



marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera

ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

Azpiazu Torres, Susana

Hacia una enseñanza fáctica y experiencial del par pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto en el aula de ELE

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 34, 2022, Enero-Junio

MarcoELE

València, España

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92169591008>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

AZPIAZU TORRES, SUSANA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, SALAMANCA, ESPAÑA
HACIA UNA ENSEÑANZA FÁCTICA Y EXPERIENCIAL DEL PAR
PRETÉRITO PERFECTO SIMPLE / PRETÉRITO PERFECTO COMPUESTO EN EL AULA DE ELE

BIODATA

Susana Azpiazu Torres (sazpiazu@usal.es, ORCID ID: 0000-0003-2296-5893). Profesora Titular del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Salamanca. Doctora en Filología por la Universidad de Salamanca y profesora titular de esa misma universidad desde 2008, ha sido también lectora de española en la Universidad del Sur de Bohemia (České Budějovice, Rep. Checa) y asistente de cátedra en la Universidad Albert-Ludwig de Friburgo (Alemania), así como profesora asociada en la Universidad de Extremadura. Entre octubre de 2017 y septiembre de 2020 trabajó como catedrática invitada en el Instituto de Romanística de la Universidad Libre de Berlín. Sus publicaciones tratan cuestiones variadas de morfosintaxis y semántica del español y en los últimos años ha trabajado sobre la temporalidad en español y, en concreto, la variación dialectal del uso del perfecto simple y compuesto. Ha sido profesora de español para extranjeros en distintas instituciones, normalmente ligadas a la Universidad de Salamanca, desde hace más de 25 años.

RESUMEN

El trabajo aborda el problema de la enseñanza en el aula ELE del pretérito perfecto simple y el compuesto desde una concepción no objetivadora de la lengua, es decir, considerándola más un fenómeno experiencial (“estético”) que un conjunto de reglas aislables y memorizables, en la línea de la Lingüística de la Facticidad de Agud (1993; 2013). Este enfoque nos parece especialmente pertinente para este tema, dado que las diferencias entre estas dos formas son difícilmente sistematizables y, sobre todo, están sujetas a mucha variación diatópica y diafásica que vuelven inoperativas las descripciones al uso en los manuales. Después de analizar el modo en que se aborda el tema en algunos de estos manuales, buscamos la ayuda del modelo discursivo de aproximación a las formas verbales románicas de Weinrich (1974 [1964]) y sus dos mundos, “narrado” y “comentado”, para esbozar finalmente una manera de acceso al aprendizaje del PPC y el PPS que implique la confrontación directa del estudiante con la realidad factual de la lengua.

PALABRAS CLAVE: pretérito perfecto simple, pretérito perfecto compuesto, variación, facticidad, discurso

TOWARDS A FACTUAL AND EXPERIENTIAL TEACHING OF THE SIMPLE AND COMPOUND PERFECT FORMS IN SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

The work addresses the problem of teaching the difference between the simple and compound perfect forms in the Spanish classroom from a non-objective conception of language, that is, considering it as an experiential (“aesthetic”) phenomenon rather than as a set of isolable and memorizable rules, following the conception of Agud’s (1993;

2013) Linguistics of Facticity. This approach seems to us particularly relevant, given that the differences between these two forms are difficult to systematize and are related to a great deal of diatopic and diaphasic variation that often renders the usual descriptions in the handbooks inoperative. After analysing the way in which the subject is addressed in some of these handbooks, the paper approaches Weinrich's (1974 [1964]) discursive model of verbal forms in the Romance languages and his two worlds, the "narrated" and the "commented" one, in order to finally sketch a way of accessing the learning of the PPC and the PPS that involves direct confrontation of the student with the factual reality of the language.

KEY WORDS: Spanish simple perfect, Spanish compound perfect, variation, facticity, discourse

1. INTRODUCCIÓN TEÓRICA. LA ENSEÑANZA DE LENGUAS DESDE LA LINGÜÍSTICA DE LA FACTICIDAD

En este trabajo se abordará el encaje de los problemas teóricos y descriptivos asociados al par *canté* (PPS) / *he cantado* (PPC) en la enseñanza de Español para Extranjeros. Para ello, nos situaremos en un marco teórico que relativiza los tradicionales enfoques gramaticistas y que tiene más que ver con una comprensión integral y, en parte, des-objetivadora, del lenguaje. Tomaremos algunas ideas de lo que Agud (2013) denominó "acercamiento estético¹ a la Lingüística" y que entronca con lo que en otros sitios esta autora y nosotros mismos hemos denominado "Lingüística de la Facticidad" (Agud 1993; Azpiazu 2012a). Se trata de un modelo que reconoce las limitaciones de las descripciones sistemáticas y taxonómicas de los fenómenos de la lengua y aspira a ofrecer un cuadro más amplio y más significativo de dichos fenómenos en la medida en que se presentan contextualizados en actos de habla concretos, en hechos de lengua "fácticos". En nuestra opinión, un marco de este tipo ofrece la libertad descriptiva que necesitamos para resolver las frecuentes aporías a las que nos enfrentamos los lingüistas en nuestro afán por hacer asequibles a los demás (y a nosotros

mismos) los hechos del lenguaje y que afectan de manera especialmente dura a la aplicación de la Lingüística al ámbito de la enseñanza de lenguas.

La primera gran aporía de la Lingüística y de la Gramática, tal y como se han practicado hasta la fecha, consiste en pretender que el lenguaje, las lenguas, son entidades que se pueden aprehender y describir a base de reducirlas a categorías simples y clasificaciones. Esta pretensión da como resultado un "objeto" medible y ajeno al gramático, pero al que, al mismo tiempo, el gramático tiene un acceso directo en cuanto que hablante "privilegiado". Es decir, se pretende hacer un estudio "objetivo" de una realidad que es eminentemente "subjetiva". La manera que propone Agud (2013) de resolver esta contradicción es entendiendo el lenguaje y la lengua como una experiencia, como algo que le pasa al propio lingüista, más que como un objeto, de un modo parecido a como entendemos el arte: como un hecho estético individual y único. De este modo, cada acto de habla sería una experiencia única e irrepetible y, por ende, no sistematizable.

1 Agud (2013) concibe lo "estético" en un sentido bastante etimológico, el que tiene en griego antiguo [epistēmē] aisthētikē, '[conocimiento] que se adquiere por los sentidos'; en el caso que nos ocupa, el conocimiento intuitivo y directo, muchas

veces no traducible a palabras, que tiene un hablante ante cualquier fenómeno de la lengua.

Según esta concepción, la lengua no es *algo que es*, sino *algo que sucede*, que *nos sucede* cada vez que hablamos. Producir un acto de habla no es solo ser capaz de construir oraciones bien formadas, conocer las palabras y saber en qué situación usarlas; es producir un acto de extrema subjetividad en el que nuestro yo se manifiesta sobre la marcha: calibra la situación, la valora, la afirma, recula, rectifica, se desdice, se compromete, calla, incluso miente. En casi todo ello interviene la lengua, pero también intervienen la kinésica, nuestras experiencias vitales, nuestros conocimientos previos, nuestra personalidad, nuestra relación con el entorno inmediato, etc. (Agud, 2013).

A primera vista, un acercamiento de este tipo no parece lo más conveniente si de lo que se trata es de enseñar la lengua a quien no la sabe y no tiene una experiencia previa de ella. Y, ciertamente, aunque es perfectamente válida como teoría epistemológica, resulta complicado aplicar el modelo de la Lingüística de la Facticidad a la realidad del aula de ELE. No es nuestra intención negar en este trabajo la necesidad de que, en tal contexto, se presente la lengua (mejor dicho, partes de ella), como un “objeto” manejable, pero creemos que, especialmente por las dificultades intrínsecas que presenta el tema del que nos ocupamos (semánticas, pragmáticas y, especialmente, dialectales; cf. § 2.), es precisa una reflexión más profunda sobre las consecuencias que para el proceso de enseñanza-aprendizaje puede tener un acercamiento demasiado sistemático al tema y qué otras posibilidades hay de acceder a él. La opción de la Lingüística de la Facticidad debe, cuando menos, ser tenida en cuenta como aproximación teórica, con las matizaciones que sean necesarias en el momento de “bajar” a la aplicación, pues fomenta no solo una visión menos reduccionista de la lengua y, por lo tanto, más real, sino sobre todo, obliga a plantear cuestiones ontológicas fundamentales sobre la lengua y su uso.

En principio, la Lingüística Aplicada, que es la disciplina que por definición se enfrenta con los problemas reales de uso del lenguaje, debería conocer de primera mano el problema de la discrepancia entre la objetivización y la subjetivización de la lengua, es decir, debería abordar el problema de la contradicción que encuentran los docentes entre las normas gramaticales que se exponen en los manuales y que se explican en clase, siempre bien organizadas en sistemas coherentes, y la compleja realidad de la lengua en su uso más allá del aula (cfr. Mattos, 2002). Los profesores de lengua son más o menos conscientes de que toda enseñanza de una lengua es una simplificación abusiva de la misma, poco más que unos rudimentos que pueden ayudar a empezar a orientarse por los complejos caminos del aprendizaje, desde el punto en el que uno no oye más que sonidos ininteligibles hasta que llega a una interacción aceptable con los demás. Sin embargo, en general se comportan como si no lo supieran y ofrecen siempre la esperanza de un aprendizaje integral. En los niveles iniciales, se da por garantizado el fracaso (parcial) y a partir de cierto momento, se confía en que los estudiantes serán capaces de apuntalar lo aprendido en clase con sus propias experiencias fuera del aula y que así, entre lo que aprenden “fuera” y lo que aprenden “dentro”, podrán acercarse a una competencia adecuada de la lengua. Dudo mucho que ningún profesor de español (o de ninguna otra lengua) confíe ciegamente en que son sobre todo las enseñanzas del aula y no la experiencia real con la lengua lo que eventualmente llevará al estudiante al éxito en su manejo de la lengua.

Sin embargo, los teóricos de la Lingüística Aplicada no rechazan la inclusión en el aula de hechos de lengua “objetivables” (es decir, partes de gramática) a modo de herramientas que ayuden al estudiante a manejar la lengua; para ellos, el problema se traduce en dar con una descripción lo suficientemente “buena”, es decir, que calibre bien el número de herramientas que el estudiante necesita para manejar la lengua de modo que se convierta en “operativa” y

“significativa” para él (Llopis García *et al.*, 2012). En cualquier caso, no se rechaza nunca la idea de que la lengua, tal como se describe en libros o unidades didácticas, es algo que se puede llegar a *tener, saber* o *conocer*, en partes o por completo. El caso es que la concepción “objetivista” de la lengua no es solo propia de los teóricos o de los profesores: muchos estudiantes confían ciegamente en que la lengua puede aprenderse como se aprende cualquier otro contenido y esperan instrucciones fiables y sólidas que sean válidas para cualquier situación posible y que hagan de la lengua un objeto manejable. Normalmente, el profesor se esfuerza por proporcionárselas, pues para él es también más fácil así: ofrece a los estudiantes un objeto “aprendible”, el manual de instrucciones de la lengua, que hace pasar por “la lengua”. Ahora bien, no estamos replanteando el antiguo debate sobre la necesidad de eliminar la enseñanza formal de la lengua en aras de una enseñanza (casi) solo comunicativa, porque no nos parece que el enfoque comunicativo presente una visión radicalmente diferente del uso a la del enfoque gramaticista: al final, lo que presenta es también un “manual de instrucciones” ante diversas situaciones posibles, pero mientras estas sigan siendo situaciones artificiales, se seguirá presentando una abstracción de la lengua, y no la lengua misma.

¿Es entonces la lengua es una entidad inexpugnable a la que no podemos acceder de ninguna manera? En este punto no nos queda más remedio que contemporizar un poco: según Agud (2013), siempre es posible acceder a los fenómenos de la lengua, solo que no desde la vía del análisis estructural, sino desde otra vía, más intuitiva y experimental². En nuestra opinión, la descripción analítica de la lengua es difícilmente eludible en la enseñanza de la lengua como

² “Experimental” en el sentido de “por experiencia” y no “por experimentación”. Se trata de una postura radicalmente opuesta a la que, por ejemplo, propone Bosque (2018), quien se decanta claramente por una visión de la lengua como un

paso previo introductorio: nos da una idea aproximada de su forma y nos previene de algunos de sus problemas, además de proporcionar ciertos rudimentos útiles para la comunicación. Ahora bien, ni el profesor ni el alumno deben ignorar que el proceso de aprendizaje de una lengua es, ante todo, un proceso vital, cuyos resultados dependerán del modo, absolutamente personal, en que el alumno asimile y trabaje con las experiencias que vaya realizando con ella, un aspecto que, creemos, suele dejarse de lado en casi todos los acercamientos teóricos al papel de la enseñanza formal y explícita de la lengua, sea esta L2 o L1 (cfr. por ejemplo Bosque, 2018, a propósito de la enseñanza de la gramática de la lengua materna en los niveles preuniversitarios). En este sentido, nuestra concepción del aprendizaje de una lengua tiene algo que ver con el modelo de la *interlengua* de Selinker (1991): como Selinker, defendemos que las experiencias individuales forjan un sistema propio, individual y no transferible de la lengua, aunque, a diferencia de Selinker, en nuestra opinión pensamos que el proceso de aprendizaje no es ni se reduce a un producto condicionado únicamente por errores de transferencia, del aprendizaje o de la instrucción, sino que es un proceso integral, en el que intervienen también las experiencias vitales previas y el modo en que el aprendiente “experimenta” la L2 al margen del aula. Por consiguiente, cualquier aspecto de la lengua que quiera ser enseñado en un aula, como el tema que nos ocupa aquí, la oposición PPS / PPC, deberá presentarse teniendo en cuenta este factor experiencial.

Otra diferencia importante entre nuestra postura y Selinker (1991) es que, para este autor, el producto que se puede ofrecer al aprendiz y que este convierte en su *interlengua* es un modelo estándar sin

objeto de estudio y descripción al mismo nivel que el de cualquier disciplina científica.

variaciones diatópicas ni de otro tipo³. Según la Lingüística de la Facticidad, esto es tanto como decir que debe enseñarse algo que nunca va a poder pasarle a nadie. Aceptamos que hay casos en los que estándar y realidad lingüística coinciden en una amplia mayoría de hablantes, en cuyo caso sería lícito presentarlo en la clase; pero es un hecho que hay ciertos aspectos de la lengua cuya versión estandarizada queda totalmente al margen de la realidad, y el tema que nos ocupa aquí es uno de ellos, tal como mostraremos a continuación (§ 2.). Sin embargo, curiosamente, como veremos en § 3., los libros de texto y las gramáticas no presentan la oposición PPS / PPC como especialmente problemática en la enseñanza de español a extranjeros, lo cual, sin duda, solo se explica por la extrema simplificación a la que sometemos a la lengua cuando queremos hacer de ella un objeto “enseñable”.

2. PROBLEMAS DEL PAR PPS/PPC EN LA DESCRIPCIÓN GRAMATICAL GENERAL

La primera descripción sistemática de las funciones del PPS y el PPC en la gramática moderna se la debemos a Alarcos Llorach (1947)⁴. En su trabajo, Alarcos intenta responder a autores como Meyer-Lübke o Hanssen, quienes afirmaban que la distinción entre estas dos formas era inoperante en español, para demostrar que son formas funcionalmente distintas. Para Alarcos el PPS y el PPC comparten el aspecto perfectivo, pero se diferencian en la significación temporal: la forma simple “designa un hecho sucedido en el pasado y que tuvo un límite en ese mismo pasado”, mientras que la compuesta “designa una acción que se aproxima al presente gramatical, esto es, que se

produce en el ‘presente ampliado’, en un periodo desde un punto del pasado hasta el ‘ahora’ en que se habla” (Alarcos, 1947: 24-25). El concepto de “presente ampliado” es, pues, el elemento clave que permite distinguir entre ambas formas. Este “presente ampliado” carece de unas dimensiones exactas, pues su origen puede encontrarse tan lejos o tan cerca del hablante como este quiera. Es un concepto que funciona siempre que el hablante considera, dentro de su concepción más o menos subjetiva del tiempo, que las consecuencias del evento permanecen, o simplemente, cuando decide que no hay una interrupción temporal entre el momento en que sucedió el evento y el momento de su elocución. Junto a esto, Alarcos vincula la presencia de una u otra forma en el discurso a la aparición de ciertos adverbios, según permitan incluir o no en el tiempo designado el mismo momento del habla. Así, junto a *hoy, ahora, estos días, esta semana*, etc. lo esperable es la forma compuesta, mientras que junto a *ayer, anoche, el mes pasado o la semana pasada* tendríamos la forma simple.

Tal como la presenta Alarcos, la distinción PPS / PPC parece fácil de aprehender y de producir. Sin embargo, esta aparente facilidad no es sino el fruto de un engaño epistemológico: se presentan como evidentes categorías semánticas que no lo son en absoluto. Con el concepto de “presente ampliado”, Alarcos intenta acotar en la medida de lo posible un concepto que, en principio, concibe como bastante “experiencial” o, como hemos dicho, “estético”. Ciertamente, los límites del tiempo son imposibles de fijar mediante reglas: ¿dónde comienza y hasta dónde llega el “pasado”, a partir de qué momento coincide con el “presente”? En otras palabras: ¿cuánto puede “ampliarse” el presente antes de convertirse en

³ “La noción generalmente aceptada de *lengua objeto*, es decir, la lengua segunda que el alumno intenta aprender, se restringe únicamente a una norma de un dialecto” (Selinker, 1991: 83).

⁴ Con permiso de Bello (1847), cuya descripción del sistema verbal completo de la lengua es ciertamente muy sistemático y coherente, el antecedente de la mayoría de los acercamientos temporalistas a las formas verbales del español.

“pasado”? También Alarcos (1947: 20) era consciente de que el juego de los tiempos verbales responde siempre a una categorización subjetiva⁵ del hablante, una categorización a la que el gramático únicamente accede *a posteriori*. No existe aquí (ni en ningún otro sitio) la posibilidad de conceptualizar objetivamente el tiempo, de manera que podamos saber de manera definitiva si un evento ya realizado pertenece o no a un espacio temporal que el hablante considere vinculado a su momento del habla. Solo en la elección por parte del hablante de una u otra forma podemos vislumbrar algo acerca de su manera de entender la relación entre el tiempo en el que habla y el tiempo del evento del que habla⁶.

La complejidad semántica del PPC en español ha llevado a muchos autores (por ejemplo, García Fernández, 2000; Carrasco, 2008) a abordar su estudio desde una perspectiva más aspectual que temporal, siguiendo en esto la línea iniciada por Comrie (1976) y continuada por Klein (1992) para un grupo amplio de lenguas. Se establecen, así, una serie de valores o usos aspectuales de la forma compuesta que tratan de dar cuenta de la variedad de matices referenciales que caben en la interpretación temporal amplia de “ante-presente”⁷, como la llamaba Bello (1847), o de “anterioridad de un acontecimiento dentro de lo simultáneo al origen” (Rojo, 1974: 104 o Rojo & Veiga, 1999). Estos matices referenciales se traducen en etiquetas en las que se mezcla lo aspectual y lo temporal, como las

⁵ Que el tiempo verbal no coincide con el cronológico es un hecho que, en general, no ha pasado desapercibido a los gramáticos (cfr. Bull, 1960; Rojo, 1974). Sin embargo, en las descripciones gramaticales se hacen coincidir muchas veces las referencias lingüísticas a la realidad con la realidad misma; en este caso, los complementos adverbiales que designan momentos del tiempo con el tiempo real experimentado por los hablantes. Para una crítica de la confusión tiempo cronológico – tiempo lingüístico, ver Weinrich (1974).

⁶ Un intento reciente por acceder un poco más cerca y con recursos “objetivos” a otro concepto eminentemente subjetivo relacionado con el uso del PPC, el de “relevancia presente”, se encuentra en Castrillo de la Mata (2021).

que encontramos en la descripción de la NGLE (§ 23.7 y § 23.8): “experiencial”, “continuo”, “perfectivo o de aoristo”, junto a “hodiernal” o “presente extendido”, e incluso en etiquetas modales: “evidencial narrativo”, “evidencial resultativo”⁸. Como ya hemos señalado en otros lugares (Azpiazu, 2012b; 2019: § 1.3.1.), la mayoría de estos valores están lejos de estar bien definidos en el habla contextualizada, pues precisamente el PPC es una forma sin una determinación temporal ni, por ende, aspectual clara, de modo que cuando no hay complementos adverbiales explícitos que orienten la interpretación en un sentido o en otro, lo normal es que muchas de estas interpretaciones se confundan en el discurso.

Pero además del problema (meramente teórico) de decidir cuál es el valor semántico más adecuado que debe asignársele a una forma en un acto de habla dado, la descripción de los usos de PPS y el PPC debe afrontar el problema de su variación dialectal. De hecho, el modelo de Alarcos (1947, también 1994), y los de otras gramáticas y manuales (ver § 3.), solo responde a la variedad de ciertos hablantes de español (lo que Veiga, 2014b y 2019 denomina variedad A1): no sirve para el español de América, que presenta distintas soluciones estandarizadas, y ni siquiera refleja el uso en todas las variedades peninsulares, donde los estudios empíricos más detallados han detectado frecuentes desvíos de esta norma⁹.

⁷ Reformuladas en los últimos trabajos de Veiga (2013; 2014a; 2019) como “pre-presente”.

⁸ Sobre la relación entre PPC y valores modales, en concreto, evidenciales, en todas las variedades del español, ver Wachtmeister Bermúdez (2005) y, para una crítica de los mismos, Azpiazu (2016, 2019 y 2021a). Estudios parciales de este aspecto centrados en algunas variedades andinas se encuentran en Bustamante (1991); Escobar (1997); Jara Yupanqui (2011); Pfänder & Palacios (2013); Dumont (2013); Palacios (2021), etc.

⁹ La propuesta de Veiga (2014b; 2019) consiste en clasificar las variedades del español en función de los valores que le asignan al PPC y al PPS. Así, las variedades

Efectivamente, en el español atlántico (además de en el noroeste de la Península) impera una norma distinta respecto al uso de PPS / PPC, una norma que responde a un proceso evolutivo de la forma compuesta diferente al que se produjo en la Península, tal y como han señalado Lope Blanch (1961), Moreno de Alba (1978; 2006), Harris (1982), Cartagena (1999), Squartini & Bertinetto (2000) o Veiga (2014b; 2019). El valor de “presente ampliado” es inexistente en esta norma o tiene un alcance mucho más ligado a la indeterminación temporal (Schwenter & Torres Cacoullós, 2008; Rodríguez Louro, 2009; Henderson, 2010; Azpiazu, 2019), de modo que, en general, en el español atlántico la forma compuesta presenta un rendimiento más escaso que en el europeo¹⁰. A su vez, una observación detallada del comportamiento de algunos hablantes obliga a matizar esta afirmación general: en amplias áreas lingüísticas de América (los

A1 y A2 corresponden más o menos a los estándares peninsular y americano, respectivamente. En ambas se emplean las dos formas del perfecto, simple y compuesto, pero en A1 el PPC puede aparecer en contextos de pasado inmediato y hodiernal, algo que no es posible en A2. Además de esto, existen las variedades B, en las que una de las formas asume parcial o completamente los contextos de uso de la otra. Estas variedades son menores, no estandarizadas y, por tanto, más sujetas a dispersión y vacilaciones. En este grupo B1 se corresponde con las variedades donde el PPS se emplea incluso en los contextos más propios del PPC (como los experienciales y continuativos, es decir, de indefinición temporal) y B2, con las variedades en las que el PPC asume valores propios del PPS (como los de pretérito). B1 es la variedad propia del noroeste peninsular y Río de la Plata y B2, la de algunas hablas andinas y, en otra proporción, el centro de la Península. Una revisión un poco más matizada de este modelo de Veiga se encuentra en Azpiazu (2019: § 3.6.).

¹⁰ Simplificando mucho, en las modalidades americanas más extendidas (A2), el PPC se emplea para usos resultativos y de indeterminación temporal (usos P1 y P2 según Azpiazu 2019: § 2.3.); mientras que en el estándar peninsular (A1), el PPC tiene, además de estos, usos temporalmente determinados (P3) en los que funciona siempre la idea de “presente ampliado”.

¹¹ Es difícil explicar por qué precisamente el PPC es una forma de uso tan variable en español, esto es, por qué en este punto las normas de uso parecen apenas

Andes y noroeste de Argentina; DeMello, 1994; Kempas, 2006; NGLE, § 23.7b; Howe, 2013; Soto, 2014) la forma compuesta está lejos de ser una forma residual, aunque su rendimiento funcional no coincide exactamente con el de la Península; y, por su parte, tampoco esta última es dialectalmente homogénea. Así, además del uso noroccidental, donde la presencia del PPC es aún más anecdótica que en América (cf. Azpiazu, 2021b), en el centro peninsular se detecta un desarrollo llamativo de la forma compuesta en contextos propios de la simple (Serrano, 1994; DeMello, 1994; Azpiazu, 2012b; 2014; 2015a; 2019).

En términos gramaticales, podríamos afirmar, por tanto, que el sistema es, en este aspecto, inestable¹¹, es decir, “incómodo” de describir. En los trabajos descriptivos se impone la microvariación y se

esbozadas o son tan fácilmente intercambiables. No es tampoco este el lugar para abordar este problema, pero sí queremos destacar dos aspectos del PPC que tal vez ayuden a comprender este hecho: 1) Por un lado, es una categoría de doble vectorialidad temporal (Rojo, 1974; Rojo & Veiga, 1999; Veiga, 2019), en la que anterioridad y simultaneidad se imbrican creando distintos efectos semánticos, pero siempre de modo que ambos actúan a la vez y con el mismo rango independientemente del contexto temporal en que se inserten (cf. Veiga, 2014a; 2019; Azpiazu, 2019; 2021c). En estructuras complejas en las que hay correlación temporal, los hablantes emplean la forma en ocasiones como parte de la esfera del pasado, y, en otras, como forma del paradigma de presente (esto es, es capaz de introducir por igual formas de la esfera del presente y del pasado en subordinación: *Dice que está cansado- ¿Dijo que está cansado – Ha dicho que está cansado vs. *Dice que vendría – Dijo que vendría – Ha dicho que vendría*; cf. Weinrich, 1974: 50; Rojo, 1974: 104-5; Carrasco Gutiérrez, 1999: 3093; algo distinto, sin embargo, Veiga, 2019: 204, para quien la naturaleza de “pre-presente” de la forma impide establecer una auténtica correlación entre las dos formas verbales); 2) por otra parte, como se ha dicho arriba, es una forma que obliga al hablante a replantearse constantemente los límites semánticos entre el presente y el pasado y, dado que toda concepción lingüística del tiempo *solo* puede ser subjetiva, esos límites semánticos se deciden cada vez en cada acto de habla individual.

atomiza la comprensión del fenómeno, así que no parece que aquí vayamos a encontrar soluciones útiles para quienes necesitan aprender (“hacerse con”) la lengua. Los manuales de ELE, como veremos a continuación, no proporcionan tampoco soluciones razonables al problema del uso del PPS y el PPC, pues apenas lo tienen en cuenta: por lo general, lo resuelven someramente con técnicas estructurales, sin entrar en mucho detalle sobre sus diferencias semánticas o variacionales.

3. PPS / PPC EN ALGUNOS MANUALES DE ELE

Por regla general, casi todos los manuales de ELE en casi todos los niveles se rigen por el siguiente principio de descripción de la oposición PPS/PPC:

(1) HE CANTADO se refiere a hechos que tienen lugar en un intervalo de tiempo que empieza en el pasado y comprende el momento del habla: *Esta semana nos hemos visto casi todos los días* (cuando hablo, esta semana aún no ha terminado). En caso contrario, se usa CANTÉ, que se refiere prototípicamente a hechos pasados desconectados del momento de habla: *La semana pasada nos vimos casi todos los días* (Borrego Nieto *et al.*, 2013: 29).

Como vemos, se trata de la transposición al aula ELE de la teoría alarquiaria simplificada. Algo parecida, aunque desde una perspectiva cognitiva que pretende ser más abarcadora, es la definición del PPC de García-Llopis *et al.* (2012: 75, 83-84, 86) como forma para la “acción que está concluida y que el hablante sitúa,

discursivamente, cerca de su espacio inmediato”. Esta definición, que, al contrario que la anterior, no incluye explícitamente el concepto de “presente ampliado”, tiene el problema de que, por una parte, mezcla lo aspectual (“concluida”) con lo temporal (“cerca de su espacio inmediato”) y lo hace de manera inapropiada, al asignar al PPC un valor aspectual, el perfectivo, que, como se destaca en la bibliografía especializada, es un rasgo frecuente pero no distintivo de esta forma. Por otra parte, la mención al “espacio inmediato” responde al intento por explicar el significado abstracto temporal de la forma desde la idea de lo espacial, más concreto, pero no tiene en cuenta que, en general, el uso de esta forma en la variedad A2, es decir, en casi toda Hispanoamérica, se relaciona mucho más con la idea de indeterminación que con la de cercanía temporal, algo que no se recoge en absoluto en esta definición. Hay aquí un claro sesgo “europeísta” que ignora los aportes de las descripciones más atentas a la variedad americana, algo por lo demás bastante frecuente en casi todos los acercamientos al tema desde la Lingüística Aplicada¹².

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) se dedica al PPS y al PPC una atención desigual a lo largo de los diferentes niveles. La forma simple se trata como la forma de pasado por antonomasia: se introduce por primera vez en A2 y se describe como el tiempo para las “acciones pasadas enmarcadas en un momento temporal preciso”; primero con predicados télicos (*Fui a su casa*), luego, a partir de B1, también con predicados atélicos (*Lo supe*). Por lo demás, el PPS no se trata más en el Plan hasta C2, donde se introduce un valor que unas veces (9.1.3.) se denomina “de presente” y otras (2.5.3.) de “futuro inmediato”. La única indicación que se da sobre este uso es

explicado en § 2., especialmente en el tema que nos ocupa no cabe una simplificación excesiva, y mucho menos si esta viene condicionada por lo que sucede en una sola variedad, que además resulta ser la de los propios docentes o, lo que es peor, la de los responsables de un manual para la enseñanza de la lengua.

¹² Estamos, eso sí, de acuerdo con los autores de esta obra de que, a efectos de la enseñanza de ELE, no conviene parcelar excesivamente los significados de una forma en función de preferencias dialectales, pues ello solo introduce confusión en el aprendiente, y que es conveniente buscar siempre los significados que configuren “el ADN del sistema” (Llopis-García *et al.*, 2012: 75-76). Ahora bien, como se ha

un ejemplo que no resulta en absoluto evidente, ni como presente ni como futuro: *¡Ya llegaron! [antes de que el avión haya aterrizado]*¹³.

Sin embargo, la forma compuesta tiene más recorrido en el PCIC. Se introduce también por primera vez, como la simple, en A2, y su valor se describe como “Acción pasada con relevancia continuada hasta el presente”. Esta descripción tan genérica y poco orientadora se desarrolla a partir de tres reglas relacionadas con la presencia de ciertos indicadores adverbiales: explícitos (*hoy, esta mañana, todavía no, ya*), implícitos (se supone que el contexto apunta hacia un contexto hodierno o similar), e incluidos en unidades temporales más amplias que llegan hasta el presente (el “presente ampliado” de Alarcos: *estas Navidades, en septiembre*—esto último, si el enunciado se produce en septiembre o un poco después). En B1 se introduce el valor “experiencial” explícito e implícito (*Nunca he estado allí [en mi vida]* vs. *Nunca estuve allí [en aquella época]*). Se añade también una extensión del presente ampliado, esta vez junto a marcadores como *hace, hace que. Hace media hora que se ha ido* vs. *Hace media hora que se fue*. En este punto se remite a una estrategia pragmática, la de

¹³ No tenemos muy claro a qué se está refiriendo exactamente aquí el PCIC, más que a la mención de un uso que señala ya Bello (1847) y reaparece en Lenz (1920), Gili Gaya (1947) y la RAE (1973). Este valor, presente o futuro, del PPS nos resulta personalmente bastante anómalo y nuestra impresión es que se está confundiendo con un uso panhispánico del PPS que se da en contextos de pasado inmediato y al que Bajo (2013) adscribe un matiz modal; en otras palabras, el uso que la autora denomina de “irreversibilidad absoluta” y que se da con verbos que expresan terminación del evento: *¡Acabé!, ¡Gané!*, etc. Usos parecidos, de “presente” o con “proyección en el futuro” se han descrito también para el PPC, pero Veiga (2019: 191) los explica señalando que “la forma verbal no enfoca sino una realidad que está siendo anticipada en perspectiva primaria de anterioridad por el hablante, que, como Gutiérrez Araus [1995] razona oportunamente, desea el cumplimiento del hecho y lo imagina ya cumplido”. Esta explicación nos parece que puede ajustarse sin problemas también a estos supuestos usos de “presente” o “futuro inmediato” del PPS.

“Desplazamiento de la perspectiva temporal”, del pasado al presente (2.5.4.), sin más explicaciones.

A partir de C1 se introduce ya la variación dialectal del fenómeno: se menciona la tendencia, extendida en Hispanoamérica y “zonas septentrionales y meridionales de España” a emplear el PPS en lugar del PPC (sin especificar mucho más a qué “zonas”, sobre todo, “meridionales” de España se refiere¹⁴). De nuevo se nos remite al apartado de estrategias pragmáticas y de desplazamiento de la perspectiva temporal. Allí se explican ahora todas las transgresiones de las normas emitidas para los niveles anteriores como fenómenos de actualización (paso de PPS a PPC – *El año pasado no he ido a ningún sitio de vacaciones*) o desactualización de la información (de PPC a PPS – *Hace un momento fui a su despacho y no estaba*). Dado que no se dice expresamente, tal vez deberíamos pensar que la posibilidad de actualizar o desactualizar la información está vigente en cualquier región hispanohablante, aunque finalmente se habla de una “intención desactualizadora”, es decir, preferencia por el PPS y no el PPC, en las mismas zonas dialectales mencionadas antes:

¹⁴ En general, en muchos trabajos de orientación a la enseñanza de la gramática en ELE se detecta un cierto desconocimiento de la realidad dialectal, profusamente descrita en los estudios empíricos sobre el uso del PPC en el español actual, lo cual lleva a afirmaciones poco fundadas. En general, para el habla meridional de España los estudios variacionales no han detectado un uso no estándar o de frecuencia menor en el uso del PPC que en el resto de la Península. Otro ejemplo de afirmación poco contrastada lo encontramos en Llopis-García *et al.* (2012: 74), donde se afirma que una “leyenda urbana” afirma que el PPC solo se emplea en España, pero que “canarios, gallegos, asturianos y vascos tampoco lo emplean”. Destacamos la mención a los vascos dentro del grupo de los hablantes que supuestamente emplean poco el PPC en la Península. Lo cierto es que ignoramos a qué leyenda urbana pueden referirse estos autores, pues esta forma es de uso muy común en esta región (a diferencia de las otras mencionada), tal y como corroboran además todos los estudios empíricos. De hecho, el PPC en el País Vasco es paradigmático de lo que se entiende por modelo de la variedad A1 o “alarquiano” (cfr. Azpiazu, 2013 y 2015a).

“Hispanoamérica y zonas septentrionales y meridionales (?) de España”.

Vemos, por lo tanto, que lo que en un principio parece una descripción estructural clara, dirigida por la presencia de ciertos indicadores adverbiales, termina convirtiéndose, a medida que se profundiza en la competencia gramatical, en una cuestión pragmática donde las únicas guías son nociones subjetivas como la de “presente ampliado” o “actualización de la información”. No se explica ni se dan indicaciones sobre cómo deben entenderse estas nociones: efectivamente, *a posteriori* es fácil interpretar un enunciado, pero ¿cómo puede saber un estudiante extranjero en qué situación puede o debe producirlo? Además, observamos que, por un lado, el primer uso del PPC que se introduce es el que solo se encuentra en España, mientras que el más extendido en todas las variedades, el experiencial, se retrasa hasta B1 y, por otro lado, que el problema dialectal se relega en el PCIC a fases muy avanzadas del aprendizaje, donde apenas queda bien delimitado, de manera que la norma que busca consolidarse a lo largo de todo el proceso de aprendizaje es la norma alarquiana, es decir, el sistema A1 de Veiga (2014b; 2019).

¹⁵ Para este trabajo hemos consultado los siguientes manuales de lengua y gramática que incluyen el nivel A2: *Para empezar* – PE; *Avance – Nivel básico - intermedio*; *Gramática básica del estudiante de español* – GBEE; *Español ELELab A1-A2* - EleLab; *Campus Sur*–CS; *ELE actual A2*– ELE-a; *Gente hoy 1*– GH1; *Nuevo Prisma A2* – NP; *Gramática en contexto* – GC. Nos parecía importante incluir también un manual especialmente orientado a la enseñanza del español americano, para lo que hemos consultado *Prisma Latinoamericano A2* –PL. Asimismo, se han revisado los apartados de algunos métodos de aprendizaje intensivo, como *Rápido, rápido*– RR y *ELExpress*– EE. Finalmente, los manuales de nivel avanzado – superior que hemos analizado han sido: *Sintaxis del español*–SE, *Método de español para extranjeros. Nivel superior*– MEE, *Aspectos de sintaxis del español*– ASE y *Curso de perfeccionamiento*– CP.

Desgraciadamente, los manuales aplicados a la enseñanza de ELE no suelen ofrecer buenas soluciones a los problemas que plantea el PCIC, sino que, en general, los perpetúan. Para este trabajo hemos llevado a cabo una revisión de algunos de ellos, sobre todo del nivel A2, que es donde, como hemos visto, se introducen por primera vez ambas formas, aunque también los contrastamos con algunos manuales y gramáticas de nivel más avanzado en busca de descripciones más afinadas o de indicaciones dialectales algo más precisas¹⁵.

Una afirmación recurrente en los manuales que introducen y comparan el PPC y el PPS es la de que ambas formas tienen un uso perfectivo (se dice, por ejemplo, en GBEE, aunque también en CS, SE y en MEE), algo que, como hemos visto, no es del todo exacto para el PPC. Pero sin duda, el recurso pedagógico más repetido en todos los manuales para diferenciar ambas formas es la adscripción a cada una de una lista distinta de marcadores temporales; sin relación con el presente para el PPS (*ayer, anoche, el mes/año pasado, el otro día...*), con relación para el PPC (*hoy, ya, esta mañana / tarde / noche, este mes / año, últimamente, todavía no, aún, nunca...*)¹⁶. En general, excepto en casos puntuales (ELE-a¹⁷, GC¹⁸), el PPC suele presentarse de forma bastante superficial, casi siempre en contraste con la simple

¹⁶ Sobre el “mito de los marcadores temporales”, cf. Llopis-García *et al.* (2012: 79-80).

¹⁷ En esta obra se le dedican dos unidades completas a la forma; es, sin duda, el manual más exhaustivo de nuestro corpus en este sentido. La primera unidad (4) se dedica en exclusiva a los usos hodiernos y de presente ampliado, propios solo de la variedad A1. En la unidad 5 se introducen ya usos comunes con la variedad A2 (experienciales y continuativos). Dentro de esta exhaustividad, se echa de menos la mención a los usos resultativos, también frecuentes en América.

¹⁸ En concreto, este manual, que tiene una orientación de libro de consulta y está organizado de una manera muy estructurada, es el que detalla de manera más explícita los usos del PPC y, así, menciona sus valores dentro del presente ampliado,

y en esquemas que apenas se separan de la cita (1) mencionada arriba, es decir: PPS para un pasado “desconectado del momento de habla” (RR, *Avance*) o también “lejano”, (EleLab, EE) y PPC para un “pasado en relación con el presente” (RR, NP), o “cercano” (RR, EE, EleLab, ELE-a). El uso del PPC para eventos no definidos temporalmente suele incluirse como parte de este “pasado relacionado con el presente”, o directamente se obvia.

Frente a lo que postula el PCIC, el elemento dialectal se introduce ya en algunos de estos manuales: en *Avance* se dice que “en algunas regiones de España e Hispanoamérica suelen usar el indefinido en lugar del pretérito perfecto cuando hablan” (p. 14); parecido GH1, p. 169; GC, p. 151; NP, p. 49; RR, p. 95 y EleLab A1-A2, aunque aquí se especifica un poco más: “No se suele usar ni en Galicia, ni en Canarias, ni en el español de América. En estas zonas solo se usa el indefinido” (p. 115)”. En términos de la lengua “real”, esta afirmación, como la de NP (“En muchas zonas hispanohablantes no se usa el pretérito perfecto o se usa muy poco”), es exagerada y a todas luces falsa, aunque, de nuevo, útil si solo se buscan directrices claras.

Mención especial merece PL, el único manual claramente orientado al español de Hispanoamérica (en concreto, a la variedad mexicana) y no al peninsular. Lo primero que destaca en él es la terminología con la que se designan ambas formas verbales, que es la de Bello: “antepresente” para el PPC y “pretérito” para el PPS, siguiendo así la tradición americana, que, en nuestra opinión, resulta en esto mucho más acertada y menos confusa que la tradicional de los manuales españoles, “pretérito perfecto” / “pretérito indefinido”¹⁹. Este

los usos resultativos, continuativo-experienciales e incluso de futuro anterior (GC, p. 144-145 y 151).

¹⁹ Realmente, el término “indefinido” ya prácticamente solo se encuentra en los trabajos de ELE, pues hace tiempo que se sabe que este término es inapropiado y

manual no apela, correctamente, a los usos asociados al presente ampliado del PPC, pues no son valores normales en América, sino que hace hincapié en su uso como forma de “pasado indeterminado”. Así, el PPC se emplea para “Acciones / experiencias que (no) han sucedido (o lo han hecho varias veces) – no importa cuándo – y que pueden (volver) a ocurrir” o para “verificar si algo ha ocurrido o no (no importa cuándo)” (p. 69). Se concretan los usos afirmativos con *ya* y negativos con *todavía no*, así como la presencia de ciertos marcadores tipo *últimamente*, *de un tiempo a la fecha*, *siempre*, *toda mi / tu / su vida*, *muchas veces*, *varias veces*, etc. Hay, como era esperable en un manual de estas características, una mención (muy breve) a la diversidad dialectal (“En el Cono Sur se usa mucho menos el antepresente. En España, los usos son más abundantes. Tu profesor te dará más información”, *ibid.*). En general, como hemos señalado, nos parece muy adecuado el enfoque teórico que se le da al tema en este manual, pero los ejercicios que se proponen, no tanto. Especialmente problemáticos nos resultan los de la sección 3 (pp. 75 a 77) en los que se incluyen textos con un uso del PPC más parecido al peninsular (la forma se refiere casi siempre a eventos localizados en un momento temporal determinado) que al americano (donde, como se ha explicado, la referencia temporal es indefinida o irrelevante). Estos textos contradicen en parte las explicaciones previas y son susceptibles de generar más confusión que ayuda al estudiante.

En cuanto a los manuales de niveles superiores, aunque, por lo general, resulta decepcionante el tratamiento que se le da a la forma compuesta, encontramos a veces algunos rasgos originales. Así, MEE menciona la posibilidad de un uso no perfectivo del PPC (“indica una acción que comienza en el pasado y continúa en el presente”, p.

se evita en los trabajos científicos (Haßler 2014; cfr. la terminología que emplea la NGLE).

10)²⁰, y CP menciona el uso de PPC para designar “una información intemporal”, es decir, en contextos en los que el evento no se encuentra delimitado temporalmente (*¿Has leído “El hablador” de Vargas Llosa?*), frente al uso del PPS para la expresión de un “tiempo determinado” (*Aquel año pasó todo lo imaginable*) y para la narración (“Se usa para la narración porque con el indefinido “pasan” cosas. La acción avanza”, p. 17). En cuanto a la variación dialectal, solo se menciona en ASE y en MEE. En este último manual se dice que “hay un claro retroceso del uso del pretérito perfecto en muchas zonas hispanohablantes, especialmente en América” (p. 52). Sabemos, sin embargo, que no se trata propiamente de un retroceso, sino de un menor desarrollo evolutivo (cf. Harris, 1982; Squartini & Bertinetto, 2000).

En general, y al margen de las vaguedades e imprecisiones que podamos encontrar en la explicación de nociones semánticas vinculadas al uso del PPC en español, el mayor problema de estos manuales es que ofrecen un estado de cosas extremadamente esquemático, muy centrado en la variedad peninsular A1, donde la única pauta de actuación estable es la presencia en el discurso de ciertos indicadores adverbiales. Esta simplificación de los contenidos se traslada también a la práctica, de manera que finalmente la consolidación de los contenidos se resuelve en ejercicios estructurales donde los huecos deben ir acompañados de marcas adverbiales que ayuden a cotextualizar la oración, so pena de resultar irresolubles. Solo algunos manuales hacen un esfuerzo un poco más notable por deducir el uso real a partir de textos escritos y orales, generalmente

²⁰ Este rasgo solo se menciona, entre los manuales de A2, en GC.

²¹ Así, un enunciado como *Con trece años mi padre me ha visto fumando*, citado por Llopis-García *et al.* (2012: 83) no es en absoluto un “error”, como lo califican los autores, pero no solo porque el evento en PPC pueda ser subjetivamente relevante para el emisor, sino porque no hay nada en la lengua que impida a sus hablantes “actualizar” del modo que quiera un evento sucedido en un tiempo

muy breves (GC; PL; GH1, aunque en este último caso la forma más ilustrada es el PPS, que es también la más fácil de ejemplificar), pero incluso entonces lo normal es que las dos formas aparezcan siempre acompañadas por marcas adverbiales explícitas. Lo que falta, en general, es la exposición a los casos no redundantes, es decir, sin ninguna marca temporal que justifique la presencia de una u otra forma, donde se le deje al estudiante la posibilidad de “percibir”, gracias a su propia experiencia lingüística previa (la que sea) y a las breves explicaciones que haya podido recibir antes, la diferencia entre el empleo de una forma o de la otra. Ello implica, por supuesto, algo con lo que incluso los tratados más rabiosamente antiprescriptivistas parecen tener problemas, que es renunciar a juicios de corrección e incorrección cuando la forma verbal elegida no “encaja” exactamente con el marcador adverbial prescrito en el manual²¹.

En definitiva, las reglas de empleo del PPC de los manuales tienen una eficacia limitada, tanto como es limitado su correlato en el uso real en la lengua; describen comportamientos basados en la presencia de marcas léxicas que nunca son obligatorias y en una lógica gramatical que los estudiantes van a ver desmentida una y otra vez en las distintas normas dialectales. En otras palabras, no se les explica lo que de verdad *pasa* cuando se emplea una forma o la otra, solo se les dan directrices vagas que pueden servirles para unos pocos contextos.

Se hace preciso, pues, adoptar una nueva perspectiva de análisis de los problemas asociados a PPS / PPC, a la que vaya asociada también una nueva manera de enseñar estos contenidos. La teoría de Weinrich

lejano. Curiosamente, esto es algo que los propios autores defienden un poco antes, cuando critican el “mito de los marcadores temporales” (Llopis-García *et al.*, 2012: § 2.2.1.). Recordemos que lo “actual”, lo “lejano” y lo “cercano” son conceptos absolutamente relativos que el hablante (y solo él) dota de sentido en un acto de habla concreto.

(1974) de los tiempos verbales, que pone el énfasis de cada forma en su uso en el discurso, puede ser un buen punto de partida teórico a partir del cual avanzar.

4. EL ENFOQUE FILOLÓGICO-DISCURSIVO DE H. WEINRICH

Dado que, como hemos visto, los manuales de ELE presentan la lengua reducida a categorías muy simples, es obvio que no pueden ser de gran ayuda para los alumnos que realmente tengan problemas en distinguir las diferencias entre los usos del PPS y del PPC. Si, tal como hemos sostenido al principio, la lengua es una experiencia que se tiene cada vez que se habla, será preciso confrontar a los alumnos con actos de habla particulares y hacerles partícipes de esa experiencia. El texto, oral o escrito, debe ser, por tanto, el marco en el que se centre toda explicación teórica sobre cualquier fenómeno de la lengua.

Entre los autores que centran su atención en el efecto global que produce el uso de la forma simple o compuesta del perfecto en el discurso, cabe mencionar, en primer lugar, a Benveniste (1959) y su análisis del *passé simple* y el *passé composé* franceses. Para este autor, el *passé composé* es la forma vinculada a lo actual que emplea el hablante cuando desea intervenir activamente en el discurso e influir de algún modo en el oyente. El *passé composé* es la forma de la "historia", con la que se narran eventos del pasado que ya no afectan tan directamente a los interlocutores.

El desarrollo de esta idea, con ligeras variaciones, corre a cargo de Weinrich ([1964] 1974). Buscando alejarse de cualquier concepción apriorística marcada por la tradición gramatical y de lo que él considera el error de identificar tiempo cronológico y tiempo verbal,

Weinrich define los tiempos verbales por la situación comunicativa o el "comportamiento lingüístico" junto al que cabe encontrarlos (Weinrich, 1974: 62). Los dos grandes "comportamientos lingüísticos" que Weinrich contempla son el acto de narrar, al que adscribe, como Benveniste, el *passé simple* y el PPS español (entre otros), y el de "no narrar" o "comentar", que es el propio del *passé composé* y el PPC en español (también entre otros). Ambos comportamientos se presentan como dicotómicos, así que cada uno de ellos se describe por oposición al otro. En realidad, solo el primero de estos comportamientos se define positivamente, pues es bien reconocible en situaciones prototípicas, las del "mundo narrado"; el segundo no se presenta de un modo tan evidente, pues no hay una situación prototípica con la que se pueda identificar, aunque el autor, genéricamente, habla aquí de "mundo comentado" (Weinrich, 1974: 66 ss.).

Lo interesante de este enfoque es que Weinrich describe cada uno de estos mundos en términos actitudinales y subjetivos. En concreto, describe así la actitud del hablante cuando usa las formas del "mundo comentado", entre ellas, el *passé composé*:

(2) Como nota general de la situación narrativa hemos señalado la actitud *relajada* que, respecto del cuerpo, solo es signo exterior del relajamiento del espíritu y del discurso. Valga, a la inversa, la actitud *tenso*, tanto del cuerpo como del espíritu, como nota general de la situación comunicativa no narrativa. En ella el hablante está en tensión y su discurso es dramático porque se trata de cosas que le afectan directamente. Aquí el mundo no es narrado, sino comentado, tratado. El hablante está comprometido; tiene que mover y tiene que reaccionar y su discurso es un fragmento de acción que modifica el mundo en un ápice y que, a su vez, empeña al hablante también en un ápice. Por eso, el discurso no narrativo es, por principio, peligroso (...) (Weinrich, 1974: 69).

Como se aprecia, los verbos *comentary narrar*no tienen en Weinrich el significado habitual. De algún modo, en Weinrich "comentar" es *mover al interlocutor* con el discurso, y "narrar" es algo así como *no*

involucrarse. Pero el alcance de estas actitudes solo puede determinarse en cada acto particular y Weinrich dedica muchas páginas de su libro a ejemplificar sus ideas a través del análisis y comentario de obras literarias en diversas lenguas románicas, con lo cual otorga un carácter plenamente filológico a su estudio.

En nuestra opinión, intentar superar la visión estrictamente temporalista o aspectualista de la oposición PPS / PPC en español con un enfoque complementario, más atento a las actitudes de los interlocutores en el discurso es un enfoque muy aprovechable para ELE, aunque no compartimos el desdén de Weinrich por el elemento temporal como factor de explicación del uso de ambas formas²². De hecho, él mismo es incapaz de prescindir del juego temporal entre anterioridad y simultaneidad que impera en las formas compuestas y que son, en definitiva, lo que le permiten oponer el “mundo comentado” al “mundo narrado”. Muchas de las metáforas que emplea para explicar las diferencias funcionales entre formas simples y compuestas tienen mucho que ver con la composición temporal de las mismas. Repárese, por ejemplo, en la siguiente cita: “El lenguaje

²² El afán de Weinrich por negar la posibilidad de que las formas temporales del verbo sean efectivamente “temporales”, en el sentido de indicadoras de alguna relación de lo que él denomina *Tiempo* (físico o cronológico) al margen de la lengua (*Zeit*), nos resulta demasiado radical y contraintuitiva. Es cierto que las nociones temporales que expresamos con los tiempos verbales son solo indicaciones délticas que tienen su anclaje en el momento mismo de la enunciación y que su referencia no se corresponde con el tiempo físico, pero si queremos llegar a explicar la semántica de las formas verbales en cualquier lengua, no podemos renunciar a la idea de que los hablantes, al emplearlas, están intentando sintetizar lingüísticamente una intuición no lingüística. En el caso concreto del PPC lo que se expresa es la intuición de que el *Tiempo* es un continuo sin límites precisos, donde se confunden lo pasado (‘lo vivido’) y lo presente (el momento de decirlo). Que además haya una intención discursiva de “comentario” o “interacción con el interlocutor”, como pretende Weinrich, es otra intuición compatible con la intuición temporal.

conoce dos clases de pasado: uno que es mío y del que trato como trato de las cosas que directamente me afectan en mi situación comunicativa y otro del que me distancio a través del filtro de la narración” (Weinrich, 1974: 104). En la idea de un “pasado” afectado por “mi situación comunicativa” se encierra la esencia del PPC, pero ¿no hay ahí claramente referencias temporales? ¿No es acaso una referencia al tiempo afirmar que el PPC español “procura actualizar el pasado” (Weinrich, 1974: 134)?²³

En cualquier caso, el enfoque discursivo ha sido retomado últimamente por autores que buscan trascender las explicaciones tradicionales, vinculadas a relaciones temporales bien explicitadas, pero que no se ajustan bien a las incoherencias del sistema en ciertas variedades dialectales, como la rioplatense (García Negroni, 1999), la salvadoreña (Hernández, 2006) o el español andino (Escobar, 1997; Jara Yupanqui, 2011; Jara Yupanqui & Valenzuela, 2013)²⁴. Por su parte, Gutiérrez Araus (1998; 2004) es quien más decididamente ha intentado adaptar el modelo de Weinrich a las necesidades de la enseñanza de ELE.

²³ Por otra parte, como bien señala Thibault (2000: 19), Weinrich pretende hacer generalizable su explicación de la función de los tiempos a muchas lenguas, pero ignora deliberadamente que el uso de las formas simples y compuestas no tiene mucho que ver en francés o alemán con respecto al español, por no hablar del portugués, y, como hemos comentado aquí ya, ni siquiera es igual en todas las regiones hispanohablantes. Eso sin mencionar el problema de la circularidad de su argumentación: los discursos se describen como narrativos o comentados en función del tiempo verbal que predomina en ellos, pero no nos llega a explicar convincentemente, más que apoyándose en las ocurrencias de los textos, por qué la forma simple es propia del mundo narrativo y la compuesta del mundo comentado.

²⁴ Parecido es también nuestro intento por situar el análisis del uso del PPC en Salamanca en un marco más discursivo que analítico (Azpiazu, 2014).

5. PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DEL PAR PPS / PPC EN EL AULA DE ELE

5.1. La cuestión que queda por resolver es cómo podemos integrar los planteamientos teóricos de una Lingüística de la Facticidad y el modelo weinrichiano de análisis de los tiempos verbales en una aplicación didáctica destinada a enseñar la oposición PPS / PPC a alumnos extranjeros que además no descuide la perspectiva diatópica.

Como se acaba de mencionar, Gutiérrez Araus (2004) aboga por aplicar el enfoque weinrichiano a la enseñanza de las formas verbales en ELE. La autora aún en la enseñanza de español las dos perspectivas que considera ineludibles para la explicación del funcionamiento de los tiempos verbales: la temporal, en la línea del modelo explicativo de Rojo & Veiga, y la discursiva, heredera de las ideas de Weinrich, y organiza ambas teniendo en cuenta también las diferencias dialectales. Para ello propone desdoblar la vectorialidad temporal de la forma: en cuanto que forma del plano de la "anterioridad", en la Península es un *antepresente* que compite con la forma simple. Su función es la de señalar la "referencia a un momento del pasado *inmediatamente anterior* al momento de hablar" (Gutiérrez Araus, 2004: 45, subrayado nuestro). En cuanto que forma de "simultaneidad" se refiere a un evento que, o bien ha terminado en el presente, o cuyas consecuencias siguen presentes, o bien se localiza en un marco temporal que el hablante considera "su" presente. En cualquier caso, se trata de una forma incluida plenamente en el discurso comentado y, frente a las demás formas del pasado, "presenta una perspectiva de actualidad con respecto a la enunciación" (Gutiérrez Araus, 2004: 45). Este segundo uso sería propio de todo el dominio panhispánico, aunque bajo esta idea

incluye la autora usos de "presente ampliado" que no son necesariamente propios de la variedad americana, como su aparición junto a ciertos complementos adverbiales de "actualidad": *este año, esta semana, esta época*, etc. En realidad, ya hemos visto que en las variedades americanas no opera claramente la idea del presente ampliado, sino la de la indeterminación temporal del evento (ver Lope Blanch, 1961; Foncubierta Muriel & Fernández Molero, 2005; Schwenter & Torres Cacoullos, 2008; Henderson, 2010).

En cuanto a la perspectiva discursiva, esta autora la incorpora al abordar la existencia de casos "anómalos", no coincidentes con la descripción temporal, tales como aquellos en los que el hablante "proyecta psicológicamente" en el presente hechos lejanos en el tiempo (*Mi hijo ha muerto hace dos años*, Gutiérrez Araus, 2004: 46). También menciona el uso discursivo, enfático del perfecto compuesto en el español de América, donde, al final de una narración en PPS, el hablante remata la secuencia verbal con un verbo en PPC:

(3) Aquel día entré en casa de mis abuelos a las ocho de la mañana, hallé todo revuelto y desordenado, los llamé, no respondieron, los busqué y ¡los *he encontrado* maniatados y moribundos! (*apud* Gutiérrez Araus, 2004: 46)

En realidad, y en contra de lo que nos da a entender Gutiérrez Araus, este uso no es tan normal en el español americano, aunque sí se da en ciertas hablas centroamericanas, andinas y caribeñas, según la NGLE (§ 23.8n,) y no solo allí: también se localiza algo similar en el centro de la Península (cf. Serrano, 1994; DeMello, 1994; Azpiazu, 2012b; 2013; 2014; 2015a; 2019). En resumen, aunque no compartimos la pertinencia de desdoblar la doble vectorialidad temporal de la forma compuesta para explicar mejor sus usos, sino que entendemos que es preciso mantener su compleja naturaleza en el centro de cualquier exposición sobre su funcionamiento, creemos que Gutiérrez Araus acierta al colocar el foco de la oposición PPS / PPC

para el aula ELE en el mismo lugar que Weinrich, es decir, en el análisis contextualizado de las formas.

5.2. Por nuestra parte, no renunciaríamos en ELE a un primer acercamiento estructural del tema, en el que ambas formas quedaran asociadas a ciertas nociones sistemáticas. De este modo, la forma *canté* se describiría como una forma de anterioridad pura [pasado] y la forma *he cantado*, como una forma en la que se combinan simultáneamente anterioridad y simultaneidad [[pasado] + [presente]]²⁵. El modo en que se combinan estos dos elementos en el PPC no debe simplificarse demasiado recurriendo a la presencia de marcadores, ni tampoco cabe descomponer sus vectores y tratarlos por separado, pues solo cabe constatar su unión indisoluble en el uso (cf. Veiga, 2014a; 2019). Con todo, creemos que al abordar este tema es preciso hacer hincapié en que, frente al PPS, que es una forma semántica y funcionalmente básica, el PPC es una forma compleja: por un lado, se opone a la forma simple en que no se emplea para eventos que pueden ser localizados en el tiempo (es decir, su presencia en el discurso no responde a la pregunta “¿cuándo sucedió esto?”; cfr. Schwenter & Torres Cacoulios, 2008), sino para eventos que se sitúan genérica o indefinidamente en el tiempo; por el otro, puede emplearse también para eventos temporalmente definidos pero con una cierta relación con el momento del habla, bien porque transcurren en una cierta cercanía temporal a dicho momento, o en un lapso de tiempo que, o no está objetivamente cerrado o el hablante considera, subjetivamente (y he aquí el problema), que no lo está. El primer uso (el de indeterminación temporal) tiene validez panhispánica; el segundo (el de presente ampliado), que es el que se describe sistemáticamente en los manuales de ELE, se da en la Península pero también en otras zonas

²⁵ Empleamos estos términos porque, aunque son más imprecisos que los de *anterioridad* y *simultaneidad*, pueden resultar más intuitivos para los estudiantes y,

hispanohablantes y está sujeto a ciertas condiciones discursivas que operan de distinta manera según las regiones.

En segundo lugar, habría que explicar de forma más detallada la doble naturaleza temporal del PPC, y en concreto el elemento [presente], para llegar así del sistema general a las normas regionales (Foncubierta Muriel & Fernández Molero, 2005: 742-43) y explicar su mayor o menor productividad en el habla. Las variables por las que el PPC se emplea con distinta intensidad en las distintas regiones no pueden sistematizarse desde el principio, debido precisamente al carácter “subjetivo” de la noción de *presente*, aunque sí se pueden apuntar algunas tendencias “normales”. Además de a la aparición de los adverbios y marcadores adverbiales señalados en todos los manuales, habría que atender a la posibilidad de funciones comunicativas como las siguientes:

- poner en el foco de la información no el evento en sí, sino sus consecuencias;
- no referirse a un evento bien localizable en el pasado, sino presentarlo como “algo que pasó en alguna ocasión”, o incluso como algo pendiente de suceder (junto a operadores de negación: *Aún no me han mandado los papeles*);
- “actualizar” (en el sentido de ‘hacer más actual, más interesante para el presente’) o “tensionar” narrativamente (en el sentido de Weinrich; ver cita (2)) los eventos del pasado.

Obsérvese, por una parte, que hablamos de “posibilidades” y no de “hechos”: todo eso puede producirse o no cada vez que el hablante

en general, para todo aquel no familiarizado con la reflexión teórica sobre la temporalidad lingüística.

emplea el PPC, pero no hay ninguna regla de gramaticalidad que obligue a ningún hablante a emplear de forma sistemática el PPC en cada una de las situaciones descritas en los manuales como más “aptas”. Por otra parte, estas posibilidades son tantas como productiva sea la conciencia “subjetivizadora” del que habla, pero esto no cabe en una descripción estructural, si acaso, puede intuirse a través del análisis de los textos. De este modo se justifica el trabajo con textos en clase de ELE: no se trata de aportar ejemplos estereotipados, sino de presentar exponentes reales de lengua (oral y escrita) para analizar y explicar en clase²⁶. En alguno de los manuales analizados antes (sobre todo, en GH1 y en GC) hemos encontrado algo parecido a esto, pero lo cierto es que incluso los manuales con un enfoque más claramente discursivo no renuncian a las marcas formales para identificar cada una de las formas, aparte de que los textos que presentan son siempre mejores para ejemplificar el uso del PPS, que es la forma del pasado y de la narración por antonomasia, que el del PPC, que es una forma mucho más sujeta a la situación comunicativa concreta. Como acabamos de explicar, en español el PPC nunca es el pasado “sin más”, y por eso también es una forma bastante menos frecuente en términos absolutos en prácticamente todas las variedades de la lengua.

Así, habría que encontrar la motivación para cada ocurrencia del PPC, analizando su contexto lingüístico, comunicativo y dialectal y calibrando su fuerza expresiva en el discurso. Sería, en definitiva, un trabajo muy similar al que desarrolla Weinrich en su obra: un trabajo

²⁶ Una propuesta similar, de enseñanza del PPC a través de cuentos literarios, se encuentra en Feliciano Duarte *et al.* (2016), aunque el enfoque de los autores no coincide con el nuestro, en el sentido de que ellos utilizan los exponentes que aparecen en los cuentos para ejemplificar los usos que se describen en los manuales, mientras que nosotros postulamos que los textos sean el punto de partida a partir del cual ir “re-creando” el conocimiento de la forma.

de exégesis de las formas a partir del análisis global de un texto, que habría que completar con ejemplos de dialectos diferentes²⁷.

Una posibilidad que creemos apropiada para el nivel sería trabajar con noticias de sucesos de periódicos digitales²⁸ y comprobar cómo la misma noticia se redacta en medios pertenecientes a distintos países hispanohablantes. A modo de breve ejemplo, la noticia de la explosión de una refinería venezolana en 2012 se presentaba en el periódico español *El País* de la siguiente manera:

(4) Al menos 24 personas *han muerto* y más de 80 *han resultado* heridas este sábado por una explosión causada por una fuga de gas en la refinería de Amuay, una de las tres que conforman el Centro Refinador de Paraguaná (CRP), el más grande de Venezuela y uno de los más grandes del mundo, según *han informado* fuentes oficiales.

Stella Lugo, gobernadora de Falcón, Estado del noroeste del país en el que se encuentra la refinería, *declaró* que entre las víctimas mortales se halla un niño de 10 años. La gobernadora *indicó* que pese a que el incendio persiste, “la situación está controlada”. “La gente presumía que era un terremoto”, *relató* Lugo (<http://internacional.elpais.com/internacional/2012/08/25/actualidad>. Último acceso: diciembre 2012),

mientras que en el diario *La Nación* de Argentina, la noticia se redactó así:

(5) Al menos 24 personas *murieron* y 53 *resultaron* heridas tras una explosión ocurrida en la madrugada de hoy en Amuay, la principal refinería de Venezuela, ubicada en el estado Falcón, en el noroeste de ese país.

²⁷ El problema de cuánta “variación” enseñar no está del todo cerrado en la teoría de ELE. Para un primer acercamiento al problema, cf. Moreno Fernández (2000).

²⁸ Además de que hoy en día es mucho más fácil acceder a noticias online que a prensa escrita, la ventaja de las noticias en la red para nuestro tema es que se actualizan en el mismo día en que sucede el evento, lo cual permite observar mucho mejor los diversos matices temporales asociados al PPC y al PPS en las diferentes variedades dialectales.

El ministro de Petróleo y presidente de la estatal petrolera PDVSA, Rafael Ramírez, *explicó* que "*fue* una explosión en el área de almacenamiento producto de una fuga de gas, una fuga que por las condiciones climáticas que *han estado reinando se quedó* acumulada en la zona y frente a una fuente de ignición *explotó*" (http://www.lanacion.com.ar/1502421-explosion-en-una-refineria-en-venezuela-19-muertos?keepThis=true&TB_iframe=true&height=450&width=350&caption=%C3%9Altimas+noticias+-+lanacion.com). Último acceso: 30/03/2022)

Una contraposición de textos de este tipo permite, por una parte, mostrar cómo los mismos hechos relatados desde la misma perspectiva temporal se presentan formalmente – y, por tanto semánticamente– de manera distinta en dos variedades diferentes de la lengua. Los marcadores temporales de ambos textos (*este sábado*, en *El País* – en *la madrugada de hoy*, en *La Nación*) dejan de ser relevantes, como deja de ser tan importante decidir si están designando o no un lapso temporal que abarca el momento de enunciación; sobre todo, si tenemos en cuenta que, en el texto de *El País*, los verbos del siguiente párrafo aparecen todos en PPS, igual que en el texto de *La Nación*, a pesar de que, en teoría, los eventos siguen desarrollándose en el mismo lapso temporal supuestamente “no terminado”. Paralelamente, en el texto de la variedad argentina, donde, según muchos manuales, no se emplea el PPC, encontramos un perfecto continuativo (*han estado reinando*) que ejemplifica muy bien el uso no temporalmente definido del PPC en la lengua. Ejemplos como estos, que son muy fáciles de encontrar en la web, pueden darnos una idea más exacta de qué implica “narrar hechos” y qué es “comentarlos” (o “actualizarlos”, “tensionarlos”), es decir, de cómo se articulan ambas formas del perfecto en la elaboración de las narraciones en distintas variedades del español (cfr. Azpiazu 2015b). Lo importante, en cualquier caso, es no evitarle al alumno la experiencia de contrastar diferentes maneras de emplear la lengua en aras de una supuesta simplicidad pedagógica. En el caso que nos

ocupa, estamos convencidos de que enfrentarse a la complejidad del sistema puede ser la vía más efectiva de asimilarla correctamente.

En efecto, la ventaja de este método es que obliga al alumno a desarrollar sus estrategias interpretativas en varios planos, a “re-crear” su propio esquema de uso de las formas, además de que le confronta con la lengua de una manera menos segmentada, más auténtica. En otras palabras, con este trabajo, el estudiante va adquiriendo una intuición de la lengua basada justamente en su *experiencia*, intuición que tendrá que ir modelando con el tiempo, esto es, con más experiencia. Podría aducirse que este tipo de trabajo es quizá más de lo que puede y debe exigirse a un estudiante con un nivel A2, y tal vez sea así. Lo que entonces habría que preguntarse es si realmente, dado que el PPS y el PPC son formas intercambiables en la lengua, es preciso insistir tan pronto en la diferencia entre ambas o si no sería más conveniente dejar este contraste, que es sin duda más complejo de lo que suele pretenderse, para un nivel algo más avanzado y hacer que el alumno de los niveles iniciales se concentre en el uso de la forma simple, que es, en definitiva, la forma no marcada, el pasado “por defecto” (cfr. también Llopis-García *et al.*, 2012: 85). Tal vez no esté del todo desencaminada la sospecha de que el lugar tan preeminente que ocupa el PPC en la enseñanza del español, su presencia tan temprana en los niveles de referencia, es un producto más del evidente sesgo peninsular que han tenido (y siguen teniendo mayoritariamente) los tratados, gramáticas y manuales destinados a la enseñanza de ELE, incluido, por supuesto, el propio PCIC.

Sea como sea, si se opta por introducir el contraste en este o en otro nivel, el contraste debería perfilarse, además, en función de las circunstancias personales y situacionales de cada acto docente: así, puede ser aconsejable que el profesor haga más hincapié en los usos normales de su propia variedad dialectal, aunque no coincidan con

los descritos en los materiales que emplea (Foncubierta Muriel & Fernández Molero, 2005: 747), o que tenga especialmente en cuenta el uso concreto al que vaya a exponerse el alumno, bien porque este se encuentre inmerso en una cierta región hispanohablante, bien porque vaya a desplazarse a ella. La enseñanza no tendría entonces que encorsetarse en el modelo abstracto de los manuales, un modelo que muchas veces es extraño al sentir lingüístico de los docentes y ajeno a la realidad circundante de los alumnos, sino que, en este tema más que en otros, debería ofrecerse una enseñanza contextualizada que atienda también a la experiencia previa del estudiante (por ejemplo, a su L1 y su mayor cercanía o distancia respecto al español en este tema) y sea, por ende, más efectiva y útil (cf. Mattos, 2002; Llopis-García *et al.*, 2012).

6. CONCLUSIÓN

Las cuestiones relacionadas con los usos de la forma simple y compuesta del perfecto en español, que han dado pie a muy diversos enfoques y respuestas en la descripción teórica, adquieren una nueva perspectiva cuando intentamos llevarlas al ámbito de la Lingüística Aplicada. La urgencia por presentar a los alumnos de ELE un modelo ajustado a las exigencias didácticas lleva a dejar de lado el problema de la variación y la inestabilidad funcionales propias de este tema para presentarlo como un fenómeno estructural más de la lengua, con sus reglas y excepciones “aprendibles”. Nuestra intención con este trabajo ha sido mostrar que esta forma de acceder al fenómeno no siempre es la conveniente ni revierte necesariamente en un mejor aprendizaje del estudiante, especialmente si, al confrontarse con el uso real del habla, este encuentra que es un modelo inválido o inoperante. Sin embargo, en el mismo problema podemos encontrar la solución: si el tema es tal que obliga al estudiante a confrontarse con un grado alto de subjetividad y pragmatismo, enseñémosle no

reglas vacilantes, sino usos contextualizados; confrontemos a nuestros alumnos con manifestaciones reales y variadas de la lengua que le permitan contrastar usos y establecer a partir de ellos los patrones temporales básicos de cada forma, así como extraer sus propias conclusiones sobre los matices “subjetivos” que se despliegan en el discurso. En definitiva, hagamos que los estudiantes asimilen y hagan propio un fenómeno que es complejo de explicar “desde fuera”, porque solo es coherente “desde dentro”, desde el mismo acto de producirlo, es decir, desde su propia *facticidad*.

Puede parecer que el modelo de la Facticidad y el acceso “estético” al lenguaje que hemos defendido son demasiado abstractos para ofrecer respuestas a los problemas concretísimos que se plantean en el aula. Podría responderse a ello que el aprendizaje de una lengua es en sí mismo una experiencia vital y, por lo tanto, una actividad idónea para ser abordada desde esta perspectiva. Precisamente, a quien no tiene interés en convertir la lengua en un objeto de análisis científico, sino que quiere poder hacerse con ella y usarla de forma efectiva, no debemos ofrecerle un objeto reducido y seccionado, fácil de digerir pero inútil. Estamos convencidos de que solo trascendiendo el planteamiento tradicional de que la lengua se reduce a estructuras y normas, siquiera a tipos de situaciones estereotipadas, podemos aspirar a tener algo de éxito en la difícil tarea de enseñársela a otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

OBRAS CITADAS

Agud, A. (1993): “Virtuelle und faktische Sprache: eine Linguistik der Faktizität als philosophische Disziplin”. *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 18.3: 17-41.

Agud, A. (2013): "Sprache als ästhetische Praxis: Versuch einer ästhetisch-kritischen Philosophie der Sprache und der Sprachwissenschaft". *Allgemeine Zeitschrift für Philosophie* 38.2: 91-123.

Alarcos Llorach, E. (1947): "Perfecto simple y compuesto", en *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos, 2ª ed., 1978, pp. 13-49.

Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Azpiazu, S. (2012a): "El pretérito perfecto en el habla de Salamanca. Problemas metodológicos de las clasificaciones a la luz de una Lingüística de la Facticidad". *Revista española de Lingüística* 42/1: 5-33.

Azpiazu, S. (2012b): "Antepresente y pretérito aorísticos en Salamanca". *Revue de Linguistique Romane* 76: 331-362.

Azpiazu, S. (2013): "Antepresente y pretérito en el español peninsular: revisión de la norma a partir de las evidencias empíricas". *Anuario de Estudios Filológicos* 36: 19-32.

Azpiazu, S. (2014): "Del perfecto al aoristo en el antepresente peninsular: un fenómeno discursivo", en Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas de pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, pp. 17-30.

Azpiazu, S. (2015a): "La variación antepresente / pretérito en dos áreas del español peninsular". *Verba* 42: 269-292.

Azpiazu, S. (2015b): "El antepresente de noticias recientes en la prensa digital española". *RILCE* 31.2: 341-364.

Azpiazu, S. (2016): "Evidencialidad en el pretérito perfecto compuesto del español. Revisión y propuesta", en González Ruiz, R. et al. (eds.): *La evidencialidad en español: Teoría y descripción*. Madrid / Fráncfort: Iberoamericana / Vervuert, pp. 303-325.

Azpiazu, S. (2019): *La composicionalidad temporal del perfecto compuesto en español. Estudio sincrónico y dialectal*. Berlín: De Gruyter

Azpiazu, S. (2021a): "Uso evidencial del perfecto compuesto en el español de Ecuador", en Böhm, V. & A. Hennemann (eds.): *La interconexión de las categorías semántico-funcionales en algunas variedades del español*. Berlín: Peter Lang, pp. 237-262.

Azpiazu, S. (2021b): "Mitos y realidades acerca del sistema de oposición *canté/he cantado* en Galicia", en Quijada Van den Berghe, C. & J.J. Gómez Asencio (dirs.): *Los pretéritos simple y compuesto en español peninsular y en otras lenguas románicas*. Madrid: Arco/Libros, pp. 71-100.

Azpiazu, S. (2021c): "The impact of the simultaneity vector on the tempo-aspectual development of the Perfect tense in Romance languages", en Melum Eide, K. & M. Fryd (eds.): *The Perfect Volume*. Ámsterdam / Filadelfia: John Benjamins Publishing Company, pp. 213-240.

Bajo Pérez, E. (2012): "El pretérito perfecto simple de valor modal: La expresión de la irreversibilidad absoluta", en Bartol Hernández, J.A. & J.F. García Santos: *Estudios de filología española*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones, Universidad de Salamanca, pp. 39-51.

Bello, A. (1847): *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, ed. crítica de R. Trujillo. Santa Cruz de Tenerife: Instituto Universitario de Lingüística Andrés Bello – Cabildo Insular de Tenerife, 1981.

Benveniste, É. (1959): "Les relations de temps dans le verbe français", en *Problèmes de linguistique générale*. París: Gallimard, pp. 237-257

Borrego Nieto, J. (dir.) (2013): *Gramática de referencia de para la enseñanza de español: la combinación de oraciones*. Español ELElab. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Bosque, I. (2018): "Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática". *ReGrOC. Revista de Gramática Orientada a las Competencias* 1/1: 11-36.

Bull, W.W. (1960): *Time, tense and the verb*. Berkley/Los Ángeles/Londres: University of California Press.

Bustamante, I. (1991): "El presente perfecto o pretérito perfecto compuesto en el español quiteño". *Lexis* 15/2: 195-231

Carrasco, Á. (2008): "Los tiempos compuestos del español: formación, interpretación y sintaxis", en Carrasco Gutiérrez, Á. (ed.). *Tiempos compuestos y formas verbales complejas*. Madrid / Frankfurt, Iberoamericana / Vervuert, pp. 13-64.

Cartagena, N. (1999): "Los tiempos compuestos", en Bosque, I. & V. Demonte (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II. Madrid: Espasa, pp. 2935-2975.

Castrillo de la Mata, I. (2021): *Análisis de la relevancia presente en el pretérito perfecto simple y el pretérito perfecto compuesto desde una perspectiva centrada en el oyente*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.

Comrie, B. (1976): *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

DeMello, G. (1994): "Pretérito compuesto para indicar acción con límite en el pasado: *Ayer he visto a Juan*". *Boletín de la Real Academia Española* 74: 611-633.

Dumont, J. (2015): "Another Look in the Present Perfect in an Andean Variety of Spanish: Grammaticalization and Evidentiality in Quiteño Spanish", en Cabrelli Amaro, J. *et al.* (eds.). *Selected Proceedings of the 16th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project, pp. 279-291.

Escobar, A.M. (1997): "Contrastive and innovative uses of the present perfect and the preterite in Spanish in contact with Quechua". *Hispania* 80: 859-70.

Feliciano Duarte, D. *et al.* (2016): "Los usos del pretérito perfecto compuesto en español: una perspectiva sociolingüística y pedagógica". *Domínos de Lingu@gem* 10/3: 1112-1132.

Foncubierta Muriel, J.M. & Fernández Molero, M. C. (2005): "El uso de los pretéritos indefinido y perfecto en la norma culta mexicana: un caso de divergencia comunicativa", en *Actas del XVI Congreso Internacional de la ASELE*, 741-748 [consulta: 08.03.2022]. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0741.pdf

García Negroni, M. M. (1999): "La distinción pretérito perfecto simple / pretérito perfecto compuesto. Un enfoque discursivo". *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad* 1/2: 45-60.

García Fernández, L. (2000): *La gramática de los complementos temporales*. Madrid: Visor Libros.

Gili Gaya, S. (1947 [1990]): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf, 15ª ed., reimpresión.

Gutiérrez Araus, M.L. (1998). "Sistema y discurso en las formas verbales del pasado". *Revista Española de Lingüística* 28/2: 275-306.

Gutiérrez Araus, M.L. (2004): *Problemas fundamentales de la gramática del español como L2*. Madrid: Arco Libros

Haßler, G. (2014): "Los tiempos verbales y sus denominaciones en las gramáticas españolas desde el siglo XVII hasta el siglo XX", en Calero Vaquera, M.L. et al. (eds.). *Métodos y resultados actuales en Historiografía de la Lingüística*, vol. 1. Münster: Nodus, pp. 349-360.

Harris, M. (1982): "The 'past simple' and the 'present perfect' in Romance", en Vincent, N. & M. Harris (eds.): *Studies in Romance Verb*. Londres & Canberra: Croom Helm, pp. 42-70.

Henderson, C. (2010): *El Pretérito Perfecto Compuesto del español de Chile, Paraguay y Uruguay*. Tesis doctoral. University of Stockholm.

Howe, C. (2013). *The Spanish perfects. Pathways of emergent meaning*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Instituto Cervantes (2006): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* [consulta: 08.03.2022].

Disponibile en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm.

Jara Yupanqui, M. (2011). "Funciones discursivas y gramaticalización del pretérito perfecto compuesto en el español de Lima". *Spanish in Context* 8:1: 95-118.

Jara Yupanqui, I. M. & Valenzuela, P.M. (2013). "El uso del perfecto en secuencias narrativas en el español peruano amazónico: el caso de Jeberos". *Lexis* XXXVII (1): 33-70.

Kempas, I. (2006): *Estudio sobre el uso del pretérito perfecto prehodiernal en el español peninsular y en comparación con la variedad del español argentino hablada en Santiago del Estero*. Tesis doctoral, Universidad de Helsinki [consulta: 08.03.2022]. Disponible en:
<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19258/estudios.pdf?sequence=2>.

Klein, W. (1992): "The Present Perfect Puzzle". *Language* 68: 525-552.

Lenz, R. (1920): *La oración y sus partes*. Madrid: Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos.

Lope Blanch, J.M. (1961): "Sobre el uso del pretérito en el español de México", en *Estudios sobre el español de México*. México: UNAM, pp. 131-143.

Llopis-García, R. et al. (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.

Mattos, A.L. Abreu de (2002): "Dificuldades com os pretéritos "perfecto simple" e "perfecto compuesto": uma questão de tempos", en *Proceedings of the 2. Congresso Brasileiro de Hispanistas*, 2002, São Paulo (SPSPSP, Brazil) [consulta: 08.03.2022]. Disponible en: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100009&lng=en&nrm=iso.

Moreno de Alba, J.C. (1978): *Valores de las formas verbales en el español de América*. México: UNAM.

Moreno de Alba, J.C. (2006): "Valores verbales de los tiempos pasados de indicativo y su evolución", en Company Company, C. (dir.): *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. México: UNAM-Fondo de Cultura Económica, vol. I., pp. 3-92.

Moreno Fernández, F. (2000): *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco/Libros.

Palacios, A. (2021): "Dinamismo y cambio lingüístico: una perspectiva pandialectal de los valores evidenciales de los tiempos de pasado en el area andina", en Sánchez Moreano, S. & É. Blestel (eds.): *Prácticas lingüísticas heterogéneas: Nuevas perspectivas para el estudio del español en contacto con lenguas amerindias*. Berlín: Language Science Press, pp. 175-204.

Pfänder, S. & Palacios, A. (2013): "Evidencialidad y validación en los tiempos verbales de pasado en el español andino ecuatoriano". *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 54(0): 65-98.

RAE: Real Academia Española (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa Calpe.

Real Academia de la Lengua Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.

Rodríguez Louro, C. (2009): *Perfect evolution and change: A sociolinguistic study of Preterit and Present Perfect usage in contemporary and earlier Argentina*. School of Languages and Linguistics - Faculty of Arts. The University of Melbourne [consulta: 08.03.2022]. Disponible en: https://minerva-access.unimelb.edu.au/bitstream/handle/11343/35140/114322_Rodríguez%20Louro%20PhD%20Thesis.pdf

Rojo, G. (1974): "La temporalidad verbal en español". *Verba* 1: 68-149.

Rojo, G. & A. Veiga (1999): "El tiempo verbal. Los tiempos simples", en Bosque, I. & Demonte, V. (eds.): *Gramática descriptiva de la lengua española*, vol. II. Madrid: Espasa, pp. 2867-2934.

Selinker, L. (1992): "La interlengua", en Muñoz Licerias, J. (coord.): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor, pp. 79-101.

Schwenter, S.A. & Torres Cacoullos, R. (2008): "Defaults and indeterminacy in temporal grammaticalization: The 'perfect' road to perfective". *Language Variation and Change* 20 (1): 1-39.

Serrano, M.J. (1994): "Del pretérito indefinido al pretérito perfecto: un caso de cambio y gramaticalización en el español de Canarias y Madrid". *Lingüística Española Actual* 16: 37-57.

Soto, G. (2014): "El pretérito perfecto compuesto en el español estándar de nueve capitales americanas: frecuencia, subjetivización y deriva aorística", en Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas del pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, pp. 131-146.

Squartini, M. & Bertinetto, P.M. (2000): "The Simple and Compound Past in Romance languages", en Dahl, Ö. (ed.): *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlín / Nueva York: DeGruyter, pp. 403-439.

Thibault, A. (2000): *Perfecto simple y perfecto compuesto en español preclásico*. Tubinga: Max Niemeyer.

Veiga, A. (2013): "De ante-presente a pre-presente. Reconsideración de una significación temporal en el verbo español." *Moenia* 19: 115-127.

Veiga, A. (2014a): "La anterioridad del 'pretérito perfecto'", en Azpiazu, S. (ed.): *Formas simples y compuestas del pasado en el verbo español*. Lugo: Axac, pp. 147-177

Veiga, A. (2014b): "Diacronía de *he cantado* / *canté* en el sistema verbal español. Subsistemas y variantes", en Ramírez Luengo, J.L. & E.P. Velásquez Upegui (eds.): *La historia del español hoy. Estudios y perspectivas*. Lugo: Axac, pp. 151-179.

Veiga, A. (2019): *El "pretérito perfecto" en español. Variación gramatical y estructuras de sistema*. Lugo: Axac.

Wachtmeister Bermúdez, F. (2005): *Evidencialidad. La codificación lingüística del punto de vista*. Tesis doctoral. University of Stockholm [consulta: 08.03.2022]. Disponible en: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2:199511>.

Weinrich, H. (1974): *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos. [Traducción de la versión alemana: Weinrich, H. (1964): *Tempus. Besprochene und erzählte Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.]

MANUALES DE ELE CONSULTADOS

Alonso Raya, R. et al. (2008): *Gramática básica del estudiante de español*. Barcelona: Difusión.

Blanco, R. et al. (2011): *Prisma latinoamericano A2*. Madrid: Edinumen

Borobio, V. (2011): *ELE actual A2*. Madrid: SM.

Borrego Nieto, J. et al. (2006): *Aspectos de sintaxis del español*. Madrid/Salamanca: Santillana/Universidad de Salamanca.

Bueso, I. et al. (2013): *Nuevo Prisma A2*. Madrid: Edinumen.

Equipo Pragma (1984): *Para empezar: curso comunicativo de español para extranjeros*. Madrid: Edelsa.

García Santos, J.F. (1999): *Sintaxis del español: nivel de perfeccionamiento*. Madrid/Salamanca: Santillana/Universidad de Salamanca

García Santos, J.F. (dir.) (2013): *Español ELElab Universidad de Salamanca: A1-A2*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Jacobi, C. et al. (2011): *Gramática en contexto*. Madrid: Edelsa.

Martín Peris, E. & Sans Baulenas, N. (2013): *Gente hoy 1*. Barcelona: Difusión.

Millares, S. (1995): *Método de español para extranjeros. Nivel superior*. Madrid: Edinumen.

Miquel, L. & Sans, N. (2002): *Rápido, rápido. Curso intensivo de español*. Barcelona: Difusión

Moreno, C. & Tuts, M. (1999): *Curso de perfeccionamiento: hablar, escribir y pensar en español*. Madrid: SGEL.

Moreno, C. *et al.* (2002): *Avance. Curso de español: nivel básico-intermedio*. Madrid: SGEL

Pinilla, R. & San Mateo, A. (2008): *ELExprés. Curso intensivo de español*. Madrid: SGEL.

Rosales Varo, F. *et al.* (2017): *Campus Sur*. Barcelona: Difusión.

FECHA DE ENVÍO: 10 DE MARZO DE 2022

FECHA DE ACEPTACIÓN: 5 DE ABRIL DE 2022