



Contame qué pasó. Una experiencia de enseñanza de los pretéritos del indicativo del español en contexto de contacto lingüístico (guaraní-español) en una escuela secundaria del sur de la Ciudad de Buenos Aires

Virginia Saavedra*

Fundamentación: enseñar gramática del español en un contexto bilingüe

En este trabajo presentaremos una serie de actividades para enseñar los diferentes usos de los pretéritos del modo indicativo del español. Esta propuesta está pensada para estudiantes de una escuela secundaria de la Villa 21-24 de la Ciudad de Buenos Aires, en cuya población el guaraní circula con gran vitalidad, dado que es la lengua materna de muchos estudiantes o la lengua de uso cotidiano. Esta característica es fundamental, puesto que la concepción temporal del español es diferente de la del guaraní como veremos más adelante. Desde una perspectiva gramatical discursiva (Langacker, 2008, Hopper, 1979), partimos del estudio y la reflexión del uso de los pretéritos en sus contextos reales de uso, en este caso, en cuentos y narraciones literarias breves con el fin de hacer evidente las características propias de cada uno y los cambios de significado que cada tiempo tiene en las distintas apariciones.

La propuesta pedagógica está pensada a partir de dos cuentos de Horacio Quiroga: “El tigre” y “El lobizón”, que se centran en figuras emblemáticas de la cultura guaraní y, aunque están ubicados en la selva misionera, los hechos allí narrados, son muy cercanos a la realidad que muchos estudiantes vivieron personalmente o escucharon de sus padres o abuelos.

* Virginia Saavedra es docente de Lengua y Literatura desde hace más de diez años en la E.E.M. N°6 D.E. 5° de la Villa 21-24 y Zavaleta, además es profesora de Prácticas del Lenguaje en el Profesorado de Nivel Primario en el Normal N° 5 de Barracas, CABA. Sus temas de interés giran en torno a las prácticas de lectura, escritura y la educación popular. Es Profesora y Licenciada en Letras (UBA) y Especialista en Currículum y prácticas escolares en contexto (FLACSO). Actualmente se encuentra cursando el segundo año de la Licenciatura en Enseñanza de la lectura y escritura en la UNIPE. virginiasaavedra@gmail.com

El Toldo de Astier. Propuestas y estudios sobre enseñanza de la lengua y la literatura. Cátedra de Didáctica de la lengua y la literatura I. Departamento de Letras. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. ISSN 1853-3124. Año 14, Nro. 26, abril de 2023. pp. 16-31.

<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero26/pdf/LGDSaavedra.pdf/view>

Como señala Dubin (en prensa) en Argentina, se hablan tres variedades del guaraní: el ava guaraní en las provincias de Salta y Jujuy; el mbya guaraní en la provincia de Misiones; y el jopará que es hablado en las provincias del noreste del país y en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires debido a distintas oleadas de migración regional (Dubin, en prensa: pp. 2-3). Estas oleadas explican la circulación del guaraní entre los estudiantes de las escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires. Según mediciones realizadas entre 2010 y 2011, la población de nacionalidad paraguaya representa el 26% del total de extranjeros y el 26,2% del total de la matrícula escolar de estudiantes nacidos en otro país en 2010 (Krasan y otros, 2017, p. 39). Esta diversidad lingüística y cultural presente en las aulas nos plantea algunos desafíos a la hora de enseñar temas de lengua española a alumnos y alumnas que, en su gran mayoría, son bilingües o pertenecen a una comunidad lingüística en contacto con el guaraní.

Así, considerar las características del español en contacto con el guaraní resulta de gran relevancia a la hora de diseñar propuestas pedagógicas para generar que las y los estudiantes destinatarios –la gran mayoría hablantes de guaraní– puedan problematizar la gramática del español, apropiarse de los usos del español estándar de la Ciudad de Buenos Aires, en este caso específico, de los usos de los pretéritos del indicativo del español.

Enseñar temas de gramática por medio de narraciones literarias permite no solo trabajar la reflexión metalingüística sino establecer puentes entre Lengua y Literatura que, habitualmente, son trabajadas como materias separadas e independientes. Creemos que, en efecto, la explicación y el análisis de temas de gramática, resulta una base ineludible para la comprensión de los textos a partir de los cuales se trabajen estos temas. Conocer el funcionamiento, en este caso de los pasados, de la lengua española complementa el análisis de los textos literarios, pensar y descubrir sentidos.

Contextualización de la institución escolar

En sociedades capitalistas como la nuestra, la educación es un bien social desigualmente distribuido en el conjunto de la población. A pesar de haberse instalado social y normativamente como un derecho, el acceso a la educación no es igual para todas las personas. En el año 2006 en la Argentina la Ley 26.206 instala la obligatoriedad de la escuela secundaria. A partir de este momento, se incorporan a la

vida escolar secundaria jóvenes de los sectores vulnerados, quienes son, en su gran mayoría, la primera generación en su familia en acceder a este nivel.

La propuesta pedagógica que presentamos está pensada para estudiantes de 3er año de la Escuela Media N° 6 del Distrito Escolar 5. Al momento, es la única escuela secundaria pública del barrio, ubicada en la Villa 21-24 de Barracas en la Ciudad de Buenos Aires, creada en 2009. Su población aproximada es de 70 mil habitantes, lo que la convierte, en la actualidad, en la villa más poblada de la ciudad.

A la escuela concurren, entre los dos turnos, alrededor de 500 estudiantes. Muchos y muchas estudiantes son o pertenecen a familias migrantes, tanto de otras provincias del interior de Argentina como de países limítrofes, cuyas lenguas nativas no son el español o hablan variedades dialectales diferentes de las de Buenos Aires. Circulan, así, en la escuela con gran vitalidad otras lenguas originarias de América, aunque es el guaraní la más visibilizada.

La escuela tiene orientación en Educación física y en Artes (Música). En el año 2013 tuvo su primera promoción de egresados y egresadas, quienes en su mayoría fueron las primeras personas de su familia en finalizar el nivel, hecho que constituyó un acto pedagógico muy potente: terminar la secundaria fue una realidad alcanzada por 60 chicos y chicas de la villa.

¿Qué es una Villa?

Las villas son barrios como los “formales” que, sin embargo, se caracterizan por sus faltantes: se trata de sectores de la población de las grandes ciudades en un espacio con delimitación bastante definida, que cuentan con acceso precario a servicios básicos y con pocos recursos para reemplazarlos. Por ejemplo, el suministro de agua es deficitario y no puede reemplazarse por un pozo; lo mismo sucede con la luz eléctrica, el gas, el servicio cloacal, los servicios de recolección de residuos, de correo postal, de asistencia médica de urgencia, y la conexión a internet que no funciona como en el resto de la ciudad.

Así, las villas son parte de la ciudad sin *status* de ciudad (Cravino, 2008, p. 46). Quienes allí residen, por ejemplo, en la mayoría de los casos, no pueden demostrar tener derechos propietarios, ni individuales ni colectivos, sobre sus hogares, aunque sean generaciones de una misma familia las que han vivido y viven en el mismo lugar por décadas. Los espacios de atención de la salud e instituciones educativas de proximidad no guardan una relación adecuada (en términos de satisfacción de

necesidades básicas) de oferta respecto de la demanda por la cantidad de habitantes. Es una parte de la población que sufre la falta de trabajo, de oportunidades de desarrollo de intereses personales, de resguardo y cuidado, que soporta ser zona liberada por omisión y para complicidad de las fuerzas de seguridad. También soporta el permanente desarraigo a causa de migraciones forzadas por situaciones económicas desfavorables. La villa, como espacio urbano, carga con prejuicios, estigmas y discriminación, al ser evaluada socialmente con parámetros de ciudadanía contruidos desde una mirada europeizante y con un imaginario negativo sobre los sectores empobrecidos.

Sin embargo, la vida y la convivencia en las villas está repleta de participación y organización, de lucha por conquistar derechos y defender lo conquistado. Si bien lo faltante aquí significa vulneración de derechos, al mismo tiempo, construye y fortalece lógicas de solidaridad, de trabajo territorializado en red, de lo comunitario para dar respuestas a las realidades.

Podemos decir entonces que, como contrapunto de los faltantes, de aquellas miradas estigmatizantes que tienden a fijar una imagen homogénea y asociada a la peligrosidad social, en las villas hay encuentros sociales, hay diversidad de expresiones culturales y artísticas, hay producción de contenidos comunicacionales, hay fiestas, hay actividad económica, hay creatividad, hay modos de vivir y de proyectar la vida tan válidos como otros, hay saberes teóricos y prácticos contruidos por transmisión y por experiencia.

Creemos que el desafío que nos toca como profesionales de la educación es generar prácticas escolares que no reproduzcan injusticias, ni desigualdades ni estigmatización, sino que estén comprometidas con la igualdad social: que democratizen la palabra, que promuevan el respeto por las diferencias.

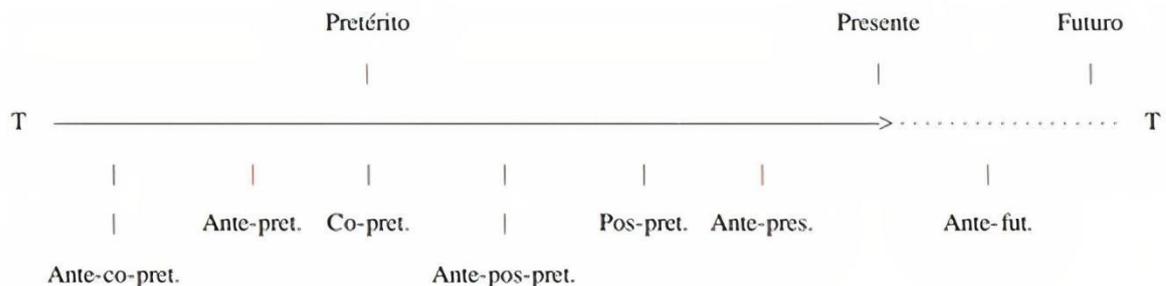
La categoría tiempo y la evidencialidad: La temporalidad

Rojo y Veiga (1999) distinguen tiempo físico, tiempo cronológico y tiempo lingüístico. Explican que tiempo lingüístico es el que expresa la orientación de una situación ya sea respecto al punto central (el origen) o respecto a una referencia secundaria que a su vez está (directa o indirectamente) orientada con respecto al origen. Señalan los autores que este punto central no es estático sino móvil. Así, explican los autores, el tiempo lingüístico se basa en el establecimiento de un punto cero y en la orientación

directa e indirecta de los acontecimientos respecto del punto cero. Por lo tanto, el tiempo lingüístico puede ser representado como una línea con un punto central doblemente orientada y abierta por ambos extremos a los que los acontecimientos pueden ser situados en la zona de lo anterior, lo simultáneo o lo posterior a ese punto cero. Entonces, el tiempo lingüístico es bidireccional y un acontecimiento puede ser considerado anterior simultáneo o posterior a otro (Rojo y Veiga, 1999, p. 44).

La temporalidad en español

En español, la temporalidad se expresa morfológicamente. Es una categoría deíctica y como tal, indica la situación temporal de los sucesos o estados a los que se refiere (Kovacci, 1990, p. 60). Como señaló tempranamente en el siglo XIX Andrés Bello, los tiempos verbales de nuestra lengua pueden ordenarse a partir de relaciones de anterioridad, posterioridad o simultaneidad con los tres ejes temporales de referencia: presente, pretérito y futuro.



Cuadro extraído de “Gramática castellana” de Andrés Bello (1995)

Explica Bello: “Por consiguiente, *he cantado* es un ante-presente, *hube cantado* un ante-pretérito, *habré cantado* un ante-futuro, *había cantado* un ante-co-pretérito y *habría cantado* un ante-pos-pretérito”. (Gramática de Andres Bello, en línea) Así, una situación puede ser presentada como simultánea (co-pretérito), anterior (ante-pretérito) o posterior (pos-pretérito) a un punto central de referencia temporal. Por ejemplo: “*Encontró un lugar para comer que le gustaba en la zona que le habían recomendado; se alegró de saber que esa misma noche se lo contaría a su familia*”. En términos de Bello, en este ejemplo, *gustaba* es co-pretérito, es decir que expresa una simultaneidad. Las formas *encontró* y *se alegró* pretérito, expresan una acción pasada. La forma *habían recomendado* es ante-co-pretérito, es decir que expresa una acción

anterior al pretérito y *contaría* es un pos-pretérito, es decir una acción futura dentro de ese pasado. A su vez, Rojo y Veiga señalan que existen tiempos absolutos y tiempos relativos. Los primeros son los que orientan una situación con respecto al momento en que se habla y los tiempos relativos son los que orientan una situación con respecto a algún otro momento.

Algunas características de la temporalidad del guaraní

Como señala Dietrich (2010), en las lenguas tupí guaraníes el tiempo, el aspecto, el modo y evidencialidad no constituyen una categoría morfológica, sino que los matices temporales, aspectuales, modales y evidenciales se expresan de manera libre mediante partículas. Por ejemplo, *a-mba'apo ápe* se traduce por 'trabajo aquí' (Krivoshein de Canese y Acosta Alacaráz 2001, p. 92). Pero en otros contextos, que sugieren una referencia al pasado, la misma forma verbal expresa un pretérito: *Kuehe a-mba'apo ápe* se traduce por 'Ayer trabajé aquí'. Es decir que se mantiene la misma forma verbal y la temporalidad se expresa por medio de la palabra "Kuehe" que significa "ayer" (Dietrich, 2010, p. 70).

Explica el autor que lo que caracteriza al guaraní es la bipartición de la categoría de tiempo. Mientras que el sistema del español conceptualiza tres espacios temporales (presente, pasado y futuro), el guaraní distingue sólo dos: futuro y no futuro, dimensión que abarca el presente y el pasado. Señala Dietrich que la forma verbal no marcada del guaraní no expresa el momento presente del habla del locutor, sino el pasado que se extiende hasta el momento presente. Por ejemplo, no se dice "Yo vivo en esta casa" ni "La mujer está preparando la comida", sino "(hasta este momento) viví /vivía/he vivido en esta casa" y "La mujer estuvo preparando la comida hasta el momento presente". Así, explica el autor que los actos que para nosotros son concebidos en el presente, en estas lenguas conciben a partir del pasado o del futuro, espacios temporales que se tocan sin dejar lugar al presente (Dietrich, 2010, pp. 75-76).

Una de las características más relevantes de la manifestación de la temporalidad en guaraní y que resulta importante para tener en cuenta de manera contrastiva con el español, para poder explicarlo y enseñarlo, es que, como explica el autor, el tiempo y el aspecto en guaraní se expresan a partir de partículas (Dietrich, 2010, p. 73). Por ejemplo, en guaraní, la partícula *voi* puede ser átona o tónica y expresa que la acción enunciada se coloca inmediatamente después de otra. Cuando es tónica, la partícula,

que significa ‘pronto, inmediatamente después’, tiene más el carácter de un adverbio; cuando es átona se entiende más como un morfema con sentido de inmediato: *o-ú-voi* (3p-venir-inmediatamente) “vino sin trámites” y *ói-kwa-voi háe-ko niña o-kãñy-va* (3p-saber-inmediatamente PR-3p- niña 3p-perderse) “inmediatamente supo que ésta era la niña perdida” (Dietrich, 2010, p. 73).

En consecuencia, consideramos importante tener en cuenta a la hora de diseñar las propuestas pedagógicas de temas de gramática del español en contexto de bilingüismo estas particularidades del guaraní, en el que existen transferencias entre ambas lenguas. De este modo, compartimos lo que proponen Krasan y otros (2017): resulta fundamental no conceptualizar estos casos de transferencias como "errores" sino como fenómenos habituales en ámbitos de interculturalidad y contacto lingüístico. El desafío que nos proponemos es invitar a la reflexión sobre los mecanismos distintos de cada lengua de la codificación de las categorías de Tiempo, aspecto y evidencialidad. Asimismo, y en particular con respecto al tiempo gramatical, quisiéramos hacer explícita la diferente conceptualización de los señalamientos temporales en una y otra lengua. Todo esto debe estar acompañado de comentarios metalingüísticos significativos para los estudiantes, que los ayuden a aproximarse a la variedad estándar del español de Buenos Aires.

Evidencialidad en guaraní

Como explica Dahl (2017) la evidencialidad es la marca de evidencia gramaticalizada que tiende a reflejar por el contenido de la oración información que el hablante tiene. Como señala el autor, muchos sistemas de evidencialidad compleja se encuentran en lenguas africanas y americanas. Además, muchos idiomas restringen la evidencialidad a marcas de referencia de tiempo pasado, el guaraní es uno de ellos.

Existen algunos fenómenos de transferencia al español de formas o construcciones portadoras de valores modalizadores o evidenciales cuyo uso, si bien se aparta de la normativa del español estándar, enriquece las herramientas comunicativas del hablante en contextos de bilingüismo español-guaraní. Aquí nos centraremos en el uso del pretérito pluscuamperfecto con valor modal evidencial. Por ejemplo: “*Había sido que esa canción está cantando a un desaparecido.*”

Explica Krasan (2017) que el morfema guaraní *-ra'e*, es de naturaleza evidencial e indica al mismo tiempo tres cosas distintas: a) pasado no remoto (remite al día en que se habla o bien meses o pocos años atrás); b) exclusión del hablante del evento

referido (es decir, se utiliza para referir eventos de los que el hablante no tuvo conocimiento o participación); y c) un significado evidencial que permite al hablante expresar sorpresa respecto de un descubrimiento reciente: “algo que antes negaba o ignoraba o le era dudoso” (Ayala, 1996, p. 265). Este matiz de sorpresa puede ser reforzado por otros morfemas como *niko/ningo* o *nipo/nimbo*, que acompañan exclamaciones. Como otros morfemas del guaraní, *-ra'e* no tiene traducción en castellano. Solo se puede parafrasear la actitud del hablante, que expresa como *resultó ser que..., al final... (Avellana, 2013) no sabía que..., ahora descubro que.*

El uso evidencial del pluscuamperfecto que se ha documentado en hablantes en contacto con el español, no solo presenta un valor de anterioridad en el pasado, sino que también modifica el significado de toda la oración, expresando sorpresa ante el descubrimiento de un evento desconocido por el hablante. Una forma de parafrasear podría ser “*Resultó ser que esa canción era sobre un desaparecido (y yo no lo sabía)*”. Es importante señalar que como plantea Krasan (2017) que el uso tradicional del pluscuamperfecto y su empleo evidencial o admirativo (había sido que) pueden convivir sin problemas de identificación, por lo que no se puede atribuir estos empleos a un desconocimiento o manejo incorrecto del pretérito pluscuamperfecto. Por el contrario, a través de estos usos del pluscuamperfecto calcado del morfema guaraní *-ra'e*, el hablante enriquece su repertorio expresivo y gramatical (Krasan, 2017:84).

Tiempo, aspecto y narración: una perspectiva discursiva

Narrar es un acto transcultural que “es inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013, p. 7). En la narración “están implicados el compartir información, tomar en cuenta la perspectiva del otro, involucrarlo en la interacción, atender a un mismo foco de atención” (Auza y Zimmermann, 2013, p.19). El discurso narrativo requiere entonces ubicación temporal y espacial de los sucesos, relaciones causales y de finalidad; ya que, al narrar, el sujeto plantea situaciones entrelazadas de acontecimientos situados en el tiempo.

Para explicar la diferencia aspectual entre los pretéritos, Weinrich (1964, p. 204) desde una perspectiva discursiva, plantea que la diferencia entre el imperfecto y el perfecto simple se relaciona 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.

Por su parte, retomando la clasificación de Weinrich, Gutiérrez Araus (2004) plantea que hay tiempos verbales del mundo comentado y tiempos del mundo narrado, definiendo la categoría verbal “perspectiva discursiva”. Lo central de esta categoría es la coincidencia o no con el momento de la enunciación. Según explica Gutiérrez Araus, las formas verbales pueden clasificarse en dos grandes grupos: 1) *Perspectiva Actual*, cuyo eje temporal es el presente. En este grupo aparecen el pretérito perfecto (he cantado) y las formas del futuro (cantaré/ Habré cantado). Dentro de esta perspectiva se hallan modificadores temporales específicos como hoy, ahora, ayer, mañana. Asimismo, otros deícticos funcionan también como indicadores temporales, como el determinante “este” (esta mañana/ este año) o adjetivos como “actual”, “pasado”, “próximo” (la semana próxima/ el mes próximo); 2) *Perspectiva Inactual*, cuyo eje temporal es el pretérito perfecto simple. Encontramos en esta perspectiva las formas del pasado “canté” / “cantaba” / “había cantado”; las formas del condicional “cantaría” / “habría cantado” y los modificadores temporales como los determinantes “aquel” y “ese” (aquel día/ ese día), nombres como “la víspera” (2004, pp. 32-33). Afirma esta autora que en la mayoría de los cuentos y novelas aparecen los tiempos verbales del grupo 2, es decir de la perspectiva inactual, en cambio en la lírica, el drama y el ensayo, los tiempos verbales del grupo 1, es decir, la perspectiva actual.

Retomamos los aportes de Funes y Poggio (2015) quienes desde el enfoque cognitivo de Langacker (2008) señalan 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. Es decir, que no es una categoría a priori, y que es posible, además, explicar los diferentes tipos de perfecto e imperfecto. Siguiendo este enfoque de en el ámbito de la enseñanza de español como lengua extranjera, Castañeda Castro (2001, 2004, 2009) sostiene que el pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto son dos percepciones alternativas de un mismo proceso. Cada forma verbal se sostiene en un modelo cognitivo particular: el pretérito perfecto simple representa una visión distante o panorámica que abarca el principio, el desarrollo y el término del proceso, mientras que el pretérito imperfecto representa una visión fragmentaria o menos abarcadora que no incluye la representación del término o la conclusión del proceso (2009, p. 65). Ruiz Campillo plantea una oposición similar, pero sosteniendo en la metáfora del espacio (2005, pp. 11-17): la oposición entre perfecto e imperfecto se entiende en los términos espaciales de dentro-fuera. El

pretérito imperfecto nos sitúa dentro de la acción, nos permite observar las cosas mientras ocurren, en cambio el pretérito perfecto simple nos sitúa fuera de la acción, vemos los hechos ya consumados, desde una óptica externa. En el pretérito imperfecto, el foco está puesto en el proceso, mientras que en el pretérito perfecto simple, el foco está en la culminación del proceso.

Por otra parte, el lingüista sueco Dahl explica que las categorías de tiempo, aspecto, modo, evidencialidad (TAME para abreviar), juegan un papel central en las gramáticas de la mayoría de las lenguas del mundo. El autor sostiene que el problema es que en la enseñanza y el análisis se abordan frecuentemente como categorías gramaticales separadas, sin embargo, sus sistemas se entrelazan. Por lo que es conveniente estudiarlos de una forma conjunta y no aislada (Dahl, 2017).

Entonces, nos interesa desarrollar una propuesta de enseñanza para un estudiantado bilingüe en un contexto multicultural y de variedades de contacto lingüístico con el guaraní. Consideramos que para enseñar los usos del pretérito del modo indicativo del español deberíamos tener en cuenta que, si bien la temporalidad es importante, no es la única categoría que organiza el uso de los pretéritos. La temporalidad en español es una categoría gramatical deíctica que se expresa morfológicamente, en guaraní no. Por lo tanto, es importante evidenciar en la propuesta de enseñanza y reflexionar con los estudiantes que el significado aspectual no se agota en el verbo, sino que surge y se define en la frase o la oración, más aún, en el discurso, ya que el significado aspectual ofrece información sobre una situación y la enfoca desde determinada perspectiva (Golluscio, 1995). El uso del aspecto involucra una selección: así, el hablante puede elegir una forma que no es habitual en el contexto por razones pragmáticas o estilísticas y tal selección “inesperada” contribuirá al significado de lo dicho. Según señala Hopper (1979) la selección aspectual es uno de los mecanismos activos en la construcción del discurso. De este modo, para entender y enseñar los usos de los pasados, creemos necesario integrar en las propuestas pedagógicas tiempo, aspecto y evidencialidad, además, incorporar una perspectiva discursiva, utilizando textos originales. Entender y demostrar que estas categorías constituyen una red compleja y que pueden ser más fáciles de identificar y poner en uso si se tienen en cuenta la coexistencia y la combinación de distintos rasgos que juegan en su estructuración. Estos rasgos son de índole léxico-semántica, proposicional- semántica y discursivo-pragmática (Funes y Poggio, 2015).

Actividades para hacer en el aula

I- Primer momento: lectura y análisis

El objetivo principal de este primer momento es comenzar a observar y analizar el uso de la temporalidad en un texto original en español.

● Primera lectura “El tigre” de Horacio Quiroga.

- a) Leer con atención el cuento de Horacio Quiroga.
- b) Conversar con un compañero y decir brevemente de qué se trata el cuento.
- c) ¿Quién cuenta esta historia?
- d) ¿Por qué crees que se llama “El tigre”? ¿Qué otro nombre le pondrías?
- e) Decir qué es lo más importante que cuenta esta historia.
- f) Identificar en el texto los verbos.
- g) Trazar una línea de tiempo y organizar qué pasó en orden cronológico.
- h) Identificar cuáles son los verbos de los puntos 6 y 7 que están en perfecto simple y cuáles en imperfecto.
- i) Explicar para qué se usa el pretérito perfecto simple y para qué el pretérito imperfecto.
- j) Explicar en qué ocasiones se usa el pretérito pluscuamperfecto.
- k) Puesta en común y conclusiones.
- l) Redactar una definición sobre uno y otro uso prototípico.

● Segunda Lectura: “El lobisón”

- a) Leer y analizar el cuento “El lobisón” de Horacio Quiroga.
- b) ¿Cuántas historias hay en este cuento?
- c) ¿Cuál de ellas pasó primero?
- d) ¿Pasaron en el mismo lugar?
- e) A las historias ¿las protagonizan las mismas personas?
- f) ¿Qué pasó en cada historia? Charlar con un compañero y luego escribirlo en tu carpeta.
- g) Subrayar los verbos y ordenarlos cronológicamente.
- h) Hacer una lista de los verbos en pretérito perfecto, otra de los verbos en pretérito imperfecto y otra con pluscuamperfecto.
- i) ¿Cuál es el eje temporal del relato? Escríbilo en tu carpeta.

II- Segundo momento: análisis y reflexión

- a) Retomando lo trabajado anteriormente y pensando en los verbos que ya subrayamos, decir: ¿En qué tiempo te parece que están los cuentos? ¿En pasado, presente o futuro? ¿Hay otras palabras que indiquen el tiempo? ¿Cuáles?
- b) Buscar en el texto cuándo se usan verbos en pretérito perfecto simple y cuándo en imperfecto ¿Qué palabras acompañan a los verbos, “ayer”, “antes”, “en ese momento”?
- c) Identificar, de los verbos que señalamos en los cuentos, cuáles significan: acciones terminadas, acciones puntuales, descripciones, acciones que significan duración, repetición, habitualidad, acciones que se destacan, acciones anteriores.
- d) Organizar la información en el siguiente cuadro.

Terminadas	Puntuales	Destacadas	Anteriores

Procesos	Descripciones	Repetición	Habitualidad

- e) Teniendo en cuenta lo que trabajamos anteriormente y los resultados del cuadro, escribir una nueva definición sobre los usos más prototípicos de los pretéritos.

III- Tercer momento: producción escrita

Los objetivos de esta actividad son que los estudiantes escriban un texto propio y que lean, analicen y reflexionen qué sucede con la temporalidad en sus propias producciones textuales.

Primera actividad de escritura: planificación y armado de un texto propio.

1-Planificar la escritura de tu propio texto:

- a) Pensar en una anécdota con alguna mascota que hayas tenido vos o algún familiar o amigo o con algún animal extraño.
- b) Hacer un plan del contenido y la organización del texto.
- c) Elegir el tiempo que va a organizar las acciones de tu texto.

2- A partir de las siguientes preguntas anotar en tu carpeta ideas para tu texto:

- a) ¿Tenés o tuviste alguna mascota? Pensá alguna cosa que pudieras contar sobre ella. ¿Alguna vez te pasó algo misterioso o extraño con algún animal? Anotarlo como te salga. Este no es el texto final, sino la planificación de lo que vas a contar.
- b) Comentale a un compañero tu idea y escuchá la suya. Tu historia ¿Es entretenida, humorística, sorpresiva, de terror? ¿Qué más tendrían que contar para que otro la entienda y la disfrute? Anotá todo en tu carpeta así no te olvidas.
- c) ¿Cómo contar? Elegí el tiempo que vas a usar en tu anécdota (pretérito o presente) y tené en cuenta lo que trabajamos anteriormente sobre los usos de los tiempos verbales. ¿Qué tiempos verbales vas a utilizar? ¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó después?
- d) ¿Quién contaría esta historia? ¿Qué tipo de narrador tendría tu relato?
- e) Ahora con todas tus ideas, armá tu relato y ponele un título.

Cuarto momento: análisis de la producción escrita: compartimos y leemos textos propios

Una vez que los textos estén corregidos por la docente haremos entre los estudiantes un intercambio de textos para analizar el uso de la temporalidad en sus propias producciones.

- a) En grupos de a dos, intercambiar los textos escritos con un compañero o compañera.
- b) ¿Quién cuenta esta historia? ¿Es sobre una mascota o sobre un animal extraño?
- c) ¿Cómo se llama el cuento? ¿Qué otro nombre le pondrías?
- d) Identificar los verbos del texto. ¿Qué tiempo verbal predomina? ¿El presente o el pasado?

- e) ¿Qué pasó primero? ¿Qué pasó después? Ordenarlo en una línea de tiempo.
- f) Hacer un cuadro que organice las formas que expresen acciones puntuales, acciones con permanentes, acciones que expresen procesos, descripciones, repetición, hábitos o acciones anteriores al pasado.

A modo de cierre

Para enseñar los distintos usos de los tiempos verbales del pretérito del modo indicativo, creemos fundamental, antes de comenzar con la propuesta propiamente dicha, repasar con el grupo de estudiantes temas como clases de palabras y los paradigmas verbales del español. Luego, leer los cuentos, discutirlos, reconocer sus características y pensar el sentido global de cada texto. Una vez que se analice y discuta, en una segunda etapa, empezar la reflexión sobre el uso de los tiempos verbales en cada cuento.

Consideramos importante empezar a enseñar los usos de los pretéritos a partir de ejemplos reales que muestren sus usos más prototípicos, en este caso, proponemos trabajar con el género narrativo que, por ser una actividad “inherente de la especie humana” (Auza y Zimmermann, 2013: 7), resulta, por lo tanto, familiar y accesible a los estudiantes. En este sentido, Langacker (2008) explica por medio de la metáfora de escenario que el primer plano y el fondo tienen numerosas manifestaciones en el discurso. En una narración, por ejemplo, las descripciones estáticas de los personajes y de la situación sirven como el trasfondo contra el cual la “línea de la historia” -una serie de eventos limitados- se destaca como una especie de figura (Hopper y Thompson 1980). A lo largo de este eje, se puede distinguir el contenido importante que un narrador pone en primer plano como el objetivo real del relato y contra el fondo los comentarios subsidiarios relacionados con su estado o evaluación (Langacker, 2008: 58). En general, el pretérito perfecto simple es el tiempo utilizado en las acciones relevantes (que se destacan contra un fondo), mientras que el pretérito imperfecto es el que predomina en las descripciones.

Además, para enseñar los pretéritos, puede resultar de gran importancia reconocer la perspectiva temporal, el tiempo que predomina en la narración e identificar todas las formas verbales que aparecen en el cuento. Así, distinguir acciones concluidas, acciones puntuales, acciones relevantes, acciones que implican procesos, descripciones, acciones que significan duración, iteración, habitualidad, acciones anteriores pueden contribuir a pensar sentidos novedosos respecto a lo leído. Por

último, proponemos planificar y realizar en clase la escritura de un texto propio, que una vez corregido por la docente, pueda ser intercambiado con otro compañero de clase, quien lea, analice y reflexione sobre temporalidad de ese texto producido por un par.

Para finalizar quisiéramos señalar que las escuelas son instituciones fundamentales para la transformación social: construyen conocimientos, los acreditan. Creemos que esos saberes deben ser construidos desde la sensibilidad de la escucha, sin imposiciones y desde el respeto a las diversidades. También es preciso entender y aceptar que las experiencias formativas no son exclusivamente escolares, y que las escuelas deben ser una gran caja de resonancia de los saberes construidos fuera de ellas. Así se genera un diálogo de saberes capaz de fortalecer a toda la comunidad.

Bibliografía

- Avellana, A. (2013). "Fenómenos de transferencias entre lenguas: evidencialidad en el español en contacto con el guaraní y el quechua". Estudios de Lingüística Universidad de Alicante, vol. 27, pp. 31-60. Alicante, Universidad de Alicante.
- Ayala, V. (1996 [1993]). *Gramática guaraní*. Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Auza, A. & Zimmermann, K. (2013) *¿Qué me cuentas?* México: Ediciones De Laurel.
- Bello, A. (1995) Edición digital a partir de Obras completas. Tomo Cuarto, 3aed., Caracas, La Casa de Bello.
- 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.
- Castañeda Castro, A. (2009). "La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE". Marco ELE. Revista de Didáctica español como lengua extranjera, 8, 1-33.
- Dahl, Ö. (2017). Linguistics of Aspect, Mood, Tense and Evidentiality. International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, 2nd edition, Volume 24. New York: Elsevier.
- Dietrich, W. (2010). Tiempo, aspecto y evidencialidad en guaraní. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/liames/article/download/1511/1501/>
- Dubin, M (en prensa) "La invisibilización de las lenguas indígenas: el caso del guaraní" y "Lenguas indígenas, cotidiano escolar y alfabetización: un estudio de caso en el Gran Buenos Aires" en Clases populares, clases cotidianas. Enseñanza de la lengua y la literatura, clases populares y políticas educativas, UNIPE, Buenos Aires.
- Funes, M. S. y A. Poggio (2015). "Enseñar gramática en la escuela media: una propuesta desde el Enfoque Cognitivo Prototípico", Revista Lenguas en contexto, 12, 100-114.
- Golluscio, L. (1995) Lingüística y literatura mapuche. Temuco, Universidad Católica de Temuco.
- Gutiérrez Araus, M (2004). Problemas fundamentales de la gramática del español como L/2. Madrid, Editorial Arco Libros S.R.L.
- Hopper, P. (1979). Aspect and foregrounding in discourse. En Givón, T. Syntax and

- Semantics, 12. Nueva York: Academic Press.
- Kovacci, O. (1990) El comentario gramatical. Madrid, Editorial Arco Libros S. A.
- Krasan, M., Audisio, C. Juanatey, M., Krojzl, J. y M. Rodríguez. (2017) Supervisión de Lucía Golluscio y Florencia Ciccone. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- Langacker, R. (2008). Cognitive Grammar. A Basic Introduction. Oxford University Press, Inc. 198 Madison Avenue, New York, New York
- Rojo, G. y Veiga, A. (1999) en Bosque, I y Demonte, V (eds.) Gramática descriptiva de la lengua española. Madrid: Espasa-Calpe, 1999, págs. 2867-2934.
- Ruiz Campillo, J. P. (2005). Instrucción indefinida, aprendizaje imperfecto. Para una gestión operativa del contraste imperfecto/indefinido en clase [en línea] en Mosaico, N° 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