

El verbo y sus funciones comunicativas: el pretérito

Oscar Alexander Lozada García

Trabajo de Grado para Optar al Título de Licenciado en Literatura y Lengua Castellana

Director

Rafael Alberto Barragán

Doctor en Lingüística

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

2022

Tabla de Contenido

Introducción

Asignatura de la práctica	8
Justificación	9
1. Objetivos	
1.1 Objetivo General	12
1.2 Objetivos Específicos	12
2. Marco Teórico	
2.1 Antecedentes	13
2.2 Bases Teóricas	14
2.3 Referente legal	17
3. Diseño Metodológico	
3.1 Perfil del curso	19
3.2 Recursos y procedimientos didácticos	19
3.3 Estrategias de evaluación	23
3.4 Etapas y actividades ejecutadas	24
4. Resultados	
4.1 Características de las intervenciones	25
4.2 Descripción de las diapositivas (material de apoyo)	29

EL VERBO Y SUS FUNCIONES COMUNICATIVAS: EL PRETÉRITO	3
4.3 Descripción de los ejercicios (sesión 1)	34
4.4 Descripción de los ejercicios (sesión 2)	36
4.5 Apreciaciones sobre la actividad evaluativa	44
4.6. Evaluación docente	51
5. Conclusiones	56
Referencias Bibliográficas	61

Lista de Tablas

Tabla 1. Secuencia didáctica sesión 1	20
Tabla 2. Secuencia didáctica sesión 2	22
Tabla 3. Ítems de evaluación sesión 1	23
Tabla 4. Ítems de evaluación sesión 2	24
Tabla 5. Rejilla de evaluación de la actividad evaluativa	44
Tabla 6. Rejilla de evaluación docente	51

Resumen

Título: El verbo y sus funciones comunicativas: el pretérito¹

Autor: Oscar Alexander Lozada García²

Palabras Clave: Pretérito, nueva didáctica, semántica, lingüística

Descripción: La presente investigación tiene el objetivo de potenciar las competencias metalingüísticas en estudiantes de *Lingüística II*, a partir de la apropiación de conceptos gramaticales sustentados en enfoques modernos (descriptivo, funcional y pragmático). La temática abordada fue el tiempo verbal pretérito. La metodología utilizada está compuesta por una triada: unas diapositivas que presentan la teoría de una forma interactiva y participativa; un taller con ejercicios sobre las diferencias entre los tiempos perfectos e imperfectos; y una evaluación con actividades centradas en los cambios verbales y sus implicaciones semánticas. Entre los resultados más relevantes están: la comprensión de conceptos como el valor semántico de cada tiempo verbal, las relaciones de dependencia entre los tiempos verbales; y las dificultades para establecer no solo relaciones entre el contexto de la oración y ciertos tiempos, sino también en vínculo entre el presente y el paso en el pretérito perfecto compuesto. Por último, el estudio llegó a diversas conclusiones, entre las que se destacan: la importancia de realizar procesos de retroalimentación para fortalecer nociones teóricas; la evidencia de aprendizaje permite inferir que los estudiantes se apropiaron de conceptos gramaticales como *marco temporal*, *propiedades episódicas e inherentes*, *orden temporal (verbos concatenados)*, etc; y la pertinencia de los enfoques mencionados para la adquisición de aprendizajes significativos.

¹ Trabajo de Grado.

² Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Rafael Barragán.

Abstract

Title: The verb and its communicative functions: the preterite³

Author(s): Oscar Alexander Lozada García⁴

Key Words: Past tense, new didactics, semantics, linguistics

Description: This research aims to enhance metalinguistic skills in Linguistics II students, based on the appropriation of grammatical concepts based on modern approaches (descriptive, functional and pragmatic). The topic addressed was the past tense. The methodology used is made up of a triad: some slides that present the theory in an interactive and participatory way; a workshop with exercises on the differences between perfect and imperfect tenses; and an evaluation with activities focused on verbal changes and their semantic implications. Among the most relevant results are: the understanding of concepts such as the semantic value of each verb tense, continuous and completed actions, and the dependency relationships between verb tenses; and the difficulties in establishing not only relationships between the context of the sentence and certain tenses, but also the link between the present and the passage in the past perfect compound. Finally, the study reached various conclusions, among which the following stand out: the need to encourage student participation with practical questions; the importance of carrying out feedback processes to strengthen theoretical notions; the learning evidence allows us to infer that the students appropriated grammatical concepts such as time frame, episodic and inherent properties, time order (concatenated verbs), etc; and the relevance of the approaches mentioned for the acquisition of significant learning.

³ Degree Work.

⁴ Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. Director: Rafael Barragán.

Introducción

Asignatura de la práctica

La asignatura escogida para desarrollar el proyecto de práctica en docencia se llama *Lingüística II*. Esta materia pertenece al programa académico *Licenciatura en Literatura y lengua castellana*, y se ubica en el quinto semestre de formación. Después del análisis fonético y fonológico abordado en *Lingüística I*, en *Lingüística II* se estudia la gramática de la lengua castellana. Este acercamiento se realiza a partir de dos grandes ejes temáticos: la morfología y la sintaxis. Ahora bien, en lo relacionado con el plan de estudios de la asignatura en mención, se tienen las siguientes temáticas: fundamentos de gramática (funciones lógico-gramaticales); fundamentos de morfología (derivativa y flexiva); fundamentos de sintaxis (sintagmas, estructura jerárquica); y unidades y funciones sintácticas y estructuras sintácticas fundamentales.

A nivel epistemológico el programa se sustenta en los enfoques gramaticales: descriptivo, funcional y pragmático. En lo relacionado con la orientación metodológica de *Lingüística II*, se emplean las siguientes técnicas didácticas: clases expositivas; clases invertidas; demostración y ejercicios prácticos de análisis de muestras reales de lengua. Así mismo, las estrategias didácticas utilizadas son: el aprendizaje colaborativo, aprendizaje basado en problemas y proyecto de aula. El programa establece los siguientes criterios de evaluación: la precisión en el análisis de las estructuras formales de la lengua; habilidades para defender los análisis planteados teniendo en cuenta los enfoques teóricos; capacidad para debatir utilizando argumentos sólidos; facultad de establecer relaciones entre la teoría y la práctica, entre otros.

Ahora bien, en lo relativo al proyecto de investigación, en este se busca diseñar una serie de secuencias didácticas para potenciar capacidades comunicativas escritas a partir de la apropiación y aplicación de conceptos gramaticales en el aula de español como lengua materna.

En concreto, la propuesta busca mediar en el aprendizaje del español con base en la aplicación de enfoques teóricos que trasciendan los modelos teóricos tradicional e incorporen los mencionados en el párrafo anterior. La categoría léxica escogida para tal fin es el verbo, en los tiempos que localizan los eventos en el pasado. Se proponen formas de mediación del aprendizaje que superen la enseñanza tradicional caracterizada por abordar esta clase de palabra a partir de la memorización de las categorías gramaticales expresadas en su compleja morfología, a saber: tiempo, modo, aspecto, número y persona, con un marcado énfasis en la memorización de las nomenclaturas de los tiempos verbales y su aplicación en oraciones prefabricadas y carentes de contexto comunicativo real.

La innovación consiste en el modo de apropiación de la extensa teoría sobre el verbo, en especial de la que parte del contenido y la intención hacia la selección de los recursos lingüísticos adecuados para la función comunicativa de narrar un acontecimiento; por lo que se pondrá un especial énfasis en las funciones del verbo dentro del texto narrativo, lo que obliga al enunciador a la selección precisa de los tiempos verbales. Todos los estudiantes de *Lingüística II* tienen como lengua materna el español, por ello saben conjugar los tiempos en pretérito de manera óptima. No obstante, no tienen claridad respecto a la denominación de cada tiempo verbal, ni de las implicaciones de utilizar cierta conjugación para darle un determinado sentido a una oración. Lo descrito anteriormente tiene la finalidad de darle un uso práctico a la temática (verbo en tiempo pretérito), en contraste con enfoques que se limitan a dar contenidos para memorizar.

Justificación:

En la lingüística existe una discusión sobre la forma más adecuada de abordarla teóricamente en el aula de clase. Lo anterior es normal y positivo, debido a que, como una ciencia, es

fundamental la investigación y renovación de conceptos claves para su desarrollo. No obstante, la escuela ha reducido a la lingüística al estudio de las normas o preceptos gramaticales. Esto tiene la consecuencia de una instrucción teórica y formal, enfocada en la organización morfológica de la lengua, y de la práctica de esta en un contexto ideal (alejado de la realidad). Es decir, el uso real o cotidiano que los alumnos le pueden dar a los conocimientos en lingüística no se tiene en cuenta. De esa forma, el aprendizaje de categorías y normas se proponen únicamente como una herramienta de evaluación en la esfera académica.

Ahora bien, la universidad es una entidad que contribuye a la construcción de la sociedad, debido a que los hábitos de la mayoría de profesionales se forman en el espacio académico. Por esta razón, es fundamental reflexionar sobre la última fase de aprendizaje, es decir, el vínculo que existe entre la formación y la puesta en práctica de los conocimientos en un ámbito laboral. Centrándose en el estudio, es esencial que el docente en formación tenga conocimientos en gramática, no sólo para enseñarla, también para abordarla como un problema de investigación. Por tanto, se espera que el docente centre la enseñanza de la gramática en perspectivas que respondan a las necesidades de la sociedad (descriptiva, funcional, y pragmática).

En lo relacionado con la práctica pedagógica, la lingüística se manifiesta de manera transversal en todas las áreas del conocimiento: exposiciones; relatos; escritos de distintas tipologías (explicativos, argumentativos, narrativos y descriptivos); y recepción de saberes que están en plataformas digitales (texto audiovisuales y multimodales) De esa forma, tanto las competencias orales como las escritas adquieren una gran relevancia académica. Así mismo, ser alfabetizado también es un requisito social para: adquirir un trabajo en cualquier sitio; participar en política; comunicarse con las personas del entorno; entre otras cosas.

Año a año, nuestro país obtiene resultados pésimos en las pruebas PISA, las cuales evalúan el conocimiento de los estudiantes en diferentes países. La última vez que se realizó dicho examen (2018) Colombia obtuvo el puntaje más bajo entre los miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los resultados podrían ser mejores si se fortaleciera la lectura crítica en los estudiantes. De esa manera, si se enseña el verbo (núcleo de una oración) de una manera diferente a la tradicional, posiblemente mejoren los niveles de comprensión textual (de manera gradual).

Una de las posibles explicaciones a los pésimos niveles de lectura es la enseñanza tradicional. Hablando específicamente de la temática *verbo*, se aborda de manera que no tiene relación directa con la comunicación. Por lo anterior, no genera interés, es aburrido, y no tiene una utilidad en la vida real. Dicha problemática se ha reproducido a lo largo de muchas generaciones, es por esto que el estudiantado en general se aburre con temáticas de *lingüística*

1.Objetivos

1.1 Objetivo General: Potenciar las competencias metalingüísticas en estudiantes de la asignatura *Lingüística II*, a partir de la apropiación de conceptos gramaticales sustentados en enfoques modernos, diferentes de los tradicionales

1.2 Objetivos Específicos

Emplear en el aula el enfoque que parte del contenido y la intención hacia la selección de recursos lingüísticos, dejando atrás perspectivas tradicionales de enseñanza de la lengua.

Facilitar la comprensión de las funciones semánticas del verbo dentro del texto narrativo.

Elaborar una secuencia didáctica sustentada en los enfoques: descriptivo, funcional y pragmático.

2. Marco Teórico

2.1 Antecedentes

Con respecto al problema de investigación, diferentes autores han abordado la enseñanza de la gramática en el aula de clase, con hablantes de español como lengua materna. Por ejemplo, Oliveros (2019) propone unas secuencias didácticas que mejoren los aspectos gramaticales de estudiantes del SENA. La investigación es de tipo mixto, pues mide los conocimientos gramaticales (nota), pero también mide el impacto de cierto instrumento en una población. La secuencia didáctica se enfoca en la sintaxis y la puntuación. Además, se utilizan herramientas como contenidos teóricos, observación de artículos académicos, y ejercicios prácticos durante la clase. Entre las conclusiones más importantes se encuentran: un manejo más adecuado de los aspectos gramaticales después de ejecutarse la secuencia; y ante la riqueza de enfoques teóricos, es pertinente que la enseñanza de la gramática se efectúe nutriéndose de varias perspectivas.

Por otro lado, Molina (2020) desarrolla una investigación en la que reflexiona sobre el rol de la gramática en la enseñanza de la lengua. Para ello, se proponen una serie de secuencias didácticas para estudiantes de un colegio público en España, las cuales se dividen en: comunicación oral (hablar y escuchar); comunicación escrita (leer y escribir); conocimiento de la lengua; y educación literaria. La investigación arrojó las siguientes conclusiones: la secuencia adopta el enfoque comunicativo y lo combina con la lingüística, además de reunir diferentes competencias gramaticales (expresión oral, comprensión, lectura, etc); a pesar de que las secuencias se enfocaron en el género periodístico, también pueden aplicarse a otras tipologías textuales.

Por su parte, Jiménez (2015) desarrolló una investigación que pretendía elaborar un diseño didáctico que permita profundizar en los aspectos gramaticales, dirigida a estudiantes de primaria. Las secuencias didácticas se titulan “La gramática es divertida”, y trabaja diferentes componentes gramaticales, a partir de un aprendizaje grupal y una metodología lúdica. Entre las conclusiones más relevantes del proyecto están: la propuesta es divertida e innovadora, por lo que la motivación del alumno fue alta en general; los estudiantes se interesaron por su propio proceso de aprendizaje, es decir, generaron autonomía; el aprendizaje de conceptos que antes consideraban “aburridos” fue mayor, en comparación con otras metodologías.

1.1. Bases teóricas

El sistema verbal es un recurso para localizar un evento en relación con otro evento o con el momento de la enunciación. Por esta razón, se considera una categoría léxica con valor deíctico. Semánticamente, el verbo permite indicar situaciones o estados de una persona u objeto. De esa forma, transforma eventos extralingüísticos (realidad) en componentes de una secuencia lingüística. Siguiendo esta línea, Matte Bon (1992) explica que el verbo es “uno de los elementos principales del proceso comunicativo y una de las palabras clave de la frase. Es la palabra que empleamos para decir cosas de personas u objetos, para referirnos a procesos, acciones o estados.” (p. 1)

El verbo presenta cinco accidentes gramaticales: persona, número, voz, modo y tiempo. Sin embargo, la presente investigación se centra en el tiempo, específicamente el pasado o pretérito. La temporalidad lingüística es un tema controvertido y ampliamente abordado por la comunidad científica. En consecuencia, diversos teóricos (Bello, Reichenbach, Luquet, entre otros) designan los tiempos verbales con nombres diferentes, lo que genera dificultades para un consenso. De acuerdo con Rivas (1998), “no hay gramática sobre este mundo [...] que no comience

un apartado sobre el aspecto verbal afirmando cuán difícil y confusa se manifiesta esta categoría” (p. 55). Por lo anterior, las bases teóricas de la investigación se apoyan en Matte Bon y son extraídas del Tomo 1 de la Gramática comunicativa.

Matte Bon aclara que el tiempo verbal pasado tiene seis variaciones. Sin embargo, por cuestiones de espacio solamente se abordarán dos de estas. La primera de ellas es el pretérito indefinido, con el cual, según Matte Bon (1992), se alude a “[...] actos o procesos que duran, que se repiten o puntuales; pero, en realidad, estas distinciones no son pertinentes en el análisis de este tiempo. No existen acontecimientos que, por sí mismos, exijan el empleo del pretérito indefinido” (p. 23). Así mismo, este tiempo no suele utilizarse con referencias temporales que indiquen acciones no finalizadas o que se refieran a una etapa que termina en el momento de la enunciación. Algunos ejemplos de esta variación verbal son las conjugaciones *comió, hablaste, escribimos, dijiste, fuimos*.

El segundo tiempo verbal mencionado por Matte Bon (1992) es el pretérito imperfecto, el cual “[...] es un tiempo marcado por la problemática temporal cronológica [...] El enunciador usa este tiempo para presentar sucesos pasados creando una perspectiva o un marco contextual para otros sucesos que quiere relatar, o una situación que quiere evocar” (p. 25). El pretérito imperfecto pretende mostrar el vínculo entre sujeto y complemento de forma estática. Un ejemplo de una oración en pretérito imperfecto es, *En aquella época iba en metro, pues no tenía carro*. Ahora bien, el tiempo mencionado (imperfecto) y el anterior (indefinido) suelen confundirse, incluso para los hablantes nativos. La gran diferencia radica en que, en el pretérito imperfecto, no se conoce el final del evento, mientras que en el pretérito indefinido está terminado.

Cambiando de perspectiva, es fundamental para la investigación disponer de bases teóricas sobre la enseñanza de la gramática en el aula. Para ello, es necesario aludir a Bosque (2016), quien

describe nueve tipos de ejercicios gramaticales. El primero de ellos se denomina *ejercicios de experimentación*, y consiste en cambiar algunos elementos de un enunciado y observar su comportamiento. Según Bosque (2016) “la experimentación es escasamente útil en el análisis literario [...] pero es esencial, en cambio, en el análisis gramatical: ¿Qué sucederá si anteponeamos al nombre este adjetivo pospuesto?” (p. 71). Para la propuesta pedagógica sería pertinente incluir actividades en las que se tenga cierta oración, y después se modifique el tipo de pretérito utilizado. De esa manera, el estudiante argumenta si la variante verbal es adecuada o no para la intención comunicativa.

Otro de los ejercicios gramaticales expuestos por el autor es el *análisis directo a partir de secuencias breves*. Este tipo de ejercicio, según Bosque (2016) se centra en “sustituir los textos extensos por secuencias muy breves [...] y hacer que los estudiantes perciban aspectos de ellas” (p. 75). Un ejemplo práctico de este tipo de análisis es tomar frases y analizar la esencia de la conjugación de cierto pretérito. Es decir, determinar la finalidad del empleo de cierto verbo en pasado, qué diferencias hay entre dos frases iguales pero con pretéritos diferentes, cómo cambia el sentido de un enunciado dependiendo de la conjugación verbal, etc.

Por otra parte, Bosque (2016) menciona los *ejercicios de análisis inverso*, en los cuales “el estudiante debe construir secuencias –sean sintagmas u oraciones– que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor” (p. 76). Este tipo de ejercicios fomentan la habilidad de pensar en abstracciones, pues no se tiene un referente explícito. Lo anterior tiene que ver con los enfoques mencionados (descriptivo, funcional y pragmático), sobre todo por el hecho de partir desde la intención hacia el contenido. De esa forma, el docente propone situaciones en las que los alumnos deben describir acciones pasadas pero que aún no han finalizado, que pueden volver a ocurrir, o que ya se han acabado totalmente. Otro tipo de ejercicios gramaticales muy interesante es el

análisis de secuencias agramaticales. En esta metodología, el estudiante añade o suprime elementos para que la oración sea correcta desde el punto de vista gramatical.

1.2. Referente legal

La presente investigación está sustentada, desde el punto de vista legal, en el proyecto educativo de la UIS. A continuación, se exponen los apartados fundamentales del modelo pedagógico propuesto por la institución mencionada, a partir del Acuerdo #233 de 2021. El Consejo académico (2021) determina que:

La UIS desarrolla un modelo pedagógico innovador centrado en el estudiante y en la construcción dialógica que permite a los sujetos de aprendizaje la formación integral a la que tienen derecho como seres humanos. Éstos son entendidos como sujetos multidimensionales, con motivaciones, necesidades y comportamientos sociales y éticos (p. 2)

Es importante mencionar que el modelo pedagógico de la UIS está en constante cambio; es decir, se actualiza, atendiendo las necesidades de una sociedad que se transforma con el paso del tiempo. El modelo actual ubica al alumno como núcleo del proceso académico, a partir de una metodología que revela resultados verificables en las competencias de los egresados. Así mismo, el modelo propicia la actualización de las dinámicas propuestas por el docente, por medio de la investigación educativa.

Por otra parte, el proceso educativo tiene como eje transversal la integralidad del sujeto. Es decir, se tienen en cuenta diversos ámbitos: académico, cognitivo, social y económico. Lo anterior asegura una buena calidad formativa, por lo que el egresado, al momento de cumplir su labor social, tendrá las herramientas para solucionar problemas. Ahora bien, los profesores de la UIS

también propician el desarrollo de las competencias sociales de los estudiantes. De esa forma, las estrategias de aprendizaje, evaluación, y socialización incorporan los principios mencionados por el MEN (Ministerio de Educación Nacional).

2. Diseño Metodológico

2.1 Perfil del curso

Las secuencias didácticas se desarrollaron con estudiantes de quinto semestre del programa académico *Licenciatura en literatura y lengua castellana*. La asignatura escogida fue *Lingüística II*, en la cual hay dos grupos (B1 y D1). Los alumnos tienen los conocimientos necesarios para abordar la enseñanza de la gramática. Para ello, es fundamental la formación integral recibida en la carrera, destacándose los aprendizajes adquiridos en su antecesora, *Lingüística I*

2.2 Recursos y procedimientos didácticos:

Los tiempos verbales escogidos para trabajar en el aula de clase fueron: pretérito perfecto simple (PPS – canté); pretérito imperfecto (PI – cantaba); y el pretérito perfecto compuesto (PPC – he cantado). Por cuestiones de tiempo se realizaron dos intervenciones en cada grupo: en la primera se explicaron todas las nociones relacionadas con cada tiempo pretérito. A su vez, se plantearon ejercicios sobre las diferencias semánticas entre los tiempos perfectos e imperfectos; en la segunda se propusieron ejercicios (textos) con cambios de tiempo verbal consecutivo. En las siguientes secuencias didácticas se describen los recursos y procedimientos didácticos empleados en las clases.

Sesión 1

- Comprende aspectos teóricos relacionados con los tiempos PPS (canté), PI (cantaba) y PPC (he cantado)
- Identifica las diferencias semánticas entre los tiempos perfectos e imperfectos del pretérito.

Tabla 1:

Secuencia didáctica sesión 1

Presentación de la teoría del tiempo pretérito.	<p>Las sesiones se planearon teniendo en cuenta el enfoque onomasiológico en lingüística. En resumen, esta perspectiva comprende el verbo desde su significado (concepto) hacia el significante (forma). Para entender cómo el docente plasmó dicho enfoque en el aula se expondrá un ejemplo:</p> <p>En el contexto del PPS (bajé) se propuso la oración: <i><u>Observó</u> a su alrededor, <u>cerró</u> la puerta del cuerpo, <u>prendió</u> el radio y se <u>olvidó</u> del mundo.</i> Luego el docente indagó sobre las características de esa sucesión de verbos en PPS. Algunos alumnos creen que los sucesos se presentan en orden, otros afirman que no se puede establecer qué acciones fueron primero. A partir de los cuestionamientos y las dudas, los alumnos comprendieron que cuando existe una sucesión de verbos en PPS se sugiere el orden en que sucede cada acción específica.</p>	1 hora
---	--	--------

Diferencias semánticas entre los tiempos perfectos e	Después de la explicación realizada por el docente, se proponen una serie de ejercicios. Estos tuvieron la finalidad de evidenciar las diferencias semánticas entre los	1 hora
--	---	--------

imperfectos (PPS – tiempos perfectos e imperfectos. Por ejemplo, se propuso
PI) la oración *En su época de joven, Gabriel (vivía / vivió) sin preocupaciones oración*. El objetivo del ejercicio no fue que los alumnos escogieran la opción correcta, pues es obvio que el verbo correcto es *vivió*. De esa manera, el propósito fue que los alumnos comprendieran el significado que adquiere la oración con determinado verbo. A partir de dicha distinción, pudieron contrastar las características de un tiempo perfecto con las de un imperfecto.

El aprendizaje que adquirieron los estudiantes con estos ejercicios se puede resumir así: el pretérito imperfecto (PI) expresa coincidencia con toda la extensión que denota el adjunto temporal. Mientras que el pretérito perfecto simple (PPS) expresa coincidencia con una fracción temporal (ya sea en un alto o bajo porcentaje de la totalidad)

SESIÓN 2

- Identifica las relaciones de anclaje y dependencia que tienen los diferentes tiempos verbales del pretérito entre sí
- Comprende el valor semántico de los cada uno de los tiempos verbales del pretérito abordados.

Tabla 2:*Secuencia didáctica sesión 2*

Ejercicios de aplicación	<p>Los ejercicios de la sesión dos tuvieron un nivel más alto de que los pasados. En este taller se evaluaron los tres verbos abordados en clase. Esta vez no se propusieron frases, sino párrafos en los que existe un constante cambio de tiempo verbal pretérito. Por ejemplo, se planteó un párrafo del cual se extrajo el fragmento <i>Mientras <u>estaba</u> en su cuarto, <u>escuchó</u> la voz de un hombre que le <u>decía</u>: <u>he venido</u> con la intención de recuperar todo el dinero que me <u>robaste</u></i>. Lo primero que hicieron los alumnos fue puntualizar el tiempo pretérito en el que estaba cada verbo. Luego, determinar las relaciones de anclaje y dependencia: <i>estaba</i> y <i>decía</i> (PI) están anclados a <i>escuchó</i> (PPS); a su vez, los verbos en PI están conjugados de esa manera con el fin de denotar dos acciones (estar y decir) que suceden a la par de una acción principal (escuchar). Con respecto al valor semántico de cada tiempo verbal, los alumnos pudieron comprender que: el PI denota un evento finalizado en el que se deja de lado el aspecto temporal; el PPS denota un evento con un final explícito; y el PPC denota un pasado</p>	2 horas
--------------------------	---	---------

que coexiste con un presente. Por último, los alumnos sintetizaron con sus palabras las acciones descritas en los párrafos

2.3 Estrategias de evaluación

El producto entregado por los estudiantes para su evaluación fue la solución a los dos tipos de ejercicio mencionados. En ambos casos, la estrategia de evaluación fue el análisis del discurso escrito de cada estudiante, a partir del cumplimiento de los siguientes ítems:

Sesión 1:

Tabla 3:

Ítems de evaluación sesión 1

ITEM	NOTA
Comprende que el PI denota una acción continua	
Percibe que el PPS denota una acción discontinua	
Entiende que una serie de eventos en PI no tiene un orden establecido	
Asimila que una serie de eventos en PPS tiene un orden establecido	

Sesión 2: En esta se tuvieron en cuenta, además de los mismos ítems de la sesión 1, los siguientes

Tabla 4:

Ítems de evaluación sesión 2

ITEM	NOTA
Comprende las relaciones de dependencia entre los tiempos verbales	
Entiende la relación entre el contexto y determinados tiempos verbales	
Describe el valor semántico de cada tiempo verbal	
Determina la relación presente-pasado en el PPC	

2.4 Etapas y actividades ejecutadas

La investigación tuvo dos grandes etapas: la primera fase fue la propuesta del proyecto; mientras que la segunda fue la ejecución de este. En la primera etapa se planteó la problemática, la justificación de la misma y los objetivos del estudio. A partir de lo anterior se construyó el estado del arte y el marco teórico, apartados esenciales para sustentar teóricamente la investigación. La segunda etapa fue más compleja, pues se debían plasmar los enfoques descritos (descriptivo, funcional, y pragmático) en estrategias didácticas y ejercicios prácticos en clase. Posteriormente, dicha planeación se materializó en las secuencias didácticas. Por último, se realizó una interpretación de los datos y percepciones obtenidos por el docente en su experiencia. De esa manera, se obtuvieron resultados específicos sobre la eficacia de la nueva metodología, para llegar a conclusiones generales de toda la investigación.

3. Resultados

3.1 Características de las intervenciones

Gracias a la ayuda del director de tesis de la investigación, pude tener acceso a dos cursos de *Lingüística II*, B1 y D1 los cuales contaban con 13 y 15 alumnos respectivamente. Las clases se ejecutaron de la siguiente manera: el grupo B1 tuvo clase el lunes 25 de julio (sesión 1) y el miércoles 27 de julio (sesión 2); el grupo D1 tuvo clase el martes 26 de julio (sesión 1) y el viernes 29 de julio (sesión 2). Ahora, se expondrán las características generales de ambas sesiones.

Ante la pregunta *¿qué consejos me puede dar para desarrollar mi clase?*, el director de tesis me responde *“que sea entretenida, interesante, amena, y sobre todo que los alumnos participen mucho”*. Pues bien, ambas sesiones fueron diseñadas con el objetivo de que los estudiantes manifestaran todas sus ideas. Para lograr este fin, la estrategia utilizada fue crear dudas e inquietudes, a partir de temáticas que ellos creían evidentes o simples. Por ejemplo, los estudiantes captaron fácilmente que el *pretérito imperfecto (PI)* denota acciones continuas (sin un final establecido). Pero la situación cambió cuando propuse la frase *Los mayas tenían conocimientos en matemáticas. A su vez, aplicaban dichos conocimientos para su desarrollo como sociedad*. Posteriormente realicé la pregunta *según la oración, ¿los mayas actuales tienen conocimientos en matemáticas*). De por sí es una situación un poco confusa (juegos del español), pues de esa frase se puede inferir que los mayas actuales no poseen dichos saberes. No obstante, los verbos están conjugados en PI, que expresa una situación continua. Yo sabía que la paradoja anterior estaba en la cabeza del estudiantado, pues en sus rostros se evidenciaban dudas e indecisión. Al principio (como es normal) ninguno quería participar, no por falta disposición, sino porque no estaban seguros de cuál era la respuesta correcta. Por ello escogí un alumno al azar, el cual respondió que, según su interpretación de la oración, los mayas de hoy no son expertos en

matemáticas. Entonces, con la clara intención de generar muchas más dudas, dije, *pero ya habíamos dicho que el PI denota acciones continuas*. La reacción del estudiante fue divertida (para mí) pues comenzó a reír con timidez y dijo, *entonces no sé, profe*. Luego seguí con la misma dinámica: otro estudiante daba su opinión, luego, de cierta manera, lo contradecía. Luego, expliqué que, según la oración, los mayas de antes sabían de matemáticas, pero no dice que los actuales no poseen esta habilidad. Con el ejercicio anterior, los alumnos aprendieron, a partir de un ejemplo práctico, que el PI tiende a dejar los límites temporales en un segundo plano.

Los casos específicos de verbos pretéritos que generan confusiones en el momento del habla llaman mucho la atención del estudiante. Por ejemplo, el comportamiento de la conjugación en PI de tener (tenía) cuando indica una propiedad de algo o alguien. En el aula, propuse dos frases: *Antes de llegar a la cárcel, tenía los ojos llorosos; Luisa tenía los ojos verdes y expresivos*. Luego, realicé la pregunta *Si tenemos un mismo verbo en PI (tenía) y una misma cosa (los ojos) a la cual darle atributo, ¿por qué una frase tiene sentido y la otra no*. Durante uno o dos minutos estuvieron en silencio, yo era consciente de la dificultad para responder sin realizar lecturas de teoría lingüística. Hasta que uno de los alumnos más participativos dijo, *yo creo que los ojos están llorosos por un tiempo y pasa, mientras que los ojos verdes y expresivos son para siempre*. Tenía la razón, pero su explicación careció de lenguaje técnico. La explicación a esta incógnita es que *ojos llorosos* es una propiedad episódica, mientras que *ojos grandes y expresivos* es inherente. La finalidad de este ejercicio fue que el estudiantado aprendiera que el PI (en el español de nuestra región) no se puede utilizar para denotar propiedades inherentes de alguien

Otra tipología de ejemplos prácticos que generan interés son las excepciones a la regla. Para entender el ejemplo que se enunciará, es necesario ofrecer un contexto: el pretérito perfecto compuesto (PPC – he estado) indica un pasado que tiene validez en el presente, por ello tiene una

presuposición de existencia. En la clase presenté la frase, *Diego Maradona ha sido el mejor futbolista argentino de la historia*, y posteriormente pregunté *¿por qué la presuposición de existencia no funciona en este caso?* Un estudiante dijo, *porque la cualidad prevalece hoy en día*, y yo respondí, *otra persona puede decir que Messi es mejor que Maradona, ¿en este caso la oración carece de sentido*. El grupo, al ver mi clara intención de contradecirlo en todo, comenzó a reírse (siempre con respeto). Yo también me tomé la situación de forma divertida y expliqué que el compañero tenía razón, pues la *presuposición de existencia* en el PPC no aplica cuando denota atributos de un sujeto que están vigentes en la actualidad. A su vez, expliqué que el contraejemplo (Messi es mejor que Maradona) lo utilicé para que comprendan que, el *verbo* es una categoría tan compleja, que hasta un pensamiento subjetivo puede contradecir o refutar una afirmación.

No obstante, las dos sesiones no siempre tuvieron participación activa. De hecho, lo anterior (desde mi punto de vista) es una utopía. Precisamente, otra de las cosas que me dijo el director de tesis fue: *cuando no participen escoja uno al azar y hágale las preguntas*. Por mi propia experiencia en colegios públicos sé que un grupo participa cuando tiene cierto vínculo (confianza) con el profesor. Por lo anterior, antes de entrar a la primera sesión (de cada grupo) sabía que la participación inicial sería escasa. El éxito de los objetivos de investigación dependía de la rapidez con la que lograra conectar con los estudiantes. La dificultad radicaba en el tiempo del que disponía, pues en dos sesiones es difícil tener un mínimo grado de cordialidad con alguien. Y efectivamente, al momento de iniciar la clase, la mayoría de estudiantes observaba las diapositivas proyectadas, de vez en cuando algunos miraban su celular, otros, en ciertos momentos miraban a lugares externos. Era normal, sólo sabían mi nombre y que estaba haciendo mi proyecto de grado en esas intervenciones. Con la finalidad de que la clase tuviera una dinámica activa dije en clase, *“No hay opiniones equivocadas, sólo son ideas que necesitan complementos*. La mejor manera de

establecer empatía con los alumnos es, al momento de hacerles las preguntas, mirarlos a los ojos. A su vez, es fundamental demostrarles, con la gestualidad, cierta amabilidad o empatía. Otra estrategia que utilicé fue la de realizar contra-preguntas, o escoger varias veces a los alumnos más participativos. Pude percibir que, a medida que fue avanzando la clase (en ambos grupos), ciertos estudiantes pensaban y respondían cosas lógicas cuando los llamaba. Incluso esos mismos alumnos alzaban la mano para participar, en los momentos en los que los estudiantes pasivos decían “*no sé*”. Puedo afirmar que, en general, los dos grupos tuvieron niveles de participación aceptables, lo que permitió que las clases se desarrollaran de forma activa.

Con respecto a la participación, pude evidenciar algo curioso: varios de los estudiantes que faltaron a la sesión 1 participaron muy poco en la sesión 2. Es entendible (hasta cierto punto) que esto sucediera, pues entra en consideración la confianza y empatía docente-alumno mencionada anteriormente. No obstante, al tratarse de universitarios, supuse que faltar a la primera clase no era una excusa para ser un estudiante pasivo en la segunda. En la sesión 2 escuché a varios alumnos responder “*es que no vine la clase pasada*” a una pregunta hecha por mí. A su vez, observé que, en algunos casos, ciertos estudiantes (que no asistieron a la sesión 1) hacían el mínimo esfuerzo por pensar la respuesta. Lo anterior se traducía en respuestas evidentes, o en la repetición de ideas, o respuestas que no contestaban directamente a la pregunta. No obstante, es necesario aclarar que la pasividad no se presentó durante toda la clase. En concreto, los estudiantes que faltaron a la sesión 1 tuvieron, en general, menos participación con respecto a los que asistieron a las dos sesiones.

Otra de las dinámicas observadas en clase fue la conformación de pequeños grupos, en los cuales se discutían, en voz baja, algunas apreciaciones sobre los ejercicios planteados. Cabe aclarar que esta dinámica sucedió después de la explicación teórica del docente, es decir, durante la

proposición, solución y retroalimentación de los ejercicios de aplicación. Retomando el tema de los grupos pequeños, considero que fueron positivos para el desarrollo de la clase. En el tiempo destinado para la solución de cada ejercicio, los integrantes del grupo hablaban sobre temas de la clase. Así mismo, se escuchaba cierto murmullo, pero no había ruido ni desorden. No puedo afirmar que los estudiantes que trabajaron en grupo tuvieron un mejor desempeño, pero tal vez tuvieron aprendizajes más significativos, pues contaron con diferentes perspectivas. Lo anterior supone una ventaja, debido a que la temática abordada (el verbo) tiene cierta complejidad. De esa manera, al contrastar diferentes opiniones se puede llegar a una respuesta más completa.

Un factor que no se puede dejar de lado es la intervención del director de tesis (quien a su vez es el profesor de Lingüística II) en las clases. Desde mi perspectiva puedo decir que, en las cuatro clases, el director aportó cosas importantes a la clase. En síntesis, con su discurso complementaba algunos conceptos sobre el pretérito. A su vez, propuso ejemplos para aclarar cosas relacionadas con la clase. Así mismo, mientras el director desarrollaba sus ideas oralmente, yo tenía la posibilidad de examinar qué ideas había olvidado mencionar. Incluso, en dos ocasiones recordé nociones del verbo gracias a su intervención. Después de observar esta situación, percibí que la predisposición de los alumnos con el director de tesis (su profesor) es mejor, comparado conmigo. De manera concreta, muchos de los alumnos giraban su posición corporal para quedar frente al profesor. A su vez, la mayoría del alumnado lo miraba a la cara, y existía mayor posibilidad de que participaran por voluntad propia.

3.2 Descripción de las diapositivas (material de apoyo)

Ahora bien, para que el lector entienda de qué manera abordé el *verbo*, es necesario profundizar en la dinámica de las diapositivas. Este material de apoyo conforma la triada del proyecto, junto con los ejercicios de aplicación de la sesión 1 y 2. De manera general, la

presentación se compone de 21 diapositivas, en las cuales se abordan tres tipologías verbales de la categoría *pretérito*: pretérito imperfecto (PI-cantaba); pretérito perfecto simple (PPS-canté); pretérito perfecto compuesto (PPC- he cantado). De cada tiempo verbal: se plantea una definición; se dan a conocer las terminaciones para conjugarlo; se puntualiza sobre sus características; y se establecen sus implicaciones semánticas. Con el fin de que las diapositivas concordaran con los enfoques planteados, estas se organizan de la siguiente manera: se propone una oración; se enuncia una pregunta (con respecto a dicha frase) que genere dudas en el estudiante; se plantean respuestas parciales a las inquietudes; y por último se ofrece una definición o concepto, el cual debe estar en relación directa con el primer enunciado. Es por esto que, en la sección *Diseño metodológico*, expliqué que el material de apoyo debía presentarse en *Presentación con diapositivas* (valga la redundancia). En este modo, cada enunciado aparece gradualmente, de manera que la respuesta a las inquietudes es el último elemento visible. Ahora, explicaré, de manera específica, cada uno de los tres apartados de las diapositivas.

La sección del PI comienza con la frase *El mayordomo bajaba las escaleras*. Luego, surge la inquietud sobre el momento en el que el sujeto terminó la acción. Después de generar las dudas, se llega a una primera aproximación al PPS “*describe una acción o estado en el pasado cuyos límites temporales no son relevantes*”. Luego, se propone la oración *Cuando sonó el teléfono, el mayordomo bajaba las escaleras*. Se indaga sobre: el verbo “*bajaba*” y su continuidad; y la función semántica de “*cuando sonó el teléfono*”. La acción es continua porque no tiene un final establecido, y el fragmento mencionado crea un marco temporal. El ejemplo anterior permite enunciar dos características del PPS: su dependencia a un marco temporal; y su carácter continuo. Luego, se ofrece la noción de *marco temporal*, el cual es el contexto para entender el verbo en PI. A su vez, se crea mediante el uso de un verbo en PPS (canté), o mediante un adjunto temporal.

Después se manifiestan dos ejemplos de marco temporal, uno por medio de un PPS y otro por medio de un marcador temporal. Seguidamente, se propone la frase “*Don Horacio regresó a casa en las horas de la tarde, Carlitos jugaba con sus nuevo juguetes y Diana arreglaba el desorden de su hermano*”. Después surgen interrogantes sobre la relación entre los tres verbos subrayados y la implicación semántica de sustituir “*regresó*” por “*regresaba*”. Respecto a la primera inquietud, es pertinente afirmar que los verbos “*jugaba*” y “*arreglaba*” dependen de “*regreso*”. De esa manera, se denotan dos acciones secundarias (jugar y arreglar) que coinciden temporalmente con otro evento (regresar). Con relación a la segunda pregunta, el verbo “*regresaba*” modifica el significado de toda la oración, pues ahora denota tres acciones (jugar, arreglar, y regresar) que suceden a la par de otra no especificada. Gracias a este ejemplo permite dar una definición más formar del PI: *es un tiempo verbal que denota un presente que coexiste con un pasado*.

Continuando con la sección del PI, se sugirió la frase, “*Los mayas tenían conocimientos en matemáticas. A su vez, aplicaban dichos conocimientos para su desarrollo como sociedad*”. Luego se preguntó sobre el marco temporal de esta frase. Enseguida, aparece un enunciado explicando la noción de *marco tácito*, el cual es inferido por el lector. En este caso el marco tácito podría ser “*en la antigüedad*”. Luego se expone el ejemplo de la propiedad inherente y la propiedad episódica (está descrito en la sección 5.1). Posteriormente se exponen dos tipologías de PI: *lúdico* y *prospectivo*. Sin dar detalles sobre estos, se propone la oración, “*Imagina que vamos en una barca, tú eras el que iba remando, el mar estaba muy revuelto*” Luego se indaga sobre la implicación semántica de “*imagina*”, que es la de crear un marco que admite situaciones imaginarias. Este ejemplo permitió entender la noción de PI lúdico: *es característico de situaciones hipotéticas*. Por otro lado, se propuso la frase “*Mi hermano llegaba ayer, pero el vuelo se canceló por una tormenta*

de nieve”. Luego surgieron inquietudes sobre la función semántica de “*llegaba*”. Por último, se explica que el PI prospectivo “*describe hechos previstos o planeados. A su vez, también puede ocurrir que sean eventos frustrados*”. A continuación, se presenta la frase “*Seguía hundido en sus pensamientos. Distraídamente, miraba por la ventanilla, todo se le desdibujaba*”. Con base en esta, se pregunta sobre el orden en que sucedieron las acciones. Es decir, qué sucedió primero (seguir, mirar o desdibujar). La respuesta es indeterminada, debido a que, en sucesiones de verbos en PI las acciones no se organizan de forma concatenada.

Ahora bien, en la diapositiva 12 comienza el módulo correspondiente al PPS. En un primer momento se proponen dos frases: *Escribió versos durante toda su vida; Escribió el discurso de graduación*. La idea era que los alumnos determinaran si la función semántica de “*escribió*” es la misma en las dos oraciones, y argumentaran sus razones. Luego de esto, aparece en la presentación las respuestas: los dos verbos expresan acciones terminadas; la primera oración NO es de carácter puntual, pues el sujeto escribe en determinados momentos de su vida; la segunda es puntual, debido a que el sujeto escribe un discurso para su graduación y ya. Estas frases permiten introducir la definición sobre PPS: “*expresa eventos que comenzaron y finalizaron en el pasado y tuvieron lugar de manera puntual o en un espacio temporal delimitado*”. En seguida se exponen las terminaciones para conjugar los verbos en PPS. Luego se enuncia la frase: “*Observó a su alrededor, cerró la puerta del cuerpo, prendió el radio y se olvidó del mundo*”. Lo anterior permite introducir una pregunta sobre las implicaciones semánticas de la sucesión de verbos. Al final de la diapositiva se clarifica que en una sucesión de verbos en PPS se sugiere el orden en que tienen lugar los eventos que se articulan entre sí. A su vez, se establece una de las principales diferencias entre el PPS y el PI: este último presenta una sucesión de manera no concatenada, mientras que el PPS lo hace de forma concatenada.

En la siguiente diapositiva se enuncia la frase: “Ayer leí uno de los mejores libros de la literatura latinoamericana”. La intención con esta frase fue evidenciar que, a pesar de que el PPS introduce aspectos temporales (acción terminada), esto no constituye un proceso de finalización. Es decir, el sujeto no terminó de leer todas las páginas del libro, sino la lectura de ese día en específico (x cantidad de páginas). Seguidamente se presenta la oración, “Luisa a veces (*jugaba / jugó*) en el parque”, y se analiza la implicación semántica de cada verbo. “*Jugaba*” denota una acción que se puede repetir durante un intervalo de tiempo desconocido. Mientras que “*jugó*” no permite la repetición de eventos (de hecho, con este verbo la oración no tiene coherencia). El ejemplo anterior clarifica otra de las diferencias entre el PPS y el PI: el primero no admite repetición de eventos, mientras que el último sí.

Por otra parte, en la diapositiva 17 empieza la sección del PPC. Primero se enuncia la frase: “Estoy enfermo, no he comido nada en todo el día”. Luego se indaga sobre lo que implica este verbo para el significado de la oración, y sobre las diferencias de este modo verbal con respecto a los dos anteriores. La forma verbal *he comido* expresa un evento terminado (no comer), el cual es consecuencia de un suceso en el presente, estar enfermo. Los dos tiempos explicados son pretéritos en todo el sentido de la palabra, mientras que “*he comido*” expresa un pasado que tiene una relación directa con el presente. El ejercicio permite introducir la definición de PPC “Se refiere a eventos del pasado ya terminados, pero cuyos efectos aún tienen validez en el presente”. En la siguiente diapositiva se exponen las terminaciones para conjugar verbos en PPC. A su vez, se explica la manera en la que se forman verbos en este tiempo: presente del verbo haber + pasado participio. Posteriormente se enuncia la frase: “Arturo ha estado tres meses en Medellín”. En un enunciado siguiente se explica que el PPC, al estar vinculado con el presente, tiene una *presuposición de existencia*. En contraste con “Arturo estuvo” o “Arturo estaba”, en donde no se

puede inferir que el sujeto está vivo. Seguidamente se expone una excepción a la regla de la presuposición de existencia: el ejemplo de Diego Maradona, el cual se detalla en la sección 5.1.

Por último, se detallan dos ejemplos que permiten comprender a profundidad la relación entre el PPC y el presente. Primero, “*Un empleado del estado se puede pensionar si (ha cumplido / cumple) setenta años*”. Posteriormente se realizan preguntas sobre las diferencias de usar un verbo u otro. Para efectos de la intención comunicativa, utilizar cualquiera de los dos verbos es válido. Luego, se propone la oración, “*El partido de fútbol no ha empezado, pero no se demorará mucho*”. En la oración se menciona un acontecimiento (un partido de fútbol) desde una referencia temporal presente. A partir de esta referencia, se puede decir que el partido no empezó todavía, por lo que se alude a eventos pasados.

3.3 Descripción de los ejercicios (sesión 1)

Como se explicó anteriormente, la triada que justifica la presente investigación se compone de: material de apoyo teórico; ejercicios de la sesión 1; y ejercicios de la sesión 2. En este apartado se explicarán, a profundidad, los ejercicios planteados en la primera sesión de clase. La finalidad de los ejercicios es que los estudiantes comprendan las diferencias entre los tiempos PPS y PI. En este sentido, la actividad se encamina hacia la distinción de tiempo perfectos e imperfectos. La mecánica del taller es sencilla: se propone una frase, la cual tiene, en su verbo principal, dos conjugaciones diferentes (PPS y PI); el estudiante debe describir semánticamente las dos frases, teniendo como referencia el verbo escogido. Es decir, se tiene la frase: “Lucía (almorzó/almorzaba) en el restaurante de la esquina”. La intención no es que el estudiante determine cuál verbo es el correcto para la oración, pues claramente la segunda opción es la correcta. La finalidad es que el estudiante describa con sus palabras el significado (semántica) que adquiere la oración al escoger determinado verbo. De esa manera, son dos síntesis de dos eventos diferentes, las cuales deben ser

explicadas a partir de la teoría vista en clase. De esa manera, el alumnado debe tener presentes conceptos como: continuidad de las acciones; marco temporal, a partir de un PPS o de un adjunto temporal; dependencia de los verbos en PI; marco tácito; y el carácter puntual de un verbo.

Debido a que la clase teórica ocupó una franja extensa de tiempo, en la segunda parte de la primera sesión sólo se realizaron cuatro ejercicios. Las respuestas que se expondrán a continuación fueron elaboradas por mí, con ayuda del director de tesis y profesor de *Lingüística II*.

- *En su época de joven, Gabriel (vivía / vivió) sin preocupaciones*

Vivía (PI). Si elegimos este verbo, la frase se puede interpretar así: Gabriel tuvo una vida tranquila, la cual se mantiene en cualquier momento durante la etapa de Gabriel como joven. Por su parte, *vivió* (PPS) denota el estilo de vida (despreocupado) de Gabriel, el cual estuvo presente durante un intervalo desconocido de tiempo, pero que ya está finalizado. El pretérito imperfecto expresa coincidencia con toda la extensión que denota el adjunto temporal. Mientras que el pretérito perfecto simple expresa coincidencia con una fracción temporal (ya sea en un alto o bajo porcentaje de la totalidad)

- *Se (despertaba / despertó) temprano todas las mañanas para hacer ejercicio.*

Despertaba (PI). Si elegimos esta forma verbal, la frase se puede analizar así: el sujeto de la oración repite constantemente la acción, que es despertarse temprano, y nunca deja de hacerlo. Se podría decir que esta persona lleva un estilo de vida saludable. Por su parte, *despertó* (PPS) manifiesta que un sujeto tenía como rutina despertar temprano para hacer ejercicio. No obstante, ya perdió ese hábito.

- *Desde mi niñez, (sentía / sentí) un vacío existencial en mi vida.*

El verbo *sentía* está en PI, y la oración citada se puede desglosar así: un sujeto desconocido, desde su niñez, tiene una sensación de desconcierto respecto a la existencia del ser humano, la cual se mantiene hasta el presente. Por otro lado, el verbo *sentí* expresa que un sujeto sintió un vacío existencial que ya no está presente. Se infiere que el sujeto de la oración ya no es un niño (puede ser adolescente, adulto, o viejo), por lo que ese sentimiento existencial quedó en el pasado.

- *Lucía (almorzaba / almorzó) en el restaurante de la esquina*

El verbo “*almorzaba*” (PI) denota una acción finalizada, la cual se repitió por un intervalo de tiempo indeterminado. Lo que sí se puede determinar es que esta misma acción se repitió muchas veces, durante este segmento de tiempo. El verbo “*almorzó*” (PPS) indica también una acción finalizada, la cual sucedió una sola vez. De esa manera, el evento se describe de forma puntual, por lo que es una acción sin continuidad

3.4 Descripción de los ejercicios (sesión 2)

Los ejercicios de la sesión 2 son muy diferentes a los realizados en la primera clase. Primero que todo, en la sesión 2 se evalúan los tres tiempos verbales del pretérito vistos en clase. Así mismo, los ejercicios no se componen de frases sueltas, sino de párrafos completos. De esa manera, además de los conceptos descritos en la introducción a los ejercicios de la sesión 1, los alumnos debían tener presentes las relaciones de dependencia entre los verbos, así como los referentes contextuales que puede tener una oración dentro del mismo párrafo (incluso frases lejanas entre sí). Con el objetivo de que los alumnos desarrollen los procesos cognitivos mencionados, se propusieron 7 ejercicios. La principal característica de estos es el cambio de tiempo verbal, el cual ocurre de forma sucesiva. Es importante aclarar que es complicado encontrar, en textos literarios (y cualquier clase de texto), párrafos con cambios verbales

repentinos. Por lo anterior, cada uno de los párrafos fueron escritos por mí. De esa manera, tuve que desarrollar primero los procesos cognitivos (relacionados con los diferentes vínculos verbales), para poder plasmarlos en textos.

A continuación, se presentan 4 de los 7 ejercicios propuestos para la sesión 2. Sólo se presentan 4 porque ese fue el número de ejercicios que los alumnos respondieron en dos horas de clase. Los otros 4 se explican a detalle en la siguiente sección (5.5), pues corresponden a la actividad evaluativa, la cual merece un capítulo aparte.

- *Mientras estaba en su cuarto, escuchó la voz de un hombre que le decía: he venido con la intención de recuperar todo el dinero que me robaste. Espero que hayas disfrutado hasta ahora de mis riquezas, porque pronto perderás todo. Indiscutiblemente, era el anciano dueño de ese tesoro que había encontrado en un misterioso hueco. El anciano fue dueño de un negocio muy conocido en Cali, pero un día, de la nada, se declaró en quiebra. El sujeto supo inmediatamente que se trataba de un alma en pena. Entonces, se levantó de la cama, caminó por el pasillo y prendió un cigarrillo. Mientras fumaba, rezó una oración a dios por los favores recibidos.*

En la primera oración, los verbos en PI (estaba y decía) son dependientes del verbo en PPS (escuchó). De esa manera, la acción principal es la de escuchar, pero hay dos acciones que suceden en el mismo intervalo temporal: estar o existir y la de decir o hablar. El PPC, verbo en el que está “he venido”, denota una acción en el pasado (la llegada del fantasma ya se efectuó) que tiene efectos en el presente (la intención del viejo de recuperar su fortuna). El verbo “robaste” está en PPS, y es una acción finalizada, la cual sucedió en un pasado lejano. El verbo “era” (PI) expresa una acción cuyo principio y fin no se concretan. Es decir, como en este caso el verbo es “ser”, no es pertinente definir un límite existencial (no se sabe si el abuelo estaba vivo o no, analizando solo

el contexto más cercano de la oración. “*Había*” también es un verbo en PI y su única función es denotar un pasado sin delimitación: en cualquier intervalo de tiempo anterior. El verbo “*fue*” está en PPS y denota el final de una acción: la bonanza financiera se acabó. “*Declaró*” está en PPS y denota un hecho puntual con un final claro: el anciano se declaró en bancarrota. El verbo “*trataba*” aparece en PI debido a la influencia del verbo en PPS “*supo*”. Si decimos “*supo que se trató*” se infiere que el fantasma desapareció. Sin embargo, en ninguna parte se especifica que el anciano se fue de aquel cuarto. “*Levantó*”, “*caminó*” y “*prendió*” son verbos en PPS que se articulan entre sí para darle agilidad a la narración. “*Fumaba*” aparece conjugado de esa manera con la intención de enunciar otra acción que sucede a la par, rezar una plegaria. Dicho de otra forma, “*fumaba*” se conjuga en PI debido a la influencia del verbo “*rezó*”

- *El coronel Aureliano Buendía fue uno de los militares más conocidos en Colombia. Estuvo presente en innumerables batallas, en diferentes partes del territorio. A su vez, dejaba hijos en todas las poblaciones que visitaba. El coronel tenía un cabello abundante, tatuajes por todo el cuerpo y una fortaleza física notable. No obstante, el tiempo se llevó la juventud y energía del coronel. Cierta día llegó un emisario del gobierno, el cual le entregó una medalla como reconocimiento por su entrega a las causas políticas. – He luchado toda mi vida, he matado a miles de hombres, he pasado meses en la selva... Todo esto por una simple medalla – pensaba el coronel, mientras recibía el reconocimiento del gobierno*

El verbo “*fue*” (PPS) denota una acción pasada y finalizada. Los verbos “*dejaba*” y “*visitaba*” están en PI debido a la presencia del verbo “*estuvo*”. De esa manera, los eventos de dejar hijos y visitar poblaciones sucedieron al mismo tiempo en el que el coronel estaba en batalla. El verbo “*tenía*” se emplea porque el coronel ya no es un joven, por ello se puede inferir que el cabello abundante y la energía ya no están presentes en el viejo coronel (los tatuajes sí porque son

imborrables). Los verbos "llegó" y "entregó" están en PPS, por lo que denotan acciones pasadas, las cuales suceden de forma concatenada: primero llegó el emisario y después le entregó la medalla. Los verbos "he luchado", "he matado" y "he pasado" están en PPC. De esa manera, el pasado (que serían las aventuras del coronel durante la guerra) tiene validez en el presente (que sería la entrega de una medalla que no significa nada para el coronel. Luego, la acción de pensar del coronel (sus vivencias en batalla o la insignificancia de la medalla) se da al mismo tiempo en el que este recibe el reconocimiento del gobierno.

- *En defensa de Juan Pablo Castel puedo decir que es una persona tranquila. No obstante, noté un cambio de personalidad después de que conoció a María. -He conocido al amor de mi vida, decía JP, mientras una sonrisa se dibujaba en su rostro. Castel comenzó a comportarse de manera indiferente, fría. Era muy sociable, podía tener una conversación con cualquier persona, sobre cualquier tema. Así mismo, escuchaba y atendía mis consejos. Pero después que esa mujer entró en su vida sólo seguía a sus emociones. La tarde en la que JP decidió, de la nada, viajar a una casa costera en búsqueda de María le dije: "no puedes ir a ese lugar, es peligroso. Además, allá está su esposo, eso me trae un mal presentimiento". Castel hizo caso omiso a mis palabras. Después me enteré del asesinato, y espero que haya sido un malentendido de la justicia*

Los verbos "noté" y "conoció" están en PPS y básicamente ordenan dos hechos que sucedieron uno después de otro. "He conocido" está conjugado en PPC y denota un pasado (el momento en el que Castel conoció a María) que tiene incidencia en el presente (el amor de Juan Pablo por María). Los verbos "decía" y "dibujaba" denotan dos acciones que suceden a la par: mientras Juan Pablo habla se observa una sonrisa en su rostro. El verbo "podía" en PI es dependiente del verbo "era". En esa frase la acción de existir se da al mismo tiempo en el que el

sujeto puede tener una conversación. “Escuchaba” y “atendía” en PI son dos verbos que no están conectados con ningún PPS. El marco tácito en esa oración puede ser: cuando hablábamos, él escuchaba y atendía mis consejos. La acción de seguir sus emociones (verbo seguía, que se presenta en PI) se da al mismo tiempo en el que María entró en la vida de Juan Pablo (acción presentada en PPS). Por último, “enteré” denota una acción puntual y terminada, pues el sujeto solamente se entera una vez (a pesar de que puede oír el rumor varias veces) del crimen cometido por Juan Pablo

- *Juanito creció sin una figura paterna a su lado. Al momento de morir, su madre le dijo, mientras agonizaba: Pedro Páramo, tu padre, es un hombre muy rico, pídele mi parte de la herencia, la parte que te corresponde. Inmediatamente, Juanito viajó a Comala, con la única misión de encontrar a su padre. Pronto se dio cuenta de que todos los habitantes del pueblo estaban muertos. Ante esta situación, Juanito no entró en pánico, es más, le gustaba comunicarse con los fantasmas. Incluso conoció a varias personas que afirmaban ser hijos de Don Pedro. -Ojalá que mi padre haya dejado una herencia grande, de lo contrario me corresponderá algo insignificante.*

El verbo “creció” indica un evento finalizado y puntual. Este verbo se entiende como el hecho de dejar de ser niño para convertirse en adulto, el cual sólo sucede una vez en la vida. “Agonizaba” tiene un vínculo con el verbo “dijo”, por lo que la acción de agonizar de la madre de Juan se dio mientras esta también hablaba. “Viajó” indica un hecho finalizado, pero que no es de carácter puntual. De esa manera, Juan puede volver a viajar a Comala cuando él quiera. Por otra parte, el verbo “dio” está en PPS e indica una acción terminada. Con el verbo “estaban” suceden dos cosas llamativas: primero, el hecho de que se diga que alguien estaba muerto, y no se dice “está muerto”. Lo anterior es válido porque se habla de fantasmas. El otro hecho llamativo es que

“*estaban*” no tiene vínculo directo con el verbo “*dio*”. De esa manera, no se puede afirmar que la acción continua de estar muerto sucedió al mismo tiempo en el que Juanito se percataba de que eran fantasmas. Es decir, puede ser que varios de esos fantasmas murieron hace mucho, pero Juanito no tuvo conocimiento de esto mucho tiempo después. Por otro lado, “*entró*” denota una acción finalizada y “*gustaba*” indica que la acción de Juanito de comunicarse con los fantasmas se repitió varias veces en el pasado. “*Gustaba*” tiene relación con “*entro*”: de esa manera, Juanito conservaba la calma mientras hablaba con fantasmas. El verbo “*afirmaban*” tiene un vínculo con el verbo en PPS (conoció). Es decir, mientras que Juanito conocía a las personas, muchas de estas decían que eran hijas de Pedro Páramo

Ahora bien, explicaré algunas consideraciones generales sobre la actividad anterior. Para comenzar, la dinámica de la segunda clase fue la siguiente: se propone un ejercicio; los estudiantes lo leen y analizan; se da un tiempo necesario (10 a 12 minutos) para que describan las acciones, las relaciones verbales, el vínculo de cierta oración con el contexto global, etc; y por último se hace la retroalimentación, en la que las voces de los aprendices son fundamentales. Al momento de la participación del alumnado, el docente debe mediar para que no existan confusiones. De esa manera, el profesor no aborda el párrafo completo, sino que, frase por frase, indaga al estudiante por las características de los verbos subrayados.

De manera general, los alumnos tuvieron interés por responder a las preguntas planteadas en el segundo taller. No obstante, siempre tenía que escoger alguno al azar, para que realizara una intervención. Pude observar que, en el primer ejercicio, la mayoría del estudiantado determinó los aspectos más sencillos de la actividad: tiempo verbal (PPS, PI, o PPC), la continuidad o discontinuidad de los verbos (PPS, PI), la relación presente-pasado en el PPC (sin una descripción de dicho vínculo), y las diferencias entre los tiempos perfectos e imperfectos (vistas en la sesión

anterior). No obstante, lo novedoso de la actividad (relaciones verbales y contexto), era desconocido para ellos. En este punto, fue necesaria mi intervención para aclarar las dudas e inquietudes presentes. Un ejemplo claro de esta mediación se presentó cuando los alumnos no podían describir cual era el pasado y el presente en la frase que tiene el verbo *“he venido”*. Empecé preguntando *¿cuál es el pasado de la oración?* Los gestos reflejaban indecisión, por lo que dije, *¿qué personaje apareció en el cuarto?* En ese momento, los alumnos encontraron el sentido de la oración. Uno de ellos dijo *“el pasado es la llegada de un hombre desconocido, porque es una acción finalizada”*. Enseguida dije, *“es correcto, y ahora, teniendo en cuenta que el PPC tiene relación con el presente, ¿cuál es el presente en dicha oración?”* Ninguno de los alumnos supo responder, por ello afirmé que, *“el presente en esta oración es la intención del sujeto de recuperar su fortuna”*. De esa forma, quedó explícito que la aparición del sujeto tiene que ver directamente con el propósito de recuperar su dinero.

La mayoría de los alumnos entendieron el análisis del verbo *he venido*. En un primer momento, consideré que sus gestos indicaban comprensión, pero era necesario que ellos, por su propia cuenta, resolvieran una cuestión de esta misma índole. Precisamente, en el segundo ejercicio se propuso la oración, *“he luchado toda mi vida, he matado a miles de hombres, he pasado meses en la selva”*. Después de dar un tiempo para pensar, dije, *“¿cuál es el pasado en esta oración?”* Una estudiante, con voz tímida, dijo, *“puede ser la época en la que el coronel estaba en guerra”*. Estaba en lo correcto, el pasado corresponde a las aventuras del coronel durante el conflicto. Luego, le pregunté a otro alumno por el presente y su relación con el pasado, y respondió así: *“el presente sería el día en el que el coronel recibe la medalla. Y la relación podría ser que, gracias a ese esfuerzo en batalla, hoy en día recibe un reconocimiento, el cual admite con*

desprecio”. Lo anterior demuestra que, a medida que se desarrollaron más ejercicios, hubo una mejor comprensión (por parte de algunos, no todos) de la relación presente-pasado en el PPC.

Siguiendo por la línea de las dificultades presentadas por los estudiantes en los primeros ejercicios de la sección dos, la relación que un verbo pretérito tiene con el contexto global (oración completa) no era percibida de manera clara. En el primer ejercicio (párrafo) aparece la oración, *El anciano fue dueño de un negocio muy conocido en Cali, pero un día, de la nada, se declaró en quiebra*. Visto de forma simple, los dos verbos subrayados (PPS) denotan dos acciones finalizadas: el anciano tuvo un negocio y mucho dinero, en el pasado. Sin embargo, si se analizan estos verbos de manera profunda, podemos afirmar que aportan información al contexto. “*Fue*” y “*declaró*”, por su conjugación, son acciones que se le puede atribuir a una persona que está muerta. De esa forma, un evento que puede salirse de lo racional (aparición de un alma en pena) es admisible en dicho contexto, gracias a los verbos mencionados. Precisamente, estas relaciones contextuales, en un primer momento, fueron omitidas por el alumnado. Por ello, tuve que aclararlas explícitamente en clase, pues requieren de un nivel de comprensión mayor. Algo llamativo es que, para que entendieran dicha relación (verbo pretérito-contexto), fue necesario explicar dos veces el ejercicio.

La situación cambió en el segundo ejercicio, en el que sí pudieron establecer un vínculo entre el contexto y el verbo “*tenía*”, en la oración “*El coronel tenía un cabello abundante, tatuajes por todo el cuerpo y una fortaleza física notable*”. Realizando un análisis elemental de la frase por sí sola, se puede inferir que el coronel está muerto. En cierto momento dije, *¿Qué datos nos aporta el verbo subrayado al contexto de la oración?* Un estudiante afirmó lo siguiente: *el verbo “tenía nos permite establecer que el coronel, en la actualidad, está viejo*”. Y luego, para complementar la información, agregué, *“es correcto, por ello se puede deducir que el cabello abundante y la fuerza ya no están presentes en el viejo coronel, los tatuajes sí porque son imborrables”*. Con

respecto a los tatuajes, tuve que recordarles la noción de propiedad inherente, la cual captaron de inmediato.

3.5 Apreciaciones sobre la actividad evaluativa.

Como se mencionó, la actividad evaluativa se compone de tres ejercicios, los cuales tienen la misma estructura que los realizados en la sesión 2. Los alumnos desarrollaron el trabajo de manera autónoma, en sus casas, y enviaron la evidencia de trabajo por medio del correo electrónico. Por cuestiones de espacio, no puedo abordar todos los textos del alumnado. Sin embargo, en este apartado se expondrán las coincidencias más representativas del grupo en cuestión. La herramienta utilizada para determinar los logros y dificultades en el proceso de aprendizaje fue la rejilla de evaluación. De esa forma, las deducciones e interpretaciones que realicé tienen como soporte las competencias descritas en la siguiente rejilla:

Tabla 5:

Rejilla de evaluación de la actividad evaluativa

ITEM	NOTA
Describe el valor semántico de cada tiempo verbal	4
Comprende que el PI denota una acción continua	5
Percibe que el PPS denota una acción finalizada	5
Entiende que una serie de eventos en PI no tiene un orden establecido	3,8
Asimila que una serie de eventos en PPS tiene un orden establecido	3,8
Comprende las relaciones de dependencia entre los tiempos verbales	4
Entiende la relación entre el contexto y determinados tiempos verbales	2,5

Describe la relación presente-pasado en el PPC

3

Las notas que aparecen corresponden al promedio que tuvieron los dos cursos. A continuación, se explicará detalladamente cada ítem, con ejemplos de lo que escribieron los estudiantes. A esto último (textos de los alumnos) me refiero cuando digo *corpus*. Algunos de estos ejemplos son errores, otros son aciertos, y algunos necesitan de más información. Es importante aclarar que la categoría *Describe el valor semántico de cada tiempo verbal* no tiene un apartado específico. Esto se debe a que el análisis del valor semántico de un verbo se complementa con características de otras categorías. Los ítems se ordenan de forma ascendente respecto a la nota:

-Comprende que el PI denota una acción continua: Las notas obtenidas en este y el siguiente ítem (5) son buenas. No se puede considerar como excelente, debido a que, la acción continua y la finalizada son las características elementales del PI y PPS respectivamente. Por lo tanto, la dificultad era mínima. Con relación a la acción continua en el PI, en la oración, “*Para pagar sus estudios, le ayudaba a su mamá a vender empanadas. A su vez, hacía las tareas de sus compañeros a cambio de dinero*”, un estudiante afirma que “*ayudaba*” y “*hacía*” (PI) indican una acción que era habitual en el pasado, repetitiva”. El estudiante comprende que los verbos aluden a una situación en curso, pero en tiempo pretérito. Aún así, no pudo notar que se trataba de una sucesión de verbos en PI, la cual, por su forma, no se desarrolla de manera concatenada. De esa manera, una de las características del valor semántico de los verbos en PI (sucesión concatenada) pasó desapercibida. En contraste con lo anterior, en la frase *Al momento de morir, su madre le dijo, mientras agonizaba*”, un estudiante considera que “*esta acción (morir) pasa al mismo tiempo que su madre “agonizaba”, pues es este verbo, en pretérito imperfecto, el que indica un suceso continuo que depende del verbo anterior*”. En el corpus, se puede evidenciar que el

estudiante sabe que la acción en un PI es continua, además de que conoce el valor semántico del PI. De esa manera, entiende que un evento en PI siempre está condicionado por un verbo en PPS. Así, la acción en PI ocurre en un tiempo similar al evento en PPS.

-Percibe que el PPS denota una acción finalizada: Respecto a un evento culminado en determinado espacio temporal, en la oración “Comenzó a estudiar relativamente tarde, a los siete años de edad”, un estudiante manifiesta que “el verbo “comenzó” se encuentra en pretérito perfecto simple pues es una acción terminada en un tiempo pasado determinado, es decir a la edad de 7 años (tiempo) Leonado empezó a estudiar” Como se puede percibir, el alumno entiende que la acción finaliza en un tiempo determinado. No obstante, no todos los verbos en PPS indican eventos culminados del todo (por ejemplo: *Escribió versos en la tarde*). Siguiendo esta misma línea, otro estudiante, en la frase “Juanito creció sin una figura paterna a su lado” explica que “el verbo “creció” está en el tiempo pretérito perfecto simple, pues indica que el suceso ya pasó, en este caso que Juanito ya está grande”

-Comprende las relaciones de dependencia entre los tiempos verbales: Con relación a las relaciones de dependencia se encontraron resultados excelentes, por ello la nota (4). Puedo asegurar que más del 80% del salón de clase aprendió, para su vida académica, que los verbos en PI siempre dependen, o de un verbo en PPS, o de un adjunto temporal para tener sentido. Por ejemplo, en la oración “El amor surgió entre nosotros de manera apasionada, mientras llegaban noticias sobre bombardeos, muertos y sangre”, un alumno dice que “el pretérito simple del segundo sintagma es independiente, mientras que el pretérito imperfecto del verbo “llegar” es dependiente y entre los dos hay una relación de simultaneidad, lo cual quiere decir que luego de conocerse se enamoraron perdidamente y al mismo tiempo ocurría la muerte y destrucción de la guerra”. Como se puede apreciar, el estudiante comprende que el verbo en PI establece un vínculo

con otro en PPS, de manera que el primero depende del último para plasmar la intención comunicativa del autor. Esta se puede interpretar como la simultaneidad entre una acción secundaria (llegada de noticias) y una principal (surgimiento del amor). De este estudiante también puedo inferir que comprende el valor semántico del PI. En contraste con el anterior ejemplo, en la misma frase introducida, un estudiante afirmó que “*el verbo surgió está conjugado en PPS, y configura la acción que precede al verbo llegaban, el cual está conjugado en PI*”. En este corpus se puede notar que el estudiante no conoce (o no recordó en el momento) las relaciones de dependencia del PI con respecto al PPS. La única información que proporciona es que “*surgió*” ocurrió antes de la llegada de las noticias, lo cual también es incorrecto. Por último, un estudiante, en la frase “*Pasamos mucho tiempo juntos: jugábamos videojuegos, veíamos películas, salíamos a comer, entre otras cosas*”, considera que (...) *jugábamos, veíamos, salíamos (...)* Estas tres últimas funcionan como complemento o justificación de “*pasamos*”, esto, debido a que cada una de esas acciones las realizaban juntos y así pasaban el tiempo. Realizando un análisis de este corpus, puedo asegurar que, en lo concerniente a las relaciones verbales, el estudiante comprendió mi mensaje.

-Entiende que una serie de eventos en PI no tiene un orden establecido: Este ítem se refiere al desarrollo no concatenado de las acciones en PI. De manera general, los estudiantes tuvieron dificultades en esta categoría, por ello la nota (3,8). Creo que los errores, en su mayoría, se debe al hecho de que se centraron en otros aspectos (tal vez más representativos) de cada uno de los tiempos verbales. Tal vez sí entendían los conceptos mencionados, pero no lo tenían presente en el momento de escribir. Por ejemplo, en la oración “*Para pagar sus estudios, le ayudaba a su mamá a vender empanadas. A su vez, hacía las tareas de sus compañeros a cambio de dinero, para colaborar con los gastos de la casa.*”, un alumno cree que “*ayudar se da en un pretérito*

perfecto (ayudaba) que en la frase aporta a la continuación de las actividades que Leonardo comenzaba a emplear, allí se hace notar el verbo en pretérito perfecto de hacer (hacía)”. En este caso, el autor, con ideas desordenadas y ciertos fallos en la coherencia, el único dato que aporta es el tiempo verbal (PI). No tuvo en cuenta el desarrollo no concatenado de los verbos “hacer” y “ayudar”. Por ello, no pudo establecer que las dos acciones se dan a la par de otra en PPS. Otra posible interpretación para la oración es que “a su vez” sea el marco temporal que le da sentido. Diferente es el caso de otro estudiante, quien, dada la oración “jugábamos videojuegos, veíamos películas, salíamos a comer, entre otras cosas” afirma que “los verbos siguientes en Pretérito Imperfecto “jugábamos”, “veíamos” y “salíamos” indican una sucesión de acontecimientos que pudieron repetirse una cantidad incierta de veces en el pasado, pero en ningún momento específico”. El alumno explica que la sucesión de verbos en PI no tiene un orden establecido, de manera que no se puede determinar qué fue primero. A su vez, reconoce el carácter repetitivo del PI, pues esas acciones se reiteran durante un tiempo determinado.

-Asimila que una serie de eventos en PPS tiene un orden establecido: Esta categoría hace referencia al desarrollo concatenado cuando se trata de sucesión de verbos en PPS. El desempeño en este ítem es similar a su análogo (anterior ítem), con una nota de 3,8. Las causas de estas notas son, desde mi perspectiva, las mismas que expuse en el apartado anterior. Por ejemplo, en la frase “Efectivamente, al día siguiente llegó un camión, el cual se llevó a mi amado, y con él todas mis esperanzas de amor”, un estudiante afirma que “el verbo llegar en pretérito simple (llegó) es dependiente del pretérito simple “llevó” ya que son continuas”. En este caso, lo único que está bien es el tiempo verbal (PI). Un verbo en PI no puede ser dependiente de otro en PI. A su vez, el hecho de que una acción sea continua no tiene nada que ver con dicha dependencia. En contraposición, en el mismo ejercicio, otro estudiante asegura que “los PPS “llegó” y “llevó”

indican un curso continuo de las acciones, una secuencia Del orden en que sucedieron las cosas en el pasado". En este fragmento se evidencia una de las competencias evaluadas en la actividad. Por otra parte, dada la oración *"No obstante, un día todo cambió: se rodeó de malas amistades, dejó de estudiar y tomó decisiones equivocadas"* un estudiante cree que *"están los verbos "cambio", "rodeó", "dejó" y "tomó" que son acciones simultaneas, por lo que están en pretérito perfecto simple"*. Si bien es cierto que los cuatro verbos están en PPS, no se denotan acciones simultáneas. Tal vez, el término que quería escribir el estudiante era *"secuenciales"*, pero se equivocó. Distinto es el caso de otro estudiante, quien, ante la misma oración, sí supo definir el tipo de acción *"cambió", "rodeo", "dejó", y "tomó" (PPS) indican una serie de acciones secuenciales que agilizan la narración y le dan un orden en un marco temporal pasado"*. A su vez, el alumno reconoció uno de los recursos literarios más utilizados, la sucesión de PPS como una forma de agilizar la narración.

- Describe la relación presente-pasado en el PPC: Este ítem fue, junto con el siguiente, el de peor calificación de todos. En la mayoría de los casos, salvo una excepción, los estudiantes se limitaron a decir que el verbo en cuestión está en PPC porque denota un pasado con relevancia en el presente. No obstante, no describen los dos hechos (presente y pasado) ni su relación. Por ejemplo, ante la oración *"He perdido al amor de mi vida", pensé para mí misma"* opina que *"he perdido" que visualiza un pasado contado desde el presente"*. En este fragmento sólo proporciona la definición de PPC, pero no describe las dos acciones a partir de los tiempos en cuestión. Siguiendo la misma línea, ante la misma oración, otro estudiante manifiesta que *"he perdido" conjugado en PPC indica un hecho enmarcado en un tiempo pasado que, sin embargo, denota un curso de la acción enmarcado en un presente"*. La idea era que la respuesta se redactara más o menos así: se denota una acción en pasado (perder al amor de la vida) que tiene incidencia en el

presente (tristeza, dolor o tal vez sólo es un recuerdo presente). Sólo una descripción sobre la relación presente-pasado en PPC fue realizada de forma correcta: ante la oración “*A lo largo de su vida, Leonardo ha tenido el sueño de salir adelante*”, un estudiante afirma que “*en la primera oración “ha tenido” se encuentra en P.P.C., y denota una acción en el pasado que afecta el presente, el sueño de Leonado ha sido el mismo tanto en el pasado, como actualmente*”

-Entiende la relación entre el contexto y determinados tiempos verbales: En esta categoría se evaluó la capacidad del estudiante de reconocer los verbos que ofrecen datos contextuales sobre todo el párrafo. El desempeño en este aspecto fue pésimo, pues sólo dos estudiantes hablaron del contexto a partir de un verbo. El ítem pasado, aunque sea, fue mencionado por varios, aunque no se abordó de forma correcta. Pero la presente competencia fue olvidada por más del 90% del salón, por ello la nota (2,5). El primer ejemplo de este ítem se realizó con la oración “*Conocí a Tony durante la Segunda Guerra Mundial*”. Un estudiante afirma que “*iniciando con el verbo en PI (conoci), el cual, es el desencadenante de todo el pasado contado en este párrafo*”. El verbo subrayado permite introducir un dato fundamental, pues es el que le otorga sentido a todo el párrafo. De esa manera, para el lector un esencial saber que los sucesos ocurrieron durante la Segunda Guerra Mundial. Así, el amor imposible entre dos personas, las muertes y el sufrimiento tienen un marco que admite dichos eventos. El segundo ejemplo surge de la frase, “*Juanito creció sin una figura paterna a su lado*”. Con respecto a esta última, un estudiante considera que “*en la primera oración, el verbo en PS (creció) denota el pasado del niño y se puede entender que ya es un adulto y el verbo es independiente, nos contextualiza*”. En efecto, el dato de que Juan Preciado fue abandonado por su padre (Pedro Páramo) es clave para entender todo el párrafo. De esa manera, el viaje a Comala, la búsqueda de su padre, y el encuentro con los fantasmas tiene un marco que admite dichas acciones. Para finalizar, en uno de los párrafos dice “*Durante le época del colegio*

mis únicos amigos fueron Michael Y Erick". Ninguno de los estudiantes se percató de que el verbo "fueron" permite comprender que el contexto de todo el párrafo será la amistad de tres personas durante su época escolar.

3.6 Evaluación docente.

Después de realizar las dos sesiones, envié una rejilla para que los estudiantes evaluaran mi desempeño como docente. El formato para realizar dicho proceso fue el siguiente:

Tabla 6:

Rejilla de evaluación docente

I. IMPLEMENTACIÓN DE LA CLASE: 20p/ máximo 2 por cada criterio	Puntaje (de 0 a 2)
1. Inicia la clase pronta y adecuadamente.	
2. Utiliza un procedimiento de enseñanza eficaz, acorde con la planeación del tema y los principios metodológicos implementados.	
3. Utiliza apropiadamente estrategias/técnicas de enseñanza.	
4. Suministra retroalimentación tanto positiva como correctiva.	
5. Utiliza eficazmente los materiales/recursos de enseñanza.	
6. Culmina las actividades y hace una transición fluida de una parte de la clase a la siguiente.	
7. Usa el tiempo eficientemente de acuerdo con cada segmento de la clase.	
8. Cierra la lección apropiadamente: sintetiza lo que ha enseñado, asigna tareas si es necesario.	
9. Demuestra entusiasmo e involucra a los estudiantes en las actividades.	
10. Proporciona explicaciones claras de los temas de la clase.	
II. MANEJO DE LA CLASE: 20/máximo 2 por cada criterio	
1. Fomenta la participación activa de los estudiantes en el desarrollo de la clase.	
2. Utiliza una adecuada organización del grupo para el desarrollo de actividades en clase.	
3. Ofrece instrucciones claras para el desarrollo de las actividades individuales/grupales y se cerciora de que estas han sido entendidas a cabalidad.	

4. Proporciona supervisión apropiada para el desarrollo del trabajo en clase.

5. Es constante en los procesos realizados dentro de la clase y los utiliza para disitintos propósitos.

6. Utiliza técnicas eficaces para garantizar la participación activa de los estudiantes en cada fase/actividad de la clase.

7. proyecta seguridad y confianza en sí mismo al frente de la clase en todo momento.

8. Es consciente de las normas dentro de la clase y las hace cumplir cuantas veces sea necesario.

9. Utiliza un tono y un volumen de voz apropiados.

10. Da un manejo adecuado a las interrupciones de los estudiantes o a su falta de atención.

III. LENGUAJE 10 /máximo 2 por cada criterio

1. Usa el lenguaje apropiadamente, de acuerdo con el nivel de la clase.

2. Usa correctamente el lenguaje hablado y escrito.

3. Usa el lenguaje especializado de la disciplina objeto de enseñanza.

4. Anima a los estudiantes a participar haciendo uso efectivo, claro y oportuno del lenguaje de la disciplina.

5. Se apoya en referentes teóricos de reconocido prestigio dentro de la disciplina.

NOTA FINAL (sumatoria del número escrito en cada casilla)

De manera general, y teniendo presente el enfoque cualitativo, los estudiantes tienen una opinión positiva sobre mi desempeño como profesor. Lo anterior lo afirmo teniendo en cuenta el promedio de las notas asignadas por el alumnado. Por otro lado, si se parte del enfoque cuantitativo (*observaciones* en la rúbrica) se obtienen opiniones interesantes. Un estudiante afirmó que, respecto al ítem *implementación de la clase*, que “*el profesor cumple con la mayoría de los criterios ya planteados. No obstante, considero que pudo ser más apropiado en cuanto a las estrategias y técnicas de enseñanza y no atarse completamente a las diapositivas (...). Por otra parte, resalto las explicaciones claras y ejemplos acordes al tema que trataba*”. Otro de los alumnos opina que el docente “*hizo un buen uso de los espacios de la clase, además de que el tiempo implementado para la teoría y la exposición de contenidos fue el adecuado para la implementación de actividades (...). Además de que los materiales, como las diapositivas y guías*

de trabajo, fueron usadas en su totalidad e incluso incentivadas para su realización y uso afuera del aula". Los dos estudiantes consideran que la metodología que utilicé en clase fue la adecuada. Uno de ellos destaca los ejemplos utilizados en clase, mientras que el otro resalta la pertinencia de las diapositivas y los talleres prácticos. Ahora bien, otro estudiante opina que *"durante el ejercicio faltó recalcar algunos aspectos de teoría para que no hubiese confusión entre los tiempos de algunos verbos, es decir, que hubiera un poco más de retroalimentación"*. Con respecto a lo anterior, se puede inferir el estudiante aún no tiene claras ciertas diferencias entre los tiempos verbales del pretérito. A su vez, considera que me faltó desarrollar la retroalimentación, proceso en el que, precisamente, dichas dudas se resuelven.

Con respecto a la categoría *manejo de la clase*, existen opiniones divididas con respecto a mi labor. Por ejemplo, una estudiante considera que *"el manejo de la clase es el adecuado, sea para la realización de actividades y para las incentivaciones a esta. Buscó que todos participáramos y prestáramos atención a los contenidos que impartió. Asimismo, proyectó demasiada confianza en sí mismo, lo cual se notó en los momentos en que impartió las clases"*. El estudiante aludido cree que mi estrategia para mantener a los alumnos activos fue acertada. Además, hace énfasis en la seguridad y convicción al momento de explicar alguna temática o ejercicios. Desde otra perspectiva, un alumno notó un *"poco de inseguridad al momento de corregir el ejercicio de algún estudiante y se confundía un poco con las respuestas, de si éstas eran correctas o no y por qué"*. En mi opinión, es imposible que un profesor esté siempre seguro de sus respuestas, en una temática que se presta para confusiones. Por lo tanto, (en esta temática) es admisible que el docente se tome unos minutos para ordenar ideas y pensar bien en lo que va a decir. A su vez, el mismo estudiante enunciado anteriormente manifiesta que *"estuvo bien que fomentara la participación en clase durante la realización de los ejercicios"*. Así mismo, aclara

que *“fue importante que él mismo nos presentara un ejemplo del texto que quería que realizáramos en cada texto”*. Las opiniones mencionadas destacan aspectos positivos de la clase, como la búsqueda por parte del docente de una participación activa y los ejemplos de respuestas para cada tipo de ejercicios. Desde mi perspectiva, considero que dichos ejemplos fueron de gran ayuda para el alumnado, pues tener una guía o modelo de solución permite tener claridad sobre las respuestas que espera el docente. En contraposición a las opiniones introducidas, otro alumno afirma que el profesor *“no utilizó técnicas eficaces para garantizar la participación activa de los estudiantes, pues varias veces se vio obligado a señalar y dar la palabra a los estudiantes sin conocer sus nombres y un poco de forma obligatoria*. Se puede inferir que este alumno no estuvo de acuerdo con la dinámica de escoger al azar al participante. A su vez, se puede deducir cierta molestia por el hecho de que, durante las retroalimentaciones, yo señalaba al estudiante para que participara. Con respecto a lo anterior, considero que es difícil, para cualquier docente, aprenderse el nombre de sus estudiantes es dos sesiones.

Con relación al ítem *Lenguaje*, se evidencian opiniones favorables. Por ejemplo, un estudiante cree que el docente *“tuvo un buen uso del lenguaje en todo momento durante las sesiones, asimismo, buscó también que nos interesáramos en los referentes teóricos que utilizó en la bibliografía de los contenidos”*. Siguiendo la misma tendencia, otro estudiante afirma que el docente *“usó apropiadamente el lenguaje acorde al nivel de la clase tanto el hablado como el escrito. De igual forma, se observó un lenguaje especializado de la disciplina tanto el hablado como el escrito en las diapositivas”*. Los dos estudiantes valoran positivamente el uso de mi lenguaje durante mis sesiones. Uno de ellos enfatiza en los referentes bibliográficos, mientras que el otro resalta la apropiación de conceptos (por parte del docente), lo que se traduce en un lenguaje técnico. En oposición a las voces mencionadas, otro alumno asegura que el docente *“habla muy*

rápido y las presentaciones también las pasa muy rápido. Esto hace que el estudiante no alcance a familiarizar y ligar la presentación con lo que va diciendo”. En mi opinión, tal vez el estudiante puede tener la razón. No obstante, no fue intención mía desarrollar de manera rápida la presentación. El problema radicaba en el tiempo disponible para ejecutar todo lo planeado en las sesiones. Por lo tanto, fue imposible abordar más ejemplos para facilitar la comprensión de los conceptos.

5. Conclusiones

Todas las herramientas y recursos utilizados en las intervenciones se diseñaron con la finalidad de motivar al estudiante. Es fundamental que, al momento de ejecutar las secuencias y ejercicios en el aula, el docente motive al estudiante a hablar, a participar, a construir conocimiento. Aunque parezca contradictorio, el hecho de escoger a alguien para que participe (en teoría, la persona no tiene predisposición por hacerlo) es una buena estrategia para que todos estén activos en clase. En lo personal, esta estrategia me funcionó. No obstante, dicho método, por sí sólo, no propicia una participación constante en el alumnado. Por ello, todas las nociones relacionadas con los tiempos pretéritos se abordaron así: frase que ejemplifica el concepto (sin explicarlo explícitamente); preguntas con respecto a la oración, las cuales deben centrarse en caracterizar dicho concepto; generación de dudas a partir del cuestionamiento; presentación del concepto en sí. De esa manera, la expectativa y la atención del estudiante se mantiene, generando así mejores niveles de comprensión de la temática.

Uno de los objetivos de investigación fue desarrollar una secuencia didáctica con base en cuatro enfoques gramaticales: descriptivo, funcional y pragmático. Desde mi perspectiva, considero que la manera como abordé los conceptos tiene relación directa con los enfoques mencionados: los estudiantes realizaron innumerables descripciones sobre las tipologías verbales (relaciones de dependencia, la relación presente-pasado en PPC, etc.); así mismo, explicaron el funcionamiento de los verbos, teniendo en cuenta su valor semántico; a su vez, en el enfoque pragmático se estudió la influencia del contexto (impuesto por cierto tiempo verbal) en la significación de la oración.

Desde mi perspectiva, considero que el director de tesis realizó las orientaciones conforme a los objetivos esbozados por mí. Por un lado, la teoría recomendada para abordar el *pretérito* en

el aula fue elaborada por una autoridad en el área de la lingüística (Matte Bon). Este texto fue crucial para mí, pues los tiempos verbales del *pretérito* son nombrados de forma diferentes, dependiendo del lingüista. Otro aspecto en el que recibí ayuda (por parte del director) está relacionado con el hecho de plasmar los enfoques (descriptivo, funcional, pragmático) en las clases ejecutadas. Por otra parte, la información concerniente al dominio de la clase permitió que esta se desarrollara de forma activa y participativa. De esa manera, la experiencia que tiene el director en la asignatura *Lingüística* le permitió ofrecer directrices pertinentes para el desarrollo de mis clases.

Por otra parte, creo que el éxito de una secuencia didáctica se evalúa a partir de los aprendizajes significativos que demuestren los estudiantes. En la explicación teórica que realicé pude evidenciar que el alumnado comprendió muchos de los conceptos abordados. Sinceramente esperaba que sucediera esto, debido a que, en palabras del director de tesis “*es una explicación para dummies sobre el pretérito*”. Los ejemplos, definiciones teóricas y actividades prácticas se ejecutaron de manera detallada y minuciosa. Respecto a los resultados regulares, tal vez fueron causados por la dinámica repetitiva de los ejercicios. De esa manera, es complicado describir las características de todos los verbos subrayados en los talleres.

En el desarrollo de las dos sesiones pude notar que la retroalimentación fue un factor clave en la adquisición de saberes. Por la complejidad de la temática, tenía claro que los estudiantes no podían quedarse con una sola perspectiva (la propia), De esa manera, otras opiniones sobre las implicaciones de un verbo ayudaron a contrastar ideas y construir conocimiento. Incluso, en ambos grupos observé que los estudiantes formaron pequeñas reuniones (2 o 3 personas) para discutir sobre la temática. Al tener las mismas (o muchas) dudas en común, fue natural para el estudiantado cooperar entre sí.

Ahora, es pertinente enunciar el rol central que tuvo el material de apoyo en el desarrollo de las sesiones. Entiéndase por *material de apoyo* las diapositivas y los talleres de las sesiones 1 y 2. Respecto a las diapositivas, en estas se parte de la selección de los recursos lingüísticos al concepto en sí. De esta forma, el alumnado genera dudas, se indaga a sí mismo, para posteriormente conocer las respuestas. Con respecto a los ejercicios de las sesiones 1 y 2, considero que permitieron comprender el funcionamiento de los tiempos verbales en pretérito. A su vez, los cambios frecuentes de tiempo verbal permitieron evidenciar las diferencias semánticas entre cada uno.

En cuanto a la metodología de las clases, pude evidenciar la pertinencia de incluir ejemplos de solución práctica (para los estudiantes) dentro de la explicación del docente. Lo anterior permite que la clase se desarrolle de forma interactiva. De esa manera, el estudiante no se limita a recibir teoría, pues pone en práctica lo aprendido. Así mismo, la metodología de los ejercicios estuvo acertada, pues permitió que el alumnado comprendiera gran parte de las relaciones que otorgan significado en la oración (semántica del verbo).

Considero que los estudiantes, a propósito de su proceso de aprendizaje, tuvieron varios aciertos durante las sesiones. Es importante aclarar que las apreciaciones de este párrafo (y del siguiente) se fundamentan en la rejilla de los ejercicios de la sesión 2 (p. 32). En mi opinión, más del 80% de los estudiantes evidenciaron el significado que cierto tiempo verbal le otorga a una oración (valor semántico). Así mismo, el alumnado demostró comprensión (hasta cierto punto) de las relaciones de dependencia entre el PI y el PPS. Los alumnos comprenden que el primero depende del segundo, pues el PPS establece un marco en el que las acciones en PI se desarrollan de forma continua. Dejando de lado el aspecto cognitivo, un gran número de estudiantes proponía respuestas coherentes (en la retroalimentación), o se esforzaban por encontrar respuestas. A su vez,

los universitarios demostraron autonomía académica, pues resolvieron y enviaron los ejercicios propuestos en clase, en los tiempos acordados previamente.

Con respecto a las falencias de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, considero que la más llamativa fue la dificultad para relacionar cierto tiempo verbal con el contexto de la oración. Está claro que dicho ítem es, tal vez, el que requiere de un mayor nivel cognitivo. No obstante, no esperaba que sólo dos estudiantes observaran la relación contexto-verbo. Otro de los aspectos por mejorar es la descripción del vínculo entre el presente y pasado en el PPC. A pesar de que comprenden que, en el tiempo aludido, un pasado tiene incidencia directa en el presente, no describen a profundidad esta influencia. Dejando de lado el aspecto cognitivo, (y siguiendo por la línea de las falencias) dos o tres alumnos no demostraron interés en solucionar los ejercicios. No es coincidencia que, de este pequeño grupo, todos faltaron a la primera sesión. Así mismo, otro pequeño porcentaje del estudiantado no envió la evidencia de aprendizaje (solución de los ejercicios).

Por último, los resultados obtenidos en la evaluación docente denotan aprobación con respecto a mi labor. Respecto a la *implementación de la clase*, ningún estudiante realizó apreciaciones negativas. Por otro parte, el empleo del *lenguaje en la clase*, según la mayoría, fue el apropiado para el contexto académico. Sin embargo, un pequeño grupo de alumnos recomienda utilizar un lenguaje con más pausas, de manera que el tiempo para adquirir conocimiento no sea limitado. Por otro lado, en lo referente al *manejo de la clase*, las opiniones son divididas. Antes de definir la metodología de escoger al azar un participante, era consciente de que a muchos les disgustaría. No obstante, también era consiente de que, si no propiciaba la participación, la clase sería aburrida y monótona. Según mis impresiones, el método de participación utilizado funcionó,

pues el alumnado intervino activamente en clase. Así mismo, construyó aprendizajes significativos con respecto a los tiempos verbales del pretérito.

Referencias Bibliográficas

- Bosque, I., & Gallego, Á. J. (2016). La aplicación de la gramática en el aula: recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 54(2), 63-83.
- Jiménez González, A. (2015). La enseñanza de la gramática en Educación Primaria a través de metodologías innovadoras.
- Matte Bon, F. (1992). Gramática comunicativa del español. *Madrid, Difusión*, 2.
- Molina, F. G., & Oliva, M. F. R. (2020). Enseñanza de la gramática y lingüística del texto: Una secuencia didáctica para el aula de educación secundaria. *SABIR. INTERNATIONAL BULLETIN OF APPLIED LINGUISTICS*, 1(2).
- Oliveros Rangel, F. A. (2019). Mejorar la escritura académica aprendiendo gramática: secuencia didáctica.
- Rivas Zancarrón, M. (1998). Dimensiones de fase y visión en español y árabe. El problema de las categorías aspectuales. En *Estudios de la Universidad de Cádiz ofrecidos a la memoria del profesor Braulio Justel Calabozo* (pp. 273-282). Cádiz: Universidad de Cádiz

