

Perdió el libro que se compró / había comprado pocos días antes

Reflexiones iniciales en torno al saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de Secundaria¹ Obligatoria

Carmen RODRÍGUEZ GONZALO

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura
Universitat de València

Recibido: marzo 2007

Aceptado: mayo 2007

RESUMEN:

La alternancia entre los tiempos verbales del pasado en textos escritos exige tener en cuenta diferencias aspectuales poco presentes en el español hablado. Según López García (2005: 162), el sistema de cinco tiempos simples (*vengo, venía, vine, vendría, vendré*) cubre las necesidades expresivas de los hispanohablantes, aunque los niños emplean menos y muchos hablantes adultos raramente usan otras formas. Los problemas se plantean cuando en lugar de hablar español necesitamos escribirlo y leerlo. Esta necesidad cambia por completo el inventario de tiempos ya que, para articular un texto es preciso dejar muy claro que unos acontecimientos ocurren antes o después de otros, es decir, se requieren índices secundarios de referencia.

En alumnos de Secundaria Obligatoria la preferencia por el perfecto simple en lugar del pluscuamperfecto en textos escritos (*Perdió el libro que se compró/había comprado pocos días antes*) nos sirve de punto de partida para reflexionar sobre la necesidad de un aprendizaje gramatical que propicie la reflexión sobre el uso y desarrolle la conciencia metalingüística, más allá del conocimiento del paradigma verbal y de los usos espontáneos del lenguaje hablado.

El artículo presenta los resultados de una prueba exploratoria realizada con alumnos de los cuatro cursos de la Secundaria Obligatoria en el mes de mayo de 2006, como parte de una investigación más amplia sobre la elaboración del saber gramatical en relación con los tiempos del pasado y sus diferencias aspectuales en textos escritos.

Palabras clave: aprendizaje gramatical, aspecto, correlación de tiempos verbales, secuencias para aprender gramática, Educación Secundaria Obligatoria.

¹ El trabajo que se presenta pertenece al proyecto I+D «La actividad metalingüística en situaciones plurilingües» (SEJ2006.1047-EDUC), dirigido por Anna Camps Mundó. Una primera versión del mismo fue presentada en el IX Congreso Internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura, celebrado en Alicante, del 29 de noviembre al 1 de diciembre de 2006.

She/he lost the book she bought/ had bought a few days before

Initial reflections on grammatical knowledge about verbal past tenses used by students of Compulsory Secondary studies

ABSTRACT:

Alternating the verbal tenses in the past in written texts demands to take into account differences in aspects not frequently seen in spoken Spanish. According to López García (2005: 162) the system of five simple tenses (*vengo, venía, vine, vendría, vendré*) covers the expressive needs of the Spanish speakers, although children use less than adult speakers who rarely employ other forms. Problems come up when instead of speaking Spanish, we need to write it and read it. This necessity changes the range of verbal tenses completely, since it is essential for articulating a text, to clarify plainly that some events happen before or after others, in other words, secondary indexes of reference are required.

The use of the past simple (*perfecto simple* in Spanish) in Compulsory Secondary students instead of the past perfect in written texts (*Perdió el libro que se compró/había comprado pocos días antes*) helps us as starting point to think about the necessity of a grammatical learning which causes the reflection of the use and develops the metalinguistic awareness, further from the knowledge of the verbal paradigm and from the uses of the spontaneous spoken language.

This article presents the results of an experimental test which was carried out with students of the four courses of Compulsory Secondary studies in the month of May in 2006, as a part of a further investigation on the elaboration of the grammatical knowledge in relation to the past tenses and their aspectual differences in written texts.

Key words: grammatical learning, aspect, correlation of verbal tenses, sequences for learning grammar, Compulsory Education.

Perdió el libro que se compró /había comprado pocos días antes

Réflexions initiales autour du savoir grammatical sur les temps verbaux du passé des élèves de l'Enseignement Secondaire Obligatoire

RESUME:

L'alternance entre les temps verbaux du passé dans des textes écrits exige considérer des différences aspectuelles peu fréquentes en espagnol parlé. D'après López García (2005: 162) le système de cinq temps simples (*vengo, venía, vine, vendría, vendré*) est suffisant pour les nécessités expressives des hispanophones, bien que les enfants n'utilisent pas toutes les formes et que beaucoup de parlants adultes rarement en utilisent d'autres. Les problèmes se posent quand, au lieu de parler l'espagnol, nous avons besoin de l'écrire ou de le lire. Ce besoin change tout à fait l'inventaire de temps, puisque, pour articuler un texte, il faut préciser qu'il y a des faits qui sont antérieurs ou postérieurs à d'autres, c'est à dire, il faut des index secondaires de référence.

La préférence pour le passé simple au lieu du plus-que-parfait dans des textes écrits (*Perdió el libro que se compró/había comprado pocos días antes*) des élèves de l'Enseignement Secondaire Obligatoire est notre point de départ pour réfléchir sur le besoin d'un apprentissage grammatical qui favorise la réflexion sur l'usage et développe la conscience métalinguistique, au-delà de la connaissance du paradigme verbal et des usages spontanés du langage parlé.

L'article présente les résultats d'une épreuve exploratoire réalisée avec des élèves des quatre cours de l'Enseignement Secondaire Obligatoire en mai 2006, faisant partie d'une recherche plus approfondie sur l'élaboration du savoir grammatical sur les temps du passé et leurs différences aspectuelles dans des textes écrits.

Mots clé: apprentissage grammatical, aspect, corrélation de temps verbaux, séquences pour apprendre de la grammaire, Educación Secundaria

SUMARIO: 0. Introducción. 1. Los datos sobre el uso de los alumnos de los tiempos verbales del pasado. 2. Conclusiones provisionales. 3. La reflexión metalingüística espontánea de los alumnos. 4. Reflexiones finales. 5. Referencias bibliográficas.

0. INTRODUCCIÓN

La polémica sobre la enseñanza de la gramática en la educación obligatoria viene de lejos y ha sido, con frecuencia, encarnizada, entre partidarios de una gramática normativa, o descriptiva, o científica... (Bronckart, 1985). Desde diversas posiciones y en diversos momentos se ha reconocido la necesidad de una *gramática pedagógica*, de una gramática para la enseñanza, aunque todavía parece haber poco acuerdo en cómo ha de ser ésta.

En la medida en que la Didáctica de la Lengua plantea los problemas desde el polo del aprendizaje, éstos adquieren nuevas dimensiones: qué conocimientos gramaticales elaboran los alumnos (Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girard y de Weck, 1987; Chartrand, 1996; Camps et al., 2001; Notario, 2001; Camps y Fontich, 2003; Gonzalvo y Camps, 2003, entre otros), cómo reflexionan sobre gramática, es decir, cómo relacionan conceptos y procedimientos (el saber y el saber-hacer) (Milian y Camps, 2006)... y en este terreno queda todavía mucho por investigar. No podemos olvidar que la sociedad atribuye a la institución escolar la responsabilidad respecto del buen uso de la lengua que, como bien sabemos todos, no incluye sólo las normas ortográficas. Más allá del aprendizaje inicial de la lectura y de la escritura, parece que la escuela ha de plantearse, en el caso de las lenguas primeras, propiciar paulatinamente el paso del uso espontáneo a los usos elaborados del lenguaje, cuyo reflejo más inmediato son los usos orales formales y los usos escritos. Y a dar este paso a un estilo elaborado parece ayudar la reflexión metalingüística explícita, verbalizada.

Éste es el terreno en el que se sitúa este artículo. Partimos de que, para propiciar usos elaborados del lenguaje, es necesaria la reflexión metalingüística en el aula. Y creemos también que es terreno de la didáctica de la lengua el preocuparse por conocer cómo elaboran los alumnos los conocimientos gramaticales, como paso previo para diseñar formas de intervención en el aula, es decir, secuencias didácticas que sirvan para aprender gramática.

Este artículo forma parte de un estudio más amplio sobre el uso de los tiempos verbales del pasado de los alumnos de Secundaria Obligatoria (de 12 a 16 años) y la reflexión espontánea que hacen sobre ellos. Como docentes, observamos que los alumnos de estas edades utilizan poco el pretérito pluscuamperfecto en situaciones de escritura en las que es frecuente su uso, por requerir de un estilo elaborado que necesita de índices secundarios de referencia, que aportan las formas verbales llamadas *relativas* (López García, 2005:162). Así son frecuentes en la escritura de alumnos expresiones del tipo *Perdió el libro que se compró pocos días antes*, frente a *Perdió el libro que se había comprado pocos días antes*.

Como paso previo para realizar una investigación sobre la influencia de una secuencia de gramática explícita en la conciencia metalingüística de los alumnos y en el uso que hacen de los tiempos verbales del pasado, nos planteamos la realización de una prueba exploratoria que nos proporcionara datos sobre los que sustentar la secuencia para aprender gramática. La prueba se realizó a finales del curso 2005-2006 (meses de mayo-junio) en tres institutos de Valencia (uno de la ciudad, otro del área metropolitana y un tercero, comarcal) con nueve grupos de alumnos de primero a cuarto de Secundaria Obligatoria². No hubo preparación previa específica, ya que lo que interesaba observar era el conocimiento perdurable y la reflexión espontánea de estos alumnos. Por ello, la prueba no pretende demostrar nada, ni prejuzga ninguna forma de intervenir en el aula; sólo «muestra» datos sobre los que plantear la investigación posterior.

La prueba constaba de seis preguntas, que respondían a las siguientes actividades:

1. Identificación de infinitivos en una lista de clases de palabras y explicación de las pistas seguidas en la identificación.
2. Análisis morfológico de formas verbales conjugadas en los cinco tiempos del pasado de indicativo.
3. Subrayado de formas verbales en un relato muy breve y explicación de las pistas seguidas en su realización.
4. Elección entre varias posibilidades de uso de tiempos verbales del pasado en oraciones compuestas: alternancia entre el pluscuamperfecto y el perfecto simple (*Juan me dijo el lunes que María había visitado/visitó ya el Oceanogràfic; El jueves hablaron con la chica que se encargó/había encargado de los informes*), entre el pluscuamperfecto y el imperfecto (*En mi pueblo sólo se desayunaba cuando habían recogido/recogían la casa*), entre el pretérito anterior, el perfecto simple y el pluscuamperfecto (*Apenas hubo cenado/cenó/había cenado, se levantó y salió*) y entre el pluscuamperfecto de subjuntivo y el de indicativo (*El testigo negó que le hubieran ofrecido/habían ofrecido dinero por cambiar su declaración*).
5. Escritura de una forma verbal del pasado en contextos oracionales dados: *Perdió el libro que se (COMPRAR) pocos días antes; Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones (CONSEGUIR) unas localidades estupidas; Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le (MENTIR); María ha ido al traumatólogo porque se (HACER) un esguince jugando al baloncesto; Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos (HABLAR).*

² Realizaron la prueba tres grupos de cuarto de Secundaria Obligatoria, dos de tercero, dos de segundo y dos de primero

6. Reflexión libre sobre la existencia de distintas formas verbales para hablar del pasado, a partir de la pregunta *En tu opinión ¿por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar del pasado?*

1. LOS DATOS SOBRE EL USO DE LOS ALUMNOS DE LOS TIEMPOS VERBALES DEL PASADO

Dado que los límites de esta comunicación no permiten una relación exhaustiva de los resultados obtenidos, nos centraremos en las preguntas sobre el uso de los tiempos verbales³ y sobre la reflexión metalingüística de los alumnos⁴.

La pregunta cuarta de la prueba exploratoria plantea la elección entre opciones dadas del uso verbal más adecuado a juicio de los hablantes. En ninguno de los casos hay opciones agramaticales o incorrectas, sino alternativas propias de registros más cultos, con estilos elaborados, y otras más vinculadas a los usos orales o a estilos informales. Al elegir una opción, los alumnos muestran, bien el uso que más reconocen, es decir, el más vinculado a su forma de expresión habitual, bien el uso que consideran preferible, independientemente del que ellos utilicen espontáneamente. Veamos los datos:

Ejemplo 4.1:

- 4.1a. *Juan me dijo el lunes que María había visitado ya el Oceanogràfic.*
- 4.1b. *Juan me dijo el lunes que María visitó ya el Oceanogràfic.*

Descripción:

Es una oración compleja en la que hay una subordinada sustantiva. El verbo principal está en pretérito perfecto simple (*dijo*) y lleva pospuesto un marcador temporal (*el lunes*). La subordinada sustantiva lleva pospuesto al verbo un marcador temporal (*ya*), que indica que la acción señalada por el verbo se ha realizado antes del momento pasado indicado por el verbo principal.

³ Las preguntas cuarta –elección entre opciones dadas– y quinta –escritura de la forma verbal adecuada en un contexto oracional dado.

⁴ La pregunta sexta y las explicaciones de las preguntas primera y tercera sobre los criterios para identificar verbos.

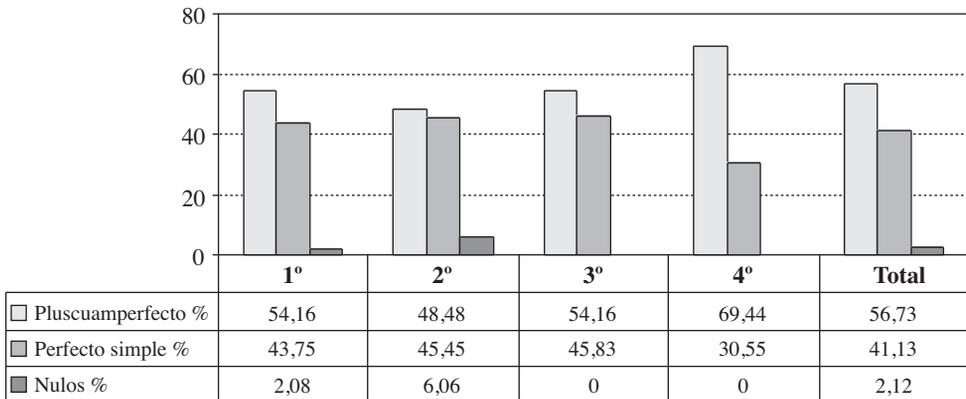
Resultados:

Cuadro 1a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Pluscuamperfecto | | Perfecto simple | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|------------------|-------|-----------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 26 | 54,16 | 21 | 43,75 | 1 | 2,08 |
| 2º | 33 | 16 | 48,48 | 15 | 45,45 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 13 | 54,16 | 11 | 45,83 | — | — |
| 4º | 36 | 25 | 69,44 | 11 | 30,55 | — | — |
| Total | 141 | 80 | 56,73 | 58 | 41,13 | 3 | 2,12 |

Cuadro 1b

4.1. Juan me dijo el lunes que María había visitado /visitó ya el Oceanográfico



La elección de los alumnos se divide casi al 50% entre el perfecto simple y el pluscuamperfecto en los tres primeros cursos de la ESO, lo que indica que reconocen ambas formas temporales, pero sólo los alumnos de 4º se decantan preferentemente por el pretérito pluscuamperfecto, en un porcentaje de 70 a 30 aproximadamente.

Ejemplo 4.2:

4.2a. *En mi pueblo sólo se desayunaba cuando habían recogido la casa.*

4.2b. *En mi pueblo sólo se desayunaba cuando recogían la casa.*

Descripción:

Es una oración compuesta en la que hay una subordinada temporal introducida por *cuando*, que es la forma más neutra de que dispone el enunciador en español para presentar un suceso como contemporáneo de otro. El verbo principal está en pretérito imperfecto (*desayunaba*). La subordinada adverbial temporal permite la alternancia entre el pluscuamperfecto y el imperfecto. En el primer caso se opta por marcar la anterioridad de la acción indicada por el verbo subordinado (*recoger la casa*) en relación con el principal. En el segundo, se destaca la duración y la contemporaneidad de ambos sucesos.

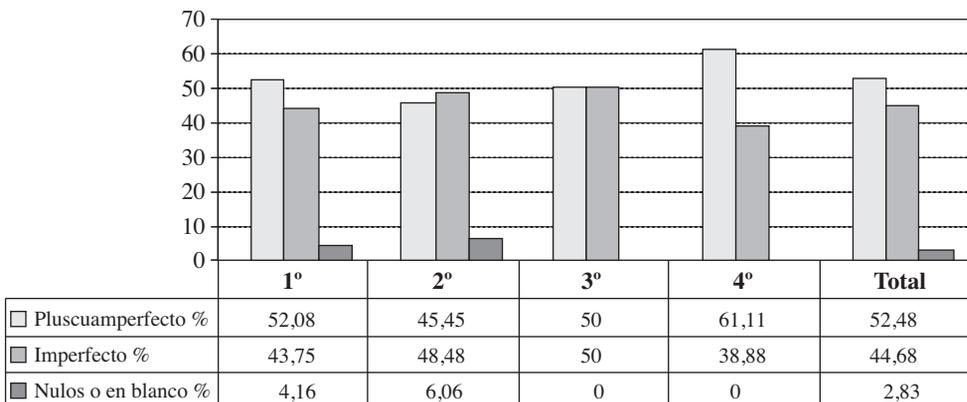
Resultados:

Cuadro 2a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Pluscuamperfecto | | Imperfecto | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|------------------|-------|------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 25 | 52,08 | 21 | 43,75 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 15 | 45,45 | 16 | 48,48 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 12 | 50,00 | 12 | 50,00 | — | — |
| 4º | 36 | 22 | 61,11 | 14 | 38,88 | — | — |
| Total | 141 | 74 | 52,48 | 63 | 44,68 | 4 | 2,83 |

Cuadro 2b

4.2. En mi pueblo sólo se desayunaba cuando habían recogido/recogían la casa



De nuevo, la elección de los alumnos se divide casi al 50% en los tres primeros cursos de la ESO, mientras los alumnos de 4º muestran mayor preferencia por el pretérito pluscuamperfecto, si bien en un porcentaje ligeramente menor (61 a 39).

Ejemplo 4.3:

4.3a. *Apenas hubo cenado, se levantó y salió.*

4.3b. *Apenas cenó, se levantó y salió.*

4.3c. *Apenas había cenado, se levantó y salió.*

Descripción:

Es una oración compuesta en la que hay una subordinada temporal introducida por *apenas*, y una principal formada por una coordinada copulativa cuyos verbos mantienen una relación consecutiva (*se levantó y salió*). El marcador temporal *apenas* es una conjunción temporal que equivale a ‘en cuanto’, ‘al punto que’ y sirve para presentar un suceso como inmediatamente anterior a los de la principal. La anterioridad se puede marcar con el pretérito anterior (*hubo cenado*), el perfecto simple (*cenó*), el pluscuamperfecto (*había cenado*).

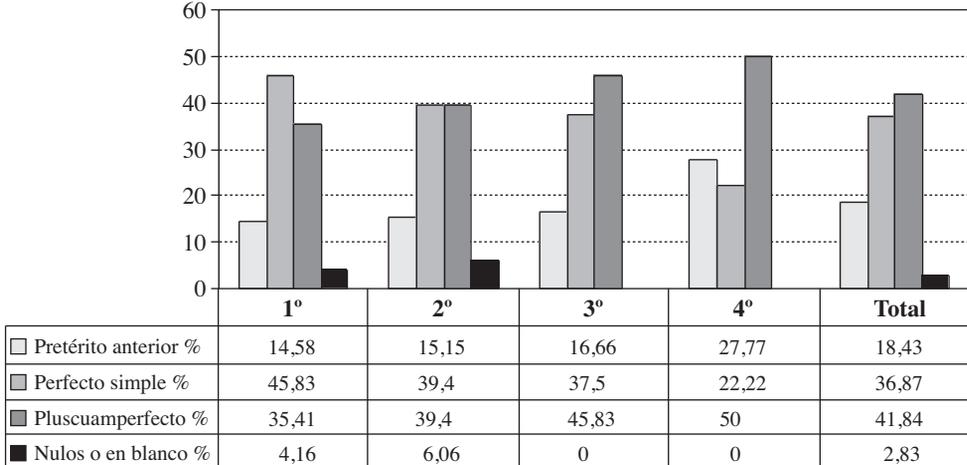
Resultados:

Cuadro 3a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Pretérito anterior | | Perfecto simple | | Pluscuamperfecto | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|--------------------|-------|-----------------|-------|------------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 7 | 14,58 | 22 | 45,83 | 17 | 35,41 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 5 | 15,15 | 13 | 39,40 | 13 | 39,40 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 4 | 16,66 | 9 | 37,50 | 11 | 45,83 | — | — |
| 4º | 36 | 10 | 27,77 | 8 | 22,22 | 18 | 50,00 | — | — |
| Total | 141 | 26 | 18,43 | 52 | 36,87 | 59 | 41,84 | 4 | 2,83 |

Cuadro 3b

4.3. Apenas hubo cenado/ cenó / había cenado, se levantó y salió



Los resultados muestran la división entre el perfecto simple (*apenas salió*) y el pluscuamperfecto (*apenas había salido*) en los tres primeros cursos de ESO. En cambio, en 4º, una vez más, la opción por el pluscuamperfecto duplica a la del perfecto simple (50 frente a 22,22%). Respecto del pretérito anterior, los resultados muestran la poca vitalidad de su uso, como señalan todos los gramáticos (Rojo y Veiga, 1999: 2881, n.18; Cartagena, 1999: 2951; Gómez Torrego, 2005: II, §7.1.3.9; López García, 2005: 163) pero de nuevo se confirma la tendencia observada antes, es decir, los resultados en 4º de ESO duplican a los de cursos anteriores, lo que apunta a un mayor reconocimiento de usos elaborados del lenguaje.

Ejemplo 4.4:

- 4a. *El jueves hablaron con la chica que se encargó de los informes.*
- 4b. *El jueves hablaron con la chica que se había encargado de los informes.*

Descripción:

Es una oración compleja con una subordinada de relativo. El verbo principal está en pretérito perfecto simple (*hablaron*) y lleva antepuesto un marcador temporal (*el jueves*). La subordinada de relativo indica la anterioridad de la acción indicada por el verbo (*se encargó/se había encargado*) respecto de la acción del verbo principal. Esta anterioridad se puede expresar tanto en perfecto simple como en pluscuamperfecto.

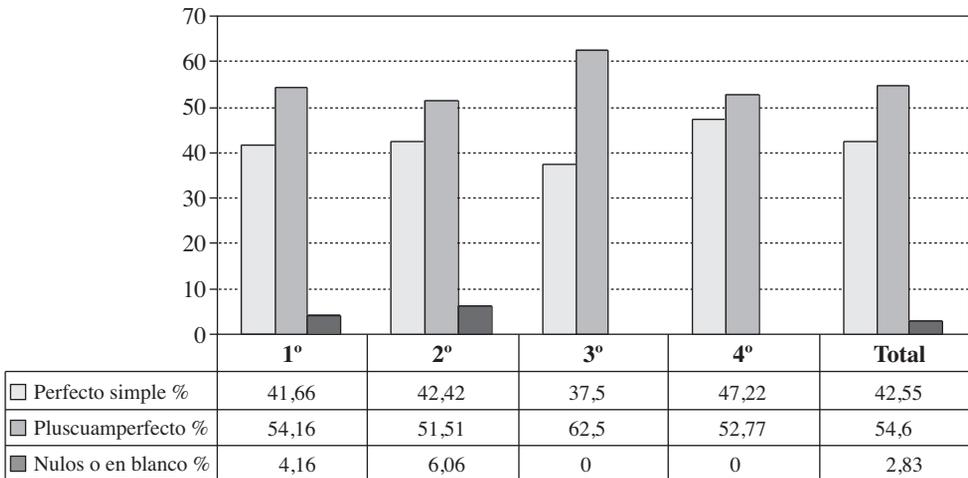
Resultados:

Cuadro 4a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Pluscuamperfecto | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 20 | 41,66 | 26 | 54,16 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 14 | 42,42 | 17 | 51,51 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 9 | 37,5 | 15 | 62,5 | — | — |
| 4º | 36 | 17 | 47,22 | 19 | 52,77 | — | — |
| Total | 141 | 60 | 42,55 | 77 | 54,60 | 4 | 2,83 |

Cuadro 4b

4.4. El jueves hablaron con la chica que se encargó/ había encargado de los informes



En este caso, en todos los cursos los alumnos manifiestan una ligera mayor preferencia por el pluscuamperfecto, con la excepción de los alumnos de tercero, en los que la preferencia por este tiempo es más acusada (62,5 frente a un 37,5).

Ejemplo 4.5:

5a. *El testigo negó que le hubieran ofrecido dinero por cambiar su declaración.*

5b. *El testigo negó que le habían ofrecido dinero por cambiar su declaración.*

Descripción:

Es una oración compleja en la que hay una subordinada sustantiva. El verbo principal está en pretérito perfecto simple (*negó*) y la acción indicada por la subordinada (*hubieran ofrecido/habían ofrecido*) es anterior a la acción del verbo principal. Esta anterioridad se puede expresar mediante el pluscuamperfecto de subjuntivo o de indicativo, si bien en el primer caso, no se afirma que la acción haya sucedido, como ocurre en el segundo.

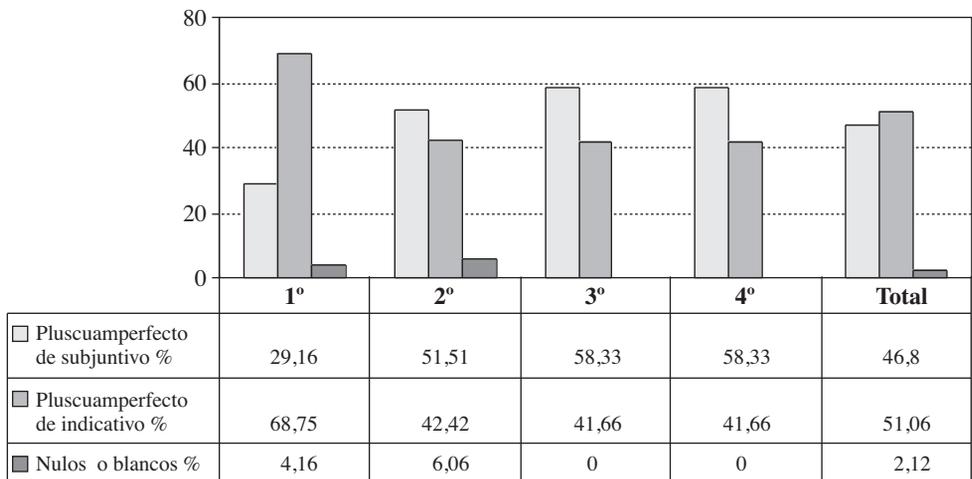
Resultados:

Cuadro 5a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Pluscuamperfecto subjuntivo | | Pluscuamperfecto indicativo | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------------------|-------|-----------------------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 14 | 29,16 | 33 | 68,75 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 17 | 51,51 | 14 | 42,42 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 14 | 58,33 | 10 | 41,66 | — | — |
| 4º | 36 | 21 | 58,33 | 15 | 41,66 | — | — |
| Total | 141 | 66 | 46,80 | 72 | 51,06 | 3 | 2,12 |

Cuadro 5b

4.5. El testigo negó que le hubieran ofrecido / habían ofrecido dinero por cambiar su declaración



La observación de los resultados nos permite apreciar el contraste entre los alumnos de primero de ESO y los demás. Sólo en este nivel los alumnos se decantan claramente por el pluscuamperfecto de indicativo. En los demás cursos la opción mayoritaria es el uso del subjuntivo, si bien en una proporción bastante equilibrada con el indicativo.

La pregunta quinta de la prueba exploratoria, por su parte, plantea un ejercicio de escritura de formas verbales en contextos oracionales dados y en relación con el tiempo del verbo principal, siempre en pasado. En este caso se observa no el reconocimiento de las formas verbales sino el uso espontáneo que hacen los alumnos de las mismas, entre opciones vinculadas a un estilo más informal y otras, correspondientes a un estilo más elaborado. Éstos son los datos:

Ejemplo 5.a:

5a) *Perdió el libro que se.....COMPRAR)pocos días antes.*

Descripción:

Es una oración compleja en la que hay una subordinada de relativo. El verbo principal está en pretérito perfecto simple (*perdió*). La subordinada de relativo indica la anterioridad de la acción verbal mediante el marcador temporal (*pocos días antes*). De este modo, se reducen las opciones temporales posibles a la alternancia entre el pretérito indefinido y el pluscuamperfecto de indicativo (*compró/había comprado*).

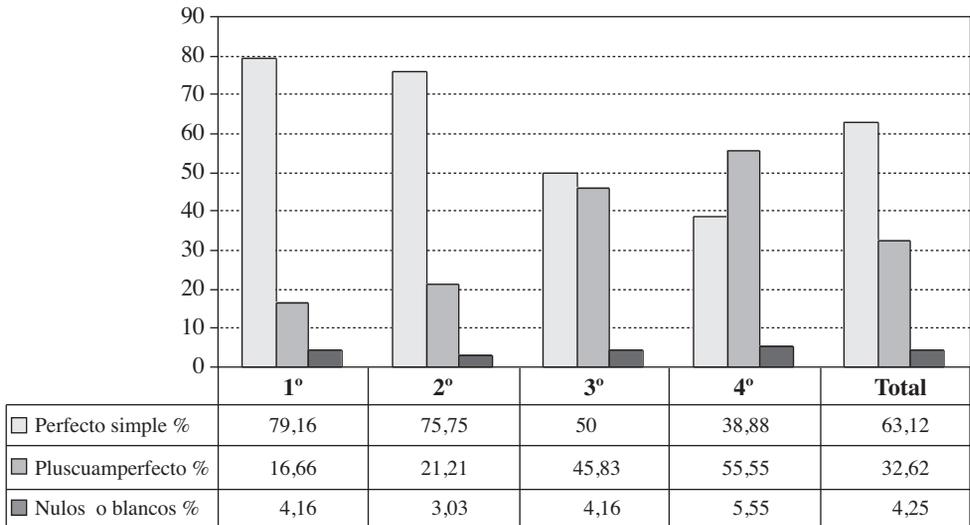
Resultados:

Cuadro 6a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Pluscuamperfecto | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 38 | 79,16 | 8 | 16,66 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 25 | 75,75 | 7 | 21,21 | 1 | 3,03 |
| 3º | 24 | 12 | 50 | 11 | 45,83 | 1 | 4,16 |
| 4º | 36 | 14 | 38,88 | 20 | 55,55 | 2 | 5,55 |
| Total | 141 | 89 | 63,12 | 46 | 32,62 | 6 | 4,25 |

Cuadro 6b

5a) Perdió el libro que se ... (COMPRAR) pocos días antes



Los resultados de este ejemplo muestran que los alumnos de 1° y 2° de ESO utilizan mayoritariamente el perfecto simple (*compró*), frente al pluscuamperfecto (*había comprado*). En 3°, la tendencia comienza a equilibrarse entre ambas formas verbales y se invierte en los alumnos de 4° (un 55,55% se decanta por el pluscuamperfecto).

Ejemplo 5.b:

5b) *Le encargaron las entradas a él porque en otras ocasiones ... (CONSEGUIR) ... unas localidades estupendas.*

Descripción:

Es una oración compuesta en la que hay una subordinada causal. El verbo principal está en pretérito perfecto simple (*encargaron*). La subordinada causal indica la anterioridad de la acción verbal mediante el marcador temporal *en otras ocasiones*, que expresa también la repetición de la acción en el pasado. Las opciones temporales son mayores que en el caso anterior, puesto que el contexto admite tanto formas verbales de aspecto perfecto (*consiguió, había conseguido*) como de aspecto imperfecto (*conseguía*).

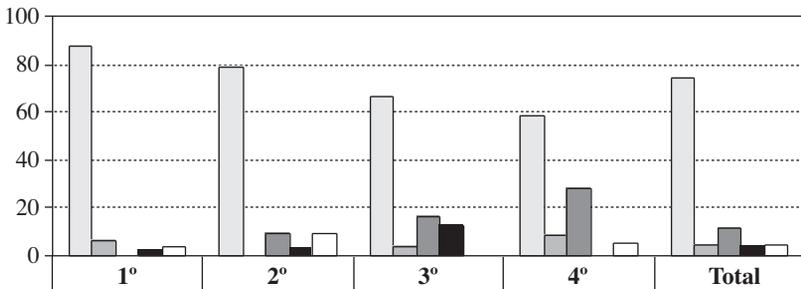
Resultados:

Cuadro 7a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Imperfecto | | Pluscuamperfecto | | Otros | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------|------|------------------|-------|-------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 42 | 87,5 | 3 | 6,25 | 0 | — | 1 | 2,08 | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 26 | 78,7 | 0 | — | 3 | 9,09 | 1 | 3,03 | 3 | 9,09 |
| 3º | 24 | 16 | 66,66 | 1 | 4,16 | 4 | 16,66 | 3 | 12,49 | 0 | — |
| 4º | 36 | 21 | 58,33 | 3 | 8,33 | 10 | 27,77 | 0 | — | 2 | 5,55 |
| Total | 141 | 105 | 74,46 | 7 | 4,96 | 17 | 12,05 | 5 | 3,52 | 7 | 4,96 |

Cuadro 7b

5b) Le encargaron las entradas aél porque en otras ocasiones ... (CONSEGUIR) ... unas localidades estupendas



| | 1º | 2º | 3º | 4º | Total |
|--------------------|------|------|-------|-------|-------|
| Perfecto simple % | 87,5 | 78,7 | 66,66 | 58,33 | 74,46 |
| Imperfecto % | 6,25 | 0 | 4,16 | 8,33 | 4,96 |
| Pluscuamperfecto % | 0 | 9,09 | 16,66 | 27,77 | 12,05 |
| Otros % | 2,08 | 3,03 | 12,49 | 0 | 3,52 |
| Nulos o blancos % | 4,16 | 9,09 | 0 | 5,55 | 4,96 |

De nuevo podemos observar la preferencia de uso por el perfecto simple en todos los casos, aunque con una tendencia decreciente (desde el 87,5% de los alumnos de 1º hasta el 58,33% de los alumnos de 4º). También se ha de destacar la tímida aparición del uso del pluscuamperfecto a partir de 2º de ESO hasta llegar a un porcentaje significativo (27,77%) en los alumnos de 4º. La presencia del imperfecto, en cambio, es muy reducida en todos los casos (sólo el 8,3% en 4º).

Ejemplo 5.c:

5c) *Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le ..(MENTIR).*

Descripción:

Es una coordinada copulativa cuyo segundo miembro es a su vez una oración compleja, con una subordinada sustantiva. Los verbos de los dos miembros de la coordinada están en pretérito perfecto simple (*recordó* y *llegó a la conclusión*) y mantienen una relación consecutiva. El verbo de la subordinada indica una acción anterior a ambos, que puede expresarse tanto por formas de aspecto perfecto (*mintió, había mentido*) como de aspecto imperfecto (*mentía*).

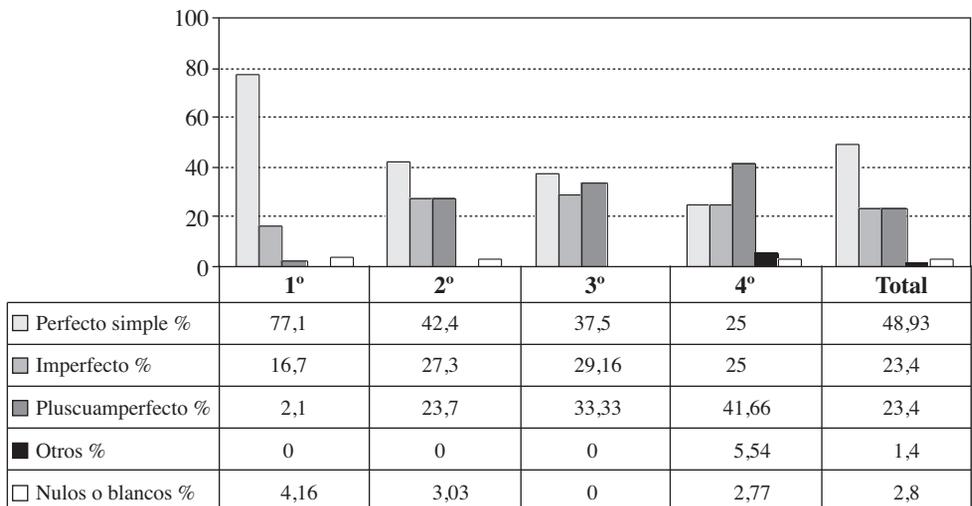
Resultados:

Cuadro 8a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Imperfecto | | Pluscuamperfecto | | Otros | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------|-------|------------------|-------|-------|------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 37 | 77,1 | 8 | 16,7 | 1 | 2,1 | — | — | 2 | 4,16 |
| 2º | 33 | 14 | 42,4 | 9 | 27,3 | 9 | 27,3 | — | — | 1 | 3,03 |
| 3º | 24 | 9 | 37,5 | 7 | 29,16 | 8 | 33,33 | — | — | — | — |
| 4º | 36 | 9 | 25 | 9 | 25 | 15 | 41,66 | 2 | 5,54 | 1 | 2,77 |
| Total | 141 | 69 | 48,93 | 33 | 23,40 | 33 | 23,40 | 2 | 1,4 | 4 | 2,8 |

Cuadro 8b

5c) *Él recordó sus palabras y llegó a la conclusión de que su hermano le... (MENTIR)*



Los resultados muestran, una vez más, la preferencia de los alumnos más jóvenes por el perfecto simple (un 77,1% en 1º ESO) mientras que en los demás cursos las opciones se equilibran (aproximadamente un 50% para el perfecto simple y el otro 50% repartido entre el pluscuamperfecto y el imperfecto). La tendencia se invierte con claridad en los alumnos de 4º: el uso del pluscuamperfecto alcanza el 41,66% mientras que el perfecto simple y el imperfecto se reparten el otro 50%.

Ejemplo 5.d:

5d) *María ha ido al traumatólogo porque se ..(HACER) un esguince jugando al baloncesto.*

Descripción:

Es una oración compuesta con una subordinada causal introducida por *porque*. El verbo de la oración principal está en pretérito perfecto compuesto (*ha ido*) y la acción de la subordinada es anterior a la evocada por el verbo principal. Esto permite un grupo de opciones muy abierto, tanto del eje de presente (el pretérito perfecto compuesto) como del eje de pasado (imperfecto, perfecto simple, pluscuamperfecto).

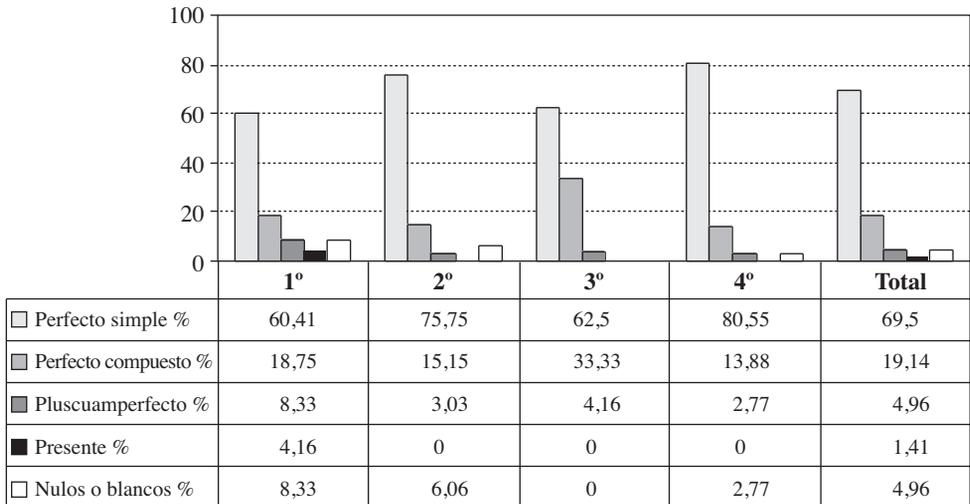
Resultados:

Cuadro 9a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Imperfecto | | Pluscuamperfecto | | Otros | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------|-------|------------------|------|-------|------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 2/9 | 60,41 | 9 | 18,75 | 4 | 8,33 | 2 | 4,16 | 4 | 8,33 |
| 2º | 33 | 25 | 75,75 | 5 | 15,15 | 1 | 3,03 | — | — | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 15 | 62,5 | 8 | 33,33 | 1 | 4,16 | — | — | — | — |
| 4º | 36 | 29 | 80,55 | 5 | 13,88 | 1 | 2,77 | — | — | 1 | 2,77 |
| Total | 141 | 98 | 69,50 | 27 | 19,14 | 7 | 4,96 | 2 | 1,41 | 7 | 4,96 |

Cuadro 9b

5d) María ha ido al traumatólogo porque se ... (HACER)....
un esguince jugando al baloncesto



Los resultados de este ejemplo presentan diferencias respecto de los anteriores. En todos los cursos se observa el predominio del perfecto simple, que es la opción mayoritaria entre los alumnos de 4º (80,55%). La presencia del pluscuamperfecto es mínima (no pasa del 8,33%, curiosamente esta vez en los alumnos de 1º) y la opción por el perfecto compuesto sólo alcanza el 33% entre los alumnos de 3º.

Ejemplo 5.e:

5e) *Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos ... (HABLAR).....*

Descripción:

Es una oración compleja, con una subordinada de relativo. El verbo principal, en perfecto compuesto (*hemos oído*), lleva antepuesto el marcador temporal *ya*, que sitúa esta acción como posterior a la evocada por el verbo de la subordinada. Como en el caso anterior, las opciones en la subordinada son muy abiertas, bien del eje de presente (*habla, ha hablado*) bien del eje de pasado (*habló, hablaba, había hablado*) ya que admite tanto formas verbales que expresen duración (*habla, hablaba*) como las que acentúan el aspecto de acción acabada (*ha hablado, habló, había hablado*).

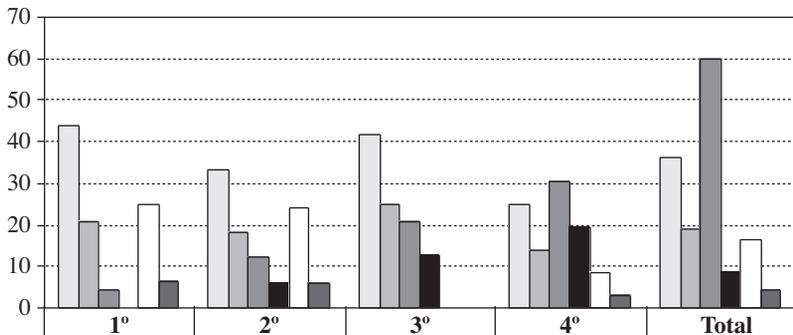
Resultados:

Cuadro 10a

| Nivel ESO | Número alumnos (n) | Perfecto simple | | Imperfecto | | Perfecto compuesto | | Pluscuamperfecto | | Presente | | Nulos o en blanco | |
|-----------|--------------------|-----------------|-------|------------|-------|--------------------|-------|------------------|-------|----------|-------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| 1º | 48 | 21 | 43,75 | 10 | 20,83 | 2 | 4,16 | 0 | — | 12 | 25 | 3 | 6,25 |
| 2º | 33 | 11 | 33,33 | 6 | 18,18 | 4 | 12,12 | 2 | 6,06 | 8 | 24,24 | 2 | 6,06 |
| 3º | 24 | 10 | 41,66 | 6 | 25 | 5 | 20,83 | 3 | 12,5 | — | — | — | — |
| 4º | 36 | 9 | 25 | 5 | 13,88 | 11 | 30,55 | 7 | 19,44 | 3 | 8,33 | 1 | 2,77 |
| Total | 141 | 51 | 36,17 | 27 | 19,14 | 22 | 60 | 12 | 8,51 | 23 | 16,31 | 6 | 4,25 |

Cuadro 10b

5e. Ya hemos oído el disco del que Juan tanto nos ... (HABLAR)



| | | | | | |
|----------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Perfecto simple % | 43,75 | 33,33 | 41,66 | 25 | 36,17 |
| Imperfecto % | 20,83 | 18,18 | 25 | 13,88 | 19,14 |
| Perfecto compuesto % | 4,16 | 12,12 | 20,83 | 30,55 | 60 |
| Pluscuamperfecto % | 0 | 6,06 | 12,5 | 19,44 | 8,51 |
| Presente % | 25 | 24,24 | 0 | 8,33 | 16,31 |
| Nulos o blancos % | 6,25 | 6,06 | 0 | 2,77 | 4,25 |

Los resultados muestran la preferencia por el perfecto simple (entre un 43,75 y un 33,33%) como acción acabada posterior a la principal, en los alumnos de 1º a 3º de ESO. En cambio, los alumnos de 4º eligen el perfecto compuesto (30,55%) por delante del perfecto simple (25%). En todos los cursos la opción por el pluscuamperfecto es minoritaria, en una escala que va desde su ausencia como opción en los alumnos de 1º hasta el 19,44% en los alumnos de 4º. La opción por formas de aspect-

to imperfecto se reparte bastante equilibradamente entre el presente de indicativo (cuya presencia decrece, desde un 25% en 1º hasta un 8,33% en 4º o su ausencia en 3º) y el imperfecto, que presenta porcentajes en torno al 20%, salvo en 4º, cuya presencia disminuye hasta un 13,88%.

2. CONCLUSIONES PROVISIONALES

Antes de sintetizar los datos parciales que se han ido mostrando, de las preguntas 4 y 5, conviene recordar que se han propuesto a los alumnos diez contextos oracionales, de los cuales, siete estaban situados en el eje de pasado mediante verbos principales en perfecto simple, uno mediante un verbo principal en imperfecto y dos, mediante verbos en perfecto compuesto. Los alumnos habían de situar otras acciones en pasado en relación con el verbo principal, es decir, se trataba de observar la aparición de formas relativas, cuyo punto de referencia viene dado por el evento del verbo principal, teniendo en cuenta el tipo de dependencia sintáctica entre ambos. Nos encontramos, pues, ante una cuestión de *consecutio temporum* (Carrasco, 1999), no ante una cuestión de gramática normativa. De ahí que las opciones de uso sean diversas y revelen la madurez estilística del hablante.

Los resultados globales muestran la clara preferencia por el uso del perfecto simple, como índice secundario de referencia en relación con otra forma del pasado, especialmente entre los alumnos más jóvenes, tanto en la elección de formas dadas, como en la escritura espontánea, si bien con mayor claridad en esta última. No obstante, resulta de particular interés la progresiva aparición del pretérito pluscuamperfecto en los alumnos de mayor edad, los de 4º de ESO, no sólo en la elección de formas sino también en la escritura espontánea.

La pregunta 4 muestra el reconocimiento de los alumnos de opciones de estilo elaborado. Según avanzan en edad, los alumnos se decantan (en un porcentaje de 60 a 30 aproximadamente, en 4º de ESO) por el pluscuamperfecto de indicativo en su alternancia con el perfecto simple, el imperfecto o el pretérito anterior. En los alumnos más jóvenes, en cambio, las elecciones se equilibran en torno al 50 por cien. En todos los cursos se observa la escasa vitalidad del pretérito anterior, que sólo alcanza el 27,77% de las elecciones en los alumnos de 4º. Las opciones se equilibran, en cambio, cuando la alternancia se da entre el pluscuamperfecto de indicativo y el de subjuntivo, con una ligera preferencia por este último, que acentúa el carácter virtual de la oración subordinada.

En la pregunta 5, en cambio, observamos el uso que hacen los alumnos de las formas verbales del pasado como índices secundarios de referencia, en contextos oracionales fáciles de reconocer para ellos; es decir, qué formas verbales son las que ellos escriben de forma espontánea. En este caso nos encontramos con un uso abrumador del pretérito perfecto simple en los casos en que el verbo principal también está en perfecto simple. No obstante, los porcentajes decrecen progresivamente de 1º (con usos cercanos al 80%) a 4º de ESO (entre el 50 y el 25%, según los contextos oracionales). Por su parte, el uso del pluscuamperfecto va en aumento en sentido inverso hasta alcanzar, en 4º de ESO, porcentajes superiores al 50%. Los datos cambian cuando el verbo principal está en perfecto compuesto. Su carácter de ante-

presente diversifica las referencias secundarias entre el perfecto simple, el imperfecto, el perfecto compuesto y el pluscuamperfecto, según la vinculación sintáctica entre ambos eventos.

Podría pensarse, a juzgar por los datos, que el aumento del uso de opciones de estilo elaborado en alumnos de 4º de ESO responde a una maduración espontánea de los hablantes, lo cual se habría de confirmar con datos de adultos de escolarización básica; también cabe preguntarse si una intervención didáctica en estas cuestiones acentuaría el uso de formas de estilo elaborado. Son preguntas, pues, que han de abordarse en la investigación posterior.

3. LA REFLEXIÓN METALINGÜÍSTICA ESPONTÁNEA DE LOS ALUMNOS

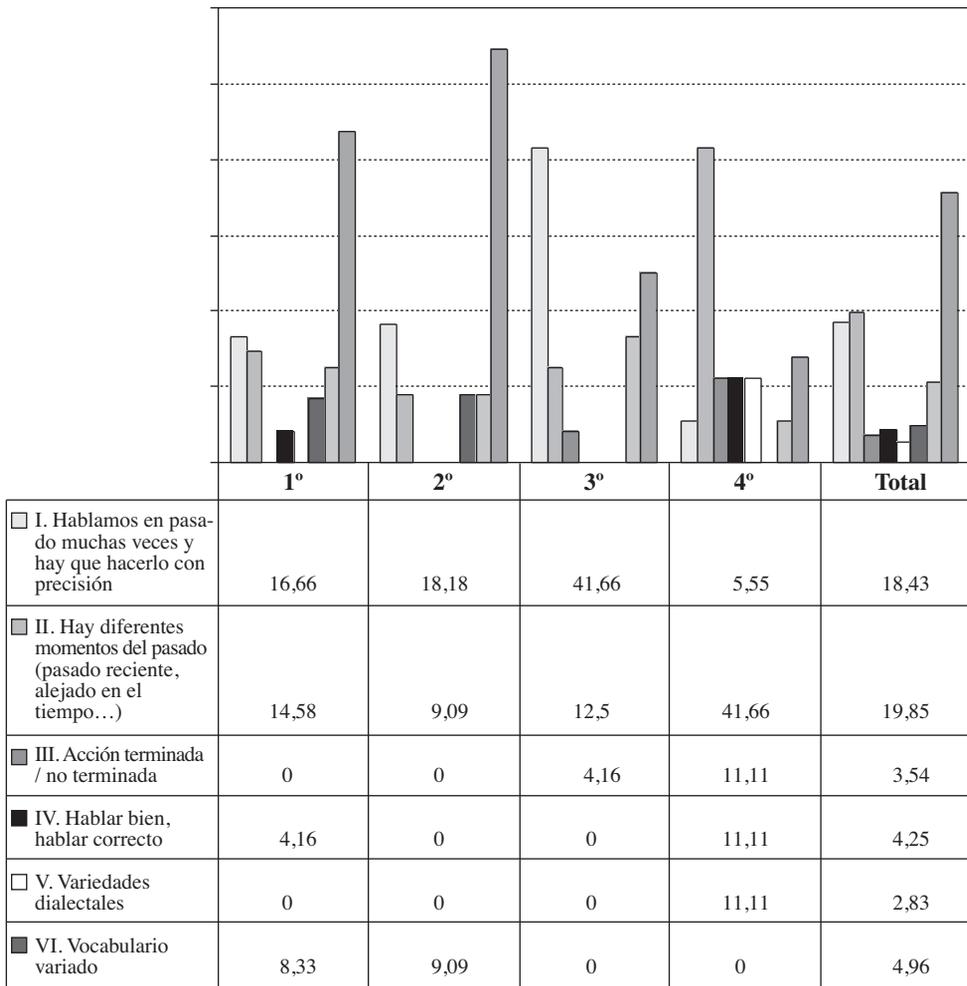
Como hemos indicado al hablar de la estructura de la prueba exploratoria, la última pregunta plantea una reflexión abierta sobre la diversidad de tiempos del pasado y su justificación en la lengua. Se pretendía con ella observar el razonamiento metalingüístico espontáneo de los alumnos, como una forma de acercamiento a las concepciones implícitas de carácter intuitivo que ellos se van formando según van conociendo la lengua (Fontich, 2006, 19, nota 2). Recordemos que la pregunta planteada era *¿Por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar en pasado?* Las respuestas obtenidas se han sintetizado en el cuadro 11:

Cuadro 11a

| Explicación | 1º ESO (48) | | 2º ESO (33) | | 3º ESO (24) | | 4º ESO (36) | | GLOBAL (141) | |
|--|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|-------------|-------|--------------|-------|
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| I. Hablamos en pasado muchas veces y hay que hacerlo con precisión | 8 | 16,66 | 6 | 18,18 | 10 | 41,66 | 2 | 5,55 | 26 | 18,43 |
| II. Hay diferentes momentos del pasado (pasado reciente, más alejado en el tiempo... | 7 | 14,58 | 3 | 9,09 | 3 | 12,5 | 15 | 41,66 | 28 | 19,85 |
| III. Acción terminada / no terminada | 0 | — | 0 | — | 1 | 4,16 | 4 | 11,11 | 5 | 3,54 |
| IV. Hablar bien, hablar correcto | 2 | 4,16 | 0 | — | 0 | | 4 | 11,11 | 6 | 4,25 |
| V. Variedades dialectales | 0 | — | 0 | | 0 | | 4 | 11,11 | 4 | 2,83 |
| VI. Vocabulario variado | 4 | 8,33 | 3 | 9,09 | | 0 | | 0 | 7 | 4,96 |
| VII. Otras | 6 | 12,5 | 3 | 9,09 | 4 | 16,66 | 2 | 5,55 | 15 | 10,63 |
| VIII. No sabe / Blanco | 21 | 43,75 | 18 | 54,54 | 6 | 25 | 5 | 13,88 | 50 | 35,46 |

Cuadro 11b

6. ¿Por qué crees que hay tantos tiempos verbales distintos para hablar en pasado?



La diversidad de respuestas obtenidas se ha organizado en varios grupos:

- En el primero, los alumnos reflexionan sobre los tiempos verbales (I-III): la frecuencia del pasado en nuestra expresión y la necesidad de formas diversas para ser precisos (respuesta mayoritaria entre los alumnos de 3º de ESO, con un 41,66%), los diferentes momentos del pasado (respuesta mayoritaria en 4º de ESO, con un porcentaje similar al anterior), y el carácter terminado o no terminado de algunas formas verbales. Esta alusión al aspecto sólo aparece en

los dos últimos cursos, si bien de forma claramente minoritaria (4,16% en 3º y 11,11% en 4º).

- Un segundo grupo de respuestas (IV-VII) en que los alumnos buscan la relación con aspectos de la lengua en general: la norma, la variedad dialectal, la riqueza de vocabulario y otras de difícil agrupamiento. Este tipo de razones constituye un 20% aproximado de las respuestas.
- El último grupo (VIII) incluye a los que dejan la pregunta en blanco o manifiestan abiertamente su desconocimiento. En esta situación encontramos los porcentajes mayoritarios en 1º de ESO (el 43,75%) y en 2º (el 54,54%).

En relación con los datos mostrados nos parece de interés destacar, en primer lugar, que los alumnos han diferenciado con claridad el tipo de reflexión metalingüística que se les planteaba de la que se pedía en las primeras preguntas de la prueba, en torno a las pistas que utilizaban para identificar el verbo. En ese caso las respuestas se agrupaban en torno al carácter flexivo de la palabra, a las terminaciones del infinitivo y al significado de acción vinculado al verbo. En cambio, aquí sus respuestas se vinculan al uso de los tiempos verbales y no a su identificación como tales.

Frente a la dificultad mostrada por buena parte de los alumnos más jóvenes, se observa el esfuerzo de los mayores por encontrar razones válidas entre sus conocimientos gramaticales y se observa también, como telón de fondo, la aceptación genérica de que los recursos de que dispone una lengua están al servicio de una mejor expresión.

No obstante, somos conscientes de que una prueba exploratoria de estas características no permite profundizar en las concepciones implícitas de los alumnos. Para ello, en la investigación posterior está previsto utilizar otros instrumentos de investigación cualitativa, como la entrevista semi-estructurada, por ejemplo.

En cualquier caso, los datos obtenidos nos hacen pensar que no parece un terreno mal abonado para introducir un tipo de reflexión metalingüística sobre el uso que permita a los alumnos avanzar en la consolidación de un estilo de expresión formal (oral o escrita) más elaborado, difícil de alcanzar sin una intervención didáctica explícita, a juzgar por las continuas quejas sociales sobre las carencias de expresión de nuestros estudiantes.

4. REFLEXIONES FINALES

Los datos que nos ha proporcionado la realización de esta prueba exploratoria confirman que el tipo de reflexión metalingüística al que se enfrenta a los alumnos es completamente diferente si abordamos la identificación de las palabras aisladas (el conocimiento del paradigma) que si planteamos la reflexión sobre el uso. Esto supone que no se pueden confundir estos objetivos en el ámbito escolar: un trabajo gramatical centrado en la identificación de las unidades no va a conducir al mejor uso de las mismas, más allá del dominio espontáneo de los hablantes nativos. Eso

no quiere decir que se haya de eliminar este tipo de instrucción gramatical: si no se identifican las unidades y se aprende a denominarlas es difícil poder aludir a ellas de manera precisa. Pero el aprendizaje gramatical no puede reducirse a la identificación.

En este sentido, consideramos de interés el planteamiento de las secuencias didácticas para aprender gramática (Camps, 2005 y Camps y Zayas, 2006), que ayuden a los alumnos a formalizar sus reflexiones sobre el funcionamiento de las lenguas. Este tipo de secuencias de trabajo se entienden como unidades con significado para el alumno, es decir, con unos objetivos de aprendizaje unitarios y un objetivo discursivo que articula de manera visible todas las tareas que se realizan y que permite la sistematización de la reflexión metalingüística realizada. Para ello se desarrollan dos tipos de actividades: una actividad de investigación (descubrir el funcionamiento de la lengua en algún aspecto, mejorar los textos, etc.), que culmina, generalmente, con la redacción de un informe o con una exposición oral del trabajo realizado y actividades de aprendizaje, que consisten en sistematizar unos conocimientos gramaticales construidos en el marco de la investigación.

En el caso que nos ocupa, dado que el uso de las formas verbales compuestas del pasado quedan relegadas en el uso espontáneo de los hablantes y que su necesidad aparece vinculada a las necesidades de articulación del lenguaje escrito (López García, 2005:162), cabe pensar que para incidir en el uso de estas formas relativas del pasado es conveniente una reflexión explícita sobre cómo el sistema verbal permite situar unas acciones en relación con otras para lograr así mayor precisión en la expresión de la temporalidad de las acciones. En esta precisión desempeñan también un papel determinante los marcadores de tiempo (conectores temporales), que parece necesario abordar conjuntamente. No parece suficiente con introducir las nociones de presente, pasado y futuro para conseguir una mejor articulación en los textos de los alumnos.

Los datos señalados nos confirman también en la conveniencia de plantear esta secuencia gramatical en 4º de ESO, porque el abanico de formas verbales utilizadas es mayor, situación que favorece la reflexión sobre su uso.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRONCKART, Jean-Paul (1985): *Las ciencias del lenguaje: ¿un desafío para la enseñanza?*, Lausana, Unesco.
- CAMPS, Anna, et al.(2001): «Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal», en *El aula como espacio de investigación y reflexión*, CAMPS, Anna (coord.), Barcelona, Graó, 2001, 161-180.
- CAMPS, Anna (coord.) (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.
- CAMPS, Anna y FONTICH, Xavier (2003): «La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom *hi* en el català oral», en *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31, 99-110. [Versión en castellano en Camps y Zayas, 2006, 101-111]
- CAMPS, Anna y ZAYAS, Felipe (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*, Barcelona, Graó.

- CARRASCO, Ángeles (1999): «El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La *consecutio temporum*», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ignacio BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, Madrid, Espasa, vol.II, §47, 3061-3128.
- CARTAGENA, Nelson (1999): «Los tiempos compuestos», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ignacio BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, Madrid, Espasa, vol.II, § 45, 2937-2975.
- CHARTRAND, Suzanne-G. (1996): *Pour un nouvel enseignement de la grammaire*, Québec, Les Éditions Logiques, segunda edición revisada y aumentada.
- FONTICH VICENS, Xavier (2006): *Hablar y escribir para aprender gramática*, Barcelona, ICE UB-Horsori.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2005): «Usos rectos y desviados de algunas formas verbales», en *Nuevo manual de español correcto*, Madrid, Arco Libros, vol. II, §7.1.3, 409-426.
- GONZALVO, Laura y CAMPS, Anna (2003): «Els conceptes metalingüístics dels alumnes de secundària: el subjecte», en *ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31,111-123
- KILCHER-HAGEDORN, H.; OTHENIN-GIRARD, Ch. y de WECK (1987): *Le savoir grammatical des élèves*, Berna, Peter Lang.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2. Cómo conciben los hispanohablantes la gramática*, Madrid, Arco Libros.
- MATTE BON, Francisco (1992, 1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa, 2 vols.
- MILIAN, Marta y CAMPS, Anna (2006): «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)», en *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua*, CAMPS, Anna (coord.), Barcelona, Graó, 25-53.
- NOTARIO, Gema (2001): «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», en *El aula como espacio de investigación y reflexión*, CAMPS, Anna (coord.), Barcelona, Graó, 2001, 181-193.
- ROJO, Guillermo y VEIGA, Alexandre (1999): «El tiempo verbal. Los tiempos simples», en *Gramática descriptiva de la lengua española*, Ignacio BOSQUE, Ignacio y DEMONTE, Violeta, Madrid, Espasa, vol.II, § 44, 2867-2934.