

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO

**PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DEL ASPECTO EN
ESPAÑOL COMO L2**

Trabajo final de investigación aplicada sometido a la consideración de la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua

MARIO PORTILLA CHAVES

Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica

2023

A quienes llevo en el corazón

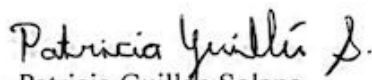
“Este trabajo final de investigación aplicada fue aceptado por la Comisión del Programa de Estudios de Posgrado en Español como Segunda Lengua de la Universidad de Costa Rica, como requisito parcial para optar al grado y título de Maestría Profesional en Español como Segunda Lengua.”



M.L. Éricka Vargas Castro

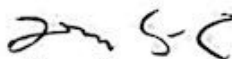
Representante de la decana

Sistema de Estudios de Posgrado



Dra. Patricia Guillén Solano

Profesora guía



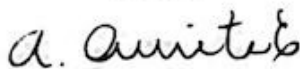
Dr. Jorge Chen Sham

Lector



Dr. Sergio Cordero Monge

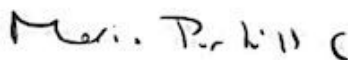
Lector



M.L. Anita Arrieta Espinoza

Representante de la directora

Programa de Posgrado en Español como Segunda Lengua



Mario Portilla Chaves

Sustentante

Tabla de contenidos

Portada	i
Dedicatoria	ii
Hoja de aprobación	iii
Tabla de contenidos	iv
Resumen en español	vii
Resumen en inglés	viii
Lista de cuadros	ix
Lista de tablas	x
I. Introducción	1
1.1. Presentación y justificación del tema	1
1.2. Objetivos	3
2. Estado de la cuestión	5
2.1. La enseñanza del aspecto en ELE	5
2.2. La enseñanza del aspecto en cuatro libros de texto ELE	7
2.3.1. <i>A-LM Spanish</i>	8
2.3.2. <i>En contacto</i>	10
2.3.3. <i>Dos mundos</i>	12
2.3.4. <i>Nuevo ELE intermedio</i>	15
3. Marco teórico	20

3.1. El sistema de aspecto, tiempo y modo (TAM)	20
3.1.1. Los sistemas de TAM en las lenguas del mundo y el prototipo criollo	21
3.1.2. Tiempo gramatical, aspecto gramatical y aspecto léxico	23
3.2. Teorías de adquisición del aspecto	26
IV. Metodología	32
4.1. Análisis de necesidades	33
4.2. Duración del curso	36
4.3. Enfoque y método	37
4.4. Prueba diagnóstica	37
4.5. Prueba final	37
V. Unidades didácticas	38
5.1. Clase 1. Las predicaciones habituales	38
5.2. Clase 2. Las predicaciones puntuales	44
5.3. Clase 3. Las predicaciones estativas	51
5.4. Clase 4. Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado I	60
5.5. Clase 5. Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado II	70
5.6. Clase 6. Las predicaciones durativas	73
5.7. Clase 7. Las predicaciones de aspecto perfecto	76
5.8. Clase 8. Las perífrasis de carácter aspectual (<i>Aktionsart</i>)	79
VI. Bitácora	83

VII. Resultados, conclusiones y recomendaciones	88
VIII. Bibliografía	92
IX. Anexos	84
9.1 Anexo 1: Examen de diagnóstico	95
9.2. Anexo 2: Prueba parcial	97

Resumen

El presente trabajo constituye una propuesta de macrounidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje de la categoría del aspecto en español. La nomenclatura de los “tiempos verbales” de la gramática tradicional y su análisis suelen dificultar en los estudiantes el aprendizaje del uso y la distinción entre el *pretérito indefinido* y *pretérito imperfecto*, ya que se trata de una diferencia aspectual y no temporal. Por ello, el enfoque de esta macrounidad se orienta fundamentalmente al sentido aspectual de las predicaciones verbales, lo que permite un acercamiento más adecuado al manejo de las formas que gramaticalizan los “tiempos verbales” y las perífrasis del español. La macrounidad comprende la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones estativas, puntuales, perfectivas, imperfectivas, durativas, de aspecto perfecto y algunas otras perífrasis de carácter aspectual.

Abstract

This final project proposes a didactic macrounit for teaching-learning aspect as a category in Spanish. The traditional grammatical terminology of the “tenses” and their analyses often make it difficult for students to learn how to use and distinguish between the *preterite* and the *imperfect*, since the difference between the two forms is not time-based. Therefore, this macrounit focuses on teaching the aspectual meaning of the verbal predications, allowing for a more appropriate approach to the use of verb forms that grammaticalize tenses and periphrases in Spanish. The macrounit includes the teaching-learning of stative, punctual, perfective, imperfective, durative, aspect-perfect predications and some other periphrases of aspectual nature.

Lista de cuadros

Cuadro 1 Rendimiento de los estudiantes en las pruebas de diagnóstico y parcial 90

Lista de tablas

Tabla 1 Secuencia de desarrollo de la distinción entre el pretérito y el imperfecto en la adquisición del español	27
Tabla 2 Uso de marcadores aspectuales en aprendices y hablantes nativos de español	28

I. Introducción

1.1. Presentación y justificación del tema

Quienes hemos tenido alguna experiencia en la enseñanza-aprendizaje de los llamados “tiempos verbales” del español como segunda lengua siempre nos encontramos con que los estudiantes tienen grandes dificultades para establecer adecuadamente la distinción entre el *pretérito indefinido* (*pretérito perfecto simple*, según la RAE) y el *pretérito imperfecto*. A veces, esta confusión parece nunca aclararse y muchas veces es arrastrada irremediablemente por los estudiantes durante años. Pero, ¿a qué se debe este obstáculo?

Dado que tanto la nomenclatura tradicional del sistema de Tiempo, Aspecto y Modo (TAM) como su descripción generalmente están orientadas a enfatizar la dimensión temporal de este y no la aspectual, el profesor y el estudiante se hallan poco que más o menos abandonados a su suerte, pues deben lidiar con una categoría morfosintáctica, el aspecto, que, por defecto, es abordada de manera ineficiente, por no decir equivocada y desorientadora.

La distinción entre el *pretérito indefinido* y el *pretérito imperfecto* atañe fundamentalmente a una dimensión aspectual y no temporal del verbo. Por ello, es muy conveniente que un abordaje de esta categoría, desde un inicio, esté orientado a la estructura temporal interna del verbo y no solo a la secuencia de los eventos respecto de un eje temporal determinado. Es decir, es imprescindible que la enseñanza-aprendizaje se enfoque en el aspecto y no en el tiempo a la hora de tratar la gramaticalización de las categorías de TAM.

Es verdad que el tiempo, el aspecto y el modo conforman un sistema indivisible. Sin embargo, no hay que perder de vista que, en las lenguas del mundo, alguno de estos elementos que conforman el TAM tiene una mayor relevancia que otro (cf. Rojo 1970: 34). Es conocido que el alemán, por ejemplo, es un idioma más orientado a la dimensión temporal que a la aspectual y que el inglés y, por supuesto, el español, lo hacen hacia la dimensión aspectual. Como se ha dicho, lamentablemente, ni la nomenclatura ni las descripciones gramaticales tradicionales ayudan al tratamiento adecuado del sistema de TAM del español.

En el presente trabajo, se ofrece un planteamiento alternativo para la enseñanza-aprendizaje de la distinción entre el *pretérito (indefinido)* y el *(pretérito) imperfecto*, mediante la elaboración de unidades didácticas que parten de una perspectiva aspectual (perfectivo frente a imperfectivo) y no temporal, lo cual constituye un aporte novedoso al ámbito de estudios del español como segunda lengua.

Además, como las categorías aspectuales constituyen un sistema en sí mismo, también se ha considerado conveniente incluir otras unidades didácticas que faciliten la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones estativas, puntuales, durativas, de aspecto perfecto y las perífrasis verbales de carácter aspectual. Con ello, se puede contar con una macrounidad que trate todo el sistema aspectual del español que se encuentra gramaticalizado, es decir, expresado por medio de operadores morfosintácticos.

De esta forma, se presenta una macrounidad que consta de 20 horas de clase y que cubre los tipos principales de predicaciones aspectuales del español que se hallan gramaticalizadas. Sin embargo, por razones espaciales tratadas en el apartado 4.2, solamente se impartieron 10 horas de clase, correspondientes al contenido de la distinción entre las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas, incluyendo las lecciones preliminares relacionadas con las predicaciones estativas y las puntuales, como un preámbulo muy conveniente para el acercamiento a esta categorización aspectual.

Por otro lado, en una de las unidades didácticas se implementa el uso de un texto literario para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado. La utilización con éxito de un texto de carácter literario complejo (*La bocaracá* de Carlos Salazar Herrera) para el nivel A2 constituye un aporte a la cuestión de si los textos literarios pueden ser usados o no en clases con estudiantes no avanzados, pues mostraría su provecho y valor didácticos para la distinción aspectual en cuestión desde una perspectiva pragmática.

1.2. Objetivos

Objetivo general

Elaborar una macrounidad didáctica para la enseñanza-aprendizaje del aspecto en español como segunda lengua.

Objetivos específicos

1. Elaborar una unidad de clase de dos horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones puntuales (Clase 2).
2. Elaborar una unidad de clase de dos horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones estativas (Clase 3).
3. Elaborar una unidad de clase de tres horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado I (Clase 4).
4. Elaborar una unidad de clase de tres horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado II (Clase 5).
5. Impartir las unidades de clase correspondientes a las clases 2, 3, 4, 5 a un grupo de 4 estudiantes de 19 a 31 años, de nacionalidad estadounidense y japonesa en el nivel A2.
6. Implementar un examen de diagnóstico del nivel de conocimiento previo de la distinción entre las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado usando los “tiempos verbales” de *pretérito* e *imperfecto* respectivamente.
7. Implementar el uso de un texto literario complejo en el nivel A1 para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado.
8. Elaborar una unidad de clase de tres horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones habituales (Clase 1, no impartida).
9. Elaborar una unidad de clase de dos horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones durativas (Clase 6, no impartida).
10. Elaborar una unidad de clase de dos horas para la enseñanza-aprendizaje de las predicaciones de aspecto perfecto (Clase 7, no impartida).
11. Elaborar una unidad de clase de tres horas para la enseñanza-aprendizaje de las perífrasis de carácter aspectual (Clase 8, no impartida).

12. Implementar una prueba parcial sobre la distinción entre las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado usando los “tiempos verbales” de *pretérito e imperfecto* respectivamente.

II. Estado de la cuestión

2.1. La enseñanza del aspecto en ELE

La enseñanza del aspecto en español como segunda lengua, sin duda, está permeada por su tratamiento en la tradición teórica y pedagógica del español en general y para hablantes nativos. Además, hay que reconocer que esta tradición va más allá de los análisis gramaticales del español, cuya descripción sistemática se inaugura con la gramática nebrijana. Los estudios lingüísticos grecolatinos tienen una impronta decisiva tanto en la concepción acerca del lenguaje y su estudio (imperando, como es sabido, el enfoque normativista de los gramáticos alejandrinos), como en los conceptos teóricos y el metalenguaje utilizados en las descripciones lingüísticas de las lenguas vernáculas de Europa desde el Medioevo.

No es de extrañar, por ello, que la enseñanza-aprendizaje del aspecto en español como segunda lengua haya sido impregnada por los conceptos y el metalenguaje de esta tradición gramatical normativa, de la misma forma que esta ha incidido, decididamente, en otros los aspectos de la enseñanza de segundas lenguas en general, desde sus inicios, e incluso hasta nuestros días.

Es verdad que los avatares de las escuelas lingüísticas modernas han influido enormemente en los enfoques teóricos y didácticos utilizados en la enseñanza de segundas lenguas. Y aunque exista una gran diferencia en el tratamiento del componente gramatical y la ponderación de su relevancia según distintos métodos de enseñanza, la nomenclatura y concepción de las categorías morfosintácticas sigue siendo la misma en la mayor parte de los casos, como se verá más adelante.

De manera concreta, la terminología de “tiempos verbales” para designar las categorías de Tiempo, Aspecto y Modo (TAM) de los verbos es fruto de la tradición gramatical grecolatina. En español, la clasificación de ciertas formas verbales (sus “conjugaciones”) como “tiempos verbales”, en general, es bastante equívoca, como sucede con el llamado “tiempo” *futuro (hablaré)*, en el cual tiene mayor relevancia el Modo (*modo irrealis*) que el Tiempo (*no-pasado*, i.e. presente/futuro), como categoría morfosintáctica (cf. *¿Dónde estarán las llaves que no las encuentro?*).

En el caso de los “tiempos verbales” denominados *pretérito indefinido (hablé)* y *pretérito imperfecto (hablaba)*, la nomenclatura, de por sí, enfatiza una relevancia de la

categoría del Tiempo sobre la del Aspecto. Es decir, se da a entender que se trata de dos instancias del “tiempo pasado”, a pesar de que estas expresan, más propiamente, una diferencia aspectual: *perfectivo* frente a *imperfectivo*.

A este panorama, hay que agregar, como bien apunta Ricca (2019), que los nuevos enfoques pedagógicos de naturaleza más comunicativa, centrados teóricamente en “el desarrollo de la competencia comunicativa de los alumnos, aislada de la reflexión sobre el uso del lenguaje [...] dejando de lado los contenidos morfosintácticos” (p.3), han llevado a que los docentes no tengan claro cómo abordar los contenidos gramaticales con sus alumnos ni cómo integrar las nociones gramaticales a la comprensión y producción textual. Si esta es la situación en el caso de las clases de español para hablantes nativos, nos podemos imaginar cuánto peor será el escenario en lecciones de español como segunda lengua.

Si bien es cierto que un enfoque comunicativo en las aulas de lengua se impone sobre uno meramente tradicional normativo restringido a temas gramaticales («menos análisis sintáctico y más aprender a comunicarse»), también es verdad que los programas de estudio y de los manuales de enseñanza-aprendizaje de lengua, tanto para hablantes nativos como no nativos, están muy centrados en contenidos de naturaleza morfosintáctica (cf. García Folgado 2022 para esta situación en varios países de Europa).

Por otra parte, también se está replanteando el valor de la reflexión en el aula sobre la gramática para el mejoramiento de ciertas destrezas comunicativas de los estudiantes nativos, como la producción escrita, por ejemplo (Fontich y Camps 2013, Fontich 2016, García Folgado 2022).

Esta misma discusión se ha trasladado a ámbito de la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas y de ELE en particular, dando como resultado la implementación de propuestas de reflexión metalingüística en el aula de ciertas categorías gramaticales. (cf. Fuertes Gutiérrez y García Folgado 2020).

Si bien es verdad que estos estudios plantean la relevancia que tiene el sistema verbal en el aprendizaje del español por parte de los aprendices, los conceptos teóricos de las categorías de TAM y su correspondiente implementación didáctica continúan siendo deficitarios en los manuales de enseñanza de español. Así, por ejemplo, sucede

en el caso del *pretérito perfecto* (o *pretérito perfecto compuesto*, según la terminología de la RAE), según el estudio llevado a cabo por Soler Montes (2020):

A pesar de que la *NGLE* [*Nueva gramática de la lengua española*] habla de por lo menos diez valores semánticos diferentes para el pretérito perfecto, y de que en nuestra codificación de los datos del *CAES* [*Corpus de aprendices de español como segunda lengua*] hemos detectado numerosos ejemplos de cada uno de estos usos, las explicaciones gramaticales, ilustraciones prácticas y actividades de los manuales de ELE simplifican en exceso el uso del pretérito perfecto para restringirlo al ámbito reciente, hodierno en muchos casos, o el pasado experiencial. (p. 113)

La cita anterior es significativa, por un lado, porque confirma la realidad de los libros de textos de ELE en el tratamiento superficial de categorías asociadas al TAM y su desfase respecto del avance de la teoría gramatical, y, por otro, muestra como el mismo autor aborda la enseñanza del *pretérito perfecto* como una lista de usos o valores asociados al Tiempo (cf. también Soler Montes 2019), es decir, que su aproximación a la enseñanza del Aspecto está subordinada a la del Tiempo.

Además, hay que mencionar que varios autores señalan la relevancia que tienen la naturaleza semántica de los verbos y el contexto pragmático de los enunciados en la implementación de las predicaciones aspectuales (Soler Montes 2017, Comajoan-Colomé y Pérez Saldaña 2018). Pero dichas referencias están ausentes en las propuestas didácticas de ELE para la enseñanza de esta categoría, que, generalmente, se limitan a enumerar una lista de valores o usos temporo-aspectuales de las formas verbales.

2.2. La enseñanza del aspecto en cuatro libros de texto de ELE

A continuación, se analizará la enseñanza del aspecto en cuatro libros de texto de ELE destinados a ser usados en un nivel intermedio. En especial, se revisarán los apartados correspondientes a la enseñanza del aspecto perfectivo y del imperfectivo, expresado por los llamados tiempos del *pretérito* y del *imperfecto* respectivamente.

Este análisis tiene la finalidad de valorar la coincidencia o no del desarrollo de estos contenidos gramaticales con los elementos propios de la naturaleza de la categoría del aspecto.

Luego de una pesquisa preliminar, se ha decidido reseñar libros de texto del nivel intermedio en lugar del principiante, a pesar de que la unidad didáctica que se propone corresponde al nivel A2, debido a que los textos del nivel principiante desarrollan los contenidos temporo-aspectuales de manera demasiado somera, en especial en el caso de la distinción entre el *pretérito* y el *imperfecto*. Su revisión no hubiera permitido lograr el cometido de conocer adecuadamente el tratamiento de las categorías aspectuales en estudio. De mismo modo, al corresponder los cuatro libros a un mismo nivel, se descartan diferencias en el tratamiento de los contenidos debidas a adecuaciones didácticas.

Por un lado, se ha buscado que tres de los libros presenten bases metodológicas distintas para observar si el enfoque teórico subyacente a la propuesta didáctica determina, en cierta medida, alguna diferencia en el tratamiento de los contenidos gramaticales en cuestión, sin importar la antigüedad o no del año de publicación. Por otro lado, se presentan dos libros de texto que comparten la misma perspectiva metodológica, pero publicados con muchos años de diferencia, con el fin de determinar si habría ocurrido algún cambio en el tratamiento del aspecto de una época a otra.

Los libros, ordenados por año de publicación, son los siguientes:

1. Kaminar de Mujica, B. y G. Segreda. 1970. *A-LM Spanish. Level two*. Nueva York: Harcourt, Brace & World. MÉTODO AUDIOLINGÜE.
2. McVey Gill, M. y T. Méndez-Faith. 1980. *En contacto: Gramática en acción*. Forth Worth: Holt, Rinehart & Wiston. MÉTODO COMUNICATIVO.
3. Terrel, T. *et al.* 1986. *Dos mundos*. Boston: McGraw-Hill. ENFOQUE NATURAL.
4. Borobio, Virgilio y Ramón Palencia. 2016. *Nuevo ELE intermedio*. Madrid: Ediciones SM. MÉTODO COMUNICATIVO.

2.2.1. *A-LM Spanish*

El libro se enmarca explícitamente dentro del método audiolingüe. Está diseñado para la enseñanza de español a anglohablantes.

Presenta 15 unidades (de la unidad 13 a la 27).

Cada unidad consta de tres partes principales: *Basic dialog*, *Grammar* y *Recombination material*.

En la primera parte, se introduce el tema con un texto en español, pero con la traducción inmediata y completa al inglés. Se presenta un vocabulario y ejercicios diversos de comprensión de lectura y de producción oral y escrita.

En la segunda parte, se hace una presentación de uno o varios temas morfosintácticos. Cada uno se acompaña de una explicación. Ambas partes están exclusivamente en inglés. También, se presentan varios ejercicios (*drills*) de escritura, pero especialmente audio-orales.

En la última parte, se presentan varios ejercicios de repaso, que relacionan entre sí los distintos contenidos gramaticales estudiados.

En este libro, en general, las categorías aspectuales son tratadas con la terminología tradicional de tiempos.

En primer lugar, el libro dedica una unidad completa (16) a presentación del *pretérito*, especialmente enfatiza la formación de las conjugaciones correspondientes a esta forma verbal. Indica: “The preterit is one the two ways of viewing past events in Spanish” (p. 70).

En la unidad siguiente (17) presenta el *imperfecto*: “The imperfect is another way of expressing past time” (p. 96). Se dedica a enseñar la conjugación correspondiente a esta forma verbal. Más adelante, en la misma unidad, viene un apartado de gramática llamado “Imperfect vs. Preterit”. En referencia a las distintas maneras de mirar el pasado, explica: “Which one the speaker uses depends on how he views the event or circumstance he is referring to” (p. 106).

Luego, pasa a dar una lista de tres usos exclusivos del *imperfecto*: expresar una condición, describir una acción que estaba en progreso en el pasado y expresar una acción habitual en el pasado.

También, ofrece tres usos del *pretérito*: expresar una acción terminada que ocupa un segmento de tiempo definido, indicar una secuencia de acciones (por lo visto, puntuales) y resaltar el principio o el final de una acción.

Finalmente, indica que, en el caso de que el *pretérito* y el *imperfecto* se encuentren en una misma oración, “the imperfect provides the background [...] while the preterit tells what events occurred at that time: Tú leías cuando ella llamó” (p.107).

En la unidad siguiente (18) presenta las conjugaciones verbales del *pretérito*, pero esta vez referidas a los verbos irregulares. Además, retoma el tema de la distinción entre el *pretérito* y el *imperfecto*, pero la relaciona con diferencias de traducción en inglés: “The difference between the preterit and the imperfect can sometimes be expressed by specific words in English, rather than by grammatical distinction: Estuvo allí a las cinco. *He got there at five*. Estaba allí a las cinco. *He was (already) there at five*.” (p.131).

Finalmente, en la unidad 19 introduce otras nociones aspectuales como “Compound Constructions in the Past”: “Spanish, like English, has a number of compound verb constructions. You have already learned three of them: the present progressive, the present perfect, and *ir + a + infinitive* [...] These constructions also occur in the past.” (p. 157). Por lo anterior, se presume que en el curso de principiantes han sido tratados los temas correspondientes al aspecto de progresivo y al perfecto. En esta unidad solo se limita a indicar que estas pueden utilizar también para predicar eventos del pasado.

Ciertamente, en este libro se dedican tres unidades al tratamiento del uso de los operadores de aspecto tanto perfectivo como imperfectivo. Sin embargo, las explicaciones gramaticales como los ejercicios no relacionan los usos del aspecto gramatical con las clases de verbales que presentan aspectos léxicos distintos. Por otra parte, sí se menciona una relación entre la información de primer plano y el uso del *pretérito* y entre la información de segundo plano y el *imperfecto*. También, se presentan varios ejercicios que toman en cuenta esta correlación.

2.2.2. *En contacto*

Este libro sigue las premisas del método comunicativo. Fue diseñado para hablantes nativos del inglés.

Consta de 12 unidades, seis apéndices con materiales diversos y un vocabulario español inglés con el léxico utilizado en el libro.

Cada unidad está conformada de las siguientes partes: *Presentación del tema*, *Gramática y vocabulario* y *En otras palabras*.

En la primera parte se presenta un texto relacionado con la temática de la correspondiente unidad. Además, incluye varios ejercicios de comprensión de lectura y de ejercicios de escucha y producción oral.

La parte de *Gramática y vocabulario* contiene explicaciones de temas morfosintácticos, listas de vocabulario útil y ejercicios de prácticas gramaticales.

La última parte ofrece ejercicios de repaso de los temas tratados.

Los temas relacionados con las categorías aspectuales son tratados con la terminología tradicional de “tiempos verbales”.

En el libro se tratan los temas correspondientes al *presente* (*the present indicative tense*) (unidad 1), el *pretérito* y el *imperfecto* (unidad 2), el *perfecto* (*The perfect indicative tenses*) (unidad 10) y el *progresivo* (*The present participle and the progressive forms*) (unidad 12).

En cuanto al *presente*, las explicaciones gramaticales son muy escuetas. Se limitan a mencionar dos “usos”. En ambos casos, las nociones que se relacionan con esta forma verbal son exclusivamente de índole temporal: “The present is also frequently used to express the immediate future or a future event when the time of the future action is indicated. (p. 7). Sobre todo, se preocupa por proporcionar los paradigmas de conjugación para esta forma verbal.

En una sola unidad, primero, se presentan dos usos del *pretérito*, con los ejercicios correspondientes. Luego, por otro lado, se ofrecen cinco usos del *imperfecto*. Es importante señalar que en ambos casos se ofrecen explicaciones que hacen referencia al significado aspectual perfectivo e imperfectivo respectivamente. Por ejemplo, “The preterit expresses a past act, state, or series of acts viewed as completed unit in time.” (p. 35). “Duration of time is emphasized with the imperfect,” (p. 40).

Además, en el caso del imperfecto, se incluye un “uso” que se relaciona con la naturaleza semántica de las predicaciones: “The imperfect, rather than the preterit, is generally used to describe mental or emotional states, including plans or intentions” (p. 41); y otro que se refiere a la índole de la información discursiva: “The imperfect is also used to describe what was going on when another action occurred; the latter action is usually in the preterit.” (p. 41).

En cuanto al aspecto perfecto, en la unidad 10, los autores presentan mezclados todos los tipos del “perfecto de indicativo”: *The present perfect (perfecto), the past perfect (pluscuamperfecto), the future perfect (futuro perfecto) y the conditional perfect (condicional compuesto)*.

Su caracterización está definida en términos temporales y no tanto aspectuales o modales, por razones obvias. Por ejemplo, caracteriza al perfecto de la siguiente forma: “It is generally used without reference to a specific time in the past, since it implies an impact upon the present.” (p. 252).

Por último, en la unidad 12, se trata el tema del aspecto progresivo. Hay una mayor preocupación por enseñar los paradigmas de su formación correspondientes a todos los “tiempos” que por explicar su uso. De hecho, solamente se menciona uno: “The progressive forms, *estar* plus a present participle, are used when attention to a specific moment is emphasized. They indicate that an action *is (was, will be, would be) taking place (in progress)* at a specific time, at this or that moment in time.” (p. 297). Luego, se señala que el progresivo se usa menos en español que en inglés (como si fuera cierto).

En resumen, en este libro tampoco se establece una clara correlación entre las categorías aspectuales y las clases semánticas de los verbos o de las predicaciones. Las explicaciones gramaticales son más escuetas, menos iluminadas y algunas inducen a equívocos, sobre todo por el énfasis en reducir el significado de las formas verbales a nociones estrictamente temporales.

2.3.3. *Dos mundos*

Este libro se adscribe a un Enfoque Natural (propuesto por Stephen Krashen & Tracy Terrell 1983). Este se adscribe a una perspectiva teórica afín la tradición de los métodos naturales. Igualmente, está diseñado para estudiantes angloparlantes.

El libro consta de dos partes: 3 pasos y 14 capítulos. Cada unidad presenta los siguientes apartados: *Actividades de comunicación y lecturas, En resumen, Vocabulario y Gramática y ejercicios*.

Las *Actividades de comunicación* son ejercicios de producción oral, de lectura y de escritura.

En resumen presenta ejercicios diversos de la misma naturaleza que los anteriores e información lingüística y sociocultural miscelánea.

Vocabulario recoge el léxico pertinente de cada capítulo.

Gramática y ejercicios ofrece explicaciones gramaticales en inglés y ejercicios diversos, pero especialmente de corrección gramatical.

Cada capítulo presenta objetivos específicos de índole comunicativa denominados “Metas” y gramaticales “Gramática y ejercicios”, al inicio de cada capítulo.

Es importante señalar que este libro está concebido para cubrir desde el nivel de principiantes hasta el de avanzados.

Los contenidos relacionados con las categorías aspectuales son los siguientes: Talking about habitual actions: Present tense of regular (paso c y unidad 1), Discussing habitual actions: Present tense of regular verbs (unidad 3), Referring to actions in Progress: Present progressive (unidades 3 y 4), Talking about past actions: The preterite of regular verbs (unidades 6 y 7), Saying what you used to do: The imperfect tense (unidad 9), Describing the past: The imperfect and preterite of ‘state’ verbs (unidad 9), Saying what you have done: The present perfect (unidad 10), Talking about past actions in progress: The imperfect progressive (unidad 11), Narrating Past experiences: The present perfect, imperfect, and preterite (unidad 12).

Como es evidente, este libro presenta un panorama mucho más comprensivo del sistema aspectual del español, por supuesto, debido en parte a que está dedicado a tres niveles de proficiencia de los estudiantes y no solo a un nivel intermedio como en los casos anteriores.

Por otro lado, también es notable que este libro utiliza como eje de presentación de las formas verbales una perspectiva basada en la predicación de categorías especialmente aspectuales, y no temporales. Así, por ejemplo, al introducir la forma verbal del presente enfoca la atención de los estudiantes en “hablar acerca de acciones habituales” y no del “tiempo presente”.

Las explicaciones gramaticales, sin embargo, en el caso de esta forma verbal, se limitan ofrecer las distintas conjugaciones de las clases regulares o irregulares de los verbos (paso c, unidades 1 y 3).

Lo mismo sucede con el caso del aspecto progresivo. Las explicaciones gramaticales son muy breves, por ejemplo: “To describe an action that is taking place at the moment, Spanish uses a form of *estar* (*to be*) and an *-ndo* (*-ing*) form called a present participle. This combination is called the present progressive.” (p. 130) (unidades 3 y 4).

Al introducir el tema del *pretérito* (unidad 6) ni siquiera se ofrece una mínima caracterización semántica de su uso y simplemente se transcribe la conjugación de las clases verbales regulares. Sin embargo, los dos ejercicios gramaticales que acompañan este tema relacionan esta conjugación verbal con hacer ciertas “actividades”. Es decir, en todos los casos, se presentan verbos dinámicos para su conjugación. También, pasa lo mismo con los ejercicios de producción oral y escrita que aparecen en la unidad. Todos se relacionan con “las actividades de los amigos”.

Para referirse al *imperfecto* (unidad 9), se presenta una explicación, aunque escueta, de índole estrictamente aspectual: “The Spanish imperfect tense is used to describe actions that occurred repeatedly or habitually in the past. To express the same idea, English often uses the phrases *used to* or *would*, or just the simple past.” (p. 309).

En esa misma unidad, en “Describing the past: The imperfect and preterit of ‘state’ verbs”, se explica el uso distintivo del *imperfecto* frente al *pretérito* en relación con el tipo semántico de los verbos: *imperfecto* con verbos de estado y *pretérito* con verbos de ‘acción’.

Finalmente, hay que mencionar que, en la unidad 12 en “Narrating past experiences: The present perfect, imperfect, and preterite” se explica el uso de estas formas verbales en relación con la estructura discursiva de las narraciones y las diferencias que prototípicamente implica su uso en relación con la información del primer plano (llamado aquí ‘story line’) e información de segundo plano (‘background’ o ‘stage of the story’).

En resumen, este libro utiliza un metalenguaje totalmente acorde con la enseñanza de las categorías aspectuales del español. Por lo general, se es conciso en las explicaciones gramaticales, muy seguramente debido a la recomendación metodológica del Enfoque Natural que manda no prestar demasiada atención a las formalizaciones

gramaticales: “Formal knowledge of grammar does not contribute to second-language fluency.” (p. xx).

Sin embargo, las explicaciones y los ejercicios toman en cuenta relación de las categorías aspectuales tanto con la naturaleza semántica de los verbos como con la estructura discursiva de las narraciones.

2.2.4. Nuevo *ELE intermedio*

Este texto adopta el método comunicativo al igual que el volumen *En contacto* descrito antes. Se ha incluido para determinar si hay algún cambio en el tratamiento de las categorías verbales por la diferencia de más de treinta y cinco años en la publicación de dos libros que adoptan una misma perspectiva metodológica.

La presente obra consta de doce capítulos distribuidos en tres bloques y está dirigido a estudiantes adolescentes y adultos de cualquier lengua extranjera para el nivel B1. Cada bloque comprende cuatro lecciones que “giran en torno a uno o varios temas relacionados entre sí”, más una más de repaso de dichas partes.

Cada una de las unidades se estructura alrededor de los contenidos temáticos y gramaticales propuestos. Sin embargo, los objetivos fundamentales de cada clase son de índole comunicativa, o al menos así aparecen explicitados.

La unidad, precedida por un título de índole temática, está compuesta de las siguientes partes:

1. Presentación: Consiste en la explicitación de los objetivos comunicativos por trabajar, así como de los contenidos temáticos y lingüísticos de cada lección.
2. Prácticas de los contenidos: Se incluyen diversas actividades para desarrollar en clase, las cuales incluyen varios tipos de textos, muestras de lengua, diálogos, fotografías y varias clases de ilustraciones y viñetas, al igual que ejercicios de comprensión y producción tanto orales como escritos.
3. Estrategias de aprendizaje: Se trata de la propuesta y puesta en práctica de diversas actividades para “fomentar el desarrollo de estrategias positivas de aprendizaje”.

4. Contenidos socioculturales: Incluye actividades que buscan integrar los contenidos temáticos y lingüísticos con diversos aspectos socioculturales de España e Hispanoamérica.

Las lecciones de *Repaso* aparecen después de cada cuatro unidades y contienen actividades y materiales destinados a la revisión de los contenidos temáticos y lingüísticos tratados en las cuatro lecciones previas. Al final de cada Repaso, aparece un apartado de *Recursos para aprender más*, el cual consiste en otros ejercicios y materiales ajenos a los contenidos temáticos de las lecciones previas.

En cuanto a los contenidos relacionados con las categorías aspectuales, este texto los presenta en varias unidades o lecciones y los relaciona con objetivos comunicativos:

Lección 1:

Objetivos comunicativos: • Hablar del pasado (1): –Expresar acciones habituales en el pasado. –Describir situaciones pasadas. –Expresar una situación ocurrida en una unidad de tiempo terminada. –Hablar de una acción que sucedió una sola vez.

Gramática: • Pretérito imperfecto – pretérito indefinido.

Lección 2:

Objetivos comunicativos: • Hablar del pasado (2): –Describir una situación o las circunstancias en las que se produjo un hecho. –Narrar hechos pasados.

Gramática: • Pretérito imperfecto – pretérito indefinido.

• Pretérito imperfecto de *estar* + gerundio.

Lección 3:

Objetivos comunicativos: • Hablar del pasado (3): – Experiencias personales y hechos pasados.

• Describir un lugar.

Gramática: • Pretérito perfecto – pretérito indefinido.

• Pretérito indefinido – pretérito imperfecto.

Lección 4:

Objetivos comunicativos: • Narrar hechos de nuestra vida.

Gramática: • Pretérito imperfecto – pretérito indefinido.

Lección 10:

Objetivos comunicativos: • Hablar del pasado (4): – Relatar sucesos, anécdotas y bromas. – Especificar el número de veces que se realizó una acción. – Especificar la duración de una actividad pasada. – Expresar acciones pasadas que se desarrollan simultáneamente. – Expresar una acción inminente que no se llegó a realizar.

Gramática: • Pretérito indefinido.

- Pretérito imperfecto.
- Pretérito imperfecto – pretérito indefinido.
- Pretérito imperfecto de *estar* + gerundio.

Es evidente la relevancia que tienen los contenidos aspectuales en los objetivos en este curso. Sin embargo, las descripciones o explicaciones gramaticales de estas categorías aparecen relegadas a un *Resumen gramatical* al final del libro, que compendia todos los contenidos de índole morfosintáctica.

En este resumen, las descripciones del *pretérito indefinido*, del *pretérito imperfecto* y del *pretérito perfecto* (al igual que del *pretérito pluscuamperfecto*), así como el *contraste imperfecto – indefinido*, son muy escuetos y abarcan solamente una página y media. Se trata de una enumeración de usos de las categorías, siempre sobreentendiendo que son instancias utilizadas para “hablar del pasado”, sin ninguna referencia clara al matiz aspectual de estas, acompañados de un ejemplo o, a lo sumo, de dos.

“2.1. Pretérito indefinido

2.1.1. Para informar de acciones o sucesos pasados ocurridos en una unidad de tiempo terminada.

– Ayer **fui** al cine y **vi** una película buenísima. [...]

2.2. Pretérito imperfecto

2.2.1. Para describir cosas, lugares o personas en el pasado.

– Antes este pueblo **era** más pequeño y mucho más tranquilo: no **había** tantos coches ni tanto ruido como ahora. [...]

2.3. Contraste imperfecto – indefinido

2.3.1. Describir la situación o las circunstancias en las que se produjeron hechos pasados.

– Ayer **nos encontramos** a Laura en la calle cuando **volvíamos** a casa.

Imperfecto (**volvíamos**): referencia a las circunstancias, a la situación.

Indefinido (**nos encontramos**): referencia a los hechos o acontecimientos.”

Conceptos de metalenguaje tales como “unidad de tiempo (terminada)”, “referencia a las circunstancias, a la situación”, “referencia a los hechos o acontecimientos” requieren un cierto desarrollo para poder ser comprendidos por los estudiantes y así que, de alguna manera, les pudieran ser útiles. Pero tal cosa no ocurre.

En el desarrollo de las lecciones que tratan las categorías aspectuales, tampoco se lleva a cabo ninguna explicación de estas y se pretende que el estudiante las comprenda más bien por intuición. Por ejemplo, en la lección 10, al retomar el estudio de las “formas verbales para referirse al pasado”, se presenta al estudiante el texto de una noticia. Luego de su lectura, se le pide al estudiante que, sobre una serie de frases, “escriba en cuál de ellas A. se especifica el número de veces que se realizó una acción pasada, B. se especifica la duración de una acción pasada, C. se describe el estado de una persona en el pasado”.

Seguidamente, se le pide: “Lee otra vez la noticia y fijate en las otras formas verbales que se han utilizado para referirse al pasado. Si tienes alguna duda sobre su uso, consúltasela a tu profesor”. Es evidente que no se puede saber cuál aproximación teórico-metodológica asumirá el docente en sus eventuales explicaciones sobre el uso de las formas verbales en cuestión.

En resumen, fiel al estilo del método comunicativo, este texto es sumamente parco en cuanto al tratamiento de las categorías morfosintácticas en general y, particularmente, en relación con el aspecto, a pesar de explicitar que gran parte de los objetivos “comunicativos” son de índole gramatical. Su tratamiento es superficial, vago y con la terminología tradicional de los “tiempos verbales”. No se establece tampoco ninguna correlación entre el aspecto y el uso de los “tiempos verbales” ni se hace ninguna referencia a información de índole pragmática.

De manera general, el análisis de los libros de texto muestra que *Dos mundos* es, sin duda alguna, el que está más acorde con la enseñanza de las categorías aspectuales del español, especialmente por el uso del metalenguaje. Al igual que en los otros textos, en este libro se usa una nomenclatura tradicional de las formas verbales. Sin embargo, la perspectiva adoptada respecto de sus funciones semántico-gramaticales es claramente distinta a estos. En *A-LM Spanish*, en *En contacto* y en *Nuevo ELE intermedio*, la perspectiva respecto de las formas verbales está orientada a dar una interpretación decididamente de índole temporal.

Igualmente, en *Dos mundos* se toma en cuenta (aunque no de manera sistemática, por supuesto) alguna clasificación de clases semánticas de los verbos para explicar los usos diferenciados del *pretérito* y del *imperfecto* en las predicaciones aspectuales. En *A-LM Spanish* y en *En contacto*, esta relación apenas se menciona, mientras que, en *Nuevo ELE intermedio*, es pasada por alto.

Además, en *Dos mundos* también se establece una relación mucho más extensa y explícita entre los usos del pretérito y del imperfecto con la estructura discursiva que en los otros libros de texto.

III. Marco teórico

3.1. El sistema de tiempo, aspecto y modo (TAM)

Diversos autores han señalado que las nociones abstractas de tiempo, aspecto y modo son categorías universales del lenguaje que presentan manifestaciones particulares en las lenguas específicas (cf. Givón 1982; Bybee, Perkins & Pagliuca 1994). También, es conocido que estas categorías, de manera recurrente, se expresan intrincadas entre sí en lenguas de todo el mundo, conformando un sistema unificado, llamado generalmente el sistema de tiempo, aspecto y modo (TAM) (Givón 1984 pp. 270 y ss).

Este es un punto relevante a la hora de valorar la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, pues según esto, por un lado, los aprendices de la L2 ya cuentan con un conocimiento intuitivo de las nociones implicadas en este ámbito de la lengua, pero, por otro, es probable que el sistema de TAM de su lengua vaya a diferir también en muchos elementos de aquel de la lengua meta.

Por ello, por ejemplo, es ampliamente reconocido que uno de los rasgos más problemáticos en el aprendizaje del español como L2 es la adquisición de los denominados tiempos del *pretérito (indefinido)* y del *(pretérito) imperfecto*, entre los hablantes de lenguas que carecen de la oposición aspectual entre perfectivo e imperfectivo en referencia al tiempo pasado (cf. Hasbún 1995: 1).

Por otro lado, el tema de la adquisición del tiempo y el aspecto ha sido muy importante en los estudios de adquisición de la L2 en general por razones tanto teóricas como empíricas (cf. Laffort & Salaberry 2003). En particular, ha sido relevante el estudio de las interlenguas de los aprendices de la L2 para validar las hipótesis de las etapas de adquisición de estas categorías tanto desde la perspectiva de la tipología de los sistemas del TAM en las lenguas del mundo como para compararlas con las etapas de adquisición que han sido formuladas para los hablantes nativos de la lengua meta.

En este sentido, por ejemplo, una cuestión interesante por dilucidar es el papel que la instrucción formal tiene en la adquisición de estas categorías (y de sus operadores morfosintácticos) por parte de los aprendices; es decir, investigar qué incidencia tendrían en la adquisición del sistema de TAM tanto la teoría que subyace en la

conceptualización de las categorías como la metodología de su enseñanza. Por ejemplo, se trata de estudiar si habría algún impacto distinto en su adquisición si al *futuro* se le estudia como una categoría de tiempo o de modo, o si se enseña el *perfecto* (*pretérito perfecto compuesto*, en la nomenclatura de la RAE) antes o después de estudiar la distinción entre *pretérito* e *imperfecto*, como de hecho ocurre en los diversos libros de texto.

Por lo anterior, se llevará a cabo una descripción de las nociones fundamentales implicadas en la adquisición de la categoría del aspecto gramatical por parte de los hablantes tanto de una L1 como de una L2. Esta definición teórica servirá de base para realizar la presente propuesta didáctica de la enseñanza del aspecto en español como L2.

3.1.1. Los sistemas de TAM en las lenguas del mundo y el prototipo criollo

Los sistemas de TAM son, ciertamente, muy variados. Por ejemplo, Givón (1984: 290 y ss.) menciona ocho tipos fundamentales de sistemas de TAM y Payne (1997: 236-237) describe al menos seis sistemas solamente de tiempo en las lenguas del mundo. Sin embargo, como se ha dicho, los sistemas de TAM presentan nociones o categorías que parecen ser universales. Derek Bickerton (1980) muestra cómo las lenguas criollas prototípicas (como el saramacano o el criollo haitiano) han desarrollado un sistema de TAM que está cimentado en nociones con una base cognitiva muy fuerte.

Para nuestro interés, lo más significativo de los hallazgos de Bickerton es que tanto las nociones gramaticales de tiempo (*tiempo no anterior*, la forma no marcada, frente a *tiempo anterior*, la forma expresada con un operador) como las de aspecto (*puntual* frente a *durativo*) están fuertemente relacionadas con el significado intrínseco de los verbos.

Así, por ejemplo, en saramacano, en cuanto a la categoría de tiempo, el verbo simple, que corresponde al *tiempo no anterior*, significa ‘pasado’ si se trata de un verbo dinámico (*náki* ‘golpear’, ejemplo 1), pero indica ‘presente’ si es un verbo estativo (*síki* ‘estar-enfermo’, ejemplo 2). El operador de *tiempo anterior* (*ben*), expresa ‘pluscuamperfecto (pasado del pasado)’ si es un verbo dinámico (ejemplo 3), pero denota ‘pasado’ si es un verbo estativo (ejemplo 4). Por ello, esta categoría se denomina

tiempo anterior, pues indica un tiempo que precede al tiempo que corresponde al verbo simple según sea su clase semántica.

- (1) Dí womi náki dí miíi. *El hombre golpeó al niño.*
- (2) Dí wómi síki. *El hombre está enfermo.*
- (3) Dí wómi ben náki dí miíi. *El hombre había golpeado al niño (antes).*
- (4) Dí wómi ben síki. *El hombre estaba enfermo.*

Lo mismo sucede con el aspecto, el verbo simple indica aspecto puntual si se trata de un verbo dinámico (estos verbos tienden a codificar eventos de corta duración) (ejemplo 1), pero expresa aspecto durativo si es un verbo estativo (estos verbos codifican situaciones que duran en el tiempo) (ejemplo 2). El operador de aspecto durativo (*tá*) solo se utiliza, entonces, en predicaciones durativas con verbos dinámicos y nunca con estativos (ejemplos 5 y 6).

- (5) Dí wómi tá náki dí miíi. *El hombre está golpeando al niño.*
- (6) *Dí wómi tá síki. **El hombre está siendo enfermo.*

Bickerton (1980) también menciona que, en diversos estudios longitudinales de adquisición de L1, los niños tienden a relacionar el aspecto léxico implícito en el significado de los verbos con el tiempo y el aspecto gramaticales en relación con las nociones de presente, pasado, puntual y durativo.

Entonces, es importante señalar que, de acuerdo con el panorama que muestran las lenguas criollas, existe una fuerte correlación entre las nociones de tiempo y aspecto gramaticalizados y el significado intrínseco de los verbos según su categoría semántica. Por ello, de manera general, prototípicamente los verbos dinámicos serán proclives a expresar eventos terminados, con una interpretación de pasado y puntual, mientras que los verbos estativos manifestarán la tendencia a expresar situaciones durativas, que pueden extenderse hasta el presente.

Además, con base en el estudio de muestras de discurso del criollo inglés de Hawái, Bickerton (1980) encuentra que las formas simples de los verbos se utilizan, de manera generalizada, para expresar eventos que constituyen la información principal y de primer plano de una narración. Por otro lado, los marcadores de índole temporal,

aspectual y modal se usan para transmitir información secundaria y de segundo plano de una narración.

Finalmente, hay que mencionar que la situación que representa este llamado prototipo criollo es muy significativa porque, de acuerdo con la teoría del bioprograma de Bickerton (1980), estas categorías reflejan tendencias universales de conformación del lenguaje humano. Según esta teoría, las lenguas criollas son literalmente invenciones de los niños, los cuales han debido recurrir a un dispositivo del lenguaje humano genéticamente heredado (un ‘bioprograma’), por el hecho de no contar con un aducto (*input*) lingüístico suficientemente adecuado para la comunicación (un pidgin).

3.1.2. *Tiempo gramatical, aspecto gramatical y aspecto léxico*

Al igual que sucede en otras lenguas, en español las nociones gramaticales de tiempo y aspecto se expresan, de manera acumulativa, con los mismos operadores. Así, por ejemplo, el *pretérito* expresa conjuntamente nociones de ‘tiempo pasado’ y de ‘aspecto perfectivo’. El *imperfecto* significa tanto ‘tiempo pasado’ como ‘aspecto imperfectivo’. En español, que es un caso prototípico, se nota que la diferencia entre el *pretérito* y el *imperfecto* es fundamentalmente aspectual, a pesar de que la gramática tradicional clasifique estos paradigmas como conjugaciones temporales.

Los sistemas temporales tienen un carácter deíctico y se refieren a la ubicación en tiempo real o externo de un evento en relación con un punto de referencia (Comrie 1985: 9). La secuencialidad temporal aparece como una serie de momentos discretos en la que es posible establecer relaciones de precedencia o subsecuencia respecto de ese punto de referencia. El punto de referencia prototípico es el momento del acto de la elocución, el ‘ahora’. Así, si el evento es simultáneo con ese eje temporal absoluto corresponde al ‘tiempo presente’, si es anterior se refiere al ‘tiempo pasado’ y si es posterior indica el ‘tiempo futuro’. En español, la gramaticalización del tiempo corresponde a un sistema de ‘pasado’ frente a ‘no pasado’.

Como se ha dicho, la concepción tradicional de los operadores verbales del español y su nomenclatura en “tiempos verbales”, sin duda, oscurece las nociones de aspecto y modo que expresan estos operadores. Por supuesto, con ello, también se dificulta su enseñanza.

Por otra parte, el aspecto hace referencia a la estructura temporal interna del evento o situación expresada por el verbo. Comrie (1976: 5) ha señalado acertadamente que las nociones de temporalidad y aspectualidad tienen un elemento en común, el tiempo. La diferencia entre ambas radica en que la categoría de tiempo se refiere al tiempo externo cuando ocurre el evento, mientras que la de aspecto alude al tiempo interno del propio evento.

Por lo general, los autores distinguen dos nociones distintas referidas al aspecto de una predicación: el aspecto gramatical y el aspecto léxico.

El aspecto gramatical se concibe como la representación mental subjetiva del hablante respecto de la estructura interna del evento o situación. El aspecto gramatical se expresa, en las predicaciones, por medio de operadores que consisten en morfología flexiva o auxiliares de perífrasis.

La distinción aspectual fundamental que aparece en español es la del aspecto *perfectivo* (ejemplo 7) frente al *imperfectivo* (ejemplo 8).

(7) En el colegio, yo jugué fútbol.

(8) En el colegio, yo jugaba fútbol.

El aspecto perfectivo enfatiza la compleción del evento expresado en la predicación. El aspecto imperfectivo resalta su duración del evento o situación; es decir, omite referirse a su terminación.

En español, los operadores que expresan un aspecto *perfectivo* corresponden a las conjugaciones en *pretérito*, *pluscuamperfecto*, *anterior*, *futuro perfecto* y *condicional perfecto*. Los que atañen a un aspecto imperfectivo son el *imperfectivo*, *presente* (habitual), *progresivo*, *perfecto*, *futuro* y *condicional*. Por supuesto, el habitual, el progresivo y el perfecto constituyen modalidades especiales de imperfectivo.

Por otra parte, el aspecto léxico se deriva del significado inherente de cada verbo o predicación verbal. Por supuesto, este no se expresa por medio de operadores formales.

La tipología clásica del aspecto léxico fue propuesta por Vendler (1967). Este distingue cuatro clases aspectuales:

1. Estados: Situaciones en las que el estado de las cosas se mantiene igual a través del tiempo, por ejemplo, tener, querer, gustar, amar, odiar, saber, creer algo o a alguien.

2. Actividades: Eventos durativos que presentan un comienzo y una terminación arbitrarios, por ejemplo, correr, caminar, respirar, nadar.

3. Realizaciones (accomplishments): Eventos durativos pero con una terminación inherente, por ejemplo, construir una casa, escribir una novela, leer un libro, pintar un cuadro.

4. Logros (achievements): Eventos puntuales con una terminación inherente, por ejemplo, nacer, morir, encontrar algo, ganar una carrera, darse cuenta de algo.

En general, los estados, en la tipología de Vendler, corresponden a verbos estativos en la clasificación de Bickerton y las actividades, realizaciones y logros a verbos dinámicos.

Dentro de las clases con verbos dinámicos, las realizaciones y los logros se han catalogado también como predicaciones télicas (es decir, con un punto de terminación explícito) frente a las actividades, consideradas predicaciones atélicas (carentes de una terminación inherente).

También, se ha argumentado que el aspecto léxico proviene más bien de la predicación completa del evento y no de un significado léxico inherente del verbo, como se aprecia en los siguientes ejemplos:

- | | | |
|------|-----------------------------|-----------------------------------|
| (9) | María estudió inglés. | (Realización, predicación télica) |
| (10) | María estudiaba inglés. | (Actividad, predicación atélica) |
| (11) | Juan no supo la respuesta. | (Logro, predicación télica) |
| (12) | Juan no sabía la respuesta. | (Estado, predicación atélica) |

En los ejemplos anteriores, es evidente la relación que existe entre el aspecto léxico de cada predicación con la asignación del aspecto gramatical de perfectivo e imperfectivo.

3.2 Teorías de adquisición del aspecto

A continuación, se expondrán las dos teorías más relevantes en relación con la adquisición de la categoría del aspecto gramatical: la Hipótesis del Aspecto y la Hipótesis del Sesgo Distributivo.

La Hipótesis del Aspecto fue formulada originalmente por Andersen (1991). Según esta, en las etapas iniciales de adquisición de las categorías de aspecto gramatical por parte de los niños (tanto como L1 o L2), existe una correlación entre la asignación de estas y el aspecto léxico inherente de las predicaciones verbales.

First and second language learners will initially be influenced by the inherent semantic aspect of verbs or predicates in the acquisition of tense and aspect markers associated with/or affixed to these verbs. (Andersen & Shirai 1994:133)

Anderson (1991) establece la siguiente correlación entre el aspecto gramatical y los tipos de aspecto léxico propuestos por Vendler (1967):

1. Los aprendices utilizan primero los marcadores de pasado (perfectivo) en predicaciones que corresponden a realizaciones y logros. Después, extenderán su uso a las actividades y a los estados.

2. En las lenguas que establecen una distinción entre perfectivo e imperfectivo, el pasado imperfectivo aparecerá después del pasado perfectivo. La marcación del pasado imperfectivo comenzará con las predicaciones estativas, se extenderá luego a las actividades, después a las realizaciones y finalmente a los logros.

3. En las lenguas que presenten un aspecto progresivo, su marcación comenzará con las actividades, luego se extenderá a las realizaciones y a los logros.

4. Los marcadores de progresivo no se utilizarán incorrectamente en las predicaciones estativas.

En relación con la adquisición del español como L2, Andersen (1986) establece ocho estadios de adquisición de la distinción entre el pretérito y el imperfecto en niños estadounidenses que adquirieron el español en un entorno natural, especialmente con

amigos, en Puerto Rico (ver Tabla 1, que es una adaptación de Lafford & Salaberry 2003: 53, basada en Andersen 1991: 314).

Como se puede ver, en un primer estadio la forma verbal no marcada del español, el *presente*, se utiliza para los ámbitos temporales y aspectuales del *pretérito* y del *imperfecto*.

Luego, la adquisición del aspecto perfectivo (*pretérito*) se inicia con las predicaciones de logros (estadio 2), se extiende después a las predicaciones de realizaciones (estadio 4), luego a las de las actividades (estadio 6) y, finalmente, pasa también al dominio de las predicaciones de estados (estadio 8).

Inversamente, la adquisición del aspecto imperfectivo (*imperfecto*) comienza con las predicaciones de estados (estadio 3), pasa luego a la de las actividades (estadio 4), sigue a las predicaciones de realizaciones (estadio 5) y, finalmente, llega al ámbito de las predicaciones de logros (estadio 7).

Tabla 1
Secuencia de desarrollo de la distinción entre el pretérito y el imperfecto en la adquisición del español

<i>Estadio</i>	<i>Estados</i>	<i>Actividades</i>	<i>Realizaciones</i>	<i>Logros</i>
1	Presente	Presente	Presente	Presente
2	Presente	Presente	Presente	Presente
3	Imperfecto	Presente	Presente	Pretérito
4	Imperfecto	Imperfecto	Pretérito	Pretérito
5	Imperfecto	Imperfecto	Pret./Imp.	Pretérito
6	Imperfecto	Pret./Imp.	Pret./Imp.	Pretérito
7	Imperfecto	Pret./Imp.	Pret./Imp.	Pret./Imp.
8	Pret./Imp.	Pret./Imp.	Pret./Imp.	Pret./Imp.

En resumen, la secuencia de adquisición de la marcación del aspecto perfectivo y del imperfectivo sigue las siguientes etapas:

Estadio 1: Uso de la forma no marcada para la cualquier referencia aspectual.

- Estadio 2: Aparición de la marcación del aspecto perfectivo en la predicación de logros.
- Estadio 3: Aparición de la marcación de aspecto imperfectivo en la predicación de estados.
- Estadio 4: La marcación de aspecto perfectivo se extiende a la predicación de logros y la de imperfectivo a la predicación de actividades.
- Estadio 5: La marcación de aspecto imperfectivo se extiende a la predicación de consecuciones.
- Estadio 6: La marcación de aspecto perfectivo se extiende a la predicación de actividades.
- Estadio 7: La marcación de aspecto imperfectivo se extiende a la predicación de logros.
- Estadio 8: La marcación de aspecto perfectivo se extiende a la predicación de estados.

Por otra parte, Andersen & Shirai (1994) establecen un paralelismo entre los estadios de adquisición de los marcadores morfológicos por parte de los aprendices de español como L2 en contraste con el uso de los hablantes nativos de esta lengua (Tabla 2, tomada de Andersen & Shirai 1994: 136).

Tabla 2

Uso de marcadores aspectuales en aprendices y hablantes nativos de español

<i>Clase verbal</i>	<i>Adquisición temprana</i>	<i>Adquisición tardía</i>	<i>Uso nativo</i>
Estado	Sin marcación	Imperfectivo	Imperfectivo Perfectivo
Actividad	Progresivo	Progresivo Imperfectivo	Progresivo Imperfectivo Perfectivo
Consecuciones	Perfectivo	Perfectivo	Perfectivo
Logros			Perfectivo Progresivo

La Hipótesis del Aspecto enfatiza la relación natural que existe entre la adquisición de las categorías del aspecto gramatical (la adquisición de los marcadores u operadores morfosintácticos) y aspecto léxico de los verbos o de las predicaciones verbales.

Sin embargo, los mismos datos de la Tabla 2 sugieren que los hablantes nativos del español, aun cuando ya hayan adquirido completamente el sistema aspectual de esta lengua, utilizan preferentemente unos operadores con ciertas clases verbales y otros con otras clases. Esta idea ha sido plasmada en la llamada Hipótesis del Sesgo Distributivo (The Distributional Bias Hypothesis).

La Hipótesis del Sesgo Distributivo fue propuesta por Andersen (1990) y Andersen & Shirai (1994).

En su forma original esta hipótesis lo que enfatiza es que los aprendices de la segunda lengua van a adquirir los operadores restringiendo su uso a aquellos contextos más utilizados por los hablantes nativos. Este sesgo del aducto de los hablantes nativos determinará en los aprendices la adquisición de las categorías aspectuales en relación con las clases verbales correspondientes (como se observa en la Tabla 2), pero está adquisición estará sesgada por la correlación entre la aparición de los marcadores aspectuales y los entornos preferidos por los hablantes nativos:

If both X and Y can occur in the same environments A and B, but a bias in the distribution of X and Y makes it appear that X only occurs in environment A and Y only occurs in environment B, when you acquire X and Y, restrict X to environment A and Y to environment B. (Andersen 1990: 58)

Esta idea ha sido retomada por Salaberry (2000), quien ha enfatizado la influencia que tiene, para los aprendices, el uso preferido del *pretérito* en la enseñanza académica de la L2 para la adquisición de las formas verbales de *pretérito e imperfecto*. Con base en sus hallazgos, este autor propone una secuencia de cinco estadios de adquisición de estos operadores (Salaberry 2000: 175):

Estadio 1: Uso del *presente* o de una forma verbal no flexionada para marcar el pasado.

Estadio 2: Uso exclusivo del *pretérito* marcar el tiempo pasado.

- Estadio 3: Uso restringido del *imperfecto* con verbos estativos.
- Estadio 4: Uso extensivo del *imperfecto* en eventos atélicos y télicos.
- Estadio 5: Uso del *pretérito* y del *imperfecto* con todos los verbos.

Aunque la secuencia que presenta Salaberry adopta una perspectiva basada en la noción de tiempo, esta misma es congruente con el orden de adquisición del aspecto propuesto por Anderson (1991).

Finalmente, otro factor que se considera que afecta la secuencia de adquisición del aspecto, que puede también relacionarse con la Hipótesis del Sesgo Distributivo, es la organización del discurso.

Las correlaciones entre las categorías aspectuales y las estructuras discursivas han sido señaladas por Hopper (1979, 1982) y, como se ha mencionado arriba, por Bickerton (1981).

[M]orphological and local-syntactic accounts of aspect are either incomplete or, to the extent that they are valid, essentially show the sentence-level correlates of discourse structures [...] our understanding of aspect should be rooted in the last resort in discourse. (Hopper 1982: 16)

Bardovi-Harlig (1992) encontró que un grupo de estudiantes de nivel intermedio alto tenían un mejor desempeño en el uso de los operadores de pretérito en la redacción de textos narrativos que los aprendices de un nivel principiante en relación con la distinción entre información de primer plano (*foreground*) e información de segundo plano (*background*). Además, halló que había un incremento significativo en el uso del *pretérito* (aspecto perfectivo) en la narración de eventos del primer plano y un descenso de su utilización en favor del *presente* (aspecto imperfectivo) en la narración de eventos de segundo plano.

En síntesis, los estudios de adquisición de la categoría gramatical del aspecto muestran que hay dos factores principales que intervienen en su aprendizaje. En primer lugar, está la correlación entre la clase semántica de los verbos o el aspecto léxico de las predicaciones y la categoría del aspecto gramatical. En segundo lugar, el sesgo en el aducto recibido por los aprendices por parte de los hablantes nativos parece ser también muy relevante. En este caso, parece existir una tendencia a correlacionar la información

del primer plano del discurso con el aspecto perfectivo la información del segundo plano con el aspecto imperfectivo.

En síntesis, el análisis de las teorías de adquisición del aspecto en general y de los estudios del caso del español en particular ofrecen un panorama prometedor para llevar a cabo una propuesta didáctica de enseñanza del aspecto en esta lengua.

Queda claro que esta propuesta debe tomar en cuenta la relación entre las categorías aspectuales y las clases semánticas de las predicaciones, propuesta especialmente por Andersen (1991) (la Hipótesis del Aspecto), al igual que la secuencia de adquisición de la marcación del aspecto encontrada por Andersen (1986).

También, este planteamiento didáctico debe considerar el tema de la aparición de las categorías aspectuales y la estructura discursiva de las narraciones (Hipótesis del Sesgo Distributivo).

Finalmente, queda la recomendación de realizar una investigación más extensa del tema de la adquisición del aspecto con el fin de dilucidar cuál es el lugar que ocuparía el aspecto perfecto (*pretérito perfecto compuesto*) en la secuencia de aparición de los operadores aspectuales.

IV. Metodología

En este apartado se describe el enfoque y metodología asumidos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de las categorías aspectuales del español, a partir del análisis de necesidades según el perfil del estudiante y los objetivos propios del nivel A2, según el Plan curricular del Instituto Cervantes. También, da cuenta de la duración del curso, así como de naturaleza de las pruebas realizadas.

Una de los elementos cruciales y novedosos de la metodología implementada es el enfoque en las explicaciones gramaticales por parte del profesor y la reflexión o toma de conciencia de los estudiantes de factores clave que inciden en el uso de las formas verbales en general y, en particular, del *pretérito* y del *imperfecto*, como son la duración intrínseca que expresan los verbos y la información pragmática de los actos comunicativos.

Según los objetivos planteados, en algunas actividades de clase en especial, se explicita este enfoque, como en los siguientes casos que aparecen en las clases de la macrounidad desarrollada:

“Clase 2

2.3. El profesor explica el uso del pretérito para expresar eventos puntuales en el pasado, que tienen como punto de referencia el eje temporal absoluto. [...]

Clase 4

3.3. El profesor explica el uso del imperfecto para expresar eventos durativos en el pasado con verbos estativos frente al uso del pretérito que expresa eventos puntuales en el pasado con ejemplos de la primera parte del cuento “La bocaracá”. [...]

4.3. Les pide que anoten en dos columnas los verbos en imperfecto y los verbos en pretérito [en la segunda parte del cuento “La bocaracá”].

4.4. Les pide que reflexionen sobre la duración intrínseca de los eventos que expresan los verbos. [...]

Clase 5

3.1. El profesor explica el uso del imperfecto para describir situaciones durativas frente al uso del pretérito que sirve para narrar eventos puntuales en el pasado, que corresponden prototípicamente a información de segundo y de primer plano respectivamente.”

La discusión de los conceptos teóricos se realiza con un metalenguaje sencillo que parte del conocimiento intuitivo de los estudiantes de la duración de los eventos y de la relevancia de la información de primer plano frente a la de segundo plano. Se insta a los estudiantes a reflexionar sobre un conocimiento que ya tienen incorporado para aplicarlo al uso de las formas lingüísticas en general y del pretérito y el imperfecto en particular. Es decir, no se trata de la discusión de conceptos lingüísticos abstractos, sino de la explicitación de un conocimiento implícito que tenemos los hablantes de cualquier idioma.

Por otra parte, además de una prueba diagnóstica aplicada en la primera clase y una prueba parcial en la última sobre la distinción entre las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas, el profesor realiza constantemente un control del aprovechamiento de los estudiantes a través de evaluaciones formativas con la revisión y corrección de las prácticas y tareas asignadas según el plan de cada clase. Esto último le permite sopesar la efectividad de la propuesta didáctica.

4.1. Análisis de necesidades

4.1.1. Perfil estudiantil

- Edad: entre 19 y 31 años.
- Nacionalidad: estadounidense y japonesa.
- Cantidad de estudiantes: 4.
- Nivel: A2 (de acuerdo con el Plan curricular del Instituto Cervantes).

4.1.2. Los objetivos del nivel A2 según el Plan curricular del Instituto Cervantes

(http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/01_objetivos_relacion_a1-a2.htm)

“1. El alumno como *agente social*”

1.1. Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas

- 1.1.1. Procurarse la información que precise para realizar las transacciones, siempre que se trate de indicaciones, instrucciones o datos concretos que se obtengan de fuentes habituales, sencillas y de fácil accesibilidad, o bien de personas que muestren una actitud de colaboración.
- 1.1.2. Participar en los intercambios comunicativos que requieran las transacciones,

dirigiéndose a las personas y lugares adecuados y solicitando y proporcionando información de carácter sencillo, siempre que el interlocutor colabore en caso de dificultad (hablando lentamente y vocalizando, reformulando, etc.).

- 1.1.3. Expresar de forma breve y sencilla satisfacción o insatisfacción por los servicios que se le han prestado.

Las transacciones presentan las siguientes características:

- Tienen que ver con el uso de servicios básicos y la satisfacción de necesidades inmediatas, como procurarse alimento, vestido y alojamiento, resolver trámites sencillos o salir al paso en situaciones predecibles que se dan, por ejemplo, en los viajes (pedir direcciones o indicaciones para llegar a un lugar, preguntar horarios, etc.).
- Se llevan a cabo, sobre todo, en tiendas, oficinas de correos, bancos, ambulatorios, medios de transporte (autobuses, trenes, taxis), etc.
- Requieren la realización de gestiones muy sencillas, predecibles y habituales: adquirir bienes de consumo de carácter básico, aclarar dudas, resolver problemas sencillos o hacer frente a imprevistos o situaciones que implican una intervención comunicativa de poca complejidad (dar datos personales, decir que le duele algo, etc.).

Los alumnos que alcanzan un nivel A2

- son capaces de manejar un repertorio limitado de recursos lingüísticos y no lingüísticos sencillos, como estructuras sintácticas básicas (que incluyen frases o fórmulas memorizadas) y conocimientos muy generales sobre convenciones sociales y referentes culturales del mundo hispano;
- recurren a sus destrezas, habilidades y actitudes para compensar sus dificultades de comunicación;
- se comunican de forma comprensible y clara, aunque resulte evidente su acento extranjero y, en situaciones poco frecuentes, se produzcan interrupciones y malentendidos;

se desenvuelven en situaciones cotidianas de supervivencia básica: piden y responden a peticiones, consiguen información básica en tiendas, bancos, oficinas de correos, medios de transporte, etc., y adquieren los bienes y servicios que necesitan.

1.2. Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima

- 1.2.1. Participar en encuentros y en situaciones sociales cotidianas que respondan a esquemas predecibles dentro de la comunidad en la que se integre.
- 1.2.2. Intercambiar información sobre actividades cotidianas, temas personales (familia, lugar de residencia, aficiones, etc.), gustos e intereses.

Las interacciones presentan las siguientes características:

- Se producen dentro de la esfera social más próxima.
- Contribuyen a la integración del alumno en una comunidad social más o menos amplia.
- Consisten en el intercambio de información sobre temas cotidianos y del entorno y en ajustarse a determinadas convenciones sociales básicas.

Los alumnos que alcanzan el nivel A2

- son capaces de poner en juego adecuadamente convenciones sociales básicas, como las normas de cortesía más elementales y frecuentes o fórmulas cotidianas de saludo y tratamiento, etc.;
- son capaces de emplear un repertorio breve de fórmulas aprendidas para iniciar, mantener y terminar una conversación, y pueden identificar el tema de que se está hablando si los interlocutores se expresan despacio y con claridad;

son capaces de solicitar la atención de sus interlocutores y, a pesar de las pausas, las dudas iniciales y la reformulación, y aunque resulte evidente su acento extranjero, pueden hacerse entender siempre que el interlocutor les ayude si es necesario.

1.3. Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y sus necesidades más inmediatas

- 1.3.1. Relacionar los textos con el género al que pertenecen, con el fin de prever la estructura, el tipo de información que pueden contener, el ámbito al que pertenecen, etc.
- 1.3.2. Seleccionar y extraer la información relevante ofrecida explícitamente.
- 1.3.3. Transferir información específica, sencilla, breve y predecible.

Los textos presentan las siguientes características:

- Son relevantes para las situaciones descritas en los objetivos generales 1.1. y 1.2.
- Tienen una estructura clara y sencilla, tanto formal como conceptualmente.
- La información que contienen es concisa y explícita, por lo que solo requiere un esfuerzo moderado de interpretación y de inferencia.
- Su comprensión no requiere mucha familiaridad con una cultura extranjera.

Cuando son escritos, están presentados en un formato accesible, preferiblemente impresos; y cuando son orales, con poca distorsión acústica, con pronunciación estándar o próxima a la estándar y emitidos a una velocidad lenta y con redundancia.

Los alumnos que alcanzan un nivel A2

- son capaces de enfrentarse a textos breves, que contengan indicaciones o información sencilla (folletos informativos, formularios, avisos, etc.) e incluso a textos emitidos por los medios de comunicación (prensa, televisión, etc.), siempre que no existan distorsiones graves en la caligrafía o en la impresión y en el sonido;
- pueden procesar los textos indicados en el punto anterior mediante la identificación de palabras o frases clave, lo cual les permite captar la idea principal y los cambios de tema;
- necesitan con frecuencia reformulaciones y repeticiones y se sirven de apoyos visuales para asegurar la comprensión.”

4.2. Duración del curso

El curso consiste en una macrounidad de 20 horas de clase. Los estudiantes asisten a dos clases diariamente. Cada clase tiene una duración de dos o de tres horas.

En este caso concreto, debido a limitaciones de disponibilidad de los estudiantes en un curso del Programa de Español para Extranjeros de la Escuela de Filología, Lingüística y Literatura de la Universidad de Costa Rica, se impartieron solamente 10 horas de clase correspondientes a las clases 2 (dos horas), 3 (dos horas), 4 (tres horas) y 5 (tres horas), pero que fueron distribuidas en lapsos de 2 horas durante cinco días.

De cualquier forma, como se ha mencionado en el apartado 1.1, el objetivo didáctico fundamental de este trabajo se alcanza con las 6 horas correspondientes a las clases 4 y 5 en las que se trata especialmente la distinción en los usos del *pretérito* y el *imperfecto*. Las clases 2 y 3 sirvieron de preámbulo necesario para el repaso de las

formas verbales correspondiente, ligadas al aspecto perfectivo e imperfectivo respectivamente.

4.3. Enfoque y método

El enfoque utilizado en la unidad didáctica es el estructural. Las distintas expresiones aspectuales son las que determinarán las metas y la mayor parte de los objetivos por alcanzar en cada clase. Las nociones aspectuales gramaticalizadas en español son las siguientes: perfectivo, imperfectivo, habitual, progresivo, perfecto. Las predicaciones de carácter aspectual son las durativas, puntuales, estativas, incoativas, terminativas y resultativas.

El método que sustenta la unidad es el comunicativo.

En la unidad se incentiva el desarrollo de las cuatro destrezas. Sin embargo, las destrezas que constituyen el eje principal de la unidad serán la lectura y la producción escrita.

En todas las clases, los estudiantes cuentan con una computadora personal con acceso a Internet.

4.4. Prueba diagnóstica

Antes de iniciar la primera clase, se llevó a cabo una prueba diagnóstica con el fin de determinar el nivel aproximado de conocimiento de la distinción entre las predicaciones perfectivas y las imperfectivas en el pasado, mediante el uso adecuado del *pretérito* y del *imperfecto*. Tiempo disponible: 30 minutos. Duración: 30 minutos. La prueba se encuentra en el anexo 9.1. Los resultados se toman como punto de comparación con los de la Prueba parcial.

4.5. Prueba parcial

Se llevó a cabo una prueba parcial sobre la distinción entre las predicaciones perfectivas y las imperfectivas en el pasado, mediante el uso adecuado del *pretérito* y el *imperfecto*. Tiempo disponible: 40 minutos. Duración: entre 21 y 30 minutos. La prueba se encuentra en el anexo 9.2. Los resultados se contrastan con los de la Prueba diagnóstica, con fin de ponderar el grado de aprendizaje de tal distinción.

V. Unidades didácticas

La competencia que se trabajará en la unidad es principalmente la gramatical.

La meta general del curso es que el estudiante sea capaz de expresar con éxito predicaciones con distintos matices aspectuales.

Cada lección contiene su propia meta específica y sus objetivos generales y específicos.

Clase 1

Unidad de clase de tres horas

Las predicaciones habituales

Meta

Después de tres horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter habitual genérico e iterativo.

Objetivo general

1. Describir situaciones relacionadas con la vida estudiantil en la Universidad de Costa Rica.

Objetivos específicos

1. Seguir instrucciones relacionadas con el uso de la página Web de la Universidad de Costa Rica.

2. Navegar por las diversas ventanas de la página Web de la UCR.

3. Describir dos servicios y dos recursos que le brinda la UCR a sus estudiantes.

4. Describir lo que hace en sus ratos de ocio.

Contenidos

1. El portal Web de la Universidad de Costa Rica.
2. La vida estudiantil en el sitio Web de la UCR.
3. Servicios y recursos estudiantiles
4. La conjugación de los verbos regulares del presente simple.
5. La conjugación de los verbos irregulares del presente simple: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir, constituir, contar.
6. El vocabulario esencial de la navegación en Internet (apéndice 1).
7. La expresión de gustos y preferencias.

Actividades

1. *Navegando en Internet* (20 minutos) Dar instrucciones.
 - 1.1. En un laboratorio, el profesor explica los pasos que permiten el ingreso a la página Web de la UCR y la navegación en ella.
 - 1.2. Utiliza el presente simple en segunda persona singular (usted): “Usted abre un programa de navegación en Internet. Escribe la dirección del sitio oficial de la UCR. Ingresa al portal del sitio...”
2. *El vocabulario de Internet* (20 minutos) Conversación en parejas.
 - 2.1. El profesor entrega en una hoja el vocabulario implicado en esos pasos y en la navegación por páginas de Internet.
 - 2.2. Pide a los estudiantes que, en parejas, expliquen al compañero los pasos que permiten el ingreso a la página Web de la UCR y la navegación en ella.
3. *La vida estudiantil* (20 minutos) Lectura en voz baja e identificación de detalles.
 - 3.1. El profesor pide a los estudiantes que lean el contenido de la pestaña “Vida estudiantil”.
 - 3.2. Les pide que anoten todos los verbos conjugados que aparecen en el texto.

4. *La conjugación del presente simple* (20 minutos) Localizar información.

4.1. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos regulares en presente simple en algún sitio de Internet.

4.2. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos los siguientes verbos irregulares en presente simple en algún sitio de Internet: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir, constituir, contar.

- (Por ejemplo: <http://rae.es/dpd/>)

5. *Servicios y recursos estudiantiles de la UCR* (30 minutos) Localizar información, resumir, conversación en parejas.

5.1. El profesor pide a los estudiantes identificar individualmente en el sitio Web de la UCR dos servicios y dos recursos que ofrece la UCR a los estudiantes

5.2 Les pide que describan por escrito dos servicios que ofrece la UCR a los estudiantes.

5.3. En parejas, les pide que describan oralmente a su compañero los dos servicios de la UCR que ha elegido.

6. *¿Qué hago en mi tiempo libre?* (50 minutos) Exposición y conversación en parejas.

6.1. El profesor menciona que hace habitualmente en su tiempo libre. Luego, lo anota en la pizarra. (10 minutos)

6.2. Pide a los estudiantes que, en parejas, digan oralmente que hacen habitualmente en su tiempo libre. Pide que anoten lo que hace habitualmente el compañero. (20 minutos)

6.3. Después cada uno explica a la clase qué hace habitualmente el compañero en su tiempo libre. (20 minutos)

7. *¿Qué me gusta hacer?* (20 minutos) Búsqueda de información y conversación en parejas.

7.1. El profesor junto con los estudiantes revisa el portal “Expresar gustos y preferencias” (http://eljuego.free.fr/Actos_de_palabra/preferencias/preferencias.htm).

7.2. Luego, pide a los estudiantes que, en parejas, expresen lo que les gusta y prefieren hacer habitualmente, según los modelos ofrecidos en el sitio visitado.

Materiales

Apéndice 1

Navegar, navegador, internauta, portal, sitio (web), página (web), ventana/pestaña, cursor, pinchar/ hacer clic, enlace, descargar/bajar, cargar/subir, acceso, ingresar, arroba, marcador, nombre de usuario, contraseña, correo electrónico, favorito, marcador, teclado, pantalla, computadora, ratón.

Vida estudiantil

<http://www.ucr.ac.cr/estudiantes/vida-estudiantil/>

Servicios y recursos de la UCR

<http://www.ucr.ac.cr/estudiantes/servicios-recursos/>



UNIVERSIDAD DE
COSTA RICA

[Estudiantes](#) | [Docentes](#) | [Investigación](#) | [Acción Social](#) | [Administración](#) | [Acerca de la U](#)

🔍

[Iniciar sesión](#)

Servicios y recursos estudiantiles

- > Vida Estudiantil
- > Admisión
- > Carreras +
- > **Servicios y Recursos**
- > Becas
- > Estudiantes Extranjeros
- > Intermediación Laboral

inicio > [estudiantes](#) > [servicios-recursos](#)

Servicios y recursos estudiantiles

Los servicios y recursos de apoyo que le ofrece la Universidad a la población estudiantil, están orientados a superar sus necesidades vinculadas al proceso educativo, así como contribuir a su desarrollo integral.

Para ello cuenta con los [Servicios de Registro e Información](#) que ayudan al estudiantado en los procesos de ingreso a la Universidad, permanencia como estudiante y graduación al concluir el plan de estudios.

También con los [Servicios de Atención Socioeconómica](#) que facilitan el logro de las metas académicas mediante la entrega de becas de ayuda y beneficios complementarios.

Además, están los [Servicios de Orientación](#) que ayudan a buscar respuestas a las necesidades propias del desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo la accesibilidad y potencialidades personales, académicas y vocacional-ocupacional. Su fin es crearle oportunidades de crecimiento, para lo cual cuenta con profesionales en diferentes disciplinas y se organiza según las siguientes dependencias:

- > [Centro de Asesoría Estudiantil \(CASE\)](#)
- > [Centro de Asesoría y Servicios a Estudiantes con Discapacidad \(CASED\)](#)
- > [Centro de Orientación Vocacional-Ocupacional \(COVO\)](#)
- > [Sistema de Intermediación de empleo](#)
- > [Casa Infantil Universitaria \(CIU\)](#)

El [Sistema de Intermediación de empleo](#) es una plataforma tecnológica por web, la cual permite la vinculación directa entre empleadores y la población estudiantil graduada o por graduarse de las carreras que ofrece la Institución en todas sus sedes.

Otro de los servicios que ofrece es la [Casa Infantil Universitaria \(CIU\)](#), la cual brinda atención y cuidado a hijos e hijas de estudiantes universitarios, durante el tiempo que sus padres y madres realizan actividades académicas.

Asimismo, pone a disposición del estudiantado programas, proyectos y actividades que buscan la promoción y prevención de la salud mediante el sistema de [Atención Integral de la Salud](#). Entre ellos, el servicio de ambulancia, enfermería, laboratorio clínico y consultas en Medicina General, Ginecología, Psicología y



Enlaces relacionados

- [Vicerrectoría de Vida Estudiantil](#)
- [Registro e Información](#)
- [Programas de Grado](#)
- [Intermediación Laboral](#)
- [Federación de Estudiantes de la UCR \(FEUCR\)](#)
- [Becas](#)

Recursos

- [E-Matrícula](#)
- [Sistema de Bibliotecas](#)
- [RIFED](#)
- [Mediación Virtual](#)

Vida Estudiantil

- > Vida Estudiantil
- > Admisión
- > Carreras +
- > Servicios y Recursos
- > Becas
- > Estudiantes Extranjeros
- > Intermediación Laboral

inicio > [estudiantes](#) > [vida-estudiantil](#)

Vida Estudiantil

¿Que significa ser estudiante de la UCR?

Ser estudiante de la UCR significa obtener la mejor educación superior del país y pertenecer a la más reconocida universidad del país y de Centro América.


Un estudiante de la UCR se le estimula a fortalecer el pensamiento crítico, se le dan las herramientas base de una buena formación profesional y humanista, donde se estimula al compartir su conocimiento con los demás en busca del bien común.

La Universidad ofrece carreras en todas las áreas de estudios en las diferentes sedes. En el transcurso de sus estudios el estudiantado tiene la oportunidad de compartir cursos e interactuar con jóvenes de otras carreras que le permiten ampliar su visión de mundo y fomentar la colaboración interdisciplinaria.

Durante su permanencia en la Institución, la Universidad le ofrece una variedad de opciones culturales, académicas y deportivas para que complemente su formación.

[Para mayor información](#)

¿Qué ofrece la UCR al estudiante?



La Universidad de Costa Rica, por medio de la [Vicerrectoría de Vida Estudiantil](#), le ofrece una variedad de servicios para facilitar su proceso académico, como la asistencia y la asesoría en cada escuela, oficina administrativa y centro, acerca de trámites universitarios y administrativos; servicios en línea como [e-matrícula](#), [mediación virtual](#), entre otros. El [sistema de bibliotecas](#) también constituye una herramienta fundamental en su proceso de formación.

Asimismo cuenta con un sistema de becas y ayudas complementarias para que el estudiante termine sus planes de estudio, además de diferentes laboratorios y centros de cómputo, giras académicas y demás herramientas para su formación profesional.

De igual manera, la UCR cuenta con diversos programas recreativos, culturales y deportivos para que explore sus talentos y genere espacios de expresión.

El Campus Universitario posee distintas áreas verdes donde el estudiantado puede pasar su tiempo de ocio. Un sistema de autobuses universitario interno le facilita el traslado a las diferentes fincas de la Sede Rodrigo Facio, y por medio del servicio externo puede desplazarse a distintas partes del Gran Área Metropolitana (GAM). La cercanía de la Sede Rodrigo Facio a los diferentes comercios y centros de recreación, facilitan la interacción de la vida universitaria con los demás aspectos de la vida cotidiana.

[Para mayor información acerca de los servicios al estudiante](#)

Enlaces relacionados

- Vicerrectoría de Vida Estudiantil
- Registro e Información
- Programas de Grado
- Intermediación Laboral
- Federación de Estudiantes de la UCR (FEUCR)
- Becas

Recursos

- E-Matrícula
- Sistema de Bibliotecas
- RIFED
- Mediación Virtual

Expresar gustos y preferencias

[EXPRESAR GUSTOS Y PREFERENCIAS](#)

😊 ☹️

I. EL VERBO "GUSTAR"

II. RESPUESTAS A LAS PREGUNTAS SOBRE LAS PREFERENCIAS

II.1. ACUERDO

II.2. DISACUERDO

III. OTROS VERBOS PARA EXPRESAR GUSTOS Y PREFERENCIAS

IV. VERBOS CON LA MISMA ESTRUCTURA

I. EL VERBO "GUSTAR"

(A mí)	me	gusta	viajar la música
(A ti)	te		
(A él, a ella, a usted)	le	gustan	los conciertos
(A mí)	nos		
(A vosotros, a vosotras)	os		
(A ellos, a ellas, a ustedes)	les		

Que encontremos con más frecuencia "gusta" o "gustan", no significa de ningún modo que **gustar** sea un verbo defectivo como por ejemplo **llover** o **nevar**, en los que no podemos decir "Yo lloveo", y sólo se conjugan en la 3ª persona del singular.

Sin embargo, hay que intentar evitar el error -por cierto muy frecuente- de hacer la construcción:

*A mí me gusta la carne

Gusta* es una forma correcta, una forma que existe; lo que nos es correcto es la estructura.

En efecto, podemos decir:

Gusta a los niños.
[= (Yo) gusta a los niños, los niños me aprecian]

Clase 2

Unidad de clase de dos horas

Las predicaciones puntuales

Meta

Después de dos horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter puntual en el pasado.

Objetivo general

1. Describir eventos puntuales del pasado relacionados con el quehacer de la vida cotidiana de las personas.

Objetivos específicos

1. Describir experiencias cotidianas ajenas.
2. Relatar experiencias cotidianas propias.

Contenidos

1. Un día en la vida del Papa Benedicto XVI.
2. La conjugación de los verbos regulares en pretérito.
3. La conjugación de los verbos irregulares en pretérito: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir.
4. El relato de experiencias.

Actividades

1. *Un día en la vida del Papa Benedicto XVI* (30 minutos) Tomar notas, identificación de detalles y exposición.

1.1. El profesor pone el video clip *Un día en la vida del Papa Benedicto XVI* varias veces. Pide a los estudiantes que tomen notas de las diferentes actividades que realiza el personaje durante el día.

1.2. Luego, reconstruye con los estudiantes las actividades realizadas durante ese día. Anota cada una en la pizarra.

1.3. Finalmente, describe en pasado cada una de las actividades que realizó el Sumo Pontífice en el videoclip.

2. *La conjugación del pretérito* (30 minutos) Localizar información y exposición.

2.1. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos regulares en pretérito en algún sitio de Internet.

2.2. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos los siguientes verbos irregulares en pretérito en algún sitio de Internet: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir.

• (Por ejemplo: <http://rae.es/dpd/>)

2.3. El profesor explica el uso del pretérito para expresar eventos puntuales en el pasado, que tienen como punto de referencia el eje temporal absoluto.

3. *¿Qué pasó ayer?* (30 minutos) Lectura en voz baja, identificación de detalles y cuestionario.

3.1. El profesor pide a los estudiantes leer el texto “¿Qué pasó ayer?”

3.2. Los estudiantes deben subrayar los verbos que están en pretérito.

3.3. Luego, individualmente, deben contestar el cuestionario de lectura (apéndice 1)

3.4. Revisión en grupo de las respuestas del cuestionario.

4. *Mi día inolvidable*. (30 minutos) Narración.

4.1. El profesor pide a los estudiantes que escriban un relato de ciento cincuenta palabras de un día que haya sido inolvidable (un viaje, el primer día de clases, un encuentro amoroso, etc.)

4.2. Luego, pide que los estudiantes relaten su experiencia a la clase.

Materiales

Video clip *Un día en la vida del Papa Benedicto XVI - Discovery Channel*

http://www.youtube.com/watch?v=mfY8_Dcx4Ho

Texto *¿Qué pasó ayer?*

<http://blogs.elcomercio.pe/tengo18/2012/03/que-paso-ayer.html>

Apéndice 1

Cuestionario de lectura

Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué heridas encontró en su cuerpo Miguel Aspauza al despertar?
2. ¿Qué le ofrecieron a Miguel los mozos al llegar al sitio donde estaba programada la actividad?
3. ¿De qué se trató el dichoso “bautizo” que recibió Miguel?
4. ¿Qué guardó Miguel ese día en la mochila que llevaba?
5. Según su amigo, ¿cómo se hirió Miguel?
6. ¿Qué quiere decir Miguel con la expresión “he borrado cassette”?

Un día en la vida de Benedicto XVI

http://www.youtube.com/watch?v=mfY8_Dcx4Ho



YA NO TENGO 18

Por Miguel Aspauza

10.03.12 [¿¡QUÉ PASÓ AYER!?](#)

11

Hoy desperté como a las nueve de la mañana, fui a bañarme y me di cuenta de que en el brazo izquierdo tenía unos cuatro rasguños; a la altura del codo tenía algo incrustado que saqué a la fuerza y dejó una huella de sangre (probablemente una piedra); un arañón a la altura de la barbilla y un dolor inexplicable en la espalda. He recabado los testimonios de la gente con la que estuve el día anterior y me sigo preguntado... ¿qué rayos pasó ayer?

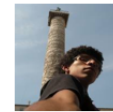


Recommend 432 people recommend this. Be the first of your friends.

[Suscribirse a este blog](#)

[Volver a la portada de Ya no tengo 18](#)

ACERCA DEL AUTOR



Miguel Aspauza

Tengo 19 años, curso mi tercer año de Derecho en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Enamorado de la música, el teatro y la literatura, la mayoría del tiempo tiendo a sentirme un hippie frustrado. De cualquier modo, me declaro feliz con mi vida y pese a mis trastornos emocionales siempre sé que hay un mañana mejor, y espero compartirlo con ustedes.

Avisos PERÚRED

[Anuncia aquí](#)

INMOBILEX SEMINARIO JUNIO

SEMINARIO JUNTA DE PROPIETARIOS, FORMALIZACIÓN, GESTIÓN, REGISTRO Y TRIBUTOS 25 DE JUNIO AUDITORIO DE

El viernes que acaba de pasar me levanté bastante temprano, fui al centro de Lima a pagar unas tasas judiciales, presentar unos escritos y chequear el avance de unos casos; luego de eso, fui para el Estudio donde hago mis prácticas pre-profesionales. Ese día estaba programado un paseo/gymkana/fiesta de integración y los buses salían como a las 11 para llevar a la gente al lugar de los hechos.

Llegamos todos al sitio donde estaba programada la actividad y nos recibieron mozos que nos ofrecieron cerveza para menguar el imperante calor de esta época y fue ahí donde empezó el camino a la destrucción.

Todo estuvo bien, almorzamos, hubo juegos y llegó el dichoso "bautizo". El asunto es que a los nuevos practicantes y asistentes les sirven un vaso con diferentes tragos mezclados y los llaman adelante para que se lo tomen todo de una sola vez. Como yo soy nuevo en el Estudio, me llamaron y me dieron un vaso que hasta donde pudieron reconocer mis papilas gustativas tenía cerveza y ron.

Luego de eso... no recuerdo.

Mi cerebro comenzó a trabajar nuevamente cuando llegué al Estudio, donde aparentemente nos dejaron los buses. Lo curioso es que recuerdo estar afuera del edificio con cuatro compañeros (de los cuales uno se quedó dormido y dejamos de contar con él) pero no había ningún bus ni otras personas.

Luego de eso, tomé un taxi con un amigo hasta mi casa, haciendo ruta para que él después vaya a la suya; mientras regresábamos recuerdo que me comentó que yo me había sacado la m... Yo le dije "estás loco" y me indicó que mirara mi polo que, para mi sorpresa, tenía todo un hombro manchado de tierra.

Llegué a mi casa y mi mamá me recibió burlándose del polo que tenía en el que me habían consignado el apodo de "Kalimba", conversé un poco con ella y me fui a dormir.

Al levantarme, me acordé que yo tenía una mochila (que me había prestado Giulia), en la que llevé un montón de escritos para presentarlos la mañana del viernes; pensando que del lugar de la fiesta me iría a otro sitio o a mi casa de frente, llevé la mochila conmigo y justo antes de que salga el bus para llevarnos al paseo mi jefe me dejó unos escritos para presentar el lunes, los guardé en la mochila y me la puse al hombro.

En la mañana, recordé esos detalles y casi me da un infarto, ya estaba imaginando lo que le iba a decir a mi jefe, pero miré a los pies de mi cama, y la bendita mochila estaba... No tengo la más mínima idea de cómo, dónde, cuándo ni quién, pero algún alma bondadosa en algún momento se acordó de que esa mochila era mía y cual niño explorador me la puso en los hombros.

ENTRADAS RECIENTES

¿¡QUÉ PASÓ AYER!?

El eterno problema con el verano...

Quiero formar una banda

Negocios entre amigos

Cómo DESconquistar a una chica en 3 simples pasos

CATEGORÍAS

ARCHIVO

Marzo 2012

Febrero 2012

Octubre 2011

Septiembre 2011

Agosto 2011

Julio 2011

Junio 2011

Mayo 2011

Abril 2011

Marzo 2011

Febrero 2011

Enero 2011

Diciembre 2010

Noviembre 2010

Octubre 2010

Septiembre 2010

Agosto 2010

Julio 2010

Junio 2010

Mayo 2010

Abril 2010

Marzo 2010

Luego, después de bañarme y ver las lesiones que tenía alrededor del cuerpo llamé al amigo que me acompañó a casa y le dije que por favor me informe (si acaso sabía) las razones de mis heridas.

Me dijo básicamente lo siguiente: "estabas tomando tranquilo, en un grupo donde también estaba tu jefe, y de la nada, corriste para donde estaban las vacas (el lugar era campo), pero en ese camino había una gran pendiente la que fuiste bajando y en cierto punto tropezaste y te sacaste la mierda, luego yo hallé tus lentes." La versión fue corroborada por otras personas, pero todos "testigos de oídas", es decir, nadie lo vio directamente.

Aún me parece inverosímil la historia y supongo que algo de teléfono malogrado debe haber, sin embargo, esa versión explicaría las heridas que tengo.

Ahora me preocupa lo que me vaya a decir mi jefe el lunes, aunque como es joven, me imagino que comprenderá, además, fue él quien me dio el trago del bautizo que aparentemente causó mi amnesia parcial.

Lo interesante del asunto es que esta es la primera vez en mi vida que he "borrado cassette". Las pocas veces que he terminado mal, me he acordado al día siguiente de suficientes elementos como para armar toda la historia, pero ahora tengo todo el lapso desde el bautizo hasta la llegada al Estudio en blanco y por más que intento, no viene nada a mi mente excepto que flashbacks bailando y conversando normal.

Y Ustedes... ¿alguna vez han borrado cassette? Yo sé que sí, ¡cuéntenlo!

TrackBack de esta entrada

11 Comentarios

10.03.12 Jajajajaja pues claro aun no creo q haya gateado buscando las llaves q intente robarte ... Pero debido a los testimonios ... Es claro q lo hize

Publicado por: **adivina**

10.03.12 Es fijo pe Aspauza, te pepearon y luego te dieron vuelta(violación gang bang a lo sado)... Por eso te "bautizaron" Ahahahahaaha....

Febrero 2010

Enero 2010

Diciembre 2009

Noviembre 2009

Octubre 2009

Septiembre 2009

Agosto 2009

Julio 2009

Junio 2009

Mayo 2009

Abril 2009

Marzo 2009

NUBE DE ETIQUETAS

Ya no tengo 18, bajo , banda , guitarra , mujeres , notas , Profesores , rock , universidad , verano ukelele cover

OTROS BLOGS

Administra tu carrera & tu marca personal - Por Inés Temple

Aprendiz de cocina - Por Alesandra Gonzales Ruiz

Audiencias Vecinales

Busco Novio - Por Alicia Bisso

Cinco continentes - Por Daniel Barreto

Cocina paso a paso - Por Gian Gallia

Comando Azul - Por Elkin Sotelo

Comunidad elcomercio.pe - Por La Comunidad

Corresponsales Escolares - Por Aurora Escárdate

Cuida tu Salud - Por Elmer Huerta

Destilando Pisco - Por Soledad Marroquín

Clase 3

Unidad de clase de dos horas

Las predicaciones estativas

Meta

Después de dos horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter estativo.

Objetivo general

1. Expresar su opinión acerca de lo que determina la felicidad de un país y la propia.

Objetivos específicos

1. Expresar su opinión sobre los índices de felicidad de Costa Rica y de Estados Unidos.
2. Expresar su opinión sobre lo que determina su propia felicidad.

Contenidos

1. Las predicaciones estativas.
2. El presente simple.

Actividades

1. *El país más feliz del mundo* (30 minutos) Lectura, resumir y cuestionario.
 - 1.1. El profesor entrega a los estudiantes el artículo “Costa Rica es nuevamente el país más feliz del mundo, según dice *Happy Planet*”. Luego, lo lee en voz alta.
 - 1.2. Pide a los estudiantes subrayar los verbos conjugados.
 - 1.3. Les solicita responder por escrito al cuestionario de lectura (Apéndice 3).
2. *El país más feliz del mundo* (30 minutos). Búsqueda de información y reflexión.

2.1. El profesor pide a los estudiantes que busquen en el sitio de “Happy Planet” (<http://www.happyplanetindex.org/data/>) el lugar en el *ranking* en que se encuentran los Estados Unidos y Costa Rica.

2.2. Les pide que la anoten la información correspondiente al ‘bienestar experimentado’, ‘expectativa de vida’ y ‘huella ecológica’.

2.3. Les pide que reflexionen sobre estos valores.

3. *El país más feliz del mundo* (60 minutos). Lectura en voz baja, diálogo en grupos, escritura de un texto.

3.1. El profesor pide a los estudiantes que lean en voz baja la entrevista que aparece en el artículo ‘Costa Rica es el país más feliz del mundo, pero no es el paraíso’. (15 minutos)

3.2. El profesor les pide a los estudiantes que intercambien su opinión con los compañeros en grupos de cuatro sobre el tema de *¿Qué determina realmente la felicidad de un país?* (20 minutos)

3.3. El profesor pide a los estudiantes que escriban un texto de por lo menos ciento cincuenta palabras sobre el tema *¿Mi índice de felicidad?* (25 minutos)

Materiales

Apéndice 3

Cuestionario de lectura del artículo “Costa Rica es nuevamente el país más feliz del mundo, según dice *Happy Planet*”.

1. ¿Cuáles son las tres cosas que mide el reporte de *Happy Planet*?
2. ¿Qué mide la huella ‘ecológica’?
3. ¿Cuáles son los tres primeros lugares en el índice de *Happy Planet* y cuáles los tres últimos?

4. Nic Marcs afirma: “Happy Planet mide lo que realmente importa”. ¿Qué es lo que realmente importa para ser felices?, según el artículo.



LA NACIÓN

ALDEA GLOBAL



Archivo 1946-1991
8:34 P.M. JUEVES 14 DE JUNIO DEL 2012
ESTADO DEL TRÁNSITO
Bienvenido: Visitante | Conectarse

PORTADA
EL PAÍS
DEPORTES
SUCESOS
ECONOMÍA
TECNOLOGÍA
ALDEA GLOBAL
MUNDO
VIVA
OPINIÓN
INVESTIGACIÓN
MULTIMEDIA
BLOGS
MAPAS
VIDEO

DATOS FUERON REVELADOS HOY EN GRAN BRETAÑA

Costa Rica es nuevamente el país más feliz del mundo, según índice 'Happy Planet'

CALIFICACIÓN:

COMENTAR 102 COMENTARIOS

SHARE 7234 33 retweet

IRENE RODRÍGUEZ S. | irodriguez@nacion.com | 01:18 P.M. 14/06/2012

San José (Redacción). Costa Rica nuevamente es catalogado como el [país más feliz del mundo](#). El [Índice Happy Planet](#), que cada dos años marca el nivel de felicidad de los países del mundo nombró esta mañana a Costa Rica en primer lugar por segunda vez consecutiva, seguido de Vietnam y de Colombia.

IMAGENES/FOTOS



+ MULTIMEDIA

Este reporte mide tres cosas: el bienestar que los habitantes de una nación dicen tener, la esperanza de vida al nacer y la huella ecológica de una nación. Según el documento, los costarricenses le da una calificación de 7,3 a su vida, la esperanza de vida al nacer está en 79,3 años y la huella ecológica es de 2,5 g per cápita. La huella ecológica mide las acciones que se hacen a favor del ambiente en comparación con el uso y abuso de recursos naturales y actividades que dañan al ambiente.

Estas características dan a Costa Rica una calificación global de 64,0, Vietnam queda con una calificación de 60,4 y Colombia con una de 59,8. Los últimos tres lugares los ocupan Catar, con 25,2 puntos; Chad, con una calificación de 24,7 y Botswana con 22,5 puntos.

"El índice Planeta feliz mide lo que realmente importa: largas y felices vidas en la actualidad y el potencial de buenas vidas en el futuro. Nos hemos adherido a modelos incompletos que solo ven el desarrollo económico por mucho tiempo ya", dijo en un comunicado de prensa Nic Marcs, coautor del estudio.

Saamah Abdallah, investigador de la Fundación Nueva Economía, que realiza el índice, es de la misma opinión.

"Países como Costa Rica van en los primeros lugares porque sus habitantes viven vidas largas y felices utilizando solo una fracción de los recursos de planeta. Este es un modelo económico que realmente puede llevar a vidas saludables, felices y sostenibles", expresó en el comunicado de prensa.

Sin embargo, el propio Nic Marcs dijo en una [entrevista anterior](#) con *La Nación*, que estas características no garantizan la felicidad de todas las personas.

"Costa Rica sí es el país más feliz del mundo, pero no es el paraíso; ningún lugar lo es. (...) La felicidad también es una decisión. Una persona puede vivir en Costa Rica, país que les da todo a las personas para ser felices, y, sin embargo, no serlo. En cambio, otra persona puede vivir en un país que no le dé herramientas para su felicidad y ser muy feliz", dijo en aquel entonces.

Sin embargo, Lhaba Tshering, del gobierno de Bután, que vino a Costa Rica a hablar de la felicidad, tiene una opinión muy distinta:

"El *Happy Planet Index* se basa en parámetros internacionales y esto no necesariamente refleja lo que los

PUBLICIDAD



PUBLICIDAD



ADEMAS EN ALDEA GLOBAL

Cruz Roja gana Príncipe de Asturias de Cooperación

¿Tiene cáncer de piel? Mejor, detéctelo a tiempo

Gansos y aviones, una batalla desigual por los cielos de Nueva York

La cuchara de la abuela tiene el sabor de

PUBLICIDAD



twitter

Noticias minuto a minuto

Los datos de Estados Unidos y Costa Rica



Share 12 | Tweet 4 | LinkedIn Share 0 | Email 0

[About the HPI](#) |
 [The data](#) |
 [Supporters](#) |
 [Press](#)

[Download report](#)
[Download poster](#)



nef
economics as if people and the planet mattered

← Back to the data

HPI score

37.3

Ranked #105 of 151

Click a component

Experienced well-being	Life expectancy	Ecological Footprint
7.2	78.5	7.2
Ranked #17 of 151	Ranked #33 of 151	Ranked #145 of 151

Key: Happy Planet Index

- All three components good
- Two components good, one middling
- One component good, two middling
- Three components middling
- Any with one component poor
- Two components poor, or "blood red" footprint

The USA achieves a Happy Planet Index Score of 37.3 and ranks #105 of all the countries analysed.

The USA's HPI score reflects a high life expectancy and high levels of experienced well-being, but is brought down by an extremely high ecological footprint.

Other statistics

GDP per capita (\$PPP): 47,153

Population: 309 million (#3 of 151)

Land area (square km): 9.1 million (#3 of 151)

Population density (people per square km): 33.8 (#110 of 151)

Governance Ranking (WGI): #21

The Happy Planet Index is a project of nef (the new economics foundation).

Sign up the e-letter to keep up-to-date with our work

Email


Postcode

[Sign up](#)



#HappyPlanetIndex


rauriveraa #LATAM es de nuevo región más feliz del mundo según #HappyPlanetIndex 2012: Costa Rica/Columbia en top 3, Chile top 20 bit.ly/MQGGQ5 32 minutes ago · reply · retweet · favorite

rauriveraa Nueve de los 10 países más felices del mundo son latinoamericanos según #HappyPlanetIndex 2012. bit.ly/MQGGQ5



Share 1117 Tweet 51 Share 3 Email 9

 Download report
 Download poster



economics as if people and the planet mattered

← Back to the data

HPI score

64.0

Ranked #1 of 151

Click a component

Experienced well-being	Life expectancy	Ecological Footprint
7.3	79.3	2.5
Ranked #13 of 151	Ranked #28 of 151	Ranked #77 of 151

Costa Rica achieves a Happy Planet Index Score of 64.0 and ranks #1 of all the countries analysed.

Costa Rica's HPI score reflects a high life expectancy, high levels of experienced well-being, and a moderate ecological footprint.

Other statistics

GDP per capita (\$PPP): 11,569 (around a quarter of the USA's)

Population: 4.7 million (#113 of 151)

Land area (square km): 51.1 thousand (#117 of 151)

Population density (people per square km): 91.2 (#63 of 151)

Governance Ranking (WGI): #40

The Happy Planet Index is a project of nef (the new economics foundation).

Sign up the e-letter to keep up-to-date with our work:

Email

Postcode

Key: Happy Planet Index

- All three components good
- Two components good, one middling
- One component good, two middling
- Three components middling
- Any with one component poor
- Two components poor, or "blood red" footprint

#HappyPlanetIndex

B bigsandroarajo RT @raulriveraLATAM: Nueve de los 10 países más felices del mundo son latinoamericanos según #HappyPlanetIndex 2012. Incl. 2 de los top 3: Costa Rica y Colombia
3 minutes ago · reply · retweet · favorite

<http://www.nacion.com/2011-01-25/AldeaGlobal/NotaPrincipal/AldeaGlobal2661586.aspx>

SÁBADO 16 DE JUNIO DEL 2012

Según el investigador social británico, Costa Rica es aún el país más feliz del mundo

‘Costa Rica es el país más feliz del mundo, pero no es el paraíso’

Según el investigador social, Costa Rica es aún el país más feliz del mundo porque tiene muy alta su esperanza de vida al nacer, el índice de satisfacción es alto y hay buena relación con el medio ambiente.

Por Irene Rodríguez Nic Marks CoAutor: Happy Planet Index irodriguez@nacion.com

Uno de los estudiosos de la felicidad está en el país. Se trata de Nic Marks, uno de los autores principales del llamado *Happy Planet Index* (Índice Planeta Feliz).

Este ranquin bienal denominó en el 2009 a [Costa Rica como el país más feliz del mundo](#), calificativo que despertó por igual aplausos y críticas.

Esta semana, Marks viene al país para hablar del tema. Él dará charlas en la Universidad para la Paz, la empresa Florida Bebidas y el Hotel Corteza Amarilla.

Este es un extracto de una conversación con él.

¿Cómo se mide la felicidad de un país?

El índice *Happy Planet* busca medir la capacidad que tiene una nación para darles bienestar a sus habitantes y, por ende, la capacidad que tiene cada país para que sus ciudadanos sean felices. Evalúa tres variables: esperanza de vida al nacer, el nivel de

satisfacción de las personas y la huella ecológica (relación entre los recursos naturales que se consumen en un país y los que tiene disponibles).

¿Qué significa realmente que Costa Rica encabece la lista?

Significa que Costa Rica pasa sin problemas las tres variables. Su esperanza de vida al nacer es de las más altas del mundo, su huella ecológica demuestra que hacen un buen uso de los recursos naturales. Además, una encuesta hecha por la empresa Cid Gallup en todo el mundo indicó que, cuando se preguntaba a los costarricenses cuán felices se sentían y qué calificación le darían a su vida, el puntaje promedio fue de un 8,5. Pocos países logran esto.

¿Por qué, para determinar el índice de felicidad de un país, no se evalúan otras variables como acceso a la salud o educación, desigualdad económica o seguridad ciudadana?

La esperanza de vida al nacer ya nos indica que hay buenos niveles de salud. De hecho, Costa Rica tiene toda una [península \(Nicoya\) con personas de una longevidad impresionante](#) . “Asimismo, el nivel de educación y los índices de alfabetización también son muy altos y nos dan buenos indicios de lo demás”.

Pero uno de los principales problemas en el país es la inseguridad. De hecho, muchos ticos reaccionaron a la publicación del *Happy Planet Index* diciendo no sentirse felices por el miedo, por ejemplo, a ser asaltados.

Costa Rica sí es el país más feliz del mundo, pero no es el paraíso; ningún lugar lo es. En todos los lugares vamos a encontrar cosas negativas y problemas, y en el caso de Costa Rica la seguridad puede ser uno de esos problemas.

“La seguridad ciudadana debe mejorarse. Es algo vital. La felicidad es muy social: si la gente se siente insegura en algún sitio, el impacto social será mayor y la gente no será feliz. El país y las autoridades deben prestarle atención a eso. El éxito económico no se siente igual si la gente no está segura”.

Y, más allá de las estadísticas, ¿cómo explica que el país se posicione en el primer lugar?

Creo que ustedes supieron dar más dinero a la salud y la educación que al armamentismo, y ya eso es ganancia. Hace unos años vieron el daño que estaban haciendo al ambiente y lo están revirtiendo con planes forestales y parques nacionales. Todo eso suma para que sean el país más feliz de todos.

Sabemos que tiene ya varios días en Costa Rica. ¿Aún cree que los ticos somos tan felices?

Sí. He visto mucha gente sonreír y ser muy amable. He visto unión familiar y de compañeros de trabajo. Ya eso dice mucho. Quizá a ustedes les parece mentira, pero no en todos los países es así.

”Cierto. La felicidad también es una decisión. Una persona puede vivir en Costa Rica, país que les da todo a las personas para ser felices, y, sin embargo, no serlo. En cambio, otra persona puede vivir en un país que no le dé herramientas para su felicidad y ser muy feliz.

”Siempre vamos a tener cosas que nos molestan. A mí me molesta la injusticia social, los pleitos y el trajín de los aeropuertos, pero me considero una persona feliz”.

Clase 4

Unidad de clase de tres horas

Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado I

Meta

Después de tres horas de clase, el estudiante será capaz de **discernir** con éxito que el pretérito expresa prototípicamente predicaciones puntuales con verbos dinámicos y el imperfecto predicaciones durativas con verbos estativos en el pasado.

Objetivo general

1. Distinguir el sentido aspectual de las formas verbales de pretérito e imperfecto.

Objetivos específicos

1. Utilizar el pretérito cuando se trata de eventos puntuales en el pasado con verbos dinámicos
2. Utilizar el imperfecto cuando se trata eventos durativos en el pasado con verbos estativos.

Contenidos

1. Los verbos dinámicos.
2. Los verbos estativos.
3. El pretérito (indefinido).
4. El (pretérito) imperfecto.
5. La conjugación de los verbos en imperfecto.
6. La conjugación de los verbos regulares en pretérito.

7. La conjugación de los verbos irregulares en pretérito: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir, hacer, detener, poner, querer, divertir, caer, dormir, seguir, dar, decir, oír, huir.

Actividades

1. *Actividad introductoria* (20 minutos) Descripción de imágenes, localización de información.

1.1. El profesor muestra a los estudiantes el dibujo del cuento de “La bocaracá” y les pide que lo describan. Les pregunta por qué creen ellos que el personaje de la imagen corre tan de prisa en la selva. Les pregunta si saben qué es una bocaracá.

1.2. Pide a los estudiantes que busquen, en el sitio de Internet del Instituto Clodomiro Picado (<http://www.icp.ucr.ac.cr/>) información sobre la serpiente bocaracá y otras serpientes venenosas.

2. *La bocaracá I* (40 minutos) Lectura en voz alta, identificación de detalles y cuestionario.

2.1 El profesor entrega a los estudiantes la primera parte del cuento “La bocaracá”. Luego lee en voz alta esta parte.

2.2. Pide a los estudiantes subrayar los verbos conjugados que se refieran a eventos o situaciones del pasado.

2.3 Les solicita responder por escrito al cuestionario de lectura de la primera parte del cuento (Apéndice 1).

2.4. Revisa en voz alta las respuestas de los estudiantes en general.

3. *El uso del imperfecto frente al pretérito según la clase de eventos verbales* (40 minutos) Localizar información, exposición.

3.1. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos en imperfecto en algún sitio de Internet.

3.2. Pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos los siguientes verbos irregulares en pretérito en algún sitio de Internet: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir, hacer, detener, poner, querer, divertir, caer, dormir, seguir, dar, decir, oír, huir.

- (Por ejemplo: <http://rae.es/dpd/>)

3.3. El profesor explica el uso del imperfecto para expresar eventos durativos en el pasado con verbos estativos frente al uso del pretérito que expresa eventos puntuales en el pasado con ejemplos de la primera parte del cuento “La bocaracá”.

4. *La bocaracá II* (40 minutos). Lectura en voz alta, cuestionario, identificación de detalles, inferencia de significado.

4.1. El profesor entrega a los estudiantes la segunda parte del cuento “La bocaracá”. Pide a los varios estudiantes que lo lean en voz alta.

4.2. Les pide que respondan al cuestionario de la segunda parte del cuento (Apéndice 2).

4.3. Les pide que anoten en dos columnas los verbos en imperfecto y los verbos en pretérito.

4.4. Les pide que reflexionen sobre la duración intrínseca de los eventos que expresan los verbos.

5. *¿Pretérito o imperfecto?* (40 minutos). Selección única.

5.1. El profesor pide a los estudiantes que resuelvan individualmente los siguientes ejercicios de discriminación de uso de los verbos de pretérito o imperfecto en narraciones, que aparecen en Internet:

“Ricitos de oro y los tres osos” (<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/ricitos1>). Partes de I a IV.

“Superhombre... más rápido que una bala, más potente que una locomotora” (<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/superhombre.php>). Partes I y II.

Materiales

Dibujo del cuento “La bocaracá” realizado por Carlos Salazar Herrera

La bocaracá



Cuento “La bocaracá” de Carlos Salazar Herrera

La bocaracá

I parte

Aconteció en las inmensas soledades de Toro Amarillo.

Allá, una casa rompe la unidad de la selva, y fue Jenaro Salas quien primero arrancó unos árboles para sembrar su áspera vivienda.

Era un galerón de palos cubiertos de corteza, que se asomaba a la orilla de un camino abandonado. En el invierno... una ciénaga; en el verano... un polvazal.

La casucha veíase aún más humilde, bajo la arquitectura de una ceiba, casi tan alta como una plegaria.

Jenaro era un hombre atribulado, porque pensaba que la tierra lo malquería; la juzgó

en su contra y quizás por eso, la región a veces lo atormentaba y a veces, también, se reía de él.

Acabó por sentir miedo de la soledad, de las tinieblas y del silencio, y vivió con un temor incesante... no sabía de qué.

De noche tardaba el sueño en llegar a sus ojos, y era entonces cuando la respiración de su mujer y de su hijito, o el chisporroteo de algún tizón que quedara vivo en la cocina, le servían de consuelo o gozo.

En las noches sin luna, una llamita en la linterna tenía el poder de un faro.

Cierta tarde, regresaba Jenaro Salas de su trabajo de montaña, tirando de una carretilla cargada de sùrtubas y palmitos. Al acercarse a su rancho, halló en el portón a su pequeño hijito, que lloraba con claros deseos de contar algo que no sabía decir.

Movido por el temor, Jenaro no se ocupó más del niño. Echó a correr y se metió en la casa.

Pero en la casa no estaba su mujer.

La llamó varias veces. Muy angustiado se asomó por la puerta trasera. Dirigió su vista en todas direcciones, como una brújula agitada; al fin se clavó en el norte, hacia abajo, junto al riachuelo que transcurría a una pedrada de lejos.

Corrió otra vez. Allí estaba su mujer, tendida en el suelo, lívida, inconsciente. Dos de los nudillos de su mano izquierda sangraban. Cerca de ella había una serpiente de unos dos palmos de longitud, con la cabeza aplastada y todavía en convulsiones.

Era una bocaracá.

Jenaro no ignoraba que en aquellos casos, unos minutos malgastados eran de la muerte. No debía perder tiempo en aplicar inútiles remedios caseros, ni en consolar al niño que lloraba, con los ojitos como dos preguntas. Iría a buscar suero contra la mordedura de serpientes, y para hallarlo necesitaba consumir veinte kilómetros de mal camino.

Arrastró a su mujer hasta la casa y allí la dejó tirada sobre un camastro.

Buscó su caballo. Hizo riendas de un cordel. Arrebató un látigo a un árbol. Montó en pelo la bestia y, azotándola en ambas ancas, la echó a correr desenfrenada sobre la grosería del camino.

II Parte

Echemos atrás y conozcamos lo que había ocurrido:

Tana, la mujer de Jenaro Salas, hallábase aquella tarde en sus quehaceres, cuando vio llegar a su niño dando voces de contento. Había encontrado un objeto raro y de bonitos colores.

Era una serpiente bocaracá. La llevaba cogida por el cuello.

La madre tuvo el valor de ahogar un grito y salir moderadamente al encuentro de su hijito, a pedirle que le diera para mirar aquel extraño bejuco; pero el niño tenía ganas de jugar, y echó a correr vereda abajo, llevando la víbora aprisionada en su traviesa mano. Ella lo siguió, como jugando, mientras oraba con mudos gritos interiores, para que su niño no fuera a tropezar y caer... o para que no acercara su manita libre a la cabeza de la serpiente.

Logró alcanzarlo, cuando se detuvo a la orilla del riachuelo.

La madre llegó donde su niño, cantando una canción que había olvidado.

Llegó por la espalda de la criatura. La canción se estaba transformando en súplica.

Pudo sujetarlo por las muñecas. La súplica empezó a volverse llanto.

El niño reía. El llanto de la mujer se convirtió también en risa.

Tana extendió los pequeños brazos en cruz, como si fuera una penitencia. Luego fue deslizándose su mano derecha por el brazo de la criatura, hasta llegar a oprimir la manita, para que no soltara la víbora.

Se puso de rodillas. Luego se sentó en el suelo.

Prensó entre sus piernas el brazo izquierdo del niño. Con su mano libre empezó a desdoblar los inocentes dedos, tratando de sustituirlos, poco a poco, con los de su mano izquierda que temblaba de miedo.

El horror le daba a la mujer una risa espantosa, en tanto el niño reía de buena gana, por aquel divertido juego con su madre.

La víbora, arrollada en los brazos, con su cuerpo verde, negro y oropel, era como una doble ajorca.

—¡Dame ese bejuco!...

—¡Dame esa culebra!...

—¡Dame esa bocaracá!...

—¡No seas ingrato, hijito mío!...

—¡Dame ese demonio!...

Por fin, la cabeza de la serpiente había pasado, sin vaciar sus colmillos, a la mano triunfante de la madre.

El niño empezó a llorar.

La mujer cogió una piedra y con ella, aplastó la cabeza de la víbora.

Al golpear se hizo dos pequeñas heridas en los nudillos de su mano izquierda.

Después...

Después se desbordó el terror forzosamente dominado, y se desmayó ahí mismo, con el espíritu desprendido.

Cuando el espíritu volvió, hallóse Tana tendida en su camastro. Se levantó precipitándose en seguida hacia la puerta de su rancho, y vio a su esposo. Volaba en su caballo.

Lo llamó:

—¡Jenaro!

Lo llamó a gritos:

—¡Jenaro!, ¡Jenaro!...

A gritos desesperados:

—¡No ha pasado nada!... ¡Jenaro!...

Pero ya el hombre había desaparecido detrás de un atormentado nubarrón de polvo.

Apéndice I

Cuestionario de lectura la primera parte del cuento “La bocaracá”.

1. ¿Cómo era la casa de Jenaro Salas?
2. ¿Por qué Jerano Salas era un hombre atribulado?
3. ¿Por qué tardaba el sueño en llegar a los ojos de Jenaro Salas?
4. ¿A quién halló Jenaro Salas en el portón cuando regresó a su casa un día?

5. ¿Qué encontró Jenaro Salas junto a su mujer tendida en el suelo?
6. ¿Por qué Jenaro Salas montó su caballo y echó a correr con él desenfrenadamente?

Apéndice 2

Cuestionario de lectura la segunda parte del cuento “La bocaracá”.

1. ¿Por qué el niño llegó dando voces de contento?
2. ¿Por qué el niño reía y la madre lloraba?
3. ¿Cómo mató la madre a la bocaracá?
4. ¿Cómo se hizo la madre dos heridas en los nudillos de su mano izquierda?
5. ¿Por qué razón la madre llamó a gritos a su esposo cuando lo vio que volaba a caballo?

Ejercicios de selección de la forma correcta entre pretérito e imperfecto.

Ricitos de oro y los tres osos

Parte I

(**Hubo , Había**) una vez tres osos que (**vivieron , vivían**) en el bosque: Papá Oso, Mamá Osa, y Bebé Oso. Un día Mamá Osa (**hizo , hacía**) una sopa de arroz con pollo y (**puso, ponía**) tres platos en la mesa. Como ya (**fue, era**) mediodía, los osos (**se sentaron , se sentaban**) para comer porque (**tuvieron, tenían**) muchísima hambre. Papá Oso (**probó, probaba**) la sopa primero y (**dijo, decía**) -¡Ay! ¡La sopa está muy caliente!- Entonces Bebé Oso y Mamá Osa (**quisieron , querían**) comer la sopa pero no (**podieron, podían**) porque (**estuvo, estaba**) tan caliente como la sopa de Papá Oso. Los tres osos (**decidieron , decidían**) dar un paseo mientras (**se enfrió, se enfriaba**) la sopa. (**Fue , Era**) un día bonito del verano y (**hizo, hacía**) sol.

Parte II

Los osos (**se divirtieron, se divertían**) cuando una niña perdida (**llegó, llegaba**) a la casa. (**Se llamó, Se llamaba**) Ricitos de Oro y (**fue, era**) una chica curiosa. Ella siempre (**jugó, jugaba**) cerca de su casa pero ese día (**se perdió, se perdía**) en el bosque. Ricitos de Oro (**se acercó, se acercaba**) a la casa y (**miró, miraba**) por la ventana pero no (**hubo, había**) nadie en el interior. Entonces (**abrió, abría**) la puerta y (**entró, entraba**) en la casa. Ricitos (**se alegró, se alegraba**) cuando (**vio, veía**) los tres platos de sopa. Ricitos (**se comió, se comía**) toda la sopa del plato pequeño porque (**estuvo, estaba**) perfecta - ni demasiado caliente ni fría.

Parte III

(**Hubo, Había**) también en la casa tres sillas: una grande, una mediana, y otra pequeñita. Ricitos de Oro (**se sentó, se sentaba**) en la silla de Papá Oso, la de Mamá Osa, y por fin la de Bebé Oso. Le (**gustó, gustaba**) más la silla cómoda de Bebé Oso pero la silla (**fue, era**) muy pequeña para ella. De repente se le (**rompió, rompía**) la silla y (**se cayó, se caía**) al suelo. Ella (**estuvo, estaba**) muy cansada y (**tuvo, tenía**) ganas de dormir. La muchacha (**se acostó, se acostaba**) en las camas de Papá Oso, de Mamá Osa, y de Bebé Oso. La cama de Bebé Oso (**fue, era**) tan cómoda que ella (**se durmió, se dormía**) en seguida.

Parte IV

Poco después, los tres osos (**volvieron, volvían**) del bosque dispuestos a comer la sopa. Cuando vieron la puerta abierta, el plato vacío, y la silla rota, los osos (**supieron, sabían**) que alguien (**estuvo, estaba**) en su casa en ese momento. No (**supieron, sabían**) qué pensar. Ellos (**fueron, iban**) a la alcoba. ¡Qué sorpresa (**tuvieron, tenían**) allí! (**Hubo, Había**) una chica en la cama de Bebé Oso! Ella (**durmió, dormía**) pero cuando (**oyó, oía**) las voces (**se despertó, se despertaba**) asustada. La niña (**dio, daba**) un salto y (**huyó, huía**) de la casa. Ricitos de Oro (**siguió, seguía**) una senda conocida en el bosque hasta encontrar su propia casa.

“Superhombre... más rápido que una bala, más potente que una locomotora”

Parte I

Cuando Kal-El (**fue, era**) joven él (**vivió, vivía**) en el planeta Krypton. Pero un día sus padres se (**despidieron, despedían**) de él y lo (**pusieron, ponían**) en una nave espacial para salvarlo de la explosión de Krypton. Después de un viaje largo, él (**llegó, llegaba**) a un pueblo en Kansas donde Jonathan y Martha Kent lo (**encontraron, encontraban**). Ellos le (**dieron, daban**) el nombre nuevo de Clark Kent. Clark (**quiso, quería**) mucho a sus padres adoptivos y siempre (**hizo, hacía**) muchos quehaceres para ayudarlos en casa. Clark (**tuvo, tenía**) un perro que se (**llamó, llamaba**) Krypto y se (**divirtieron, divertían**) juntos cada día. Un día Clark (**supo, sabía**) la verdad sobre su doble identidad cuando sus padres le (**dijeron, decían**) que (**fue, era**) Superhombre! Clark (**pasó, pasaba**) 10 años con su familia adoptiva en Kansas y entonces (**empezó, empezaba**) a trabajar como reportero para el Daily Planet.

Parte II

Los dos amigos nuevos de Clark Kent, Lois Lane y Jimmy Olsen, (**estuvieron, estaban**) preocupados con frecuencia porque generalmente ellos no (**vieron, veían**) a Clark Kent en la escena de un crimen o accidente importante. Un día por ejemplo, mientras Clark (**escribió, escribía**) un artículo para el Daily Planet, él también (**escuchó, escuchaba**) la radio. De repente él (**oyó, oía**) algo terrible. ¡Una crisis en el aeropuerto! ¡Su enemigo, Lex Luther, (**fue, iba**) a usar un avión con una bomba llena de ántrax y cólera para matar a millones de personas! Al oír esto, Clark Kent inmediatamente (**salió, salía**) de su oficina, (**entró, entraba**) en una cabina telefónica, y se (**puso, ponía**) una capa roja. Entonces Superhombre se (**fue, iba**) rápidamente por el cielo y (**destruyó, destruía**) la bomba con su visión X--- ¡pero Lex Luther se (**escapó, escapaba**) otra vez.

Clase 5

Unidad de clase de tres horas

Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas en el pasado II

Meta

Después de tres horas de clase, el estudiante será capaz de **expresar** con éxito predicaciones puntuales con verbos dinámicos y predicaciones durativas con verbos estativos en el pasado en textos.

Objetivo general

1. Describir eventos puntuales en el pasado con verbos dinámicos
2. Describir eventos durativos en el pasado con verbos estativos.

Objetivos específicos

1. Narrar eventos de carácter perfectivo.
2. Describir eventos o situaciones de carácter imperfectivo.

Contenidos

1. Los verbos dinámicos.
2. Los verbos estativos.
3. El pretérito (indefinido).
4. El (pretérito) imperfecto.
5. La conjugación de los verbos en imperfecto.
6. La conjugación de los verbos regulares en pretérito.
7. La conjugación de los verbos irregulares en pretérito: ser, estar, ir, oír, pedir, poder, saber, tener, venir, hacer, detener, poner.
8. Información de primer plano e información de segundo plano.

Actividades

1. *Actividad introductoria* (30 minutos) Localización de información y opinar sobre un tema.

1.1. El profesor pide a los estudiantes que vayan la página “Sanfermines 2012” del sitio de Radio Televisión Española (<http://www.rtve.es/noticias/san-fermin/>). Una vez allí, les pide que vean el videoclip de “Peligrosísimo y rápido último encierro de Torrehandilla” y repasen la página. (15 minutos)

1.2. Luego, les pide a los estudiantes opinar libremente sobre la fiesta de San Fermín.

2. *¡Viva San Fermín!* (30 minutos) Escucha y completar.

2.1. El profesor pide a los estudiantes que ingresen a la página de Internet “San Fermín” del sitio de “Spanish.language&culture”.

(<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/sanfermin/index.html>)

2.2. Les pide que pinchen la fotografía que los lleva a la página siguiente. Allí deben escuchar la canción “Uno de enero, dos de febrero...”

2.3. Les pide completar el texto “¡Viva San Fermín! ¡Gora San Fermín!” con las formas correctas del pretérito y del imperfecto, ateniendo a la información contenida en la clave [?], que aparece luego de cada verbo en infinitivo, la cual debe pinchar antes de responder. (Esta información se refiere al sentido perfectivo o imperfectivo de los eventos [eventos puntuales o durativos]).

2.4. Finalmente, les pide que corrijan el ejercicio pinchando el botón de “Correct”.

3. *El uso del imperfecto frente al pretérito para describir situaciones y para narrar eventos* (30 minutos) Exposición.

3.1. El profesor explica el uso del imperfecto para describir situaciones durativas frente al uso del pretérito que sirve para narrar eventos puntuales en el pasado, que corresponden protípicamente a información de segundo y de primer plano respectivamente.

4. *La fiesta y Pobre de mí* (30 minutos) Completar.

4.1. El profesor pide a los estudiantes que en el sitio de Internet “San Fermín” pinchen las páginas “La fiesta” (<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/sanfermin/fiesta.html>) y “Pobre de mí” (<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/sanfermin/pobre.html>).

4.2. Les pide completar los textos “La fiesta” y “Pobre de mí” con las formas correctas del pretérito y del imperfecto, atendiendo a si se trata de la descripción de una situación o la narración de un evento.

4.3. Les pide repensar sus respuestas con base en la información contenida en la clave [?], que aparece luego de cada verbo en infinitivo.

4.4. Finalmente, les pide que corrijan los ejercicios pinchando el botón de “Correct”.

5. *Una experiencia emocionante* (60 minutos) Narración y descripción.

5.1. El profesor pide a los estudiantes que escriban un texto de doscientas palabras sobre una experiencia personal emocionante que hayan tenido en el extranjero o en un viaje lejos de casa. (40 minutos)

5.2. Pide a los estudiantes que, en parejas, lean su relato a su compañero. (20 minutos)

Clase 6

Unidad de clase de dos horas

Las predicaciones durativas

Meta

Después de dos horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter durativo correspondientes a los tiempos presente y pasado.

Objetivo general

1. Describir eventos durativos relacionados con el quehacer de la vida cotidiana de las personas.

Objetivos específicos

1. Describir eventos cotidianos ajenos.

2. Relatar eventos cotidianos propios.

Contenidos

1. El progresivo con verbos dinámicos.

3. El progresivo con verbos estativos.

4. El progresivo en pretérito con verbos dinámicos.

5. El pretérito

6. El imperfecto.

Actividades

1. *¿Qué estás haciendo ahora mismo?* (30 minutos) Resumir, completar y conversación en parejas.

1.1. El profesor pide a los estudiantes que ingresen al foro de la página de Internet de "Academia Black Rose" (<http://academiablackroserol.foroactivo.com/t257-que-estas->

haciendo-ahora-mismo) y anoten 20 respuestas distintas a la pregunta planteada en el foro: “¿Qué estás haciendo ahora mismo?”

1.2. Pide a los estudiantes que completen las oraciones que aparecen en el ejercicio de “El presente progresivo” del sitio de Internet de “Spanish.language&culture” (http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/prog_pres.php).

1.3. Entrega a los estudiantes tres láminas con dibujos de personajes realizando diferentes tareas o en diferentes eventos. Les pide que, en parejas, digan qué están haciendo en ese momento cada uno de los personajes.

2. *Estamos matando al planeta.* (30 minutos) Localizar información, construir oraciones y debate.

2.1. El profesor pide a los estudiantes que vayan a la página de Facebook “Estamos matando al planeta y nadie hace nada”, que la revisen y que vean el videoclip “Efecto invernadero”.

2.2. Pide a los estudiantes que visiten la página de “Yahoo respuestas” “¿Por qué crees que estamos matando nuestro planeta?” (<http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110325142835AAVuFFA>). Les pide que respondan a esta pregunta por escrito con cuatro razones.

2.3. El profesor y los estudiantes debaten sobre el tema de qué estamos haciendo para matar o para salvar al planeta.

3. *Ayer te estuve esperando.* (30 minutos) Lectura, identificación de detalles, inferencia de significado y exposición.

3.1. El profesor entrega a los estudiantes el poema “Ayer te estuve esperando”. Lo lee en voz alta.

3.1. Pide a los estudiantes que escriban en tres columnas los verbos en imperfecto, en pretérito y en pretérito progresivo.

3.3. Les pide que reflexionen sobre la duración de los eventos que expresan los verbos que pretérito frente a los que están en pretérito progresivo.

3.4. El profesor explica a los estudiantes las diferencias en duración entre los verbos estativos y dinámicos en imperfecto, imperfecto progresivo, pretérito y pretérito progresivo.

4. *¿Qué estabas haciendo cuando te enteraste del 11-S?* (30 minutos) Localización de información, narración.

4.1. El profesor pide a los estudiantes que vayan a la página de Internet de “La Voz Mundo” y busquen la nota “¿Qué estabas haciendo cuando te enteraste del 11-S?” (<http://www.lavoz.com.ar/noticias/mundo/que-estabas-haciendo-cuando-te-enteraste-11-s>). Les pide que vean el video “11 S Atentado de las Torres Gemelas”.

4.2. Les pide a los estudiantes que lean los 8 comentarios de Facebook que aparecen ligados a esta página respondiendo a la pregunta “¿Qué estabas haciendo cuando te enteraste del 11-S?”

4.3. Les pide a los estudiantes que escriban un relato de ciento cincuenta palabras tomando como tema las preguntas que aparecen en la página de Internet mencionada: “¿Qué estabas haciendo el 11 de septiembre de 2001 cuando te enteraste del atentado a las Torres Gemelas? ¿Cómo era tu vida hace diez años?”

Clase 7

Unidad de clase de dos horas

Las predicaciones de aspecto perfecto

Meta

Después de dos horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter aspectual perfecto.

Objetivo general

1. Describir eventos de aspecto perfecto relacionados con el quehacer de la vida cotidiana de las personas.

Objetivos específicos

1. Describir eventos cotidianos ajenos.
2. Relatar eventos cotidianos propios.

Contenidos

1. El aspecto perfecto.
3. El aspecto perfectivo.
4. El participio.

Actividades

1. *¿Qué es lo más interesante que has hecho últimamente?* (30 minutos) Localizar información, identificación de detalles e inferencia de significado.

1.1. El profesor pide a los estudiantes que ingresen al foro de la página de Internet de “Yahoo respuestas”

(<http://mx.answers.yahoo.com/question/index?qid=20110302130942AAVX5IU>) y elijan tres respuestas que les llamen la atención y las transcriban.

1.2. Les pide que anoten en dos columnas los verbos en pretérito y los verbos en (pretérito) perfecto.

1.3. Les pide que reflexionen sobre la duración de los eventos que expresan los verbos en pretérito frente a los que aparecen en perfecto.

2. *El aspecto perfecto y el aspecto perfectivo* (45 minutos) Localizar información, exposición, completar.

2.1. El profesor pide a los estudiantes buscar la conjugación de los verbos regulares en presente simple en algún sitio de Internet.

- (Por ejemplo: <http://rae.es/dpd/>)

2.2. El profesor pide a los estudiantes buscar, en la página de Internet de “Quizlet.com” (<http://quizlet.com/178237/participios-irregulares-flash-cards/>), los participios irregulares de los siguientes verbos: resolver, romper, escribir, ver, volver, morir, abrir, cubrir, morir, poner, hacer, decir, abrir, devolver, descubrir.

2.2. El profesor explica la diferencia aspectual entre las predicaciones de aspecto perfecto frente a las de aspecto perfectivo, enfatizando (obviamente) el énfasis en la incompleción del evento cuando los verbos están conjugados en (pretérito) perfecto debido a la relevancia de este en el presente.

2.2. Pide a los estudiantes que realicen los tres ejercicios de “Presente Perfecto” que aparecen en el sitio de “Spanish.language&culture” (http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/pres_perf.php): 1. Complete con el verbo indicado en presente perfecto, 2. Cambie el verbo del presente al presente perfecto y 3. Cambie el verbo del pretérito al presente perfecto.

3. *¿Dónde jugarán los niños?* (45 minutos) Escucha, opinar sobre un tema, escritura de un texto.

3.1. El profesor y los estudiantes que escuchen tres veces la canción “¿Dónde jugarán los niños?” de Maná, que aparece en el sitio de “Spanish.language&culture”

(<http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/mana/index.html>) (Esta canción está dividida en cuatro partes con la letra correspondiente).

3.2. Luego, el profesor y los estudiantes ven el videoclip original de la canción estudiada en el sitio de “YouTube” (<http://www.youtube.com/watch?v=y3r2KYQ0VJc>) y hablan sobre la ecología.

3.3. El profesor pide a los estudiantes que escriban un ensayo de doscientas palabras sobre el tema “¿Qué le hemos hecho al planeta?”, que incluya cinco acciones que podemos hacer para revertir el daño que el ser humano le ha hecho a la Tierra. (El estudiante puede disponer de información de la Internet (recomienda el artículo “10 acciones para cuidar el planeta” [<http://www.sexenio.com.mx/articulo.php?id=4054>]).

Clase 8

Unidad de clase de tres horas

Las perífrasis verbales de carácter aspectual (*Aktionsart*)

Meta

Después de tres horas de clase, el estudiante será capaz de expresar con éxito predicaciones de carácter incoativo, terminativo, durativo, habitual y resultativo por medio de perífrasis verbales.

Objetivo general

1. Realizar una exposición de ideas sobre asuntos de relevancia social utilizando perífrasis verbales temporoaspectuales.

Objetivos específicos

1. Expresar opiniones sobre asuntos de relevancia social.
2. Utilizar perífrasis verbales de carácter aspectual.

Contenidos

1. Las perífrasis verbales incoativas: *empezar a + inf.*, *comenzar a + inf.*, *ponerse a + inf.*
2. Las perífrasis verbales terminativas: *dejar de + inf.*, *terminar de + inf.*, *cesar de + inf.*, *acabar de + inf.*
3. Las perífrasis verbales durativas: *seguir + ger.*, *continuar + ger.*, *ir + ger.*, *venir + ger.*, *estar + ger.*
4. Las perífrasis verbales habituales: *soler + inf.*, *volver a + inf.*, *acostumbar a + inf.*
5. La perífrasis resultativa *estar + participio.*

6. Pretérito, imperfecto, perfecto.
7. Los efectos negativos del tabaco.
8. La legalización de las drogas.
9. El enamoramiento y las relaciones abiertas.
10. El aborto.

Actividades

1. *Aktionsarten* (30 minutos) Exposición, construcción de oraciones y lectura en voz alta.
 - 1.1. El profesor entrega a los estudiantes la lista de perífrasis verbales que aparecen mencionadas en los contenidos, ordenadas por su significado aspectual y acompañadas de profusos ejemplos de uso en oraciones.
 - 1.2. Explica detalladamente cada una según los matices aspectuales que comparten y relacionándolas con las nociones de aspecto estudiadas en las clases anteriores.
 - 1.3. Pide a los estudiantes que escriban dos ejemplos de cada una de las perífrasis en estudio. Luego, cada uno lee un ejemplo de cada una en voz alta.
2. *Dejé de fumar y empecé a engordar* (40 minutos) Lectura en voz baja, identificación de detalles, escritura de un texto.
 - 2.1. El profesor pide a los estudiantes que vaya a sitio “Mi lucha contra el tabaco... sin fin” (<http://www.miluchacontraeltabaco.com/node/6711>). Allí, los estudiantes deben leer las cuatro participaciones en el foro “¿Por qué estoy engordando sin parar?”.
 - 2.2. El profesor pide a los estudiantes que localicen las perífrasis que aparecen en los textos y que escriban la oración en que aparecen.
 - 2.3. Pide a los estudiantes que escriban un ensayo de ciento cincuenta palabras sobre los efectos negativos del tabaco y sobre las formas de dejar de fumar.

3. *La legalización de las drogas* (40 minutos) Escucha, identificación de detalles, debate.

3.1. El profesor proyecta varias veces el videoclip “Laura Chinchilla: Legalización de drogas” (<http://www.costaricalegaliza.com/beta/multimedia/58-la-posicion-de-laura-chinchilla-ante-la-legalizacion-de-la-marihuana.html>).

3.2. Pide a los estudiantes que anoten, por lo menos, tres perífrasis verbales de carácter durativo que aparecen en el videoclip.

3.2. Divide la clase en dos grupos: a favor y contra de la legalización de las drogas. Pide a cada grupo que prepare sus argumentos y realiza un debate sobre el tema.

4. *Estoy enamorada, pero él todavía quiere a su ex.* (30 minutos) Completar, identificación de ideas principales, opinar sobre un tema, lectura en voz alta.

4.1. El profesor pide a los estudiantes que completen los dos ejercicios de uso del participio en predicaciones resultativas que aparece en el sitio de “Spanish.language&culture” (http://www.colby.edu/~bknelson/SLC/mana/participios_mana.html)

4.2. Pide a los estudiantes que visiten la página de “Yahoo respuestas” “Estoy enamorada pero él todavía quiere a su ex”. (<http://ar.answers.yahoo.com/question/index?qid=20090814183611AAzTALH>). Allí les pide que revisen la discusión.

4.3. El profesor pide a los estudiantes que escriban una respuesta propia a esta pregunta.

4.4. Pide a cada estudiante que lea su respuesta a todo el grupo.

5. *No volveré a hacer un aborto* (40 minutos) Construir oraciones, lectura en voz baja, debate.

5.1. El profesor pide a los estudiantes que escriban tres oraciones con perífrasis verbales distintas que expresen habitualidad relativas a sus estudios o su trabajo.

5.2. El profesor pide a los estudiantes que lean la entrevista al Dr. Joseph Brunner, titulada “No volveré a hacer un aborto” (<http://valencians.wordpress.com/2008/04/30/entrevista-al-dr-joseph-brunner-exmedico-abortista/>).

5.3. Les pide que, en la página “Vida en familia” del sitio “Univisión.com”, revisen el tema “El aborto: ¿hay excepciones para realizarlo?” (<http://foro.univision.com/t5/Discusión-sobre-el-Aborto/El-aborto-hay-excepciones-para-realizarlo/td-p/446504968#axzz21Crkc5f6>).

5.3. Divide la clase en dos grupos: a favor y contra de la realización del aborto. Pide a cada grupo que prepare sus argumentos y realiza un debate sobre el tema.

VI. Bitácora

La primera clase se llevó a cabo el día lunes 10 de noviembre de 2014. El supervisor de la práctica fue el Dr. Jorge Chen Sham. El horario fue de 8 a 9:50 am sin receso. Participaron 4 estudiantes, tres estadounidenses con el inglés como L1 y un japonés con el japonés como L1.

Al inicio, el profesor se presenta y expone a los estudiantes el objetivo de la macrounidad didáctica: la enseñanza-aprendizaje del uso de la categoría del aspecto en español, la cual coincide con contenidos relacionados a ciertos “tiempos verbales” correspondientes a su nivel A2.

Luego, pide a los estudiantes presentarse, lo cual hacen.

Seguidamente, procede a realizar una breve prueba de diagnóstico del conocimiento previo en el uso del *pretérito* y el *imperfecto*.

Después, se procede a la realización de la primera actividad programada. Esta es llevada a cabo con éxito. Se procede a la realización de la segunda actividad programada con éxito. El profesor explica el uso del pretérito para expresar eventos puntuales del pasado que tienen como punto de referencia el eje temporal absoluto. Luego, se procede a la realización de la tercera actividad programa con éxito. Por razones de tiempo, el profesor pide a los estudiantes que, de tarea, escriban un relato de ciento cincuenta palabras de un día que haya sido inolvidable con el fin de que utilicen el pretérito para expresar eventos puntuales como ha sido estudiado. Esto corresponde a la cuarta actividad.

El supervisor entrega al profesor sus anotaciones sobre la clase y expresa una satisfacción general por el desarrollo de la lección. Presenta las siguientes observaciones: 1. Ser más claro al dar instrucciones a los estudiantes. 2. Hacer pausas entre los ejercicios. 3. Preguntar a los estudiantes sobre la claridad de las explicaciones. 4. Tratar de interactuar más con los estudiantes en las actividades. Se tomó debida nota de las sugerencias para implementarlas en la clase siguiente.

La segunda clase se llevó a cabo el martes 11 de noviembre de 2014. El horario fue de 8 a 9:50 am sin receso. Esta se realizó con los mismos estudiantes y el mismo supervisor.

Primeramente, el profesor recoge la tarea asignada el día anterior. Aprovecha para enfatizar el carácter puntual de ciertos eventos del pasado expresados con el *pretérito* en contraposición al estativo de otros que tienden más bien a ser expresados por medio del *presente (simple)*.

Luego, se procede a la realización de la primera actividad, en la que se subraya la correlación entre las predicaciones estativas y su expresión con verbos en presente, y, por otro lado, la que existe entre las predicaciones puntuales y su expresión con el pasado. Los estudiantes parecen comprender dicha correlación adecuadamente.

Después, se procede a la realización de la segunda actividad con éxito. Finalmente, se procede a la realización de la tercera actividad con éxito, pero por razones de tiempo, se pide a los estudiantes que, de tarea, escriban un texto de ciento cincuenta palabras sobre el tema *Mi índice de felicidad*, que correspondía a la segunda parte de la tercera actividad programada.

El supervisor entrega sus observaciones al profesor y expresa su satisfacción general sobre el desarrollo de la lección. Presenta las siguientes sugerencias: 1. Evitar hacer preguntas retóricas sobre la teoría pues puede causar confusión en los estudiantes, ya que pueden pensar que deben responder a ellas. 2. Utilizar ejemplos más cercanos a la realidad e incumbencia de los estudiantes. 3. Ser más explícito en la formulación de las instrucciones. Se toma debida nota de las observaciones y se procede a implementarlas en la próxima clase.

La tercera clase se llevó a cabo el miércoles 12 de noviembre de 2014. El horario fue de 8 a 9:50 am sin receso. Esta se realizó con los mismos estudiantes y el mismo supervisor.

En primer lugar, el profesor devuelve corregidas las redacciones sobre el tema de un día inolvidable a los estudiantes. Aprovecha la ocasión para que estos contrasten los “tiempos verbales” utilizados profusamente en esa redacción en contraste con los usados en la redacción por entregar sobre el tema del índice de felicidad. Recoge las redacciones asignadas como tarea para ese día.

Dado que las lecciones son de dos horas y la unidad programada consta de tres horas, divide la clase ‘Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas I’ en dos partes.

Procede a la realización de la primera actividad programada, que corresponde a una actividad introductoria de contextualización sociocultural (las serpientes venenosas y la vida en una zona rural de Costa Rica) y al acercamiento de un texto de alto valor literario: “La bocaracá” de Carlos Salazar Herrera. Se lleva a cabo esta actividad con éxito.

Luego, procede a la realización de la segunda actividad programada que corresponde a la lectura en voz alta de una primera parte del cuento “La bocaracá”, la identificación de los verbos conjugados que se refieran a eventos o situaciones del pasado, se les solita responder por escrito a un cuestionario de la lectura de una primera parte de dicho cuento y se revisa en voz alta las correspondientes respuestas de los estudiantes. Esta actividad se realiza con éxito.

Como tercera actividad, el profesor explica el uso del *imperfecto* para expresar eventos durativos en el pasado con verbos estativos frente al uso del *pretérito* que expresa eventos puntuales en el pasado con ejemplos de la primera parte del cuento “La bocaracá”. Esta actividad se realiza con éxito.

Después, procede a la realización de la cuarta actividad: lectura en voz alta por parte de los estudiantes de una segunda parte del cuento “La bocaracá”. Pide a los estudiantes que respondan a un cuestionario de la segunda parte del cuento. Luego, les solicita que anoten en dos columnas los verbos en imperfecto y los verbos en pretérito y les pide que reflexionen sobre la duración intrínseca de los eventos que expresan los verbos. Esta actividad se realiza con éxito.

El supervisor entrega sus observaciones al profesor y expresa su satisfacción general sobre el desarrollo de la lección. Indica que ha quedado sumamente impresionado y satisfecho con la explicación gramatical dada por el profesor respecto de la distinción entre el uso del *imperfecto* para expresar el aspecto imperfectivo (correspondiente a eventos durativos) y del *pretérito* para expresar el aspecto perfectivo (correspondiente a eventos puntuales) en el pasado. Sin embargo, menciona que los recursos audiovisuales que se utilizaron no estuvieron a la misma altura de la exposición magistral del tema morfosintáctico en cuestión. Además, presenta las siguientes sugerencias: 1. Promover que los estudiantes participen más activamente a nivel oral. 2.

Mostrar una lámina de una serpiente bocaracá. Se tomó debida nota de las observaciones.

La cuarta clase se llevó a cabo el jueves 13 de noviembre de 2014. El horario fue de 8 a 9:50 am sin receso. Esta se realizó con los mismos estudiantes y el mismo supervisor.

En primer lugar, devuelve corregidas las redacciones sobre del tema *Mi índice de felicidad*.

Como se ha dicho, puesto de la unidad de tres horas se dividió en dos partes, en esta lección se retoma la última parte de la clase ‘Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas I’. Esta consiste en la quinta actividad de dicha clase. Se procede a realizarla exitosamente.

Luego, divide también la clase ‘Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas II’ en dos partes, correspondiendo a esta lección las actividades primera, segunda y tercera. Se procede a realizar la primera actividad introductoria de esta clase exitosamente. Luego, se procede a realizar la segunda actividad también con éxito. Finalmente, el profesor realiza la tercera actividad que consiste en una exposición sobre el uso del imperfecto para describir situaciones durativas frente al pretérito para narrar eventos puntuales del pasado, que corresponden prototípicamente a información de segundo plano y de primer plano respectivamente. Esta actividad se lleva a cabo con mucho éxito.

El supervisor entrega al profesor sus anotaciones sobre la clase y expresa una satisfacción general por el desarrollo de la lección. Además, trasmite la siguiente observación: 1. Hacer más interactivo con los estudiantes el comentario de texto de la II parte del cuento “La bocaracá”.

La quinta clase se llevó a cabo el viernes 14 de noviembre de 2014. El horario fue de 8 a 9:50 am sin receso. Esta se realizó con los mismos estudiantes y el mismo supervisor.

Dado que la unidad de tres horas de ‘Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas II’ también se dividió en dos partes, en esta lección se tratan las dos últimas actividades de dicha clase, que corresponden a las actividades cuarta y quinta.

Se procede a realizar la cuarta actividad programada en la clase ‘Las predicaciones perfectivas frente a las imperfectivas II’. Esta se lleva a cabo con éxito.

Luego, se procede a realizar la quinta actividad programada, la cual se divide en dos partes: Primeramente, pide la redacción de un texto de doscientas palabras sobre una experiencia personal emocionante que el estudiante haya tendido en el extranjero o en un viaje lejos de casa. Luego, pide a los estudiantes que, en parejas, lean el relato a su compañero, con la supervisión y el acompañamiento del profesor.

Finalmente, procede a la realización de una prueba parcial sobre el uso de operadores que expresan el aspecto perfectivo y el imperfectivo en español.

El supervisor entrega sus observaciones al profesor y expresa su satisfacción general sobre el desarrollo de la lección. Trasmite la siguiente observación: 1. Elaborar ejercicios con temáticas más cercanas al interés de los estudiantes.

VII. Resultados, conclusiones y recomendaciones

1. La explicitación de conceptos teóricos relacionados con categorías morfosintácticas abstractas relacionadas con el Aspecto por parte del profesor, de acuerdo con los objetivos planteados y desarrollados en las actividades de clase, estuvo acorde con los planteamientos esbozados en el Marco teórico, tomando en cuenta que las teorías de adquisición de la categoría del aspecto gramatical (Hipótesis del Aspecto e Hipótesis del Sesgo Distributivo) avalan la correlación entre el uso de marcadores (la elección de los “tiempos verbales”) y el aspecto léxico de los verbos o las predicaciones verbales.

La reflexión sobre ellos por parte de los estudiantes y su discusión en el aula también formó parte de la dinámica de la enseñanza-aprendizaje propuesta. En particular, fueron muy fructíferas tanto las explicaciones del profesor y las propias reflexiones de los estudiantes sobre la distinción entre el aspecto perfectivo frente al imperfectivo al relacionarla con la naturaleza semántica de los verbos utilizados. Esto quedó evidenciado en la evaluación formativa constante llevada a cabo mediante la revisión de los ejercicios y tareas sobre este punto, la cual mostró que los estudiantes realizaban muy exitosamente estas asignaciones.

2. Según el marco teórico y los objetivos propuestos, se relacionaron los usos prototípicos del *pretérito* y el *imperfecto* con la información de primer plano y de segundo plano respectivamente en textos. Para ello, se utilizó el cuento *La bocaracá*, el cual, a pesar de ser un texto literario complejo, sirvió para el estudio y ejemplificación de esta correlación. Al ser un material de una gran calidad estética, los estudiantes se mostraron muy entusiasmados con su lectura y análisis, lo cual permitió su involucramiento en la reflexión sobre las categorías aspectuales de perfectivo e imperfectivo asociadas a la información de primer plano y de segundo plano respectivamente. Igualmente, esto quedó evidenciado en la evaluación formativa como se ha detallado en el punto anterior.

3. En general, resultó muy exitoso, para la enseñanza-aprendizaje de los llamados “tiempos verbales”, el enfoque desde la perspectiva de las categorías aspectuales del español y no de las temporales. Este incluyó no solo la distinción entre perfectivo e

imperfectivo en el pasado, sino también la caracterización de las predicaciones habituales, estativas, durativas, de aspecto perfecto y el uso de otras perífrasis de carácter aspectual. El progreso y éxito de los estudiantes en el uso de las formas verbales de *pretérito* y de *imperfecto*, al menos de forma pasiva o receptiva, ha quedado confirmada al comparar los resultados de la prueba de diagnóstico y de la prueba parcial como se detalla a continuación.

Los resultados de la prueba de diagnóstico muestran que solamente un estudiante superaba la nota mínima de 7,00 de 10 en el dominio del uso de *pretérito* frente al *imperfecto* al iniciar el curso.

Prueba de diagnóstico

Estudiante 1	nota: 4,60
Estudiante 2	nota: 6,40
Estudiante 3	nota: 8,30
Estudiante 4	nota: 6,30

Es importante señalar que los estudiantes ya habían tenido una aproximación al uso del *pretérito* frente al *imperfecto* en el nivel A1. Los resultados de la prueba diagnóstica revelan, sin embargo, que los estudiantes, en general, todavía no han comprendido ni internalizado la distinción entre ambos “tiempos verbales”.

La prueba parcial sobre el uso del *pretérito* frente al *imperfecto* presenta un panorama totalmente distinto al resultado de la prueba diagnóstica, ya que evidencia que la totalidad de los estudiantes supera por mucho el nivel suficiente de dominio de la distinción que comportan estos “tiempos verbales”.

Prueba parcial

Estudiante 1	nota: 9,60
Estudiante 2	nota: 8,90
Estudiante 3	nota: 9,10
Estudiante 4	nota: 8,50

La diferencia entre la prueba de diagnóstico y la prueba parcial corresponde a una media de +2,62 puntos en la segunda frente a la primera sobre la base de 10 puntos.

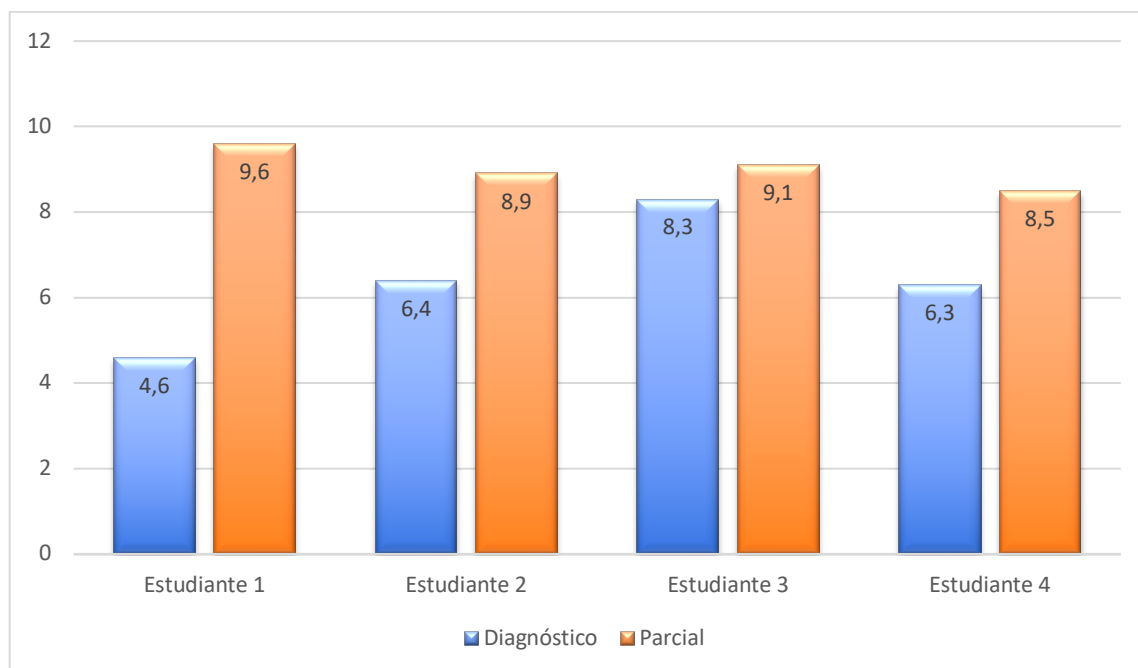
	<i>Diagnóstico</i>	<i>Parcial</i>	<i>Diferencia</i>
Estudiante 1	nota: 4,60	9,60	+5 puntos
Estudiante 2	nota: 6,40	8,90	+2,5 puntos
Estudiante 3	nota: 8,30	9,10	+0.8 puntos
Estudiante 4	nota: 6,30	8,50	+2,2 puntos

No deja de ser llamativo que el estudiante que obtuvo el peor rendimiento en la prueba diagnóstica es quien haya recibido la mejor nota en la prueba parcial. Por otro lado, el estudiante que obtuvo el mejor rendimiento en la prueba diagnóstica es quien mejoró relativamente menos la nota, aunque es verdad que pasó de un promedio de nota de B a A, para ponerlo en términos de clasificación anglosajones.

El cuadro 1 presenta la diferencia en el rendimiento de los estudiantes en las pruebas de diagnóstico y parcial.

Cuadro 1

Rendimiento de los estudiantes en las pruebas de diagnóstico y parcial



Tal como se indicó en la Bitácora, los usos adecuados de las categorías aspectuales y, en particular, de la distinción correcta entre las formas verbales de *pretérito e imperfecto*, por parte de los estudiantes, también fue exitoso en el nivel de la producción oral y en la escritura de textos propios. Esto se evidenció mediante evaluaciones formativas en el aula y en la revisión de las redacciones que se dejaron de tarea.

4. Como recomendación, se considera conveniente actualizar algunos ejercicios presentados en las actividades para acercarlos más al momento presente y, con ello, hacer más atractivas las clases para los estudiantes.

VII. Bibliografía

- Andersen, R. 1986. "El desarrollo de la morfología verbal en el español como segundo idioma". En J. Meisel (ed.) *Adquisición de lenguaje*. Frankfurt: Vervuert, pp. 115-138.
1990. "Models, processes, principles and strategies: Second language acquisition inside and outside the classroom. En B. VanPatten & J. Lee (eds.) *Second language acquisition/ Foreign Language learning*. Clevedon: Multilingual Matters, pp. 45-68.
1991. "Developmental sequences: The emergence of aspect marking in second language acquisition". En C. Ferguson & T. Huebner (eds.) *Second language acquisition and linguistic theories*. Amsterdam: Benjamins, pp. 305-324.
- Andersen, R. & Y. Shirai. 1994. "Discourse motivations for some cognitive acquisition principles". *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156.
- Bardovi-Harlig, K. 1992. "The telling of a tale: Discourse structure and tense use in *Learning*. Urbana-Champaign: DEIL, pp. 144-161.
- Bickerton, D. 1980. "Creolization, linguistic universals, natural semantics and the brain." En R. Day (ed.) *Issues in English creoles: papers from the 1975 Hawaii Conference*. Heidelberg: Groos.
- Bybee, J., R. Perkins & W. Pagliuca. 1994. *The evolution of grammar: Tense, Aspect, and Modality in the languages of the world*. Chicago: University of Chicago Press.
- Comajoan-Colomé, L. y M. Pérez Saldanya. 2018. *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y de su adquisición en segundas lenguas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Comrie, B. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.
1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fontich, X.. 2016. "L1 Grammar instruction and writing: Metalinguistic activity as teaching and research focus". *Language and Linguistics Compass* 10(5): 238-254.
- Recuperado de Internet 30 mayo de 2023:
https://www.researchgate.net/publication/320799954_L1_Grammar_Instruction_and_Writing_Metalinguistic_Activity_as_a_Teaching_and_Research_Focus.

Fontich, X. y A. Camps. 2013. "Toward a rationale for research into grammar teaching in schools". *Research Papers in Education*. Recuperado de Internet 30 de mayo de 2023: DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>.

Fuertes Gutiérrez, M. y M^a. J. García Folgado. (eds.) 2020. *Enseñanza de la gramática en ELE: resultados de investigación y nuevas propuestas*. Valencia: Marco ELE. Recuperado de Internet 9 de junio de 2023: <https://marcoele.com/descargas/31/ensenar-gramatica.pdf>.

García Folgado, M^a. J. 2022. "¿Y si la gramática fuera útil? Aportaciones a la investigación sobre la enseñanza de la gramática y las prácticas reflexivas.". *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. 35(2): 6-12.

Givón, T. 1982. "Tense-Aspect-Modality: The Creole prototype and beyond". En P. Hopper (ed.) *Tense and aspect: Between semantics and pragmatics. Typological Studies in Language*. Vol I. Amsterdam: Benjamins.

1984. *Syntax. A functional typological introduction*. Vol. 1. Amsterdam: Benjamins.

Hasbún, L. 1995. "The role of lexical aspect in the acquisition of the Tense/Aspect System in L2 Spanish." Tesis doctoral: Universidad de Indiana.

Hopper, P. 1979. "Aspect and foregrounding in discourse". En T. Givón (ed.) *Syntax and semantics: Discourse and syntax*. Nueva York: Academic Press.

Hopper, P. 1982. "Aspect between discourse and grammar: An introductory essay for the volume". En P. Hopper (ed.) *Tense and aspect: Between semantics and pragmatics. Typological Studies in Language*. Vol. I. Amsterdam: Benjamins.

Krashen, S. & T. Terrell 1983. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon

Laffort, B. & R. Salaberry. 2003. *Spanish second language acquisition: State of the science*. Washington: Georgetown University Press.

- Payne, T. 1997. *Describing morphosyntax: A guide for field linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Real Academia Española (2010) *Nueva gramática de la lengua española*. Manual. Madrid: Espasa.
- Ricca, M. V. (2019) “La enseñanza del tiempo y el aspecto en español”. *Anuario Pilquen. Sección de Divulgación Científica del CURZA*. 2(2): 2-17 Recuperado de Internet 7 de junio de 2023:
<https://revela.uncoma.edu.ar/index.php/anuariocurza/article/view/2489>.
- Rojo, G. 1990. “Relaciones entre temporalidad y aspecto en el verbo español”. En Bosque, I. (ed.). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra, 17-43.
- Salaberry, R. 2000. *The development of past tense morphology in L2 Spanish*. Filadelfia: Benjamins.
- Soler Montes, C. 2017. “La variación gramatical y el aprendizaje de los tiempos verbales del pasado en el contexto del español como lengua extranjera”. En M. C. Ainciburu (ed.). *La adquisición del sistema verbal del español: Datos empíricos del proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang, pp. 235-266. Recuperado de Internet 4 de junio de 2023: DOI:
<https://doi.org/10.3726/b11574>.
2019. “Historia de una excepción perfecta: Norma y usos del pretérito compuesto en español actual”. *reCHERches* 23. Recuperado de Internet 9 de junio de 2023:
<http://journals.openedition.org/cher/829>. DOI: <https://doi.org/10.4000/cher.829>.
2020. “Tiempo, aspecto y aprendizaje basado en datos: Consideraciones para la enseñanza del pretérito perfecto compuesto en español”. *MarcoELE* 31(6): 91-118. Recuperado de Internet 9 de mayo de 2023: <https://marcoele.com/descargas/31/ensenar-gramatica.pdf>.
- Vlender, Z. 1967. “Verbs and time”. En Z. Venler (ed.) *Linguistics and philosophy*. Nueva York: Cornell University Press, pp. 97-121.

IX Anexos

Anexo 9.1. Examen de diagnóstico

Universidad de Costa Rica
 Programa de EPE
 Prof. Mario Portilla
 Examen de diagnóstico
 Tiempo disponible: 30 minutos

Nombre:
 Puntaje total: 24 puntos
 Nota:

Subraye la opción correcta

Subraye la opción correcta entre el **pretérito** y el **imperfecto**, según corresponda en cada caso. (24 puntos)

Superhombre... más rápido que una bala, más potente que una locomotora.

Parte I (17 puntos)

Cuando Kai-El (**fue, era**) joven, él (**vivió, vivía**) en el planeta Krypton. Pero un día sus padres se (**despidieron, despedían**) de él y lo (**pusieron, ponían**) en una nave espacial para salvarlo de la explosión de Krypton. Después de un viaje largo, él (**llegó, llegaba**) a un pueblo en Kansas donde Jonathan y Martha Kent lo (**encontraron, encontraban**). Ellos le (**dieron, daban**) el nombre nuevo de Clark Kent. Clark (**quiso, quería**) mucho a sus padres adoptivos y siempre (**hizo, hacía**) muchos quehaceres para ayudarlos en casa. Clark (**tuvo, tenía**) un perro que se (**llamó, llamaba**) Krypto y se (**divirtieron, divertían**) juntos cada día. Un día Clark (**supo, sabía**) la verdad sobre su doble identidad cuando sus padres le (**dijeron, decían**) que (**fue, era**) Superhombre. Clark (**pasó, pasaba**) diez años con su familia adoptiva en Kansas y entonces (**empezó, empezaba**) a trabajar como reportero para el Daily Planet.

Parte II (12 puntos)

Los dos amigos nuevos de Clark Kent, Lois Lane y Jimmy Olsen, (**estuvieron, estaban**) preocupados con frecuencia porque generalmente ello no (**vieron, veían**) a Clark Kent en la escena de un crimen o accidente importante. Un día por ejemplo, mientras Clark

(**escribió, escribía**) un artículo para el Daily Planet, él también (**escuchó, escuchaba**) la radio. De repente, él (**oyó, oía**) algo terrible. ¡Una crisis en el aeropuerto! ¡Su enemigo, Lex Luther, (**fue, iba**) a usar un avión con una bomba llena de ántrax y cólera para matar a millones de personas! Al oír esto, Clark Kent inmediatamente (**salió, salía**) de su oficina, (**entró, entraba**) en una cabina telefónica, y se (**puso, ponía**) una capa roja. Entonces, Superhombre se (**fue, iba**) rápidamente por el cielo y (**destruyó, destruía**) la bomba con su visión X... ¡pero Lex Luther se (**escapó, escapaba**) otra vez!

Anexo 9.2. Prueba parcial

Universidad de Costa Rica
 Programa de EPE
 Prof. Mario Portilla
 Prueba parcial
 Tiempo disponible: 40 minutos

Nombre:
 Puntaje total: 55 puntos
 Nota:

I parte. Marcar la opción correcta

Subraye la opción correcta entre el pretérito y el imperfecto, según corresponda en cada caso. (32 puntos)

Parte A (16 puntos)

(**Hubo, Había**) una vez tres osos que (**vivieron, vivían**) en el bosque: Papá Oso, Mamá Osa y Bebé Oso. Un día Mamá Osa (**hizo, hacía**) una sopa de carne con verduras y (**puso, ponía**) tres platos en la mesa. Como ya (**fue, era**) mediodía, los osos (**se sentaron, se sentaban**) a comer porque (**tuvieron, tenían**) muchísima hambre. Papá Oso (**probó, probaba**) la sopa primero y (**dijo, decía**): –¡Ay! ¡La sopa está muy caliente!– Entonces Bebé Oso y Mamá Osa (**intentaron, intentaban**) comer la sopa, pero no (**podieron, podían**) hacerlo porque (**estuvo, estaba**) tan caliente como la sopa de Papá Oso. Los tres osos (**decidieron, decidían**) dar un paseo mientras (**se enfrió, se enfriaba**) la sopa. (**Fue, Era**) un día bonito de verano y (**hubo, había**) mucho sol.

Parte B (16 puntos)

Los osos (**pasearon, paseaban**) cuando una niña perdida (**llegó, llegaba**) a la casa. (**Se llamó, Se llamaba**) Ricitos de Oro y (**fue, era**) una chica curiosa. Ella siempre (**jugó, jugaba**) cerca de su casa pero ese día (**se perdió, se perdía**) en el bosque. Un día Ricitos de Oro (**se acercó, se acercaba**) a la casa y (**miró, miraba**) por la ventana pero no (**hubo, había**) nadie dentro de ella. Entonces (**abrió, abría**) la puerta y (**entró, entraba**) en la casa. Ricitos de Oro (**se alegró, se alegraba**) cuando (**vio, veía**) los tres platos de sopa porque (**tuvo, tenía**) mucha hambre. (**Se comió, Se comía**) toda la sopa del plato pequeño porque (**estuvo, estaba**) perfecta, ni fría ni demasiado caliente.

II Parte. Completar.

Escriba la forma correcta de los verbos. **¿Pretérito o imperfecto?** (23 puntos)

Otra leyenda de la Llorona

Cuenta la leyenda que en un lejano pueblo _____ (vivir) una joven mujer junto con sus tres hijitos. Todo _____ (estar) muy bien, los niños _____ (ser) muy felices y su madre los _____ (querer) muchísimo. Pero una noche lluviosa de invierno _____ (ocurrir) algo terrible.

Aquella noche, _____ (llegar) a casa el padre, quien los había abandonado tiempo atrás. Sin él la familia _____ (ser) feliz, pero esa noche sus gritos y borracheras se _____ (escuchar) en la casa otra vez.

Con su odio, el hombre _____ (tirar) de un golpe la puerta y _____ (entrar) gritando a la casa. Los niños, espantados, se _____ (esconder) y la madre, por amor a sus hijos, se _____ (enfrentar) cara a cara con su marido. El hombre _____ (golpear) a la mujer y la _____ (dejar) sin sentido durante varias horas. Al despertar, ella _____ (buscar) a sus hijos por toda la casa pero ni los niños ni su marido _____ (estar) por ninguna parte. Desesperada _____ (correr) bajo la tormenta llorando y gritando sus nombres, pero nunca los _____ (encontrar).

Hasta que una noche _____ (morir) de tristeza, nadie _____ (saber) nada de los niños, nadie los _____ (ver) nunca más. No _____ (aparecer) sus cuerpos o alguna señal del hombre que se _____ (llevar) a los niños.

Desde entonces se dice que su espíritu no descansa en paz y todas las noches se le oye llorar y lamentar con tristeza por los alrededores de un estero. Las mujeres corren tras hijos para esconderlos, ya que cuentan que se los puede llevar la Llorona, para volver a ser feliz.