

7
24



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES

"ACATLAN"

**EL PROBLEMA DE LOS TIEMPOS PRETERITO Y
COPRETERITO EN LOS EXTRANJEROS DE HABLA
INGLESA QUE ESTUDIAN ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA EN LA U.N.A.M.**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

LICENCIADO EN LENGUA Y LITERATURA

HISPANICAS

PRESENTA:

CLAUDIA ABDULIA TOVAR ORTIZ

ACATLAN, EDO. DE MEXICO



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

**A todas las personas que trabajan
en la enseñanza del español
como lengua extranjera.**

Agradezco

A Dios

el don de la vida.

A mis padres

su amor.

A mis hermanos

su apoyo.

A mis profesores

el acompañarme en el camino del saber.

A mis amigos

los momentos compartidos.

Y a todos aquellos que de alguna manera han contribuido en mi formación profesional. De manera especial quiero dar las gracias a la Lic. Ma. del Pilar Cerdeira por asesorar esta tesis; a la Lic. Silvia Teresa Bernal por su apoyo profesional y a todo el personal académico que labora en el C. E. P. E. y en la E: N. E. P. Acahán. Además vaya mi agradecimiento al personal administrativo de sus respectivas bibliotecas, pues este trabajo no habría podido ser sin su valiosa ayuda.

ÍNDICE

Introducción	1
1. El verbo y la conjugación	9
1.1. Modo indicativo	14
1.1.1. Tiempos simples	15
1.1.2. Tiempos compuestos	22
1.2. Modo subjuntivo	26
1.2.1. Tiempos simples	27
1.2.2. Tiempos compuestos	29
1.3. Modo imperativo	31
1.4. Aspecto	32
2. La enseñanza del español a extranjeros	37
2.1. Método directo, método audio-oral y enfoque comunicativo	39
2.2. Revisión de textos de español para extranjeros editados por la UNAM	43
2.3. Sugerencias para una clase de español sobre los tiempos pretérito y copretérito	70
3. Análisis contrastivo entre los tiempos verbales que expresan pasado en inglés y español	75
3.1. La formación verbal	82
3.2. Los tiempos verbales	85
3.2.1. Pretérito y sus equivalentes	87
3.2.2. Copretérito y sus equivalentes	88
3.3. Aspecto y clase de acción	93
4. Aplicación de un cuestionario	99
4.1. Metodología	99
4.2. Análisis de resultados	102
Conclusiones	109
Apéndice	119
Bibliografía	139

INTRODUCCIÓN

Un buen número de universidades mexicanas cuenta con una escuela o departamento dedicado a la enseñanza del español como segunda lengua (L2). Esto corrobora la importancia que nuestro idioma cobra día a día en el acontecer del mundo contemporáneo, así como la necesidad de hacer investigación sobre esta área del conocimiento, pues existe poca bibliografía en español, y escasos estudios sobre su enseñanza como L2 realizados en el mundo hispano.

De la inquietud surgida del contacto con los alumnos extranjeros que aprenden español, nace la necesidad de realizar este trabajo que no intenta ser más que una búsqueda, a la vez que un señalamiento de los posibles caminos a seguir y contribuir así, con un grano de arena, en la amplia gama de estudios realizados dentro de la Lingüística Aplicada (LA) en favor de dichos alumnos.

Para ello se eligió un tema particularmente difícil para la mayoría de los alumnos extranjeros: el uso del pretérito y del copretérito. Nuestra experiencia fue básicamente lo que nos impulsó a seleccionarlo, puesto que a lo largo de muchos años de enseñanza se ha visto la gran dificultad que este tema les ofrece -en cualquier nivel de aprendizaje que se encuentren-. Así pues, el objetivo será establecer los criterios gramaticales que rigen a los tiempos pretérito y copretérito, con el fin de analizar las posibles causas por las cuales los alumnos extranjeros de habla inglesa presentan confusión en su uso. Por tal motivo, hemos intentado una aproximación para el desarrollo de una metodología que nos encamine a la solución de este problema. Lograrlo no es cosa sencilla pues dicha metodología implica la comprensión de los varios aspectos relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, por ejemplo, la comprensión de la naturaleza de la lengua, las necesidades de los alumnos, el conocimiento del medio social al que se enfrentan, etc. Así, todos estos aspectos son

quienes permiten desarrollar una metodología racional y elaborar materiales capaces de resolver problemas dentro de la Lingüística Aplicada.

Por todo lo anterior, el presente trabajo intenta, mediante un estudio de campo, detectar los errores que los estudiantes de II, III, IV y V niveles de la Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) Acatlán y del Centro de Enseñanza para Extranjeros (CEPE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), cometen en el uso escrito de pretérito y copretérito. Asimismo, se pretenden establecer las principales causas que originan dichos errores a fin de aportar ideas que colaboren en la solución de este problema, tanto para los estudiantes en su aprendizaje, como para los docentes en sus clases.

Ahora bien, se han tomado como estudio de casos los lugares citados porque se consideran los principales centros de enseñanza de este tipo en la zona metropolitana de México y porque era necesario tener un número representativo de la población extranjera en nuestro país. Además, a ellos asiste la mayoría de los extranjeros que desean aprender español; idioma que se difunde cada día más, debido al crecimiento y a la proyección internacional de los medios de comunicación y a los grandes intereses económicos, políticos y culturales en todo el mundo.

Al tratar de delimitar las características del alumno (en este caso de la ENEP Acatlán y del CEPE como sujetos de nuestro corpus), elegimos las variables lengua materna, sexo y niveles de estudio (II, III, IV y V). De igual forma, se han elegido alumnos que estudian a partir de II nivel porque una vez traspasado el nivel básico y puesto en marcha el proceso de interlenguaje, se pretende un dominio de las competencias lingüística y comunicativa, por parte de los estudiantes extranjeros similar al de un nativo hablante. Asimismo, se optó por aquellos estudiantes cuya lengua materna es el inglés como variable "fija" importante.¹

¹ Al principio de la investigación y durante el proceso de definición, la lengua materna fue considerada como una posible variable. Por supuesto, posteriormente se convirtió en un elemento que homogeneizó nuestro corpus.

Una vez planteados el problema y los intereses de nuestra investigación que abarca una parte teórica y una práctica, podemos comentar su conformación.

La parte teórica comprende los tres primeros capítulos de nuestra tesis. El primero expone los elementos que integran la conjugación verbal española. En él se hace hincapié en que el tiempo (perspectiva temporal) es ante todo un orden conceptual que se introduce en percepciones, observaciones, experiencias o imaginaciones. Este orden se fija en relación con el acto verbal por referencia al cual los hechos son anteriores (pasados o pretéritos), simultáneos (presentes) o posteriores (futuros). Por otra parte, los hechos que trata de representar el hablante pueden ser recordados (retrospectivos), vividos o anticipados (prospectivos).

Además, si consideramos los tiempos del verbo en sí mismos, atendiendo a su valor como tales y sin relación al momento en que se habla haremos otra distinción: entre tiempos absolutos y tiempos relativos. Los absolutos expresan el tiempo sin referirlo a ningún otro tiempo; los relativos lo expresan siempre refiriéndolo a otra época o tiempo que necesita expresarse, ya mediante un adverbio, ya por otro tiempo que precise el momento a que se refiere la acción expresada con el tiempo relativo. Si digo *leo, leí, leeré*, expreso la acción de leer en presente, pasado o futuro, sin ninguna relación con otro tiempo; pero si digo *leía, había leído o habré leído*, me refiero siempre a un tiempo determinado que no es el indicado por *leía, había leído o habré leído* sino por el otro tiempo al cual precisamente se refieren éstos: v. gr.: *leía cuando tu llegabas; había leído cuando me llamaron; habré leído cuando me llamen*.

Por su parte, el concepto de aspecto aunque en algunas gramáticas no parece ser demasiado preciso, estamos seguros de que es el elemento esencial para poder hacer la distinción pretérito / copretérito, ya que todas las gramáticas se valen de él al referirse a cada uno de estos tiempos. Pues hay actos que, bien sea por su propia naturaleza, bien por la manera con que nuestro interés los presenta a

la conciencia, aparecen como momentáneos (chocar, llamar a una persona); otros son reiterados o compuestos de una serie de actos más o menos iguales y repetidos (picotear); otros interesan principalmente en su continuidad, en su transcurso, sin que nos fijemos en su iniciación o en su final, son imperfectivos o durativos (saber, vivir, querer); en otros resaltan sus límites temporales: su comienzo en los incoativos (enrojecer, alborcar); o bien su final, o ambos a la vez, es decir, el momento en que la acción llega a ser completa, acabada, perfecta, y por eso se llaman perfectivos (nacer, morir). Estas formas distintas de mirar la acción expresada por un verbo, según predomine en ellos la momentaneidad, la reiteración, la duración, el comienzo o la perfección, se llaman aspectos de la acción verbal. Así, queda entendido que el aspecto verbal es la expresión (por medios gramaticales no siempre fáciles de aislar del modo y del tiempo) de cómo transcurre la realización de la idea del lexema por medio de cada una de las formas personales. Para ellos la acción puede focalizarse en su conclusión o no conclusión o en su desarrollo a lo largo del periodo señalado o en su realización preescindiendo de focalizar el desarrollo. Habría entonces, dos oposiciones: perfecto/imperfecto y durativo/momentáneo que se mezclan fácilmente y pueden oscurecer la comprensión del sistema. Por ello creemos que clasificar todos los verbos en perfectivos e imperfectivos, no es tarea fácil, pues la apreciación de la perfección de un acto depende en cada caso de condiciones objetivas, pero también del interés que el que habla ponga en el término de la acción. No se trata, por consiguiente, de duración mayor o menor, sino de que la acción se proyecte hacia el final del acto, o lo considere sólo en su transcurso.

Por otro lado, dentro del aspecto se ha puesto especial hincapié en el contenido semántico de los verbos, dato que en nuestra opinión, sería importante para aclarar lo que se está diciendo. En el tercer capítulo se habla, por ejemplo, de verbos que tienen distinto significado en inglés según si están en pretérito o en copretérito.

Ejemplo: conocer

¿Lo conocía usted de niño? Did you know him as a child?

Lo conocí ayer I met him yesterday.

O casos como cuando se combina el pretérito con un verbo de lengua o percepción, entonces, el pretérito describe un evento anterior al que está siendo reportado u observado. Ej. *Dijo que estaba gravemente enfermo*. El pretérito tiene que ver con lo que ha empezado o terminado; el copretérito describe lo que todavía está en su transcurso.

Como se explica en este mismo capítulo, los sucesos tienen sólo tres aspectos: iniciativo, imperfectivo y terminativo. En otras palabras, un suceso puede empezar, transcurrir o terminar en el pasado. El copretérito regularmente describe el suceso que transcurre. El pretérito se usa para describir los aspectos iniciativo o terminativo. Dado que el pretérito tiene una función dual, la diferencia deberá inferirse de la naturaleza del suceso o del contexto.

Al principio del segundo capítulo se habla de los métodos adoptados por los diversos textos de español para extranjeros, éstos son: el método directo, el método audio-oral y el enfoque comunicativo.

El método audio-oral considerado también como mim-mem (mimicry-memorization) persigue un fin primordial: evitar que el alumno cometa "errores". Se tiene un verdadero miedo al error que no se ve como resultado de una estrategia de aprendizaje, sino como la formación de un "mal hábito" que hay que evitar. La manera de hacerlo será entonces una intensiva práctica de múltiples ejercicios de memorización o repetición, o ambas prácticas. En general, los alumnos que han empleado estos métodos adquieren una muy buena pronunciación, aunque es discutible el valor de esto frente a la imposibilidad de usar la lengua en situaciones reales.

El método directo, a grandes rasgos, puede definirse como un método que excluye totalmente el uso de la lengua materna en la clase; avanza en forma progresiva, paso a paso, tanto en vocabulario

como en gramática, y desde el primer día alienta la participación real del alumno por medio de preguntas. Esto es, la gramática se va construyendo en forma gradual, lenta pero firmemente, junto con el empleo de la lengua oral. El idioma se practica mediante ejercicios significativos que ayuden al alumno a lograr un control funcional de las reglas. Éstas no se memorizan, se aplican, se hacen funcionar. Un uso particular de la gramática es su empleo para explicar errores. Éstos no se temen, se explican, se racionalizan. Se piensa que una vez que el alumno entienda la explicación del error, será fácil poder erradicarlo. Se desarrolla así la intuición gramatical del alumno y se le dan las bases para que pueda aplicar reglas gramaticales en nuevas situaciones.

Por último, el enfoque comunicativo procura la motivación del estudiante mediante el trabajo con habilidades comunicativas, por ejemplo, practicando alguna función dentro de un contexto social, y no solamente acumulando vocabulario y estructuras gramaticales. Así, el que habla recibe retroalimentación del que escucha respecto a lo que ha entendido, y entonces los alumnos aprenden a comunicarse, comunicándose. Y puesto que el error es el resultado de las habilidades comunicativas, sólo se corrige cuando hay interferencia en la comunicación.

Además, en este segundo capítulo, se hace una crítica a los textos de español para extranjeros que ha editado la UNAM, con la intención de ver en qué medida se toma la teoría gramatical al presentar a un alumno extranjero el punto lingüístico que nos interesa. También se mencionan algunas sugerencias para una clase de español sobre los tiempos pretérito y copretérito pues consideramos que este trabajo se circunscribe dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, ya que, tomando como base aspectos de algunas teorías relacionadas con ese campo, y teniendo en cuenta los errores que cometen los alumnos en su acercamiento a la L2, creemos que puede ser un auxiliar a posteriori, en el diseño de textos, programas o métodos que sean de utilidad tanto para alumnos como para maestros.

En este sentido, sabemos que en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua se integran diversos factores,² mismos que debemos tener en cuenta para ver después el mecanismo en su totalidad. Para los fines de este trabajo consideramos sólo algunos: el perfil del alumno, el material que se va a enseñar, así como la postura respecto a la naturaleza del lenguaje, de la que se desprenderá el enfoque para esta investigación.

Finalmente el tercer capítulo aborda un estudio contrastivo de los tiempos pasados en inglés y en español. Posteriormente viene la parte práctica donde se explica la metodología adoptada, la elección de los informantes, cómo se elaboraron los cuestionarios que se aplicaron y cómo se llevó a cabo el proceso de análisis, es decir, se analiza cuantitativa y cualitativamente el corpus de los datos recogidos a través de la investigación y se muestran los porcentajes de aciertos y errores en el índice de ejecución global de cada nivel (II, III, IV y V). Del análisis de estos datos, se desprende poder especular sobre el o los aspectos que el alumno no infiere a partir de las reglas gramaticales que se le ofrecen, así como detectar cuáles son los errores más frecuentes. Para terminar, en las conclusiones anotamos las posibles soluciones al problema de los tiempos pretérito y copretérito en extranjeros cuya lengua materna es el inglés, dentro del proceso enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua en México.

Para efectos metodológicos, adoptamos los términos de lengua extranjera (LE) para aquella que se aprende en un salón de clases, lejos del país en que se habla, y que no tiene una función comunicativa dentro de la comunidad, por ejemplo, el inglés o el francés en México; lengua de llegada (LT) o segunda lengua (L2) para la que se aprende en el país en que la lengua se habla y cumple una función comunicativa dentro de la comunidad como el caso del español en nuestro país y, primera lengua (L1) o (LM) para la lengua materna.

² Es necesario conocer no sólo los aspectos de la adquisición de la morfología, sintaxis, fonología y vocabulario, sino explorar también más a fondo los procesos cognoscitivos fundamentales que intervienen en el aprendizaje de una L2 y estudiar asimismo la actitud del alumno frente a la lengua, la motivación intrínseca y extrínseca, etc.

Algunos lingüistas aplicados coinciden en señalar la importancia de los enfoques en la enseñanza de lenguas, ya que se involucra al alumno de una manera más directa con el medio sociológico que lo rodea. Sin embargo, pensamos que ser ecléctico en la adopción de enfoques en la enseñanza del español como L2, redundará en mejores resultados, ya que en ocasiones, el no elegir un enfoque bien encaminado al logro de determinados objetivos, propicia, por ejemplo, que los alumnos de cursos avanzados cometan ciertos errores que ya deberían haber desaparecido en los primeros niveles.

Por último, consideramos que nuestra intención no ha sido aventurada ya que esta tesis se apoya en trabajos anteriores hechos con profesionalismo como es el caso de la Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español de la maestra Ana María Maquco. Por otra parte, cabe mencionar que estos trabajos que desarrollaron el mismo modelo de análisis y cuyos propósitos son también similares, nos permitieron confirmar las hipótesis que nos planteamos.

Finalmente, esperamos que estas respuestas sean de utilidad en el momento de elaborar una metodología específicamente diseñada para los alumnos extranjeros de México y signifiquen una aportación más al campo de la Lingüística Aplicada a la enseñanza del español como L2.

1. EL VERBO Y LA CONJUGACIÓN

El verbo, ha sido considerado por muchos, como la categoría fundamental de nuestra lengua, la parte más variable y llena de significación de la oración y, por tanto, el eje del mensaje.

Desde el punto de vista sintáctico, el verbo repite la persona gramatical del sujeto y así une sujeto y predicado. En otras palabras, el verbo, cuyo papel oracional es ser núcleo del predicado, está enlazado con el núcleo del sujeto por una concordancia de número y persona. Esta concordancia permite, en muchas ocasiones, omitir ese núcleo y manifestarlo únicamente con la propia terminación morfológica del verbo.

El reconocido gramático, Andrés Bello, fue quien reparó en la gran importancia del comportamiento sintáctico del verbo y subrayó sus variaciones formales para expresar persona, número, tiempo y modo. Estos cuatro elementos que Bello considera como parte del verbo, unidos al de aspecto, abarcan toda su extraordinaria riqueza de contenido, pues en él se condensan los dos campos lingüísticos esenciales en el lenguaje,³ las diversas medidas de tiempo y la actitud del hablante ante el mensaje.

Comencemos, entonces, por definir las características del morfema de persona. Éste, no cabe duda, tiene que ver con el acto de habla o "acto lingüístico" (como lo denomina Coseriu). Recordemos que, por su naturaleza, el acto lingüístico es individual, pero, además, está vinculado socialmente por su misma finalidad, la de comunicar algo a alguien. En efecto, el acto lingüístico al cumplir su finalidad, conlleva mínimamente un hablante y un oyente. "Queda, pues, establecido que el acto

³ "En el lenguaje, como lo vio Dehler, hay dos campos, uno simbólico y otro deíctico. El primero donde se verifica esencialmente la función representativa, abarca las unidades significativas, portadoras de los conceptos de las cosas o referentes. En este campo predomina la relación "significado-concepto", mientras que en el deíctico nos encontramos con una indicación, una señalización concreta. Y en estos dos campos se distribuyen las diversas unidades lingüísticas, las categorías o clases de palabras de una lengua." HERNÁNDEZ ALONSO, César, *Gramática funcional del español*. 2a. ed., Madrid, Gredos, 1986, p. 270.

lingüístico, como acto de relación entre dos individuos por lo menos, implica necesariamente: una intuición y una expresión del individuo A y una percepción y una imagen (nueva intuición) de un individuo B."⁴

Todo lo anterior nos permite entender por qué el acto lingüístico juega un papel importante dentro del proceso de la comunicación. En él, hay alguien que habla (primera persona), alguien a quien se habla (segunda persona) y algo o alguien de quien se habla (tercera persona). De acuerdo a esta consideración, se deduce que en la lengua existen tres personas gramaticales:

La que habla (1a. persona = yo, nosotros) Ej. Yo *leo*

A quien se habla (2a. persona = tú, usted, ustedes) Ej. Tú *lees*

De quien se habla (3a. persona = él, ella, ellos, ellas) Ej. Él *lee*

Hasta aquí en cuanto a lo que corresponde al morfema de persona. Por su parte, el morfema de número de un verbo puede ser singular o plural. De suerte que en español tenemos 1a., 2a. y 3a. persona singular y 1a., 2a. y 3a. persona plural (yo-nosotros; tú-usted-ustedes; él-ellos). El número también está indicado en la terminación del verbo y siempre se cruza con el de persona. Es decir, que tanto número como persona se indican con un solo morfema. Ejemplos: Tú *lees* / Ustedes *leen*.

Otras variantes del verbo español las encontramos en el modo, el tiempo y el aspecto.⁵ Ahora intentaremos precisar el concepto de modo, diciendo que se trata de las diversas actitudes del hablante ante el oyente y el enunciado. El papel del modo y el tiempo son fundamentales cuando hablamos del verbo pues el modo le da la pauta para expresar la actitud enunciativa, desiderativa o imperativa del que habla mientras que el tiempo sitúa no sólo su significado sino el de toda la oración: en el presente, en el pasado o en el futuro. Del aspecto hablaremos más adelante ya que por sus características

⁴ COSERIU, Eugenio, *Introducción a la lingüística*, México, UNAM, 1983, p. 20.

⁵ Estos puntos se analizan con más detalle a partir de la página 14.

especiales merece atención aparte.⁶ Con todo, sería imposible seguir hablando del verbo sin remitirnos a la conjugación.

Se entiende por conjugación, la serie ordenada de las distintas formas que puede tomar el verbo (excepto las no personales, a saber: infinitivo, gerundio y participio) cambiando de terminación.

Los verbos se agrupan en tres conjugaciones denominadas primera, segunda y tercera, de acuerdo a sus terminaciones en infinitivo: -ar, -er, -ir (ejemplos: amar, temer, partir). A cada una de estas terminaciones le corresponde un sistema de desinencias que expresan el modo, el tiempo, el aspecto, el número y la persona gramatical.

Siguiendo el análisis verbal que hace Alarcos Llorach en su Gramática de la Lengua Española, podemos decir que cuando nos encontremos con una forma verbal conjugada, ésta se nos presentará con un significado léxico y una referencia gramatical, por ejemplo, en amamos el significante *am* evoca el significado léxico amar y el significante *amos* sugiere los morfemas de primera persona, plural, etc. Esta identificación de significantes verbales se obtiene a través de una segmentación o separación de la palabra con la cual podremos identificar lo que se conoce como raíz, característica y desinencia.⁷

Cualquier verbo puede descomponerse en dos partes: radical o raíz y terminación o desinencia. Cuando la raíz no cambia sino que únicamente se modifica la terminación, se dice que la conjugación es regular.⁸ En cambio, los verbos irregulares sí pueden sufrir cambios en su raíz, en su terminación o en ambas partes.

⁶ Vid Aspecto páginas 32 y siguientes.

⁷ Como no siempre es posible aislar el contenido léxico (raíz), de las formas exclusivamente verbales (características) y los morfemas de número y persona (desinencia), nos limitaremos a llamar raíz al significante relativo al contenido léxico y terminación al conjunto de los contenidos gramaticales. Esto quiere decir que en *ballábamos*, por ejemplo, hablaremos de una raíz *ball* y su terminación *ábamos*.

⁸ Cuando decimos que la raíz no cambia nos referimos a los sonidos, aunque para conservar su identidad, sea a veces necesario modificar la escritura pues el hecho de que algunos verbos cambien la grafía de la raíz para reflejar exactamente la pronunciación de ésta, no implica ninguna anomalía ya que precisamente por el cambio de grafía se mantiene intacta la pronunciación. Tal es el caso de formas como: *explic-o*, *explicu-es*; *finj-o*, *finj-es*.

Cabe aclarar que no es necesario conjugar cada verbo en todos sus tiempos para saber si es regular o irregular; basta observar en presente la primera y tercera persona del singular y en pretérito la tercera del singular. Si esas tres personas o alguna de ellas sufre alteración en la raíz o en la terminación, el verbo es irregular en algunos tiempos y si tales personas conservan sus raíces y sus terminaciones, el verbo será regular.

Y puesto que hemos hablado de verbos regulares e irregulares, conviene decir que para sistematizar su estudio, los verbos del español se han clasificado desde diversos puntos de vista; por ejemplo:

a) Atendiendo a su morfología:

- De acuerdo a la permanencia o variación de la raíz se clasifican en regulares (*lavar*) e irregulares (*ir*).

b) Con respecto a la conjugación:

- Los verbos que no se conjugan en todos los tiempos y modos se llaman defectivos (*soler*) y si sólo se conjugan en la tercera persona se denominan unipersonales (*llover*).

c) Por su comportamiento sintáctico:

- Comúnmente los verbos *ser*, *estar* y *haber* se llaman auxiliares porque sirven para formar los tiempos compuestos y la conjugación perifrástica.

- Los verbos pueden ser transitivos (*amar*), si ponen en relación la acción efectuada por un sujeto con su objeto; e intransitivos (*morir*) si la acción efectuada por un sujeto agente no se completa en ningún objeto.

- Los verbos cuyo sujeto y objeto coinciden porque la acción vuelve sobre el sujeto, se llaman reflexivos (*bañarse*); si la acción tiene dos o más sujetos agentes que mutuamente ejercen y reciben esa acción, el verbo es recíproco (*cartearse*); los verbos cuasi-reflejos (*acabarse*) se construyen como

reflexivos, con pronombre personal, pero la acción no se refleja sobre el sujeto y con frecuencia tienen sentido pasivo.

d) Según su contenido semántico:

- Además, los verbos sufren otra clasificación que algunos gramáticos llaman aspecto; otros, modo de la acción verbal, y otros, significado del verbo. De acuerdo con esta significación del verbo y con la carga semántica que el hablante imprime, los verbos pueden ser: *incoativos*, si sobresale el comienzo o momentaneidad de la acción (*alborear, palidecer*); si interesa la continuidad o duración, son *durativos* o *imperfectivos* (*vivir*); *perfectivos* si la acción es acabada, completa, terminada (*morir, comenzar, nacer*). Cuando el verbo significa una serie de actos repetidos el verbo es *frecuentativo* o *iterativo* (*picotear*).

Una vez delimitado el verbo y sus clases, y habiéndolo considerado como elemento esencial de la conjugación, será importante entonces desglosar cada uno de los modos y tiempos verbales.

La conjugación comprende tres modos verbales: indicativo, subjuntivo e imperativo.⁹ El indicativo abarca cinco tiempos simples: presente, pretérito, futuro, copretérito y pospretérito.¹⁰ El subjuntivo únicamente tres: presente, pretérito y futuro. A cada uno de estos tiempos simples le corresponde uno compuesto. De estas formas compuestas queda excluido el imperativo a quien solamente se le atribuye la perspectiva temporal de presente simple.

A continuación, detallaremos las características de cada uno de ellos.

⁹ Por mucho tiempo ha sido ésta, la clasificación más generalizada, aunque -como veremos adelante- ha habido estudiosos que difieren de ella.

¹⁰ Ha surgido gran polémica sobre el hecho de considerar al pospretérito dentro del modo indicativo. Independientemente de las razones que cada estudioso de la gramática ofrece para excluirlo o no como parte de este modo, diremos que en este trabajo seguimos la clasificación de Andrés Bello, pues es la que actualmente se enseña en México y es por eso que nos interesa. Por tanto, lo colocamos dentro del modo indicativo. Para mayor información sobre el pospretérito, ver página 21.

1.1. Modo indicativo

En general, se entiende por modo, los procedimientos gramaticales que denotan la actitud del hablante respecto de lo dicho, o mejor aún, -como hemos mencionado más arriba- la actitud del hablante ante el oyente y el enunciado.

Al enunciar una acción verbal, la podemos pensar como ajustada a la realidad o bien, simplemente como un acto anímico. Así, muchos gramáticos, para afirmar o negar hechos que se producen en la realidad presente, pasada o futura han considerado correcto el empleo del modo indicativo; en tanto, el modo subjuntivo se ha usado para expresar meras posibilidades. Normalmente, este último, lo usamos en frases subordinadas que denotan incertidumbre, duda o algún estado emocional. "La gramática estructural moderna mira las formas modales del subjuntivo y del indicativo como expresivas de la oposición *no realidad / realidad*; y debe advertirse que entre los dos miembros de la correlación, el primero (*no realidad* = subjuntivo) es el positivo, el miembro marcado diferenciador, mientras que el segundo (*realidad* = indicativo) representa la forma habitual e indiferenciada de expresión que se halla en todas las lenguas. En cambio, el subjuntivo puede faltar, y falta de hecho en muchos idiomas."¹¹ Sin embargo, no nos parece adecuado considerar al modo indicativo como exclusivo de la realidad porque muchas veces también la realidad puede ser expresada por el subjuntivo y mediatizada por el punto de vista del emisor. La realidad, pues, no es criterio suficiente para definir el modo indicativo, sino la relación objetiva hablante, mensaje y forma declarativa de la enunciación.

Antes de continuar con los tiempos correspondientes a este modo, debemos aclarar que para evitar hablar del significado y uso de los tiempos nos parece adecuado adoptar la propuesta de Alarcos Llorach: renunciar al término *tiempo* y considerar el de *perspectiva temporal* ya que una forma

¹¹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa-Calpe, 1981, p. 454.

temporal no siempre indica una referencia precisa en el tiempo. Por ejemplo, el presente no siempre denota la estricta noción evocada del acto verbal en el momento del habla sino que también puede denotar hechos que en la realidad temporal se sitúan anterior o posteriormente al =ahora=. Así, denominamos presente histórico al empleo de las formas de presente para aludir a hechos cronológicamente ocurridos en el pasado: *El niño con la cara pegada a los cristales, sueña, mira a la calle, medita*. En su momento, de cada caso particular hablaremos con detalle.

Para reflejar nuestra interpretación psicológica del tiempo se ha fijado una terminología para las formas verbales que indican los hechos comunicados en el presente, en el pasado y en el futuro. Nosotros utilizaremos la nomenclatura de Andrés Bello porque es la que se usa en México.¹²

Es importante recordar que el verbo, en español, tiene formas simples y compuestas. Las simples son meras inflexiones del verbo. Ejemplos: *lavo, lave, lavara*. Las compuestas son frases donde se unen las formas simples de *haber* a un verbo en participio. Ejemplos: *he leído, hablas leído, hubieras leído*.

1.1.1. Tiempos simples

Presente

Significa la coincidencia de la acción verbal con en el momento en que hablamos. Sin embargo, el presente tiene varios usos, todos ellos derivados de la superposición de las categorías de aspecto y de tiempo.

Se considera presente actual cuando expresa la acción en relación con el momento de la palabra: *Escribo una carta*.

¹² Además, cabe aclarar que en la presentación de cada tiempo hemos intentado excluir los ejemplos que tengan que ver con el español de otros países hispanohablantes o, en su defecto, especificarlo.

Se llama presente habitual a aquel que hace referencia a un comportamiento usual, acostumbrado: actos que se han producido antes y se producirán después, p. ej.: *Juan se levanta al amanecer*. Dentro de esta intemporalización del presente habitual, Alcina y Blecua consideran al presente gnómico, que "se emplea para comunicar los hechos y observaciones de la experiencia con validez fuera de todo límite temporal. Se usa en refranes, proverbios, moralejas y en el estilo científico en definiciones y verdades universales: *La tierra es redonda,...*"¹³

El presente histórico sirve para narrar hechos pasados que se actualizan en nuestra mente. Ej. *En 1492, Colón descubre América*.

Cuando la acción se sitúa en el pasado y no llega a realizarse hablamos del presente de conato. Se emplea con expresiones como *por poco más, por un poco, a poco, a poco más*. Ej. *Por poco me caigo*.

Además, el aspecto imperfectivo del presente permite representar acciones venideras de diversas formas:

a) En expresiones interrogativas usamos presente cuando preguntamos por órdenes o decisiones que hemos de tomar: *¿Baja usted en la próxima?, ¿Le digo que pase?*

b) A veces sustituimos al imperativo con un presente con valor de mandato describiendo situaciones no comenzadas que se cumplirán en el futuro: *Vuelve en seguida*.

c) En las oraciones condicionales, el presente sustituye al futuro en la prótasis. Así, decimos: *Si eres bueno te llevaré al circo, pero no, Si serás bueno te llevaré al circo*.

¹³ ALCINA FRANCI, Juan y BLECUA, José Manuel, *Gramática española*, 2a. ed., Barcelona, Ariel, 1980, p. 792.

Pretérito

El pretérito simple expresa acciones perfectas. Siempre que el fenómeno verbal haya concluido, se usa el pretérito simple, sea cual fuere el momento del pasado en que haya alcanzado su perfección.¹⁴ Por eso, cuando la oración se construye con el adverbio *ya*, se usa el verbo en pretérito absoluto:¹⁵ *Ve a ver si está en su despacho, y si ya llegó me avisas*. Más aún, aunque el verbo vaya acompañado por un adverbio dentro de cuyos límites temporales se halla el momento presente del que habla, si la acción ha terminado, se usa el pretérito simple: *¿Ahora no trabajaste?*

Quizá también oigamos decir que la forma simple expresa acciones puntuales. Este significado puntual se refiere a la perfección del acto que puede centrar totalmente la atención del que habla y dar lugar a expresiones en las que se olvida su condición de pretérito. Así, podemos ver que en frases como "siempre *fue* muy ingenua", "el pretérito simple puede perder su valor puntual y adquirir ocasionalmente un significado aspectual durativo o iterativo, propio de la forma compuesta, y que, por consiguiente, la diferencia que separa a los dos pretéritos es, en estos casos fundamentalmente temporal: la forma simple expresa acciones durativas o habituales, pero de cualquier modo pretéritas, que *tuvieron un fin en el pasado* -próximo o remoto- ("¡Cuántas veces le *dijimos* que se cuidara! Pero todas nuestras advertencias fueron inútiles"), en tanto que la forma compuesta enuncia acciones pasadas y a la vez actuales, que se continúan en el presente, que aún no se dan por terminadas."¹⁶

¹⁴ "Con verbos perfectivos expresa la anterioridad de toda la acción; con los imperfectivos, la anterioridad de la perfección. Si decimos, por ejemplo, *la moza abrió la ventana*, toda la acción de abrir la ventana es anterior al presente; pero en *ayer supe la noticia* nos referimos al momento en que mi saber llegó a ser completo o perfecto, lo cual no se opone a que ahora y después siga sabiéndola." GILL Y GAYA, Samuel, *Curso superior de sintaxis española*, 10a. ed., Barcelona, Bibliograf, 1972, p. 157.

¹⁵ Se entiende por tiempos absolutos, aquellos que se miden desde el momento en que hablamos, es decir, su punto de referencia es el acto de la palabra. Los situamos como presentes, pasados o futuros sin necesidad de otras representaciones temporales del contexto o de las circunstancias del habla. Enunciados aisladamente sugieren inmediatamente la situación temporal de la acción que expresan. Generalmente se consideran tiempos absolutos: el presente, el pretérito, el antepresente y el futuro (todos del modo indicativo), y el presente del imperativo. Los tiempos restantes, son tiempos relativos porque su situación en nuestras representaciones temporales necesita fijarse por el contexto, y especialmente por medio de otro verbo o de un adverbio con el que se relaciona.

¹⁶ LOPE BLANCH, Juan M., *Estudios sobre el español de México*, México, UNAM, 1972, p. 138.

El pretérito simple suele sustituir al antecopretérito, sobre todo en la lengua hablada, ya que ambos tiempos llevan el mismo significado aspectual: el perfectivo. Entonces el valor temporal del antecopretérito queda expresado por el sentido de la frase, por el contexto o por algún adverbio temporal de anterioridad: *El ruletero dijo que Raúl lo contrató (había contratado) para que lo llevara al kilómetro 13 de la carretera de Toluca.*

A veces se usa el pretérito simple con valor de antefuturo, posiblemente también debido a la coincidencia del valor aspectual perfectivo. Además, probablemente en ello intervengan razones de índole subjetiva tales como el hecho de presentar la acción como segura o inevitable, a tal grado que se supone pasada: *Me pongo a hacerlo y para las tres ya lo acabé.*

Futuro

Significa posteridad al acto de la palabra, es decir, expresa acción venidera y absoluta, independiente de cualquier otra acción. También tiene varios usos:

a) Usamos comúnmente futuro de mandato en segunda persona, y con él podemos expresar prohibición; v. gr.: *No robarás.*

b) Cuando la forma del futuro se emplea con relación al presente adopta sentido de probabilidad para expresar suposición, conjetura o vacilación: *Serán las diez (supongo que son); Estará contento (supongo que lo está).*

c) Adquiere valor de sorpresa en oraciones interrogativas y exclamativas con las cuales denotamos asombro o inquietud ante un hecho: *¿Se atreverá a negarlo?; ¡Si será tonto!*

d) En expresiones temporales, generalmente se le sustituye por presente de subjuntivo: *Cuando llegue el tren, y no, cuando llegará.*

En general, en Hispanoamérica y específicamente en México, la perspectiva temporal de futuro se considera de poco uso y si se quiere un tanto grotesca. En contraposición, esta forma frecuentemente es sustituida por el presente de indicativo o por la perífrasis ir a + infinitivo, la cual es muy común entre los hablantes mexicanos tanto para referirse a un hecho futuro cercano como para uno lejano.

Copretérito

Esta perspectiva temporal da a la acción verbal un aspecto de mayor duración que los demás pretéritos, especialmente con verbos imperfectivos. Se emplea en narraciones y descripciones como un pasado de gran amplitud, dentro del cual se sitúan otras acciones pasadas. De ahí su valor de copretérito (como lo denomina Bello) o pretérito coexistente, esto es, como presente del pasado, por ejemplo: *cuando entraste llovía* (la acción de llover era presente cuando entraste).

Dos formas verbales pueden ser copretéritas entre sí, es decir, que no sólo cabe la posibilidad de expresar coincidencia de un pretérito con un copretérito, sino también la de dos copretéritos. Esto nos lleva a afirmar que para comprender adecuadamente ambos tiempos, hay que conocer todo lo que precede y sigue.

Dice Gili y Gaya: "Como se trata de un tiempo relativo, la limitación temporal que pueden señalar otros verbos o expresiones temporales que le acompañen llega a veces a anular su carácter imperfecto. Así se explica que, en estas circunstancias, la lengua literaria lo use a veces como un pretérito cualquiera, p. ej.: *Al amanecer salió el ejército, atravesó la montaña, y poco después estableció contacto con el enemigo*. La relación con *poco después* neutraliza el valor imperfecto de *establecía*. También cabría decir *salla* y *atravesaba* por las mismas razones."¹⁷

¹⁷ GILI Y GAYA, Samuel, Op. cit., p. 161.

Cuando acciones perfectivas son enunciadas en copretérito significa que son repetidas, reiteradas, habituales; por ejemplo: *saltaba los obstáculos con facilidad; escribía por la mañana*. De modo que si sustituimos el copretérito por otro pretérito (saltó, ha saltado; escribió, ha escrito) se entendería que la acción únicamente se produjo una sola vez.¹⁸

De tal manera se sobrepone el aspecto a la significación temporal, que a veces el copretérito se emplea para acciones que aún no se producen. Comúnmente se le ha llamado **imperfecto de conato**,¹⁹ por referirse a hechos iniciados y no consumados, p. ej.: *Le dio un dolor tan fuerte, que se moría; hoy está mejor*. El aspecto de acción verbal inacabada explica también que se use este tiempo en lugar del presente, en el llamado imperfecto de cortesía, muy frecuente en el español de México: *¿Qué deseaba usted? (¿Qué desea usted?); Yo le quería hablar de... (le quiero hablar)*. Sin embargo, el sentido temporal sigue siendo presente en ambos casos. Así, enunciamos nuestra pregunta o nuestro deseo en copretérito como algo iniciado cuya consumación o perfección hacemos depender de la voluntad de la persona a quien nos dirigimos.

En ocasiones, el copretérito es equivalente al antecopretérito. En estas expresiones, el copretérito designa acciones pretéritas anteriores a otra acción del pasado, con evidente aspecto perfectivo: *Decía que era (había sido) la mejor época de su vida*.

Por todo lo anterior, podemos deducir que el modo de acción tanto perfectivo como imperfectivo es de suma importancia para el copretérito. En este sentido, Moreno de Alba nos dice: "el copretérito designa generalmente acciones o procesos durativos o iterativos. Lo común es que si el verbo es de modo de acción imperfectivo, el copretérito sea durativo; si es perfectivo, entonces el copretérito se

¹⁸ Cuando hablemos del antepresente veremos cómo entre los españoles esta forma verbal tiene carácter de perfección (semejante al uso de nuestro pretérito en México), por eso también es conocido con el nombre de pretérito perfecto según la terminología de la Real Academia de la Lengua Española.

¹⁹ Término y ejemplo usado por la Real Academia Española. Por su parte, Gili y Gaya habla de conato.

interpreta como iterativo: Todavía *estaba* en la Asociación cuando se recibió de licenciado": verbo imperfectivo, valor durativo-semelfactivo;²⁰ "Yo era un chamaco que nomás *iba* de vez en cuando": verbo perfectivo, valor iterativo. Pero también hay casos en que el copretérito de un verbo de modo de acción perfectivo, debido al contexto, debe interpretarse como semelfactivo y no como iterativo: "Y en esa ocasión, cuando *salla* ya *venía* yo en camino", "Cambió totalmente toda la trayectoria que yo *llevaba*", "Ese día yo sí *iba* muy ilusionada porque..."; o bien, verbos de modo de acción imperfectivos que el contexto exige interpretarlos como iterativos y no como semelfactivos: "Nos dijeron que *había* momentos en que se desesperaban", "*Estaba* una temporadita aquí y volvía a regresar, y así sucesivamente", "Dos horas diarias *teníamos* clase de lógica."²¹

Por último diremos que en las oraciones condicionales, el copretérito se emplea con significado futuro sustituyendo a la forma *-ría* en la apódosis, y aun a las formas *-ra* y *-se* en la prótasis. *Si tuviera dinero compraba esta casa; Si tenía dinero compraría (o compraba) esta casa*. La sustitución de *-ría* por copretérito, y por consiguiente el empleo de éste como futuro relativo, es también posible fuera de las oraciones condicionales, p. ej.: "*Otro Santo Oficio es lo que hacía falta para limpiar el país de esa contaminación* (VALLE INCLAN, *Viva mi dueño*, lib. VIII)."²²

Pospretérito

Como su nombre lo indica es un tiempo posterior a una cosa pretérita, esto es, expresa acción futura con relación al pasado. Sin embargo, como es un tiempo imperfecto, el término de la acción queda indeterminado ya que medido desde el momento en que hablamos puede ser pasado, presente o futuro.

²⁰ Se trata de las acciones que se consideran realizadas una sola vez (por oposición al iterativo o frecuentativo).

²¹ MORENO DE ALBA, José G., *Valores de las formas verbales en el español de México*, México, UNAM, 1978, págs. 71 y 72.

²² REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Op. cit., p. 468.

Para muchos gramáticos, esta forma pertenece al subjuntivo. No obstante, Bello la coloca en el modo indicativo. En realidad pertenece a uno y a otro modo. Cuando declara el verificativo de un hecho, de una manera absoluta, sin duda corresponde al indicativo; por ejemplo: *anunciaron los astrónomos que habría en este año un eclipse total de sol.*

Mas si la afirmación no es absoluta, sino condicional, el pospretérito es tiempo del modo subjuntivo; v. g.: *Serían decisivos ambos dictámenes, si se fundasen en datos y pruebas sólidas.* Como podemos ver a razón de que la acción expresada por el pospretérito siempre es eventual o hipotética, su empleo más frecuente ocurre en la apódosis de las oraciones condicionales.²³

También esta perspectiva temporal nos sirve para expresar cortesía con una pregunta o un ruego: *¿Querria hacerme un favor?; Desearla hablar con usted.*

Con verbos modales (*poder, deber, saber, querer*) puede intercambiarse por el pretérito de subjuntivo (terminación *-ra*) o por el copretérito. Ejemplo: *Antes de casarse, la mujer debéria [debiera o debía] convivir varios meses con su novio.* Gracias a la gran variedad de matices modales que pueden percibirse en los usos del pospretérito (probabilidad, posibilidad, condición, eventualidad, concesión, conjetura, duda, etc.), es posible no sólo la presencia de uno sino la mezcla de varios.

1.1.2. Tiempos compuestos

Los tiempos compuestos tanto del indicativo como del subjuntivo, se forman con un verbo auxiliar y un participio. Las cinco formas del indicativo son: *he cantado, hube cantado, habré cantado,*

²³ Es importante señalar que este tiempo ha sido motivo de grandes discusiones entre los estudiosos de la lengua, a tal grado que hay quienes lo han colocado dentro de un modo especial. Los maestros Amado Alonso y Pedro Henríquez Ureña en su libro *Gramática castellana. Segundo curso*, lo han considerado (junto con el antepospretérito) parte de un modo llamado *potencial*. Alarcos Llorach, por su parte, después de contraponerse a la clasificación de Bello, propone incluirlo en un modo al que llama *condicionado*, donde queda incluido no sólo el pospretérito sino también el futuro. Esta clasificación sin duda puede ser válida, sin embargo, no parece del todo definida cuando con sus propias palabras nos dice: "En la clasificación modal propuesta, queda por aclarar si es adecuado reunir *cantarás* y *cantarías* como poseedores en común del morfema *condicionado*." ALARCOS LLORACH, Emilio, *Gramática de la lengua española*, Espasa-Calpe, 1994, p. 155.

había cantado, habría cantado. En ellas, el tiempo significado por la forma compuesta es anterior al tiempo del auxiliar. De ahí que Bello las denominara: ante-presente (*he cantado*); ante-pretérito (*hube cantado*); ante-futuro (*habré cantado*); ante-co-pretérito (*había cantado*) y ante-pos-pretérito (*habría cantado*).

Antepresente

Significa una acción pasada y perfecta en relación con el presente. Con este tiempo podemos expresar el pasado inmediato; por ejemplo, un orador acostumbra terminar su discurso con la frase *he dicho*, la cual significa =acabo de decir=. Este uso es característico del español de España. Por su parte, en México, para hablar de un hecho enteramente concluido, debemos emplear el pretérito simple; sin embargo, se puede hacer uso del antepresente si el hecho que se cuenta es muy reciente: v. gr.: *hoy ha muerto tu amigo*.

Las observaciones de Lope Blanch²⁴ respecto al uso de este tiempo en México, nos muestran que el antepresente expresa acciones durativas e imperfectas: fenómenos iniciados en el pasado que continúan en el presente y pueden proyectarse hacia el futuro.

En conclusión, además de que en México el aspecto del antepresente es imperfectivo, es reiterativo; por oposición al pretérito que es puntual y perfecto, lo cual significa que la diferencia entre ambos tiempos es esencialmente aspectual.

El antepresente también nos sirve para referirnos a un hecho que ocurre en un período de tiempo que aún no termina; v. gr.: *Durante este siglo se han escrito innumerables novelas*. En otras ocasiones

²⁴ LOPE BLANCH, Juan M., Op. cit., págs. 138 y 139.

lo podemos emplear para acciones lejanas al presente pero cuyas consecuencias perduran: *La industria ha prosperado mucho.*²⁵

Antepretérito

Significa acción pasada inmediatamente anterior a otra pasada; v. gr.: *Luego que se hubo vestido, Rodolfo salió al encuentro de su madre.* Debemos aclarar que este tiempo se usa poco en el habla española, en consecuencia, es la lengua literaria quien mejor lo conserva.

El antepretérito puede emplearse en oraciones temporales e ir precedido de locuciones tales como: *después que, luego que, en cuanto, tan pronto como*; etc. Sin embargo, Bello explica que su uso da pie al pleonasma, por ejemplo en "*Luego que hubo amanecido, salió*" =se emplean dos signos para la declaración de la misma idea=; en efecto, *luego que* y el morfema de anterioridad de *hubo amanecido* (junto con su valor terminativo) denotan lo mismo, y, por tanto, la forma compuesta resulta redundante...²⁶

²⁵ Considero que la maestra Ana María Maquero en su libro Español para extranjeros. (Segundo curso), ofrece al lector una buena clasificación de los usos del antepresente resumiéndolos en los siguientes puntos:

"a) Una acción que empezó en el pasado y continúa hasta el momento presente.

He vivido aquí hace varios años.

b) Una acción que se ha realizado varias veces en el pasado y que puede repetirse.

Lo he leído 4 veces.

c) Una acción esperada que todavía no se realiza.

El doctor no ha llegado.

d) Una acción ocurrida en un pasado muy cercano.

Han adivinado la verdad." p. 152.

²⁶ ALARCOS LLORACH, Emilio, Op. cit., p. 168.

Antefuturo

Tiempo perfecto y relativo que indica una acción venidera anterior a otra venidera: *Cuando vuelva, habremos terminado el trabajo.*

Puede servir para expresar probabilidad en un pasado próximo: *Habrán estado de vacaciones; o bien, sorpresa: ¡Habrás visto cosa igual!*

Lo encontramos también en oraciones independientes como: *Tal vez habrá usted percibida* con menor matiz dubitativo que la construcción con pretérito de subjuntivo: *Tal vez haya usted percibido.*

Antecopretérito

Es un tiempo que expresa una acción terminada con relación a otra(s) acción(es) o hecho(s) pasado(s). Estos hechos sucesorios pueden ser mediatos o inmediatos. La acción anterior mediata puede designarse ya sea con un pretérito, un copretérito o cualquier tiempo del pasado, por eso dice Moreno de Alba que convendría llamar a esta forma "antepasado" puesto que en el pasado se incluye cualquier tiempo anterior al presente.

Por su parte, Bello opina que entre las dos acciones pretéritas debe transcurrir un lapso "mediando entre las dos un intervalo indefinido".²⁷

En expresión indirecta el antecopretérito sirve para fórmulas de cortesía, marcando cierta distancia respecto al antepresente con el cual puede alternar: *Quisiera saber como había llegado / ha llegado.*

²⁷ BELLO, Andrés, *Gramática de la lengua castellana*, Madrid, EDAF, 1983, p. 204.

Antepospretérito

Este tiempo marca el resultado de una condición manifiesta o implícita. Suele alternar con el pretérito de subjuntivo en *-ra*. Coincide con el pospretérito en expresar una acción futura en relación con un pasado que le sirve como punto de partida, no obstante, la diferencia respecto al pospretérito estriba en que el antepospretérito enuncia el hecho como terminado o perfecto: *Suponian que cuando llegase el invierno la guerra habría terminado.*

Se emplea en la apódosis de las oraciones condicionales. También le es propio el significado de probabilidad con valor temporal equivalente al de antecopretérito: *Dos hombres como ellos jamás se habrían visto en el mundo.*

Al igual que el pospretérito, este tiempo tiene matiz de cortesía especialmente junto a verbos modales y puede sustituirse por antepretérito de subjuntivo: *Juan habría (hubiera, hubiese) podido ser más discreto.*

Cabe recordar que la variación de matices o posibles combinaciones entre los diferentes tiempos, se da gracias a que tenemos un idioma muy rico, sin embargo, sabemos que existe una norma que siempre estará rigiendo el uso.

1.2. Modo subjuntivo

"La mejor manera de explicar las diferentes actitudes del hablante ante la acción verbal, es oponer las formas del indicativo a las del subjuntivo. Si el indicativo es el modo de la realidad objetiva, el subjuntivo es el modo de la subjetividad y de la eventualidad. Si el indicativo es el modo en que con mayor frecuencia aparecen las oraciones independientes, el subjuntivo es el "modo actual del verbo indoeuropeo, que se ha desarrollado en la oración dependiente para expresar la subordinación" (Lázaro

Carreter, *Diccionario*, p. 381)."²⁸ Aunque, evidentemente, haya oraciones independientes de subjuntivo, no son éstas de ninguna manera comparables, estadísticamente, con las dependientes o subordinadas. Debe tenerse en cuenta, sin embargo, que el indicativo puede verse también como un modo de subordinación, en relación con determinados verbos.

Como hemos dicho, el modo subjuntivo expresa la acción verbal como un hecho dependiente de otro verbo que puede indicar voluntad, deseo, posibilidad, duda, emoción, etc. La característica principal del modo subjuntivo es, pues, la subordinación. Aún las oraciones que están en subjuntivo y que parecen independientes, están subordinadas bien a un verbo tácito de voluntad o de deseo, bien a un adverbio de duda que es suficiente para subordinar la oración a una idea principal de duda o posibilidad.

1.2.1. Tiempos simples

Presente

El presente de subjuntivo puede tener valor de presente (coexistencia con el verbo principal) o de futuro. Para expresar el deseo de dichos tiempos en oraciones dependientes usamos el presente de subjuntivo. "Cuando decimos *No creo que venga*, lo mismo podemos referirnos a que el acto de venir se esté produciendo ahora, como a que se producirá en tiempo venidero. Un orador puede decir *Me han rogado que hable* mientras pronuncia su discurso, o antes de levantarse a pronunciarlo, como anunciando un hecho futuro. Como *hable* es un tiempo relativo, la acción se mide desde el momento que enuncia el verbo regente (*me han rogado, me ruegan, me rogarán que hable*); pero por tratarse también de un tiempo imperfecto, no importa el momento presente o futuro en que se realice la acción de *hablar*. Si ésta se produce en pasado, habría que decir: *Me han rogado* (o *me rogaron*, o *me*

²⁸ MORENO DE ALBA, José G., Op. cit., p. 119.

rogaban) que hablara o hablase. El límite temporal del presente de subjuntivo *hable*, frente al imperfecto *hablara o hablase*, consiste en que el primero no puede ser pretérito. Ejemplo: *Me da rabia, la verdad, que te vayas sin reparar en mis desvelos* (M. Delibes, *Cinco horas con Mario*, cap. I).²⁹

En ocasiones el presente de subjuntivo puede expresar exhortación y deseo en una especie de subordinación que a veces se acompaña de la interjección *ojalá* o de alguna otra locución. También el presente de subjuntivo puede formar frase independiente en alternancia con el indicativo necesariamente marcado por *quizá*, *acaso* o *tal vez*, para subrayar la eventualidad o incertidumbre de un suceso (*Tal vez venga / Tal vez viene*).

Pretérito

Expresa una acción pasada, presente o futura, en donde los límites temporales no importan. Corresponde esencialmente al pretérito, al copretérito y al pospretérito. La acción del pretérito de subjuntivo puede realizarse en cualquier tiempo. Ejemplos:

Me alegré de que no hablara o hablase (pretérito)

Convendría que vinieras o vinieses (futuro)

¡Ojalá llegaran o llegasen! (presente y futuro)

Le han rogado que hablara o hablase (presente, pretérito, y futuro)

Varios autores concuerdan en que no siempre son sustituibles entre sí las dos formas del pretérito de subjuntivo.

Los usos exclusivos de las formas *-ra* son los siguientes:

- Puede tomar el significado de antecopretérito, tanto en frase independiente como en frase subordinada.

²⁹ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Op. cit.*, págs. 477 y 478.

- Alterna con el pospretérito para expresar una acción posible.³⁰ Además, con los verbos *querer*, *deber* y *poder* toma el mismo valor de cortesía y modestia que el pospretérito.

A diferencia de la forma en *-ra*, la forma en *-se* no se usa con valor indicativo (de antecopretérito o pretérito), ni en la apódosis de condicionales, ni se usa con valor potencial o de modestia.

En conclusión, el uso de la forma *-ra* y la forma *-se* es difícil de delimitar ya que en la conciencia del hablante prácticamente se han igualado ambas formas. No obstante, en México, la forma general, aun en personas cultas, es *-ra* mientras que la forma en *-se* pasa a segundo plano.³¹

Hablaremos del futuro de subjuntivo junto con el antefuturo en la parte de los tiempos compuestos ya que actualmente su uso tiende a desaparecer.

1.2.2. Tiempos compuestos

Las tres formas compuestas del subjuntivo están representadas por los tiempos: ante-presente (haya cantado), ante-pretérito (hubiera o hubiese cantado) y ante-futuro (hubiere cantado).

Antepresente

Su significación temporal es pretérita o futura y expresa acción perfecta. Corresponde en el indicativo al antepresente y al antefuturo:

³⁰ "En la apódosis de las oraciones condicionales, la forma en *-ra* conserva el valor indicativo originario, y puede ser sustituida por el condicional en *-ría*: *Si tuviese buenos valedores conseguiría (o conseguiría) el cargo que solicito*. De la apódosis pasó a la prótasis, haciéndose equivalente de *-se*: *Si tuviera (o tuviese) buenos valedores*, etc. En resumen: *Amara* equivale a *amase* en la prótasis de las oraciones condicionales. *Amara* equivale a *amarla* en la apódosis, uso que en el habla coloquial sólo vive hoy en algunos países de América." REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Op. cit., p. 480.

³¹ Decimos que aun en personas cultas puesto que un cierto núcleo de personas cree que la forma *-se* es más culta y, por considerarse conocedora de ello, la usa como tal.

Creo que ha llegado

No creo que haya llegado

Creo que habrá llegado

Antepretérito

Indica las mismas relaciones de tiempo que el antecopretérito y antesfuturo de indicativo:

Creía que había llegado

No creía que hubiera o hubiese llegado

Creía que habría llegado

Cuando el antepretérito tiene valor modal puede cambiarse por antepretérito de subjuntivo.

En estos casos el antepretérito de subjuntivo expresará una posibilidad terminada en el pasado, por tanto, perfecta e irreal.

Futuro y antesfuturo de subjuntivo

Expresan acción venidera posible, imperfecta en la forma simple, *cantare*; perfecta y antesfutura en la compuesta, *hubiere cantado*. El empleo de estos tiempos es tan raro que prácticamente su uso ha desaparecido. Hoy sólo se emplean en la lengua literaria y en algunas frases hechas como *sea lo que fuere*; *adonde fueres, haz lo que vieres*.

Ya que todos los tiempos del subjuntivo son aptos para expresar acción futura, estos futuros han ido haciéndose innecesarios. El presente y el copretérito han tomado las funciones de *cantare*; el antepresente y el antecopretérito las de *hubiere cantado*. Además, a razón de que el presente de

indicativo se emplea en la prótasis de las oraciones condicionales con *si*, el español ha ido abandonando el empleo de los futuros de subjuntivo.

1.3. Modo imperativo

La Gramática de la Real Academia ha considerado al imperativo como un modo especial que responde únicamente a la función activa del lenguaje expresando exhortación, mandato o ruego.³² Esta distinción puramente semántica amplía sus formas a determinados usos del presente de subjuntivo. En cambio, considerándolo desde su comportamiento sintáctico, restringe sus formas exclusivamente a las de la segunda persona en singular y plural cuyo único uso es el de la orden.

Por medio del imperativo se manifiesta una orden, exhortación, ruego o súplica a la persona a quien se dirige la palabra. Por supuesto, esa orden siempre sucederá en el futuro.

El imperativo se caracteriza por un número reducido de formas: *canta tú, cantad vosotros*.³³ Ahora bien, si atendemos al imperativo en el español de Latinoamérica, tendremos que señalar que se ha perdido casi totalmente la segunda persona de plural (vosotros-as) sustituido por ustedes, y, por ende, el imperativo se reduce a una sola forma: *canta tú*.

³² Es importante hacer notar que Andrés Bello habla de FORMAS OPTATIVAS o del MODO OPTATIVO para clasificar a las subjuntivas que se emplean en proposiciones independientes para significar el deseo de un hecho positivo o negativo; por ejemplo:

"...Cuando oprima

Nuestro cuerpo la tierra, diga alguno:

Blanda le sea, al derramarla encima.

Diga es deseo que diga, y sea, deseo que sea."

Dentro de estas formas clasifica a las del imperativo cuando dice: "Las formas optativas reciben una inflexión especial, cuando la persona a quien hablamos es la que debe cumplir el deseo, y lo que se desea se supone depender de su voluntad y se expresa por una proposición que no tiene palabra negativa."

"El imperativo, por tanto, es una forma particular del Modo optativo, que jamás tiene cabida sino en proposiciones independientes (...) no parece preferible considerar a *dí, ven, hablad, escribid*, como abreviaciones de *quiero que digas, deseo que vengas* (...) es, pues, como la raíz del Modo optativo, cuyas formas toma prestadas a menudo." BELLO, Andrés, Op. cit., págs. 162 y 163.

³³ En México, esta última forma no existe.

Por su parte, Alarcos Llorach en su Gramática de la lengua española (pág. 151), considera las siguientes condiciones como regentes del imperativo:

- Debe tener sujeto gramatical de segunda persona (singular o plural).
- Ha de situarse en perspectiva temporal de presente.
- Su oración tiene que ser afirmativa (nunca negativa).

Si alguna de estas condiciones no se cumple -aunque haya intención apelativa- aparecerán las formas verbales del subjuntivo: *cantemos, salgan*. Por ello se ha pensado que el imperativo en ciertos casos no es más que una variante del subjuntivo y, por tanto, dichas particularidades inducen a segregarlo de la categoría de los modos.

1.4. Aspecto

El aspecto verbal ha sido una de las cuestiones más debatidas en el estudio del verbo. Sin embargo, a pesar de que no ha habido uniformidad de criterios en definir qué es y cuáles son sus límites, indudablemente podemos decir que en el sistema verbal español existen ciertos matices significativos que no son ni temporales, ni modales, ni tienen que ver con la persona ni con el número. Dichos matices corresponden al aspecto verbal.

Se dice que la categoría de aspecto está entrecruzada con la de tiempo. Para entender mejor este entrecruzamiento será imprescindible hablar, por una parte, de los verbos que por su significado llevan una clase de acción y, por otra, de los tiempos perfectos e imperfectos, pues el aspecto (perfectivo o imperfectivo) de una acción depende no sólo de la forma temporal empleada sino conjuntamente del significado del verbo y del complemento que la acompaña.

Entendemos por clase de acción de un verbo, la imagen o representación mental de la acción inherente a su significado. Pocas veces los verbos son usados solos en el habla real, normalmente forman parte de un contexto, el cual modifica a menudo la significación abstracta del verbo, pudiendo afectar, esas modificaciones contextuales, la calidad de la acción enunciada. "Por ejemplo, *saltar*, cuya calidad semántica es de ordinario momentánea (*Salté el foso*) o reiterativa (*El caballo salta los obstáculos sin dificultad*), puede adquirir significado permanente cuando aludimos al salto continuo del agua en una catarata."³⁴

En un párrafo anterior hablamos mencionado que los verbos se pueden clasificar según el significado denote la manera de aparecer la acción en la mente de los hablantes. Conviene ahora ampliar esta clasificación:

- Verbos que aparecen ante nuestra representación como actos momentáneos (*chocar, decidir, firmar*).
- **Reiterativos, frecuentativos o iterativos** son los que forman una serie de actos más o menos iguales y repetidos (*picotear, hojear, frecuentar*).
- Los que interesan por su continuidad, su transcurso; sin importar en su comienzo o su fin, se llaman **durativos, permanentes o imperfectivos** (*conocer, saber, vivir*).

Otros resaltan por sus límites temporales

- Su comienzo en los **incoativos** (*empezar, alborear, amanecer*).
- Su final, o ambos a la vez, esto es, el momento en que la acción llega a ser completa, acabada, perfecta, y por eso se llaman **desinentes o perfectivos** (*nacer, morir, acabar*).

Por su parte, los diferentes tiempos de la conjugación imprimen, a toda expresión verbal, aspecto imperfectivo o perfectivo.

³⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Op. cit., p. 461.

En los tiempos imperfectos, la atención del que habla se fija en el transcurso o continuidad de la acción, sin que le interesen el comienzo o el fin de la misma. En los perfectos, resalta la delimitación temporal. *Cantaba* es una acción imperfecta; *he cantado* es un acto acabado o perfecto en el momento en que hablo. Son imperfectos todos los tiempos simples de la conjugación española, con excepción del pretérito. Por ende, son perfectos el pretérito simple y todos los tiempos compuestos. "Con el fin de aclarar el concepto de *perfección* gramatical añadiremos que no siempre coincide con el término de la acción en el tiempo. Si decimos *Conoci que me engañaban*, mi conocimiento del engaño continúa ahora y continuará después, pero al enunciarlo en tiempo perfecto señalo el momento en que llegó a ser completo, acabado, perfecto. Es decir: con verbos desinentes por su significado, el pretérito perfecto simple (pretérito) indica la anterioridad de toda la acción (*leí su carta, salté, firmé, disparé*), y por consiguiente, su terminación en el tiempo; con verbos de significado permanente (imperfectivos), expresa la anterioridad de la perfección (*conoci, supe, comprendí*), que no impide su continuidad temporal (tiempo imperfectivo). Decir *Esta mañana he sabido la noticia* denota una acción perfecta (saber: verbo cuya clase de acción es imperfectivo), pero no terminada, puesto que sigo sabiéndola."³⁵

Como vemos, es en las formas del pasado -pretérito y copretérito- donde más claramente se percibe la diferencia aspectual. "La diferencia entre una frase como *Aquí vivieron mis abuelos* y *Aquí vivían mis abuelos (...)* no es de base temporal. Ambas indican una acción en el pasado y duradera (tiempo y clase de acción). Lo distintivo es la perspectiva de la comunicación. En la primera enfocamos la acción como un todo cerrado (...) mientras que en la frase con imperfecto los comunicantes acompañan mentalmente el movimiento o desarrollo del proceso en el pasado; (...). Es decir, que se trata de una perspectiva que adopta el hablante ante el enunciado: Si se sitúa paralelamente al devenir de ese proceso será un punto de vista imperfectivo; pero si se aleja de ese

³⁵ idem p. 462.

proceso, si lo percibe desde su presente o desde la distancia como un hecho cerrado, su perspectiva es perfecta."³⁶

Con todo, queremos hacer énfasis en que, aunque los factores léxico y temporal son fundamentales, no son los únicos que mediatizan el aspecto. Todo verbo adquiere una significación que completa, modifica o cambia la que posee dentro del contexto. No olvidemos que el significado verdadero y real de una palabra es el que adquiere en el decurso. Por tal motivo, hay verbos de significado perfectivo o imperfectivo que adoptan otro diferente por la presencia de un complemento. "Por ello no nos parece válida metodológicamente la prueba de combinar complementos circunstanciales de tiempo con diversos verbos para demostrar su aspecto (...), ya que tales complementos aportan una extensión o =modo significativo= propio, que puede modificar el del verbo. Es claro que en (...)

Antonio huyó toda la noche / Antonio huyó al extranjero,

la diferencia de acción durativa / resultativa (perfectiva) depende de los complementos y no del propio verbo. Y el mismo complemento puede aplicarse en muchos casos a un verbo de significación desinente o al permanente que le corresponde (ejemplos: *He vivido mucho tiempo en estas condiciones / He saltado mucho tiempo en estas condiciones*)."³⁷ Por eso, es importante saber discernir entre el modo significativo propio del verbo y el que adquiere en una determinada oración.

Junto a estos planteamientos está el del aspecto, propiamente dicho, marcado por factores gramaticales morfológicos que refuerzan o modifican la modalidad de la acción.

La dificultad que se nos presenta al tratar sobre el aspecto de un verbo es que no posee un morfema propio, sino uno común para tiempo, modo y aspecto. (De ahí que se corra el riesgo de

³⁶ HERNÁNDEZ ALONSO, César, Op. cit., págs. 368 y 369.

³⁷ idem p. 362.

confusión). Sin embargo, existen modificaciones al significado de un verbo que son de tipo morfológico o perifrástico que reciben el nombre de aspectos en cuanto alteran o refuerzan la clase de acción de cada verbo según su propio significado. Por ejemplo: dormirse (comenzar a sentir sueño), por la añadidura del pronombre reflexivo toma aspecto incoativo, mismo que no tiene el verbo dormir (durativo). En este caso la variante está dada por un sufijo, pero en otros casos puede ser un prefijo *tener / retener*, o un infijo, como es el caso de las formas no personales del verbo: gerundio y participio.³⁸ En ellas la categoría de aspecto es mucho más clara ya que no interfiere el tiempo ni la persona.

Por tanto, los efectos variables de sentido, las referencias diversas que se comunican con un verbo en pretérito y otro en copretérito son mera consecuencia del contacto con la significación de la raíz verbal o con las otras unidades del enunciado.

Con esto llegamos al final del primer capítulo. Así, una vez ubicados cada uno de los tiempos (perspectivas temporales), modos, y aspecto verbal pertenecientes a la conjugación española, nos proponemos en el siguiente capítulo hacer una revisión de textos para estudiantes extranjeros, con objeto de analizar los elementos que de ellos se desprenden y contribuyen al aprendizaje del pretérito y del copretérito.

³⁸ César Hernández en su *Gramática funcional del español* nos dice que es posible ver un morfo de aspecto /-nd-/ en el gerundio, y uno /-d-/ en el participio. (Cfr. op. cit., p. 367).

2. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL A EXTRANJEROS

Enseñar una lengua es, sin duda, un acto complejo debido a los innumerables factores que intervienen en dicho proceso: desde aspectos sociales, individuales, institucionales y lingüísticos hasta psicológicos y de aprendizaje. Tales factores vuelven esta actividad tan compleja que afectan, de una u otra forma, las decisiones acerca de qué enseñar, cuánto y cómo hacerlo. Ante tal situación creemos necesario y conveniente acudir al camino de la investigación con el fin de que ésta sustente lo que se va a enseñar y decidir por nosotros mismos lo que es válido y realmente importante para la enseñanza. Todo lo anterior nos lleva a reflexionar concretamente en la función que desempeña el profesor dedicado a la enseñanza del español como L2 y dar respuesta a la interrogante: ¿qué enseñar? Siguiendo la opinión de Sara Bolaño diremos que "...en términos lingüísticos: conjuntos de categorías, reglas, listas de ítems léxicos, listas de sonidos, secuencias rítmicas, modelos de entonación; o en términos sociolingüísticos: listas de actos o funciones del habla; o en términos psicolingüísticos: conjuntos de capacidades o actividades de la lengua".³⁹ Ahora bien, si se trata de que el alumno desarrolle todas las destrezas lingüísticas (leer, hablar, entender y escribir) conviene que el profesor tenga siempre presente que en el proceso de aprendizaje de una lengua existen dos momentos bien definidos: "1) un primer acercamiento, de aprendizaje consciente, en el que se emplea la lengua pensando en términos gramaticales y racionalizando constantemente el uso de los diversos elementos; 2) un segundo periodo, automático y fluido, en el que se emplean pero no se racionalizan las reglas gramaticales";⁴⁰ porque "si alguien, por ejemplo, memoriza las reglas gramaticales de una lengua, pero

³⁹ BOLAÑO, Sara, *Antología de temas de lingüística*, México, UNAM, 1978, págs. 173 y 174.

⁴⁰ MAQUEO, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, México, Limusa, 1984, p. 44.

no puede emplearlas para pensar o hablar, podemos afirmar que esa persona no sabe esa lengua, que las reglas no son reales psicológicamente y que, por eso, la lengua está muerta en relación con ese individuo."⁴¹ Por eso conviene que el profesor sea consciente del papel que le corresponde, en este sentido, por un lado, a la competencia lingüística y por otro, a la competencia comunicativa. Así, mientras que la competencia lingüística se entiende como el conocimiento inconsciente de la estructura de la lengua por parte del hablante / escucha ideal, la competencia comunicativa es el conocimiento de cómo usar la lengua apropiadamente en una situación social dada.⁴²

Una vez que el profesor es consciente de tal situación, lo que le resta es preocuparse porque el alumno sea capaz de pensar en la lengua aprendida; que adquiera en la L2 el mismo nivel de habilidades de su L1 tanto en su expresión oral (punto básico de comunicación) como en la escrita (la cual se pretende sea clara y congruente pero, sobre todo, gramaticalmente correcta). Para lograrlo, el alumno cuenta (entre otros medios) con dos ricos elementos: la lectura de textos y el hecho de que el alumno extranjero viva en una situación de inmersión en un contexto de lengua española, pues ambos son aspectos que le ayudarán a adquirir el vocabulario y las formas de expresión más rápidamente y con menos esfuerzo.⁴³

⁴¹ MAQUEO, Ana María, Op. cit., p. 45.

⁴² Gumperz y Hymes consideran como competencia comunicativa "lo que tiene que saber un hablante para poder realmente tomar parte en la comunicación en situaciones culturalmente significantes." EBNETER, Theodor, *Lingüística aplicada. Introducción*, Madrid, Gredos, 1982, p. 113.

⁴³ Aquí conviene indicar que se entiende por segunda lengua (L2), la aprendida y adquirida dentro de la comunidad que la habla como lengua materna (L1) (por ejemplo, el español estudiado por extranjeros aquí en México) a diferencia de lo que se considera lengua extranjera (LE), es decir, la aprendida donde no es hablada por sus habitantes (por ejemplo, el inglés en nuestro país). También es importante especificar que el "aprendizaje de una lengua es cuando un alumno dentro de un ambiente formal, como puede ser el de una escuela, revisa la gramática de un idioma diferente al suyo, con el objeto de utilizarlo para leer, escuchar, hablar o escribir. La adquisición se da de manera natural, tal y como sucede (o muy aproximadamente) con la L1, ya que el estudiante se involucra en la comunidad en la que se habla la LT (lengua de llegada). Muchas veces los dos procesos se realizan paralelamente cuando, por ejemplo, extranjeros estudian en una escuela mexicana nuestro español, pues además de lo que "aprenden" en el centro de enseñanza, reciben un constante bombardeo de la lengua en las calles, a través de la televisión, la radio, medios impresos, etc." ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina, Los verbos copulativos ser y estar, en la enseñanza del español como segunda lengua, en el centro de estudios para extranjeros de la U.N.A.M., México, 1990, p. 29.

En conclusión, al ser el español la lengua que el extranjero usará en todas sus relaciones con la sociedad hispanohablante (en la escuela, en el campo laboral, en las relaciones comerciales y en las diversas relaciones de interacción social); nuestro trabajo como profesores será: "proporcionar al estudiante la oportunidad de oír el idioma y entenderlo; ayudarlo a extraer de lo que oye las generalizaciones necesarias: un léxico, reglas semánticas, reglas sintácticas, reglas morfológicas, y reglas fonológicas, y (...) proporcionarle la oportunidad de producir oraciones en un contexto comunicativo y significativo."⁴⁴

2.1. Método directo, método audio-oral y enfoque comunicativo

Como sabemos, a lo largo de los años han surgido diversidad de métodos y formas de enseñanza. En nuestro estudio mencionaremos aquellos que -según sus propios autores- de una u otra manera son parte integrante de textos que apoyan el aprendizaje del español a los extranjeros, estos son: el método directo, el método audio-oral y el enfoque comunicativo. A continuación, comentaremos las características de cada uno de ellos.

El método directo se caracteriza por el máximo contacto que se establece con la segunda lengua, con total o parcial exclusión de la lengua materna. Se utiliza la recaída y los procedimientos que facilitan la comprensión de vocabulario nuevo. Es común una preocupación por el aspecto oral del idioma para llegar a la conversación, de modo que se le da mucha importancia a la pronunciación. Se dirigen prácticas de lectura y escritura, y la gramática se enseña de manera inductiva. Se procura que la enseñanza en clase sea activa. Sus objetivos son cinco: entender, hablar, leer, escribir, y conocer la cultura del país cuya lengua se estudia. Las técnicas usuales son: ejercicios de pregunta -respuesta

⁴⁴ TERRELL, Tracy D., Lingüística aplicada a la enseñanza del español a anglohablantes, New York, John & Sons, 1979, p. 15.

profesor-estudiante y estudiante-estudiante, dictados y ejercicios de comprensión. Si se cae en el error, se fomenta la autocorrección a partir de alternativas aportadas por el profesor.⁴⁵

Por su parte, el método audio-oral pretendía lograr el proceso enseñanza aprendizaje por medio de la repetición de patrones lingüísticos. Surgió de la consideración del lenguaje como un conjunto de estructuras interrelacionadas e interdependientes, es decir, un método en donde el aprendizaje de una lengua se daba a través de hábitos y automatismos (sustentado obviamente por el conductismo), dándole fundamental importancia a la forma oral. En los libros las técnicas usuales son: diálogos y ejercicios de repetición y/o imitación, de sustitución, de transformación, etc. En este método, el papel del estudiante consiste en repetir y producir modelos gramaticalmente correctos, en tanto que el profesor dirige y controla cada una de las conductas del estudiante. La formación de malos hábitos y de error no tienen cabida en este método. Por lo tanto, cualquier tipo de error es corregido inmediatamente por el profesor.

El método audio-oral tiene una base estructuralista. El estudiante debe ser capaz de automatizar las reglas gramaticales. Por otra parte, toma elementos de la vida cotidiana y del estilo de vida de los hablantes de la segunda lengua. En el desarrollo de habilidades se sigue un orden: escuchar, hablar, leer y escribir. Únicamente se le permite al alumno el uso de su lengua materna para contrastarla con la que se está aprendiendo y, de esta manera, detectar posibles problemas en el estudiante.

Una considerable refutación a este método es la siguiente: puesto que el hombre nace con la capacidad de pensar y de aprender un código cognoscitivo (lengua), dicho código, como reflejo que es del pensamiento, no puede ser simplemente una respuesta a estímulos externos pues no es un reflejo condicionado. A pesar de ello, en 1958, el método audio-oral fue muy atabado por Francisco Gaona en

⁴⁵ Estas son algunas ideas extraídas por Teresita Caballero R. y José Carlos Escamilla H. de acuerdo con Larsen-Freeman, Diane, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, University Press, 1986.

su libro El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza,⁴⁶ al obtener exitosos resultados en Estados Unidos, concretamente en el *American Institute for Foreign Trade*. En general, fue un método muy usado en los textos editados en aquel país del norte, en los primeros años de la Lingüística Aplicada.

Por su parte, el enfoque comunicativo surgió en los años setentas a partir de que la importancia del mensaje se situó en su contenido y las funciones comunicativas que lo rodeaban, y no en la perfecta estructuración de su forma. Nace en contraposición al método audio-oral, en que el docente se obsesionaba por lograr alumnos que produjeran enunciados muy bien estructurados aunque no estuvieran relacionados ni con sus intereses ni con sus necesidades, esto es, sin una intención comunicativa.

El objetivo del enfoque comunicativo es que el estudiante sea capaz de comunicarse con un lenguaje auténtico y adecuado a contextos sociales específicos. La teoría psicológica que lo sustenta es el cognoscitivismo. El papel del estudiante consiste en ser un comunicador, involucrándose activamente en la negociación del significado. Él es el propio responsable de su aprendizaje. Mientras que, el profesor, establece situaciones que promueven la comunicación, asesora las actividades, facilita el aprendizaje y delega el centro de atención al participante.⁴⁷ Al estudiante se le conscientiza de los registros formal e informal de acuerdo a contextos sociales específicos. Aunque se pone mayor atención a la comunicación verbal, no se descuidan las otras habilidades. La lengua materna se usa en

⁴⁶ GAONA, Francisco, El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza, México, América, 1958.

⁴⁷ "...es el maestro quien sirve de guía en el proceso de aprendizaje, pero es el alumno quien asume algo de responsabilidad para la dirección del aprendizaje y quien carga en última instancia con la responsabilidad de cuánto aprendizaje se lleve a cabo. Esto no significa que no haya una estructura a priori de las lecciones, o que los maestros hayan abdicado a su responsabilidad como socios en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Por el contrario, los maestros aun (sic) cumplen con sus papeles tradicionales de prestadores del lenguaje, evaluadores de la ejecución de los estudiantes y guías en el salón de clases. Sin embargo, lo que es diferente es que los maestros inician actividades de donde los estudiantes pueden aprender y luego se hacen a un lado para ayudar sólo cuando sea necesario. Por lo tanto, hay una minimización del maestro y una maximización de la práctica por parte de los estudiantes. Los alumnos también son animados a aprender unos de otros, a menudo a través del trabajo en parejas, o en algunos casos, en grupos pequeños. Los alumnos ayudan a dirigir el proceso de aprendizaje ofreciendo una retroalimentación solicitada al maestro sobre el éxito de las variadas actividades empleadas." LARSEN-FREEMAN, Diane, De la unidad a la diversidad: veinticinco años de metodología de la enseñanza de lenguas, págs. 29 y 30.

casos de extrema necesidad para aclarar conceptos. Los errores se toleran ya que son el resultado del desarrollo de las habilidades comunicativas, únicamente se harán las debidas correcciones cuando haya una interferencia de comunicación. Se pone énfasis en las funciones del lenguaje más que en la forma, de manera que la gramática y el vocabulario son secundarios y sólo se explican (inductivamente) cuando es necesario.

Como hemos podido observar, en el enfoque comunicativo tanto el maestro como el alumno se interesan por lo que está ocurriendo en la clase. En ella se intenta la comunicación y el intercambio de ideas e informaciones. Al llevarse esto a cabo surge un factor importante; la motivación. "Los seguidores del "Enfoque Comunicativo" (...) afirman que la motivación de los estudiantes será mayor si sienten que están trabajando con las habilidades comunicativas, por ejemplo, practicando alguna función dentro de un contexto social, y no solamente acumulando vocabulario y estructuras a nivel de oraciones. Al interactuar con su maestro y compañeros, los alumnos reciben práctica, al activar este conocimiento, al negociar el significado. Las actividades de la clase son a menudo caracterizadas como información incompleta, esto es, el que habla sabe algo que el que escucha no sabe. El que habla debe escoger la forma apropiada a través de la cual pueda transmitir esta información. El que habla recibe retroalimentación del que escucha respecto a lo que ha entendido. (...) Entonces, en esencia, los estudiantes aprenden a comunicarse, comunicándose."⁴⁸ Así, las clases se vuelven más interesantes, novedosas y estimulantes, en contraposición a aquellas en donde se usan los métodos mecánicos, rutinarios y sin interés.

⁴⁸ idem p. 22.

2.2 Revisión de textos de español para extranjeros editados por la UNAM

En realidad son poquísimos los textos realizados en México relacionados con la enseñanza del español y al decir esto, nos viene a la memoria una lamentable situación que prevaleció durante largo tiempo: el empleo de libros traídos de Estados Unidos que no reflejaban la realidad lingüística ni cultural de nuestro país.

En este apartado hablaremos de aquellos que han sido editados por la Universidad Nacional Autónoma de México.⁴⁹ La revisión que se pretende es ante todo metodológica. Comencemos, entonces, analizando los libros en orden cronológico al año de edición.

El primero de ellos es el llamado Lecciones de español. Primer curso, cuya autora es Guadalupe Balp de Donnelly, en el cual, ya desde su introducción se nos dice que "la orientación del libro es hacia el método directo del aprendizaje del español tomando como base la repetición coral parcial e individual de los temas considerados básicos en un nivel elemental."⁵⁰

Al tocar el tema que nos ocupa, se explica que el pretérito expresa énfasis en la acción y el copretérito en la descripción. A continuación se presenta la formación de pretérito con verbos de las tres conjugaciones y los cambios de letras que algunos verbos pueden sufrir por razón de no perder el sonido. Posteriormente proporciona una larga lista de adverbios y frases adverbiales que se usan con pretérito. Más adelante, aparece un ejercicio con indicaciones como éstas:

Escuche y repita las preguntas y respuestas siguientes. Estúdielas y apréndalas. Haga oraciones similares.

1. ¿Trabajó usted en la oficina el año pasado?

Sí, trabajé ahí el año pasado.

⁴⁹ Hay un libro recientemente publicado por la UNAM, éste no lo incluimos en nuestra revisión ya que en él no aparece el tema del pretérito y del copretérito. Los datos del libro son los siguientes: CANUTO, Jesús, et. al., Estoy listo, México, UNAM, CEPE, 1994.

⁵⁰ BALP DE DONNELLY, Guadalupe, Lecciones de español. Primer curso, 2a. ed., México, UNAM, 1974. Introducción.

2. ¿llegaron ustedes ayer?

No, llegamos la semana pasada.

Como puede observarse, aquí se refuerza el uso de la afirmación (si) o negación (no) y el hecho de que las oraciones estén acompañadas por una frase adverbial de las anteriormente proporcionadas; mas, metodológicamente hablando no se le ve objeto a este tipo de ejercicios excepto para el reforzamiento de la pronunciación. Pero, su mayor defecto es que el libro trae muchos de estos ejercicios.

En páginas posteriores se presentan los verbos irregulares *decir*, *hacer*, *venir* y *querer* advirtiendo que este último es auxiliar.

Otro ejercicio que presenta automatismo es el siguiente:

Cambie al plural sujeto y verbo de las oraciones siguientes como en el ejemplo. Use sujetos a su elección.

Ejemplo: Luis no dijo nada. Luis y Pepe no dijeron nada.

1. La maestra no dijo la tarea ayer.

2. Pedro no nos dijo mentiras.

Después aparece un ejercicio para cambiar las formas presentes de los verbos *decir*, *hacer*, *venir* y *querer* a las formas pretéritas, primero de presente a pretérito (quiero trabajar - quise trabajar) y luego de pretérito a presente (hizo buen tiempo - hace buen tiempo). A los cuales, en términos de aprendizaje, no se les ve mucho provecho pues son totalmente mecánicos.

Posteriormente, vienen los verbos irregulares: *tener*, *poner*, *saber* y *poder*. A continuación unos ejemplos de oraciones con estos verbos y la advertencia de que *saber* y *poder* se usan como auxiliares.

Por los motivos antes expuestos*, consideramos de poca utilidad ejercicios como el siguiente (que, por cierto, vienen muchos como éste en los libros de A. M. Maquco):

* Vid supra de esta misma página: "metodológicamente hablando..."

Cambie sujeto y verbo de la oración modelo por los sujetos a continuación. Escriba la oración completa. Conserve el mismo complemento.

Modelo A: José y Carlos tuvieron éxito en el concurso.

1. Yo _____
2. Nosotros _____
3. Usted _____
4. Tú _____
5. El arquitecto _____
6. Ellas _____

Sin embargo, si nos ubicamos en la fecha en que fueron escritos, comprenderemos las razones de usar tales métodos y tales ejercicios.

Después, otros verbos irregulares: *ver, dar, ir, traer*. (Es decir, que los va presentando poco a poco, cuando en realidad, consideramos pertinente presentarlos todos en un cuadro aunque el profesor se encargue de estudiarlos en diferentes clases). Luego, vienen oraciones con estos verbos para cambiar al presente, y, por último, dos verbos irregulares más: *ser* y *estar*.

Más adelante, ejercicios de complementación con un verbo ya dado para ser conjugado en pretérito:

1. ¿Cuándo _____ tú a Rosa María?
conocer

Veamos como en el siguiente ejercicio es nula la función comunicativa pero muy claro el automatismo:

Cambie las formas verbales siguientes al pretérito. Fijese en la persona.

1. puedo _____
2. saben _____

Ejercicios como el que se presenta a continuación, promueven un poco más el uso del tiempo.

Conteste las preguntas siguientes con oraciones completas. Use pronombres de complemento directo e indirecto si es conveniente.

1. ¿Quién habló por teléfono durante mi ausencia?

A un ejercicio como

Escuche y repita las oraciones siguientes. Fíjese que en los textos biográficos se usa el pretérito.

1. Beethoven tomó lecciones de Mozart.

2. Julio Verne escribió novelas científicas.

se le alaba los aspectos de cultura general que pudiera proporcionar pues también menciona personajes mexicanos: Diego Rivera y Salvador Díaz Mirón, entre otros. Lástima que sea el único ejercicio con estas características. Sin embargo, el libro contiene un apéndice de lecturas que puede ser parte útil para ampliar la práctica de un tema. Por ejemplo, las fábulas y leyendas se pueden usar para practicar el pretérito y el copretérito. Y en general, todas las lecturas pueden servir como punto de debate cultural y/o para ejercicios de ortografía, lectura, pronunciación, dictado, conversación y composición.

En los ejercicios 15 y 16 se usa el diálogo (como lo mencionábamos al explicar la metodología audio-oral). Veamos los ejemplos:

Lea con atención el trozo siguiente y su diálogo respectivo. Fíjese que hay énfasis en la acción de los pretéritos.

Ayer estuve en casa de mis padres, fui en bicicleta, llegué a las dos de la tarde y comí con ellos. En la tarde platicamos un rato y vimos la televisión. Después mi padre leyó el periódico y mi madre hizo un pastel. Ya regresé a casa alrededor de las ocho de la noche para cenar con mi familia.

- ¿Qué hiciste ayer?

-Estuve en casa de mis padres.

- ¿Cómo fue allí?

- Fue en bicicleta.

etc.

Ejercicio 16

Lea con atención los trozos siguientes y escriba los diálogos respectivos como en el ejercicio anterior.

Use hojas separadas. Haga después los diálogos oralmente con sus compañeros de clase.

1. Anoche llamé por teléfono al doctor para pedirle una medicina para la tos. Me recetó unas inyecciones. Hoy en la mañana salí a la farmacia y las compré. Después fui a ver a una enfermera y me puso la primera inyección. (Y así otros cinco textos breves más).

En la siguiente página viene la conjugación de los verbos en copretérito y los verbos irregulares. Los ejercicios 1 a 7 son de "escuche y repita". Luego vienen los usos del copretérito. Son cinco los que considera nuestra autora:

A. Para describir personas y cosas en el pasado.

Mi padre era contador, hablaba inglés y francés escribía cuentos, coleccionaba timbres y nos quería mucho.

B. Para indicar acciones o estados que eran continuos en el pasado.

Vivíamos cerca de la escuela cuando éramos niños.

C. Para indicar acciones repetidas o habituales en el pasado

Comíamos juntas todos los domingos y platicábamos mucho.

D. Para indicar acciones paralelas o simultáneas que ocurrían en el pasado al mismo tiempo.

Contábamos mientras ellos ballaban.

E. Para indicar una acción continua, interrumpida por otra acción rápida. La acción continua va en copretérito y la acción rápida va en pretérito.

Platicábamos tranquilamente y en ese momento tocaron.

En seguida una breve lectura y sus respectivas preguntas que exclusivamente tienen que ver con lo que ahí se dice. Es el único ejercicio de "lectura de comprensión" si es que así se le puede llamar.

Aparece también un ejercicio con un modelo semejante al cuestionario que se aplica en esta tesis, y para terminar, en un ejercicio se pide contestar las preguntas con respuestas completas usando el pretérito o el copretérito y, en otro, completar las oraciones con pretérito y copretérito según su imaginación y criterio:

1. Busqué mi cartera _____
2. Pedro no decía la verdad _____

Conviene ejercicios como este último pues fomentan la creatividad y el uso de las posibles combinaciones de pretérito y copretérito en una misma oración.

Pasemos ahora al análisis de los libros escritos por la maestra Ana María Maqueo, los cuales, entre ellos mismos, no presentan numerosas variantes. Comencemos con el libro titulado Español Uno. La lengua y la vida en México.⁵¹

Advirtamos que este libro fue pensado para estudiantes anglohablantes. Los ejercicios tienen el propósito de graduar las estructuras y contenido léxico al mismo tiempo que buscan la naturalidad y uso de la lengua en situaciones reales. "Situaciones que un joven norteamericano cualquiera podría vivir al entrar en contacto con la gente de México: con su vida diaria, con sus actividades sociales y culturales, con su ideología". Además, este volumen "pretende desarrollar exclusivamente las habilidades de comprensión auditiva y expresión oral: reduce a un mínimo las actividades de lectura y evita por completo el trabajo de escritura. Dadas estas características el libro deberá permanecer cerrado durante la mayor parte de la clase."⁵² (Entonces nos preguntamos: ¿para qué queremos el

⁵¹ MAQUEO, Ana María, Español Uno. La lengua y la vida en México, México, Ana María Maqueo, 1979.

⁵² ídem p. 3.

libro?) Así, pues, nos encontramos frente a un método fundamentalmente audio-oral. "Sin embargo, esto no quiere decir que no se haga uso de la presentación explícita de mecanismos gramaticales, ni tampoco que se proscriba absolutamente la traducción a la lengua de los alumnos, que en ocasiones podría evitar largas y tediosas repeticiones de un patrón. Tampoco vemos la utilidad de prohibir la traducción de ciertos elementos de la lengua, ya que muchas veces una traducción eficaz puede ahorrar mil explicaciones."³³

Al inicio del libro se nos ofrece una serie de indicaciones sobre su estructura general. Por ejemplo, se nos dice que "los ejercicios de práctica - de sustitución, transformación, adición, etc.- pretenden reforzar lo aprendido en cuanto a estructura y al mismo tiempo practicar el vocabulario nuevo que se presentó en el diálogo y en el ejercicio de ESCUCHA Y REPITE"³⁴

En cuanto a conversación "se pretende que los estudiantes generen sus propios enunciados con base en las estructuras, vocablos y situación que han manejado. (...) Naturalmente, las "conversaciones" que a partir de esta sección se generen serán de gran utilidad para el maestro, pues a través del análisis de los errores cometidos en esta producción -dirigida pero espontánea- podrá darse cuenta de cuales puntos han quedado bien comprendidos y cuales necesitará reforzar y repasar..."³⁵

Al remitimos a la lección correspondiente según el tema que nos ocupa, vemos que en español el pasado tiene dos formas (pretérito y copretérito) y se nos explica las ocasiones en que puede usarse cada una de ellas:

Pretérito

- Acción perfecta, acabada; una acción que por su naturaleza no puede ser continua: Recibí una carta.

³³ ídem p. 5.

³⁴ ídem p. 4.

³⁵ ídem p. 5.

- Acción en la que se especifica el tiempo, duración, principio o final: Esperé dos horas.

Copretérito

- Acción imperfecta, continua: Llovía mucho.

- Acción habitual: Siempre llegaba tarde.

Y se hace una observación muy importante: la diferencia entre ambos tiempos no está relacionada con el tiempo presente, son sólo dos aspectos del pasado pues los dos tiempos pueden referirse a un tiempo lejano o cercano del pasado.

Cuando a un alumno se le presentan dos oraciones como

Viví aquí dos meses en 1965

Vivía aquí en 1965.

probablemente no le quedará bien definida la diferencia de tiempos, por lo tanto, necesitará de mayores explicaciones que, indudablemente, no serán dadas por ejercicios de sustitución como el siguiente:

Ej. Compré unas tarjetas ayer.

(Ruth)

Ruth compró unas tarjetas ayer.

Luego aparece un recuadro con las correspondientes terminaciones del tiempo pretérito y otros con las de copretérito; y más ejercicios de sustitución del pronombre personal semejante al Modelo A. de la página 45 en esta obra.

A continuación vienen los verbos irregulares del copretérito y más sustituciones para cambiar del copretérito al pretérito usando alguna de las siguientes expresiones de tiempo: *ayer, antier, anoche, la semana pasada, el mes pasado, el año pasado*; y otro ejercicio para cambiar del pretérito al copretérito usando: *antes, siempre, frecuentemente, a veces, seguido*. Posteriormente, una serie de oraciones semejantes en pretérito y copretérito, cada una con sus respectivas expresiones de tiempo.

Lo siguiente es la explicación del pretérito con verbos momentáneos: Hay algunos verbos que por su significado son momentáneos; la acción empieza y termina en un tiempo muy corto: Llamé a Teresa / Carlos chocó

Se usa el pretérito para expresar acciones perfectivas, momentáneas o acabadas en el pasado. Sin embargo, cuando estos verbos expresan una acción habitual o repetido, se usa el copretérito: Llamaba a Tere con frecuencia / Carlos chocaba seguido

A veces el significado de algunos verbos se refiere a una acción continua o habitual: Llovía mucho / ¿Vivías en Perú? Se usa el copretérito para expresar acciones imperfectas, continuas o habituales en el pasado.

Los verbos de significado imperfecto se usan en pretérito cuando la acción se limita con una expresión de tiempo; cuando conocemos el principio, el final o la duración de la acción: Llovió toda la tarde / ¿Viviste en Perú mucho tiempo?

Realmente nos parece positiva la aclaración de que unos tipos de verbos pueden ser usados con ambos tiempos, aunque quizá para los alumnos, esto sea difícil de entender.

Más adelante encontramos otros ejercicios de sustitución como los siguientes:

Cambia al pretérito

Frecuentemente comía en ese restaurante

Comió en ese restaurante el lunes pasado

Cambia al copretérito

Apagué la luz a las once

Generalmente apagaba la luz a las once

Sigue un pequeño ejercicio como el modelo presentado para el análisis de nuestro trabajo, y después, otros ejercicios contrastando pregunta-respuesta en el mismo tiempo:

¿Qué quiso decir ese muchacho?

Quiso decir que Elena es guapa.

En seguida, otros usos del copretérito:

Se usa para descripciones en el pasado: *Mi papá era muy alto.* Y para acciones simultáneas: *Trabajaba y estudiaba al mismo tiempo.*

En otro ejercicio se pide formar oraciones según un modelo predeterminado en donde se usan los conectores: *cuando, mientras* y la frase *al mismo tiempo*.

Juan estudió. Teresa escribió en máquina.

Juan estudiaba cuando Teresa escribía en máquina.

La señora limpió la cocina. El señor preparó la ensalada.

La señora limpiaba la cocina mientras el señor preparaba la ensalada.

Hablé por teléfono. Escribí la carta.

Hablaba por teléfono y escribía la carta al mismo tiempo.

La intención de este ejercicio parece ser que los alumnos identifiquen las palabras *cuando, mientras* y *al mismo tiempo* como compañeros de copretérito aunque en algunos casos no sea así, por ejemplo, puede usarse pretérito y copretérito en una misma oración con *mientras*, ej. *Prendí la televisión para distraerme mientras amanecía.*

A continuación diez oraciones para escuchar y pronunciar. Luego, los verbos irregulares en pretérito *venir, decir, estar, hacer, poder, poner, querer, saber, tener, traer*; y ejercicios de cambio (demasiados) como:

Repile el modelo y agrega una expresión de tiempo

Compré café Compré café ayer

Compraba café Compraba café muy seguido

En ellos se ha puesto mucho énfasis en el uso de las expresiones de tiempo pero, -nos preguntamos- cuando no las haya ¿qué pasará?

Más adelante, una breve historia para llenar espacios en blanco con ambos tiempos semejante a nuestro modelo, una "lectura de comprensión" con sus respectivas preguntas y más oraciones para escuchar y repetir.

Luego se nos da la explicación de pretérito y copretérito en la misma oración: En copretérito expresamos una acción continua que transcurre en el pasado pero si otra acción la interrumpe, ésta se expresa en pretérito: *Buscaba el zapato cuando sonó el teléfono*. Se explica este uso después de haber hecho ejercicios.

Una observación, que nos parece ningún otro libro hace, es que los verbos irregulares por diptongación (cierro, duermo) no tienen diptongo en el pretérito. Por otra parte, se explicita que los verbos *ir* y *ser* tienen la misma forma en el pretérito. Finalmente, se pide elaborar un diálogo (usando pretérito y copretérito) con base en las ilustraciones que se presentan. Se proporciona un ejemplo.

Pasemos ahora al libro Español para extranjeros (Segundo curso) editado en 1983.⁵⁶

Este libro se considera un manual de los usos del español de América Latina en general y de México en particular. Toma en cuenta factores como son: el enriquecimiento del vocabulario, la práctica de la pronunciación y la adquisición de patrones de entonación propios de nuestra lengua. Además, puesto que es "un cuaderno de trabajo de nivel intermedio, presupone ciertos conocimientos por parte del alumno que lo va a emplear. Éstos serían, entre otros: el dominio de los cuatro tiempos verbales más usados en forma simple, de verbos regulares de las tres conjugaciones, (Presente, Pretérito, Copretérito, y Futuro), manejo de los verbos irregulares más comunes; estructuración de

⁵⁶ MAQUEO, Ana María, Español para extranjeros (Segundo curso), 3a. ed., México, UNAM, 1983.

oraciones básicas en su forma afirmativa, negativa e interrogativa; colocación de adjetivos y adverbios y, en general, un conocimiento de las estructuras básicas y de vocabulario simple".⁵⁷

Nuevamente aquí nos encontramos con que metodológicamente se recomienda que los ejercicios se realicen oralmente en clase, de preferencia con el libro cerrado y que el alumno repase y revise las estructuras en forma escrita en su casa.

Por otra parte, el libro contiene dos apéndices. El primero incluye verbos irregulares, y el segundo, una colección de lecturas de autores mexicanos, españoles e hispanoamericanos, que contribuyen a la familiarización del estudiante con la cultura, las costumbres y las distintas modalidades de la lengua española.

Concretémonos ahora al punto que nos ocupa: el pretérito. Se nos dice que éste se usa en acciones completamente terminadas, independientes de cualquier otra y que el énfasis está en la acción. En tanto, para el copretérito agrega (además de lo dicho en el libro anterior): hechos iniciados y no consumados. Estados de ánimo y sentimientos varios.

Aparece entonces una serie de ejercicios como el que sigue:

Cambie el sujeto de las siguientes oraciones

Ayer supe toda la verdad

1. (Antonio) _____

Aunque en realidad lo que se está pidiendo es el cambio de la forma verbal pues los sujetos ya nos los ofrecen.

Más abajo se presenta al alumno la conjugación de los verbos irregulares del pretérito: *saber*, *venir*, *traer* y *estar*. Luego vienen ejercicios de sustitución haciendo los mismos cambios que tiene el ejemplo:

⁵⁷ *idem* p. 2.

* *Vid supra* p. 48 de esta obra.

Compré este coche en 1971

(hace dos años)

Compré este coche hace dos años

Este tipo de ejercicios no permiten la imaginación ni la creatividad. Lamentablemente hay muchísimos.

Ejercicios como el que a continuación se presenta, pretenden fundamentalmente el uso de los indicadores temporales:

Cambie el sujeto de las siguientes oraciones

Hace algunos años Leticia tocaba el piano

1. (yo) _____

Como se puede observar, la conjugación se limita al copretérito del verbo tocar, pero además, se usa copretérito con "hace años" indicador de tiempo que normalmente se considera que corresponde al pretérito.

Más adelante, se nos ofrecen varias oraciones para repetir:

A. UNA SERIE DE ACCIONES INDEPENDIENTES ENTRE SÍ (4 ORACIONES)

B. ACCIONES SIMULTÁNEAS (4 ORACIONES)

C. HECHOS INICIADOS Y NO CONSUMADOS. (Generalmente interrumpidos por una acción que se expresa en pretérito). Obviamente ejemplos de copretérito y pretérito en la misma oración.

D. ESTADOS DE ÁNIMO Y SENTIMIENTOS VARIOS.

En ejercicios como el siguiente se escriben ambos verbos en copretérito y pretérito con la misma persona:

Sacaba los papeles cuando oí el timbre

(ustedes)

Sacaban los papeles cuando oyeron el timbre

A continuación se explican los casos de pretérito y copretérito en la misma oración:

- Cuando una oración se está realizando y es interrumpida por otra, se usa el copretérito para la primera y el pretérito para la segunda: *¿Andabas de compras cuando empezó a llover?*
- Cuando se dice o se piensa algo y se cambia de opinión, lo que se decía primero se expresa en copretérito y la resolución final en pretérito: *No quería el regalo pero finalmente lo acepté.*
- En oraciones en que se expresa de una manera indirecta lo que alguien dijo, opinó, etc.: el primer verbo se usa en pretérito y el segundo en copretérito: *Tamás dijo que yo lo sabía.*

Después, más ejercicios de repetición y diez preguntas para responder usando pretérito o copretérito, y por último, un ejercicio como nuestro modelo donde de 11 espacios en blanco 10 corresponden a copretérito y el último a pretérito.

Continuemos ahora con otro de los libros de la maestra Maqueo titulado Imágenes y palabras 2.⁵⁸

En este libro, hay un apartado denominado "palabras preliminares" donde se reconoce netamente el método audio-oral. Veamos.

Según se nos dice en la página 6, "un primer acercamiento de los alumnos al español, deberá limitarse únicamente a la lengua oral". Por eso, "en las tres primeras unidades (...) la Presentación se hace en forma de diálogo, por ser ésta la forma más natural de la lengua oral."

La estructura de cada lección abarca 4 aspectos: *presentación, repetición, ejercitación y producción.*

La *presentación* pone al alumno en contacto con una estructura nueva que se halla inserta dentro de todo un contexto significativo. Puede ser un diálogo o un texto que contenga el aspecto nuevo que se va a tratar. Tanto la *presentación* como la *repetición* son el momento de la clase para practicar los patrones de pronunciación, entonación y ritmo de la lengua.

⁵⁸ MAQUEO, Ana María y CORONADO, Juan, Imágenes y palabras 2, 2a. ed., México, UNAM, 1984.

La *repetición*, como su mismo nombre lo indica, no es más que repetir la actividad mecánicamente a través de la práctica oral del aspecto presentado. No olvidemos que esto tiene que ver con los libros basados en el conductismo.

La *ejercitación* tiene por objeto familiarizar al alumno con el aspecto que se está trabajando. No se pretende que el alumno realice actos de comunicación pues las respuestas a estos ejercicios son predecibles. Más bien se busca que el alumno "manipule" el material lingüístico, que conozca su forma y sus diferentes posibilidades hasta familiarizarse con él mediante ejercicios de sustitución, cambio, transformación, etc.

"La PRODUCCIÓN, quizá la parte más importante de todo el proceso, se lleva a cabo con los ejercicios de pregunta-respuesta, con los ejercicios en que se produce lengua partiendo de un estímulo visual y con todos los ejercicios que se proponen en la sección de conversación. Aquí las respuestas ya no son predecibles. Se espera que el alumno genere nuevas formas, que se llegue a la discusión, al debate. Estos son ejercicios de comprobación de lo aprendido anteriormente.

Además de los cuatro puntos ya mencionados, cada lección contiene un esquema que presenta la gramática correspondiente a la lección. Esta parte se redujo a lo mínimo indispensable: el alumno necesita aprender lengua y no recibir información sobre la lengua.

En resumen, estamos ofreciendo un método oral, conversacional. No cabe ninguna duda sobre la prioridad del entrenamiento del oído, antes de pasar a alguna de las otras habilidades clásicas en el aprendizaje de una segunda lengua."⁵⁹

Ahora bien, con relación al uso de pretérito en el libro Español Uno (recordemos que no son libros seriados), la autora agrega: acción momentánea, completa; y respecto al copretérito conjuga lo dicho en los dos libros anteriores. Vuelve a insistir en que son dos tiempos que expresan pasado los

⁵⁹ idem p. 10.

cuales tienen una diferencia que no está en el tiempo sino en el aspecto y que ambos pueden referirse a acciones lejanas o cercanas en el pasado.

Luego viene un recuadro con las terminaciones del pretérito y unos ejercicios de sustitución como los que ya conocemos; un recuadro con las terminaciones de copretérito y otro con las expresiones de tiempo ya conocidas, agregando para el copretérito el adverbio "nunca".

A diferencia del libro Español Uno, en Imágenes y palabras 2 no se presenta la conjugación de los verbos irregulares en pretérito sino que únicamente se enlistan, pero sí la conjugación de los irregulares en copretérito.

Vienen diez oraciones para poner la forma correcta del tiempo y posteriormente se nos recuerda que las acciones simultáneas se expresan en copretérito con las palabras *mientras*, *cuando*, y *al mismo tiempo*. En seguida vienen ejercicios de unión de oraciones con tales conectores.

Por otra parte, se le pide al alumno narrar una pequeña historia usando pretérito y copretérito. Para esto, se le ofrece una serie de ideas introductorias como:

Cuando tenía siete años...

El día que me casé llovía mucho y...

Estos ejercicios -como ya lo hemos dicho- fomentan la imaginación y la creatividad.

Además, se nos recuerdan las reglas de verbos con significación momentánea e imperfecta como en Español Uno. Vienen también ejercicios para escribir el mismo verbo conjugado de pretérito a copretérito y viceversa.

A continuación, diez oraciones para poner la forma correcta del tiempo verbal, la mayoría de los verbos son irregulares. Además se menciona que los verbos irregulares por cambio de vocal son irregulares también en las terceras personas del pretérito y que los verbos irregulares por diptongo en presente no tienen diptongo en ninguna persona ni del pretérito ni del copretérito.

Y algo más respecto al copretérito:

- Con el copretérito expresamos la intención de realizar una acción en el pasado: *Quería ir* (tenía la intención de ir).
- Cuando la intención expresada por el verbo en copretérito no se realiza, la razón que se da puede estar en presente, pretérito, copretérito o futuro:

Quería ir pero no hay camión

no hubo camión

no había camión

no va a haber camión

También se nos presentan ejercicios de sustitución para usar pretérito y copretérito con verbos de intención:

Ejemplo: Ellos necesitan tomar esa medicina.

Necesitaban tomar esa medicina pero no la conseguimos.

Para terminar diremos que una característica peculiar de los libros elaborados por la maestra A. M. Maqueo son los recuadros con la palabra "RECUERDA". Éstos son sólo recordatorios sobre algo visto anteriormente y deben estudiarse con el libro abierto. (Cfr. Español Uno. La lengua y la vida en México. p. 7).

Sigamos ahora con el análisis del libro Hablar y pensar en español. Manual de Español I de Alicia Cervera.⁶⁰ El punto que nos interesa presenta en primera instancia, una breve lectura donde están subrayadas las terminaciones de los verbos en pretérito. Esta presentación nos parece favorable pues permite que el alumno fije desde el primer momento su atención en los verbos conjugados y se vaya familiarizando con ellos dentro de un contexto de lengua escrita y no de manera aislada. A

⁶⁰ CERVERA SURDEZ, Alicia, et. al., Hablar y pensar en español. Manual de español I, México, UNAM, CEPE, 1986.

continuación hay que contestar 15 preguntas relacionadas con el texto. Luego con una pregunta abierta se fomenta la espontaneidad y la creatividad. Más adelante, un ejercicio para unir elementos, y una serie de preguntas para producción oral:

- a) ¿En qué viajaste a México?
- b) ¿Cuánto tiempo duró el viaje?
- c) ¿Con quién viajaste?, etc.

Para producción escrita se pide una historia en pretérito en alguna situación como:

FIESTA: LLEGAR/PLATICAR/ENCONTRAR/DISFRUTAR/ESCUCHAR/SALIR

DÍA DE CAMPO: MANEJAR/RECOGER/LLEVAR/COMPRAR/CAMINAR/PASEAR

El libro presenta ejercicios para completar oraciones con verbos en pretérito en tres pequeños diálogos.

Además, en un ejercicio para elaborar preguntas y respuestas se ofrecen dos listas: una de verbos en infinitivo y otra de expresiones temporales. Agrega a las ya dadas por Ana María Maquco: *hace dos días, el fin de semana pasado, el lunes, esta mañana, anteayer, el sábado*. (Obviamente se entienden los días de la semana pasados pues es impensable el sábado venidero).

Más adelante se nos ofrece un cuadro con las terminaciones de los verbos en pretérito y la conjugación de tres verbos modelo. Y en otro apartado nos hacen una advertencia respecto al cambio fonético: Hay los siguientes cambios ortográficos para conservar los mismos sonidos en toda la conjugación del pretérito:

I. Verbos que terminan en CAR (cambian a) → QUÉ en la primera persona del singular como en explicar, buscar, tocar, platicar.

II. Verbos que terminan en GAR → GUÉ en la primera persona del singular para conservar el sonido suave de la g, como llegar o pagar.

III. Verbos que terminan en ZAR → CÉ, como ejemplo: cruzar.

IV: Verbos que terminan en EER → YÓ en la tercera persona del singular como creer o leer.

En seguida, nos dan una lista de verbos regulares en pretérito con la advertencia de que no todos los verbos irregulares en presente son regulares en pretérito y viceversa.

Después nos mencionan los verbos irregulares en pretérito: *poder, poner, tener, saber, estar, hacer, venir, ir* y *ser*, y más adelante, vienen ejercicios para llenar los espacios con la forma correspondiente, es decir, libremente, o bien, con los verbos en paréntesis. En ellos, frecuentemente aparecen *tener, estar* y *llegar*.

Hay otro ejercicio donde se contestan preguntas y se añade un complemento, éste puede ser, en algunos casos, la propia expresión temporal.

Se promueve también la producción oral haciendo preguntas a los compañeros (en pequeños grupos) usando *ser* e *ir* en pretérito o elaborando preguntas para hacerle una entrevista a un compañero imaginando que éste es un personaje extranjero que vive en México, usando usted y verbos en pretérito.

Hay una breve lectura y varios ejercicios semejantes a nuestro modelo para completar oraciones con verbos en copretérito.

Se pide escribir una acción que realizaban el día anterior a una hora determinada y posteriormente se pregunta:

¿Qué hacía yo el (día de la semana) a los _____? Los demás hacen preguntas hasta encontrar la solución. Esta actividad puede ser muy provechosa para producción oral

Además, este libro pone empeño en la práctica de la redacción a través de diversos ejercicios tales como:

Escribe oraciones con las acciones de los alumnos en la clase durante las últimas semanas. Usa las expresiones de tiempo que están debajo. Esta es una buena actividad pues los alumnos se refieren a una realidad cercana aunque creemos sería mejor aprovechada si no se les limitara con las expresiones de tiempo predeterminadas.

Más adelante se le pide al alumno que recuerde lo que hacía todos los días cuando era chico y se le apoya ofreciéndole frases como: salir de la escuela, caminar a la casa, terminar la tarea.

Abajo, aparecen en un cuadro, las terminaciones correspondientes al copretérito y los tres verbos modelo conjugados; en otro, los tres verbos irregulares conjugados, y en otro más, dos usos del copretérito:

1) Narraciones en el pasado

2) Acciones repetidas

En seguida hay un texto breve donde se pide subrayar los verbos en copretérito. Este es un buen ejercicio de identificación. Cabe señalar que hasta ahora, es el único libro que lo presenta así, de esta forma. Más adelante hay otro párrafo donde aparecen tanto pretérito como copretérito.

Hay otro ejercicio para ejercitar la redacción, donde se invita a explicar cómo vivía la gente en: la prehistoria, la Edad Media, el Renacimiento, el Siglo XIX, 1910. Conviene mencionar que este libro promueve -más que otros- la redacción a través de diversos ejercicios.

Después, se menciona otro uso del copretérito: Acciones simultáneas en el pasado. Con los conectores *y, mientras, al mismo tiempo*.

Y no falta el ejercicio clásico de llenar los espacios con el primer verbo en copretérito y el segundo en pretérito (en doce oraciones).

Como podemos observar, existen muchos ejercicios para la expresión escrita pero ninguno que promueva aspectos culturales.

En otro momento, el alumno debe subrayar con una línea los pretéritos y con dos los copretéritos. Este ejercicio de localización nos parece bueno pues esto ningún otro libro lo hace.

Finalmente se nos presentan otros usos del copretérito: acción continua en el pasado (copretérito) interrumpida por otra acción inmediata (pretérito) generalmente con la palabra "cuando".

El último libro que nos falta por revisar y que ya desde su introducción nos aclara una de sus coautoras que está elaborado con base en el enfoque comunicativo es el llamado Pido la palabra.⁶¹ De éste se han elaborado cinco, uno para cada nivel de español. A nosotros nos interesan el uno y el dos porque es donde se trata el tema de este trabajo.

Es de llamar la atención que ya desde el inicio se nos ofrece una simbología con la cual se trabajarán las actividades en cada unidad y son las siguientes: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita y sistematización. Además, cada capítulo viene desglosado con un contenido temático, los objetivos de la comunicación, y el contenido lingüístico que tratará. Es en el capítulo doce del libro I, donde se toca el tema que nos interesa. Pero veamos cómo se presentan las actividades.

Un diálogo con verbos en pasado para ser escuchado dos veces. Después los alumnos deben explicar de qué se trata y representarlo.

Se presentan fotografías de sucesos o personajes de épocas pasadas para que los estudiantes hablen acerca de ellas en grupos de tres o cuatro. También hay un ejercicio para relacionar textos con las fotografías.

Se pide platicar entre compañeros sobre algún recuerdo de su vida personal. Por ejemplo: conversaciones con sus padres, abuelos, algún hecho histórico en su país, etc.

⁶¹ EHNIS DUIJNE, Erika, et. al., Pido la palabra. Primer nivel, México, UNAM, CEPE, 1988.

Se les da un vocabulario sobre la familia y en un árbol genealógico pueden llenar los espacios con los nombres de sus familiares.

Viene una explicación de fonética sobre la división silábica y una pequeña biografía de Alfonso Reyes para leerla y comentar el texto. Posteriormente, hay que encerrar en un círculo la F si la afirmación es falsa o la V si es verdadera en siete enunciados relacionados con la lectura. Además hay que cambiar los verbos en pasado (pretérito y copretérito) al infinitivo.

Se pide la descripción por escrito de cómo era su abuelo cuando tenía su edad y en seguida, dos problemas de razonamiento que rompen la monotonía de los ejercicios. Es de llamar la atención que en este libro -quizá debido al enfoque comunicativo- intercala ejercicios que nada tienen que ver con el tema estudiado, por ejemplo, en este caso, los problemas de razonamiento.

Viene la parte gramatical de los tiempos como sigue: qué es el pretérito y el copretérito⁶², cómo se forma su terminación y verbos modelo conjugados; cambios ortográficos en verbos regulares (los mismos que menciona Alicia Cervera en su libro Hablar y pensar en español); verbos irregulares.*

Dentro de las funciones comunicativas: ejemplos para expresar hechos o acciones continuos en el pasado y de acciones terminadas en el pasado. Además, las expresiones de tiempo en el pasado: *ayer, antier, el jueves / mes / año / siglo pasado, en 1954, las últimas vacaciones*, etc. Sin embargo, en ningún momento menciona expresiones de tiempo para el copretérito.

62

Pretérito

Es una acción perfecta, completa, terminada, no continua.

Hay énfasis en la acción.

* Poder, poner, tener, saber, estar, hacer, venir, decir.

Copretérito

Es una acción:

- a) imperfectiva, continua;
- b) una acción habitual (que se repitió);
- c) una acción simultánea;
- d) una acción continua que se interrumpe con un pretérito.

Hay énfasis en la descripción.

Se pide preguntar a los compañeros sobre las actividades de Alejandro las dos semanas pasadas. El libro muestra la agenda de Alejandro. (Obviamente es un momento para el desarrollo de su expresión oral).

En once oraciones se trata de completar las frases con la forma verbal más adecuada y se le advierte al alumno que puede haber más de una opción correcta:

1. Mis padres me regalaron un auto cuando _____ el Bachillerato.

(terminaba, terminaron, terminé, había terminado)

Se sugiere el siguiente juego: en grupos de cuatro alumnos, uno de ellos imagina que es una persona famosa en el mundo. Los otros tres compañeros le hacen preguntas para adivinar "quién es". El alumno-personaje sólo puede contestar sí o no, no puede dar información. Después le toca el turno a cada uno de los otros tres estudiantes. Normalmente esta actividad promueve la participación oral del alumno y promete mucho.

El libro trae fotos con un breve texto al pie de las mismas. Después se pide que el alumno tome el papel de un periodista, seleccione algunas fotos de revistas o periódicos y las pegue para que debajo escriba un pequeño texto. Éste puede ser de política, sociales, economía, deportes o cultura.

En el capítulo 14 se ofrecen otros verbos irregulares en pretérito* y se nos recuerda que:

El pretérito se utiliza en acción completa, perfecta: La mesa se rompió.

El copretérito se usa en:

- acción continua, imperfectiva: Antes comía en este restaurante.
- acción habitual: Iba al dentista cada tres meses.
- descripción: Todo estaba tan oscuro..
- acciones simultáneas: Me miraba mientras dormía.

* dormir, morir; seguir, sentir, ver, dar, querer, traer.

En Pido la palabra. Segundo nivel,⁶³ el tema se trata mucho mejor.

Hay un ejercicio para escuchar un diálogo dos veces y marcar con una cruz si el enunciado es falso o verdadero. El texto del diálogo está en páginas posteriores, con lo cual los alumnos pueden corroborar que sus respuestas sean las correctas.

Después viene una biografía de Frida Kahlo mayor que la de Alfonso Reyes y posteriormente hay que responder las preguntas acerca del texto. De esa biografía se extrajo lo siguiente, para explicar los verbos en pasado:

Frida nació...fue la cuarta hija...la niña fue una diabla...

Frida quedó destrozada...Recibió once fracturas...la levantaron en un mar de sangre...sí no murió Frida fue porque el destino...se hizo más femenina...conoció a Diego...se casó en 1929...

Todas las acciones anteriores se refieren a hechos consumados, por eso se escriben en PRETÉRITO.

Al padre le daban ataques...era muy triste...la madre era muy tranquila...él era ateo... ella era creyente.. Frida se iba sola jamás se juntaba con niños...a los 11 años quería ser médica...iba a tomar un camión... a Frida le encontaban las palomas...

Todas las acciones anteriores se refieren a hechos continuos, habituales, descriptivos, imperfectos; por eso se escriben en COPRETÉRITO.

A continuación vienen únicamente las terminaciones correspondientes al pretérito y al copretérito. Y en otro apartado:

Se usa el PRETÉRITO para:

- Acciones terminadas e independientes:

Nació el 10 de junio de 1953. Fue la segunda de tres hijos.

- Acciones que interrumpen la continuidad de otro hecho:

Cuando tenía 8 años mi perro se murió. Íbamos al parque y un coche lo atropelló. Yo iba corriendo y me caí.

⁶³ CORTÉS, Martha Elena, et. al., Pido la palabra. Segundo nivel, México, UNAM, CEPE, 1993.

Se usa el COPRETÉRITO para:

- Acciones iniciadas y no terminadas:

Quería salir pero empezó a llover muy fuerte.

- Descripciones; énfasis en los estados de ánimos, en la apariencia física, en el ambiente:

Mi padre era trabajador, entusiasta; estaba siempre dispuesto a colaborar con los demás. Sonreía con frecuencia. Hacía mucho calor. La tarde estaba despejada. Había poca gente.

- Acciones habituales o continuas:

Cuando vivía en México, se levantaba en la madrugada y andaba en bicicleta por las calles de la ciudad desierta.

Otra actividad sugiere relatar en pasado la anécdota de algún personaje famoso. Después vienen varios ejercicios para llenar espacios en blanco usando el verbo en pasado que se sugiere, o combinando los dos tiempos o usándolos con toda libertad, como el alumno crea conveniente.

A diferencia de los otros textos, este libro incluye grabaciones de diálogos, entrevistas, canciones, etc. a los cuales se les puede dar infinidad de usos.

El ejercicio 7 promueve la redacción libre usando ambos tiempos pues el alumno tiene que inventar la historia de lo que está sucediendo en los dibujos presentados.

Por otra parte, se les presenta un texto con los tiempos verbales en presente y en antepresente. El hecho consiste en escribir nuevamente la historia pero en pasado haciendo los cambios necesarios.

Un último cuadro con explicación gramatical aparece como sigue:

Andar ~~yo andé~~ yo anduve

Como puedes ver este verbo no llevo acento en la última sílaba sino en la penúltima; a esta irregularidad verbal se le llama pretérito grave.

Recuerda que el pretérito regular se acentúa en la última sílaba: trabajé, comí, viví.

ALGUNOS VERBOS IRREGULARES EN PRETÉRITO

	yo	tú	el, ella, usted	nosotros	ellos-ustedes
andar	-anduve	anduviste	anduvo	anduvimos	anduvieron
caber	-cupe				
decir	-dije		dijeron		
estar	-estuve				

Finalmente se presenta un texto de cultura general donde se usan varios tiempos. Se pide contestar 5 preguntas relacionadas al texto. Lo importante de este ejercicio es que las preguntas que se hacen sobre el texto no sólo incluyen información textual sino van más allá al preguntar por cosas extratextuales y extralingüísticas.

Para terminar, sólo nos resta comentar el propósito de esta revisión y las conclusiones a las que se pudieron llegar después de la misma.

Por una parte, esta revisión le ha ofrecido al lector el desarrollo y las transformaciones que han sufrido -con el paso del tiempo- los textos que la UNAM ha publicado para la enseñanza del español, de manera que tiene a la mano una variedad de ejercicios, los cuales puede juzgar por sí mismo (estando de acuerdo o no con lo que hasta ahora se ha comentado) valorando cuáles pueden ser las ventajas y las desventajas, los aspectos negativos y los positivos. Otro punto interesante que surge a partir de la lectura, es la observación de los avances y los estancamientos, considerando - y esto es muy importante- el momento en que fueron elaborados y las corrientes y las metodologías que los apoyaron. Así pues, gracias a esta revisión, hemos podido entrever, por una parte, la evolución que el español ha tenido en cuanto a metodologías, estructuras, contenidos, manejo de ejercicios, etc.; y por otra, fue importante para nosotros reconocer los modelos que hasta ahora se han propuesto y partir de esa base para sustentar lo que se presenta en esta tesis, por ejemplo, escoger un formato para nuestro

cuestionario pues -como lo mencionaremos en adelante- es un modelo con el cual el alumno está familiarizado.

En cuanto a metodologías, si bien el enfoque comunicativo parece ser el más apto para el progreso en el estudio del español por su acercamiento a la lengua desde el punto de vista comunicativo, tampoco queremos ser tan radicales diciendo que la gramática no es útil para la enseñanza del español. Por el contrario, creemos que constituye una base indispensable y un punto de partida sin los cuales sería difícil emprender un trabajo de esta naturaleza. Sinceramente consideramos peligroso hablar de un método en especial pues éste -como sabemos- debe estar en relación directa con el alumno, es decir, debemos tomar en cuenta que hay diferentes formas de aprender; que lo que resulta idóneo para alguien, no lo es para otra persona.

Independientemente de lo que signifiquen los comentarios y las críticas a estos textos, pues corren el riesgo de ser subjetivos; es necesario reconocer que el uso de un determinado texto o un tipo de ejercicio en una clase, llevará consigo un éxito que siempre será relativo, éste dependerá desde cuestiones tales como el carácter particular tanto del maestro y / o de los alumnos hasta cosas que parecen tan insignificantes como el estado de ánimo que les produzca el clima en un determinado día.

Esa crítica de la que hemos hablado (que esperamos sea positiva), la hemos hecho respetando la labor de cada uno de los autores y deseamos que contribuya a futuro a renovar aquellos trabajos que estén relacionados con esta área para que precisamente se evite caer en vicios o mejor aún, en formas que hoy día son anticuadas y poco útiles.

Finalmente, hemos tomado esta revisión como punto de partida en un intento porque los tiempos pretérito y copretérito sean temas más accesibles a los alumnos extranjeros, de manera que nos hemos atrevido a sugerir ciertos aspectos que pueden ser útiles en una clase de español, los cuales no están exentos de ser corregidos o modificados según cada clase.

2.3. Sugerencias para una clase de español sobre los tiempos pretérito y copretérito

En términos generales, el alumno no hispanohablante encuentra cierta dificultad en el aprendizaje de los tiempos verbales. Por eso, será importante presentar al alumno extranjero, desde el primer momento del estudio del verbo, la nomenclatura de los tiempos verbales que usamos en nuestro país (ya que en otros lugares del mundo y en muchas gramáticas se sigue empleando la terminología adoptada por la Real Academia Española) y puntualizar los morfemas verbales.⁶⁴

La revisión hecha a los libros editados por la UNAM y nuestra experiencia (por supuesto) nos permiten extraer aquellos aspectos que consideramos como mínimos indispensables para tratar en una clase de español cuyo tema es el pretérito y el copretérito:

1. Presentar la conjugación de ambos tiempos con verbos modelo pues hemos visto que enseñar cada conjugación por separado retarda su aprendizaje y confunde al alumno. Por lo tanto, es aconsejable enseñarlas simultáneamente para que el alumno se acostumbre a notar semejanzas y diferencias desde el primer momento, de manera que pueda manejar con soltura la combinación de estas formas verbales.
2. Advertir que en algunos verbos las primeras personas del plural en presente y en pretérito son iguales (como en *escribimos*) y que sólo por el contexto sabremos de qué tiempo se trata.
3. Proporcionar una lista de indicadores de tiempo, misma que podrá favorecer la ubicación correcta de cada uno de los tiempos estudiados, por ejemplo, *ayer, anoche, la semana pasada* para el pretérito y *antes, siempre, a veces*, para el copretérito. Sin embargo, debe hacerse la aclaración que en algunos casos no es así (por ejemplo, usar copretérito con el indicador temporal *ayer*: *Ayer andaba en el*

⁶⁴ Comúnmente, las gramáticas consideran como morfemas verbales aquellos que analizamos en el primer capítulo (modo, aspecto, tiempo, número y persona). Sin embargo, hay quienes además incluyen la voz verbal. Ante esto, es importante aclarar que en nuestra lengua la voz pasiva se forma como una perífrasis verbal más, por tal motivo, no se ha tomado en consideración como parte de este estudio.

mercado comprando fruta),⁶⁵ esto, para evitar demasiada dependencia de ellos especialmente en niveles avanzados y reducir -en la medida de lo posible- problemas en ejercicios libres, pues los nativos hablantes estamos conscientes de que hay excepciones y de que, por otro lado, en el habla normal podemos llegar a hacer uso de estos tiempos indistintamente.

4. Ofrecer una lista completa de verbos irregulares y aprovechar la ocasión para definir cuáles son auxiliares, con el fin de que el alumno no se sorprenda si más adelante los encuentra acompañando a otros verbos, es decir, en perífrasis. Esta lista a nuestro modo de ver deberá incluir los siguientes verbos:

PRETÉRITO				COPRETÉRITO		
caber	estar	poder	tener	ir	ser	ver
caer	hacer	poner	traer			

⁶⁵ Hace muchos años se publicó un libro llamado Curso intensivo de español, editado por el recientemente desaparecido Instituto Mexicano Norteamericano de Relaciones Culturales (IMNRC). Los ejercicios en este libro son mecánicos y están estructurados para llenar espacios en blanco. Al final tienen un apéndice donde aparecen las explicaciones gramaticales en inglés contrastando los ejemplos español-inglés, por ejemplo:

The preterit is used to denote:

A single action, completed in the past.

Hablé con el subgerente ayer. I talked to the assistant manager yesterday.

Y en otro ejercicio les piden lo siguiente:

Llene los espacios con la forma correcta del verbo en pretérito o copretérito.

1. costar La canasta _____ veinte pesos. Por eso no la compré.
Compré la canasta ayer. Me _____ diez pesos.

2. hacer _____ mucho frío ayer en la mañana hasta que salió el sol.
_____ mucho frío ayer en la mañana cuando me levanté.

Como podemos observar, el primer ejercicio parece estar estructurado para responder en un caso con pretérito y en otro con copretérito. Sin embargo, ¿qué pasa en el número 2? En la lengua hablada, debemos reconocer, que en ambos casos podemos usar ambos tiempos (inclusive en el ejercicio número uno). Pero imaginemos que el alumno al ver el indicador de tiempo *ayer*, pondrá pretérito. Mas, si pensara, -lo cual dudo mucho pues el libro no explica este caso- o supiera gracias a su maestro la "regla" que dice que un pretérito interrumpe una acción en copretérito entonces usaría copretérito, es decir, *hacía*.

PRETÉRITO

COPRETÉRITO

dar	ir/ser	querer	venir
decir	oir	saber	ver

5. Mostrar los casos en que se usa pretérito y copretérito. Recordemos que la concepción temporal del pasado se expresa de múltiples formas que dan una gran variedad de matices a la expresión. Por ejemplo, el pretérito nos indica una acción limitada, definida y totalmente terminada en el momento en que se habla; en tanto, el copretérito marca acciones ilimitadas o indefinidas, con una cierta duración en el pasado. Es muy importante considerar ante esto, que el estudiante de español, en cuya lengua materna no se da la diferencia de matiz que tiene en español el pretérito y el copretérito, tiende a sustituir uno por otro.

Casos:

El pretérito se utiliza en acción completa, perfectiva: *La silla se rompió.*

El copretérito se usa en:

- acción continua, imperfectiva: *Antes comía en esta fonda.*
- acción habitual: *Iba al dentista cada seis meses.*
- descripción: *Todo estaba tan solitario y triste...*
- acciones simultáneas: *Me dormía mientras ella cantaba.*

Además, la combinación de pretérito y copretérito se da con frecuencia en una misma oración:

- El pretérito interrumpe una acción duradera en copretérito: *Leía cuando tocó la puerta.*
- Simultaneidad de dos acciones, sin interrupción de la acción expresada por el copretérito: ⁶⁶ *No lo vi porque yo estaba en el baño cuando él rompió el vaso.*

⁶⁶ "Varias gramáticas (...) hablan de la simultaneidad del copretérito con otra forma pasada. Se hace hincapié en que la coincidencia de la acción expresada por el copretérito puede ser con el principio, el final o con toda la duración del otro pretérito. En este caso la duración de la acción imperfectiva continúa y continuará puesto que se refiere a una afirmación sobre algo perdurable." MAQUEO, Ana María, *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, p. 81.

- Acción en proyecto que no se realiza, generalmente interrumpida por otra acción en pretérito:

Iba al mercado cuando llegó tu tía.

- La combinación causa-efecto en una misma oración, la primera se expresa en copretérito y el efecto en pretérito: *Como no tenía valar, no pudo domar al león.*

- Cuando se dice o se piensa algo y se cambia de opinión, lo que se decía primero se expresa en copretérito y la resolución final en pretérito: *No quería el regalo pero finalmente lo aceptó.*

- En oraciones en que se expresa de una manera indirecta lo que alguien dijo, opinó, etc., el primer verbo se usa en pretérito y el segundo en copretérito: *Me preguntó si podía salir con él.*

También es importante advertir que, sobre todo en la lengua hablada, con frecuencia se emplea el copretérito en vez del pospretérito, que sería lo adecuado por lo hipotético de la situación: *No debíamos haber comprado el cachorro por No deberíamos haber comprado el cachorro.*

6. Además convendría también en una clase poner especial atención a los verbos con pretérito llano para que el alumno comprenda que por tener esa irregularidad, los verbos no llevan acento ortográfico.

Por último, sería ideal también mostrar al alumno el uso del pretérito con verbos momentáneos (*Rompieron los vidrios*) e imperfectivos (*Llovió toda la noche*) pero creo que por su mayor grado de análisis y explicación puede ser omitido al menos en un primer nivel.

Con esto damos por terminado este segundo capítulo, para dar paso al análisis contrastivo entre las estructuras gramaticales de la lengua española y la inglesa.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS TIEMPOS VERBALES QUE EXPRESAN PASADO EN INGLÉS Y ESPAÑOL

Al llegar a este capítulo quizá alguien se pregunte: ¿por qué en una tesis como ésta, se hace un análisis contrastivo? Sin que nuestra pretensión sea abordar con profundidad la gramática inglesa, ni mucho menos hacer de esta tesis una gramática pedagógica, sí queremos mencionar que hemos creído conveniente ofrecer un esbozo general de cómo se encuentra el español respecto al inglés en el punto que nos ocupa (pretérito y copretérito) simplemente porque pensamos -independientemente de todas las características que hemos comentado anteriormente como elementos que intervienen al aprender una L2- darle un lugar importante al hecho de que la gramática de la L1 puede crear interferencia en el mejor manejo de ambos tiempos cuando alumnos anglohablantes estudian español. Por ese motivo, hemos considerado tratar en este capítulo la correspondencia de tiempos en sendos idiomas a través de un análisis contrastivo, ya que como veremos más adelante, es el aspecto y la clase de acción verbal quienes dentro de los verbos y tiempos modifican el sentido y crean problemas a los estudiantes.

Además el análisis contrastivo si no se lleva a extremos viciados puede ser de utilidad para aclarar puntos gramaticales, enriquecer el léxico, destacar la colocación de elementos en un enunciado y hasta localizar las diferencias de articulación entre dos sonidos. Por eso hemos creído que será utilidad hacer notar las similitudes y las diferencias que existen entre las dos lenguas.

En este punto, convinimos como una primera instancia en explicar qué se entiende por análisis contrastivo. Una definición general sería la siguiente: "comparación sistemática de características lingüísticas específicas entre dos o más lenguas."⁶⁷ Así, al análisis contrastivo le corresponderá revisar

⁶⁷ VAN ELS, Theo, et. al., *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*, London, Edward Arnold (Publishers), 1984, p. 38.

el conjunto de elementos básicos de una lengua a partir de su comparación con el de otra u otras para encontrar las riquezas, peculiaridades, ventajas y desventajas del idioma en cuestión. Dichas comparaciones pueden realizarse en los diferentes niveles de la lengua (fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico), como veremos más adelante.

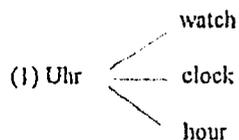
Siguiendo la opinión de Theo Van Els, dos objetivos del análisis contrastivo son:

- a) Observar semejanzas y diferencias entre dos lenguas
- b) Explicar y predecir problemas en el aprendizaje de una L2

De esta manera, el primer objetivo puede interpretarse como un intento de establecer universales lingüísticos y características específicas de las lenguas. Al respecto Mathesius⁶⁸ considera que un análisis sistemático de cualquier lengua puede realizarse sólo dentro de bases sincrónicas estrictas y con la ayuda de una comparación analítica de los diferentes tipos de lenguas sin considerar sus relaciones genéticas. Sin embargo, esto no resuelve todos los problemas relacionados con la comparación de lenguas pues todavía no se ha dado respuesta a la pregunta de cuál criterio debe ser usado para establecer relaciones lingüísticas, y, por tanto, la pregunta sobre qué es lo que debe ser comparado entre dos lenguas, aún persiste.

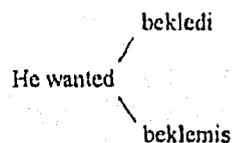
Como es sabido, las lenguas no son estructuralmente isomórficas. Frecuentemente hay divergencia o convergencia entre L1 y L2. Hablamos de divergencia para el que aprender una L2, cuando hay varios elementos estructurales posibles en la lengua de llegada (LT) para expresar significados concretos que pueden encontrarse en la lengua de origen. Por su parte, en la convergencia, las influencias son opuestas. Existen incontables ejemplos de divergencia y convergencia en el nivel léxico. Consideremos los siguientes ejemplos entre el alemán y el inglés:

⁶⁸ Cfr. VAN ELS Theo, Op. cit., p. 40.



Además, es preciso considerar que en un alumno pueden existir lagunas léxicas en alguna de las dos lenguas. Esto ocurre frecuentemente con palabras que expresan aspectos socioculturales o técnicos típicos de una comunidad en particular la cual puede ser descrita con gran dificultad en otra lengua.

También, tanto convergencia como divergencia pueden ocurrir a nivel morfosintáctico. Tomemos como ejemplo el caso entre el turco y el inglés:



Mientras el inglés tiene un sufijo regular para el tiempo pasado /ed/, el turco distingue entre el tiempo pasado definido /di/ (usado si el hablante conoce, como resultado personal de la observación, que el suceso ha tenido lugar) y un tiempo pasado narrativo /mis/ (cuando el hablante no es testigo del hecho ocurrido).

Por su parte, Stockwell,⁶⁹ en 1965, trata de comparar -mediante un modelo generativo transformacional- las estructuras derivacionales entre oraciones del español y el inglés. En muchos de

⁶⁹ Cfr. VAN ELS, Theo, Op. cit., p. 42.

los estudios, ambas derivaciones son consideradas idénticas cuando constan de igual número de elementos en la escritura o regla transformacional en el mismo orden. Veamos un ejemplo entre inglés y francés:

a) The old man has bought a formidable dog

b) Le vieil homme a acheté un chien formidable

Entonces la derivación se presenta así:

Oración a)

(1) S → NP + VP

(2) NP → Art + Adj + N

(3) VP → V + NP

(4) V → Aux + MV

(5) NP → Art + Adj + N

Oración b)

(1) igual

(2) igual

(3) igual

(4) igual

(5) NP → Art + N + Adj⁷⁰

Para un análisis de este tipo, es decir, la equivalencia en pares de oraciones la gramática generativa contrastiva ha usado dos criterios:

a) un juicio formal de equivalencia: con base en una comparación derivacional de las estructuras profundas de dos oraciones

b) un juicio intuitivo de equivalencia: con base en la traducción por informantes bilingües competentes

Respecto a este segundo criterio, podemos mencionar el estudio realizado por Weinreich (Languages in Contact)⁷¹ al interesarse en la conducta lingüística de una comunidad bilingüe donde ambas lenguas eran usadas alternativamente. Sacó sus conclusiones y esto le permitió obtener una definición de interferencia:

⁷⁰ S = Sentence (Oración); NP = Nominal Phrase (Frase Nominal); VP = Verbal Phrase (Frase Verbal); Art = Article (Artículo); Adj = Adjective (Adjetivo); N = Noun (Sustantivo); V = Verb (Verbo); Aux = Auxiliary (Auxiliar); MV = Main Verb (Verbo Principal).

⁷¹ Cfr. VAN ELS, Theo, Op. cit., p. 44.

"Those instances of derivation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i. e. as a result of language contact."⁷²

En otras palabras, Weinreich estudió el fenómeno de interferencia a nivel fonológico, morfosintáctico y léxico, en situaciones en contacto donde se da familiaridad en más de una lengua. Y agregó la siguiente hipótesis:

"The greater the difference between the two systems, i. e. the more numerous the mutually exclusive forms and patterns in each, the greater is the learning problem and the potential area of interference."⁷³

Esta hipótesis fue aceptada en general como un principio de explicación para el aprendizaje de una L2, de manera que el objetivo de comparar lenguas y culturas sería describir los problemas que los hablantes de una de las lenguas, tendría en el aprendizaje de otra.

En conclusión: los problemas que resultan de la comparación de una lengua extranjera con una lengua nativa deben considerarse como problemas hipotéticos hasta obtener una validez final en contraposición al idioma actual de los estudiantes.

Por otra parte, la interferencia de la LM, al ser considerada como única causa de errores, se trataba de explicar a través de un análisis contrastivo (AC) entre la L1 y la LT.⁷⁴ Actualmente sabemos que existen errores cometidos por el alumno al hablar o escribir el español, que son el resultado de una distracción externa, de su cansancio momentáneo, de preocupaciones o distracciones internas, pero él está consciente de ese error y puede, incluso, corregirlo inmediatamente después de cometerlo. Son

⁷² ibidem.

⁷³ ibidem.

⁷⁴ Otro de los métodos que completan la investigación dentro de la Lingüística Aplicada (LA) es el Análisis de Errores (AE). Identificar los errores no siempre es tarea fácil. En primer lugar, la noción de 'error' presupone una norma y las normas dependen, entre otras cosas, del medio (lengua hablada o escrita), el contexto social (formal o informal), y la relación entre hablante y oyente.

sólo equivocaciones o lapsus que se realizan en la actuación, sin afectar el proceso mental del alumno. Por tanto, estas desviaciones serían los errores. "Son tres las causas de la desviación de la norma: (1) pueden ser factores del momento: tener sueño, estar cansado, estar distraído, etc., es decir, el estudiante se equivoca sin que el error indique una deficiencia en su gramática; (2) puede indicar que ha aprendido la regla pero que no la aplica debidamente; y (3) puede indicar que la regla apropiada todavía no forma parte de su gramática. Como ejemplo del primer caso, muy frecuentemente el estudiante se equivoca en el uso del género gramatical diciendo, por ejemplo, *el leche*, cuando en momentos de menos presión sabe muy bien que *leche* es una palabra femenina. El segundo caso se da con casi todos los estudiantes al aprender el sistema de concordancia sujeto-verbo; pasan por un período en el cual aplican las reglas pero sin consistencia. Del último caso existen abundantes ejemplos. Los principiantes, por ejemplo, usan generalmente la forma del infinitivo o las formas del presente para representar los tiempos verbales que todavía no han aprendido. No es que no sepan la diferencia entre el presente y el pasado; simplemente no han aprendido las reglas morfológicas correspondientes."⁷⁵ De suerte que la única manera de saber el estado de desarrollo de un sistema gramatical es examinar la producción del estudiante. Si analizamos las oraciones producidas y las comparamos con la norma, es decir, con lo que produciría un nativo hablante en la misma circunstancia, podremos llegar a ciertas conclusiones sobre el estado del interlenguaje, del estudiante, en esa etapa de su desarrollo. Por otra parte, debemos considerar que algunos errores reaparecen a cada momento e impiden al alumno llegar a manejar la lengua como un nativo hablante, éstos son errores fosilizados, los cuales, conforme pase el tiempo y la reformulación de la interlengua sea mayor, será más difícil erradicarlos.

⁷⁵ TERRELL, Tracy D., Op. cit., págs. 15 y 16.

Es posible hablar también de errores sistemáticos, éstos, están organizados lógicamente en la competencia lingüística del estudiante, él no podrá rectificarlos hasta que el profesor, un compañero, un nativo hablante, un libro de texto o una gramática le muestren los datos lingüísticos que le ayuden a reformular la concepción que tenía sobre una regla, el uso de una palabra o la estructura de un enunciado.

Los errores se clasifican en dos grandes grupos: interlingüísticos e intralingüísticos. "Los primeros se deben a la interferencia de la LM, mientras que los últimos no tienen ninguna relación con ella y pueden ser de dos tipos: errores intralingüales (EI) o errores evolutivos (EE).

Los EI reflejan las características generales del aprendizaje de una regla (sobregeneralización, ignorancia de las restricciones de una regla, aplicación incompleta de una regla). Los EE muestran el intento que hace el que aprende por construir hipótesis en la LT a partir de su limitada experiencia con esa lengua; es decir, la elaboración de hipótesis sobre falsos conceptos."⁷⁶

La identificación de los errores puede darse a través de pruebas formales o de producciones espontáneas por parte de los alumnos. Una vez descubiertos los principales errores en el habla de un alumno o grupo de alumnos, se describirán en conjunto o enfocándose a un aspecto particular y se explicarán las posibles causas de su existencia. Entonces, se procederá a evaluar la importancia que tengan en el proceso psicológico que tanto afecta el aprovechamiento de un estudiante o de todo un grupo. Los cuatro momentos anteriores corresponden a la investigación lingüística en pleno; no así el último paso, prevención y corrección de errores, ya que éste se concretiza en la elaboración de gramáticas pedagógicas, libros de texto y otro tipo de material didáctico.

Por todo lo anterior podemos observar que el mayor problema en el AE radica en desconocer todos los procesos internos de la interlengua, mismos que Selinker consideró como:

⁷⁶ MAQUEO, Ana María., *Lingüística aplicada a la enseñanza del español*, p. 127.

- a) transferencias lingüísticas de la L1
- b) transferencias lingüísticas a partir de la enseñanza
- c) estrategias de aprendizaje del estudiante
- d) estrategias de comunicación en L2
- e) sobregeneralización del material lingüístico de la LT

y a los cuales, Richards y Sampson agregaron otros factores: la situación sociolingüística, la edad, la jerarquía universal de dificultades, entre otros.⁷⁷

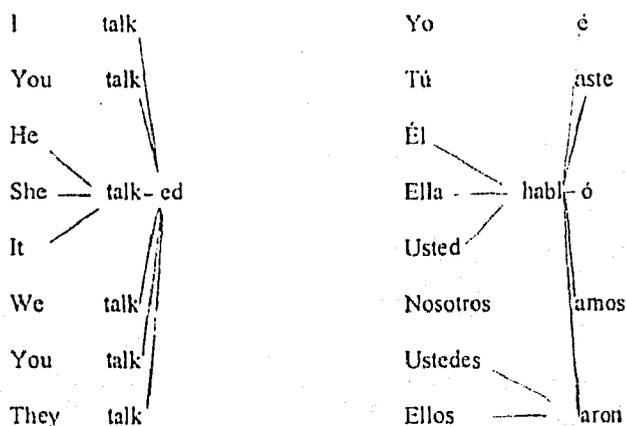
Para terminar diremos que el AE servirá pues, para ver cómo está organizado el sistema e inferir algunos datos sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una L2.

3.1. La formación verbal

Los cambios fonéticos efectuados en el español a través de su historia han permitido que las formas del pretérito sean muy complejas. Pensemos, por ejemplo, que las formas correspondientes a la primera persona del plural (*nosotros*) no tienen indicador propio: *hablamos* y *vivimos* son a la vez presentes y pretéritos, o que el pretérito de la segunda conjugación se diferencia únicamente del presente en que la vocal temática /e/ de los verbos de la segunda conjugación se cierra en /i/ en las formas del pretérito, y así *comemos* en el presente contrasta con *comimos* en el pretérito. Dicha complejidad morfológica de las formas del pretérito, nos impide hacer generalizaciones simples que ayuden al estudiante, de manera que el análisis tradicional -raíz más desinencia- parece ser el camino más viable (*habl -é, aste, -ó, -amos, -aron*) para su estudio.

⁷⁷ Cfr. ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina, Op. cit., págs. 29 y 30 y MAQUEO, Ana María, Lingüística aplicada a la enseñanza del español, p. 127.

Por su parte, las formas del inglés también constan de una raíz más una desinencia. A diferencia del español, la desinencia en inglés es siempre un solo morfema, como se destaca al comparar una forma del pasado del inglés con una del pretérito del español:



En general, los verbos ingleses regulares pueden tomar un total de tres morfemas distintos:

- s indicador de la tercera persona del singular del presente de indicativo.
- ed indicador del pasado y el participio.
- ing indicador del gerundio.

La base, sin desinencia, cumple la función de algunos tiempos verbales. Así, *talk* sirve de infinitivo, presente del indicativo, presente del subjuntivo, imperativo, etc.

En tanto, los verbos del inglés llamados *fuertes* son los que diferencian la forma del pasado y la del participio. El morfema para el participio es con frecuencia *en*, con cambios vocálicos concomitantes en la raíz (*speak* - *spoken*). El pasado se forma mediante varias conmutaciones vocálicas (*speak* /i/, *spoken* /o/) o consonánticas (*have* /v/, *had* /d/). Comparemos ahora un verbo regular con uno fuerte:

	Verbo regular <i>talk</i>	Verbo fuerte <i>speak</i>
Base	talk	speak /i/
3a. persona singular	talks	speaks /i/
Gerundio	talking	speaking /i/
Pasado	talked	spoke /o/
Participio	talked	spoken /o/ + / n/

Además de los verbos regulares y fuertes, existen todavía otras posibilidades:

- Los verbos *must* y *ought*, tienen una sola forma.
- Can/could*, *may/might*, *will/would*, *shall/should*, no tienen más que formas del presente y del pasado.
- Hay algunos verbos cuya forma del pasado y del participio es sencillamente la base (*put*).
- El verbo más irregular en inglés es *be* con ocho formas distintas: tres presentes, *am*, *is*, *are*; dos pasados, *was*, *were*; el participio, *been*; el gerundio, *being*; y la base misma, *be*.

Como sabemos, en español los morfemas verbales son muy complicados debido a su gran número y variación según cada tipo verbal. En inglés, en cambio, son muy pocos los morfemas verbales: *-s (/z/)*, *-ed (/d/)* y *-ing (/ɪn/)*, aunque en ellos sí exista cierta variación fonológica.⁷⁸

En conclusión, lo único que tienen en común los dos sistemas de morfología verbal de las formas simples es que, tanto en inglés como en español, se crean formas verbales por medio de sufijos. Sin embargo, las diferencias son tan grandes que no podemos esperar ninguna transferencia positiva de una

⁷⁸ "En inglés la variación del morfema verbal está regida por el contexto fonético. Si los morfemas de la tercera persona singular */z/* (presente) o */d/* (pasado) se agregan a raíces que terminan en una consonante sorda, se ensordecen: *eat + /z/ > eat (t)*, *talk + /d/ > talk (t)*. Si al añadir */z/* o */d/* se forma un grupo consonántico no permitido, se intercala una "schwa" (ə) para separar las consonantes: *lurch + /z/ > lurch (ə)z*, *wait + /d/ > wait (ə)d*. Esta variación del inglés no parece afectar en absoluto a la adquisición del sistema morfológico verbal en español". TERRELL, Tracy D., Op. cit., p. 94.

lengua a la otra al menos en las primeras etapas de aprendizaje. Y puesto que el sistema morfológico verbal del español no es fácil para el principiante, la adquisición de los detalles de su funcionamiento requerirá de mucho tiempo y esfuerzo.

3.2. Los tiempos verbales

Cuando un estudiante cuya lengua materna es el inglés, se acerca al estudio de los tiempos pasados simples del español, seguramente no tiene total conciencia de las equivalencias que pueden existir entre ambas lenguas, pues no existe correspondencia uno a uno entre los tiempos pretérito y copretérito del español respecto a las formas verbales del inglés. Normalmente tales equivalencias se establecen de la siguiente manera: los pretéritos del español y el inglés -pasado y perfecto-; el copretérito y pasado progresivo -durativo e imperfectivo-. Sin embargo, esta clasificación es incompleta y si se quiere engañadora puesto que la falta de una correspondencia exacta y las complejidades que existen al establecerla dependen no solamente de las diferencias aspectuales del español sino también del amplio rango de opciones que toma en un contexto dado y las restricciones de uso en el caso del inglés. Por estas y otras razones que mencionaremos más adelante, el pretérito y el copretérito del español dependen del contexto en el cual ocurren y del significado que adquieren, de manera que pueden corresponder a una o más formas del inglés:

PRETÉRITO

Vivió en Madrid un año.

He lived in Madrid for one year.

Fue embajador en Francia.

He used to be (was) ambassador to France.

Ya se fue.

He has already left.

La boda fue el sábado.

The wedding had been (was) on Saturday.

COPRETÉRITO

Mientras escribía, fumaba.

When he was writing, he was smoking.

While he wrote, he smoked.

When he was writing, he would smoke.

Cuando llegué, él estudiaba.

When I arrived, he was studying.

As I was arriving, he was leaving.

Cuando yo llegaba, él salía.

Whenever I would arrive, he would leave.

Se veían a menudo como suele ser
con los buenos amigos.

They used to see each other often, as is the case
with good friends.

Hacia años que estudiaba música.

She had been studying music for years.

La conocía desde hacía años.

She had known her for years.

He informed me he would return the following
week.

Me informó que regresaba la semana siguiente.

He informed me he would be returning...

He informed me he was returning...

Si tuviera tiempo, iba.

If I had time, I would go.

Era encantador.

He was charming.

3.2.1. Pretérito y sus equivalentes.

Como sabemos, el pretérito es un tiempo absoluto, sin embargo, esto no impide que pueda ser usado en forma relativa, es decir, puede usarse en relación a otros sucesos o expresiones temporales.

Nunca fue amigo mío.

He was never a friend of mine.

Nació, vivió y murió en Salamanca.

He was born, lived, and died in Salamanca.

En ejemplos como los siguientes, el pretérito también corresponde a la forma simple del inglés: en un acontecimiento puntual, *Yesterday we went to the movies / Ayer fuimos al cine*; con aspecto iniciativo, *Ricardo stood up and ran / Ricardo se levantó y corrió*; con aspecto terminativo, *At three o'clock he went to bed / A las tres se acostó*.

Además, el pretérito puede referirse a un pasado definido o indefinido, en tanto que en inglés el pasado generalmente ocurre sólo cuando hace referencia a una dimensión definida, expresa o implícita. Cuando el pretérito del español se refiere a un pasado indefinido es equivalente en inglés a la construcción *used to + infinitivo*, por ejemplo:

Fue embajador en Francia de 1956 a 1960

He was ambassador to France from 1956 to 1960.

Vivió en Madrid diez años.

He lived in Madrid for ten years.

Pero:

Fue embajador en Francia

He used to be ambassador to France.

Vivió en el extranjero.

He used to live abroad.

Aquí vemos pretérito sin indicadores de tiempo.

Las distinciones temporales entre el pretérito del español y el antepresente frecuentemente se neutralizan. Cuando el inglés observa más estrictamente que el español la conexión de un suceso

perfectivo en relación al presente, el pretérito del español será equivalente al presente perfecto del inglés.

¿Acabaste la tarea?

Have you finished your homework?

Por fin entendiste lo que quiero decir.

At last you have understood what I mean.

A veces el pretérito del español se usa en lugar del antecopretérito para indicar la anterioridad inmediata de un suceso en relación con otro. El pasado del inglés, al no tener aspecto puntual no siempre es intercambiable por el pasado perfecto. Sin embargo, el pretérito del español también podría corresponder al pasado perfecto del inglés:

Dijo que estuvo gravemente enfermo.

He said he had been gravely ill.

Supimos que la boda fue el sábado.

We learned that the wedding had been on
Saturday.

3.2.2. Copretérito y sus equivalentes.

Veamos ahora cómo expresa el anglohablante las situaciones que requieren copretérito en español. Son muchos los equivalentes del inglés respecto al copretérito: el pasado, el pasado progresivo, *would* o *used to* + infinitivo, el pasado perfecto, el pasado perfecto progresivo, el condicional y el condicional progresivo. Estas equivalencias responden a la variedad de funciones que el copretérito asume y a las funciones que tiene cada tiempo (simple, progresivo o perfecto) del inglés. Por tanto, los equivalentes del inglés dependen por una parte, de la función del copretérito dentro del contexto y por otra, del uso, restricciones o límites que caracterizan a las formas del inglés. Por estas razones, los equivalentes del copretérito en muchos contextos no son intercambiables.

Pasado

Cuando el copretérito describe coexistencia de estado o condición con otro suceso o en relación a funciones de un tiempo pasado definido como una retrospectiva presente, corresponde al pasado del inglés. Ya que el pasado del inglés es perfectivo pero no puntual, tiene extensión indefinida en el tiempo y funciona como un presente retrospectivo con verbos estáticos y durativos. Por el contrario, el pretérito del español, nunca ocurre en este contexto porque el pretérito no solamente es perfectivo sino puntual. Marca un suceso como un punto en el tiempo y no puede, por tanto, describir la extensión más allá de ese punto.

Presente Extendido

Me siento decepcionada y no sé
por qué.

I feel disappointed but I do not know
why.

Presente Retrospectivo Extendido

Me sentía decepcionada y no sabía
por qué.

I felt disappointed but I did not know
why.

Son las siete. Todos estamos sentados
alrededor de la mesa.

It is seven o'clock. All of us are seated
at the table.

Eran las siete. Todos estábamos
sentados alrededor de la mesa.

It was seven o'clock. All of us were
seated at the table.

Describir un suceso inherente a la vida -ya sea como coexistente con otro suceso o en relación a un tiempo pasado definido- también corresponde al pasado inglés.

No le gustan las fiestas.

He does not like parties.

No le gustaban las fiestas.

He did not like parties.

No le interesa la política.

No le interesaba la política.

He is not interested in politics.

He was not interested in politics.

Como hemos visto, en inglés la forma simple del pasado equivale a las formas del copretérito y del pretérito del español. Al alumno le ayudará a solucionar el problema, acudir a la regla que le dice que siempre se empleará el copretérito en español cuando se puede substituir la forma durativa (progresiva) en inglés por la forma simple del pasado.

Pasado progresivo.

El inglés usa el pasado progresivo cuando el copretérito describe acciones simultáneas ocurridas en un tiempo específico (a las nueve, en este momento, etc.).

¿Qué pensaba esa mujer en ese momento?

What was the woman thinking about at that moment?

¿Qué hacía Pablo el viernes pasado?

What was Paul doing last Friday?

Pero cuando el copretérito describe sucesos repetidos o habituales y la co-ocurrencia de las dos acciones no sucede al mismo tiempo, entonces el pretérito, modificado por indicadores de repetición, puede también corresponder al copretérito.

Los martes jugaba golf.

On Tuesdays he played golf.

Por las tardes estudiaba.

In the afternoons she studied.

Los verbos indicadores de estado (*querer, tener, poder, sentir, etc.*) normalmente no se emplean en forma durativa. Por eso una oración como *Estoy teniendo un dolor de estómago* resulta inaceptable así como su versión inglesa *I'm having a stomachache* a no ser que se esté hablando metafóricamente o en broma.

La función semántica de las formas durativas del español (por ejemplo, perífrasis verbal estar + gerundio) es básicamente igual a la función de estas mismas formas en inglés, aunque su uso difiere, en los dos idiomas, en algunos detalles. Las formas durativas se usan por regla general cuando el hablante quiere dar énfasis al aspecto imperfectivo de un suceso único: *Estoy comiendo una ensalada*. La forma durativa no se usa, por lo general, con el aspecto iterativo: *Estoy comiendo una ensalada todos los días (últimamente, cada semana)*. Puede emplearse con sucesos iterativos si se habla de un periodo restringido o si se quiere demostrar un cambio: *Últimamente estoy comiendo mucho*. En estos casos se pretende enfocar la acción iterativa como un solo suceso: *Ahora está tomando clases en el Politécnico*.

Otro factor que se debe considerar es que en inglés la forma durativa también se emplea para sucesos únicos con enfoque imperfectivo pero puede usarse para representar además otras funciones como por ejemplo un suceso anticipado y planeado. En inglés se puede decir: *I thought that we were leaving at six*, que en español se expresa también con la forma simple del verbo, *Pensaba que salíamos a las seis*. La transferencia del uso de la forma durativa del inglés para expresar acciones futuras ocasiona muchos errores: *Estamos jugando al fútbol mañana (= We're playing football tomorrow)*.

Used to y would.

Ni el pasado, ni el pasado progresivo se usan para sucesos que ocurren en un tiempo pasado indefinido. Cuando el copretérito describe acciones habituales ocurridas en un pasado indefinido, *would* o *used to* corresponden al copretérito.

Su abuelo era un tirano. Cuando
hablaba todos temblaban.

His grandfather used to be a tyrant.

When he spoke, everyone would tremble.

Se veían muy a menudo, como
suele ser con los amigos de verdad.

They used to see each other often, as is
the case with true friends.

Ambos (*would* y *used to*) pueden ocurrir en relación a un tiempo pasado específico cuando la repetición es implícita, por tanto, pueden usarse en ese contexto.

Last summer we used to go out more often.

El verano pasado salíamos más seguido.

Last summer we would go out more often.

Cuando trabajaba en el centro,
él me esperaba
para que regresáramos juntos.

When I worked downtown, he would
wait for me so that we could return
together.

When I worked downtown, he used to
wait for me so that we could return
together.

Pasado perfecto y pasado perfecto progresivo.

Cuando el copretérito describe un suceso que ha comenzado en algún punto claro pero estaba sucediendo en un pasado lejano, el pasado perfecto progresivo corresponderá al copretérito.

Trabajaba allí desde enero.

He had been working there since January.

Estudiaba música desde hacía años.

She had been studying music for years.

Condicional o condicional progresivo.

Cuando el copretérito expresa futuro o intención futura, es indicado en inglés por el condicional simple o el condicional progresivo. Solamente se usa el condicional simple en cláusulas con *if*. A pesar de que la intención o tiempo futuro pueden indicarse con pasado progresivo, este tiempo también ocurre en este contexto.

Supe que se casaban mañana.

I learned that they would get married (would be, were getting married) tomorrow.

Si tuviera tiempo, iba.

If I had time, I would go.

3.3. Aspecto y clase de acción

Las diferencias de uso entre el pretérito del español y del inglés radican en el aspecto puntual de la forma española. El pretérito inglés también implica perfección, acción completa, pero no acción puntual. De manera que puede usarse indefinidamente para sucesos no terminados, y esto en español sólo se pone en copretérito. Ya que el pretérito español tiene aspecto perfectivo y puntual, puede ocurrir con indicadores específicos definiendo el tiempo: *a las cuatro, a mediodía*, etc. Cuando se describen acciones repetidas, el pretérito ocurre sólo con adverbios que definitivamente son limitados: *diez años, varias veces, el año pasado*, etc.

El tratado se firmó a las tres.

The treaty was signed at three.

Ayer estudió todo el día.

Yesterday he studied all day long.

Por el contrario, el pretérito no se usa con adverbios que son indefinidamente extendidos, tales como *de vez en cuando, generalmente, habitualmente*. Cuando un adverbio de repetición indefinida

ocurre con el pretérito, otro adverbio de extensión definida co-ocurre con éste, implícita o explícitamente.

La fue a ver todos los días mientras estuvo enferma. He went to see her daily while she was sick.

El mes pasado trabajó todos los fines de semana. Last month he worked every weekend.

El pretérito español, como estado inicial puede referirse tanto a un aspecto iniciativo como terminativo. Cualquiera se indica dependiendo del modo de acción, que es, la naturaleza intrínseca del suceso por sí mismo y del contexto en que ocurre.

1. Cuando un verbo se refiere a un suceso concluido, no durativo -que debe terminarse para estar completo- el pretérito lo describe como perfecto, terminado. Este es el caso de todos los verbos de acción breve o momentánea. En este caso, ambos, español e inglés llevan la misma información.

Cerró puertas y ventanas. He shut all doors and windows.

Envió la carta. He sent the letter.

2. Cuando un verbo se refiere a un suceso no concluido (acción o estado) el cual es durativo en sí mismo, tiene dos posibilidades.

a. Con un número limitado de verbos de conocimiento, percepción, emoción y estado, el pretérito se refiere al comienzo de la acción, pero la acción es perfecta y completa cuando ésta toma lugar. Por tanto, el aspecto iniciativo no necesariamente hace referencia a la duración; sino solamente pone énfasis en la perfección de la acción en sí misma. El pasado en inglés no hace diferencia entre aspecto iniciativo y terminativo. Por su parte, el pretérito español señala aspecto iniciativo que puede ser colocado en el léxico inglés con otras construcciones alternativas o por el pretérito mismo.

Con verbos de conocimiento, la diferencia entre aspecto iniciativo y durativo puede darse en inglés por razones léxicas diferentes:

INICIATIVO

Supé que te ibas.

I learned (found out) that you were leaving.

La conocí anoche.

I met her last night.

DURATIVO

Sabía que te ibas.

I knew that you were leaving.

La conocía bien.

I knew her well.

En español el pretérito acentúa el principio o el fin de un suceso o de un estado y el copretérito da énfasis al transcurso de éstos. Al anglohablante le resulta difícil poner el énfasis al principio del estado en vez de dar fuerza al final del suceso causante de tal estado.

A causa de esta complicación, algunos libros examinan con cierto detalle cada verbo de estado para averiguar sus correspondencias en inglés. En unos casos la correspondencia está clara: *conoció = met (suceso), knew (estado); supo = found out, learned (suceso), knew (estado); estuvo = arrived (suceso), was (estado)*. En otros casos el anglohablante usa el mismo verbo para el suceso y el estado resultante: *Ya comprendía el problema / I already understood the problem; Por fin comprendió el problema / Finally he understood the problem*. Con algunos verbos hay que diferenciar entre la forma negativa y la positiva: *Quise ir / I tried to go; No quise ir / I refused to go*.

Los verbos de percepción, tanto de aspecto iniciativo como terminativo, se escriben en inglés en pasado.

De repente oímos un ruido espantoso.

En ese momento sentí tremenda
compasión por la mujer.

All of a sudden we heard a terrible crash.

At that moment I felt great compassion
for the woman.

Con verbos reflexivos, en los cuales el pretérito indica la entrada a un estado de existencia (ya sean de emoción o de naturaleza diferente), varias construcciones en inglés pueden usarse con el aspecto iniciativo: *get* o *become* + participio pasado o adjetivo; *to fall* + sustantivo o participio pasado, y el pretérito cuando el verbo es intransitivo.

Cuando se lo dije, se enfureció.

When I told her, she became furious.

Apenas se acostó, se durmió.

As soon as he went to bed, he fell asleep.

Con el verbo de estado *ser* el contexto marca el aspecto iniciativo o terminativo. Cuando se indica existencia, entonces se aplica el aspecto iniciativo. Exceptuando el aspecto terminativo, el cual podría colocarse en inglés con el pasado perfecto, en español el aspecto iniciativo y durativo con *ser* se marcan en inglés con el pasado.

INICIATIVO

Dios dijo: Sea la luz y la luz fue.

God said: Let there be light and there was light.

Desde ese día ya no fue la misma mujer.

From that day on she no longer was
the same woman.

TERMINATIVO

Hacerle cambiar de opinión fue muy difícil.

Marking him change his mind had been very
difficult.

Cárdenas fue maestro de escuela antes de ser
presidente.

Cárdenas had been a school teacher before he
was president.

b. Cuando el pretérito ocurre con otros verbos los cuales se refieren a sucesos no terminados, éste los describe globalmente, incluidos principio y fin. El suceso no solamente es perfecto sino terminado. Aunque todo el suceso pudiera haber tenido una considerable extensión en el tiempo, no se considera como durativo o como simultáneo en el pasado.

Vivió toda la vida en México.

He lived in México all his life.

Luchó por la emancipación de los oprimidos
por muchos años.

He fought for the emancipation of the oppressed
for several years.

Así, damos por terminado este tercer capítulo, en donde esperamos haber contribuido al esclarecimiento de algunos motivos que pueden interferir en el aprendizaje de los tiempos estudiados; en tanto que, en páginas posteriores, veremos los resultados de un análisis, extraídos de algunos cuestionarios aplicados a alumnos de la ENEP Acatlán y del CEPE.

4. APLICACIÓN DE UN CUESTIONARIO

4.1. Metodología

Con el fin de recoger algunos datos precisos que nos permitieran determinar los principales problemas que los alumnos de lengua materna inglesa tienen en el uso del pretérito y del copretérito, se elaboraron dos pequeñas pruebas (ver Anexos 1 y 2). Cada una narra una historia sucedida en el pasado. El proceso de ellas se dio paso a paso. En primer lugar habría que elegir un modelo y unos verbos. Para lograrlo se pensó en varias posibilidades, mismas que se fueron descartando según se iban viendo los resultados. Por ejemplo, se aplicó un ejercicio literario o previamente elaborado (El cuento "Eva" de Confabulario escrito por Juan José Arreola). Éste fue resuelto por nativos hablantes de español, pero descubrimos que en muchos casos las respuestas no coincidían con lo escrito originalmente por el autor. Entonces descartamos la posibilidad de que el texto elegido para la aplicación fuera de tipo literario. Además creímos conveniente que el tema del ejercicio debería tratar sobre algo más cercano a su vocabulario cotidiano y a su realidad. Por otra parte, se aplicó un ejercicio de redacción libre (entre alumnos extranjeros) para observar la frecuencia de uso en determinados verbos y poder seleccionar algunos de ellos para nuestro cuestionario.

Decidimos denominar a cada historia con la palabra inicial y así, una se titula ROBERTO y la otra HACE. Constan de 20 espacios en blanco que corresponden en el cuestionario de Roberto a 14 pretéritos y 6 copretéritos y en el cuestionario Hace a 16 pretéritos y 4 copretéritos. La revisión de los textos y nuestra experiencia nos llevaron a elegir este tipo de cuestionario porque consideramos que el alumno está más familiarizado con él. En las historias los alumnos llenaron los espacios en blanco con la forma verbal que consideraron adecuada (pretérito o copretérito). En el cuestionario HACE, se colocaron cuatro palabras claves, a saber: *hace dos años, mientras, cuando, el fin de semana*; verbos como *dejamos, tomamos y descansamos* que se escriben igual tanto en presente como en pretérito, y

verbos como *disfrutábamos* y *llegábamos* difíciles de acertar por su acentuación, sin faltar -claro está- los verbos irregulares. En el ejercicio ROBERTO, se puso el verbo *ir* porque ahí sí no podría existir otra posibilidad que no fuera el copretérito; el verbo *preferir* con irregularidad por cambio de vocal y varios verbos irregulares que el extranjero usa frecuentemente.

Los datos (errores o aciertos) que se obtuvieron de estas pruebas, consideran las variables: lengua materna (todos son de lengua inglesa), nivel del curso de español y sexo.⁷⁹ Aquí cabe hacer una observación importante pues quizá alguien dirá que el hecho de obtener datos de la ENEP Acatlán y del CEPE podría considerarse como una variable. Para nosotros esto no fue así, pues el hecho mismo de haber recurrido a los alumnos del CEPE fue fundamentalmente por dos razones: 1) en Acatlán la población es mínima y se necesitaba un número representativo de la población extranjera en México y 2) El CEPE y la ENEP son las dos instituciones de la UNAM que imparten español para extranjeros en la zona metropolitana.⁸⁰ Así, la información que nos proporcionen estos cuestionarios, nos permitirá tener un perfil claro y preciso del alumno extranjero de la UNAM, pues en ambos planteles, los estudiantes cumplen con el requisito principal que es el inglés como lengua materna.

Las pruebas se aplicaron a todos los alumnos de los niveles II, III, IV y V, correspondientes al curso de verano 1995 (26 de junio a 4 de agosto) en el CEPE y al de otoño (27 de septiembre a 6 de diciembre) en Acatlán. Aplicarlos a alumnos de niveles diferentes obedece a un interés por saber qué tanto se avanza de un nivel a otro por medio de la instrucción formal y del contacto con la lengua. Además se omite el nivel I porque a pesar de que al final de éste los alumnos tienen ya algún

⁷⁹ Estos datos se le pidieron al alumno en las mismas hojas de los ejercicios (Véanse anexos 1 y 2). Como hemos dicho al inicio de esta tesis, la lengua materna se convirtió en una variable "fija" o punto homogeneizante de nuestro *corpus*.

⁸⁰ La investigación y mi experiencia trabajando en ambas instituciones (trabajaba en la ENEP Acatlán y empecé a trabajar para el CEPE Campus Taxco cuando la investigación ya estaba hecha) me ha hecho pensar como posibilidad de estudio -en un trabajo de didáctica- el considerar a las instituciones como variable pues la estructura interna es distinta y esto repercute indudablemente en el proceso enseñanza-aprendizaje.

conocimiento sobre el tema, en buena medida el interlenguaje abarca un buen porcentaje en ellos todavía.

Del análisis cualitativo y cuantitativo de estos datos, se pretende poder especular sobre el o los aspectos que el alumno no infiere a partir de las reglas gramaticales que se le ofrecen, así como detectar cuáles son los errores más frecuentes y deducir, de alguna manera, el problema que se presenta. El corpus de los datos se compone de 2840 formas verbales, tal y como aparecen a continuación:

	Preterito	Copretérito	Alumnos CEPE	Alumnos Acatlán	Total
Roberto	14	6	59	12	
Hace	<u>16</u>	<u>4</u>	<u>x40</u>	<u>x40</u>	
	<u>30</u>	<u>10</u>	2360	+ 480	= 2840
Total	40				

Para llevar a cabo el estudio se asignó, en primer término, un número a cada forma verbal en forma progresiva para facilitar el manejo de los datos. Por ejemplo, en el ejercicio Hace, el número 1 le corresponde a la forma verbal *fui*, el 2 a *viajamos*, etc.; en el caso de Roberto el número 1 lo lleva el verbo *iba*, el 2 *pensaba* y así sucesivamente. A continuación, elaboramos un cuadro sobre las posibilidades aspectuales que se presentaron con más frecuencia al combinar tiempos perfectivos e imperfectivos con alguna clase de acción designándoles una clave que nos permitiera clasificar las formas verbales estudiadas (Anexo 3). En total aparecen diez combinaciones a saber: P+M, P+R, P+D, P+I, P+P, I+M, I+R, I+D, I+I, e I+P de las cuales sólo existen 6 (las que están en negrita).

Para poder asignar la clave correspondiente a los verbos de la muestra, se analizó cada uno de ellos en su contexto. Sabemos que en lo que se refiere a la clase de acción de un verbo, puede resultar

un tanto incierta la clasificación, sin embargo, para efectos de metodología hubo que llevarlo a cabo con el fin de agrupar las formas verbales para poder trabajarlas. En los casos más dudosos al lado de la forma verbal se agregó una (i) que indica que el verbo en cuestión se consideró de tendencia momentánea (M) o durativa (D).

Una vez agrupados los verbos dentro de las 10 combinaciones que nos da el Anexo 3, se procedió a clasificar los errores y los aciertos que aparecen en los cuestionarios aplicados a los alumnos. Para hacerlo se utilizaron los siguientes símbolos c (=correcto), i (=incorrecto), n (=no contestó), ? (=incomprensible), * (=otra forma verbal) en la cual los alumnos pudieron haber cambiado el tiempo, el modo o el verbo, & (=dos formas verbales) la cual nos podría indicar que el alumno duda entre una u otra forma, o bien que ambas le parecen adecuadas. También se asignó un número a cada alumno para efectos de identificación. De CEPE son 9 alumnos de II nivel, 33 de III nivel, 11 de IV nivel y 6 de V dando un total de 59. De Acatlán son 8 de II nivel, 2 de III nivel y 2 de IV dando un total de 12 alumnos. Se obtuvieron los datos que se presentan en los Anexos 4 y 5 (CEPE), 6 y 7 (Acatlán).

4.2. Análisis de resultados

El análisis de los datos se llevó a cabo en dos niveles diferentes: uno cuantitativo y otro cualitativo. De la lectura de los anexos 4, 5, 6 y 7 (nivel cuantitativo), podemos ver los siguientes resultados: De un total de 2840 formas verbales se obtuvieron los siguientes datos:

aciertos	(46.79%)
errores	(46.76%)
otros	(3.59%)

De estos porcentajes podemos ver dos cosas: a) El índice de error es muy significativo (46.76%), lo cual confirma la hipótesis planteada al inicio de esta tesis, y b) Como podemos ver no hay diferencia

en el porcentaje de aciertos y errores. Como resultado de la aplicación de este cuestionario también se podría formular otra hipótesis: los alumnos aprenden muy poco sobre este problema específico en el transcurso del nivel II, pues es donde el porcentaje de error es más alto que el de acierto, seguramente el contacto con la LT es todavía poco relevante y la enseñanza formal poco modifica lo que ya sabían del empleo de estas formas verbales. Esto nos permite suponer que, dada la frecuencia de aparición del pretérito y el copretérito en la lengua hablada, el alumno tiene que aprenderlos en una etapa temprana de su aprendizaje y, después, una vez fijadas las reglas que emplea para usarlos, le es difícil modificarlas. Lo anterior se traduce en nuestra opinión, en un problema íntimamente relacionado con la enseñanza.

Para llevar a cabo el segundo nivel de análisis (cualitativo), se procedió de la siguiente manera:

Se agruparon las 40 formas verbales de acuerdo con su clave correspondiente (Anexo 8), se sumaron los aciertos y los errores de cada clave y de cada nivel con el fin de obtener un promedio que nos permitiera analizar cada clave por separado. Por ejemplo, para cada casillero del nivel II de P+M en el CEPE, el promedio sería de 3.7 en los aciertos y 4.9 en los errores. (Esto es importante aclararlo porque en la escala de dominio que presentamos más adelante, consideramos el promedio según cada nivel, pues es distinto para cada caso). Se obtuvieron los datos que aparecen en el Anexo 9.

De los resultados que se obtienen en el Anexo 9 vemos, por una parte, que en los copretéritos analizados, el promedio es más alto en los errores que en los aciertos, sin embargo este índice disminuye conforme se avanza en el nivel de estudios (6.6, 5.9, 1.7 y 0 de diferencia) lo cual nos indica un "progreso" mínimo de aprendizaje. Por el contrario, los pretéritos sí presentan un adelanto: de un nivel II donde el porcentaje de error sigue siendo más alto que el de acierto, con una diferencia de 2.4, en el nivel III es mayor aunque por dos décimas (0.2); en el nivel IV hay más aciertos que errores por una diferencia de 3.4 y en el nivel V de 1.9. Lo anterior nos permitiría pensar que el

copretérito presenta más problema que el pretérito. Otra observación que se desprende del Anexo 9 es que el uso del pretérito presenta mayores dificultades en el nivel II lo cual se atribuye a que todavía en esa etapa de estudio, la LT es ciertamente poco relevante.

Vamos ahora a proponer una escala que nos permita obtener algunas conclusiones en relación con la gravedad de cada tipo de error. Para ello consideramos lo siguiente:

ESCALA DE NIVEL DE DOMINIO				
	II	III	IV	V
alto	14.0 a 17.0	29.0 a 35.0	10.7 a 13.0	5.0 a 6.0
medio	11.0 a 13.9	23.0 a 28.9	8.3 a 10.6	4.0 a 4.9
bajo	8.0 a 10.9	17.0 a 22.9	6.0 a 6.2	3.0 a 3.9
no aceptable	0.1 a 7.9	0.1 a 16.9	0.1 a 5.9	0.1 a 2.9

Esta escala se consideró tomando en cuenta el promedio máximo que deberían obtener en cada casillero los alumnos del CEPE y los de Acatlán según su nivel y se repartió la puntuación a partir de la mitad del total (para el caso del V nivel) ó 0.5 décimas menos, para considerar el nivel bajo.

De acuerdo con la anterior escala obtenemos los resultados del Anexo 10. Aquí aparece la clasificación cualitativa según los promedios que aparecen en el Anexo 9.

De aquí se desprende que en general, el problema del pretérito y copretérito es muy serio, pues muchos son los casos donde el nivel de dominio no es aceptable. Sin embargo, podemos llegar a otra conclusión: los casos en que se combina tiempo y clase de acción perfectivos (P+P) o imperfectivo y durativo* (I+D) parecen ser los casos más sencillos pues en IV y V niveles quedan ubicados en lugar medio.

De todo lo anterior se deduce que:

* Durativo o también llamado Imperfectivo.

a) Los casos en que coinciden el tiempo y la clase de acción (P+P e I+D) parecen presentar menor dificultad que otras combinaciones.

b) Los copretéritos parecen más difíciles de aprender que los pretéritos.

c) Los grupos P+D, I+M e I+R necesitan mayor atención pues son las combinaciones que mostraron niveles de dominio demasiado bajos.

En resumen, de todo lo anterior se desprende: 1) los alumnos no aprenden a usar estas formas verbales satisfactoriamente por medio de la información gramatical que se les proporciona; 2) la necesidad de un nuevo enfoque en la información gramatical y en la metodología.

Por último, presentamos una tabla del porcentaje de aciertos según el sexo.

Nivel	CEPE				ACATLÁN							
	II		III		IV		V		II	III		IV
Sexo	F	M	F	M	F	M	F	M	F	F	M	F
Roberto	42%	42%	58%	46%	65%	61%	60%	66%	50%	55%	60%	47%
Hace	27%	39%	45%	43%	56%	53%	65%	48%	42%	35%	55%	75%

Como podemos observar, esta tabla no nos proporciona datos realmente válidos para una deducción generalizada, pues no hay uniformidad en cuanto a resultados que nos puedan permitir, por ejemplo, decir si los alumnos de sexo femenino o masculino son más o menos capaces para manejar los tiempos pretérito o copretérito. Además, en este sentido creemos también interviene el hecho de que no contamos con alumnos de sexo masculino en Acatlán en los niveles II y IV.

Por su parte, algunos de los resultados proporcionados por los cuestionarios con relación a los verbos son:

- Verbos irregulares se conjugan como regulares, a semejanza de los niños que se encuentran en el proceso de adquisición del lenguaje.

Durnió - dormió

- Primera y tercera conjugación es como segunda.

pensaba - pensía

dormía - dormiaba

- Posiblemente la inseguridad por el desconocimiento de las formas irregulares, los lleva a introducir algunas irregularidades que no existen.

Tuvo - tuvió

vela - vía

Indudablemente pueden ser muchos los factores causantes de ello. En primer lugar, se debe tener en cuenta que el estudiante generaliza y establece hipótesis sobre las reglas todavía provisionales que constituyen lo que Terrell Tracy ha denominado gramática intermedia o que muchos lingüistas reconocen como interlenguaje. Estas gramáticas intermedias (anduve - andé) en cuanto a la forma son pasos paralelos. El estudiante mejora con el paso del tiempo y adapta su gramática a la del nativo hablante de la lengua.

- El copretérito del verbo ir en el ejercicio de ROBERTO, que para un nativo hablante es muy claro, casi ningún alumno acertó en su respuesta.

- Aparición de formas verbales en subjuntivo en niveles III, IV y V.

- Confusión de verbos, por ejemplo:

dar por decir; poner por poder

- En todos los niveles, total desconocimiento de la forma pretérita del verbo *preferir*. (Verbo que se enseña desde el primer nivel).

- Errores significativos con los verbos unipersonales *había* y *hacía*

- Acentuación de verbos irregulares como *tuvó* y *puó*. Por lo cual es importante hacerle ver a los alumnos los casos de pretérito llano.

- La irregularidad por cambio de vocal también es motivo constante de error en el uso de pretérito.

Pidió - pidió

- Hay problemas con el verbo *suceder* quizá por ser defectivo.

Para concluir, haremos algunas reflexiones sobre lo que hemos visto y tratar de meditar sobre un posible acercamiento del alumno a este problema.

CONCLUSIONES

Durante el acopio de esta información pudimos reconocer que muchas gramáticas han abordado el tema de manera semejante, sin embargo, no debemos olvidar que los estudios lingüísticos avanzan día con día y que, por tanto, hay quienes aportan nuevas ideas.

De lo dicho en el primer capítulo, estamos de acuerdo en que el verbo es la categoría fundamental de nuestra lengua y que mediante sus variaciones formales (persona, número, tiempo y modo) unidos al de aspecto, le dan toda su riqueza de contenido. Sin embargo, no podemos decir que de todas sus variaciones una sea más importante que la otra puesto que se complementan.

En general, al detallar en qué consiste cada una de las partes que integran el verbo, no creemos haber incurrido en opiniones extraordinarias sino más bien en patrones convencionales que, como las matemáticas, son exactos, por ejemplo, las terminaciones en infinitivo de los verbos.

Cuando hablamos de la segmentación de las palabras para su análisis, decidimos hacerlo de una manera sencilla, fragmentándola solamente en dos partes: raíz y terminación para manejar fácilmente la terminología.

Por su parte, el apartado que explica el aspecto, es uno de los más interesantes, pues a pesar de que parece un punto poco definido por los gramáticos, sabemos que es un elemento esencial para la distinción entre pretérito y copretérito.

Así, consideramos importante dar un esbozo general del verbo y sus partes, clasificándolo detalladamente, a fin de que el lector lo ubique y posteriormente comprenda que de una u otra manera la conformación de un verbo por sí solo, interviene de manera relevante dentro de los problemas del pretérito y copretérito.

Posteriormente, clasificamos los modos y los tiempos. Mucho se ha discutido entre la distinción indicativo y subjuntivo. Creemos que definitivamente, ciertamente ha sido difícil, sin embargo, debe quedar claro, en este sentido, que no podemos encasillar al indicativo como modo exclusivo de la realidad, pues a veces también la realidad es expresada por el subjuntivo. En el modo indicativo -dijimos- lo importante es la relación objetiva hablante, mensaje y forma declarativa de la enunciación.

Del modo imperativo nos preocupa el poco valor que se le da por tener una forma tan limitada, sin embargo, no por eso deberíamos relegarlo puesto que siempre será importante dentro del español para expresar exhortación, orden, consejo o ruego.

Por otra parte, al hablar de los tiempos, lo más relevante es reconocer que el hablante los usará de acuerdo a su propia interpretación psicológica, por eso mencionamos la posibilidad de denominarlos perspectiva temporal.

Al clasificar cada una de las perspectivas temporales se trató de plasmar la gama más completa de cada una, así, quizá el lector se encuentre con casos poco conocidos o clasificaciones más detalladas como es el caso del presente gnómico dentro del presente habitual.

Cuando explicamos el pretérito no podríamos haberlo hecho sin tocar el tema de perfección, imperfección y puntualidad.

Del futuro hemos dicho sus diversas posibilidades, pero en definitiva sabemos que como tiempo simple tiene poco uso y que comúnmente éste se expresa con la perífrasis *ir a + infinitivo*.

De entre las características del copretérito es importante destacar que llega a perder su valor de imperfecto gracias a la limitación temporal de otros verbos o expresiones temporales que lo acompañan. También hemos marcado que la razón por la que usamos copretérito en lugar de presente está basada en que la consumación o perfección de lo enunciado depende de la voluntad de la persona a quien nos dirigimos, por ejemplo cuando decimos *quería* en lugar de *quiero*. Por eso, nuevamente

nos encontramos con un tiempo en donde el modo de acción perfecto o imperfecto es de gran importancia.

Como sabemos, el pospretérito ha creado múltiples discusiones entre los estudiosos de la lengua e incluso algunos lo han considerado un modo especial, nosotros decidimos ubicarlo dentro del modo indicativo para mayor facilidad en el estudio de los tiempos (y porque, como dijimos, adoptamos la clasificación de Bello) a pesar de que en algunos casos forme parte del subjuntivo.

Del antepresente nada nuevo hay que decir, pero sí resaltar su aspecto imperfecto y reiterativo.

Respecto al antepretérito quizá valga la pena mencionar que hay quienes han optado por excluirlo dentro de la enseñanza formal de los tiempos por su tendencia a desaparecer del uso.

Algo que también es de suma importancia destacar son los usos de las formas de pretérito de subjuntivo -ra y -se, a pesar de que sea difícil delimitarlas pues muchas veces el hablante las usa indistintamente. De todas maneras, en México, la forma -ra es más general mientras que la -se pasa a segundo plano. No obstante, cierto número de personas al creer ser parte del grupo de gente culta, utiliza la forma -se, también aparece en textos antiguos literarios y en artículos periodísticos actuales para dar mayor variedad a la lengua.

En el segundo capítulo dedicamos un apartado a la enseñanza del español. En él hemos resaltado el papel del profesor como proporcionador de un conocimiento y como ser que se preocupa porque sus alumnos logren comunicarse.

El siguiente paso fue dar un esbozo general de los métodos que los libros elaborados para tal objetivo, ha editado la UNAM. Esto nos permitió hacer algunas reflexiones y llegar a la conclusión de que es peligroso encasillarse en un método. Pensamos que el método debe estar en relación directa con el alumno a quien va dirigido. Debemos recordar que hay muchas formas de aprender; que lo que resulta idóneo para alguien, puede no serlo para otra persona. Sin embargo, hay que buscar caminos

tomando en cuenta la experiencia adquirida en el aula y desarrollando investigaciones que sustenten lo que se va a enseñar y cómo se va a enseñar. Por tanto, entendemos que una aproximación para el desarrollo de una metodología implica la comprensión de los varios aspectos relacionados con el proceso enseñanza aprendizaje de lenguas extranjeras porque es a partir de la comprensión de la naturaleza de la lengua, de las necesidades de los alumnos, del conocimiento social al que se enfrentan, etc., como se puede desarrollar una metodología racional y un intento de elaboración de materiales capaces de resolver problemas dentro de la LA.

Posteriormente se revisaron detalladamente los textos de español para extranjeros en el apartado que versa sobre el tema en cuestión. Dicha revisión fue realmente importante porque gracias a ella pudimos observar las diferentes formas didáctico-metodológicas que tratan un mismo punto, en este caso pretérito y copretérito; reconocer una infinidad de ejercicios escritos y adoptar el modelo que consideramos más apropiado. En este sentido, es interesante señalar que en cada uno de los textos encontramos al menos una vez, un ejercicio con el formato de nuestro modelo, es decir, de llenar espacios en blanco, lo cual sirvió de guía para elaborar los cuestionarios de nuestra investigación. Además, observamos que el tema aparece en textos de primer y segundo niveles, ya sea separadamente o bien combinando uno y otro tiempo. Por su parte, es importante decirlo, es notoria la falta de ejercicios para repasar el uso de estos verbos en niveles posteriores. Después de cada tipo de ejercicio, pudimos advertir las ventajas o desventajas del mismo, a fin de observar lo que éste puede ofrecer al alumno extranjero.

A nuestro modo de ver, el trabajo de la maestra Balp de Donelly tiene poco que dar, pues la mayoría de sus ejercicios son mecánicos. Por su parte, en el libro La lengua y la vida en México, es valiosa la observación de que el pretérito y el copretérito son dos aspectos del pasado pues ambos pueden referirse a un tiempo lejano o cercano. Además, los libros de la maestra Maqueo se

caracterizan por ofrecer recuadros con indicadores temporales: ayer, antier, antes, siempre, etc. En este mismo libro pone la atención en el uso del pretérito con verbos momentáneos y con esto agrega, de alguna forma, los puntos tocados por otros textos. Algo nuevo respecto al trabajo de la maestra Balp de Donelly es que explica el uso del pretérito y copretérito en una misma oración. Por su parte, entre La lengua y la vida en México e Imágenes y palabras, hay mínimas variantes, por ejemplo, a los indicadores temporales del copretérito agrega el adverbio nunca, y la conjugación de los verbos irregulares en pretérito poniendo énfasis en la irregularidad por cambio de vocal y por diptongo.

El libro de Alicia Cervera parece más variado, va intercalando ejercicios gramaticales con producción oral, lectura y redacción, sin embargo, carece de ejercicios que promuevan la cultura.

Finalmente, vemos que el trabajo de Pido la palabra, ya desde su presentación, aparece organizado en bloques (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión de lectura, expresión escrita y sistematización) que facilitarán la práctica del español. Todas las unidades los abarcan y eso permite que el alumno maneje equitativamente las cuatro habilidades: leer, escuchar, hablar y escribir.

Hemos visto también a través del análisis de los textos, que todos -en mayor o menor medida- ofrecen explicaciones gramaticales que, aunque muy simplificadas, están de acuerdo con las gramáticas españolas más reconocidas. En principio, podemos afirmar que los textos que se han revisado ofrecen una información básica que presuponemos le será de utilidad al alumno para usar la lengua. Así por ejemplo, todos los textos hablan del pretérito como acción terminada y el copretérito como acción habitual.

La revisión fue hecha con el propósito de ver la evolución o el rezago que este tema ha sufrido en los textos de enseñanza del español a extranjeros y poder así valorar los aspectos positivos y los negativos, las ventajas y las desventajas. Descubrir que cada uno tiene como base una corriente o un

método que la sustenta y, por otra parte, reconocer la multiplicidad de ejercicios que se pueden manejar dentro de la enseñanza.

En este mismo capítulo se expusieron una serie de sugerencias para el tratamiento de los tiempos pretérito y copretérito. Sin embargo, estamos conscientes de que ellas pueden ser ampliadas o modificadas y que esto dependerá de muchos factores: programas a cubrir, tiempo, etc. Aquí hemos recomendado -entre otras cosas- dar a conocer la irregularidad verbal y también, ahí mismo, se compilaron todos los valores -incluso los que parecen secundarios- del pretérito y del copretérito.

Por otro lado, debemos recordar que el aspecto es el elemento clave en la distinción pretérito y copretérito y que no estaría por demás explicar a los alumnos en qué consiste, pues un estudiante de español como L2 puede ciertamente ignorar lo que se entiende por aspecto verbal, pero debe estar en plena capacidad para emplear correctamente las formas *canté* y *cantaba*, lo que puede lograr sólo si en su cerebro está ya establecida la oposición aspectual que estos dos pretéritos tienen en la estructura de la lengua. Para ello, sabemos, hay dos caminos, el meramente gramatical y sistemático o el aprovechamiento de una larga inmersión total y obligada en esa lengua. Pues a veces el alumno no necesita tanta precisión y exactitud en la descripción como explicaciones sobre el uso de la lengua, con el fin de poder comunicarse.

Finalmente en el tercer capítulo se hizo un análisis contrastivo morfosintáctico y semántico de los tiempos verbales que expresan pasado en inglés y español, con el propósito de dar a conocer cómo se encuentran estos tiempos en su respectivo sistema y deducir la falta de correspondencia uno a uno, como un elemento desfavorable en el aprendizaje de dichos tiempos. Además, parece obvio que el uso del pretérito y del copretérito será más fácil para aquellos alumnos en cuya LM se hace una distinción aspectual, valiéndose de los medios de que se vale el español, que para los alumnos cuya LM la realiza de otra manera. Dichos medios (semánticos, contexto, etc.), sabemos influyen en el carácter perfectivo

o imperfectivo de la acción en español. Así, tal vez valga la pena señalar esto como motivo principal de confusión. Por eso hemos de reiterar la necesidad de crear un mecanismo que permita al alumno conjugar los tres factores que intervienen en el uso de estas formas verbales: tiempo, clase de acción y contexto.

Otro asunto que se comenta en este capítulo, es en relación a los errores, muchos de ellos a causa de la complejidad de factores que intervienen en la enseñanza de una L2. Entonces, el AE servirá para ver cómo está organizado el sistema e inferir algunos datos sobre la naturaleza del proceso de aprendizaje de una L2, pues es obvio que mientras no sepamos la naturaleza, cantidad, causa, gravedad y frecuencia de los errores que el alumno comete, tampoco podremos elaborar materiales adecuados para la enseñanza, ni diseñar planes y programas más realistas. Tenemos una urgente necesidad de contar con datos confiables -sobre el propio alumno, sobre su producción lingüística, sobre la lengua que pretendemos enseñar, etc.- que nos permitan acercarnos más sólidamente a nuestro objetivo: la enseñanza del español. Así, el estudio, el análisis, la investigación y la experiencia son vías que nos pueden llevar a la elaboración de planes de estudio, programas y métodos que, aunque no sean la última palabra, nos permitirán comprender mejor, por un lado, la lengua que enseñamos y, por otro, muy relevante, el cómo podemos enseñarla.

Pasemos ahora a comentar la parte práctica de nuestro trabajo, constituido por el cuarto capítulo. Al inicio mencionamos paso a paso cómo se fue anulando lo que se consideraba innecesario y cómo se fue configurando poco a poco cada uno de los cuestionarios, las fechas de aplicación y las variables que se consideraron. Además, en los anexos aparecen los cuadros que muestran el análisis exhaustivo de los resultados. Vemos cómo los porcentajes del índice de ejecución global en la aplicación de nuestro instrumento de estudio es de 46.79% con una diferencia superior de 0.03% respecto de los errores, cifra que explica la gran dificultad de este tema, corroborando así, los resultados aparecidos en

la escala de dominio. Es obvio que este promedio resulta bajo si se considera que, los informantes debían conocer ya todas las estructuras contenidas en el cuestionario. Por otro lado, según los resultados, podemos notar que el copretérito marca una mayor dificultad en todos los niveles de estudio.

La homogeneidad de informantes con respecto a la lengua materna no ha sido ni obstáculo ni beneficio para descubrir que es un problema vigente. Ahora bien, en cuanto al índice de error en el uso de cada uno de los tiempos, se aprecia una notable diferencia entre el porcentaje del total de aciertos en el empleo de pretérito y copretérito. Esto se debe a la poca certeza que tiene el copretérito como tal y además, hemos dicho que es el aspecto quien tiene en sus manos los distintos matices de cada tiempo.

Como hemos visto en los copretéritos el promedio de error es más alto que el de los aciertos, sin embargo, el problema parece disminuir conforme avanza el nivel de estudios, lo cual indica un progreso de aprendizaje. Por el contrario, los pretéritos presentan menor dificultad: de un nivel II donde el porcentaje de error es más alto que el de acierto, éste fue disminuyendo al avanzar en el nivel de estudio.

Además conviene poner mayor empeño en el copretérito por las razones ya dichas. Para ello tendremos que poner atención en qué tipo de materiales y técnicas son empleados en clase y decir que estamos fundamentalmente ante un problema de enseñanza.

De igual forma, en el análisis cualitativo, las combinaciones (P+P) e (I+D) son las que alcanzaron los índices más altos de eficacia junto a (P+M) e (I+M). Como hemos dicho, no podemos dejar pasar inadvertido el hecho de que el alumno en mayor o menor medida está en contacto con la LT fuera de la escuela; por tanto, debemos evitar -hasta donde sea posible- que el alumno encuentre contradicciones entre lo que aprende en el aula y lo que oye en la calle, pues si así sucediera, entraría en conflicto. Una solución sería, quizá, desde el primer acercamiento hablar de dos formas de ver el

pasado (pretérito =momentáneo, terminado y copretérito =continuo, habitual) independientemente de la clase de acción del verbo pues quizá sean vanas nuestras explicaciones al respecto, pero sí poner énfasis en la importancia del contexto.

De todo nuestro estudio podemos concluir que los alumnos aprenden muy poco sobre el uso de este problema (pretérito, copretérito) en el transcurso del nivel II pues es donde el porcentaje de error es más alto que el de acierto, seguramente el contacto con la LT es todavía poco relevante y la enseñanza formal poco modifica lo que ya sabían del empleo de estas formas verbales

Convendría, por ejemplo, elaborar materiales sobre el tema hasta lograr que el alumno comprenda que estas formas verbales resultan de la combinación tiempo + clase de acción + contexto. Sería mucho más adecuado intentar ejercicios en donde el alumno (a fin de lograr su objetivo: comunicarse) analizara y explicara los usos que encontrara en un texto, más que sustituir o transformar formas verbales. De este modo se propiciaría que los alumnos indicaran los usos que les parecieran menos comprensibles para obtener entonces apoyo por parte del profesor.

Por su parte, nuestra tabla de porcentaje según el sexo, no nos proporciona datos realmente válidos para una deducción generalizada pues no hay uniformidad en los resultados que nos permita decir, por ejemplo, si los alumnos de sexo masculino o femenino son más o menos capaces para manejar los tiempos pretérito y copretérito.

Todo esto nos lleva a algunas reflexiones que creemos necesario tomar en cuenta para optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje de estos tiempos verbales. En primer lugar consideramos conveniente profundizar en las explicaciones sintácticas y semánticas de su uso dentro de los libros de texto y presentar por separado su valor aspectual, ya que es precisamente por intervención de éste que existe mayor complejidad. Además, debe incluirse al menos un apartado en niveles posteriores, pues es

un tema que necesita ser practicado constantemente y que, por otro lado, entre mayor número de ejercicios tenga el alumno a su alcance, mejor comprenderá los usos de los tiempos.

Por último, conviene sugerir un intercambio a nivel interinstitucional que permita el avance a la par con miras a un progreso mutuo en contenido de cursos, material didáctico, publicaciones, investigaciones, etc.

Con todo, siempre queda mucho por hacer y en cuanto a la enseñanza del español como L2 en México aun más. Sea ésta una invitación para emprender nuevos estudios que ayuden a ampliar los horizontes culturales de nuestro país.

APÉNDICE

ANEXO 1

NIVEL _____ LENGUA MATERNA _____ FECHA _____

LUGAR DE ESTUDIOS _____ SEXO _____

LLENE LOS ESPACIOS EN BLANCO CON LOS VERBOS EN PRETÉRITO Y
COPRETÉRITO SEGUN CORRESPONDA.

Roberto _____ en su coche. _____ visitar a su
 1. ir 2. pensar
 hermana pues _____ enferma. Para llegar a su casa,
 3. estar
 _____ la avenida principal de la Ciudad pero
 4. tomar
 _____ tantos coches que _____ dar vuelta en la
 5. haber 6. preferir
 esquina de Independencia, _____ en sentido contrario y, por
 7. entrar
 supuesto, _____ todo el tránsito. _____ un gran
 8. parar 9. tener
 lío con la policía. El oficial le _____ los documentos y
 10. quitar
 le _____ una mordida*. Roberto no _____ aquella
 11. pedir 12. aceptar
 petición. _____ matarlo y obviamente, no le _____
 13. querer 14. dar
 dinero. Entonces _____ al Jefe de Tránsito. Por fin, el
 15. llamar
 Jefe lo _____ y pronto _____ la cuestión de la
 16. escuchar 17. arreglar
 multa. Así, Roberto _____ continuar su ruta y, al llegar,
 18. poder
 _____ con gusto a su hermana que _____ tranquila
 19. ver 20. dormir
 en su cama.

* Pedir una mordida: Pedir dinero para evitar el pago de una multa por haber violado el reglamento de tránsito.

ANEXO 2

NIVEL _____ LENGUA MATERNA _____ FECHA _____
 LUGAR DE ESTUDIOS _____ SEXO _____

LLENE LOS ESPACIOS EN BLANCO CON LOS VERBOS EN PRETÉRITO Y
 COPRETÉRITO SEGUN CORRESPONDA

Hace dos años mi hermano y yo _____ a Alemania.
 1. ir

_____ en un vagón de primera clase. Mientras el tren
 2. viajar

_____ su trayecto, nosotros _____ de los hermosos
 3. hacer 4. disfrutar

paisajes nevados. Sin embargo, casi cuando _____, algo
 5. llegar

inesperado _____: un fuerte rechinido de llantas
 6. suceder

_____ nuestra atención. Nos _____ mucho miedo
 7. llamar 8. dar

pero, a pesar de todo, _____ a preguntar sobre aquel ruido.
 9. salir

El encargado nos _____ que dos vacas atravesadas en las
 10. explicar

vías _____ el paso. No obstante el contratiempo, el tren
 11. impedir

_____ un buen arribo a la estación. Después de eso, por fin
 12. tener

_____ a nuestros padres. Ellos, todo el fin de semana
 13. ver

_____ preocupados, pero al vernos, nos _____ con
 14. estar 15. recibir

mucha alegría. Camino a casa, les _____ nuestra aventura
 16. contar

que a ellos les _____ divertida. Finalmente, _____
 17. parecer 18. dejar

las maletas, nos _____ un café y _____.
 19. tomar 20. descansar

ANEXO 3

ASPECTO	TIEMPO		CLASE DE ACCIÓN	CLAVE
		Momentánea	Como su nombre lo indica son verbos que representan actos momentáneos.	P + M *
				P + R
		Reiterativa	Son los que forman una serie de actos repetidos con cierta frecuencia.	P + D
				P + I
Perfectivo	La atención del que habla se fija en el fin de la acción	Durativa	Los que interesan por su continuidad y transcurso sin importar su principio o fin.	P + P
Imperfectivo	Resalta el transcurso o la continuidad de la acción			I + M
		Incoativa	Resaltan por su límite temporal. En ellos importa su comienzo.	I + R
				I + D
		Perfectiva	En ellos interesa fundamentalmente el momento en que la acción llega a ser completa, acabada, perfecta.	I + I
				I + P

* Nuestro análisis sólo presenta las combinaciones en negrita.

ANEXO 4

No	Verbo	Clase	Alumno No.							Resultado	Total
			1	2	3	4	5	6	7		
1	iba	i + e	i	i	i	i	i	i	6	6	
2	pensaba	i + b	i	i	i	i	i	i	6	6	
3	caaba	i + a	i	i	i	i	i	i	6	6	
4	fama	i + m	i	i	i	i	i	i	6	6	
5	había	i + h	i	i	i	i	i	i	6	6	
6	perforo	p + r	p	p	p	p	p	p	6	6	
7	entro	e + n	e	e	e	e	e	e	6	6	
8	osero	o + s	o	o	o	o	o	o	6	6	
9	tuvo	t + v	t	t	t	t	t	t	6	6	
10	gallo	g + l	g	g	g	g	g	g	6	6	
11	pollo	p + o	p	p	p	p	p	p	6	6	
12	acento	a + c	a	a	a	a	a	a	6	6	
13	guerra	g + r	g	g	g	g	g	g	6	6	
14	odio	o + d	o	o	o	o	o	o	6	6	
15	llamo	l + m	l	l	l	l	l	l	6	6	
16	tecnológico	t + c	t	t	t	t	t	t	6	6	
17	arreglo	a + r	a	a	a	a	a	a	6	6	
18	pudo	p + u	p	p	p	p	p	p	6	6	
19	vos	v + o	v	v	v	v	v	v	6	6	
20	adornó	a + d	a	a	a	a	a	a	6	6	
									42.22%	51.01%	

* En todos los cuadros el tercer porcentaje incluye las formas verbales correctas-incorrectas y las simboles a (no contestó), ? (incongruente), * (otra forma verbal) y K (otras formas verbales)

ANEXO 5

HACE																	
Nivel II																	
Sexo																	
F F F F F M M M M M																	
No.	Verbo	Clave	Alumno No.									Resultado	Total				
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1	fuimos	P+M	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	6	3			
2	viamos	P+M	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	6	3			
3	hacia	P+M	c	i	i	i	c	e	i	c	e	5	4				
4	disfrutabamos	P+M	i	i	c	e	i	i	i	i	i	i	1	8			
5	llegabamos	P+M	i	i	i	i	c	e	i	i	i	i	1	8			
6	sucedio	P+M	i	i	i	i	c	e	i	i	i	i	1	7	1		
7	hamo	P+M	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	3	5			
8	dio	P+M	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i	1	7	1		
9	salinos	P+M	i	c	e	i	i	i	i	i	i	c	e	3	6		
10	explico	P+M	c	e	i	i	i	c	e	i	c	e	5	4			
11	impedian	P+M	i	i	i	i	c	e	i	i	i	i	1	8			
12	fuvo	P+P(I)	i	c	e	i	i	c	e	i	i	i	2	7			
13	vimos	P+D	c	e	i	c	e	i	i	i	i	c	5	4			
14	estuvieron	P+M	i	i	i	i	c	e	i	i	i	c	2	6			
15	recibieron	P+M	i	i	i	i	c	e	i	i	i	c	2	7			
16	contamos	P+M	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	3	5			
17	parcero	P+D(I)	i	i	i	i	i	i	i	i	i	i		9			
18	deparos	P+M	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	3	6			
19	tomamos	P+M	i	c	e	c	e	i	c	i	c	e	6	3			
20	descansamos	P+P(I)	i	c	e	i	i	c	e	i	c	e	5	4			
												61	114	1	14	150	
												33.88%	63.34%	2.78%			

		BACE																							
		Nivel IV						Nivel V																	
		Sexo						Sexo																	
		F	F	F	F	M	M	F	F	F	F	M	M												
No	Verbo	Clave	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Resultado	Total	Alumno No	Resultado	Total							
1	futimos	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	11			c	c	11						
2	viamos	M + P	*	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	8	1	2	c	c	1						
3	haeta	M + I	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	c	6	5		c	h	3						
4	dufrutabamos	M + I	h	c	h	h	h	c	h	h	h	h	h	2	9		h	h	5						
5	negabamos	M + I	*	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	9	2		h	h	1						
6	sucedio	M + P	j	c	c	c	c	c	c	c	c	c	h	7	4	1	c	h	1						
7	harmo	M + P	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	c	7	4		c	h	1						
8	dio	M + P	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	11	10		h	h	3						
9	salimos	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	9	2		c	c	1						
10	expbco	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	9	2		c	h	2						
11	impedian	M + I	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	1	10		h	h	1						
12	luro	P + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	h	7	2	2	h	c	2						
13	vamos	D + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	9	2		c	c	1						
14	recluvieron	M + P	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	1	9	1	c	h	4						
15	recibieron	M + P	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	c	8	3		c	h	6						
16	conlamos	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	8	2	1	h	c	4						
17	parecio	D + P	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	h	3	7	1	c	h	4						
18	dejamos	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	8	1	2	c	h	1						
19	lomanos	M + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	9	1	1	c	h	1						
20	deceansamos	D + P	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	8	2	1	c	h	1						
														122	85	2	9	220							
														55	15%	38	65%	5	90%						
														66	42	9	138	55	66%	35	42%	8	31%		

P+M	Nivel	CEPE										PRETERITO HACE			ACATLAN						
		II		III		IV		V		II		III		IV							
		No.	V.	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o			
1	6	3	28	5	11	0	5	0	1	7	1	2	0	1	0	1	0	1			
2	6	3	17	14	2	8	12	4	1	6	2	0	2	1	1	1	1	1			
6	4	7	14	18	1	7	4	5	1	5	3	1	1	1	2	0	0	2			
7	3	5	17	15	1	7	4	5	3	6	7	0	2	0	0	2	0	2			
8	1	7	8	23	2	1	10	3	0	5	3	1	1	1	2	0	0	2			
9	3	6	15	13	2	9	2	5	2	6	2	1	1	1	1	1	1	1			
10	5	4	23	7	3	9	2	4	2	6	2	1	1	1	0	2	0	2			
14	2	6	6	25	2	1	9	2	4	1	7	1	1	1	2	0	0	2			
15	2	7	19	14	8	3	6	0	1	4	4	1	1	0	0	2	0	2			
16	3	5	13	18	2	8	2	2	4	5	2	1	1	1	1	1	1	1			
18	3	6	20	8	5	8	1	5	0	7	1	1	0	1	1	1	1	1			
19	6	3	21	7	5	9	1	3	2	7	1	1	0	1	1	1	1	1			
Total	12	41	62	5	204	167	25	86	39	7	49	18	5	53	41	2	11	12	1	11	1
Promedio		3.4	5.1		17	13.9		7.1	3.2		4	1.5		4.4	3.4		0.9	1		1	0.9

		COPRETERITO:																
		ROBERTO								ACATLAN								
I+M	Nivel	CEPE								ACATLAN								
		II		III		IV		V		II		III		IV				
No. V.	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o
	3	6	3	23	9	1	8	3		5	1	6	2	2	0	1	1	
	5	1	8	19	12	2	6	4		1	3	3	2	5	0	2	1	1
	13	5	4	13	17	3	8	2		1	4	2	1	7	2	0	0	2
Total	3	12	15	55	38	6	22	9		2	12	6	9	15	4	2	2	4
Promedio:		4	5	18.3	12.6		7.3	3		4	2	3	5	1.3	0.6	0.6	1.3	
		HACE																
		CEPE								ACATLAN								
I+M	Nivel	CEPE								ACATLAN								
		II		III		IV		V		II		III		IV				
No. V.	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o	c	i	o
	3	5	4	17	13	3	6	5		3	3	1	7	1	1	0	2	
	4	1	8	4	29	2	9			0	5	1	5	0	2	0	2	
	5	1	8	0	26	7	0	9		2	0	4	2	1	7	0	2	0
	11	1	8	9	23	1	1	10		1	4	1	0	8	2	0	0	2
Total	4	8	28	30	91	11	9	33		2	4	16	4	2	30	3	5	0
Promedio:		2	7	7.5	22.7		2.2	8.2		1	4	0.5	7.5	0.7	1.2	0	2	

ANEXO 9

		PRETERITO									
		Nivel		II		III		IV		V	
CLAVE		c	i	c	i	c	i	c	i	c	i
Roberto	P+M	8.1	8.2	18.9	15.1	8.2	4.7	3.8	2.1		
Hace	P+M	7.8	8.5	17.9	14.9	8.1	4.1	4	1.5		
	P+D	5	12	12.5	22	6	6.5	3.5	2.5		
	P+P	7.5	9.5	18.5	15	9	2.5	4	1.5		
		28.4	38.2	67.8	67	31.1	17.8	15.3	7.6		
	PROMEDIO	7.1	9.5	16.9	16.7	7.8	4.4	3.8	1.9		
			2.4		0.2		3.4		1.9		
		COPRETERITO									
		Nivel		II		III		IV		V	
CLAVE		c	i	c	i	c	i	c	i	c	i
Hace	I+M	2.5	14.5	8.2	23.9	2.2	10.2	1	4		
Roberto	I+M	7	10	19.6	13.2	7.9	4.3	4	2		
	I+R	2	15	6	29	3	10	2	3		
	I+D	9	7.5	21.5	13	8.5	4	4	2		
		20.5	47	55.3	79.1	21.6	28.5	11	11		
	PROMEDIO	5.1	11.7	13.8	19.7	5.4	7.1	2.7	2.7		
			6.6		5.9		1.7		0		

Nota: En esta tabla no se han tomado en cuenta los números correspondientes a no contestó (*), incomprendible (?), otra forma verbal (*) y dos formas verbales (&), por considerarlas cuantitativa y cualitativamente irrelevantes para nuestro estudio.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ALARCÓN NEVE, Luisa Josefina, Los verbos copulativos ser y estar, en la enseñanza del español como segunda lengua, en el centro de estudios para extranjeros de la U. N. A. M., Tesis (Licenciatura en Lengua y Literatura Hispánicas), ENEP Acatlán, UNAM, México, 1990.

ALARCOS LLORACH, Emilio, Gramática de la lengua española, España, Espasa-Calpe, 1994.

ALCINA FRANCH, Juan y BLECUA, José Manuel, Gramática española, 2a. ed., Barcelona, Ariel, 1980.

ALONSO, Amado y HENRÍQUEZ UREÑA, Pedro, Gramática castellana. Segundo curso, 21a. ed., Buenos Aires, Losada, 1966.

ANDÚJAR, Julio I. and DIXSON, Robert J., Graded Exercises in Spanish, USA, Regents Publishing Company, Inc, 1970.

BALP DE DONNELLY, Guadalupe, Lecciones de español. Primer curso, 2a. ed., México, UNAM, 1974.

BELLO, Andrés, Gramática de la lengua castellana, Madrid, EDAF, 1983.

BERISTÁIN DÍAZ, Helena, Gramática estructural de la lengua española, 2a. ed., México, UNAM, 1981.

BOLAÑO, Sara, Antología de temas de lingüística, México, UNAM, 1978.

BOUTON, Charles, La lingüística aplicada, México, FCE. (Breviarios #336), 1982.

CANUTO, Jesus, et. al., Estoy listo, México, UNAM, CEPE, 1994.

CERVERA SURDEZ, Alicia, et. al., Hablar y pensar en español. Manual de español I, México, UNAM, CEPE, 1986.

----- La enseñanza del español a no hispanohablantes, México, UNAM, 1983.

CORTÉS, Martha Elena, Pido la palabra. Segundo nivel, México, UNAM, CEPE, 1993.

COSERIU, Eugenio, Introducción a la lingüística, México, UNAM, 1983.

Curso intensivo de español. Libro 2, 2a. ed., México, IMNRC, 1965.

Curso intensivo de español. (Notas para el maestro. Libros 1-5), México, IMNRC, 1973.

EBNETER, Theodor, Lingüística aplicada. Introducción, Madrid, Gredos, 1982.

EHNIS DUHNE, Erika, et. al., Pido la palabra. Primer nivel, México, UNAM, CEPE, 1988.

GAONA, Francisco, El español como idioma extranjero y la metodología de su enseñanza, México, América, 1958.

GILI Y GAYA, Samuel, Curso superior de sintaxis española, 10a. ed., Barcelona, Bibliograf, 1972.

HERNÁNDEZ ALONSO, César, Gramática funcional del español, 2a. ed., Madrid, Gredos, 1986.

LARSEN - FREEMAN, Diane, "De la unidad a la diversidad: veinticinco años de metodología de la enseñanza de lenguas" en: English Teaching Forum, Octubre, 1987, (Título original: "From Unity to Diversity" traducido por Rosa María Laguna González).

LOPE BLANCH, Juan M., Estudios sobre el español de México, México, UNAM, 1972.

MAQUEO, Ana María, Español para extranjeros. (Segundo curso), 3a. ed., México, UNAM, 1983.

----- Español Uno. La lengua y la vida en México, México, Ana María Maqueo, 1979.

----- Lingüística aplicada a la enseñanza del español, México, Limusa, 1984.

----- y CORONADO, Juan, Imágenes y palabras 2, 2a. ed., México, UNAM, 1984.

Modern Spanish: a Project of the Modern Language Association, Second Edition, U. S. A., Harcourt, Brace & World, Inc., 1966.

MORENO DE ALBA, José G., Valores de las formas verbales en el español de México, México, UNAM, 1978.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Esbozo de una nueva gramática de la lengua española, Madrid, Espasa-Calpe, 1981.

SAVILLE-TROIKE, Muriel, Linguistic Bases for Bilingual Education, Los Angeles, Calif., California State University, 1977.

SOLÉ, Yolanda R. y SOLÉ, Carlos A., Modern Spanish Syntax. A Study in Contrast, USA, The University of Texas Austin D.C., 1977.

STOCKWELL, Robert P., et. al., The Grammatical Structures of English and Spanish, USA, The University of Chicago Press, 1976.