

**GRAMÁTICA PARA
PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
(E/LE)**

ELISABET AREIZAGA ORUBE

**GRAMÁTICA PARA
PROFESORES DE ESPAÑOL
COMO LENGUA EXTRANJERA
(E/LE)**

FUNIBER 
FUNDACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA


DIAZ DE SANTOS

Elisabet Areizaga Orube, 2009

Reservados todos los derechos.

«No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su tratamiento informático, ni la transmisión de ninguna forma o por cualquier medio, ya sea electrónico, mecánico, por fotocopia, por registro u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito de los titulares del Copyright.»

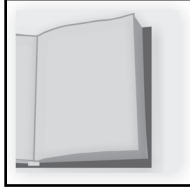
Ediciones Díaz de Santos,
E-mail: ediciones@diazdesantos.es
Internet: <http://ediciones.diazdesantos.es>

Fundación Universitaria Iberoamericana
E-mail: funiber@funiber.org
Internet: <http://www.funiber.org>

ISBN: 978-84-7978-900-8
Depósito legal: M. 12.053-2009

Diseño de cubierta: FUNIBER
Impresión: Fernández-Ciudad
Encuadernación: Rústica-Hilo

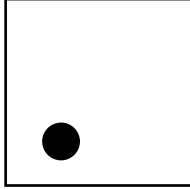
Impreso en España



Índice

Presentación	IX
Capítulo 1 •• Introducción	1
1.1. El papel de la gramática en la clase de E/LE	2
1.1.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa	2
1.1.2. Gramática y adquisición de lenguas	9
Capítulo 2 •• Temas básicos de la gramática española para profesores de E/LE	15
2.1. Introducción	15
2.2. El presente de indicativo	15
2.3. Los pasados de indicativo	18
2.3.1. El pretérito perfecto: “He dicho”	19
2.3.2. El indefinido: “Me fui”	20
2.3.3. El pluscuamperfecto: “Había salido”	22
2.3.4. El imperfecto: “No estaba”	24
2.3.5. Contrastes de pasados	26
2.3.5.1. Contraste de perfectos	26
2.3.5.2. Contraste de perfectos / imperfecto	26
2.4. Futuro y condicional	43
2.4.1. Hablar del futuro: futuro simple y futuro perfecto	43
2.4.2. Condicional: el futuro del pasado	46

VIII	••• Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)	
	2.4.3. Condicional: hipótesis	47
	2.4.4. Futuro y condicional de probabilidad	49
	2.5. El imperativo	52
	2.6. El subjuntivo	54
	2.6.1. Subjuntivo / Indicativo en cláusulas nominales: "Quiero que venga" / "Creo que vendrá"	58
	2.6.2. Subjuntivo / indicativo en cláusulas adjetivas: "Un profesor que habla idiomas" / "Un profesor que hable idiomas"	70
	2.6.3. Subjuntivo / indicativo en cláusulas adverbiales: "Iré, aunque hace frío" / "Iré aunque haga frío"	76
	2.7. El estilo indirecto	85
	2.8. Ser y estar	92
	2.8.1. Ser y estar para la descripción	92
	2.8.2. Usos específicos de <i>ser</i> / usos específicos de <i>estar</i>	98
	2.8.3. La voz pasiva con <i>ser</i> y participio pasado pasivo	102
	2.9. Los pronombres personales	106
	Capítulo 3 •• Conclusión	113
	Capítulo 4 •• Respuestas a las actividades	117
	LECTURAS RECOMENDADAS	139



Presentación

Este libro pretende ofrecer de una forma clara y sencilla los aspectos centrales de la gramática del español como lengua extranjera, desde una perspectiva comunicativa, esto es, relacionándolos con los usos funcionales y discursivos de la lengua. El texto se ha escrito pensando en lectores que, o bien no tienen una formación específica en español como lengua extranjera (E/LE) pero que por circunstancias profesionales se encuentran en situación de enseñar español a extranjeros, o bien han recibido una formación específica en E/LE pero no cuentan con una amplia experiencia en el área.

Precisamente por esta razón se ha querido hacer especial hincapié en mostrar el tipo de práctica con la que se relacionan los temas presentados, junto con propuestas de actividades lo suficientemente ilustrativas de los temas que se quieren abordar.

Introducción

1

Desde que la enseñanza de lenguas se centró en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz, se ha ido produciendo una reconsideración continua del papel que debe tener la gramática en una clase de lengua. Hoy en día sabemos que las descripciones que tradicionalmente la lingüística ha hecho como disciplina independiente de la educación no son un modelo trasladable a la clase de lenguas, por muchas razones:

1. El desarrollo de las Ciencias del Lenguaje ha puesto de manifiesto que para comprender el funcionamiento de una lengua no basta con estudiar los elementos del sistema lingüístico y sus relaciones: es necesario también tener en cuenta los otros elementos de la comunicación como el contexto, el canal y los interlocutores.
2. El desarrollo del concepto de competencia comunicativa nos ha permitido entender que el dominio de una lengua no sólo requiere dominar el sistema lingüístico, sino también sus reglas de uso en situaciones reales de comunicación.
3. La lógica interna de las descripciones de la Lingüística responden a modelos teóricos de una disciplina cuyo objetivo es la reflexión metalingüística, de carácter conceptual, mientras que el objetivo fundamental de la enseñanza de lenguas es de carácter procedimental, puesto que el dominio de una lengua consiste en el desarrollo de habilidades o destrezas instrumentales (saber hacer).

Por todo ello, empezaremos por reflexionar sobre el papel que debe jugar la gramática en la clase de español como lengua extranjera (E/LE) y seguiremos con una descripción, hecha desde una perspectiva didáctica, de algunos de los aspectos de la gramática del español que van a resultar básicos para un profesor de E/LE.

1.1. EL PAPEL DE LA GRAMÁTICA EN LA CLASE DE E/LE

1.1.1. De la competencia lingüística a la competencia comunicativa

Las clases de lenguas, hasta los años 70, tomaban como referencia para su desarrollo el concepto de competencia lingüística, es decir, qué sabe una persona para ser capaz de, con un número limitado de elementos (las piezas del sistema lingüístico), formar un número ilimitado de enunciados. Esto hizo que el trabajo en el aula consistiera básicamente en la descripción de dichos elementos del sistema y sus reglas de combinación para formar enunciados (lo que se conoce como ejercicios estructurales). La práctica se limitaba a una manipulación formal de piezas (fonemas, morfemas, sintagmas y oraciones) con la presuposición de que el dominio de dicha manipulación llevaría al alumno a ser capaz de construir enunciados para después usarlos en la interacción comunicativa.

Sin embargo, el concepto de competencia comunicativa desarrollado a partir de los años 70 nos ayudó a comprender que el dominio de las piezas del sistema y sus reglas de combinación, si bien era un requisito necesario, no era suficiente para dominar una lengua: hay aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, funcionales o ilocutivos, discursivos o textuales, y estratégicos (véanse los diferentes modelos de “competencia comunicativa”) que son tan importantes como el dominio del sistema. Es decir, la gramática para la comunicación es como los ingredientes que necesitamos para preparar un plato: sin ingredientes no hay plato, pero con comprar los ingredientes no hemos resuelto la tarea de prepararlo y cocinarlo.

Esta primera evidencia de que dominar una lengua no sólo consiste en saber lo que es gramaticalmente correcto, sino también lo que es contextualmente apropiado y socialmente aceptado, supuso un giro radical en la enseñanza de lenguas, y en consecuencia, en el papel que la gramática debe tener en sus clases. ¿Qué ha cambiado desde entonces?

En primer lugar, la gramática no sólo se explica desde las reglas internas de funcionamiento del sistema (como por ejemplo, la concordancia), sino también desde las *reglas de uso* que relacionan los aspectos formales de la lengua con el contexto de la comunicación. Es decir, hay aspectos gramaticales que sólo se pueden explicar desde reglas de orden pragmático, sociolingüístico o discursivo. Algunos ejemplos del español:

1. **El futuro de probabilidad.** En castellano podemos usar una forma verbal de futuro cuando nos estamos refiriendo a un momento presente para, por ejemplo, expresar conjeturas. El conocido ejemplo de “¿qué hora será?” sólo lo usamos cuando se dan ciertas circunstancias contextuales, como por ejemplo, que los interlocutores no tengan reloj y, teniendo en cuenta este hecho, el emisor no hace una pregunta real (“¿qué hora es?”) que espera una respuesta, sino sólo una invitación a adivinar la hora, una conjetura. Una forma equivalente de esta pregunta con el verbo en presente tendría que añadir palabras que

expresaran la intención y el desconocimiento del emisor, como: “Me pregunto qué hora puede ser”. La intención y el desconocimiento de los interlocutores están expresados en el morfema de futuro.

La inclusión de aspectos pragmáticos en las explicaciones gramaticales nos permite entender mucho mejor el sentido último de cómo usamos las formas del sistema gramatical, puesto que las relacionamos con reglas de uso.

2. **El uso de los tiempos verbales pasados.** Las diferencias entre “ayer hizo buen tiempo” y “ayer hacía buen tiempo” no sólo se acaban en explicar el carácter perfectivo del primer verbo frente al carácter imperfectivo del segundo (explicación que, por otra parte, poco ayuda al aprendiz), sino que tienen mucho que ver con la posición de dichos enunciados dentro de un texto determinado. Es decir, el emisor va a decidirse por una u otra forma dependiendo de aspectos discursivos, como si el tema de conversación es el tiempo que hizo ayer (optará por la primera forma), o si está contando una historia en la que el tiempo es una circunstancia que explica o acompaña a los acontecimientos importantes de la historia (optará por la segunda: “como hacía buen tiempo nos fuimos a la playa”). La elección de una u otra forma verbal es una cuestión discursiva, y sus diferencias sólo adquieren sentido practicándolas en textos completos y teniendo en cuenta lo que se ha dicho anteriormente y lo que se va a decir a continuación.

El estudio de la gramática limitado a la oración ha demostrado ser incapaz de explicar muchos aspectos de la propia gramática que sólo podemos comprender desde una perspectiva discursiva. Además, la descripción de muchos elementos gramaticales resulta hoy en día mucho más clara y significativa cuando se tienen en cuenta propiedades textuales como la adecuación, la coherencia y la cohesión.

3. **La elección del tratamiento de segunda persona.** Un estudiante de español puede aprender las formas gramaticales correspondientes a la segunda persona (tú / usted / vosotros / ustedes), pero cuando quiere aprender las reglas de uso que le permiten elegir una u otra forma se encuentra con un problema de orden sociolingüístico, es decir, con reglas sociales de interacción que tienen que ver con las relaciones formales o informales entre los interlocutores y con sus intenciones comunicativas (utilizadas como un recurso, por ejemplo, buscando la proximidad del receptor, o por el contrario, poniendo distancia).

El uso de la gramática va más allá de lo correcto o incorrecto, y tiene que ver también con *lo apropiado o inapropiado*. Es precisamente este aspecto una de las mayores dificultades en el dominio de una lengua (incluso cuando es primera lengua), porque requiere el conocimiento de la vida social que difícilmente puede resumirse en un listado de reglas cerradas, entre otras razones, por la complejidad de las redes sociales existentes dentro de una comunidad lingüística. Una de las manifestaciones más evidentes de dicha complejidad es la variación lingüística, es decir, la diversidad de formas de uso que podemos encontrar entre diferentes grupos y subgrupos sociales.

La variación lingüística nos lleva a otra cuestión importante: la preocupación por lo apropiado o inapropiado como una parte esencial del aprendizaje de una lengua ha afectado también *al propio concepto de corrección*. Tradicionalmente, la clase de lengua extranjera tomaba como modelo “correcto” la variedad estándar o normativa, y en muchos casos la lengua más literaria y formal, sin atender a otras formas de extendido uso social. Sin embargo, desde que la enseñanza de lenguas se ha centrado en trabajar la lengua como herramienta de comunicación, el concepto de lengua se ha ampliado, e incluye tanto la variedad estándar como otras variedades que tienen sus contextos de uso y pueden ser más apropiadas en determinadas circunstancias. Hoy en día, el profesor de E/LE es consciente de que su trabajo también consiste en mostrar diferentes opciones para expresar algo y los significados sociales asociados a dichas opciones.

En lo referente a las *formas dialectales*, la elección tendrá mucho que ver con las características del marco de instrucción: en qué zona dialectal estamos, si el alumno está aprendiendo la lengua en inmersión o a distancia, nivel del grupo, etc., pero también con las necesidades comunicativas de los aprendices. Por ejemplo, en muchos cursos iniciales de español en Estados Unidos no se enseña la forma “vosotros” porque se considera poco rentable comunicativamente para el contexto americano. Y aunque la comunicación con el profesor en el norte de España se establece de forma bastante general mediante el “tuteo”, para un alumno inmigrante puede ser importante aprender las formas de “usted” para el contexto laboral.

En cuanto a *los registros*, es una cuestión que en la enseñanza comunicativa de las lenguas se plantea desde el primer día de clase. Empezamos por los saludos: ¿qué forma de saludo elegimos? De nuevo las circunstancias de cada caso nos indicarán lo más apropiado y son las necesidades de los aprendices las que determinan nuestras elecciones.

Tomar conciencia de que el sentido se construye mediante la interacción en contexto llevó a la enseñanza de lenguas a enfatizar los aspectos funcionales y semánticos de la lengua.

Cuando nos preguntamos con qué propósito utilizamos una forma lingüística estamos hablando de su función. Si un estudiante de Estados Unidos me pregunta por qué cuando dice “lo siento” al chocarse con alguien en el autobús (en una ciudad española) le miran con cara de sorpresa, tendré que explicarle que la traducción literal de *sorry* no *funciona* en esa situación, y que lo que decimos para disculparnos es “perdón”. El trabajo de la gramática va más allá del significado literal de sus formas: otra vez volvemos sobre qué decimos en español en una situación determinada. Cuando los estudiantes que hablan inglés hacen descripciones con formas como “sus ojos son azules”, se plantea un problema relacionado con el uso que va más allá de la corrección, porque el hecho es que en español es más frecuente describir las partes del cuerpo con el verbo “tener” sin el posesivo: “tiene los ojos azules”.

Por todo ello, muchos de los programas comunicativos han preferido organizar su contenido en relación con las situaciones comunicativas y las funciones que en ellas

aparecen, de modo que las formas gramaticales se ven como herramientas que necesitamos para cumplir dichas funciones. Esto produce que, por ejemplo, una forma verbal condicional como “¿Podría (usted)...?” puede aparecer en las primeras lecciones de un nivel inicial, como forma de solicitar información/ayuda, sin necesidad de aprender todos los usos y formas del condicional. Sin embargo, en una programación tradicional el condicional no aparecería hasta haber aprendido otros tiempos verbales de presente, pasado o futuro, con todas sus formas y posibles usos.

Ahora bien, las relaciones entre forma y función son complejas: una función puede relacionarse con varias formas y una forma puede servir para muchas funciones. Para pedir ayuda puedo usar diferentes formas, entre otras:

- Imperativo: “¡Ayúdame!”
- Presente de indicativo: “¿Me ayudas?”
- “Poder” en condicional: “¿Podrías ayudarme?”
- “Poder” en futuro: “¿Podrás ayudarme?”
- “Importar” en condicional: “¿Te importaría ayudarme?”
- Actos de habla indirectos, como: “Yo sola no voy a poder”.

Por otra parte, una forma gramatical como el futuro de indicativo, puede servir para varias funciones, entre otras:

- Hablar del futuro: “Mañana iremos al banco”.
- Hacer conjeturas sobre el presente: “No sé qué le pasa, tendrá mal día”.
- Expresar sorpresa: “¿Será posible?”.
- Dar una orden en una relación asimétrica: “¡No matarás!”.

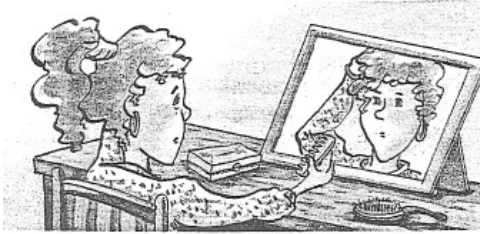
La complejidad de las relaciones entre forma y función hace muy difícil desarrollar programaciones estrictamente funcionales, por lo que hoy en día encontramos preferencia por las programaciones en las que aparecen aquellas formas y funciones necesarias para comunicarse en determinadas situaciones comunicativas (“de compras”), o en relación con ciertos temas (“deportes”), o a la hora de desarrollar determinadas tareas o proyectos.



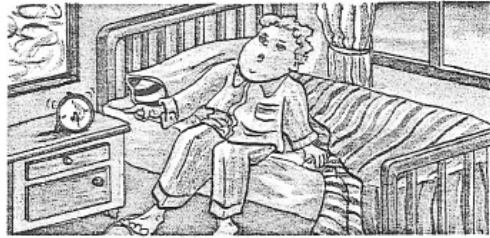
EJERCICIO

Tarea de autoevaluación 1.1.

Compara estos dos ejercicios: los dos trabajan un tema gramatical, el presente progresivo, pero uno es de tipo estructural y otro comunicativo (una tarea); identifica cuál es cuál y explica por qué, describiendo sus diferencias.



Rosa se mira en el espejo. ¿Qué está haciendo Rosa?
Se está mirando en el espejo



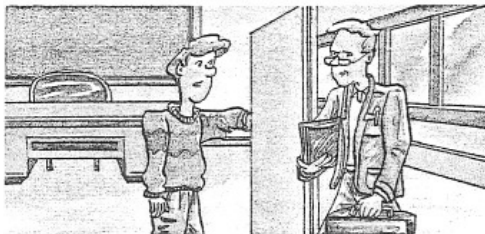
Pedro se levanta de la cama.
¿Qué está haciendo Pedro?



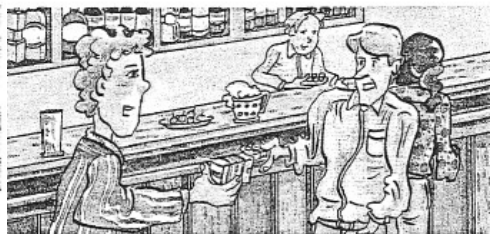
Ellos se bañan en el mar. ¿Qué están haciendo?



Nosotros nos ponemos el abrigo.
¿Qué estáis haciendo?



El alumno le abre la puerta al profesor.
¿Qué está haciendo el alumno?



Pedro le ofrece a su amigo un cigarrillo.
¿Qué está haciendo Pedro?



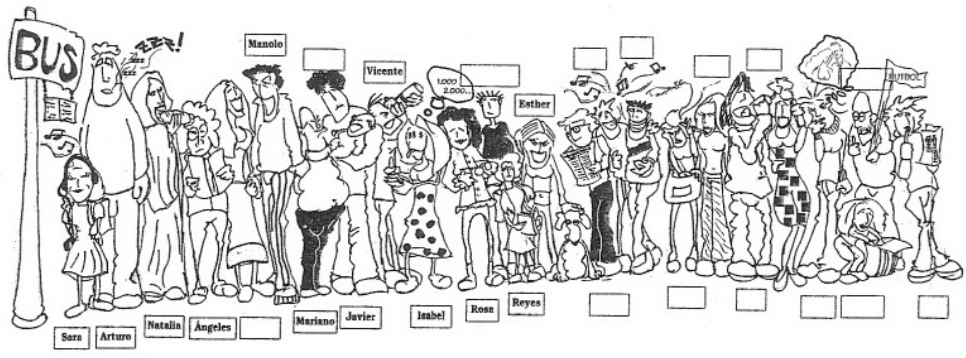
Yo llamo por teléfono a mis primos.
¿Qué está haciendo usted?



Mercedes saluda a sus invitados.
¿Qué está haciendo Mercedes?

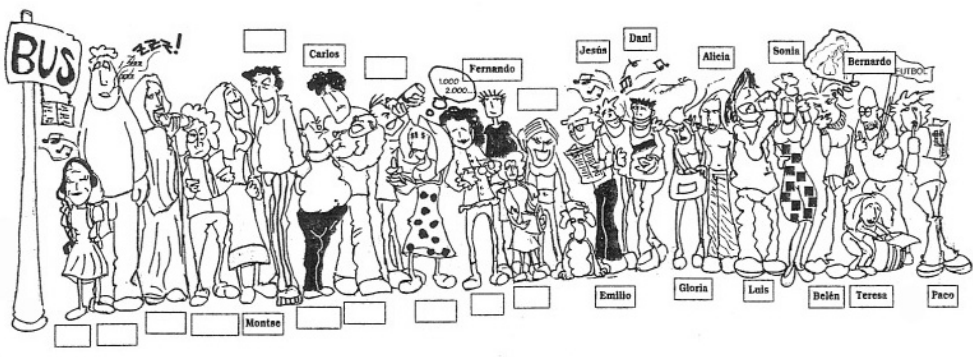
- Todas estas personas están esperando el autobús. Tú conoces a algunas y tu compañero/a a otras. Explica a tu compañero/a qué están haciendo tus personajes, para que él/ella pueda escribir su nombre. Luego, escucha a tu compañero/a y averigua el nombre de sus personajes.

Natalia está comiendo un bocadillo.



- Todas estas personas están esperando el autobús. Tú conoces a algunas y tu compañero/a a otras. Tu compañero te va a explicar qué están haciendo sus personajes, localízalos en el dibujo. Luego, dile qué están haciendo los tuyos para que él/ella pueda escribir su nombre.

Luis está tomando un refresco.



Palomino, M. *Dual: pretextos para hablar*. Madrid: Edelsa, 1998. Pp. 144-145.

8 • Gramática para profesores de español como lengua extranjera (E/LE)

2. En un curso intermedio-alto de E/LE en una ciudad de España estamos practicando los pronombres personales de OD y OI. Algunos alumnos tienen dificultades con formas como “*la* he visto en el bar” (A Ana), porque espontáneamente dicen “*Le* he visto en el bar”. Alguno incluso usa el pronombre de forma redundante: “*le* he visto a Ana en el bar” o “yo le quiero mucho a mi madre”. ¿Corregirías estos usos? ¿Qué consideración debería tener el leísmo o el láismo en clase de E/LE según lo dicho en el Apartado 1.1.1?

.....
.....
.....
.....

3. Formas y funciones:

- a) ¿Con qué funciones se relacionan los siguientes usos del presente de indicativo?

- ¿Me pasas el pan?
- Si llego a saberlo no vengo.
- ¿Abro la ventana?
- ¡Tú te callas!
- Va y me dice...
- Pasa el balón y... ¡gol!
- Primero calientas el agua y luego echas...
- A mí me dice eso y lo mato.
- Pues le dices que venga con nosotros y ya está.

- b) ¿Qué diferencias formales y funcionales encuentras entre estas dos oraciones?

- Si no terminas la cena, no ves la tele (1).
- Como no termines la cena, no ves la tele (2).

.....
.....
.....

- c) Explica el siguiente comentario de un estudiante de E/LE:

“La forma *dígame* para responder al teléfono resulta demasiado agresiva.”

.....
.....
.....

1.1.2. Gramática y adquisición de lenguas

Hay aspectos de la gramática que requieren una práctica repetitiva para su automatización. Obviamente esto resulta más claro en las lenguas con mayor flexión. Pero sabemos que la adquisición de una lengua no se limita a esto: el aprendiz juega un papel activo en la elaboración de hipótesis y su puesta a prueba en la interacción, por lo que se hace necesaria una práctica comunicativa en la que el alumno esté expuesto a un *input* de calidad y donde tenga oportunidades de producir significativamente.

La mejor comprensión de cómo ocurre la adquisición de una lengua nos ha mostrado que la mera formulación de las características de su gramática no llevará al alumno automáticamente a su dominio. Es decir, describir, hablar sobre la gramática, saber cosas sobre cómo funciona una lengua no hace que seamos capaces de utilizarla. La adquisición de las habilidades lingüísticas es una cuestión procedimental y no conceptual, al igual que lo es cualquier otra habilidad humana. Si quiero aprender a andar en bicicleta o a nadar, de poco servirá leer un libro sobre mecánica de las bicicletas, o técnicas de natación, si no me monto en la bici o no me echo al agua, si bien es verdad que en determinados momentos y circunstancias, el saber conceptual puede mejorar el saber procedimental.

Por ello, en la enseñanza de lenguas hoy en día hacemos una distinción muy importante entre “gramática implícita”, control del sistema que tiene el hablante de una lengua por el hecho de usar la lengua, y “gramática explícita”, conocimiento que se adquiere a partir de la reflexión y categorización metalingüística que hacemos sobre el sistema lingüístico. Resulta divertido oír comentarios de estudiantes de E/LE como el siguiente: “un amigo español me ha dicho: ¡no *estudies* el subjuntivo! No lo usamos”. Los hablantes nativos de una lengua a menudo no conocen la gramática explícita, pero no por ello dejan de ser competentes en su uso.

Pues bien, de la misma manera, en la enseñanza comunicativa de lenguas se considera que el objetivo de la clase es desarrollar una gramática implícita y que la gramática explícita sólo sirve como reflexión dirigida a mejorar la gramática implícita, y debe usarse de diferentes formas dependiendo de la edad y las características de los aprendices. Practicar los usos de indicativo/subjuntivo en las cláusulas nominales no es un objetivo en sí mismo, sino una herramienta que en determinadas circunstancias puede ayudar a mejorar la comprensión y producción de, por ejemplo, textos argumentativos (“es obvio que...”, “me parece lógico que...”, “creo que...”, “es indudable que...”, “no está demostrado que...”).

Además, el uso de una gramática explícita se relaciona con el grado de conciencia metalingüística de los aprendices: está claro que los niños de educación primaria, por su nivel de desarrollo cognitivo, no están preparados de la misma manera que los adolescentes para un aprendizaje formal metalingüístico. Asimismo, entre los

adultos encontramos muchas diferencias en cuanto a su formación previa, por ejemplo si han hecho una reflexión metalingüística sobre su primera lengua (L1) o no, o en cuanto a sus estilos de aprendizaje. Muchos estudiantes universitarios de Estados Unidos no han aprendido una gramática explícita del inglés, por lo que si damos mucho protagonismo a la gramática explícita del español tendrán dos tareas: adquirir conocimientos sobre la gramática y aprender español. De forma similar ocurre con aprendices inmigrantes adultos: hay grandes diferencias entre personas apenas alfabetizadas y aprendices de nivel universitario.

Por ello es fundamental que el profesor de E/LE entienda que la gramática explícita es sólo una de las muchas herramientas que le pueden ayudar en su tarea, pero que también puede complicar y frustrar su trabajo si se empeña en verla como un objetivo en sí mismo.

Por último deberíamos tener en cuenta el papel de la L1 en la adquisición de la gramática de la segunda lengua (L2). Sabemos que las dificultades a la hora de adquirir un nuevo sistema gramatical tienen cierta relación con el sistema gramatical de la L1, pero sólo parcialmente, puesto que el aprendiz forma hipótesis, tanto utilizando conocimientos anteriores (de la L1, de la L2 u otras lenguas), como induciendo nuevas reglas, o haciendo las dos cosas al mismo tiempo.

Es cierto que muchos de los errores gramaticales del aprendiz de L2 son transferencias e interferencias con rasgos de la L1, o bien resultado de sus problemas para producir un rasgo marcado de la L2 que es no marcado en la L1 (por ejemplo, el género, o el plural de los adjetivos en español para un angloparlante). Pero también sabemos que hay muchos otros errores, errores de desarrollo, que tienen otra explicación.

Entre ellos, deberíamos llamar la atención sobre los propios efectos de la instrucción: muchos estudiantes angloparlantes que han aprendido que el imperfecto en español es una forma para la acción en progreso, empiezan a usar el imperfecto con cualquier verbo cuyo significado suponga una cierta duración de tiempo, sin tener en cuenta si la acción es completa o no, o sin tener en cuenta qué se va a decir a continuación (efecto de aprender la gramática en oraciones aisladas), o si son verbos que sirven para los eventos importantes de la historia, o son “paréntesis” para describir personas o circunstancias de la historia (efecto de no haber aprendido los verbos desde una perspectiva discursiva). Por ejemplo, bailar y beber en el siguiente ejemplo:

“Ayer fuimos a una fiesta de estudiantes. Bailábamos y bebíamos. Teníamos mucho divertido.”

El hecho de que la acción de bailar y la de beber ocurrieran a lo largo de un tiempo prolongado hace que el aprendiz considere que la acción está en progreso, y no tenga en cuenta que ha dejado a los protagonistas de la historia “bailando y bebiendo” sin fin y la historia colgada, al no dar cuenta de “qué pasó finalmente”.