

La enseñanza de los tiempos verbales en la escuela secundaria: el caso de la oposición pretérito perfecto simple versus pretérito imperfecto

María Soledad Funes | Universidad de Buenos Aires – CONICET (Argentina)

solefunes@gmail.com

Anabella L. Poggio | Universidad de Buenos Aires (Argentina)

anabella.poggio@gmail.com

En el marco del Enfoque Cognitivo Prototípico (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987; Hopper, 1988, entre otros), que parte del presupuesto de que la Sintaxis está motivada por la Semántica y la Pragmática, y por tanto, emerge del discurso, en el presente trabajo se proponen actividades para enseñar la oposición PPS-PI en la escuela secundaria. Partimos de los resultados obtenidos en un trabajo anterior, donde demostramos la hipótesis de que en la oposición pretérito perfecto simple (PPS)-pretérito imperfecto (PI), cada tiempo verbal tiene un conjunto de atributos semánticos que lo definen, dependiendo del contexto de uso y del objetivo comunicativo de los hablantes. Dichos atributos no sólo se relacionan con el aspecto verbal sino también con la función discursiva que cada tiempo cumple en un texto determinado. Para comprobar la hipótesis, conformamos un corpus de textos narrativos en los que analizamos cuantitativa y cualitativamente los usos de PPS y PI. El análisis de los datos reveló que el prototipo de PPS reúne los atributos “evento concluido” y “evento puntual”; mientras que el prototipo del PI reúne, principalmente, el atributo de “descripción”. Con estos resultados, elaboramos una propuesta de enseñanza de la oposición PPS-PI para primer año de la escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires.

Palabras clave: Enfoque Cognitivo Prototípico, pretérito perfecto simple, pretérito imperfecto, prototipo, discurso, enseñanza.

Teaching Verb Tenses at Secondary School: the opposition between the Spanish Preterit and Imperfect Tenses

In accordance with the Prototypical-Cognitive Approach (Langacker, 1987, 1991; Lakoff, 1987; Hopper, 1988, among others) which postulates that Semantics and Pragmatics are motivated by Syntax and consequently the latter emerges from discourse, the present study proposes a set of exercises to teach the Spanish Preterit (SP) and Imperfect (I) opposition in Secondary School. This paper is based on the results of our previous work, which demonstrated that in the opposition between the SP and the I, each verb tense has a cluster of semantic attributes which define them, depending on the context in which they occur and on the



speaker's communicative purpose. These attributes are related not only to the grammatical aspect of the verb but to the discursive function that each tense fulfils in a given text. In order to confirm this hypothesis, a corpus of narrative texts has been compiled, from which the uses of Spanish Preterit and Imperfect have been analysed qualitatively and quantitatively. Data analysis demonstrates that the SP prototype has the attributes of a 'completed event' and of a 'telic event' whereas the Imperfect prototype has mainly the attribute of 'description'. On the basis of the results obtained, we have developed a teaching proposal of the SP-I opposition for students of the first year of a secondary school in Buenos Aires, Argentina.

Keywords: *Prototypical-Cognitive Approach, Spanish Preterit, Imperfect, prototype, discourse, teaching.*

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo principal proponer actividades de enseñanza de la oposición pretérito perfecto simple (PPS) y pretérito imperfecto (PI) para primer año de la escuela secundaria (alumnos de 13 años, según el sistema educativo de la ciudad de Buenos Aires). Las actividades se basan en una investigación previa en la que establecimos el prototipo de los tiempos verbales PPS y PI a partir del análisis cualitativo, cuantitativo y discursivo de dichos tiempos en 10 cuentos breves de narrativa rioplatense. La investigación se enmarca en el Enfoque cognitivo prototípico y retoma el supuesto de que en toda enseñanza, debe partirse del prototipo para luego abordar los ejemplos marginales. De este modo, las propuestas pedagógicas aquí presentadas consideran que existen prototipos de cada tiempo y casos que se alejan del prototipo, y que sólo en un contexto discursivo auténtico es posible comprender y analizar los significados de los tiempos verbales. Esto nos lleva al segundo objetivo importante del trabajo, que es presentar actividades que integren lengua y literatura, una tarea que hasta ahora nunca había sido abordada, ya que siempre se

consideraron ámbitos separados en la enseñanza de la lengua española como lengua materna.

1. Sobre la enseñanza de la oposición pretérito perfecto simple *versus* pretérito imperfecto

1.1. Posturas tradicionales

En los manuales de lengua y literatura de primer año, al presentar definiciones y ejercicios para enseñar la oposición PPS-PI, observamos que parten de diversos aspectos no sistematizados. Por ejemplo, el manual de la Editorial Santillana (Kaufman, 2016) introduce el tema de los tiempos verbales apelando al conocimiento que los estudiantes tienen de la gramática del español por ser hablantes nativos de esa lengua. La propuesta es pasar un texto narrado en presente al tiempo pasado y observar los cambios que se producen a nivel de los verbos. Como cierre de la actividad, se provee la siguiente definición: "Cuando el tiempo base de una narración es el pretérito perfecto simple (*entré apurado al cine*), las acciones anteriores se expresan en pretérito pluscuamperfecto del modo indicativo (*un rato antes había sacado las*

entradas) o en pretérito imperfecto (*un rato antes estaba en el colectivo*), y las posteriores, en condicional (*después del cine iría a comer una pizza*)" (Kaufman, 2016:46). En esta actividad se está retomando la teoría de la enunciación y la diferenciación entre tiempos absolutos y tiempos relativos que propone Benveniste (1977:86). Otros manuales, en cambio, reducen el problema del contraste PPS-PI a la diferencia de aspecto: "El aspecto es una categoría morfológica que permite distinguir si una acción fue terminada (evento concluido) o no (en proceso). El aspecto perfectivo se utiliza para hablar de acciones puntuales en el pasado: *Sonó el teléfono*. El aspecto imperfectivo se utiliza para acciones durativas. Por ejemplo, acciones frecuentes en el pasado, acciones en progreso o descripciones: *Cuando estaba en primaria, iba a otro colegio; Cantaba mientras cocinaba; Tenía ojos negros como la noche*" (Arturi, M. et al., 2016:190).

La falta de sistematización en los manuales de lengua y literatura para enseñar los tiempos verbales se debe a que en las propias gramáticas y estudios específicos sobre el tema no hay consenso acerca de la descripción de dichos tiempos. Por un lado, se encuentra la obra fundamental de Weinrich (1964). Este autor plantea que la diferencia entre el imperfecto y el perfecto simple no se relaciona con el aspecto, como apuntaban los estudios clásicos, sino con el fenómeno de narrar. En este sentido, el pretérito perfecto simple aparece en los núcleos narrativos, mientras que el imperfecto ocurre en las circunstancias secundarias (1964:204).

Desde las gramáticas hispánicas, Rojo y Veiga (1999) también rechazan la hipótesis del aspecto y proponen que la diferencia entre PPS y PI es temporal: el PPS significa

'tiempo pasado', mientras que PI significa 'presente del pasado', 'simultaneidad'. Esto se verifica en los pasajes a estilo indirecto: para el PPS, el pasaje se da hacia el pretérito pluscuamperfecto (*Llovió → Dijo que había llovido*), en tanto el PI aparece como un presente del pasado, denotando procesos pasados de larga duración, de inicio y final que no interesa precisar (*Llueve → Dijo que llovía*).

1.2. Propuestas desde la Gramática Cognitiva

Finalmente, mencionamos los trabajos que se han realizado desde el Enfoque Cognitivo Prototípico, marco en el que se inscribe el presente estudio. En primer lugar, Langacker (1987) señala que el aspecto perfectivo se conceptualiza de la misma forma que los sustantivos contables, que son delimitados, y el aspecto imperfectivo se asocia a los sustantivos incontables por su homogeneidad. Esto permite explicar que la diferencia entre aspecto perfectivo y aspecto imperfectivo está dada por la conceptualización de los seres humanos, no es una categoría *a priori*, y además, que es posible explicar los diferentes tipos de perfecto e imperfecto (1987:254-267).

Janda (2017) retoma esta idea de aspecto de Langacker, y añade, basándose en Lakoff (1987), que existe una motivación metafórica del aspecto. De este modo, por un lado, los objetos sólidos y discretos motivan el aspecto perfectivo, ya que son conceptualizados como delimitados y contables, lo que permite que el PPS se use para designar acciones en foco en una narración, aspecto puntual, una secuencia de eventos y aspecto resultativo. Por otro lado, los fluidos motivan el aspecto imperfectivo, que se conceptualiza como

una sustancia amorfa, continua y expansible. Esta conceptualización puede explicar que el PI aparezca designando hechos durativos, descripciones de trasfondo en una narración, narraciones con final abierto y simultaneidad en los hechos. En conclusión, la motivación metafórica de entender el aspecto, que es un concepto abstracto, mediante los conceptos concretos de sustantivo contable e incontable, permite explicar la variabilidad de usos de PPS y PI, que, como vemos, va más allá de la mera diferencia entre concluido *versus* no concluido.

De Jonge (2003 y 2012), a diferencia de Langacker y de Janda, retoma a Weinrich (1964) y rechaza la existencia de la categoría de aspecto. El problema de las hipótesis temporal y aspectual es, según el autor, que sólo funcionan a nivel oracional. No pueden explicar el funcionamiento de los tiempos verbales en un discurso más amplio. Es por esto que de Jonge retoma la hipótesis de Weinrich de que el PPS aparece en eventos bajo foco, es decir, en los núcleos narrativos, mientras que el PI aparece en los eventos de soporte (descriptivos). No se trata de aspecto sino de funciones discursivas. La oposición entre los tiempos simples de pasado es, por tanto, una estrategia comunicativa a disposición de los hablantes, estrictamente relacionada con la relevancia de unos eventos con respecto a otros.

Desde la Gramática cognitiva de Langacker, existen numerosos estudios de aplicación de este enfoque a la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), en especial los aportes de Castañeda Castro (2001, 2004, 2009). Basándose en Langacker, este autor sostiene que el PPS y el PI son dos percepciones alternativas de un mismo proceso. Cada forma verbal se sostiene en un modelo cognitivo particular:

el PPS representa una visión distante o panorámica que abarca el principio, el desarrollo y el término del proceso, mientras que el PI representa una visión fragmentaria o menos abarcadora que no incluye la representación del término o la conclusión del proceso (2009:65).

Ruiz Campillo plantea una oposición similar, pero sostenido en la metáfora del espacio (2005:11-17): la oposición PPS-PI se entiende en los términos espaciales de *dentro-fuera*. El imperfecto nos sitúa *dentro* de la acción, nos permite observar las cosas mientras ocurren, mientras que el PPS nos sitúa *fuera* de la acción, vemos los hechos ya consumados, desde una óptica externa. En el PI, el foco está puesto en el proceso, mientras que en el PPS, el foco está en la culminación del proceso.

Real Espinosa (2013) sigue a estos dos autores y plantea que para la enseñanza de la oposición PPS-PI en ELE, existe un principio operativo descontextualizado que explica todos los usos de estos tiempos (que sería la dicotomía foco en proceso *versus* foco en fin del proceso) y que es ese principio el que hay que enseñar (2013:631). En el mismo sentido, Martínez Arbelaz y Pereira Rodríguez (2015) apelan a no asociar el PI con el aspecto durativo en la clase de ELE, y sí enfocarlo desde la explicación de que son diferentes perspectivas de un mismo hecho. Finalmente, Navarro Carrascosa (2013) propone una serie de actividades para la clase de ELE, basada en esta perspectiva procesual. Dichas actividades están enfocadas en la producción de textos (escritos, orales y dialógicos), constituyen ejercicios clásicos de descripciones orales de personas y situaciones (describir a un famoso, describir las vacaciones pasadas) y producciones escritas del tipo redactar un relato policial a

partir de pistas concretas (2013:18-21). Son todas tareas muy interesantes, pero que evidentemente apuntan a la producción porque se trata de estudiantes extranjeros. No hay propuesta de actividades de comprensión de los usos de estos tiempos verbales en contextos auténticos.

1.3. Algunos problemas

Considerando los planteos previos, observamos algunas inconsistencias. En principio, en las propuestas teóricas, los autores que explican la diferencia entre PPS y PI desde el aspecto y el tiempo no consideran el discurso. Además, todas las explicaciones atienden a un solo atributo o par opositivo (aspecto perfectivo/imperfectivo; foco/suporte). En los manuales escolares de lengua y literatura, se atiende sólo al aspecto o se explican los tiempos en función de la teoría de la enunciación, sin adentrarse en el significado de cada forma verbal. Finalmente, las propuestas realizadas desde la enseñanza de ELE también reducen la oposición PPS-PI a un solo valor, el de la diferencia en la perspectiva procesual.

En el presente trabajo, creemos que la oposición PPS-PI debe enseñarse teniendo en cuenta todos los factores involucrados: tiempo, aspecto y función discursiva. En un trabajo previo, demostramos la hipótesis de que cada tiempo verbal tiene un conjunto de atributos semánticos que lo definen. El PPS y el PI tienen diferentes significados dependiendo del contexto de uso y del objetivo comunicativo de los hablantes. A partir del análisis discursivo, determinamos el prototipo de cada tiempo.

El prototipo se define como un esquema abstracto que reúne en sí la mayor cantidad de atributos comunes a todos los miembros de una categoría (Rosch, 1978). En el proceso de categorización, el prototipo es lo primero que se percibe: los niños aprenden antes la pertenencia a la categoría de los miembros prototípicos que de los otros miembros. Los ítemes más prototípicos son los que primero y más frecuentemente se producen. Por todo esto, proponemos que la enseñanza de la oposición PPS-PI en la escuela secundaria debe comenzar desde el prototipo y desde el análisis de discursos auténticos, para luego abordar los usos restantes, más alejados del valor prototípico.

2. Nuestra propuesta de enseñanza de la oposición PPS-PI en la escuela secundaria

2.1. Antecedentes

Como paso previo a la propuesta pedagógica, describimos los resultados de nuestra investigación teórica. Establecimos los atributos semánticos del PPS y del PI a partir del análisis de un corpus conformado por diez cuentos breves de narrativa contemporánea (siglo XX y un cuento del siglo XXI) de escritores rioplatenses¹:

Partiendo del análisis literario de los diez cuentos, surgieron los siguientes atributos semánticos de los tiempos verbales: evento concluido, evento puntual, evento relevante, evento que implica proceso, evento que implica consecuencias en el presente, descripción, evento durativo, iteración, habitualidad, evento permanente.

¹ Los cuentos eran: "A la deriva" (Horacio Quiroga, 1917); "Continuidad de los parques" (Julio Cortázar, 1964); "Cuento policial" (Marco Denevi, 1972); "El pequeño rey zaparrastroso" (Eduardo Galeano, 1973); "La pieza ausente" (Pablo De Santis, 2014); "Tres ventanas" (Norah Lange, 1937); "El otro yo" (Mario Benedetti, 1968); "La suma" (Felisberto Hernández, 1930); "El leve Pedro" (Enrique Anderson Imbert, 1976) y "El fin" (Jorge Luis Borges, 1953).

A partir del análisis de los atributos (y de la combinación de atributos) de cada tiempo en los cuentos, observamos que el prototipo del PPS se compone de la combinación de atributos de “evento concluido” y “evento puntual”. Luego, por razones discursivas, también se usa para el “evento relevante” del relato (evento bajo foco para de Jonge). Suma el atributo “evento que implica un proceso” por influencia del aktionsart (aspecto léxico). Por razones discursivas pero con una frecuencia marginal, se usa para expresar descripción (en combinación con evento concluido, evento puntual, y otras veces con evento que implica proceso). En casos muy marginales, expresa iteración (por influencia del contexto gramatical, como en “sintió dos o tres fulgurantes puntadas”, en el cuento “A la deriva”, de Horacio Quiroga. El subrayado es nuestro). También de modo marginal se usa para expresar eventos que tienen consecuencias en el presente (“Llegué a estimarlo mucho”, en el cuento “La suma”, de Felisberto Hernández. El subrayado es nuestro).

Finalmente, hay combinaciones muy marginales, como la de “Evento concluido, Evento relevante, Evento con consecuencias en el presente, Descripción”, que se encuentra una sola vez, en la frase inicial del cuento “La pieza ausente”, de Pablo De Santis: “Comencé a coleccionar rompecabezas cuando tenía quince años” (el subrayado es nuestro). Aquí vemos la influencia del contexto sintáctico: la frase verbal incoativa y la función discursiva (el hecho de coleccionar rompecabezas resultará relevante a la hora de descubrir al asesino). Otra combinación única de atributos se dio en el caso del conjunto “Evento concluido, Evento puntual, Descripción, Habitualidad” en la frase “La mujer jamás le dedicó una mirada”, de “Cuento policial”, de Marco Denevi (el subrayado es nuestro). Aquí, es la primera vez que el atributo “habitualidad” aparece en el PPS.

En el Diagrama 1 se ilustra el prototipo del pretérito perfecto simple a partir de lo previamente analizado:

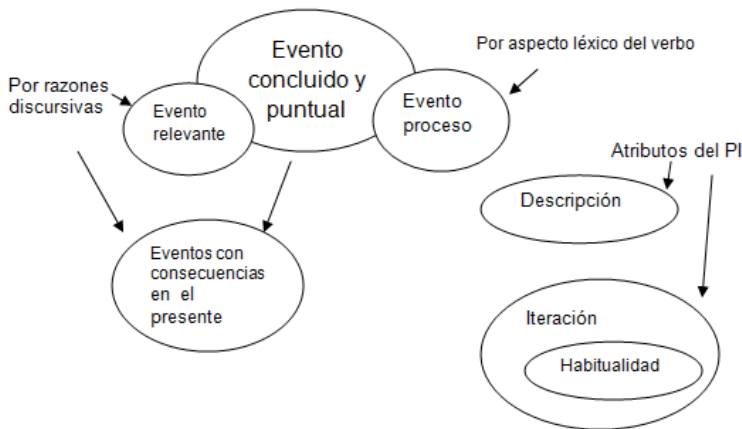


Diagrama 1. Prototipo del PPS.

Por su parte, el uso prototípico del pretérito imperfecto es expresar la Descripción, que tiene más relación con la función discursiva que con el valor aspectual de imperfecto (contrariamente a lo esperado). Este atributo se combina en mayor medida con el de Evento durativo, y en una frecuencia menor pero importante, con el atributo de Evento permanente (esto último no sorprende, ya que la descripción se asocia a la expresión de características intrínsecas de los objetos). Luego, estos atributos se combinan con los de Iteración o Habitualidad (entendemos que la habitualidad está dentro de la iteración, ya que lo habitual implica repetición). De manera más marginal, con una sola ocurrencia, hay casos de combinación de “Evento durativo, Evento permanente”, en la frase “Y pensar que parecía tan fuerte y saludable”, del cuento “El otro yo”, de Mario Benedetti (el subrayado es nuestro). Aquí lo durativo proviene del aspecto léxico del verbo. No encontramos casos del PI expresando valores del PPS. Seguidamente, en el Diagrama 2 se encuentra ilustrado el prototipo del PI.

En el siguiente subapartado, mostraremos nuestras propuestas pedagógicas acerca de cómo enseñar la oposición PPS-PI integrando lengua y literatura.

2.2. Actividades para integrar análisis literario y gramática en la oposición PPS-PI

En los próximos apartados analizaremos dos cuentos del corpus y presentaremos actividades para trabajarlos en primer año de la escuela secundaria (alumnos de 13 años de la ciudad de Buenos Aires). Las propuestas están pensadas para trabajar el contraste entre PPS y PI. Se propone comenzar con los cuentos que presentan usos prototípicos de estos tiempos verbales, y luego ir alejándose del prototipo para mostrar casos menos canónicos. Las consignas apuntan a integrar lengua y literatura. Es decir, presentaremos una serie de actividades que combinan el análisis literario del cuento con su análisis gramatical.

Retomando la noción de Gramática Emergente propuesta por Hopper (1988), la metodología que implementamos para



Diagrama 2. Prototipo del PI

la elaboración de actividades pedagógicas consiste en analizar, como primer paso, el sentido global construido en el texto con el que se va a trabajar. Esta decisión está basada en la idea de que la selección de las formas estará siempre motivada por la intención comunicativa del hablante. Es decir que una vez analizadas las dimensiones pragmática y semántica, podremos ir a observar a nivel microtextual cuáles son las estrategias morfo-sintácticas que contribuyen con la creación del sentido analizado en un texto determinado.

Por esta razón, presentaremos al inicio de cada propuesta un análisis literario, de índole interpretativa, que es el que orientará la confección de las consignas de trabajo propuestas para cada texto. Nos interesa destacar que sólo trabajamos los aspectos gramaticales que contribuyen a la construcción de esa interpretación de manera más saliente porque, de esta manera, podemos mostrar más claramente cuál es el uso de la forma en cuestión, con qué fines comunicativos fue seleccionada y cuál es el significado que presenta en ese contexto particular de uso. Esta metodología de trabajo contribuiría a una mejor comprensión de los textos dada su misma naturaleza: direccionar todos los niveles de análisis hacia la intención del hablante y el para qué de su mensaje.

2.2.1. Tres ventanas

El cuento "Tres ventanas", de Norah Lange (véase *ut infra* el cuento completo), está narrado completamente en pretérito. Es un texto breve, conformado por tres párrafos. El primero presenta el tema-objeto del discurso y de la curiosidad de la narradora: la fascinación por Irene. Esa admiración por este personaje se presenta en

el cuento metonímicamente: "la tercera ventana" es la ventana que mira hacia el interior del cuarto de Irene, el espacio de su intimidad y de todo el misterio que esa intimidad encierra para la narradora. A su vez, la ventana se usa metafóricamente para construir la idea de abertura y pasaje a otro espacio, a otro mundo: el de la vida adulta.

En el segundo párrafo se establece el problema de la edad ("Susana y yo éramos las menores"), que funciona narrativamente como el origen del misterio que experimenta la narradora: el cambio del cuerpo. Esta experiencia física se lee como el pasaje de la infancia a la adolescencia. Pero no es sólo un cambio en el cuerpo, sino que tiene una carga afectiva muy fuerte ("Cuando lo pienso, comprendo el miedo que habrá sentido, solita, la primera, al ver que su cuerpo se curvaba, que la caja torácica perdía su rigidez, que los senos comenzaban a doler y a moverse imperceptiblemente", el subrayado es nuestro). El misterio se relaciona con esa transformación del cuerpo y con la entrada en el mundo adulto que ese cambio corporal genera.

El tercer y último párrafo introduce el conflicto narrativo: "Una noche, cuando todas nos hallábamos acostadas, Irene vino hasta mi cama, para despedirse". Parecería que Irene, finalmente, va a cruzar hacia el otro lado, va a salir de su cuarto de niña para adentrarse en el mundo adulto. Sin embargo, esto no sucede: "Mucho rato después, los labios de Marta, arrepentidos, me dejaron entrever que era una farsa". Y, junto con el desencanto, llega el desenlace del cuento: "Entonces su ventana desapareció, despacito, hasta parecerse a las otras". La ventana desaparece como

“misterio”, pero en realidad se transforma. Se convierte en una ventana como la suya, como la de sus hermanas. Lo que desparece es la admiración, la curiosidad, el misterio.

La narración presenta el uso del PI en contextos descriptivos, mientras que el PPS ocurre acompañado de expresiones adverbiales que contribuyen a la interpretación de esas formas verbales como eventos concluidos y puntuales (“Una tarde”, “Una noche”). El develamiento de la farsa funciona como punto de referencia para una serie de eventos que se presentan como concluidos, aunque tienen una duración en el tiempo. Por ejemplo, en “siempre tuve por ella un poco de

admiración” observamos un proceso que implica un desarrollo en el tiempo pero que ya está concluido. Lo mismo sucede en “su ventana siempre me pareció misteriosa”. El adverbio “siempre” contribuye a la interpretación del PPS como evento que implica un proceso, es decir, con un desarrollo a lo largo del tiempo, aunque se presente como concluido en el aspecto morfológico. Ese aspecto perfectivo es el punto final que implica el develamiento del misterio.

A continuación, presentamos las actividades para trabajar en el aula:

1. Lean atentamente el siguiente cuento y resuelvan las consignas:

Tres Ventanas

La tercera ventana era la de Irene. Yo siempre tuve por ella un poco de admiración y un poco de miedo. Me llevaba seis años. A veces le permitían que se sentara a la mesa, en el comedor grande, cuando las visitas eran de confianza. Mis hermanas mayores hablaban de ella, en voz baja. Le habían sorprendido secretos y, al comentarlos con un tono regocijado y misterioso, se hallaban muy lejos de creer que pronto les llegaría el turno también a ellas.

Susana y yo, las menores, no éramos suficientemente perspicaces para adivinar el motivo de esos largos cuchicheos. **Una tarde** las oí hablando de pechos. Cuando lo pienso, comprendo el miedo que habrá sentido, solita, la primera, al ver que su cuerpo se curvaba, que la caja torácica perdía su rigidez, que los senos comenzaban a doler y a moverse imperceptiblemente. De su ventana, siempre esperábamos las más grandes sorpresas. Irene nos hablaba de raptos, de fugas, de que alguna mañana se iría con su bultito de ropa, como *Oliver Twist*, porque en casa no la querían, o porque alguien la aguardaba afuera. Quizá por eso su ventana siempre me pareció misteriosa.

Una noche, cuando todas nos hallábamos acostadas, Irene vino hasta mi cama, para despedirse. Envuelta en una manta, traía un atadito de ropa al brazo. Me habló con voz compungida y me anunció que se marchaba porque nosotros la tratábamos mal y era muy desdichada. Yo pensé en seguida en la ventana. Pensé que había llegado el momento. Me levanté y la seguí, llorando. Mucho rato después, los labios de Marta, arrepentidos, me dejaron entrever que era una farsa. Entonces su ventana desapareció, despacito, hasta parecerse a las otras.

Norah Lange

Cuento. Las tres ventanas.

2. Observen la siguiente imagen con atención:



- 2.1. ¿Qué personaje ubicarían en cada una de las ventanas? ¿Por qué?
- 2.2. ¿Qué relación hay entre las ventanas y los personajes?
- 2.3. ¿Por qué creen que el cuento se llama "Tres ventanas"?
3. Irene es designada en el cuento a partir de un objeto: la ventana. Transcriban las frases en las que se hace referencia a este personaje a partir de ese elemento.
4. ¿Cómo se denomina el procedimiento de designar un objeto por medio de otro? Busquen un ejemplo en Twitter.
5. ¿Por qué creen que se elige la ventana para designar a Irene? ¿Qué significados aporta la ventana a la construcción del personaje? Justifiquen.
6. ¿Quién es la narradora del cuento? ¿Qué relación tiene con los otros personajes de este relato?
7. Identifiquen las oraciones en las que se describen los personajes. ¿Se describen todos? ¿De quién tenemos más información? ¿Por qué?
8. Subrayen los verbos de cada una de las oraciones que se usan para

describir. ¿Qué formas verbales predominan?

9. Transcriban las formas verbales subrayadas. Señalen las terminaciones de los verbos transcritos. ¿Conocen el nombre del tiempo verbal?
10. En el segundo párrafo vuelve a aparecer el mismo tiempo verbal en la frase: "Cuando lo pienso, comprendo el miedo que habrá sentido, solita, la primera, al ver que su cuerpo se curvaba, que la caja torácica perdía su rigidez, que los senos comenzaban a doler y a moverse imperceptiblemente". En este caso, los verbos subrayados, ¿están usados con el mismo significado que los analizados en el primer párrafo? ¿Qué diferencias encuentran?
11. Relean el primer párrafo con mucha atención: ¿Quién es Irene? Justifiquen su respuesta a partir de una de las frases del cuento.
12. La narración se detiene en la descripción de la relación que tienen las hermanas con Irene. En el transcurso de esas descripciones, se señalan dos hechos importantes en el relato, que están encabezados por una marca temporal: **una tarde/ una noche**.
- ¿Cuál de los dos hechos constituye el conflicto narrativo del cuento? Justifiquen.
 - ¿Qué función narrativa cumple el otro hecho relevante?
 - ¿Cuáles son las formas verbales que predominan en la presentación de estos eventos?
 - Transcriban los verbos y comparen las terminaciones de los verbos de esta lista con las del punto 6.

- e. ¿Conocen el nombre del tiempo verbal que aparece en el relato de los hechos relevantes?
 - f. ¿Qué diferencia de significado observan en el uso de cada tiempo verbal?
13. En función de lo analizado hasta acá, ¿cuáles son las razones por las que las hermanas sienten admiración por Irene?
 14. El cuento comienza con la frase: "La tercera ventana era la de Irene. Yo siempre tuve por ella un poco de admiración y un poco de miedo". Hacia el final, la narradora afirma: "Entonces su ventana desapareció, despacito, hasta parecerse a las otras".
 - a. Expliquen la frase final del cuento.
 - b. ¿Por qué razón la narradora usa el PPS en la oración "Yo siempre tuve por ella un poco de admiración y un poco de miedo"? ¿Qué significado tiene esa oración?
 15. Reescriban el final del cuento de manera tal que el "misterio" que encierra la ventana de Irene no desaparezca para la narradora.

2.2.2. El pequeño rey zaparrastroso

Este breve cuento de Eduardo Galeano está construido sobre una oposición que podríamos denominar eventos repetidos/ evento único. En los dos primeros párrafos del relato, que son los párrafos más extensos, se construye como escenario o telón de fondo una rutina, una serie de eventos que se conceptualizan como iterativos, no sólo por la predominancia del PI, sino también por la presencia de ciertos elementos lingüísticos, como "tarde a tarde" o "la costumbre". Esa repetición da la idea de algo

conocido por todos los actantes del relato, lo que se traduce en el uso de los artículos definidos para la presentación de los personajes: el gurí/ el perro.

Esa costumbre, esa repetición de acciones que realiza el gurí, se ve interrumpida por un hecho único: el regalo de la guitarra. Aquí irrumpe el PPS, encabezado por el temporal "un día", que anticipa la ruptura de esa rutina descrita en los párrafos anteriores. Sin embargo, la resolución del cuento no es excluir lo imaginario por lo real, sino sumar: "Pensó: ahora tengo dos". La importancia que se le da a esta suma en este brevísimo cuento obliga al lector a volver sobre las primeras líneas para revisar por qué el gurí dice que tiene dos guitarras. Y ahí aparecen las poderosas imágenes que metaforizan los sonidos que el niño imagina crear con su guitarra de ensueño: "[...] el rumor del viento entre las ramas de los eucaliptos y el repiqueteo de la lluvia sobre los techos, nacían las voces de las lavanderas en el río y el aleteo estrepitoso de los pájaros que se abalanzaban, al mediodía, con los picos abiertos por la sed. A veces a los dedos les brotaba, de puro entusiasmo, un galope de caballos; los caballos venían galopando por la tierra, el trueno de los cascos sobre las colinas, y los dedos se enloquecían para celebrarlo". Todas las metáforas están basadas en elementos reales que constituyen el ambiente en el que el gurí habita. Por eso tiene dos guitarras, porque la que ya tenía es omnipresente y, por tanto, no puede dejarla de lado.

Partiendo de este análisis, presentamos las siguientes actividades:

1. Lean atentamente el siguiente cuento y respondan:

El pequeño rey zaparrastroso

Tarde a tarde lo veían. Lejos de los demás, el gurí se sentaba a la sombra de la enramada, con la espalda contra el tronco de un árbol y la cabeza gacha. Los dedos de su mano derecha le bailaban bajo el mentón, baila que te baila como si él estuviera rascándose el pecho con alevosa alegría, y al mismo tiempo su mano izquierda, suspendida en el aire, se abría y se cerraba en pulsaciones rápidas. Los demás le habían aceptado, sin preguntas, la costumbre.

El perro se sentaba, sobre las patas de atrás, a su lado. Ahí quedaba hasta que caía la noche. El perro paraba las orejas y el gurí, con el ceño fruncido por detrás de la cortina del pelo sin color, les daba libertad a sus dedos para que se movieran en el aire. Los dedos estaban libres y vivos, vibrándole a la altura del pecho, y de las puntas de los dedos nacía el rumor del viento entre las ramas de los eucaliptos y el repiqueteo de la lluvia sobre los techos, nacían las voces de las lavanderas en el río y el aleteo estrepitoso de los pájaros que se abalanzaban, al mediodía, con los picos abiertos por la sed. A veces a los dedos les brotaba, de puro entusiasmo, un galope de caballos; los caballos venían galopando por la tierra, el trueno de los cascos sobre las colinas, y los dedos se enloquecían para celebrarlo. El aire olía a hinojos y a cedrones.

Un día le regalaron, los demás, una guitarra. El gurí acarició la madera de la caja, lustrosa y linda de tocar, y las seis cuerdas a lo largo del diapason. La probó, la guitarra sonaba bien. Y él pensó: qué suerte. Pensó: ahora tengo dos.

Eduardo Galeano

Cuento. El pequeño rey zaparrastroso.

2. Confeccionen dos viñetas que muestren los dos momentos construidos en este relato en relación al protagonista.
3. Describan verbalmente el escenario en que tienen lugar los hechos narrados. Agreguen esos elementos como escenario de las ilustraciones que hicieron en el punto 2.
4. Relean el título: ¿qué significados construye el nominal “el pequeño rey zaparrastroso”? ¿Qué figura retórica se utiliza en rey-zaparrastroso?
5. ¿Por qué el título se presenta como información conocida? Relean el inicio del cuento para responder la pregunta. ¿Conocida para quién?
6. ¿Cuáles son los recursos que se utilizan en este cuento para presentar al protagonista?
7. ¿Cómo describirían las acciones que realiza el gurí? ¿Qué elementos de la lengua los ayudaron a caracterizar el accionar del protagonista? ¿Qué formas verbales predominan?
8. ¿Cómo explicarían el contraste entre las acciones del protagonista y lo que hacen “los demás” hacia el final del cuento? ¿Qué elementos de la lengua los ayudaron a caracterizar el accionar del protagonista? ¿Qué formas verbales predominan?
9. Subrayen otros usos del pretérito imperfecto que no coincidan con los

analizados en el punto 7, y expliquen el significado que construyen esas cláusulas en imperfecto.

10. Enumeren las metáforas que se utilizan en el cuento para nombrar los sonidos de la guitarra del gurí. ¿Son sonidos reales? Justifiquen.
11. ¿Sobre qué elementos de la naturaleza se construyen esas metáforas?
12. Expliquen la frase final del cuento: “El gurí acarició la madera de la caja, lustrosa y linda de tocar, y las seis cuerdas a lo largo del diapasón. La probó, la guitarra sonaba bien. Y él pensó: qué suerte. Pensó: ahora tengo dos”. ¿Por qué el gurí dice que ahora tiene dos?
13. Reescriban el cuento desde el punto de vista del gurí, en primera persona.

2.2.3. El uso de los tiempos verbales: una propuesta para la sistematización

A partir del análisis de los textos literarios que propusimos, presentamos una actividad integradora que tiene como finalidad recuperar de manera sistemática los usos de las formas verbales bajo estudio en

textos narrativos breves. Nuestra propuesta es muy sencilla: consiste en completar un cuadro en el que podamos mostrar el significado que aporta el tiempo verbal en una cláusula a partir de un ejemplo real, trabajado integralmente en el análisis literario. Esta actividad tiene la ventaja de constituir una sistematización abierta, sujeta a incorporar nuevos significados en la medida en que se vaya avanzando con la lectura y el análisis de nuevos textos.

3. Conclusiones

Mediante las actividades propuestas, concluimos que para explicar la oposición pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto hay que considerar todos los factores involucrados: no solamente el aspecto morfológico sino también la relación con el aspecto léxico y la función discursiva. Además, debe partirse del prototipo para enseñar dicha oposición, por lo que seleccionamos textos en los que aparecen, de manera predominante, los usos más prototípicos de cada tiempo bajo estudio.

Significado	Pretérito Perfecto Simple	Pretérito Imperfecto
Descripción		<p>La tercera ventana era la de Irene.</p> <p>Me llevaba seis años.</p> <p>A veces le permitían que se sentara a la mesa, en el comedor grande, cuando las visitas eran de confianza. Mis hermanas mayores hablaban de ella, en voz baja (Tres ventanas)</p> <p>El aire olía a hinojos y a cedrones.</p> <p>la guitarra sonaba bien. (El pequeño rey zaparrastroso)</p>
Evento en proceso		<p>(...) al ver que su cuerpo se curvaba, que la caja torácica perdía su rigidez, que los senos comenzaban a doler (...)</p> <p>(Tres ventanas)</p>

Tabla 1 continúa en la página siguiente

Tabla 1 continúa de la página anterior

Significado	Pretérito Perfecto Simple	Pretérito Imperfecto
Iteración (habitualidad)		<p>Tarde a tarde lo veían. Lejos de los demás, el gurí se sentaba a la sombra de la enramada, con la espalda contra el tronco de un árbol y la cabeza gacha. Los dedos de su mano derecha le bailaban bajo el mentón, baila que te baila como si él estuviera rascándose el pecho con alevosa alegría, y al mismo tiempo su mano izquierda, suspendida en el aire, se abría y se cerraba en pulsaciones rápidas.</p> <p>El perro se sentaba, sobre las patas de atrás, a su lado. Ahí quedaba hasta que caía la noche. El perro paraba las orejas y el gurí, con el ceño fruncido por detrás de la cortina del pelo sin color, les daba libertad a sus dedos para que se movieran en el aire. Los dedos estaban libres y vivos, vibrándole a la altura del pecho, y de las puntas de los dedos nacía el rumor del viento (El pequeño rey zaparrastroso)</p>
Evento puntual (+relevante)	<p>Un día le regalaron, los demás, una guitarra. El gurí acarició la madera de la caja, La probó Y él pensó: qué suerte. Pensó: ahora tengo dos. (El pequeño rey zaparrastroso)</p> <p>Una tarde las oí hablando de pechos. Una noche, cuando todas nos hallábamos acostadas, Irene vinó hasta mi cama, para despedirse. Me habló con voz compungida y me anunció que se marchaba porque nosotros la tratábamos mal y era muy desdichada. Yo pensé en seguida en la ventana. Pensé que había llegado el momento. Me levanté y la seguí, llorando. Mucho rato después, los labios de Marta, arrepentidos, me dejaron entrever que era una farsa. Entonces su ventana desapareció, despacito, hasta parecerse a las otras. (Tres ventanas)</p>	
Evento con consecuencias en el presente	<p>Yo siempre tuve por ella un poco de admiración y un poco de miedo. Quizá por eso su ventana siempre me pareció misteriosa. (Tres ventanas)</p>	

El conjunto de actividades presentadas se basa en la lectura y el análisis pormenorizado de textos auténticos, particularmente, de cuentos breves. El hecho de partir de textos literarios completos y analizar los tiempos considerando su función en el discurso asegura la comprensión no sólo de los usos de los tiempos verbales sino

también de los propios cuentos. Las actividades propuestas constituyen un ejemplo de integración de lengua y literatura, y en última instancia, de gramática y discurso, y posibilitan construir una sistematización de los tiempos verbales atendiendo a todos los factores involucrados en la construcción del significado.

Referencias bibliográficas

- ARTURI, M., CARRANZA, F., PÉREZ LAGLAIVE, M., RAIA, M., SÓLIMO, L. (2016). *Lengua y Literatura 2. Prácticas del Lenguaje, 1º/2º. Serie Llaves*. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- BENVENISTE, E. (1977). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- CASTAÑEDA CASTRO, A., ORTEGA, J. (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos aspectos del metalenguaje de presentación de la oposición *imperfecto/indefinido* en el aula de español/LE, *Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, Número Monográfico dedicado a "Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas", coordinado por Susana Pastor Cesteros y Ventura Salazar García, pp. 213-248.
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2004). "Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español". *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, Anexo 2, 55-71. <https://doi.org/10.14198/ELUA2004.Anexo2.04>
- CASTAÑEDA CASTRO, A. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *MarcoELE. Revista de Didáctica español como lengua extranjera*, 8, 1-33.
- DE JONGE, B. (2003). La oposición de los tiempos simples del pasado en relación con eventos bajo foco vs. eventos de soporte en algunas lenguas romances, *Boletín de Lingüística*, 20. Agosto-diciembre de 2003, Caracas: Universidad Central de Venezuela, pp. 43-55.
- DE JONGE, B. (2012). La variación lingüística y la enseñanza: tiempos verbales simples del pasado. *V Jornadas de Filología y Lingüística*, 21, 22 y 23 de marzo de 2012, La Plata, Argentina. *Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América*. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3762/ev.3762.pdf
- HOPPER, P. (1988). Emergent Grammar and the A Priori Grammar Postulate, en: Tannen, D. (ed.) *Linguistics in Context: Connective Observation and Understanding*. Ablex: Norwood N° 5, 117-134.
- JANDA, L. (2017). *14th International Cognitive Linguistics Conference*, Tartu, Estonia, July 10-14 or 17-21, 2017. Plenary talk: "Aspects of Aspect".
- KAUFMAN, G., LOMBARDO, V., PÉREZ, S., SLUTSKY, L. (2016). *Entre letras II*. Buenos Aires: Santillana.
- LANGACKER, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical Prerequisites*. Vol. I. Stanford: University of Stanford.
- LANGACKER, R. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Descriptive Applications*, vol 2. Stanford: Stanford University Press.
- LAKOFF, G. (1987). *Women, fire and dangerous things*. Chicago: Chicago University Press. <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226471013.001.0001>

- MARTÍNEZ ARBELAIZ, A., PEREIRA RODRÍGUEZ, I. (2015). Duración y valoración en la expresión del pasado: implicaciones para la clase de español como segunda lengua. *Revista Letras*, 1(57), 11-33.
- NAVARRO CARRASCOSA, C. (2013). ¡Qué tiempo tan feliz!: Actividades prácticas para la enseñanza de los pasados en la clase de E/LE. *Profesores de español en los Balcanes*, 2, 7-22.
- REAL ESPINOSA, J. M. (2013). Una revisión crítica de la enseñanza de los tiempos del pasado: ¿son ciertas las reglas que prescribimos? Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/budapest_2013/64_real.pdf, pp. 621-633.
- ROJO, G., VEIGA, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En: Bosque, I. y V. Demonte (dirs.). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Vol. 2, pp. 2867-2934.
- ROSCH, E. (1978). Principles of categorization. En E. Rosch y B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization*, 27-48. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- RUIZ CAMPILLO, J. P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase [en línea] en *Mosaico*, 15, pp. 9-17. Disponible en web: <http://es.scribd.com/doc/19509052/mos15>.
- WEINRICH, H. (1964). *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*, Stuttgart, W. Kohlhammer. Trad. al español de F. Alatorre. *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos, 1968.

Corpus de cuentos

- QUIROGA, H. (1917). "A la deriva". En *Cuentos de amor, de locura y de muerte*. Buenos Aires: Sociedad Cooperativa Editorial Limitada.
- CORTÁZAR, J. (1964). "Continuidad de los parques". En *Final de juego*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DENEVI, M. (1972). "Cuento policial". En *Revista Gente y la Actualidad*. Buenos Aires.
- GALEANO, E. (1973). "El pequeño rey zaparrastroso". En *Vagamundo*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- DE SANTIS, P. (2014). "La pieza ausente". En *Trasnoche*. Buenos Aires: Santillana.
- LANGE, N. (1937). "Tres ventanas". En *Cuadernos de infancia*. Buenos Aires: Losada.
- BENEDETTI, M. (1968). "El otro yo". En *La muerte y otras sorpresas*. Buenos Aires: Sudamericana.
- HERNÁNDEZ, F. (1930). "La suma". En *La cara de Ana*. Fundación Felisberto Hernández en colaboración con CreativeCommons Uruguay.
- ANDERSON IMBERT, E. (1976). "El leve Pedro". En *El leve Pedro. Antología de cuentos*. Madrid: Alianza.
- BORGES, J. L. (1953). "El fin". Publicado por primera vez en 1953 en *La Nación*, Buenos Aires e incluido respectivamente en *El Aleph* (1949), Buenos Aires: Emecé, y en la segunda edición de *Ficciones* (1956), Buenos Aires: Emecé.