ¿Quieres que compremos papas fritas?

7.
 - a) Sus papás dicen que no es buena idea que regresen muy tarde
 - b) Sus papás dicen que no es buena idea que regresemos muy tarde

8.

- a) ¿A qué hora tenemos que irnos?
- b) ¿A qué hora tienes que irte?

9.

- a) Prefiere hablar con Yorgo
- b) Prefiero hablar con Yorgo

10.

- c) ¿Quieres que Eléni esté aquí?
- d) ¿ Eléni quiere estar aquí?

1. Επειδή ο Γιάννης θα ταξιδέψει στην Ελλάδα το καλοκαίρι, πρέπει να κάνει οικονομίες
2. Η Σοφία και η μητέρα της έχουν να δουλέψουν τώρα
3. Σκέφτομαι να πάω στο γιατρό
4. Ο Μάκης σήμερα δεν θέλει να διαβάσει μαθηματικά
5. Η γιαγιά μου δε θέλει να μαγειρέψει αυτό το Σαββατοκύριακο γιατί είναι κουρασμένη
6. Θέλεις να πάρουμε πατατάκια;
7. Οι γονείς τους λένε ότι δεν είναι καλή ιδέα να γυρίσουν πολύ αργά το βράδυ
8. Τι ώρα πρέπει να φύγεις;
9. Προτιμώ να μιλήσω με τον Γιώργο
10. Θέλεις να είναι εδώ η Ελένη;

ACTIVIDAD 4 (Unidad 1)

Instrucciones:

Lee las siguientes listas y en el listado de debajo de ellas, relaciona cada lugar de la primera lista con una posible actividad de la segunda lista. Pon mucha atención porque más de una actividad puede ser posible en un lugar. ¿En dónde crees que sucede qué?

- | | |
|----------------------|--|
| 1. Στη θάλασσα | a) Μπορείς να βρεις φίλους |
| 2. Στο μανάβικο | b) προτιμάνε να πλύνουν παρά να μαγειρέψουν |
| 3. Στο εστιατόριο | c) μπορείς να αγοράσεις ένα βιβλίο |
| 4. Στο σινεμά | d) θέλεις να καθήσεις πολλές ώρες |
| 5. Στο σχολείο | e) πρέπει να ακούσουμε με προσοχή τις οδηγίες |
| 6. Στο σπίτι | f) μπορούμε να δούμε ταινίες |
| 7. Στον κήπο | g) είναι δυνατόν να φτάσουν μαζί |
| 8. Στο γιατρό | h) μπορείς να αγοράσεις φρούτα, λαχανικά και κάτι άλλο |
| 9. Στην εκκλησία | i) είναι εντάξει αν χειροκροτήσεις ή αν φωνάξεις |
| 10. Στο πανεπιστήμιο | j) πηγαίνουμε να φάμε |
| | k) δεν πρέπει να κάνουμε τέτοια πράγματα |
| | l) μπορείς να φας σαλάτες και θαλασσινά |
| | m) σκέφτονται να πιουν καφέ |
| | n) μπορείς να πας την επόμενη εβδομάδα |

Ej. _____ **1d** _____

- 2) _____
- 3) _____
- 4) _____
- 5) _____
- 6) _____
- 7) _____
- 8) _____
- 9) _____

10) _____

ACTIVIDAD 5 (Unidad 1)

Instrucciones:

Señala si estás de acuerdo o en desacuerdo con cada afirmación.

ΣΤΑ ΠΑΡΤΥ

Στο πάρτι το επόμενο Σάββατο:

	Συμφωνώ	Δεν συμφωνώ
1. Πρέπει να χαιρετήσεις μόνο τις γυναίκες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Μπορείς να χορέψεις με τους φίλους σου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Θα προσπαθήσεις να φας ο,τι μπορείς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Θα ήθελες να φανείς ενδιαφέρων / -ουσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Θέλεις να μιλήσεις με ένα φίλο στο κινητό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Προτιμάς να δεις τηλεόραση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Δε θέλεις να φτάσεις νωρίς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Μπορεί να διαβάσεις κάτι	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Πρέπει να σηκώσεις το χέρι για να μιλήσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Μπορεί να γνωρίσεις κάποιον	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Θα προσπαθήσεις να καπνίσεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Σκέφτεσαι να πας κρασί ή μπίρα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Θέλεις να κουτσομπολέψεις με τις ώρες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Πας μόνο για να πιεις	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. Μπορείς να μείνεις μέχρι αργά

ACTIVIDAD 6 (Unidad 1)

Instrucciones:

Para cada oración responde sí o no. ¡No importa si lo que dice cada oración no lo has pensado antes!

Μερικά πράγματα που θέλω να κάνω πριν πεθάνω

	Nai	Όχι
1. Να πατήσω τις πέντε ηπείρους	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Να διαβάσω το Κεφάλαιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Να γράψω ένα αυτοβιογραφικό βιβλίο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Να αρχίσω μια επιχείρηση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Να πηδήξω από ένα αεροπλάνο με αλεξιπτωτο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Να μάθω μία δύσκολη ξένη γλώσσα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Να πάω στην Κωνσταντινούπολη	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Να τρέξω σε ένα μαραθώνιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Να ηχογραφήσω ένα δίσκο με τους φίλους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Να ταξιδέψω με οτοστόπ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Να αγοράσω ένα σπίτι με ένα μεγάλο κήπο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Να τα παίξω όλα στο καζίνο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Να πληρώσω όλα τα χρέη μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Να γνωρίσω τα εγγόνια μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Να εικονογραφήσω ένα παιδικό βιβλίο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Να πιω ένα ολόκληρο μπουκάλι βότκα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Να δω πώς γεννιέται ένα μωρό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

ACTIVIDAD 7 (Unidad 1)

Instrucciones:

A continuación señala las oraciones que corresponden a lo que tú quieres.

Εγώ θέλω...

	Σ	Λ
1. ...να σπουδάσω ένα μάστερ ή ένα διδακτορικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ...να χάσω κιλά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ...να έχω μία καινούρια σχέση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ...να διορθώσω τα λάθη μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ...να κόψω το τσιγάρο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ...να κοιμάμαι νωρίς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ...να ακούω συμβουλές από τους φίλους μου	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ...να απαντήσω σωστά αυτό το ερωτηματολόγιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ...να οδηγήσω ένα ρυμουλκό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ...να γράφω με καλή ορθογραφία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ...να δουλέψω πολύ για την εκκλησία	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ...να βιάφω το σπίτι κάθε δύο χρόνια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ...να φοράω μίνι φούστα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. ...να δίνω λεφτά στους φτωχούς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. ...να βλέπω περισσότερο τηλεόραση	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. ...να γίνω γνωστός / γνωστή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

UNIDAD 2

1) Θέλω να δω το Γιάννη!

2) Θέλω να βλέπω το Γιάννη!

¿Qué significa cada oración (4 y 5)?

¿A qué corresponden en español?

¿Cuál es la diferencia entre las oraciones 4) y 5)?

¿Qué implica esa diferencia?

Entonces, ¿qué forma verbal marca ese contraste?

¿Cuándo se usa cada una de estas formas?

3) Θέλω να μιλήσεις με τη γιαγιά σου (αύριο στις 5 μ.μ).

4) Θέλω να μιλάς με τη γιαγιά σου (κάθε Κυριακή)

¿En qué personas se encuentran los verbos en estas oraciones (6 y 7)?

¿Qué diferencias implican los verbos en 6 y 7?

¿Es necesario poner la información que se encuentra entre paréntesis? Sí- No. ¿Por qué?

5) Θέλεις να έρθουν τα παιδιά το καλοκαίρι

6) Θέλεις να έρχονται τα παιδιά το καλοκαίρι

En 8 y 9 ¿en qué personas están los verbos?

¿Qué diferencia existe entre ambas oraciones?

7) Μου αρέσει να τηλεφωνώ στους φίλους μου

8) Δεν μου αρέσει να τραγουδάω

En 10 y 11, primer verbo “μου αρέσει” ¿qué le implica al 2º verbo? ¿Por qué?

En 10 y 11, ¿cuál es la raíz del verbos en subjuntivo? ¿Presente, futuro?

¿Por qué? ¿qué implica que esa sea la raíz?

9) Αρχίζεις να μιλάς και δε σταματάς!

En 12 ,el primer verbo “αρχίζεις” ¿qué le implica al 2º verbo? ¿Por qué?

¿cuál es la raíz del verbos en subjuntivo? ¿Presente, futuro?

¿Por qué? ¿qué implica que esa sea la raíz?

Ahora comprueba tus hipótesis con las siguiente oraciones:

Σιωπή! Θα αρχίσουνε να τραγουδάνε...	¡Silencio! van a comenzar a cantar...
Αν θέλεις μπορούμε να μαγειρέψουμε μαζί	Si quieres podemos cocinar juntos (hoy, mañana, al rato, el sábado, etc.)
Ο μπαμπάς μου λέει να διαβάζουμε περισσότερο	Μί παπά dice que leamos más (diario, en la vida, etc.)
Λες να έρθει η φίλη του;	¿Crees que venga su amiga? (hoy, este invierno, etc.)
Δεν μου αρέσει να κολυμπάω , προτιμώ να τρέχω , αλλά εντάξει, σήμερα μπορούμε να κολυμπήσουμε λίγο.	No me gusta nadar , prefiero correr , pero está bien, hoy podemos nadar un poco.

ACTIVIDAD 1 (Unidad 2)

Instrucciones:

Escoge la opción que complementa cada oración.

1. Πρέπει να πηγαίνω στο γιατρό
 - a) Κάθε χρόνο
 - b) Σήμερα

2. Όταν είμαι στο σπίτι θέλω να τρώω νωρίς
 - a) Πάντα
 - b) Το Σαββατοκύριακο

3. Νομίζω ότι δε μπορώ να βάλω σε τάξη το δωμάτιό μου!
 - a) Ποτέ!
 - b) Αύριο!

4. Σκέφτομαι να διαβάσω ένα βιβλίο
 - a) Αυτό το μήνα
 - b) Κάθε μήνα

5. Προτιμώ να καθαρίσω το σπίτι
 - a) Όλα τα Σάββατα
 - b) Μετά το φαγητό

6. Ο Δημήτρης λέει να αγοράζουμε

- a) Πάντα τα λουλούδια σ' αυτό το ανθοπωλείο
- b) Το ψωμί αύριο πριν το φαγητό

7. Η αδελφή μου πρέπει να γράψει τη διατριβή της

- a) Όλο το καλοκαίρι
- b) Αυτό το σαββατοκύριακο

8. Το κορίτσι μπορεί να βλέπει ταινίες

- a) Σήμερα με την εξαδέλφη του
- b) Όλη την ημέρα!

9. Οι ξαδερφές μου θέλουν να πηγαίνουν στην Ελλάδα

- a) Κάθε καλοκαίρι
- b) Φέτος

10. Πρέπει να απαντάω τα e-mail μου

- a) Τώρα!
- b) Πάντα!

ACTIVIDAD 2 (Unidad 2)

Instrucciones:

Escoja la opción que complemente correctamente la oración en griego.

1. Ο άντρας μου θέλει να αλλάζει

- a) Τα κανάλια!
- b) Το παντελόνι!

2. Η θεία μου προσπαθεί να βοηθάει

- a) Το μικρό μου αδερφό πάντα με τα μαθηματικά
- b) Κάποια στιγμή όταν έχουμε πολλή δουλειά στην κουζίνα

3. Ο καθηγητής μας μπορεί να φύγει

- a) Για πάντα γιατί είναι πολύ θυμωμένος
- b) Από την τάξη μας για ένα εξάμηνο

4. Ο Γιώργος σκέφτεται να στέλνει καρτ ποστάλ στην κόρη του

- a) Κάποια στιγμή τώρα που ταξιδεύει
- b) Κάθε εβδομάδα και από κάθε χώρα

5. Θέλω να γυρίζω στο Μεξικό

- a) Όταν έχω νοσταλγία
- b) Το ερχόμενο χρόνο

6. Η καλύτερη μου φίλη θέλει να μιλάμε στο τηλέφωνο

- a) Κάθε πρωί
- b) Σε πέντε λεπτά

7. Για να παίρνω τηλέφωνο στην Ελλάδα χρειάζομαι

- a) το 00.30...
- b) να μιλάω ελληνικά

8. Ο ψυχολόγος μου πρέπει να κρατάει

- a) Το επαγγελματικό μουσικό
- b) Τα έγγραφα σε ένα ασφαλές συρτάρι

9. Ο θείος μου θέλει να αποφεύγει

- a) Την κίνηση σήμερα
- b) Τα χρέη, οπωσδήποτε

10. Πρέπει να πηγαίνω στο φαρμακείο

- a) Γιατί δεν έχω ασπιρίνες
- b) Κάθε αρχή του μήνα για τα φάρμακά μου για το διαβήτη

ACTIVIDAD 3 (Unidad 2)

Instrucciones:

Selecciona la opción que completa correctamente cada oración.

1. Me gusta comer chocolate

- a) Μου αρέσει να φάω σοκολάτα
- b) Μου αρέσει να τρώω σοκολάτα

2. Mi novio y yo pensamos comprar un auto

- a) Το αγόρι μου κι εγώ σκεφτόμαστε να αγοράσουμε ένα αυτοκίνητο
- b) Το αγόρι μου κι εγώ σκεφτόμαστε να αγοράζουμε ένα αυτοκίνητο

3. Tengo que pagar cada 21 de mes en el banco

- a) Πρέπει να πληρώνω στην τράπεζα κάθε 21^η του μήνα
- b) Πρέπει να πληρώσω στην τράπεζα κάθε 21^η του μήνα

4. Hoy prefiero quedarme en casa

- a) Σήμερα προτιμώ να μένω στο σπίτι
- b) Σήμερα προτιμώ να μείνω στο σπίτι

5. Como ya no sirve, tengo que cambiar mi celular

- a) Αφού δε λειτουργεί πια, έχω να αλλάξω το κινητό μου
- b) Αφού δε λειτουργεί πια, έχω να αλλάζω το κινητό μου

6. ¡Vámonos, que va a empezar a llover!

- a) Πάμε, θα αρχίσει να βρέξει!
- b) Πάμε, θα αρχίσει να βρέχει!

7. ¡Quiero contestar bien este examen!

- a) Θέλω να απαντήσω σωστά αυτό το διαγώνισμα!
- b) Θέλω να απαντάω σωστά αυτό το διαγώνισμα!

8. ¿Qué puedo decir?

- a) Τι μπορώ να λέω;
- b) Τι μπορώ να πω;

9. La vida tiene que valer la pena

- a) Η ζωή πρέπει να αξίζει τον κόπο
- b) Η ζωή πρέπει να αξίζει τον κόπο

10. Mañana tengo que regresar los libros a la biblioteca

- a) Αύριο έχω να γυρίζω τα βιβλία στη βιβλιοθήκη
- b) Αύριο έχω να γυρίσω τα βιβλία στη βιβλιοθήκη

11. Siempre tienes que decir qué piensas

- a) Πάντα πρέπει να λες τι σκέφτεσαι
- b) Πάντα πρέπει να πεις τι σκέφτεσαι

12. No creo que vengan los chicos

- a) Δεν νομίζω να έρχονται τα παιδιά
- b) Δεν νομίζω να έρθουν τα παιδιά

13. Intento escuchar el radio en griego en la tardes

- a) Προσπαθώ να ακούσω το ελληνικό ραδιόφωνο τα απογεύματα
- b) Προσπαθώ να ακούω το ελληνικό ραδιόφωνο τα απογεύματα

ACTIVIDAD 4 (Unidad 2)

Instrucciones:

Contigo como referencia, marca si estás de acuerdo con cada oración

Συμφωνώ Δεν συμφωνώ

- | | | |
|--|-----------------------|-----------------------|
| 1. Δεν μπορούμε να ζούμε χωρίς νερό | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. Κάθε μέρα θέλω να μελετάω τα ελληνικά μου | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Όταν δεν είμαι καλά θέλω να βλέπω τους φίλους μου | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 4. Είναι καλό να κάνουν έκτρωση ελεύθερα οι γυναίκες | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 5. Κάνει καλό στην υγεία να παίρνουμε βιταμίνες | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 6. Είναι ασφαλές να βγαίνουμε έξω το βράδυ | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 7. Κάνει καλό στην υγεία να κοιμόμαστε νωρίς | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 8. Πρέπει να πίνω καφέ κάθε πρωί | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 9. Αν έχεις ανάγκη μπορείς να κλέβεις | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 10. Μου αρέσει να μαγειρεύω | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 11. Μου αρέσει να προστατεύω τα ζώα | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 12. Τα σαββατοκύριακα θέλω να βγαίνω έξω | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 13. Όταν αρχίζει να βρέχει μυρίζει ωραία! | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 14. Δεν είναι κακό να αγοράζεις πειρατικά προϊόντα | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 15. Να πλένω τα πιάτα δεν μου αρέσει | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

16. Αν θέλω να ταξιδεύω πρέπει να δουλεύω πολύ
17. Μόνο θέλω να τελειώσω το πανεπιστήμιο!
18. Δεν μπορείς να οδηγείς πάνω από τα 100 χ/ω

ACTIVIDAD 5 (Unidad 2)

Instrucciones:

Lee las siguientes listas y en el listado de debajo de ellas, relaciona cada lugar de la primera lista con una posible actividad de la segunda lista. Pon mucha atención porque más de una actividad puede ser posible en un lugar. ¿En dónde crees que sucede qué?

- | | |
|-----------------------|--|
| 1. Στο σινεμά | a) πρέπει να ακούς με προσοχή τις οδηγίες |
| 2. Στο διαδίκτυο | b) πρέπει να προσέχεις |
| 3. Στο μάθημα | c) μπορείς να ακούσεις το ραδιόφωνο |
| 4. Στο νοσοκομείο | d) είναι χρήσιμο να διαβάζεις άλλες γλώσσες |
| 5. Στη θάλασσα | e) χρειάζεται να φτάνεις νωρίς |
| 6. Στο χαρτοπωλείο | f) πας να κοιμηθείς |
| 7. Στην κουζίνα | g) μπορείς να βρεις πολλά πράγματα |
| 8. Στην κρεβατοκάμαρα | h) δεν μπορείς να φωνάζεις |
| 9. Στο αεροδρόμιο | i) πρέπει να έχεις μαζί σου ταυτότητα ή διαβατήριο |
| 10. Στην πόλη | j) θέλεις να μείνεις |
| 11. Στο πανεπιστήμιο | k) μπορεί να τρέχεις όλη την ημέρα |
| | l) δεν επιτρέπεται να καπνίζεις |
| | m) πρέπει να περιμένεις μερικές ώρες |

1) Ej. ____4a_____
2) _____
3) _____
4) _____

5) _____
6) _____
7) _____
8) _____

9) _____
10) _____
11) _____

ACTIVIDAD 6 (Unidad 2)

Instrucciones:

A continuación señala las oraciones que corresponden con lo que quieren tus padres.

Οι γονείς μου θέλουν

	Σ	Λ
1. ...να κάνω οικονομίες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. ...να βρω μία καλή δουλειά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. ...να κάνω παιδιά	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. ...να σπουδάσω στο πανεπιστήμιο	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. ...να παίζω ντραμς	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. ...να πηγαίνω στο σουπερμάρκετ μία φορά την εβδομάδα	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. ...να είμαι πολύ καθαρός / ή	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. ...να έρθουμε πιο κοντά ως οικογένεια	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. ...να μάθω ξένες γλώσσες	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. ...να γυρίζω νωρίς στο σπίτι όταν βγαίνω έξω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. ...να παντρευτώ	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. ...να μείνω μακριά, στο εξωτερικό	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. ...να ακούω περισσότερη κλασική μουσική	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. ...να φτάνω στην ώρα μου όπου κι αν πηγαίνω	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. ...να ξυπνάω πιο νωρίς τις Κυριακές	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. ...να πάμε για βραδινό τις Παρασκευές

ACTIVIDAD 7 (Unidad 2)

Instrucciones

Completa los espacios en blanco utilizando los verbos que aparecen dentro del cuadro que se presenta al final del texto, atendiendo al número que le corresponde. Elige una de las dos opciones de cada verbo.

Ο Τάδε έχει μία μέρα πολλή ταραγμένη. Πρέπει να κάνει πολλά πράγματα και δεν ξέρει από πού να αρχίσει. Μπορείς να τον βοηθήσεις;

Πρώτα -όπως όλα τα πρωινά- ο Τάδε πρέπει _____ ένα μεγάλο φλυτζάνι καφέ
γιατί αλλιώς αισθάνεται ότι δεν μπορεί _____ και _____ καλά την ημέρα του. Του
αρέσει _____ πολύ ελαφρά το πρωί, κι έτσι, αγοράζει μόνο μία τυρόπιτα.

4

Σκέφτεται να πάει στο γυμναστήριο και _____ εκεί δύο ώρες. Μετά θα κάνει ντουζ.

Μετά το γυμναστήριο, θέλει _____ από την τράπεζα για _____ λεφτά και από το
σουπερμάρκετ γιατί χρειάζεται μερικά πράγματα για _____ για το
σαββατοκύριακο, αφού θα μαζευτούν όλοι οι φίλοι στο σπίτι του.

Όποτε έρχονται οι φίλοι του αυτός ξέρει ότι πρέπει _____ πολύ. Μακάρι _____
νωρίς κάποιος για _____ τον Τάδε να ετοιμάσει όλα αυτά που θέλει να κάνει!

Ο Τάδε με τους φίλους του, συνηθίζουν _____ πολλές μπίρες, _____ χαρτιά

και _____ μουσική...
14

Πάντα τα περνάνε μια χαρά.

Μετά απ' την τράπεζα και απ' το σουπερμάρκετ, θέλει _____ φρέσκο ψωμί
15
και φρέσκες ντομάτες για τη σαλάτα, αν και η αλήθεια είναι πως ο καλύτερος φίλος
του, που κάνει ωραίες σαλάτες, προτιμάει κάθε φορά _____ τη σαλάτα .
16

Πρέπει _____ γρήγορα στο σπίτι γιατί θα προσπαθήσει -πριν φτάσουν τα
17
παιδιά- _____ λιγάκι και _____ σε τάξη μερικούς δίσκους. Μέχρι _____ όλα αυτά,
18 19 20
μπορεί _____ μουσική.
21

Μιας και είναι Σάββατο, θα είναι με τους φίλους του μέχρι αργά και μετά μπορεί
_____ έξω σε κανένα μπουζούκι.
22

Όταν βγαίνουν έξω, ο Παύλος -ένας από τους φίλους- αρχίζει πάντα _____
23
κιθάρα ή μπουζούκι κι όλοι μαζί, όλο το βράδυ μπορούν _____ και
24

25

- | | | |
|---------------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|
| 1. να πίνει /να πει | 12. να πίνουν/να πιουν | 23. να παίζει/να παίξει |
| 2. να ξυπνήσει/να ξυπνάει | 13. να παίζουν/ να παίξουν | 24. να χορέψουν/να χορεύουν |
| 3. να αρχίσει/να αρχίζει | 14. να ακούνε / να ακούσουν | 25. να τραγουδάνε/να τραγουδήσουν |
| 4. να τρώει/ να φάει | 15. να αγοράσει /να αγοράζει | |
| 5. να μείνει/να μένει | 16. να φέρνει/να φέρει | |
| 6. να περάσει /να περνάει | 17. να να γυρίζει /γυρίσει | |
| 7. να πάρει/να παίρνει | 18. να καθαρίσει/να καθαρίζει | |
| 8. να μαγειρέψει/ να μαγειρεύει | 19. να βάλει/να βάζει | |
| 9. να δουλεύει/να δουλέψει | 20. να τελειώνει /να τελειώσει | |
| 10. να φτάσει/να φτάνει | 21. να ακούσει/να ακούει | |
| 11. να βοηθήσει / να βοηθάει | 22. να βγαίνουν /να βγουν | |

