

I give permission for public access to my thesis for any copying to be done at the discretion of the archives librarian and/or the College librarian.

WMe

Signature

20 May, 2011

Date

ABSTRACT

This paper attempts to explain, taking into consideration theoretical proposals from Linguistics and Second Language Acquisition, the difficulty that native speakers of English encounter when learning the contrast between the Preterite and the Imperfect verbal tenses in Spanish as a second language (L2). This difficulty arises because in English, the Simple Past tense can express the meanings conveyed by those two tenses in Spanish. The inflexional morphology encountered in the two tenses in Spanish does not only encode the concept of temporality, but also the internal constituency of an event as seen by the speaker. The Preterite morphology is used to express events considered completed within an absolute past. In contrast, the Imperfect is used to express actions and events within the same time frame as the Preterite but whose purpose, from a pragmatic and intentional point of view, is not to advance a narration, but serves to describe the background of the facts encoded by the Preterite. In this sense, it can be said that both the Preterite and the Imperfect interact with each other, serving two different communicative purposes in a narration of the past: the Preterite morphology is used to express the facts in foreground of the narration, whereas the Imperfect serves to describe the background. The acquisition of this contrast by learners of Spanish as a second language involves the correct mapping between meaning and form.

Based on the main theories concerning Second Language Acquisition in general and the acquisition of the Preterite-Imperfect contrast in particular, a number of operating criteria are proposed in the form of a checklist, which can be used to facilitate the evaluation of the teaching materials used in universities in the U.S. In particular, in this thesis four textbooks are examined: *VISTAS* and *Gente* for the elementary level, and *IMAGINA* and *Fuentes* for the intermediate level. This checklist serves to identify significant gaps and errors in the manuals that are not obvious at first sight, if only considered under the scope of teaching methodology. It also helps to highlight some parts of these books that present important aspects of the Preterite-Imperfect contrast in a precise and clear manner, which can be incorporated into Spanish L2 classrooms. This study presents an innovative and interdisciplinary vision that combines studies from several disciplines, namely, Linguistics, Second Language Acquisition and Second Language Teaching; this connection between theories and practices is fundamental for the advancement and validation of the theoretical proposals in the mentioned disciplines.

Criterios de evaluación de materiales didácticos para la enseñanza y el aprendizaje del contraste pretérito/imperfecto en español como L2

Ye Li

Advisors: Esther Castro-Cuenca

Antonio Illescas

Rogelio Miñana

Luiz Amaral

Departamento de Español

Mount Holyoke College

DEDICACIÓN

Esta tesis está dedicada a mi muy querido departamento de español en Mount Holyoke College.

ACKNOWLEDGMENT

Four years ago, when I had my first elementary-level Spanish class with Esther, I could not imagine that four years later, I could write a thesis that might contribute to the Spanish Department. The process of creating this thesis has been full of challenges and my learning curve has been very steep; this would not be possible without the advice and support from the following people:

I would like to thank Esther Castro-Cuenca for awakening my great interest and love for Hispanic Linguistics and her unconditional support throughout all four years and, especially, for guiding me and teaching me how to formulate and express ideas in the process of the creation of the thesis.

I thank Antonio Illescas for his meticulous and persistent corrections and comments ever since he joined my thesis committee. I also thank him for his great sense of humor and patience.

I would also like to thank Rogelio Miñana for being such a great inspiration to me, for teaching me how to express ideas in a precise way in his class and for encouraging me throughout the semester.

I would like to express my gratitude to Luiz Amaral for his pertinent and crucial comments, criticisms and suggestions to this thesis. His comments have always helped me learn and challenge existing theories in Applied Linguistics.

I also wanted to thank all the other professors from the Spanish Department with whom I have had classes, who have taught me how to think critically and holistically.

I also want to thank my friends and family for “absorbing” my complaints, for sharing my pride, and for constantly encouraging me.

Finally, I would like to express my gratitude to Mount Holyoke College, which has given me an invaluable education, which formulates a solid foundation for this work.

AGRADECIMIENTOS

Hace cuatro años, cuando yo tenía mi primer curso elemental de español con Esther, no me podía imaginar que, cuatro años después, podría escribir una tesis que pudiera contribuir al departamento de español. El proceso de crear esta tesis ha sido lleno de retos y mi curva de aprendizaje ha sido muy “empinada”; y esto no pudiera ser posible sin consejos y apoyo de las siguientes personas:

Le doy miles de gracias a Esther Castro-Cuenca por despertar mi inmenso interés y amor por la lingüística hispánica y su apoyo incondicional a lo largo de todos los cuatro años y, sobre todo, por guiarme y señalarme cómo formular y expresar ideas durante el proceso de la creación de la tesis.

Le agradezco a Antonio Illescas sus meticulosos y persistentes comentarios y correcciones desde que formuló parte del comité de mi tesis. También le agradezco su gran sentido de humor y paciencia.

Le doy un montón de gracias a Rogelio Miñana por ser una gran inspiración para mí, por enseñarme cómo precisar una idea en su clase y por animarme a lo largo del semestre.

Le agradezco a Luiz Amaral sus comentarios, críticas y sugerencias pertinentes e imprescindibles a este trabajo. Sus comentarios agudos siempre me ayudan a mejor aprender y cuestionar las teorías existentes en la lingüística aplicada.

También quería agradecerles a todos los otros profesores con quienes he tenido curso en el departamento de español, que me han enseñado cómo pensar de una manera crítica y holística.

Les doy muchas gracias a mis amigos y a mi familia que “absorben” mis quejas, que comparten mi orgullo, y que me animan constantemente.

Por último, le agradezco a Mount Holyoke College, que me proporciona una educación de una calidad invaluable, la cual forma una base sólida para este trabajo.

ÍNDICE

Introducción.....	9
Capítulo 1-	
Propuestas teóricas en la distinción entre el pretérito y el imperfecto.....	15
a) Tiempo y aspecto: definición y distinción.....	15
b) El aspecto: aspecto léxico y aspecto gramatical.....	18
1. Aspecto léxico.....	18
La composicionalidad del aspecto léxico: componentes que intervienen en su determinación.....	21
1) Argumentos internos (objetos).....	21
2) Argumentos externos (sujetos).....	22
3) Adjuntos (adverbios).....	23
4) Partículas aspectuales (“se”).....	24
2. Aspecto gramatical.....	25
c) Propuestas teóricas sobre el aspecto.....	28
Capítulo 2- Propuestas teóricas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto en español L2.....	32
A. Propuestas teóricas de la adquisición de una segunda lengua (ASL)...	32
1. El paradigma conductista en los años 1950s.....	32
2. Las propuestas cognitivistas de la ASL.....	35
a) La gramática universal de Chomsky de principios de los 1960s...35	35
b) El modelo de monitor de Krashen.....	38
c) La hipótesis de la pidginización de Schumann.....	40
d) Otras propuestas cognitivas de la ASL.....	43
3. Las perspectivas funcionalistas o pragmáticas de la ASL.....	47
4. Las perspectivas interaccionistas de la ASL.....	49

B. Implicaciones para la metodología pedagógica de las lenguas.....	55
C. Propuestas teóricas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto en español L2.....	58
1. Hipótesis del aspecto léxico de Shirai y Anderson.....	58
2. Hipótesis del discurso de Bardovi-Harlig (1994).....	60
3. Las hipótesis sobre la saliencia perceptual de los verbos irregulares...	62
4. Hipótesis del tiempo pasado por defecto.....	65
5. El conjunto de las hipótesis de la estructura sintáctica.....	67
D. Conclusiones y lista de criterios para evaluar los materiales didácticos.	74
Capítulo 3-Evaluación de los materiales didácticos.....	89
I. <i>VISTAS</i>	90
II. <i>Gente</i>	98
III. <i>IMAGINA</i>	106
IV. <i>Fuentes</i>	112
Conclusiones y reflexiones.....	118
Apéndice.....	A1-A77
Referencias.....	124

INTRODUCCIÓN

El objetivo de esta tesis es explicar de acuerdo a las diferentes propuestas teóricas la dificultad que muchos de los estudiantes cuya lengua nativa es el inglés tienen para adquirir el contraste entre el pretérito y el imperfecto en español como segunda lengua. Esta tesis también tiene como objetivo hacer explícitos una serie de criterios basados en tales teorías de manera que se puedan evaluar materiales didácticos –sobre todo de nivel elemental e intermedio- con el fin de identificar los aciertos y carencia de estos materiales. Además, la identificación de tales criterios tiene como objetivo establecer parámetros medibles que sirvan como base para implementar los materiales didácticos en particular y las prácticas pedagógicas en general. Por último, otro objetivo importante de esta tesis es establecer una conexión entre teoría y práctica de modo que una pueda informar a la otra.

El contraste entre estos dos tiempos es relevante e importante para la enseñanza del español como segunda lengua, porque se enseña desde un momento relativamente temprano en el aprendizaje de un estudiante y se repasa y amplía en varias ocasiones en cursos posteriores, pero muchos de estos estudiantes siguen teniendo dificultades incluso en niveles avanzados. Por lo tanto, es necesario estudiar las propuestas teóricas que puedan explicar esta dificultad y proponer, de acuerdo a estas propuestas, una manera de

evaluar si los materiales didácticos que se utilizan pueden facilitar eficazmente la enseñanza y el aprendizaje de dicho contraste.

Según Salaberry, la dificultad de aprender el contraste pretérito-imperfecto estriba en la representación de los conceptos aspectuales (2008, 5) y, aunque tanto el inglés como el español marcan distinciones aspectuales, la adquisición del pretérito y el imperfecto exige mucho esfuerzo por las siguientes razones (Salaberry 2008, 50):

- Los contrastes aspectuales no se marcan tan sistemáticamente en las terminaciones verbales en inglés como en español. Por ejemplo,

1a. Lucas estaba enfermo y todavía lo está.

Lucas was sick and he still is (sick).

1b. Lucas estaba enfermo, pero ya no está más.

Lucas was sick, but not anymore.

2a. *Lucas estuvo enfermo y todavía lo está.

Lucas was sick, and he still is sick.

2b. Lucas estuvo enfermo, pero ya no lo está más.

Lucas was sick, but he is no longer sick. (Salaberry 2008, 48)

Estos ejemplos muestran que en inglés se puede usar *was* para marcar un estado (being sick) que empieza en algún momento en el pasado y que todavía continúa o ha terminado. En cambio, en español sólo el pretérito puede expresar la idea de que el estado ha terminado. Mientras que se marcan los contrastes aspectuales mediante la morfología verbal en español, en inglés, por su morfología verbal menos rica, no se marcan tan sistemáticamente los contrastes aspectuales a través de la conjugación.

- Los marcadores aspectuales en inglés no tienen una correspondencia directa con los marcadores aspectuales equivalentes en español. En este caso, los “marcadores aspectuales” en español se refieren al pretérito y el imperfecto, ya que se usan para marcar el aspecto. Por ejemplo,

3a. Ayer jugué al fútbol.

Yesterday I played soccer.

3b. Cuando era niño, jugaba al fútbol.

When I was a child, I played/used to play soccer.

3c. Por años, jugué al fútbol.

For years, I played soccer. (Salaberry 2008, 49)

En estos ejemplos, (3a) describe un evento delimitado, que ocurre una sola vez en el pasado. (3b) describe *jugar al fútbol* como un evento habitual en la niñez del hablante. (3c) describe una acción repetida o iterada durante un periodo de tiempo. En todos estos casos, la traducción en inglés puede ser la misma, *played*. Se puede ver que el pasado simple en inglés puede expresar varios tipos de significados aspectuales en español, como la delimitación, la habitualidad y la iteratividad.

- El pretérito o el imperfecto en español pueden expresar conceptos aspectuales más específicos que las expresiones equivalentes en inglés. Por ejemplo,

4a. El auto costaba dos millones.

The car cost two million.

4b. El auto costó dos millones.

The car cost two million. (Salaberry 2008, 49)

El ejemplo (4a) muestra una propiedad del auto en el pasado mientras que (4b) quiere decir que alguien compró el auto a un precio de dos millones, y es un evento que realmente ocurrió. El uso contrastivo del pretérito y el imperfecto les permite a los hablantes distinguir una propiedad (que es independiente del tiempo) de un acontecimiento real (que ocurrió en un momento específico). Como en inglés, se usa el mismo tiempo verbal para expresar las dos ideas, estos matices pueden ser difíciles de adquirir para un hablante angloparlante.

Tomando estas ideas como un punto de partida, en el primer capítulo de la tesis, se hace una revisión de los estudios más relevantes para explicar en qué consiste la distinción entre el pretérito y el imperfecto en español y los diversos factores que intervienen en esta distinción. En particular, se examina la definición del concepto de aspecto y se distingue del concepto de tiempo. Como se verá, la distinción entre aspecto léxico- los rasgos inherentes de un verbo que describen una situación- y aspecto gramatical tiene un papel central en el entendimiento de los posibles significados aspectuales en relación con el uso del pretérito y del imperfecto.

En el segundo capítulo, se examinan varias teorías sobre la adquisición de L2 en general (por ejemplo, el paradigma conductista, las propuestas cognitivistas, el modelo de monitor de Krashen, las perspectivas funcionalistas o pragmáticas, etc.) que aparecen a partir de los años 50 y, en particular, se

estudian las teorías sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto (por ejemplo, la hipótesis del aspecto léxico de Anderson y Shirai, la hipótesis del discurso de Bardovi-Harlig, y la hipótesis del tiempo pasado por defecto, etc.). Para entender mejor la adquisición del contraste pretérito-imperfecto en español L2, es preciso considerar las propuestas teóricas sobre los procesos globales de la adquisición de una segunda lengua (ASL), ya que las cinco teorías específicas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto que se incluyen en este estudio están derivadas de estas teorías globales de la ASL. A partir de estas propuestas teóricas, se concluye una lista de criterios que sirve de plantilla para guiar y facilitar la evaluación de los materiales didácticos y se explica la razón por la que se deben incluir dichos criterios.

En el tercer capítulo, se hace una evaluación de unos materiales didácticos. En este apartado, se revisan a partir de una plantilla cuatro libros de texto de español que se usan en las universidades estadounidenses: *VISTAS* y *Gente*, que se usan para el nivel elemental, e *IMAGINA* y *Fuentes* para el nivel intermedio. Examinaré cómo cada uno de estos libros presenta y explica el contraste entre el pretérito y el imperfecto, qué tipo de ejemplos se usan para ilustrar este contraste, qué tipo de ejercicios y actividades se explotan para ayudar a la conceptualización y para generar el *output* de los estudiantes, y si es eficaz o no enseñar el contraste de dicha forma.

En las conclusiones se ofrece un resumen de las carencias y aciertos

generales de los manuales evaluados, de acuerdo a las teorías que se tienen en cuenta. Por ejemplo, una de las carencias es que a muchos manuales les falta un *input* suficientemente contextualizado. Sin embargo, en algunos se usan gráficos y cuadros didácticos para facilitar en entendimiento del contraste pretérito-imperfecto. En este apartado, también se consideran los logros y faltas de este trabajo, y se sugiere la dirección de posibles investigaciones futuras.

CAPÍTULO 1-

PROPUESTAS TEÓRICAS EN LA DISTINCIÓN ENTRE EL PRETÉRITO Y EL IMPERFECTO

a) **Tiempo y aspecto: definición y distinción**

Para entender mejor la distinción entre el pretérito y el imperfecto, debemos introducir el concepto del aspecto y distinguir éste del tiempo. Como señala Guijarro-Fuentes (2005), el tiempo y aspecto, que son ambos marcadores de la temporalidad en un verbo, indican las distintas formas en las que una situación puede ser representada. Según la *Gramática descriptiva de la lengua española*, el “tiempo” es una categoría deíctica: localiza el evento verbal en un tiempo externo, orientándolo bien en relación con el momento de habla, bien en relación con el tiempo en que tiene lugar otro evento. El aspecto, en cambio, se ocupa del tiempo como una propiedad inherente o interna del propio evento: muestra el evento tal y como este se desarrolla o distribuye en el tiempo, sin hacer referencia al momento del habla (1999, 2989). Más específicamente, por un lado, el tiempo expresa el momento en el que se sitúa la acción. Normalmente, con la excepción del presente histórico, las formas verbales del presente expresan acciones que se desarrollan en el momento de la enunciación. El pasado y el futuro expresan acciones anteriores y posteriores al momento de la enunciación, respectivamente. Por otro lado, el aspecto denota el punto en el desarrollo de una acción. Como define Comrie

(1976, 3), el aspecto es una manera de mirar la constituencia interna temporal de una situación: el comienzo, el medio y el final (Salaberry 2008, 20). Según Comrie, hay dos posibilidades de relacionar una situación a una secuencia temporal. Primero, cuando consideramos la posición de una situación como un punto o segmento específico, nos referimos al concepto del tiempo. En cambio, cuando nos enfocamos en el contorno interno temporal de esta situación, nos referimos al concepto del aspecto (Salaberry 2008, 20-21).

Por eso, la definición que Comrie ofrece sobre el aspecto se basa principalmente en cómo “mirar” o percibir una situación. Salaberry (2008) expone una serie de definiciones en las que se destacan algunos de los componentes más básicos de una representación aspectual, que ofrecen una conceptualización más allá de la noción de “mirar”:

- Aspect represents “a way of viewing the internal temporal constituency of a situation.” (i.e. beginning, middle and end) (Comrie 1976, 3)
- “Aspect characterizes the dynamicity or closure of an event with respect to a point or interval in time (the event frame)” (Chung and Timberlake 1985, 256).
- “Sentences present aspectual information about situation type and viewpoint. Although they co-occur, the two types of information are independent” (Smith 1997, 5).

- Aspect “concerns the different perspectives which a speaker can take and express with regard to the temporal course of some event, action, process, etc.” (Klein 1994, 16).

- “[A]spectual categorization ... [represents] the manner in which people, as producers and processors of texts, construe scenes, rather than as a reflection of the properties which situations have ‘in the world’” (Michaelis 1998, 5).

b) El aspecto: aspecto léxico y aspecto gramatical

Según Salaberry (2008), las definiciones mencionadas anteriormente tienen unas características en común. Muchas de éstas presuponen una división del fenómeno aspectual en dos niveles: el aspecto léxico (inherente, distinciones ontológicas o tipos de situación) y el aspecto gramatical (punto de vista o perspectiva del hablante). En este apartado, voy a explicar en qué consisten estas dos categorías de aspecto y destacar los factores que puedan intervenir en la determinación del aspecto léxico.

1. Aspecto léxico

El aspecto léxico se refiere al *Aktionsart*, o sea, a las características inherentes de un verbo que describen una situación (Guijarro-Fuentes 2005). Más concretamente, el aspecto léxico tiene que ver con el significado semántico de la raíz del verbo, que aporta información de tipo aspectual sobre las características inherentes del evento. Por ejemplo, existen verbos que denotan eventos que no cambian (*odiar, saber*) y verbos que denotan eventos que implican un cambio (*construir, trabajar*). Verbos como *nacer* o *morir* denotan eventos que acaban, mientras que verbos como *andar* o *viajar* denotan eventos que no acaban. Verbos como *llegar* y *disparar* denotan eventos que ocurren en un momento, y verbos como *discutir* y *dormir* implican una duración del evento descrito, etc. (Bosque y Demonte 1999, 2004) Vendler (1967) clasifica los

verbos según los rasgos semánticos como la duratividad, la telicidad y la dinamicidad. La duratividad tiene que ver con la duración de una acción: si la acción denota duratividad, el verbo es durativo; si no, el verbo es no durativo. Del mismo modo, la telicidad se refiere al punto terminal inherente de un verbo. Si un evento tiene un punto terminal inherente, el verbo se considera como télico. La dinamicidad depende de si una acción es dinámica. Él clasifica los verbos en cuatro categorías:

Estados (durativos, no dinámicos, atélicos): tener, poseer, saber, amar, odiar, etc.

Actividades (durativos, dinámicos, atélicos): caminar, nadar, leer, nevar, escribir, etc.

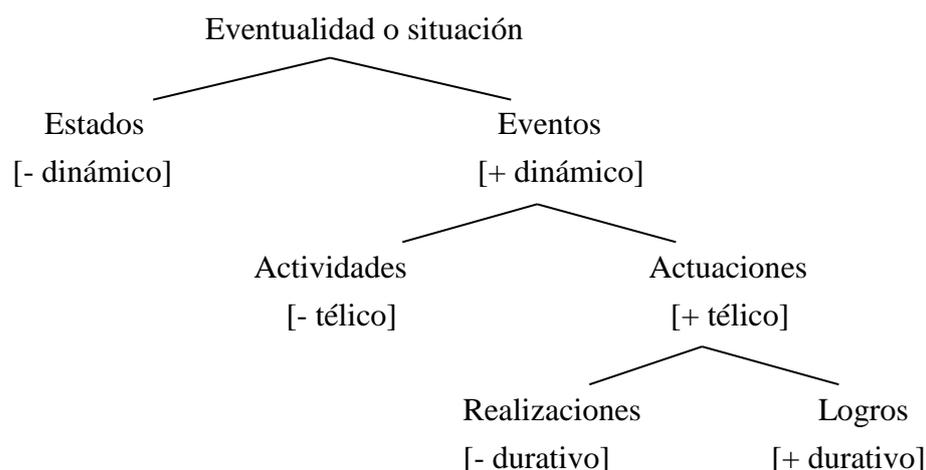
Realizaciones (durativos, dinámicos, télicos): construir una casa, escribir una carta, etc.

Logros (no durativos, dinámicos, télicos): reconocer, parar, florecer, darse cuenta de, etc. (Salaberry 2008, 29)

Un estado es un evento que no ocurre sino que se da; y se da de forma homogénea en cada momento del periodo de tiempo a lo largo del cual se extiende. Un estado, por lo tanto, está léxicamente incapacitado para expresar un cambio o progreso durante el periodo de tiempo en el que se da; puesto que no avanza, no puede dirigirse hacia un límite ni alcanzarlo. Una actividad se refiere a un evento dinámico que dura y que no se dirige hacia un límite. Las

realizaciones son verbos dinámicos y durativos dotados de límite, y entre ellos se incluyen los verbos de movimiento que implican un cambio de lugar (ej. correr los cien metros lisos) y los verbos de ejecución (ej. explicar un tema). Un logro es un verbo dinámico delimitado de escasa duración, que describe un evento que tiene lugar en un instante temporal único y definido: sin fases (ej. llegar a la estación). La noción de la delimitación tiene que ver con la propiedad de que un evento tiene un punto final distinto, definido e inherente en una secuencia temporal.

Se puede ver las cuatro categorías más claramente en este cuadro:



(Salaberry 2008, 29)

De acuerdo a Salaberry, es una simplificación excesiva crear las clases léxico-aspectuales sólo basándose en el significado semántico inherente del predicado verbal. Hay otros elementos asociados al predicado verbal que contribuyen a la interpretación aspectual de las clases de verbos (2008, 37). Estos elementos incluyen los argumentos internos (objetos), los argumentos

externos (sujetos), los adjuntos (adverbios), y las partículas aspectuales (“se”).

La composicionalidad del aspecto léxico: componentes que intervienen en su determinación

1) Argumentos internos (objetos)

Un ejemplo de la composicionalidad del aspecto es que cuando los argumentos internos de un verbo son explícitos, estos verbos hacen referencia a los eventos télicos en vez de atélicos. El punto terminal inherente del objeto directo se transfiere al verbo, y el verbo no es télico si el objeto directo no provee un punto terminal inherente (Salaberry 2008, 38). Por ejemplo,

Lucas corrió. [Atélico]

Lucas corrió cuatro kilómetros. [Télico]

(Salaberry 2008, 38)

En este caso, cuando el objeto del verbo está presente, el verbo es una realización. Cuando está ausente, el verbo es una actividad.

Del mismo modo, la distinción entre lo contable y lo incontable o la distinción entre lo específico y lo no específico de los argumentos internos afecta a la característica semántica del predicado. Los sustantivos de masa y los plurales no determinan un punto terminal inherente para un predicado verbal, mientras que los sustantivos contables especifican la cantidad y sirven para medir el resultado del evento. Por ejemplo,

Lucas leía un artículo. (Lucas was reading an article.) [Télico]

Lucas leía artículos. (Lucas would read/used to read/was reading articles.) [Atélico] (Salaberry 2008, 39)

En estos ejemplos, en ausencia de otros adverbios, cuando el objeto es

un sustantivo plural (*artículos*), se puede interpretar el verbo como no tener un punto terminal inherente, es decir, la acción de “leer” no termina. Por eso, el verbo es atélico y es una actividad. En contraste, cuando el objeto es un sustantivo contable (*un artículo*), la acción de “leer” tiene un punto terminal inherente y el verbo es télico.

2) Argumentos externos (sujetos)

El sujeto también puede afectar al valor semántico-aspectual inherente del verbo. El verbo puede tener un significado atélico si se usa con un sustantivo de masa, pero este mismo verbo, si se usa con un sustantivo contable, puede tener un significado télico (Salaberry 2008, 40). Por ejemplo, en las siguientes dos oraciones, cuando el sujeto es *el petróleo*, un sustantivo de masa, el verbo es una actividad; cuando el sujeto es un sustantivo contable (*3000 litros de petróleo*), el verbo se convierte en una realización:

Oil flowed through the pipes. [Mass noun=atelic]
 3000 litres of oil flowed through the pipes. [Count noun=telic]
 (Salaberry 2008, 40)

El argumento externo también puede tener un efecto en los conceptos aspectuales como la iteratividad y la habitualidad. Por ejemplo,

El ejército cruzó el puente durante toda la mañana. [Enfocarse en el punto final]

Lucas cruzó el puente durante toda la mañana. [Iterativo]
 (Salaberry 2008, 40)

Como explica Salaberry (2008, 41), la segunda oración, en la cual se combinan la frase adverbial *durante toda la mañana* con el sujeto singular

Lucas, tiene un sentido iterativo, ya que Lucas debe cruzar el puente varias veces durante la mañana. Sin embargo, *el ejército*, como *la gente*, es un sustantivo singular que significa un conjunto de soldados, o sea, es una singularidad de lo plural. La construcción que combina la misma frase adverbial con un sujeto plural no tiene significado iterativo, porque es razonable suponer que le llevó toda la mañana al ejército cruzar el puente, y esto es la interpretación por defecto de la primera oración. En este ejemplo, podemos ver que la combinación de la frase adverbial y el argumento externo puede motivar distintos significados aspectuales del verbo.

Por último, en los siguientes ejemplos:

Sally iba de Phoenix a Tucson. [Actividad o realización]

Esta ruta iba de Phoenix a Tucson. [Estado]

(Salaberry 2008, 41)

Mientras que Sally puede ir de Phoenix a Tucson como una acción real, la ruta no atraviesa la distancia de Phoenix a Tucson como un acontecimiento real, sino que esa trayectoria cubierta es una propiedad de la ruta. Por eso, en la segunda oración, el verbo tiene la categoría de estado.

3) Adjuntos (adverbios)

Los adjuntos, por ejemplo las frases adverbiales, constituyen otro elemento básico en la composición del valor aspectual de un predicado. Por ejemplo,

De repente, Inés se acordó de aquel inquietante sueño.

Durante años, Inés se acordó de aquel inquietante sueño.

(Bosque y Demonte 1999, 3002)

Se puede ver que la frase adverbial *de repente* provoca una lectura de evento puntual simple en el predicado al que modifica. En cambio, el mismo predicado modificado por *durante años* induce una lectura repetida o iterativa del evento descrito. Los diferentes valores aspectuales de los predicados sólo pueden atribuirse a los diferentes modificadores que los encabezan (Bosque y Demonte 1999, 3002).

4) Partículas aspectuales (“se”)

Otro elemento que entra en la clasificación léxico-aspectual es la modificación secundaria de los significados básicos de los verbos, normalmente a través del uso de los afijos (Salaberry 2008, 43; Klein 1994). Por ejemplo, en inglés, se pueden añadir preposiciones - que no cambian las formas de los verbos, ni son obligatorias - para dar una cualidad aspectual a los verbos (eat *up*, read *through*). En español, se usa la partícula aspectual *se* para cualificar el aspecto léxico de un predicado verbal:

Juan se tomó (drank up) una copa de vino antes de acostarse.

Juan tomó (drank) una copa de vino antes de acostarse.

(Salaberry 2008, 43)

En este caso, mientras que *se tomó* es una realización, *tomó* es una actividad. Más concretamente, este *se* constituye una marca de la delimitación del evento. Por tanto, sólo se va a afijar a verbos que aparezcan en contextos delimitados, para subrayar esa delimitación (Bosque y Demonte 1999, 2995). *Se* elige verbos transitivos que tienden hacia un límite, y que cuentan con la

doble posibilidad de expresar que han alcanzado el límite o de dejar esa información sin expresar. Por ejemplo,

Juan (*se) come tortilla siempre que puede.

Juan #(se) comió una tortilla él solo.

(Bosque y Demonte 1999, 2995)

Comer tiene la doble posibilidad de indicar que ha alcanzado un límite (en la segunda oración), o dejar sin expresar la información relativa a su delimitación (como en la primera oración), que se refiere a eventos habituales no delimitados. Sólo en el caso en el que el límite existe, es posible la presencia de *se*. Además, en la segunda oración, la presencia de *se* no es obligada. *Se* es opcional: si aparece, subraya que el evento está delimitado, pero puede estarlo sin su presencia. Si el evento no es delimitado, *se* no aparece (Bosque y Demonte 1999, 2995).

2. Aspecto gramatical

Mientras que el aspecto léxico hace referencia a la distinción ontológica expresada por los predicados verbales, el aspecto gramatical hace referencia a la perspectiva del hablante/oyente sobre la naturaleza aspectual de las situaciones; y esta perspectiva es expresada mediante el uso de la morfología inflexional y los recursos gramaticales (por ejemplo, las expresiones perifrásticas, *soler* + infinitivo). El español tiene un sistema verbal tripartito que representa el contraste entre el presente, el pasado imperfectivo y el pasado perfectivo (Salaberry 2008, 44-45).

Binnick (1991, 155) propuso los criterios siguientes para contrastar el aspecto imperfectivo con el perfectivo:

El aspecto perfectivo es:

- Definido (“a specific episode is viewed strictly as an occurrence”)

Ej. He repeated his question to me.

- Iterativo (“repetitive episodes rather closely spaced in time and viewed as a unit”) Ej. He repeated his questions several times.

El aspecto imperfectivo es:

- Durativo y continuativo (“a single specific episode viewed in its extension”) Ej. The young woman was sitting by the window of the railroad car and was reading.
- Habitual (“repetitive episodes somewhat distantly spaced in time are viewed as a unit”) Ej. Sometimes I would reread writers whom I especially liked.
- Indefinitivo (“a non-specific episode”) Ej. Have you read this story?

Cabe subrayar que la diferencia entre lo iterativo y lo habitual no sólo tiene que ver con la magnitud del tiempo, es decir, si las acciones son “closely spaced in time” o “distantly spaced in time”, sino también con la frecuencia y la regularidad del evento (Salaberry 2008, 83). Mientras que los eventos iterados son frecuentes y regulares, las acciones habituales no tienen que ser así. En español, la morfología inflexional del tiempo pasado indica tanto el

tiempo (el pasado) como el aspecto (el perfectivo y el imperfectivo): el pretérito codifica el aspecto perfectivo y el tiempo pasado, mientras que el imperfecto codifica el aspecto imperfectivo y el tiempo pasado.

La lista arriba mencionada está de acuerdo con la distinción tradicional entre el pretérito y el imperfecto en español – el pretérito se refiere a un evento que ocurre una vez o un número de veces específicas y puntuales, con un énfasis en el comienzo y/o el resultado, o a unos eventos iterados. En cambio, el imperfecto se refiere a los eventos continuos y progresivos, lo habitual y la generalidad (Salaberry 2008, 45). En otras palabras, se expresan las ideas de la habitualidad y generalidad con el imperfecto (o el aspecto imperfectivo), mientras que se expresa la iteratividad de una acción con el pretérito (o el aspecto perfectivo).

c) Propuestas teóricas sobre el aspecto

Durante las últimas décadas, algunos investigadores han presentado distintas perspectivas sobre cómo interactúan el aspecto léxico y el aspecto gramatical. En este apartado, voy a revisar los factores contextuales que puedan hacer difícil clasificar los verbos en las cuatro clases léxico-aspectuales mencionadas anteriormente, y después, introducir la propuesta de Salaberry sobre cómo se debe delimitar el concepto del aspecto léxico y el del aspecto gramatical.

Es importante destacar que los factores contextuales también pueden complicar la clasificación léxico-aspectual prototípica de un verbo. Estos factores incluyen el *grounding* narrativo (es decir, los hechos y los antecedentes), la estructura del texto, la secuencia de las oraciones, etc. Por ejemplo, según Labov (1972), la estructura de un texto narrativo completamente desarrollado contiene un abstracto, la orientación, las acciones que complican la situación, la evaluación, el resultado o la resolución, y la coda. Silva-Corvalán (1986) recopiló datos de las narraciones orales de treinta hablantes nativos del español y descubrió que el imperfecto es principalmente usado en la orientación y la evaluación, mientras que el pretérito se usa principalmente en las acciones que complican la situación, la resolución y la coda. Ella expone que el imperfecto en la orientación puede expresar lo

habitual o continuo, pero en las acciones que complican la situación, el imperfecto no puede expresar la habitualidad. Otro ejemplo para mostrar cómo el *grounding* narrativo influye el aspecto léxico de un verbo es el siguiente:

John went over the day's perplexing events once more in his mind. Suddenly, he was fast asleep. (Salaberry 2008, 73)

El verbo *to be* es un estado y normalmente se usa en la descripción de los antecedentes, es decir, los eventos anteriores al tiempo de la narración. Sin embargo, en este caso, *he was fast asleep* no es parte de los antecedentes sino de los hechos de la narración. Aquí *to be* avanza el tiempo narrativo y tiene un significado no prototípico.

Estos ejemplos sirven para confirmar que la teoría propuesta por de Swart (1998), que limita la definición del aspecto al nivel de verbo o frase [por ejemplo, *Juan se enojó (con ella)*], no es adecuada para describir la representación del concepto tiempo-aspectual (Salaberry 2008, 71). La propuesta teórica que Salaberry desarrolla, que es una teoría del aspecto con un solo constructo, es una de las propuestas teóricas más comprehensivas. Este constructo es el continuo que abarca las opciones desde el significado general e invariable hasta el significado muy contextualizado (Salaberry 2008, 70). Él argumenta que los verbos, por un lado, tienen unos significados aspectuales básicos. Por otro lado, también hay interacción entre estos significados básicos y la aportación del contexto más amplio donde se sitúa el verbo. Por eso, el continuo que Salaberry propone sirve para subrayar la existencia de un

significado principal y prototípico que se complica y especifica en el contexto de un discurso. Por ejemplo, cuando algunos verbos de realización (construir una casa, escribir una novela) se usan con un sustantivo contable plural, se convierten en actividades (construir casas, escribir novelas). Además, la dicotomía entre el significado invariable y el contextualizado también se puede aplicar al aspecto gramatical. Por ejemplo,

El año pasado iba a nadar todos los días. [habitual]
 El año pasado fui a nadar todos los días. [iterativo]
 (Salaberry 2008, 85)

Podemos ver, en estos ejemplos, que aunque la selección del pretérito/imperfecto depende del contexto donde el predicado verbal está situado, hay significados aspectuales invariables asociados con el pretérito/imperfecto que transmiten matices específicos como la iteratividad, la habitualidad y la generalidad (Salaberry 2008, 80). Según Pérez-Leroux et al (2007), el imperfecto normalmente se usa para describir eventos habituales, mientras que el pretérito se usa prototípicamente para marcar tanto un solo evento télico como los eventos puntuales con un significado iterativo. Se puede representar el continuo que Salaberry propone en el siguiente cuadro:

	Significado invariable	Significado contextualizado
Aspecto léxico	Construir (casa)	construir una casa/ construir casas
Aspecto gramatical	Iteratividad	Iterativo/habitual

(Salaberry 2008, 200)

En el resto de este trabajo, voy a adoptar la propuesta de Salaberry, que señala la existencia de un significado invariable que se especifica en el contexto de un discurso para propósitos comunicativos. Los factores básicos del significado invariable están a nivel léxico, sintáctico o semántico, por ejemplo, como he mencionado arriba, muchos de los verbos, fuera del contexto, prototípicamente pertenecen a cierta clase léxico-aspectual por defecto. Además, el significado invariable también puede estar a nivel semántico-aspectual, como la delimitación, la iteratividad y la generalidad. En cambio, los aspectos que intervienen en la especificación del significado invariable tienen que ver con la situación y la intencionalidad del hablante, y están a nivel pragmático. El significado invariable adquiere significados específicos en cada uno de los contextos diferentes.

CAPÍTULO 2-

PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CONTRASTE PRETÉRITO-IMPERFECTO EN ESPAÑOL L2

En este capítulo, haré una revisión de las propuestas teóricas de la adquisición de una segunda lengua en general, siguiendo el orden cronológico en el que aparecen dichas propuestas. Después, voy a enfocarme en las propuestas teóricas que tratan del contraste entre el pretérito y el imperfecto específicamente. Teniendo en cuenta estas teorías, voy a proponer una lista de criterios para evaluar los materiales didácticos usados en muchas de las universidades estadounidenses.

A. Propuestas teóricas de la adquisición de una segunda lengua (ASL)

1. El paradigma conductista en los años 1950s

Durante los años 1950s, el paradigma conductista domina la enseñanza y la adquisición de una segunda lengua. Este paradigma es compatible con las corrientes lingüísticas estructuralistas entonces en boga tanto en los Estados Unidos como en Gran Bretaña, que se centran en la descripción superficial de las regularidades sistémicas de las lenguas (Zanón 2007). Entre los proponentes del modelo conductista, se debe destacar el trabajo de Skinner (1975), en el que se subroga la adquisición de las lenguas, como la de cualquier otra conducta, a las leyes generales del aprendizaje. Más específicamente, se cree que se aprende una lengua a través de la formación de

hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo (Mitchell y Myles 2004; Zanón 2007). Esto tiene una base en una propuesta psicológica, la cual afirma que los seres humanos están expuestos a numerosos estímulos en su entorno, que pueden provocar sus respuestas. Si la respuesta al estímulo produce resultados deseables, se refuerza esta respuesta. El refuerzo repetido de una respuesta conduce a la formación de un hábito (Mitchell y Myles 2004). De esta manera, el aprendizaje de la lengua nativa se produce debido al refuerzo sucesivo de las emisiones “correctas” del niño por parte de los adultos. Al mismo tiempo, al rechazar las producciones “incorrectas” se asegura su extinción gradual del repertorio lingüístico del niño (Zanón 2007).

En el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, los hábitos ya establecidos de la L1 crearán una “barrera” de interferencia para el aprendizaje de los hábitos de la L2, si la L1 y la L2 son diferentes (Zanón 2007). Por eso, el proceso de adquisición de una L2 implicará la sustitución de los hábitos lingüísticos existentes por unos nuevos. Se cree que si las estructuras de la segunda lengua son semejantes a las de la lengua nativa, se facilita el aprendizaje de éstas. En cambio, cuando la L1 y la L2 posean formas diferentes para expresar una noción determinada, el aprendizaje de L2 será difícil, ya que se producirá un error de transferencia. Por ejemplo, un hablante nativo de español que expresa la noción de edad a través del verbo “tener” (“tengo 17 años”) tenderá a expresarla erróneamente en inglés (“I have 17” en vez de “I

am 17”) por efecto de la transferencia del hábito de la L1 a la L2. Por lo tanto, dentro del marco conductista, para mejor enseñar una segunda lengua, se lleva a cabo el análisis contrastivo, cuyo objetivo es el de sistematizar los grados de diferencia entre las estructuras de L1 y L2, ordenándolas jerárquicamente y asumiendo que el grado de diferencia lingüística entre L1 y L2 corresponde al grado de dificultad de aprendizaje (Zanón 2007).

En los años 60, sin embargo, surgen nuevas propuestas en las disciplinas de la psicología y de la lingüística que retan las asunciones del paradigma conductista. De especial importancia es la respuesta de Chomsky (1959) a Skinner, en la que rechaza la noción de adquisición del lenguaje como un proceso gobernado por estímulos y refuerzos, y propone una gramática generativa, un modelo sobre la gramática del lenguaje humano en el que los seres humanos tienen un mecanismo innato para la adquisición de las reglas gramaticales “generadoras” de las producciones manifiestas en el uso del lenguaje (Zanón 2007). Este modelo-marco se conoce como gramática generativa e inicia el cambio de la lingüística estructuralista a la lingüística generativa. Al mismo tiempo, en el campo de la psicología, se adoptan posiciones más evolutivas del aprendizaje, como la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (1970).

En las siguientes secciones, voy a examinar más en detalle las propuestas cognitivistas y otras- en contraste con la conductista- sobre la

adquisición de las lenguas en general, y de una segunda lengua en particular. Es importante subrayar que en este contexto, utilizo el término “cognitivista” para contrastar con el “conductista”. Las perspectivas “cognitivistas” incluyen las propuestas que incorporen un módulo, órgano o proceso cognitivo para explicar cómo se adquiere una lengua. En las siguientes secciones, examinaré el modelo generativo de Chomsky, el modelo de monitor de Krashen, la hipótesis de la pidginización de Schumann, y las otras.

2. Las propuestas cognitivistas de la ASL

a) La gramática universal de Chomsky de principios de los 1960s

Noam Chomsky publica su tesis doctoral con el nombre de *Syntactic Structures* en 1957 e inaugura el dominio de la gramática generativa sobre el estudio del lenguaje. El modelo generativo es una de las propuestas cognitivistas más extremas, ya que propone un módulo cognitivo específico para la adquisición del lenguaje.

Según Chomsky y los que trabajan dentro del marco chomskiano, los seres humanos estamos dotados de manera innata (i.e. genéticamente) de un conocimiento universal específico del lenguaje, o de lo que Chomsky llama una gramática universal (Larsen-Freeman y Long 1994, 207). Si no tuviéramos ese talento, el aprendizaje de la lengua (primera o segunda) sería imposible puesto que los datos del *input* no son lo suficientemente “ricos” para permitir la adquisición y mucho menos que ésta tenga lugar con tanta

regularidad y rapidez. Por ejemplo, el *input* es deficiente o “pobre” porque, por lo general, el aprendiente no tiene información para determinar qué es lo que no se puede producir en una lengua dada. El *input* se refiere a los datos de una lengua a los que los niños o estudiantes están expuestos.

Chomsky también establece una diferencia entre la competencia y la actuación. Por un lado, la competencia se refiere a la representación mental abstracta del lenguaje, es decir, el conocimiento innato y con frecuencia inconsciente que los individuos tienen de la estructura de su lengua. La competencia le permite al hablante distinguir las oraciones gramaticales de las que no lo son, así como generar y comprender un número ilimitado de oraciones nuevas. Por otro lado, la actuación, como la manifestación de la competencia, se refiere a las producciones manifiestas en el uso del lenguaje, o sea, las oraciones realmente emitidas por el hablante en los actos de habla concretos.

La gramática generativa consiste en unos principios y parámetros lingüísticos. Por una parte, la gramática universal es un conjunto de principios lingüísticos innatos y abstractos, que determinan qué combinaciones son posibles en las lenguas humanas. La gramática universal también ayuda a disminuir los problemas que la “pobreza de estímulos” provoca en el aprendizaje. Por otra parte, se considera que los principios pueden variar de maneras muy concretas, siguiendo los parámetros lingüísticos. Cada parámetro

rige un conjunto de propiedades de la lengua fundamentadas sobre un “marco” (no marcado). Los marcos paramétricos no marcados de la gramática universal representan adecuadamente las propiedades de algunas de las lenguas del mundo en las partes correspondientes de la gramática; si se desea representar la gramática de otras lenguas, o una segunda lengua, se puede hacer simplemente modificando las expresiones a las que se han visto expuestos los aprendientes, que son las que ponen en funcionamiento diferentes contextos (más marcados) de un parámetro dado (Larsen-Freeman y Long 1994, 210-211). En otras palabras, se puede atribuir la diferencia entre diferentes lenguas a la variación paramétrica, y cuando los aprendientes aprenden una segunda lengua, lo que hacen es reasignar un valor adecuado a cada parámetro en la L2.

Algunos investigadores que cuestionan la gramática universal señalan que aunque el *input* de que disponen los aprendientes es inadecuado, por carecer de la evidencia lingüística negativa, no es necesario presuponer un conocimiento lingüístico innato. Por ejemplo, según Larsen-Freeman y Long (1994, 219), el aprendizaje puede ser un proceso que implique la adopción inicial de hipótesis conservadoras, y que a ésta le siga un movimiento a lo largo de un continuo de desarrollo (donde la complejidad va creciendo gradualmente), regido por una teoría del aprendizaje y dirigido por pruebas positivas. A pesar de las críticas que recibe, esta gramática sigue teniendo

mucha importancia en el campo lingüístico. Volveré a ella cuando examine el conjunto de hipótesis de la estructura sintáctica sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto en español como L2.

b) El modelo de monitor de Krashen

Una de las teorías de ASL más influyentes y que mejor se conocen de la década de los 70 y principios de los 80 es el modelo de monitor de Stephen Krashen. El modelo del monitor propone un conjunto de cinco hipótesis (Larsen-Freeman y Long 1994, 222-225):

1) *La hipótesis de la adquisición-aprendizaje* plantea que hay dos maneras distintas e independientes de desarrollar la competencia en una segunda lengua: la adquisición y el aprendizaje. Mientras que la adquisición es un proceso subconsciente que siguen los niños durante el desarrollo de la L1 o que asegura el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2, el aprendizaje hace referencia a un proceso consciente, analítico de la lengua y revierte en el conocimiento formal que el aprendiente desarrolla de la L1 o L2, que resulta en un sistema separado de reglas o saberes.

2) *La hipótesis del orden natural* postula que las reglas de la segunda lengua se adquieren en un orden predecible en el que está implicada la complejidad lingüística y que este orden de adquisición no se corresponde con las secuencias que se siguen en la enseñanza y es independiente de la lengua materna del aprendiente.

3) *La hipótesis del monitor* incluye la relación que se establece durante la actuación entre los sistemas adquirido y aprendido en la segunda lengua. El monitor es el único vínculo entre el conocimiento adquirido y el aprendido. El sistema adquirido activa la expresión y el sistema aprendido actúa en la planificación y edición de las producciones.

4) *La hipótesis del input* intenta explicar cómo el aprendiente adquiere una segunda lengua. Como postulado principal del modelo, esta hipótesis afirma que una segunda lengua se adquiere al procesar el input comprensible, siendo de nivel “ $i + 1$ ” con respecto al nivel “ i ” actual del aprendiente. Es decir, la lengua que se oye o se lee y se entiende. La lengua que no se entiende no ayuda; es demasiado elevada y sólo significa ruido para el sistema. Las estructuras desconocidas se entienden- y esto es algo que siempre debe preceder a la adquisición en el modelo de Krashen- gracias al contexto lingüístico y extralingüístico, al conocimiento del mundo, al conocimiento lingüístico previamente adquirido, y a la clase a través de medios y mecanismos como imágenes, traducciones y explicaciones.

5) *La hipótesis del filtro afectivo* expresa la idea de que hay distintos factores afectivos, como la motivación, la autoconfianza y la ansiedad, que contribuyen (permiten o bloquean), aunque no sean la causa, al proceso de la ASL. Krashen afirma que la ausencia de motivación, una pobre autoestima, una ansiedad debilitadora, etc., pueden combinarse para “activar el filtro”, o

formar un “bloque mental” o una restricción para que el input comprensible funcione correctamente. En otras palabras, para facilitar la adquisición de una segunda lengua, es necesario que el afecto sea positivo, aunque esto no es suficiente.

El modelo de monitor es una de las primeras teorías específicamente desarrolladas para explicar la ASL. Durante muchos años ha recibido gran cantidad de críticas, por ejemplo, algunos investigadores expresan una preocupación seria por la distinción entre aprendizaje y adquisición, o la que se hace entre procesos conscientes e inconscientes (Larsen-Freeman y Long 1994, 226). Otros opinan que muchas de las hipótesis del modelo no se pueden verificar por lo que dificultan la interpretación de los datos empíricos. A pesar de estas críticas, las ideas de Krashen son muy útiles, ya que éstas estimulan muchas investigaciones basadas en datos y han obligado a que aparezcan ideas nuevas en los círculos de enseñanza de lenguas (Larsen-Freeman y Long 1994, 231).

c) La hipótesis de la pidginización de Schumann

Durante los años 70 también aparecen otros modelos que intentan teorizar los hallazgos en los estudios de la ASL. Uno de éstos es el modelo de aculturación o la hipótesis de la pidginización de Schumann, que aparece a finales de la década. Schumann propone un punto de vista radicalmente diferente y su hipótesis mantiene la influencia en las décadas siguientes.

Basándose en estudios naturalistas sobre unos aprendientes sin enseñanza formal, Schumann afirma que los procesos que subyacen a la pidginización y a las primeras etapas de la ASL natural son análogos y universales (Larsen-Freeman y Long 1994; Mitchell y Myles 2004). Para Schumann, tanto la pidginización como la ASL natural, en sus primeras etapas implican desarrollar en una segunda lengua los recursos necesarios sólo para satisfacer la *función comunicativa*, es decir, la que sirve sólo para dar y recibir información en la comunicación intergrupala. Después de las primeras etapas, los pidgins y la segunda lengua desarrollan formas para manejar las otras dos funciones de la lengua nativa propuestas por Smith (1972): la *función integradora*, que se emplea para marcar nuestra identidad en la sociedad, o la *función expresiva*, para satisfacer necesidades psicológicas. Schumann argumenta que la trayectoria de las últimas etapas del proceso de ASL estaría determinada de igual modo, y que el desarrollo iría en función del grado de *aculturación* de una persona en la comunidad de la lengua meta (Larsen-Freeman y Long 1994, 235). Si es grande la distancia psicológica y social que un hablante de la lengua meta mantiene en relación a la comunidad de acogida, el grado de *aculturación* de este hablante será bajo (es decir, tiene poco conocimiento de la cultura meta) y tendrá menos éxito en adquirir la lengua meta.

De la analogía entre pidginización y adquisición natural de una

segunda lengua han surgido gran cantidad de investigaciones empíricas y debates teóricos. Algunas de las oposiciones que se han hecho a esta analogía incluyen las de Meisel (1975), quien argumenta que la mezcla o fusión de dos o más lenguas en una que caracteriza a los pidgins no se observa en la ASL. Además, la pidginización es un fenómeno de grupo, mientras que la ASL es un fenómeno individual; y esto significa que no será muy frecuente usar la segunda lengua en la comunicación intergrupala. Además, los hablantes de pidgin forman una comunidad cerrada, por eso, la estabilidad es más inherente a los pidgins que a las interlenguas y las nociones de gramaticalidad están más marcadas en los pidgins. (Larsen-Freeman y Long 1994, 240-241). El término “interlengua” fue acuñado por Selinker en 1972 para describir los diferentes sistemas formales elaborados por los aprendientes en el curso del desarrollo lingüístico. Estos sistemas tienen sus propias reglas, y, al mismo tiempo, son sistemas dinámicos que evolucionan, cada vez más perfectos hacia la competencia ideal de la L2 (Mitchell y Myles 2004; Zanón 2007).

A partir de mitad de los 80, la ASL se ha convertido en un campo autónomo de investigación. Mientras aparecen más estudios relacionados a la estructura de las lenguas y a la lingüística, se ven nuevas áreas de investigación, como las aproximaciones cognitivas, las perspectivas funcionalistas o pragmáticas y las perspectivas interaccionistas. En las secciones siguientes, examinaré cada una de estas áreas.

d) Otras propuestas cognitivas de la ASL

Las propuestas cognitivas de la ASL en esta sección vienen de los modelos del procesamiento de la información desarrollados por los psicólogos cognitivos, como por ejemplo el modelo de procesamiento de la información de McLaughlin (1987; 1990), que intenta explicar cómo las dos formas de almacenamiento de datos en la memoria- a largo plazo y a corto plazo- guardan nueva información y cómo dicha información se automatiza y se reestructura a través de las activaciones repetidas.

En su opinión, los procesos controlados requieren la atención del estudiante y por eso limitan la capacidad para manejar variables, mientras que los automáticos son más rápidos y requieren menos atención debido a que han sido adquiridos después de mucha práctica. Los procesos controlados que se practican gradualmente se van automatizando y una vez automatizados, resultan relativamente permanentes. Por eso, según esta propuesta, aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo, por lo que los procesos controlados subyacen al aprendizaje (Rzewólska 2007).

Según McLaughlin, al principio, los aprendientes de una L2 prestan máxima atención a los aspectos del lenguaje que intentan entender o producir, atendiendo a las palabras principales del mensaje. Posteriormente, y de forma gradual, a través de la práctica y la experiencia “rutinizan” sus habilidades, lo cual les ayuda a reducir la carga de procesamiento. Las nuevas unidades que

se van automatizando causan cambios en la interlengua, y gradualmente se produce la reestructuración del conocimiento en la mente. Se extraen leyes y se elaboran esquemas más complejos, asimismo se desarrollan las estrategias usadas para recoger o acumular información (Rzewólska 2007, 49-50).

Entre las teorías que específicamente tratan del procesamiento de una segunda lengua, debemos destacar la teoría de procesabilidad de Pienemann (1998; 2003) y el enfoque de saliencia perceptual de Anderson (1984; 1990) y Slobin (1985). La teoría de procesabilidad intenta explicar las observaciones bien documentadas de que los aprendientes de una L2 siguen una trayectoria bastante fija en su adquisición de ciertas estructuras gramaticales, lo cual implica que sólo se pueden aprender ciertas estructuras cuando se hayan adquirido las estructuras anteriores a lo largo de esta trayectoria adquisicional. Pienemann (1998) afirma que la adquisición se realiza de forma gradual en momentos secuenciales, y de forma implicacional, es decir, el alcance de una etapa requiere que se dominen los procedimientos de las etapas anteriores (Rigamonti 2006). Las cinco etapas que propone son las siguientes (Rigamonti 2006, 79-81):

1. La primera etapa es la del acceso a la palabra gracias a la memoria léxica o a fórmulas fijas, en ella no se realiza intercambio de informaciones.
2. La segunda etapa es la del procedimiento categorial, que atestigua mínimos cambios locales, como por ejemplo el cambio de género. En esta

etapa todavía no hay intercambio de informaciones entre constituyentes, puesto que el cambio es solo local.

3. La tercera etapa es la del procedimiento sintagmático: por primera vez se realiza intercambio de informaciones en el interior del sintagma, tanto nominal como verbal. Por ejemplo, se puede observar la concordancia de género y número dentro del sintagma nominal o verbal.

4. La cuarta etapa es la del procedimiento frasal, que presenta un intercambio de informaciones entre sintagmas diferentes (nominal y verbal).

5. La quinta etapa prevé el intercambio de informaciones entre la oración principal y la subordinada. Además, se da el intercambio de informaciones entre una oración y otra: los mecanismos de subordinación, los conectores, el uso del verbo en todas sus variantes de tiempo, aspecto y modo, son ahora parte del conocimiento del aprendiente, que es capaz de crear oraciones controlando todos los elementos que la componen.

Para Pienemann, las etapas de adquisición arriba mencionadas no se pueden saltar a través de la instrucción formal. Además, la instrucción será más eficaz si se enfoca en las estructuras que pertenecen a “la etapa siguiente” (Mitchell y Myles 2004, 116).

Otro modelo que trata del procesamiento de una segunda lengua es el enfoque de saliencia perceptual. Éste señala que es la notabilidad perceptual de la información lingüística la que avanza el proceso de aprendizaje, en vez

de un módulo innato. Anderson y Slobin crean unos principios operativos específicamente para el aprendizaje de una L2. Entre estos principios se deben destacar los siguientes (Mitchell y Myles 2004, 118-120):

El principio de determinismo formal: los aprendientes descubrirán los rasgos lingüísticos codificados de manera clara y consistente en el *input* y los incorporarán más temprano en su sistema de interlengua. Este principio destaca la claridad y transparencia de los datos como requisito para descubrir y adquirir determinadas características lingüísticas y llevaría a la temprana adquisición de dichas características. Estos rasgos lingüísticos establecen relaciones entre la forma y el significado, y pueden ser rasgos fonológicos, morfológicos y sintácticos. Por ejemplo, la distribución de la forma negativa en inglés es transparente: *don't* se usa antes de los verbos, mientras que *not* se usa con sustantivos, adverbios, etc.

El principio de prejuicio distribucional: si tanto X como Y pueden usarse en los mismos contextos A y B, pero un prejuicio en la distribución de X e Y hace parecer que X sólo ocurre en el contexto A y que Y sólo aparece en el contexto B, los aprendientes de la L2 van a restringir el uso de X al contexto A y el de Y al contexto B. Por ejemplo, en español, los verbos puntuales (como *romper*) aparecen en el pretérito principalmente, mientras que los verbos de estados (como *saber*) principalmente aparecen en el imperfecto. Como los estudiantes identifican más contextos en los que se usa más el

pretérito que el imperfecto, el pretérito es la forma más común en el *input*. Como resultado de esto, los estudiantes de español como L2 reproducirán este prejuicio en su producción.

El principio de relevancia: si hay dos funtores que se pueden aplicar a la misma palabra de contenido, el funtor que es más relevante al significado de la palabra de contenido se localiza más cerca de dicha palabra. Por ejemplo, en la morfología verbal de español, el aspecto debe ser codificado antes del tiempo verbal, porque ése es más relevante al verbo. El tiempo es, a su vez, más relevante a la concordancia entre el sujeto y el verbo, la cual es la última que marcamos.

3. Las perspectivas funcionalistas o pragmáticas de la ASL

Durante la década de los 80, la lingüística instaura las bases del *funcionalismo pragmático* y un conjunto importante de investigaciones funcionalistas sobre la interlengua se ha inspirado en el trabajo de Givón (Larsen-Freeman y Long 1994; Zanón 2007). Éste ha desarrollado el “análisis sintáctico funcional tipológico”, cuyo objetivo es hacer una teoría unificada que dé cuenta de cualquier tipo de cambio lingüístico, incluida la adquisición. Este análisis es funcionalista porque considera que la sintaxis “emana de propiedades del discurso humano” y tipológico porque tiene en cuenta un conjunto de lenguas en lugar de una sola o de una familia de lenguas (Larsen-Freeman y Long 1994, 249). Según Givón (1979), tanto los hablantes

como los sistemas lingüísticos pasan de un *modo pragmático* de comunicación basado en el discurso, a un *modo más sintáctico*. Este proceso dirigido hacia la sintaxis actúa sobre una serie de rasgos contrastivos a través de las modalidades pragmáticas y sintácticas de la comunicación. Se muestran dichos rasgos en el siguiente cuadro:

	<i>Rasgos del modo pragmático</i>	<i>Rasgos del modo sintáctico</i>
(a)	Expresiones tema-comentario.	Expresiones sujeto-predicado.
(b)	Relaciones preposicionales mediante conjunciones.	Relaciones proposicionales mediante mecanismos gramaticales; por ejemplo, uso de adverbiales, completivas o relativas.
(c)	Habla lenta.	Habla rápida.
(d)	Contorno de entonación simples en expresiones cortas.	Contorno de entonación simples en expresiones largas.
(e)	Ratio más alta de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales simples.	Ratio más baja de verbos que de nombres, mayor uso de formas verbales compuestas.
(f)	Ausencia de morfología gramatical.	Presencia de morfología gramatical.

(Larsen-Freeman y Long 1994, 249. Tomado de Givón 1985).

Para Givón, estos modos pragmático y sintáctico forman un continuo en vez de unas categorías discretas. Él considera la adquisición de una lengua, el cambio lingüístico y la variación lingüística como movimientos a lo largo de este continuo.

Dentro del marco funcionalista-pragmático se han hecho muchos estudios, incluyendo los que se centran en captar las estrategias que el aprendiente utiliza para expresar nociones como la temporalidad, cuyas formas

morfológicas tienen que ver con el tiempo y el aspecto. Por ejemplo, teniendo en cuenta los estudios anteriores en esta área, Bardovi-Harlig (2000) concluye que los usuarios de la interlengua de cualquier lengua experimentarán tres etapas sucesivas cuando hacen referencia al tiempo (Mitchell y Myles 2004, 151-152):

- Etapa pragmática: para expresar la temporalidad, los aprendientes cuentan con la inferencia del contexto, el orden cronológico, los eventos contrastivos, etc.
- Etapa léxica: los aprendientes utilizan los adverbios temporales y locativos (ej. ahora, entonces, aquí, etc.), los conectores (ej. y, y después, etc.), la referencia al calendario (ej. mayo, el sábado, etc.), etc.
- Etapa morfológica: los aprendientes empiezan a usar la morfología verbal (el tiempo y el aspecto) para indicar la temporalidad.

También es importante subrayar la hipótesis del aspecto léxico de Anderson y Shirai (1994), que propone que el aspecto semántico inherente de los verbos o predicados tendrá influencia en la adquisición de los marcadores del tiempo y aspecto. Voy a entrar en más detalles sobre las aportaciones de Bardovi-Harlig, Anderson y Shirai cuando examine las propuestas teóricas específicamente enfocadas en la adquisición del contraste pretérito-imperfecto.

4. Las perspectivas interaccionistas de la ASL

A partir de los 80, también hay muchas teorías interaccionistas en las

que se considera la adquisición de una L2 en términos sociales, inspiradas por la hipótesis del *input* de Krashen (1985), en la que Krashen sostiene que:

Los seres humanos adquirimos el lenguaje de una sola manera – comprendiendo mensajes, o recibiendo un “input inteligible”. Progresamos en nuestro orden natural (hipótesis 2) comprendiendo un input que contenga estructuras correspondientes a nuestro próximo estadio – estructuras que se encuentran por encima de nuestro actual nivel de competencia (Torga [200?]).

Las propuestas de Krashen animan a los investigadores a examinar más detenidamente las características del *input* lingüístico a disposición de los aprendientes de una L2. Entre las propuestas interaccionistas se debe destacar la hipótesis de la interacción de Michael Long y la hipótesis del *output* de Swain.

Basándose en los estudios hechos por Long durante los 80, la hipótesis de la interacción reconoce el papel del esfuerzo interactivo y colaborativo en el aprendizaje de una L2. Esta hipótesis señala que la interacción entre un hablante no nativo (HNN) y un hablante nativo (HN) puede crear un ambiente natural de ASL en el que el HNN aprende por medio de negociar el significado y/o hacerse consciente de las faltas en su conocimiento de la lengua meta. Más concretamente, cuando un aprendiente intenta negociar una conversación en la lengua meta a través de estrategias como la repetición, confirmación y clarificación, se dará cuenta de las faltas que hay en sus habilidades, por ejemplo, en la pronunciación, sintaxis, estructura gramatical y vocabulario, etc. Esta auto-realización, facilitada por una interacción auténtica, animará al

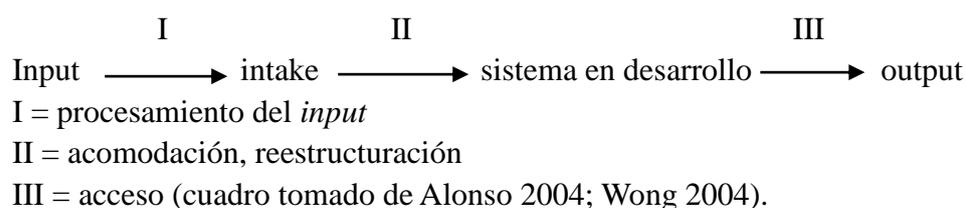
aprendiente a producir información en la lengua meta para negociar el significado e identificar el conocimiento que le falte. El aprendiente internalizará esta información en la lengua y podrá producirla después cuando la necesite. De esta manera la interacción puede facilitar la adquisición de la lengua meta. En una versión nueva de esta hipótesis, Long (1996) también subraya la posible contribución de la evidencia negativa a la adquisición de las estructuras de la lengua meta (Mitchell y Myles 2004, 167-169).

Por otro lado, la hipótesis del *output* propuesta por Swain (1985; 1995) se enfoca en el papel de la producción de la lengua meta en el desarrollo de la interlengua, y esto es un aspecto importante a la hora de establecer criterios para evaluar los materiales pedagógicos. Ella propone que el acto de producir la lengua meta les puede obligar a los aprendientes a reconocer las faltas y los problemas en su sistema actual de la L2. A través de producir la L2, los aprendientes también tienen la oportunidad de reflexionar, analizar y hablar de los problemas explícitamente. Además, pueden experimentar con nuevas formas, expresiones y estructuras (Mitchell y Myles 2004, 174-175). Según Swain, también es necesario que el *output* sea comprensible, es decir, es imprescindible que el aprendiente pueda emplear la lengua meta de manera significativa. Cuando el aprendiente tiene problemas en comunicarse en la lengua meta con su interlocutor, se le presionará para producir un *output* más preciso, coherente y apropiado, aplicando las estrategias comunicativas

pertinentes. Durante este proceso, prestará más atención a la forma para expresar lo que quiere decir.

Además de estas dos hipótesis, algunos investigadores interaccionistas intentan inventar modelos del procesamiento de la lengua, entre estos modelos debemos destacar el modelo de procesamiento del *input* desarrollado por VanPatten (1996; 2002).

En el modelo de procesamiento del *input*, VanPatten distingue entre *input* e *intake*. Cuando los estudiantes entienden el *input* y hacen una conexión entre la forma lingüística y el significado, el *input* se convierte en el *intake*. Por eso, el *intake* se define como los datos lingüísticos que son realmente procesados por los alumnos. Sólo un subconjunto del *input* se convierte en el *intake*, y el *intake* hace que la interlengua del estudiante cambie y se re-estructure. Finalmente, el estudiante puede acceder a los datos lingüísticos incorporados en la interlengua para producir el *output*. Este modelo propone que la adquisición de una segunda lengua depende del *intake*. Por eso, cuanto más *input* haya en el ambiente del estudiante, mayor será la posibilidad de *intake*. Se pueden representar las fases del procesamiento en el siguiente cuadro:



VanPatten también propone un conjunto de principios, por ejemplo (Alonso 2004):

P1: Los aprendientes procesan el input atendiendo al significado antes que a la forma.

P1 (a) Los aprendientes procesan las palabras con contenido en el input antes que cualquier otra cosa.

P1 (b) Los aprendientes prefieren procesar ítems léxicos a ítems gramaticales (por ejemplo, marcas morfológicas) para obtener la misma información semántica.

P1 (c) Los aprendientes prefieren procesar marcas morfológicas ‘significativas’ antes que marcas morfológicas ‘menos o nada significativas’.

P2: Para que los aprendientes sean capaces de procesar formas opacas, con bajo valor comunicativo (por ser redundantes, por ejemplo), tienen que ser capaces de procesar el contenido comunicativo o intencional con poco o ningún coste de atención.

P3: Los alumnos poseen una estrategia por defecto que les lleva a asignar el papel de agente (o sujeto) al primer nombre o sintagma nominal que encuentran en el enunciado. Es la estrategia del primer nombre.

P3 (a) La estrategia del primer nombre puede ser anulada si la semántica léxica y la probabilidad de ocurrencia de los sucesos ofrecen datos suficientes para superar la primera impresión.

P3 (b) Los alumnos no harán uso de otras estrategias de procesamiento para asignar roles gramaticales hasta que su sistema en desarrollo no haya incorporado otras pistas que les ayuden en la tarea (por ejemplo, marcas de caso, énfasis acústico, concordancia sujeto-verbo).

P4: Lo más fácil de procesar para los alumnos es lo que aparece en primera posición.

P4 (a) Los alumnos procesan los elementos que se encuentran en posición final antes que los que aparecen en medio del enunciado. (Adaptado de VanPatten 2002)

En el apartado A, he hecho una revisión de las diferentes perspectivas teóricas que intentan explicar cómo se adquieren las lenguas y en particular, cómo se adquiere una segunda lengua. Estas propuestas teóricas inspiran tanto la metodología de la enseñanza de las lenguas como las propuestas teóricas específicas sobre la adquisición del contraste entre el pretérito y el imperfecto en español L2. Los apartados B y C examinarán las implicaciones pedagógicas del cambio de paradigma del conductismo al cognitivism y las propuestas teóricas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto, respectivamente.

B. IMPLICACIONES PARA LA METODOLOGÍA PEDAGÓGICA DE LAS LENGUAS

El cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo tiene consecuencias en la metodología de la enseñanza de las lenguas. Las corrientes estructuralistas y conductistas resultan en la incorporación del método audiolingual, cuya esencia es la práctica sistematizada de la lengua oral. La exposición reiterada del aprendiente a diálogos grabados por hablantes nativos de la lengua, su repetición, la práctica de las estructuras presentes en los mismos a través de ejercicios de sustitución y la corrección inmediata de errores constituyen el núcleo de prácticas sobre los que se articula el *audiolingualismo* (Zanón 2007). Con la aparición del modelo generativo chomskiano y el cambio de paradigma del conductismo al cognitivismo, un nuevo marco y enfoque, el comunicativo, empieza a abrirse paso a finales de la década de los 60s. Según Zanón (2007), aunque representado por un marasmo de prácticas difíciles de caracterizar en su conjunto, el enfoque comunicativo se defiende por:

- 1) La competencia comunicativa es el objetivo del proceso de enseñanza-aprendizaje;
- 2) La interacción entre los aprendientes y su entorno es el objetivo de las prácticas didácticas;
- 3) El énfasis recae sobre los procesos implicados en el uso del lenguaje,

esto es, las estrategias para la negociación de significados en el curso de la interacción;

4) El carácter globalizador (lectura, escritura, expresión oral y comprensión) de las habilidades que se desarrollan.

Como se puede ver en esta lista, el enfoque comunicativo permite la libre creatividad de profesores y alumnos en el diseño curricular, selección de materiales y divergencias dentro del mismo enfoque. Este enfoque enfatiza la necesidad de la interacción por parte de los alumnos y la importancia de la negociación de significado. Para poder interactuar y negociar el significado con su entorno, el alumno tiene que producir un *output* comprensible, de acuerdo con la hipótesis del *output* de Swain. Por eso, dentro del marco comunicativo, la expresión oral o la producción tiene un papel muy importante en el proceso de la adquisición de una L2.

Además, el enfoque comunicativo también provoca muchas teorías y propuestas sobre cómo el *input* debe ser manejado en las aulas. Por ejemplo, el reconocimiento de la importancia del *input comprensible* en la adquisición de la segunda lengua conduce al concepto del realce del *input* (*input enhancement*), introducido por Sharwood Smith, que se refiere a cualquier intervención pedagógica que se usa para destacar más ciertos rasgos del *input* de L2. Smith propone unas técnicas para atraerles la atención a los aprendientes a la forma. Por ejemplo, se pueden usar explicaciones

metalingüísticas, que son información explícita sobre la lengua meta. También se pueden utilizar una serie de técnicas implícitas, como el exceso de muestra (*input flood*), es decir, proveer muchos datos lingüísticos con el rasgo lingüístico que queremos enseñar. Para destacar ciertas palabras o estructuras gramaticales, se pueden usar recursos tipográficos (como en negrita y cursiva) o entonativos. Otros ejemplos del realce del *input* incluyen las actividades con *input* estructurado y prácticas didácticas para aumentar la concienciación gramatical entre los alumnos. Se deben incorporar estas ideas a los materiales didácticos para subrayar el uso y la distinción entre el pretérito y el imperfecto, y/o la diferencia entre el tiempo y el aspecto.

En el siguiente apartado, haré una revisión de las propuestas teóricas que tratan específicamente de la adquisición del contraste entre el pretérito y el imperfecto.

C. PROPUESTAS TEÓRICAS SOBRE LA ADQUISICIÓN DEL CONTRASTE PRETÉRITO-IMPERFECTO EN ESPAÑOL L2

1. Hipótesis del aspecto léxico de Shirai y Anderson

La hipótesis del aspecto léxico es una propuesta sobre la correlación entre los morfemas del tiempo-aspecto y las clases léxico-aspectuales. Se basa en dos principios: el principio de relevancia, que señala que el aspecto es más relevante al significado del verbo que el tiempo, modo o concordancia, y el principio de congruencia, que expone que los aprendientes eligen el morfema cuyo significado aspectual es el más congruente con el significado aspectual del verbo. Los postulados básicos de la hipótesis del aspecto léxico, descritos originalmente por Shirai (1991, 9-10), son los siguientes:

- Los aprendientes marcan los verbos de logro y realización con marcadores perfectivos primero y extienden su uso a los verbos de actividad y estado eventualmente.
- En las lenguas donde existe la distinción entre el perfectivo y el imperfectivo, el pasado imperfectivo aparece más tarde que el pasado perfectivo; y el pasado imperfectivo se marca primero en los estados, y luego se extiende a las actividades, a las realizaciones y finalmente a los logros.
- En las lenguas donde existe el aspecto progresivo, éste se marca primero en las actividades, y luego se extiende a realizaciones y logros.

- La marca progresiva se sobre-extiende a los estados correctamente. (Progressive markings are not incorrectly overextended to statives) (Salaberry 2008, 103)

Del mismo modo, Anderson (1991) también hace una hipótesis sobre el efecto del aspecto léxico como un factor independiente en el desarrollo de la morfología verbal del tiempo pasado en español (Salaberry 2008, 103). Anderson argumenta que los aprendientes de una segunda lengua siguen la siguiente secuencia del desarrollo en la adquisición de los marcadores aspectuales:

No se marca nada → se marcan los verbos puntuales → se marcan los verbos télicos → se marcan los verbos dinámicos → se marcan los estados (1991, 318)

En resumen, la hipótesis del aspecto léxico afirma que los aprendientes de una segunda lengua empiezan el proceso del desarrollo de la adquisición del tiempo/aspecto con las opciones prototípicas, es decir, usando sufijos inflexionales que son semánticamente asociados con el aspecto léxico del verbo. Por ejemplo, Anderson (1991) sugiere que los aprendientes del español como L2 van a usar los verbos de logros en el pretérito y los verbos de estados en el imperfecto al principio (Mitchell y Myles 2004). Además, hay un proceso que favorece el uso del tiempo pasado verbal con el marcador perfectivo al principio, y su uso se extiende gradualmente a todas las clases

léxico-aspectuales a lo largo del tiempo. En cambio, se supone que el uso del marcador imperfectivo se incorporará poco después de que el marcador perfectivo se use por primera vez. En otras palabras, al principio, la morfología verbal codifica las distinciones aspectuales inherentes en vez del tiempo verbal o el aspecto gramatical. Esta hipótesis también predice que los aprendientes de una segunda lengua van a incorporar las opciones no prototípicas a la hora de marcar el tiempo-aspecto cuando tengan más experiencia con la lengua que estudian (Salaberry 2008, 99).

Según Salaberry (2008, 104), esta hipótesis tiene algunos problemas teóricos y metodológicos importantes. Por ejemplo, no ofrece una explicación sobre qué ocurrirá cuando el aspecto léxico sólo no pueda determinar si el perfectivo o el imperfectivo es más adecuado. Además, hay factores metodológicos que limitan la posibilidad de hacer generalizaciones a partir de los descubrimientos originales de Anderson, ya que el tamaño de la muestra es demasiado pequeño.

2. Hipótesis del discurso de Bardovi-Harlig (1994)

La segunda hipótesis más influyente sobre el desarrollo del tiempo-aspecto en la adquisición de L2 es la hipótesis del discurso (Salaberry 2008, 105). Como una base de esta hipótesis, debemos mencionar los dos tipos de eventos de una narrativa. Como explica Hopper (1979, 215), una narrativa contiene dos tipos de eventos: los que adelantan el argumento de la historia (la

trama principal de la historia) constituyen los hechos de la narrativa (el *foreground*), mientras que los que no avanzan la trama, sino que introducen nueva información a través de observaciones, comentarios y evaluaciones, constituyen los antecedentes de la narrativa (el *background*). Más importante, por un lado, los antecedentes de la narrativa tienden a marcarse con una gran variedad de morfología verbal (ej. el presente, el futuro, el subjuntivo), porque aportan detalles indirectamente relevantes a la narrativa, que pueden describir los eventos o condiciones que conducen a un acontecimiento específico, o sugerir los eventos contingentes pero no realizados. Por otro lado, los hechos de la narrativa tienden a tener menos variedades en la morfología verbal.

Bardovi-Harlig (1994, 43) expone que la afirmación básica de esta hipótesis es que los aprendientes usan la morfología verbal emergente para distinguir los hechos de los antecedentes en sus narrativas. Como la hipótesis del aspecto léxico, la hipótesis del discurso también predice que el efecto del factor independiente (en este caso, el *grounding* narrativo) en el uso de la morfología verbal va a decaer cuando los aprendientes tengan más experiencia con la L2. Esta hipótesis se basa en una literatura teórica considerable que caracteriza el fenómeno aspectual a un nivel superior al de la frase y oración (Salaberry 2008, 105).

Según Salaberry (2008, 107-108), el efecto del tipo de narrativa es importante porque éste afecta a la distribución de las clases léxico-aspectuales.

Por ejemplo, Bardovi-Harlig (2000) descubre que el porcentaje del uso de los verbos de logros es más alto que el de otras clases léxico-aspectuales en las narrativas de cuentos de ficción; como los logros son eventos télicos, se usa más la morfología perfectiva. En cambio, Noyau (1990) argumenta que en las narrativas de anécdotas personales, se mencionan más los antecedentes, y se usan más los verbos de estados y la morfología imperfectiva. Entre los estudios que Salaberry expone sobre el efecto del tipo de narrativa en el uso de los dos marcadores tiempo-aspectuales, no hay un acuerdo claro sobre en qué tipo de narrativa (los cuentos de ficción o las anécdotas personales) se usa más el pretérito o el imperfecto.

3. Las hipótesis sobre la saliencia perceptual de los verbos irregulares

Hay muchos estudios que examinan el papel de la distinción entre los verbos regulares e irregulares en el desarrollo de la morfología verbal del tiempo pasado. Más concretamente, en comparación con los verbos regulares, los verbos irregulares tienen la ventaja de que son más salientes cognitivamente por su frecuencia en el *input* y su notabilidad perceptual (Salaberry 2008, 112). Una de las hipótesis sobre la saliencia perceptual es el principio de la saliencia perceptual desarrollado por Wolfram (1985, 247), que afirma que cuanto más distante fonéticamente es la forma irregular del tiempo pasado del infinitivo, más probable es que esta forma se marque para el tiempo verbal. En cuanto al español en particular, Lafford (1996, 16) propone la

hipótesis del *foregrounding* de saliencia, que expone que las formas verbales que son salientes se usan para reflejar las acciones (los hechos de una narrativa) salientes en un discurso narrativo de L2. En español, las formas verbales del pretérito fonológicamente se distinguen más que las formas verbales del imperfecto, ya que las formas verbales regulares en el pretérito llevan un acento en la última sílaba (ej. caminar-caminé) y los verbos irregulares sufren un cambio de vocal en el raíz (ej. venir-vine), mientras que las formas verbales en el imperfecto suelen tener el acento en la penúltima sílaba y tienen sólo tres formas irregulares.

Teniendo en cuenta la saliencia perceptual de los verbos regulares versus los irregulares, algunos estudios empíricos han considerado la posibilidad de disociar la adquisición de la morfología regular del tiempo pasado de la adquisición de la morfología irregular. Por eso, se propone un sistema doble para representar la morfología verbal del tiempo pasado: los verbos irregulares se representan como ejemplares hechos, es decir, las entradas léxicas que son memorizadas individualmente. En cambio, los verbos regulares se representan como aplicaciones de una regla generativa (Salaberry 2008, 113-114). Entre dichos estudios es interesante destacar el de Buck (2007), que confirma que las formas irregulares toman la delantera en marcar el tiempo en las etapas tempranas de la adquisición del inglés L2; y esta tendencia no disminuye a niveles más altos de competencia. En otras palabras,

los aprendientes de un nivel más avanzado confían más en la morfología verbal irregular que los aprendientes menos competentes.

Otro factor relacionado con la saliencia perceptual de los datos de *input* es la distribución relativa de los marcadores del tiempo pasado entre diferentes tipos de verbos. En particular, la hipótesis del prejuicio distribucional desarrollada por Anderson (1994) y Anderson y Shirai (1996) se basa en la afirmación de que la producción de los aprendientes de una L2 refleja el prejuicio distribucional de los hablantes nativos con respecto a las clases léxico-aspectuales. Esta hipótesis representa otro factor independiente sobre el uso de los marcadores del tiempo pasado, que puede justificar algunos estudios empíricos que contradicen las afirmaciones de la hipótesis del aspecto léxico. Esta propuesta considera la posibilidad de que lo que guía el desarrollo de la morfología del tiempo pasado no necesariamente es la semántica léxica, sino, simplemente, el prejuicio distribucional en los datos de *input* (Salaberry 2008, 119).

Por ejemplo, Tracy (2007) analiza el corpus de los datos escritos y orales, y expone que muchos de los verbos de logros, como *nacer*, *morir*, *decidir*, *terminar* y *empezar*, casi siempre se marcan con el pretérito, mientras que muchos de los verbos de estados, como *existir*, *necesitar*, *haber*, *saber*, *ser* y *estar*, casi siempre se marcan con el imperfecto (Salaberry 2008, 119). Otro ejemplo es el siguiente:

...Sí, estaba realmente enamorado de su hermana...

...El otro día cuando estuve con él, me dijo...

Tracy (2007) comenta que, en este caso, cuando el verbo *estar* se usa con los adjetivos, se marca típicamente con el imperfecto. En cambio, cuando se usa con las frases preposicionales y/o con referencias temporales específicas, tiende a marcarse con el pretérito. En síntesis, este argumento sobre el prejuicio distribucional sugiere la posibilidad de que es el patrón (y la frecuencia) particular de los datos de *input*, en vez del aspecto léxico, el que dirige a los aprendientes de L2 hacia la competencia como hablantes nativos.

4. Hipótesis del tiempo pasado por defecto

Como hemos visto, los principios básicos de la hipótesis del aspecto léxico indican que en las primeras etapas de la adquisición del contraste entre el tiempo/aspecto, el aspecto léxico dirige el uso de la morfología del tiempo/aspecto. En cambio, los principios básicos de la hipótesis del discurso señalan que lo que guía el uso de la morfología del tiempo/aspecto en las primeras etapas es el *grounding* narrativo. Según Salaberry (2008, 122-124), hay evidencias empíricas que contradicen lo que la hipótesis del aspecto léxico predice sobre la secuencia y el momento en el que aparecen los marcadores morfológicos de la temporalidad. Por ejemplo, en el estudio hecho por Camps (2002), se descubre que los aprendientes marcan todos los tipos de verbos con el tiempo pasado, y que el uso del marcador perfectivo del tiempo pasado (el pretérito) es preferido en todas las clases léxico-aspectuales dinámicas. En

cuanto a los verbos de estados, el uso del pretérito compite con el del imperfecto (Salaberry 2008, 125). Esto contradice uno de los principios de la hipótesis del aspecto léxico, que es “los aprendientes marcan los verbos de logro y realización con marcadores perfectivos primero y extienden su uso a los verbos de actividad y estado eventualmente”.

La hipótesis del tiempo pasado por defecto se originó como una rama de la hipótesis del aspecto léxico, que intenta explicar los resultados empíricos que discrepan con algunos de los principios de ésta. La hipótesis del tiempo pasado por defecto toma en cuenta el efecto de la transferencia de la L1 y predice que durante las primeras etapas del desarrollo de la L2, los aprendientes van a marcar la distinción en el tiempo verbal en vez de la distinción aspectual. Esto es la consecuencia del hecho de que en inglés el pasado simple sólo marca el tiempo y no marca el aspecto. Esta hipótesis también se basa en la afirmación de que los aprendientes dependen de los procesos cognitivos generales (no modulares) para aprender una L2. Cuando los aprendientes tengan más experiencia con la L2, la semántica léxica de las frases verbales y otros factores van a afectar más a su uso de los verbos en el tiempo pasado. Por ejemplo, en una entrevista entre un hablante nativo y una estudiante del español (en su segundo semestre) mencionada en Salaberry (2004):

Hablante nativo: “¿Sí? ¿De dónde eran tus profesores de la secundaria?”

Estudiante: “¿De dónde eran?... Fueron de California y...Maryland.”

En este ejemplo, la repetición de la estudiante de “eran” señala que ella entiende la forma usada por el hablante nativo. Sin embargo, insiste en usar la forma perfectiva en su respuesta, a pesar de que la forma imperfectiva del verbo *ser* es más común en el *input* de la estudiante. Por eso, Salaberry concluye que la estudiante está intentando marcar el verbo con el tiempo pasado, puesto que el tiempo pasado también se marca morfológicamente en inglés, la lengua nativa de la estudiante. Así se puede ver la influencia o transferencia de la L1.

Según Salaberry (2008, 122), la hipótesis del tiempo pasado por defecto puede ser compatible con las afirmaciones de la hipótesis del aspecto léxico o la hipótesis del discurso, ya que los investigadores que apoyan la hipótesis del aspecto léxico también reconocen el papel de un marcador del tiempo pasado por defecto. Por ejemplo, Bardovi-Harlig (2005, 409) concluye que se necesita una modificación significativa de la hipótesis del aspecto léxico para explicar por qué la adquisición del imperfecto está tan retrasada que sólo empieza a usarse en los estados después de que el uso del pretérito haya terminado de extenderse a todos los predicados dinámicos, incluso hasta las actividades. En otras palabras, todas las clases dinámicas se marcan con la forma perfectiva antes de que el imperfecto forme parte del sistema aspectual en desarrollo.

5. El conjunto de las hipótesis de la estructura sintáctica

Las propuestas basadas en una gramática universal innata y modular han supuesto que la información sobre el aspecto léxico y sobre el aspecto gramatical está situada en diferentes posiciones dentro de la estructura de la cláusula, como se muestra en el siguiente cuadro:

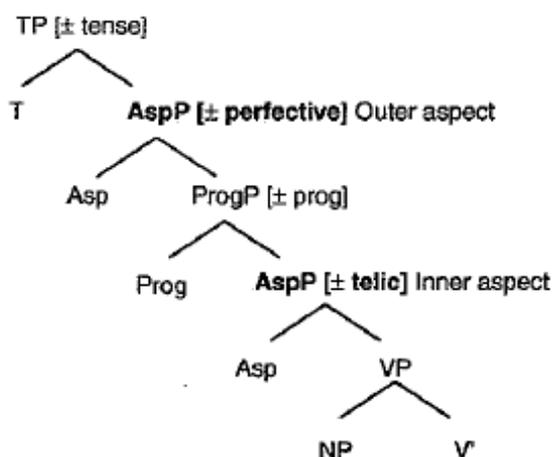


FIGURE 3.2 Syntactic representation of Inner and Outer aspect (based on Montrul & Salaberry (2003)).

(Salaberry 2008, 126)

El aspecto interior está situado al nivel del sintagma verbal (VP) y codifica la información sobre la semántica léxica del verbo (y los argumentos asociados con el verbo). El aspecto exterior o el aspecto oracional codifica una proyección funcional superior al nivel del sintagma verbal que representa la delimitación (“boundedness”). Al nivel del aspecto exterior, se chequean los rasgos [+/- perfectivo] con el contraste entre pretérito/imperfecto en el tiempo pasado en español. En otras palabras, el aspecto léxico se representa en una categoría funcional más baja (el aspecto interior), donde los rasgos semánticos

[± télico] se chequean. El aspecto gramatical, en cambio, está situado a un nivel superior (el aspecto exterior), sobre el sintagma verbal (VP) y bajo el sintagma de tiempo (TP), donde los rasgos [± perfectivo] se chequean a través de la morfología verbal explícita (es decir, el pretérito o el imperfecto en español).

Además de la afirmación básica de que los significados aspectuales se sitúan sintácticamente en dos posiciones diferentes, las hipótesis de la estructura sintáctica también cuentan con dos conceptos teóricos principales: la especificación del rasgo del sintagma aspectual y el papel de la coacción pragmática como un proceso distinto de los procesos gramaticales (Salaberry 2008, 127). Primeramente, el marco teórico del programa generativo ha supuesto que hay una diferencia paramétrica entre los hablantes de las lenguas romances y las germánicas. Por ejemplo, en inglés los verbos son siempre perfectivos y denotan los eventos delimitados. En contraste, en las lenguas romances el verbo no tiene que recurrir al rasgo aspectual [+ perfectivo] por su morfología inflexional más rica. Por lo tanto, los aprendientes angloparlantes de español como L2 no podrán adquirir la sutileza del marcador imperfecto con el rasgo [- perfectivo] hasta que sean capaces de incorporar esta diferencia principal entre su L2 y L1 en la interlengua. En segundo lugar, las hipótesis de la estructura sintáctica, por definición, sólo pueden explicar el uso de las combinaciones prototípicas como por ejemplo, el pretérito con los eventos

télicos y el imperfecto con los estados. El módulo sintáctico de la competencia gramatical no puede explicar las combinaciones no prototípicas, como el uso del pretérito con los estados, o el imperfecto con los eventos télicos. Éstos requieren el conocimiento pragmático y exigen la competencia pragmática, que está más allá de la competencia sintáctica.

Según Salaberry (2008, 128-129), dentro del modelo teórico minimalista, existen tres variaciones importantes y notables. La primera línea de investigaciones abarca los estudios hechos por Montrul y Slabakova. Tienen dos afirmaciones principales: (1) el proceso de la adquisición de L2 es modular, es decir, la información sobre la L2 está separada de otros procesos generales de aprendizaje. (2) Los aprendientes de una L2 pueden conseguir adquirir el conocimiento sobre el tiempo/aspecto en la L2 con éxito. Más específicamente, Montrul y Slabakova (2002, 144) proponen que “la adquisición del contraste entre el pretérito/imperfecto pertenece a la amplia variedad del fenómeno de la gramática universal y no somete al efecto del periodo crítico.” La segunda línea teórica se basa en la noción del construccionismo desarrollado por Herschensohn (2000). Éste propone que la adquisición tiene una naturaleza gradual y que el establecimiento de los parámetros de la L2 es un proceso progresivo, del estado inicial (donde hay transferencia de L1 a L2) al estado intermedio (donde el aspecto léxico es muy importante), y al estado final (donde los aprendientes llegan a dominar los

aspectos periféricos además de los esenciales). Según Schell (2000, 139-140), el construccionismo tiene varias ventajas: (1) puede explicar la transferencia de L1; (2) puede explicar la variabilidad en la producción de los aprendientes a nivel intermedio. El construccionismo reconoce que se incorporan los procesos generales de aprendizaje en la adquisición del conocimiento morfosintáctico de L2, es decir, el aprendizaje de una L2 no es modular. Finalmente, la tercera línea teórica está representada por la posición de Pérez-Leroux et al. (2007). Ellos argumentan que los significados aspectuales relacionados con [\pm perfectivo] son representados separadamente en el sistema de los aprendientes de una L2. Más concretamente, los aprendientes pueden adquirir la representación de [+ perfectivo] separadamente de la representación de [- perfectivo]. En esencia, mientras que Slabakova y Montrul (2002) proponen que la adquisición se representa teóricamente como la activación de los rasgos, Pérez-Leroux et al. creen que se representa la adquisición teóricamente como un desarrollo léxico (Salaberry 2008, 129).

Es interesante destacar un estudio hecho por Pérez-Leroux et al. (2007) sobre la representación de la iteratividad en los hablantes no nativos, usando ejemplos como los siguientes:

- 1) Jugaban en el parque. [habitual]
- 2) Los niños se cambiaron de asiento (una vez). [evento puntual]
- 3) Los niños se cambiaron de asiento repetidamente. [evento iterativo, adverbial]
- 4) Los niños se cambiaron de asiento por horas. [evento iterativo, coerción]

Pérez-Leroux et al. señalan que el imperfecto *jugaban* en (1) expresa lo habitual en el pasado, mientras que en (2), el verbo en el pretérito expresa un evento télico que ocurre una vez y que no es iterativo. Esto muestra el uso prototípico del pretérito. En (3) y (4), sin embargo, se usa el pretérito para expresar eventos iterativos que no son habituales, y nuestra instrucción gramatical no distingue entre estos dos sentidos expresados por el pretérito. Algunas reglas prácticas sólo indican que “la repetición en el pasado se expresa con el imperfecto”, lo cual puede ser engañoso.

Los autores argumentan que si los aprendientes sólo dependen de la instrucción gramatical como la arriba mencionada para desarrollar el sistema de L2, podemos predecir que van a usar equivocadamente el marcador imperfectivo con los eventos iterativos pero no habituales. El resultado de su experimento revela que los aprendientes del nivel intermedio y avanzado aceptan la combinación prototípica del pretérito con un evento solo y puntual y el imperfecto con un evento genérico y habitual. En cambio, ellos no pueden rechazar el uso gramaticalmente incorrecto del imperfecto con eventos iterativos. Por eso, se concluye que los aprendientes aprenden las restricciones aspectuales asociadas con el pretérito de manera separada de las que corresponden al imperfecto. Eso puede sugerir la necesidad de hacer una distinción entre la habitualidad y la iteratividad en nuestra instrucción gramatical y explicar el significado del pretérito/imperfecto en cada una de

estas situaciones.

D. CONCLUSIONES Y LISTA DE CRITERIOS PARA EVALUAR LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Teniendo en cuenta las propuestas teóricas sobre la ASL y la adquisición del contraste pretérito-imperfecto en español como L2, en este apartado, propongo una lista de criterios para evaluar la parte de unos materiales didácticos que se dedica a enseñar la distinción del aspecto en el uso del pretérito/imperfecto.

Primeramente, en cuanto a cómo un buen material didáctico debe graduar la introducción del pretérito, el imperfecto y la distinción entre los dos, **se deben enseñar los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado en vez de introducirlos juntos.** Esto está de acuerdo con *la hipótesis del input* del modelo de monitor de Krashen, que propone que una segunda lengua se adquiere al procesar el *input comprensible*, siendo de nivel “*i+1*” con respecto al nivel “*i*” actual del aprendiente. Es decir, la lengua que se oye o se lee y se entiende. El *input* lingüístico que no se entiende no ayuda; es demasiado elevado y sólo significa “ruido” para el sistema. Además, teniendo en cuenta el modelo de procesamiento del *input* desarrollado por VanPatten, el *intake*, que se refiere a la parte del *input* lingüístico que es realmente entendido y procesado por los alumnos (es decir, los alumnos hacen una conexión entre la forma lingüística y el significado), es lo más importante para la adquisición de una segunda lengua. Estas dos hipótesis sugieren que si se introducen el

pretérito y el imperfecto juntos, el *input* va a ser demasiado complejo y puede ser ininteligible para los alumnos. Está por encima del nivel de “*i+1*” y no puede convertirse en el *intake* del sistema de interlengua de los aprendientes. Por eso, se debe enseñar uno de los dos marcadores primero.

En segundo lugar, en cuanto a cuál de los dos marcadores se debe enseñar primero, no hay nada interna de las teorías que hemos visto en este capítulo que nos pueda señalar si se debe enseñar primero el pretérito o el imperfecto. De acuerdo con la teoría de procesabilidad de Pienemann, la adquisición se realiza de forma gradual en momentos secuenciales, y de forma implicacional, es decir, el alcance de una etapa requiere que se dominen los procedimientos de las etapas anteriores. Muchas de las teorías que hemos visto en el Apartado C se dedican a predecir en qué secuencia los alumnos van a aprender los dos marcadores del aspecto gramatical. Por ejemplo, la hipótesis sobre la saliencia perceptual de los verbos irregulares postula que las formas verbales del pretérito son más salientes fonéticamente, ya que las formas verbales regulares en el pretérito llevan un acento en la última sílaba (ej. caminar-caminé) y los verbos irregulares sufren un cambio de vocal en el raíz (ej. venir-vine), mientras que las formas verbales en el imperfecto suelen tener el acento en la penúltima sílaba y tienen sólo tres formas irregulares. Por eso, las formas verbales del pretérito, fonológicamente, se distinguen más que las formas verbales del imperfecto, y es más probable que el pretérito se marque

para el tiempo pasado y que su morfología se adquiriera en las etapas tempranas de la adquisición del español como L2. Además, la hipótesis del tiempo pasado por defecto predice que durante las primeras etapas del desarrollo de la L2, los aprendientes van a marcar la distinción en el tiempo verbal en vez de la distinción aspectual; esto es la consecuencia del hecho de que en inglés el pasado simple sólo marca el tiempo y no marca el aspecto. Por eso, los alumnos van a usar el pretérito como un marcador del tiempo pasado “por defecto” cuando empiezan a estudiar español como L2. Teniendo en cuenta estas dos hipótesis, se puede concluir que la morfología del pretérito como marcador del pasado es “secuencialmente más temprana”; pero las teorías no nos indican nada sobre el orden de la adquisición del uso adecuado del pretérito.

Sin embargo, es importante tener en cuenta el factor extralingüístico de que el pretérito es funcionalmente más independiente que el imperfecto para llevar a cabo funciones comunicativas que requieren hablar del pasado. Esto está directamente relacionado con el uso del pretérito para expresar acontecimientos que avanzan una historia en el pasado. Además, cuando los estudiantes usan el pretérito para describir una acción habitual en el pasado, por ejemplo, que debería expresarse en el imperfecto, pueden transmitir la idea de la habitualidad con el uso de adverbios u otros elementos lingüísticos, aunque su uso del pretérito sea erróneo. En cambio, si los alumnos utilizan el

imperfecto para hablar de un evento que ocurre una sola vez en el pasado, se necesita más esfuerzo por parte de los estudiantes para clarificar el significado aspectual perfectivo. Como el pretérito tiene una mayor independencia funcional, se supone que **es comunicativamente más “eficiente” enseñar el pretérito antes de introducir el imperfecto.**

En tercer lugar, hay otras dos teorías que son directamente relacionadas con la teoría de procesabilidad de Pienemann que se ha mencionado arriba. Una de éstas es el principio de prejuicio distribucional y la otra es la hipótesis del aspecto léxico de Anderson y Shirai. Ésa forma una parte del enfoque de saliencia perceptual, y predice que si tanto X como Y pueden usarse en los mismos contextos A y B, pero un prejuicio en la distribución de X e Y hace parecer que X sólo ocurre en el contexto A y que Y sólo aparece en el contexto B, los aprendientes de la L2 van a restringir el uso de X al contexto A y el de Y al contexto B. Relacionando esto con la hipótesis del aspecto léxico, en el caso del español, cuando empiezan a estudiarlo como L2, los aprendientes van a adquirir las opciones prototípicas primero (como por ejemplo usar los verbos de logro y realización en el pretérito y los de estado y actividad en el imperfecto), que pueden dar lugar a un prejuicio distribucional de que los verbos de logro y realización sólo aparecen en el pretérito y que el imperfecto sólo se usa con los verbos de estado y actividad. Las opciones prototípicas, que son menos complejas lingüísticamente, son “secuencialmente más

tempranas”, mientras que las opciones no prototípicas, como por ejemplo usar los verbos de estado en el pretérito y los de logro y realización en el imperfecto, son más complejas y se adquieren en etapas más tardías. Teniendo en cuenta estas teorías, se puede concluir que cuando el aspecto gramatical no coincide con el aspecto léxico o el significado semántico del verbo, los aprendientes tenderán a cometer más errores. Para evitar este tipo de equivocación conceptual al principio, en el *input* hay que presentar una combinación bien proporcionada de ejemplos de los usos prototípicos y no prototípicos. Más concretamente, según lo que hemos visto en el Capítulo 1, el pretérito codifica el aspecto perfectivo, que es definido o iterativo, mientras que el imperfecto codifica el aspecto imperfectivo, que puede ser durativo, continuativo, habitual o indefinitivo. Por eso, un conjunto “equilibrado” del *input* lingüístico debe señalar el rasgo definido del pretérito, usando tanto los verbos télicos (es decir, verbos de logro y de realización) como los atélicos (los verbos de estado y de actividad) en el pretérito con los componentes discursivos que contribuyan a la telicidad del verbo, como el uso del objeto, el sujeto o adjuntos. Del mismo modo, para destacar el rasgo iterativo del pretérito, se deben usar todos los tipos léxico-aspectuales de verbos y los componentes discursivos que contribuyan a la iteratividad del verbo, como el uso de los adjuntos (por ejemplo, *repetidas veces*). Para señalar los rasgos del imperfecto, también se deben usar ejemplos de verbos de todas las clases

léxico-aspectuales con el uso del sujeto y adverbios que refuercen la duratividad o habitualidad del verbo (por ejemplo, *cuando era niño*). De esta forma, se combinan el aspecto gramatical, el aspecto léxico y el aspecto discursivo (los componentes contextuales) para proveer ejemplos contextualizados, de diversos tipos y en buena proporción, que puedan servir para evitar los conceptos erróneos sobre la distinción aspectual entre el pretérito y el imperfecto. Teniendo en cuenta todo esto, **los ejemplos en el *input* lingüístico deben mostrar las opciones prototípicas y no prototípicas en el uso del pretérito/imperfecto.**

Además, también debe **haber explicaciones que requieran una reflexión consciente del aprendiente sobre el uso del pretérito/imperfecto.**

De acuerdo con *la hipótesis de la adquisición-aprendizaje* del modelo de monitor de Krashen, la adquisición es un proceso subconsciente que siguen los niños durante el desarrollo de la L1 o que asegura el desarrollo de la competencia comunicativa en la L2, mientras que el aprendizaje hace referencia a un proceso consciente, analítico de la lengua y revierte en el conocimiento formal que el aprendiente desarrolla de la L1 o L2, que resulta en un sistema separado de reglas o saberes. Para Krashen, lo que se aprende explícitamente no puede convertirse en conocimiento implícito o “adquirirse” en sus términos. Sin embargo, hay numerosos estudios que apoyan la necesidad de que la instrucción incluya prácticas que requieran que el

aprendiente se enfoque, de manera consciente, en la forma. Estas propuestas están basadas en un intento de compensar las carencias que muchos estudios han observado en la instrucción que incluye solamente prácticas que se basan exclusivamente en que el aprendiente preste atención al significado. En este sentido, el término “Enfoque en la Forma” (*Focus-on-Form*) se define como aquellas prácticas de enseñanza cuyo propósito es dirigir, de manera intensa, la atención del aprendiente a una forma específica. De acuerdo a muchos expertos, como Schmidt (1990), este tipo de práctica es necesario para que el proceso de adquisición se lleve a cabo. Hay muchos otros expertos (Long (1991), Ellis (1991) y Rutherford (1987), etc.) cuyos estudios apoyan la idea del enfoque consciente en la forma. La instrucción explícita puede aumentar la conciencia gramatical de los alumnos, sobre todo en un ambiente institucional, que es mucho más empobrecido con respecto al *input* y a las oportunidades de interacción. Esta conciencia del uso del pretérito/imperfecto y la distinción entre los dos les puede ayudar a entender mejor el *input* lingüístico y, por lo tanto, los alumnos van a tener más *input* inteligible y una mayor proporción del *input* se convertirá en el *intake*, lo cual puede facilitar el proceso del aprendizaje del pretérito/imperfecto y el contraste entre ellos. Al nivel de la presentación, se pueden usar los cuadros, gráficos e imágenes para ilustrar el concepto del aspecto y el contraste entre los dos marcadores.

Además, los datos lingüísticos deben **presentarse usando las técnicas**

que hemos visto en el apartado B, para destacar los aspectos lingüísticos más relevantes (las formas verbales, el significado, etc.). Por ejemplo, teniendo en cuenta las técnicas propuestas por Smith para atraer la atención de los aprendientes a la forma o el significado, se pueden utilizar una serie de técnicas implícitas, como **el exceso de muestra** (*input flood*), es decir, proveer muchos datos con el rasgo lingüístico que queremos enseñar. También **se deben usar los recursos tipográficos o entonativos**, para mejor subrayar la morfología verbal, la concordancia entre el sujeto y el verbo, y el contexto.

En cuanto a las prácticas didácticas, **éstas deben facilitar la producción significativa y repetida de los usos adecuados de los dos marcadores y las formas verbales adecuadas**, porque, según la hipótesis del *output* de Swain, la producción de la lengua meta tiene un papel indispensable en el desarrollo de la interlengua. Swain propone que el acto de producir la lengua meta les puede obligar a los aprendientes a reconocer las faltas y los problemas en su sistema actual de la L2. A través de la producción de la L2, los aprendientes también tienen la oportunidad de reflexionar, analizar y hablar de los problemas explícitamente. La importancia del *output* en la adquisición de una segunda lengua también se destaca en el modelo de procesamiento de la información de McLaughlin, que afirma que la práctica y la experiencia les ayudan a los aprendientes a “rutinizar” sus habilidades lingüísticas. Las nuevas unidades que se van automatizando causan cambios

en la interlengua, y gradualmente se produce la reestructuración del conocimiento en la mente. Dada la importancia de la producción y el *output*, debemos facilitar una producción lo más “rica” posible por parte de los alumnos que les proporcione la oportunidad de recibir *feedback* positivo y negativo sobre sus hipótesis a través de la producción. Para Swain, también es necesario que el *output* sea comprensible, en otras palabras, es imprescindible que el aprendiente pueda emplear la lengua meta de manera significativa. Por eso, las prácticas y los ejercicios deben ofrecer tareas y seguimientos (*follow-ups*)/evaluaciones que para llevarse a cabo requieran la producción correcta del aprendiente. Además, la hipótesis del *output* está relacionada con la hipótesis de la interacción de Long, lo cual reconoce el papel del esfuerzo interactivo y colaborativo en el aprendizaje de una L2. Cuando un aprendiente intenta negociar el significado en una conversación en la lengua meta a través de estrategias como la repetición, confirmación y clarificación, se dará cuenta de las faltas que hay en sus habilidades, por ejemplo, en la pronunciación, sintaxis, estructura gramatical y vocabulario, etc. De esta manera la interacción puede facilitar la adquisición de la lengua meta. Por lo tanto, **también debe haber actividades y ejercicios que requieran o permitan la comunicación entre los alumnos o entre los alumnos y el profesor.**

De acuerdo con la hipótesis del discurso desarrollada por Bardovi-Harlig (1994), lo que guía el uso de la morfología del tiempo/aspecto

en las primeras etapas es el *grounding* narrativo. Dentro de esta hipótesis, es interesante destacar que, según Salaberry, el efecto del tipo de narrativa es importante porque éste afecta a la distribución de las clases léxico-aspectuales en la narración. Entre los estudios que Salaberry expone sobre el efecto del tipo de narrativa en el uso de los dos marcadores tiempo-aspectuales, no hay un acuerdo claro sobre en qué tipo de narrativa (las historias de ficción o las anécdotas personales) se usa más el pretérito o el imperfecto. Sin embargo, esta hipótesis y estos estudios sirven para señalar que la narración tiene un papel importante para el aprendizaje del contraste entre el pretérito y el imperfecto, ya que les da a los alumnos la oportunidad de combinar el uso de los dos marcadores en un contexto concreto y determinado, lo cual puede conducir a un mejor entendimiento del contraste pretérito-imperfecto por parte del alumno. Como no sabemos cómo es el patrón en el que el tipo de narrativa facilita el uso de los dos marcadores, es mejor incorporar ambos tipos de narrativa para que los alumnos tengan más oportunidades de practicar el uso del pretérito y el imperfecto. Por eso, **entre las prácticas didácticas, debe haber actividades que exijan la producción y comprensión de la narración sobre las historias de ficción y las anécdotas personales.**

Por último, como he mencionado en el apartado A3 de este capítulo, Bardovi-Harlig (2000) concluye que los usuarios de la interlengua de cualquier lengua experimentarán tres etapas sucesivas cuando hacen referencia

al tiempo: etapa pragmática, etapa léxica y etapa morfológica. Estas tres etapas indican que la morfología verbal del pretérito y el imperfecto tiende a ser lo más difícil de todo, y que la asociación de la forma y el significado es difícil de conseguir. Esta perspectiva puede servir para llegar a la conclusión de que algunos errores que cometen los aprendientes pueden atribuirse a su incapacidad de asociar el significado con la forma adecuada, en vez de a una falta de conocimiento asociado a la etapa pragmática y léxica. Para reducir la cantidad de errores morfológicos de este tipo, una solución posible es incorporar actividades específicas que despierten la “conciencia morfológica” y faciliten la conexión entre forma y significado (*form-meaning mapping*).

Más concretamente, los ejercicios no siempre tienen que centrarse en la producción de la morfología; se pueden incluir ejercicios en los que los alumnos pudieran elegir una de las dos formas ya conjugadas, o en los que tuvieran que juzgar la veracidad de un enunciado a partir de la morfología, etc. De esta forma, los estudiantes pueden comparar y distinguir entre las dos formas morfológicas, y podrían pensar más sobre cuál de las dos conjugaciones es más adecuada. Ejercicios de este tipo les obligan a prestar atención a la forma, así se puede despertar y/o aumentar su conciencia sobre la morfología del pretérito/imperfecto. Por eso, **debe haber ejercicios que despierten la “conciencia morfológica” y faciliten la conexión entre forma y significado.**

En la tabla siguiente, presento un resumen de las teorías mencionadas, y las aplicaciones y/o conclusiones derivadas de ellas.

Tabla 1-Resumen de teorías y aplicaciones

Teoría	Aplicación y conclusión
<i>La hipótesis del input</i> del modelo de monitor de Krashen y el modelo de procesamiento del <i>input</i> de VanPatten	Se deben enseñar los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado en vez de introducirlos juntos
La teoría de procesabilidad de Pienemann, la hipótesis sobre la saliencia perceptual de los verbos irregulares y la hipótesis del tiempo pasado por defecto	La morfología del pretérito como marcador del pasado es “secuencialmente más temprana”; pero las teorías no nos indican nada sobre la adquisición del uso adecuado del pretérito.
El factor extralingüístico de la independencia funcional del pretérito	Es comunicativamente más “eficiente” enseñar el pretérito antes del imperfecto
El principio de prejuicio distribucional, la hipótesis del aspecto léxico de Anderson y Shirai, la teoría de procesabilidad de Pienemann y la teoría sobre el aspecto léxico y gramatical	Los ejemplos en el <i>input</i> lingüístico deben mostrar las opciones no prototípicas en el uso del pretérito/imperfecto
<i>Enfoque en la Forma</i> : Long (1991), Ellis (1991), Schmidt (1990) y Rutherford (1987)	Debe haber explicaciones que requieran una reflexión consciente del aprendiente sobre el uso del pretérito/imperfecto
El realce del <i>input</i> (<i>input enhancement</i>)	Los datos lingüísticos deben presentarse usando las técnicas como el exceso de muestra (<i>input flood</i>) y los recursos tipográficos o entonativos
La hipótesis del <i>output</i> de Swain, el modelo de procesamiento de la información de McLaughlin y la hipótesis de la interacción de Long	Las prácticas deben facilitar la producción significativa y repetida y la interacción por parte de los alumnos
La hipótesis del discurso desarrollada por Bardovi-Harlig (1994)	Debe haber actividades que exijan la producción y comprensión de la narración sobre las historias de ficción y las anécdotas personales
Una de las perspectivas	Debe haber ejercicios que despierten

funcionalistas o pragmáticas de la ASL propuesta por Bardovi-Harlig (2000)	la “conciencia morfológica” y faciliten la conexión entre forma y significado
--	---

En el Capítulo 3, voy a utilizar la siguiente plantilla para facilitar la evaluación de los materiales didácticos:

Tabla 2-Lista de criterios para evaluar los materiales didácticos

	Pregunta	
I.	Presentación y gradación de la instrucción	
1.	¿Se enseñan los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado?	
2.	¿Se enseña el pretérito antes del imperfecto?	
3.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre los usos del pretérito y del imperfecto por separado?	
4.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre el contraste en el significado entre el pretérito y el imperfecto?	
5.	¿Se usan esquemas, cuadros o gráficos en dichas explicaciones para ilustrar el aspecto de ambos tiempos verbales?	
6.	¿Se presentan las explicaciones metalingüísticas con los recursos tipográficos?	
7(a)	¿Cuántas oraciones simples hay en el <i>input</i> ?	
7(b)	¿Cuántas oraciones complejas hay?	
7(c)	¿Cuántos párrafos hay?	
8.	OPCIONES PROTOTÍPICAS	
8(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del pretérito?	
8(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del imperfecto?	
9.	OPCIONES NO PROTOTÍPICAS	
9(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del pretérito?	
9(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del imperfecto?	

10.	¿Está el <i>input</i> suficientemente contextualizado, donde la selección de uno de los dos marcadores es única (es decir, el otro marcador no sería adecuado)?	
II.	Tipos de prácticas	
1.	¿Cuántas prácticas tienen como objetivo la sistematización de la morfología del pretérito y del imperfecto?	
2.	¿Cuántas actividades requieren la comunicación e interacción entre los alumnos o entre el alumno y el profesor?	
3.	¿Las actividades exigen diferentes tipos de discursos, por ejemplo, las historias de ficción y las anécdotas personales?	
4.	¿Hay mucha variedad en los tipos de <i>prompt</i> que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores?	
5.	¿Hay ejercicios/actividades que se enfoquen en crear conexión entre la forma y el significado aspectual?	
5(a)	Si hay, ¿qué tipo de ejercicio(s) es/son?	
5(b)	Y ¿cuántos ejercicios de este tipo hay?	

Con esta lista, intento medir la tipología del *input* y de los ejercicios didácticos calculando el número absoluto de los verbos que se usen prototípicamente o no prototípicamente, los ejercicios que requieran la interacción, etc. Es importante reconocer que las estadísticas sobre el *input* pueden ser difíciles de precisar, ya que como menciona Salaberry, el contexto juega un papel muy importante en la especificación del significado de un verbo, y muchas veces no es fácil determinar la clase léxico-aspectual a la que un verbo pertenece. Por eso, las estadísticas sobre los usos prototípicos o no prototípicos de los verbos en el *input* sólo sirven como un punto de referencia aproximado para la evaluación de los materiales didácticos. También cabe

destacar que no se deben evaluar los ejercicios sólo por el número, porque en realidad, muchos factores pueden complicar la medición de la tipología de los ejercicios, por ejemplo, el grado de dificultad, la complejidad, el tiempo y esfuerzo que se necesita para completar el ejercicio, o la duración. Muchos de estos factores pueden ser difíciles de cuantificar y pertenecen a otra área de interés que este trabajo no puede abarcar. La medición precisa y la evaluación del *input* y de los ejercicios didácticos pueden ser una posible área para investigaciones futuras.

CAPÍTULO 3-EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

En este capítulo, voy a evaluar cuatro libros didácticos usando la lista de criterios que he presentado al final del Capítulo 2. Analizaré dos libros del nivel elemental, *VISTAS* y *Gente*, y dos libros del nivel intermedio, *Imagina* y *Fuentes*. En cada uno de los cuatro apartados siguientes, empezaré por examinar la organización general del libro y describir el contexto en el que se introducen el pretérito y el imperfecto, después, presentaré la lista con respuestas a las preguntas y haré unas conclusiones sobre estos libros.

Antes de empezar, cabe clarificar que el *input* se refiere a cualquier ejemplo en los apartados relevantes que use el pretérito o el imperfecto para mostrar su uso. Puede aparecer en la parte donde se da instrucción gramatical o formar parte de algún ejercicio. Para calcular el número de ejemplos en el *input* que muestren los usos prototípicos y no prototípicos del pretérito/imperfecto, calcularé todos los verbos conjugados en el *input*. Dicho número puede ser mucho mayor que el número de oraciones simples/complejas o de párrafos, ya que una oración compleja o un párrafo tiene más de un verbo conjugado. Para simplificar, una oración simple en este contexto se refiere a una oración que sólo contiene un verbo conjugado. Una oración compleja significa una oración que contiene más de un verbo conjugado y un punto final, la cual puede contener varias oraciones

coordinadas o una cláusula subordinada. Un párrafo es el que contiene un conjunto de varias oraciones simples y/o complejas. Además, voy a resaltar los datos más relevantes de cada libro; por eso, no será un análisis exhaustivo.

I. VISTAS

En este apartado, voy a evaluar la cuarta edición de *VISTAS: Introducción a la lengua española*, que se utiliza para cursos de nivel elemental en Mount Holyoke College. En este libro se organizan las dieciocho lecciones o los capítulos según la complejidad gramatical de las estructuras lingüísticas y la frecuencia de su uso en la comunicación diaria. Es decir, las estructuras gramaticales que son más complejas y relativamente menos usadas en la comunicación diaria se introducen más tarde en el libro. Por ejemplo, se introduce el presente de indicativo antes de introducir el tiempo pasado de indicativo, el cual se introduce antes del subjuntivo en general. A partir de la gramática, se introducen los temas y elementos lingüísticos (ej., el vocabulario) para llevar a cabo una función comunicativa en el aula y en la vida diaria.

En cuanto a la parte del libro que se dedica al pretérito y el imperfecto, hay cinco lecciones separadas en las que se enseña el pretérito, una dedicada al imperfecto, y una al contraste entre el pretérito y el imperfecto. En la Lección 6.3 se introducen el pretérito, la morfología de los verbos regulares en el pretérito y las frases adverbiales que se usan comúnmente con el pretérito; y el tema que corresponde a Lección 6 en general es ir de compras. Las lecciones

7.3 y 8.1 presentan la morfología de los verbos *ser* e *ir* en el pretérito y la de los verbos que terminan en *-ir* que sufren un cambio en la raíz cuando se conjugan en la tercera persona (por ejemplo, *servir*, *dormir*), respectivamente. La Lección 7 en general trata de las rutinas diarias, mientras que el Capítulo 8 trata sobre la comida y comer en un restaurante. La Lección 9, por su parte, se dedica a las fiestas. Dentro de este capítulo, la Lección 9.1 trata de la morfología de los verbos irregulares en el pretérito, y la Lección 9.2 habla de los verbos que cambian de significado en el pretérito en comparación con el presente, por ejemplo, *conocer*, *saber*, *poder* y *querer*. El objetivo comunicativo de estas lecciones con respecto al pretérito es contar sucesos pasados, incluyendo la función específica de hablar de cosas que se quisieron o intentaron hacer sin conseguirlo. El imperfecto se introduce en la Lección 10, cuyo tema es hablar de las enfermedades en un consultorio médico. La Lección 10.1 presenta las formas verbales regulares e irregulares y las situaciones en las que se debe usar el imperfecto. Los objetivos comunicativos de esta lección con respecto al imperfecto son hablar de eventos habituales en el pasado, expresar acciones en progreso cuando otra acción sucedió, hablar de estados mentales en el pasado, etc. En la Lección 10.2 se comparan los dos marcadores tiempo-aspectuales usando una tabla de comparación (pg.346) que resume y contrasta el uso del pretérito y el del imperfecto.

En cuanto a las prácticas didácticas, en *VISTAS* hay 45 ejercicios y

actividades; entre ellos, hay tanto ejercicios que requieren producción cerrada como los que requieren producción abierta. Por ejemplo, los tipos de ejercicios/actividades incluyen conjugar verbos que se dan en infinitivo en el contexto de una oración o párrafo, rellenar espacios eligiendo verbos ya conjugados, completar frases de manera lógica, hacer y contestar preguntas entre parejas con palabras y frases dadas, escribir y llevar a cabo diálogos/entrevistas entre parejas, describir dibujos, etc. Los tipos de destrezas que se les pide a los alumnos que utilicen cuando llevan a cabo estos ejercicios incluyen la comprensión auditiva (de lo que sus compañeros dicen) y lectora, y, sobre todo, la producción oral y escrita.

Usando la lista de criterios, voy a analizar las lecciones arriba mencionadas. Las respuestas a las preguntas son las siguientes:

	Pregunta	
I.	Presentación y gradación de la instrucción	
1.	¿Se enseñan los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado?	√
2.	¿Se enseña el pretérito antes del imperfecto?	√
3.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre los usos del pretérito y del imperfecto por separado?	√
4.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre el contraste en el significado entre el pretérito y el imperfecto?	√
5.	¿Se usan esquemas, cuadros o gráficos en dichas explicaciones para ilustrar el aspecto de ambos tiempos verbales?	√
6.	¿Se presentan las explicaciones metalingüísticas con los recursos tipográficos?	√

7(a)	¿Cuántas oraciones simples hay en el <i>input</i> ?	49
7(b)	¿Cuántas oraciones complejas hay?	10
7(c)	¿Cuántos párrafos hay?	3
8.	OPCIONES PROTOTÍPICAS	
8(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del pretérito?	43
8(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del imperfecto?	33
9.	OPCIONES NO PROTOTÍPICAS	
9(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del pretérito?	11
9(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del imperfecto?	5
10.	¿Está el <i>input</i> suficientemente contextualizado, donde la selección de uno de los dos marcadores es única (es decir, el otro marcador no sería adecuado)?	No todo
II.	Tipos de prácticas	
1.	¿Cuántas prácticas tienen como objetivo la sistematización de la morfología del pretérito y del imperfecto?	33
2.	¿Cuántas actividades requieren la comunicación e interacción entre los alumnos o entre el alumno y el profesor?	24
3.	¿Las actividades exigen diferentes tipos de discursos, por ejemplo, las historias de ficción y las anécdotas personales?	√
4.	¿Hay mucha variedad en los tipos de <i>prompt</i> que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores?	×
5.	¿Hay ejercicios/actividades que se enfoquen en crear conexión entre la forma y el significado aspectual?	√
5(a)	Si hay, ¿qué tipo de ejercicio(s) es/son?	Rellenar espacio con verbo ya conjugado
5(b)	Y ¿cuántos ejercicios de este tipo hay?	1

Como se puede ver en I.7(a)-7(c) en la tabla, la mayoría del *input*

consiste en oraciones simples y aisladas en las que se contextualizan los verbos mediante los complementos temporales y la traducción. Por ejemplo:

El camarero les servía el café.

The waiter was serving them coffee. (Lección 10.1, pg.342)

Aunque esta oración se presenta de manera aislada sin contexto, el uso del imperfecto es inequívoco o único porque viene acompañado de la traducción en inglés, que especifica un significado aspectual que sólo se puede expresar con el imperfecto.

Sin embargo, algunos ejemplos en el *input* necesitarían más aclaración sobre la intención de usar el marcador elegido. Por ejemplo:

Ellos **dijeron** la verdad.

They told the truth. (Lección 9.1, pg. 310)

En esta oración, si se utilizara *decían* en vez de *dijeron*, la traducción sería la misma. A causa de la falta del contexto, tanto *dijeron* como *decían* puede ser adecuado, y la traducción no ayuda a determinar si uno es mejor que el otro. Por lo tanto, el uso del pretérito en este caso no es único e inequívoco y puede causar confusión a los alumnos. De lo anterior se puede deducir que *VISTAS* debe mejorar el *input* especificando mejor el contexto.

En la Lección 10.2, donde se enseña el contraste entre el pretérito y el imperfecto, sólo hay 3 oraciones complejas y 3 párrafos para mostrar más extensamente cómo interactúan los dos marcadores. En este sentido se debe incorporar un *input* más complejo para facilitar el aprendizaje del contraste pretérito-imperfecto, ya que la expresión de un evento usando uno de los dos

marcadores según su papel *-background* o *foreground-* dentro del marco temporal de la historia se ve más claramente al nivel discursivo del párrafo. También es importante destacar que, como se puede ver en los datos presentados en I.8 y I.9, la mayoría de los ejemplos en el *input* muestran el uso prototípico de los dos marcadores. *VISTAS* carece de una representación significativa de usos no prototípicos encaminada a impedir la conceptualización errónea de que el aspecto gramatical siempre coincide con el aspecto léxico o significado semántico del verbo.

Otra carencia en *VISTAS* en relación con el contraste aspectual que nos ocupa es que en ocasiones el *input* no es representativo de los usos presentados en las explicaciones metalingüísticas. En la Lección 6.3 se expone, de forma explícita, que el pretérito se usa para expresar acciones o estados completados en el pasado. Sin embargo, en el *input* del mismo apartado, no hay ningún ejemplo que muestre cómo usar el pretérito para describir un estado que se expresa como terminado dentro del marco temporal específico del que se está hablando. Por eso, se deben incluir algunos ejemplos que ilustren este uso no prototípico del pretérito.

En cuanto a las prácticas, entre los 45 ejercicios en estas lecciones, hay 33 que les piden a los alumnos que conjuguen los verbos en el tiempo verbal ya indicado en el *prompt*, que completen oraciones que contienen verbos ya conjugados, o que hagan y contesten preguntas siguiendo un modelo dado con

verbos ya conjugados en el tiempo verbal deseado. Estas prácticas tienen como objetivo el uso repetido y la sistematización de la morfología del pretérito o del imperfecto. Sin embargo, no hay mucha variedad en los tipos de *prompt* que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores, ya que la única oportunidad de usar los dos marcadores juntos está en la Lección 10.2, y que los ejercicios que les permiten usar los dos marcadores libremente incluyen rellenar espacios, completar oraciones e contar una historia personal o inventada con los temas dados. Se deben enriquecer las prácticas en este apartado con otro tipo de actividades en las que los alumnos puedan usar el pretérito y el imperfecto creativamente, por ejemplo, podrían mirar una escena de alguna película y contar lo que pasó en ella.

Con respecto a II.5 en la lista, hay un ejercicio que se enfoca explícitamente en crear una conexión entre la forma y el significado aspectual. Sin embargo, cabe subrayar que toda práctica significativa, que requiera enfocarse en significado más de en forma, ayuda a crear una conexión entre forma y significado. Es decir, potencialmente, cualquier otra práctica puede procurar la conexión entre forma y significado. El ejemplo en *VISTAS* es el siguiente:

Prompt: Elige el pretérito o el imperfecto para completar la historia. Explica por qué se usa ese tiempo verbal en cada ocasión.

1. _____ (Fueron/Eran) las doce....

8. De repente, el camarero _____ (volvió/volvía) a nuestra mesa. (Lección 10.2, pg. 347)

En este ejercicio, como los verbos ya están conjugados, los alumnos pueden enfocarse en la distinción en el significado entre el pretérito y el imperfecto para poder elegir la forma correcta y ofrecer una explicación adecuada. Es una manera explícita de trabajar en la conexión entre forma y significado sin tener que depender en si la producción de la morfología es correcta o no. Este tipo de ejercicios puede facilitar la conceptualización del contraste pretérito-imperfecto; por eso, debe haber más prácticas de este tipo.

Por último, cabe mencionar que, en *VISTAS*, se habla de la morfología del pretérito en cuatro lecciones y capítulos, mientras que el uso del imperfecto y el contraste pretérito-imperfecto tienen muy poca extensión. Esto es una muestra clara de que se está dando más prioridad a la forma que al significado en lo que se refiere a este contraste, ya que se dedican 4 lecciones a introducir una forma. De acuerdo con la hipótesis sobre la saliencia perceptual de los verbos irregulares, la morfología del pretérito es más saliente perceptualmente; es más probable que el pretérito se marque para el tiempo pasado y que su morfología se adquiriera en las etapas tempranas de la adquisición del español como L2. El hecho de que se presente la morfología del pretérito entre 4 lecciones, parece un claro indicativo de que se da más énfasis a dicha morfología y se hace aún más saliente. Sin embargo, como se tarda mucho en introducir todas las formas irregulares del pretérito y el

imperfecto, las prácticas tienen que limitarse a las formas que se introducen en la lección. Además, parece que se da muy poca importancia al imperfecto y al contraste entre los dos marcadores. En mi opinión, se deben introducir todas las formas irregulares del pretérito e introducir antes el imperfecto. También se debe hablar más sobre el contraste pretérito-imperfecto, con más ejemplos contextualizados y ejercicios que requieren producción abierta.

II. *Gente*

Otro libro de texto que se usa para el nivel elemental es *Gente*. Según el prefacio (pg. xvi), la segunda edición de *Gente* propone un programa de aprendizaje basado en tareas y centrado en la comunicación; es decir, se da prioridad a las funciones y las estructuras se introducen según sean necesarias para llevar a cabo dichas funciones. Este libro sigue el enfoque comunicativo y la organización de los veintidós capítulos corresponde a funciones generales para la comunicación. Cada uno de los capítulos contiene 30 actividades, donde el *input* lingüístico, que se presenta en párrafos, sirve como base para la práctica, que aparece justo después. Los capítulos empiezan con una tarea pedagógica global, que sirve como una meta final del capítulo. Después, se introducen el vocabulario y la gramática en contexto, y unos ejercicios que requieren tanto la interacción entre los alumnos, como la interacción con textos escritos y auditivos. Con estas preparaciones, se lleva a cabo la tarea global al final. Además, se presente un componente cultural en cada capítulo,

usando las estructuras gramaticales introducidas en el mismo. Es interesante destacar que la mayoría de los contenidos están en español; al final de cada capítulo, en la sección “consultorio gramatical”, se exponen y explican las estructuras gramaticales relevantes en inglés.

En los capítulos 10 y 11 se introducen el pretérito y el imperfecto, respectivamente. Ambos capítulos tienen el título *Gente e historias*. La tarea global del Capítulo 10 es escribir la biografía de un personaje famoso. Este capítulo empieza por un ejercicio donde los alumnos tienen que observar las terminaciones de los verbos en el pretérito. En la sección “gramática en contexto”, se presentan la morfología de los verbos regulares y algunos verbos irregulares, los complementos adverbiales que se usan con el pretérito y las frases adverbiales que facilitan la expresión de una secuencia de acontecimientos. El “consultorio gramatical”, además de resumir lo que se presenta en “gramática en contexto”, introduce la morfología de una mayor cantidad de verbos que sufren un cambio en la raíz en el pretérito (por ejemplo, *poder, poner, querer*, etc.). El Capítulo 11 se dedica a enseñar el imperfecto y el contraste entre el pretérito y el imperfecto. La tarea global de este capítulo es escribir el relato de un episodio importante de la historia de Nicaragua. En “gramática en contexto” se introducen la morfología de los verbos regulares y de los verbos *ser* e *ir*, y unas frases adverbiales que se usan con el imperfecto. En esta parte se expone el contraste entre el pretérito y el imperfecto, con

explicaciones metalingüísticas y ejemplos que muestran cómo interactúan los dos marcadores tiempo-aspectuales en el mismo contexto. Al final del capítulo, en el “consultorio gramatical”, se resumen las situaciones donde se debe usar el imperfecto.

Con respecto a las prácticas didácticas, entre las 60 tareas de estos dos capítulos, hay 41 actividades en las que hay que usar el pretérito y/o el imperfecto. La mayoría de estas tareas requieren producción abierta por parte de los alumnos, y algunos ejercicios, donde hay que usar los verbos dados y ya conjugados en el texto, facilitan la producción cerrada y controlada. Hay una gran variedad de tareas. Por ejemplo, los alumnos tienen que leer los textos dados y relacionar cada uno con su fecha correspondiente, agrupar los verbos y los nombres en campos semánticos, escuchar un diálogo y completar un cuadro resumiendo lo que pasó, compartir unos eventos importantes en su vida con sus compañeros de clase, comparar las cosas en común de dos personas, escribir informes usando el pretérito/imperfecto y las frases que marcan la secuencia de eventos, hacer y contestar preguntas entre parejas usando las frases dadas en la tarea, preparar y dar una presentación entre grupos, describir y comparar los aspectos de su vida o de una ciudad que contrastan entre antes y ahora, narrar sobre una anécdota personal memorable y la biografía de un personaje famoso, etc. Los tipos de destrezas que los alumnos van a utilizar cuando lleven a cabo estas actividades incluyen comprensión auditiva (de lo

que sus compañeros dicen y los textos que escuchan al principio de algunas tareas) y lectora, producción oral y escrita.

A continuación pasaré a evaluar los dos capítulos usando la lista de criterios:

	Pregunta	
I.	Presentación y gradación de la instrucción	
1.	¿Se enseñan los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado?	√
2.	¿Se enseña el pretérito antes del imperfecto?	√
3.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre los usos del pretérito y del imperfecto por separado?	√
4.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre el contraste en el significado entre el pretérito y el imperfecto?	√
5.	¿Se usan esquemas, cuadros o gráficos en dichas explicaciones para ilustrar el aspecto de ambos tiempos verbales?	×
6.	¿Se presentan las explicaciones metalingüísticas con los recursos tipográficos?	√
7(a)	¿Cuántas oraciones simples hay en el <i>input</i> ?	43
7(b)	¿Cuántas oraciones complejas hay?	6
7(c)	¿Cuántos párrafos hay?	36
8.	OPCIONES PROTOTÍPICAS	
8(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del pretérito?	180
8(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del imperfecto?	82
9.	OPCIONES NO PROTOTÍPICAS	
9(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del pretérito?	91
9(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del imperfecto?	5

10.	¿Está el <i>input</i> suficientemente contextualizado, donde la selección de uno de los dos marcadores es única (es decir, el otro marcador no sería adecuado)?		√
II.	Tipos de prácticas		
1.	¿Cuántas prácticas tienen como objetivo la sistematización de la morfología del pretérito y del imperfecto?		7
2.	¿Cuántas actividades requieren la comunicación e interacción entre los alumnos o entre el alumno y el profesor?		22
3.	¿Las actividades exigen diferentes tipos de discursos, por ejemplo, las historias de ficción y las anécdotas personales?		√
4.	¿Hay mucha variedad en los tipos de <i>prompt</i> que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores?		√
5.	¿Hay ejercicios/actividades que se enfoquen en crear conexión entre la forma y el significado aspectual?		√
5(a)	Si hay, ¿qué tipo de ejercicio(s) es/son?	Clasificar los verbos según su uso y después, conjugarlos.	
5(b)	Y ¿cuántos ejercicios de este tipo hay?		3

En cuanto a la instrucción, cabe destacar que en este libro se introduce el imperfecto justo después de introducir el pretérito, y se incorporan estos dos marcadores para mostrar cómo se complementan en las narrativas del pasado. La sección “gramática en contexto” en el Capítulo 11 da una buena explicación sobre cómo interactúan el *foreground* (en el pretérito) y el *background* (en el imperfecto) en el mismo contexto:

- Imperfecto: información presentada como **circunstancias** en que una acción (pretérito) ocurre: No **llevaba** llaves. Por eso no pudo entrar.
- Imperfecto: **acción en proceso** cuando otra acción (pretérito) ocurre: Vi a Elvira cuando caminaba por la calle. (Capítulo 11, pg. 231)

También merece mencionar que, en esta parte, se presenta una comparación entre los dos marcadores:

- Imperfecto: **acción repetida** o **habitual** en el pasado, no puntual:
Hacía ejercicio todos los días.
 vs. Hice ejercicio el martes.
 ¡ATENCIÓN!
Hice ejercicio durante tres días/durante toda la mañana.
 (Capítulo 11, pg. 231)

Aunque no ofrece más explicación sobre estos ejemplos, estas oraciones muestran un intento de distinguir varios conceptos aspectuales, en particular, la habitualidad vs la puntualidad, y la iteratividad. Estos ejemplos también sirven para informar a los estudiantes de que el pretérito o el imperfecto pueden interactuar con distintos complementos adverbiales para transmitir significados distintos. Como he mencionado en el Apartado C5 en el Capítulo 2, la distinción entre la habitualidad y la iteratividad es una de las áreas de dificultad para los alumnos; estos ejemplos nos muestran una posible manera de tratarla. Se debe expandir esta parte y enriquecerla con más ejemplos que puedan mostrar la distinción aspectual asociada al pretérito y/o al imperfecto.

En cuanto a la tipología del *input*, como se puede ver en los apartados I.7(a)-I.7(c) en la tabla, una mayor parte del *input* se presenta en párrafos, donde los verbos están contextualizados y la selección de uno de los dos marcadores es única. Sin embargo, como *VISTAS*, *Gente* carece de una representación significativa de usos no prototípicos, particularmente los del imperfecto, ya que hay muy pocos casos del uso no prototípico del imperfecto.

Además, cabe destacar que el nivel del *input*, en algunas ocasiones,

puede estar por encima del nivel “*i+1*”, a partir del cual el *input* puede convertirse en *intake* en el sistema de desarrollo de los alumnos. En estos capítulos hay muchos textos sobre los acontecimientos históricos de un país o sobre la biografía de una persona. Los alumnos pueden tener dificultad para entender el vocabulario en dichos textos, y *Gente* también prevé esto, ya que hay varias actividades justo después de los textos que sirven para clarificar el significado de algunos nombres y los referentes a los que se refieren unos pronombres. Dado que los alumnos tienen que aprender la morfología y el significado del pretérito y el imperfecto, que en sí ya les puede causar confusión, el añadir más palabras y frases desconocidas y difíciles puede conducir a una situación de incomprensión del texto y a la frustración, que, según la *hipótesis del filtro afectivo* del modelo de monitor de Krashen, puede activar dicho filtro e impedir el aprendizaje del alumno. Por eso, *Gente* debería incorporar más *input comprensible* y mantener el nivel del *input* al de “*i+1*”.

Con respecto a las prácticas, hay mucha variedad en los tipos de ejercicios que les requiere a los alumnos la comunicación espontánea/creativa con sus compañeros. También hay mucha variedad en los tipos de *prompt* que les permiten comprobar sus hipótesis sobre el uso del pretérito y el imperfecto. El *prompt* pide una respuesta que requiere el uso del aspecto que se está trabajando. Cuando los alumnos llevan a cabo las tareas, pueden comprobar si el uso que están haciendo es correcto, y esto puede hacerlo el profesor

corrigiendo o dando otro tipo de *feedback* (individual o poniendo en común con la clase), o con ejercicios de comprobación de que dan las respuestas adecuadas, etc. Sin embargo, en *Gente* hay muy pocas prácticas que facilitan la producción cerrada y controlada de la morfología del pretérito y del imperfecto. Por lo tanto, se deben incluir más ejercicios cuyo objetivo sea la automatización o sistematización de dicha morfología. Además, se debe destacar que en los dos capítulos no parece haber un énfasis en la morfología de los verbos irregulares en el pretérito. Como la mayoría de las tareas son de producción abierta, los alumnos pueden evitar el uso de los verbos cuya morfología en el pretérito les cuesta esfuerzo memorizar. Por eso, este libro debe incorporar más ejercicios que faciliten la producción controlada y repetida de la morfología irregular para evitar el uso de una morfología por defecto para marcar únicamente el pasado. Si no, puede haber confusión en cuanto a si los errores del aprendiente se deben a una falta de entendimiento del aspecto o, simplemente, a una carencia puramente formal.

Por último, los ejercicios 11-9 y 11-10 (pg. 230-31) se enfocan explícitamente en crear una conexión entre la forma y el significado aspectual, ya que los alumnos tienen que clasificar los verbos que aparecen en el texto según su uso y significado; por ejemplo, si se usa el verbo para describir circunstancias/contexto o actividad/evento habitual o acción en progreso cuando ocurre otra acción, o para describir una acción puntual. Luego se

conjugan estos verbos según su uso/significado. De esta forma, los estudiantes pueden prestar atención al significado primero, y luego asociar la forma adecuada con el significado correspondiente. Esto puede facilitar un mejor entendimiento sobre la razón por la que se usa uno de los dos marcadores verbales, y facilitar el uso inequívoco del pretérito/imperfecto. Este tipo de actividad puede servir para aumentar la conciencia gramatical de los alumnos y es apropiado tanto para el nivel elemental como para el nivel intermedio.

III. *IMAGINA*

En este apartado, voy a evaluar la segunda edición de *IMAGINA: español sin barreras*, que se usa en el curso intermedio en Mount Holyoke College. Como *VISTAS*, este libro también está publicado por Vista Higher Learning. Según su prefacio (pg. IAE-5), *IMAGINA* también tiene un enfoque interactivo y comunicativo, y su diseño es semejante al de una revista. Cada una de las diez lecciones facilita la función de hablar sobre algún tema específico (por ejemplo, hablar de las relaciones, los medios de comunicación o las creencias e ideologías). Como es un libro del nivel intermedio, se supone que los alumnos ya tienen conocimiento previo de las estructuras gramaticales y, por tanto, se introducen estas estructuras según el tema gramatical y de una manera breve y exhaustiva. Como *VISTAS*, la organización general de las lecciones en este libro también corresponde a la complejidad gramatical de las estructuras lingüísticas.

En la Lección 2 se revisan el pretérito, el imperfecto y el contraste pretérito/imperfecto. El tema general es “Vivir en la ciudad” y el vocabulario de esta lección les permite a los alumnos llevar a cabo las funciones de hablar de las actividades, la gente, el tráfico y los lugares en una ciudad. La Lección 2.1 bajo “estructuras” se dedica al pretérito; en este apartado encontramos una explicación breve sobre el uso del pretérito y la morfología de los verbos regulares e irregulares. En la Lección 2.2 se repasan las formas verbales y el uso del imperfecto. La lección 2.3 se dedica al contraste entre el pretérito y el imperfecto. En esta sección, se introducen los usos del pretérito y del imperfecto, se muestra cómo interactúan los dos en el mismo contexto, y se presentan los diferentes significados en el pretérito y el imperfecto de los verbos *querer, poder, saber y conocer*.

Como *VISTAS*, en este libro también hay tanto ejercicios que requieren producción cerrada como los que requieren producción abierta. Hay 21 ejercicios y actividades en estas tres lecciones que requieren el uso del pretérito y/o el imperfecto para llevarse a cabo. Los tipos de ejercicios incluyen rellenar espacios con la forma verbal adecuada, combinar elementos dados y conjugar los verbos para formar oraciones completas, hablar en parejas sobre lo que hicieron en un momento del pasado, hacer y contestar preguntas usando las frases verbales dadas, describir y comparar los aspectos de un sitio contrastando el antes y el ahora, hacer entrevistas, escribir una

narrativa basada en una serie de dibujos, crear una crónica con unos nombres y unas frases que marcan la secuencia, contestar preguntas sobre un texto dado, etc. Las destrezas que estos ejercicios les piden a los alumnos incluyen la comprensión lectora y auditiva (de lo que sus compañeros dicen), la producción escrita y oral.

Las respuestas a la lista de criterios son las siguientes:

	Pregunta	
I.	Presentación y gradación de la instrucción	
1.	¿Se enseñan los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado?	√
2.	¿Se enseña el pretérito antes del imperfecto?	√
3.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre los usos del pretérito y del imperfecto por separado?	√
4.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre el contraste en el significado entre el pretérito y el imperfecto?	√
5.	¿Se usan esquemas, cuadros o gráficos en dichas explicaciones para ilustrar el aspecto de ambos tiempos verbales?	√
6.	¿Se presentan las explicaciones metalingüísticas con los recursos tipográficos?	√
7(a)	¿Cuántas oraciones simples hay en el <i>input</i> ?	29
7(b)	¿Cuántas oraciones complejas hay?	2
7(c)	¿Cuántos párrafos hay?	4
8.	OPCIONES PROTOTÍPICAS	
8(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del pretérito?	31
8(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del imperfecto?	42
9.	OPCIONES NO PROTOTÍPICAS	
9(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no	18

	prototípicos del pretérito?	
9(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del imperfecto?	0
10.	¿Está el <i>input</i> suficientemente contextualizado, donde la selección de uno de los dos marcadores es única (es decir, el otro marcador no sería adecuado)?	No todo
II.	Tipos de prácticas	
1.	¿Cuántas prácticas tienen como objetivo la sistematización de la morfología del pretérito y del imperfecto?	11
2.	¿Cuántas actividades requieren la comunicación e interacción entre los alumnos o entre el alumno y el profesor?	16
3.	¿Las actividades exigen diferentes tipos de discursos, por ejemplo, las historias de ficción y las anécdotas personales?	√
4.	¿Hay mucha variedad en los tipos de <i>prompt</i> que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores?	×
5.	¿Hay ejercicios/actividades que se enfoquen en crear conexión entre la forma y el significado aspectual?	×
5(a)	Si hay, ¿qué tipo de ejercicio(s) es/son?	
5(b)	Y ¿cuántos ejercicios de este tipo hay?	

Para empezar, se incluye un cuadro en la Lección 2.3 (pg. 65) para comparar los diferentes significados en el pretérito y el imperfecto de los verbos *querer*, *poder*, *saber* y *conocer*. En este cuadro, cada uno de los ejemplos se explica con su traducción en inglés. Esta forma de presentar y organizar el *input* sirve para destacar mejor la distinción aspectual en los casos específicos de los cuatro verbos. Además, es preciso tener en cuenta que la distinción entre el uso del pretérito o del imperfecto con respecto a estos verbos va más allá del aspecto y es, en un mayor o menor grado, semántica; es

decir, a veces los verbos tienen significados diferentes dependiendo de si se usan en el pretérito o en el imperfecto.

Teniendo en cuenta las respuestas a las preguntas I.7-I.9, el *input* presentado en las tres lecciones es escaso, ya que una mayor parte de la instrucción se dedica a las formas verbales. Entre los ejemplos limitados se destaca más el uso prototípico del pretérito/imperfecto, mientras que el uso no prototípico del pretérito constituye una proporción pequeña del *input* y no hay ningún ejemplo del uso no prototípico del imperfecto. A causa de esto, los alumnos pueden adquirir o reforzar el error en la conceptualización de que el aspecto gramatical siempre coincide con el aspecto léxico o significado semántico del verbo. Aunque sea un manual para la revisión del pretérito y el imperfecto, *IMAGINA* debe tener una mayor cantidad de *input* que sea complejo en relación con el “*i+1*” que se permite en un nivel intermedio; el *input* también debería representar los usos no prototípicos de ambos marcadores tempo-aspectuales.

Además, a causa de la pobreza o de la carencia del *input*, éste no es suficientemente representativo de los usos presentados en la explicación metalingüística. Por ejemplo, la Lección 2.1 empieza por la afirmación de que “The preterite is used to describe actions or states that began or were completed at a definite time in the past.” Sin embargo, en esta lección sólo se presentan los dos ejemplos siguientes:

Ayer empecé un nuevo trabajo.

Mi mamá preparó una cena deliciosa. (Lección 2.1, pg. 56)

El verbo *empezar* es un verbo de logro y *preparar una cena* pertenece a la clase léxico-aspectual de realización. En el *input* no se incluye ningún ejemplo de los verbos de estado, que pueda servir para mostrar cómo el pretérito se usa para describir un estado que empieza o que termina en un momento específico del pasado. Se deben incluir ejemplos representativos de los usos que se trabajan en el mismo apartado.

Aunque la mayor parte del *input* está contextualizado mediante los complementos temporales y la traducción, no siempre lo está suficientemente. El uso del marcador tiempo-aspectual no es inequívoco en algunos casos de *input*. Por ejemplo, al ilustrar el uso del imperfecto para describir los estados o condiciones mentales, físicos y de emoción, se usa esta oración sin contexto:

Estaba muy nerviosa antes de la entrevista.

She was very nervous before the interview. (Lección 2.3, pg. 64)

En esta oración, si se utilizara *estuvo* en vez de *estaba*, la traducción sería la misma. A causa de la falta del contexto, tanto *estaba* como *estuvo* puede ser adecuado, y no se puede determinar si uno es mejor que el otro. Por lo tanto, el uso del imperfecto no es único e inequívoco y puede causar confusión a los alumnos.

Con respecto a las prácticas didácticas, como *VISTAS*, en este libro también hay una gran cantidad de ejercicios que facilitan la producción controlada y repetida de la morfología del pretérito y el imperfecto, ya que

muchos de estos ejercicios les piden a los estudiantes que conjuguen los verbos dados para formular una respuesta. Además, muchas de las preguntas contienen un verbo ya conjugado en el pretérito o el imperfecto y, por lo tanto, frecuentemente los alumnos no tienen que plantearse si el otro marcador tiempo-aspectual puede ser más adecuado. También es importante mencionar que no hay mucha variedad en los tipos de *prompt* que les permite a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores. Entre los ejercicios, tampoco hay ningún tipo de ejercicio/actividad que se enfoque en crear una conexión entre la forma y el significado aspectual del verbo. Dado que *IMAGINA* es un libro de nivel intermedio, se deben incluir más ejercicios que exijan una producción abierta por parte de los alumnos; por ejemplo, puede haber actividades que se basen en algún diálogo que los alumnos escuchan o alguna escena de una película. Con estas actividades los alumnos pueden comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores. Además, *IMAGINA* debería incorporar ejercicios que puedan aumentar la conciencia gramatical de los alumnos y crear una conexión entre la forma y el significado aspectual.

IV. Fuentes

Este apartado se dedica a la evaluación de la cuarta edición de *Fuentes: Conversación y gramática*, que también se usa para el nivel intermedio. Como se indica en el prefacio, *Fuentes* presenta un enfoque comunicativo que se

centra en el desarrollo de las destrezas receptivas y productivas en el nivel intermedio (pg. AIE5). Este libro se compone de un capítulo preliminar y 12 capítulos principales; la organización general de cada uno de estos capítulos se contextualiza en torno a un tema histórico, socio-cultural o político. Los capítulos en los que aparece la instrucción del pretérito y/o el imperfecto incluyen los capítulos 2-4, en los que se tratan temas como el pasado y el presente de España, la América precolombina y la inmigración. Entre los tres capítulos, hay nueve secciones que tratan del pretérito/imperfecto. En el Capítulo 2, se introducen los usos del pretérito, se compara el significado de verbos como *saber, conocer, querer y poder* en el presente y en el pretérito, se introducen los complementos adverbiales que se usan con el pretérito para marcar el momento en el que ocurre una acción y que indican la secuencia de acciones, y se mencionan los usos del imperfecto para expresar la hora y la edad. En el Capítulo 3 se presentan los usos del imperfecto y se muestra cómo los dos marcadores tiempo-aspectuales interactúan en un texto. En el Capítulo 4 se enseña cómo expresar intenciones, obligaciones y conocimiento en el pasado; en particular, se trabaja con la estructura de *ir a + infinitivo* y se compara el significado de los verbos *saber, conocer, querer, tener y poder* en el pretérito y en el imperfecto. En este capítulo también hay un resumen y una comparación entre los usos del pretérito y el imperfecto. La morfología se repasa en los apéndices al final del libro.

En estas secciones, hay 35 ejercicios y actividades enfocados en el pretérito y/o el imperfecto. Hay tanto ejercicios que piden una producción cerrada como los que requieren una producción abierta. Los tipos de ejercicios incluyen conjugar verbos para rellenar huecos en un texto, hacer y contestar preguntas con los verbos dados y/o conjugados, contar una historia con las frases verbales dadas cuya conjugación está determinada en el *prompt*, leer un texto y contestar preguntas relacionadas con ello, contar anécdotas personales o historias con frases temporales dadas o temas dados, describir lo que pasa en unos dibujos, escuchar una leyenda y crear una leyenda, etc. Desarrolla las mismas destrezas que se señalan para los libros anteriores.

A continuación, paso a evaluar este libro con las respuestas a la siguiente lista de criterios:

	Pregunta	
I.	Presentación y gradación de la instrucción	
1.	¿Se enseñan los dos marcadores tiempo-aspectuales por separado?	√
2.	¿Se enseña el pretérito antes del imperfecto?	√
3.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre los usos del pretérito y del imperfecto por separado?	√
4.	¿Hay explicaciones metalingüísticas explícitas sobre el contraste en el significado entre el pretérito y el imperfecto?	√
5.	¿Se usan esquemas, cuadros o gráficos en dichas explicaciones para ilustrar el aspecto de ambos tiempos verbales?	√
6.	¿Se presentan las explicaciones metalingüísticas con los recursos tipográficos?	√
7(a)	¿Cuántas oraciones simples hay en el <i>input</i> ?	19

7(b)	¿Cuántas oraciones complejas hay?	29
7(c)	¿Cuántos párrafos hay?	13
8.	OPCIONES PROTOTÍPICAS	
8(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del pretérito?	67
8(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos prototípicos del imperfecto?	85
9.	OPCIONES NO PROTOTÍPICAS	
9(a)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del pretérito?	43
9(b)	¿Cuántos ejemplos en el <i>input</i> muestran los usos no prototípicos del imperfecto?	12
10.	¿Está el <i>input</i> suficientemente contextualizado, donde la selección de uno de los dos marcadores es única (es decir, el otro marcador no sería adecuado)?	√
II.	Tipos de prácticas	
1.	¿Cuántas prácticas tienen como objetivo la sistematización de la morfología del pretérito y del imperfecto?	23
2.	¿Cuántas actividades requieren la comunicación e interacción entre los alumnos o entre el alumno y el profesor?	30
3.	¿Las actividades exigen diferentes tipos de discursos, por ejemplo, las historias de ficción y las anécdotas personales?	√
4.	¿Hay mucha variedad en los tipos de <i>prompt</i> que les permita a los alumnos comprobar sus hipótesis sobre el uso de los dos marcadores?	√
5.	¿Hay ejercicios/actividades que se enfoquen en crear conexión entre la forma y el significado aspectual?	×
5(a)	Si hay, ¿qué tipo de ejercicio(s) es/son?	
5(b)	Y ¿cuántos ejercicios de este tipo hay?	

Con respecto a las explicaciones metalingüísticas de este libro, se debe destacar que en las páginas 45 y 72, aparte de ejemplos lingüísticos, se incorporan gráficos que ilustran el concepto del aspecto y el contraste

aspectual entre el pretérito y el imperfecto. Estos gráficos pueden servir para ayudar a los alumnos a conceptualizar dicho contraste. En la página 75, también se trata el uso del pretérito para expresar las acciones iterativas y se comparan la iteratividad (expresada con el pretérito) y la habitualidad (expresada con el imperfecto). Esta parte nos muestra, otra vez, cómo se puede abordar la distinción entre los matices aspectuales con los que los aprendientes suelen tener problema.

Además, como se puede ver en las estadísticas presentadas en I.7-I.9, una gran cantidad del *input* se presenta en oraciones complejas y en párrafos, lo cual procura contextos más completos. Las oraciones simples también están acompañadas por su traducción al inglés y el uso del marcador tiempo-aspectual en éstas también es único. En cuanto a los usos prototípicos y no prototípicos de los verbos, se puede concluir que *Fuentes* debe recoger más ejemplos que muestren los usos no prototípicos, sobre todo del imperfecto, para conseguir un conjunto de *input* más “equilibrado”.

En cuanto a las prácticas didácticas, hay un buen equilibrio entre las prácticas que intentan sistematizar la morfología del pretérito y del imperfecto y las que facilitan una producción libre y abierta, por ejemplo, hay varios ejercicios donde los alumnos tienen que usar tanto el pretérito como el imperfecto para llevarlas a cabo. Hay mucha variedad en los tipos de *prompt* que les proporciona a los aprendientes una oportunidad de comprobar sus

hipótesis sobre el uso de los dos marcadores. Sin embargo, como se puede ver en las respuestas a II.5, en *Fuentes* no hay ningún ejercicio que se enfoque de manera explícita en crear una conexión entre la morfología y el significado aspectual, por lo que se deben incluir prácticas de este tipo para aumentar la conciencia gramatical de los alumnos.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

En el Capítulo 2 de esta tesis, propuse una lista de criterios y una plantilla derivada de esta lista a partir de los conceptos lingüísticos del aspecto y el tiempo, las teorías generales sobre la adquisición de una segunda lengua y las específicas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto. En el Capítulo 3 mostré cómo se puede usar dicha plantilla para evaluar la instrucción y las prácticas sobre el pretérito, el imperfecto y el contraste entre ellos en unos materiales didácticos de niveles elemental e intermedio. Este trabajo contribuye a una discusión más amplia sobre la enseñanza y el aprendizaje del contraste entre el pretérito y el imperfecto, el cual supone un reto para muchos de los alumnos angloparlantes que estudian el español como L2.

La aportación de este trabajo incluye una exploración y examen de las teorías relevantes sobre dicho contraste, y una posible manera de analizar y evaluar los libros de texto que se usan en el aula. Más concretamente, la plantilla sirve para identificar carencias y errores importantes de los manuales que no son evidentes a primera vista. Como se ha mencionado en el Capítulo 3, los cuatro libros (*VISTAS*, *Gente*, *IMAGINA* y *Fuentes*) carecen de un *input* representativo de usos no prototípicos de los verbos, en particular los del imperfecto. Esta carencia puede provocar una conceptualización errónea de

que el aspecto gramatical siempre coincide con el aspecto léxico o significado semántico del verbo. Algunos manuales, como *VISTAS* e *IMAGINA*, también carecen de un *input* suficientemente contextualizado, ya que la selección de uno de los dos marcadores no es única. A causa de esta falta de contexto, tanto el pretérito como el imperfecto pueden ser adecuados, y esto puede confundir a los alumnos. Los dos libros mencionados también carecen de suficientes actividades que permitan a los estudiantes comprobar, confirmar o corregir sus hipótesis, y al profesor tener este *feedback* sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos. Además, *Gente* carece de ejercicios cuyo objetivo sea la automatización o sistematización de la morfología de los dos marcadores tiempo-aspectuales, y su nivel del *input* puede ser demasiado elevado para los principiantes. De la misma manera, se puede utilizar la plantilla para guiar y facilitar la evaluación de otros libros no mencionados en este trabajo, que puedan ser de nivel elemental, intermedio e incluso avanzado.

También, con esta plantilla, se destacan algunas partes de estos manuales que presentan algún aspecto importante del contraste pretérito-imperfecto de una manera precisa y clara, y que se pueden incorporar en los cursos de español como L2. Por ejemplo, en *Fuentes* (pg. 45 y 72) se introducen gráficos que representan el concepto del aspecto y el contraste aspectual entre el pretérito y el imperfecto de una manera sencilla, clara e intuitiva. En *VISTAS* (pg.346) se usa una tabla de comparación que resume y

contrasta el uso del pretérito y el del imperfecto. Estos cuadros y gráficos pueden servir para ayudar a los alumnos a conceptualizar este contraste. Algunos libros también proporcionan ejemplos para ilustrar la distinción aspectual entre la habitualidad y la iteratividad, como por ejemplo los que se encuentran en la página 75 de *Fuentes* y en la página 231 de *Gente*. También en estos libros, hay ejercicios/actividades que se enfocan explícitamente en crear una conexión entre la forma y el significado aspectual, por ejemplo, en *VISTAS* (pg. 347) se usa un tipo de ejercicio donde los alumnos tienen que elegir una forma verbal adecuada entre las dos formas ya conjugadas para rellenar huecos en un texto, mientras que en *Gente* (pg. 230-31, ejercicios 11-9 y 11-10) se incorpora la actividad en la que los estudiantes tienen que clasificar los verbos según su uso o significado, y después conjugarlos. En mi opinión, y de acuerdo a las teorías y propuestas consideradas en este estudio, se deben incorporar estos tipos de cuadros, gráficos, ejemplos, ejercicios y actividades para facilitar una mejor adquisición del contraste pretérito-imperfecto.

En cuanto a las áreas en las que se puede mejorar y enriquecer esta tesis, es preciso señalar que la base teórica de la misma podría ser más sólida. Como se puede ver en el Capítulo 2, las teorías sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto han inspirado a los investigadores a llevar a cabo una gran cantidad de estudios para verificar las hipótesis. Sin embargo,

en ocasiones los resultados de dichos estudios se contradicen entre sí, es decir, hay evidencias que apoyan una hipótesis, y otras que contradicen la misma hipótesis. Por eso, no se puede llegar a una conclusión definitiva de que la hipótesis esté confirmada. También puede haber incertidumbre en las conclusiones derivadas de los experimentos por cuestiones metodológicas; por ejemplo, Salaberry (2008, 104) señala que la hipótesis del aspecto léxico tiene algunos problemas metodológicos importantes. Como Salaberry señala, hay factores metodológicos que limitan la posibilidad de hacer generalizaciones a partir de los descubrimientos originales de Anderson, ya que el tamaño de la muestra es demasiado pequeño. Muchas de las teorías que forman la base teórica de este trabajo necesitarían más comprobación y verificación, lo cual está fuera del alcance de esta tesis.

Como se ha mencionado al final del Capítulo 2, la medición de la tipología del *input* y de los ejercicios didácticos puede ser más precisa. Como el contexto juega un papel muy importante en la especificación del significado de un verbo, muchas veces no es fácil determinar la clase léxico-aspectual a la que un verbo pertenece. Por eso, las estadísticas sobre los usos prototípicos o no prototípicos de los verbos en el *input* sólo sirven como una medida aproximada para la evaluación de los materiales didácticos. También cabe mencionar que no se deben evaluar los ejercicios sólo por el número, ya que, en realidad, otros muchos factores- por ejemplo, el grado de dificultad, la

complejidad, el tiempo y esfuerzo que se necesitan para completar el ejercicio, o la duración- son importantes para catalogar dichos ejercicios. Una evaluación más exhaustiva y más precisa sobre el *input* y las prácticas puede aportar más observaciones útiles para el aprendizaje y la enseñanza del contraste pretérito-imperfecto.

Las carencias que he examinado en los párrafos anteriores suponen una base a partir de la cual se puede continuar este estudio tanto desde la práctica como desde la teoría. Primero, la medición precisa y la evaluación del *input* y de los ejercicios didácticos pueden ser una posible área para investigaciones futuras. Se pueden diseñar medidas precisas para determinar los usos prototípicos o no prototípicos de los verbos y las cualidades de los ejercicios. También se pueden tener en cuenta otras consideraciones sobre la adquisición; por ejemplo, se puede separar el análisis de la adquisición oral del de la adquisición escrita, comparando los ejercicios que faciliten una producción oral con los que faciliten una producción escrita. En segundo lugar, es posible llevar a cabo varios estudios para verificar si algunos de los factores mencionados en la plantilla- como la gradación del contenido, la explicación metalingüística, el uso de los gráficos y cuadros didácticos, la contextualización del *input*, la cantidad de los ejemplos que representan las opciones no prototípicas, la sistematización de la morfología, el tipo de narrativa, la cantidad de ejercicios que se enfocan explícitamente en crear una

conexión entre la forma y el significado aspectual- tienen efecto en la adquisición del contraste entre el pretérito y el imperfecto. Por ejemplo, se puede llevar a cabo un estudio comparando la cantidad de producción correcta entre un grupo de estudiantes que hagan los ejercicios que se enfocan explícitamente en crear una conexión entre la forma y el significado aspectual, y un grupo que no los haga. Los resultados de estos estudios pueden proporcionar un apoyo empírico a las conclusiones sobre el aprendizaje y la enseñanza del contraste pretérito-imperfecto que he presentado al final del Capítulo 2. Por último, en general, también se necesitan más estudios que verifiquen las teorías específicas sobre la adquisición del contraste pretérito-imperfecto de manera más concluyente.

Como nota final, se debe destacar que este trabajo presenta una visión más global e interdisciplinar que pone en común los estudios desde diferentes disciplinas- teoría lingüística, la adquisición de L2 y didáctica de L2. La puesta en común de teoría y práctica es una conexión importante, poco común hoy en día y una tarea pendiente de todas las disciplinas mencionadas, sobre todo de adquisición y de pedagogía. Esta puesta en común es fundamental en la evaluación de las diferentes propuestas y, por tanto, para que las disciplinas implicadas puedan seguir avanzando.

APÉNDICE

<i>VISTAS</i>	A2-A18
<i>Gente</i>	A19-A44
<i>IMAGINA</i>	A45-A54
<i>Fuentes</i>	A55-A77

Table of contents

Unión 1

¡Hola, ¿qué tal?

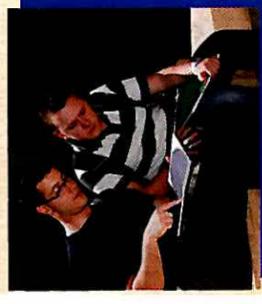


Greetings and leave-takings 2
 Identifying yourself and others . . . 2
 Expressions of courtesy 2

contextos

Unión 2

En la universidad



The classroom and academic life 40
 Fields of study and academic subjects 40
 Days of the week 42
 Class schedules 43

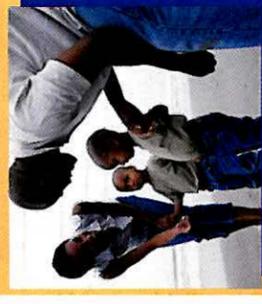
fotonovela

Bienvenida, Marissa 6
Pronunciación
 The Spanish alphabet 9

¿Qué estudias? 44
Pronunciación
 Spanish vowels 47

Unión 3

La familia

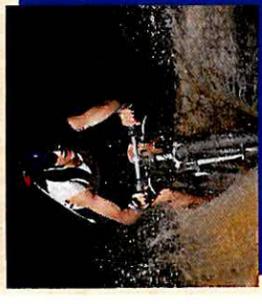


The family 78
 Identifying people 78
 Professions and occupations . . . 78

Un domingo en familia 82
Pronunciación
 Diphthongs and linking 85

Unión 4

Los pasatiempos



Pastimes 116
 Sports 116
 Places in the city 118

Fútbol, cenotes y mole 120
Pronunciación
 Word stress and accent marks 123

cultura

En detalle: Saludos y besos en los países hispanos 10
Perfil: La plaza principal 11

En detalle: La elección de una carrera universitaria 48
Perfil: La Universidad de Salamanca 49

En detalle: ¿Cómo te llamas? La familia real española 87

En detalle: Real Madrid y Barça: rivalidad total 124
Perfiles: Lionel Messi y Lorena Ochoa 125

estructura

1.1 Nouns and articles 12
1.2 Numbers 0-30 16
1.3 Present tense of **ser** 19
1.4 Telling time 24
Recapitulación 28

2.1 Present tense of -ar verbs 50
2.2 Forming questions in Spanish 55
2.3 Present tense of **estar** 59
2.4 Numbers 31 and higher . . . 63
Recapitulación 66

3.1 Descriptive adjectives . . . 88
3.2 Possessive adjectives 93
3.3 Present tense of -er and -ir verbs 96
3.4 Present tense of **tener** and **venir** 100
Recapitulación 104

4.1 Present tense of **ir** 126
4.2 Stem-changing verbs: **e → ie, o → ue** 129
4.3 Stem-changing verbs: **e → i** 133
4.4 Verbs with irregular **yo** forms 136
Recapitulación 140

adelante

Lectura: Tira cómica de Quino . . . 30
Escritura 32
Escuchar 33
En pantalla 34
Flash cultura 35
Panorama: Estados Unidos y Canadá 36

Lectura: ¡Español en Madrid! . . . 68
Escritura 70
Escuchar 71
En pantalla 72
Flash cultura 73
Panorama: España 74

Lectura: Gente... Las familias . . . 106
Escritura 108
Escuchar 109
En pantalla 110
Flash cultura 111
Panorama: Ecuador 112

Lectura: No sólo el fútbol 142
Escritura 144
Escuchar 145
En pantalla 146
Flash cultura 147
Panorama: México 148

Lección 5

Las vacaciones



Travel and vacation 152
 Months of the year 154
 Seasons and weather 154
 Ordinal numbers 155

contextos

fotonovela

¡Vamos a la playa! 158
Pronunciación
 Spanish **b** and **v** 161

Lección 6

¡De compras!



Clothing and shopping 190
 Negotiating a price
 and buying 190
 Colors 192
 More adjectives 192

En el mercado 194
Pronunciación
 The consonants **d** and **t** 197

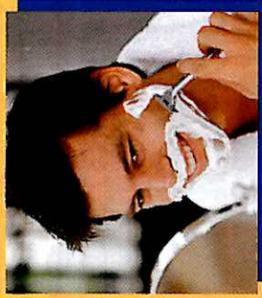
cultura

En detalle: Las cataratas
 del Iguazú 162
Perfil: Punta del Este 163

En detalle: Los mercados al
 aire libre 198
Perfil: Carolina Herrera 199

Lección 7

La rutina diaria



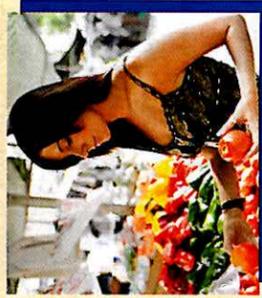
Daily routine 226
 Personal hygiene 226
 Time expressions 226

¡Necesito arreglarme! 230
Pronunciación
 The consonant **r** 233

En detalle: La siesta 234
Perfil: El mate 235

Lección 8

La comida



Food 262
 Food descriptions 262
 Meals 264

En detalle: Frutas y verduras
 de América 272
Perfil: Ferrán Adrià: arte en
 la cocina 273

adelante

estructura

5.1 Estar with conditions
 and emotions 164
5.2 The present progressive 166
5.3 Ser and estar 170
5.4 Direct object nouns
 and pronouns 174
Recapitulación 178

6.1 Saber and conocer 200
6.2 Indirect object
 pronouns 202
6.3 Preterite tense of
 regular verbs 206
6.4 Demonstrative adjectives
 and pronouns 210
Recapitulación 214

7.1 Reflexive verbs 236
7.2 Indefinite and
 negative words 240
7.3 Preterite of ser and ir 244
7.4 Verbs like gustar 246
Recapitulación 250

8.1 Preterite of stem-
 changing verbs 274
8.2 Double object pronouns 277
8.3 Comparisons 281
8.4 Superlatives 286
Recapitulación 288

Lectura: *Turismo ecológico
 en Puerto Rico* 180
Escritura 182
Escuchar 183
En pantalla 184
Flash cultura 185
Panorama: Puerto Rico 186

Lectura: *¡Real Liquidación
 en Corona!* 216
Escritura 218
Escuchar 219
En pantalla 220
Flash cultura 221
Panorama: Cuba 222

Lectura: *¡Qué día!* 252
Escritura 254
Escuchar 255
En pantalla 256
Flash cultura 257
Panorama: Perú 258

Lectura: *Gastronomía* 290
Escritura 292
Escuchar 293
En pantalla 294
Flash cultura 295
Panorama: Guatemala 296

Lección 9

Las fiestas



Parties and celebrations 300
 Personal relationships 301
 Stages of life 302

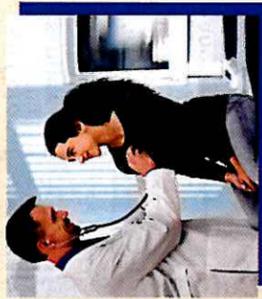
contextos

fotonovela

El Día de Muertos 304
Pronunciación
 The letters **h, j, and g** 307

Lección 10

En el consultorio



Health and medical terms ... 332
 Parts of the body 332
 Symptoms and medical conditions 332
 Health professions 332

¡Qué dolor! 336
Ortografía
 El acento y las sílabas fuertes 339

Lección 11

La tecnología



Home electronics 368
 Computers and the Internet... 368
 The car and its accessories .. 370

En el taller 372
Ortografía
 La acentuación de palabras similares 375

Lección 12

La vivienda



Parts of a house 404
 Household chores 404
 Table settings 406

Los quehaceres 408
Ortografía
 Mayúsculas y minúsculas .. 411

cultura

estructura

adelante

En detalle: Semana Santa: vacaciones y tradición 308
Perfil: Festival de Viña del Mar 309

9.1 Irregular preterites 310
9.2 Verbs that change meaning in the preterite 314
9.3 ¿Qué? and ¿cuál? 316
9.4 Pronouns after prepositions..... 318
Recapitulación 320

Lectura: *Vida social* 321
Escritura 321
Escuchar 321
En pantalla 321
Flash cultura 321
Panorama: Chile 321

En detalle: Servicios de salud 340
Perfiles: Curanderos y chamanes..... 341

10.1 The imperfect tense 342
10.2 The preterite and the imperfect 346
10.3 Constructions with **se** .. 350
10.4 Adverbs 354
Recapitulación 356

Lectura: *Libro de la semana* .. 356
Escritura 361
Escuchar 361
En pantalla 362
Flash cultura 363
Panorama: Costa Rica 364

En detalle: El teléfono celular 376
Perfil: Los mensajes de texto .. 377

11.1 Familiar commands 378
11.2 **Por** and **para** 382
11.3 Reciprocal reflexives 386
11.4 Stressed possessive adjectives and pronouns... 388
Recapitulación 392

Lectura: *El celular por Tute* ... 394
Escritura 396
Escuchar 397
En pantalla 398
Flash cultura 399
Panorama: Argentina 400

En detalle: El patio central ... 412
Perfil: Las islas flotantes del lago Titicaca 413

12.1 Relative pronouns 414
12.2 Formal (**usted/ustedes**) commands 418
12.3 The present subjunctive .. 422
12.4 Subjunctive with verbs of will and influence 426
Recapitulación 430

Lectura: *Bienvenidos al Palacio de Las Garzas* 432
Escritura 434
Escuchar 435
En pantalla 436
Flash cultura 437
Panorama: Panamá 438

Lección 13

La naturaleza



Nature 442
 The environment 442
 Recycling and conservation 444

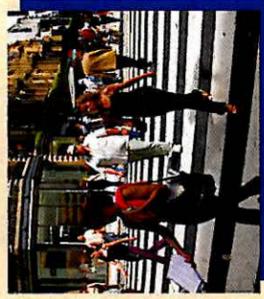
Aventuras en la naturaleza 446
Ortografía
 Los signos de puntuación 449

contextos

fotonovela

Lección 14

En la ciudad



City life 476
 Daily chores 476
 Money and banking 476
 At a post office 478

Corriendo por la ciudad 480
Ortografía
 Las abreviaturas 483

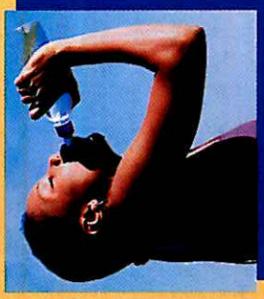
cultura

En detalle: ¡Los Andes se mueven! 450
Perfil: La Sierra Nevada de Santa Marta 451

En detalle: Paseando en metro 484
Perfil: Luis Barragán: arquitectura y emoción 485

Lección 15

El bienestar



Health and well-being 508
 Exercise and physical activity 508
 Nutrition 510

Chichén Itzá 512
Ortografía
 Las letras **b** y **v** 515

En detalle: Spas naturales . . . 516
Perfil: Las frutas y la salud . . . 517

Lección 16

El mundo del trabajo



Professions and occupations . 542
 The workplace 542
 Job interviews 544

La entrevista de trabajo 546
Ortografía
 Las letras **y**, **ll** y **h** 549

estructura

13.1 The subjunctive with verbs of emotion 452
13.2 The subjunctive with doubt, disbelief, and denial 456
13.3 The subjunctive with conjunctions 460
Recapitulación 464

14.1 The subjunctive in adjective clauses 486
14.2 **Nosotros/as** commands . 490
14.3 Past participles used as adjectives 493
Recapitulación 496

15.1 The present perfect 518
15.2 The past perfect 522
15.3 The present perfect subjunctive 525
Recapitulación 528

16.1 The future 552
16.2 The future perfect 556
16.3 The past subjunctive 558
Recapitulación 562

adelante

Lectura: Dos fábulas 461
Escritura 461
Escuchar 461
En pantalla 471
Flash cultura 471
Panorama: Colombia 471

Lectura: *Esquina peligrosa* por Marco Denevi 498
Escritura 500
Escuchar 501
En pantalla 502
Flash cultura 503
Panorama: Venezuela 504

Lectura: *Un día de éstos* por Gabriel García Márquez 530
Escritura 532
Escuchar 533
En pantalla 534
Flash cultura 537
Panorama: Bolivia 538

Lectura: *A Julia de Burgos* por Julia de Burgos 564
Escritura 566
Escuchar 567
En pantalla 568
Flash cultura 571
Panorama: Nicaragua y la República Dominicana . . . 572

contextos

fotonovela

estructura

adelante

sección 17

In festival de arte

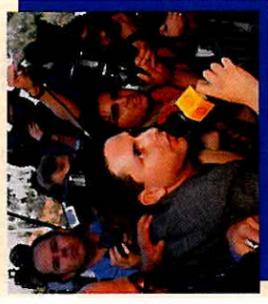


The arts 578
 Movies 580
 Television 580

Una sorpresa para Maru 582
Ortografía
 Las trampas ortográficas ... 585

sección 18

las actualidades



Current events and politics. . . 612
 The media 612
 Natural disasters 612

Hasta pronto, Marissa 617
Ortografía
 Neologismos y anglicismos 619

En detalle: Museo de Arte Contemporáneo de Caracas 586
Perfil: Fernando Botero: un estilo único 587

17.1 The conditional 588
17.2 The conditional perfect. . . 592
17.3 The past perfect subjunctive..... 595
Recapitulación 598

Lectura: Tres poemas de Federico García Lorca 600
Escritura 602
Escuchar 603
En pantalla 604
Flash cultura. 605
Panorama: El Salvador y Honduras 606

En detalle: Protestas sociales .. 620
Perfiles: Dos nuevos líderes en Latinoamérica 621

18.1 Si clauses 622
18.2 Summary of the uses of the subjunctive 626
Recapitulación 630

Lectura: Don Quijote de la Mancha por Miguel de Cervantes . . . 632
Escritura 634
Escuchar 635
En pantalla 636
Flash cultura. 637
Panorama: Paraguay y Uruguay 638

Consulta (Reference)

Apéndice A
 Plan de escritura A-2
Apéndice B
 Spanish Terms for Direction Lines and Classroom Use A-3
Apéndice C
 Glossary of Grammatical Terms A-5
Apéndice D
 Verb Conjugation Tables A-9

Vocabulario
 Spanish-English A-19
 English-Spanish A-35
Índice A-51
Credits A-56
Bios
 About the Authors A-58
 About the Illustrators A-58
Maps A-59

Práctica

1 Completar Andrea is talking about what happened last weekend. Complete each sentence by choosing the correct verb and putting it in the preterite.

- El viernes a las cuatro de la tarde, la profesora Mora _____ **asistió** (asistir, costar, usar) a una reunión (*meeting*) de profesores.
- A la una, yo _____ **llegué** (llegar, bucear, llevar) a la tienda con mis amigos.
- Mis amigos y yo _____ **compramos** (comprar, regatear, gastar) dos o tres cosas.
- Yo _____ **compré** (costar, comprar, escribir) unos pantalones negros y mi amigo Mateo _____ **compró** (gastar, pasear, comprar) una camisa azul.
- Después, nosotros _____ **comimos** (llevar, vivir, comer) cerca de un mercado.
- A las tres, Pepe _____ **habló** (hablar, pasear, nadar) con su novia por teléfono.
- El sábado por la tarde, mi mamá _____ **escribió** (escribir, beber, vivir) una carta.
- El domingo mi tía _____ **decidió** (decidir, salir, escribir) comprarme un traje.
- A las cuatro de la tarde, mi tía _____ **encontró** (beber, salir, encontrar) el traje y después nosotras _____ **vimos** (acabar, ver, salir) una película.

2 Preguntas Imagine that you have a pesky friend who keeps asking you questions. Respond that you already did or have just done what he/she asks. Make sure you and your partner take turns playing the role of the pesky friend and responding to his/her questions.

modelo
leer la lección

Estudiante 1: ¿Leíste la lección?

Estudiante 2: Sí, ya la leí./Sí, acabo de leerla.

- escribir el mensaje electrónico
E2: Sí, ya lo escribí./Acabo de escribirlo.
- lavar (*to wash*) la ropa
E1: ¿Compraste pantalones cortos?
E2: Sí, ya los compré./Acabo de comprarlos.
- oír las noticias (*news*)
E1: ¿Pagaste la cuenta?
E2: Sí, ya la pagué./Acabo de pagarla.
- comprar pantalones cortos
E1: ¿Empezaste la composición?
E2: Sí, ya la empecé./Acabo de empezarla.
- practicar los verbos
E1: ¿Viste la película *Diarios de motocicleta*?
E2: Sí, ya la vi./Acabo de verla.
- pagar la cuenta (*bill*)
- empezar la composición
- ver la película *Diarios de motocicleta*

NOTA CULTURAL

Based on Ernesto "Che" Guevara's diaries, *Diarios de motocicleta* (2004) traces the road trip of Che (played by Gael García Bernal) with his friend Alberto Granado (played by Rodrigo de la Serna) through Argentina, Chile, Peru, Colombia, and Venezuela.

3

¿Cuándo? Use the time expressions from the word bank to talk about when you and others did the activities listed. **Answers will vary.**

anoche anteayer el mes pasado una vez
ayer la semana pasada el año pasado dos veces

- mi compañero/a de cuarto: llegar tarde a clase
- mi mejor (*best*) amigo/a: salir con un(a) chico/a guapo/a
- mis padres: ver una película
- yo: llevar un traje/vestido
- el presidente/primer ministro de mi país: asistir a una conferencia internacional
- mis amigos y yo: comer en un restaurante
- ¿?: comprar algo (*something*) bueno, bonito y barato

Practice more at vistas.vhcentral.com.

TEACHING OPTIONS

TPR Have students stand in a circle. Begin by tossing a ball to a student and naming an infinitive and subject pronoun (Ex: **cerrar/tú**). The student who catches the ball has four seconds to provide the correct preterite form, toss the ball to another student, and name another infinitive and pronoun.
Extra Practice → Ask students to imagine they have just visited an open-air market for the first time. Have them write a letter to a friend describing what they saw and did there. Then, ask students to exchange their letters with a classmate, who will respond.

Small Groups In groups of three, have students write down three sentences using verbs in the preterite. Then ask each group to act out its sentences for the class. When someone guesses the action, the group writes the sentence on the board.

Comunicación

4 Ayer Jot down at what time you did these activities yesterday. Then get together with a classmate and find out at what time he or she did these activities. Be prepared to share your findings with the class. **Answers will vary.**

- desayunar
- empezar la primera clase
- almorzar
- ver a un(a) amigo/a
- salir de clase
- volver a la residencia/casa

5 Las vacaciones Imagine that you took these photos on a vacation with friends. Get together with a partner and use the pictures to tell him or her about your trip. **Answers will vary.**



6

El fin de semana Your instructor will give you and your partner different incomplete charts about what four employees at **Almacén Gigante** did last weekend. After you fill out the chart based on each other's information, you will fill out the final column about your partner. **Answers will vary.**

Síntesis

Conversación Get together with a partner and have a conversation about what you did last week using verbs from the word bank. Don't forget to include school activities, shopping, and pastimes. **Answers will vary.**

acampar	comer	gastar	tomar
asistir	comprar	hablar	trabajar
bailar	correr	jugar	vender
beber	escribir	leer	ver
buscar	estudiar	oír	viajar



Writing Tip To simplify, students to read through sentences once and circle the infinitive for each verb. Then ask them to underline the subject verb. Finally, have students conjugate the infinitives.

Revision Ask students questions about the weekend. Have students answer with complete sentences. Ex: **¿Asistió a una reunión? ¿Compraron los amigos?**

Revision Have students write an activity, using the subject of the sentence and **nosotros** in the verb.

Writing Tips Simplify, have students write a partner to review the preterite if the verbs in the activity.

After students have read item 7, discuss the most important to them they go shopping.

Revision Have students share a sentence with a partner, ask follow-up questions.

5. Ex: —Mis padres a película la semana —¿Qué película —Vieron *Avatar*. —¿Es pareció? —Les muy buena.

4 Teaching Tips

• After forming pairs, model question formation and possible responses for the first two items.

• Encourage students to ask follow-up questions. Ex: **¿Dónde desayunaste, en casa o en la cafetería? ¿Qué comiste?**

5 Teaching Tips

• You may wish to provide extra vocabulary. Ex: **los helados/las paletas, el picnic.**
• Have students first state where they traveled and when. Then have them identify the people in the photos, stating their names and their relationship to them and describing their personalities. Finally, students should tell what everyone did on the trip. Encourage students to ask each other follow-up questions to learn more about their partner's trip.

6 Expansion

→ After completing the activity orally, have students write a paragraph about the vacation, basing their account on the photos.

7 Teaching Tip

Divide the class into pairs and distribute the handouts from the Acti-Pack (Activity Pack/Supers) that correspond to this Information Gap Activity. Give students ten minutes to complete the activity.

8 Expansion

Have students tell the class about any activities that both their partner and one of the **Almacén Gigante** employees did. Ex: **La señora Zapata leyó un libro y también. Los dos leyeron un libro.**

9 Teaching Tips

• Have volunteers rehearse their conversation then present it to the class.
• Have volunteers report to the class what their partners last week.

TEACHING OPTIONS

Large Group Have students stand up. Tell them to create a story chain about a student who had a very bad day. Begin the story by saying: **Ayer Rigoberto pasó un día desastroso.** In order to sit down, students must contribute to the story. Call on a student to tell how **Rigoberto** began his day. The second person tells what happened next, and so on, until only one student remains. That person must conclude the story.

Extra Practice For homework, have students make a "to do" list at the beginning of their day. Then, ask students to return to their lists at the end of the day and write sentences stating which activities they completed. Ex: **limpiar mi habitación; No, no limpié mi habitación.**

7.3

Preterite of ser and ir



ANTE TODO In **Lección 6**, you learned how to form the preterite tense of regular **-ar, -er, and -ir** verbs. The following chart contains the preterite forms of **ser** (*to be*) and **ir** (*to go*). Since these forms are irregular, you will need to memorize them.

Preterite of ser and ir

SINGULAR FORMS		ir (to go)	
ser (to be)	fui	fui	fui
	tú	fuiste	fuiste
	Ud./él/ella	fué	fué
PLURAL FORMS			
nosotros/as	fui	fui	fui
vosotros/as	fuiste	fuiste	fuiste
Uds./ellos/ellas	fué	fué	fué

► Since the preterite forms of **ser** and **ir** are identical, context clarifies which of the two verbs is being used.

Él **fue** a comprar champú y jabón.
He went to buy shampoo and soap.

¿Cómo **fue** la película anoche?
How was the movie last night?



¿Cuándo fue la última vez que viste a Juan Carlos?



Cuando fuimos a Mérida.

¡INTÉNTALO!

Completa las oraciones usando el pretérito de **ser** e **ir**.

- Los viajeros **ir** a Perú.
- Patricia **ir** a Cuzco.
- Tú **ir** a Iquitos.
- Gregorio y yo **ir** a Lima.
- Yo **ir** a Trujillo.
- Ustedes **ir** a Arequipa.
- Mi padre **ir** a Lima.
- Nosotros **ir** a Cuzco.
- Él **ir** a Machu Picchu.
- Usted **ir** a Nazca.

- Usted **ser** muy amable.
- Yo **ser** muy cordial.
- Ellos **ser** simpáticos.
- Nosotros **ser** muy tontos.
- Ella **ser** antipática.
- Tú **ser** muy generoso.
- Ustedes **ser** cordiales.
- La gente **ser** amable.
- Tomás y yo **ser** muy felices.
- Los profesores **ser** buenos.

RECURSOS

WB p. 79

LIJ p. 41

VERBOS
¡Practica con
Lección 7!

TEACHING OPTIONS

Video ►► Replay the **Fotonovela** segment and have students listen for preterite forms of **ser** and **ir**. Stop the video with each example to illustrate how context makes the meaning of the verb clear.

Pairs ►► Have pairs of students work together to solve this logical reasoning problem. **Mis compañeros de casa, Julia y Fernando, y yo fuimos de vacaciones durante el mes de julio**

a Puerto Rico, a Chile y a México. Julia fue a un viaje de esquí, pero Fernando y yo fuimos a lugares donde hace sol. El viaje de Fernando fue desagradable porque pasó un huracán y fue imposible nadar en el Pacífico durante esos días. Por suerte, mi viaje fue muy agradable. ¿Adónde fui? (a Puerto Rico) ¿Adónde fueron Julia y Fernando? (Julia fue a Chile y Fernando fue a México.)

Práctica y Comunicación

1 Completar Completa estas conversaciones con la forma correcta del pretérito de **ser** o **ir**. Indica el infinitivo de cada forma verbal.

Conversación 1

- RAÚL** ¿Adónde (1) **ir** ustedes de vacaciones?
PILAR (2) **ir** a Perú.
RAÚL ¿Cómo (3) **ir** el viaje?
PILAR (4) **Fue** estupendo! Machu Picchu y El Callao son increíbles.
RAÚL ¿(5) **Fue** caro el viaje?
PILAR No, el precio (6) **fue** muy bajo. Sólo costó tres mil dólares.

Conversación 2

- ISABEL** Tina y Vicente (7) **fueron** novios, ¿no?
LUCÍA Sí, pero ahora no. Anoche Tina (8) **fue** a comer con Gregorio y la semana pasada ellos (9) **fueron** al partido de fútbol.
ISABEL ¿Ah sí? Javier y yo (10) **fui**mos al partido y no los vimos.

2 Descripciones Forma oraciones con estos elementos. Usa el pretérito. **Answers will vary.**

A	B	C	D
yo	(no) ir	a un restaurante	ayer
tú	(no) ser	en autobús	anoche
mi compañero/a		estudiante	anteayer
nosotros		muy simpático/a	la semana pasada
mis amigos		a la playa	el año pasado
ustedes		dependiente/a en una tienda	



3 Preguntas En parejas, tórnense para hacerse estas preguntas. **Answers will vary.**

- ¿Cuándo fuiste al cine por última vez? ¿Con quién fuiste?
- ¿Fuiste en auto, en autobús o en metro? ¿Cómo fue el viaje?
- ¿Cómo fue la película?
- ¿Fue una película de terror, de acción o un drama?
- ¿Fue una de las mejores películas que viste? ¿Por qué?
- ¿Fueron buenos los actores o no? ¿Cuál fue el mejor?
- ¿Adónde fuiste/fueron después?
- ¿Fue una buena idea ir al cine?
- ¿Fuiste feliz ese día?

4 El viaje En parejas, escriban un diálogo de un(a) viajero/a hablando con el/la agente de viajes sobre un viaje que hizo recientemente. Usen el pretérito de **ser** e **ir**. **Answers will vary.**

modelo

Agente: ¿Cómo fue el viaje?
Viajero: El viaje fue maravilloso/horrible...

Practice more at vistas.vhcentral.com.

Learning Goal

By the end of **Lección 7.3**, students will be able to use the preterite of **ser** and **ir**.

Additional Resources

Audio (Lab Files); Resources Pack, Activity Pack, Answer Keys; Testing (Quizzes)

AM

book, p. 79 manual, p. 41

Writing Tips

volunteers to answer questions such as: ¿Fuiste al cine el sábado pasado? ¿Cómo fue la película? ¿Fueron tus amigos y tú a alguna fiesta el fin de semana? ¿Agradable la fiesta? ¿Qué hicieron?

trast the preterite of **ser** and **ir** by saying pairs of sentences. Ex: 1. **Anteayer** fue **ayer**. Fui al supermercado **ayer**. **Ayer** fue **domingo**. Fui al supermercado **ayer**.

ustedes al partido de fútbol el sábado? ¿Fue divertido el partido?

it out that although the preterite forms of **ser** and **ir** are identical, there is rarely confusion because

text clarifies which verb is being used.

1 Teaching Tip Before assigning the activity, write cloze sentences on the lines and ask volunteers to fill in the blanks. Ex: ¿Cómo **ir** los guías turísticos durante el viaje? (fueron) ¿Quién **ir** Marcela al baile? (fue)

1 Expansion

Ask small groups to write four questions based on the conversations. Have groups exchange papers to discuss and answer the questions they receive. Then have groups confirm their answers with the group who wrote the questions.

2 Expansion

Ask a volunteer to say one of his or her sentences aloud. Point to another student, and call out an interrogative word in a question. Ex: **E1** ¿Fue a un restaurante anoche? **E2:** ¿Adónde fuiste? **E1:** Fui al cine.

3 Expansion

Have students form pairs and describe the information that their first partner learned from items 3–6. The other student should guess what movie it was, asking for more information as needed.

4 Expansion

Ask pairs to write a conversation within a dialogue context (Ex: **un día horrible**)

TEACHING OPTIONS

Small Groups ►► Have small groups of students role-play a TV interview with astronauts who have just returned from a long stay on Mars. Have students review previous lesson vocabulary lists as necessary in preparation. Give groups sufficient time to plan and practice their skits. When all groups have completed the activity, ask a few of them to perform their role-play for the class.

TPR Read aloud a series of sentences using **ser** and **ir** in the preterite. Have students raise their right hand if the verb is **ser**, and their left hand for **ir**. Ex: **Yo fui camerero a los dieciocho años.** (right hand)

Goal In this lesson, you will learn how to use the preterite of stem-changing verbs.

Additional Resources
 Audio (Lab Activities), Resources (Points, Activity Pack, Answer Keys), Testing (Quizzes)
 Workbook, pp. 87–88
 Manual, p. 45

Key Tips
 Present-tense forms stem-changing verbs **edir** and **dormir**. Also formation of the preterite of regular **-ir** verbs, **escribir** and **recibir**. Model sentences use these verbs in the preterite, emphasizing stem-changing forms. Ex: **Me desperté temprano anoche, pero el camarero me sirvió papas fritas y yo me fui a casa muy tarde.**

Stem-changing verbs using **-ir** in the preterite. Ex: **¿Cuántas veces dormiste anoche?** Then other students summarize answers. Ex: **Yo dormí seis horas, pero él durmió ocho.** y **ella durmió cinco horas.**

out that **morir** means **morir** and provide sample sentences using third-person preterite forms of the verb. **Yo tengo bisabuelos.** **Ellos murieron.** **-ir** verbs that change stem vowel in the preterite are **conseguir, divertirse, pedir, repetir, seguir, sentir, ir,** and **vestirse.**

8.1 Preterite of stem-changing verbs

ANTE TODO

As you learned in **Lección 6**, **-ar** and **-er** stem-changing verbs have no stem change in the preterite. **-ir** stem-changing verbs, however, do have a stem change. Study the following chart and observe where the stem changes occur.

Preterite of -ir stem-changing verbs

	servir (to serve)		dormir (to sleep)	
SINGULAR FORMS	Yo	serví	Yo	dormí
	Tú	serviste	Tú	dormiste
	Ud./él/ella	servió	Ud./él/ella	durmió
PLURAL FORMS	nosotros/as	servimos	nosotros/as	dormimos
	vosotros/as	servisteis	vosotros/as	dormisteis
	Uds./ellos/ellas	servieron	Uds./ellos/ellas	durmieron

► Stem-changing **-ir** verbs, in the preterite only, have a stem change in the third-person singular and plural forms. The stem change consists of either **e** to **i** or **o** to **u**.

(e → i) pedir: **pedí, pidió, pidieron** (o → u) morir (to die): **murió, murieron**



¡INTÉNTALO!

Cambia cada infinitivo al pretérito.

- Yo serví, dormí, pedí,... (servir, dormir, pedir, preferir, repetir, seguir) preferí, repetí, seguí
- Usted murio, consiguió, pidió, se sintió, se despidió, se vistió (morir, conseguir, pedir, sentirse, despedirse, vestirse) murió, consiguió, pidió, se sintió, se despidió, se vistió
- Tú conseguiste, serviste, moriste, pediste, dormiste, repetiste (conseguir, servir, morir, pedir, dormir, repetir) conseguiste, serviste, moriste, pediste, dormiste, repetiste
- Ellas repetieron, durmieron, siguieron, prefirieron, murieron, sirvieron (repetir, dormir, seguir, preferir, morir, servir) repetieron, durmieron, siguieron, prefirieron, murieron, sirvieron
- Nosotros seguimos, preferimos, servimos, nos vestimos, nos despedimos, nos dormimos (seguir, preferir, servir, vestir, despedirse, dormirse) seguimos, preferimos, servimos, nos vestimos, nos despedimos, nos dormimos
- Ustedes se sintieron, se vistieron, consiguieron, pidieron, se despidieron, se durmieron (sentirse, vestirse, conseguir, pedir, despedirse, dormirse) se sintieron, se vistieron, consiguieron, pidieron, se despidieron, se durmieron
- Él durmió, murió, prefirió, repitió, siguió, pidió (dormir, morir, preferir, repetir, seguir, pedir) durmió, murió, prefirió, repitió, siguió, pidió

RECURSOS
 WS pp. 87–88
 LM p. 45
 S vistas.vhcentral.com
 Lección 8

TEACHING OPTIONS

Large Groups Have the class stand and form a circle. Call out a name or subject pronoun and an infinitive that has a stem change in the preterite (Ex: **Miguel/seguir**). Toss a ball to a student, who will say the correct form (Ex: **siguió**) and toss the ball back to you. Then name another pronoun and infinitive and throw the ball to another student. To challenge students, include some infinitives without a stem change in the preterite.

Pairs Ask students to work in pairs to come up with ten original sentences in which they use the **Ud./él/ella** and **Uds./ellos/ellas** preterite forms of stem-changing **-ir** verbs. Point out that students should try to use vocabulary items from **Contextos** in their sentences. Ask pairs to share their sentences with the class.

Práctica

1 Completar Completa estas oraciones para describir lo que pasó anoche en el restaurante El Famoso.

- Paula y Humberto Suárez llegaron al restaurante El Famoso a las ocho y siguieron (seguir) al camarero a una mesa en la sección de no fumar.
- El señor Suárez pidió (pedir) una chuleta de cerdo.
- La señora Suárez prefirió (preferir) probar los camarones.
- De tomar, los dos pidieron (pedir) vino tinto.
- El camarero repitió (repetir) el pedido (*the order*) para confirmarlo.
- La comida tardó mucho (*took a long time*) en llegar y los señores Suárez se durmieron (dormirse) esperando la comida.
- A las nueve y media el camarero les servió (servir) la comida.
- Después de comer la chuleta, el señor Suárez se sintió (sentirse) muy mal.
- Pobre señor Suárez... ¿por qué no pidió (pedir) los camarones?

NOTA CULTURAL

El horario de las comidas en España es distinto al de los EE.UU. El desayuno es ligero (*light*). La hora del almuerzo es entre las 2 y las 3 de la tarde. Es la comida más importante del día. Mucha gente merienda o come unas tapas por la tarde. La cena, normalmente, se entre las 9 y las 11 de la noche.

2

El camarero loco En el restaurante La Hermosa trabaja un camarero muy distraído que siempre comete muchos errores. Indica lo que los clientes pidieron y lo que el camarero les sirvió.

modelo

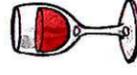
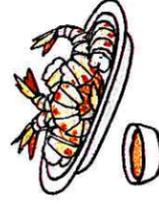
Armando / papas fritas
 Armando pidió papas fritas, pero el camarero le sirvió maíz.



- nosotros / jugo de naranja
 Nosotros pedimos jugo de naranja, pero el camarero nos sirvió papas.

- Beatriz / queso
 Beatriz pidió queso, pero el camarero le sirvió uvas.

- tú / arroz
 Tú pediste arroz, pero el camarero te sirvió arvejas/sopa.



- Elena y Alejandro / atún
 Elena y Alejandro pidieron atún, pero el camarero les sirvió camarones/mariscos.

- usted / agua mineral
 Usted pidió agua mineral, pero el camarero le sirvió vino tinto.

- yo / hamburguesa
 Yo pedí una hamburguesa, pero el camarero me sirvió zanahorias.

Practice more at vistas.vhcentral.com.

TEACHING OPTIONS

Video ► Show the **Fotonovela** again to give students more input with stem-changing **-ir** verbs in the preterite. Have them write down the stem-changing forms they hear. Stop the video where appropriate to discuss how certain verbs were used and to ask comprehension questions. Ex: **¿Qué pidió Maru? ¿Quién les sirvió la comida a Maru y a Miguel?**
Extra Practice ► Prepare descriptions of five easily recognizable people in which you use the stem-changing forms of **-ir** verbs in the preterite. Write their names on the board in random order. Then read the descriptions aloud and have students match each one to the appropriate name. Ex: **Murió por sobredosis de medicamentos en 2009. Se durmió en su cama y su médico no consiguió resucitarlo. Los aficionados al Rey del Pop se sintieron muy mal cuando oyeron la noticia.** (Michael Jackson)

9.1

Irregular preterites



You already know that the verbs **ir** and **ser** are irregular in the preterite. You will now learn other verbs whose preterite forms are also irregular.

ANTE TODO

Preterite of tener, venir, and decir

SINGULAR FORMS		tener (u-stem)		venir (i-stem)		decir (j-stem)	
yo	tuve	yo	vine	yo	dije	yo	di
tú	tuviste	tú	viniste	tú	dijiste	tú	diste
Ud./él/ella	tuvo	Ud./él/ella	vino	Ud./él/ella	dijo	Ud./él/ella	dio
PLURAL FORMS		tener (u-stem)		venir (i-stem)		decir (j-stem)	
nosotros/as	tuvimos	nosotros/as	vinimos	nosotros/as	dijimos	nosotros/as	dimos
vosotros/as	tuvisteis	vosotros/as	vinisteis	vosotros/as	dijisteis	vosotros/as	disteis
Uds./ellos/ellas	tuvieron	Uds./ellos/ellas	vinieron	Uds./ellos/ellas	dijeron	Uds./ellos/ellas	dieron

¡Atención! The endings of these verbs are the regular preterite endings of **-er/-ir** verbs, except for the **yo** and **usted/él/ella** forms. Note that these two endings are unaccented.

These verbs observe similar stem changes to **tener, venir, and decir**.

INFINITIVE	U-STEM	PRETERITE FORMS
poder	pud-	pude, pudiste, pudo, pudimos, pudisteis, pudieron
poner	pus-	puse, pusiste, puso, pusimos, pusisteis, pusieron
saber	sup-	supe, supiste, supo, supimos, supisteis, supieron
estar	estuv-	estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron
INFINITIVE	I-STEM	PRETERITE FORMS
querer	quis-	quise, quisiste, quiso, quisimos, quisisteis, quisieron
hacer	hic-	hice, hiciste, hizo, hicimos, hicisteis, hicieron
INFINITIVE	J-STEM	PRETERITE FORMS
traer	traj-	traje, trajeiste, traje, trajeimos, trajeisteis, trajeron
conducir	conduj-	conduje, condujiste, condujo, condujimos, condujisteis, condujeron
traducir	traduj-	traduje, tradujiste, tradujo, tradujimos, tradujisteis, tradujeron

¡Atención! Most verbs that end in **-cir** are **j-stem** verbs in the preterite. For example, **producir** → **produje, produjiste**, etc.

Produjimos un documental sobre los accidentes en la casa.
We produced a documentary about accidents in the home.

Notice that the preterites with **j-stems** omit the letter **i** in the **ustedes/ellos/ellas** form.
Mis amigos **trajeron** comida a la fiesta. Ellos **dijeron** la verdad.
My friends brought food to the party. They told the truth.

TEACHING OPTIONS

Extra Practice Do a pattern practice drill. Name an infinitive and ask individuals to provide conjugations for the different subject pronouns and/or names you provide. Reverse the activity by saying a conjugated form and asking students to give an appropriate subject pronoun.

Game Divide the class into two teams. Indicate one team member at a time, alternating between teams. Give a verb in its infinitive form and a subject pronoun (Ex: **querer/tú**). The team member should give the correct preterite form (Ex: **quisiste**). Give one point per correct answer. Deduct one point for each wrong answer. The team with the most points at the end wins.



The preterite of dar

SINGULAR FORMS		PLURAL FORMS	
yo	di	nosotros/as	dimos
tú	diste	vosotros/as	disteis
Ud./él/ella	dio	Uds./ellos/ellas	dieron

The endings for **dar** are the same as the regular preterite endings for **-er** and **-ir** verbs, except that there are no accent marks.

La camarera me **dió** el menú.
The waitress gave me the menu.

Los invitados le **dieron** un regalo.
The guests gave him/her a gift.

Nosotros **dimos** una gran fiesta.
We gave a great party.

The preterite of **hay** (*inf.* **haber**) is **hubo** (*there was; there were*).

CONSULTA
Note that there are other ways to say *there was* or *there were* in Spanish. See *Estructura* 10.1, p. 342.

Marissa le dio la foto a la Sra. Díaz.



Hubo una celebración en casa de los Díaz.



¡INTÉNTALO!

Escribe la forma correcta del pretérito de cada verbo que está entre paréntesis.

- (querer) tú quisiste
- (decir) usted dijo
- (hacer) nosotras hicimos
- (traer) yo traje
- (conducir) ellas condujeron
- (estar) ella estuvo
- (tener) tú tuviste
- (dar) ella y yo dimos
- (traducir) yo traduje
- (haber) ayer hubo
- (saber) usted supo
- (poner) ellos pusieron
- (querer) tú quisiste
- (poder) tú pudiste
- (querer) ustedes quisieron
- (estar) nosotros estuvimos
- (decir) tú dijiste
- (saber) ellos supieron
- (hacer) él hizo
- (poner) yo puse
- (traer) nosotras trajimos
- (tener) yo tuve
- (dar) tú diste
- (poder) ustedes pudieron



TEACHING OPTIONS

Video Show the **Fotonovela** again to give students more input containing irregular preterite forms. Stop the video where appropriate to discuss how certain verbs were used and to ask comprehension questions.

Extra Practice Have students write down six things they brought to class today. Then have them circulate around the room, asking other students if they also brought those items (¿Trajiste tus llaves a clase hoy?). When they find a student that answers sí, they ask that student to sign his or her name next to that item (**Firma aquí, por favor**). Can students get signatures for all the items they brought to class?

Goal
Students introduced to the preterites of common verbs.

Resources
Audio (Lab 9.1); Resources Pack, Activity Pack, Answer Keys; Testing (Quizzes) 9.1; Lab 9.1, pp. 99–100; Manual, p. 51

ing Tips

- review the present of a stem-changing verb as **pedir**. Write the verb on the board and ask students to point out stem-changing forms.
- through the preterite forms of **tener, venir, decir**, modeling the pronunciation.
- Add a visual aspect to grammar presentations. Show magazine pictures to illustrate social events in your area. Ex: ¿Con quién vino a la fiesta? (Vino con la chica rubia.) ¿Qué se puso para ir a la fiesta? (Se puso un sombrero.) ¿Trajo esta chica a clase? (Trajo una mochila.) ¿Y qué hizo? (Se durmió.)
- the preterite paradigm on the board. Then ask students to write the initial **es-** for each verb and point out that the **es-** is the same for all preterite forms except for the **yo** form.

Práctica

1 Completar Completa estas oraciones con el pretérito de los verbos entre paréntesis.

- El sábado **hubo** (haber) una fiesta sorpresa para Elsa en mi casa.
- Sofía **hizo** (hacer) un pastel para la fiesta y Miguel **trajo** (traer) un flan.
- Los amigos y parientes de Elsa **vinieron** (venir) y **trajeron** (traer) regalos.
- El hermano de Elsa no **vino** (venir) porque **tuvo** (tener) que trabajar.
- Su tía María Dolores tampoco **pudo** (poder) venir.
- Cuando Elsa abrió la puerta, todos gritaron: “¡Feliz cumpleaños!” y su esposo le **dio** (dar) un beso.
- Elsa no **supo** (saber) cómo reaccionar (*react*). **Estuvo** (Estar) un poco nerviosa al principio, pero pronto sus amigos **pusieron** (poner) música y ella **pudo** (poder) relajarse bailando con su esposo.
- Al final de la noche, todos **dijeron** (decir) que se divertieron mucho.

2 Describir En parejas, usen verbos de la lista para describir lo que estas personas hicieron. Deben dar por lo menos dos oraciones por cada dibujo. *Some answers may vary. Suggested answers:*

dar hacer tener traer
estar poner traducir venir



- el señor López

El señor López le dio/trajo dinero a su hijo.



- Norma

Norma puso el pavo en la mesa. / Norma trajo el pavo a la mesa.



- anoche nosotros
- Anoche nosotros tuvimos/hicimos/dimos una fiesta de Navidad. / Anoche nosotros estuvimos en una fiesta de Navidad.

Practice more at vistas.vhlcentral.com.

TEACHING OPTIONS

Extra Practice ➔ Ask students to write a description of a party they once attended. They should include information on what kind of party it was, who was there, what people brought, what the guests did, and so forth. Have students exchange papers with a classmate for peer editing.

Small Groups In small groups, have each student write three sentences using irregular preterites. Two of the sentences should be true and the third should be false. As students read their sentences aloud to the group, the other members have to guess which of the sentences is the false one, discussing their reasoning with the group.

Comunicación

3 Preguntas En parejas, túrnense para hacerse y responder a estas preguntas. *Answers will vary.*

- ¿Fuieste a una fiesta de cumpleaños el año pasado? ¿De quién?
- ¿Quiénes fueron a la fiesta?
- ¿Quién condujo el auto?
- ¿Cómo estuvo el ambiente de la fiesta?
- ¿Quién llevó regalos, bebidas o comida? ¿Llevaste algo especial?
- ¿Hubo comida? ¿Quién la hizo? ¿Hubo champán?
- ¿Qué regalo hiciste tú? ¿Qué otros regalos trajeron los invitados?
- ¿Cuántos invitados hubo en la fiesta?
- ¿Qué tipo de música hubo?
- ¿Qué te dijeron algunos invitados de la fiesta?

4 Encuesta Tu profesor(a) va a darte una hoja de actividades. Para cada una de las actividades de la lista, encuentra a alguien que hizo esa actividad en el tiempo indicado. *Answers will vary.*

modelo

traer dulces a clase

Estudiante 1: ¿Trajiste dulces a clase?

Estudiante 2: Sí, traje galletas y helado a la fiesta del fin del semestre.

Actividades

- ponerse un disfraz (*costume*) de Halloween
- traer dulces a clase
- conducir su auto a clase
- estar en la biblioteca ayer
- dar un regalo a alguien ayer
- poder levantarse temprano esta mañana
- hacer un viaje a un país hispano en el verano
- tener una cita anoche
- ir a una fiesta el fin de semana pasado
- tener que trabajar el sábado pasado

Nombres

Síntesis

5 Conversación En parejas, preparen una conversación en la que uno/a de ustedes va a visitar a su hermano/a para explicarle por qué no fue a su fiesta de graduación y para saber cómo estuvo la fiesta. Incluyan esta información en la conversación: *Answers will vary.*

- cuál fue el menú
- quiénes vinieron a la fiesta y quiénes no pudieron venir
- quiénes prepararon la comida o trajeron algo
- si él/ella tuvo que preparar algo
- lo que la gente hizo antes y después de comer
- cómo lo pasaron, bien o mal

TEACHING OPTIONS

Extra Practice ➔ Ask students to write a brief composition on the *Fotonovela* from this lesson. Students should write about where the characters went, what they did, what they said to each other, and so forth. (Note: Students should stick to completed actions in the past [*preterite*]). The use of the imperfect for narrating a story will not be presented until **Lección 10**.)

Large Groups Divide the class into two groups. To each member of the first group, give a strip of paper with a question. Ex: *¿Quién me trajo el pastel de cumpleaños?* To each member of the second group, give a strip of paper with the answer to that question. Ex: *Marta te lo trajo*. Students must find their partners.

Teaching Tip ➔ Instead of having students take turns, ask them to go through all the questions with their partner, taking notes of the information the partner gives them. Later, have them write a third-person description of their partner's experience.

Expansion To practice the formal register, call or different students to ask the questions in the activity. Ex: *¿Fue usted a una fiesta cumpleaños el año pasado (Sí, fui a la fiesta de cumpleaños de Lisa.)*

Teaching Tip Distribute the *Hojas de actividades* (Activity Pack/Supersite). Point out that to get information, students must form questions using the tú forms of the infinitives. Ex: *¿Trajiste dulces a clase?*

Expansion Write items 1–10 on the board and assign a show of hands for each. Ex: *¿Quién trajo dulces a clase?* Write tally marks next to each item to find out which act was the most popular.

Nota cultural Halloween celebrated in some Spanish-speaking countries, but it is not part of Hispanic culture. However, *El Día de todos los Santos* (November 1st) and *Día de los Muertos* (November 2nd), which was featured in the *Fotonovela*, are two fall holidays that are deeply rooted in the culture.

Expansion ➔ Have pairs work in groups of four to write a paragraph combining the most interesting or unusual aspects of each pair's conversation. Ask a group representative to read the paragraph to the class who will vote for the most creative or funniest paragraph.

9.2 Verbs that change meaning in the preterite



The verbs **conocer**, **saber**, **poder**, and **querer** change meanings when used in the preterite. Because of this, each of them corresponds to more than one verb in English, depending on its tense.

ANTE TODO

Verbs that change meaning in the preterite

Present

conocer

to know; to be acquainted with

Conozco a esa pareja.

I know that couple.

to meet

Conocí a esa pareja ayer.

I met that couple yesterday.

saber

to know information;

to know how to do something

Sabemos la verdad.

We know the truth.

to find out; to learn

Supimos la verdad anoche.

We found out (learned) the truth last night.

poder

to be able; can

Podemos hacerlo.

We can do it.

to manage; to succeed (could and did)

Pudimos hacerlo ayer.

We managed to do it yesterday.

querer

to want; to love

Quiero ir, pero tengo que trabajar.

I want to go but I have to work.

to try

Quise evitarlo, pero fue imposible.

I tried to avoid it, but it was impossible.

¡INTENTALO!

Elige la respuesta más lógica.

- Yo no hice lo que me pidieron mis padres. ¡Tengo mis principios!
 - No quise hacerlo.
 - No supe hacerlo.
- Hablamos por primera vez con Nuria y Ana en la boda.
 - Las conocimos en la boda.
 - Les dijimos en la boda.
- Por fin hablé con mi hermano después de llamarlo siete veces.
 - No quise hablar con él.
 - Pude hablar con él.
- Josefina se acostó para relajarse. Se durmió inmediatamente.
 - Pudo relajarse.
 - No pudo relajarse.
- Después de mucho buscar, encontraste la definición en el diccionario.
 - No supiste la respuesta.
 - Supiste la respuesta.
- Las chicas fueron a la fiesta. Cantaron y bailaron mucho.
 - Elas pudieron divertirse.
 - Elas no supieron divertirse.

RECURSOS

WB p. 101

LM p. 52

VSBS.vhcentral.com Lección 9

Práctica y Comunicación

Carlos y Eva Forma oraciones con los siguientes elementos. Usa el pretérito y haz todos los cambios necesarios. Al final, inventa la razón del divorcio de Carlos y Eva.

- anoche / mi esposa y yo / saber / que / Carlos y Eva / divorciarse
Anoche mi esposa y yo supimos que Carlos y Eva se divorciaron.
- los / conocer / viaje / isla de Pascua
Los conocimos en un viaje a la isla de Pascua.
- no / poder / hablar / mucho / con / ellos / ese día
No pudimos hablar mucho con ellos ese día.
- pero / ellos / ser / simpático / y / nosotros / hacer planes / vernos / con más / frecuencia
Pero ellos fueron simpáticos y nosotros hicimos planes para vernos con más frecuencia.
- yo / poder / encontrar / su / número / teléfono / páginas / amarillas
Yo pude encontrar su número de teléfono en las páginas amarillas.
- (yo) querer / llamar / los / ese día / pero / no / tener / tiempo
Quise llamarlos ese día, pero no tuve tiempo.
- cuando / los / llamar / nosotros / poder / hablar / Eva
Cuando los llamé, nosotros pudimos hablar con Eva.
- nosotros / saber / razón / divorcio / después / hablar / ella
Nosotros supimos la razón del divorcio después de hablar con ella.

Answers will vary.

Completar Completa estas frases de una manera lógica. **Answers will vary.**

- Ayer mi compañero/a de cuarto supo... 5. Mi mejor amigo/a no pudo...
- Esta mañana no pude... 6. Mi novia/a y yo nos conocimos en...
- Conocí a mi mejor amigo/a en... 7. La semana pasada supe...
- Mis padres no quisieron... 8. Ayer mis amigos quisieron...

Telenovela En parejas, escriban el diálogo para una escena de una telenovela (soap opera). La escena trata de una situación amorosa entre tres personas: Mirta, Daniel y Raúl. Usen el pretérito de **conocer**, **poder**, **querer** y **saber** en su diálogo. **Answers will vary.**



Síntesis

Conversación En una hoja de papel, escribe dos listas: las cosas que hiciste durante el fin de semana y las cosas que quisiste hacer, pero no pudiste. Luego, compara tu lista con la de un(a) compañero/a, y expliquen ambos por qué no pudieron hacer esas cosas. **Answers will vary.**

Practice more at vistas.vhcentral.com.

TEACHING OPTIONS

Video → Show the **Fotonovela** again to give students more input containing verbs that change meaning in the preterite. Stop the video where appropriate to discuss how certain verbs were used and to ask comprehension questions.

Pairs In pairs, have each student write three sentences using verbs that change meaning in the preterite. Two of the sentences should be true and the third should be false. Partners have to guess which of the sentences is the false one.

Learning Goal

After 9.2, students will be able to use the preterite tense to describe past events.

Additional Resources

Audio (Lab); Resources; Points, Activity Pack, Answer Keys; Testing (Quizzes)

Tip

Use the preterite of the verb **conocer** to describe past events.

Example: **Ahora conozco** a esa pareja. **Pero anoche la conocí.**

Example: **Yo pude** encontrar su número de teléfono. **Pero no pude** llamarlo.

Example: **Quise** evitarlo, pero fue imposible.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

Example: **Quise** ir, pero tengo que trabajar.

10.1

The imperfect tense



In **Lecciones 6–9**, you learned the preterite tense. You will now learn the imperfect, which describes past activities in a different way.

ANTE TODO

The imperfect of regular verbs

	cantar	beber	escribir
SINGULAR FORMS	yo cantaba tú cantabas Ud./él/ella cantaba	bebía bebías bebía	escribía escribías escribía
PLURAL FORMS	nosotros/as cantábamos vosotros/as cantabais Uds./ellos/ellas cantaban	bebíamos bebíais bebían	escribíamos escribíais escribían



De niña apenas me enfermaba.



Cuando me dolía el estómago, mi mamá me daba té de jengibre.

There are no stem changes in the imperfect.

entender (e:ie)

servir (e:i)

doler (o:ue)

Entendíamos japonés.

We used to understand Japanese.

El camarero les **servía** el café.

The waiter was serving them coffee.

A Javier le **dolía** el tobillo.

Javier's ankle was hurting.

The imperfect form of **hay** is **había** (there was; there were; there used to be).

¡Atención! **Ir**, **ser**, and **ver** are the only verbs that are irregular in the imperfect.

The imperfect of irregular verbs

	ir	ser	ver
SINGULAR FORMS	yo iba tú ibas Ud./él/ella iba	era eras era	veía veías veía
PLURAL FORMS	nosotros/as íbamos vosotros/as ibais Uds./ellos/ellas iban	éramos erais eran	veíamos veíais veían

TEACHING OPTIONS

Extra Practice To provide oral practice with the imperfect tense, change the subjects in **¡Intentalo!** on page 343. Have students give the appropriate forms for each infinitive listed.

Large Groups Write a list of activities on the board.
Ex: 1. tenerle miedo a la oscuridad 2. ir a la escuela en autobús 3. llevar el almuerzo a la escuela 4. comer brócoli 5. ser atrevido/a en clase 6. crear en Santa Claus Have students copy the list on



¡ATENCIÓN!

Note that the imperfect endings of -er and -ir verbs are the same. Also note that the nosotros form of -ar verbs always carries an accent mark on the first a of the ending. All forms of -er and -ir verbs in the imperfect carry an accent on the first i of the ending.

AYUDA

Like **hay**, **había** can be followed by a singular or plural noun.

Había un solo médico en la sala.

Había dos pacientes allí.

Uses of the imperfect

As a general rule, the imperfect is used to describe actions which are seen by the speaker as incomplete or “continuing,” while the preterite is used to describe actions which have been completed. The imperfect expresses what was happening at a certain time or how things used to be. The preterite, in contrast, expresses a completed action.

—¿Qué te pasó?
What happened to you?

—Me torcí el tobillo.
I sprained my ankle.

—¿Dónde vivías de niño?
Where did you live as a child?

—Vivía en San José.
I lived in San José.

These expressions are often used with the imperfect because they express habitual or repeated actions: **de niño/a** (as a child), **todos los días** (every day), **mientras** (while).

Uses of the imperfect

- Habitual or repeated actions**
Íbamos al parque los domingos.
We used to go to the park on Sundays.
- Events or actions that were in progress**
Yo leía mientras él **estudiaba**.
I was reading while he was studying.
- Physical characteristics**
Era alto y guapo.
He was tall and handsome.
- Mental or emotional states**
Quería mucho a su familia.
He loved his family very much.
- Telling time**
Eran las tres y media.
It was 3:30.
- Age**
Los niños **tenían** seis años.
The children were six years old.

¡INTÉNTALO!

Indica la forma correcta de cada verbo en el imperfecto.

- Mis hermanos **veían** (ver) televisión todas las tardes.
- Yo **viajaba** (viajar) en el tren de las 3:30.
- ¿Dónde **vivía** (vivir) Samuel de niño?
- Tú **hablabas** (hablar) con Javier.
- Leonardo y yo **corríamos** (correr) por el parque.
- Ustedes **iban** (ir) a la clínica.
- Nadia **bañaba** (bañar) merengue.
- ¿Cuándo **asistías** (asistir) tú a clase de español?
- Yo **era** (ser) muy feliz.
- Nosotros **comprendíamos** (comprender) las preguntas.

recursos

WE pp. 111–112

LJ p. 37

visitas virtuales from Lesson 10

On Goal

By the end of **Lesson 10.1**, students will be able to use the imperfect tense.

Additional Resources

• Audio (Lab)
• Resources
• Points, Activity Pack,
• Answer Keys; Testing
• Quizzes

Manual

pp. 111–112

Tips

• Ask students to write a paragraph in the preterite tense, and then have them rewrite it in the imperfect tense. This activity can be done in pairs or small groups. Have students discuss the differences between the two tenses and how they are used.

• Ask students to write a paragraph in the preterite tense, and then have them rewrite it in the imperfect tense. This activity can be done in pairs or small groups. Have students discuss the differences between the two tenses and how they are used.

¡Atención! To demonstrate the difference between the imperfect and preterite tenses, ask students to write a paragraph in the preterite tense, and then have them rewrite it in the imperfect tense. This activity can be done in pairs or small groups. Have students discuss the differences between the two tenses and how they are used.

Teaching Tips

- Ask students to compare and contrast a home video with a snapshot in the family picture album. Then call their attention to the brief description of the uses of the imperfect. Which act would be best captured in a home video? (Continuing actions; incomplete actions; what was happening; how things used to be.) Which actions are best captured in a snapshot? (A completed action.)

- Ask students to answer questions about themselves in the past. Ex: **Y tú, ¿ibas al parque los domingos cuando eras niño/a? ¿Qué hacías mientras tu madre preparaba la comida? ¿Cedías de niño/a?**
- Ask questions about the **Fotonovela** characters using the imperfect. Ex: **¿Era niño/a Jimena se enfermó mucho o poco? (Se enfermó mucho.) ¿Elena tenía muchos resfriados? (No, no tenía muchos resfriados.) ¿Qué tomaban para los dolores de estómago en la casa de Elena? (Tomaban té de jengibre.) ¿Qué remedio para la garganta usaban en la casa de don Diego? (Usaban miel con canela.**

Successful Language Learning

Ask students to think about what they use to do when they were young and imagine how to say it in Spanish. This is good practice for real-life conversation because people often talk about their childhood when making new friends.

Have students share their descriptions with a classmate.
Large Groups Have the class stand and form a circle. Call out a name or subject pronoun and an infinitive (Ex: **ellos/ver**). Toss a ball to a student, who will say the correct imperfect form (Ex: **veían**). He or she should then name a new subject and infinitive and throw the ball to another student.

Prepare a list of sentences in the present tense.
Ex: **Todos los días jugamos al tenis.** Read each sentence twice, pausing to allow students to convert the present tense to the imperfect. Ex: **Todos los días jugábamos al tenis.**
Extra Practice Ask students to write a description of their first-grade classroom and teacher, using the imperfect. Ex: **En la sala de clases había... La maestra se llamaba... Ella era...**

Práctica



1 Completar Primero, completa las oraciones con el imperfecto de los verbos. Luego, pon las oraciones en orden lógico y compáralas con las de un(a) compañero/a.

- El doctor dijo que no era (ser) nada grave. 7
- El doctor quería (querer) ver la nariz del niño. 6
- Su mamá estaba (estar) dibujando cuando Miguelito entró llorando. 3
- Miguelito tenía (tener) la nariz hinchada (*swollen*). Fueron al hospital. 4
- Miguelito no iba (ir) a jugar más. Ahora quería ir a casa a descansar. 8
- Miguelito y sus amigos jugaban (jugar) al béisbol en el patio. 2
- Eran (Ser) las dos de la tarde. 1
- Miguelito le dijo a la enfermera que le dolía (dolerle) la nariz. 5



2 Transformar Forma oraciones completas para describir lo que hacían Julieta y César. Usa las formas correctas del imperfecto y añade todas las palabras necesarias.

- Julieta y César / ser / paramédicos
Julieta y César eran paramédicos.
- trabajar / juntos y / llevarse / muy bien
Trabajaban juntos y se llevaban muy bien.
- cuando / haber / accidente, / siempre / analizar / situación / con cuidado
Cuando había un accidente, siempre analizaban la situación con cuidado.
- preocuparse / mucho / por / pacientes
Se preocupaban mucho por los pacientes.
- si / paciente / tener / mucho / dolor, / ponerle / inyección
Si el paciente tenía mucho dolor, le ponían una inyección.



3 En la escuela de medicina Usa los verbos de la lista para completar las oraciones con las formas correctas del imperfecto. Algunos verbos se usan más de una vez. *Some answers may vary. Suggested answers:*

caerse enfermarse ir querer tener
comprender estornudar pensar sentirse tomar
doler hacer poder ser toser

- Cuando Javier y Victoria eran estudiantes de medicina, siempre tenían que ir al médico.
- Cada vez que él tomaba un examen, a Javier le dolía mucho la cabeza.
- Cuando Victoria hacía ejercicios aeróbicos, siempre se sentía mareada.
- Todas las primaveras, Javier estornudaba/tosía mucho porque es alérgico al polen.
- Victoria también se caía de su bicicleta camino a la escuela.
- Después de comer en la cafetería, a Victoria siempre le dolía el estómago.
- Javier quería/pensaba ser médico para ayudar a los demás.
- Pero no comprendía por qué él se enfermaba con tanta frecuencia.
- Cuando Victoria tenía fiebre, no podía ni leer el termómetro.
- A Javier le dolían los dientes, pero nunca quería ir al dentista.
- Victoria tosía/estornudaba mucho cuando se sentía congestionada.
- Javier y Victoria pensaban que nunca iban a graduarse.

Practice more at vistas.whlcentral.com.

TEACHING OPTIONS

TPR Model gestures for physical or emotional states using the imperfect. Ex: **Me dolía la cabeza.** (Furrow your brow and rub your forehead.) **Tenía fiebre.** (Fan yourself.) Have students stand. Say an expression at random (Ex: **Estornudabas**) and signal a student to perform the appropriate gesture. Keep a brisk pace. Vary by pointing to multiple students. (Ex: **Ustedes se enfermaban.**)

Small Groups → In small groups, have students talk about doctors or dentists that they used to visit. Tell each group to select the best and worst experience and write a description of each to share with the class.
Extra Practice → If possible, have students bring in video clips from popular movies or *YouTube*. Choose three or four clips and have the students describe the events after viewing each one.

Comunicación



4 Entrevista Trabajen en parejas. Un(a) estudiante usa estas preguntas para entrevistar a su compañero/a. Luego comparten los resultados de la entrevista con la clase. *Answers will vary.*

- Cuando eras estudiante de primaria, ¿te gustaban tus profesores/as?
- ¿Veías mucha televisión cuando eras niño/a?
- Cuando tenías diez años, ¿cuál era tu programa de televisión favorito?
- Cuando eras niño/a, ¿qué hacía tu familia durante las vacaciones?
- ¿Cuántos años tenías en 2005?
- Cuando estabas en el quinto año escolar, ¿qué hacías con tus amigos/as?
- Cuando tenías once años, ¿cuál era tu grupo musical favorito?
- Antes de tomar esta clase, ¿sabías hablar español?



5 Describir En parejas, úrnense para describir cómo eran sus vidas cuando eran niños. Pueden usar las sugerencias de la lista u otras ideas. Luego informen a la clase sobre la vida de su compañero/a. *Answers will vary.*

modelo

De niña, mi familia y yo siempre íbamos a Tortuguero. Tomábamos un barco desde Limón, y por las noches mirábamos las tortugas (*turtles*) en la playa. Algunas veces teníamos suerte, porque las tortugas venían a poner (*lay*) huevos. Otras veces, volvíamos al hotel sin ver ninguna tortuga.

- las vacaciones
- cómo era tu escuela
- ocasiones especiales
- cómo eran tus amigos/as
- qué hacías durante el verano
- los viajes que hacías
- celebraciones con tus amigos/as
- a qué jugabas
- celebraciones con tu familia
- qué hacías cuando te sentías enfermo/a

Síntesis



6 En el consultorio Tu profesora(a) te va a dar una lista incompleta con los pacientes que fueron al consultorio del doctor Donoso ayer. En parejas, conversen para completar sus listas y saber a qué hora llegaron las personas al consultorio y cuáles eran sus problemas. *Answers will vary.*



TEACHING OPTIONS

Large Groups → Label the four corners of the room **La Revolución Americana**, **Tiempos prehistóricos**, **El Imperio Romano**, and **El Japón de los samurai**. Have students go to the corner that best represents the historical period they would visit if they could. Each group should then discuss their reasons for choosing that period using the imperfect tense. A spokesperson will report the group's responses to the rest of the class.

Game → Divide the class into teams of three. Each team should choose a historical or fictional villain. When it is their turn, they will give the class one hint. The other teams are allowed three questions, which must be answered truthfully. At the end of the question/answer session, teams must guess the person's identity. Award one point for each correct guess and two to any team able to stump the class.

ching Tips
e assigning the activity,
v the forms of the
fect by calling out an
ive and a series of
ct pronouns. Ask vol-
rts to give the corre-
ling forms. Ex: **querer**:
(**quería**); **yo** (**quería**);
ras (**queríamos**). Include
ilar verbs.

odel, write these
nces on the board and
volunteers supply the
orms and then reorder
ntences. No
ir bien. (**dormía**/I)
la una de la mañana
lo llamé al doctor. (**Era**/3)
 desperté a las once por-
 (sentirse) mal. (**me**
/2)

ansion
ave students write
rsation between
io and his friends
h he relates what
ied after the accident.

ansion To challenge
s, ask them to state
son the imperfect is
each sentence.

ansion Write these
yes on the board, and
udents work in pairs to
te them. 1. **Fui al doctor**
2. **Tuvo que ir al**
 porque. 3. **El**
 le dio unas pastillas
4. **La enfermera le**
 temperatura porque

4 Teaching Tip
→ To simplify, have st
record the results of the
interviews in a Venn dia
which they can use to pr
the information to the cl

5 Teaching Tips
• After students have cor
the activity in pairs, divi
class into small groups.
after each student repo
the class, have groups
on a follow-up question
• → You may want to
this activity as a short
written composition.

6 Teaching Tip Divide
class into pairs and distri
the handouts from the Ac
Pack (Activity Pack/Supe
that correspond to this
Information Gap Activity.
Give students ten minute
to complete this activity.

6 Expansion
→ Have pairs write Dr.
Donoso's advice for three
the patients. Then have t
read the advice to the cla
and compare it with what
other pairs wrote for the
same patients.

Goal

Structure 10.2, students compare and contrast uses and meanings of the preterite and imperfect tenses.

Additional Resources

- Audio (Lab Activities)
- Resources
- Points, Activity Pack, Answer Keys), Testing (Quizzes)
- Workbook, pp. 113–116
- Manual, p. 58

Big Tips

Use a simple time line on the board. Mark the year when students were born and the year they were in the United States. Invite students to share how old they were when they moved to the United States.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.

Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life. Write a paragraph about your childhood. Use the preterite and imperfect tenses to describe events in your life.



10.2 The preterite and the imperfect

Now that you have learned the forms of the preterite and the imperfect, you will learn more about how they are used. The preterite and the imperfect are not interchangeable. In Spanish, the choice between these two tenses depends on the context and on the point of view of the speaker.

ANTE TODO

Me rompí el brazo cuando estaba paseando en bicicleta.



Tenía dolor de cabeza, pero me tomé una aspirina y se me fue.



COMPARE & CONTRAST

Use the preterite to...

- Express actions that are viewed by the speaker as completed. Sandra se rompió la pierna. Sandra broke her leg. Fueron a Buenos Aires ayer. They went to Buenos Aires yesterday.
- Express the beginning or end of a past action. La película empezó a las nueve. The movie began at nine o'clock. Ayer terminé el proyecto para la clase de química. Yesterday I finished the project for chemistry class.
- Narrate a series of past actions or events. La doctora me miró los oídos, me hizo unas preguntas y escribió la receta. The doctor looked in my ears, asked me some questions, and wrote the prescription. Me di con la mesa, me caí y me lastimé el pie. I bumped into the table, I fell, and I injured my foot.

Use the imperfect to...

- Describe an ongoing past action with no reference to its beginning or end. Sandra esperaba al doctor. Sandra was waiting for the doctor. El médico se preocupaba por sus pacientes. The doctor worried about his patients.
- Express habitual past actions and events. Cuando era joven, jugaba al tenis. When I was young, I used to play tennis. De niño, Eduardo se enfermaba con mucha frecuencia. As a child, Eduardo used to get sick very frequently.
- Describe physical and emotional states or characteristics. La chica quería descansar. Se sentía mal y tenía dolor de cabeza. The girl wanted to rest. She felt ill and had a headache. Ellos eran altos y tenían ojos verdes. They were tall and had green eyes. Estábamos felices de ver a la familia. We were happy to see our family.

AYUDA

These words and expressions, as well as similar ones, commonly occur with the preterite: ayer, anteayer, una vez, dos veces, tres veces, el año pasado, de repente. They usually imply that an action has happened at a specific point in time. For a review, see Estructura 6.3, p. 207.

AYUDA

These words and expressions, as well as similar ones, commonly occur with the imperfect: de niño/a, todos los días, mientras, siempre, con frecuencia, todas las semanas. They usually express habitual or repeated actions in the past.

TEACHING OPTIONS

Extra Practice Write in English a simple, humorous retelling of a well-known fairy tale. Read it to the class, pausing after each verb in the past to ask the class whether the imperfect or preterite would be used in Spanish. Ex: *Once upon a time there was a girl named Little Red Riding Hood. She wanted to take lunch to her ailing grandmother. She put a loaf of bread, a wedge of cheese, and a bottle of Beaujolais in a basket and set off through the woods. Meanwhile, farther down the path, a big, ugly, snaggled-toothed wolf was leaning against a tree, filing his nails...*

Pairs On separate slips of paper, have students write six personalized statements, one for each of the uses of the preterite and imperfect in **Compare & Contrast**. Have them shuffle the slips and exchange them with a partner, who will identify which preterite or imperfect use each of the sentences illustrates.

The preterite and the imperfect often appear in the same sentence. In such cases, the imperfect describes what *was happening*, while the preterite describes the action that “interrupted” the ongoing activity.

Miraba la tele cuando **sonó** el teléfono. Felicia **leía** el periódico cuando **llegó** Ramiro. Felicia was reading the newspaper when Ramiro arrived.

You will also see the preterite and the imperfect together in narratives such as fiction, news, and the retelling of events. The imperfect provides background information, such as time, weather, and location, while the preterite indicates the specific events that occurred.

Eran las dos de la mañana y el detective ya no **podía** mantenerse despierto. **Se bajó** lentamente del coche, **estiró** las piernas y **levantó** los brazos hacia el cielo oscuro. La luna **estaba** llena y no **había** en el cielo ni una sola nube. De repente, el detective **escuchó** un grito espeluznante proveniente del parque. *The moon was full and there wasn't a single cloud in the sky. Suddenly, the detective heard a piercing scream coming from the park.*

Un médico colombiano desarrolló una vacuna contra la malaria En 1986, el doctor colombiano Manuel Elkin Patarroyo creó la primera vacuna sintética para combatir la malaria. Esta enfermedad parecía haberse erradicado hacia décadas en muchas partes del mundo. Sin embargo, justo cuando Patarroyo terminó de elaborar la inmunización, los casos de malaria empezaban a aumentar de nuevo. En mayo de 1993, el doctor colombiano cedió el patente de la vacuna a la Organización Mundial de la Salud en nombre de Colombia. Los grandes laboratorios farmacéuticos presionaron a la OMS porque querían la vacuna. Las presiones no tuvieron éxito y, en 1995, el doctor Patarroyo y la OMS pactaron continuar con el acuerdo inicial: la vacuna seguía siendo propiedad de la OMS.

¡INTÉNTALO!

Elige el pretérito o el imperfecto para completar la historia. Explica por qué se usa ese tiempo verbal en cada ocasión. *Answers for the second part will vary.*

- Eran** (Fueron/Eran) las doce.
- Había** (Hubo/Había) mucha gente en la calle.
- A las doce y media, Tomás y yo **entramos** (entramos/entrábamos) en el restaurante Tárcoles.
- Todos los días yo **almorzaba** (almorcé/almorzaba) con Tomás al mediodía.
- El camarero **llegó** (llegó/llegaba) inmediatamente con el menú.
- Nosotros **empezamos** (empezamos/empezábamos) a leerlo.
- Yo **pedí** (pedí/pedía) el pescado.
- De repente, el camarero **volvió** (volvió/volvía) a nuestra mesa.
- Y nos **dio** (dio/daba) una mala noticia.
- Desafortunadamente, no **tenían** (tuvieron/tenían) más pescado.
- Por eso Tomás y yo **decidimos** (decidimos/decidíamos) comer en otro lugar.
- Llovía** (Llovía/Llovía) mucho cuando **salimos** (salimos/salíamos) del restaurante.
- Así que **regresamos** (regresamos/regresábamos) al restaurante Tárcoles.
- Esta vez, **pedí** (pedí/pedía) arroz con pollo.

recursos

- WB pp. 113–116
- LM p. 58
- visitas. whcentral.com Lección 10

TEACHING OPTIONS

Pairs Ask students to narrate the most interesting, embarrassing, exciting, or annoying thing that has happened to them recently. Tell them to describe what happened and how they felt, using the preterite and the imperfect. **Video** Show the **Fotonovela** again to give students more input about the use of the imperfect. Stop the video at appropriate moments to contrast the use of preterite and imperfect tenses.

Heritage Speakers Have heritage speakers work with other students in pairs to write a simple summary of this lesson's **Fotonovela**. First, as a class, briefly summarize the episode in English and write which verbs would be in the imperfect or preterite. Then have pairs write their paragraphs. They should set the scene, and describe where the characters were, what they were doing, and what happened.

Scope and Sequence

1 Gente que estudia español

2-23

TASKS

Choose the Spanish-speaking country that most interests the class and create a chart.

OBJECTIVES

Communicative

- Talking about oneself
- Spelling of names and countries
- Identifying people and places

Cultural

- The Spanish-speaking world
- Hispanics in the United States

2 Gente con gente

24-47

Meet a group of international students and organize them for a welcome dinner.

Communicative

- Requesting and giving information about people (name, age, profession, personality)
- Justifying decisions

Cultural

- México

3 Gente de vacaciones

48-69

Plan a vacation.

Communicative

- Talking about likes, dislikes, and preferences
- Talking about existence and location of places

Cultural

- Puerto Rico

4 Gente de compras

70-91

Plan a party and buy gifts.

Communicative

- Talking about needs and obligations
- Talking about the price of products and services
- Describing and valuing products

Cultural

- Argentina

VOCABULARY

- Spanish-speaking countries
- Numbers (1-20)
- Names and last names
- Personal interests
- Geographical names

GRAMMAR/FUNCTIONS

- Present tense of verbs **ser** and **llamarse**
- Gender and number; articles (**el, la, los, las**)
- The alphabet
- Pronunciation
- Personal identification
- Subject pronouns (form and use)
- Demonstrative adjectives and pronouns (**esto, este/a/os/as**)

- Adjectives (gender and number)
- **Ser** + adjective
- Adverbs of quantity (**muy, bastante, un poco, nada** + adjective)
- The present tense: **-ar, -er,** and **-ir** verbs
- Present indicative of **llamarse**
- Possessive adjectives
- Talking about age, marital status, professions, and place of origin
- Numbers (20-100)

- Nationalities
- Studies and professions
- Hobbies
- Personality traits
- Family relationships

- Transportation
- Places of interest
- Tourism, vacation, lodging
- Months and seasons
- Cities: places and services

- **Hay, estar, and tener**
- **Y, no ... ni, también, tampoco**
- **Querer** and **preferir**
- Talking about likes and interests (verb **gustar**)
- **Sí, no, también, tampoco**
- **Pues**

- Shopping
- Housewares and appliances
- Clothes
- Colors
- Holidays and celebrations

- **Tener**
- Numbers (100-1000)
- Talking about obligations (**tener que** + infinitive)
- Talking about needs (**necesitar**)
- Ask for and stating the price
- Indefinite articles: **un/uno, una, unos, unas**
- Third-person direct and indirect object pronouns

STRATEGIES

- **Oral communication**
 - Useful expressions for the class
- **Reading**
 - Predicting content and recognizing cognates
- **Writing**
 - Writing as a process
 - Basic sentence connectors

Oral communication

- Negotiating meaning

Reading

- Predicting content: title and subtitles

Writing

- Reviewing your composition for language use (grammar)
- Basic connectors to organize information

Oral communication

- Expressing agreement and disagreement during a conversation

Reading

- Guessing the meaning of words using the context

Writing

- Reviewing your composition for vocabulary use
- Basic connectors to express cause and consequence

Oral communication

- Formulating direct questions (I)

Reading

- Identifying and using topic sentences

Writing

- Editing your composition for content and organization (I)
- Lending cohesion to your writing: use of referent words

5 Gente en forma

92–115

TASKS

Create a health guide.

OBJECTIVES

Communicative

- Talking about health
- Talking about physical activity
- Making recommendations and giving advice
- Talking about frequency and quantity

Cultural

- Colombia

6 Gente en casa

116–139

Select a roommate, an apartment, and furniture.

Communicative

- Using **tú** and **usted**
- Maintaining phone conversations
- Describing a house and giving directions
- Requesting and giving permission

Cultural

- El Salvador

7 Gente que viaja

140–161

Organize a trip to the Dominican Republic.

Communicative

- Talking about trips, routes and itineraries, and lodging
- Requesting and giving time and date
- Situating actions in time
- Talking about the future

Cultural

- Dominican Republic

8 Gente que come bien

162–183

Make a collection of recipes for a class cookbook.

Communicative

- Talking about food/dishes
- Interacting in a restaurant or bar
- Shopping
- Giving instructions in a sequence

Cultural

- Cuba

VOCABULARY

- Body parts
- Physical activities; sports
- Physical traits
- Days of the week
- Health and nutrition

GRAMMAR/FUNCTIONS

- Present indicative (regular and irregular verbs)
- Reflexive verbs (and pronoun placement)
- Expressing frequency
- Quantifying: **muy**, **mucho**, **demasiado**
- Making recommendations and giving advice
- Gender and number of nouns
- **Ser** and **estar** with adjectives

STRATEGIES

Oral communication

- Intervening during a conversation and confirming that others are following you

Reading

- Using a bilingual dictionary (I)

Writing

- Editing your composition for content and organization (II)
- Basic connectors to introduce examples and clarify information

Oral communication

- Interacting in social contexts: verbal courtesy (I)

Reading

- Using a bilingual dictionary (II)

Writing

- The goal of your composition (context, purpose, reader, and register)
- Connectors for adding and sequencing ideas

- Commands (and pronoun placement)
- Command forms + pronoun
- **Estar** + gerund
- Introductions
- Saying hello and goodbye
- Talking on the telephone
- Offering something to a guest
- Giving your regards
- Compliments
- Extending an invitation

- The house (parts, characteristics)
- Types of housing
- Furniture

Oral communication

- Beyond **sí** and **no**: emphasizing affirmative or negative answers

Reading

- Skimming and scanning texts

Writing

- Using a bilingual dictionary when writing in Spanish
- Using spatial references when writing descriptions

- Spatial references
- Indicating dates and months
- Indicating periods of time
- Indicating parts of the day
- Talking about time (la hora)
- Talking about the future (**ir a** + infinitive)
- **Estar a punto de...**, **acabar de...**
- Requesting information (indirect questions)

- Trips, routes, itineraries
- Transportation
- Lodging

Oral communication

- Formulating direct questions (II): questions with prepositions

Reading

- Guessing the meaning of words by examining word formation and affixes

Writing

- Writing topic sentences and paragraphs
- Connectors for organizing information in a time sequence

- In a restaurant
- Impersonal **se**
- Quantifying: **poco/un poco de**, **suficiente(s)**, **bastante**, **mucho**, **demasiado**, **ninguno (ningún) /nada**
- Talking about weights and measures
- Prepositions **con** and **sin**

- Grocery shopping
- Restaurant and menus
- Foods, beverages
- Cooking

9 Gente de ciudad

184–205

TASKS

Discuss the problems of a university campus and plan a budget.

OBJECTIVES

- Communicative**
- Talking about and comparing cities and places
 - Expressing opinions, agreement and disagreement
 - Making and defending proposals

Cultural

- Perú

10

Gente e historias

(I) 206–225

Write the biography of a famous person.

Communicative

- Relating biographical and historical data
- Talking about past events that occurred in specific time frames
- Talking about dates

Cultural

- Chile

11

Gente e historias

(II) 226–245

Write about an important episode in our country's history.

Communicative

- Relating biographical and historical data, events, and circumstances surrounding them

Cultural

- Nicaragua

12

Gente que trabaja

246–267

Select the best candidates for different jobs.

Communicative

- Talking about professional activities and experiences
- Talking about and evaluating qualities, skills, and abilities

Cultural

- Venezuela

VOCABULARY

- The city
- The weather
- The environment

GRAMMAR/FUNCTIONS

- Comparatives
- Superlatives
- Comparisons of equality
- Relative pronouns
- Expressing likes and wishes
- Expressing and contrasting opinions
- Talking about the weather

STRATEGIES

Oral communication

- Collaboration in conversation (I)

Reading

- Applying knowledge about word order in Spanish

Writing

- Adding details to a paragraph
- Connecting information using relative pronouns

Oral communication

- Using approximation and circumlocution

Reading

- Following a chronology

Writing

- Writing a narrative: past actions and events
- Use of connectors in narratives

Oral communication

- Collaboration in conversation (II)

Reading

- Summarizing a text by answering the five questions (who, what, when, where, and why)

Writing

- Writing a narrative including circumstances that surround events
- Discourse markers related to the use of imperfect and preterit in narration

Oral communication

- Interacting in social contexts: verbal courtesy (II)

Reading

- Review of vocabulary strategies (I): semantic maps; cognates and false cognates; guessing meaning from context

Writing

- Review of pre-writing strategies
- Writing at the discourse (not sentence) level: review of basic concepts

- Historical and socio-political events

- Biographies
- Historical and socio-political events
- Talking about dates
- Sequencing past events

- The imperfect tense
- Uses of the imperfect
- Contrasting the use of past tenses
- Relating past events: cause and consequence

- The present perfect
- The past participle
- Talking about abilities
- Ya/todavía/aun (no) (+ present perfect)

- Professions
- The workplace
- Professional profiles and characteristics
- Economy

13 Gente y lenguas

268–289

TASKS

Develop a personal portfolio about our knowledge of foreign languages and cultures.

OBJECTIVES

- Communicative**
- Talking about learning experiences
 - Expressing opinions and value judgments
 - Talking about sensations, feelings, difficulties
 - Giving advice and recommendations

Cultural

- Paraguay

VOCABULARY

- Languages
- Teaching and learning

GRAMMAR/FUNCTIONS

- Expressing sensations, feelings, and difficulties
- Evaluating activities
- Giving advice and solutions
- Present perfect vs. preterit
- Uses of the gerund
- Perfect vs. preterit of **estar** + gerund

STRATEGIES

- Oral communication**
- Expressing agreement during conversation (expansion)
- Reading**
- Review of vocabulary strategies (I): using a bilingual dictionary
- Writing**
- Review of process writing strategies (I): topic sentences and paragraphs
 - Coherent and cohesive writing (I): repetition of key words and use of referent words

14 Gente que se conoce 290–311

Develop a questionnaire and conduct an interview with an interesting person from our university or community.

- Communicative**
- Talking about likes and dislikes
 - Talking about feelings
 - Describing and comparing people (personality traits)

Cultural

- Honduras

- Personality
- Personal interests, hobbies, and habits

- Expressing feelings, likes, and sensations
- Word order
- The conditional (form and uses)
- Feminine nouns (**-dad, -eza, -ura, -ía, -ez**)
- Direct questions
- Indirect questions

- Oral communication**
- Expressing disagreement during conversation (expansion)
- Reading**
- Review of vocabulary strategies (II): word formation and Spanish affixes

Writing

- Review of process writing strategies (II): using a bilingual dictionary when writing
- Coherent and cohesive writing (II): using connectors to achieve textual coherence

15 Gente que lo pasa bien 312–333

Plan a weekend in a city.

- Communicative**
- Talking about entertainment and cultural products
 - Planning and agreeing on activities
 - Extending, accepting, or rejecting invitations and proposals

Cultural

- Spain

- Leisure activities
- Movies and television
- Arts and entertainment

- Talking about arts and entertainment
- Planning and agreeing on activities
- Other uses of the conditional
- Other verbs like **gustar**
- Events: time and place
- Superlatives
- The verb **quedar**
- Indicating frequency and habit

Oral communication

- Interacting in social contexts: verbal courtesy (II)

Reading

- Review of textual strategies (I): predicting content using world knowledge, titles and subtitles, visuals, text structure, and topic sentences

Writing

- Review of process writing strategies (III): editing your composition for content and organization
- Editing your composition for cohesion and coherence

16 Gente sana

334–355

TASKS

Create a campaign for the prevention of accidents or health problems.

OBJECTIVES

Communicative

- Talking about health
- Giving advice and recommendations

Cultural

- Costa Rica

VOCABULARY

- Wellness and illness
- Accidents
- Medicine
- Body parts (review)

GRAMMAR/FUNCTIONS

- Physical health
- Impersonal **tú**
- The imperative (commands)
- Recommendations, advice, and warnings
- Connecting ideas (contrast and causality)
- Adverbs endings in **-mente**

STRATEGIES

Oral communication

- Some common expressions used in conversation (I)

Reading

- Review of textual strategies (II): skimming and scanning texts

Writing

- Review of process writing strategies (IV): revising your composition for language forms and uses.
- Expository writing (I): connectors for adding ideas, sequencing ideas, summarizing, and concluding

17

Gente que inventa

356–377

Design the home of the future.

Communicative

- Talking about and describing objects (shapes, materials, parts, uses, properties)

Cultural

- Uruguay

- Describing objects

- Impersonal **se**
- Direct object pronouns (reduplication)
- The present subjunctive
- Relative clauses: subjunctive vs. indicative
- Relative clauses with prepositions

Oral communication

- Some common expressions used in conversation (II)

Reading

- The description

Writing

- Review of process writing strategies (V): revising your composition for vocabulary forms and uses.
- Expository writing (II): connectors for giving examples, restating ideas, generalizing, and specifying

18

Gente que cuenta

378–399

Write the end of a mystery story.

Communicative

- Narrating stories
- Situating events in time

Cultural

- Bolivia

- Literature

- Narrative, short story
- Emotional states

- Review: the imperfect

- Preterit vs. imperfect
- The pluperfect
- **Estar** + gerund (imperfect / preterit)
- Highlighting a detail (**ser** ... relative pronoun)
- Establishing the time of a story
- **No ... pero / no ... sino**

Oral communication

- Some common expressions used in conversation (II)

Reading

- The narration

Writing

- Writing a narrative (review and expansion)
- Narrative writing: connectors of time used in narratives

19 Gente de negocios 400–421

TASKS

Create our own business and a TV commercial.

Communicative

- Talking about the future
- Obtaining information about and evaluating businesses and their services
- Evaluating proposals and suggestions

Cultural

- Panama

OBJECTIVES

VOCABULARY

- Business world, products and services
- Economy

GRAMMAR/FUNCTIONS

- The future tense
- Other ways of talking about the future
- **Cualquier** + noun
- **Todo/a/os/as**
- Relative pronouns + subjunctive
- Direct and indirect object pronouns (**se** + **lo/las/los/las**)
- Review: quantifying
- Review: impersonal expressions

STRATEGIES

- **Oral communication**
 - Some idiomatic expressions in colloquial Spanish (I)
- **Reading**
 - The essay
- **Writing**
 - The essay: thesis and development
 - Writing an essay: use of connectors and referent words

20 Gente que opina 422–441

Debate about the future of our planet and prepare an action plan.

Communicative

- Expressing opinion and doubt about future events
- Debating issues and justifying opinions with arguments

Cultural

- Guatemala

- People; social groups
- Technology
- Environment
- Current affairs

- Expressing opinions and doubt (noun clauses + indicative/subjunctive)
- **Cuando** + subjunctive (talking about the future)
- Expressing continuity or interruption (**continuar/seguir** + gerund; **seguir sin** + infinitive; **dejar de** + infinitive; **ya no** + verb)

Oral communication

- Resources for debating

Reading

- Reading argumentative texts (I)

Writing

- Writing argumentative texts (I)
- Connectors for argumentative texts

21 Gente con sentimientos 442–461

Learn how to read palms and make guesses about classmates' personalities.

Communicative

- Talking about feelings and emotions
- Talking about personal relationships
- Describing people's personalities and changes in personality
- Giving advice

Cultural

- Ecuador

- Personality
- Feelings and emotions
- Personal relationships

- Expressing feelings and emotions (noun clauses + indicative/subjunctive)
- Expressing advice and value judgments (noun clauses + indicative/subjunctive)
- Changes in people (**ponerse, hacerse, volverse** + adjective)
- **Ser** + adjective (personality)
- **Estar** + adjective (emotional state, condition)

Oral communication

- Some idiomatic expressions in colloquial Spanish (II)

Reading

- Reading argumentative texts (II): cause and effect

Writing

- Writing argumentative texts (II): cause and effect
- Connectors for persuasive writing: cause and effect

22 Gente y mensajes 462–483

Have a contest about our cultural knowledge of Spanish-speaking countries.

Communicative

- Referring the words of others (information, requests, and proposals)
- Making requests and granting permission

Cultural

- Spanish in other countries

- Correspondence and messages
- Everyday-use tools

- Indirect speech (indicative / subjunctive)
- Possessives (adjectives and pronouns)
- Asking for and giving things
- Asking someone to do something
- Asking for and granting permission
- **Es que** ...

Oral communication

- Indirect discourse: relaying other people's words during conversation

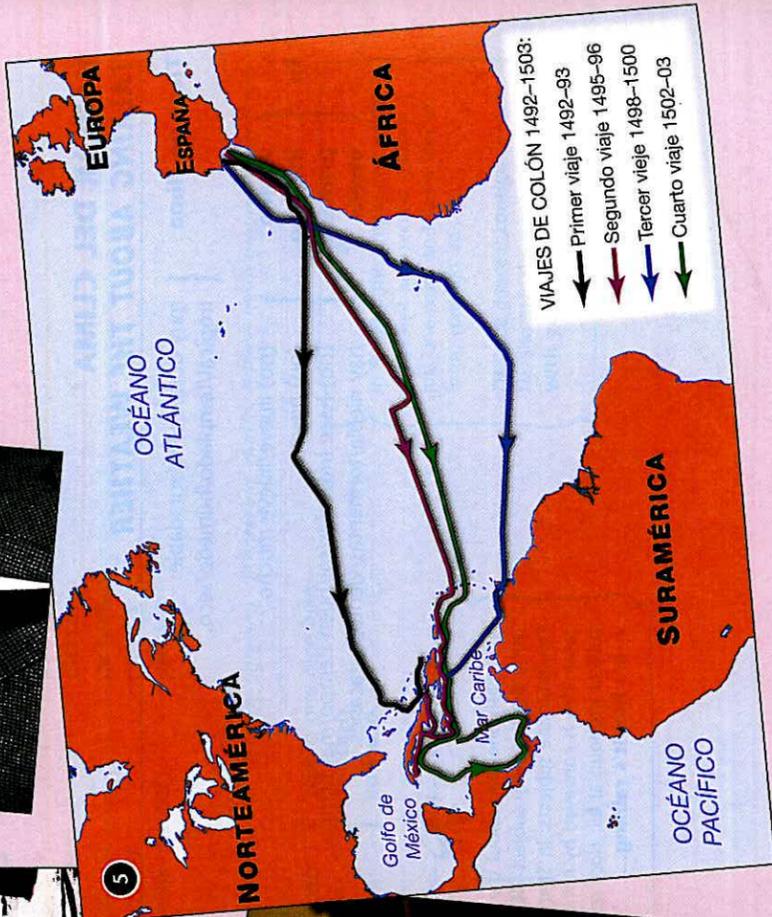
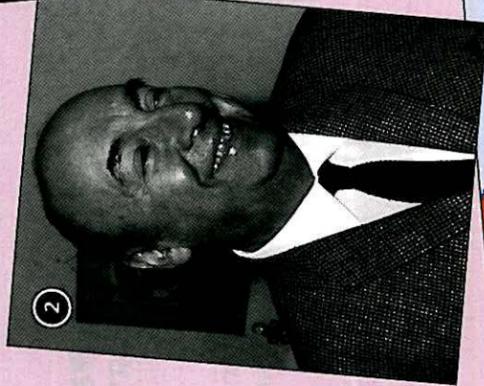
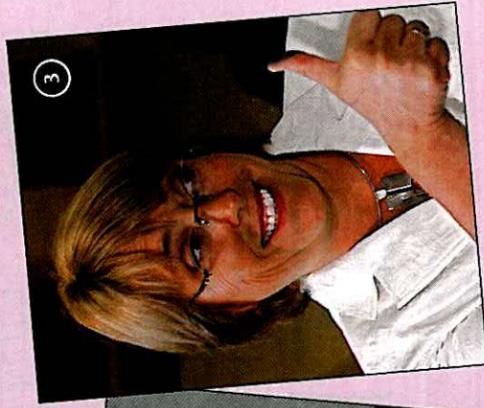
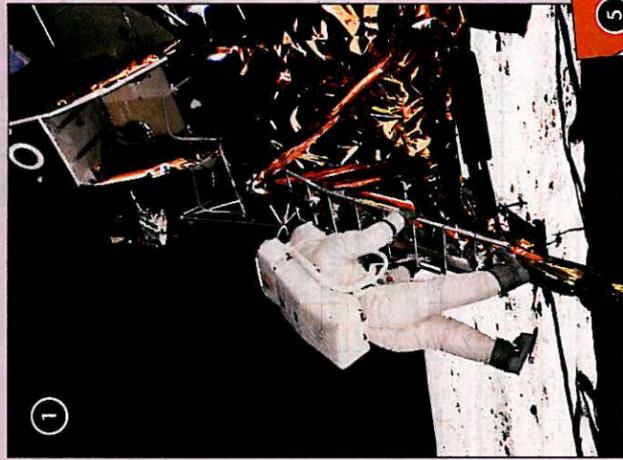
Reading

- Reading argumentative texts (III): comparison and contrast

Writing

- Writing argumentative texts (III): comparison and contrast
- Connectors for persuasive writing: comparison and contrast

TAREA ♦ Escribir la biografía de un personaje famoso.
NUESTRA GENTE ♦ Chile



10-1 Fechas importantes

Mira las fotos 1 y 5 y asocia cada una con un evento histórico.

NOTAS
TNU0-01

Ahora mira estas fechas y estos eventos. Relaciona cada uno con su fecha correspondiente.

- | | |
|------------|---|
| 1992 | CHILE CONSIGUIÓ SU INDEPENDENCIA DE ESPAÑA |
| 1971 | EL POETA CHILENO PABLO NERUDA GANÓ EL NOBEL DE LITERATURA |
| 16/09/1810 | ELIGIERON A SALVADOR ALLENDE PRESIDENTE DE CHILE |
| 1536 | CRISTÓBAL COLÓN LLEGÓ A AMÉRICA |
| 1990 | COMENZÓ LA GUERRA CIVIL DE EE.UU. |
| 12/04/1861 | NEIL ARMSTRONG PUSO PIE EN LA LUNA |
| 1818 | CHILE RECUPERÓ SU DEMOCRACIA |
| 20/07/1969 | TIM BERNERS-LEE INVENTÓ LA WORLD WIDE WEB |
| 1970 | MÉXICO SE INDEPENDIZÓ DE ESPAÑA |
| 12/10/1492 | COMENZÓ LA REVOLUCIÓN CASTRISTA EN CUBA |
| 1953 | EL CONQUISTADOR DIEGO DE ALMAGRO LLEGÓ A CHILE |
| 10/1990 | SE INAUGURARON LOS JUEGOS OLÍMPICOS DE BARCELONA |

G

Ahora, compara tus respuestas con las de otros/as compañeros/as.

EJEMPLO:

- E1: Los Juegos Olímpicos en 1990.
- E2: ¡Noooo! En 1992.
- E3: Bueno, y la Guerra Civil, el 12 de abril de 1861.
- E1: Sí, en abril de 1861.

Marca los verbos de las frases anteriores. Este tiempo verbal es el **pretérito**. ¿Cómo terminan los verbos en singular? ¿Y los verbos en plural?

10-2

NOTAS
TNU0-02

Personajes famosos de la historia

Piensa en personajes importantes de la historia de la humanidad. ¿Cuáles son, en tu opinión, los cinco más importantes? ¿Por qué?

Ahora, relaciona las fotos 2, 3 y 4 con estas descripciones de tres personalidades importantes de la historia de Chile: un escritor y dos políticos. ¿Qué importancia tienen en la historia de Chile?

■ Pablo Neruda (1904–1973), poeta chileno. Obras famosas: *Veinte poemas de amor y una canción desesperada*, *Canto general*, *Odas elementales*. Premio Nobel de Literatura (1971)

■ Salvador Allende (1908–1973), político chileno. Presidente de Chile de 1970 a 1973. Muere en 1973, año del golpe de estado contra su gobierno por el general Augusto Pinochet.

■ Michelle Bachelet (1951–presente), médica cirujana, pediatra y política chilena. Primera mujer Presidenta de Chile desde 2006 hasta 2010.

10-3

NOTAS
TNU0-03

¿Y en tu país?

¿Hay otras fechas y sucesos especialmente importantes en la historia de tu país? ¿Qué personajes clave de la historia de tu país puedes mencionar? Comparte esta información con la clase.

10-4
P**Cuatro décadas**

Estas son las descripciones de cuatro décadas de la historia reciente: los sesenta, los setenta, los ochenta y los noventa. Incluyen algunos de los acontecimientos (events) más importantes. Lean las descripciones e identifiquen a qué década se refiere cada una.

EJEMPLO:

E1: Yo creo que la número 2 es de los ochenta, porque es la época de la guerra fría.

E2: Sí, y el SIDA se descubrió en los ochenta...

1

Los _____ Durante esta década la Unión Soviética invadió Afganistán y comenzó la revolución islámica en Irán. Richard Nixon **dimitió** después del escándalo de Watergate. También en esta década **ocurrió** el golpe de estado en Chile contra Salvador Allende, y el General Augusto Pinochet **tomó** el poder para establecer una dictadura militar. En esta década surgieron los primeros microprocesadores, las calculadoras de bolsillo y los videojuegos. Además EE.UU. **lanzó** el primer trasbordador espacial. **Terminó** el período de crecimiento y prosperidad económica de las naciones desarrolladas y **comenzó** uno de crisis. **Murió** Elvis Presley y los Beatles **se separaron**. Surgió el punk rock.

3

Los _____ Esta década **fu** muy turbulenta y **estuvo** llena de revoluciones. La Unión Soviética **puso** al primer hombre (Gagarin) en el espacio. EE.UU. **puso** al primer hombre en la Luna. **Se construyó** el muro de Berlín. Los EE.UU. intentaron **terminar** con el régimen socialista de Fidel Castro en Cuba. En EE.UU. **tuvo** lugar el movimiento de derechos civiles y **asesinaron** a Martin Luther King Jr. **Hubo** un gran terremoto en el sur de Chile que **causó** miles de muertos. En esta década hubo muchas protestas estudiantiles en EE.UU., Francia, México y Checoslovaquia. Muchos países europeos **experimentaron** un gran crecimiento económico. Nació el rock and roll, los Beatles **se convirtieron** en el grupo musical más popular del mundo y **comenzaron** las películas de James Bond.

2

Los _____ En esta década **se descubrió** el virus del SIDA. También se popularizaron las computadoras personales, los videocassetes y los discos compactos. **Ocurrió** el accidente nuclear de Chernobyl. La Guerra Fría **se intensificó**. Gorbachev **instauró** la perestroika en la Unión Soviética. El muro de Berlín **cayó** y las dos Alemanias **se unificaron**. Israel **invadió** Líbano. La guerra Irán-Irak **causó** cientos de miles de muertos. Unas 120.000 personas **salieron** de Cuba en el barco Mariel con destino a EE.UU. En Chile, Augusto Pinochet **proclamó** una nueva Constitución, **perdió** las elecciones y **se restauró** la democracia. EE.UU. **invadió** Panamá. En esta década MTV se hizo popular y surgió el hip hop. David Chapman **asesinó** a John Lennon.

4

Los _____ En esta década **creció** la globalización y el capitalismo global y **aumentó** el terrorismo en los países del Tercer Mundo. **Ocurrió** la explosión del Internet y se **inventó** el DVD. Los científicos **consiguieron** clonar a un animal y **empezaron** a usar el ADN para la investigación criminal. La Unión Soviética **se disolvió** y **terminó** la Guerra Fría. En Sudáfrica **se declaró** el fin del apartheid. **Comenzó** el proceso de paz en Irlanda del Norte y **se creó** la Unión Europea. La música rap y el techno **pop** se hicieron muy populares. **Murió** la princesa Diana de Gales.

Campos semánticos

Fíjate en los verbos en negrita de los textos anteriores. Expresan acciones relacionadas con contextos históricos o sociopolíticos. Algunos se refieren a personas o países y otros se refieren a eventos. ¿Puedes hacer dos listas?

Campo	Verbos
PERSONAS/PAÍSES:	Ejemplo: dimitir
EVENTOS:	Ejemplo: ocurrir

Ahora haz otra lista con nombres del campo de la política y la economía que aparecen en el texto.

Campo	Nombres
POLÍTICA:	Ejemplo: revolución
ECONOMÍA:	Ejemplo: crecimiento

10-6
P**Una biografía: Bernardo O'Higgins**

Lean la biografía de Bernardo O'Higgins. Fíjense en las palabras relacionadas con la vida/biografía de una persona. ¿Pueden pensar en otras derivadas de éstas o diferentes?

EJEMPLO:

E1: Yo creo que **nacimiento** es el nombre para el verbo **nacer**, ¿no?

E2: Sí, y **muerte** para **morir**.



Nació en Chillán Viejo (Chile) el 20 de agosto de 1778. Tuvo una **infancia** feliz y estudió en Chile, Lima, España e Inglaterra. Allí conoció a Carlota Eels —su **amor** de **juventud**— y a Francisco de Miranda. Miranda le enseñó el camino para la independencia y el amor a la libertad. Regresó a su patria en 1802. En 1808 comenzó su **vida** política y más tarde su actividad revolucionaria. En 1813 se inició la guerra de la independencia y O'Higgins se incorporó al ejército. El **destino** cruzó su vida con la vida de José de San Martín, uno de sus mejores amigos, y con él creó el Ejército Libertador. Consiguieron la independencia de Chile en 1818. O'Higgins fue comandante en jefe del ejército y más tarde Dictador Supremo de Chile. Desterrado desde 1828, vivió los últimos años de su vida en el Perú con su familia, donde **murió** el 24 de octubre de 1842.



10-7
A
NOTAS
TNP-07

La vida de Marcelo Ríos
Escucha este fragmento de una entrevista con Marcelo Ríos, famoso tenista chileno. Luego completa el cuadro con los eventos mencionados.

1975	Nació en Santiago.
1992	
1993	
1994	
1995	
1998	

10-8
A
NOTAS
TNP-08

El concurso
Escucha las respuestas de dos concursantes del programa "¿Cuándo fue?". ¿Cuál de los dos tiene más respuestas correctas? Completa el cuadro.

1ª pregunta				
2ª pregunta				
3ª pregunta				
TOTAL				

	correcto	incorrecto
Primer concursante		
Segundo concursante		

10-9
NOTAS
TNP-09

Años muy importantes
Piensa en años y eventos específicos especialmente importantes en tu vida y completa el cuadro.

1998	Familia/relaciones	Estudios <i>Mónica comenzó sus estudios.</i>	Trabajo	Viajes	Otros	

G

Ahora compartan y comparen sus datos. ¿Hay algún año especialmente importante para el grupo?

EJEMPLO:
E1: Yo comencé mis estudios en la universidad en 2002.
E2: Yo también, ¿y tú?
E3: Yo en el 2001.

10-10
P

Dos poetas chilenos

Estos dos chilenos mundialmente famosos, Pablo Neruda y Gabriela Mistral, tuvieron muchas cosas en común. Coméntalas con tu compañero/a.

EJEMPLO:

E1: No usaron sus nombres reales.
E2: Sí, es verdad, los dos usaron pseudónimos.

Fecha de nacimiento:	1889	1904
Lugar de nacimiento:	Vicuña (Chile)	Parral (Chile)
Nombre verdadero:	Lucía Godoy	Nefitalí Ricardo Reyes Basualto
Profesiones:	Periodista, maestra, escritora	Maestro
Género literario:	Poesía	Poesía
Países de residencia:	México, Puerto Rico, Italia, Guatemala, Portugal, EE.UU.	Birmania, Ceilán, Singapur, España, Francia, México, Italia
Premio Nobel de Literatura:	1945	1971
Otros trabajos:	Cónsul	Cónsul, Embajador
Otros premios:	Premio Nacional de Literatura, Chile	Premio Nacional de Literatura, Chile
Muere en:	Nueva York (EE.UU.)	Santiago (Chile)
Muere en el año:	1957	1973

¿Y ustedes? ¿Qué tienen en común?

10-11

El detective privado

Un detective privado está siguiendo a un hombre llamado Valerio Guzmán. El detective está tomando notas de todos sus movimientos. Ayer Valerio hizo estas cosas:

7:45 Sale de su casa. Pasa a comprar.
8:05 Sale a su apartamento. No fue a trabajar.
8:07 Llama a la puerta de los vecinos. Sale otra vez a la calle.
8:40 Va con una mujer para a su lado. El hijo.
9:10 Baja en la Plaza de España. Sigue a pie.
9:30 Entra en un edificio de oficinas.

Escibe tú ahora el informe del detective usando el pretérito y marcadores de secuencia.

EL PRETÉRITO

Verbos regulares:

TERMINAR	CONOCER, VIVIR
terminé	conocí
terminaste	conociste
terminó	conoció
terminamos	conocimos
terminasteis	conocisteis
terminaron	conocieron

Verbos irregulares más frecuentes:

SER/IR	TENER	ESTAR
fui	tuve	estuve
fuieste	tuviste	estuviste
fue	tuvo	estuvo
fuiimos	tuvimos	estuvimos
fuiesteis	tuvisteis	estuvisteis
fueron	tuvieron	estuvieron

HACER	DECIR
hice	dije
hiciste	dijiste
hizo	dijo
hicimos	dijimos
hicisteis	dijisteis
hicieron	dijeron

SABER	DAR
supé	di
supiste	diste
supo	dió
supimos	dimos
supisteis	disteis
supieron	dieron

FECHAS

¿Cuándo nació?	
¿En qué año/mes fue?	
¿Qué día llegó?	
Nació	en 1987/en el 87.
Fue	en junio.
Llegó	el (día) 6 de junio de 1987.

Tuve un accidente de coche.
No me digas... ¿cómo fue?

USO DEL PRETÉRITO

Presenta la información como acontecimientos o eventos, con marcadores como:

- Ayer
- Anteayer
- Anoche
- El otro día
- El lunes/martes...
- El día 6...
- La semana pasada
- El mes pasado
- El año pasado

fui a Santiago de Chile

¿Y cuándo la conociste?

Cuando fui a Santiago.

SECUENCIA DE ACONTECIMIENTOS

- Luego
- Después
- Entonces

Antes de cenar viajamos a Valparaíso.
Después de cenar estuvimos en la oficina. vimos la televisión.

Antes de ir a Roma fui a Milán.

¿Y luego?

Consultorio gramatical, páginas 224 a 225.

◆ **Escribir la biografía de un personaje famoso.**

◆ **PREPARACIÓN** ◆

Elige cuál de estos tres personajes de Chile te interesa más. Luego, busca a tres compañeros/as interesados en el mismo personaje. Juntos van a escribir una biografía y después la van a presentar a la clase.

Tres vidas apasionantes

El marino que incorporó Isla de Pascua
Policarpo Toro: 1851-1921

Su vida estuvo unida al mar y gracias a él la Isla de Pascua se convirtió en territorio de Chile.

El primer presidente socialista de Chile
Salvador Allende: 1908-1973

Colaboró en la fundación del Partido Socialista de Chile en 1933. Fue el primer marxista elegido presidente por voto popular en la historia del mundo occidental.

Luchadora por los derechos de la mujer

Amanda Labarca: 1886-1975

Fue profesora de la Universidad de Chile y líder feminista. Fue una mujer de ideales progresistas y democráticos que luchó por una sociedad igualitaria.

A

G

Paso 1: Escuchen a estos estudiantes chilenos que comentan dos acontecimientos o datos importantes en la vida de cada uno de estos personajes. Tomen nota del año también.

Toro: 1. En _____
2. En _____

Allende: 1. En _____
2. En _____

Labarca: 1. En _____
2. En _____

Paso 2: Ahora busquen en las cajas de la página siguiente los fragmentos que creen que se refieren a su personaje.

W

Paso 3: Preparen una ficha con toda la información que tienen. Ordenen la información. Muestran el orden a su profesor/a para comprobar que es correcto.

Paso 4: Preparen una presentación oral para la clase. Cada miembro del grupo presenta una parte, en orden cronológico. No olviden repasar y usar los marcadores de secuencia correspondientes.

LES SERÁ ÚTIL...

a los... años
al + infinitivo (al terminar la guerra...)

de niño/niña/joven/mayor

De 1986 a 1990 } vivió en París.

Desde 1986 hasta 1990 } vivió en París.

Vivió en París (durante) cuatro años.

● Eso fue en los años 40.
○ No, fue mucho después, hacia los 60.

Fue el año en el que...
Fue la época en la que...

▶ En 1922, a la edad de 36 años, fue nombrada profesora extraordinaria de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile. Al evento asistió el Presidente de la República. Fue la primera mujer académica de la Universidad de Chile.

▶ Fue senador entre 1945 y 1969, y durante esos años postuló tres veces a presidente de Chile. La cuarta vez que postuló a la presidencia ganó las elecciones.

▶ En 1972 asistió a la Asamblea de las Naciones Unidas, donde denunció la agresión internacional hacia su país. Al final de su discurso, la Asamblea lo ovacionó de pie durante varios minutos.

▶ Nació en 1851 en Melipilla, Chile e ingresó en la Escuela Naval a los 19 años.

▶ Recorrió las costas de la Patagonia, llegando hasta el río Santa Cruz. Al estallar la guerra ruso-turca se enroló en la marina británica y recorrió el Mediterráneo y el Medio Oriente.

▶ En 1918 inició un viaje por Estados Unidos para estudiar el sistema escolar de ese país.

▶ En 1973 dijo: "...mucho más temprano que tarde, se abrirán las grandes alamedas, por donde pasará el hombre libre para construir una sociedad mejor."

▶ ¡Viva Chile, viva el pueblo, vivan los trabajadores!

▶ En 1903 ingresó en el Instituto Pedagógico para seguir la carrera de pedagogía en castellano, que terminó a los 19 años.

▶ Fundó el Comité Nacional pro Derechos de la Mujer (1933), y participó en el Primer Congreso Nacional de Mujeres (octubre y noviembre de 1944). Su acción dio un impulso decidido a la obtención de los derechos civiles y políticos de la mujer.

▶ Estudió Medicina y recibió su título de médico cirujano en 1932.

▶ En 1870 llegó a la Isla de Pascua o Rapa Nui, ubicada a 3.760 kilómetros de la costa chilena y un territorio desconocido para el resto del mundo hasta su descubrimiento el 5 de abril de 1722 por el holandés Roeggeweewen, en la época de Pascua de Resurrección.

▶ Falleció a los 88 años, el 2 de enero de 1975.

▶ En 1887 comenzó las gestiones para la incorporación a Chile de la Isla de Pascua. Redactó un documento de estudio sobre el lamentable estado de la población. Negoció con las autoridades francesas y el 9 de septiembre de 1888.

▶ Escribió sobre temas relacionados con la educación secundaria y la educación de la mujer, además de una abundante producción de artículos de muy diversos temas.

▶ Vivió sus últimos años en Santiago, ciudad donde falleció en 1921.

▶ Gobernó desde 1970 hasta 1973, ya que el 11 de septiembre del 73 se produjo el golpe de estado que lo destituyó.

Paso 5: Cada grupo hace su presentación oral a la clase.

Comparaciones

Leyendas de Rapa Nui

En medio del Océano Pacífico se encuentra una de las muchas bellezas naturales de Chile: Isla de Pascua, también llamada por los nativos Te-Pito-Te-Henua o Rapa Nui (Isla Grande). Sus dos mil habitantes son de origen polinesio. El misterio rodeó siempre a Rapa Nui, especialmente debido a los moais, gigantescas cabezas talladas en piedra volcánica.

La leyenda de Make-Make

Make-Make fue el creador del mundo. Un día, mirando a la Tierra, Make-Make se dio cuenta de que faltaba algo¹. Tomó una calabaza llena de agua y, al mirar dentro, vio con asombro su cara reflejada en el agua. Muy sorprendido, saludó a su propia imagen y en ese preciso instante un pájaro se posó sobre su hombro. Make-Make vio la imagen del pájaro en el agua con un pico, alas y plumas; entonces tomó su reflejo y lo unió con el del pájaro. Así nació su primogénito. Después de un tiempo, Make-Make decidió crear un ser exactamente igual a él. Entonces fecundó las aguas del mar, que se poblaron de peces. Finalmente, fecundó una piedra de tierra roja, y de ella surgió el hombre. Primero Make-Make se puso muy contento, pero luego se dio cuenta de que el hombre estaba² solo. Entonces lo hizo dormir y fecundó una de sus costillas izquierdas, creando así a la mujer.



Te-Pito-Te-Henua

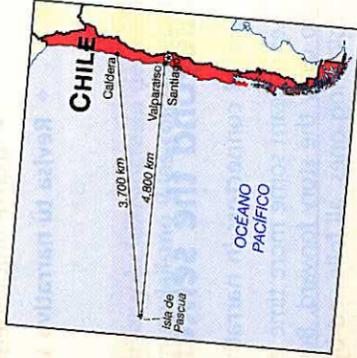
Uoke era³ un dios devastador de Rapa Nui. Con una palanca solía⁴ hundir o levantar la isla para divertirse. Un día, al levantar parte de Rapa Nui, se le rompió la palanca. De esta manera, Rapa Nui quedó más abajo, y sólo afloraron las cúspides de las montañas. Fue así como se formó esta isla, bautizada con el nombre de Te-Pito-Te-Henua o El Ombligo del Mundo.

¹something was missing

²was

³was

⁴used to



NERUDA Y LA HISTORIA DE AMERICA LATINA

NOTAS
T110-28

Pablo Neruda escribió el *Canto general*, una obra que comenzó en 1938 y publicó en México en 1950. Es una obra muy ambiciosa que pretende ser una crónica de toda América Latina. Consta de quince secciones, 231 poemas y más de quince mil versos. La parte IV se titula "Los libertadores".

10-28

Escucha a Joaquín, quien nos relata brevemente la historia de Lautaro, un gran guerrero mapuche de la época de la conquista.

Ahora lee unos fragmentos de un poema de Neruda donde se habla de Lautaro.

Ahora habla con un/a compañero/a. Digan, en sus propias palabras, qué hizo Lautaro.

EJEMPLO:

E1: ¿Qué significa "se tiñeron sus manos de victorias"?

E2: Quiere decir que ganó muchas batallas contra los españoles.

IX EDUCACIÓN DEL CACIQUE

Lautaro era una flecha¹ delgada.

[...]

Se tiñeron² sus manos de victorias.

Leyó las agresiones de la noche.

[...]

Se hizo amenaza³ como un dios sombrío.

Comió en cada cocina de su pueblo.

Aprendió el alfabeto del relámpago⁴.

Olfeó⁵ las cenizas esparcidas.

Envolvió el corazón con pieles negras.

Descifró el espiral hilo del humo.

[...]

Se combatió hasta apagar la sangre.

Sólo entonces fue digno⁶ de su pueblo.

(Pablo Neruda, *Canto general*, Parte IV. Los libertadores)

¹arrow

²tinged

³threat

⁴lightning

⁵smelled

⁶worthy

10-29

G

Héroes

¿Conocen a alguno de estos héroes indígenas? Relacionen los nombres con los datos. ¿En qué se parecen a Lautaro? Expliquen las similitudes y diferencias.

- Toro sentado
- Pocahontas
- Caballo loco
- Atahualpa
- Caupolicán
- Tupac Amaru II

- Jefe indio de la tribu de los sioux Hunkpapa. Vivió entre los años 1831 y 1890. Luchó contra el Séptimo de Caballería, bajo las órdenes del general Custer, en la batalla de Little Big Horn el 25 de junio de 1876, en la que los estadounidenses resultaron derrotados.
- Vivió entre 1849 y 1877. Fue el jefe de los Sioux Oglala, una tribu de amerindios notable por el valor en las batallas de sus guerreros. Formó una alianza con otros pueblos indios para combatir a los colonos y al gobierno de EE.UU.
- Vivió entre 1595 y 1617. En 1608 salvó de la muerte al capitán británico John Smith protegiéndolo de los guerreros de su padre. En 1612 fue capturada por los ingleses, se hizo cristiana y adoptó el nombre de Rebeca Rolfe. En 1614 se casó con el colono John Rolfe.
- Fue un caudillo mapuche de la Guerra de Arauco y sucesor de Lautaro. Junto con Lautaro fue uno de los conductores de los araucanos en las guerras del siglo XVI.
- Vivió entre 1502 y 1533 y fue gobernante del Imperio incaico entre 1532 y 1533. Fue apresado por Pizarro y condenado a muerte.
- Su verdadero nombre fue José Gabriel Condorcanqui Noguera. A finales del siglo XVIII condujo una rebelión indígena contra la burocracia colonial española. Es considerado un precursor de la independencia del Perú.

10-25 La creación del mundo

NOTAS
T110-26

¿Te gustan estos mitos sobre la Isla de Pascua? ¿Cuál te gusta más y por qué? ¿Qué opinas de estas explicaciones tan singulares sobre la creación del hombre y de su territorio? ¿Encuentras similitudes con otras explicaciones del origen del hombre o del mundo?

10-26 Mitos y leyendas

NOTAS
T110-27

¿Qué son los mitos y leyendas y por qué las sociedades los crean? Marca todas las afirmaciones con las que estás de acuerdo.

- Son historias que la gente inventa para explicar lo que no comprenden.
- Tienen una finalidad religiosa.
- Son historias para entretener a la gente.
- Sustituyen a la ciencia; explican lo que la ciencia no puede explicar.
- Explican los fenómenos naturales y así la gente no tiene miedo.
- Otra: _____

10-27

¿Y en tu país?

¿Conoces algunos mitos y leyendas de los pobladores indígenas de tu país?

¿Conocen a otros? ¿Son las luchas de los indígenas de su país similares o diferentes a la lucha de héroes como Lautaro?

VOCABULARIO

Las biografías

acontecimiento (el)
 amistad (la)
 amor (el)
 boda (la)
 crecimiento (el)
 década (la)
 destino (el)
 generación (la)
 infancia (la)
 jubilación (la)
 juventud (la)
 muerte (la)
 niñez (la)
 nacimiento (el)
 pensamiento (el)
 sentimiento (el)
 vejez (la)
 vida (la)

event
 friendship
 love
 wedding
 growth
 decade
 destiny
 generation
 childhood
 retirement
 youth
 death
 childhood
 birth
 thought
 feeling
 old age
 life

Los acontecimientos y conceptos históricos y político-sociales

acuerdo (el)
 asesinato (el)
 conquistador (el)
 conquistador (el)
 costumbre (la)
 democracia (la)
 derechos civiles (los)
 descubrimiento (el)
 discurso (el)
 ejército (el)
 elecciones (las)
 esclavitud (la)
 exploración (la)
 explorador/a (el/la)
 firma (la)
 golpe de estado (el)
 guerra (la)
 guerra civil (la)
 indígena (el/la)
 leyenda (la)
 libertad (la)
 manifestación (la)
 mito (el)

agreement
 assassination; killing
 conquest
 conqueror
 custom
 democracy
 civil rights
 discovery
 speech
 military
 elections
 slavery
 exploration
 explorer
 signing; signature
 coup d'état
 war
 civil war
 native
 legend
 freedom
 demonstration
 myth

movimiento (el)
 patria (la)
 paz (la)
 política (la)
 premio (el)
 pueblo (el)
 riqueza (la)
 territorio (el)
 tratado (el)

movement
 homeland
 peace
 politics
 award
 people; nation
 wealth; riches
 territory
 treaty

Verbos

acompañar
 anunciar
 aumentar
 casarse
 casarse con
 comprender
 comprometerse
 conseguir (i)
 crecer (zc)
 darse cuenta de
 desarrollar
 descubrir
 dimitir
 divorciarse
 educarse
 elegir (i)
 enamorarse
 fijarse en

to accompany
 to announce
 to increase; to grow
 to get married
 to marry
 to understand
 to commit
 to achieve
 to grow up
 to realize
 to develop
 to discover
 to resign
 to divorce
 to get an education
 to choose; to elect
 to fall in love
 to pay attention to;

fundar
 ganar
 interrumpir
 jubilarse
 liberar
 llegar
 morir (ue)
 nacer (zc)
 partir
 perder (ie)
 pertenecer (zc)
 preocuparse
 regresar
 suceder
 trasladarse
 unirse a

to found
 to win
 to interrupt
 to retire
 to free
 to arrive
 to die
 to be born
 to depart
 to lose
 to belong
 to worry
 to come back
 to happen; to follow
 to move
 to join

Adjetivos

conocido/a
 conservador/a
 desconocido/a
 extraño/a
 feliz
 indígena
 progresista
 sorprendente

known
 conservative
 unknown
 strange
 happy
 indigenous
 progressive
 surprising

CONSULTORIO GRAMATICAL

EL PRETÉRITO THE PRETERIT TENSE

Regular verbs.

	-AR	-ER	-IR
(yo)	TERMINAR	CONOCER	VIVIR
(tú)	terminé	conocí	viví
(él, ella, usted)	terminaste	conociste	viviste
(nosotros/as)	terminó	conoció	vivió
(vosotros/as)	terminamos	conocimos	vivimos
(ellos, ellas, ustedes)	terminasteis	conocisteis	vivisteis
	terminaron	conocieron	vivieron

Some of the most frequently used irregular verbs.

	SER	IR
(yo)	fui	fui
(tú)	fuieste	fuieste
(él, ella, usted)	fue	fue
(nosotros/as)	fuiimos	fuiimos
(vosotros/as)	fuiisteis	fuiisteis
(ellos, ellas, ustedes)	fueron	fueron

In many of the irregular verbs in the preterit the stressed syllable is shifted from the final syllable to the stem. This occurs in the first person singular (yo) and in the third person singular (él, ella, usted).

tuve, tuvo
vine, vino

Verbs that are irregular in the preterit adopt a different stem and usually have these endings:

(yo)	-e	PODER:	pud-	VENIR:	vin-
(tú)	-iste	PONER:	pus-	ESTAR:	estuv-
(él, ella, usted)	-o	QUERER:	quis-	SABER:	sup-
(nosotros/as)	-imos	TENER:	tuv-		
(vosotros/as)	-isteis				
(ellos, ellas, ustedes)	-ieron				
(yo)	HACER	DECIR	DAR		
(tú)	hice	dije	di		
(él, ella, usted)	hiciste	dijiste	diste		
(nosotros/as)	hizo	dijimos	dimos		
(vosotros/as)	hicisteis	dijisteis	disteis		
(ellos, ellas, ustedes)	hicieron	dijeron*	dieron		

*Almost all -er and -ir verbs take -ieron in the third person plural; decir and some other verbs that end in -cir take -eron.



USO DEL PRETÉRITO USE OF THE PRETERIT TENSE

The preterit tense presents information as an event.

Ayer **llovió**.

Ayer por la noche **estuvimos** en un restaurante muy bueno.

Ayer Ana **fu**e a una tienda y **se compró** unos zapatos. Luego **volvió** a casa en taxi.

These types of markers often accompany the preterit:

ayer	el lunes/martes...
anoche	la semana pasada
el año pasado	el (día) 6/21...
anteayer	el mes pasado
el otro día	

FECHAS TALKING ABOUT DATES

- ¿Qué día nació su hija?
 - En agosto de 1992.
 - ¿Cuándo llegaste a Chile?
 - En marzo de 1992.
- ¿Cuándo terminó los estudios?
 - En el 94.
 - ¿En qué año se casó?
 - En 1985.

SECUENCIA DE ACONTECIMIENTOS SEQUENCING PAST EVENTS

To indicate order we can use **antes (de)**, **después (de)** and **luego**.

Fui a la facultad, pero **antes** estuve en la biblioteca.

Estuve en la biblioteca y { **después** fui a la facultad.
 luego volví a casa.

Antes de + INFINITIVE

Antes de ir a la facultad, estuve en la biblioteca.

Después de + INFINITIVE

Después de estar en la biblioteca, fui a la facultad.

a los cinco años...

de niño/joven/soltero/estudiante/mayor...

cuando { **terminó** los estudios... al { **terminar** los estudios...
 cumplió los 18 años... **cumplir** los 18 años...

To sequence actions or events in chronological order:

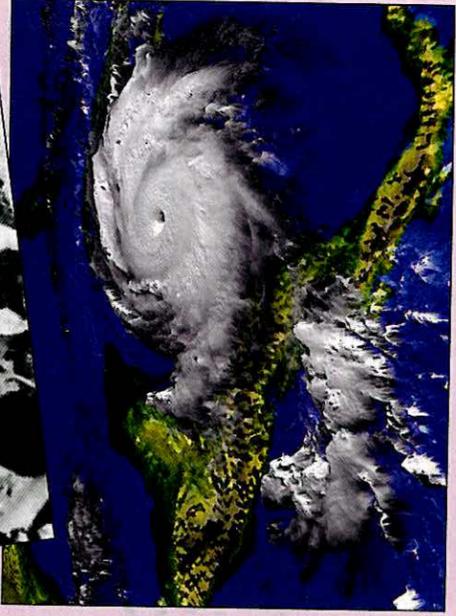
antes = before
después = after/afterwards

Note that in Spanish the words **after** and **before** are followed by an infinitive, rather than an -ing form:

Después de **ver** el partido fuimos a cenar. = After **watching** the match, we went to get dinner.

TAREA ♦ Escribir el relato de un episodio importante de la historia de nuestro país.

NUESTRA GENTE ♦ Nicaragua



11-1 Episodios importantes en la historia de Nicaragua

Lee la información y relaciónala con las fotos. ¿Qué información adicional te dan las fotos?

El primer explorador que recorrió Nicaragua fue Gil González de Ávila. Cuando González de Ávila llegó a Nicaragua en 1523, el cacique Nicarao **gobernaba** la región.

En la época colonial la zona del Pacífico **era** española, pero la zona del Caribe **era** inglesa. Los españoles fundaron ciudades como León y Granada, y los ingleses otras como Bluefields.

En 1998 el huracán Mitch desoló Honduras y Nicaragua y causó numerosas víctimas. Los campesinos y personas que **vivían** en la pobreza fueron los más perjudicados por el desastre.

Cuando en 1979 triunfó la revolución sandinista, que luchó en contra de la dictadura, el país **estaba** devastado por la guerra.

Los primeros pobladores de Nicaragua vinieron de diferentes lugares de América. **Eran** nómadas y **se alimentaban** de la caza, la pesca y la recolección de frutas silvestres. Sus cultivos principales **eran**: maíz, frijol, cacao, algodón y tabaco.

¿Conoces más datos o eventos de la historia de Nicaragua? ¿Y del pasado de otros países de Centroamérica? Sitúalos cronológicamente (antes o después de los datos sobre Nicaragua).

11-2 Más de un tiempo pasado

En los textos hay dos formas verbales diferentes para hablar del pasado. Una es el **pretérito**, que ya conoces. La otra está marcada en negrita en el texto: es el **imperfecto**. ¿Cuándo crees que usamos el **imperfecto**?

Ahora fíjate en estas frases. ¿Qué verbos se refieren al evento central? ¿Qué verbos describen las circunstancias o el contexto de estos eventos?

1. Cuando González de Ávila **llegó** a Nicaragua en 1523, el cacique Nicarao **gobernaba** la región.
2. Los campesinos y personas que **vivían** en la pobreza **fueron** los más perjudicados por el huracán Mitch.
3. Cuando en 1979 **triunfó** la revolución sandinista, el país **estaba** devastado por la guerra.

	EVENTO	CIRCUNSTANCIAS
Frase 1		
Frase 2		
Frase 3		

11-3 ¿Cómo era?

Lee la descripción de Augusto César Sandino (1895-1934), uno de los personajes más destacados de la historia reciente de Nicaragua.

Sandino tenía una cara ovalada pero angulosa. En sus ojos oscuros brillaba con frecuencia una simpatía, pero también reflejaban gravedad y reflexión... Su voz era suave, convincente; no dudaba de sus conceptos y sus palabras eran precisas. Sandino era un ferviente nacionalista y se le consideraba un buen militar y estadista. Se dice que era muy humano y popular, y que le gustaba mucho platicar con la gente.

Lee ahora esta otra descripción de Sandino del poeta chileno Pablo Neruda. ¿Qué significa?

Sandino era la noche que venía y era la luz del mar que los mataba. Sandino era una torre de banderas. Sandino era un fusil con esperanzas. (Pablo Neruda: Aquel hombre)

¿Puedes pensar ahora en un familiar o amigo muy querido que ya no está o al que no ves desde hace mucho tiempo?

- ¿De dónde era?
- ¿A qué se dedicaba?
- ¿Cómo era físicamente?
- ¿Cómo era su personalidad?
- ¿Qué aficiones tenía?
- ¿Qué hacía? Siempre/casi siempre _____ pero nunca/casi nunca _____
- ¿.....?

11-4 Antes y ahora

Usa este esquema para describir ciertos aspectos de tu vida que contrastan entre antes y ahora.

	Antes	Frecuencia	Ahora	Frecuencia
La ciudad/el pueblo	Vivía en un pueblo pequeño	N/A	Vivo en una ciudad	N/A
La casa		N/A		N/A
La alimentación				
El ejercicio				
Las comidas				
Las bebidas				
Los restaurantes				
Las aficiones				
La ropa				
Los viajes/las vacaciones				

Ahora compara tus datos con los de un/a compañero/a.

EJEMPLO:

- E1: Yo antes vivía en un pueblo muy pequeño, tranquilo... ahora vivo en una gran ciudad. Teníamos una casa bastante grande, había jardín, piscina...
- E2: Pues yo vivía en una ciudad, pero pasaba los veranos en un pueblo en la costa. Mi casa era muy grande también.

11-5 ¿Cómo era tu hogar?

Haz preguntas a tu compañero/a sobre su hogar de la infancia.

- ¿Dónde estaba?
- ¿Cómo era?
- ¿Qué había?
- ¿Qué tenía?
- ¿.....?

11-6 Cuando era niño/a...

Ahora pueden hablar de las actividades que hacían cuando eran niños/as. Primero completen esta ficha de forma individual. Después intercambien la información.

siempre	_____
casi siempre	_____
a veces	_____
casi nunca	_____
nunca	_____

Cuando era niño/a,

11-7

Nicaragua: antes y ahora

Lee este texto y mira las fotos del terremoto de Managua de 1972.

El terremoto de Managua

La ciudad de Managua no tiene un centro porque el terremoto del 23 de diciembre de 1972 lo destruyó. En los años sesenta, Managua era una de las principales capitales de América Latina, con un gran desarrollo urbano. Sin embargo, con el terremoto de 1972, la capital quedó totalmente devastada. Se calcula que fueron afectados el 90% de sus edificios, y 54.000 viviendas, donde residían alrededor de 320.000 personas. Sólo un rascacielos quedó en pie. El total de pérdidas humanas fue de más de 10.000.



MANAGUA DESPUÉS DEL TERREMOTO

Describe ahora la situación de la ciudad antes y después del terremoto. ¿Puedes pensar en otras cosas que cambiaron? Comparte tu información con la clase.

EJEMPLO:

Antes del terremoto Managua tenía un centro pero ahora no.

¿Conoces otra ciudad que ha cambiado? Explica a la clase cómo era antes y cómo es ahora.

11-8
A

La vida antes del Internet
Escucha esta entrevista con tres jóvenes nicaragüenses. Hablan sobre los efectos del Internet en su vida cotidiana.

Escribe una de las cosas que estas personas **hacían** antes del Internet y ahora no hacen.

	Antes	Ahora
HABLANTE 1		
HABLANTE 2		
HABLANTE 3		

Ahora lee la transcripción de la entrevista e identifica los verbos en el pasado. Marca con **CC** los que se refieren a las CIRCUNSTANCIAS o el CONTEXTO de un evento o actividad. Marca con **AH** los que se refieren a ACTIVIDADES o EVENTOS HABITUALES en el pasado.

11-9
A

Legenda de Oyanka
Escucha y lee al mismo tiempo esta leyenda nicaragüense. Después clasifica todos los verbos en pasado de acuerdo a su significado y uso.

Oyanka, la princesa que se convirtió en montaña
Allá por 1590, en el Valle de Sébaco, habitaba una nación de indígenas matagalpas que trabajaba el oro. Su líder era el cacique Yamboa. Mientras tanto, en Córdoba, España, vivía José Lopes. José era un joven guapo y muy ambicioso, y quería ir a Nicaragua a buscar aventuras y tesoros en aquella tierra misteriosa. Un día se fue al puerto de Cádiz, y allí tomó un barco a América. Cuando llegó a Nicaragua se instaló en Sébaco y allí conoció a la hija del cacique, que se llamaba Oyanka. Oyanka era bellísima y llevaba siempre muchas joyas de oro. José se enamoró de ella y ella de él. Pero José era muy ambicioso y quería saber de dónde extraía Yamboa el oro. Entonces Oyanka condujo a José hasta las montañas, donde había una cueva escondida. José, viendo todo aquel oro, se guardó siete pepitas grandes en su bolso. Cuando salían de la cueva, el cacique los encontró; vendió a José a otra tribu indígena y encerró a la princesa. Oyanka se deprimió tanto que no quiso comer más. Su padre trató de convencerla, pero no podía vivir sin José, así que se durmió en un sueño profundo esperando el regreso de José. Pero José nunca regresó. Oyanka se convirtió en montaña y hoy puede verse al norte del valle de Sébaco el cerro de Oyanka.



SIGNIFICADO/USO	VERBOS
Circunstancias/contexto	habitaba
Descripción	
Actividad/evento habitual	trabajaba
Acción puntual	se fue
Acción en progreso (ongoing) cuando ocurre otra acción	

EL PRETÉRITO IMPERFECTO

Verbos regulares:

ESTAR	TENER	VIVIR
estaba	tenía	vivía
estabas	tenías	vivías
estaba	tenía	vivía
estábamos	teníamos	vivíamos
estabais	teníais	vivíais
estaban	tenían	vivían

Verbos irregulares:

SER	IR
era	iba
eras	ibas
era	iba
éramos	íbamos
erais	ibais
eran	iban

USOS DEL IMPERFECTO

Imperfecto: **contraste ahora/antes**

Ahora } todo el mundo
Actualmente } tiene Internet.

Antes } no teníamos
Cuando yo era niño/a } Internet.
Entonces }
En esa/laquella época }

Imperfecto: **actividades o eventos habituales**

jugaba con }
trenes }
eléctricos. }

visitaba con }
frecuencia a }
mis abuelos. }



Imperfecto: **circunstancias, descripciones**

Era Navidad.
Hacia frío.
No había nadie en la calle.
Estaba muy cansado.

11-10
P

Historia de William Walker
Lean este episodio de la historia de Nicaragua.

Primero clasifiquen los verbos del texto según su significado. Usen el cuadro de 11-9.

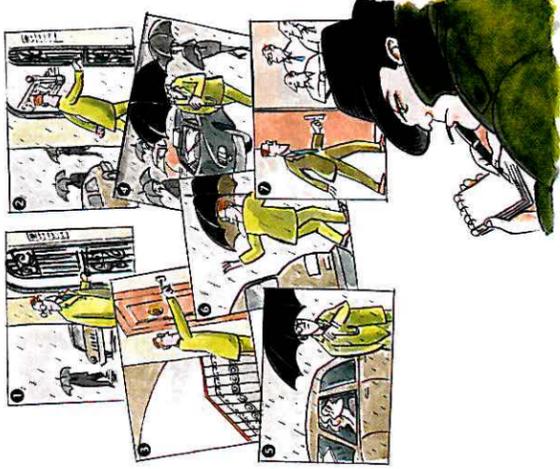
Luego pongan los verbos en pretérito o imperfecto.

A mediados del siglo XIX **COMENZAR** la "fiebre del oro" en California. En aquella época la mayor parte de los viajeros **IR** de la Costa Este a la costa Oeste por mar. Normalmente **VIAJAR** a través de Nicaragua, que **SER** una ruta muy común. Esto **ATRAER** a muchos aventureros, como por ejemplo el estadounidense William Walker. William **SER** un aventurero de Tennessee que **LLEGAR** a Nicaragua en 1855 con 56 hombres, llamados filibusteros, para participar en una guerra contra los conservadores. William Walker **QUERER** establecer un estado y controlar la ruta de tránsito a California, y por eso **APODERARSE** del país y **NOMBRARSE** presidente. Entre 1855 y 1857 **OCURRIR** la Guerra Nacional contra William Walker. En aquella época el idioma oficial **SER** el español pero bajo el dominio de Walker **DECLARARSE** el inglés como idioma oficial de Nicaragua. El 19 de marzo de 1857, cuando Walker **ESTAR** en La Hacienda Santa Rosa con sus hombres, las tropas nicaragüenses **ATACAR** y lo **EXPULSAR** del país.



11-11

El detective privado
¿Recuerdas a Valerio Guzmán? Busca el informe del detective privado que escribiste en el Capítulo 10 (10-12).



A Ahora escucha lo que Valerio explica a sus colegas a las 9:45 de la mañana. Después completa el informe del detective.

ACCIÓN

■ Salió de casa pero vio que _____ y _____ CIRCUNSTANCIAS

■ Volvió a entrar a su casa pero _____

■ Salió a la calle otra vez pero _____ y _____

■ Entonces **vio** a su amiga Elvira que _____

CIRCUNSTANCIAS

■ _____ y por eso Elvira y Valerio **tardaron** casi media hora. ACCIÓN

■ _____, así que Valerio **llegó** mojado a la oficina.

Consultorio gramatical, páginas 244 a 245.

◆ Escribir el relato de un episodio importante de la historia de nuestro país.

◆ PREPARACIÓN ◆

Primero vamos a conocer algunos episodios importantes de la historia de otro país: Nicaragua. Miren estas fotos y comenten con su profesor/a la relevancia de estos personajes en la historia de Nicaragua.

Lean estos breves esquemas de dos periodos de la historia de Nicaragua. Ambos esquemas presentan eventos puntuales.

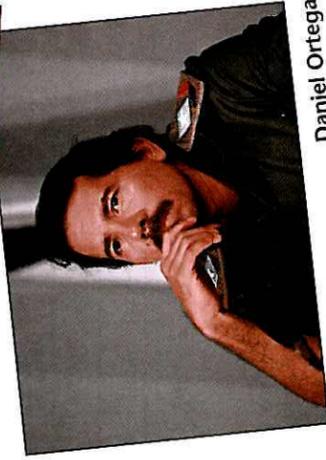
La independencia (1821-1838)

- 1821: El 15 de septiembre América Central proclama su Independencia de España.
- 1823: Nicaragua entra a formar parte de la federación de Provincias Unidas de Centroamérica (con Guatemala, Honduras, El Salvador y Costa Rica).
- 1824: Primera guerra civil entre liberales y conservadores. Se firma la Constitución de la República Federal de América Central.
- 1838: Nicaragua rompe el pacto federal. Se firma una nueva constitución. Cada república constituye un Estado independiente.

La lucha del Frente Sandinista (1962-1979)

- 1962: Se funda el Frente Sandinista de Liberación Nacional (FSLN) para luchar contra la dictadura de los Somoza.
- 1974: El FSLN toma como rehén a unos funcionarios del gobierno. Consigue la liberación de algunos presos políticos. Se difunde la causa del FSLN en todo el mundo.
- 1976: El Frente Sandinista se divide en varias tendencias. El apoyo popular crece.
- 1979: El FSLN lanza la ofensiva final. Somoza renuncia el 17 de julio y huye a EE.UU. El 19 de julio los sandinistas celebran el triunfo de su revolución.

Miguel Larreynaga



Daniel Ortega

Ahora lean estos cuatro párrafos descriptivos y colóquenlos en el lugar apropiado de los esquemas anteriores.

- Decidan ■ ¿A qué período pertenece cada uno?
■ ¿En qué parte de los esquemas se pueden colocar?

- Hay dos sectores o bandos: el de León, que son los liberales, y el de Granada que son los conservadores. Todos quieren el control y el poder y luchan constantemente.
- Hay una dictadura militar muy represiva en el país desde 1933. El país es muy pobre y tiene muchos problemas sociales y económicos. La gente quiere un cambio.
- El presidente Luis Somoza es hijo de Anastasio Somoza, primer dictador de la dinastía. Es un hombre sin escrúpulos y trata muy mal a su pueblo.
- Nicaragua no está contenta con su papel en la federación y desea la independencia total. La idea de Independencia se discute en las reuniones de los intelectuales.

Finalmente, elijan uno de los dos períodos y escriban una narración con todos los verbos en pasado (pretérito o imperfecto) incluyendo los datos anteriores. Usen varios de estos conectores para dar fluidez a su narración.

Eventos puntuales

- Un mes/año antes (después)...
- Al mes/año siguiente...
- A los dos meses/años...
- Después de un mes/año/tiempo...
- Entonces, luego, (inmediatamente) después...
- Ese/aquel mes/año...
- A partir de + entonces/aquel mes/año/momento...

Circunstancias/contexto

- En aquella época...
- Entonces...

Paso 1: En grupo, decidan qué episodio de la historia de su país quieren narrar. Luego preparen una lista cronológica de los datos (eventos o acciones) principales con los verbos en pretérito.

TÍTULO (FECHAS)

- Fecha 1: _____
Fecha 2: _____
Fecha 3: _____
Fecha 4: _____
: _____

EVENTOS

- _____

Paso 2: Escriban ahora sobre las circunstancias para cada evento específico de su lista. Piensen también en descripciones de lugares o personas importantes.

Circunstancias/contextos/descripciones

- _____
■ _____
■ _____
■ _____

Paso 3: Piensen en algunas relaciones de causa y consecuencia entre algunos de los eventos y sus circunstancias.

EJEMPLO:

Había una gran crisis económica y por eso el gobierno tuvo que hacer cambios.

LES SERÁ ÚTIL.
Causa y consecuencia

- pretérito + porque + imperfecto

Se fue porque le dolía la cabeza.

- Imperfecto + así que/por eso + pretérito

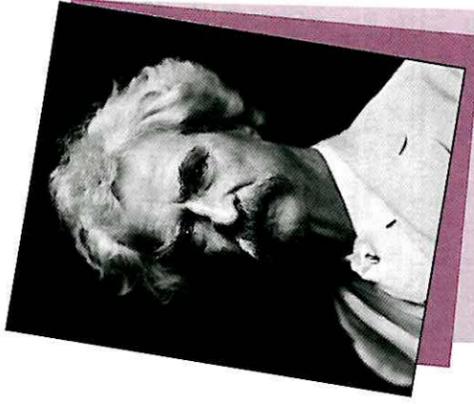
Le dolía la cabeza, así que/por eso se fue.

- _____ porque _____
- _____ y por eso _____

Paso 4: Escriban su relato usando toda la información anterior de forma organizada y en orden cronológico. No olviden incluir conectores.

Paso 5: Un/a portavoz de cada grupo va a leer su narración a la clase.

Comparaciones



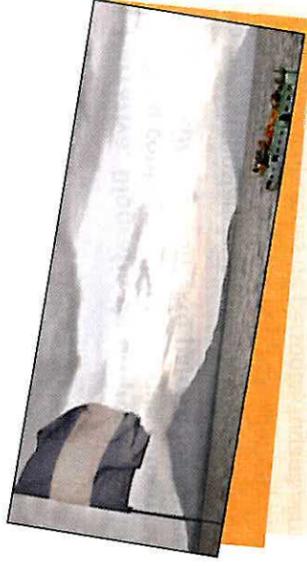
MARK TWAIN EN NICARAGUA

Entre 1866 y 1867, Mark Twain, el periodista y escritor estadounidense autor de clásicos como *Las aventuras de Tom Sawyer* y *Las aventuras de Huckleberry Finn*, recorrió parte de Nicaragua en su viaje desde San Francisco a Nueva York, o sea, del oeste al este de Estados Unidos.

Twain salió de San Francisco en barco el 15 de diciembre de 1866 siguiendo la Ruta del Tránsito, que comunicaba el Atlántico y el Pacífico. Desembarcó en el puerto de San Juan del Sur, en el Pacífico nicaragüense, y desde allí viajó en diligencia hasta el puerto de La Virgen, en la costa suroeste del Lago de Nicaragua. En este puerto abordó un vapor con destino al puerto de San Carlos, situado en la costa sureste del lago. Desde San Carlos viajó por el río en lancha hasta el puerto de San Juan del Norte (o Greytown, como lo bautizaron los ingleses), en la Costa Atlántica de Nicaragua, donde tomó otro barco rumbo a Nueva York.

Durante su travesía por Nicaragua, Mark Twain elogió las bellezas naturales de la nación centroamericana. Según cuenta en el libro *Mark Twain's Travels with Mr. Brown*, a Twain le impresionó la belleza de la isla de Ometepe, situada en el centro del Lago de Nicaragua, el más grande de Centroamérica. En ese libro, el famoso escritor estadounidense dice de Ometepe:

“En el centro del bello Lago de Nicaragua se levantan dos magníficas pirámides, revestidas por el más suave y concentrado verdor, salpicadas de sombras y por los rayos del sol, cuyas cumbres penetran las ondulantes nubes. Se miran tan aisladas del mundo y su alboroto, tan tranquilas, tan maravillosas, tan sumidas en el sueño y el eterno reposo. [...] Monos aquí y allá; pájaros gorjeando; bellas aves emplumadas. El paraíso mismo, el reino imperial de la belleza —nada que desear para hacerlas perfectas”.



11-24 La Ruta del Tránsito

¿Qué era la Ruta del Tránsito y por qué es famosa principalmente? ¿Por qué iba la gente, como Mark Twain, de la costa oeste a la costa este siguiendo esta ruta?

NOTAS
TNI1-25

11-25 Ometepe

En el texto, Twain habla de dos pirámides. ¿A qué se refiere? La foto de esta página y el mapa de la página 241 te pueden ayudar.

¿Qué otras cosas de la isla te parecen interesantes?

11-26 Islas

¿Qué otros países hispanohablantes tienen islas que forman parte de su territorio? ¿Cuáles conoces? ¿Y en tu país?

NOTAS
TNI1-26

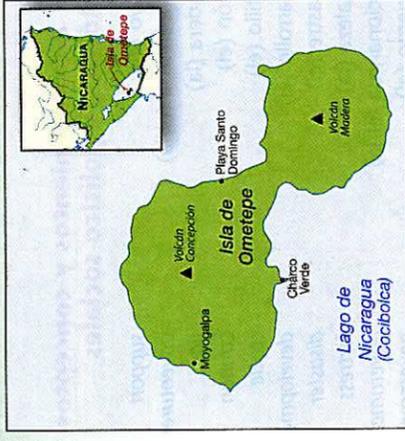
Ometepe, la isla del fin del mundo

La isla de Ometepe es la más grande del mundo situada dentro de un lago de agua dulce, el Cocibolca, en pleno centro de Nicaragua. Su extensión es de 276 km², con unos 35.000 habitantes, descendientes de toltecas, mayas, aztecas, nahuas, olmecas y chibchas, además de otros pueblos indígenas que poblaron la isla.

Al llegar a la isla los colonizadores españoles, los indios que la habitaban se refugiaron en las cumbres de los volcanes Concepción y Madera, considerados durante generaciones el hogar de los dioses. En su huida, dejaron atrás los petroglifos de sus antepasados, llenos de imágenes misteriosas y que datan en torno al año 300 d.C.



Los aborígenes practicaban una religión politeísta, incluían el concepto de “alma” en sus creencias, la vida en el más allá y la reencarnación. Los dioses se alimentaban de sangre humana y vivían en las regiones donde sale el sol. Estos dioses están representados no sólo en los petroglifos, sino además en grandes estatuas por toda la isla.



11-27 Petroglifos

NOTAS
TNI1-27

- El origen y significado de los petroglifos de Ometepe están llenos de misterios e incógnitas. Algunas teorías sostienen que estos dibujos y grabados fueron hechos por extraterrestres. ¿Qué opinas?
- ¿Conoces ejemplos similares a los de los petroglifos de Ometepe? Por ejemplo, en esta foto se ven las líneas de Nazca en Perú. ¿Sabes de otros en Latinoamérica o en tu país?



11-28 ¿Qué significa “cultura politeísta”?

Muchas de las culturas antiguas eran politeístas. ¿Puedes pensar en algunos ejemplos de culturas actuales que también son politeístas?

11-29 Misterios

Los enigmáticos dibujos de Nazca, en Perú, son uno de los grandes misterios de la historia de la humanidad. ¿Sabes de otros misterios?

VOCABULARIO

Los acontecimientos y conceptos históricos y político-sociales

apoyo (el)	support		to eat
aventurero/a (el/la)	adventurer		to take possession of
bandera (la)	flag		to support
cañón (el)	cannon		to attack
castillo (el)	castle		to become
desarrollo (el)	development		to disembark
desastre (el)	disaster		to fall asleep
fortaleza (la)	fortress		to praise
funcionario/a (el/la)	government official		to embark; to board
gobierno (el)	government		to lock down; to lock up
guerra (la)	war		to throw out
héroe (el)	hero		to sign
heroína (la)	heroine		to be a part of
lucha (la)	fight		to found
patriota (el/la)	patriot		to rule, to govern
patriotismo (el)	patriotism		to inhabit
pérdida (la)	loss		to escape; to run away
pirata (el/la)	pirate		to invade
poblador/a (el/la)	settler		to cause
pobreza (la)	poverty		to take place
rehén (el/la)	hostage		to talk
riqueza (la)	richness, wealth		to break
soldado (el/la)	soldier		to travel through
terremoto (el)	earthquake		to take shelter
tropas (las)	troops		to surrender
valentía (la)	courage		to retreat; to withdraw
viajero/a (el/la)	traveler		to break

Verbos

alimentarse		
apoderarse (de)		
apoyar		
atacar		
convertirse en (ie)		
desembarcar		
dormirse		
elogiar		
embarcar		
encerrar		
expulsar		
firmar		
formar parte (de)		
fundar		
gobernar (ie)		
habitar		
huir (y)		
invadir		
ocasionar		
ocurrir		
platicar		
quebrar (ie)		
recorrer		
refugiarse		
rendirse (i)		
retirarse		
romper		

Otras expresiones útiles

en pie
formar parte de

coward
conservative
convincing
defender
hidden
mysterious
nomad
brave

Adjetivos

cobarde
conservador/a
convinciente
defensor/a
escondido/a
misterioso/a
nómada
valiente

CONSULTORIO GRAMATICAL

EL PRETÉRITO IMPERFECTO THE IMPERFECT TENSE

	-AR	-ER	-IR
(yo)	HABLAR hablaba	TENER tenía	VIVIR vivía
(tú)	hablabas	tenías	vivías
(él, ella, usted)	hablaba	tenía	vivía
(nosotros/as)	hablábamos	teníamos	vivíamos
(vosotros/as)	hablabais	teníais	vivíais
(ellos, ellas, ustedes)	hablaban	tenían	vivían
	SER	IR	
(yo)	era	iba	
(tú)	eras	ibas	
(él, ella, usted)	era	iba	
(nosotros/as)	éramos	íbamos	
(vosotros/as)	erais	ibais	
(ellos, ellas, ustedes)	eran	iban	

IRREGULAR

USOS DEL IMPERFECTO USES OF THE IMPERFECT

The imperfect tense is used to portray various aspects of the background of a story:

- Details about the context in which the story we are telling takes place, such as the time, the date, the place, the weather, etc.
 - Eran las nueve.
 - Hacía mucho frío y **llovía**.
 - Era de noche.
 - Estábamos cerca de Managua.
- The condition and description of the people in the story.
 - Estaba muy cansado.
 - Me encontraba mal.
 - Yo no **llevaba** gafas.
- The circumstances surrounding the story we are telling.
 - Había mucho tráfico.
 - Había un camión parado en la carretera.
- To contrast the way things are now and the way they used to be.
 - Ahora hablo español y portugués. Antes sólo **hablaba** inglés.
 - Antes **tenía** muchos amigos. Ahora sólo tengo dos o tres.
- To talk about habitual actions in the past.
 - Cuando era niño, **íbamos** a la escuela a pie, no había transporte escolar.
 - Antes no **salía** nunca de noche, no me **gustaba**.

There are two instances in which the imperfect corresponds neatly to similar formulations in English: to express what one was doing when something else happened, and to say what one "used to do."
Estábamos charlando cuando ella **llegó**. = We were chatting when she came.)
 Cuando **era** pequeña, **iba** a la escuela a pie. = When I was a child I **used to go** to school on foot.

CONTRASTE PRETÉRITO/IMPERFECTO CONTRASTING THE USE OF PAST TENSES

The preterit tense presents information as an event.

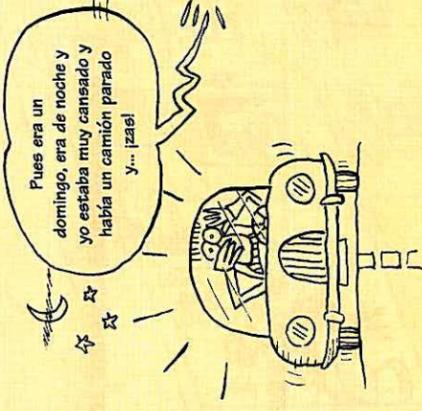
Ayer **llovió**.

Ayer por la noche **estuvimos** en un restaurante muy bueno.



The imperfect tense presents information as the background informing an action that is in turn expressed with the preterit.

Fuimos al cine por la noche y al salir, **llovía**.
Estábamos en un restaurante muy bueno y **llegó** Rogelio.



These types of markers often accompany the preterit:

ayer	anteayer
anoche	el otro día
el lunes/martes...	el (día) 6/21/...
la semana pasada	el mes pasado
el año pasado	

CONTAR EVENTOS DEL PASADO RELATING PAST EVENTS (CAUSE AND CONSEQUENCE)

To demonstrate the consequences of an action we can use **así que** and **por eso**.

Tuvo que trabajar para pagarse los estudios **porque** su familia **era** humilde.

Su familia **era** humilde, **así que** tuvo que trabajar para pagarse los estudios.

Se fue a casa **porque** le **dolía** la cabeza.

Le **dolía** la cabeza, **por eso** se fue a casa.

CONTENIDO		MANUAL DE GRAMÁTICA				CONTENIDO		
		PARA EMPEZAR	CORTOMETRAJE	IMAGINA	ESTRUCTURAS	Optional Sequence	CULTURA	LITERATURA
Lección 1 Sentir y vivir		Las relaciones personales ... 4 los estados civiles los estados emocionales las personalidades las relaciones los sentimientos	<i>Momentos de estación</i> (8 min.) ... 6 Argentina 2001 Director: Gustavo Cabaña	Estados Unidos ... 12 GALERÍA DE CREADORES: Julia Álvarez, Carmen Lomas Garza, Narciso Rodríguez, Robert Rodríguez ... 14 EN PANTALLA: A un "click" de distancia ... 17	1.1 The present tense ... 18 1.2 Ser and estar ... 22 1.3 Gustar and similar verbs ... 26	1.4 Nouns and articles ... 378 1.5 Adjectives ... 380	<i>Corriente latina</i> ... 31	<i>Poema 20</i> ... 35 Pablo Neruda, Chile poesía
Lección 2 Vivir en la ciudad		En la ciudad ... 42 las actividades la gente las indicaciones los lugares	<i>Adiós mamá</i> (8 min.) ... 44 México 1997 Director: Arnel Gordon	México ... 50 GALERÍA DE CREADORES: Gael García Bernal, Frida Kahlo, Elena Poniatowska, Diego Rivera ... 52 EN PANTALLA: <i>Down Taxco:</i> locura en bicicletas ... 55	2.1 The preterite ... 56 2.2 The imperfect ... 60 2.3 The preterite vs. the imperfect ... 64	2.4 Progressive forms ... 382 2.5 Telling time ... 384	<i>Juchitán: La ciudad de las mujeres</i> ... 69	<i>Aqueronte</i> ... 73 José Emilio Pacheco, México cuento
Lección 3 La influencia de los medios		Los medios de comunicación ... 80 el cine y la televisión los medios la prensa los profesionales de los medios	<i>Encrucijada</i> (10 min.) ... 82 México 2002 Director: Rigo Mora	El Caribe: Cuba, Puerto Rico y La República Dominicana ... 88 GALERÍA DE CREADORES: Julia de Burgos, Rosario Ferré, Wifredo Lam, Oscar de la Renta ... 90 EN PANTALLA: Alerta Verde: coqui en peligro de extinción ... 93	3.1 The subjunctive in noun clauses ... 94 3.2 Object pronouns ... 100 3.3 Commands ... 104	3.4 Possessive adjectives and pronouns ... 386 3.5 Demonstrative adjectives and pronouns ... 388	<i>Ritmos del Caribe</i> ... 109	<i>La desesperación de las letras</i> ... 113 Ginés S. Cutillas, España cuento
Lección 4 Generaciones en movimiento		En familia ... 120 las etapas de la vida las generaciones los parientes la personalidad la vida familiar	<i>El rincón de Venezuela</i> (19 min.) ... 122 Venezuela/EE.UU. 2005 Directora: Reyther Ortega	Centroamérica: Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua y Panamá ... 128 GALERÍA DE CREADORES: Gioconda Belli, Armando Morales, Mauricio Puento ... 130 EN PANTALLA: Turismo: aportes y desafíos ... 133	4.1 The subjunctive in adjective clauses ... 134 4.2 Reflexive verbs ... 138 4.3 Por and para ... 142	4.4 To become: hacerse, ponerse, volverse, and llegar a ser ... 390	<i>La herencia de los mayas</i> ... 147	<i>El eclipse</i> ... 151 Augusto Monterroso, Guatemala cuento

MANUAL DE GRAMÁTICA

Optional Sequence

ESTRUCTURAS

IMAGINA

CORTOMETRAJE

PARA EMPEZAR

CULTURA

LITERATURA

Lección 5
Las riquezas naturales



Nuestro mundo 158
los animales
la ecología
los fenómenos naturales
la naturaleza

Raíz (17 min.) 160
España 2003
Director: Gaizka Urresti

Colombia, Ecuador y Venezuela .. 166
GALERÍA DE CREADORES:
Marisol Escobar, Gabriel García Márquez, Oswaldo Guayasamín, Carolina Herrera 168
EN PANTALLA: De aventura por Mindo 171

5.4 Qué vs. cuál 392
5.5 The neuter lo 394

5.1 The future 172
5.2 The conditional 176
5.3 Relative pronouns 180

La selva amazónica: biodiversidad curativa 185

La luna 189
Jaime Sabines, México
poesía

Lección 6
El valor de las ideas



Creencias e ideologías 196
la gente
las leyes y los derechos
la política
la seguridad y la amenaza

Hiyab (8 min.) 198
España 2005
Director: Xavi Sala

Chile 204
GALERÍA DE CREADORES:
Isabel Allende, Miguel Litín, Roberto Matta, Violeta Parra 206
EN PANTALLA: El uso de las bicicletas 209

6.4 Adverbos 396
6.5 Diminutives and augmentatives 398

6.1 The subjunctive in adverbial clauses 210
6.2 The past subjunctive ... 214
6.3 Comparatives and superlatives 218

Chile: dictadura y democracia 223

La mejor tinta 227
Armando Valladares, Cuba
poesía

Lección 7
Perspectivas laborales



El trabajo y las finanzas ... 234
la economía
la gente en el trabajo
el mundo laboral

El hombre que volaba un poquito (20 min.) 236
España 2001
Director: Sergio Catá

Bolivia y Paraguay 242
GALERÍA DE CREADORES:
Josefina Plá, Arturo Reque Meruvia, Augusto Roa Bastos, Graciela Rodo Boulanger 244
EN PANTALLA: El gran carnaval de Oruro 247

7.4 Past participles used as adjectives 400
7.5 Time expressions with hacer 402

7.1 The present perfect 248
7.2 The present perfect subjunctive 252
7.3 Uses of se 254

Recursos naturales: una salida al mundo 259

La mirada 263
Juan Madrid, España
cuento

Lección 8
Ciencia y tecnología



La tecnología y la ciencia ... 270
los científicos
los inventos y la ciencia
la tecnología
el universo y la astronomía

Happy Cool (14 min.) 272
Argentina 2004
Director: Gabriel Dodero

Perú 278
GALERÍA DE CREADORES:
Tania Libertad, Los Hermanos Santa Cruz, Fernando de Szyszlo, Mario Vargas Llosa 280
EN PANTALLA: Perú Rock Ópera ... 283

8.4 Prepositions: a, hacia, and con 404
8.5 Prepositions: de, desde, en, entre, hasta, and sin 406

8.1 The past perfect 284
8.2 The past perfect subjunctive 286
8.3 Uses of the infinitive 288

La ciudad redescubierta 293

La intrusa 297
Pedro Orgambide, Argentina
cuento

CONTENIDO		MANUAL DE GRAMÁTICA Optional Sequence				CONTENIDO	
PARA EMPEZAR	CORTOMETRAJE	IMAGINA	ESTRUCTURAS	Optional Sequence	CULTURA	LITERATURA	
Lección 9 Escapar y divertirse 	Las diversiones 304 los deportes el tiempo libre <i>Espíritu deportivo</i> (11 min.)... 306 México 2004 Director: Javier Bourges	Argentina y Uruguay 312 GALERÍA DE CREADORES: Julio Bocca, Jorge Luis Borges, Julio Sosa, Cristina Peri Rossi ... 314 EN PANTALLA: Cruzar 9 de Julio 317	9.1 The future perfect 318 9.2 The conditional perfect ... 320 9.3 Si clauses 322	9.4 Transitional expressions ... 408	<i>Fin de semana en Buenos Aires</i> 327	<i>El beso de los dragones</i> ... 331 Wilfredo Machado, Venezuela cuento	
Lección 10 Herencia y destino 	Nuestro futuro 338 los cambios los problemas y las soluciones las tendencias <i>Un pedazo de tierra</i> (24 min.) 340 México/EE.UU./Argentina 2001 Director: Jorge Gaggero	España 346 GALERÍA DE CREADORES: Ferran Adrià, Santiago Calatrava, Isabel Coixet, Ana María Matute ... 348 EN PANTALLA: ¿Quién quiere ser millonario? 351	10.1 The passive voice 352 10.2 Negative and affirmative expressions 354 10.3 Summary of the indicative and the subjunctive ... 358	10.4 Pero vs. sino 410	<i>España: Nueva ola de inmigrantes</i> 365	<i>Algo muy grave va a suceder en este pueblo</i> ... 369 Gabriel García Márquez, Colombia cuento	
CONSULTA Manual de gramática 375 Verb Conjugation Tables 412 Vocabulario Español-Ingles 423 English-Spanish 444 Índice 465 Créditos 467							



2.1
INSTRUCTIONAL RESOURCES
 Supersite: Audioscripts, SAM AK, Lab MP3s
 SAM/WebSAM: WB, LM

TALLER DE CONSULTA

These additional grammar topics are covered in the *Manual de gramática*, Lección 2.
2.4 Progressive forms, p. 382
2.5 Telling time, p. 384

The preterite

- Spanish has two simple tenses to indicate actions in the past: the preterite (**el pretérito**) and the imperfect (**el imperfecto**). The preterite is used to describe actions or states that began or were completed at a definite time in the past.

The preterite of regular -ar , -er , and -ir verbs		
comprar	vender	abrir
compré	vendí	abrí
compraste	vendiste	abriste
compró	vendió	abrió
compramos	vendimos	abrimos
comprasteis	vendisteis	abristeis
compraron	vendieron	abrieron

- The preterite tense of regular verbs is formed by dropping the infinitive ending (**-ar**, **-er**, **-ir**) and adding the preterite endings. Note that the endings of regular **-er** and **-ir** verbs are identical in the preterite tense.
- The preterite of all regular and some irregular verbs requires a written accent on the endings in the **yo**, **usted**, **él**, and **ella** forms.

Ayer empecé un nuevo trabajo. Mi mamá preparó una cena deliciosa.
Yesterday I started a new job. My mom prepared a delicious dinner.

- Verbs that end in **-car**, **-gar**, and **-zar** have a spelling change in the **yo** form of the preterite. All other forms are regular.

buscar	busc-	-qu-	yo busqué
llegar	lleg-	-gu-	yo llegué
empezar	empez-	-c-	yo empecé

- Caer**, **creer**, **leer**, and **oír** change **-i-** to **-y-** in the **usted**, **él**, and **ella** forms and in the **ustedes**, **ellos**, and **ellas** forms of the preterite. They also require a written accent on the **-i-** in all other forms.

caer	caí, caíste, ca ^y ó, caímos, caísteis, ca ^y eron
creer	creí, creíste, cre ^y ó, creímos, creísteis, cre ^y eron
leer	leí, leíste, le ^y ó, leímos, leísteis, le ^y eron
oír	oí, oíste, o ^y ó, oímos, oísteis, o ^y eron

- Verbs with infinitives ending in **-uir** change **-i-** to **-y-** in the **usted**, **él**, and **ella** forms and in the **ustedes**, **ellos**, and **ellas** forms of the preterite.

construir	construí, construíste, construí ^y ó, construimos, construísteis, construí ^y eron
incluir	incluí, incluiste, inclu ^y ó, incluimos, incluísteis, inclu ^y eron

Remind students that **c** and **g** change to **qu** and **gu** to maintain the hard consonant sounds.

Explain that the combination of a strong vowel (**a, e, o**) and a weak vowel (**i, u**) usually forms a diphthong. The **i** in these verbs is stressed in order to break the diphthong.

Point out that **-uir** verbs require written accents in the **yo** and **él/ella/Ud.** forms.

You may want to explain that the **y** in forms such as **cayó** and **incluyeron** is a phonetic convention to avoid the three-vowel sequence that would otherwise occur in such forms.

- Stem-changing **-ir** verbs also have a stem change in the **usted**, **él**, and **ella** forms and in the **ustedes**, **ellos**, and **ellas** forms of the preterite.

Preterite of -ir stem-changing verbs		
pedir	dormir	
pedí	dormí	dormimos
pediste	dormiste	dormisteis
pidió	durmíó	durmieron

- Stem-changing **-ar** and **-er** verbs do not have a stem change in the preterite.
- A number of verbs, most of them **-er** and **-ir** verbs, have irregular preterite stems. Note that none of these verbs takes a written accent on the preterite endings.



—*Nunca tuve oportunidad de despedirme de él.*

Preterite of irregular verbs

infinitive	u-stem	preterite forms
andar	anduv-	anduve, anduviste, anduvo, anduvimos, anduvisteis, anduvieron
estar	estuv-	estuve, estuviste, estuvo, estuvimos, estuvisteis, estuvieron
poder	pud-	pude, pudiste, pudo, pudimos, pudisteis, pudieron
poner	pus-	puse, pusiste, puso, pusimos, pusisteis, pusieron
saber	sup-	supe, supiste, supo, supimos, supisteis, supieron
tener	tuv-	tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvisteis, tuvieron

infinitive	i-stem	preterite forms
hacer	hice-	hice, hiciste, hizo, hicimos, hicisteis, hicieron
querer	quis-	quise, quisiste, quiso, quisimos, quisisteis, quisieron
venir	vine-	vine, viniste, vino, vinimos, vinisteis, vinieron

infinitive	j-stem	preterite forms
conducir	conduj-	conduje, condujiste, condujo, condujimos, condujisteis, condujeron
decir	dij-	dije, dijiste, dijo, dijimos, dijisteis, dijeron
traer	traj-	traje, trajiste, traje, trajimos, trajisteis, trajeron

- Note that not only does the stem of **decir** (**dij-**) end in **j**, but the stem vowel **e** changes to **i**. In the **usted**, **él**, and **ella** form of **hacer** (**hizo**), **c** changes to **z** to maintain the pronunciation. Most verbs that end in **-cir** have **j**-stems in the preterite.

¡ATENCIÓN!

Other **-ir** stem-changing verbs include:

conseguir	repetir
consentir	seguir
hervir	sentir
morir	servir
preferir	

¡ATENCIÓN!

Ser, **ir**, and **dar** also have irregular preterites. The preterite forms of **ser** and **ir** are identical. Note that the preterite forms of **ver** are regular. However, unlike other regular preterites, they do not take a written accent.

ser/ir	ver
fui, fuiste, fue,	vi, viste, vío,
fuimos, fuisteis, fueron	vimos, visteis, vieron
dar	The preterite of hay is hubo .
di, diste, dió,	Hubo dos conciertos el viernes.
dimos, disteis, dieron	<i>There were two concerts on Friday.</i>

Have students conjugate **deshacer**, **oponer**, and **atraer**. Note that all verbs ending in **hacer**, **poner**, and **traer** are also irregular in the preterite.

¡ATENCIÓN!

Note that the third-person plural ending of **j**-stem preterites drops the **i**: **dijeron**, **trajeron**.

Ask a volunteer to conjugate **producir**.

Nota CULTURAL

A principios de los años 30, los habitantes de clase media del D.F. escogieron Acapulco para escapar del ruido (*noise*) de la ciudad. En los años 60, se convirtió en un centro turístico de gran prosperidad y en destino de ricos y famosos. Hoy día, todavía ofrece sus encantos básicos —playas, naturaleza exótica y diversión de día y de noche— a los que buscan paraísos en la Tierra.



1



Acapulco Escribe la forma correcta del pretérito de los verbos indicados.

- El sábado pasado, mis compañeros de apartamento y yo fuimos (ir) a Acapulco.
- (Nosotros) Nos quedamos (quedarse) en un edificio muy alto y bonito.
- En la playa, yo leí (leer) un libro y Carlos tomó (tomar) el sol.
- Mariela y Felisa caminaron (caminar) mucho por la ciudad.
- Una señora les indicó (indicar) el camino para ir a un restaurante muy conocido.
- Por la noche, todos nosotros cenamos (cenar) en el restaurante.
- Después, en la discoteca, Carlos y Mariela bailaron (bailar) toda la noche.
- Y yo vi (ver) a unos amigos de Monterrey. ¡Qué casualidad!
- (Yo) Hablé (hablar) con ellos un ratito.
- Y (nosotros) llegamos (llegar) al hotel a las tres de la mañana. ¡Qué tarde!



Playa de Acapulco

1 Have students use the preterite to describe their own vacations.

2 Remind students that tener que is always followed by an infinitive.



3

La última vez En parejas, indiquen cuándo hicieron por última vez estas cosas. Incluyan detalles en sus respuestas. *Answers will vary.*

Modelo **llorar viendo una película**
— La última vez que lloré viendo una película fue en 2007.
La película fue *Mar adentro*.
— Bueno, ¡yo lloré mucho viendo *Adiós mamá...*!

TEACHING OPTION Assign groups to research other popular coastal cities in Mexico. Have them write postcards using the preterite to describe imaginary vacations to these cities.

- hacer diligencias hice ...
- decir una mentira dije ...
- olvidar algo importante olvidé ...
- perderser en una ciudad me perdí ...
- indicar el camino indicé ...
- oír una buena/mala noticia oí ...
- hablar con un(a) desconocido/a hablé ...
- estar enfadado con un(a) amigo/a estuve ...
- ver tres programas de televisión seguidos vi ...
- comer en un restaurante comí ...

Comunicación



4

La semana pasada Pasea por el salón de clase y haz preguntas a tus compañeros/as para averiguar qué hicieron la semana pasada. Anota el nombre de la primera persona que conteste que sí a las preguntas.

Modelo ir al cine

—¿Fuiste al cine la semana pasada?
—Sí, fui al cine y vi una película muy buena/No, no fui al cine.

Actividades

- asistir a un partido de fútbol
- conducir tu carro a la universidad
- dar un consejo (*advice*) a un(a) amigo/a
- dormirse en clase o en el laboratorio
- estudiar toda la noche para un examen
- hablar con un policía
- hacer una tarea dos veces
- ir al centro comercial
- perder algo importante
- tomar un autobús
- viajar en transporte público
- visitar un museo

Nombre



5

La ciudad En parejas, túrnense para hablar de la última vez que visitaron una ciudad que no conocían.

Modelo —¿Y qué hiciste en Taxco?
—Pues muchas cosas... Visité la Iglesia de Santa Prisca, una de las más bellas de México, disfruté de la arquitectura colonial, anduve y anduve, tomé miles de fotos...

- ¿Adónde fuiste? • ¿Cuánto tiempo te quedaste?
- ¿Por qué fuiste? • ¿Qué hiciste allí?
- ¿Quién planeó el viaje? • ¿Quiénes fueron y quiénes no pudieron ir?
- ¿Cuándo fue? • ¿Te gustó? ¿Por qué?

¿Qué haces para divertirte?

- Haz una lista de diez actividades divertidas que hiciste el mes pasado.
- En parejas, túrnense para preguntarse qué hicieron y averigüen si hicieron lo mismo.
- Describan a la clase lo que hizo su compañero/a.
- Luego, la clase decide quién es el/la más activo/a.

5 Have students share their partners' answers with the class. If any students described the same city, ask the class to compare and contrast the students' experiences.



2.2

INSTRUCTIONAL RESOURCES

Supersite: Audioscripts, SAM AK, Lab MP3s
SAM/WebsAM: WB, LM

The imperfect

- The imperfect tense in Spanish is used to narrate past events without focusing on their beginning, end, or completion.



—*Mi hijo era tímido y de pocas palabras como usted.*

- The imperfect tense of regular verbs is formed by dropping the infinitive ending (-ar, -er, -ir) and adding personal endings. -Ar verbs take the endings **-aba, -abas, -aba, -ábanos, -abais, -aban**. -Er and -ir verbs take **-ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían**.

The imperfect of regular -ar, -er, and -ir verbs

caminar	deber	abrir
caminaba	debía	abría
caminabas	debías	abrias
caminaba	debía	abría
caminábamos	debíamos	abrimos
caminabais	debíais	abris
caminaban	debían	abriran

- Ir, ser, and ver** are the only verbs that are irregular in the imperfect.

The imperfect of irregular verbs

ir	ser	ver
iba	era	veía
ibas	eras	veías
iba	era	veía
íbamos	éramos	veíamos
ibais	erais	veíais
iban	eran	veían

- The imperfect tense narrates what was going on at a certain time in the past. It often indicates what was happening in the background.

Cuando yo era joven, vivía en una ciudad muy grande. Todas las semanas, mis padres y yo **visitábamos** a mis abuelos.

When I was young, I lived in a big city. Every week, my parents and I visited my grandparents.

Remind students that progressive forms are less common in Spanish than in English. Ex: *I am walking to the bank.*
Camino al banco.
I was walking to the bank.
Caminaba al banco.

Point out to students that they might hear native Spanish speakers use the plural form **habían** as the imperfect of **haber**. Explain that this form is common, though ungrammatical in standard Spanish.

If necessary, clarify that imperfect plural forms of **haber** may be used to form the past perfect. Ex: **Habían caminado**. See **Estructuras 8.1, p. 284**.

- The imperfect of **haber** is **había**. There is no plural form.

Había tres cajeros en el supermercado.
There were three cashiers in the supermarket.

Sólo **había** un mesero en el café.
There was only one waiter in the café.

- These words and expressions, among others, are often used with the imperfect because they express habitual or repeated actions without reference to their beginning or end: **de niño/a** (as a child), **todos los días** (every day), **mientras** (while).

De niño, vivía en un suburbio de la Ciudad de México.
As a child, I lived in a suburb of Mexico City.

Todos los días visitaba a mis primos en un pueblo cercano.
Every day I visited my cousins in a nearby village.

Siempre dormía muy mal.
Nunca podía relajarme.
Estaba desesperado; no sabía qué hacer.
Ahora, mis problemas están resueltos con mi nueva cama.

DORMALUX
LA CAMA DE TUS SUEÑOS

Práctica

Nota

CULTURAL

El **Palacio de Cortés** es uno de los edificios más famosos de Cuernavaca. Se terminó de construir en 1535. Ha servido de cárcel (*jail*) y de sede del gobierno y hoy día es el Museo Cuauhnáhuac. Los murales que pintó Diego Rivera en 1930 sobre la conquista española añaden interés a este histórico lugar.



El Palacio de Cortés, Cuernavaca, México

- 1 Point out that the imperfect is usually used to talk about someone's age in the past.

- 1 Ask students: ¿De niños/as, vivían en otra ciudad? ¿Cómo era su vida diaria allá?

- 2 Remind students that the imperfect is used with expressions that signal repetition, such as **los fines de semana** and **por las tardes**.

- 3

Cuernavaca Escribe la forma correcta del imperfecto de los verbos indicados.

Cuando yo (1) tenía (tener) veinte años, estuve en México por seis meses.
 (2) Vivía (vivir) en Cuernavaca, una ciudad cerca de la capital. (3) Era (ser) estudiante en un programa de español para extranjeros. Entre semana mis amigos y yo (4) estudiábamos (estudiar) español por las mañanas. Por las tardes, (5) visitábamos (visitar) los lugares más interesantes de la ciudad para conocerla mejor. Los fines de semana, nosotros (6) íbamos (ir) de excursión. (Nosotros) (7) Visitábamos (visitar) ciudades y pueblos nuevos. ¡Los paisajes (8) eran (ser) maravillosos!

Antes En parejas, túrnense para hacerse preguntas usando estas frases.

Modelo tomar el metro

— ¿Tomas el metro?
 — Ahora sí, pero antes nunca lo tomaba./Ahora no, pero antes siempre lo tomaba.

- ir a las discotecas *vas / iba*
- tomar vacaciones *tomas / tomaba*
- ir de compras al centro comercial *vas / iba*
- hacer diligencias los fines de semana *haces / hacías*
- trabajar por las tardes *trabajas / trabajaba*
- preocuparse por el futuro *te preocupas / me preocupaba*

Rutinas En parejas, un(a) compañero/a comienza la narración de alguna rutina que hacía en el pasado. El/La otro/a tiene que adivinar (*to guess*) cómo termina.

Modelo — Mi madre me daba dinero y me llevaba al centro comercial.
 — Tú comprabas ropa y discos. Luego tu madre te recogía y regresaban a casa.

Practice more at imagina.vhlcentral.com.

Comunicación

¿Y ustedes?

A. Busca en la clase compañeros/as que hacían estas cosas cuando eran niños/as. Escribe el nombre de la primera persona que conteste afirmativamente cada pregunta.

Modelo ir mucho al cine

— ¿Ibas mucho al cine?
 — Sí, iba mucho al cine.

¿Qué hacían?

- tener miedo de los monstruos y fantasmas de los cuentos
- llorar todo el tiempo
- siempre hacer su cama
- ser muy travieso/a (*mischievous*)
- romper los juguetes (*toys*)
- darles muchos regalos a sus padres
- comer muchos dulces
- montar bicicleta
- correr en el parque
- beber limonada

Nombre

B. Ahora, comparte con la clase los resultados de tu búsqueda.

Antes y ahora En parejas, comparen cómo ha cambiado este lugar en los últimos años. ¿Cómo era antes? ¿Cómo es ahora?



Antes



Ahora

Entrevista Trabajen en parejas. Uno/a de ustedes es una persona famosa y el/la otro/a es un(a) reportero/a que la entrevista para saber cómo era su vida de niño/a. Después informen a la clase sobre la celebridad. Sean creativos.

Modelo De niña, Salma Hayek viajaba todos los veranos al sureste de México. Le gustaba ir a las tiendas en el centro de Mérida...

- 4 Have students use the imperfect to write a paragraph about themselves as children. Ask: ¿Cómo eran? ¿Qué hacían? Then ask them to compare their answers with a partner's. Ask: ¿Qué tenían en común? ¿En qué eran distintos/as?

- 5 Have students perform the same activity as a class using old photographs of the college campus.

- 6 Ask students to read their summaries to the class, omitting the name of the celebrity. Classmates must try to guess who is described.



2.3

INSTRUCTIONAL RESOURCES

Supersite: Audiocscripts, SAM, AK, Lab MP3s
SAW/WebSAM: WB, LM

The preterite vs. the imperfect

- Although the preterite and imperfect both express past actions or states, the two tenses have different uses. They are not interchangeable.

Uses of the preterite

- To express actions or states viewed by the speaker as completed.

Viviste en ese barrio el año pasado.

You lived in that neighborhood last year.

Mis amigas **fueron** al centro comercial ayer.

My girlfriends went to the mall yesterday.

- To express the beginning or end of a past action.

La telenovela **empezó** a las ocho.

The soap opera began at eight o'clock.

Estas dos noticias **se difundieron** la semana pasada.

These two news items were broadcast last week.

- To narrate a series of past actions.

Salí de casa, **cruce** la calle y **entré** en el edificio.

I left the house, crossed the street, and entered the building.

Llegó al centro, le **dieron** indicaciones y **se fue**.

He arrived at the center, they gave him directions, and he left.

Uses of the imperfect

- To describe an ongoing past action without reference to beginning or end.

No se **podía** parar delante de la comisaría.

Stopping in front of the police station was not permitted.

Juan **tomaba** el transporte público frecuentemente.

Juan frequently took public transportation.

- To express habitual past actions.

Me **gustaba** jugar al fútbol los domingos.

I used to like to play soccer on Sundays.

Solían **hacer** las diligencias los fines de semana.

They used to run errands on weekends.

- To describe mental, physical, and emotional states or conditions.

Estaba muy nerviosa antes de la entrevista.

She was very nervous before the interview.

- To tell time.

Eran las ocho y media de la mañana.

It was eight thirty a.m.



—Mi hijo **murió** en un choque.



—El otro conductor **iba** borracho.

The preterite and imperfect used together

- When narrating in the past, the imperfect describes *what was happening*, while the preterite describes the action that *interrupted* the ongoing activity. The imperfect provides background information, while the preterite indicates specific events that advance the plot.

Mientras **estudiaba**, **sonó** la alarma contra incendios. Me **levanté** de un salto y **miré** el reloj. **Eran** las 11:30 de la noche. **Salí** corriendo de mi cuarto. En el pasillo **había** más estudiantes. La alarma **seguía** sonando. **Bajamos** las escaleras y, al llegar a la calle, me **di** cuenta de que **hacia** un poco de frío. No **tenía** un suéter. De repente, la alarma **dejó** de sonar. No **había** ningún incendio.

While I was studying, the fire alarm went off. I jumped up and looked at the clock. It was 11:30 p.m. I ran out of my room. In the hall there were more students. The alarm continued to blare. We rushed down the stairs and, when we got to the street, I realized that it was a little cold. I didn't have a sweater. Suddenly, the alarm stopped. There was no fire.

Different meanings in the imperfect and preterite

- The verbs **querer**, **poder**, **saber**, and **conocer** have different meanings when they are used in the preterite. Notice also the meanings of **no querer** and **no poder** in the preterite.

infinitive
imperfect
preterite
querer

Quería acompañarte.

I wanted to go with you.

No quise acompañarte.

I refused to go with you.

poder

Ana podía hacerlo.

Ana could do it.

Ana pudo hacerlo.

Ana succeeded in doing it.

Ana no pudo hacerlo.

Ana could not (and did not) do it.

saber

Ernesto sabía la verdad.

Ernesto knew the truth.

Por fin Ernesto supo la verdad.

Ernesto finally discovered the truth.

conocer

Yo ya conocía a Andrés.

I already knew Andrés.

Yo conocí a Andrés en la fiesta.

I met Andrés at the party.

María y Andrés se conocían.

María and Andrés knew each other.

María y Andrés se conocieron en Acapulco.

María and Andrés met in Acapulco.

¡ATENCIÓN!

Here are some transitional words useful for clarity when narrating past events.

primero first
al principio in the beginning
antes (de) before
después (de) after
mientras while
entonces then
luego then, next
siempre always
al final finally
la última vez the last time

Stress that the imperfect of **poder** describes what a person was *capable* of, whether or not he/she tried. The preterite of **poder** describes what someone did (not) *succeed* in doing.

¡ATENCIÓN!

Saber and **conocer** are not usually interchangeable.

Saber means *to know* (facts, information, or how to do something), while **conocer** means *to know* or *to be familiar/acquainted with* (a person, place, or thing).

Some contexts, however, lend themselves to either verb.

La policía sabía/conocía el paradero del sospechoso.

The police knew of the suspect's whereabouts.

TEACHING OPTION

Ask students to bring in Spanish newspaper or magazine articles that narrate past events. In pairs, have them highlight verbs in the preterite and imperfect, and match them to the uses described in **Estructuras 2.3**, pp. 64–65.

Remind students that **solér** means *to do something usually*. Point out that **solér** is often used in the imperfect because its meaning implies repetition. Ask personalized questions to practice the use of **solér** with infinitives.

TALLER DE CONSULTA

To review telling time, see **Manual de gramática 2.5**, p. 384.

1 Use item 7 to explain the difference between *hubo* and *había*.
Ex. *Había veinte estudiantes en la clase. Hubo un examen ayer.*

1 Have students call out verbs and list them on the board. Use one of the verbs to begin a story in the past tense, then let students take turns adding to the story, using verbs from the list.

Práctica

El centro Elena y Francisca prometieron llevar a su amigo Felipe a una entrevista de trabajo. Completa las oraciones con el imperfecto o el pretérito de estos verbos. Usa cada verbo una sola vez.

conducir	desayunar	llamar
construir	estar	llegar
cruzar	haber	salir
dar	leer	ser
decir	levantarse	ver

Eran las ocho cuando Francisca y Elena (1) se levantaron para ir al centro. Elena (2) desayunaba cuando Felipe la (3) llamó para decir que estaba listo. Le (4) dijo otra vez que la cita (5) era a las diez y media. Ellas (6) salieron a las nueve y media. Todavía era temprano y (7) había tiempo. Elena (8) conducía mientras Francisca (9) leía las indicaciones para llegar. Había mucho tráfico cuando (10) cruzarón el puente. No (11) vieron el edificio de oficinas porque (12) estaban perdidas. (13) Dieron muchas vueltas y por fin (14) llegaron. Ya eran las once menos cuarto. ¡Pero no (15) había nadie allí!

Interrupciones Combina palabras y frases de cada columna para contar lo que hicieron las siguientes personas. Usa el pretérito y el imperfecto.

Modelo Ustedes miraban la tele cuando el médico llamó.

yo	dormir	usted	llamar por teléfono
tú	comer	el médico	salir
Marta y Miguel	escuchar música	la policía	sonar
nosotros	mirar la tele	el/la profesor(a)	recibir el correo electrónico
Paco	conducir	los amigos	ver el accidente
ustedes	ir a...	Shakira	
		la alarma	

Las fechas importantes

A. Escribe cuatro fechas importantes en tu vida y explica qué pasó.

Fecha ¿Qué pasó? ¿Con quién estabas? ¿Dónde estabas? ¿Qué tiempo hacía?

Modelo

el 6 de agosto Conoci a Estaba con Llovía mucho.
de 2008 Dave Navarro. un amigo. el gimnasio Vida.
B. Intercambia tu información con tres compañeros/as. Ellos te van a hacer preguntas para conocer más detalles sobre lo que te pasó.

Practice more at imagina.vhcentral.com.

Comunicación

La mañana de Esperanza

A. En parejas, observen los dibujos. Escriban lo que le pasó a Esperanza después de abrir la puerta de su casa. ¿Cómo fue su mañana? ¡Inventen! Utilicen el pretérito y el imperfecto en la narración. *Sample answers.*

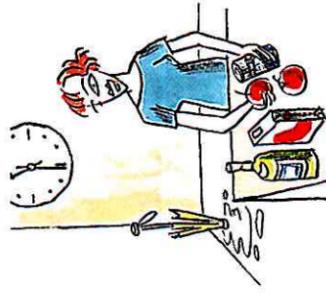


1. Abrió la puerta. Salí a la calle. Estaba nublado. Eran las diez y media de la mañana.

2. Mientras caminaba por la calle, empezó a llover. Eran las once menos dieciséis.



3. Cuando llegó al supermercado, estaba lloviendo mucho. Eran las once.



4. Llegó a su casa a las once y media. Empezó a preparar el almuerzo.

B. Con dos parejas más, turnense para presentar las historias que han escrito. Después, combinen sus historias para hacer una nueva.

Crónicas En grupos de tres, pongan estos fragmentos de oraciones en una secuencia lógica. Después, completen las oraciones y añadan otras para crear una historia. Usen el pretérito y el imperfecto.

1. Con frecuencia, mis amigos/as ...
2. El sábado pasado, ...
3. Regularmente, en la plaza de ...
4. Anoche, un conductor ...
5. Generalmente, los pasajeros ...
6. Ayer en la ciudad ...

Cambios En parejas, díganse en qué ciudad crecieron. Luego describan los cambios que han transformado esa ciudad y cómo se vivía antes. Luego, resuman para la clase la descripción de su compañero/a.

Modelo Hace cinco años, construyeron un nuevo rascacielos. Antes, podíamos ver las montañas desde nuestro jardín.



4 Note that the imperfect is used to tell time in the past. Refer students to *Manual de gramática 2.5, p. 384* to review telling time in Spanish.

5 Have each group share its story with the class. Then have students vote for the most interesting one.

TEACHING OPTION Using comic strips or series of photos, have students use the preterite and imperfect to describe what happened in the pictures.



TEACHING OPTION In pairs, have students discuss the following questions:
 ¿Cuándo fue la última vez que hiciste algo espontáneo? ¿Qué hiciste? ¿Cuáles fueron las consecuencias?

was moving forward

a white

1 Ask additional comprehension questions.
 Ex: ¿Qué tiempo hacía en la mañana? ¿Y en la tarde?

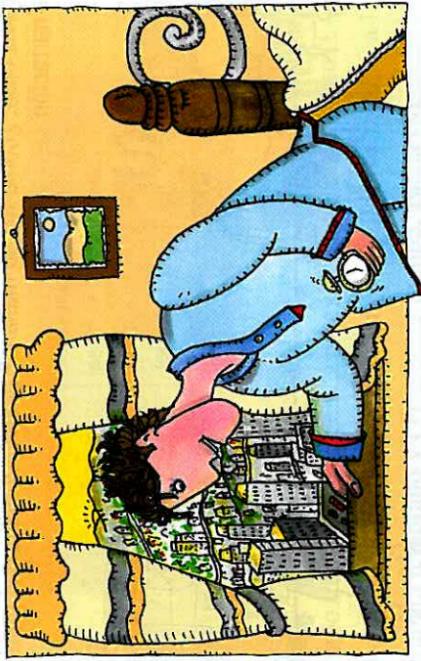
2 Ask students to speculate about what happened the next day at work.



3 **Algo inesperado** P no pudo contarnos qué sucedió mientras regresaba a casa bajo la lluvia. En grupos de tres, inventen un desenlace (*outcome*) posible y después compártanlo con la clase.

Síntesis

La ciudad es mía



Esta mañana abrí la ventana de la habitación. Hacía calor. En un instante decidí no leer el periódico, es más, decidí no ir al trabajo. Salí a la calle sin dudar, me subí al primer autobús que paró. Había muchos asientos libres, elegí uno sin prisa y me senté.

El autobús avanzaba y yo observaba escenas cotidianas. Estuve en el autobús un buen rato y después bajé. Cruzé la calle y empecé a caminar y llegué a una plaza inmensa. Había mucha gente. Hombres y mujeres de todas las edades

iban y venían en todas direcciones. Me perdí entre la multitud. Estaba contento. Me gusta vagabundear por la ciudad sin destino. En una esquina me paré y tomé otra decisión.

Mientras caminaba, seguí a un grupo de jóvenes. Pensé que ellos iban a algún lugar interesante. ¡Y así fue! Yo no solía seguir a la gente, pero hoy era diferente; quería improvisar.

Empezaba a llover, pero las calles no estaban vacías. Yo quise terminar el día con un paseo bajo la lluvia, pero no pude. Algo inesperado sucedió. ■

roam

destination

unexpectedly

happened



Explain that, like *softer*, the verb *acostumbrar* often translates as *usually* or *typically*.

1 Have students use verbs from the vocabulary lists to write sentences in the preterite and imperfect.

Preparación



Audio: Vocabulary

Vocabulario de la lectura

acostumbrar to do as a custom/habit
 la costumbre custom; habit
 el cuidado care
 decidido/a determined
 difundir (noticias) to spread (news)
 el/la habitante inhabitant
 el matriarcado matriarchy
 el mito myth
 permitir to allow

Vocabulario útil

el bienestar well-being
 la característica characteristic
 conservar to preserve
 cooperar to cooperate
 la influencia influence
 justo/a just, fair
 significar to mean

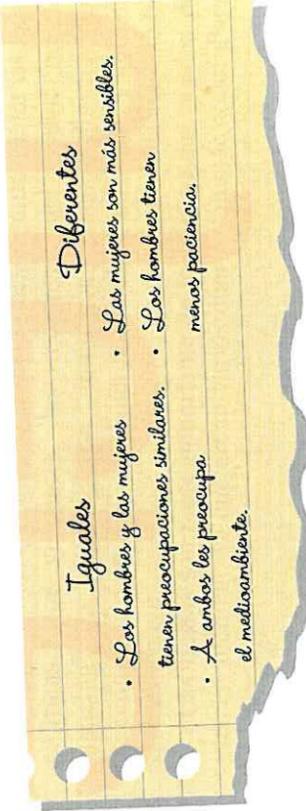
Vocabulario Completa cada oración con la palabra más adecuada.

- Me caí dando una vuelta en bicicleta. Iba rápido y no tuve suficiente **a** cuidado **b**. influencia **c**. bienestar
- La ley no _____ doblar cuando hay peatones en la esquina.
a. significa **b**. permite **c**. coopera
- Trata de relajarte un poco cada día. Tienes que pensar en tu _____ mental.
a. bienestar **b**. costumbre **c**. mito
- Supe del accidente porque _____ las imágenes en la televisión.
a. significaron **b**. acostumbraron **c**. difundieron
- Cada barrio es diferente y _____ sus tradiciones independientes.
a. conserva **b**. coopera **c**. significa

2 **Las mujeres de tu vida** Contesta las preguntas y explica tus respuestas. También puedes añadir anécdotas y detalles.

- ¿Qué mujeres ocupan un papel importante en tu vida personal?
- ¿Qué mujeres tienen papeles importantes en tu comunidad?
- ¿A qué mujer famosa admiras?
- ¿Qué cualidades admiras más en la personalidad de una mujer? ¿Y en la de un hombre? ¿Son las mismas?

3 **Hombres y mujeres** En parejas, hagan dos listas: una con cinco cosas que creen que tienen en común los hombres y las mujeres; y otra con cinco cosas en las que son diferentes. Después, compartan sus listas con la clase. ¿Pueden llegar a alguna conclusión?



TEACHING OPTION

To preview the reading, ask groups to describe possible characteristics of a matriarchal society.

Conversación y gramática 4/e

Rusch / Domínguez / Caycedo Garner

Publisher: Beth Kramer

Executive Editor: Lara Semones

Managing Development Editor:
Harold Swearingen

Assistant Editor: Marissa Vargas-Tokuda

Editorial Assistant: Maria Collina

Media Editor: Morgen Murphy

Senior Marketing Manager: Ben Rivera

Marketing Coordinator: Jillian D'Urso

Senior Marketing Communications Manager:
Stacey Purviance

Senior Content Project Manager:

Carol Newman

Art Director: Linda Jurras

Print Buyer: Susan Spencer

Senior Rights Acquisition Account Manager:
Mardell Glinski Schultz

Text Permissions Editor: Ana Fores

Production Service: Integra Software Services

Text Designer: Carol Maglitta/One Visual Mind

Senior Photo Editor: Jennifer Meyer Dare

Photo Researcher: Susan McDermott Barlow

Cover Designer: Polo Barrera

Cover Image: Laguna Negra, Nahuel Huapi
National Park, Rio Negro, Argentina,
South America/Getty

Composer: Integra Software Services

© 2011, 2005, 2000 Heinle, Cengage Learning

ALL RIGHTS RESERVED. No part of this work covered by the copyright herein may be reproduced, transmitted, stored, or used in any form or by any means graphic, electronic, or mechanical, including but not limited to photocopying, recording, scanning, digitizing, taping, Web distribution, information networks, or information storage and retrieval systems, except as permitted under Section 107 or 108 of the 1976 United States Copyright Act, without the prior written permission of the publisher.

For product information and technology assistance, contact us at
Cengage Learning Customer & Sales Support, 1-800-354-9706
For permission to use material from this text or product,
submit all requests online at www.cengage.com/permissions.
Further permissions questions can be emailed to
permissionrequest@cengage.com.

Library of Congress Control Number: 2009932484

Student Edition:

ISBN-13: 978-1-4390-8290-4

ISBN-10: 1-4390-8290-1

Loose-leaf Edition:

ISBN-13: 978-0-495-90924-8

ISBN-10: 0-495-90924-6

Heinle

20 Channel Center Street
Boston, MA 02210
USA

Cengage Learning is a leading provider of customized learning solutions with office locations around the globe, including Singapore, the United Kingdom, Australia, Mexico, Brazil and Japan. Locate your local office at international.cengage.com/region

Cengage Learning products are represented in Canada by
Nelson Education, Ltd.

For your course and learning solutions, visit www.cengage.com.

Purchase any of our products at your local college store or at our preferred online store www.ichapters.com.

Contents

Preface

xi

Capítulo preliminar • La vida universitaria 1

- ▶ Introducing Yourself and Others 2
- ▶ Obtaining and Giving Information About Class Schedules
Las materias académicas (Vocabulario) 3
- ▶ Expressing Likes and Dislikes
Gustar and Other Verbs 5
- ▶ Describing Classes, Professors, and Students 8
- ▶ Testing Your Knowledge of Spanish 10

Capítulo 1 • Nuestras costumbres 13

- ▶ Comprensión oral: Una cuestión de identidad 14
- ▶ Narrating in the Present
A. Regular, Stem-Changing, and Irregular Verbs 17
B. Reflexive Constructions 23
- ▶ Discussing Nightlife
La vida nocturna (Vocabulario) 29
- ▶ Obtaining and Giving Information
¿Qué? and ¿cuál? 31
- ▶ Avoiding Redundancies
Subject and Direct-Object Pronouns 33
- ▶ Más allá
Canción: “Hablemos el mismo idioma” —Gloria Estefan 39
Videofuentes: ¿Cómo te identificas? 40
Proyecto: Un anuncio publicitario 41
- ▶ Recycled Material: The Present Indicative; Ir a + Infinitive; Verbs Like Gustar

Capítulo 2 • España: pasado y presente 42

- ▶ Comprensión oral: Un anuncio histórico 43
- ▶ Narrating in the Past (Part One)
A. The Preterit 45
B. Narrating in the Past: Meanings Conveyed by Certain Verbs 48
C. Indicating When Actions Took Place: Time Expressions 50
D. Indicating Sequence: Adverbs of Time 52
E. Past Actions That Preceded Other Past Actions: The Pluperfect 55
- ▶ Discussing Movies
El cine (Vocabulario) 58
- ▶ Stating Time and Age in the Past
The Imperfect 61

- ▶ **Más allá**
- ▶ Canción: “Milonga del moro judío” — Jorge Drexler 65
- ▶ Video Fuentes: *España: ayer y hoy* 66
- ▶ Película: *La lengua de las mariposas* 67
- ▶ Recycled Material: The Present Indicative; Telling Time

3



Capítulo 3 • La América precolombina 68

- ▶ **Comprensión oral:** La leyenda del maíz 69
- ▶ **Narrating in the Past (Part Two)**
 - A. Preterit and Imperfect: Part One 71
 - B. Preterit and Imperfect: Part Two 74
- ▶ **Describing People and Things**
 - A. Descripción física (Vocabulario) 81
 - B. Personalidad (Vocabulario) 82
- ▶ **Describing**
 - A. Ser and estar + Adjective 85
 - B. The Past Participle as an Adjective 88
- ▶ **Indicating the Beneficiary of an Action**
 - The Indirect Object 90
- ▶ **Más allá**
- ▶ Canción: “La Llorona” — Lila Downs 96
- ▶ Video Fuentes: *Los mayas* 97
- ▶ Proyecto: La leyenda de La Llorona 99
- ▶ Recycled Material: The Present Indicative; The Preterit; Time Expressions

4



Capítulo 4 • Llegan los inmigrantes 100

- ▶ **Comprensión oral:** Entrevista a un artista cubano 101
- ▶ **Discussing Immigration**
 - La inmigración (Vocabulario) 103
- ▶ **Expressing Past Intentions, Obligations, and Knowledge**
 - Preterit and Imperfect (Part Three) 108
- ▶ **Expressing Abstract Ideas**
 - Lo + Adjective and lo que 112
- ▶ **Expressing Accidental or Unintentional Occurrences**
 - Unintentional se 114
- ▶ **Narrating and Describing in the Past**
 - Summary of Preterit and Imperfect 117
- ▶ **Discussing the Past with Present Relevance**
 - The Present Perfect 121
- ▶ **Más allá**
- ▶ Canción: “Papeles mojados” — María del Mar Rodríguez (Lamari) 125
- ▶ Video Fuentes: *La legendaria Celia Cruz* 126
- ▶ Película: *Al otro lado* 128
- ▶ Recycled Material: The Present Indicative; The Preterit; The Imperfect; Time Expressions

5



Capítulo 5 • Los Estados Unidos: Sabrosa fusión de culturas 130

- ▶ **Comprensión oral:** En esta mesa se habla español 131
- ▶ **Influencing, Suggesting, Persuading, and Advising**
 - A. The Present Subjunctive 134
 - B. Giving Indirect Commands and Information: Decir que + Subjunctive or Indicative 139
- ▶ **Giving Direct Commands**
 - A. Affirmative and Negative Commands with Ud. and Uds. 141
 - B. Affirmative and Negative Commands with tú and vosotros 144
- ▶ **Discussing Food**
 - La comida (Vocabulario) 147
- ▶ **Informing and Giving Instructions**
 - Impersonal and Passive se 152
- ▶ **Más allá**
- ▶ Canción: “Ella y él” — Ricardo Arjona 158
- ▶ Video Fuentes: *Entrevista a John Leguizamo* 159
- ▶ Proyecto: Una receta 160
- ▶ **Recycled Material:** The Imperfect; Direct-Object Pronouns; Indirect-Object Pronouns; The Preterit; Stem-Changing and Reflexive Verbs in the Present Indicative

6



Capítulo 6 • Nuevas democracias 161

- ▶ **Comprensión oral:** Nadie está inmune 162
- ▶ **Expressing Feelings and Opinions About Future, Present, and Past Actions and Events**
 - A. The Present Subjunctive 164
 - B. The Present Perfect Subjunctive 169
- ▶ **Discussing Politics**
 - La política (Vocabulario) 173
- ▶ **Expressing Belief and Doubt About Future, Present, and Past Actions and Events**
 - Forming Complex Sentences
 - The Relative Pronouns que and quien 180
- ▶ **Indicating Cause, Purpose, and Destination**
 - Por and para 183
- ▶ **Más allá**
- ▶ Canción: “Desapariciones” — Rubén Blades 189
- ▶ Video Fuentes: *En busca de la verdad* 190
- ▶ Proyecto: Una viñeta política 191
- ▶ **Recycled Material:** The Imperfect; The Present Indicative; The Preterit; Ser and estar + Adjective

7



Capítulo 7 • Nuestro medio ambiente 192

- ▶ **Comprensión oral:** Unas vacaciones diferentes 193
- ▶ **Discussing Adventure Travel and the Environment**
 - A. El equipaje (Vocabulario) 195
 - B. Deportes (Vocabulario) 195
 - C. El medio ambiente (Vocabulario) 196

Contents

- ▶ **Affirming and Negating** 200
- ▶ **Describing What One is Looking For**
The Subjunctive in Adjective Clauses 204
- ▶ **Expressing Pending Actions**
The Subjunctive in Adverbial Clauses 210
- ▶ **Avoiding Redundancies**
Double Object Pronouns 214
- ▶ **Más allá**
Canción: “¿Dónde jugarán los niños?” —Maná 221
Video Fuentes: *El turismo rural* 222
Proyecto: Un anuncio informativo 223
Recycled Material: The Preterit and the Imperfect; The Present Subjunctive

8

Capítulo 8 • *Hablemos de trabajo* 224

- ▶ **Comprensión oral: Un trabajo en el extranjero** 225
- ▶ **Discussing Work**
El trabajo (Vocabulario) 227
- ▶ **Expressing Restriction, Possibility, Purpose, and Time**
The Subjunctive in Adverbial Clauses 231
- ▶ **Reporting What Someone Said**
Reported Speech 235
- ▶ **Negating and Expressing Options**
O... o, ni... ni, ni siquiera 239
- ▶ **Describing Reciprocal Actions**
Se/Nos/Os + *Plural Verb Forms* 242
- ▶ **Más allá**
Canción: “El imbécil” —León Gieco 246
Video Fuentes: *Almodóvar y los estereotipos* 247
Película: *Crimen perfecto* 250
Recycled Material: The Preterit; The Imperfect; The Pluperfect; Ir a + Infinitive; The Present Subjunctive; Negation

9

Capítulo 9 • *Es una obra de arte* 251

- ▶ **Comprensión oral: Entrevista a una experta en artesanías** 252
- ▶ **Discussing Art**
El arte (Vocabulario) 254
- ▶ **Expressing Influence, Feelings, and Doubt in the Past**
The Imperfect Subjunctive 259
- ▶ **Shifting the Focus in a Sentence**
The Passive Voice 267
- ▶ **Using the Infinitive**
Summary of Uses of the Infinitive 269
- ▶ **Using Transitional Phrases**
Expressions with *por* 271

- ▶ **Más allá**
Canción: “Dalí” —Mecano 274
Video Fuentes: *El arte de Elena Climent* 275
Proyecto: Comentar un cuadro 277
Recycled Material: The Preterit; The Imperfect; The Present Subjunctive

10

Capítulo 10 • *Las relaciones humanas* 278

- ▶ **Comprensión oral: ¡Que vivan los novios!** 279
- ▶ **Stating Future Actions, Making Predictions and Promises**
The Future Tense 281
- ▶ **Expressing Imaginary Situations, Giving Advice, and Making Requests**
The Conditional Tense 284
- ▶ **Expressing Probability**
The Future and Conditional Tenses 287
- ▶ **Discussing Human Relationships**
Las relaciones humanas (Vocabulario) 289
- ▶ **Hypothesizing (Part One)**
Si Clauses (Part One) 294
- ▶ **Más allá**
Canción: “Sería feliz” —Julietta Venegas 301
Video Fuentes: *En la esquina* (cortometraje) 302
Película: *Valentín* 304
Recycled Material: The Preterit; The Imperfect; The Imperfect Subjunctive

11

Capítulo 11 • *Sociedad y justicia* 305

- ▶ **Comprensión oral: ¿Coca o cocaína?** 306
- ▶ **Discussing Crime and Justice**
La justicia (Vocabulario) 308
- ▶ **Hypothesizing (Part Two)**
A. The Future Perfect and the Conditional Perfect 314
B. Si Clauses (Part Two) 317
- ▶ **Expressing Influence, Feelings, and Doubt in the Past**
The Pluperfect Subjunctive 321
- ▶ **Linking Ideas**
A. Pero, sino, and sino que 323
B. Aunque, como, and donde 324
- ▶ **Más allá**
Canción: “El costo de la vida” —Juan Luis Guerra 327
Video Fuentes: *Día latino en Fenway Park* 328
Proyecto: Entrevista por un mundo mejor 330
Recycled Material: The Future; The Conditional; Si Clauses; The Preterit; The Imperfect; The Present Perfect; The Imperfect Subjunctive



Capítulo 12 • La comunidad latina en los Estados Unidos 331

- ▶ **Comprensión oral: Un poema** 332
- ▶ **Narrating and Describing in the Past, Present, and Future (A Review)** 335
 - A. Discussing the Past 336
 - B. Discussing the Present 342
 - C. Discussing the Future 346
- ▶ **Más allá**
- ▶ **Videofuentes: Estudiar en el extranjero** 349
- ▶ **Recycled Material: All Tenses and Moods**

Reference Section 353

- ▶ **Appendix A: Verb Conjugations** 354
- ▶ **Appendix B: Uses of ser, estar, and haber** 367
- ▶ **Appendix C: Gender of Nouns and Formation of Adjectives** 368
- ▶ **Appendix D: Position of Object Pronouns** 370
- ▶ **Appendix E: Uses of a** 373
- ▶ **Appendix F: Accentuation and Syllabication** 374
- ▶ **Appendix G: Thematic Vocabulary** 377

Spanish-English Vocabulary 379

Index 393

Credits 396

Maps 398

Preface Contents

- To the Student** xi
- Student Components** xiii
- Acknowledgments** xiv

To the Student

Fuentes: Conversación y gramática and *Fuentes: Lectura y redacción*, Fourth Edition, present an integrated skills approach to intermediate Spanish that develops both your receptive (listening and reading) and productive (speaking and writing) skills simultaneously, and also combine the skills in many of the activities you are asked to carry out. For instance, you may be asked to read a list of actions and mark those that you have done, then talk to a classmate to find out which he/she has done, and finally report orally or in writing on the experiences you have in common. In this way, you use multiple skills at once, as in real life, to develop your communicative skills in Spanish.

Learning Spanish also means developing an appreciation of the cultures that comprise the Hispanic world. In *Fuentes: Conversación y gramática* conversations, interviews, and other listening passages, as well as videos, movies, songs and short readings expose you to information about diverse topics and Hispanic countries. You will also hear directly from Spanish speakers from numerous

countries about their opinions, experiences, and individual perspectives in the **Fuente hispana** quotes that appear throughout the chapters. *Fuentes: Lectura y redacción*, the companion volume to *Fuentes: Conversación y gramática*, contains additional readings, as well as writing practice, coordinated with the topics and grammar of each chapter. The magazine and literary selections, as well as informational readings in *Fuentes: Lectura y redacción* are designed to further enrich your understanding of Hispanic cultures.

As you work with the *Fuentes* program, remember that learning a language is a process. This process can be accelerated and concepts studied can be learned more effectively if you study on a day-by-day basis. What is learned quickly is forgotten just as quickly, and what is learned over time is better remembered and internalized.

More important, envision yourself as a person who comprehends and speaks Spanish. Don't be afraid to take risks and make errors; it is part of the learning process. Finally, enjoy your study of the Spanish language and cultures as you progress through the course.

Act. 1B: Before listening to the commercial, make sure students read the historical events. Check responses. Then, if you want, have students listen again and write the year each event took place; review large numbers prior to doing so. You could also practice large numbers by simply reading the numbers to the students as they write them after each event.

Parte B: Lee los siguientes acontecimientos de la historia española y luego, mientras escuchas el anuncio comercial, ponlos en orden cronológico.

- Murió Franco y empezó la transición a la democracia. [1975]
- Los moros invadieron la península Ibérica. [711]
- España perdió sus últimas colonias. [1898]
- Los judíos, los moros y los cristianos pudieron estudiar y trabajar juntos entre los años... [1252-1284]
- Empezó la Guerra Civil. [1936]
- Los Reyes Católicos vencieron a los moros en España. [1492]

ACTIVIDAD 2 Más información

Escucha el anuncio comercial una vez más y contesta estas preguntas.

- ¿Qué otro nombre se usa en España para musulmán?
- ¿Por qué invadieron la península Ibérica los musulmanes? ¿Sabes qué países forman esa península?
- ¿Quién fue el rey español entre 1252 y 1284?
- ¿Con qué otro nombre se conoce a Fernando y a Isabel?
- ¿Cuáles fueron las últimas colonias que perdió España?
- ¿Cuántos años estuvieron los moros en la península Ibérica?
- ¿Cuántos años duró la colonización española de América y la zona del Pacífico?
- ¿Cuántos años duró la dictadura de Franco?

Act. 2 Answers: 1. moro 2. para llevar la palabra del Corán; Portugal y España 3. Alfonso X (el Sabio) 4. los Reyes Católicos 5. Cuba, Puerto Rico, Guam y las Islas Filipinas 6. 781 años 7. 406 años 8. 36 años

¿Lo sabían?

En el año 1492 ocurrieron tres acontecimientos de gran importancia, no solo en la historia de España sino también en la historia mundial.

- Se publicó la primera gramática de la lengua española.
- Los Reyes Católicos vencieron a los moros, que luego se fueron de la región, también expulsaron a los judíos, y así pudieron tener en la península una sola religión: el catolicismo.
- La llegada de Colón a América marcó el principio de la colonización española en el Nuevo Mundo.

El año 1975 fue clave para la España moderna porque murió Francisco Franco y empezó la transición a la democracia al nombrar rey a Juan Carlos de Borbón. En 1978 España se convirtió en una monarquía parlamentaria. En 1982 el país se unió a la OTAN y en 1986, España ingresó en lo que hoy día es la Unión Europea.

¿Cuál es la función de la OTAN? ¿En qué crees que se beneficia España al ser parte de la Unión Europea? ¿A qué organizaciones regionales o mundiales pertenece tu país y cuáles son sus beneficios?

OTAN (Organización del Tratado del Atlántico Norte) = NATO

I. Narrating in the Past (Part One)

A The Preterit

1. In order to speak about the past you need both the preterit (**pretérito**) and the imperfect (**imperfecto**). This section will focus on the uses of the preterit. In general terms, the preterit is dynamic and active and is used to move the narrative along while talking about the past. The preterit forms of regular verbs are as follows.

entrar
entré entramos
entraste entrasteis
entró entraron

perder*
perdi perdimos
perdiste perdisteis
perdió perdieron

vivir
viví vivimos
viviste vivisteis
vivió vivieron

***Note:** -ar and -er stem-changing verbs do not have a stem change in the preterit. To review formation of the preterit and irregular forms, including -ir stem-changers, see Appendix A, pages 357-359.

2. The main uses of the preterit are:

a. to denote a completed state or an action

X

Los romanos llegaron a la península Ibérica en 218 a. de C.

The Romans arrived in the Iberian Peninsula in 218 B.C.

b. to express the beginning or end of a past action

X...

Los moros comenzaron la invasión en 711.

The Moors began the invasion in 711.

...X

La dominación mora terminó en 1492.

Moorish domination ended in 1492.

c. to express an action or state that occurred over a specific period of time

X

La dominación mora duró 781 años.

Moorish domination lasted 781 years.

Do the corresponding web activities as you study the chapter.

This section will focus on narrating events in the past, primarily using the preterit. Try to avoid questions or situations that necessitate the use of past description and, therefore, the imperfect.

Presentation of the preterit: Provide input by telling students what you did last weekend or something that you did that bored you and something that you enjoyed. **El sábado pasado fui a... y me aburrí mucho, pero ayer vi... y me divertí un montón.** Elicit similar experiences from students.

Practice preterit forms:

- Do a transformation drill. **Generalmente no miento, pero ayer...**
- Ask students questions such as what movie they saw last week, what classes they had today/yesterday, and then ask **¿A qué hora empezó? ¿A qué hora terminó? ¿Cuánto duró?**

3. Do a chain drill. **El fin de semana pasado el presidente...**

4. Have students tell you important events in movies they have seen. **Titanic:**

El barco chocó contra un témpano de hielo y la gente se murió.

- Practice reflexive forms by asking students about yesterday's morning or evening routine.



Es común no poner acentos en las mayúsculas porque las reglas de acentuación dicen que es opcional. Por eso dice aquí EL LLEYO, y no ÉL LLEYÓ. ¿Cuál fue el último libro que leíste tú?

Act. 3: Can be assigned as HW. Prior to checking this activity, have students practice saying numbers. Then call on individuals to read sentences.

To review large numbers, see Appendix G.

Act. 4: Assign as HW and check in class or do as a paired activity in class. When correcting, add additional information as you see fit.

Cuando los intelectuales huyen de un país por razones políticas, este éxodo se llama **fuga de cerebros**.

s/z sound = za ce ci zo zu (empecé, hizo)

ACTIVIDAD 3 Analiza

Examina las siguientes oraciones sobre la historia de España y la colonización del continente americano. Primero, subraya (*underline*) los verbos en el pretérito y, segundo, indica cuál de los siguientes explica mejor el uso del pretérito en cada oración.

- A. X
 B. X... O ...X
 C. X

1. C Isabel, junto con Fernando, gobernó una España unida desde 1492 hasta su muerte.
2. B En 1502, empezó la colonización de las Antillas.
3. A Isabel la Católica murió en Medina del Campo en 1504.
4. C Desde 1510 hasta 1512, Juan Ponce de León fue gobernador de Puerto Rico.
5. B En 1513, Juan Ponce de León inició la búsqueda de la Fuente de la Juventud en lo que hoy en día es la Florida.
6. A En 1521, Hernán Cortés derrotó a los aztecas en la región que actualmente es México.
7. A Francisco Pizarro capturó a Atahualpa, el último emperador inca, en 1532.
8. B Pizarro completó la conquista del Imperio Inca en 1535.
9. A Los españoles llegaron a lo que hoy día es Texas en 1720.
10. B En 1769, los clérigos españoles comenzaron a fundar misiones en California para llevar la palabra de Dios a los indígenas.
11. B En 1898 terminó la dominación española del continente americano.
12. C Los españoles dominaron partes de Hispanoamérica y de los Estados Unidos durante más de cuatrocientos años.

ACTIVIDAD 4 El siglo XX

Para aprender más sobre la España del siglo XX, completa las siguientes oraciones con el pretérito de los verbos que se presentan.

1. Durante y después de la Guerra Civil española, intelectuales como el escritor Ramón Sender y el músico Pablo Casals salieron de España y vivieron en el exilio porque su vida corría peligro. (salir, vivir)
2. En 1937 Picasso hizo el *Guernica*, un cuadro que representa la destrucción de un pueblo en el norte de España. Desde 1939 hasta 1981 se exhibió el cuadro en el Museo de Arte Moderno de Nueva York y después de la dictadura de Franco, el *Guernica* volvió a España. (hacer, exhibir, volver)
3. Durante la dictadura de Franco, Dolores Ibárruri, uno de los líderes del Partido Comunista, se fue a vivir a la Unión Soviética, donde pasó casi cuarenta años en exilio. Regresó a España en 1977, cuando se legalizaron los diferentes partidos políticos. (irse, pasar, regresar, legalizar)

4. En mayo de 1976, apareció el periódico *El País*, que cambió la prensa española al permitir la libertad de palabra en la sección de opinión. (aparecer, cambiar)
5. En 1980, Pedro Almodóvar produjo la película *Pepi, Luci, Bom y otras chicas del montón* que mostró "la movida" de Madrid. "La movida" formó parte de la revolución cultural y sexual de la España posfranquista. (producir, mostrar, formar)
6. Se legalizó el divorcio en 1981. (legalizar)

España legalizó el aborto en casos especiales en 1985 y el matrimonio homosexual en 2005.

ACTIVIDAD 5 Eventos históricos

Parte A: Lee lo que dice un joven español sobre eventos históricos importantes que ocurrieron en las dos últimas décadas del siglo XX.

Fuente hispana

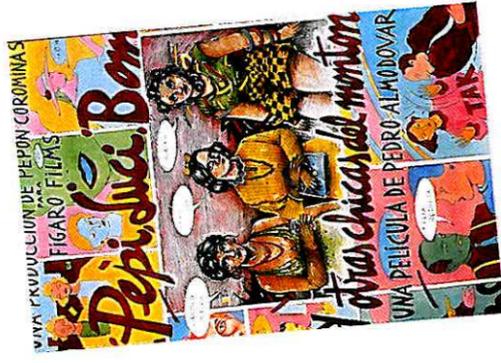


"El 23 de febrero de 1981: Este día es muy importante en la historia reciente de España porque un grupo de la Guardia Civil (similar a la policía) entró en el Parlamento con la intención de dar un golpe de estado. Por suerte no pudieron.

El primero de enero de 1986: España entró en la Unión Europea y esto marcó el fin del complejo de los españoles de ser un país atrasado con respecto a sus vecinos. La Unión Europea hoy les ofrece grandes posibilidades de trabajo y de convivencia a todos sus ciudadanos. Podemos viajar de un país a otro sin pasaporte, usar la misma moneda y trabajar en cualquiera de los países de la Unión."

Act. 5: Assign Parts A and B as HW. Ask students what the effects of a successful coup could have been for Spain. Point out that for Spain membership in the EU was very important and would have been in jeopardy had the coup succeeded. You may want to add the following information about the attempted overthrow of the government: El rey habló por televisión y otros militares que pensaban participar no se levantaron. Después de horas de incertidumbre, la situación se resolvió y los militares que entraron en el Parlamento fueron detenidos. Then, in class, discuss and do Parts B and C.

la movida = nightlife in post-Franco Spain



Parte B: Haz una lista de tres o cuatro acontecimientos históricos que tuvieron lugar durante tu vida hasta el año pasado, pero no escribas las fechas. Incluye, por ejemplo, guerras, elecciones, muertes de personas famosas, accidentes graves (nucleares o desastres naturales, como terremotos o erupciones volcánicas), actos de terrorismo, asesinatos, inventos.

Parte C: Ahora, en parejas, háganse preguntas para ver si la otra persona sabe en qué año ocurrieron los acontecimientos que escribió cada uno.

- ▶ A: ¿En qué año empezó la segunda guerra de los Estados Unidos con Iraq?
- B: Empezó en...
- A: ¿En qué año fue el huracán Katrina?
- B: El huracán fue en...

Act. 6A: Transition to Act. 6 by saying **Y este fin de semana, ¡leyeron alguna noticia importante sobre algo que ocurrió!** After students answer, tell them **Ahora vamos a hablar del pasado mucho más reciente y no tan serio. Vamos a hablar del fin de semana pasado.** Allow a few minutes for students to check off items in the first column. Then form pairs, set a time limit, and begin.

Remember the following letter combinations when spelling preterit forms:

hard **c** sound = **ca que qui co cu** (toqué)

hard **g** sound = **ga gue gü go gü** (jugué)

s/z sound = **za ce ci zo zu** (empecé, hizo)

Act. 6B: Change pairs and set a time limit. Check by asking who did what. You may want to highlight verbs with spelling changes that reflect pronunciation: **toqué, jugué, pagué.**

Practice:

1. Find out if students know anybody in the Spanish Department or the president of the university. Then ask **¿Cuándo lo/la conociste?**

2. Find out when students met their roommate/best friend.

3. In pairs, have students tell three things they had to do yesterday or last week.

¿Qué tuviste que hacer ayer/la semana pasada?

4. Do a chain drill. **Anoche se cortó la luz y por eso no pude...**

5. Tell students to imagine that their parents left them in charge of a spoiled younger brother last weekend. Have them say what the child refused to do. **No quiso estudiar. No quiso desayunar. No quiso bañarse.**

ACTIVIDAD 6 ¿Qué hiciste?

Parte A: Marca en la primera columna las cosas que hiciste tú el fin de semana pasado. Después, en parejas, túrnense para averiguar qué hizo su compañero/a y marquen sus respuestas en la segunda columna.

▶ —¿Miraste televisión el fin de semana pasado?

—Sí, miré televisión.

—No, no miré televisión.

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | yo | mi compañero/a |
| 1. reunirse con amigos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. comer fuera y pedir un plato caro | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. charlar con alguien interesante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4. dormir hasta muy tarde | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5. reírse mucho | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6. jugar a un deporte con pelota | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7. alquilar una película | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8. trasnochar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. tocar un instrumento musical | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. pagar una cuenta | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. mentir para "proteger" a alguien | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. divertirse sin gastar dinero | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. ir a un concierto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. ver una película en el cine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. vestirse con ropa elegante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Parte B: Ahora, cambien de pareja (*partner*) y cuéntenle a la otra persona algunas de las cosas que hicieron, algunas que hizo su compañero/a de la Parte A y otras cosas que hicieron los dos.

B Narrating in the Past: Meanings Conveyed by Certain Verbs

Note: These verbs will be recycled in the next two chapters when narrating and describing in the past are contrasted.

In Spanish, some verbs convey a different meaning depending upon whether they are used in the present or in the preterit. The meaning conveyed by the preterit usually indicates a completed action or the beginning or end of an action.

saber (+ information)
conocer (+ place/ a + person)

Present
to know (something)
to know (some place/ someone)

Preterit
found out (something)
met for the first time/
began to know
(some place/
someone)

Cuando Colón supo que a los portugueses no les interesaba su viaje, se fue a España.

When Columbus found out that the Portuguese weren't interested in his trip, he went to Spain.

En 1486 conoció a los Reyes Católicos en Córdoba.

In 1486 he met the Catholic Kings in Córdoba.

no querer (+ infinitive)

not to want (to do something)

no poder (+ infinitive)

not to be able (to do something)

Present

refused and didn't (do something)
was/were not able and didn't (do something)

Los portugueses **no quisieron** fianciar las ideas de Colón; por eso **no pudo** hacer el viaje.

The Portuguese *refused to finance* Columbus's ideas; *that is why he couldn't make the trip.*

tener que (+ infinitive)

to have to (do something)

Present

had to and did (do something)

Colón **tuvo que** ir a España para pedir dinero.

Columbus *had to go to Spain to ask for money.*

ACTIVIDAD 7 Este semestre

Habla de la siguiente información sobre el principio de este semestre.

Act. 7: Assign as HW and check in class or do as a paired activity in class.

- Nombra a tres personas que conociste el primer día de clases.
- ¿Cuándo supiste el nombre de tus profesores, el semestre pasado o al principio del semestre?
- ¿Intentaste entrar en una clase y no pudiste? Si contestas que sí, ¿cuál fue?
- ¿Cuáles son dos cosas que tuviste que hacer cuando llegaste a la universidad?
- ¿Alguien te invitó a hacerte miembro de un club, pero no quisiste por no tener suficiente tiempo libre?

ACTIVIDAD 8 ¿Qué tal la fiesta?

En parejas, usen las siguientes ideas para contarle a su compañero/a sobre la última fiesta a la que fueron.

Act. 8: You may want to instruct students to take notes so that they'll be prepared to report back about their partner's party. Then, when checking, ask them about the party their partner attended.

- cómo supiste de la fiesta
- adónde fuiste
- quién la organizó
- cómo fuiste (caminaste, fuiste en metro/coche)

(Continúa en la página siguiente.)

5. a quién conociste
6. quiénes más asistieron
7. qué sirvieron para beber/comer
8. cuáles son tres cosas que hiciste
9. si lo pasaste bien o mal
10. si sueles ir a muchas fiestas

C Indicating When Actions Took Place: Time Expressions

Practice time expressions: 1. Ask ¿Cuándo fuiste al gimnasio/a la piscina/al laboratorio? ¿A qué hora te despertaste/desayunaste/almorzaste? ¿Cuánto tiempo hace que llamaste a tus padres? 2. Ask about events in the news, Spanish history, or history in general. ¿Cuándo se murió Francisco Franco? ¿Cuándo se inventó el teléfono? ¿Cuándo fue la última vez que los Packers ganaron el Superbowl? ¿Y la primera vez?

1. To move the narration along in the past, use adverbs of time and other expressions of time that tell when an action took place. Some common expressions include:

a las tres/cuatro/etc.	at three o'clock/four o'clock/etc.
anoche	last night
anteanoche	the night before last
anteayer	the day before yesterday
ayer	yesterday
de repente	suddenly
el lunes/fin de semana/mes/año/siglo pasado	last Monday/weekend/month/year/century
en (el año) 1588	in (the year) 1588
la semana/década pasada	last week / in the last decade

Anteanoche miré una película sobre la Guerra Civil española.

The night before last I saw a movie about the Spanish Civil War.

Esa guerra empezó **en 1936**.

That war started in 1936.

2. To express how long ago an action took place, use one of the following formulas.

hace + period of time + (que) + verb in the preterit
verb in the preterit + hace + period of time

¿Cuánto tiempo **hace que** los europeos **probaron** el chocolate?

How long ago did Europeans try chocolate?

Hace cinco siglos (que) los europeos **probaron** el chocolate por primera vez.
Los europeos **probaron** el chocolate por primera vez **hace cinco siglos**.

Europeans tried chocolate for the first time five centuries ago.

3. Use the following expressions with the preterit tense to denote how long an action occurred.

desde... hasta...	from... until...
durante...* años/semanas/horas	during... years/weeks/hours
por...* años/semanas/horas	for... years/weeks/hours

*Note: It is common to specify a time period with or without **por** or **durante**.

España dominó Hispanoamérica **por/durante 406 años**.

España dominó Hispanoamérica **406 años**.

ACTIVIDAD 9 Averigua

Usa la siguiente información para hacerles preguntas a tus compañeros sobre el presente y el pasado. Escribe solo los nombres de los que contesten que sí.

- ▶ —¿Asististe a un concierto de música rap el fin de semana pasado?
—Sí, asistí a un concierto. —No, no asistí a ningún concierto.
(*escribe el nombre de la persona*)

Nombre

1. _____ ir a la oficina de un/a profesor/a el semestre pasado
2. _____ tener cuatro materias este semestre
3. _____ elegir una clase fácil el semestre pasado
4. _____ darse cuenta de algo importante la semana pasada
5. _____ hacer ejercicio ayer durante 30 minutos
6. _____ faltar al trabajo anteayer
7. _____ dejar de salir con alguien el mes pasado
8. _____ hacer experimentos en un laboratorio todas las semanas
9. _____ sentirse muy cansado/a al principio del semestre
10. _____ generalmente discutir con su compañero/a de habitación (o novio/a, esposo/a o un pariente)
11. _____ tener un/a estudiante de posgrado como profesor/a el semestre pasado

Act. 9: Practice question formation, stressing that some items are about the past and others about the present. To avoid bunching, instruct students to ask one question of one student and then to move circles and have the inner circle move on. Another option is to form two concentric circles and have the inner circle move to the right after asking and answering a question. Also encourage students to ask the questions out of order.

Act. 10: Form pairs and instruct students to be inventive. Check by calling on individuals to tell different parts. When finished, tell them what you really did.

ACTIVIDAD 10 ¿Qué hizo?

En parejas, túrnense para contar lo que Uds. creen que hizo su profesor/a ayer. Usen cada una de las siguientes expresiones de tiempo en cualquier orden. Tachen (*Cross out!*) las expresiones al usarlas.

ayer	más tarde	durante dos horas
primero	luego	a las cinco
después	por la tarde	por la noche

ACTIVIDAD 11 ¿Cuánto hace?

En parejas, túrnense para preguntarse cuánto hace que hicieron las siguientes cosas y averiguar más información sobre cada una.

- A: ¿Cuánto tiempo hace que fuiste al cine con un amigo?
 B: Hace tres días que fui al cine. / Fui al cine anteanoche.

A: ¿Qué viste?
 B: ...

- alquilar una película buena
- invitar a alguien a cenar
- conducir por lo menos dos horas
- enojarse con alguien
- ir a otra ciudad
- venir a esta universidad
- olvidarse de algo importante
- faltar a una clase
- gastar más de cien dólares en algo
- hacer una locura (*something crazy*)

D Indicating Sequence: Adverbs of Time

In order to narrate a series of actions, it is necessary to use words that indicate when the actions occurred in relation to other actions. The following words and phrases are used to express sequence.

antes	before
antes de + infinitive	before + -ing
primero	first
luego/más tarde	later, then
después	later, then, afterwards
después de + infinitive	after + -ing
tan pronto como/en cuanto	as soon as
al terminar (de + infinitive)	after finishing (+ -ing)

preposition + infinitive: después
 de volver

Enseguida may be written as one word or two: **en seguida**.

antes	before
inmediatamente	immediately
enseguida	at once
finalmente	finally
al terminar (de + infinitive)	after finishing (+ -ing)

Note: When sequencing events, use **más tarde**, **luego**, and **después**. Only use **entonces** to indicate a result and not to indicate "later" or "afterwards". **Estaba cansada y entonces/por eso me fui a dormir**.

ACTIVIDAD 12 Un día terrible

En parejas, creen una historia sobre el día terrible que tuvo un amigo de Uds. Usen las expresiones de la columna A en el orden en que aparecen y las acciones de la columna B en orden lógico.

A	B
1. Esta mañana...	ponerse dos medias de diferente color
2. En cuanto...	salir de la casa tarde
3. Luego...	llegar a clase con la ropa sudada (soaked with sweat)
4. Después...	entrar en la ducha/quemarse con agua caliente
5. Más tarde...	levantarse tarde
6. Tan pronto como...	correr a clase cansadísimo/a
7. Enseguida...	tomar el autobús equivocado
8. Al terminar...	bajar del autobús/torcerse el tobillo (<i>ankle</i>)

ACTIVIDAD 13 Tu día, ayer

En grupos de tres, cuéntenle a sus compañeros con muchos detalles qué hicieron ayer. Usen palabras como: **primero**, **luego**, **más tarde** y **después de + infinitivo**.

ACTIVIDAD 14 Sus vacaciones

Parte A: Lee esta parte del diario de un turista sobre las vacaciones que tomó en Granada y luego responde a las preguntas de tu profesor/a.

... por la mañana fui hacia la Alhambra, un castillo moro increíble. Al llegar, vi a un grupo de gitanas con flores para venderles a los turistas, pero no compré ninguna flor. Luego entré en la Alhambra, donde, con un grupo de turistas, visité las diferentes salas decoradas con diseños geométricos y poemas escritos en árabe. Pero lo que más me impresionó fue el constante sonido del agua. Hay agua en el Patio de los Leones y por todas partes. Luego vimos los baños y un guía nos explicó que en el siglo XIV los moros tenían agua fría, agua caliente y agua perfumada...

Act. 12: Form pairs, set up activity, set a time limit, and begin. Check by having two students perform for the class.

Act. 13: Model the activity by telling students in detail what you did yesterday morning. Form groups, set a time limit, and begin. Have a few people report back. As they report back, focus on the difference between **después** and **después de** by posing questions to the class or by using faded cues: **Tiffany se cepilló los dientes después de...** vs. **Tiffany se duchó y después...**



La arquitectura española

Act. 14A: Allow time for students to read the paragraph on Granada and then ask comprehension questions. ¿Adónde fue? ¿Qué es la Alhambra? ¿A quiénes vio? ¿Les compró algo a las gitanas? ¿Qué visitó? ¿Cómo son los diseños? ¿Son pinturas o escrituras? ¿Qué le impresionó? ¿Qué vio después? ¿Qué les explicó el guía?



El Patio de los Leones en la Alhambra.

Act. 14B: Form pairs, set a time limit, and begin. To check, have a few individuals tell about their vacations while the class asks questions and reacts.

Parte B: En parejas, usen las siguientes ideas para contarle a su compañero/a sobre sus últimas vacaciones. Recuerden usar palabras como: **primero, luego, después, después de + infinitivo.**

- adónde fuiste
- cuánto tiempo estuviste
- con quién fuiste
- cuánto costó
- cómo viajaste
- qué viste
- qué cosas hiciste
- a quién conociste

Al escuchar sobre las vacaciones de su compañero/a, reaccionen usando algunas de estas expresiones.

Para reaccionar

Para expresar sorpresa:

¡Por Dios!
¡Por el amor de Dios!
¡Qué bueno!
¡Qué divertido!
¿Y después qué?
¿Y qué más?

Para comentar positivamente sobre algo:

Para pedir más información:

E Past Actions That Preceded Other Past Actions: The Pluperfect

When narrating in the past, to express an action that occurred before another action Spanish uses the pluperfect (**pluscuamperfecto**). To form the pluperfect, use a form of the verb **haber** in the imperfect + **past participle (participio pasivo)**.

haber		
había	habíamos	} + past participle
habías	habíais	
había	habían	

Past participles are formed by adding **-ado** or **-ido** (**hablado, vendido, comido**). Common irregulars include: **abrir** → **abierto**, **decir** → **dicho**, **escribir** → **escrito**, **hacer** → **hecho**, **poner** → **puesto**, **ver** → **visto**, **volver** → **vuelto**. To review the formation of past participles, see Appendix A, page 365.



Leif Ericsson ya **había visitado** América cuando **llegó** Colón.

Leif Ericsson had already visited America when Columbus arrived.

Note: **Ya** is frequently used before the pluperfect to emphasize that an action had *already* occurred before another took place.

ACTIVIDAD 15 ¿Ya habías...?

En parejas, háganse preguntas sobre su pasado. Sigán el modelo.

- ▶ viajar a Europa / terminar la escuela secundaria
 —¿(Ya) habías viajado a Europa cuando terminaste la escuela secundaria?
 —Sí, fui con mis padres en 2006. / —No, ...

1. sacar la licencia de manejar / empezar el tercer año de la escuela secundaria
2. aprender a leer / empezar el primer grado de la primaria
3. vivir en el mismo lugar toda la vida / venir a estudiar aquí
4. ver una película de Almodóvar / decidir tomar esta clase
5. compartir dormitorio con otra persona / empezar la universidad

Practice the pluperfect:

1. Make a list of things that students do before starting college. Items may include **tomar exámenes de A.P., visitar la universidad, hablar con su consejero/a académico/a, conocer a su compañero/a de cuarto, recibir su dirección de mail, abrir una cuenta en el banco**, etc. Have students say what they had done before entering the university.
2. Use two or three famous people your students know well and have them tell you what they had done prior to doing something else: **Cuando Jennifer López se casó con Marc Anthony, ya... Cuando Barack Obama ganó las elecciones para presidente, ya...** (etc.)

The past participle always ends in **-o** when it is part of a verb phrase.

The pluperfect is presented at this point for three reasons. First, it is easy to form and students are familiar with the past participle from previous study. Second, it promotes communication since most uses of the pluperfect are in sentences with the preterit. Third, although the pluperfect is traditionally presented with the present perfect, these two are not normally used in the same utterance. By presenting the pluperfect with the preterit, it is hoped that students will be more apt to acquire it and use it functionally rather than learn it for the moment.

Act. 15: Set up the activity by having students construct the questions; then set a time limit and begin. Check by asking a few questions.

ACTIVIDAD 20 El género

En grupos de tres, piensen en las películas que están dando en el cine y hablen sobre las siguientes ideas.

1. Clasifiquenlas por género.
2. Comenten si las bandas sonoras son buenas, malas o no son de importancia.
3. Comenten sobre la reacción de los críticos.
4. Nombren una película que vieron últimamente que no es un éxito de taquilla pero que vale la pena ver.
5. Comenten si todas las películas taquilleras son muy hollywoodenses o no.

ACTIVIDAD 21 Los Oscars

En grupos de cinco, decidan qué películas o personas deben recibir el Oscar este año en las siguientes categorías.

1. la mejor película
2. la mejor dirección
3. el mejor actor
4. la mejor actriz
5. el mejor guion original/adaptado
6. los mejores efectos especiales
7. el mejor vestuario

Act. 21: If the Oscars have not occurred and nominations have not yet been made, simply do the activity. If the nominees are out, but the awards have not yet been given, you may want to provide students with a list of the nominees to decide. If the Oscars just occurred, tell students they were not in agreement and have them create their own list. When finished, have a group sharing. As students mention their favorite films, react if you know that a Hispanic actor played a role. Then ask students to mention actors from Spanish-speaking countries. Some Spanish-speaking actors include: Antonio Banderas, Javier Bardem, and Penelope Cruz (Spain); Benicio del Toro (Puerto Rico); Salma Hayek and Gael García Bernal (Mexico).

ACTIVIDAD 22 Mi favorita

Parte A: Piensa en tu película favorita. Después, prepárate para hablar de esa película con otra persona para convencerla de que debe alquilar la película o ir a verla si todavía sigue en cartelera. Piensa en los siguientes temas mientras te preparas para dar una pequeña sinopsis de la película.

- el/la director/a; los protagonistas
- la banda sonora; la fotografía
- si el guion está basado en un hecho real, una novela, un cuento, etc.
- dónde la filmaron y en qué año se estrenó
- si recibió alguna nominación o premio

Parte B: En parejas, hable cada uno de su película favorita usando el presente.

When summarizing the plot of a movie, it is common to use the present tense (**Es una película sobre una familia que vive en...**).

Act. 22A: Prior to doing the activity, describe your favorite movie as an example and then either do it in pairs in class or assign it as HW and have students discuss the film with a partner the next day.

III. Stating Time and Age in the Past

The Imperfect

You saw how the preterit is used to move the narrative along. In this section you will see how the imperfect is used to set the scene or background when telling time and someone's age in reference to past events.

1. To tell time in the past, use **era/eran** + *the time*.

A: ¿Qué hora **era** cuando empezó la película?
What time was it when the movie started?

B: **Era** la una y cuarto.
It was a quarter after one.

A: ¿Qué hora **era** cuando terminó?
What time was it when it ended?

B: **Eran** las tres y pico.
It was a little after three.

2. To state someone's age in the past, use a form of the verb **tener** in the imperfect + *age*.

Pedro Almodóvar **tenía 16 años*** cuando se mudó a Madrid.
Pedro Almodóvar was 16 when he moved to Madrid.

*Note: The word **años** is necessary when expressing age.

ACTIVIDAD 23 ¿Qué hiciste el viernes pasado?

Parte A: Mira la lista de acciones y tacha las cosas que no hiciste el viernes pasado.

- levantarte
- ducharte
- desayunar
- asistir a tu primera clase
- almorzar
- dar una vuelta
- volver a casa
- estudiar
- hacer ejercicio
- ir al cine
- cenar
- reunirte con amigos
- acostarte

Parte B: En parejas, intercámbiense las listas. Pregúntenle a su compañero/a qué hora era cuando hizo las cosas de la lista que no están tachadas. Miren el modelo e intenten variar sus preguntas.

▶ —¿Qué hora era cuando te levantaste? / —¿A qué hora te levantaste?

—Eran las ocho y media cuando me levanté. / —Me levanté a las ocho y media.

(Continúa en la página siguiente.)

Practice time and age in the past:
1. In pairs, have students quickly ask each other **¿Qué hora era cuando te acostaste anoche?** and **¿Qué hora era cuando sonó el despertador esta mañana?** Have a few groups report back their findings. Find out who slept the least and the most.
2. Write on the board world events that happened during students' lifetimes, or brainstorm a list. **Sasha y Malia Obama recibieron un perro (2009).** **Johnny Cash y Celia Cruz murieron (2003).** **Fantasia ganó en el programa *Ídolo americano* (2004).** **Los Pittsburgh Steelers ganaron el Superbowl (2008).** **Katrina destruyó la ciudad de Nueva Orleans (2005).** **La princesa Diana y la Madre Teresa murieron (1997).** **Nelson Mandela subió a la presidencia (1994).** Note: If students were born after 1994, they should respond **No había nacido cuando...**

Act. 23A: Explain premise and set a time limit for students to cross out items.

Act. 23B: Practice asking and answering questions, form pairs, set a time limit, and begin. Check by asking individuals a few questions.

Act. 23C: Check when finished to compare eating times, movie times, etc.

Parte C: Lean el siguiente párrafo que describe lo que hizo un joven español de 26 años el viernes pasado y comparen las horas a las que Uds. y él hicieron acciones similares.

► Se levantó a las 9, pero yo me levanté a las...

Fuente hispana



"Eran las 9:00 a. m. cuando me desperté el viernes. Me duché, desayuné y después empecé a estudiar para una asignatura. Eran las 11:30 cuando cogí el coche y conduje a la universidad para asistir a una hora de clase. Luego volví a casa a eso de la 1:00, encendí el ordenador y leí el mail. Era la 1:45 cuando preparé la comida. Comí solo y después de comer, leí el periódico en el sofá y luego dormí un poco. Eran las 5:00 cuando empecé a estudiar otra vez y estudié hasta las 8. Entonces me preparé para ir a nadar y fui a nadar por media hora. Eran las 9:15 cuando volví a casa y entonces mi familia y yo cenamos. Luego fui al cine con unos amigos. La película empezó a las 10:30. Al salir de la película, tomamos una cerveza en un bar. Allí hablamos un rato y después se fue cada uno a su casa. Eran las 2:00 de la mañana cuando llegué a casa." ■

ACTIVIDAD 24 Tenía...

Contesta estas preguntas sobre ti y tu familia.

1. ¿Cuántos años tenían tus padres cuando se conocieron? ¿Dónde se conocieron?
2. ¿Cuántos años tenía tu madre cuando tú naciste? ¿Y tu padre?
3. ¿Tienes un/a hermano/a menor? ¿Cuántos años tenías cuando nació?
4. ¿Tienes un/a hermano/a mayor? ¿Cuántos años tenía cuando tú naciste?
5. ¿Tienes un/a hijo/a o un/a sobrino/a? ¿Cuántos años tenías tú cuando nació?
6. ¿Cuántos años tenías cuando te graduaste de la escuela secundaria?
7. ¿Cuántos años vas a tener al terminar tus estudios universitarios?

Act. 24: May be assigned as HW. Do as a whole-class activity or in pairs. If in pairs, have students switch roles when finished asking all the questions. Check by focusing on some questions: which student has the youngest father, how many were 17 when they graduated from high school, and how many were 18, etc.

ACTIVIDAD 25 La historia de la conquista

En parejas, una persona cubre el cuadro A y la otra persona cubre el cuadro B. Háganse preguntas para intercambiar la siguiente información y completar su cuadro sobre personajes famosos de la conquista.

- a. cuándo nacieron
- b. dónde nacieron
- c. qué cosas importantes hicieron
- d. cuántos años tenían cuando hicieron algunas de esas cosas
- e. cuándo murieron y qué edad tenían cuando murieron

- A: ¿Cuándo nació Ponce de León?
 B: Nació en... ¿Cuándo murió Ponce de León?
 A: Murió en...

Act. 25: Transition to Act. 25 by saying that so far students have talked about their lives and their families, and that they will now talk about the lives of famous exploradores.

Form pairs, assigning A and B roles. Have all As cover B's table and vice versa, and make sure they don't peek! Practice by asking a few questions. When checking, ask how old explorers were when they died or when certain events took place.



Estatua de Ponce de León en San Juan, Puerto Rico.

A	Fechas	Nacionalidad	Datos importantes
Juan Ponce de León	_____ -1521	_____	_____, fundar San Juan, _____
Américo Vespucio	1451-_____	italiano	_____, hacer expediciones a América del Sur y América Central desde 1497 hasta 1503
Álvaro Núñez Cabeza de Vaca	_____ -1557	_____	ser explorador, explorar el suroeste de los Estados Unidos y llegar al Golfo de California, _____
Francisco Pizarro	1471-_____	_____	ser líder de la conquista del Perú desde 1530 hasta 1535

B	Fechas	Nacionalidad	Datos importantes
Juan Ponce de León	1460-_____	español	ser gobernador de Puerto Rico desde 1510 hasta 1512, _____ explorar la Florida en 1513
Américo Vespucio	1451-1512	_____	ser explorador, hacer expediciones a _____ y _____
Álvaro Núñez Cabeza de Vaca	1490-_____	español	ser explorador, _____ y _____, ser gobernador de Paraguay desde 1541 hasta 1542
Francisco Pizarro	_____ -1541	español	_____

- Act. 1B: Play legend. Next have students compare their predictions with the legend in groups, and then have groups share what they understood.
- Act. 1C: Play legend and pause at various points, asking questions to recreate the entire story with details.



Leyendas

Act. 2: Have students state what the five presents were: **coral, oro, plata, esmeraldas y maíz.**

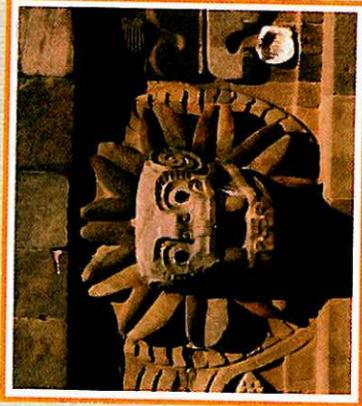
Parte B: Ahora escuchen la leyenda y al terminar, discutan en su grupo si su interpretación era correcta. De no ser así, resuman qué ocurrió.

Parte C: Escuchen la leyenda otra vez y agreguen (*add*) detalles, especialmente sobre cómo consiguió Quetzalcóatl los granos de maíz y qué hizo con ellos.

ACTIVIDAD 2 Los regalos

Discutan cuál de los cinco regalos de los dioses fue el mejor para los toltecas y expliquen por qué. Después, digan cuál de los cinco regalos les interesó más a los españoles durante su dominación de Hispanoamérica y por qué.

¿Lo sabían?



Quetzalcóatl, el dios emplumado, ocupa un lugar de mucha importancia en la mitología mexicana. En una leyenda se le atribuye la creación de la raza humana. Se dice que descendió de la tierra de los muertos, encontró unos huesos, vertió (*shed*) su propia sangre sobre ellos y así creó a los seres humanos. También se dice que inventó el calendario y les enseñó a los seres humanos la astronomía.

Algunas leyendas cuentan que Quetzalcóatl era de color blanco y que tenía barba. Por eso, cuando Cortés llegó a México, Moctezuma, que era el líder azteca, creyó que había vuelto Quetzalcóatl y lo recibió amigablemente. Esto le facilitó a Cortés la conquista de México.

¿Cuál es un personaje mitológico de gran importancia en el folclore de tu país? Describe y explica qué hizo.

Paul Bunyan is one possible choice as a mythological character in the U.S.; others include Pecos Bill and Bigfoot. You may want to tell students that, according to legend, Quetzalcóatl also taught the earth's inhabitants to weave fabric, make tiles, and cut and polish jade.

I. Narrating in the Past (Part Two)

A Preterit and Imperfect: Part One

In Chapter 2, you reviewed how to use the preterit to refer to a completed past action, to the beginning or end of past actions, and for an action that occurred over a set period of time. You also learned how to express time and age using the imperfect. In this section you will review other uses of the imperfect and how it is used with the preterit to narrate past events.

1. The imperfect is formed as follows.

estar
estaba
estabas
estaba

estábamos
estabais
estaban

hacer
hacía
hacías
hacía

hacíamos
hacíais
hacían

dormir
dormía
dormías
dormía

dormíamos
dormíais
dormían

For irregular forms, see Appendix A.

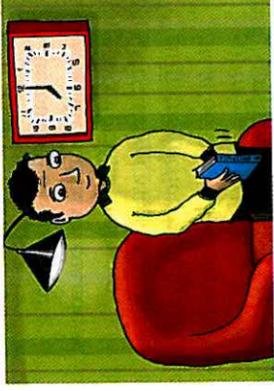
2. Use the imperfect:

a. to describe past actions in progress in which neither the beginning nor the end of the action matters. Compare the following examples.



Ayer a las siete **leía** otra leyenda tolteca.

Yesterday at seven he was reading another Toltec legend (action in progress, start or end of action not important).



Ayer a las siete **terminó** de leer otra leyenda tolteca.

Yesterday at seven he finished reading another Toltec legend (end of an action).

b. to describe two or more actions in progress that occurred simultaneously. Use **mientras** or **y** to connect the two actions.

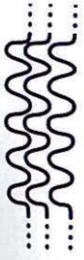
Do the corresponding web activities as you study the chapter.

Practice actions in progress:

Do a short chain drill: Have one student say what he/she was doing yesterday at 8:15 p.m. Have the next student repeat what the first student was doing, what he/she was doing, and so on. Every four or five students start over with a new time.

Practice actions in progress with **mientras**:

Do a completion drill: Tell your students they have a lazy roommate. **Ayer, mientras yo limpiaba la casa, él/ella...**



La diosa Tierra observaba a su hijo Quetzalcóatl mientras él ayudaba a los toltecas.

El seguía a las hormigas y miraba lo que hacían.

Mother Earth was observing her son Quetzalcóatl while he was helping the Toltecs.

He was following the ants and watching what they were doing.

Note: Past actions in progress can also be expressed using the imperfect progressive. It gives greater emphasis to the ongoing nature of the action than the imperfect. Form it by using the imperfect of **estar** + **present participle** (*gerundio*).

Mientras **hablaba/estaba hablando** con sus padres, **pensaba/estaba pensando** cómo ayudar a los toltecas.

While he was talking to his parents, he was thinking about how to help the Toltecs.

Practice interrupted actions in progress:

Brainstorm four or five actions in progress and list them on the board. Then assign one to each pair of students and ask them to provide an interesting interruption. **Me bañaba cuando un pato entró por la ventana y empezó a nadar en la bañera.**

Hand pairs of students slips of paper and have them act out individual sentences for the class. **Caminaba por la calle cuando alguien me robó el dinero. Alguien tocó a la puerta y el perro ladró. Tocaba el piano cuando el teléfono sonó.** (etc.)

c. to describe an action in progress in the past when another action occurred or interrupted the action in progress. Use the preterit for the action that occurred or interrupted the action in progress. Use **cuando** or **mientras** to connect the two clauses. Compare the following sentences.

b e s a b a

.....

abrió

Quetzalcóatl **besaba/estaba besando** a su novia **cuando** su padre **abrió** la puerta.

Quetzalcóatl was kissing his girlfriend (action in progress) when his father opened the door (interrupting action). [Ok, so it wasn't part of the real legend...]

.....

besó abrió

Quetzalcóatl **besó** a su novia y su padre **abrió** la puerta.

Quetzalcóatl kissed his girlfriend and his father opened the door. (First Quetzalcóatl kissed her, then his father opened the door.)

t r a b a j a b a n

.....

entró

Quetzalcóatl **entró** al hormiguero **mientras** las hormigas **trabajaban/estaban trabajando** como locas.

Quetzalcóatl entered the anthill while the ants were working like crazy.

.....

entró tomó escapó

Cuando Quetzalcóatl **entró** al hormiguero, **tomó** los cuatro granitos y **se escapó**.

When Quetzalcóatl entered the anthill, he took the four grains and escaped.

ACTIVIDAD 3 ¿Qué hacías?

En parejas, turnense para preguntarle a la otra persona sobre su pasado reciente y lejano. Hagan preguntas como: **¿Qué hacías ayer a las 2:30 de la tarde? ¿Dónde estabas...?**

- ayer a las 10:15 de la mañana
- en esta época el año pasado
- en junio hace dos años
- a las 9:20 de la noche el sábado pasado
- en noviembre del año pasado
- en agosto del año pasado

ACTIVIDAD 4 Acciones simultáneas

En parejas, digan qué hacía cada vecino en su apartamento e inventen lo que hacía un pariente o conocido.

- ▶ la señora del 3° B → hablar por teléfono, su hija → ¿?

Mientras la señora del 3° B hablaba/estaba hablando por teléfono, su hija jugaba/estaba jugando en el baño con el lápiz de labios.

- el Sr. Pérez del 1° B → mirar televisión, su esposa → ¿?
- el niño del 5° A → hacer la tarea, su hermana → ¿?
- la mujer del 7° C → dar a luz (*give birth*) en su casa, su esposo → ¿?
- la niña del 3° B → tocar el piano, su profesora de piano → ¿?
- la abuelita del 4° A → dormir, sus nietos traviesos (*mischievous*) → ¿?

ACTIVIDAD 5 Situaciones

En parejas, combinen las acciones en progreso de la caja A con las interrupciones de la caja B para contar qué les ocurrió a diferentes personas de la clase. Por último, digan qué hicieron esas personas después. Sigán el modelo.

- ▶ afeitarse cortarse la luz

John se afeitaba cuando se cortó la luz y por eso usó su afeitadora manual para terminar de afeitarse.

A (acciones en progreso)

- ducharse
- caminar por la calle
- manejar por la autopista
- cocinar un huevo en el microondas
- bajar las escaleras
- pasear al perro

B (interrupciones)

- caerse
- morder a una persona
- ver a su novio/a con otro/a
- chocar con otro carro
- acabarse el agua caliente

C

¿Qué hizo/hicieron después?

Act. 3: Practice question formation and some possible answers. Form pairs, set a time limit, and begin. Have students alternate asking questions. Check by asking a few students about their partners' activities.

Act. 4: Assign as HW. Prior to checking, review ordinal numbers. Check or do in class, having students create other possible endings for the sample sentence. Encourage originality. Form pairs, set a time limit, and begin. Check by calling on volunteers.

Act. 5: Assign as HW or do in class. Model activity, form pairs, set a time limit, and begin. Have students share their sentences with the class.

B Preterit and Imperfect: Part Two

You have been using the imperfect to refer to past actions or states that were in progress. In this section you will review other uses of the imperfect.

Read this narration of a children's story.

Jack y Jill **salieron** de casa a buscar agua y **empezaron** a subir una cuesta. La cuesta **era** muy grande y **había** muchas piedras que **dificultaban** la subida. Jack y Jill no **llevaban** botas de montaña ni **tenían** cuerdas ni otros aparatos para poder subir. El pobre Jack no **era** muy ágil y generalmente no **practicaba** deportes y por eso **se cayó** y **se rompió** la coronilla. Jill tampoco **tenía** mucha coordinación y, por eso, **se cayó** también. Nunca **recogieron** el agua.

Now read the following version of the same story.

Jack y Jill **salieron** de casa a buscar agua y **empezaron** a subir una cuesta. La cuesta **era** muy grande y **había** muchas piedras que **dificultaban** la subida. Jack y Jill no **llevaban** botas de montaña ni **tenían** cuerdas ni otros aparatos para poder subir. El pobre Jack no **era** muy ágil y generalmente no **practicaba** deportes y por eso **se cayó** y **se rompió** la coronilla. Jill tampoco **tenía** mucha coordinación y, por eso, **se cayó** también. Nunca **recogieron** el agua.

In the preceding paragraph, the blue verbs are in the imperfect and the ones in red are in the preterit. Which tense is used to describe or set the scene? Which is used to move the action along? If you answered imperfect to the first question and preterit to the second, you were correct. It is by combining the two that you can narrate and describe past events and convey your thoughts about them.

To review uses of the preterit, see Chapter 2, pp. 45, 48-49.

To review actions in progress, see pp. 71-72.

To review time and age, see Chapter 2, p. 61.

1. Use the preterit:

- to express a completed action or state.
- to denote the beginning or the end of a past action or state.
- to express an action or state that occurred over a specific period of time.

2. Use the imperfect:

- to describe actions in progress.
- to set the scene or background of a story by:
 - telling the time an action occurred
 - telling the age of a person
 - describing people, places, and things
 - describing ongoing emotions or mental states

Eran las once de la noche y **había** luna llena.

It was eleven o'clock at night and there was a full moon.

El hormiguero **estaba** en la colina y **había** hormigas y flores por todas partes.

The anthill was on a hill and there were ants and flowers all over the place.

Quetzalcóatl **tenía** tanto sueño que no podía quedarse despierto.

Quetzalcóatl was so tired that he couldn't stay awake.

Tenía solo veintitantos años, pero siempre hacía más de lo que sus padres **esperaban**.

He was only twenty-something, but he always did more than his parents expected.

c. to describe habitual actions in the past.

Todos los días Quetzalcóatl **iba** a la montaña y les **rezaba** a sus padres, los dioses.

Every day Quetzalcóatl went up/used to go up the mountain and prayed to his parents, the gods.

Durante el día **pasaba** el tiempo con los toltecas. **Trabajaba** y **comía** con ellos, pero sentía que les faltaba algo.

During the day he spent/used to spend time with the Toltecs. He worked/used to work and ate/used to eat with them, but he felt that they were lacking something.

The following time expressions are usually used with the imperfect to describe past habitual actions. However, they can be used with the preterit to indicate recurring completed actions that occurred during a specific time period. Compare the sentences.

siempre	<i>always</i>
a menudo / con frecuencia / frecuentemente	<i>frequently</i>
todos los días/meses/años	<i>every day/month/year</i>
muchas veces	<i>many times</i>

Quetzalcóatl **les pedía** inspiración a sus padres a menudo.

Durante una semana entera, les pidió ayuda a sus padres a menudo.

Quetzalcóatl **frecuentemente** usó para pedir a sus padres inspiración.

During an entire week, he frequently asked his parents for help.

El sábado pasado comí un chokolatito y mira lo que me pasó.



Sorpresas "agradables" que te da la vida.

Always use the verb **soler** in the imperfect when talking about the past since it is only used to describe past habitual actions. It can be translated as *used to* and is followed by an infinitive.

Quetzalcóatl solía ir a la montaña por la noche.

Iba a + infinitive, and verbs like **saber** and **conocer** will be presented in Chapter 4.

Practice setting the scene and habitual actions in the past:

- Have students tell what time they got up this morning, what the weather was like when they walked to class, who was sitting in the classroom when they arrived, etc.
- Have students tell you what they usually did when they were in high school. Option: Expand by having students say whether or not they do the same things now. **Iba a clase todos los días, pero ahora solo voy a clase tres veces por semana.**
- Ask students what people used to do before having access to the Internet. Provide leading questions if needed. **¿Iban más a menudo a la biblioteca? ¿Cómo se comunicaba la gente?**

ACTIVIDAD 6

Cómo vivían los aztecas

Leticia está de visita en México y escribió en su blog sobre la vida de los aztecas. Completa el blog con el pretérito o el imperfecto de los verbos indicados.

El blog de Leticia



Bueno, el guía nos contó (1) que la civilización azteca comenzó (2) en México doscientos años antes de la Conquista. El gobierno que tenían los aztecas era (3) una monarquía elegida y la lengua que hablaban (4) era el náhuatl. Esa civilización adoraba (5) a una multitud de dioses y sus líderes religiosos hacían (6) muchos sacrificios humanos. Tenían (7) numerosos templos que se asemejaban (8) a las pirámides de Egipto. Los aztecas construyeron (9) su capital Tenochtitlán en una isla porque un día uno de sus líderes religiosos vio (10) en ese preciso lugar un águila en un cacto devorando una serpiente, y pensó/pensaron (11) que se cumplía la profecía hecha por un dios. Los aztecas fundaron (12) esa capital en 1428. El imperio estaba (13) unido por la fuerza y no por la lealtad; por eso, cuando Cortés llegó (14), algunas ciudades descontentas con los líderes se unieron (15) a él en contra del imperio azteca. En el siglo XVI, la sociedad azteca, que contaba (16) con ocho millones de habitantes, perdió (17) más de la mitad de la población ya que muchos se murieron (18) de viruela, una enfermedad que trajeron (19) del Viejo Mundo los españoles. Como ves, durante mi visita a Tenochtitlán aprendí (20) mucho sobre los aztecas, y por supuesto, a menudo, le hice (21) preguntas al guía (¡lo volví loco!).

¿Lo sabían?

Después de la llegada de los colonizadores españoles, la vida de los indígenas cambió para siempre. Muchos de ellos murieron porque sus cuerpos no resistían las enfermedades extrañas de los europeos. Otros fueron matados por los colonizadores.

La mayoría de los colonizadores eran hombres que llegaban sin familia. Una vez allí, muchos tuvieron hijos con mujeres indígenas. El fruto de esas uniones tan tempranas en la historia poscolombina es el mestizo, que hoy en día forma una comunidad étnica predominante en muchos países hispanoamericanos, tales como Honduras (90%), El Salvador (90%), México (60%) y Colombia (58%).

La época de la colonización terminó cuando los países latinoamericanos se independizaron de España, pero hoy día, el avance de la modernización amenaza con hacer desaparecer las costumbres de los indígenas y es por eso que esa lucha por conservar sus costumbres, culturas y lenguas continúa.

¿Sabes quiénes son Rigoberta Menchú y Evo Morales? ¿Hay personas como ellos en tu país?

If students do not know who Rigoberta Menchú and Evo Morales are, you could simply give them information or assign the class or pairs to research the answer for the next day. If assigned, it could be used as a warm-up activity.

ACTIVIDAD 7

Los mayas y los incas

Parte A: En parejas, Uds. son arqueólogos: uno estudia a los mayas y el otro a los incas. Lea cada uno solamente su información y úsela para hablarle a su compañero/a.

Los mayas

- habitar la península de Yucatán en el sur de México y en Centroamérica
- comer maíz, tamales, frijoles e insectos
- tener calendario; poder predecir los eclipses del sol y de la luna
- emplear una escritura jeroglífica con más de 700 signos y conocer el concepto del "cero"

Los incas

- vivir en el sur de Colombia, Perú, Bolivia, Ecuador y el norte de Chile y Argentina
- tener una red de caminos excelente
- usar la piedra y el bronce
- hacer telas a mano, cerámica artística
- cultivar la papa y el maíz
- no tener escritura; todo transmitirse por tradición oral

Parte B: Ahora, en grupos de cuatro, hablen de cómo vivían los indígenas de su país antes de que llegaran los europeos.

ACTIVIDAD 8

La vida antes de la tecnología

En grupos de tres, digan por lo menos una o dos cosas que hacía la gente cuando no existían los siguientes inventos. Luego, digan cuáles son las ventajas y desventajas de cada uno.

- ▶ Cuando no existía el MP3, la gente escuchaba música con grabadoras o estéreos. La calidad de la grabación no era...

1. el televisor
2. el avión
3. el plástico
4. la electricidad
5. la computadora

ACTIVIDAD 9

El barrio de tu infancia

En parejas, describan cómo era su vida y el barrio donde vivían cuando eran niños, usando los temas de la página siguiente como guía. Mientras escuchan sobre la vida de su compañero/a, haganle preguntas para obtener más información y reaccionen usando las expresiones que aparecen al final de la actividad.

- ▶ —Mi barrio era muy bonito porque tenía muchos árboles y era tranquilo. —El mío también era tranquilo.

Act. 7A: Form pairs assigning the Inca or Maya data. Allow a moment for students to read their data individually. Tell them to use the maps in the inside covers of the book to show their partner where the Incas/Mayas lived as they exchange information. Check by asking questions like **¿Quiénes tenían calendario?** Bring in pictures of Inca and Mayan ruins or artwork.

Act. 7B: Combine pairs into groups of four. Supply any additional vocabulary they may need, such as: **tiendas, cazar, arcos y flechas, pescar.** As a wrap-up, have groups share their descriptions with the rest of the class.

Act. 8: Have students continue the example. Then form groups of three, encourage them to be creative, set a time limit, and begin. Check by calling on volunteers.

Act. 9: Have one partner speak about his/her childhood until you tell him/her to stop. Then the other partner should speak. This is meant to encourage students to continue talking instead of finishing quickly. Partners should ask questions of each other to get details about the description and should react using the expressions in this activity. Most of which were introduced in Ch. 1. Form pairs, set a time limit, and begin. Check by asking questions like **¿Quién vivía en un barrio urbano? ¿Quién compartía su dormitorio? ¿Te gustaba compartir el dormitorio con tu hermano? ¿Por qué?**

Temas

barrio	rural, urbano, casas, edificios, tiendas, centros comerciales, parques
amigos	descripción física y personalidad, lugares favoritos para jugar, cosas que hacían juntos
vecinos	descripción de personas interesantes o raras
robos (thefts)	muchos, pocos
casa	moderna o vieja, color, número de habitaciones
habitación	número de camas, compartir con un/a hermano/a
pertenencias	cosas favoritas y por qué

Casa, in this context, means where you lived.

Para reaccionar

¡No me digas! / ¿De veras?
Yo también.
Yo tampoco.

El/La mío/a también.
El/La mío/a tampoco.
¡Qué chévere! (Caribe)
¡Qué lástima!

ACTIVIDAD 10 ¿Qué hacían tus padres?

Parte A: Una muchacha mexicana describe cómo era la vida de sus padres cuando tenían la edad que ella tiene ahora. Lee con cuidado la descripción.

Fuente hispana

"Mi mamá trabajaba en una tienda departamental, en el departamento de ropa, y le gustaba salir con sus amigas a caminar por el centro y platicar en las cafeterías. Veía a mi papá solo los fines de semana porque él trabajaba en una ciudad diferente y venía cada fin de semana a ver a sus padres y, por supuesto, a mi mamá. Él era comerciante en esa época y se casaron cuando él tenía 24 años y ella 21. A ellos les gustaba ir de vacaciones a ciudades coloniales como Oaxaca y a la playa en Veracruz o Acapulco. Los fines de semana salían al cine, o días de campo, también iban a conciertos de cantantes de boleros. A mi papá le gusta bailar, pero no a mi mamá, así que raramente iban a clubes nocturnos. Cuando tuvieron a su primera hija, tenían parejas de amigos con hijos pequeños, y salían con ellos porque se mudaron a la ciudad donde trabajaba mi padre y estaban lejos de la familia de ambos." ■



tienda departamental (México) = gran almacén (España)

Act. 10A: Assign reading as HW or do in class. After reading, ask comprehension questions.

Parte B: En parejas, describa cada uno la vida de sus propios (own) padres usando las siguientes ideas como guía. Luego compárenla con la de los padres de la muchacha mexicana de la Parte A.

- estudiar, dónde trabajar
- con quién/dónde vivir
- tener hijos
- qué hacer en su tiempo libre durante el día, durante la noche
- adónde ir de vacaciones

ACTIVIDAD 11 En el cielo

Unos animales están en el cielo contando cómo murió cada uno. Cada animal trata de impresionar a los otros con su cuento. En grupos de tres, usen la imaginación para completar lo que dijo cada uno y después compartan sus respuestas con la clase.



Act. 11: Transition to Act. 11 by saying that the Mexican woman's parents had a smooth life. Say that was not the case with the animals in this activity.

Elicit names of animals in Spanish. Then form groups, set a time limit, and begin. Encourage originality of responses. Option: Assign each group a different animal and have them create a full story about what happened.

ACTIVIDAD 12 Una leyenda

Al principio de este capítulo escuchaste una leyenda toteca sobre el maíz. En grupos de tres, usen la imaginación para crear una leyenda sobre cómo apareció el búfalo en Norteamérica. Utilicen las siguientes ideas como guía.

- quién era el personaje principal de la leyenda
- qué hacía en su vida diaria
- qué quería para su gente
- qué ocurrió un día
- después de crear al búfalo, cómo lo empezaron a utilizar los seres humanos para mejorar su vida

Act. 12: Through question and answer, have students retell the legend they heard about the origin of corn. Form groups of three and instruct them to construct a legend about the buffalo. Ask them to take notes, but not to write out the entire story. When finished, have some groups share their legends with the class.

ACTIVIDAD 13 El encuentro

Parte A: Lee lo que dijeron un ecuatoriano y una venezolana sobre los aspectos positivos y negativos del encuentro entre los españoles y las culturas indígenas. Después contesta las preguntas de tu profesor/a.

Fuente hispana



"Uno de los aspectos positivos es que los europeos entendieron que el mundo era más grande, rico y diverso de lo que pensaban; que había personas con una vivencia cultural totalmente diferente de la tradicional europea."

Uno de los aspectos negativos es que esta vivencia sirvió para que la cultura europea se entendiera a sí misma, pero no para entender a las culturas indígenas." ■



Fuente hispana



"La conquista española trajo como consecuencia que diversas civilizaciones fueran exterminadas; los indígenas tuvieron que someterse al rey español y aprender un nuevo idioma y nuevas costumbres. Pero no todo fue malo, pues de ese encuentro resultó el mestizaje étnico y cultural que existe en Latinoamérica. Aunque tenemos muchos nexos con España, los latinos somos únicos, diferentes, y tenemos así una manera muy particular de ver la vida." ■

Parte B: En grupos de tres, digan los aspectos positivos y negativos del encuentro entre los europeos que llegaron a este país y las culturas indígenas. Luego compartan sus ideas con el resto de la clase.

Act. 13B: Do as HW or orally in class. Form groups of three, set a time limit, and begin. When finished, have a group sharing and list the positive and negative aspects on the board in two columns.

II. Describing People and Things

A Descripción física



el pómulo
los bigotes
la barbilla

el pelo lacio
la cara cuadrada
la mandíbula cuadrada

Emiliano Zapata, mexicano (1879–1919)

Forma de la cara

ovalada oval
redonda round
triangular triangular

Piel

blanca light-skinned
morena dark-skinned
trigueña olive-skinned

Señas particulares

la barba beard
la cicatriz scar
los frentillos braces
el hoyuelo dimple
el lunar beauty mark
las patillas sideburns
las pecas freckles
el tatuaje tattoo
ser peludo/a to be hairy
tener cuerpo de gimnasio to be buff
tener brazos fornidos to have muscular arms

Color de ojos

azules blue
claros light colored
color café brown
color miel light brown
negros black
pardos hazel
verdes green

Color y tipo de pelo/cabello

tener pelo canoso/castaño/negro to have gray/brown/black hair
ser pelirrojo/a o rubio/a to be a redhead or a blonde/e
tener permanente to have a perm
tener pelo lacio (liso)/ondulado/rizado to have straight/wavy/curly hair
ser calvo/a to be bald
tener cola de caballo/flequillo/trenza(s) to have a ponytail/bangs/braid(s)

Zapata luchó en México por las tierras que los ricos les habían confiscado a los campesinos (indígenas y mestizos).

FLR link: Lectura 2

To present and practice physical description and personality traits:

1. Use pictures from magazines to point out items.
 2. Use students as models and discuss characteristics.
 3. Use word association: **Salvador Dalí / bigotes, Conan O'Brien, Carrot Top y Lucille Ball / pelirrojos**, etc.
 4. Ask students if they have any scars or tattoos and where.
 5. Form pairs, tell them to study the other person's face, and then have them sit back-to-back to describe each other. Tell students to be as specific as possible.
 6. Show pictures of famous people and have students describe them. You may want to teach the term **rubia de farmacia**. Then have students give adjectives to describe the personality of the famous people. You may also want to have them describe the personality traits of characters they may have played as actors.
- You may want to tell students that it is common to use terms like **gordo/a** or **negro/a** as terms of endearment. People may also call their friends **flaco/a** as a nickname. Frequently these terms are used in the diminutive: **gordito/a, flaquito/a, and negrito/a**. None of these terms is considered an insult.

II. Expressing Past Intentions, Obligations, and Knowledge

Preterit and Imperfect (Part Three)

1. To express a past plan that did not materialize, use the imperfect of **ir** + **a** + infinitive. This construction can be used to give excuses.

MI bisabuelo **iba a ir** a los EE.UU. en el *Titanic*, pero se enfermó y fue unas semanas más tarde en otro barco.

My great-grandfather was going to go to the U.S. on the Titanic, but he got sick and went some weeks later on another ship.

Iba a mudarse al norte, pero hacía mucho frío en esa región y por eso no fue.

He was going to move to the north, but it was very cold in that region and that's why he didn't go.

2. Because the imperfect and the preterit express different aspects of the past, they may convey different meanings with certain verbs when translated into English. In these cases, the imperfect emphasizes the ongoing nature of the state, while the preterit emphasizes the onset or end of an action. These verbs or verb phrases include:

	Imperfect (ongoing state)	Preterit (action)
conocer (a + person)	knew (someone or some place)	met for the first time / began to know (someone or some place)
saber (+ information)	knew (something)	found out (something)
no querer (+ infinitive)	didn't want (to do something)	refused and <u>didn't</u> (do something)
no poder (+ infinitive)	was/were not able (to do something)	was/were not able <u>and didn't</u> (do something)
tener que (+ infinitive)	had to / was supposed to (do something), but didn't necessarily do it	had to <u>and did</u> (do something)

Discuss with the students what you did last summer. Start by saying what you were going to do (**iba a + inf.**) but didn't do. Then ask them what they were going to do but didn't last summer. Continue talking about your summer and saying whom you met (**conocí a...**). Ask them whom they met. Then tell them something you found out last summer that was of interest to you (**supe...**). Continue this process to provide comprehensible input contrasting uses of the preterit and imperfect with verbs like **no querer**, **no poder**, **saber**, etc.

Practice changes in meaning:

- Ask questions such as: ¿A quién de esta clase conocías antes de empezar el semestre? ¿Cuándo lo/la conociste? ¿A qué deporte sabías jugar cuando eras niño/a? ¿Cuándo fue tu último examen? ¿Cuándo supiste la nota?
- Have students tell things they did not want to do when they were children. **No quería estudiar. No quería levantarme. No quería hacer la tarea.** Then have them tell something they refused to do (and didn't do) as children: **No quise estudiar piano.**
- Have students tell things they weren't able to do when they were 2, 15, etc. **No podía vestirme solo/a. No podía manejar porque todavía no tenía licencia.**
- Have students tell you two things they had to do and didn't, and then two things they had to do and did. Then, in pairs, have them discuss and amplify: S1: **Tuve que ir al banco.** S2: ¿Por qué? S1: **Porque no tenía ni un centavo.**

Josef Hausdorf **no podía** vivir más en su país y por eso emigró con su familia a Chile.

Josef Hausdorf couldn't live in his country any more so he emigrated with his family to Chile.

Su hijo Hans **no quería** irse a Chile porque no conocía a nadie allá.

His son Hans didn't want to go to Chile because he didn't know anyone over there.

Hans **tenía que** despedirse de su mejor amigo Fritz, pero fue a su casa y no estaba.

Hans had to say good-bye to his best friend Fritz, but he went to his house and he wasn't there.

Al final **no pudo** verlo, así que le escribió una carta donde **no quiso** decirle "adiós", sino "hasta luego".

In the end he wasn't able (didn't manage) to see him, so he wrote him a letter in which he refused to say "good-bye" but rather "until later".

Al llegar al puerto, Hans supo que había otros niños en el barco a Chile.

When he arrived at the port, Hans found out there were other kids on the ship to Chile.

He met fifteen kids the first night and by the second day he already knew all their names.

He met fifteen kids the first night and by the second day he already knew all their names.

ACTIVIDAD 8 Miniconversaciones

Parte A: Diferentes personas en la cafetería de la universidad hablan del fin de semana pasado. Completa las conversaciones con el pretérito o el imperfecto de los verbos indicados. Lee cada conversación antes de decidir qué forma del verbo usar.

1 Me presentaron al novio de María, pero yo ya lo conocía muy bien. (conocer)

¿Dónde lo conociste? (conocer)

Es mi ex novio.

2 Pedro tenía que llamar al dentista para cancelar la cita. (tener que)

¿Y lo llamó o no?

Se olvidó por completo porque la cita era un sábado.

3 Ayer, en la fiesta, mi novio no quería bailar conmigo. (no querer)

¿Y qué hiciste?

Cuando vio que yo iba a bailar con otro, vino rápidamente. Bailamos hasta las cinco de la mañana. Hoy no pude ponerme mis zapatos favoritos porque me duelen mucho los pies. (no poder)

4 ¡Qué contento te ves!

Si, cuando era niño no podía hablar con mi abuelito mexicano, pero gracias a esta clase de español, finalmente tuvimos una plática de una hora y supe por él que mi tatarabuela era huichola. (no poder, saber)

5 ¿Por qué no fuiste a la fiesta el sábado?

Tuve que estudiar y ahora estoy muy bien preparado para el examen. (tener que)

6 Por fin llegaron mis padres de Guatemala.

Deben estar muy contentos tus padres de ver a sus nietos.

Si y no, porque mis niños, que hablan inglés todo el día, no quisieron hablarles en español. (no querer)

Act. 8A: Assign as HW and check in class.

Huicholes are indigenous people in Mexico who are descendant from the Aztecs and are related to the Hopi of Arizona.

Act. 88: Form pairs, set a time limit, and begin.

Act. 9: Assign as HW and check in class or do as an in-class activity. As a lead-in to this activity, tell students five different things you were going to do but didn't last weekend and state what problem came up and what you did instead. Before they begin, ask students to look at the list of problems and say which are completed actions, which are actions in progress, and which are states and whether they need the preterit or the imperfect. Encourage connected discourse by having students expand on the problems they had.

A Intenciones

1. hacer un picnic
2. ir a una fiesta
3. comprar el libro de trigonometría
4. estudiar para el examen
5. jugar un partido de tenis
6. sacar un libro de la biblioteca
7. pagar la cuenta de la luz por Internet

B Problemas

- no tener conexión
- lover
- estar cansados
- invitarle a una fiesta
- no haber más en la librería
- no tener el carnet de estudiante
- quedarse dormidos

C

¿Qué ocurrió después?

Parte B: En parejas, escojan una de las conversaciones y continúenla. Mantengan una conversación por lo menos de diez líneas usando el pretérito y el imperfecto dentro de lo posible.

ACTIVIDAD 9 Tenía todas las buenas intenciones

Ayer tus amigos y tú iban a hacer muchas cosas, pero todos tuvieron diferentes problemas. Usa la siguiente información para decir cuáles eran sus intenciones, por qué no las llevaron a cabo y qué hicieron después.

- Paul y yo íbamos a esquiar en el lago, pero no pudimos prender el motor del bote y por eso nos quedamos allí tomando el sol y nadando un poco.

ACTIVIDAD 11 Un cambio radical

Parte A: Lee la siguiente historia de lo que ocurrió cuando el padre de Pablo llegó a Argentina.

Fuente hispana



"Después de cuarenta días en barco con siete niños —la más pequeña de un añoito— la familia de mi padre llegó a Argentina. Mis abuelos no conocían a nadie y no sabían dónde iban a vivir. Por suerte, otro español los ayudó y encontraron un lugar en la capital. Lamentablemente, al mes de llegar a Argentina, se murió mi abuela y mi abuelo se quedó solo con siete hijos. Entonces tuvo que poner a sus hijas en un internado de monjas y a los hijos en un internado de curas. Al principio los niños no querían ir a la escuela, pero finalmente lo aceptaron. Los dos únicos que se quedaron en casa por un tiempo fueron la hija menor, que tenía un año, y mi padre, que tenía dos años y medio." ■

internado = boarding school

En el caso de los hijos del abuelo de Pablo, la educación fue gratuita debido a sus circunstancias.

Parte B: En grupos de tres, hablen sobre una vez que Uds. se mudaron a un lugar nuevo, empezaron a asistir a una escuela nueva o fueron a un campamento durante el verano. Expliquen los problemas que tuvieron, qué tuvieron que hacer para hacer nuevos amigos y también hablen de las cosas que no querían hacer porque se sentían incómodos.

¿Lo sabían?

Cuando una persona va a vivir a otro país, generalmente pasa por lo que se llama el choque cultural. Este proceso consta de cuatro etapas diferentes. La primera etapa es la llamada luna de miel, en la que al recién llegado le fascina el nuevo país y todo le resulta atractivo. La segunda etapa es la del rechazo, cuando el individuo se siente incómodo con todo lo que esté conectado con la "nueva" cultura; se cuestiona por qué está allí y se aísla de su entorno. A medida que pasa el tiempo, la persona comienza a aceptar las nuevas costumbres y a adaptarse. Algunas personas se quedan en esa tercera etapa, pero por lo general, muchas van más allá y entran en la cuarta etapa cuando se integran a la cultura: celebran las tradiciones del lugar, comen sus comidas y tienen amigos de esa cultura.

¿Has pasado un periodo largo en otro país? Si contestas que sí, ¿pasaste por alguna etapa del choque cultural?

Act. 10: Tell students they can choose from the list or use other actions of their choice.

ACTIVIDAD 10 La semana pasada

En parejas, digan tres cosas que tenían que hacer y que no hicieron la semana pasada y por qué. Luego digan tres cosas que sí tuvieron que hacer. Piensen en cosas como las siguientes.

- dejar una clase
- hacer fotocopias
- comprar...
- llamar a sus padres / un/a amigo/a
- estudiar para la clase de...
- devolver un libro
- mandarle un mail a...
- pagar la cuenta de luz/gas/etc.
- limpiar su apartamento/habitación
- empezar a escribir un trabajo

ACTIVIDAD 18 La pregunta inocente

Parte A: Antes de mirar la tira cómica, contesta las siguientes preguntas sobre tu niñez.

1. Cuando eras pequeño/a y se te caía un diente, ¿dónde lo ponías?
2. ¿Alguien te traía algo? Si contestas que sí, ¿quién y qué te traía?

Parte B: En muchas culturas hispanas, los niños ponen los dientes debajo de la almohada y el Ratoncito Pérez les deja dinero. Mira la tira cómica y contesta las siguientes preguntas.

1. ¿Qué se le cayó a la computadora?
2. ¿Dónde la quiere poner el niño?
3. ¿Cuál es el juego de palabras en la tira cómica?

Act. 18B: Search "Ratoncito Pérez" on the Internet to find the history of the story written for Alfonso XIII when he was a child and to see the plaque (at Arenal 8 in Madrid) dedicated to the *ratoncito*.



V. Narrating and Describing in the Past

Summary of Preterit and Imperfect

As you read more about Pablo's father's childhood in Argentina, pay attention to how the preterit and imperfect are used to talk about the past.

Preterit

Imperfect

Setting the scene: Description

(1) "Después de la muerte de mi abuela, mi abuelo **estaba** solo y **tenía** muy poco dinero para mantener a sus siete hijos.

Setting the scene: Time and age

(3) Mi padre **tenía** siete años cuando empezó la escuela. **Eran** las ocho de la mañana cuando llegó a su primer día de clase.

Setting the scene: Ongoing emotion or mental state

(4) **Estaba** muy triste porque su padre y sus hermanas estaban muy lejos.

Action or state in progress

(5) Pero, le **gustaba** ir a la escuela porque sus hermanos **estaban** allí.

Habitual action

(6) Luis, hermano mayor de mi padre, siempre se **escapaba** de la escuela.

Action in progress when another action occurred

(7) Un día, mientras Luis se **escapaba** por una ventana, un cura lo **vio** y **llamó** a mi abuelo para decirle que su hijo ya no podía volver a la escuela.

Beginning/End of action

(8) Mi padre **terminó** de estudiar a los 12 años y **empezó** a trabajar con mi abuelo.

Intention

(9) Mi padre **iba a estudiar** hasta los 18, pero la familia necesitaba dinero.

Simultaneous ongoing actions

(11) Mientras los hijos **trabajaban**, las hijas **preparaban** la comida y **lavaban** y **planchaban** la ropa.

Action over specific period of time

(10) Así que mi padre **asistió** a la escuela solo cinco años.

ACTIVIDAD 19 Siempre hay una primera vez

Parte A: Piensa en una de las siguientes situaciones y completa la tabla de la página siguiente.

¿Cuándo fue la primera vez que...

diste o recibiste un beso?

viajaste en avión o en tren?

manejaste un coche y estabas solo/a?

Edad

Circunstancias

Lugar Mes / Día de la semana Emociones

Lo que ocurrió

Act. 19B: Prior to telling stories, stress that to describe the circumstances one needs to use the imperfect and to say what happened one needs to use the preterit. Form pairs and encourage students to react to what they hear. Listen as they tell their stories and have one or two students retell their stories for the class.

Parte B: Ahora, en parejas, cuéntense sus historias y háganse preguntas para averiguar más información. Usen las siguientes expresiones para reaccionar a la historia de su compañero/a.

Para reaccionar

¡Qué horror!

¡Qué cursi!

¡Qué genial!

Lo pasaste bien/mal, ¿eh?

Te cayó bien/mal, ¿eh?

¡Caray!

Fuiste de Guatemala a Guatepeor.

No puede ser. / No te creo.

How terrible/horrible!

How tacky!

How great!

You had a good/bad time, right?

You liked/disliked him/her, right?

Geeze!

You went from bad to worse. (play on words in Spanish)

That can't be true. / I don't believe you.

ACTIVIDAD 20

Una historia interesante

Parte A: Piensa en una de las siguientes situaciones y completa la tabla para prepararte a contar la historia.

- una vez que hiciste algo malo y tus padres te pillaron (*caught you*)
- la ocasión en que conociste a tu primer/a novio/a
- una fiesta sorpresa a la cual asististe
- tu primer día de universidad
- la peor salida con alguien

Edad

Circunstancias

Lugar Mes / Día de la semana Emociones

Lo que ocurrió

Parte B: Ahora, en parejas, cuéntense sus historias y háganse preguntas para averiguar más información. Tomen apuntes sobre la historia de su compañero/a para luego contarle la historia a otra persona.

Parte C: Ahora cambien de compañero/a y usen sus apuntes para contarle la historia que acaban de escuchar.

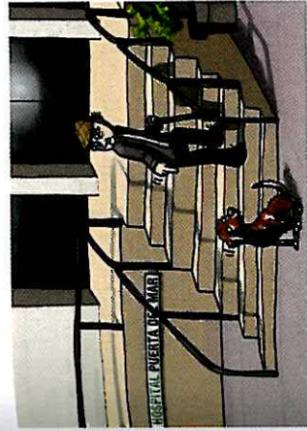
ACTIVIDAD 21

La historia de Canelo: un perro fiel

En parejas, miren los siguientes dibujos que cuentan la historia verídica (*true*) de un hombre enfermo que necesitaba diálisis y que no tenía a nadie excepto a su perro Canelo. Expliquen qué ocurrió usando el pretérito y el imperfecto.

Act. 21: Form pairs, set a time limit, and begin. Check by having students tell the story in a chain-like fashion.

Canelo de verdad existió y si vas a Cádiz, en el sur de España, puedes visitar la calle Canelo, leer la placa en su honor y ver su estatua.



Todos los días...



Pero un día...

Lamentablemente...

Una mañana...



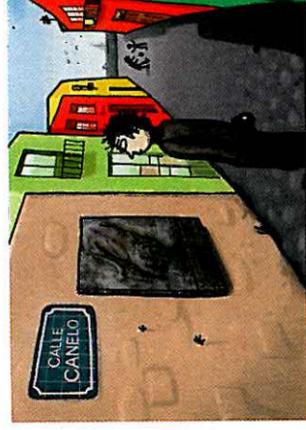
Pero al día siguiente...



Unos meses después...



Lo increíble fue que...



Pero una noche, doce años después, cuando...

Al final...

Act. 22: You may want to photocopy the lists so that each person does not see the other's list.

ACTIVIDAD 22 Armemos una historia

En parejas, cada uno mire solamente una de las siguientes listas de palabras y luego, inventen juntos una historia integrando las palabras. Deben turnarse para usar las expresiones de su lista en el orden que prefieran. Al usar una expresión, táchenla. Comiencen la historia con la siguiente oración: **Manuela había llegado a los Estados Unidos hacía dos semanas y no hablaba inglés...**

A	B
un día	al final
pero entonces	ya sabía
conoció	por suerte
tenía que	lo triste fue que
mientras	de repente
lo que siempre	no quería
sentía nostalgia	se le cayó
lo cómico fue que mientras	se sentía rechazada

ACTIVIDAD 23 La foto misteriosa

En grupos de tres, miren la siguiente foto y usen la imaginación y la guía de ideas para inventar una historia sobre lo que ocurrió.

- cómo era la vida de esta persona, de qué país había emigrado, qué tenía que hacer un día típico, qué sabía hacer, a qué persona importante conocía
- qué ocurrió un día y por qué, qué hora era, a quién conoció, qué iba a hacer pero no pudo, qué tuvo que hacer ese día
- al final qué pasó



Act. 23: Form groups of three, set a time limit, and begin. When finished, have groups tell their stories and vote for the best one.

VI. Discussing the Past with Present Relevance

The Present Perfect

- To discuss past occurrences you can use the preterit, the imperfect, and the pluperfect. In addition, you can use the present perfect (**pretérito perfecto**) to discuss events that have taken place in the past and are relevant to present, or to past events that began in the past and may continue in the present. This parallels English usage. To form the present perfect, use a form of **haber** in the present indicative + *past participle*.

haber	+	past participle
he	habido	
has	habido	
ha	habido	
hemos	habidos	
habéis	habidos	
han	habidos	

To review the formation of past participles, see page Appendix A, page 365.

—¿Has visto *El Norte* de Gregory Nava?
Have you seen El Norte by Gregory Nava?

—Sí, la he visto varias veces. La **han mostrado** en escuelas, universidades y cines por casi 30 años.
Yes, I've seen it many times. They've shown it in schools, universities, and movie theaters for almost 30 years.

- Use the present perfect with the expression **alguna vez** to ask the question *Have you ever ...?*

¿Alguna vez **has visitado** el pueblo donde nació tu bisabuelo?
Have you ever visited the town where your great-grandfather was born?

- Ya** (*already, yet*) is mainly used only in Spain with the present perfect in affirmative questions and affirmative sentences and it usually precedes the verb. **Todavía** (*still, yet*) is used in most Spanish-speaking countries in negative questions and negative sentences and is placed before the word **no** or at the end of the sentence.

—¿Ya has terminado? (Spain) /
¿Ya terminaste?
Have you already finished? / Have you finished yet?

—Sí, ya he terminado. (Spain) /
Sí, ya terminé.
Yes, I've already finished.

present = relevance in the present

perfect = perfective or completed action

Practice present perfect:

- Have students mention important inventions and discoveries that have taken place in the last 50 years. **Han inventado los teléfonos celulares. Han encontrado una solución para...**
- Find out if they are adventurous or not by asking questions like **¿Has nadado sin traje de baño alguna vez?** Find out if students are liars or honest. **¿Les has mentado a tus padres alguna vez sobre adónde fuiste con el coche?**
- Tell students they are in Spain and ask them whether they have already done the following things: **¿Ya han desayunado/almorzado/cenado? ¿Ya han hecho la cama? ¿Ya han hecho ejercicio?**

Generally, only the first letter of a movie title is capitalized and words indicating directions (**norte, sur, etc.**) are written with lowercase letters. In the movie title *El Norte* the *N* is intentionally capitalized as if it were a country.

Some regions of Spain use the preterit with **ya** instead of the present perfect.

In many parts of Spain it is common to use the present perfect to refer to events in the near past, particularly those that occurred earlier that day.

Spain: **Esta mañana me he levantado a las ocho.**

Latin America: **Esta mañana me levante a las ocho.**

REFERENCIAS

- Alonso, Rosario. 2004. "Procesamiento Del Input Y Actividades Gramaticales." *Revista Electrónica de Didáctica Español Lengua Extranjera*. Accessed March 17, 2011. <http://www.educacion.gob.es/redele/revista/alonso.shtml>
- Anderson, Roger W. 1984. *Second Languages: A Cross-linguistic Perspective*. Rowley, MA: Newbury House.
- Anderson, Roger W. 1990. "Models, Processes, Principles and Strategies: Second Language Acquisition Inside and Outside of the Classroom." In *Second Language Acquisition – Foreign Language Learning*, edited by Bill VanPatten, and James F. Lee, 45-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, Roger W. 1991. "Developmental Sequences: The Emergence of Aspect Marking in Second Language Acquisition." In *Crosscurrents in Second Language Acquisition and Linguistic Theories*, edited by Thom Huebner, and Charles A. Ferguson, 305-324. Amsterdam: John Benjamins.
- Anderson, Roger W., and Yasuhiro Shirai. 1994. "Discourse Motivation for some Cognitive Acquisition Principles." *Studies in Second Language Acquisition* 16: 133-156,
- Anderson, Roger W., and Yasuhiro Shirai. 1996. "The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition: The Pidgin-Creole Connection." In *Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Batia Laufer, and William C. Ritchie. 527-570. New York: Academic Press.
- Anderson, Roger W., and Yasuhiro Shirai. 2003. "The Primacy of Aspect in First and Second Language Acquisition: the Pidgin-Creole Connection." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty, and Michael H. Long, 527-570. Malden, MA: Blackwell.
- Arche, María J. 2006. *Individuals in Time: Tense, Aspect and the Individual/Stage Distinction*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 1994. "Anecdote or Evidence? Evaluation Support for Hypotheses Concerning the Development of Tense and Aspect." In *Research Methodology in Second Language Acquisition*, edited by Elaine E. Tarone, Susan M. Gass, and Andrew D. Cohen, 41-60. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2000. "Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning and Use." *Language Learning* 50: Supplement I.
- Bardovi-Harlig, Kathleen. 2005. "Tracking the Elusive Imperfect in Adult L2 Acquisition." In *Aspectual Inquiries*, edited by Roumyana Slabakova and Paula Kempchinsky, 397-419. Dordrecht: Springer.
- Binnick, Robert I. 1991. *Time and the Verb*. Oxford: Blackwell.
- Blanco, José A., and C. Cecilia Tocaimaza-Hatch. 2011. *IMAGINA: Español sin Barreras*. Boston, MA: Vista Higher Learning.
- Blanco, José A., and Philip R. Donley. 2012. *VISTAS: Introducción a la Lengua Española*. Boston, MA: Vista Higher Learning.
- Bon, Francisco M. *Gramática Comunicativa del español: De la Idea a la Lengua Tomo II*. España: EDELSA Grupo Didascalía, 2006.
- Bon, Francisco M. *Gramática Comunicativa del español: De la Lengua a la Idea Tomo I*. España: EDELSA Grupo Didascalía, 2006.
- Bosque, Ignacio, and Violeta Demonte. 1999. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Buck M. 2007. "Irregular Verbs as Formulaic Exemplars in Second Language Acquisition." Paper presented at the Linguistics Symposium on Formulaic Language, University of Wisconsin-Milwaukee. April 18-21, 2007.
- Camps, Joaquim. 2002. "Aspectual Distinctions in Spanish as a Foreign Language: The Early Stages of Oral Production." *International Review of Applied Linguistics* 40: 179-210.
- Chomsky, Noam. 1957. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, Noam. 1959. "A Review of B. F. Skinner's Verbal Behaviour." *Language*. 35: 26-58.
- Chung, Sandra, and Alan Timberlake. 1985. "Tense, Aspect and Mood." In *Language Typology and Syntactic Description III: Grammatical Categories and the Lexicon*, edited by Timothy Shopen, 202-258. Cambridge: Cambridge University Press.
- Clements, J. Clancy. 2003. "The Tense-Aspect System in Pidgins and Naturalistically Learned L2." *Studies in Second Language Acquisition*. 25: 245-281.
- Comrie, Bernard. 1976. *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Comrie, Bernard. 1985. *Tense*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De La Fuente, María J., Ernesto M. Peris, and Neus S. Baulenas. 2007. *Gente*. Upper Side River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- De Swart, Henriette. 1998. "Aspect Shift and Coercion." *Natural Language and Linguistic Theory*. 16: 347-385.
- Ellis, Rod. 1991. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Farley, Andrew P. 2005. *Structured Input: Grammar Instruction for the Acquisition-Oriented Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Frantzen, Diana. 1995. "Preterite/Imperfect Half-Truths: Problems with Spanish Textbook Rules for Usage." *Hispania*. 78: 145-158.
- Gass, Susan. 2003. "Second Language Acquisition and Linguistic Theory: the Role of Language Transfer." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty, and Michael H. Long, 317-345. Malden, MA: Blackwell.
- Givón, Thomas. 1979. "From Discourse to Syntax: Grammar as a Processing Strategy." In *Syntax and Semantics, Vol. 12: Discourse and Syntax*, edited by Thomas Givón. New York: Academic Press.
- Givón, Thomas. 1985. "Function, Structure and Language Acquisition." In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, edited by Dan Slobin, 1005-1028. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gregg, Kevin R. 2003. "The Logical and Developmental Problems of Second Language Acquisition." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty and Michael H. Long, 213-228. Malden, MA: Blackwell.
- Guijarro-Fuentes, Pedro. 2005. "Tiempo y Aspecto: estudio comparativo entre nativos y no-nativos de nivel avanzado de español." *Hispanic Research Journal*. 6: 99-115.
- Herschensohn, Julia. 2000. *The Second Time Around: Minimalism and L2 Acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Hopper, Paul. 1979. "Aspect and Foregrounding in Discourse." In *Syntax and Semantics, Vol. 12*, edited by Thomas Givón, 213-241. New York: Academic Press.
- Jensen, Eva D. 2001. "Realce del input oral por medio del vídeo: Escuchar =>

- comprender => ¿adquirir?” *ASELE, Centro Virtual Cervantes*. XII: 27-35. Accessed March 17, 2011.
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/12/12_0027.pdf.
- Kalipedia. n.d. “El Verbo: Modo, Tiempo, Aspecto y Voz.” Accessed February 5, 2011.
http://www.kalipedia.com/lengua-castellana/tema/verbo-modo-tiempo-aspecto.html?x=20070417klplyllec_199.Kes.
- Klein, Wolfgang. 1994. *Time in Language*. London: Routledge.
- Krashen, Stephen. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Harlow: Longman.
- Labov, William. 1972. *Language in the Inner City; Studies in the Black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania.
- Lafford, Barbara A. 1996. “The Development of Tense/Aspect Relations in L2 Spanish Narratives: Evidence to Test Competing Theories.” Paper presented at the Second Language Research Forum 96, Tucson, AZ. October, 1996.
- Larsen-Freeman, Diane and Michael H. Long. 1994. *Introducción al Estudio de la Adquisición de Segundas Lenguas*. Translated by Martos Isabel Molina, and Benítez Pérez Pedro. Madrid: Gredos.
- Long, Michael H. 1991. “Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology.” In *Foreign language research in cross-cultural perspective*, edited by Kees de Bot, Ralph B. Ginsberg, and Claire Kramsch, 39-52. Amsterdam: John Benjamins.
- Long, Michael H. 1996. “The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition.” In *Handbook of Second Language Acquisition*, edited by William C. Ritchie, and Tej K. Bhatia, 413-468. San Diego, CA: Academic Press.
- Meisel, John. 1975. *The Language of Foreign Workers in Germany*. Unpublished manuscript, Wuppertal.
- McLaughlin, Barry. 1987. *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLaughlin, Barry. 1990. “Restructuring.” *Applied Linguistics*. 11: 113-128.
- McLaughlin, Barry, and Roberto Heredia. 2003. “Information-Processing Approaches to Research on Second Language Acquisition and Use.” In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty and

Michael H. Long, 213-228. Malden, MA: Blackwell.

Michaelis, Laura A. 1998. *Aspectual Grammar and Past-time Reference*. New York: Routledge.

Mitchell, Rosamond, and Florence Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.

Montrul, Silvina, and Roumyana Slabakova. 2002. "The L2 Acquisition of Morphosyntactic and Semantic Properties of the Aspectual Tenses Preterite and Imperfect." In *The Acquisition of Spanish Morphosyntax: The L1/L2 Connection*, edited by Ana T. Pérez-Leroux, and Juana M. Liceras, 115-151. Dordrecht: Kluwer.

Montrul, Silvina, and Roumyana Slabakova. 2003. "Competence Similarities between Native and Near-native Speakers: An Investigation of the Preterite-Imperfect Contrast in Spanish." In *Studies in Second Language Acquisition*. 25: 351-398.

Noyau, C. 1990. "The Development of Means for Temporality in the Unguided Acquisition of L2: Cross-Linguistic Perspectives." In *Current Trends in European Second Language Acquisition Research*, edited by Hans W. Dechert, 143-170. Clevedon: Multilingual Matters.

Pérez-Leroux, Ana T., Alejandro Cuza, Monika Majlanova, and Jeannette Sánchez-Naranjo. 2007. "Non-native Recognition of the Iterative and Habitual Meanings of Spanish Preterite and Imperfect Tenses." In *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition*, edited by Juana Liceras, Helmut Zobl, and Helen Goodluck, 432-451. Amsterdam: John Benjamins.

Piaget, Jean. 1970. *Main Trends in Psychology*. London: George Allen & Unwin.

Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Acquisition: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins.

Pienemann, Manfred. 2003. "Language Processing Capacity." In *The Handbook of Second Language Acquisition*, edited by Catherine J. Doughty, and Michael H. Long, 679-714. Oxford: Blackwell Publishing.

Qian, Xiaoxia. 2006. "Form-focused Instruction in a Communicative Language Classroom." *Sino-US English Teaching*. 3: 21-27.

Rigamonti, Daniela. 2006. "Problemas de lingüística de la adquisición y enseñanza del E/LE a itálofonos." *Led on Line Electronic Archive*. Accessed March 22 2011. <http://www.ledonline.it/mpw/saggi.html>.

- Rusch, Debbie, Lucia Caycedo-Garner, and Marcela Domínguez. 2011. *Fuentes: Conversación y Gramática*. Canada: Cengage Learning.
- Rutherford, James W. 1987. *Second language grammar: Teaching and learning*. London: Longman.
- Rzewólska, Agnieszka. 2007. "La Escolarización del Alumnado Inmigrante en Granada Capital: El Desarrollo del Léxico Básico en el Inicio de la Adquisición del Español como L2." *RedEle Biblioteca*, June. Accessed March 22, 2011. <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/AGNIESZKA%20RZEWOLSKA.shtml>.
- Salaberry, Rafael. 2004. "El Uso de Las Distinciones Aspectuales del Español en Tres Actividades con Diferentes Grados de Control." In *Estudios sobre la Adquisición del Español*, edited by Margaret Lubbers-Quesada, and Ricardo Maldonado, 102-127. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Salaberry, Rafael. 2008. *Marking Past Tense in Second Language Acquisition: A Theoretical Model*. New York: Continuum International Publishing Group.
- Schell, Karyn A. 2000. *Functional Categories and the Acquisition of Aspect in L2 Spanish: A Longitudinal Study*. Unpublished PhD Dissertation, University of Washington, Seattle, WA.
- Schmidt, Richard. 1990. "The role of consciousness in second language learning." *Applied Linguistics*. 11: 129-158.
- Selinker, Larry. 1972. "Interlanguage." *International Review of Applied Linguistics*. 9: 67-92.
- Shirai, Yasuhiro. 1991. *Primacy of Aspect in Language Acquisition: Simplified Input and Prototype*. Unpublished PhD Dissertation, UCLA, Los Angeles, CA.
- Silva-Corvalán, Carmen. 1986. "A Speech Event Analysis of Tense and Aspect in Spanish." In *Papers from the 12th Linguistic Symposium on Romance Languages*, edited by Philip Baldi, 229-251. Amsterdam: Benjamins.
- Skinner, Burrhus F. 1957. *Verbal Behaviour*. New Jersey: Prentice Hall.
- Slabakova, Roumyana, and Silvina Montrul. 2002. "On Viewpoint Aspect Interpretation and Its L2 Acquisition: A UG Perspective." In *The L2 Acquisition of Tense-Aspect Morphology*, edited by Rafael Salaberry, and Yasuhiro Shirai, 363-395. Amsterdam, Netherlands: Benjamins.
- Slobin, Dan. 1985. "Crosslinguistic Evidence for the Language-making Capacity." In *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition*, edited by Dan Slobin, 1159-1249. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Smith, Carlota S. 1997. *The Parameter of Aspect*. Dordrecht: Kluwer.
- Smith, David. 1972. "Some Implications for the Social Status of Pidgin Languages." In *Sociolinguistics in Cross-cultural Analysis*, edited by David Smith, and Roger Shuy, 47-56. Washington, D. C: Georgetown University Press.
- Swain, Merrill. 1985. "Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensive Output in its Development." In *Input in Second Language Acquisition*, edited by Susan M. Gass, and Carolyn G. Madden, 235-253. Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, Merrill. 1995. "Three Functions of Output in Second Language Learning." In *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H.G. Widdowson*, edited by Guy Cook, and Barbara Seidlhofer, 125-144. Oxford: Oxford University Press.
- Torga, María Cecilia. [200?]. "Vigotsky y Krashen: Zona de Desarrollo Próximo y el Aprendizaje de una Lengua Extranjera." *Universidad Nacional del Comahue*. Accessed March 22 2011.
<http://www.fchst.unlpam.edu.ar/iciels/164.pdf>
- Tracy, N. 2007. *Testing the Distributional Bias Hypothesis: A Corpus-based Study of Lexical and Grammatical Aspect in Spanish*. Unpublished manuscript.
- VanPatten, Bill. 1996. *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, Bill. 2002. "Processing Instruction: An Update." *Language Learning* 52: 755-803.
- Vendler, Zeno. 1967. *Linguistics in Philosophy*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wolfram, Walt. 1985. "Variability in Tense Marking: A Case for the Obvious." *Language Learning* 35: 229-253.
- Wong, Wynne. 2005. *Input Enhancement: from Theory and Research to the Classroom*. New York: McGraw-Hill.
- Zanón, Javier. 2007. "Psicolingüística y Didáctica de las Lenguas: Una Aproximación Histórica y Conceptual." *MarcoELE Revista de Didáctica* 5: 1-30.