
Presupuestos teóricos-metodológicos sobre el aprendizaje y la enseñanza de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo a itálofonos

Theoretical-methodological bases on the teaching-learning process of the opposition indefinido-perfecto in the indicative mode for Italian students

MSc. Lizandra Rivero-Cru

lizandra@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

MSc. Yessy Villavicencio-Simón

yes511@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

MSc. Suria Fernández-Domecq

suria@uo.edu.cu

Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba

Resumen

La enseñanza y el aprendizaje de la oposición pretérito indefinido-pretérito perfecto del modo indicativo, por su grado de abstracción y subjetividad, resulta un contenido complejo de impartir en las clases de español como lengua extranjera (ELE). Las insuficiencias que presentan los estudiantes itálofonos que aprenden el idioma español, en particular, los del nivel elemental, inciden en la producción de textos tanto orales como escritos con corrección y acorde con las normas lingüísticas del contexto sociocultural donde se aprende la lengua española. Estas razones motivan el análisis de algunos presupuestos teóricos-metodológicos sobre las particularidades de la enseñanza y el aprendizaje de la oposición pretérito indefinido y pretérito perfecto del modo indicativo en el idioma español para estudiantes itálofonos.

Palabras clave: español como lengua extranjera, oposición indefinido-perfecto del modo indicativo, itálofonos, interlengua.

Abstract

Due to the level of abstraction and subjectivity, the teaching-learning process of the opposition indefinido-perfecto in the indicative mode is a complex content to teach in the Spanish classrooms as a foreign language. For Italian speakers who learn Spanish in the sociocultural context where the language is spoken, the structural similarities

between their mother language and the target language hinder the learning of these verbal tenses, because the perception of minimum distance allows the commutation of the linguistic systems of both languages. The previous bring about the excessive use of the transfer, the fossilization of errors and the consequent stagnation of the Interlingua. The insufficiencies that these students present, in particular, those of the elementary level, influence in the production of texts, both oral and written, with correction and in accordance with the linguistic norms of the sociocultural context where he/she learns the language. These reasons motivate the analysis of some theoretical-methodological bases on the particularities of the teaching-learning process of the opposition indefinido-perfecto in the indicative mode in the Spanish language for Italian students.

Keywords: Spanish as foreign language, opposition indefinido-perfecto, Italian speakers, Interlingua.

Introducción

El aprendizaje de la gramática del español como lengua extranjera (ELE) en contextos de inmersión sociocultural puede generar sentimientos variados en los estudiantes itálofonos que comienzan la enseñanza formal de este idioma, que van desde el entusiasmo, el desagrado o la total indiferencia. La singularidad del aprendizaje de los itálofonos, en comparación con aprendices de otras nacionalidades y lenguas maternas más distantes del español, radica en que los primeros cuentan con una “ventaja”: la afinidad interlingüística entre su lengua materna y la lengua española, resultado de la raíz común del latín.

De ahí que, por lo general, la primera impresión que produce el aprendizaje de los contenidos formales en los alumnos itálofonos, es de facilidad y comprensión inmediata, por lo que está considerado como una tarea sencilla e innecesaria, ya que en casos extremos, se obtiene la comprensión recíproca entre el discente extranjero y el hablante nativo, al interactuar cada uno en su propio idioma (Calvi, 1995, 2004; Matte, 2004; Greco, 2006). Esto deriva del parentesco léxico entre ambas lenguas, que les permite entender a hispanohablantes e itálofonos lo que leen o escuchan, aun cuando la similitud resida en la estructura superficial, o sea, en los aspectos comunes que permiten distinguir ante un enunciado todas las categorías gramaticales: sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios y preposiciones (Tomaselli, 2008, *Apud* Villavicencio, 2014, p. 340).

Sin embargo, la sensación de facilidad produce un exceso de confianza que conlleva a presentar deficiencias en el aprendizaje de determinados aspectos de la lengua española, en particular, el uso de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo¹, el cual resulta uno de los contenidos morfosintácticos más complejos de aprender e interiorizar. Luego de un diagnóstico realizado a estudiantes de nacionalidad italiana del nivel elemental² de la Universidad de Oriente en los cursos 2011-2012 y 2012-2013, se precisaron las siguientes dificultades:

- Inadecuada selección y utilización del pretérito indefinido y el pretérito perfecto del modo indicativo en la comunicación oral y escrita.
- Excesivo apoyo del estudiante en su lengua materna como estrategia de comunicación utilizada para suplir las carencias lingüísticas y los vacíos de información.
- Fossilización de errores por parte del alumno, lo que conduce al estancamiento del aprendizaje al no trascender las primeras fases del nivel de interlengua.

Entre las causas principales de estas insuficiencias en el aprendizaje de la referida oposición se encuentran: la distinción de significado entre ambos tiempos verbales con una valoración subjetiva que no es fácilmente asimilada por los estudiantes extranjeros, la coincidencia morfológica entre los dos pretéritos del sistema español y los del sistema italiano, así como las complejidades que entraña el aprendizaje de lenguas afines.

Desarrollo

Si bien la expresión de tiempo es una noción vinculada a diferentes ramas del conocimiento científico, en el caso de la gramática normativa, los tiempos verbales se definen como aquellas formas de la conjugación que gramaticalizan las informaciones temporales; por consiguiente, se consideran paradigmas flexivos que presentan las

¹ Según la nomenclatura de la RAE (1994), se denominan *pretérito perfecto simple* y *pretérito perfecto compuesto*, si bien en la enseñanza de ELE se denomina *pretérito indefinido* a la forma simple y *pretérito perfecto* a la compuesta. En América Latina, se sigue la nomenclatura propuesta por Andrés Bello en su *Gramática de la Lengua Castellana* de 1847: *pretérito* y *antepresente*.

² De acuerdo con la Escala Global del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: *aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), el término nivel elemental se refiere a los niveles comunes de referencia A1 y A2.

variantes de número y persona correspondientes a cada una de las relaciones que pueden darse entre los eventos (RAE, 1994). Los paradigmas verbales objetos de estudio, el pretérito indefinido y el pretérito perfecto del modo indicativo, son tiempos absolutos del sistema temporal de la lengua española e indican anterioridad con relación al acto de la palabra.

Una ojeada a la evolución histórica de estos tiempos permite comprobar que en épocas precedentes, el pretérito indefinido, heredero directo del perfecto latino, reunía en sí el valor moderno del pretérito y del antepresente castellanos para indicar acciones perfectas, puntuales, anteriores al momento de la palabra, mientras que la construcción con *haber + participio*, tiene su origen en una perífrasis verbal cuyo sentido era el resultado presente de una acción pasada. Solo a partir de la época clásica, la forma compuesta pasó a expresar acciones concluidas anteriormente al presente gramatical o de mayor distancia temporal, pero cuyo efecto guarda cierta importancia para el sujeto hasta el momento de la enunciación (Cartagena, 1999). Como resultado de la situación histórica descrita, la gramática del idioma español moderno contempla el pretérito indefinido, por su carácter absoluto, como un punto de referencia, una situación anterior al origen o al acto de enunciación. Por su parte, el valor del pretérito perfecto es el de anterioridad de un punto de referencia situado en el presente o que guarda relación con este.³

Según Gutiérrez Araus (1995, *Apud* Fernández, s/f), en la mayoría de las variedades del español latinoamericano, el pretérito perfecto del modo indicativo no se utiliza con valor de *antepresente* y esta función es asumida por el pretérito indefinido. Entonces, se emplea el pretérito perfecto para marcar un valor *resultativo-continuativo* del pasado en el presente, en contextos con *siempre, nunca, desde hace muchos años, por lo general, todavía no*, entre otros. Por su parte, en la norma lingüística cubana se admite la coexistencia de las dos formas, aunque se registra una mayor frecuencia de aparición del

³ Aunque la gramática normativa delimita los valores inherentes a cada paradigma verbal, en el caso del pretérito indefinido y el pretérito perfecto del modo indicativo, se reconoce que sus valores y usos dependen, en gran medida, de las variaciones regionales que imponen la neutralización de uno a favor del otro, para expresar acciones pasadas, vinculadas o no con el presente gramatical; por lo que en español se conservan ambos pretéritos, aunque con distinta vitalidad según las zonas geográficas.

pretérito indefinido, pues el pretérito perfecto muestra significados más específicos que restringen su uso (Zayas, 1981).

De estas afirmaciones se comprenden las dificultades que presenta la enseñanza y el aprendizaje de la oposición objeto de análisis a discentes extranjeros, puesto que el profesor debe prestar atención a los usos y significados particulares de cada tiempo verbal en correspondencia con la zona geográfica o contexto sociocultural donde se aprende el español como lengua extranjera, además de tener en cuenta las características propias de los estudiantes, entre ellas, su nacionalidad y lengua materna.

No obstante, pudiera pensarse que un estudiante itálfono tendría menos inconvenientes para el aprendizaje de los tiempos verbales referidos en comparación con alumnos de lenguas maternas más distantes, puesto que los tiempos pretéritos del modo indicativo en italiano son estructuralmente idénticos a los tiempos españoles. Por ello, se indentifica el *passato remoto* como equivalente al pretérito indefinido y el *passato prossimo* equivalente al pretérito perfecto del modo indicativo⁴.

Al respecto, es importante puntualizar que como mismo sucede en el idioma español, las lenguas románicas en general, entre ellas, la italiana, han sufrido procesos evolutivos divergentes y existe una marcada diferencia en el empleo de las estructuras morfosintáticas en la parte oral de la lengua, en gran medida, a causa de sus usos contextuales y pragmáticos. Por estas razones, para el profesor de ELE es importante valorar que la similitud aparente entre los sistemas verbales de la lengua española y la italiana es tan estrecha que propicia la utilización excesiva de la transferencia, vista como el proceso cognitivo por el cual los aprendientes hacen un uso estratégico de su lengua nativa en la adquisición de la lengua meta, como mecanismo de comunicación más productivo para trasladar directamente, no solo las estructuras sino también los valores y las funciones de los tiempos pretéritos italianos al idioma español.

De hecho, la percepción de distancia mínima, entendida como la hipótesis que formula el hablante sobre la proximidad tipológica entre dos sistemas lingüísticos es el factor psicológico que facilita el uso de la transferencia por parte del aprendiz itálfono al

⁴ En este caso se refiere a la estructura superficial.

punto de conmutar el código lingüístico de la lengua española por el de la lengua materna (Calvi, 1995). La conmutación de los sistemas dificulta al estudiante ver más allá de las analogías y concientizar las diferencias entre los pretéritos de la lengua italiana y los de la lengua española, las cuales se dan, particularmente, en la lengua oral.

La percepción de cercanía también incide en la formación de la interlengua⁵ del principiante italófono de español, pues esta diverge significativamente de la interlengua de discentes de lenguas maternas no romances. A pesar de no existir muchas investigaciones relacionadas con la adquisición de lenguas emparentadas, la investigación de Schmid (1994, *Apud* Calvi, 2004), dedicada al aprendizaje del italiano por inmigrados españoles en Suiza, confirma que la proximidad entre lenguas afines crea una situación de partida que coloca al aprendiz italófono o hispanohablante en un nivel de interlengua más avanzado en comparación con alumnos de otras nacionalidades.

Este punto de partida o “plataforma” según Schmid, capacita a los aprendientes de lenguas cercanas para comunicarse mediante estructuras que se encuentran por encima de su actual nivel de interlengua, lo que impide que recurran a la estrategia de simplificación o reducción formal, utilizada por principiantes cuando evitan el uso de estructuras no adquiridas de la lengua meta para no cometer errores gramaticales o de fluidez. En este sentido, el estudiante italófono no se considera un verdadero principiante, pues aunque comience el aprendizaje del idioma español sin conocimientos previos, cuenta, sin embargo, con un caudal lingüístico de esquemas léxicos y sintácticos que va elaborando a través de contactos anteriores con hablantes nativos, viajes, lecturas, canciones, entre otras muestras de lengua. Estos factores favorecen que el discente italófono de español tenga una progresión acelerada en el aprendizaje de los contenidos gramaticales desde el nivel elemental (Calvi, 1995, 2004).

Además de la transferencia, otro rasgo de la afinidad español-italiano aparece de forma simultánea a la aceleración del aprendizaje, pues se advierte en el estudiante italófono

⁵ Concepto introducido por Selinker (1972) para denominar una lengua compuesta por rasgos de la lengua materna y de la lengua extranjera en proceso de aprendizaje, que evoluciona constantemente y es propia de cada estudiante (Villavicencio, 2014, pp. 339-340).

una marcada tendencia hacia la fosilización de errores lingüísticos, los cuales persisten durante las diversas fases de la interlengua. En relación con la apropiación de los pretéritos indefinido y perfecto del modo indicativo, se observa que el discente itálfono, luego de recibir la instrucción en el aula, logra discernir las diferencias entre los pretéritos en cuestión y realizar exitosamente actividades de práctica gramatical, pero en etapas posteriores del curso reaparecen los errores ligados a las interferencias de la lengua italiana o al uso incorrecto de la regla de la lengua española. Esta situación puede producir en el estudiante desconfianza de la explicación metalingüística ofrecida por el profesor en la clase e inseguridad a la hora de seleccionar el tiempo adecuado para conformar su discurso en la lengua española.

En síntesis, los procesos descritos muestran que la afinidad entre el idioma italiano y el español puede representar una ayuda para los alumnos itálfonos cuando aprenden los contenidos gramaticales, pero se transforma en un obstáculo en los estadios sucesivos de la interlengua. Aunque Calvi (1995, 2004) propone la necesidad de plantear la enseñanza del español para itálfonos y viceversa, adoptando un enfoque contrastivo basado en que el proceso se desarrolla de manera peculiar cuando la percepción de distancia entre la lengua materna y la lengua meta es mínima, la contrastividad no es aconsejable cuando se aprende en contextos de inmersión sociocultural. La razón parte del hecho de que la reflexión interlingüística no está al alcance de la mayoría de los profesores que imparten el español como lengua extranjera, pues se precisa de un grado de competencia elevado del idioma italiano para emplear el enfoque contrastivo como herramienta didáctica efectiva.

Según la experiencia de las autoras en la enseñanza ELE a estudiantes itálfonos, lo más recomendable es proporcionar una adecuada comprensión del funcionamiento del sistema lingüístico de la lengua española, pues con ello surgirá la toma de conciencia de las diferencias estructurales entre el idioma italiano y el español, vistos como sistemas autónomos que solo se asemejan superficialmente. Para ello, se debe facilitar el aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo relacionando las formas lingüísticas con el significado semántico-pragmático que transmiten, en estrecha interrelación con la intencionalidad del hablante y el contexto sociocultural donde este

se desenvuelve mediante situaciones comunicativas que permitan demostrar el uso de los pretéritos aprendidos en la variante sociolingüística donde se estudie o aprenda el idioma español, en nuestro caso, en la variante cubana.

Se concuerda con Calvi (1995) cuando plantea que la enseñanza gramatical explícita y la reflexión metalingüística que esta conlleva,⁶ podría ser la variante adecuada para el tratamiento de los contenidos formales a estudiantes italofofos; por ende, se establece como condición indispensable para la apropiación de los valores y las funciones de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo en aras de que el discente italofofo supere los influjos negativos de su lengua materna y logre un mayor grado de autonomía en su aprendizaje del idioma español. En este sentido, la enseñanza gramatical explícita supone crear una sensibilidad hacia el uso de la lengua, que implica el conocimiento y la comprensión de los principios según los cuales se organizan y se utilizan las mismas, lo cual permite que se asimile la nueva experiencia en un marco ordenado, y se acepta como un enriquecimiento. De ese modo, la nueva lengua se puede aprender y utilizar con mayor facilidad y no se le considera como una amenaza para el sistema lingüístico ya establecido del alumno (MCRE; 2002, p. 5).

Siguiendo estas indicaciones del Marco, se considera válido precisar que para la presentación del contenido de manera explícita, la percepción de distancia mínima permite la acción positiva de la transferencia, la cual favorece la decodificación del *input* tanto oral como escrito. La ventaja de decodificar los mensajes en la lengua española con relativa facilidad por parte de los aprendices italofofos se aprecia en la posibilidad de explotar el material auténtico desde los niveles iniciales.

Es por ello que para el tratamiento a la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo, se recomienda orientar que se observe el empleo de expresiones conjugadas en estos tiempos pretéritos en diálogos, parlamentos, secuencias breves de una película, texto escrito (prensa, obras literarias) o bien canciones. Para ello, se debe seleccionar cuidadosamente el fragmento que se utilizará en la clase, pues la presencia de la oposición referida debe ser reiterada. En este caso, la explotación del material auténtico,

⁶ Cuando se habla de enseñanza gramatical explícita, se refiere al uso del metalenguaje y las explicaciones de los contenidos formales de la lengua española en la clase.

sea una secuencia cinematográfica, un artículo periodístico o cualquier otro tipo de texto oral o escrito, no solo refleja el contexto de uso real y probable de las estructuras gramaticales en la lengua española en función comunicativa, sino también motivan al estudiante a observar y analizar muestras de lengua que difieren de las típicas muestras elaboradas y simplificadas empleadas con regularidad para la presentación del contenido gramatical en las clases de idiomas. Otra variante es realizar actividades fuera del aula como visitas a museos, excursiones a sitios históricos y lugares de interés, asistir a una exposición, etcétera, en las cuales los estudiantes itálfonos tendrán la oportunidad de exponerse a un *input* comprensible y variado, cuya calidad se garantizaría mediante el contacto y la interacción con hablantes nativos.

En última instancia, los textos auténticos para trabajar en las clases podrían sustituirse por otros autenticables, pedagógicamente elaborados, siempre que produzcan efectos de naturalidad y estén debidamente contextualizados en las normas sociolingüísticas del medio donde se encuentre inmerso el aprendiz. Vale destacar que un *input* más rico facilita el aprendizaje y, en consecuencia, la producción, de ahí se entiende la relevancia que adquiere la exposición significativa a la lengua como factor primordial, aunque no indispensable, para la adecuada apropiación de los valores y las funciones del pretérito indefinido y el pretérito perfecto del modo indicativo.

Para la sistematización, se pueden utilizar, en un primer momento, ejercicios de entrenamiento que posibiliten fijar las inflexiones morfológicas de las formas verbales, en caso tal de que los estudiantes itálfonos las desconozcan, pero teniendo en cuenta que los ejercicios reproductivos constituyen la antesala de actividades más complejas. En todo momento, se aconseja la utilización de tareas de análisis y reflexión formal, las cuales deben presentar un vacío comunicativo (no tienen modelo o ejemplo a seguir) que planteen la búsqueda de soluciones, sistematicen el contenido en diversos contextos comunicativos, demuestren la aplicabilidad de las reglas gramaticales del uso y desarrollen las habilidades lingüísticas del alumno (relacionar, asociar, comparar, analizar).

Las tareas de aprendizaje y comunicativas para potenciar la sensibilidad lingüística de los discentes extranjeros son más complejas de diseñar si se comparan con los *drills*

tradicionales, por lo que se necesitaría mayor cantidad de tiempo y esfuerzo por parte del profesor de ELE para su elaboración. Sin embargo, la aplicación de estas en el aula permitiría concentrar la atención del estudiante italófono en actividades más motivadoras, cuyas ventajas se denotan en su crecimiento intelectual y la incorporación del conocimiento explícito en la memoria a largo plazo.

Asimismo, con tareas de este tipo, las secciones de gramática dejarían de contemplarse como clases aburridas, simplistas y mecanicistas para considerarse como un verdadero ejercicio de reflexión y comunicación. Otro punto a favor para asumir la tarea para la sistematización del contenido, es que gracias a la similitud existente entre las funciones pragmalingüísticas de la lengua española y la italiana, el aprendiz italófono conseguiría realizar tareas más complejas y en un periodo de tiempo relativamente corto en comparación con alumnos de otras lenguas maternas más distantes del español, aunque se deben orientar tareas que verdaderamente puedan ser realizadas por los alumnos italófonos, o sea, acordes con su nivel de lengua y sus posibilidades materiales y cognoscitivas reales.

Con relación a la producción, vale recordar que esta ofrece oportunidades al estudiante para comprobar las hipótesis formuladas por él en el aprendizaje de las formas gramaticales. Si en la interacción con el medio, las hipótesis del discente se rectifican, entonces el conocimiento se asimila; si por el contrario, la regla proporcionada por el *input* y la práctica no coinciden con las reglas de uso que extrae del entorno lingüístico, entonces se desencadena el proceso de reestructuración, dando lugar a nuevas hipótesis que sustituyen las anteriores con el fin de restablecer el equilibrio en el sistema lingüístico del aprendiz y el desarrollo de su interlengua.

Si bien es oportuno estimular el uso efectivo de la lengua española desde los primeros niveles de aprendizaje motivando al alumno a producir textos adecuados para su nivel de lengua, también se tendrán presentes las variables que inciden en la calidad del *output* del estudiante italófono, tales como la edad, la motivación, la personalidad, las estrategias cognitivas, la memoria y la actitud hacia el idioma. Por consiguiente, el éxito de la tarea productiva exige prudencia del profesor, pues pedir al estudiante una ejecución prematura, lo obliga a saltar estadios de la interlengua con el resultado de

interferencias y errores fosilizables (Dulay, Burt y Krashen 1982, 1985; Pienemann, 1986 *Apud* Calvi, 1995). En este sentido, los aprendices itálfonos que acceden a los cursos ofertados por la Universidad de Oriente, se caracterizan por una edad promedio que oscila entre los 40 y 70 años, por lo cual sus estrategias de aprendizaje varían, al igual que la retención de la memoria a largo plazo. Otros elementos a considerar para el análisis de las necesidades son el lugar de origen, la formación profesional y el medio social donde conviven.

Conclusiones

Los presupuestos teóricos-metodológicos expuestos en el artículo permiten al docente de ELE guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la oposición indefinido-perfecto del modo indicativo a estudiantes itálfonos del nivel elemental, teniendo en cuenta la estrecha afinidad entre el idioma italiano y el español y las consecuencias que esta tiene para el aprendizaje de los constituyentes morfosintácticos de la lengua meta. Consecuentemente, se enfatiza en que la condición indispensable para la planificación de cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje está dada en la determinación de las características, particularidades y necesidades específicas de los estudiantes extranjeros, entre ellas, el origen, la nacionalidad y la lengua materna, lo que garantizaría un resultado positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los contenidos formales y comunicativos de la lengua española.

Referencias bibliográficas

1. Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue afini: Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini scientifica.
2. Calvi, M. V. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *RedELE*, I, 1-22. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/>
3. Cartagena, N. (1999). Los tiempos compuestos. En Bosque, I. y Demonte, V. (eds), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe, S. A.

4. Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de <http://www.wcvc.cervantes.es/obref/marco>
5. Fernández López, J. (s/f). *Pretérito perfecto simple y compuesto en España y en Hispanoamérica*. Recuperado de <http://hispanoteca.eu/Gram%C3%A1ticas/Gram%C3%A1tica%20espa%C3>
6. Greco, S. (2006). Lenguas afines. *RedELE*, 6. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2006>
7. Matte Bon, F. (2004). Análisis de la lengua y enseñanza del español en Italia. *RedELE*, 0. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle>
8. Musto, S. (2010). Eficacia didáctica de la nomenclatura de los tiempos del pasado en la adquisición de ELE en aprendices itálfonos. Revista *redELE*, no. 18. Recuperado de <http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2010>
9. Tomaselli, D. (2008). *Italiano y español: dos lenguas diferentes*. Recuperado de <http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/pdf/paperCLG111>
10. Villavicencio Simón, Y. (2014). Enseñanza y aprendizaje del italiano para profesores de español como lengua extranjera en la Universidad de Oriente. *Santiago*, 134, 338-347.
11. Zayas Acosta, M. (1981). *El pretérito y el antepresente en obras seleccionadas de la literatura cubana actual*. (Tesis de diploma). Departamento de Lingüística, Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, Cuba.